

II. „Wieviel Altes macht den neuen Weg noch mit!“¹ – Lateinischer Sprachunterricht zwischen Tradition und Neuorientierung

II. 1 Didaktische Zielbestimmung des lateinischen Sprachunterrichts durch Anknüpfung an historische Vorbilder: Lektürepröpädeutik und Autonomie

Aufgrund der skizzierten gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen kann es nicht verwundern, dass gerade der Sprachunterricht der Unter- und Mittelstufe Gegenstand intensiver didaktischer und methodischer Diskussionen wurde. Hierzu leisteten nicht nur die Klagen über allgemeinen Niveauverlust und ein Absinken der Sprachkenntnisse sowie die öffentliche Kritik am Erscheinungsbild der Alten Sprachen ihren Beitrag, sondern auch die unverkennbar steigenden Stundenverluste bei gleichzeitig steigender Konkurrenz der neueren Fremdsprachen. Da die Autorenlektüre aufgrund der zunehmend verkürzten Lehrgangsformen Einbußen hinnehmen musste, wuchs zwangsläufig der Stellenwert des Sprachunterrichts in der Unter- und Mittelstufe. Um die Zukunft des altsprachlichen Unterrichts zu sichern, mussten andere Gründe über die Lektürepröpädeutik hinaus eine intensive Beschäftigung mit der lateinischen und griechischen Sprache lohnend erscheinen lassen. Im Folgenden soll am Beispiel des lateinischen Sprachunterrichts die intensive didaktische Diskussion der fünfziger und sechziger Jahre nachgezeichnet werden.

Selbstverständlich kam zur didaktischen Begründung des Sprachunterrichts eine direkte Anknüpfung an den Lateinunterricht in der Zeit des Nationalsozialismus nicht in Frage, da auch dieser von menschenfeindlicher Ideologie² durchdrungen war. Außerdem war man der festen Überzeugung, dass die Bedingungen, unter denen Lateinunterricht zur Zeit des Nationalsozialismus erteilt worden war, wesentlich zum Absinken der sprachlichen Fähigkeiten beigetragen hatten. Hierfür wurden nicht nur die Kriegsumstände, die Streichung des 13. Schuljahres und Stundenkürzungen verantwortlich gemacht, sondern auch die in den Lehrplänen von 1938³ festgelegten methodischen Grundlagen

1 cf. Kapitel I. 3, 33.

2 cf. ANDREAS FRITSCH (1982), 28ff.

3 cf. ANDREAS FRITSCH (1982), 29f.

des Sprachunterrichts, die letztlich zur entscheidenden Verdrängung der Hinübersetzung aus dem Unterricht geführt hatten und oben bereits erwähnt wurden⁴. Allerdings bestand ebenfalls Einigkeit darüber, dass man auf keinen Fall zu einer Form des sog. „Ostermann-Betriebs“⁵ zurückkehren dürfe, der den Lateinunterricht bis in die zwanziger Jahre geprägt hatte. Wie man aus der scharfen Kritik bei KRÜGER / HORNIG und WILSING entnehmen kann⁶, wurde damit ein formalistischer, rein deduktiver und inhaltsleerer Unterrichtsbetrieb assoziiert.

Stattdessen kann man in der Nachkriegszeit eine Anknüpfung an den didaktisch-methodischen Entwicklungsstand der Weimarer Republik feststellen. Gemäß den „Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens“ (1925) sollte die lateinische Sprachlehre den Schüler „die tote Sprache als etwas Lebendiges erfassen ... lassen ... und durch ständige Vergleichung mit den Ausdrucksweisen und -formen der Muttersprache ein tieferes Verständnis für diese selbst zu erzielen suchen ... Höchstes Ziel wäre, über eine Betrachtung der Einzelheiten hinaus ein Gefühl für den eigentümlichen Geist jeder der Sprachen zu gewinnen“⁷. Neben dieser Förderung eines derartigen Sprachverständnisses wurde die formal bildende Wirkung des Sprachunterrichts betont: „Während

4 cf. Kapitel I. 4, 34f.

5 Seit der Mitte des 19. Jahrhunderts wurde der Lateinunterricht in Mittel- und Norddeutschland durch die Lehrbücher von CHRISTIAN OSTERMANN (1822–1890) geprägt, die nach der sog. ‚grammatistischen Methode‘ verfasst waren. Bei ANDREAS FRITSCH (1976) finden sich zahlreiche Informationen zur Gestalt der Lehrbücher und des Lehrverfahrens: „In den einzelnen Paragraphen der Grammatik stehen jeweils Paradigma und syntaktische Regel voran, dann folgen lateinische Beispielsätze, an die sich wiederum entsprechende deutsche Sätze zur ‚Anwendung‘ der Regel im Hin-Übersetzen anschließen.“ (132) „Dieser deutsch-lateinische Übersetzungsbetrieb bestimmt nun immer stärker den Lateinunterricht, gerechtfertigt durch die Überzeugung, daß nur die Fähigkeit, ins Lateinische übersetzen und schließlich auch einen Gedankengang lateinisch wiedergeben zu können, ein wirkliches Verständnis lateinischer Texte ermögliche.“ (133) Der Methodiker OSKAR JÄGER (1901), 26, hat diesen Unterricht beschrieben: „Jene alte Methode ... bestand im wesentlichen darin, daß der Lehrer 1) die Regel ... dogmatisch aussprach: aussprach mit den Worten der Grammatik, oder wo die Regel den Sätzen des gebrauchten Übungsbuchs vordruckte, mit denen des Übungsbuchs: und diese Regel an einem oder ein paar typischen Beispielen erläuterte, 2) die Schüler dann, einen nach dem anderen, die lateinischen Sätze, in denen die Regel sich offenbart, lesen und übersetzen ließ, und 3) dann die hierauf folgenden und darauf gebauten deutschen Sätze lesen und einen um den anderen übersetzen ließ; woran in der Regel unmittelbar eine Hausaufgabe, schriftliche Nachübersetzung einiger solcher Sätze in die Klasse sich anschloß.“

6 cf. MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 41; NIELS WILSING (²1964a), 7f.

7 *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens* (1925), 23.

die Erlernung der antiken Sprachen selbst den Geist zu klären und zu festigen, dem Horizont eine ungeahnte Erweiterung zu geben vermag und gleichzeitig das Verständnis für Geschichte und Wesen der Muttersprache vertieft, wird die ständig gestellte Aufgabe, in einer anderen, der unseren fernstehenden Sprache ausgedrückte Gedanken zu erfassen und in eigener Form wiederzugeben, den Geist in strenge Zucht nehmen; zugleich wird er so an eine Arbeitsmethode gewöhnt, die er auf andere Stoffe in gleicher Weise anwenden kann.“⁸ Ferner erfolgte eine Neuausrichtung der Hinübersetzung, die als Zielleistung im Abitur abgeschafft worden war und nunmehr Übungszwecken und der Entwicklung des Sprachbewusstseins dienen sollte.⁹ Selbstverständlich blieb die Lektürevorbereitung nach wie vor eine Hauptaufgabe des Sprachunterrichts.¹⁰

Diese Funktionen des Sprachunterrichts wurden dann in dem vom DEUTSCHEN ALTPHILOLOGENVERBAND (DAV) entworfenen „Altsprachlichen Lehrplan für das Deutsche humanistische Gymnasium“¹¹ aus dem Jahr 1930 noch prägnanter formuliert: „Der Unterricht in beiden alten Sprachen verfolgt ... ein Doppelziel: er ist vorbildend und Selbstzweck, propädeutisch und autonom.“¹² Neben dem „zuverlässigen Sprachkönnen“¹³ geht es um „die Erweckung und Ausbildung des jugendlichen Sprachbewusstseins“¹⁴. Dabei soll der Schüler der Unter- und Mittelstufe „mit Bewußtsein die Grundkategorien der Sprache, auch seiner Muttersprache“¹⁵ erfassen. Ferner wird der Wert des Sprachunterrichts in seinem normativen Charakter¹⁶ und seiner „formal bildende(n) Kraft“¹⁷ hervorgehoben. Sprachenlernen diene „der Schulung des Denkens“, wobei der Lateinunterricht „eine Vorzugsstellung“ einnehme. Aber auch die Übersetzung ins Lateinische wird als „wichtige Forderung“¹⁸ bezeichnet: Sie soll in der Unter- und Mittelstufe Übungszwecken dienen. Auf der einen Seite steht somit die propädeutische Aufgabe der Lektürevorbereitung unter Hinzuziehung der deutsch-lateinischen Übersetzung zu Übungszwecken; auf der anderen werden

8 *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens* (1925), 67.

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

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

11 Dieser Lehrplan war zwar keine offizielle Richtlinie, wurde jedoch von den Altphilologen stark beachtet; cf. UTE PREUßE (1988), 149 ff.

12 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1930), 7.

13 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1930), 7.

14 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1930), 8.

15 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1930), 8.

16 cf. DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1930), 8.

17 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1930), 5.

18 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1930), 8.

eigene Ziele des Sprachunterrichts formuliert, nämlich die Entwicklung von Sprachbewusstsein als Kenntnis sprachlicher Grundkategorien und die Förderung von transferierbaren Denkopoperationen im Sinne formaler Bildung. Diese Überlegungen lieferten entscheidende Impulse bei der programmatischen Grundlegung des lateinischen Sprachunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Ein beeindruckendes Beispiel hierfür stellt die 1951 vom DAV verbreitete Erklärung zum „Unterrichtsziel der alten Sprachen“ dar. Sie ist nicht nur als offizielle Verlautbarung für eine breite Öffentlichkeit¹⁹ bedeutsam, sondern auch als ein Dokument, das „die Gedanken seiner Mitglieder über Bildungsideal und Unterrichtsziel der alten Sprachen in allgemeingültige Form zu bringen“ versuchte, da es aufgrund der bildungspolitischen Zersplitterung Deutschlands „weithin an einer gemeinsamen Ausrichtung in solchen Fragen“²⁰ fehlte. Diese Erklärung hat zudem bis in die sechziger Jahre hinein wichtigen Einfluss auf die Lehrplangestaltung und die didaktische Entwicklung des altsprachlichen Unterrichts ausgeübt und lautet, soweit sie sich auf den Sprachunterricht bezieht, folgendermaßen:

„Die Aufgabe des Sprachunterrichts ist eine doppelte: er ist vorbildend und um seiner selbst willen wertvoll (propädeutisch und autonom). Durch den Erwerb sicherer sprachlicher Kenntnisse soll er zu verständnisvollem Lesen und Übersetzen der griechischen und römischen Schriftwerke befähigen, zugleich auch die ihnen innewohnende geistesbildende Kraft unmittelbar entfalten. Das Eindringen in die reichhaltige Formenwelt und in das syntaktische Gefüge der alten Sprachen führt durch die sprachgeschichtliche und -psychologische Deutung sowie durch den ständigen Vergleich mit der Muttersprache und mit anderen Fremdsprachen zu einem immer wiederholten Vollzuge fruchtbarer Denkvorgänge und klärt das Bewußtsein der sprachlichen Grundkategorien. Am Gegenbilde des Lateinischen, der ‚diszipliniertesten Sprache der Welt‘ (Oswald Spengler), und des Griechischen mit seiner unvergleichlichen Ausdrucksfähigkeit entzündet sich der Wille zu bewußter Vervollkommnung der eigenen Sprachform. Der Weg zu diesem Ziele erfordert von der ersten Lateinstunde an volle Anspannung aller Kräfte des Geistes und einführenden Verstehens und bedeutet gleichzeitig wertvolle Geistes- und Charakterbildung.“²¹

19 Die Erklärung wurde geringfügig verändert ebenfalls in einer Schrift der bildungspolitisch einflussreichen ARBEITSGEMEINSCHAFT DEUTSCHE HÖHERE SCHULE (1958) zum Bildungsziel und den Bildungsplänen des Gymnasiums veröffentlicht; cf. STEFAN KIPF (1999), 258f.

20 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 19.

21 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1951), 383.

Die Parallelen zu den oben analysierten Quellen aus der Weimarer Zeit sind evident, wobei der Einfluss des altsprachlichen Lehrplans von 1930 besonders hoch einzuschätzen ist. Bereits der erste Satz lehnt sich praktisch wörtlich an den DAV-Plan von 1930 an. Neben der Lektürepröpaedeutik wird ebenso nachdrücklich die Förderung des Sprachbewusstseins hervorgehoben. Durch den Hinweis auf „die immer wiederholten fruchtbaren Denkvorgänge“ wird das formalbildende Motiv der strengen geistigen Zucht (Richtlinien) und der Denkschulung (DAV-Plan) in die Programmatik übernommen. Eine weitere, fast wörtliche Übernahme liegt im „Bewußtsein sprachlicher Grundkategorien“ vor, das man ebenfalls im DAV-Plan von 1930²² wiederfindet. Der abschließende Hinweis auf die intellektuellen Anforderungen mit seiner „wertvolle(n) Geistes- und Charakterbildung“ betont nochmals die formalbildende und humanistische Potenz des altsprachlichen Sprachunterrichts. Dagegen fehlen erstaunlicherweise Bemerkungen zur deutsch-lateinischen Übersetzung. Trotz seines Eigenwertes tritt der Sprachunterricht hinter der Originallektüre deutlich zurück: Die „Interpretation der in einem jahrhundertelangen Ausleseverfahren als repräsentativ und persönlichkeitsbildend erwiesenen Werke der griechischen und römischen Literatur“ galt als die eigentliche „Krönung“²³ des Unterrichts.

Somit erfolgte keine Neukonzeptionierung des lateinischen Sprachunterrichts, sondern eine Rekonstruktion älterer Konzepte aus der Weimarer Zeit, übrigens ein Phänomen, das für die Nachkriegsentwicklung der Höheren Schule und des altsprachlichen Unterrichts insgesamt durchaus charakteristisch war. So sehr jedoch die enge Anlehnung an diese politisch unbelasteten und von humanistischen Bildungstraditionen geprägten Konzeptionen verständlich war, erwies sich ein derartiges Vorgehen als nicht unproblematisch: Zwar wurde dem in der Öffentlichkeit besonders negativ beleumdeten Elementar- und Sprachunterricht ein eigenes Profil zugewiesen; dennoch wurden mit diesem Programm Bildungs- und Unterrichtsziele tradiert, die unter vollkommen anderen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Bedingungen entwickelt worden waren und deshalb möglicherweise keine schlüssigen Antworten auf die spezifischen Anforderungen der Zeit bieten konnten.

22 cf. DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1930), 8.

23 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1951), 383.

II. 2 Die Autonomie des lateinischen Sprachunterrichts als zentrales didaktisches Problem

Hatte der DAV in seiner Erklärung von 1951 zunächst noch ganz grundlegende Ziele des Sprachunterrichts formuliert, entfaltete sich in der Folgezeit eine umfangreiche, z. T. durchaus kontroverse Diskussion, die zu einer weiteren Modifizierung, Vertiefung und Konkretisierung dieser didaktischen Zielsetzungen führte. Eine große Fülle verschiedenster Publikationen vom kurzen Aufsatz bis zur umfassenden Monographie (z. B. KRÜGER / HORNIG, WILSING, AHRENS, JÄKEL, VON HENTIG, RÖTTGER) und insbesondere die Gründung der Zeitschriften „Der altsprachliche Unterricht“ (1951) und „Anregung“ (1954) verdeutlichen, dass ein großer Diskussions- und Orientierungsbedarf existierte. Dabei konzentrierte sich die Diskussion auf folgende Fragenkomplexe:

1. Kann der lateinische Sprachunterricht der Unter- und Mittelstufe Sprachbewusstsein in Fremd- und Muttersprache fördern?
2. Ermöglicht der lateinische Sprachunterricht die Einführung in eine fremde Weltsicht und führt er damit zu einem besseren Verständnis der eigenen?
3. Leistet der lateinische Sprachunterricht einen eigenständigen Beitrag zur formalen Bildung?

II. 2. 1 Lateinischer Sprachunterricht zur Förderung von Sprachbewusstsein

Die Erziehung zu „echtem Sprachbewußtsein“ oder „wirklichem Sprachverständnis“ gehörte in den fünfziger und sechziger Jahren zu den Standardargumenten bei der Legitimation des lateinischen Sprachunterrichts und nimmt in den Lehrplänen eine nicht zu unterschätzende Rolle ein. So habe „der Lateinunterricht die besondere Aufgabe der Erziehung zu vertieftem Sprachverständnis“²⁴, er kläre das „Bewußtsein der sprachlichen Grundkategorien“²⁵ und erlaube es, „sprachliche Grundbegriffe und Grundsätze zu erarbeiten“, die „für das Erlernen des Wesens der Sprache überhaupt ... wichtig sind“²⁶. Die Betonung dieses Arguments ist zu verstehen als Reaktion auf den immer wieder erhobenen Vorwurf, dass im altsprachlichen Unterricht nur abstrakte Formalgrammatik betrieben werde, indem es zuvörderst darum gehe, „Schülern die

24 *Bildungsplan für die Grundschule der Berliner Schule* (1962), 18.

25 *Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen / Nordrhein-Westfalen* (1952), 5.

26 *Lehrpläne für Höhere Schulen in Bayern* (1964), 345.

Regeln einer auf Flaschen gezogenen Grammatik einzubleuen und ein gewisses Maß an Sicherheit in der Anwendung bei ihnen zu erzielen“²⁷. Dabei verstanden führende Methodiker wie KRÜGER / HORNIG unter Sprachbewusstsein nicht die oberflächliche Namenskenntnis sprachlicher Grundkategorien, sondern ein vertieftes Wissen über Funktion und Sinn sprachlicher Phänomene. Sprachbewusstsein stelle sich nur ein, wenn der Sprachunterricht nicht stehenbleibe „beim Lernen der Vokabeln und Regeln der Grammatik, sondern zur Begriffserklärung vordringt“²⁸. Im Idealfall soll der Schüler „in der Sprache denken lernen, indem er die fremde Sprachform gegen die eigene absetzt, nicht jedoch dazu gedrillt werden, treffsicher, aber mechanisch Wörter gegen Wörter und Formen gegen Formen auszutauschen, ohne daß er dabei eine klare Anschauung von dem haben müßte, was gemeint ist“²⁹. Die besondere Bedeutung dieses Arguments wird zusätzlich dadurch unterstrichen, dass die Förderung von Sprachbewusstsein auch von erziehungswissenschaftlicher Seite als essentielles Ziel des Lateinunterrichts anerkannt wurde; hier sind vor allem FRITZ BLÄTTNER³⁰, HARTMUT VON HENTIG³¹ und THEODOR WILHELM³² zu nennen, wobei nicht selten deutliche Kritik an bildungsideologisch überfrachteten Konzepten³³ geübt wurde.

Dieses hochgesteckte Ziel sollte z.B. durch den Vergleich mit der Muttersprache³⁴ erreicht werden, ferner durch die Einbeziehung sprachgeschichtlicher, etymologischer und sprachpsychologischer Betrachtungen³⁵, über deren Wirksamkeit jedoch Zweifel angebracht sind. Inwieweit auch die Behandlung komplizierter lautphysiologischer Phänomene³⁶ im Anfangsunterricht zur Entwicklung von Sprachbewusstsein beitragen konnte, bleibt fraglich. Desweiteren sollten grammatisches Regelwerk sowie Wortschatz verschlankt und stärker auf die Bedürfnisse der Originallektüre zugeschnitten werden. Nicht eine möglichst frühe und vollständige Vermittlung der Formenlehre sollte im Vorder-

27 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 40.

28 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 31.

29 WERNER JÄKEL (1966), 48.

30 cf. FRITZ BLÄTTNER (1960), 376f.

31 cf. HARTMUT VON HENTIG (1966b), 249ff.

32 cf. THEODOR WILHELM (1969), 169.

33 cf. HARTMUT VON HENTIG (1966b), 249: „Was sich an verschwommenen Vorstellungen, unaufgeklärtem Bildungseifer, an philiströsen Kenntnissen und Sonderinteressen unter die ‚Haube der Ausbildung des Sprachbewußtseins‘ flüchtet, weiß jeder, der die Fachliteratur liest ...“

34 cf. *Bildungsplan für die Grundschule der Berliner Schule* (1962), 18.

35 cf. GEORG GARTMANN (1956), 72ff.

36 cf. GEORG GARTMANN (1956), 73.

grund stehen, sondern die gleichzeitige „Vermittlung von Form und Funktion grammatischer Erscheinungen“³⁷. Deshalb wurde die traditionelle, an HERMANN MENGES „Repetitorium der lateinischen Syntax und Stilistik“ (erstmalig 1873) orientierte Methode abgelehnt, „sprachliche Erscheinungen unter formalgrammatischen Gesichtspunkten zu ordnen, aufzugliedern und von der Muttersprache her ... dem Verständnis und Gedächtnis anzubieten. Das ist ... z. B. ein geeigneter Weg, Stoffmassen zum schnellen und treffsicheren Nachschlagen zu verarbeiten, nicht aber, um irgendeine ... syntaktische Erscheinung der Fremdsprache in ihrem Wesen zu begreifen und damit zum Bildungsgut innerhalb einer Gesamtbildung werden zu lassen.“³⁸ Folgerichtig wurde der traditionelle Aufbau der Unterrichtswerke mit ihrer in der Regel klaren Trennung von Formen-, Satz- und Kasuslehre kritisiert, „bei dem Unverstandenes mechanisch gelernt und immer von neuem unfruchtbar wiederholt werden muß“³⁹. So würden „die Syntaktika ... so kunterbunt, wie sie in den Übungssätzchen nun eben zufällig unvermeidbar waren, unter den Lektions-Vokabeln erst einmal vorgehend zusammengestellt. Nach Erledigung der Formenlehre werden sie dann natürlich systematisch behandelt.“⁴⁰

Vor allem jedoch sollte das Sprachbewusstsein der Unter- und Mittelstufenschüler durch die lateinisch-deutsche sog. Herübersetzung gefördert werden. Da infolge der Lehrpläne von 1925 und 1938 die „Zeit des Latine loqui et scribere“⁴¹ zugunsten des „legere“ vorbei zu sein schien, wurde nunmehr nach Ende des Weltkrieges das „Latine legere“ als „entscheidende Form“ angesehen, „den Zugang zu einer Sprache zu finden, deren Geist sich uns in ihren literarischen Werken offenbart“⁴². Trotz z. T. heftiger, an anderer Stelle⁴³ bereits erwähnter Kritik sollte die direkte Methode von MADER, BREYWISCH und WECKER in der Nachkriegszeit als das entscheidende Unterrichtsprinzip etabliert werden. Sprachverständnis sollte daher durch das Erkennen der sprachlichen Funktionen in ihrem fremdsprachlichen Kontext erlangt werden, nicht jedoch durch die Übersetzung ins Lateinische.⁴⁴ Insgesamt überwiegen in der didaktischen Diskussion die Stimmen derer, die nicht eine Stärkung der Hin-

37 WERNER JÄKEL (1964), 301.

38 WERNER JÄKEL (1956b), 88.

39 WERNER JÄKEL (1964), 307.

40 ARTHUR KRACKE (1960), 117.

41 MAX KRÜGER (1930), 29.

42 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 40.

43 cf. Kapitel I. 4, 34.

44 cf. MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 41.

übersetzung⁴⁵ forderten, sondern eine kritische oder sogar ablehnende Haltung einnahmen, da die Hinübersetzung die „pädagogisch irrelevante ... Reproduktion und der grammatisch mehr oder weniger einwandfreie Zusammenbau vorher eingelernter cäsarischer und ciceronianischer Redewendungen“⁴⁶ sei. Zudem wurde der latinisierte Stil der Sätze als schädlich für die Muttersprache angesehen.⁴⁷ Insgesamt sollte die Hinübersetzung nur noch zu ausgewählten Kontroll- und Übungszwecken erfolgen.

Diese Positionen fanden unterschiedlichen Niederschlag in den Lehrplänen, wobei deutliche Differenzen zwischen nördlichen und südlichen Bundesländern feststellbar sind. Beispielsweise sollten im *Niedersächsischen* Lehrplan von 1951 sichere Sprachkenntnisse „unter Verzicht auf das Hinübersetzen zum Lesen und Verstehen der wichtigsten römischen und griechischen Schriftwerke befähigen“⁴⁸. Die Hinübersetzung sei nur als „Mittel der Übung ... im sprachlichen Grundlehrgang, vor allem im mündlichen Unterricht, vertretbar“⁴⁹. Auch im Lehrplan von 1966⁵⁰ wird die Hinübersetzung lediglich als eine von vielen Übungsformen der Eingangsstufe betrachtet. Weniger rigide erweisen sich die Vorschriften in *Nordrhein-Westfalen*. Laut Lehrplan von 1952 sollte die Hinübersetzung „zur Sicherung des Sprachverständnisses in der Unter- und Mittelstufe regelmäßig, aber auch später“⁵¹ gepflegt werden; in den Klassenarbeiten sollten Hin- und Herübersetzung angeboten werden⁵². Dagegen genoss die Hinübersetzung in den südlichen Bundesländern einen deutlich höheren Stellenwert. Im *rheinland-pfälzischen* Lehrplan von 1960 sollte sie „charakteristische Unterschiede in der Denk- und Ausdrucksweise zwischen der deutschen und der lateinischen Sprache zum Bewußtsein ... bringen“⁵³ und

45 So war EDUARD BORNEMANN (1951), 185, der Überzeugung, dass „nur derjenige bis zu den Feinheiten und damit den letzten Auswertungsmöglichkeiten einer Sprache vor<dringt>, der wenigstens ihre elementare Formen- und Satzlehre aktiv beherrscht“. Eine informative Einführung in den Streit um die Hinübersetzung gibt ANDREAS FRITSCH (1984), 34 f.

46 WERNER JÄKEL (1964), 297; die Hinübersetzung wurde z. B. auch kritisiert von NIELS WILSING (1964a), 11 f.; HEINRICH KLENK (1952), 39; MAX KRÜGER / GEORG HORNIC (1959), 41; GERHARDT RÖTTGER (1959), 10 f. und (1961), 10 f.; WILHELM LUTHER (1961b), 79; HERBERT ZIMMERMANN (1963), 51 f.; ALBRECHT LEITZ (1965), 40.

47 cf. WERNER JÄKEL (1951), 276.

48 *Alte Sprachen an höheren Schulen / Niedersachsen* (1951), 7.

49 *Alte Sprachen an höheren Schulen / Niedersachsen* (1951), 9.

50 cf. *Allgemeine Richtlinien und Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen / Niedersachsen* (1966), 40.

51 *Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen / Nordrhein-Westfalen* (1952), 7.

52 *Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen / Nordrhein-Westfalen* (1952), 12.

53 *Lehrpläne für die höheren Schulen in Rheinland-Pfalz* (1960), 139.

somit das Sprachbewusstsein fördern. Große Aufmerksamkeit wurde der Hinübersetzung auch in *Baden-Württemberg*⁵⁴ und insbesondere in *Bayern*⁵⁵ geschenkt, wo „der Lateinunterricht am humanistischen Gymnasium bis gegen Ende des vierten Unterrichtsjahres seine Hauptaufgabe in der systematischen grammatikalischen Unterweisung unter besonderer Betonung des Übersetzens aus dem Deutschen in das Lateinische“⁵⁶ hatte. Auch bei Latein als zweiter Fremdsprache sollte in den ersten drei Jahren die Hinübersetzung mit Nachdruck betrieben werden.⁵⁷ Dementsprechend scharf wurden von bayerischer Seite Bestrebungen in anderen Bundesländern kritisiert, die Hinübersetzung zurückzudrängen.⁵⁸

II. 2. 2 Lateinischer Sprachunterricht als Einführung in römische Weltansicht

Unter Anknüpfung an Traditionen des Neuhumanismus sollten die Schüler jedoch mit Hilfe des Modellfalls Latein nicht nur mutter- und fremdsprachliches Bewusstsein entwickeln, sondern zugleich in die Kategorien römischen Denkens eingeführt werden. Die wohl entscheidende didaktische Legitimation hierfür lieferten die Ausführungen des Marburger Gymnasialdirektors WILHELM LUTHER⁵⁹, der dem negativen Bild des lateinischen Sprachunterrichts als Pauk- und Exerzierunterricht durch Anknüpfung an HUMBOLDTs Begriff der „Weltansicht“⁶⁰ entgegenwirken wollte. Diese innere Sprachform führe „an die Wurzeln der geistigen Existenz eines Volkes heran“. Somit gehe es „bei der HUMBOLDTischen Sinngebung des Sprachunterrichts ... um mehr als um bloßen Grammatikunterricht. Humboldt möchte zu den geistigen Grundlagen des

54 cf. *Lehrplan Alte Sprachen / Baden-Württemberg* (1957), 86: Zur Befestigung der sprachlichen Kenntnisse sei es unerlässlich, „bis zum Abschluß der systematischen Behandlung der Formen- und Satzlehre ... in ausreichendem Maße in die Fremdsprache zu übersetzen, gegebenenfalls auch über den vom Lehrbuch gebotenen Übungsstoff hinaus“.

55 cf. *Lehrpläne für Höhere Schulen in Bayern* (1952), 764.

56 KARL MERGENHAGEN (1958), 262.

57 cf. *Lehrpläne für Höhere Schulen in Bayern* (1952), 766, und (1964), 352.

58 Ministerialerlass vom 24. 6. 1955, in: Anr. 7, 1961, 299 f.: „Der Versuch, vom Lateinischen her unter weitgehendem Verzicht auf die Grammatik, auf die Festigung der Sprachbeherrschung (z. B. durch Übersetzungen vom Deutschen in das Lateinische) ... zu einer möglichst reichen und fruchtbaren Lektüre zu gelangen, ist völlig fehlgeschlagen ... Der Schaden, der dem Lateinunterricht in manchen Bundesländern auf diese Weise zugefügt wurde, ist kaum wieder gutzumachen.“

59 cf. WILHELM LUTHER (1953a), (1953b).

60 cf. WILHELM VON HUMBOLDT (1822), 73.

fremden Volkes vorstoßen“⁶¹. Daher gelte es, „durch die grammatischen Schemata und Kategorien ... durchzustößen und die wirkenden Kräfte der lateinischen Sprache, ihre ‚Weltansicht‘, bewußt zu machen“⁶². LUTHER bezieht zusätzlich die Muttersprache in seine Überlegungen mit ein, um seinem Konzept noch größeres Gewicht zu verleihen. So dienen „die Eigentümlichkeiten der Fremdsprache ... als Folie, von der sich die Sonderheiten der Muttersprache deutlich erkennbar abheben. Es ist die vornehmste Aufgabe des Lateinunterrichts ..., zugleich an die Weltansicht der Muttersprache und damit an die Wurzeln unserer geistigen Existenz heranzuführen“⁶³. Zu Recht lehnt LUTHER die Möglichkeit ab, durch das Erlernen einer Sprache zu objektiven Kategorien des Welt- und Selbstverständnisses zu gelangen, da die Fremdsprachen in ihrer Selbstauffassung begrenzt seien.⁶⁴ Die unterrichtliche Umsetzung sollte durch die Einbeziehung von Wortfeldforschung, Etymologie und Sprachgeschichte erfolgen. LUTHER führt eine Vielzahl von Beispielen an, die aufgrund ihrer Komplexität und sprachlichen Abgelegenheit für den Anfangsunterricht ungeeignet gewesen sein dürften.⁶⁵ LUTHERS Vorschläge zur Klärung lateinischer Wörter, die im Deutschen weiterleben, erscheinen noch am ehesten realistisch für den Anfangsunterricht.⁶⁶

Insgesamt sind die Ausführungen LUTHERS durchaus typisch für die Gymnasialpädagogik der Nachkriegszeit: Sie lehnen sich an Bildungstraditionen des humanistischen Gymnasiums des 19. Jahrhunderts an, von denen man sich eine grundlegende geistige Neuorientierung erhoffte. So kann es nicht überraschen, dass LUTHERS Gedanken in der didaktischen Literatur einen recht umfangreichen Nachhall gefunden haben.⁶⁷ „Um schon vom ersten Kennenlernen lateinischer Grammatik etwas von der Weltsicht der Römer durchklingen zu

61 WILHELM LUTHER (1953a), 241.

62 WILHELM LUTHER (1953a), 242.

63 WILHELM LUTHER (1953a), 259.

64 cf. WILHELM LUTHER (1961a), 27.

65 Da LUTHER (1953a) diese Vorstellungen lediglich als Ergänzungen von Wortkundeheften der Mittelstufe umsetzen wollte, dürften sie kaum für den Anfangsunterricht relevant gewesen sein. Ungeeignet ist z.B. der Vergleich des deutschen und lateinischen Wortfeldes „Pferd“ (243) oder die Herkunft des Wortes „putare“ (247f.). Diese mangelnde Praxistauglichkeit wurde von BORNEMANN (1960), 102, A1, kritisiert: Zwar seien die lateinischen Beispiele zur Wortfeldforschung „besonders lichtvoll ... Leider kann aber der Lateinlehrer in der Praxis auch nicht annähernd mit der Fülle des Ausdrucksmaterials arbeiten ...“

66 cf. WILHELM LUTHER (1953a), 253 f.

67 cf. HEINRICH KANZ (1957), 429 ff.; EDUARD BORNEMANN (1960), 102; JOACHIM ROHLFES (1957), 78; WERNER JÄKEL (1964), 299; GERHARD RÖTTGER (1967), 32 f.

lassen“, macht beispielsweise HEINRICH KANZ folgende Vorschläge: „Könnte man z. B. nicht etwa bei der Erklärung der verschiedenen Demonstrativpronomina in der Formenlehre den Gebrauch von *hic* und *iste* aus dem Milieu des römischen Redners herleiten? ... Warum sagt der Lateiner zu *landen: appellere in (ad) c. Acc.*, warum fragt er hier *wohin?*, statt wie im Deutschen *wo?*“⁶⁸ Man darf wohl mit Recht bezweifeln, dass mit Hilfe dieser zumeist abstrakten und gerade für jüngere Schüler wenig aussagekräftigen Beispiele diese hochgesteckte Zielsetzung zu erreichen war.

Auch in einigen Lehrplänen, und zwar schon vor LUTHERS Publikation, ist dieser aus der neuhumanistischen Tradition entlehnte Gedanke zu finden, was als Hinweis auf seine grundsätzliche Bedeutung und generelle Verbreitung gewertet werden kann: So sollte in Bayern der Einblick in die römische Weltansicht im Zusammenhang der Wortschatzvermittlung bzw. Wortkundearbeit erfolgen: Unter Zuhilfenahme von Etymologie, Wortbildungslehre, Bedeutungs- und Wortfeldern sollen von „den einzelnen Begriffen und ihrem Bedeutungswandel her ... charakteristische Wesenszüge des römischen Volkes erschlossen werden“⁶⁹. Dabei sollten „politische und staatliche Begriffe bereits für den Schüler der 1. Klasse (= Sexta) keine bloßen Begriffe bleiben, sondern müssen mit lebendigen Vorstellungen verbunden werden“⁷⁰. Ähnlich heißt es im Lehrplan von *Baden-Württemberg*: „Wo irgend möglich, soll an der sprachlichen Einzelercheinung sowie am Bau des ganzen Satzes die Eigenart des fremden Denkens sichtbar gemacht werden.“⁷¹ Ebenfalls sind im *rheinland-pfälzischen* Lehrplan von 1960 bei der Wortschatzarbeit die „Bedeutungsfelder ... der jeweiligen Altersstufe entsprechend zu klären und zu erweitern. Dabei sind die Schüler immer mehr mit römischen ... Kernbegriffen vertraut zu machen.“⁷² Allerdings wurde eine komplexere Einführung erst für die Mittelstufe erwogen, da man wohl eine Überforderung der Unterstufenschüler befürchtete. Nach dem *nordrhein-westfälischen* Lehrplan von 1952 sollen die Schüler nämlich erst „auf höherer Stufe (lernen), ... Sprachunterschiede (zwischen Latein und Deutsch) als Ausdruck der verschiedenen geistig-seelischen Haltung der Sprachträger zu werten“⁷³. Gleichwohl gehöre die „Bedeutungslehre“ in den Sprachunterricht aller Klassen. Sie helfe nämlich, „die Sprache als Funktion

68 HEINRICH KANZ (1957), 429.

69 *Lehrpläne für Höhere Schulen in Bayern* (1964), 354.

70 *Lehrpläne für Höhere Schulen in Bayern* (1952), 836.

71 *Lehrplan Alte Sprachen / Baden-Württemberg* (1957), 88.

72 *Lehrpläne für die höheren Schulen des Landes Rheinland-Pfalz* (1960), 141.

73 *Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen / Nordrhein-Westfalen* (1952), 7.

der Kräfte des Vorstellens, Wollens und Fühlens zu verstehen und die Unterschiede in der Seelenhaltung der einzelnen Völker zu erkennen“⁷⁴.

II. 2.3 Lateinischer Sprachunterricht und formale Bildung

Seit dem 19. Jahrhundert hat die Theorie der formalen Bildung die Geschichte und didaktische Legitimation des lateinischen und griechischen Sprachunterrichts in Deutschland nachhaltig beeinflusst und immer wieder Gegner wie Befürworter der Alten Sprachen zu intensiven Diskussionen veranlasst.⁷⁵ Dabei handelt es sich weder um „eine einheitliche Terminologie ... noch um eine wohldefinierte Lehre ... Sie ist vielmehr eine durchgehende Tradition, die das 19. Jh. beherrschte“⁷⁶ und noch weit bis in das 20. Jahrhundert reicht. Grundsätzlich kann formale Bildung als „Kräftebildung des Ich“⁷⁷ verstanden werden, für die Lerninhalte nur dann einen Eigenwert erhalten, wenn sie „zur Ausbildung der Kräfte und Vermögen, der Fähigkeiten und Möglichkeiten des Individuums beitragen“⁷⁸. Dabei wurde seit den Neuhumanisten immer darauf hingewiesen, dass es möglich sei, „psychische Funktionen wie Gedächtnis, Aufmerksamkeit und Urteilsfähigkeit an bestimmten Inhalten exemplarisch zu üben, näherhin daß gerade durch das Erlernen der Alten Sprachen diese formalen Fähigkeiten eingeübt werden“⁷⁹. Dieses angenommene formalbildende Potential des altsprachlichen Unterrichts wurde mit Begriffen wie „Schulung der Denkkraft, Bildung bzw. Veredelung des Geistes, Schärfung des Verstandes, Denkschulung, Schulung der Urteilskraft, Übung des Denkvermögens“ und „logische(r) Schulung des Denkens“⁸⁰ beschrieben, was stets mit der besonderen Logizität der lateinischen Sprache begründet wurde. Im Bereich des Spracherwerbs hielt man „die Schwierigkeiten, die mit dem grammatischen Regelsystem einer Sprache und dessen Erlernung verbunden waren“⁸¹, für besonders formalbildend.

74 *Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen / Nordrhein-Westfalen* (1952), 9.

75 HERMANN KEULEN (1979a), 71 ff., liefert zahlreiche Informationen über formale Bildung und altsprachlichen Unterricht; einen historischen Überblick bieten BERNHARD SCHWENK und LORENZ V. POGRELL (1986), 394–399.

76 UDO FRINGS / HERMANN KEULEN / RAINER NICKEL (1981), 74.

77 HERMANN KEULEN (1979a), 70.

78 UDO FRINGS / HERMANN KEULEN / RAINER NICKEL (1981), 74.

79 HERMANN KEULEN (1979a), 71.

80 WILHELM LUTHER (1961a), 6.

81 HERMANN KEULEN (1979a), 74.

Dieses anspruchsvolle Konzept mit seinem zuweilen naiv anmutenden Glauben an die umfassende Transferierbarkeit altsprachlicher Bildung entwickelte sich im Laufe des 19. Jahrhunderts zu einem sinnentleerten Formalismus und einseitigen Grammatizismus. Insbesondere die starke Betonung „des Hinübersetzens vom Deutschen ins Lateinische und das Festhalten am lateinischen Aufsatz ... führten zu einem einseitigen Grammatikunterricht, der das Gedächtnis mit Lernen von Vokabeln, grammatischen Regeln bzw. Ausnahmen und Phrasen überlastete“⁸². Zudem stieß dieser umfassende Anspruch altsprachlicher Bildung bereits im 19. Jahrhundert nicht nur bei Pädagogen⁸³ auf unterschiedlichen Widerspruch, sondern wurde auch von Sprachforschern und Lernpsychologen als wissenschaftlich unhaltbar kritisiert, da „Spracherscheinungen nicht mehr als Abbilder der Formen des logischen Denkens galten“⁸⁴. Ferner konnte aus politischen Gründen die formale Bildung zugunsten einer national ausgerichteten Jugendbildung nicht mehr als Hauptziel altsprachlicher Bildung propagiert werden.⁸⁵ So kann man gegen Ende des 19. Jahrhunderts ein Zurücktreten des Begriffs der formalen Bildung aus den preußischen Lehrplänen feststellen.⁸⁶ Während im Lehrplan von 1892 die „sprachlich-logische Schulung“⁸⁷ und „geistige Zucht“⁸⁸ noch zu den allgemeinen Lernzielen des Lateinischen gehören, ist im Lehrplan von 1901 davon keine Rede mehr. Lediglich an untergeordneter Stelle wird von „geistiger Zucht“⁸⁹ gesprochen, die sich aus der innigen Verbindung der einzelnen Teile des Unter- und Mittelstufenunterrichts ergebe. Hauptaufgabe des Sprachunterrichts ist somit die „gründliche grammatische Schulung“⁹⁰ für die spätere Originallektüre.

Auch in den kulturkundlich ausgerichteten RICHERTischen Reformplänen von 1925 findet sich der Begriff der formalen Bildung nicht, der durch die empirischen Untersuchungen THORNDIKES⁹¹ in weiteren Misskredit geraten war. Dennoch wurde mit Nachdruck auf das Transferpotential altsprachlicher Bildung hingewiesen. So werde „die ständig gestellte Aufgabe, in einer andern, der

82 WILHELM LUTHER (1961a), 8.

83 Zur ablehnenden Haltung des Pädagogen und Philosophen JOHANN FRIEDRICH HERBART (1776–1841) cf. BERNHARD SCHWENK / LORENZ V. POGRELL (1986), 396; ferner cf. HERMANN KEULEN (1979a), 72 f.

84 RAIMUND PFISTER (1954), 275.

85 cf. HANS JÜRGEN APEL / STEFAN BITTNER (1994), 47.

86 cf. WILHELM LUTHER (1961a), 9; HANS JÜRGEN APEL / STEFAN BITTNER (1994), 118.

87 *Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen* (1892), 218.

88 *Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen* (1892), 223.

89 *Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen* (1903), 31.

90 *Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen* (1903), 30.

91 cf. HERMANN KEULEN (1979a), 76.

unseren fernstehenden Sprache ausgedrückte Gedanken zu erfassen und in eigener Form wiederzugeben, den Geist in strenge Zucht nehmen; zugleich wird er so an eine Unterrichtsmethode gewöhnt, die er auf andere Stoffe in gleicher Weise anwenden kann.“⁹² Diese Passage dürfte wesentlich vom bedeutenden Pädagogen GEORG KERSCHENSTEINER (1854–1932) beeinflusst worden sein, der den Begriff der formalen Bildung durch den an sich schon lange bekannten Begriff der „Geistigen Zucht“ bzw. der „Disziplinierung des Geistes“ wissenschaftlich zu untermauern suchte.⁹³ KERSCHENSTEINER wurde von althilologischer Seite eingehend gewürdigt, so z. B. von MAX KRÜGER⁹⁴ und RAIMUND PFISTER, der KERSCHENSTEINERS Ausführungen als „klassische Darstellung“⁹⁵ der formalbildenden Kräfte des altsprachlichen Unterrichts bezeichnete. Ebenfalls in den Lehrplänen von 1938 sucht man vergeblich nach dem Begriff der formalen Bildung, da der Schwerpunkt des Unterrichts auf der nach nationalsozialistischen Grundsätzen ausgerichteten Originallektüre liegen sollte. Gleichwohl sind formalbildende Elemente nicht völlig ausgespart: Der Sprachunterricht nehme „als Anleitung zum Sprachdenken ... in geistige Zucht“⁹⁶.

Unter diesen, für das Konzept der formalen Bildung nicht durchweg günstigen historischen Voraussetzungen setzte nach dem Ende des Weltkrieges eine bemerkenswerte Debatte ein, die letztlich zu einer Renaissance der formalen Bildung und zu einer didaktischen Aufwertung des lateinischen Sprachunterrichts führte. Einhergehend mit der Klage über sinkende Schülerleistungen wurde seit Kriegsende für den Sprachunterricht eine grundsätzliche Umkehr zugunsten der formalen Bildung⁹⁷ gefordert, wogegen es nur selten Stimmen

92 *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens* (1925), 67.

93 Nach KERSCHENSTEINER fördert das Übersetzen altsprachlicher Texte die „Entwicklung der Leistungsfähigkeit der intellektuellen Funktionen, also der Fähigkeit, verwickelte und schwierige Gedankengebilde unter beständiger Skepsis gegen die eigenen Einfälle logisch durchzuarbeiten“. (GEORG KERSCHENSTEINER (1928), 65; zitiert nach MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 73)

94 cf. MAX KRÜGER (1930), 58 ff.; umfangreiche Informationen bei RAINER NICKEL (1978), 67, zur Rezeption KERSCHENSTEINERS durch KRÜGER bzw. KRÜGER / HORNIG.

95 RAIMUND PFISTER (1954), 276.

96 *Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule* (1938), 235.

97 Einen ersten informativen Überblick gibt RAINER NICKEL (1978), 65 ff. Wegen der großen Fülle der Literatur sei hier nur kurz auf einige Beiträge hingewiesen: WALTER KNOTE (1949), HATTO SCHRÖDER (1949), EDUARD BORNEMANN (1953a+b), E. R. LEHMANN-LEANDER (1954), RAIMUND PFISTER (1954), JOSEPH BORUCKI (1955, 1960), GEORG GARTMANN (1956), WOLFGANG SCHADEWALDT (1956, 1960a), KURT SCHMIDT (1956), ERICH HAAG (1960a), EDUARD SPRANGER / ERICH HAAG (1960), WILHELM LUTHER (1961a+b), KURT STEGMANN VON PRITZWALD (1961), OTTO SEEL (1963), HEINZ-JOACHIM HEYDORN (1965), ALBERT GRISART (1966), HARTMUT VON HENTIG (1966a+b).

gab, die sich gegen einen formalbildenden Schwerpunkt⁹⁸ im Lateinunterricht aussprachen. Die formale Bildungskraft des Lateinunterrichts wurde in didaktischen Beiträgen und auch in den Lehrplänen (allerdings ohne Nennung des Begriffs) mit spezifischen Eigenschaften des Lateinischen begründet. Dabei gewinnt man nicht selten den Eindruck, dass nur schwer einzulösende Bildungsansprüche formuliert wurden und im Kern der Gedanke an einen ‚Bildungsautomatismus‘ der lateinischen Sprache existierte. Hierzu zählen die Bildungswirkungen des Formenreichtums, der Fülle syntaktischer Bezüge, der Vielfalt der Sprachkategorien, des größeren Abstands zur Muttersprache und insbesondere der gedanklichen Klarheit, Strenge und Logizität der lateinischen Sprache. Vor allem der letzte Gesichtspunkt wurde überraschend oft genannt, obwohl gerade dieser von der Sprachwissenschaft heftig bestritten wurde. Zwar wurde darauf hingewiesen, dass Latein an sich keinen besonders „logischen Charakter“ aufweise und somit auch nicht zwangsläufig zum logischen Denken erziehe.⁹⁹ Dennoch finden sich immer wieder Äußerungen in der idealistischen Tradition des 19. Jahrhunderts: Beispielsweise wird ohne Umschweife die Logizität der lateinischen Grammatik postuliert¹⁰⁰ oder bemerkt, dass die „sprachliche Fülle ... gerade bei der lateinischen Sprache durch logisch-formale Ordnungsprinzipien ... entsprechend der hohen rationalen Durchformung und Bestimmtheit des römischen Geistes“¹⁰¹ gebändigt sei. An den „Erscheinungen des vielschichtigen Satzbaus“ werde „der logische Zusammenhang zwischen einzelnen Begriffen erkannt“¹⁰². Des Weiteren wurde die logische Schulung durch das Übersetzen aus dem Lateinischen hervorgehoben. Dies sei eine „vortreffliche geistige Schulung – nicht im Sinne einer einseitigen formalen Logik, wohl aber eine Erziehung zu dem, was Hegel ‚natürliche Logik‘ und Goethe ‚gegenständliches Denken‘ genannt hat“¹⁰³.

Vor dem Hintergrund dieser Argumente kann es nicht verwundern, dass man sich offensichtlich nur schwer mit dem Gedanken vertraut machen wollte, dass Latein nicht logischer als andere Sprachen ist. In diesem Sinn bemerkte OTTO

98 Z. B. sprach sich NIELS WILSING in seiner „Praxis des Lateinunterrichts“ (1951) vehement gegen einen formalbildend ausgerichteten Sprachunterricht aus: „Schullatein ist kein eigens zum Zwecke logisch-sprachlicher Abrichtung erfundener Denksport, die lateinische Sprache lebt nur in den antiken Autoren, die Werte des Lateins ruhen nur in den Texten.“ (12) Durch eine sprachlich-formale Ausbildung will er nur einen „zusätzlichen Gewinn verbuchen“ (8).

99 cf. MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 32.

100 cf. JOSEPH BORUCKI (1955), 229.

101 HATTO SCHRÖDER (1949), 258.

102 EDUARD BORNEMANN (1953b), 3.

103 KURT SCHMIDT (1956), 18 f.

SEEL: „Wenn sich gegen die Verdrängung des Lateinischen aus dem Ruf einer ‚logischen‘ Sprache Bedenken regen, so doch vielleicht ein wenig auch in uns selbst. Wir kommen uns nach dem Beweis, das Latein sei nicht ‚logischer‘ als irgendeine andere Sprache, irgendwie hinters Licht geführt vor.“¹⁰⁴ Dennoch gibt SEEL den Gedanken der besonderen Logizität des Lateinischen nicht auf und umgeht die sprachwissenschaftliche Kritik durch eine „vorphilosophische“ Alltagsdeutung: „Das Wort von der ‚Logik‘ des Latein hat schon seinen guten Sinn, ... wenn man den Begriff ‚Logik‘ nicht auf die Streckbank formal-philosophischer Definitiorik zwingt, sondern es im schlichten, vorphilosophischen Alltagsgebrauch gelten läßt: als gedankliche Klarheit und strenge Diszipliniertheit im Durchhalten der Relationen zwischen den inhaltlichen und formalen Baugliedern eines Aussagekomplexes.“¹⁰⁵

Außerdem wurde darauf hingewiesen, dass Latein (und auch Griechisch) als „Flexionssprachen mit großem Formenreichtum ... die sachlichen Beziehungen zwischen den einzelnen Gliedern eines mehrgliedrigen Sachverhaltes ... durch exakt bestimmte und deutlich unterschiedene Flexionsformen“¹⁰⁶ ausdrücken. Dies erfordere beim Schüler nicht nur ein „exaktes Satz- und Sinnverständnis“¹⁰⁷, sondern habe einen weitergehenden formalen Bildungseffekt: „Diese Fähigkeit der genauen Distinktion gegenüber der unübersehbaren Fülle der Eindrücke ist aber die Voraussetzung für jede Form der strengen gedanklichen Bewältigung der Welt.“¹⁰⁸ Schließlich sollte der lateinische Sprachunterricht zu einer wissenschaftlichen Grundhaltung¹⁰⁹ anleiten. In diesem Zusammenhang wurde mit Nachdruck die Überlegenheit gegenüber dem Englischen betont: Latein führe aufgrund seiner reicheren Flexion und größeren Zahl an grammatischen Kategorien besser in die Struktur des Satzbaus ein als das in dieser Hinsicht stark reduzierte Englisch. „Wer im lateinischen Sprachunterricht die Urmodelle der i(ndo) e(uropäischen) Sprachfamilie gelernt hat, ist grammatisch auf alles vorbereitet, was ihm die übrigen europäischen Sprachen zu bieten haben.“¹¹⁰ Verständlicherweise wurde diese Position von neusprachlicher

104 OTTO SEEL (1963), 13.

105 OTTO SEEL (1963), 14.

106 EDUARD SPRANGER / ERICH HAAG (1960), 37 f.

107 EDUARD SPRANGER / ERICH HAAG (1960), 38.

108 EDUARD SPRANGER / ERICH HAAG (1960), 39.

109 cf. WILHELM LUTHER (1953b), 575; ERICH HAAG (1960a), 10; EDUARD SPRANGER / ERICH HAAG (1960), 40; WILHELM LUTHER (1961b), 70 ff.; cf. die Lehrpläne von *Baden-Württemberg* (1957) 87; *Bayern* (1964), 345; *Niedersachsen* (1966), 34; *Nordrhein-Westfalen* (1963), 15.

110 WILHELM LUTHER (1961a), 22.

Seite heftig kritisiert, so z. B. vom Romanisten HARALD WEINRICH (1966) und vom bekannten Anglisten ADOLF BOHLEN, der zu Recht die fehlende empirische Grundlage derartiger Gedanken bemängelte und durchaus einleuchtend die Polysemie der lateinischen Formenlehre als wenig logisch einstufte: „Es wird z. B. oft behauptet, der Lateinunterricht trüge in besonderem Maße zu dieser formalen Bildung bei und sei dafür besser geeignet als die lebenden Fremdsprachen ... In der Regel wird dabei an die Endungen gedacht, die der Wortform ihren bestimmten Platz in der sprachlichen Struktur zuweisen. Das würde auch zutreffen, wenn diese Kennzeichnung eindeutig wäre ... Man könnte die Formenlehre in den alten Sprachen kritisch durchgehen und darin viele Beispiele finden, die der formalen Bildung nicht dienen, ebenso wie man in den Formelementen der lebenden Fremdsprachen zahlreiche Belege für eine streng logische Gedankenordnung antrifft ...“¹¹¹

Energischer Widerspruch gegen diese vermeintliche Überlegenheit des Lateinischen erhob sich jedoch auch auf altsprachlicher Seite und wurde insbesondere von HARTMUT VON HENTIG artikuliert, der – von Hause aus Altphilologe – sich als einer der wenigen Erziehungswissenschaftler intensiv mit Fragen des Lateinunterrichts auseinandersetzte und immer wieder die Modellhaftigkeit der lateinischen Sprache betonte.¹¹² VON HENTIG weist mit Recht darauf hin, dass derartige Argumente dem Latein schaden, da beispielsweise die Kategorien des Englischen nicht weniger vielfältig, sondern nur anders gelagert seien; außerdem bereite der Lateinunterricht mitnichten auf alles vor, was die anderen europäischen Sprachen zu bieten hätten.¹¹³ Zugleich hält VON HENTIG formale Bildung für eine der zentralen Leistungen des lateinischen Sprachunterrichts. Nach seiner Ansicht liegt jedoch die „formalbildende Wirkung des Lateinunterrichts ... nicht im Latein selbst, sondern in den methodischen Anstrengungen, zu denen man beim Lernen gezwungen wird. Daß das Latein von sich aus das logische Denken schule, ist eine schlecht begründete und völlig unbewiesene Behauptung.“¹¹⁴ Formale Bildung manifestiert sich für VON HENTIG in der „formalen Wissenschaftspropädeutik“¹¹⁵. Sprache stellt dabei „die ursprünglichste, allgemeinste Form von Wissenschaft“¹¹⁶ dar; Sprachbildung bedeutet deshalb, „die Sprache als das ursprünglichste Abstraktionssystem benutzen und die weiteren Abstraktionssysteme *aus ihm heraus* verstehen zu

111 ADOLF BOHLEN (1957), 111.

112 cf. ANDREAS FRITSCH (1995), 138 f.

113 HARTMUT VON HENTIG (1966b), 288.

114 HARTMUT VON HENTIG (1966a), 127; cf. ders. (1966b), 264 ff.

115 HARTMUT VON HENTIG (1966a), 134.

116 HARTMUT VON HENTIG (1966a), 135.

lernen¹¹⁷. Dies erfordert eine induktive Erarbeitung des Stoffes und eine nach didaktischen Gesichtspunkten gestaltete Funktionsgrammatik anstelle der traditionellen Paradigmengrammatik.¹¹⁸ Der Schüler soll beim Erlernen der Sprache „empirisch-konstruktiv ... ein Element aus dem anderen, eine Funktion aus der anderen ... entwickeln“ und somit „wesentliche Mittel der Wissenschaft gebrauchen“¹¹⁹ lernen. Darin zeigt sich der besondere Wert des lateinischen Anfangsunterrichts, „weil es ... um die Einführung und Einübung im Verfahren der Abstraktion geht“¹²⁰. Mit dieser grundlegenden didaktischen Bewertung des Sprachunterrichts stand VON HENTIG im krassen Gegensatz zu den programmatischen Äußerungen des DAV von 1951 und wohl auch zu den meisten Fachvertretern, zumal er mit Kritik an der Strategie zur Begründung des Lateinunterrichts nicht sparte¹²¹ und betonte, dass „der Unterricht an den Texten der antiken Autoren ... nicht als notwendige Krönung oder Bewährung für den Sprachunterricht angesehen werden“¹²² sollte. Insgesamt blieben VON HENTIGS Gedanken im Spektrum der didaktischen Positionen eine Ausnahme; ihre Wirkungskraft konnten sie erst in den siebziger Jahren im Rahmen der Curriculumsdiskussionen entfalten.

II.3 Lateinischer Sprachunterricht im Spiegel der Unterrichtswerke

Die Rekonstruktion von Schulwirklichkeit gehört zu den wohl schwersten Aufgaben der Unterrichtsforschung. Trotz der Fülle didaktischer und pädagogischer Literatur, der zumeist gut dokumentierten Lehrpläne und administrativen Vorgaben kann man zur unmittelbaren Unterrichtsrealität des bundesrepublikanischen Latein- und Griechischunterrichts nur unter Schwierigkeiten vordringen. Da die preußische Tradition der Schulprogramme mit ihren oft detaillierten Stoffplänen im Schulwesen der Bundesrepublik (außer in Bayern) keine Fortsetzung gefunden hat und Unterrichtsprotokolle nur sehr vereinzelt existieren, fallen empirisch abgesicherte Aussagen zur historischen Schulpraxis sehr schwer. Neben der Auswertung der oben genannten Quellen kommt einer Analyse von Lehrwerken eine wichtige Bedeutung zu: Ihr Praxisbezug ermöglicht zusätzliche begründete Rückschlüsse auf die tatsächliche Unterrichtsgestalt. Während für die Zeit bis 1945 z. T. sehr umfangreiche wissenschaftliche

117 HARTMUT VON HENTIG (1966a), 134.

118 cf. HARTMUT VON HENTIG (1966a), 143.

119 HARTMUT VON HENTIG (1966b), 281.

120 HARTMUT VON HENTIG (1966b), 282.

121 cf. HARTMUT VON HENTIG (1966a), 146.

122 HARTMUT VON HENTIG (1966a), 145.

Untersuchungen¹²³ zur Gestaltung lateinischer Unterrichtswerke vorliegen, bleiben sie für die Zeit von 1945 bis 1970¹²⁴ die Ausnahme. Deshalb wurden für diese Studie aus der Fülle der im Untersuchungszeitraum erschienenen Publikationen insgesamt acht Unterrichtswerke ausgewertet, die in der Nachkriegszeit regional und/oder bundesweit verbreitet waren und repräsentative Einblicke in die Realität des lateinischen Sprachunterrichts gestatten. Diese Lehrbücher wurden für Latein als erste oder zweite Fremdsprache¹²⁵ konzipiert und gehören zur sog. ‚Ersten Generation‘¹²⁶, die zwischen 1945 und 1970¹²⁷ erschienen sind.

1. Lehrwerke für Latein als erste Fremdsprache (L1-Lehrwerke)

- **Ars Latina**, Lateinisches Unterrichtswerk (Neubearbeitung), 4 Bde., hrsg. v. ALBERT LINNENKUGEL u. a., Paderborn (Aschendorff)
- **Lateinisches Unterrichtswerk**, 2 Bde., hrsg. v. EDUARD BORNEMANN, Frankfurt / Main (Hirschgraben); ferner die *Neubearbeitung*, 2 Bde., bes. v. WALTER GOETZE und WILHELM STIPP, Frankfurt / Main (Hirschgraben)¹²⁸
- **Lateinisches Unterrichtswerk**, Ausgabe C, 3 Bde., hrsg. v. MAX KRÜGER, Frankfurt / Main (Diesterweg)¹²⁹
- **Lectiones Latinae**, Lateinisches Unterrichtswerk für Gymnasien, 5 Bde., hrsg. v. GEORG SCHÖRNER u. a., Bamberg / München (C. C. Buchner / Lindauer / Oldenbourg)¹³⁰; ferner die *Neubearbeitung*, 5 Bde., hrsg. v. LUDWIG VOIT u. a., Bamberg / München (C. C. Buchner / Lindauer / Oldenbourg)¹³¹

123 cf. GISELA MÜLLER (1975), ANDREAS FRITSCH (1976, 1978, 1982, 1984).

124 cf. ERNST HABENSTEIN (1963), KLAUS-DIETER THIEME (1969), ANDREAS FRITSCH (1976, 1978).

125 Da Latein als dritte Fremdsprache insgesamt eine eher untergeordnete Rolle spielte und dieser Lehrgangsform auch in der didaktischen Diskussion nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde, wurden entsprechende, in nur geringer Zahl vorhandene Lehrwerke nicht ausgewertet.

126 Die Lehrwerke der ‚Zweiten Generation‘ sind in Folge der Curriculumdiskussion von 1970 bis 1990 erschienen, danach in den 90er Jahren die der ‚Dritten Generation‘; Lehrbücher der ‚Vierten Generation‘ werden seit 2004 publiziert.

127 Die genauen Erscheinungsdaten der ausgewerteten Bände finden sich in der Bibliographie. Da nicht in jedem Fall Erstauflagen vorlagen, sind dort die Jahrgänge der jeweils analysierten Bücher aufgeführt.

128 BORNEMANN betont zwar, dass das Lehrwerk für Anfängerklassen aller Schultypen geeignet sei; tatsächlich scheint es jedoch vor allem auf Anfänger mit Latein als 1. Fremdsprache zugeschnitten zu sein. Die Neubearbeitung wird im Folgenden mit *Bornemann Neu* bezeichnet.

129 Im Folgenden wird dieses Unterrichtswerk mit *Krüger C* bezeichnet.

130 Im Folgenden wird dieses Unterrichtswerk mit *Lectiones Alt* bezeichnet.

131 Im Folgenden wird dieses Unterrichtswerk mit *Lectiones Neu* bezeichnet.

- **Ludus Latinus**, Lateinisches Lese- und Übungsbuch für Latein als erste Fremdsprache (Ausgabe A), 4 Bde., hrsg. v. HARTKE-MICHAELIS, Stuttgart (Klett)¹³², ferner die **Neubearbeitung**, Lateinisches Unterrichtswerk für Latein als erste Fremdsprache (Ausgabe B), 3 Bde., hrsg. v. WERNER JÄKEL u. a., Stuttgart (Klett)¹³³

2. Lehrwerke für Latein als zweite Fremdsprache (L2-Lehrwerke)

- **Lateinisches Unterrichtswerk**, Ausgabe A, 2 Bde., hrsg. v. MAX KRÜGER, Frankfurt / Main (Diesterweg)¹³⁴
- **Exercitia Latina**, für Latein als zweite Fremdsprache, 4 Bde., hrsg. v. RAIMUND PFISTER und HANS RUBENBAUER, Bamberg / München (C. C. Buchner / Lindauer / Oldenbourg)
- **Vita Romana**, Unterrichtswerk für Latein als zweite Fremdsprache, 2 Bde., von ARTHUR KRACKE, Stuttgart (Klett)

II. 3.1 Welche Ziele verfolgen die Lehrbuchautoren?

Als entscheidenden Zweck der Lehrbucharbeit erachten die Autoren die „gründliche sprachliche Vorarbeit ... für das eigentliche Ziel, die fruchtbare Begegnung mit der römischen Geisteswelt bei der Lektüre in den oberen Klassen“¹³⁵. Dabei ist es die Intention aller Lehrbuchautoren, „vor den Schülern das grammatische System von den kleinsten Anfängen an nach und nach in klarer Übersichtlichkeit erstehen zu lassen“¹³⁶. An die Schüler wird somit die Aufgabe herangeführt, „streng systematisch vom Grammatischen her eine neue Sprache aufzunehmen“¹³⁷. Dies gilt für Formenlehre, Syntax und Übersetzungstechnik, wobei in den Lehrwerken für die erste Fremdsprache eine mehr oder weniger klare Trennung von Formenlehre und Syntax erkennbar ist. In den beiden ersten Bänden erfolgt eine vertikale Behandlung der Formenlehre, wobei die allerwichtigsten syntaktischen Phänomene nur „propädeutisch“¹³⁸

132 Im Folgenden wird dieses Unterrichtswerk mit *Ludus A* bezeichnet.

133 Im Folgenden wird dieses Unterrichtswerk mit *Ludus B* bezeichnet.

134 Im Folgenden wird dieses Unterrichtswerk mit *Krüger A* bezeichnet.

135 *Lectiones Neu IV* (1963), 6; auch z. B. in *Ars Latina IV* (²1962), 5; *Vita Romana II*, Lehrerheft (²1966), 7f.

136 *Ars Latina I* (²1961), 5.

137 *Krüger C I* (²1955), III.

138 *Ludus B III* (⁸1968), Beilageblatt, 2; *Krüger C II* (1954), III, zu diesem Verfahren: „Bringt man z. B. bei den konsonantischen Verben auf -io das Kompositum afficio, dann kann man dessen Verbindungen mit dem Ablativ nicht übergehen.“

bzw. „immanent“¹³⁹ berücksichtigt werden. Die wichtigsten lateinischen Konstruktionen (z. B. Partizipien, AcI, nd-Formen) bleiben zunächst „mehr oder minder am Rande (des) Gesichtskreises“¹⁴⁰. Dies wird auch durch die Gewohnheit unterstrichen, die „neuen Erkenntnisse aus der Kasus-, Modus- und Tempuslehre ... jeweils unter den Vokabeln des betreffenden Stückes“¹⁴¹ zusammenzustellen und auswendig lernen zu lassen. Erst in den folgenden Bänden kommt es zu einer systematischen Durchnahme von Kasus- und Satzlehre. Deutlich andere Akzente zeigen sich bei den Lehrwerken für die zweite Fremdsprache: Aufgrund der knapperen Zeit und des höheren Alters der Schüler wird die Trennung zwischen Formen-, Kasus- und Satzlehre abgeschwächt, ja soll z. T. sogar vermieden werden.¹⁴² So wendet sich KRACKE bei der Gestaltung der *Vita Romana* bewusst gegen eine nur propädeutische Behandlung der Syntax und eine mechanisch-formale Vermittlung der Formenlehre: Das Buch trete sofort in die Syntax ein; außerdem sei „für den oft gehörten Grundsatz, daß keine Form ohne ihre Funktion gelernt werden sollte, ... die Möglichkeit der Anwendung gegeben, nämlich: Zeit, sich in die Bedeutung einzuleben. Nur ganz allmählich wird ein Kasus nach dem andern ins Spiel gemischt, dann aber auch gleich so, daß der Schüler mit dem wesentlich breiteren Ausdrucksbereich des nackten lateinischen Kasus vertraut wird ...“¹⁴³ In bis dahin einzigartiger Weise wird der Syntax die Funktion eines „roten Fadens“¹⁴⁴ zugewiesen.

Die in der didaktischen Diskussion so wichtige Förderung des Sprachbewusstseins wird in den Vorbemerkungen der Autoren erstaunlicherweise nur selten erwähnt und spielt offenbar nur eine der Lektürepröpädeutik untergeordnete Rolle. Dementsprechend sieht WALTER SONTHEIMER die vordringliche Aufgabe des Sprachunterrichts darin, „Sprachverständnis und Sprachgefühl aus der Fremdsprache zu gewinnen und auf dieser Grundlage rasch zu einer erfolgreichen Lektüre zu gelangen“¹⁴⁵. So dezidierte Äußerungen wie von MAX KRÜGER, dass für die Erziehung zum Sprachverständnis jede Lateinstunde auch eine

139 *Bornemann I* (³1949), 3; cf. *Krüger C II* (1954), III.

140 *Krüger C III* (1955), VII.

141 *Bornemann I* (³1949), 3.

142 cf. *Krüger A I* (¹⁰1960), 4f.; dagegen wird im L2-Lehrwerk *Exercitia I* (⁸1971), III, bewusst auf „Vorwegnahmen der Satzlehre“ verzichtet. Überhaupt unterscheidet sich dieses Buch konzeptionell kaum von den vergleichbaren bayerischen Lehrwerken zur ersten Fremdsprache.

143 *Vita Romana I*, Probeteildruck (1951), V.

144 *Vita Romana I*, Lehrerheft (1969), 5.

145 *Ludus B III* (⁸1968), Beilageblatt, 2.

Deutschstunde sein solle, bleiben aber die Ausnahme.¹⁴⁶ Ebenfalls werden Fragen der formalen Bildungswirkungen nicht ausgespart, allerdings i. d. R. recht zurückhaltend behandelt. Der Begriff der formalen Bildung fällt allein in der *Vita Romana*, wird allerdings hoch bewertet: Sie sei viel umfassender als nur logische Schulung, nämlich „total humanistisch“ und für jedes Fach nützlich.¹⁴⁷ Andere Autoren betonen, bestimmte lateinische Ergänzungs- und Einsetzübungen seien gut geeignet, dem Schüler „jene Kombinationsfähigkeit anzu-erziehen, die, wie Kerschensteiner eindrucksvoll schildert, beim Herübersetzen unentbehrlich ist“¹⁴⁸. Ferner sollen bewusste Einsichten in die Formenbildung davor schützen, dass das Formenlernen zu einer „mechanischen Tätigkeit ohne geistesbildende Kraft“¹⁴⁹ werde. Schließlich wird vor dem Hintergrund der immer wieder beklagten negativen Leistungsentwicklung auch die formalbildende Kraft der Hinübersetzung hervorgehoben.¹⁵⁰

Des Weiteren wird nachdrücklich die Bemühung um eine kindgerechte Darbietung, Anordnung und Auswahl der Stoffe betont. Dabei zeigt sich die Tendenz zur Aufteilung des Stoffes in inhaltlich überschaubare, „kleinste didaktische Einheiten“¹⁵¹. In der *Ars Latina* wird nach dem „Grundsatz der isolierten Schwierigkeit“¹⁵² „in jeder Lektion zunächst nur eine sprachliche Neuerscheinung behandelt“¹⁵³. Von einer derartigen Stoffverteilung verspricht man sich nicht nur „Übersichtlichkeit und Erleichterung der Lernerbeit“¹⁵⁴, sondern auch positive motivatorische Effekte, so dass „nach Bewältigung eines jeden Kapitels ... die Kinder sagen können: ‚So, das haben wir geschafft, das können wir. Was kommt nun?‘“¹⁵⁵ Diese Bemühung kann als Reaktion auf das Gefühl allgemeinen Niveauverlusts¹⁵⁶ und auf das negative öffentliche Erscheinungsbild des Lateinunterrichts gewertet werden, um nicht „jenen gefährlichen Komplex des Anfängers (zu) fördern, der ihn frühzeitig innerlich vor der zu

146 cf. *Krüger C II* (1954), IV; ferner z. B. *Vita Romana I*, Probeteildruck (1951), VI.

147 cf. *Vita Romana I*, Lehrerheft (1969), 7.

148 *Ars Latina I* (1961), 6; ebenso in *Ars Latina II* (1954), 5.

149 *Ars Latina II* (1954), 5.

150 cf. *Ars Latina II* (1954), 5; ansonsten soll die Hinübersetzung zur Übung grammatischer Erscheinungen dienen, z. B. in *Vita Romana I*, Probeteildruck (1951), V; *Krüger C I* (1955), V; *Ludus B III* (1968), Beilageblatt, 2.

151 *Ars Latina I* (1961), 5.

152 *Ars Latina III* (1954), 5.

153 *Ars Latina I* (1961), 5.

154 *Lectiones Alt III* (1952), 3.

155 *Krüger C I* (1955), III.

156 cf. u. a. *Bornemann*, Bd. I (1949), 3; *Lectiones Alt IV* (o. J.), 3; *Lectiones Alt V* (1951), 3.

Unrecht ‚gefürchteten‘ lateinischen Sprache kapitulieren läßt¹⁵⁷. Als weiterer lernpsychologischer Grundsatz wird das Fortschreiten vom Bekannten zum Unbekannten hervorgehoben.¹⁵⁸

Auch bei den Inhalten der Texte wird Wert auf die Kind- bzw. Jugendgemäßheit gelegt. So will MAX KRÜGER den Schülern im Lehrwerk C generell „jugendnahe, moralinfreie Sätze“¹⁵⁹ vorlegen und in der „Auswahl der Stoffe für die Einzelsätze und der zusammenhängenden Stücke ... in weitestem Maße auf die Interessen eines 12jährigen Kindes Rücksicht“¹⁶⁰ nehmen. Deshalb konzentrieren sich KRÜGERS Lesestücke auf die sagenhafte Königsgeschichte der Römer, da sie besonders geeignet seien, „Kinder dieser Altersstufe in die römische Geschichte und Kulturgeschichte einzuführen“¹⁶¹. Erst im dritten Jahr, „wenn sich die Sprachkenntnisse der Schüler gefestigt und sich ihr Gesichtskreis erweitert hat, werden ... die Kinder in den großen Kulturkreis des Abendlandes“¹⁶² eingeführt. Die weitaus stärkste Bedeutung hat dieser Gesichtspunkt aber für die Konzeption der *Vita Romana*: Die Erzählstücke bilden einen geschlossenen „Jugendroman“, der zu lebhafter Teilnahme an den beschriebenen Personen und Inhalten aus Geschichte und Kultur führen sollte, um zugleich Motivation für die Bewältigung der sprachlichen Anforderungen zu gewinnen.¹⁶³ Insgesamt sollen die Schüler nach dem Willen der Autoren mit römischer Geschichte¹⁶⁴, antiker Kultur¹⁶⁵ und auch „mit solchen Erscheinungen der Antike bekannt gemacht werden, die auf die Entwicklung des abendländischen Geistes- und Kulturlebens einen bestimmenden Einfluß ausüben“¹⁶⁶.

II. 3. 2 Der Aufbau der Lektionen im Überblick

In der formalen Gestaltung weisen die Unterrichtswerke bemerkenswerte Übereinstimmungen auf. In der Regel beginnt eine Lektion mit einem

157 *Lectiones Alt I* (31950), 7.

158 cf. u. a. *Krüger C I* (21955), IV; *Ars Latina I* (71961), 5.

159 *Krüger C I* (21955), III.

160 *Krüger C II* (1954), IV; cf. u. a. *Ars Latina I* (71961), 5; *Lectiones Neu I* (1960), 3.

161 *Krüger C II* (1954), IV.

162 *Krüger C II* (1954), IV.

163 cf. *Vita Romana I*, Lehrerheft (1969), 6.

164 cf. z. B. *Ars Latina III* (1954), 6; *Ludus B III* (81968), Beilageblatt, 1; *Exercitia II* (61971), III.

165 cf. u. a. *Ars Latina I* (71961), 5; *Krüger A I* (101960), 4.

166 *Lectiones Alt III* (31952), 3; ferner z. B. *Krüger C III* (1955), V; *Lectiones Neu I* (1960), 3.

Abschnitt zur Einführung des neuen Stoffes.¹⁶⁷ Dabei handelt es sich zumeist um kurze, inhaltlich wie sprachlich anspruchslose und untereinander lediglich durch das grammatische Thema verbundene Einzelsätze oder grammatische Erklärungen¹⁶⁸, wobei nur wenig überzeugende Bemühungen festzustellen sind, „nach Möglichkeit auf einen gewissen Sinnzusammenhang der Sätze“¹⁶⁹ zu sehen. Daran schließen sich Partien zur Anwendung des neuen Stoffes an; hierbei handelt es sich um Einzelsätze, häufiger jedoch um Lesestücke, die die „Übung ⟨der⟩ erworbenen fremdsprachlichen Kenntnisse in einem sinnvollen Zusammenhang ermöglichen“¹⁷⁰ sollen. Dann folgt in der Regel ein Übungs- bzw. Vertiefungsteil, der sich entweder direkt an die ersten beiden Lektions- teile anschließt oder in einem gesonderten Abschnitt¹⁷¹ aufgeführt ist. Sodann werden die nach Lektionen gegliederten Vokabelverzeichnisse geboten sowie grammatische Anhänge, die Tabellen zur Formenlehre und zumeist knapp bemessene Syntaxregeln aufweisen. Den Schluss der Unterrichtswerke bilden dann alphabetische Verzeichnisse lateinischer und deutscher Wörter sowie von Eigennamen. Insgesamt sind die Lektionen nach einem lernpsychologischen Dreischritt gestaltet, der auf die Einführung des Stoffes die Anwendung und weitere Übung bzw. Vertiefung folgen lässt.

II. 3.3 Allgemeine Grundsätze der Stoffverteilung

Im jeweils ersten Band der untersuchten Lehrwerke steht die Vermittlung der regelmäßigen Formenlehre von Nomen und Verb im Vordergrund, die i. d. R. in großer Ausdehnung und kleinschrittig über zahlreiche Lektionen hinweg erfolgt. Beim Nomen werden in der Regel die a-, o-, e-, u-, i- und konsonantische Deklination behandelt. Die Einführung erfolgt zumeist nacheinander in vertikaler Form¹⁷², wobei die Reihenfolge der Deklinationen etwas differiert. In der Regel bilden die a- oder o-Deklination¹⁷³ den Auftakt, woran sich häufig u- oder e-Deklination anschließen. Konsonantische und i-Deklination bilden

167 cf. *Ars Latina* („Vorübung“) und *Krüger C* („A“).

168 *Lectiones Alt*, *Lectiones Neu*, z.T. auch in *Krüger C*.

169 *Ars Latina I* (1961), 5; noch am ehesten bietet die *Vita Romana* sachliche Zusammenhänge.

170 ANDREAS FRITSCH (1978), 22.

171 cf. *Ars Latina*, *Bornemann*, *Krüger A / C*, *Ludus A*, *Ludus B*, *Vita Romana*.

172 Im *Krüger A I* (1960), *C I* (1955) sowie in der *Vita Romana I* (1970) werden a- und o-Deklination gemeinsam eingeführt.

173 Mit der a-Deklination beginnen z. B. *Ars Latina*, *Ludus A / B* sowie *Lectiones Alt / Neu*, mit der o-Deklination *Bornemann* und *Exercitia*.

regelmäßig den Schluss. Diese Abfolge ist von formalgrammatischen bzw. didaktischen Gesichtspunkten bestimmt: Neben ihrer, der traditionellen Grammatiksystematik geschuldeten Anfangsstellung als erster und zweiter Deklination wurden a- und o-Deklination als sprachlich besonders leicht empfunden, zumal sie wegen ihres Wortbestandes Sätze und Texte zuließen, die man für kindgerecht hielt. Dagegen ist das relativ späte Auftreten der konsonantischen Deklination mit der größeren sprachlichen Komplexität zu erklären. Die systematische Verblehre konzentriert sich in analoger Weise zumeist auf die a- und e-Konjugation (Indikativ und Konjunktiv im Aktiv und Passiv; Präsens- und Perfektstamm), ferner werden in der Regel die i- und die konsonantische Konjugation, allerdings in unterschiedlichem Umfang, behandelt. Den Anfang macht dabei die a-Konjugation¹⁷⁴, wofür ihr überschaubares sprachliches Niveau, ihr Wortbestand und ihre traditionelle Anfangsstellung in den Schulgrammatiken ausschlaggebend gewesen sein dürfte. Dies gilt auch für die Lehrwerke der zweiten Fremdsprache; in *Krüger A* und *Vita Romana* wird sie jedoch aus Gründen der hier besonders wichtigen Lernökonomie zusammen mit der e-Konjugation eingeführt, womit im Gegensatz zu den anderen Lehrwerken von Anfang an „eine allzu flächenhafte Behandlung der Formenlehre“¹⁷⁵ vermieden werden soll.

Wie man bereits an den Pensenübersichten erkennen kann, stehen Kasus- und Satzlehre vor allem im Bereich der ersten Fremdsprache zunächst ganz deutlich im Schatten der Formenlehre. Sie sind auf elementare Grundkategorien beschränkt, also z. B. auf die Kasus, die Satzteile und die wichtigsten Gliedsatzarten. So begegnen den Schülern im *Krüger C I* abhängige Begehrsätze, Finalsätze, Kausal-, Temporal-, Relativ- und Konsekutivsätze.¹⁷⁶ Allerdings scheint das Auftreten dieser Phänomene lediglich von den jeweiligen Erfordernissen der Übungssätze zur Formenlehre bestimmt zu sein. Dies führt zu einem schmerzlichen Mangel an systematischer Durchdringung: Entweder sind die einzelnen Phänomene im Vokabular als Musterbeispiele aufgeführt und wie Vokabeln zu lernen oder werden in grammatischen Anhängen inhaltlich unverbunden mit dürren Erklärungen aufgelistet.¹⁷⁷ KRACKE hat dies zu Recht mit der Bemerkung „Wie verträgt sich das mit der alten, allseitig anerkannten For-

174 cf. *Ars Latina I*, *Krüger C I*, *Lectiones Neu I*, *Ludus A I*, *Ludus B I*.

175 *Krüger A I* (1960), 5; hierzu auch MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 200.

176 Mit geringen Abweichungen gilt dies auch für die anderen Lehrwerke. Dagegen bietet der erste Band der älteren *Lectiones*-Ausgabe ein besonders eindringliches Beispiel für die Trennung von Formenlehre und Syntax: Im Inhaltsverzeichnis gibt es keinerlei Hinweise auf die Behandlung syntaktischer Stoffe.

177 cf. *Ars Latina I* (1961), 177 ff.

derung: Keine Form ohne ihre Bedeutung!¹⁷⁸ kritisiert und auf die Gefahr aufmerksam gemacht, dass die Förderung des Sprachbewusstseins im Hintergrund bleibt. Obendrein musste sich eine derartige Vorgehensweise als unökonomisch erweisen, da sie von den Schülern letztlich nicht nur doppeltes Lernen erforderte, sondern auch zahlreiche vom deutschen Sprachgebrauch abweichende Regeln der Kasuslehre wegen des Vorrangs der Herübersetzung eigentlich nicht mehr gelernt werden mussten.¹⁷⁹

Ein anderes Bild ergibt sich in den L2-Lehrwerken *Krüger A* und *Vita Romana*, da die insgesamt deutlich kürzere Lehrgangszeit eine stärkere Verdichtung und Systematisierung von Kasuslehre und Syntax erforderte.¹⁸⁰ So hat KRACKE erstmals die traditionelle Trennung von Formen- und Satzlehre im Elementarunterricht weitgehend aufgegeben und bietet beispielsweise unter Verzicht auf die Präpositionen eine konzentrierte Behandlung der Kasusfunktionen: Der Akkusativ wird nicht nur in gewohnter Weise als Objekt, sondern auch als Kasus der zeitlichen und örtlichen Ausdehnung sowie als doppelter Akkusativ eingeführt. Außerdem werden in beiden Lehrwerken bereits im ersten Band AcI, Participium coniunctum und Ablativus absolutus behandelt. Diese Vorgehensweise wird übrigens in der didaktischen Literatur ausdrücklich befürwortet: KRÜGER / HORNIG halten es nämlich für sinnvoll, „frühzeitig geeignete Gebiete der Satzlehre zu behandeln, noch ehe die Formen- und Kasuslehre erledigt ist. Man hat z. B. die besten Erfahrungen mit einer frühzeitigen Behandlung des a. c. i. gemacht.“¹⁸¹ Trotz einer stärkeren Gewichtung der Satzlehre ist bei *Krüger A* auch weiterhin die traditionelle Schwerpunktsetzung feststellbar: Der erste Band ist auf die regelmäßige Formenlehre konzentriert, wobei syntaktische Phänomene lediglich in einer bisweilen zufällig wirkenden „aufgelockerten Form“¹⁸² eingebunden und als Musterbeispiele gelernt werden; erst Band 2 führt zu einer systematischen Behandlung von Kasus- und Satzlehre.

In den sich anschließenden Bänden der verschiedenen Unterrichtswerke wird die Formenlehre von Nomen und Verb erweitert und weitgehend abgeschlossen, wobei im Bereich der zweiten Fremdsprache erneut eine deutliche Stoff-

178 ARTHUR KRACKE (1960), 117.

179 cf. WERNER JÄKEL (1966), 55 f., und ALBRECHT LEITZ (1965), 41.

180 Die *Exercitia Latina* bieten hier ein völlig anderes Bild, da sie in traditioneller Weise die gestufte Behandlung von Formen-, Kasus- und Satzlehre durchführen.

181 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 46.

182 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 47.

verdichtung festzustellen ist. In den Lehrbüchern der ersten Fremdsprache erfährt nun auch die Satzlehre eine wichtige Erweiterung und erstmalige Durchnahme von Acl, Partizipialkonstruktionen, Gerundium und Gerundivum. Hierbei handelt sich um den Versuch, das formale Schema einer vertikalen Behandlung von Formen-, Kasus- und Satzlehre aufzulockern. Dabei differiert die Stoffverteilung sehr stark, was bereits am Auftakt der jeweiligen Bücher deutlich wird.¹⁸³ Insgesamt ist jedoch in allen Büchern die Bemühung erkennbar, zusammenhängende Komplexe zu schaffen, um eine konzentrierte und systematische Behandlung der Stoffe zu erreichen.¹⁸⁴ Eine horizontale Durchnahme verschiedener Deklinationen oder Konjugationen ist dagegen nicht vorgesehen. Die jeweils abschließenden Bände der Lehrwerke für das grundständige Latein werden durch die vertiefte Behandlung von Kasus- und Satzlehre charakterisiert. In thematisch geschlossenen und z. T. nach didaktischen Gesichtspunkten abgestuften Blöcken werden so z. B. der Gebrauch der Tempora, Modi und Kasus und die einzelnen Gliedsätze abgehandelt. Dies dient der unmittelbaren Vorbereitung und Überleitung auf die Mittelstufenlektüre, soll aber z. T. auch lektürebegleitend erfolgen.

II. 3. 4 Wege zur Sprachbildung? Die Einführung des Ablativs als exemplarischer Fall

Der Ablativ hat für den lateinischen Sprachunterricht eine zentrale Bedeutung. Der Grund hierfür liegt in seiner charakteristischen Funktion für das Lateinische insgesamt und vor allem in seiner sprachlichen Komplexität, die die Behandlung im Elementarunterricht inhaltlich und methodisch besonders anspruchsvoll macht, worauf auch in den untersuchten Quellen mit Nachdruck hingewiesen wird: Der Ablativ sei den Schülern von ihrer Muttersprache her unbekannt und somit „etwas schlechthin Neues“¹⁸⁵. Ferner werde zusammen mit dem Ablativ ein neuer Satzteil, die adverbiale Bestimmung, eingeführt.¹⁸⁶

183 Hier sei nur hingewiesen auf: *Ars Latina II* (1954): Gerundium; Kons. Konj.; Adverbien; Kons. Konj. (Lekt. 1–10) und *Ludus B II* (1955): Part. Präs., Gerundium, Verben a-Konj.; posse, prodesse, Verben e-Konj.; Erweiterungen des Präsensstammes; capere, facere u. Ä.; Adverb; Ortsbestimmungen; velle, nolle, malle; Präpositionen; Abl. m. Prädikativum; ferre. (Lekt. 1–10)

184 Thematische Blöcke werden beispielsweise bei den verschiedenen Konjugationen gebildet, etwa in den *Lectiones Neu II* (1961) in den Lektionen 24–32 zur e-Konjugation und in 34–40 zur i-Konjugation.

185 *Vita Romana I*, Lehrerheft (1969), 34; ferner cf. ALBRECHT LEITZ (1965), 49.

186 cf. *Bornemann I*, Erklärungen und Anregungen für den Lehrer (1946), 7.

Als entscheidendes Problem wird jedoch die für den Anfänger unüberschaubare Fülle der verschiedenen Funktionen des Ablativs angesehen und z. T. große Mühe darauf verwendet, für Schüler verständliche Modelle der Ablativvermittlung zu entwerfen.¹⁸⁷ Da eine zu differenzierte Kategorisierung nicht als Hilfe für die Herübersetzung¹⁸⁸ angesehen wurde, wurden die vielfältigen Nuancen des Ablativs auf semantische Grundfunktionen zurückgeführt, nämlich auf den Instrumentalis, den Separativus und den Localis. Aufgrund dieser zentralen Bedeutung des Ablativs für den lateinischen Sprachunterricht scheint es sinnvoll, an seinem Beispiel darzustellen, wie die Autoren ihre didaktisch-methodischen Ziele praktisch umgesetzt haben, und zu prüfen, in welchem Verhältnis diese Umsetzung zu den übergeordneten Zielen des Sprachunterrichts steht.

Der Ablativ begegnet den Schülern in allen untersuchten Unterrichtswerken mit Ausnahme der *Vita Romana* (Lektion 15) bereits zu einem frühen Zeitpunkt¹⁸⁹, wobei er wegen seiner sprachlichen Komplexität im Rahmen der Einführung der verschiedenen Kasus (wenn man einmal vom Vokativ absieht, der in drei Lehrwerken erst später ansteht) zuletzt behandelt wird. Die sprachliche Einführung erfolgt mit dem Instrumentalis, sicherlich aufgrund seiner Anschaulichkeit, seiner Gebräuchlichkeit und aufgrund der Tatsache, dass er „bei jedem beliebigen Verb möglich“¹⁹⁰ ist. Bisweilen werden andere Funktionen angeschlossen, so z. B. der Separativus und der Localis.¹⁹¹ Die Grundlage der Einführung bilden in den meisten Unterrichtswerken anspruchslöse Einzelsätze, bei denen es sich entweder um der eigentlichen Lektion vorangestellte Mustersätze (*Bornemann, Krüger, Lectiones*) oder um Sätze handelt, die zu einer Vorübung oder zu einem A-Stück (*Ars Latina, Ludus A und B*) zusammengefasst sind. Sie sind untereinander ohne inhaltlichen Bezug, wobei die Erarbeitung des neuen Stoffs zumeist nach der arbeitsunterrichtlichen

187 cf. ALBRECHT LEITZ (1965), 49 ff.; HARTMUT VON HENTIG (1966b), 392 ff.; HERMANN STEINTHAL (1966), 39 ff.; *Vita Romana I*, Lehrerheft (1969), 34 ff.

188 cf. ALBRECHT LEITZ (1965), 50; NIELS WILSING (1964a), 82 f.

189 Z. B. *Ars Latina I*: Lekt. 8; *Krüger A I*: Lekt. 6; *Lectiones Neu I*: Lekt. 11; *Ludus B I*: Lekt. 6.

190 *Vita Romana I*, Lehrerheft (1969), 35.

191 Die beiden *Lectiones*-Bände führen zusätzlich die kausale und separative Funktion ein, *Vita Romana* Separativus, Localis und Abl. Temporis. Lediglich im *Krüger C I* wird der Ablativ in Präpositionalverbindungen (in, ex, cum, a) eingeführt (5); er kann zwar über die Bedeutung der beigefügten Präposition leicht übersetzt werden, allerdings besteht die Gefahr, dass der Kasus nicht als eigenständige Funktion im Satz erkannt und in seinen Grundelementen gewissermaßen verschleiert wird. Hierzu cf. HARTMUT VON HENTIG (1966b), 394.

Methode induktiv erfolgen soll. Ein typisches Beispiel hierfür ist die Vorübung aus der *Ars Latina*, die aus vier Einzelsätzen besteht und sich im Sinne der angekündigten „kleinsten didaktischen Einheiten“¹⁹² auf die Behandlung des Instrumentalis beschränkt.¹⁹³

- „1. Ancilla ianuam coronā ornat. 2. Puellae fenestras rosīs coronant.
3. Industriā pecuniam paramus. 4. Concordiā patriam servamus.“

Damit der Schüler Formen und Funktion des Ablativs erschließen kann, werden verschiedene Hilfen gegeben: In Satz 1 wird der Schüler mit dem Ablativ Singular der a-Deklination bekannt gemacht, der durch die graphische Hervorhebung¹⁹⁴ vom Subjekt *ancilla* deutlich abgesetzt ist; zusätzlich stehen auch die anderen Formen des Satzes im Singular und bieten die schon bekannten Satz-teile. Im syntaktisch völlig parallelen Satz 2 kann der Schüler dann mittels Analogieschluss die Pluralform des Ablativs erschließen. Auch Satz 3 und 4 sind vom Satzbau her gleich, wobei in beiden Sätzen der Ablativ an der Spitze steht. Die Schüler, die daran gewöhnt sind, das Subjekt an der ersten Stelle des Satzes vorzufinden, sollen erkennen, dass es sich bei *industriā* und *concordiā* nicht um ein Subjekt handeln kann. Hinweise liefern die zu einem Nominativ Singular inkompatiblen Verben *paramus* und *servamus*. Im Vergleich zu diesen recht aufwendig konstruierten Hilfen zur Erschließung der Formenlehre nehmen sich die inhaltlichen Hilfen zur Erarbeitung der Funktionen des Ablativs sehr viel bescheidener aus: Die Inhalte der Einzelsätze sollen lediglich den Zugang erleichtern und die Konzentration auf den formal-grammatischen Stoff sicherstellen.¹⁹⁵ Erreicht wird dies durch die Verwendung mehrheitlich schon bekannter Vokabeln (nur *corona* und *concordia* sind neu) und durch die Einbindung der Sätze 1 und 2 in die den Lehrbuchanfang prägende, nach Ansicht der Autoren wohl besonders kindgerechte Land- und Familienszenerie. Außerdem behandeln Satz 3 und 4 in typisch plakativer Weise Fragen menschlichen Zusammenlebens, die die Schüler indirekt und zugleich unreflektiert zu Fleiß und Vaterlandsliebe anspornen sollen. Einen in sich geschlossenen Sachzusammenhang als Grundlage für eine wirklich substantielle und das Sprachbewusstsein fördernde Erschließung der instrumentalen Funktion des Ablativs,

192 *Ars Latina* I (1961), 5.

193 *Ars Latina* I (1961), 14.

194 cf. u. a. auch in *Bornemann I* (1949), 8; *Lectiones Alt I* (1950), 34 und *Krüger C I* (1955), 5.

195 Noch am ehesten bietet das Darbietungsstück der *Vita Romana* Sinnzusammenhänge, allerdings ist auch hier die „Aufmerksamkeit ganz auf die sprachlichen Erscheinungen zu richten“. (Lehrerheft I (1969), 5)

wie sie z. B. HARTMUT VON HENTIG¹⁹⁶ vorgeschlagen hat, können diese Sätze nicht bieten: Die sprachliche Situation ist völlig unnatürlich und auf die Formenanalyse hin konstruiert, die Sätze sind inhaltlich banal und bieten oben-drein keinerlei Erkenntnisse über römisches Leben und Denken. Im schlimmsten Fall verhinderte die Dürftigkeit derartiger Einzelsätze sogar eine sinnvolle Übersetzung, wie eine Bemerkung von EDUARD BORNEMANN zeigt, der es übrigens als „Unfug“ bezeichnete, geschlossene Texte „zum Tummelplatz für grammatische Belehrungen zu machen“¹⁹⁷. Danach müsse sich der Lehrer nämlich eine künstliche Situation ausdenken, um z. B. den Satz „*Scriba dimidium postulat pretii, quod pactus sum (od. pepigi) pro opera mea*“ (Lektion 48, Satz 10) mit den Schülern angemessen übersetzen zu können: „Ein Rechtsanwalt erteilt einen Rat bezüglich eines Gesuchs, der gleichfalls zugezogene Schreiber stellt für seine (formale) Tätigkeit eine übertriebene Forderung. Gelegentlich kann man auch die Schüler auffordern, sich eine passende Situation für den Satz auszudenken.“¹⁹⁸ Offensichtlich musste eine derartige Lektionsgestaltung im krassen Widerspruch zu den hochgesteckten didaktischen Zielen des Sprachunterrichts stehen. Entwicklung von Sprachbewusstsein, formale Bildung und Einführung in römische Weltansicht konnten so sicherlich nicht im gewünschten Maße erreicht werden. Stattdessen wurde sogar dem in der Öffentlichkeit heftig kritisierten Paukunterricht Vorschub geleistet, wie ein besonders anschauliches Beispiel aus dem bayerischen Lehrwerk *Lectiones Latinae*¹⁹⁹ zeigt, das den Ablativ folgendermaßen einführt.

- „Erquicke den Gast (womit? wodurch?) durch ein Mahl (oder mit einem Mahl)!
Recrea convivam cen-ā.
- Lesbia schmückt den Tisch (womit? wodurch?) mit Rosen.
Lesbia mensam ros-īs ornat.
- Die Einwohner leiden (woran? wodurch?) an einer Seuche (oder durch eine Seuche).
Incolae pestilenti-ā laborant.

196 cf. HARTMUT VON HENTIG (1966b), 392 ff.; HENTIG führt die Erweiterung des Satzes durch den instrumentalen Ablativ anhand einer kleinen Szene ein, die der Lehrer seinen Schülern vorführt. Aus dieser Vorführung – der Lehrer zeigt den Schülern einen Globus mit Hilfe eines Stockes – erschließen die Schüler die Kasusfunktion.

197 *Bornemann II* (1949), 3, Anm. 2.

198 *Bornemann II*, Erklärungen und Anregungen für den Lehrer, o. J., 18.

199 *Lectiones Alt I* (1950), 34.

- Befreit die Einwohner (wovon?) von Sorgen!
Liberate incolas cur-īs!“

Wieder werden völlig unverbundene und inhaltlich banale Einzelsätze geboten; im Unterschied zu allen anderen Lehrwerken handelt es sich jedoch um deutsche Sätze, denen eine lateinische Übersetzung beigegeben ist. Da obendrein noch die Wörter eingefügt sind, mit denen der Ablativ ‚erfragt‘ werden kann, ergeben sich im Gegensatz zur *Ars Latina* keinerlei Möglichkeiten zu einer selbstständigen Erschließung durch die Schüler. Obendrein sind im Anschluss an die Einführungssätze nach Art einer Schulgrammatik Merkregeln angefügt: Das Lehrbuch erklärt den Stoff, der dann nur noch eingeübt werden muss. Wie man dem Vorwort entnehmen kann, wird dieser Aufbau zwar mit schülerfreundlichen Motiven²⁰⁰ legitimiert, dürfte jedoch letztlich die geistige Unselbstständigkeit gefördert und im schlimmsten Falle zu dem in der Öffentlichkeit angeprangerten Paukunterricht geführt haben.

Inhaltlich geschlossene Lesestücke kommen dagegen erst bei der Vertiefung des neuen Stoffs zum Einsatz. Allerdings setzen sich auch hier Tendenzen fort, die schon bei den Einzelsätzen zu kritisieren waren: Die Lesestücke neigen in ihren z. T. harmlosen Alltagsgeschichtchen zur inhaltlichen Belanglosigkeit, worin jedoch vor allem die Autoren der L1-Lehrwerke eine sinnvolle Anknüpfung an die „Vorstellungswelt des Schülers“²⁰¹ sahen. Typisch hierfür ist z. B. im *Ludus B* das Lesestück über „Ein kleines Mißgeschick“²⁰² der Tullia, die sich ihre Kleidung beschmutzt hat und damit eine Erfahrung macht, die nach Ansicht der Autoren auch den Lateinschülern nicht unbekannt sein dürfte. Außerdem lässt die inhaltliche und sprachliche Kohärenz der Lesestücke bisweilen große Wünsche offen: So wirkt beispielsweise das Lesestück „De Graecia“²⁰³ im *Krüger A* wie eine Ansammlung von inhaltlich disparaten Einzelsätzen, die, angereichert mit Ablativen, assoziativ aneinander gefügt und unter einer für alle Sätze passenden Überschrift zusammengefasst wurden.

Graecia parva est, sed clara miris aedificiis magnisque poetis et philosophis. Graeci pii erant. Itaque aras et templa aedificabant templaque columnis et statuīs ornabant. Athenae, Thebae, Corinthus clara oppida

200 cf. *Lectiones Alt I* (³1950), 8: „Der grammatische Teil wurde nicht von dem zur Einübung gedachten Teil getrennt, damit der Schüler ohne vieles Blättern das Theoretische und Praktische beisammen hat.“

201 *Ars Latina I* (¹1961), 5; hierzu genauere Informationen in Kapitel II. 3. 5, 69 ff.

202 cf. *Ludus B I* (³1954), 4.

203 *Krüger A I* (¹01960), 19.

sunt. Antiqua oppida muris tuta erant. Athenae et doctrina et litteris flore-
bant, Corinthus divitiis. Athenae multis templis aliisque aedificiis clarae
erant. Graeci non modo litteras et sapientiam amabant, sed etiam ludos.
Clara sunt Olympia.

Obendrein sind die weiteren Vertiefungen wenig phantasievoll und orientieren sich z. T. recht schematisch an den Vorgaben der Einführungen. Z. B. wird in der *Ars Latina* der neue Ablativ mit Hilfe bereits weitgehend bekannter Vokabeln wiederholt, außerdem werden die aus den Vorübungen bekannten Positionen des Ablativs im Satzgefüge gezielt eingeübt.²⁰⁴ Lateinische und deutsche Einzelsätze zur Stoffvertiefung bieten *Bornemann* und die *Lectioes Latinae*. BORNEMANN liefert insgesamt 31 Sätze mit 177 Wörtern, wobei 55 Ablative enthalten sind, ungleich mehr als in den oben untersuchten Unterrichtswerken. Inhaltlich sind die Einzelsätze auf drei Bereiche beschränkt: Fast ein Drittel ist kriegerischen Themen gewidmet, ansonsten finden sich Passagen zum Land- und Familienleben, offenbar ein bescheidener Versuch BORNEMANNs, die Inhalte „stärker als bisher dem ‚bürgerlichen‘ Leben und der Umwelt des Schülers zu entnehmen“²⁰⁵. Diese bieten den Schülern jedoch kaum ernstzunehmende Identifikationsmöglichkeiten oder einen Gegenwartsbezug, wie z. B. folgender Satz, der die Schüler mit seinen latinisierten modernen Namen ansprechen soll: „Paulus cum Ernesto et Friderico equum aegrotum visitat.“²⁰⁶

Die einzige Ausnahme bildet das Lehrwerk *Vita Romana*, das in insgesamt vier, z. T. umfangreichen und inhaltlich wirklich geschlossenen Lesestücken den Ablativ vertieft. Sie geben den Inhalt des Briefes eines jungen Mannes wieder, der von seinen Erlebnissen auf dem Partherfeldzug des Crassus berichtet und somit reichlich Gelegenheit zur sachkundlichen Erörterung bietet.²⁰⁷ Allerdings ist die Verdichtung der sprachlichen Phänomene so hoch, dass eine Überforderung der Schüler befürchtet werden muss.

204 cf. *Ars Latina I* (1961), 14.

205 *Bornemann II*, Erklärungen und Anregungen für den Lehrer, o. J., 2.

206 *Bornemann I* (1949), 9.

207 cf. *Vita Romana I* (1970), 30f.

II. 3. 5 Anknüpfung an die Lebenswelt der Schüler: Lateinbuchlandleben, Legitimation des Faches, Förderung der Lernbereitschaft

Der Versuch, durch vermeintlich altersgerechte Inhalte an die Vorstellungswelt, die Interessen und Erfahrungen der Schüler anzuknüpfen, gehört zu den grundlegenden Gestaltungsprinzipien der untersuchten Lehrwerke. Dabei sollte offenbar gerade der Beginn des Lateinunterrichts besonders kindgerecht gestaltet werden, um den Neulingen einen problemlosen Start in den Lateinunterricht zu ermöglichen und zu einer positiven Grundhaltung gegenüber dem Fach beizutragen. Dies macht sich nicht nur durch die zumeist recht behutsam-kleinschrittige Einführung grammatischer Stoffe bemerkbar, sondern auch durch die Inhalte der Einzelsätze und Lesestücke. Gerade die Anfangslektionen der L1-Lehrwerke zeigen hierin bemerkenswerte Übereinstimmungen. Es finden sich Szenen, Begebenheiten oder kurze Geschichten aus dem Lebensraum einer ländlichen *villa*, in der man (je nach der Deklination, die gerade eingeführt wird) Herrinnen und/oder Herren, Mägden, Bauern und Sklaven begegnet, vor allem aber immer wieder Kindern, denen breiter Raum gewährt wird. Dabei ist die schon bekannte Tendenz zur inhaltlichen Belanglosigkeit feststellbar, wie die B-Stücke des *Ludus Latinus B* exemplarisch dokumentieren: Man wohnt in Lektion 2 der Zubereitung eines Mittagessens für den Bauern bei oder trifft in Lektion 4 auf die unvermeidliche Großmutter, deren Haus und Hof vorgestellt werden mit Hühnern und Tauben, Mägden und Mädchen, die Großmutterns Geschichten lieben und ihren Tisch mit Rosen schmücken. Die Abbildungen veranschaulichen ebenfalls kein römisches Leben. Sie erinnern an Zeichnungen von WILHELM BUSCH, wenn z. B. eine übergewichtige Frau in einer Küchenschürze Hühnern hinterherjagt und ein Pfeife rauchender Bauer sein Geld zählt.²⁰⁸ Auch für BORNEMANN ergab sich aufgrund der grammatischen Vorgaben „zwangsläufig als Hauptthema das Leben der Familie auf dem Land, wobei die meisten Sätze sowohl für altrömisches (*servus* dann = ‚Sklave‘) wie auch für modernes Landleben (*servus* dann = ‚Knecht‘) verstanden werden können“²⁰⁹. Ferner sollen die „nicht-römischen Eigennamen

208 Diese modern anmutenden Bildchen sind sicherlich durch die Einflüsse der Kulturkunde der zwanziger Jahre in das Lehrbuch geraten. So kann man in der 4. Auflage des *Ludus* von 1929 sogar noch eine Farbtafel finden, auf der ein einheimischer Bauernhof zu sehen ist. Hiermit sollte der Beitrag des Lateinischen zur Förderung der deutschen Kultur unterstrichen werden. Zur Kulturkunde im altsprachlichen Unterricht cf. STEFAN KIPF (1999), 184 ff.

209 *Bornemann I*, Erklärungen und Anregungen für den Lehrer (1946), 5.

wie Carolus, Henricus usw. ... eine Beziehung des betreffenden Satzes auf das moderne Leben²¹⁰ empfehlen.

In den meisten Lehrwerken werden die beteiligten Personen in klischeehaften Rollen- und Verhaltensmustern dargestellt (z. B. der fleißige Bauer, die pflichtbewusste Hausfrau, die liebevolle Großmutter, die gehorsamen Mädchen u. a. m.), die zwar von den Autoren als besonders kindgemäß und pädagogisch vorbildlich eingestuft wurden, tatsächlich jedoch kaum an die Erlebniswelt der Schüler anknüpfen, da ihre Charaktere nur schemenhaft bleiben und somit kaum Identifikationsmöglichkeiten bieten. Eine sorgsam charakterisierte ‚Lehrbuchfamilie‘, die auch eine kritische Beschäftigung mit der römischen Welt vorsieht, existiert nicht. Außerdem mangelt es nicht nur den Einzelsätzen, sondern auch den Lesestücken an inhaltlicher und sprachlicher Kohärenz: Untereinander bleiben sie zumeist ohne rechte Verbindung, da die ländliche Szenerie nur einen losen Rahmen bildet. Tatsächlich wirken sie nur allzu häufig wie eine Ansammlung von Einzelsätzen. Sie bleiben vor allem Vehikel zur Grammatikvermittlung, scheinen jedoch weniger geeignet, eine ernsthafte Begegnung mit der römischen Welt zu ermöglichen: Wenngleich einige Lehrbuchautoren versuchen, den Anfangslektionen eine römische Färbung²¹¹ zu verleihen, wird in dieser Frühphase spezifisch Antikes kaum geboten. Stattdessen werden sogar gezielt aktuelle Bezüge eingearbeitet, und zwar in Gestalt von Texten und Bildern geographischen Inhalts; beispielsweise stößt man in den *Lectiones Latinae* auf Sätze wie „Bayern ist das Heimatland“²¹² oder „Deutschland, Österreich, Italien und England sind Länder“²¹³; ferner kann man eine Briefmarke²¹⁴ aus der Schweiz mit lateinischer Aufschrift sowie „Eine kleine Erdkundestunde“²¹⁵ zu den Staaten Europas entdecken.

Ein deutlich anderes Bild bietet sich jedoch im L2-Unterrichtswerk *Vita Romana*, das man insgesamt als gattungsuntypisch und ausgesprochen innovativ bezeichnen kann, dessen Wirkung aber wohl vergleichsweise gering blieb. Obwohl auch hier das Landleben zunächst im Vordergrund steht, wird den Schülern erstmals eine sorgsam gestaltete Lehrbuchfamilie präsentiert, der der histo-

210 *Bornemann I*, Erklärungen und Anregungen für den Lehrer (21946), 5.

211 Im *Ludus B* haben die beteiligten Mädchen römische Namen: Sie heißen z. B. *Tullia*, *Pomponia* oder *Pusilla*.

212 *Lectiones Neu I* (1960), 12.

213 *Lectiones Alt I* (31950), 17.

214 cf. *Lectiones Alt I* (31950), 18, und *Lectiones Neu I* (1960), 13.

215 *Lectiones Alt I* (31950), 33 f., und *Lectiones Neu I* (1960), 24.

risch verbürgte Lucius Domitius Ahenobarbus, Konsul des Jahres 54 v. Chr., voransteht. Ihre Mitglieder tragen im Vergleich zu den anderen Lehrwerken ungewöhnlich individuelle Züge und werden den Schülern bereits in der Einleitung vorgestellt, um innere Anteilnahme und größere Anschaulichkeit zu erzeugen.²¹⁶ Weitere prominente Politiker aus dieser Zeit, wie Cicero oder Cato d. J., sind mit der Familie bekannt. „Hier aber liegt ... ein durchgeformter ‚Jugendroman‘ vor, und die innere Teilnahme der Schüler an den Erlebnissen der jungen Römer soll gerade die Haupt-Triebfeder zur Bewältigung der nicht geringen sprachlichen Anforderungen hergeben.“²¹⁷ Da die Familie fest im historischen Kontext der ausgehenden Republik verortet ist, erfolgt von Anfang an eine Begegnung mit der Antike, die auch kritische Fragestellungen einbeziehen soll, wie man z. B. im Abschnitt „Umgang mit Sklaven“ an der durchaus kritischen Bewertung Caesars erkennen kann, auf die noch einzugehen sein wird.²¹⁸

Auch im weiteren Verlauf des Lateinunterrichts soll an die Lebenswelt der Schüler angeknüpft werden, und zwar durch Bezugnahme auf den Schulalltag. Hierzu gehören pädagogisch aufgeladene ‚Legitimationsstücke‘, in denen Sinn und Zweck des lateinischen Sprachunterrichts erklärt werden. Dieser Thematik widmen beispielsweise die bayerischen *Lectiones Latinae* besondere Aufmerksamkeit. Die Autoren erteilen zu Beginn des ersten Bandes zunächst konkrete Verhaltensmaßregeln, die ein erfolgreiches Absolvieren des Lateinunterrichts sicherstellen sollen. Sie argumentieren für ein offensichtlich gefürchtetes Schulfach und sprechen vorhandene Ängste der Schüler direkt an:

„Ihr sollt die lateinische Sprache erlernen, liebe Schüler. Vielleicht ist euch ein wenig angst davor und vielleicht versteht ihr auch noch nicht recht, warum ihr das Lateinische als erste fremde Sprache lernen sollt; möglicherweise hat mancher von euch zudem gehört, daß gerade diese Sprache nicht leicht ist und daß es Sprachen gibt, die ‚nicht so schwer‘ sind, z. B. das Englische.

Dazu soll euch zunächst einmal gesagt werden, daß das bekannte Sprichwort ‚Aller Anfang ist schwer‘ nicht nur beim Latein gilt, sondern auch bei jeder anderen Sprache. Wenn ihr gleich von der ersten Lateinstunde an fleißig und sorgfältig mitarbeitet und in diesem Schuljahr einen ganz festen Grund zur lateinischen Sprache legt ..., so wird sie euch bestimmt

216 cf. *Vita Romana I* (1970), 2.

217 *Vita Romana I*, Lehrerheft (1969), 6.

218 cf. Kapitel II, 3. 6, 78.

nicht schwer fallen. Auch die häuslichen Aufgaben müßt ihr von Anfang an recht genau und gründlich machen, denn das Lateinische ist allerdings nichts für oberflächliche, arbeitsscheue oder leichtsinnige Leute!“²¹⁹

Inhaltlich wird der Unterricht dann mit der aktuellen Bedeutung des Lateinischen begründet: Die Autoren weisen auf zahlreiche lateinische Wörter im Deutschen hin, heben die Bedeutung des Lateinischen für Wissenschaft, Kirche und Beherrschung der Muttersprache hervor und unterstreichen die Rolle des Lateinischen als Mutter der wichtigsten Sprachen und der Kultur Europas.²²⁰ Zusätzlich wird Latein in anderen Lehrwerken als ein Fach präsentiert, das in einzigartiger Weise der Geistesschulung diene und für spätere Tätigkeiten nützlich sei.²²¹ Schließlich soll noch auf eine weitere Begründung für den Sprachunterricht hingewiesen werden. In einem fiktiven Lehrer-Schüler-Gespräch in der *Ars Latina* mit dem Titel „Non scholae, sed vitae discimus“ kann ein Schüler die Frage „Cur discitis hanc linguam?“ (= Latinam) nicht beantworten. Darauf antwortet der Lehrer: „Attenti este pueri! Ego vobis nonnulla de hac re dicam. Posteris annis legetis libros scriptorum Romanorum. In his libris agitur de magnitudine rei publicae Romanae. ... Proinde discite ex historia Romana! Serviamus rei publicae et curemus, ut patria in beata pace denuo floreat.“²²² Diese Antwort ist doppelt aufschlussreich: Sie unterstreicht, unabhängig von allen Diskussionen um die Autonomie des Sprachunterrichts, ausschließlich seine propädeutische Funktion für den späteren Lektüreunterricht. Zugleich wird an dieser kurzen Bemerkung der für viele Lateinbücher charakteristische historisch unreflektierte und idealisierende Umgang mit der Antike deutlich, da die Schüler dazu aufgefordert werden, am Beispiel der Größe Roms²²³ bestimmte Wertvorstellungen zu erwerben, um sie zugunsten ihres Vaterlandes einzusetzen²²⁴.

219 *Lectiones Alt I* (31950), 10.

220 cf. *Lectiones Alt I* (31950), 11 f. Solche Stücke finden sich auch in *Lectiones Alt II* (21952), 8, und *Lectiones Alt III* (31952), 7, mit einer lateinischen Einführung „Die Römer als Lehrmeister der alten Deutschen“, in dem die Bedeutung der Römer als Kultur- und Sprachbringer betont wird.

221 cf. *Ludus A II* (131969), 1; der Band beginnt mit einem B-Stück „Die erste Quintastunde“, in dem es heißt: „Quintani doctiores sunt quam Sextani. Nam lingua Latina mens exercetur; nihil menti tantopere prodest. Quae nunc discitis, ea postea vobis proderunt.“

222 *Ars Latina I* (71961), 53.

223 Hier wird auf die Eintracht der Römer, auf ihre Tapferkeit, ihre Vaterlandsliebe und ihr Pflichtbewusstsein hingewiesen. Daher müsse man aus der römischen Geschichte lernen „vires civitatum colligi, non discordia controversisque consumi“ (53).

224 cf. Kapitel II. 3. 6, 74 ff.

In weitaus stärkerem Maße dienen die Bezüge auf den Schulalltag jedoch der Disziplinierung der Schüler und der Verbesserung der Lernergebnisse. Den bildungspolitischen Hintergrund bildet hier sicherlich die Diskussion um stetig abnehmende Leistungen, denen man durch entsprechende Auslesemaßnahmen glaubte begegnen zu müssen.²²⁵ Zahlreiche Einzelsätze und Lesestücke zeigen strenge Lehrer, die faule Schüler tadeln und fleißige loben. Dabei wird das realitätsferne Idealbild eines Schülers gezeichnet, der strebsam und fleißig ist, Respekt vor dem Lehrer hat und den Wert der schulischen Bildung zu schätzen weiß. Das wohl beeindruckendste Beispiel einer solch autoritären ‚Motivationsförderung‘ kann man in einer deutsch-lateinischen Übersetzungsübung der *Ars Latina* entdecken.

„Lehrer: 1. Nehmt eure Hefte (libellus) [vor]! 2. Ihr sollt (= werdet) heute über die Größe des römischen Staates schreiben. 3. Wohlan (= handelt), schreibt! 4. Was treibst du [da], Paul? 5. Warum schreibst du nicht? 6. Nimm deinen Halter (calamus) und schreib!

Paul: 7. Ich weiß nicht, was (quid) ich schreiben soll (Konj.).

Lehrer: 8. Du hast gestern nicht aufgepaßt (= bist nicht aufmerksam gewesen). 9. Immer vernachlässigst du deine Pflicht. 10. Alle schreiben; du allein weißt nichts zu schreiben. 11. Deine Eltern schicken dich nicht zur Schule (Pass.), damit du Allotria (= andere Dinge) treibst. 12. Wenn du wieder nicht aufpaßt (Fut. II), werde ich an deinen Vater schreiben.“²²⁶

Obwohl dieser Text nach heutigen Maßstäben unfreiwillig komisch wirkt, ist seine Zielsetzung sehr ernst gemeint: Dem Schüler wird unmissverständlich klargemacht, dass es im Lateinunterricht auf Aufmerksamkeit und Pflichterfüllung ankommt, deren Vernachlässigung schwere Konsequenzen zur Folge hat.²²⁷ Auch wenn es nicht direkt ausgedrückt wird, erscheint lateinischer Sprachunterricht als Mittel schulischer Auslese, wobei seine hohen Anforderungen immer wieder mit Nachdruck hervorgehoben werden. Freude am Fach muss im Hintergrund bleiben. Dieser wichtige Aspekt im Selbstverständnis des Lateinunterrichts wurde in den *Lectiones Latinae* in einer anschaulichen For-

225 cf. Kapitel I. 4, 34.

226 *Ars Latina I* (1961), 85.

227 Unmittelbar danach (Ü 54) findet man eine weitere deutsch-lateinische Übersetzungsübung, die in ähnlich drohender Weise die Schüler an ihre Pflichten des nächsten Schuljahres erinnert. (*Ars Latina I* (1961), 86 f.)

mel zusammengefasst: „In tormentis educamur“²²⁸ – „Unter Qualen werden wir erzogen“ – ist nicht nur ein Satz, der der Kunstfigur *Aulus* in den Mund gelegt wurde, um den Lateinschülern am Beispiel eines geläuterten Faulpelzes Mut zum Durchhalten zu geben – es handelt sich vor allem um eine programmatische Aussage über Latein als anspruchsvolles gymnasiales Auslesefach.

II. 3. 6 Humanistische Werteerziehung: Lebensregeln und das Ideal der römischen Welt

Bereits im *Kapitel I. 2* wurde darauf hingewiesen, dass die Werteerziehung der Schüler ein spezifisches Anliegen des altsprachlichen Unterrichts darstellte. Vor dem Hintergrund der als negativ empfundenen gesellschaftlichen Entwicklungen sollte Vermassung und allgemeinem Werteverlust entgegengewirkt werden. Den Schülern sollte „eine ehrfurchtsvolle Haltung zu den großen überzeitlichen Persönlichkeiten und Werten, eine bewußte und wertbestimmte Einstellung zu den wesentlichen Problemen der Gegenwart und das Gefühl der Verpflichtung zu einem gemeinschaftsbejahenden, charaktervollen Handeln in verantwortlicher Berufsarbeit“²²⁹ vermittelt werden. Dieser zentrale Anspruch humanistischer Bildung blieb jedoch nicht auf den Lektüreunterricht beschränkt, wie spezifische Gestaltungselemente der untersuchten Lehrbücher dokumentieren.

Die Lehrbücher beschäftigen sich von Anfang an mit Fragen des menschlichen Zusammenlebens und behandeln z. B. das Verhalten gegenüber Eltern, Verwandten, Freunden sowie gegenüber dem Staat und bringen auch Fragen des christlichen Glaubens zur Sprache. Die dabei verwendeten Einzelsätze haben häufig die Gestalt von Lebensregeln, bleiben jedoch oberflächlich „nebulose Hohlformeln“²³⁰. Der Anspruch, „jugendnahe, moralinfreie“²³¹ Sätze zu bieten, wird i. d. R. nicht erfüllt. Folgende Einzelsätze belegen dies eindrucksvoll:

Adulescentis est maiores natu vereri.²³² – Parentibus a liberis oboediendum est.²³³ – Ein anständiger Mensch wird sich nicht weigern, einem

228 *Lectiones Neu V* (1970), 7.

229 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1951), 384.

230 KLAUS-DIETER THIEME (1969), 23.

231 *Krüger C I* (1955), III.

232 *Bornemann Neu II* (1954), 17.

233 *Bornemann Neu II* (1954), 16.

Mitmenschen, der ... in Gefahr schwebt, augenblicklich beizuspringen.²³⁴
– *Discordiam vitate! Concordia patriam firmatis.*²³⁵ – *Amamus Germaniam patriam.*²³⁶

Obwohl diese Einzelsätze zuallererst der Vermittlung von grammatischen Stoffen dienen, zeigt ihr häufiges Auftreten, dass hier an eine indirekte, immanent wirksame Wertevermittlung gedacht wird. Diese Absicht wird auch bei den zahlreich vertretenen Sentenzen spürbar, die (sofern es sich um authentisches Material handelt) den Schülern nicht nur einen Erstkontakt mit originalem Latein ermöglichen²³⁷ und als Merkhilfe das Behalten grammatischer Regeln unterstützen²³⁸, sondern vor allem pädagogisch wirken sollen, da in ihnen „das geistreiche und erzieherisch wertvolle Gedankengut der Antike zu seinem Recht“²³⁹ komme. Gerade das Lernen von Sentenzen vermittele „wertvollstes Gedankengut und sollte nicht unterschätzt werden“²⁴⁰. Nach der Vorstellung BORNEMANNS sollte „jeder, der Latein gelernt hat, ... einige hundert der inhaltlich höchst wertvollen und wegen ihrer lapidaren, oft prägnanten Form imponierenden Sentenzen beherrschen!“²⁴¹ Insgesamt wird man KLAUS-DIETER THIEME zustimmen müssen, dass in derartigen Übungssätzen, sei es in ‚künstlichen‘ Einzelsätzen oder originalen Sentenzen, „patriarchalische Leitbilder wie Autorität und Gehorsam, Bescheidenheit und Anspruchslosigkeit, Arbeitsmoral, Triebverzicht ... unkritisch übernommen und ... als allgemein gültig hingestellt“²⁴² werden.

Der Schwerpunkt der intendierten humanistischen Werteerziehung liegt jedoch in der Begegnung mit der römischen Welt. Dabei konzentrieren sich die Autoren zumeist auf den Zeitraum von der mythischen Gründung der Stadt bis zum Ende der Republik, während die Kaiserzeit und auch die Spätantike bis auf ganz wenige Ausnahmen²⁴³ ausgespart bleiben. Es finden sich regelmäßig

234 *Lectiones Neu V* (1970), 31 f.

235 *Krüger C I* (1955), 6.

236 *Lectiones Alt I* (1950), 23.

237 cf. *Ars Latina I* (1961), 5.

238 cf. *Lectiones Neu IV* (1963), 6.

239 *Bornemann Neu II* (1954), 3.

240 *Bornemann Neu II* (1954), 4.

241 *Bornemann II*, Erklärungen und Anregungen für den Lehrer, o.J., 21.

242 KLAUS-DIETER THIEME (1969), 24.

243 In der *Ars Latina III* (1954), 41 f., findet sich ein B-Stück über Hadrian („Ein Friedenskaiser“), im *Ludus A II* (1969), 36/38, wird die Kaiserzeit unter den Titeln „Dankbare Untertanen. (Ansprache an den Kaiser Hadrian)“ und „Rom brennt!“ behandelt.

Gründungssagen Roms, einzelne Episoden aus der Königszeit (vor allem Tarquinius Superbus) und der Frühzeit der Republik (z. B. Coriolan und Menenius Agrippa), Einzelsätze und Lesestücke zu den Punischen Kriegen und zu Einzelpersönlichkeiten wie Cato d. Ä., Cicero, Caesar und Augustus. Zusätzlich werden immer wieder Texte zum Aufbau des römischen Staats und seiner Institutionen verwendet. Dazu existiert ein relativ einheitliches Angebot zur römischen Kulturgeschichte und zum Alltagsleben (z. B. Erziehung, Religion, Zirkusspiele, römisches Wohnen).²⁴⁴ Je näher die Caesarlektüre rückt, desto stärker wird der Anteil historisch-politischer Texte. Des Weiteren widmen die Autoren auch der griechischen Geschichte und vor allem der Mythologie recht große Aufmerksamkeit, da diese offensichtlich als jugendgemäße Stoffe betrachtet wurden.²⁴⁵ Das gleiche gilt für Fabeln, die insgesamt in recht großer Zahl vorhanden sind. Dagegen gibt es nur äußerst selten Passagen aus anderen literarischen Gattungen, also etwa aus der Liebesdichtung.

Bemerkenswert ist dabei das von den Römern gezeichnete Bild. Aufschlussreich ist beispielsweise die Erstbegegnung mit den Römern im *Ludus Latinus A*. Nach einer idyllischen Szenerie ländlichen Familienlebens und dem ersten Kontakt mit den alten Germanen trifft man in Lektion 9 endlich auf die Römer. Diese werden erstmals in Satz 5 erwähnt, und zwar in einem militärischen Kontext²⁴⁶, der dann im B-Stück „Von den Römern“ ebenfalls im Vordergrund steht. Bereits der erste Satz „Romani bellum amabant“ zeichnet ein militärisch geprägtes Bild der römischen Welt, das noch weiter ausgeführt wird: „Arma et proelia Romanos delectabant. Romani saepe cum Germanis bellabant.“ Dann folgen Sätze zur militärischen Ausrüstung und zu den Kriegstechniken der Römer. Schließlich wird wie als Beweis für die Richtigkeit der getroffenen Aussagen der Bogen zur Gegenwart gespannt: „Etiam hodie reliquias castrorum Romanorum in Germania spectamus.“²⁴⁷ Diese Auftaktbegegnung mit den Römern zeigt ein inhaltliches Grundmotiv, das in allen untersuchten Lehrwerken nachweisbar ist und das öffentliche Negativbild vom Lateinunterricht entscheidend geprägt hat, nämlich die enge Verbindung von Römern, Grammatik und Krieg. Obwohl aus Gründen der Kindgemäßheit und aufgrund der Erfahrungen des zurückliegenden Krieges Bemühungen feststell-

244 Bei *Bornemann* vermisst man B-Stücke mit derartigen Inhalten gänzlich.

245 Besonders ausgeprägt ist dies z. B. im *Ludus B II* (1955), dessen B-Stücke zu einem großen Teil aus griechischen Mythen bestehen.

246 *Ludus A I* (1966), 7: „Pila et scuta erant arma Romanorum in bellis.“

247 *Ludus A I* (1966), 7.

bar sind, „das für das römische Wesen unvermeidbare Thema ‚Krieg‘ ... nach Möglichkeit“²⁴⁸ zurückzudrängen, gehören von Kriegsthemen geprägte Einzelsätze zum Standardrepertoire der Unterrichtswerke; ihr Anteil nimmt immer dann zu, wenn die Caesarlektüre näher rückt oder vom Buch begleitet wird.

Auch die zahlreichen Lesestücke zur römischen Geschichte schaffen nicht selten eine von Kriegshandlungen und Gewalttätigkeiten aller Art geprägte Atmosphäre. Besonders deutlich wird dies im *Ludus B III*. Von den insgesamt 39 B-Stücken, die „durch wesentliche Epochen römischer Geschichte führen“²⁴⁹ sollen, handelt der übergroße Teil von militärischen Auseinandersetzungen. Allein zu den Punischen Kriegen werden neun z. T. umfangreiche Lesestücke angeboten.²⁵⁰ Mag eine solche Fülle militärischer Inhalte aus historischen Gründen noch zu rechtfertigen sein, wiegt der offensichtliche Mangel an historischer Reflexion besonders schwer. In der Regel werden nämlich die politischen Hintergründe und die moralischen oder völkerrechtlichen Probleme dieser Ereignisse nicht zum Bewusstsein gebracht. Stattdessen werden römische Charaktereigenschaften in unreflektierter Idealisierung hervorgehoben, was man bereits an Überschriften wie „Die Römer als Lehrmeister der Deutschen“²⁵¹ oder „Die Strenge altrömischer Manneszucht“²⁵² erkennen kann. „Die Lektionen stellen das Fragwürdige an der römischen Tradition nicht in Frage, sondern übernehmen oder konstruieren naiv eine autoritär-patriarchalische Wertewelt“²⁵³, die als vorbildhaft präsentiert wird, in der aber spezifische Werte einer Demokratie i. d. R. nicht zur Sprache kommen. So wird dann das einfache Leben der fleißigen und frommen Bauern gelobt, werden Tugenden wie Disziplin, Tapferkeit, Pflichterfüllung und Einsatz für das Gemeinwesen gepriesen und die staatsmännischen, verwaltungstechnischen und kulturellen Leistungen der Römer gewürdigt.

Ein typisches Beispiel für eine historisch unreflektierte und verzerrende Idealisierung liefert die Darstellung Caesars in der *Ars Latina I*. Zwar wird Caesar zu Recht als „imperator magnus et scriptor clarus“ bezeichnet, aber die weite-

248 Bornemann I, Erklärungen und Anregungen für den Lehrer (1946), 5.

249 *Ludus B III* (1968), Beilageblatt, 1.

250 „De primo bello Punico“ (26 f.), „De Regulo imperatore“ (27 f.), „De initio secundi belli Punico“ (30 f.), „De Hannibale“ (32), „De secundo bello Punico“ (33 f.), „De fine secundi belli Punico“ (36 f.), „De Hannibale“ (44 f.), „De tertio bello Punico“ (51 f.), „Hannibal, priusquam Alpes traicit, militum animos his fere verbis confirmat“ (65 f.).

251 *Ars Latina I* (1961), 49 f.

252 *Ars Latina II* (1954), 17.

253 KLAUS-DIETER THIEME (1969), 20.

ren Charakterisierungen wirken einseitig und verkürzt. Wenn es beispielsweise heißt „5. Postquam consul fuit, multos annos cum bellicosis Galliae populis pugnavit. 6. Semper victor fuit“, täuscht dies nicht nur über die häufig schwierige Lage Caesars im Gallischen Krieg hinweg, sondern lässt auch völlig Caesars machtpolitische Gründe für diesen Krieg außer acht. Man kann jedenfalls den Eindruck gewinnen, dass die Gallier, die nicht ohne Grund „bellicosi“ genannt werden, an der Auseinandersetzung schuld seien. Auch die historische Bedeutung der Unternehmungen Caesars gegen die Germanen wird übertrieben: „7. Etiam cum Germanis, maioribus nostris, certavit. 8. Germanos fugavit et Romanos magno terrore et timore liberavit.“ Schließlich wird auch ein sehr ungenaues Bild davon gezeichnet, wie die Zeitgenossen auf Caesars Leistungen in Gallien reagierten. Kritische Stimmen oder politische Gegnerschaft werden völlig ausgeblendet: „9. Romani imperatori victori grati fuerunt. 10. Poetae et oratores imperatorem magnum celebraverunt. 11. Senatores victorem summis honoribus ornaverunt.“²⁵⁴ Caesars Tod schließlich erscheint als Tat treuloser Charaktere, wobei die politischen Hintergründe nicht einmal angedeutet werden. Im Gegensatz dazu wird Caesars Treue gegenüber seinen Freunden hervorgehoben: „Quamquam amicis in rebus et secundis et adversis semper fidem servaverat, tamen Brutus, amicus Caesaris, inter coniuratos erat.“²⁵⁵ Eine Ausnahme bildet auch hier die *Vita Romana*. Neben einer positiven Würdigung Caesars findet sich eine ausgesprochen kritische Auseinandersetzung, die von Cato d. J. vorgetragen wird und im krassen Gegensatz zum üblichen geschönten Caesarbild der Lehrbücher steht: „Qui legibus laesis munera sacra populi Romani sibi sumpsit, sumpta facinoribus sceleribusque foedissimis inquinavit, neque virtute, sed fraude gentes Gallorum Germanorumque vicit victasque contra ius gentium quasi pecora mactavit.“²⁵⁶ Überhaupt ist in diesem Lehrwerk die Tendenz zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit der römischen Welt unverkennbar.

Insgesamt ist immer wieder ein Mangel an kritischer Distanz gegenüber den Römern feststellbar. Problematische Wesenszüge römischer Geschichte und Gesellschaft werden zwar nicht verschwiegen, sondern zumeist verharmlosend dargestellt. Dies zeigt sich z. B. an der Darstellung des Brudermordes von Romulus an Remus. So konnte der Schüler den Eindruck bekommen, dass Remus durchaus die gerechte Strafe ereilt habe: „Cum murus nondum altus esset, Remus per ludibrium eum transiluit. Statim ab Romulo irato necatus

254 *Ars Latina I* (1961), 25.

255 *Ars Latina I* (1961), 38.

256 *Vita Romana I* (1970), 56.

est.²⁵⁷ Die moralische Dimension des Phänomens Brudermord und die Tatsache, dass die Geschichte Roms mit einer solch schweren Verfehlung begann, bleibt in den Texten völlig ausgeklammert. Lediglich bei BORNEMANN wird auf die Schwere des Verbrechens hingewiesen und auf die Tatsache, dass Romulus trotzdem weiterhin vom Glück begünstigt war.²⁵⁸ Auch das Sklavenleben²⁵⁹ und die Zirkusspiele²⁶⁰ wirken befremdlich harmlos, und die Eroberung fremder Völker wird als selbstverständlicher und letztlich positiver Akt des Kulturtransfers²⁶¹ betrachtet. Gleichwohl kann man in den Lehrwerken vereinzelte Bemühungen um eine sachlichere und weniger idealisierende Darstellung der römischen Welt erkennen. Hierzu zählen beispielsweise die recht differenzierte Darstellung des Marius im *Ludus B III*²⁶² und ein Text, der in Anlehnung an Sallust den Sittenverfall der Römer beklagt. Hierzu ist dann sogar eine Problematisierung durch Fragen vorgesehen, wobei Stärken und Schwächen der Römer und die Gründe für den Sittenverfall benannt werden sollen.²⁶³

Insgesamt soll die idealisierende Darstellung der Römer nicht nur zu einer positiven Haltung der Schüler gegenüber dem gesamten Fach Latein führen. Vielmehr geht es auch um die immanente Vermittlung von Werthaltungen, die der Persönlichkeitsbildung dienen sollten und die als essentiell für Staat und Gesellschaft empfunden wurden. Durch die idealisierende Darstellung römischer Tugenden wie Disziplin, Pflichtbewusstsein, Frömmigkeit und Vaterlandsliebe sollte den als negativ empfundenen gesellschaftlichen Entwicklungen der Gegenwart schon in der Spracherwerbsphase entgegengewirkt werden. Eine kritische Reflexion des römischen Wesens sollte dabei in aller Regel nicht erfolgen, vielmehr ging es eher um eine mechanische Übernahme bestimmter Inhalte durch die Schüler. Obwohl man Wertvorstellungen vermisst, die zur Ausbildung eines demokratischen Bewusstseins hätten beitragen können, sind die in den Lehrbüchern propagierten Werte keinesfalls unpolitisch, da sie bei

257 Krüger C I (21955), 35.

258 cf. Bornemann I (31949), 24: „Romulo, quamquam foedo illo scelere contaminatus (befleckt) erat, tamen fortuna prospera fuit.“

259 cf. KLAUS-DIETER THIEME (1969), 21 f. Sklaven führen zwar ein trauriges Leben, sind dafür aber immer gut gelaunt und interessanterweise nicht von Römern, sondern von Piraten verklavt worden. (cf. *Ars Latina I* (71961), 19)

260 cf. *Ars Latina I* (71961), 23 f.

261 cf. *Ars Latina II* (71954), 45 f.

262 cf. *Ludus B III* (81968), 58: „Nam ut laudandus erat, quod virum fortem et belli peritissimum se praestiterat, ita vituperandus, quod in bello civili immodica in cives suos saevitia usus erat.“

263 cf. *Lectiones Neu III* (41969), 102 f.

den Schülern eine kritische Grundhaltung gegenüber den vorherrschenden Entwicklungen der modernen Industriegesellschaft erzeugen sollten. Dabei kommt immer wieder die von MANFRED FUHRMANN zu Recht kritisierte „Berufsideologie des deutschen Lateinlehrers“²⁶⁴ zum Ausdruck, die für sich den unbescheidenen Anspruch erhob, ewig gültige und zugleich immer aktuelle Werte zu vermitteln.

II. 4 Übersetzungsverfahren – mehr als nur ein zentrales Methodenproblem des Sprachunterrichts

Übersetzen ist das „zentrale fachspezifische Verfahren“²⁶⁵ im altsprachlichen Unterricht bei der Auseinandersetzung mit lateinischen und griechischen Texten und dient der ersten Erschließung (Dekodierung) sowie der Herstellung einer Übersetzung als Zielleistung (Rekodierung). Dabei handelt es sich um einen anspruchsvollen kreativen Prozess²⁶⁶, der an Schüler z.T. hohe kognitive Anforderungen stellt. Aber auch die Lehrer müssen sich mit einer anspruchsvollen Aufgabe auseinandersetzen: Für eine erfolgreiche Übersetzung müssen sie den Schülern nicht nur die notwendigen sprachlichen und inhaltlichen Grundlagen vermitteln, sondern auch exakte Kenntnisse in der Übersetzungsmethodik sicherstellen. Gerade diese Frage nach einer für Schüler geeigneten und erfolgversprechenden Übersetzungsmethode erwies sich in der Geschichte des altsprachlichen Unterrichts immer wieder als ein zentrales und äußerst kontrovers behandeltes Thema innerhalb der Methodendiskussion. Man kann sogar den Eindruck gewinnen, „daß die Probleme des altsprachlichen Unterrichts fast immer als ‚Übersetzungsfragen‘ erschienen“²⁶⁷. Dies gilt auch für die Zeit nach 1945, in der die Diskussion über die Übersetzungsmethoden mit besonderer Intensität geführt wurde: Dies kann man eindrucksvoll an den zahlreichen Aufsätzen erkennen, die in regelmäßigen Abständen in der damals einflussreichsten Fachzeitschrift *Der Altsprachliche Unterricht* publiziert wurden. Von 1952 bis 1968 wurden in dieser Zeitschrift nicht weniger als 20 Artikel veröffentlicht, die sich zumeist schwerpunktmäßig mit Problemen der Übersetzungsmethodik beschäftigen. Des Weiteren finden sich zu diesem Thema z.T. umfangreiche Beiträge in anderen Fachzeitschriften sowie in den Metho-

264 MANFRED FUHRMANN (1995c), 37.

265 cf. UDO FRINGS / HERMANN KEULEN / RAINER NICKEL (1981), 273; ebenso RAINER NICKEL (2001), 291.

266 cf. FRIEDRICH MAIER (1979c), 188–192.

267 ARTHUR KRACKE (1952), 54.

diken von KRÜGER, WILSING, JÄKEL und RÖTTGER. Zunächst jedoch scheint ein knapper Überblick zu den historischen Grundlagen dieser zentralen Methodenfrage sinnvoll, um das Verständnis für Inhalt und Stellenwert der nach 1945 geführten Diskussion sicherzustellen.

II. 4. 1 „Qui recte construit, recte vertit!“²⁶⁸ – die Konstruktionsmethode als Standardverfahren

Schon im 19. Jahrhundert entfaltete sich eine breite Diskussion über Methoden des Übersetzens. Dabei konnte sich das sog. „Konstruieren“ als die dominierende Verfahrensweise durchsetzen, bei dem sich „die Erkenntnis der syntaktischen Zusammengehörigkeit der Wörter und Formen ... durch die Ordnung der einzelnen Teile nach ihren Beziehungen zueinander“²⁶⁹ vollzieht. Diese Entwicklung wurde offensichtlich seit den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts aufgrund einer veränderten Zielsetzung des altsprachlichen Unterrichts begünstigt und hatte nicht nur Auswirkungen auf die Lektüre originaler lateinischer und griechischer Texte in den mittleren und höheren Klassenstufen, sondern in besonderem Maße auch auf den lateinischen und griechischen Elementarunterricht. Allerdings wurde die Notwendigkeit der Konstruktionsmethode zunächst mit den Anforderungen des Hinübersetzens begründet: „Kam es früher nur darauf an, dass der Schüler etwa vom vierten oder fünften Jahre des Unterrichts an lateinisch zu schreiben und zu sprechen und lateinische Schriftsteller zu verstehen anfing, so sollte er jetzt vor Allem formal gebildet sein, und da hierzu nichts geeigneter erschien als das Uebersetzen in die fremde Sprache, so war das Ziel des lateinischen Elementarunterrichtes nicht mehr zum ‚Lateinschreiben‘ sondern zum ‚Uebersetzen in das Lateinische‘ anzuleiten.“²⁷⁰ So sollte sich der Schüler „zunächst durch Aufsuchen des Subjectes und Prädicates das Satzverhältnis klar machen und dann sich die Kenntnis der betreffenden Vocabeln verschaffen“²⁷¹. Ebenso erschien es möglich, „dass der Lehrer von Hause aus das Construire des Satzes leitet, d.h. die eigentliche Arbeit in die Hand nimmt, und nun Stück für Stück sogleich übersetzen lässt, an jedem Stück die etwa nöthigen Correctur-Fragen mit den Regel-Repetitionen vornimmt und so schließlich den Satz mit dem Schüler vollendet“²⁷². Schließlich wurde sogar darauf hingewiesen, dass das

268 JULIUS ROTHFUCHS (?1893), 50f.

269 PETER DETTWEILER (?1914), 88.

270 HERMANN PERTHES (1875), 10.

271 HERMANN PERTHES (1875), 13.

272 HERMANN PERTHES (1873), 44.

Konstruieren „eigentlich ... nur am Platze bei dem Übersetzen in die fremde Sprache (ist); denn da im Deutschen ‚die Rose‘ sowohl Nom. als Akk. der Form nach sein kann, so ist hier eine judiziöse Unterscheidung notwendig. Bei dem umgekehrten Verfahren leitet der Sprachgeist den Schüler völlig sicher.“²⁷³

Allerdings entsprach letztere Einschätzung wohl nicht den Hauptproblemen der Schulpraxis. Denn offenbar bereitete den Schülern vor allem die Übersetzung lateinischer und griechischer Texte ins Deutsche Schwierigkeiten: „Man beobachte einen Quartaner, wie er seinen Nepos präpariert. Jeder Satz ist ihm ein Wirrnis von Wörtern, nicht einmal von Worten. Übersetzt er jedes Wort für sich, so entsteht der baare Unsinn; er bleibt also auf halbem Wege stehen und versucht dasselbe Manöver beim nächsten Satze, – oder er rät, wenn es ein phantasievoller Junge ist, tapfer darauf los, vervollständigt hierdurch das Fehlende und amüsiert zuweilen Lehrer und Klasse ...“²⁷⁴ JULIUS ROTHFUCHS, Provinzialschulrat im westfälischen Münster, forderte daher erstmals 1882, dass das Konstruieren von der Sexta an methodisch gelernt werden müsse, um eine verlässliche Anleitung zur Übersetzung aus dem Lateinischen zu gewährleisten.²⁷⁵ Dabei sollte das Konstruieren nach folgendem Muster ablaufen: „Erste Frage: Welches sind die Nebensätze? ... Zweite Frage: Welche Hauptsätze bleiben übrig? ... Dritte Frage: Woran und durch welche Konjunktionen oder Pronomina sind die vorgenannten Nebensätze ... anzuknüpfen? ... Vierte Frage: 1) Welche Infinitivkonstruktionen sind zu bemerken? 2) Wovon hängen sie ab? ... Fünfte Frage: 1) Welche Participialkonstruktionen sind zu bemerken? 2) Zu welchen Worten (Prädikaten) gehören sie und wie sind sie anzuknüpfen? ... Einen Abschluss kann das Konstruieren des Satzgefüges noch dadurch finden, dass der Lehrer fragt: ‚Welche Verhältnisse sind durch die Nebensätze ausgedrückt und zu welchen Worten?‘“²⁷⁶ Diese Vorgehensweise führt für ROTHFUCHS nicht nur zu einer erfolgreichen Übersetzung, sondern rufe bei den Schülern eine spezifische formale Bildungswirkung hervor: „Auf diese Weise gewöhnen sie sich an Klarheit des Denkens, und das Konstruieren wird zu dem, was es sein soll, – eine sprachlogische Gymnastik des Geistes.“²⁷⁷

Seit 1892 wurden in den preußischen Lehrplänen „Uebungen im Konstruieren“²⁷⁸ im Lateinischen von der Sexta an verbindlich vorgeschrieben; im Grie-

273 HERMANN SCHILLER (1894), 428.

274 JULIUS ROTHFUCHS (1893), 50.

275 cf. JULIUS ROTHFUCHS (1883), 52, 71.

276 JULIUS ROTHFUCHS (1883), 62–66.

277 JULIUS ROTHFUCHS (1883), 67.

278 *Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen* (1892), 219.

chischlehrplan fehlt zwar jeder Hinweis auf diese Methode, in der einschlägigen Literatur wurde ihr jedoch auch im Griechischunterricht, aufbauend auf dem Lateinunterricht, eine zentrale Rolle zugewiesen.²⁷⁹

Gleichwohl blieb die Konstruktionsmethode nicht unumstritten: Sie sei „viel zu weit ausgedehnt, weil man dadurch besonders die ‚formale Bildung‘ herbeizuführen meint“, sie sei „unnatürlich“ und trage „am meisten dazu bei, dem Schüler den lateinischen Unterricht unerfreulich zu machen“²⁸⁰. Insbesondere wurde die Vernachlässigung der Textinhalte bemängelt, da das Konstruieren nicht vom „Inhalte ...“, sondern von formal-grammatischen Kategorien²⁸¹ ausgehe. Dadurch werde sich der Schüler kaum „des Inhalts der Worte, geschweige des Satzes bewußt“²⁸² und sei weder in der Lage, eine Periode in ihren logischen Zusammenhängen zu erfassen noch den Text in richtiges Deutsch umzuformen. Alternativvorschläge wie die Satzanalyse von FRIEDRICH HOFFMANN²⁸³ blieben jedoch die Ausnahme und konnten sich allem Anschein nach nicht durchsetzen. HOFFMANN betrachtet den Satz nicht als „Zusammenfügung einzelner für sich bestehender Stücke, sondern er ist von Hause aus eine Einheit, ein Ganzes, dessen Glieder in Beziehung zueinander stehen. Der naturgemäße Gang ist also der, daß man erst das Ganze irgendwie zu erfassen sucht und dann das Verhältnis der Glieder. Das Verfahren ist also ein analytisches, und wir sprechen richtig von einer Satzanalyse. Sind in der Analyse die Glieder in ihrer Beziehung erkannt, so ist der sachliche Inhalt, den wir zunächst Umrissen erfaßt haben, nunmehr vollständig aufzubauen, und diese Synthese setzt sich beim Übersetzen fort ...“²⁸⁴

279 PAUL DÖRWALD (1912), 56: „Das Übersetzen der griechischen Sätze muß auf der Einsicht in ihre Konstruktion beruhen.“

280 HERMANN SCHILLER (1894), 428.

281 PETER DETTWEILER (1914), 143.

282 FRIEDRICH HOFFMANN (1914), 159.

283 cf. FRIEDRICH HOFFMANN (1914), 158 ff.

284 cf. FRIEDRICH HOFFMANN (1914), 159 f. HOFFMANN liefert für das Verfahren, das im Gegensatz zur Konstruktionsmethode von Fragen nach dem Inhalt sowie nach sachlichen und gedanklichen Zusammenhängen ausgeht, ein anschauliches Beispiel: „Puella in horto rosas plantat. Was siehst du? Ein Mädchen. Was tut das Mädchen? Es pflanzt Rosen (so sagt der Schüler, nicht ‚die Rosen‘). Welcher Satzteil ist ‚Rosen‘? Das Objekt im Akkusativ. Lateinisch? Rosas. Nun haben wir noch in horto zu erklären. Was bezeichnet in horto? Den Ort, wo das Mädchen die Rosen pflanzt, also örtliche Satzbestimmung.“ (160) Der Nachteil dieser Methode besteht darin, dass die intendierte Sinnerfassung zum Raten verführen kann. Daher scheint eine Abstützung durch Elemente der Konstruktionsmethode sinnvoll. (cf. FRITZ HAEGER / KURT SCHMIDT (1965), 105; HANS-JOACHIM GLÜCKLICH / RAINER NICKEL / PETER PETERSEN (1980), 261)

Auf der Grundlage derartig heftiger Kritik an der Konstruktionsmethode wurden in den Reformplänen von 1925 erstmals ernsthafte Versuche unternommen, neue Ansätze im Unterricht zu etablieren. Hierzu zählt die von GEORG ROSENTHAL, Direktor des Katharineums in Lübeck, entwickelte „wörtliche“ Übersetzungsmethode. Nach ROSENTHAL gelange man nämlich „zum Verständnis des Satzes ... nur durch wörtliches Erfassen, ein Wort nach dem anderen. Ganz wie im Deutschen! ... Habe ich aber durch mein wörtliches Übersetzen verstanden, dann muß ich sofort übersetzen, so unwörtlich wie möglich, das heißt so deutsch wie möglich.“²⁸⁵ So wird in den Lehrplänen bemerkt, die schnellste Lektüreeinführung solle durch „die von Jugend auf geübte möglichst wortwörtliche Übersetzung eines vorgelesenen oder vorgesprochenen Satzes“ erfolgen, an die sich „dann eine freie, in gutem Deutsch gehaltene Angabe des darin enthaltenen Gedankens“²⁸⁶ anschließt. Dagegen wird die Rolle des Konstruierens eingeschränkt, das formale Potential jedoch nachdrücklich hervorgehoben: „Durchkonstruieren eines Satzes vom Verb aus und Zergliederung einer ganzen Periode, die im letzten Grunde nur möglich ist, wenn das Satzganze schon verstanden ist, sind auf Einzelfälle zu beschränken, die ganz besonders geeignet sind, die logischen Fähigkeiten der Schüler zu entwickeln.“²⁸⁷ Grundsätzlich sollte wohl im ständigen Ineinandergreifen dieser beiden geistigen Tätigkeiten ein schnelles Erfassen von „Wortsinn und Satzgedanken“²⁸⁸ erfolgen.

Auch bei OTTO WECKER, dem in den dreißiger Jahren und der Nachkriegszeit einflussreichen Vertreter der sog. „natürlichen“ bzw. „direkten“, d.h. lateinisch-deutschen Unterrichtsmethode, finden wir eine ähnliche Mischform: Neben einer intensiven Formenanalyse sieht WECKER ein satzanalytisches „Konstruieren von innen heraus“²⁸⁹ sowie schließlich eine wörtliche Übersetzung vor, die der Sinnerfassung dient und an die sich eine gute deutsche Übersetzung anschließt²⁹⁰. Diese Aspekte finden sich dann z.T. auch in den nationalsozialistischen Lehrplänen von 1938 wieder: In der 1. Klasse sind „Satz-

285 GEORG ROSENTHAL (1924), 31 ff.; zitiert nach MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 105, die auf S.105–109 eine intensive Erörterung der Vor- und Nachteile dieser Methode vornehmen; ferner ANDREAS FRITSCH (1984), 11 f.

286 *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens* (1925), 25.

287 *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens* (1925), 25.

288 WALTHER KRANZ (1926), 79.

289 OTTO WECKER (1931), 716.

290 cf. OTTO WECKER (1936), 80–821; auch LUDWIG MADER und WALTER BREYWISCH (1934), die die sog. „direkte“, d.h. lateinisch-deutsche Unterrichtsmethode entwickelt haben, sehen zunächst eine wörtliche „Arbeitsübersetzung“, dann erst die gute deutsche Übersetzung vor (35).

analysen durch Konstruieren von der äußeren Form her (Endungen), aber auch vom Teilinhalt her²⁹¹ durchzuführen. Allerdings findet sich in den methodischen Vorschriften des Lehrplans kein Hinweis mehr auf das wortwörtliche Übersetzen²⁹²; dies kann nicht überraschen, da schon zuvor, nicht zuletzt auch aus ideologischen Gründen, heftige Kritik an der wortwörtlichen Übersetzungsmethode des Juden GEORG ROSENTHAL²⁹³ geübt worden war, den man 1933 aus dem Amt entfernt hatte. Insgesamt dürften alle diese Versuche zur Reformierung der Übersetzungsmethodik nur beschränkte Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis gehabt haben. Wenn wir MAX KRÜGER glauben wollen, den man wohl als einen der besten Kenner der damaligen Verhältnisse bezeichnen kann, dann blieben die meisten Lehrer „lieber auf dem seit Generationen vertrauten Wege, dem des Konstruierens“²⁹⁴.

II. 4. 2 Übersetzungsverfahren in der Kontroverse

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs wurde unter den Altphilologen die Diskussion über die Übersetzungsmethodik mit besonderer Intensität fortgesetzt, wobei auch hier der Lateinunterricht im Mittelpunkt stand. „Das war verständlich; denn die verringerte Stundenzahl vor allem im Lateinunterricht, das Problem des Lateinunterrichts am neusprachlichen und am mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasium zwang dazu, nach geeigneten Wegen zu suchen.“²⁹⁵ Durchgehend spürbar ist dabei die Unsicherheit über die fachliche und motivatorische Wirksamkeit der gängigen Übersetzungsmethoden. „Führen“, fragt RICHARD KNOKE bereits im Jahr 1953, „die heute üblichen Übersetzungsmethoden zu dem ‚lustvollen Können‘, das schon die Denkschrift zur Schulreform von 1925 gefordert hat? Wecken wir von Anfang an – auch in der schwierigen Zeit der Einführung in die zusammenhängende Lektüre – das Interesse und Verständnis der Jungen so, daß von dem lateinischen Unterricht

291 *Erziehung und Unterricht in der höheren Schule* (1938), 239.

292 *Erziehung und Unterricht in der höheren Schule* (1938), 237: „Übersetzt werden kann immer erst dann, wenn der Sinn verstanden ist. Dies ist nur möglich nach sauberer sprachlicher und sachlicher Klärung.“

293 So z. B. bei MATTHIAS STEHLE (1936), der, ohne GEORG ROSENTHAL namentlich zu nennen, bemerkt: „Von den gangbaren Wegen zum Verständnis ist der des wortwörtlichen Übersetzens gänzlich zu verschweigen. Denn er ist nichts anderes als eine grobe Selbsttäuschung.“ (71) STEHLE stellt die Übersetzungskunde in den Dienst des Nationalsozialismus und will dabei vor allem die „auf völkischer Verschiedenheit beruhenden Unterschiede des Lateinischen und Deutschen“ (76) beleuchten.

294 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 94.

295 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 94.

eine werbende Kraft ausgeht?“²⁹⁶ Dieses Methodenproblem wurde somit nicht nur als ein wichtiges fachimmanentes Teilphänomen des altsprachlichen Unterrichts aufgefasst, sondern hatte geradezu den Rang einer Existenzfrage: Eine praktikable Übersetzungsmethode sollte nicht nur das Übersetzen erleichtern und die als problematisch empfundenen Übersetzungsleistungen verbessern, sondern zugleich der allgemein schwindenden gesellschaftlichen Akzeptanz des altsprachlichen Unterrichts entgegenwirken, die ja nicht zuletzt durch die gängige Übersetzungspraxis befördert wurde.²⁹⁷ Insofern ist zu erwarten, dass diese Diskussion exemplarische Aussagekraft hat für die grundsätzlichen Probleme, in der Zeit nach 1945 gewachsene Traditionen und notwendige didaktische und methodische Neuerungen in Einklang zu bringen. Daher kann nicht verwundern, dass die Frage nach einer angemessenen Übersetzungsmethode der wohl am meisten erörterte Gegenstand innerhalb der altsprachlichen Methodendiskussion von 1945 bis 1970 war. Neben eher unbedeutenden Sonderwegen wurde die Diskussion im Wesentlichen von zwei unterschiedlichen methodischen Hauptströmungen bestimmt, die einerseits Möglichkeiten einer vorrangig sukzessiven Texterschließung erörtern, andererseits Kombinationen herkömmlicher Methoden vorziehen. Die Diskussion konzentrierte sich dabei auf das Lateinische, Griechisch spielt nur eine Nebenrolle.

Sukzessive Verfahren als Traditionsbruch

Die sukzessiven Übersetzungsverfahren wurden als Gegenentwurf und Neuanfang zu den bisher vorherrschenden Methoden der Konstruktion und Satzanalyse verstanden. Ihre wohl einflussreichsten Vertreter sind WILLY NEUMANN²⁹⁸ mit seiner „natürlichen Lesemethode“, ARTHUR KRACKE²⁹⁹ und WERNER JÄKEL³⁰⁰ mit dem „verstehenden Lesen“ und DIETER LOHMANN³⁰¹ mit dem „natürlichen Verstehen“. Sie knüpfen an die Methodik ROSENTHALS an, modifizieren dessen Gedanken jedoch sehr weitreichend, da vor allem die stilistische Qualität der mit ROSENTHALS Methode erzielten Übersetzungsergebnisse heftig kritisiert wurde. Außerdem ist allen sukzessiv ausgerichteten Methodenvorschlägen die grundsätzliche Ablehnung der Konstruktionsmetho-

296 RICHARD KNOKE (1953), 356.

297 cf. Kapitel I. 3.

298 cf. WILLY NEUMANN (1952).

299 cf. ARTHUR KRACKE (1952) und im Methodischen Lehrerheft zum Lese- und Übungsbuch *Vita Romana* 2 (1966), 7–11.

300 cf. WERNER JÄKEL (1952, 1966).

301 cf. DIETER LOHMANN (1968).

de gemeinsam. So macht NEUMANN, dem das Verdienst zukommt, die Diskussion mit einem kraftvollen Impuls angestoßen zu haben, das Konstruieren wegen seiner Ansicht nach mangelnder Erfolge für die negative Niveauentwicklung des altsprachlichen Unterrichts insgesamt verantwortlich: „Es ist aber an der Zeit, eine Methode aufzugeben, die trotz jahrzehntelanger Übung und Verwendung keine befriedigenden Leistungen ermöglicht.“³⁰² NEUMANN hält das Konstruieren für ein „unnatürliches, sprachwidriges Verfahren“³⁰³, da „der gesprochene oder geschriebene Satz nicht als Ausdruck einer lebendigen Sprache, sondern als etwas Totes aufgefaßt (wird), das man nach einem fein ausgeklügelten System sezieren, zerhacken und zergliedern muß“³⁰⁴. Außerdem verführe es die Schüler „zwangsläufig zum Raten“, da man oft die „wohlgeordnete Reihenfolge der Fragen: Wer? Wen? Wem? Wessen? usw. nicht benutzen“³⁰⁵ könne. Der Grundfehler dieser Methode bestehe darin, „daß man zu früh auf eine Übersetzung aus ist und deshalb den fremdsprachlichen Text wie einen zufällig geordneten Materialvorrat betrachtet, aus dem man die für den Bau des deutschen Satzes jeweils nötigen Bestandteile nach Belieben herausucht“³⁰⁶. Daher könnten Konstruktion und Analyse kein geeignetes Mittel sein, um zu einem wirklichen Verständnis der Autorenintention vorzudringen: „Die landläufige Fiktion, man habe mit der grammatischen Konstruktion und syntaktischen Analyse eines Satzes ... seinen letzten Sinn völlig begriffen, ... wird man ... nicht mehr aufrecht erhalten können.“³⁰⁷ So orientieren sich alle sukzessiv ausgerichteten Verfahrensweisen mehr oder weniger strikt an der vom Autor vorgegebenen Wortstellung als der „entscheidende(n) Repräsentation des Gesamtsinnes, die sie [= die Schüler] während des Verständnisvorgangs wie ein Leitseil in der Hand behalten müssen“³⁰⁸. In diesem Zusammenhang kommen ‚natürliche‘ Lesegewohnheiten der eigenen Muttersprache zur Anwendung: „Jeder gebildete Deutsche versteht die schwierigsten Sätze von Kleist oder Thomas Mann, ohne zu konstruieren oder zu analysieren. Auch in der Fremdsprache kann nur dies das Ziel sein: Alles in der Reihenfolge, in der es gesprochen wird oder geschrieben steht, zu verstehen (wohlgemerkt, nicht: zu übersetzen, denn das ist wegen der Divergenz der Ausdrucksmittel nicht gleich möglich).“³⁰⁹ Allgemein wird der Übersetzungsvorgang in die erst später so

302 WILLY NEUMANN (1952), 9; ebenso WERNER JÄKEL (1952), 75.

303 WILLY NEUMANN (1952), 11.

304 WILLY NEUMANN (1952), 11.

305 WILLY NEUMANN (1952), 10.

306 WERNER JÄKEL (1966), 93.

307 WERNER JÄKEL (1952), 75.

308 EBERHARD HERMES (1966b), 10.

309 *Vita Romana II*, Lehrerheft (1966), 9.

bezeichneten Phasen Dekodierung und Rekodierung differenziert, da „ein sinnvolles Übersetzen ohne vorheriges oder gleichzeitiges Verstehen des Textes nicht möglich“³¹⁰ sei.

Die sukzessiven Verfahren sollen durch gezielte Vorübungen bereits in der Lehrbuchphase vorbereitet werden, damit die Schüler „ihren Caesar nicht schwer finden und in flottem Tempo mit wirklicher Intention auf den Inhalt lesen können“³¹¹. KRACKE bietet dafür in seinem Unterrichtswerk *Vita Romana* zahlreiche Anregungen: Hierzu gehören z.B. nicht nur die grundsätzlich inhaltlich geschlossenen Texte, sondern auch zahlreiche Übungen zu Wort- und Begriffsfeldern, um die Schüler von schematischen Wortgleichungen abzuhalten. JÄKEL schlägt vor, ein zu behandelndes Lesestück vorher aufzulockern, „indem man Sätze daraus, vereinfacht und auf ihren Kern reduziert, oder Bauelemente von Sätzen in Wortfügungen, in Formenübungen, in kleinen Übungssätzen mündlich bekannt macht. Das Hören ist dabei wichtig, da ja auch das Stück nachher beim Vorlesen des Lehrers im Mitlesen und Hören begriffen werden soll.“³¹² LOHMANN will bereits in der Spracherwerbsphase intensive Satzergänzungsübungen vornehmen, die durch ständiges vorausschauendes Kombinieren das Verständnis für syntaktische Zusammenhänge fördern sollen.³¹³

Auch bei der Textlektüre werden durchaus differenzierte Wege beschritten. Beispielsweise sieht NEUMANN einen einfachen methodischen Dreischritt vor: Zunächst erfolgt die Wortübertragung, „d.h. eine möglichst wortgetreue Umformung des lateinischen oder griechischen Ausdrucks ins Deutsche“³¹⁴, daraus folgt das Satzverständnis, dem sich dann die Übersetzung anschließt. Im Gegensatz zu NEUMANNs eher schematischer Wortübertragung, die vor allem zu unbefriedigenden deutschen Übertragungsergebnissen führt, schreitet JÄKEL³¹⁵ „von Wortgruppe zu Wortgruppe, vom schon Erarbeiteten zum Unbekannten vor. Vorab wird der ganze Sinnkomplex – ein oder mehrere Sätze – laut gelesen, zumeist vom Lehrer, denn in der Regel wird nur er es sinngemäß tun

310 DIETER LOHMANN (1968), 31 f.

311 *Vita Romana II*, Lehrerheft (21966), 8.

312 WERNER JÄKEL (21966), 84.

313 cf. DIETER LOHMANN (1968), 22 ff.

314 WILLY NEUMANN (1952), 13.

315 JÄKEL (21966), 87, kritisiert NEUMANNs Vorgehensweise scharf. „Der von Neumann beschriebene Weg führt nicht zum Lesen ... Solange man ständig ... die deutschen Bedeutungen substituieren läßt, gelangt man nicht zum Lesen, weder im Französischen noch im Englischen noch auch im Lateinischen.“

können. Anfangs wird er dabei die Schüler immer wieder einmal darüber belehren müssen, was sie alles bereits bei diesem ersten Lesen aufnehmen und erkennen sollten, und daß dies für sie der schwerste Teil der gemeinsamen Arbeit ist ... Man stelle in der Lektüre nicht von vornherein Fragen wie: Welcher Satzteil fehlt noch? Wie fragt man hier? Wo steht das Objekt?, sondern lasse feststellen, was dasteht und was die Wortgruppe inhaltlich zur Fortführung des Gedankens beiträgt ... Werden Hilfsfragen erforderlich, so frage man z.B.: Wovon ist hier die Rede? Was wird denn gesagt? Wie fügt sich das an das bisher Bekannte an? Erst dann, wenn das alles und auch eine Analyse des Satzbaus noch nicht zum Erfolge führt, greife man zu einer Erarbeitung von der Grammatik her.³¹⁶ JÄKEL sieht in dieser ersten, für Schüler sicherlich anspruchsvollen Übertragung nur einen Hilfsvorgang, bei dem „die Aufmerksamkeit des Schülers ausschließlich auf ein Verstehen und nicht schon auf Möglichkeiten einer guten deutschen Formulierung gerichtet“³¹⁷ sein sollen. KRACKE will das Verstehen ebenfalls durch eine „Glied nach Glied wiedergebende parataktische ... Interlinearversion“, „Inhaltsangabe“ sowie „bestmögliche deutsche Wiedergabe“³¹⁸ sichern und stellt sich die praktische Umsetzung wie folgt vor: So lasse sich der Satz *nam media in via frequenti plaustra ingentem arborem caesam trahentia cum mulis lapides vehentibus concurrerunt* „ohne ‚Konstruieren‘ in der Reihenfolge des Lesens blockweise erfassen: Mitten auf der Straße / Lastwagen, einen riesigen Baum, einen gefällten, schleppende / mit Maultieren, Steine befördernden: sie sind zusammengerannt.“³¹⁹ Das eigentliche „Hochziel“ besteht für ihn jedoch darin, „Latein beim Lesen zu verstehen, ohne Zwischenschaltung einer Übersetzung“.³²⁰

Im Gegensatz dazu spielt die Übersetzung bei der Drei-Schritt-Methode von DIETER LOHMANN, die auf natürliches Verstehen durch sukzessives Determinieren zum Verb hin zielt, eine ungleich wichtigere Rolle. Im Unterschied zu den sehr komplex und unpraktikabel wirkenden Anweisungen von JÄKEL bzw. KRACKE³²¹ wird den Schülern eine konkrete dreistufige Handlungsanweisung gegeben, die einen Kompromiss zwischen deutscher und lateinischer Satzstruktur bietet: Bei Hauptsätzen wird zunächst der Satzauftakt übersetzt,

316 WERNER JÄKEL (1952), 89 f.

317 WERNER JÄKEL (21966), 93.

318 *Vita Romana II*, Lehrerheft (21966), 36.

319 *Vita Romana II*, Lehrerheft (21966), 19.

320 *Vita Romana II*, Lehrerheft (21966), 36.

321 Hierzu zählt vor allem KRACKES sehr unübersichtliches Sigelsystem, mit dem er lateinische Sätze in seiner Ansicht nach erhellenden Strukturbildern vorführen möchte, so z. B. im Lehrerheft zur *Vita Romana II* (21966), 10 f.

danach geht der Blick zum Prädikat, schließlich werden die übrigen Satzglieder, in der Folge ihres Vorkommens, übersetzt. In Gliedsätzen beginnt man ebenfalls mit dem Satzauftakt, sucht dann das Subjekt, um schließlich die übrigen Satzglieder nach ihrer Reihenfolge zu übersetzen.³²² Diese Methode bewahrt nicht nur die organische Struktur des lateinischen Satzes, sondern führt durch geringfügige, muttersprachlich bedingte Umstellungen zugleich zu einer angemessenen deutschen Sprachform.

Insgesamt wurden diese sukzessiv ausgerichteten Verfahrensweisen zwar als verdienstvolle methodische Neuansätze anerkannt, einzelne Schwerpunkte wurden jedoch mit Nachdruck kritisiert. Völlig zu Recht wurde dem von JÄKEL und KRACKE vertretenen „verstehenden Lesen“ vorgeworfen, dass es durch das Ausschalten einer Übersetzung an die Schüler zu hohe Anforderungen stelle und deshalb kaum praktikabel sei. So bemerkt KURT SCHMIDT, dass JÄKEL, KRACKE u.a. unbestreitbare Verdienste erworben hätten, die Übersetzungsmethodik auf die Erschließung der Textinhalte auszurichten. „Sie gehen aber m.E. zu weit, wenn sie die Übersetzung teilweise völlig ablehnen oder nur noch als Notbehelf gelten lassen wollen.“³²³ Und noch grundsätzlicher fragt SCHMIDT an anderer Stelle: „Denn wie ist bei einer Sprache, die ich lerne, also noch nicht wirklich ‚beherrsche‘, eine Sinnerfassung überhaupt möglich, wenn die einwandfreie Deutung der einzelnen (fast immer mehrdeutigen) Wörter und Wortformen erst auf Grund der Kenntnis des ganzen Satzes und Sinnzusammenhangs erfolgen kann ...?“³²⁴ Zudem sei ein wirkliches Lesen aus der Fremdsprache unter den gegebenen Verhältnissen am Gymnasium kaum zu erreichen.³²⁵ Außerdem sei diese Verfahrensweise ohne den ergänzenden Einsatz anderer Methoden nicht denkbar.³²⁶

Ein Kompromiss: Ganzheitliche und kombinierende Verfahren

Hinter dieser Kritik wird ein Misstrauen gegen monistische Methodenansätze sichtbar, ganz egal, ob es sich um das verstehende Lesen oder das Konstruieren handelt, zumal nicht selten darauf hingewiesen wurde, dass es eine einheitliche Methode für die Übersetzung aller Texte nicht gebe³²⁷ und dass keine Über-

322 cf. DIETER LOHMANN (1968), 34.

323 KURT SCHMIDT (1956), 26.

324 KURT SCHMIDT (1968), 92.

325 cf. KURT SCHMIDT (1962), 43.

326 GERHARD PRIESEMAN (1964), 69.

327 cf. GERHARD KUPPLER (1966), 16.

setzungsmethode in der Lage sei, das „Grundproblem der Erschließung des Satzsinnnes aus den sukzessiv gegebenen einzelnen Wörtern, deren Bedeutung im Satzzusammenhang sich wiederum oft erst aus dem Sinn des ganzen Satzes ergibt, erfolgreich zu lösen.“³²⁸. Dementsprechend suchten zahlreiche Methodiker wie FRITZ HAEGER, KURT SCHMIDT, GERHARD PRIESEMANN, ALBERT KLINZ, NIELS WILSING, GERHARD KUPPLER und WERNER EMRICH nach einem sprachwissenschaftlich abgesicherten Verfahren, das durch seine Flexibilität den vielfältigen methodischen Anforderungen von Texten gerecht werden könne. GERHARD PRIESEMANN hat diesen gemeinsamen Ansatz folgendermaßen umrissen: „Die einzige Lösung ... wäre diese: möglichst alle Methoden zu kennen, möglichst bei allen Methoden Für und Wider zu kennen, möglichst große Erfahrung zu gewinnen suchen, die darüber Auskunft gibt, bei welcher Art von Schwierigkeit welcher methodische Handgriff vermutlich am schnellsten zum Ziele führt.“³²⁹ Da der Übersetzungsvorgang einen „integrativen Gestaltungsprozess“³³⁰ darstelle, wird der Versuch unternommen, die gängigen Methoden je nach Text und Klassenstufe flexibel miteinander zu kombinieren. Hierbei handelt es sich im Kern um die Kombination von Konstruktion, Analyse und sukzessivem Vorgehen nach Wortblöcken bzw. Satzgliedern.

Dementsprechend wird in dem weithin beachteten „kombinierten Verfahren“ von HAEGER / SCHMIDT folgende Vorgehensweise vorgeschlagen: „In der Praxis aber wird man ... bei größeren Satzgebilden gewöhnlich mehrere dieser Wege zugleich beschreiten: bald wird man bei einem langsamen und auf den Sinn gerichteten Lesen das, was gemeint sein kann und muß, unmittelbar oder durch ‚wörtliches‘ Übersetzen ohne weiteres erfassen, bald wird man den Bleistift zu Hilfe nehmen und konstruierend oder (und) analysierend vorgehen. Fast in jedem Fall wird es erforderlich sein, sich einen Überblick über den Aufbau des Satzes durch sorgfältige Gliederung zu verschaffen.“ Das von JÄKEL und KRACKE beschriebene verstehende Lesen wird hier nicht ausgeklammert, soll aber aufgrund seiner komplexen Ansprüche erst in einer Phase weit fortgeschrittener Sprachkenntnisse erfolgen: Wenn sich „durch ständige Wiederholung und Übung die bei dem in Frage kommenden Schriftsteller immer wiederkehrenden ‚Satzmodelle‘ fest eingepägt haben“, kann man auf eine Gliederung des Satzes verzichten „und zu einem sinnvollen Lesen fortschreiten“³³¹. Erst dann ist das Übersetzen „nicht mehr ein mit unzulänglichen oder bedenk-

328 KURT SCHMIDT (1962), 41.

329 GERHARD PRIESEMANN (1964), 70.

330 KURT SCHMIDT (1962), 42.

331 FRITZ HAEGER / KURT SCHMIDT (1965), 107.

lichen Mitteln gewaltsam und oft vorzeitig erzwungenes Bemühen mit mehr oder weniger zweifelhaftem Erfolg, sondern als Krönung eines ehrlichen und methodischen Ringens um das Verständnis eines fremdsprachlichen Textes dient es zur letztmöglichen Klärung des dargestellten Sachverhaltes oder Gedankenganges, zur Selbst- und Fremdkontrolle und zur Pflege des deutschen Ausdrucks³³².

Insgesamt soll nach SCHMIDT ein „ganzheitliches“³³³ Übersetzen ermöglicht werden, nicht nur durch das Ineinandergreifen der verschiedenen Methoden, sondern auch dadurch, dass man „von der Ganzheit einer gegebenen Situation ausgeht und zu der Ganzheit des Sinnes hinstrebt“³³⁴. Dieser für das unterrichtliche Hauptziel Interpretation³³⁵ besonders wichtige Aspekt wurde von WERNER EMRICH aufgegriffen und noch weiter differenziert. EMRICH bezeichnet seine Vorgehensweise als „eine Methode der ‚gedanklich-ganzheitlichen und situationsbezogenen‘ Textbearbeitung“³³⁶ und sieht darin insbesondere einen Beitrag zur Förderung der selbstständigen Schüleraktivität und gegen die mangelnde Attraktivität des Faches. Dem Übersetzungsvorgang werde nämlich „dadurch seine Sturheit genommen, daß er mit der inhaltlichen Besprechung verquickt ist“³³⁷. Da „der Inhalt die tragende Sphäre“ dieser Form der Textbearbeitung sei, stehe diese Methode ganz im Dienst der Interpretation. Die entscheidende Hilfe seiner Ganzheitsmethode bestehe somit darin, dass sie den Schüler „mit dem ganzen zusammenhängenden Textabschnitt konfrontiert und ihm damit schon gleich am Anfang vor allem Übersetzen die Möglichkeit gibt, die Gesamtsituation in mehr oder weniger groben Umrissen zu erfassen“³³⁸. EMRICH kombiniert gängige Elemente analytischer und sukzessiver Übersetzungsmethoden: Zunächst wird der vorangegangene Sinnabschnitt wiederholt, dann erfolgt durch lautes Vorlesen des Lehrers eine erste Textbegegnung, daran schließt sich die ungefähre Erfassung der Gesamtsituation an. Im nächsten Schritt werden die sprachlichen und inhaltlichen Einzelheiten des Textes erarbeitet; hierbei finden gängige Methoden Anwendung, z. B. Analyse, Konstruktion oder Wort-für-Wort-Übersetzen. Es schließen sich daran die zusammenfassende Übersetzung, die Interpretation und das Vorlesen durch die Schüler an.

332 FRITZ HAEGER / KURT SCHMIDT (1965), 127.

333 KURT SCHMIDT (1962), 42.

334 KURT SCHMIDT (1956), 28.

335 cf. Kapitel III. 1, 98 ff.

336 WERNER EMRICH (1967), 73 f.

337 WERNER EMRICH (1967), 74.

338 WERNER EMRICH (1967), 73.

II. 4. 3 Unterrichtspraxis als Hort der Tradition?

Insgesamt ist die unterrichtspraktische Bedeutsamkeit dieser beiden Ansätze unterschiedlich zu bewerten. So dürfte die Breitenwirkung sukzessiver Verfahrensweisen relativ eingeschränkt geblieben sein: Obwohl z.B. in den *Berliner Lehrplänen* von 1968³³⁹ an Grundschulen und Gymnasien explizit die natürliche Lesemethode vorgeschrieben wird – dies ist möglicherweise auf den Einfluss des Berliner Schulrats NEUMANN zurückzuführen –, tauchen in den anderen Lehrplänen i. d. R. nur einzelne Elemente dieser Methode in Verbindung mit anderen analytischen Verfahrensweisen auf. Lediglich im *Niedersächsischen Lehrplan* von 1966 wird für die Klassenstufen 11–13 das verstehende Lesen explizit vorgesehen (was wohl auf den Einfluss des Niedersachsen JÄKEL zurückgeführt werden dürfte): „Im Verlauf der Oberstufe soll der Schüler dahin gelangen, in stiller Beschäftigung den Sinn einer Textstelle zu erschließen (verstehendes Lesen).“³⁴⁰ Auch in den Lehrbüchern ergibt sich ein ähnliches Bild: KRACKES Lehrbuch *Vita Romana* mit seiner Konzentration auf das verstehende Lesen blieb die Ausnahme unter den Unterrichtswerken. Die Gründe für diesen wohl relativ geringen praktischen Einfluss liegen auf der Hand: Mangelnde methodische Klarheit, zu hohes Anforderungsniveau und Vernachlässigung der Übersetzung als nach wie vor entscheidender Zielleistung standen einer weiten Verbreitung entgegen.

Ein anderes Bild zeigt sich bei der kombinierten Verfahrensweise, zumal das „Kombinieren verschiedener Methoden ... in der Unterrichtspraxis seit eh und je üblich gewesen“³⁴¹ sei. Hierfür sprechen zahlreiche Hinweise in Lehrplänen, in denen zur Vermeidung von Methodenmonismus häufig eine Verbindung gängiger Methoden vorgeschlagen wird. Konstruktion und Analyse stehen im Vordergrund, sukzessive Methoden haben lediglich Zusatzcharakter. Dementsprechend heißt es im *baden-württembergischen Lehrplan* von 1957: „Die Technik des Übersetzens darf nicht auf eine einzige Methode festgelegt werden. Das streng grammatische Konstruieren behält sein Recht, darf aber nicht in ermüdender Einförmigkeit betrieben werden, sondern wird sich mit dem Bemühen verbinden, gleichzeitig durch Analyse des Sachverhalts zum Verständnis des Satzes zu gelangen. Auch das ‚Wort-für-Wort-Übersetzen‘ kann einmal zum Ziel führen; doch wird vor der mechanischen Anwendung dieses

339 *Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule* (1968), 1.

340 *Allgemeine Richtlinien und Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen / Niedersachsen* (1966), 49.

341 RAINER NICKEL (1974b), 137.

Verfahrens gewarnt.³⁴² Und in ähnlicher Weise verlautet der *nordrhein-westfälische* Lehrplan von 1952: „Methodischer Schematismus, der ein bestimmtes, sich stets gleich bleibendes Verfahren übt, ist zu bekämpfen. Alle Arten der Übersetzung (Konstruktion, Analyse, wortwörtliches Übersetzen, Nacheinander-Übersetzen) sind zu üben, auch sinnvolles Lesen.“³⁴³ Traditionelle Methoden wie das Konstruieren und Analysieren sollten also auch im Unterricht weiterhin eine wichtige Rolle spielen, weniger als bestimmende Einzelmethode, sondern im Methodenverbund.³⁴⁴

Während die Lehrpläne also z.T. sehr deutliche Hinweise auf bestimmte Übersetzungsmethoden geben, ergibt sich in den untersuchten Lehrwerken zunächst ein anderes Bild: Grundsätzlich sind die Autoren der Unterrichtswerke – KRACKE mit seiner *Vita Romana* sei hier ausdrücklich ausgenommen – sehr zurückhaltend bei der systematischen Unterweisung in bestimmten Übersetzungsmethoden. In der Regel vermeiden sie in ihren Vorbemerkungen eine Festlegung auf eine bestimmte methodische Ausrichtung, um den jeweiligen Lehrer nicht einzuengen. Gleichwohl finden sich vereinzelte Bemerkungen, die darauf schließen lassen, dass ganz ähnlich wie in den Lehrplänen vor allem die Konstruktionsmethode als besonders wichtig betrachtet wurde. So bemerkt BORNEMANN im zweiten Band des Lehrerhefts: „Auch das ‚Retrovertieren‘ der lateinischen Lesestücke ist zu empfehlen, vorausgesetzt, daß die Sätze beim Abfragen nochmals syntaktisch konstruiert werden, also ein gedankenloses Auswendiglernen verhindert wird.“³⁴⁵ Somit ist für BORNEMANN das Konstruieren nicht nur eine gewohnte Tätigkeit bei der Herübersetzung, sondern soll sogar nochmals beim Hinübersetzen angewendet werden, um eine sinnvolle Tätigkeit der Schüler sicherzustellen. Noch deutlicher sind diese Hinweise in der *Ars Latina*. Im Vorwort zum zweiten Band wird darauf hingewiesen, dass mit Hilfe der b-(Lese-)Stücke „zu Übungen im Konstruieren ... ständig Gelegenheit gegeben ist“ und bereits auf dieser Stufe „Grundzüge einer Technik des Herübersetzens“³⁴⁶ entwickelt werden können.

Auch beim Übungsmaterial der ausgewerteten Unterrichtswerke finden sich immer wieder Aufgaben, die offensichtlich für das Konstruieren grundlegende Kenntnisse vermitteln sollen. Hierzu gehören z.B. das von Beginn an intensiv

342 *Lehrplan Alte Sprachen / Baden-Württemberg* (1957), 90.

343 *Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen / Nordrhein-Westfalen* (1952), 7.

344 Autoren, die eine Kombination aus Konstruktion und wortwörtlicher Methode vorschlugen, blieben die Ausnahme, so z.B. WILHELM LANG (1968), 47.

345 *Bornemann II*, Erklärungen und Anregungen für den Lehrer (o. J.), 2.

346 *Ars Latina II* (1954), 5.

geübte Erfragen und Bestimmen von Satzteilen und die Erklärung lateinischer Konstruktionen. „Bestimme die Satzteile im lateinischen und im deutschen Satz!“³⁴⁷, „Wovon ist der *AcI* in jeder der Gruppen abhängig?“³⁴⁸ oder „Welche Konstr. erscheint bei den Ausdrücken des ‚Beraubens‘ und ‚Entbehrens‘?“³⁴⁹ sind hierfür durchaus typische Beispiele. Eine Ausnahme bleibt allerdings die Anleitung zum methodisch abgesicherten Übersetzen, die erneut in der *Ars Latina* geboten wird. Die Autoren haben nämlich im vierten Band, der die Lektüre begleiten soll, Übungen aufgenommen, „die in die Technik des Übersetzens einführen sollen“³⁵⁰. Zugleich beklagen die Autoren den bisherigen Mangel an systematischer Vorbereitung schon in der Lehrbuchphase, was den Eindruck der Lehrbuchanalysen bestätigt: „Es geht nicht an, diese Dinge (d. h. die Übersetzungstechnik) dem Zufall der Lektüre zu überlassen; genau wie Formenlehre und Satzlehre sollten die Grundlagen der Übersetzungstechnik systematisch geübt werden, bis der Schüler in der Lage ist, einfachere lateinische Prosatexte in einwandfreies Deutsch zu übertragen.“³⁵¹ Bemerkenswert ist schließlich folgender Hinweis: „Das Ziel des heutigen Lateinunterrichts ist die Arbeit an Originaltexten; neben der Erschließung des Inhaltes ist das zu einem guten Teil eine formale Aufgabe, deren bildender Wert nicht unterschätzt werden sollte, der aber nur wirksam wird, wenn systematische Vorarbeit geleistet ist.“³⁵² Die systematische Vermittlung von Übersetzungstechnik soll also bei der Lektüre formale Bildungsziele sicherstellen, wird dabei jedoch nicht vorrangig in den Dienst der Inhaltserschließung gestellt, wie es z. B. beim verstehenden Lesen der Fall ist.

Unter dem Kürzel *ÜT* finden sich in der *Ars Latina* Übungen zur Übersetzungstechnik, in denen ganz überwiegend Einzelhinweise zur Übersetzung spezieller Ausdrücke, Konstruktionen oder syntaktischer Phänomene gegeben werden. Die Hilfen erinnern an eine Stilistik nach dem Vorbild HERMANN MENGES, bei der dem Schüler nichts weiter übrig bleibt, als die vielen Einzelanweisungen zu lernen, ohne Einblick in eine grundlegende Methode zu erhalten. Lediglich am Ende des Lehrgangs wird eine systematische Methodenlehre geboten.³⁵³ Hierbei werden am Beispiel einer Caesar-Periode die Schüler mit der Konstruktions- und Analysemethoden bekannt gemacht. Beim Konstruktions-

347 *Krüger A I* (1960), 94.

348 *Lectiones Latinae Alt III* (1952), 12.

349 *Lectiones Latinae Alt III* (1952), 69.

350 *Ars Latina IV* (1962), 5.

351 *Ars Latina IV* (1962), 5.

352 *Ars Latina IV* (1962), 5.

353 cf. *Ars Latina IV* (1962), 69 ff.

beispiel fällt sogleich die in der didaktischen Literatur häufig kritisierte Vernachlässigung des Inhalts auf: So besteht der erste Schritt darin, ohne jegliche inhaltliche Vororientierung den Hauptsatz durch formale Kenntlichmachung der Nebensätze zu gewinnen. Danach werden Schritt für Schritt die weiteren Nebensätze syntaktisch erschlossen und übersetzt. Der Inhalt des Satzes wird dabei nirgends als Erschließungshilfe einbezogen, die Arbeit verläuft auf einer durchweg formalen Ebene. Die Konstruktionsmethode stellt das methodische Mittel der Wahl dar, kann aber gegebenenfalls durch Elemente der Satzanalyse ergänzt werden, die allerdings recht vage und wenig hilfreich bleiben: „Wenn dir eine lateinische Periode übersichtlich erscheint, versuche, den Satz im ganzen zu erfassen, und zerlege ihn in die einzelnen Teile der Handlung.“³⁵⁴ Bei auftretenden Schwierigkeiten soll der Schüler dann auch lieber wieder konstruieren. Formale Elemente bilden somit den Schwerpunkt dieser Übersetzungsmethodik, die über vorgegebene traditionelle Muster nicht hinauskommt und selbst jüngere Ansätze unberücksichtigt lässt. Dies ist ein weiteres Indiz dafür, dass ungeachtet der sehr differenziert geführten Methodendiskussionen in der Praxis das Konstruieren weiterhin dominiert haben dürfte.

Insgesamt betrachtet gehört die Auseinandersetzung um eine angemessene Übersetzungsmethodik nicht nur zu den zeitlich und inhaltlich ausgedehntesten methodischen Diskussionen im Lateinunterricht, sondern spiegelt auch exemplarisch wichtige Probleme und Entwicklungen des altsprachlichen Unterrichts nach 1945 wider. Die Intensität der Diskussion ist grundsätzlich als Reaktion auf den starken gesellschaftlichen Legitimationsdruck und den als unzufriedenstellend empfundenen Zustand des altsprachlichen Unterrichts zu werten. Die Diskussion zeigt beispielhaft, wie man durch eine grundlegende Reform des für den altsprachlichen Unterricht zentralen Verfahrens dessen Lage entscheidend zu verbessern suchte. Methodenfragen, d.h. die Reformierung der Unterrichtspraxis, wurden als Existenzfragen begriffen. Dies lässt sich auch in anderen Bereichen nachweisen, so z.B. bei der erregt geführten Auseinandersetzung um das Verhältnis von Hin- und Herübersetzung. Methodenmonismus jeglicher Art wurde zu Recht als ungeeigneter Lösungsansatz betrachtet. Ferner sind auch in dieser Debatte Bemühungen spürbar, den altsprachlichen Unterricht stärker auf seine Textinhalte hin auszurichten, um die Dominanz formal-sprachlicher Elemente zu vermindern. Wie in anderen Bereichen auch, kam es jedoch wohl nicht zu einer grundsätzlichen Neuorientierung. Während nämlich in der didaktischen Theorie häufig mit allem Nachdruck die radikale Ablösung traditioneller Verfahren gefordert wurde, ist in der

354 *Ars Latina* IV (1962), 71 f.

Unterrichtspraxis mit Sicherheit keine derartige Änderung der traditionellen, von der Konstruktionsmethode geprägten Methodik erfolgt. Vielmehr kann man wohl allenfalls von einer behutsamen Differenzierung und eklektischen Kombination ausgehen, was sich gut an einigen didaktischen Beiträgen, vor allem aber an Lehrplänen und Unterrichtswerken nachvollziehen lässt. Gleichwohl ist die Diskussion in großen Teilen von der durchaus innovativen Bemühung gekennzeichnet, die methodische Ausformung des Unterrichts auf eine verlässliche, wissenschaftlich fundierte Grundlage zu stellen, um auf diese Weise die Legitimität des Unterrichts abzusichern.³⁵⁵ Schließlich darf nicht übersehen werden, dass das Griechische im Rahmen dieser Debatten keine Rolle spielt. Hierbei handelt es sich nicht um einen Zufall, sondern diese Tatsache offenbart exemplarisch die Randstellung des Griechischunterrichts, die sich in den siebziger Jahren noch verstärken sollte: Diskussionen um didaktische und methodische Innovationen, die aufgrund ihrer Bedeutung Auswirkungen auf den gesamten altsprachlichen Unterricht haben, wurden in der Regel im Bereich des Lateinischen geführt.

355 Dass es in der Praxis des Unterrichts wohl zu keiner durchgreifenden Neuorientierung gekommen sein dürfte, zeigt der weitere Verlauf der Diskussion: Seit den siebziger Jahren wurden insbesondere unter dem Einfluss der Satz- und Textlinguistik (cf. Kapitel VI. 2. 1 und VI. 2. 2, passim) verschiedene Modelle vorgestellt (z.B. lineares Dekodieren, transphrastische Textvorerschließung, Pendel), die letztlich die Zurückdrängung der Konstruktionsmethode zum Ziel hatten. Man darf davon ausgehen, dass auch diese Neuansätze in sehr unterschiedlicher Weise rezipiert wurden, zumal auch nach 1970 Unterrichtswerke nur in Ausnahmefällen auf eine bestimmte Methode (z. B. *Interesse* auf die Drei-Schritt-Methode) festgelegt wurden, um die methodische Freiheit der Lehrer nicht zu schmälern und somit die Absatzchancen eines Buches nicht zu verschlechtern. Umfangreiche Erfahrungen des Autors im Bereich der Lehrerbildung weisen darauf hin, dass Alternativen zur traditionellen Konstruktionsmethode nur in Ausnahmefällen in der Unterrichtspraxis zum Einsatz kommen und bei den Lehrenden in der Regel kaum Grundkenntnisse der verschiedenen Ansätze vorausgesetzt werden können.