

### III. Altsprachlicher Lektüreunterricht als Kernstück humanistischer Bildung: Ziele, Begründungen und Formen

#### III. 1 Interpretation als allgemeine Zielleistung des Lektüreunterrichts?

„Seine Krönung erfährt der altsprachliche Unterricht in der Interpretation der in einem jahrhundertelangen Ausleseverfahren als repräsentativ und persönlichkeitsbildend erwiesenen Werke der griechischen und römischen Literatur.“<sup>1</sup> Dieser programmatische Satz aus der schon mehrfach zitierten didaktisch und verbandspolitisch höchst einflussreichen Erklärung des DEUTSCHEN ALTPHILOLOGENVERBANDES (DAV) aus dem Jahr 1951 liefert wichtige Stichworte, um zunächst einmal grundlegenden Aufschluss über die didaktische Bewertung und das übergeordnete Hauptziel des altsprachlichen Lektüreunterrichts in den fünfziger und sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts zu erhalten.

Wie schon der anschauliche und etwas pathetische Begriff „Krönung“ verdeutlicht, wurde die unterrichtliche Beschäftigung mit den originalen Werken der lateinischen und griechischen Literatur als das entscheidende Herzstück, gewissermaßen als die „Königsdisziplin“ des altsprachlichen Unterrichts begriffen, in dem die spezifischen, d. h. humanistischen Bildungsziele des Latein- und Griechischunterrichts verwirklicht werden konnten und sollten. In den Lehrplänen, Verordnungen, der didaktischen Literatur und der überaus reichen, für ein größeres Publikum bestimmten Legitimationsliteratur wird der Lektüreunterricht als das eigentliche τέλος, die „Erfüllung“<sup>2</sup> bzw. das „Hauptanliegen“<sup>3</sup> des altsprachlichen Unterrichts beschrieben. Hinter diesem identitätsstiftenden Primat des Lektüreunterrichts musste der Sprachunterricht zwangsläufig zurückstehen, wie die Einschätzung von MAX KRÜGER nachdrücklich unterstreicht: „Bei aller Betonung auch des ‚autonomen‘ Wertes des Sprachunterrichts: der lateinische und griechische Unterricht zielt an allen drei Schultypen letztlich auf die Lektüre ab.“<sup>4</sup> Allerdings war diese „communis opinio der Didaktiker und Methodiker“<sup>5</sup>, deren historische Grundlagen NIELS

---

1 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1951), 383.

2 ARBEITSGEMEINSCHAFT DEUTSCHE HÖHERE SCHULE (1958), 90.

3 MAX KRÜGER (1953), 37.

4 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 60.

5 WERNER JÄKEL (1966), 11.

WILSING<sup>6</sup> recht ausführlich dargelegt hat, keineswegs so unumstritten, wie es der erste Anschein vermuten lässt. Vor dem Hintergrund der oben dargestellten intensiven Diskussion über den besonderen didaktischen Wert des Sprachunterrichts gab es durchaus Ansätze, den Primat des Lektüreunterrichts zu beschneiden oder sogar gänzlich in Frage zu stellen.<sup>7</sup> Obwohl sich diese Ansätze in didaktischer Theorie und schulischer Praxis zunächst nicht durchsetzen konnten, sind sie jedoch eine wichtige Vorstufe für die in den siebziger Jahren erfolgte Neukonzeption des Lateinunterrichts, in der Sprach- und Lektüreunterricht als gleichberechtigte „Säulen“<sup>8</sup> eingestuft werden sollten.

Nun ist es durchaus bemerkenswert, dass in dem oben zitierten, programmatischen Satz aus der DAV-Erklärung der Lektüreunterricht nicht explizit als Begriff genannt wird, obwohl er natürlich ohne Zweifel gemeint ist. Stattdessen wird die „Interpretation“ als Krönung des altsprachlichen Unterrichts bezeichnet. Diese Formulierung ist nicht zufällig gewählt, sondern verweist auf eine didaktische Konzeption, die in der Zeit der Weimarer Republik unter dem maßgeblichen Einfluss des sog. Dritten Humanismus WERNER JAEGERs entwickelt wurde. Es stellt eine Reaktion auf einen lediglich formalistischen, grammatischen Lektürebetrieb dar, der die Übersetzung als einziges Ziel hatte<sup>9</sup> und wegen der Trennung von Inhalt und Form und der Vernachlässigung des Textgehalts als „unhumanistisch“<sup>10</sup> abgelehnt wurde. Dementsprechend wurde der Interpretation eine zentrale Bedeutung für den altsprachlichen Unterricht beigemessen, um die in den antiken Werken enthaltenen „Formen und Werte ... deutend zu entbinden“<sup>11</sup>. MAX KRÜGER forderte in dieser Zeit erstmals, dass die Interpretation als Mittelpunkt des altsprachlichen Unterrichts angesehen werden müsse: „Sie ist die τέχνη, das Können, das wir dem Schüler beizubringen haben, die humanistische τέχνη, als solche die Form, in der die humanitas im Sinne Jaegers gefaßt und für den Unterricht das Faßbare ist. Im Erlernen

---

6 cf. NIELS WILSING (1964b), 1ff.

7 cf. NIELS WILSING (1964a), 16, und HARTMUT VON HENTIG (1966a), 145.

8 FRIEDRICH MAIER (1984), 46.

9 WOLFGANG CARIUS (1957), 31f., führt als Vertreter dieser Position PAUL CAUER (1903), PETER DETTWEILER (1914) u. a. auf. PAUL HOHNEN (1957), 406, beschreibt diesen Unterricht folgendermaßen: „Man las möglichst viel. Gemäß dem Prinzip der plurima lectio wurde intensive Interpretation nicht angestrebt. Interpretation erschöpfte sich vielmehr zur Hauptsache in Erklärung von Realien aller Art, zum Teil mit großer Anschaulichkeit, wie alte Teubnerkommentare beweisen. Im Vordergrund des Interesses stand, zumindest im Lateinischen, die Sprache selbst, d. h. ihre möglichst vollkommene Beherrschung.“

10 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1930), 10.

11 *Göttinger Definition* (1927), in: MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 26.

dieser τέχνη sehe ich die Hauptaufgabe des altsprachlichen Unterrichts, ja des Gymnasiums überhaupt.<sup>12</sup> Allerdings versteht KRÜGER unter Interpretation lediglich eine besonders komplexe Form der Übersetzung: „Interpretieren heißt richtig übersetzen oder eine Stelle so erschöpfend behandeln, daß sie restlos geklärt ist und der Versuch gemacht werden kann, sie in der eigenen Sprache wiederzugeben.“<sup>13</sup> Die Schwäche dieses Konzepts wird somit schnell deutlich: KRÜGER differenziert nicht hinreichend zwischen Übersetzung und Interpretation. Dank dieser weitgehenden Gleichsetzung bestand die Gefahr, dass jeder noch so einseitig am Sprachlichen orientierte Lektüreunterricht als Interpretation verstanden und didaktisch aufgewertet werden konnte. So wird man KLAUS WESTPHALEN zustimmen können, der KRÜGERS Interpretationsbegriff als „bestenfalls ... minimalistisch“<sup>14</sup> bezeichnet hat. Dieser offensichtliche Mangel in KRÜGERS Konzeption erwies sich jedoch als äußerst produktiv: In der gesamten Diskussion ist nämlich die Bemühung feststellbar, die Interpretation nicht nur begrifflich sorgfältig gegenüber der Übersetzung zu differenzieren, sondern auf dieser Grundlage auch konkrete Aussagen über ihren didaktischen Stellenwert und ihre methodische Umsetzung im Unterricht zu treffen.

Deshalb muss dieser grundsätzliche Gedanke KRÜGERS, die Interpretation in den Mittelpunkt des Lektüreunterrichts zu stellen, insgesamt als wichtiger Reformimpuls zur Überwindung eines lediglich grammatischen Lektürebetriebes eingestuft werden, der wesentlich zum negativen Image des altsprachlichen Unterrichts in der breiten Öffentlichkeit beigetragen hatte. WOLFGANG SCHADEWALDT (1900–1974) hat diesen Widerspruch zwischen hohem humanistischem Bildungsanspruch und einer ernüchternden Unterrichtsrealität anschaulich beschrieben: „Bewußt oder unbewußt scheint in der Unterrichtsgestaltung auch auf der Oberstufe unserer Gymnasien die Überzeugung zu walten und praktisch am Werk zu sein, daß jene hohen Menschheitswerte der Antike nicht lediglich mit Hilfe der möglichst eingehend gelernten antiken Sprachen für die Jugendbildung fruchtbar gemacht werden, sondern daß der altsprachliche Unterricht bereits und vor allem als *Sprachunterricht* selbst jene hohen Menschheitswerte der jugendlichen Seele imprägniert. – In dieser eigentüm-

---

12 MAX KRÜGER (1930), 56.

13 MAX KRÜGER (1930), 57; ähnlich formuliert in MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 71, mit dem Fazit: „Man könnte also kurz sagen: Interpretieren heißt richtig übersetzen.“ Ebenso CARL SPORN (1951), 572: „Im Vordergrund jeder Interpretation steht das richtige Verstehen des Textes, d.h. das vollständige Erfassen und Wiedergeben des fremdsprachlichen Wortlautes: das *Übersetzen*.“

14 KLAUS WESTPHALEN (2001), 137.

lichen *Verkoppelung einer humanistischen Zielsetzung*, die umfassend für das ‚Leben‘ bilden soll, und einer *primär philologisch-sprachlichen praktischen Unterrichtsgestaltung* scheint mir das eigentliche, von vielen empfundene Problem zu liegen, vor das sich der altsprachliche Unterricht unserer Gymnasien gestellt sieht.“<sup>15</sup>

Vor dem Hintergrund dieses zunehmend als problematisch und unbefriedigend empfundenen Widerspruchs entfaltete sich in den fünfziger und sechziger Jahren eine umfangreiche Diskussion über die Rolle der Interpretation im Lektüreunterricht.<sup>16</sup> Grundsätzlich herrschte – teils unter direkter Bezugnahme auf KRÜGER – Einigkeit über die unbedingte Notwendigkeit, den Lektüreunterricht auf die Interpretation hin auszurichten.<sup>17</sup> Mit Hilfe der Interpretation sollten aus den antiken Texten „die humanistischen Werte“<sup>18</sup> bildungswirksam erwachsen, sollte „Existenzerhellung durch Dienst am Worte“<sup>19</sup> erreicht werden. Dabei wurde einem rein grammatischen Lektürebetrieb eine deutliche Absage erteilt: So müsse nach WILSING „derjenige Lehrer zwangsläufig Schiffbruch erleiden ..., der etwa die Lektüre nur als eine Fortsetzung des Grammatikunterrichts mit anderen Mitteln anzusehen versuchte“<sup>20</sup>. Es mache nämlich einen Unterschied, ob das „Bemühen ausschließlich der Aufgabe gilt, für den lateinischen Text ein entsprechendes sprachliches Gewand im Deutschen zu finden, oder ob ich es mir angelegen sein lasse, den geistigen Gehalt zu ermitteln und zu würdigen, den jener Text mir mitteilen will“<sup>21</sup>. Ziel müsse es daher sein, nicht allein am sprachlichen Gewand haften zu bleiben, sondern zur „geistigen Mitte“<sup>22</sup> eines Werks vorzustoßen. Auch in den Lehrplänen ist diese Ten-

---

15 WOLFGANG SCHADEWALDT (1956), 300; CARL SPORN (1951), 573, hat das von SCHADEWALDT kritisierte Phänomen der rein philologischen Gestaltung des Lektüreunterrichts treffend zusammengefasst: „Denn gerade bei der Lektüre altsprachlicher Texte ist die Gefahr groß, daß der Gesamtzusammenhang des Gelesenen immer wieder durch grammatische Exkurse unterbrochen wird und so die Schüler vor lauter sprachlichen Übungen nicht zum Erfassen des Kunstwerks als Gesamtheit kommen.“

16 Einen knappen Überblick liefert KLAUS WESTPHALEN (2001), 138ff.

17 cf. MAX KRÜGER (1953), 36; FRIEDRICH WALSDORFF (1956), 207; PAUL HOHNEN (1957), 407; EGON RÖMISCH (1960), 144; ALBERT KLINZ (1963a), 134; BERNHARD GÄHRKEN (1966), 164.

18 NIELS WILSING (1951), 119; cf. WOLFGANG CARIUS (1957), 39: „Zur Erhellung der Werthaftigkeit und geistigen Aneignung bedarf es ... der Interpretation.“

19 ALBERT KLINZ (1959b), 34.

20 NIELS WILSING (1951), 117.

21 NIELS WILSING (1951), 118.

22 NIELS WILSING (1951), 121.

denz deutlich spürbar, der Interpretation eine größere Bedeutung für den Lektüreunterricht einzuräumen.<sup>23</sup>

Grundsätzlich wurde Interpretation als eine originär philologische Arbeitsweise begriffen, die über das reine Übersetzen hinausgehen und zum tieferen Verständnis eines Textes, zu seiner „restlosen Klärung“<sup>24</sup> nach Gehalt und Form führen soll. Da die Schule keine Philologen ausbildet, sollen die Texte im Sinne einer textimmanenten Interpretation<sup>25</sup> nach Möglichkeit aus sich selbst heraus und in anschaulicher Weise mit schulischen Kenntnissen befragt und verstanden werden, wobei die jeweilige Entwicklungsphase der Schüler zu berücksichtigen, der Erlebnischarakter der Aneignung zu beachten und der Blick auf das Exemplarische und Elementare<sup>26</sup> zu richten sei. So wird seit JÄKEL von einer „pädagogischen“<sup>27</sup> Interpretation gesprochen, von der MAYER die „wissenschaftliche“<sup>28</sup> absetzt. Letztlich geht es also, wie SCHADEWALDT bemerkt hat, um die „Herbeiführung eines gesammelten, angespannten, aneignenden Hinsehens auf das, was dasteht, eines Einprägens dessen, was ‚drinsteht‘ und gesagt ist, eines Aufstiegs vom einzelnen zu den Zusammenhängen und des wachen Nachvollzugs der Zusammenhänge bis zum Innewerden des umfassenden Ganzen, kurz eine Anspannung nicht nur des sprachlich-grammatisch-stilistischen, sondern auch des ‚sachlichen‘ Verständnisses im Sinne des λόγον διδόναι, alles aber auf einfache, handgreifliche, natürliche Art ohne unangebrachte Finesse und Tüftelei“<sup>29</sup>. Dabei wird vor allem die Oberstufe als diejenige Stufe innerhalb des altsprachlichen Unterrichts begriffen, in der die Interpretation in pädagogisch besonders wertvoller und umfassender Weise durchgeführt werde, während im Rahmen der Mittelstufenlektüre lediglich Vorstufen erreicht bzw. Vorübungen durchgeführt werden könnten.

---

23 cf. *Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen / Nordrhein-Westfalen* (1952), 9f.; *Lehrplan Alte Sprachen / Baden-Württemberg* (1957), 88; *Bildungspläne für allgemeinbildende Schulen im Lande Hessen, Der altsprachliche Unterricht* (1957), 510.

24 NIELS WILSING (1964b), 5.

25 cf. PAUL HOHNEN (1957), 407; ALBERT KLINZ (1959b), 35; BERNHARD GÄHRKEN (1966), 169; WERNER JÄKEL (1966), 151; HEINRICH KREFELD (1968a), 13f.

26 cf. JOSEF A. MAYER (1964b), 21.

27 WERNER JÄKEL (1966), 145; cf. JOSEF A. MAYER (1964a), 16ff.

28 JOSEF A. MAYER (1964a), 21ff.

29 WOLFGANG SCHADEWALDT (1956), 311.

### III. 2 „Wertschaffender“ Lektüreunterricht am „Modell“ Antike

Auf der Grundlage einer genauen philologischen Erschließung der lateinischen und griechischen Originaltexte sollte die Interpretation als „Krönung“ des Lektüreunterrichts die für den altsprachlichen Unterricht charakteristischen humanistischen Bildungsziele erreichen: Sie sollte sicherstellen, dass die in den Texten enthaltenen humanistischen Bildungswerte überhaupt erst ihre intendierte pädagogische Wirkung entfalten können. Dabei sollte weniger die Vermittlung historischer, kulturkundlicher oder geistesgeschichtlicher Erkenntnis im Vordergrund stehen, sondern vielmehr eine aufgrund persönlicher Begegnung bildungswirksame Aneignung des Stoffes. Besonders deutlich wird diese affektive Ausrichtung der Interpretation bei WERNER JÄKELS Konzeption der „inneren Interpretation“, bei der aus didaktischen Gründen nicht das Erzeugen von abfragbarem Wissen, sondern der existentielle Bezug von Text und Schüler entscheidend ist: „Nicht die Fülle des Wissens, sondern die Intensität der Aneignung und der Grad der inneren Assimilation sind die entscheidenden Kriterien für eine gelungene Interpretation in der Schule. Dabei fällt dem philologisch geschulten Lehrer die äußerst wichtige Aufgabe zu, ein Abgleiten in das nur Subjektive zu verhindern, ohne die spontanen Reaktionen der Schüler abzuwürgen oder im Keim zu ersticken.“<sup>30</sup> Insgesamt geht es JÄKEL um das „existentielle Betroffensein“<sup>31</sup> der Schüler. PAUL HOHNEN weist in diesem Zusammenhang sogar auf die Notwendigkeit einer „Entrationalisierung des Unterrichts“<sup>32</sup> hin. Sprache werde bei der Interpretation „aus ihrem grammatischen Regelschema gelöst, sie wird lebendig: das Gespenst der Logizität entschwindet; die Gestalten, Gedanken und Handlungen werden *konkret* und *anschaulich* ... Die Sprache wird zum nachwirkenden Gepräge des ihr innewohnenden Bildgehaltes. Und das ist pädagogisch von ungeheurer Wichtigkeit.“<sup>33</sup> Diese affektiv ausgerichtete, „wertschaffende Interpretation“<sup>34</sup> soll „eine nachhaltig belebende Wirkung auf das sich entfaltende Gemüt, auf die Wertempfänglichkeit und innere Werteinstellung“<sup>35</sup> ausüben und die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler nachhaltig beeinflussen: So sollen die Schüler

---

30 WERNER JÄKEL (1966), 151; cf. PETER DOLL (1954), 497: „Nicht die Vermittlung von Kenntnissen und totem Wissen rechtfertigt den Lateinunterricht, sondern einzig und allein die damit bewirkte Menschenformung.“

31 WERNER JÄKEL (1966), 251; cf. ALBERT KLINZ (1963a), 134.

32 PAUL HOHNEN (1957), 421.

33 PAUL HOHNEN (1957), 411.

34 HELMUTH FLECKENSTEIN (1964), 169; cf. NIELS WILSING (1964b), 8f.; RUDOLF LÖBL (1958), 18ff.; BERNHARD GÄHRKEN (1966), 170.

35 EDUARD SPRANGER / ERICH HAAG (1960), 26.

nach dem Willen des DAV „eine bewußte und wertbestimmte Einstellung zu den wesentlichen Problemen der Gegenwart und das Gefühl der Verpflichtung zu einem gemeinschaftsbejahenden, charaktervollen Handeln in verantwortlicher Berufsarbeit“<sup>36</sup> gewinnen. ARNOLD BORK fordert sogar, dass die Antike zu einem wesentlichen Teil der „Weltanschauung“<sup>37</sup> der Schüler werden solle. Insgesamt sollen die Schüler zu einer inneren Auseinandersetzung mit den Gehalten geführt werden, um „die Kernfrage aller humanistischen Bildung stellen (zu) können: *quid ad nos?*“<sup>38</sup>.

Es ist deutlich, dass diese stark affektive Ausrichtung mit einem ausgeprägten pädagogischen Pathos einhergeht, das nicht nur häufig überzogen und realitätsfremd wirkt, sondern auch Ausdruck einer tendenziell idealisierenden Antikebetrachtung ist, wie man am Ergebnis einer Schullektüre der ersten *Catilinaria* Ciceros erkennen kann: „Wie läßt sich hier in Wort, Klang, Rhythmus – ja Charakter die ἐνέργεια erwecken, die dynamische geistige Kraft, die in immer neuem Anbränden ihr Ziel zu erreichen sucht; das beherrschte Spiel des rhetorischen Genies, das seine Macht bis zur äußersten Grenze zu nutzen versteht – und dennoch sein Ziel durch ein unbedachtes Wort verfehlt, das im Wort die Waffen zu wechseln versteht, die Maske fallen läßt und nahezu bis zur Erschöpfung durchhält. Wie drängte es die Schüler, diesen ergreifenden Kampf im Worte lebendig werden zu lassen ... Ich übertreibe nicht, wenn ich sage, daß die Klasse mit Lust und Begeisterung bei der Sache war ...“<sup>39</sup>

Als Voraussetzung für das Erreichen dieser grundsätzlichen didaktischen Zielsetzung eines wertschaffenden Lektüreunterrichts gilt die besondere Zugänglichkeit der antiken Geisteswelt, die an ihrer Exemplarizität bzw. an ihrem Modellcharakter festgemacht wird. Nach WOLFGANG SCHADEWALDT, der bereits im Jahr 1956 den Begriff des Modells als tragendes Argument in die didaktische Diskussion eingeführt hatte, haben die Griechen „Modelle von größter, einfachster Formklarheit, Faßlichkeit und vor allem Weltgemäßheit hingestellt“<sup>40</sup>.

---

36 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1951), 384.

37 ARNOLD BORK (1954), 25.

38 HEINRICH KREFELD (1968a), 10.

39 WOLFGANG CARIUS (1957), 45.

40 WOLFGANG SCHADEWALDT (1960a), 938; zum in der Literatur weit verbreiteten Gedanken der „Einfachheit“ bzw. „Übersichtlichkeit“ der Antike cf. u.a. WILHELM LUTHER (1953b), 575 f., ARNOLD BORK (1954), 23, E. R. LEHMANN-LEANDER (1954), 76 und JOSEPH BORUCKI (1960), 16. Auch in den Lehrplänen taucht dieser Gedanke regelmäßig auf, so z. B. in Berlin, *Entwurf eines Bildungsplans für die Oberschule wissenschaftlichen Zweigs* (1954), 109, oder in Niedersachsen, *Allgemeine Richtlinien und Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen* (1966), 35.

Diese Modelle erfüllen eine wichtige Grundlagenfunktion für die geistige und persönliche Entwicklung der Schüler: „Wenn der junge Mensch von heute mit den großen einfachen Modellen der griechischen Welt- und Menschheitsdeutung vertraut gemacht wird, so wird er am Übersichtlichen, Einfachen, Instruktiven auf die Inbegriffe, die Grundformen und -elemente noch unseres eigenen Denkens und Formens hingeführt, und dieses wieder führt zur Klärung und Schärfung des *intuitiven Vermögens*, wie dieses in allen Wissenschafts- und Erkenntniszweigen die elementare, lebendige Grundlage ist. Zugleich geben ihm die antiken Modelle von vornherein die Richtung auf die lebendige Fortgestaltung in unserem Leben.“<sup>41</sup> Das *Modell* soll einen traditionsreichen, aber wissenschaftlich überholten und gesellschaftlich kaum noch ernsthaft vermittelbaren Topos neuhumanistischer Bildungsprogrammatis ersetzen, nämlich den Gedanken an die zur Nachahmung verpflichtende Vorbildlichkeit der Antike, und zwar durch einen pädagogisch sinnvollen Impuls zur aktiven Auseinandersetzung: „Das Modell ... ist ... auf die *Sache* ausgerichtet, die es instruktiv vereinfachend darstellt, und es will ... nicht ‚befolgt‘ werden, sondern es entbindet, fordert auf zur Ausgestaltung und weiteren Fortentwicklung.“<sup>42</sup> SCHADEWALDTS Konzept darf als Weiterentwicklung von Positionen verstanden werden, die sein akademischer Lehrer WERNER JAEGER (1888–1961) im Rahmen des sog. ‚Dritten Humanismus‘<sup>43</sup> vertreten hatte. Wie JAEGER glaubt auch SCHADEWALDT an die unbedingte Bindung der europäischen Kultur an die Griechen: „Die griechisch-römische Kultur ist ‚Grundlage‘ unserer Kultur im Sinne der *Entelechie* – Entelechie als die geprägte Grundform, die sich doch lebendig in fortwährender Um- und Ausgestaltung befindet.“<sup>44</sup> Auch JAEGER betrachtete die Griechen bekanntlich als „Schöpfer und ... Prototyp

---

41 WOLFGANG SCHADEWALDT (1956), 305.

42 WOLFGANG SCHADEWALDT (1956), 305.

43 Umfassende Grundlageninformationen bei ANDREAS FRITSCH (2001), 224–242. Unter dem maßgeblichen Einfluss WERNER JAEGERs hatte die Auffassung eines erneuerten Humanismus innerhalb der Altphilologenschaft an Bedeutung gewonnen, der im Gegensatz zu dem von ULRICH VON WILAMOWITZ-MOELLENDORFF (1848–1931) vertretenen Historismus nicht allein die historische Bedeutsamkeit der Griechen betonte, sondern vor allem den bildenden Effekt einer Auseinandersetzung mit der Antike in den Vordergrund stellte: „Humanismus im strikten Sinne ist eine spezifische Bildungswirkung, die von einem bestimmten Objekt geschichtlich ausgegangen und nach aller geschichtlichen Erfahrung und Tradition an dieses Objekt gebunden ist: das griechische Bildungserlebnis.“ (WERNER JAEGER (1926), 3) Dieses Konzept war vor allem deshalb für die Vertreter des altsprachlichen Unterrichts ausgesprochen attraktiv, da man sich damit nun wieder auf das humanistische Potential der Alten Sprachen konzentrieren konnte, das durch die Dominanz der in den zwanziger Jahren aufkommenden Kulturkundebewegung überlagert zu werden drohte.

44 WOLFGANG SCHADEWALDT (1956), 305.

unserer eigenen Wertordnung; ferner sah er in ihrem „Formenkosmos ... das lebendige Grundgerüst unsrer geistigen Lebensform“<sup>45</sup>. Insgesamt hatte JAEGER „von neuem die erzieherische Kraft und die unvergängliche Wirkung der Griechen“ entdeckt; „diesmal aber nicht auf künstlerischem und ästhetischem Gebiet, sondern als Vorbild für ethisches und politisches Handeln im Alltag des 20. Jahrhunderts.“<sup>46</sup> Als besonders einflussreich erwies sich zudem JAEGERS Paideia-Konzept, in dessen Mittelpunkt der Mensch steht, „nicht als Berufswesen, als nutzbares Glied einer Zweckgemeinschaft, wie für die soziale Pädagogik unserer Zeit, sondern rein als Mensch“. Besondere pädagogische Bedeutung kommt für JAEGER den griechischen Schriftstellern zu: „Die geistigen Führer und Repräsentanten dieser Kultur, Dichter, Philosophen und Gesetzgeber, fühlen sich ihrerseits ganz als Lehrer und Erzieher ihres Volkes, in deren Händen die schwerste Verantwortung am Ganzen ruht.“<sup>47</sup> Da JAEGER mit dieser Konzeption, die in den drei umfangreichen Bänden der *Paideia* (1934, 1944, 1947) niederlegt wurde, auch die Entwicklung des altsprachlichen Unterrichts an der Schule fördern wollte und sich zudem im 1925 gegründeten DEUTSCHEN ALTPHILOLOGENVERBAND (DAV) als zweiter Vorsitzender engagierte, war sein Einfluss auf die altphilologische Lehrerschaft groß, was sich auch in der Nachkriegszeit deutlich bemerkbar machte: So wurde im Mitteilungsblatt des DAV auf eine Ehrung JAEGERS zu dessen 70. Geburtstag<sup>48</sup> aufmerksam gemacht, in deren Verlauf der Berliner Schulmann ARNOLD BORK den über die Fachschaft hinausgehenden Einfluss JAEGERS würdigte: „Aber Ihre Wirkung blieb ja nicht nur auf die junge Philologengeneration beschränkt. Nein, Ihre grundlegenden Abhandlungen und das krönende Werk, die gewaltige *Paideia*, wurden von den Gebildeten aller Schichten und Richtungen aufgenommen ... So haben Sie wesentlich zu der Formung einer Generation beigetragen, die sich heute allem Utilitarismus zum Trotz zum humanistischen Bildungsideal bekennt und ihren Kindern diesen hohen Wert nicht vorenthalten will ... All diesen Abwegigkeiten gegenüber ... bekennen wir uns zu dem Humanismus, wie er sich tatsächlich historisch im Abendland entwickelt hat – ohne daran zu kritteln – und zwar als Deutsche besonders zu derjenigen Ausprägung, die er seit Winckelmann erhalten hat – und dem Sie unter Entdeckung ganz neuer Wesenszüge wieder einen gewaltigen Auftrieb gegeben haben.“<sup>49</sup>

---

45 WERNER JAEGER (1937), 163.

46 CORNELIA WEGELER (1996), 55.

47 WERNER JAEGER (1921), 47.

48 cf. ERICH HAAG (1958c), 1.

49 ARNOLD BORK (1958), 2f.

Dementsprechend wurde dieser Gedanke einer wertbezogenen Vorbildfunktion der Antike auch in der didaktischen Diskussion der fünfziger Jahre wieder aufgenommen. So wird in der schon mehrmals erwähnten DAV-Erklärung von 1951, die stark von Gedanken des Dritten Humanismus beeinflusst ist und auf dem vom DAV im Jahr 1930 publizierten „Altsprachlichen Lehrplan für das Deutsche humanistische Gymnasium“ aufruht, eindringlich auf die Leitbildfunktion der Antike<sup>50</sup> hingewiesen. An dieser Stelle trennen sich jedoch die Wege von Lehrer JAEGER und Schüler SCHADEWALDT. Letzterer will durch sein Modellkonzept den historisch anachronistischen und spätestens seit WILAMOWITZ<sup>51</sup> wissenschaftlich obsoleten Gedanken der Vorbildlichkeit der Antike vermeiden, ohne freilich die besonderen humanistischen Qualitäten der Griechen und Römer in Frage zu stellen. Dieser Ansatz SCHADEWALDTS, ursprünglich nur auf die Griechen bezogen, erwies sich für die weitere didaktische Begründung des gesamten altsprachlichen Lektüreunterrichts als ungemein einflussreich. So bemerkte ERNST GEGENSCHATZ im Jahr 1966: „Die Schadewaldtsche Konzeption vom Wesen des Altertums ist für uns wegweisend wie kaum eine andere.“<sup>52</sup> Dagegen blieben durchaus schlüssig vertretene Ansätze, die in der Antike nicht Paradeigma, sondern „antwortendes Gegenbild“<sup>53</sup> oder „Kontrasterlebnis“<sup>54</sup> erblicken wollten, hinter diesem Konzept zunächst deutlich zurück. SCHADEWALDTS Modellbegriff musste als zentrale Kategorie des Lektüreunterrichts für viele Fachvertreter ungemein attraktiv sein, da die altsprachliche Bildungsprogrammatisik endlich vom obsolet gewordenen Gedanken der normativen Vorbildlichkeit der Antike befreit schien, gleichzeitig jedoch in der Substanz der ureigene Anspruch auf eine überzeitlich gültige, existentiell bedeutsame Fundamentalbildung im Sinne einer leitbildstiftenden „geistigen Selbsterhellung“<sup>55</sup> nicht aufgegeben wurde. Zugleich konnte eine deutliche

---

50 cf. DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1951), 383: „Dabei vermitteln die Griechen vornehmlich ein Leitbild der erkennenden und schöpferischen Persönlichkeit, die Römer vornehmlich ein Leitbild des im Bereiche der Geschichte Recht und Ordnung schaffenden Menschen ...“

51 cf. ULRICH VON WILAMOWITZ-MOELLENDORF (1902), 206: „Die Antike als Einheit und Ideal ist dahin; die Wissenschaft selbst hat diesen Glauben zerstört.“

52 ERNST GEGENSCHATZ (1966), 63. Der Modellbegriff wirkte neben der didaktischen Literatur auch auf die Lehrplangestaltung ein, allerdings ohne tiefere Reflexion des Begriffes, so z. B. in Bayern, *Lehrpläne für Höhere Schulen* (1964), 358, oder in Niedersachsen, *Allgemeine Richtlinien und Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen* (1966), 35: „Die Antike erweist sich ... als ein besonders geeignetes Modell, weil ihre Schriftwerke Probleme menschlichen Zusammenlebens in überschaubarer Form darstellen.“

53 MAX ZEPF (1951), 119.

54 HELMUTH FLECKENSTEIN (1964), 169.

55 WOLFGANG SCHADEWALDT (1956), 305.

Abgrenzung gegen den neusprachlichen Unterricht vorgenommen werden, dem solche Texte angeblich nicht zur Verfügung stünden.<sup>56</sup>

Allerdings können die Schwächen dieser Konzeption nicht übersehen werden, blieb doch gerade das Modell Antike „der erste Ausgangspunkt, durchaus mit einem normativen Einschlag“<sup>57</sup>. Den Griechen und der Antike insgesamt wurde eine kulturelle Vorrangstellung zugewiesen, die dem eigentlich abzulösenden Gedanken der Vorbildlichkeit allzu nahe stand. SCHADEWALDT versuchte in durchaus problematischer Weise, „einerseits noch etwas von dem Vorbildhaften, das der Antike in der humanistischen Tradition lange Zeit eigen war, zu retten, auf der anderen Seite aber die Fortentwicklung über die Griechen hinaus anzuerkennen, ohne die im Modellbegriff selbst liegenden Konsequenzen voll zu bejahen“<sup>58</sup>, dass nämlich ältere in neue Modelle integriert und von ihnen ersetzt werden können. So konnte gerade diese Argumentationsstrategie dazu führen, einer einseitigen Überhöhung und Idealisierung der Antike Vorschub zu leisten. Offensichtlich war man sich dieser Problematik zunächst nicht bewusst, so dass SCHADEWALDTS Modellbegriff kaum kritisch reflektiert wurde.<sup>59</sup> Von fachdidaktischer Seite erfolgte eine fundierte Kritik<sup>60</sup> erst seit den siebziger Jahren; dies führte letztendlich zur neuen Kategorie des Denkmodells<sup>61</sup>. Bei der Darstellung der spezifischen Bildungsziele des Lektüreunterrichts wird diese Problematik genau zu beachten sein.

### III. 2. 1 Lektüreunterricht im Dienst „anthropologischer Elementarlehre“

Grundsätzlich wird die Antike in ihrer Modellfunktion als Reservoir für „Urbilder menschlichen Seins und menschlicher Haltungen“<sup>62</sup> begriffen, die aufgrund ihrer Zeitlosigkeit ein auch in der Gegenwart aktuelles Basiswissen über Grundkonstanten menschlicher Existenz bzw. „menschlichen Daseins“<sup>63</sup> vermitteln. SCHADEWALDT hat diese Fundamentalbildung, die aufgrund immer wieder beklagter gesellschaftlicher Fehlentwicklungen wie Werteverlust oder

---

56 cf. HEINRICH KREFELD (1968a), 11.

57 WILLIBALD HEILMANN (1979), 65.

58 WILLIBALD HEILMANN (1982), 38.

59 Eine Ausnahme bildet JOSEF A. MAYER (1964b), 15.

60 Einen Überblick über die entsprechende Literatur findet sich bei FRIEDRICH MAIER (1979a), 364–378, und (1984), 105ff. Eine ausführliche Kritik des Modellbegriffs von SCHADEWALDT gibt WILLIBALD HEILMANN (1982), 36–44.

61 cf. FRIEDRICH MAIER (1984), 105–130. cf. Kapitel VII. 1. 2, 355 ff.

62 EDUARD BORNEMANN (1953b), 5; cf. E. R. LEHMANN-LEANDER (1954), 77; PAUL HOHNEN (1957), 407.

63 NIELS WILSING (1964b), 9.

Vermassung<sup>64</sup> von altphilologischer Seite für besonders nötig erachtet wurde, recht eingängig als „anthropologische Elementarlehre“<sup>65</sup> bezeichnet. In ihr werde den Schülern „der Blick auf die *großen Sachen und Realitäten der Welt und des Lebens* freigegeben, wie die Römer und die Griechen diese Welt-Realitäten in größter und entschiedenster Unmittelbarkeit und Wahrheit in ihrem hart und dicht gelebten Leben an sich selbst erfahren und in ihren Schriften ausgesagt haben“<sup>66</sup>. Diese Elementarlehre soll im Sinne einer wertschaffenden Interpretation direkten Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung ausüben, die Ausbildung eines am Menschen orientierten Wertbewusstseins und entsprechender sittlicher Kräfte<sup>67</sup> befördern und der „Vergegenwärtigung beispielhafter Seins- und Wertelemente *unserer Welt*“<sup>68</sup> dienen. Insgesamt soll den Schülern eine kulturell und historisch fundierte Orientierung und Identitätsfindung in der Gegenwart ermöglicht werden, die sogar als konkrete Lebenshilfe<sup>69</sup> verstanden werden kann. Der Wert der Lektüre wird dabei maßgeblich von der bildenden Kraft des allgemein menschlich Gültigen bestimmt: Der antike Autor ist Erzieher – ganz im Sinne des Paideia-Konzepts WERNER JÄGERS, dessen starke Wirkung auf die Programmatik des altsprachlichen Unterrichts in der Nachkriegszeit hier exemplarisch deutlich wird.<sup>70</sup>

Dementsprechend nimmt diese grundlegende anthropologische Aufgabe des Lektüreunterrichts in den Lehrplänen und der didaktischen Literatur eine zentrale Stellung ein: Immer wieder wird mit einigem Pathos gefordert, dass im Latein- und Griechischunterricht „Literatur ... von bleibendem menschlichen Wert“<sup>71</sup> gelesen werden solle, dass sich die Formung der Schüler „mit Schöpfungen der Griechen und Römer von überzeitlichem Wert“ vollziehe, in denen in „vollendeter Form ewige Grundgefühle, Werte und Erkenntnisse der Menschheit ausgesprochen“<sup>72</sup> seien. Als besonders persönlichkeitsbildend wur-

---

64 cf. Kapitel I. 2, 31 f.

65 WOLFGANG SCHADEWALDT (1960b), 949.

66 WOLFGANG SCHADEWALDT (1956), 304.

67 cf. PETER DOLL (1954), 498; ERICH HAAG (1960a), 13.

68 PAUL HOHNEN (1957), 423.

69 cf. ARBEITSGEMEINSCHAFT DEUTSCHE HÖHERE SCHULE (1958), 90; ALBERT KLINZ (1963a), 134; WERNER JÄKEL (²1966), 198.

70 Genauere Informationen zu dieser didaktischen Tendenz am Beispiel von Herodot bei STEFAN KIPF (1999), 270ff.

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

72 *Entwurf eines Bildungsplans für die Oberschule wissenschaftlichen Zweigs / Berlin* (1954), 109; cf. *Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen* (1957), 510; *Alte Sprachen an höheren Schulen / Niedersachsen* (1951), 8; *Allgemeine Richtlinien und Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen / Niedersachsen* (1966), 35.

den dann z. B. die in der antiken Literatur überlieferten Menschengestalten eingestuft. Nach EDUARD BORNEMANN habe Homer den Menschen von heute „Gedanken von größtem erzieherischen Wert“, nämlich eine Synthese aus „Humanismus und Heroismus“<sup>73</sup> zu bieten: „Da sehen wir nun mit staunender Ergriffenheit, wie der Dichter seine eigene höhere, fast möchte man sagen humanistische Weltanschauung in den von ihm von der alten Sage überlieferten Stoff hineinträgt, ... wie er das Heroische, das Heldische in den umfassenderen Bereich des Menschlichen erhebt.“<sup>74</sup> Mit ALBERT KLINZ kann „die Salustlektüre helfen, den Menschen in Revolutionszeiten zu verstehen, bei Cicero dämmert dem Schüler etwas von Größe und Notwendigkeit staatlicher Ordnung“<sup>75</sup>. EBERHARD HERMES schließlich sieht bei Herodot im Gespräch von Solon und Kroisos „menschlich gültige Gestalten“<sup>76</sup>, außerdem sei Herodots eigentliches Thema „die Fülle des Lebens in allen seinen Dimensionen“<sup>77</sup>.

Allerdings wird am Beispiel von BORNEMANN und KLINZ die Gefahr einer unkritischen Idealisierung des Modells Antike deutlich, die den problematischen Gedanken der Vorbildlichkeit der Antike weiter am Leben erhält. So rechnete sich BORNEMANN ganz offen zu den „unmodern gewordenen ‚Illusionisten‘, die trotz aller Eigenart neuzeitlichen Denkens unter jenen Urbildern auch Vorbilder finden, welche uns, und zumal uns Erziehern, bei Wahrung der gebotenen Distanz Wesentliches, sogar Absolutes zu sagen haben“<sup>78</sup>. Um trotzdem den beabsichtigten innovativen Charakter der anthropologischen Elementarlehre zu unterstreichen, bedurfte es relativierender Erläuterungen: Beispielsweise machten EDUARD SPRANGER und ERICH HAAG darauf aufmerksam, dass die antiken Schriftsteller besonders „einprägsame Menschengestalten“ geschaffen hätten, in denen sie „mit der ihnen eigenen Schöpferkraft die Möglichkeiten menschlichen Daseins in idealtypischer Weise gefaßt haben“<sup>79</sup>. Allerdings, so der relativierende Hinweis, handele es sich hierbei nicht um „schlechthin verpflichtende Idealgestalten“. Trotz aller Relativierungsbemühungen bleibt

---

73 EDUARD BORNEMANN (1953b), 6.

74 EDUARD BORNEMANN (1953b), 6.

75 ALBERT KLINZ (1963a), 134.

76 EBERHARD HERMES (1957), 16.

77 EBERHARD HERMES (1957), 19.

78 EDUARD BORNEMANN (1953b), 5; ebenso WILHELM LUTHER (1953b), 575, der „die in den antiken Schriften und Kunstwerken gegebenen Wahrheiten für vorbildlich und existentiell bedeutsam“ hält.

79 EDUARD SPRANGER / ERICH HAAG (1960), 34; die Autoren nennen in diesem Zusammenhang „Achilleus und Odysseus, Oedipus und Antigone; Aristides und Themistokles, Perikles und Alkibiades, Sokrates und Kallikles ...; ebenso Mucius Scaevola, Q. Fabius Maximus, die Scipionen, Aeneas, der Tiberius des Tacitus.“ (34)

ein normativer Anspruch spürbar: „Die von den Alten geschaffenen Menschengestalten lehren uns nicht, was wir heute im einzelnen tun sollen; sie zeigen vielmehr, wie der Mensch auf die großen Grunderfahrungen des Lebens reagieren kann in freier Verantwortung ... Sie enthalten für uns keine inhaltliche Bindung im einzelnen, sondern zeigen eine Struktur menschlichen Verhaltens auf, die auch heute, in der veränderten Kulturlage, noch wirksam ist. In diesem Sinne können sie auch uns noch ein Maß geben.“<sup>80</sup> Diese immanent vorhandene Tendenz zur unhistorischen Überhöhung der Antike dürfte nicht ohne Einfluss auf die Unterrichtspraxis und das Selbstbild der Lehrenden geblieben sein.

Deutliche Kritik oder gar grundsätzliche Ablehnung an dieser immanent vorhandenen oder sogar offen vertretenen Idealisierung der Antike scheint eine Ausnahme geblieben zu sein. So wendet sich EBERHARD HERMES, der gleichwohl im Fall Herodots vehement für eine anthropologisch ausgerichtete Lektüre eingetreten war, nicht nur gegen eine unmittelbare, quasi automatische Bildungswirkung der antiken Texte<sup>81</sup>, sondern weist den Gedanken an einen generellen Vorbildcharakter der Antike, übrigens in direkter Distanzierung zu den programmatischen Leitsätzen des DAV von 1951, zurück: „Das ‚Menschenbild‘ der antiken Autoren ist nicht mehr schlechthin ‚verpflichtend‘, sie verkörpern für uns nicht mehr ‚überzeitliche Werte‘, sie enthalten für uns nicht mehr ‚letzte Sinngebungen des Seins‘. Die Antike ist nicht mehr ‚Vorbild‘.“ HERMES, der diese Bildungsziele für eine Überschätzung<sup>82</sup> der Gegenstände des altsprachlichen Unterrichts hält, will die antiken Autoren von dieser Vorbildrolle befreit sehen und erblickt in ihnen eher „Partner eines Gesprächs ... über Probleme, die wir zu bewältigen haben, und in denen sie wertvolle, nicht zu missende Erfahrungen bieten“<sup>83</sup>.

---

80 EDUARD SPRANGER / ERICH HAAG (1960), 36f.; in ähnlicher Argumentation JOSEPH BORUCKI (1960), 19, und ERICH HAAG (1960a), 11f.

81 EBERHARD HERMES (1961), 518: „Die antiken Bücher strömen doch nicht einfach bildende Kraft aus, sondern sind auf den ersten, ungeübten Blick langweilig und lebensfern.“ Ebenso skeptisch äußern sich in diesem Zusammenhang FRIEDRICH WALSDORFF (1956), 207, und WOLFGANG SCHADEWALDT (1956), 302. HEINRICH KREFELD (1968a), 11, kann schließlich am Ende der sechziger Jahre darauf hinweisen: „Kein Didaktiker vertritt heute noch den Standpunkt, von der Behandlung eines Gegenstandes gehe automatisch eine bestimmte Wirkung aus.“

82 cf. EBERHARD HERMES (1961), 518.

83 EBERHARD HERMES (1961), 528.

### III. 2. 2 Antike Texte und europäische Identität

Diese anthropologische Elementarlehre konkretisiert sich jedoch nicht nur in der Beschäftigung mit allgemeinen menschlichen Werten und Verhaltensweisen, sondern auch in der Vermittlung einer kulturellen und historischen Identität. Die Ziele sind recht weit gefasst: Sie reichen vom unspezifischen grundsätzlichen Wissen, was Kultur eigentlich ist<sup>84</sup>, bis zur Gewinnung „geistige(r) Schwungkraft, die uns aus den durchschnittlichen Lebensformen des modernen Massendaseins heraushebt und zur Freiheit des Selbstseins führt“<sup>85</sup>. Im Vordergrund steht jedoch die Erarbeitung derjenigen Grundfragen und -werte, die für die Entwicklung des Abendlandes konstitutiv bzw. gemeinsames europäisches Erbe geworden sind. So sollen die Schüler ein Gefühl dafür bekommen, dass „in den antiken Werken Grundformen und Grundwerte des europäischen Geisteslebens ihre erste und prägnante Darstellung gefunden haben“<sup>86</sup>. Sie sollen mit sich selbst und ihrer Gegenwart konfrontiert werden, indem ihnen gezeigt wird, „was wir als Europäer sind, in Ursprung, Möglichkeit, Gefährdung und sich daraus ergebender Verpflichtung“<sup>87</sup>. Die Schüler sollen durch das bei der Lektüre erworbene Verständnis für die Entstehung der europäischen Kultur befähigt werden, sich in ihr zu orientieren und geschichtliches Bewusstsein zu entwickeln, um zugleich gestaltend bei der weiteren Entwicklung Europas tätig werden zu können. Nicht nur in didaktischen Artikeln, sondern vor allem in den Lehrplänen<sup>88</sup> wird auf diese Grundlagenfunktion des altsprachlichen Lektüreunterrichts hingewiesen. Besonders deutlich wird in diesem Fall der *Berliner* Lehrplan von 1954: „Bei der Herausarbeitung der überzeitlichen Werte muß dem Schüler die Bedeutung der Griechen und Römer für die abendländische Kultur, der er als Deutscher selbst angehört, eindrucksvoll zum Bewußtsein gebracht werden. Als Ergebnis sollte sich ein möglichst tiefes und umfassendes abendländisches Kulturbewußtsein entwickeln.“<sup>89</sup>

---

84 cf. EDUARD SPRANGER / ERICH HAAG (1960), 53.

85 WILHELM LUTHER (1953b), 575.

86 CARL SPORN (1951), 574.

87 WALTER FREUND (1966), 96.

88 cf. *Lehrplan Alte Sprachen / Baden-Württemberg* (1957), 87; *Lehrpläne für Höhere Schulen in Bayern* (1964), 345; *Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen* (1957), 510; *Alte Sprachen an höheren Schulen / Niedersachsen* (1951), 8; *Allgemeine Richtlinien und Richtlinien für den Unterricht in den Alten Sprachen / Niedersachsen* (1966), 35; *Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen / Nordrhein-Westfalen* (1952), 5; *Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule / Nordrhein-Westfalen* (1963), 1.

89 *Entwurf eines Bildungsplans für die Oberschule wissenschaftlichen Zweiges / Berlin* (1954), 109.

Diese grundsätzliche Besinnung auf die Vermittlung einer abendländisch-europäischen Identität ist ursprünglich in den historischen Entwicklungen der Nachkriegszeit begründet: Unter dem Eindruck der nationalsozialistischen Barbarei wurde die Rückbesinnung auf die gemeinsame europäische Kulturtradition als der entscheidende Weg angesehen, geistige Orientierung und Perspektive für die Zukunft zu gewinnen.<sup>90</sup> Auf diese Weise sollte einerseits eine deutliche Abgrenzung von der Zeit des Nationalsozialismus erreicht werden, in der sich auch maßgebliche Vertreter des altsprachlichen Unterrichts dem Diktat des politischen Zeitgeistes unterworfen und die Unterrichtsinhalte einseitig im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie ausgerichtet hatten.<sup>91</sup> Auch wenn viele Umstände darauf hindeuten, dass zwischen offizieller Sprachregelung und tatsächlicher Unterrichtspraxis keine völlige Übereinstimmung bestanden hat<sup>92</sup>, so wurde doch den Fächern und der humanistischen Bildung insgesamt nicht selten ein Versagen<sup>93</sup> gegenüber der menschenfeindlichen Ideologie der Nationalsozialisten vorgeworfen, so dass eine Anknüpfung an politisch unbelastete Traditionen zwingend war. Diese Abgrenzung gegen den Nationalsozialismus erfolgte wie beim Sprachunterricht ebenfalls durch die Anknüpfung an Traditionen aus den zwanziger Jahren. Hier spielten Konzepte des Dritten Humanismus mit den Griechen als Stiftern der „Sinneinheit der gesamten abendländischen Kultur“<sup>94</sup> eine entscheidende Rolle: Bereits im *Altsprachlichen Lehrplan für das Deutsche humanistische Gymnasium* von 1930 wurde Humanismus im Sinne WERNER JAEGER als „das geschichtlich-übergeschichtliche Form- und Aufbauprinzip der abendländischen Kultur“<sup>95</sup> verstanden; dementsprechend sollten im Lektüreunterricht anhand der repräsentativen

---

90 cf. HEINZ-ELMAR TENORTH (1975), 61ff.; KLAUS WESTPHALEN (1979), 13ff.; STEFAN KIPF (1999), 257ff.

91 Hingewiesen sei in diesem Zusammenhang auf die Arbeiten von JOHANNES IRMSCHER (1966), RAINER NICKEL (1970, 1972b, 1984), ANDREAS FRITSCH (1982, 1987b, 1989) und HANS JÜRGEN APEL / STEFAN BITTNER (1994). Eine exemplarische Fallstudie am Beispiel Herodots bei STEFAN KIPF (1999), 223ff.

92 cf. STEFAN KIPF (1999), 241ff.

93 Besondere Aufmerksamkeit in einer breiten Öffentlichkeit erregte die Kritik des bekannten Erziehungswissenschaftlers THEODOR LITT (cf. Kapitel V. 1, 177ff.). An dieser Stelle sei exemplarisch auf die Zeitschrift „Vorwärts“ vom 27. Januar 1961 hingewiesen, hier zitiert nach MDAV 2/1961, 5: „Was hat die humanistische Bildung in ihrer bislang dargebotenen Form insbesondere vor und während der großen Prüfungszeit der Deutschen, der NS-Zeit, für die Bewahrung in der Bewahrung der Kulturgüter geleistet? Vor diesem NS-Reich hat sie uns jedenfalls nicht bewahren können. Tatsache ist, daß den alten Sprachen quasi magische Kräfte zugeschrieben werden.“

94 UTE PREUBE (1988), 135.

95 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1930), 3.

griechischen und römischen Literatur die Formen und Werte erarbeitet werden, „in denen griechischer Geist in erstmaliger Prägung die Grundformen und Grundwerte des europäischen Geisteslebens überhaupt geschaffen hat, die dann römischer Geist ... an die gesamte Kulturgemeinschaft des Abendlandes weitergeleitet hat“<sup>96</sup>. Diese Gedanken wurden dann nach dem Krieg direkt wieder aufgenommen<sup>97</sup> und durch das oben bereits erwähnte Entelechie-Konzept SCHADEWALDTS<sup>98</sup> in modifizierter Form weiter verbreitet.

Es ist nicht verwunderlich, dass vor dem Hintergrund aktueller politischer Entwicklungen (Kalter Krieg, europäische Einigung) die Bewusstmachung des spezifisch Europäischen eine besonders aktuelle politische Dimension gewann. Exemplarisches Beispiel hierfür sind die Ausführungen des Berliner Schulmannes ARNOLD BORK, die ganz offenbar von der Erfahrung des Kalten Kriegs und der damit einhergehenden Spaltung Europas beeinflusst sind: „Eine zweite Frage ist es, welche Züge der Antike heute in den Vordergrund zu stellen sind. Die Antwort dürfte nicht schwer fallen. In erster Linie sind alle die Werte herauszuarbeiten, die gemeinsames Gut des Abendlandes geworden sind. Wir erinnern dafür ... an die Hochschätzung der Einzelpersönlichkeit, den freien Staat und die um der Erkenntnis willen gepflegte freie Wissenschaft als unterscheidende Merkmale. Und immer wieder ist den Schülern bewußt zu machen, daß die Bemühungen um die Erhaltung der Eigenwerte des Abendlandes nicht mehr nur eine kulturelle, sondern auch eine politische Aufgabe sind. Denn für das Abendland kämpfen heißt heute zugleich, sich zu einem einheitlichen Europa zu bekennen.“<sup>99</sup> Auch in der bildungspolitischen Auseinandersetzung mit den Neuphilologen erwies sich die Vermittlung europäischer Identität als zentrales Argument, um die Notwendigkeit eines angemessenen altsprachlichen Unterrichts auch am neusprachlich ausgerichteten Gymnasium zu unterstreichen. So verwies der DAV-Vorsitzende ERICH HAAG in einem offenen Brief an den Vorsitzenden des Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbandes, dass Englisch und Französisch zwar wertvolle Kulturgüter seien; „aber die

---

96 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1930), 3.

97 So heißt es in der schon mehrfach erwähnten Erklärung des DEUTSCHEN ALTPHILOLOGENVERBANDS (1951), dass das altsprachliche Gymnasium „die geformten und formgebenden Kräfte der Antike, die für den Aufbau der abendländischen Kultur grundlegend und immer wieder befruchtend gewesen sind, zur Entwicklung der geistigen und seelischen Kräfte des jungen Menschen wirksam macht“. (383) Ferner PETER DOLL (1954), 501: „Die Griechen sind in der Tat die ‚Erzieher‘ der Menschheit, die Schöpfer unserer Kultur geworden; ihnen verdanken wir Normen und Maße unserer Sinne und unseres Geistes.“

98 cf. WOLFGANG SCHADEWALDT (1956), 305. cf. Kapitel III. 2, 104 ff.

99 ARNOLD BORK (1954), 27; cf. WILHELM LUTHER (1953 b), 584f.

Möglichkeit der Einordnung in ein gültiges Weltbild, die Kategorien der Beurteilung und die Wertmaßstäbe ergeben sich eben nicht aus den nationalen Besonderungen, sondern aus der lateinischen und ... griechischen Begründung des abendländischen Weltverständnisses.“<sup>100</sup> Auch in Pressebeiträgen zu Gunsten altsprachlicher Bildung wurde das mit dem Lektüreunterricht eng verzahnte Europa-Argument als besonders einleuchtend und zukunftssträchtig hervorgehoben: „Welch eine wunderbare Aufgabe, jungen Europäern die Augen für den Ursprung unserer tagtäglichen Existenz zu öffnen! Den Daimon Europas in seiner ersten stürmischen Unbefangenheit sichtbar zu machen! ... Laßt eure Kinder sich umsehen, sich zurechtfinden in unserer uralten, jahrtausendlang täglich erneuerten Welt! Laßt sie erfahren, woher wir kommen, so werden sie sich vielleicht Gedanken darüber machen, wohin die Reise geht, und tätig daran mitwirken.“<sup>101</sup>

### III. 2. 3 Alte Sprachen und demokratische Gesellschaft: Politische Bildung im Lektüreunterricht

Als Teil des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens in Deutschland musste der altsprachliche Unterricht stets Aufgaben politischer Bildung übernehmen. Dass damit allzu häufig ein politisch einseitiger Missbrauch seiner Inhalte einherging, ist vielfach untersucht und dokumentiert. Im Wilhelminischen Kaiserreich sollten die Fächer Latein und Griechisch die monarchisch-vaterländische Gesinnung der Schüler fördern, in der Weimarer Republik durch entsprechende kulturkundliche Lektüre die „staatsbürgerliche Gesinnung“ entwickeln helfen und im Nationalsozialismus der Vermittlung einer menschenfeindlichen Rassenideologie dienen. Auch nach 1945 sahen sich die Vertreter des altsprachlichen Unterrichts erneut mit der Frage konfrontiert, welchen Beitrag sie zur politischen Bildung in einem demokratischen Staatswesen leisten konnten. Natürlich stellte sich diese Frage unmittelbar nach Kriegsende mit besonderer Schärfe, da die (Um-)Erziehung zu den Werten der Demokratie besonderen politischen Vorrang genoss, um die von den westlichen Siegermächten von außen eingeführten demokratischen Verhältnisse langfristig zu etablieren und die Deutschen gegen den Nationalsozialismus zu immunisieren. Nach der Direktive Nr. 54 der Alliierten Kontrollbehörde vom 25. Juni 1947 sollten „alle Schulen größtes Gewicht auf die Erziehung zu staatsbürgerlicher Verantwortung und demokratischer Lebensweise legen und Lehrpläne,

---

100 ERICH HAAG (1958b), 4.

101 RUDOLF KRÄMER-BADONI (1961), 9f.

Schulbücher, Lehr- und Lernmittel und die Organisation der Schule selbst auf diesen Zweck ausrichten“<sup>102</sup>. Diese alliierten Vorgaben schlugen sich natürlich unmittelbar in der Bildungspolitik und der Schulgesetzgebung<sup>103</sup> nieder. Politische Bildung galt als zentrales schul- und fächerübergreifendes Anliegen. Nach dem Beschluss der KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) aus dem Jahr 1950 erstrebt die politische Bildung „auf der Grundlage sachlichen Wissens die Weckung des Willens zum politischen Denken und Handeln. In der Jugend soll das Bewußtsein erwachsen, daß das politische Verhalten einen Teil der geistigen und sittlichen Gesamthaltung des Menschen darstellt. In diesem Sinn ist politische Bildung ein Unterrichtsprinzip für alle Fächer und Schularten ...“<sup>104</sup> Auch in der Folgezeit bis zum Ende der sechziger Jahre büßte das Thema der politischen Bildung nichts an Aktualität ein. Stellvertretend sei hier nur auf die Diskussion um die Einführung des Sozialkundeunterrichts in den fünfziger Jahren hingewiesen<sup>105</sup>, ferner auf die *Saarbrücker Rahmenvereinbarung* von 1960, die in der Oberstufe das Fach Gemeinschaftskunde etablierte, und auf die seit Mitte der sechziger Jahre einsetzende hitzige Diskussion über die von GEORG PICTH konstatierte „deutsche Bildungskatastrophe“, in deren Folge der politischen Bildung besondere Aufmerksamkeit gewidmet wurde, da Bildung als „Instrument einer umfassenden Gesellschaftspolitik“<sup>106</sup> galt.

Da es sich bei der politischen Bildung offensichtlich um ein zentrales schulisches Problem handelte, war eine Auseinandersetzung mit dieser Frage auch in Bezug auf den altsprachlichen Unterricht unumgänglich, zumal den Alten Sprachen sogar konkrete Aufgabengebiete<sup>107</sup> zugewiesen wurden. Dementsprechend wurde von zahlreichen Fachvertretern auf die Notwendigkeit und die

---

102 LEONHARD FROESE (1969), 102.

103 cf. das 1948 verabschiedete Schulgesetz für Groß-Berlin (cf. ROBERT ULSHÖFER (1967), 11 f.): „Ziel muß die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, die vollständige Umgestaltung der deutschen Lebensweise auf demokratischer und friedlicher Grundlage zustande zu bringen, und welche der nazistischen Ideologie unerbittlich entgegenstehen sowie auch von dem Gefühl der Verpflichtung der Menschheit gegenüber durchdrungen sind.“ In diesen grundsätzlichen Bildungsauftrag wird auch die Antike einbezogen: „Dabei sollen die Antike, das Christentum und die für die Entwicklung zum Humanismus, zur Freiheit und zur Demokratie wesentlichen gesellschaftlichen Bewegungen ... ihren Platz finden.“

104 Zitiert nach ALBERT RUPPRECHT (1954), 47.

105 cf. JOACHIM ROHLFES (1981), 487 ff.

106 KLAUS WESTPHALEN (1979), 21.

107 ALBERT KLINZ (1959a), 43, weist auf das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen zur Politischen Bildung vom 22.1.1955 hin, in dem es heißt, dass „der altsprachliche Unterricht Vorbilder politischen Handelns und Modelle politischer Ordnung zur Anschauung bringen kann, die für Europa verbindlich sind und

Möglichkeiten politischer Bildung in den Fächern Latein und Griechisch<sup>108</sup> hingewiesen, wobei erneut der prägende Einfluss des SCHADEWALDTSCHEN Modellbegriffs deutlich wurde. So bemerkte ALBERT KLINZ, einer der nachhaltigsten Befürworter politischer Bildung: „Insofern kann, was Thukydides und Platon, Cicero und Sallust, Livius und Tacitus über Volk und Staat gedacht und geschrieben haben, exemplarisch werden, freilich nicht im Sinne des Vorbildlichen schlechthin, wohl aber beispielhaft deswegen, weil es bildnerisch erschließt, was über die Natur des Menschen, die Grundantriebe zur Staatsbildung, das Problem der Revolution und das Wechselspiel zwischen Macht und Entartung in der Antike an Grundsätzlichem und Allgemeingültigem gesagt und erkannt ist und auch für uns heute noch gilt.“<sup>109</sup> KLINZ nennt folgende Themenbereiche, die in ihrer Gesamtheit durchaus exemplarischen Charakter haben: „Staatsform und Staatsverfassung – Aufgaben des Staatsmannes – Das Problem Macht und Recht – Staatsallmacht und freie Gewissensentscheidung des einzelnen – Volkstumspolitik oder Imperialismus? – Kann man aus der Geschichte lernen? – Ist der Staatsbürger zu politischer Betätigung verpflichtet?“<sup>110</sup> Bei der Behandlung dieser Fragen am literarischen Werk will KLINZ dann „echte Lebensbezüge zur Problematik unserer Zeit“ entdecken und sehen, „wie erregend ‚modern‘ – d. h. aber in Wahrheit allgemeingültig und überzeitlich – der Gehalt antiken Schrifttums ist“<sup>111</sup>.

Wie sieht politische Bildung am konkreten Beispiel aus? Bereits in der lateinischen Mittelstufenlektüre könne am Beispiel von Caesars *Bellum Helveticum* „eine einführende Belehrung über Grundkräfte der Politik bis zur *ultima ratio* des Waffenganges“ erfolgen und Verständnis entwickelt werden „für die menschlichen, geschichtlichen und politischen Realitäten und für Begriffe wie Macht, Recht und Freiheit“<sup>112</sup>. Eine ideologiekritische Interpretation, die der

---

auch heute noch seine geistige Einheit wesentlich mit begründen“. Zuvor war beispielsweise bereits in den Bayerischen Lehrplänen von 1952 „Sozialkunde als Prinzip in den alten Sprachen“ festgeschrieben worden: „In den alten Sprachen wird das sozialkundliche Prinzip sowohl in der Betrachtung des Sprachbestandes wie auch besonders in der Interpretation von Sprachwerken einerseits zu einer vertieften sprachlichen und kulturgeschichtlichen Einsicht führen und andererseits wertvolle Bestandteile für den Ausbau des Gesellschaftsbildes liefern.“ (836)

108 cf. z. B. MAX KRÜGER (1953), 37; ALBERT RUPPRECHT (1954), 47; ALBERT KLINZ (1959a), 44; EDUARD SPRANGER / ERICH HAAG (1960), 25, 43; HELMUTH FLECKENSTEIN (1964), 168; WERNER JÄKEL (?1966), 205; ALBERT KLINZ (1968).

109 ALBERT KLINZ (1959a), 43f.

110 ALBERT KLINZ (1959a), 44.

111 ALBERT KLINZ (1959a), 44.

112 WERNER JÄKEL (?1966), 207.

weit verbreiteten Idealisierung antiker Autoren entgegenstehen könnte, ist dagegen nicht intendiert: So solle man sich bei der Caesarlektüre davor hüten, „Caesars Vorgehen allzu sehr im heutigen Sinne ‚imperialistisch‘ zu betrachten und ihm mindestens den subjektiven Glauben an die Notwendigkeit seines Handelns“<sup>113</sup> zubilligen. Im griechischen Oberstufenunterricht solle den Schülern durch den Vergleich der Demokratie bei Thukydides („Hochbild“) und Platon („Zerrbild“) klargemacht werden, „daß die Demokratie mündige und denkende Menschen voraussetzt, die sich selbstverantwortlich entscheiden, eine Staatsform also, wo der Dienst an der Gemeinschaft einen Ausgleich von Freiheit und Autorität verlangt, ein Wirken für die hohen Werte edlen Menschentums, die da heißen Menschenwürde, Toleranz, Gewissensfreiheit“. Erstaunlicherweise blieben Konzepte einer explizit an demokratischen Werten ausgerichteten Originallektüre die Ausnahme<sup>114</sup>; stattdessen ist die schon an anderer Stelle erwähnte Tendenz zur Kritik an bestehenden gesellschaftlichen Entwicklungen<sup>115</sup> im demokratischen Staat deutlich, womit die Neigung zu einer unreflektierten Idealisierung<sup>116</sup> der antiken Stoffe und die Betonung der elitebildenden Funktion des altsprachlichen Unterrichts einhergehen: „Die Gefahr der Entwicklung zur Massendemokratie, wie sie Platon als Verfallsform kennzeichnet, ist heute vielfach gegeben; um so wesentlicher erscheint es, immer wieder die echten Werte der Demokratie herauszustellen, die nur mit Eliten durch Überwindung des Massendenkens zu verwirklichen sind, deren Grundpfeiler aber die Gerechtigkeit im Sinne des platonischen Staatsideals darstellen muß.“<sup>117</sup> Zugleich werden immer wieder Einflüsse des Kalten Krieges deutlich, die sich in den Unterrichtsvorschlägen niederschlagen und in denen dann die Notwendigkeit der Sicherung des europäischen Abendlandes<sup>118</sup> betont wird.

Schließlich ist unter dem Einfluss der sich entfaltenden politischen Bewegungen der sechziger Jahre insgesamt eine größere Aufmerksamkeit gegenüber politischer Bildung erkennbar, wobei z.T. umfangreiche Publikationen<sup>119</sup> vorgelegt wurden. Dennoch ist nicht zu übersehen, dass gerade in den Veröffent-

---

113 WERNER JÄKEL (1966), 210.

114 cf. WALTER SCHÖNBRUNN (nach 1948).

115 cf. Kapitel I. 2, 31 f.

116 Der Glaube an die vorbildhafte Wirkung antiker Politiker nimmt bisweilen skurrile Züge an. ALBERT KLINZ (1959a), 48, der zuvor darauf hingewiesen hat, dass Cicero für sein Freiheitsideal in den Tod gegangen sei, fragt: „Sollte ein solcher Weckruf in unserer Zeit und Welt, wo die Freiheit so vielfach bedroht ist, bei unserer Jugend ohne Wirkung sein?“

117 ALBERT KLINZ (1959a), 47.

118 Z. B. ARNOLD BORK (1954), 27, HANS KRIMM (1967), 43; cf. hierzu STEFAN KIPF (1999), 280 ff.

119 cf. AU XI/5, 1968.

lichungen der fünfziger Jahre die angestrebten „echten Lebensbezüge“ recht blass blieben. Man kann den Eindruck gewinnen, dass direkte Bezüge auf aktuelle politische Themen bzw. ideologiekritische Interpretationsansätze z.T. bewusst vernachlässigt wurden, da derartige Gegenwartsbezüge als Verfälschung der Antike aufgefasst wurden und die Antike auch in diesem Zusammenhang nur aus sich selbst heraus verstanden werden sollte.<sup>120</sup> Stattdessen stand allgemein menschlich Gültiges, nun bezogen auf soziales Verhalten, im Vordergrund, explizit demokratische Erziehungsziele blieben in der Regel im Hintergrund. Aufgrund der jüngsten historischen Erfahrungen eines politisch motivierten Missbrauchs des altsprachlichen Unterrichts durch den Nationalsozialismus sollte ein einseitiger „Programmhumanismus mit bestimmten moralischen und politischen Zielsetzungen“<sup>121</sup> vermieden werden.

Ausgehend von diesen negativen historischen Erfahrungen wird dann sogar eine grundsätzliche Skepsis gegenüber der politischen Bildung artikuliert, der WILSING besonderen Nachdruck verliehen hat. Er spricht von „schmiegsamer Anpassung an die jeweilige Situation“ gegenüber Politik und Öffentlichkeit und rät zur Vorsicht, wenn es um Versprechen politischer Bildung geht: „Denn sie sind nicht nur schwer einzulösen, sondern sie erzeugen in der Öffentlichkeit mehr Missverständnisse über das wahre Wesen humanistischer Bildung, als unseren Fächern dienlich ist. Tatsächlich ist die Meinung, daß man am Vorbild der alten Römer republikanische Gesinnung erlernen könne, eine Irrlehre der französischen Revolution, und es ist kein Zufall, daß sie immer am deutlichsten dort auftaucht, wo man unbewußt oder bewußt in die Fußstapfen der Jakobiner tritt, also bei Nationalsozialisten oder Kommunisten. Wir Altphilologen sollten das durchschauen und uns deshalb vor allzu bereitwilligen Zusagen hüten. Der Wert unserer Fächer liegt ja gerade darin, daß sie an die Schwankungen der Mode, auch der politischen Mode, nicht gebunden sind ... Wir können von unseren Fächern aus niemals zu einer bestimmten Staatsform oder Verfassung hinerziehen.“<sup>122</sup> WILSINGS Gründe sind offensichtlich: Vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus und dem ideologischen Missbrauch antiker Autoren artikuliert er ein durchaus verständliches Misstrauen gegenüber einer erneuten Indienstnahme des altsprachlichen Unterrichts für übergeordnete gesellschaftspolitische Zwecke. WILSING wendet sich gegen ein auch von anderen Fachvertretern kritisierendes „billiges Aktualitätsstreben“<sup>123</sup>, durch das man „die überzeitlichen Werte der Antike in den

---

120 cf. PETER DOLL (1954), 503.

121 WILHELM LUTHER (1953b), 577.

122 NIELS WILSING (1964b), 52.

123 ALBERT KLINZ (1959a), 43.

Dienst von zeitgebundenen und zeitbedingten Strömungen stellen würde, und damit den eigentlichen Bildungsgehalt, den humanistischen Auftrag der alten Sprachen, verriete<sup>124</sup>. Diese grundsätzliche Skepsis, zugleich Indiz für den von KLAUS WESTPHALEN beschriebenen „apolitischen Gymnasiallehrer“<sup>125</sup> der Nachkriegszeit, mag mit verantwortlich dafür gewesen sein, dass sich politische Bildungsarbeit nur auf die Vermittlung allgemeiner, selbstverständlich überzeitlich gültiger sozialer Wertvorstellungen bezog.

RAINER NICKEL hat in seiner Analyse der einschlägigen didaktischen Literatur der fünfziger und sechziger Jahre die Charakteristika des altsprachlichen Verständnisses politischer Bildung zutreffend zusammengefasst. „Das angestrebte Ziel politischer Bildungsarbeit ist demnach Vermittlung von Einsichten und Erkenntnissen anhand von antiken Modellen, Exempeln, Wertbegriffen oder Leitbildern.“<sup>126</sup> NICKEL weist dabei zu Recht auf inhaltliche Schwächen hin: Hierzu gehören die nicht selten allzu hochtrabenden Ziele<sup>127</sup> und die unkritische Annahme, dass die „didaktische Relevanz der Unterrichtsgegenstände allein auf einer langen Bildungstradition“ beruhe. „Die antiken Texte gelten als geeignete Stoffe, weil sie ‚klassisch‘ sind.“<sup>128</sup> Besonders bedenkenswert ist NICKELS Feststellung, dass es sich hier um eine „konservativ-traditionalistische Konzeption“ politischer Bildung handelt, die sich im Bereich von Theorie und unverbindlichen anthropologischen Gemeinplätzen bewegt und nicht den Anspruch erhebt, „auf politisches Handeln vorzubereiten“<sup>129</sup>. Politische Bildung wird eingereiht in die anthropologische Elementarlehre, die auf dem Anspruch beruht, überzeitlich gültige Werte zu vermitteln, und sich daher einer kritischen Prüfung nicht zu stellen braucht.

### III. 2. 4 Humanistische Alleinvertretungsansprüche versus philologische Unterrichtspraxis

In den fünfziger und sechziger Jahren wurden intensive Versuche unternommen, den altsprachlichen Lektüreunterricht auf eine didaktisch fundierte Basis zu stellen, um einerseits den veränderten politischen und gesellschaftlichen Anforderungen gerecht werden und die Sinnhaftigkeit altsprachlicher Bildung

---

124 ALBERT KLINZ (1959a), 43.

125 KLAUS WESTPHALEN (1979), 17f.

126 RAINER NICKEL (1973), 34.

127 NICKEL (1973) verweist z. B. auf den unbescheidenen Anspruch, anhand der Sallustlektüre und der darin enthaltenen Werte eine „neue, bessere Daseinsordnung“ zu errichten. (34f.)

128 RAINER NICKEL (1973), 38.

129 RAINER NICKEL (1973), 37.

unter Beweis stellen zu können, andererseits traditionelle humanistische Bildungsprogrammatik in modifizierter Form weiterhin wirksam werden zu lassen. Dabei wurde die Interpretation zur maßgeblichen Zielleistung des Lektüreunterrichts aufgewertet und daran anknüpfend eine Vielzahl höchst anspruchsvoller humanistischer Bildungsziele formuliert, die eine wertschaffende Lektüre sicherstellen sollten. Allerdings waren diese Konzepte sowohl didaktisch als auch fachpolitisch nicht unproblematisch: Immer wieder wurden höchst fragwürdige Alleinvertretungsansprüche auf eine menschliche, kulturelle und historische Fundamentalbildung erhoben, der immanent oder explizit der Glaube an die grundsätzliche wertbezogene Modell-, d.h. Vorbildfunktion der Antike und des altsprachlichen Unterrichts zu Grunde liegt. In der Antike seien ja schließlich „die menschlichen Möglichkeiten am reichsten ausgelebt und erprobt worden“<sup>130</sup>. Ebenso wird nur selten klar, wie diese Orientierungsfunktion im Unterricht konkretisiert werden sollte. Da eine Aktualisierung der Unterrichtsinhalte als „nicht ratsam, ja sogar schädlich“<sup>131</sup> abgelehnt und von einer unmittelbar wirksamen Anschauung ausgegangen wurde, wirken die anspruchsvollen Ziele allzu unverbindlich, obwohl eigentlich eine existentielle Auseinandersetzung der Schüler erreicht werden sollte. Sie erwecken den Eindruck überzogener Ansprüche, deren tatsächliche Wirk- und Umsetzbarkeit nur schwer nachprüfbar ist. Dementsprechend kann es nicht verwundern, dass sich gegen diese allzu idealistischen Interpretationsziele auch kritische Stimmen erhoben. Sie wurden teilweise von alphilologischer, zumeist jedoch von erziehungswissenschaftlicher und neophilologischer Seite geübt. Beispielsweise kritisiert RUDOLF LÖBL, dass man die Antike nicht als „reine Möglichkeit eigener Daseinsgestaltung neben andern anbieten“<sup>132</sup> könne, und weist auf die Gefahr hin, dass man dabei lediglich ein abstrahiertes, d.h. für die Jugendlichen unverständliches Menschenbild vorführe. Der Pädagoge FRITZ BLÄTTNER weitete diese Kritik dahingehend aus, dass die aus der Antike stammenden Ursprünge der Gegenwart den Schülern überhaupt nicht als Ursprünge sichtbar gemacht würden. Solange das an den Schulen nicht geschehe, sei „die Persönlichkeitsformung nach dem Vorbild der Antike, ... ein offenes, noch erst zu lösendes Problem“<sup>133</sup>.

---

130 HARALD PATZER (1961), 18.

131 EDUARD SPRANGER / ERICH HAAG (1960), 35; cf. ARNOLD BORK (1954), 26: „Der Altphilologe sollte die Werte der Antike ... aus eigener Kraft wirken lassen.“

132 RUDOLF LÖBL (1958), 14.

133 FRITZ BLÄTTNER (1958), 54; ebenso kritisiert THEODOR WILHELM (<sup>2</sup>1969), 389, das Ziel, „die menschheitlichen, künstlerischen und sittlichen Werte der Literatur aufzuschließen“ als überhöhten Anspruch des gesamten Sprachunterrichts und unökonomische Fortsetzung des Deutsch- und Philosophieunterrichts.

Tatsächlich dürfte das Hauptproblem in der praktischen Umsetzung dieser anspruchsvollen Bildungsziele bestanden haben. KRÜGERS minimalistische Gleichung *Übersetzung = Interpretation* dürfte die Praxis des Unterrichts als rein sprachlicher Textanalyse erheblich beeinflusst haben. Für die Richtigkeit dieser Annahme gibt es zahlreiche verlässliche Indizien:

Hinweise liefert z.B. die z.T. kontrovers geführte Diskussion um die Bedeutung der sprachlichen Analyse bzw. Übersetzung im Rahmen der Interpretation.<sup>134</sup> Zwar ist bei den verschiedenen Autoren grundsätzliche Einigkeit darüber feststellbar, dass eine Übersetzung das Fundament der Interpretation bilden soll, strittig waren jedoch didaktische Bewertung und Umfang. Im Kern geht es dabei um das grundsätzliche Problem, „worauf in der Schule mehr Gewicht gelegt werden sollte, auf die exakte Erarbeitung einer Übersetzung in der Muttersprache ... als Voraussetzung für eine sich anschließende, noch mehr in die Tiefe gehende Interpretation oder darauf, ob auf die exakte Erarbeitung einer Übersetzung mehr oder weniger zugunsten des sogenannten verstehenden Lesens mit anschließender Interpretation verzichtet werden sollte“<sup>135</sup>. In beiden Alternativmodellen wurde mit übergeordneten didaktischen Zielen argumentiert: So forderte ALBERT KLINZ als Voraussetzung der Interpretation „eine ernste und angestrengte Konzentration auf den Text“<sup>136</sup>, da das Übersetzen als „vorzügliches pädagogisches Mittel zur Erkenntnis sowohl vom Wert des Originals wie von der Eigenart und den Kräften der Muttersprache“<sup>137</sup> unentbehrlich sei. Hierbei handelt es sich um den pragmatischen Versuch, Tradition und Innovation so miteinander zu verbinden, dass sprachlich-formale Bildungsziele auch weiterhin ein wichtiger Teil des Lektüreunterrichts sein konnten. Dieses Modell, das ganz offensichtlich vom Ansatz KRÜGERS beein-

---

134 Eine Ausnahme bildet die Position von HARTMUT VON HENTIG, die insbesondere von HEINRICH KREFELD deutlich abgelehnt wurde. VON HENTIG sieht den entscheidenden Wert altsprachlicher Lektüre nicht zuallererst in der Interpretation, sondern in der eindringlichen Auseinandersetzung mit der Sprache. In der Übersetzung sieht er „das Paradigma aller Erkenntnis“ (1956, 205). Dazu die ablehnende und für die *communis opinio* sicherlich repräsentative Haltung von HEINRICH KREFELD (1968a), 8: „Hier bekommt also die Lektüre altsprachlicher Texte ihren Wert nicht mehr durch die Auseinandersetzung mit sachlichen Gehalten, sondern durch ein Eindringen in sprachliche Erscheinungen, wird die Sache des Autors, d.h. Inhalt und Intention seiner Darstellung lediglich als unumgängliche Voraussetzung für einen bestimmten Umgang mit Sprache betrachtet und damit die bisherige Auffassung vom Ziel der Lektüre [= die Interpretation, Erg. des Autors] mehr oder weniger abgetan.“

135 BERNHARD GÄHRKEN (1966), 165.

136 ALBERT KLINZ (1959b), 34.

137 ALBERT KLINZ (1956), 38.

flusst wurde, barg natürlich die Gefahr, dass die Erstellung einer Musterübersetzung und sprachlichen Analyse zu einer didaktisch vollwertigen, auch weitergehenden humanistischen Zielen dienenden Interpretation hochgestuft wurde, ohne das gewohnte rein philologische Lektüreverfahren ändern zu müssen. Gerade die von HANKEN für die Referendarausbildung ausgewählten Modellinterpretationen und Unterrichtsentwürfe dürfen als Indiz für die besondere unterrichtliche Bedeutung einer derartig philologisch verstandenen Form der Interpretation bewertet werden. Diese konzentriert sich neben der Erfassung des sachlichen Gehalts zumeist auf eine genaue philologische Analyse der sprachlich-formalen Gestaltung, um die Einheit von Aussage und künstlerischer Form zu erarbeiten, da diese Form der Interpretation noch am ehesten von Schülern geleistet werden könne. Beispielsweise soll in einer 11. Klasse (L2) eine Passage aus Livius (XXII 49, 12–14) im Sinne einer „sprachlichen Interpretation“<sup>138</sup> behandelt werden, da der Text Konstruktionen und Begriffe aufweise, „deren logische Funktionen und Sinngehalte dem Schüler in ihrem ganzen Umfang nicht unmittelbar erfaßbar sind.“<sup>139</sup> Die sprachliche Interpretation soll dann folgendermaßen erfolgen: „Durch Fragen nach dem Sinngehalt bestimmter Ausdrücke und Formulierungen und nach der logischen Funktion der Partizipien muß das Verständnis der Sätze vertieft werden ... Am Ende wird die Frage, warum Livius einmal das Präsens ... und sonst im folgenden das Perfekt verwendet, die Klasse zwingen, das Ganze noch einmal zu überschauen, um zu einer Antwort zu kommen. Es soll durch diese Beobachtung deutlich werden, daß der erste und der letzte Abschnitt sich durch dramatische und sachliche Berichterstattung unterscheiden.“<sup>140</sup> Ferner weist ERNST AHRENS in demselben Werk darauf hin, dass Übersetzung und Interpretation nur „ausnahmsweise“<sup>141</sup> in einer Stunde zusammen berücksichtigt werden könnten, ein deutlicher Hinweis darauf, dass Übersetzung und Interpretation noch nicht als völlig gleichberechtigte ‚Säulen‘ des Unterrichts begriffen wurden.

Im Gegensatz zu dieser philologisch-formal ausgerichteten Interpretation blieben Alternativansätze, die der Übersetzung nurmehr Hilfsfunktion auf dem Wege zur Interpretation zubilligten, die Ausnahme. Grundlage bildete eine durchaus berechtigte Fundamentalkritik an KRÜGERS Interpretationsbegriff: „Allerdings ist für Krüger Interpretieren immer noch kaum etwas anderes als die getreue Wiedergabe einer restlos geklärten Stelle in der eigenen Sprache,

---

138 HANS HANKEN (1963), 153.

139 HANS HANKEN (1963), 153.

140 HANS HANKEN (1963), 154.

141 ERNST AHRENS (1963a), 43.

also praktisch kaum etwas anderes als Übersetzung ...<sup>142</sup> WILSING spricht in diesem Zusammenhang davon, dass die Übersetzung „ihren guten und legitimen Platz als Arbeitshypothese“<sup>143</sup> habe. Der Musterübersetzung als Zielleistung spricht er jedoch kategorisch die Existenzberechtigung ab. Wer ihr nachjage, „würde sich im Dschungel des Formalismus verirren und zudem solange auf der Stelle treten müssen, bis er seinen Schülern die Schönheiten der antiken Literatur gründlich verleidet hat. Nein, es muß interpretiert werden! Wort für Wort, Satz für Satz und Kapitel für Kapitel! Die Schüler müssen lernen, sich nicht nur mit der Übersetzung zu begnügen ..., sondern sich um das rechte Verständnis zu bemühen.“<sup>144</sup> Dieser Ansatz stellt eine wirkliche Neuausrichtung dar. WILSINGS Beispielinterpretationen veranschaulichen deutlich diese Tendenz, wie man am „Orgetorix-Drama“ erkennen kann. WILSING konzentriert sich auf den Sachgehalt des Caesar-Textes und auf dessen kritische Würdigung: Er erläutert und hinterfragt die historischen Hintergründe der Orgetorixgeschichte, weist auf inhaltliche Probleme und Unstimmigkeiten in der Darstellung Caesars hin und gelangt schließlich sogar zu einer kritischen Bewertung der Caesarischen Leserlenkung.<sup>145</sup> Wenn man jedoch den Quellen Glauben schenken darf, konnte sich WILSINGS Konzept eben wegen dieser ‚Geringschätzung‘ der Übersetzung nicht nachhaltig durchsetzen.

Bezeichnend für das offenbar nur langsame Fußfassen einer über die Übersetzung hinausgehenden Interpretation ist die Einschätzung von BERNHARD GÄHRKEN, trotz der in der Fachliteratur mit Nachdruck vertretenen Interpretationsmodelle habe „sich in der Praxis des altsprachlichen Unterrichts ... gegenüber früher nur wenig geändert. Die Interpretation ist immer noch ein großes Problem.“<sup>146</sup> Schließlich hat KLAUS WESTPHALEN aufgrund eigener Erfahrungen aus den fünfziger Jahren diesen Unterricht beschrieben: „Tatsächlich fand der Lateinunterricht, wie es der Verfasser selbst erlebt hat, sogar bei ausgezeichneten Pädagogen kaum anders statt: Zu Beginn der Stunde wurden ein oder mehrere Schüler aufgerufen, um den Text der letzten Stunde zu wiederholen, dann wurde in gemeinsamem Bemühen der neue Text übersetzt und in gutes Deutsch übertragen, schließlich eine Musterübersetzung versucht. Dass dafür viele Hilfen seitens des Lehrers erforderlich waren, liegt auf der Hand.“<sup>147</sup>

---

142 JOSEF A. MAYER (1964a), 8; ebenso NIELS WILSING (1964b), 2: „Unverkennbar ist hier Interpretation noch weitgehend als Übersetzung verstanden.“ Ferner CARIUS (1957), 33, und KLINZ (1959b), 36 Anm. 3.

143 NIELS WILSING (1964b), 49.

144 NIELS WILSING (1964b), 49.

145 cf. NIELS WILSING (1964b), 65.

146 BERNHARD GÄHRKEN (1966), 167.

147 KLAUS WESTPHALEN (2001), 137f.

### III. 3 Das Problem des Lektürekansons: Klassizismus oder vorsichtige Öffnung?

Als direkte Folge der intensiven Bemühungen, in den fünfziger und sechziger Jahren ein in sich schlüssiges didaktisches Konzept für den altsprachlichen Lektüreunterricht zu entwerfen, musste natürlich auch die Frage geklärt werden, mit welchen griechischen und lateinischen Autoren bzw. Texten die höchst anspruchsvollen Bildungsziele erfolgreich umgesetzt werden könnten. Die daraufhin erarbeiteten Konzeptionen zur Lösung dieser didaktisch eminent bedeutsamen Frage dürfen jedoch nicht unterrichtshistorisch isoliert betrachtet werden; vielmehr scheint eine angemessene Würdigung der nach 1945 vollzogenen Entwicklungen nur auf unterrichtshistorischer Grundlage sinnvoll zu sein. Da bereits im Bereich des Sprachunterrichts der z.T. prägende Einfluss älterer Konzepte deutlich geworden ist, ist in diesem Zusammenhang von besonderem Interesse, inwieweit die seit dem 19. Jahrhundert vorgenommenen didaktischen Entscheidungen zur Auswahl der Autoren auch für die Entwicklung des altsprachlichen Lektürekansons in der Zeit nach 1945 Bedeutung erlangt haben. Ein kurzer Rückblick soll zunächst die nötigen historischen Hintergründe klären.

#### III. 3. 1 Die historische Entwicklung des altsprachlichen Lektürekansons seit dem 19. Jahrhundert

Der altsprachliche Lektürekanon wurde seit Beginn des 19. Jahrhunderts unter dem Einfluss des Neuhumanismus auf wenige klassische Autoren der griechischen und römischen Literatur konzentriert, mit einem deutlichen Übergewicht historischer und rhetorischer Prosaliteratur. Christliche und neulateinische Literatur, ja sogar wichtige Autoren der Silbernen Latinität aus der Kaiserzeit wurden dagegen dekanonisiert.<sup>148</sup> Die Inhalte der Lektüre hatten sich an der klassischen Antike, an den Ideen des „Wahren, Schönen und Guten“ auszurichten, um das anspruchsvolle Bildungsziel einer „allgemeinen Menschenbildung“ erreichen zu können. Diese bildungstheoretische Position, zusätzlich gefördert durch den Glauben an die formalbildende Kraft des attischen Dialekts und der goldenen Latinität Caesars und Ciceros als gewissermaßen stilistisch perfekter Ausdrucksformen der griechischen und lateinischen Sprache, förderten einen klassizistischen Lektürekanon, der in allen preußischen Lehrplänen zur bestimmenden Größe wurde.

---

148 cf. MANFRED FUHRMANN (1995e).

Im Griechischen wurde das ehemals vielfältige Lektüreprogramm mit Autoren aus archaischer Zeit, Klassik und Hellenismus auf einen Lektürekanon verengt, für dessen Zusammensetzung weniger Sachbezogenheit oder Kindgemäßheit der Texte als vielmehr das Stilvorbild der attischen Sprache und die künstlerische Klassizität der Autoren ausschlaggebend waren. Nicht mehr Aesop, Theokrit oder das Neue Testament standen seit Beginn des 19. Jahrhunderts im Vordergrund des griechischen Lektüreunterrichts, sondern vielmehr Xenophon, der sich als attischer Musterstilist zum quantitativ wichtigsten griechischen Schulautor entwickelte und ganze Schülergenerationen begleiten konnte<sup>149</sup>, ferner Herodot, Lysias, Platon, Demosthenes und Thukydides.<sup>150</sup> Die Dichtung beschränkte sich auf Homer, die Tragödie (vor allem Sophokles) und auf vereinzelte Proben aus der Lyrik. Dagegen wurde ein Autor wie Lukian, der sich seit dem Humanismus des 16. Jahrhunderts in der Schule großer Beliebtheit erfreut hatte, wegen mangelnder „künstlerischer Klassizität“<sup>151</sup> aus dem Kanon ausgeschlossen.

Auch im Lateinischen kam zunächst insgesamt „nur eine kurze Spanne der lateinischen Literatur in Betracht: die Klassiker im weiteren Sinne, d.h. die römischen Autoren dreier Jahrhunderte, von Plautus und Terenz bis Tacitus“<sup>152</sup>. Allerdings wurde selbst dieser an sich schon recht eng bemessene Kanon im Laufe des 19. Jahrhunderts einer weiteren Konzentration unterzogen: Während im Süvernschen Lehrplan von 1816 noch ausdrücklich Autoren wie Phaedrus, Eutropius, Aurelius Victor und Terenz<sup>153</sup> zur Lektüre vorgeschlagen wurden, formulierten die preußischen Lehrpläne von 1892 und 1901 lediglich das Verständnis der „bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Römer“<sup>154</sup> als Hauptziel für den lateinischen Lektüreunterricht des (humanistischen) Gymnasiums. Tatsächlich ergab sich dabei ein deutliches Übergewicht an historischer Lektüre zu Ungunsten der Dichter – die einst im Humanismus hochgeschätzten Komödiendichter fanden wohl aus moralischen und sprachlichen Gründen kaum Berücksichtigung mehr. Der Lektürekanon wurde somit aus den stilistisch und nationalpädagogisch einwandfreien Klassikern Caesar, Cicero, Sallust, Livius, Tacitus, Ovid, Vergil und Horaz gebildet. Auch in den maßgeblichen

---

149 In der Regel machte die *Anabasis* in der Obertertia den Anfang, später folgten dann *Kyropädie*, *Memorabilien* und *Hellenika*.

150 cf. STEFAN KIPF (1999), 87.

151 FRIEDRICH AUGUST ECKSTEIN (1887), 423.

152 MANFRED FUHRMANN (2001), 176.

153 cf. LOTHAR SCHWEIM (1966), 69f.

154 *Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen* (1892), 218; cf. *Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen* (1903), 24.

Methodiken ergibt sich ein ähnliches Bild: Ein streng reglementierter klassizistischer Kanon (Nepos, Caesar, Livius, Tacitus, Cicero, Ovid, Vergil, Horaz) findet sich bei FRIEDRICH-AUGUST ECKSTEIN.<sup>155</sup> Auch PETER DETTWEILER zählt in seiner viel gelesenen Didaktik und Methodik Nepos, Caesar, Phaedrus und Ovid zur Mittelstufenlektüre.<sup>156</sup> Zum Kanon der Klassen 10–13 gehören seiner Ansicht nach Cicero, vor allem aber die Historiker Livius, Tacitus, Curtius Rufus und Sallust als „gesunde Kost für die Jugenderziehung“<sup>157</sup>. Die Dichterlektüre wird lediglich auf Vergil und Horaz konzentriert, Catull, die Elegiker oder Komödiendichter sollen nur in Ausnahmefällen zum Zuge kommen.<sup>158</sup>

Deutliche Änderungen und Ausweitungen dieses einseitig klassizistischen Lektüreangebots wurden dagegen im kulturkundlich<sup>159</sup> ausgerichteten Reformplan von 1925 vorgenommen: Obwohl nur „in sich selbst wertvolle Schriften“<sup>160</sup> gelesen werden sollten, wird ein verbindlicher Lektürekanon grundsätzlich abgelehnt, da neben der Schulgattung „die Individualität und Begabung des Lehrers und die der Klasse ... für die Auswahl ... mitbestimmend“<sup>161</sup> seien. So bieten die Lektürevorschläge für die Mittelstufe des Gymnasiums zwar weitgehend Bekanntes: Caesar als Anfangsautor (ergänzt durch Curtius Rufus), Phaedrus, Ovid und Livius, ab der Obersekunda Sallust, Cicero (Reden und Briefe) sowie die Germania des Tacitus. Als eine echte Neuerung wurden unter dem Einfluss der Kulturkunde lateinische Schriften aus dem Mittelalter (Einhard, Notker, Waltharius, Hymnen und Vagantendichtung) in den Lehrplan aufgenommen. Auch in der Prima ist diese Tendenz zur kulturkundlich begründeten Ausweitung des Lektürekansons deutlich spürbar, um „die weltgeschichtliche Bedeutung des Römertums und seine Einwirkung auf die Geistesgeschichte Europas ... aufzuzeigen“<sup>162</sup>. So sollte auch die „Wirkung des Horaz auf Lessing ..., des Vergil auf Schiller, des Lukrez, Horaz und Properz auf

---

155 cf. FRIEDRICH AUGUST ECKSTEIN (1887), 191–294; eine knappe Zusammenfassung findet sich bei MANFRED FUHRMANN (2001), 176ff.

156 cf. PETER DETTWEILER (1914), 118–129.

157 PETER DETTWEILER (1914), 189; über die Historiker handelt er auf den Seiten 189–202.

158 cf. PETER DETTWEILER (1914), 202–210.

159 Im Mittelpunkt des Unterrichts sollte die deutsche Kultur mit den sog. deutsch- bzw. (in späterer Bezeichnung) kulturkundlichen Fächern (Deutsch, Erdkunde, Geschichte, Religion) stehen, nach denen auch die Inhalte und Methoden der anderen Fächer ausgerichtet werden sollten. Die nicht eigentlich kulturkundlichen Fächer (z. B. Neuere Fremdsprachen, Alte Sprachen) haben keinen besonderen Eigenwert, sondern erst durch eine kulturkundliche Ausrichtung werden sie zu einem sinnvollen Teil des Fächerkanons.

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

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

162 *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens* (1925), 69.

Goethe, des Tibull auf Mörke besonders“ bedacht werden. Zur Lektüre wurden deshalb Terenz und Plautus, Catull und Lukrez, Cicero, Literatur des Augusteischen Zeitalters (Livius, *Monumentum Ancyranum*, Sueton, Vergil, Horaz, Tibull, Properz), Seneca, Tacitus und Plinius d.J. vorgeschlagen.<sup>163</sup> Zusätzlich sollten in Arbeitsgemeinschaften christliche Autoren der Spätantike und des Mittelalters gelesen werden sowie Ausblicke in die Neuzeit erfolgen. Auch im Griechischen ist das Lektürearangement relativ weit gefasst: Neben klassischen Unterrichtsstoffen wie Xenophon (*Anabasis, Hellenika, Memorabilia*), Homer, Herodot, Lysias, Plutarch, Platon, Demosthenes, Thukydides und den Tragikern stehen Äsopische Fabeln, Aristoteles’ Staat der Athener, Arrian sowie Elegiker und Lyriker auf dem Programm.<sup>164</sup>

Da das kulturkundliche Prinzip gerade unter den Vertretern des altsprachlichen Unterrichts ausgesprochen umstritten war, wurde unter dem Einfluss des Dritten Humanismus ein Alternativkonzept entwickelt, dass der Klassizität der Autoren erheblich größere pädagogische Bedeutung beimaß und im *Altsprachlichen Lehrplan für das Deutsche humanistische Gymnasium* (1930) des DAV ihren Niederschlag gefunden hat. Obwohl der Lehrplan eine gewisse Ergänzung der Lektüre durch ‚Außerklassisches‘ zulässt und dabei auch Anregungen des Reformplans von 1925 aufnimmt (z. B. Vorsokratiker, Terenz, Martial oder Mittelateinisches), steht hier ungleich stärker die traditionell klassisch-antike Literatur im Mittelpunkt, nämlich die „repräsentativen Werke der griechischen und römischen Literatur“<sup>165</sup>, die „Sprachmeisterwerke“, deren „große Überzahl ... sich vor dem wechselnden Urteil der Jahrtausende bewährt hat“<sup>166</sup>. Im Griechischen sind dies die „Zentralsonnen“ Homer, Tragödie und Platon, im Lateinischen Caesar, Livius, Cicero, Sallust, Tacitus und Seneca, Phaedrus, Ovid, Vergil, Horaz und Catull. Im Sinne von WERNER JAEGERs Paideia-Konzeption wird das Klassische zusätzlich mit einer spezifischen pädagogischen Wirkung verknüpft: „Die ‚Klassizität‘ eines Werkes erweist sich nun aber nicht mehr allein in den traditionellen, primär ästhetischen Qualitätsmerkmalen, sondern vor allem auch im Erzieherischen, denn: ‚Der klassische Wert des antiken Werkes im erzieherischen Sinne kommt zur lebendigen Wirkung erst dort, wo seine Deutung getragen ist von der doppelten Erkenntnis: a) daß das antike Literaturwerk seinem Wesen nach ... künstlerische Gestaltung ist; b) daß der Schöpfer des großen Literaturwerkes bei den Alten immer zugleich der Erzieher sei-

---

163 cf. *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens* (1925), 68f.

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

165 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1930), 3.

166 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1930), 12.

nes Volkes ist.' ... Diejenigen Autoren und Werke fallen der Verurteilung und Nichtachtung anheim, die sich nicht über das Erzieherische legitimieren können. Sie erhalten eine Stellung an der Peripherie des altsprachlichen Unterrichts.“<sup>167</sup>

Dagegen kann man in der Zeit des Nationalsozialismus eine drastische Einschränkung des Lektürekansons feststellen. Aufgrund der politischen Vorgaben, die die Rassenideologie zum bestimmenden Unterrichtsprinzip erhoben, wurde der Lektürekanon in den Lehrplänen von 1938 drastisch reduziert und auf wenige Autoren beschränkt. Im Bereich des Lateinischen sollten die Schüler im Rahmen der Lektüre den Selbstbehauptungswillen der Römer kennen lernen und zugleich grundlegende Erkenntnisse über das eigene Volk gewinnen. Bei den Autoren handelt es sich somit „im wesentlichen ... um Caesar, Livius und Tacitus; daneben werden sieben weitere Schriftsteller erwähnt, vor allem Cato, Cicero und Sallust. Wir vermissen besonders Phaedrus, Ovid, Catull und den Ausblick auf die mittel- und neulateinische Literatur. Als thematische Schwerpunkte kommen in Frage 1. Alt-Rom, 2. das Werk des Augustus und 3. als ‚Abschluss und Krönung der lateinischen Lektüre‘ die Darstellung des Germanentums bei Caesar und Tacitus.“<sup>168</sup> Als Dichter wurden lediglich Horaz und Vergil zugelassen, um die „sittlichen und völkischen ... Erneuerungsbestrebungen“<sup>169</sup> des Augustus zum Ausdruck zu bringen. Im Griechischen machte sich diese Einschränkung ebenfalls, wenngleich weniger drastisch, bemerkbar: Neben Xenophon, Homer und Herodot finden sich auch Platon, Thukydides und die Tragödie, deren Originallektüre jedoch auf Sophokles beschränkt wurde.<sup>170</sup> Durch diese Autoren sollte in besonderem Maße die rassische Verwandtschaft mit den Griechen aufgezeigt und auf dieser Grundlage Maßstäbe für die angestrebte „politische Gesinnungsbildung“<sup>171</sup> geliefert werden. Insgesamt offenbart sich hier ein völliger Bruch mit der humanistischen Bildungstradition zugunsten der Rassenideologie als dem entscheidenden Unterrichtsprinzip.<sup>172</sup>

---

167 UTE PREUßE (1988), 151.

168 ANDREAS FRITSCH (1989), 147.

169 *Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule* (1938), 243.

170 cf. *Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule* (1938), 249f.

171 *Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule* (1938), 232.

172 cf. STEFAN KIPF (1999), 220ff.

### III. 3. 2 Tradition mit Langzeitwirkung: Humanistische Bildung durch Klassikerlektüre

Es ist unübersehbar, dass man in den fünfziger und sechziger Jahren auch im Bereich des Lektüreunterrichts an humanistische Traditionen des 19. und 20. Jahrhunderts anknüpfte. Da aufgrund des hohen Anspruchs der humanistischen Bildungsziele auch die im Unterricht zu behandelnden Texte über eine entsprechende sprachliche, inhaltliche und pädagogische Qualität verfügen mussten, erschien der seit dem 19. Jahrhundert prägende Gedanke des Klassischen als maßgebliches Auswahlkriterium: Es sollten nur Autoren herausragender literarischer Qualität gelesen werden, die man als ‚repräsentativ‘ oder ‚klassisch‘ bezeichnen konnte. In deutlicher Anspielung auf den DAV-Lehrplan von 1930 sollte der Unterricht ja gerade „seine Krönung ... in der Interpretation der in einem jahrhundertelangen Ausleseverfahren als repräsentativ und persönlichkeitsbildend erwiesenen Werke der griechischen und römischen Literatur“<sup>173</sup> finden. Ebenfalls wie im Lehrplan von 1930 wird in der DAV-Erklärung auf die besondere Bedeutung der klassischen „Sprachmeisterwerke“ hingewiesen, die „in ihrer eindrucksvollen Einheit von Gestalt und Gehalt ein in vieler Beziehung auch heute noch verpflichtendes Bild abendländischen Menschentums“<sup>174</sup> darstellten. Folgerichtig wird in der didaktischen Literatur die klassische Prägung „des antiken Bildungsguts“ immer wieder als Spezifikum und Qualitätsmerkmal des gesamten altsprachlichen Unterrichts hervorgehoben: Das antike Bildungsgut „enthält mehr als alle anderen Bildungsgüter von dem, was wir das Klassische nennen ... Kein Bildungsgut ist wie das antike wegen der Fülle des Klassischen auch so gefeit gegen das Absinken in Maßloses und Ephemeres.“<sup>175</sup> Aufgrund dieser qualitativen Beschränkung sollten „nur inhaltlich Belehrendes ... oder gar Antiquarisches ... ebenso ... wie äußerlich Rhetorisches oder banal Hererzähltes“<sup>176</sup> ausgeschieden werden. Konsequenterweise forderte z.B. MAX KRÜGER (in direkter Anknüpfung an die Formulierung des DAV-Lehrplans von 1930) für den Unterricht „literarische Denkmäler von repräsentativem Wert, d.h. solche, die in ihrer harmonischen Übereinstimmung von Inhalt und Form Kunstwerke hohen und höchsten Ranges darstellen und so am besten geeignet sind, daß die Schüler die Wesenszüge des Griechen- und Römertums erkennen und damit ihre Wirkung bis in die Gegenwart

---

173 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1951), 383.

174 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1951), 383f.

175 JOSEPH BORUCKI (1960), 18f.; cf. ERICH HAAG (1960a), 17; EDUARD SPRANGER / ERICH HAAG (1960), 22; HEINRICH KREFELD (1968a), 11.

176 WERNER JÄKEL (1966), 200; cf. WERNER JÄKEL (1953), 12.

und ihre Bedeutung für unsere Zukunft begreifen<sup>177</sup>. Im Gegensatz zu den eher liberalen Grundsätzen aus dem Weimarer Reformplan von 1925 wurde nun einem verbindlichen Lektürekanon größere pädagogische Bedeutung verliehen: Als Richtschnur des Wissenserwerbs und grundlegendes Mittel der Qualitätssicherung sollte er die Realisierung der angestrebten Bildungsziele garantieren. KRÜGER / HORNIG halten einen Kanon für „nötig, nützlich und natürlich“<sup>178</sup> und sind davon überzeugt, dass man zur Sicherstellung der fachlichen Ziele um einen gewissen Kanon<sup>179</sup> nicht herumkomme. Für die Vertreter einer strikten Klassikerlektüre konnten daher Texte aus Spätantike, Mittelalter und Neuzeit nicht zu den bevorzugten Stoffen des altsprachlichen, d. h. insbesondere des Lateinunterrichts gehören. Gleichwohl war man sich durchaus bewusst, dass es keinen für alle Zeiten gültigen Kanon geben könne, da bei der Auswahl der Autoren „böse oft der Zufall ... mitgespielt“<sup>180</sup> habe.

Ein besonders aufschlussreiches und repräsentatives Bild für die Gestaltung eines derartigen Klassikerkanons stellen die Ausführungen der maßgeblichen Methodiker WILSING, KRÜGER / HORNIG, KLINZ (bei AHRENS) und JÄKEL dar. Um im Bereich des Lateinischen die besonderen politischen und kulturellen Leistungen der Römer erarbeiten zu können, also die „Wesenszüge des Römertums, die Ursachen der Größe und des Niedergangs Roms, die Römer als Vermittler der griechischen Kultur ... und die Bedeutung der Augusteischen Zeit für das, was wir Roma aeterna nennen“<sup>181</sup>, fordert MAX KRÜGER eine Konzentration auf die großen Autoren „Caesar, Cicero, Sallust, Vergil, Horaz, Livius, Seneca und Tacitus“<sup>182</sup>. Die Lektüre in den obersten Klassen will er unter „Themen“ stellen, wobei er „Alt-Rom“ und die „Augusteische Zeit“ für am wichtigsten hält.<sup>183</sup> HORNIG plädiert immerhin für eine gewisse Ausweitung des Kanons und nennt Plautus, Terenz, Seneca, Plinius, Petronius und Lukrez, die z. T. allerdings nur in Arbeitsgemeinschaften gelesen werden sollen.<sup>184</sup> WILSING hält die Lektüre von Literatur aus der Endzeit der Republik und der Augustei-

---

177 MAX KRÜGER (1953), 37; cf. MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 61.

178 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 183.

179 cf. MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 191; cf. GEORG HORNIG (1958), 142: „Ohne einen Kanon bestimmter Schriftsteller geht es aus *sachlichen* Gründen nicht.“

180 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 61.

181 MAX KRÜGER (1953), 37.

182 MAX KRÜGER (1953), 39.

183 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 184.

184 cf. GEORG HORNIG (1958), 143; er wendet sich gegen einen zu engen Kanon und schließt nicht aus, „daß man am Rande diese oder jene Lektüre berücksichtigt, die nicht unbedingt ‚kanonischen‘ Charakter hat“. (142)

schen Zeit für obligatorisch<sup>185</sup> und konzentriert sich in seinem Lektüreplan<sup>186</sup> auf Caesar, Cicero, Ovid, Sallust, Livius, Vergil und Tacitus. Catull, Tibull und das *Monumentum Ancyranum* nehmen eine eher ergänzende Randstellung ein. KLINZ konzentriert sich ebenfalls auf Caesar<sup>187</sup>, an den sich als weitere Mittelstufenautoren Cicero (Reden), Livius und Ovid anschließen. In der 11. Klasse folgen Sallust, Tacitus (*Germania*) und im weiteren Verlauf der Oberstufe philosophische Schriften von Cicero und Vergils *Aeneis* (1200–1500 Verse in 70 bis 80 Stunden).<sup>188</sup> Als umstrittene Autoren werden hingegen Seneca, Catull, Lukrez, Augustinus und Martial eingestuft.<sup>189</sup> Auch WERNER JÄKEL entwirft einen ähnlichen Lektürekanon mit Caesar als Erstlektüre (daneben Nepos und Curtius Rufus), Ovid als erstem Dichter, Cicero (Reden) und Livius. Die Oberstufenlektüre wird konzentriert auf Sallust, Vergil, Horaz, dazu kommen die nach JÄKELS Ansicht zu Unrecht vernachlässigten Catull und Martial<sup>190</sup> und schließlich Cicero und Tacitus.<sup>191</sup>

### Lektüreprüfungen für L1 / L2 in den wichtigsten Methodiken

	KRÜGER / HORNIG 1959	WILSING <sup>2</sup> 1964	KLINZ 1963	JÄKEL <sup>2</sup> 1966
Mittelstufe	<p><b>8./9. Kl.:</b> Caesar, Ovid, Phaedrus, Inschriften</p> <p><b>10. Kl.:</b> Cicero, Reden; Ovid, Martial, Catull, Livius (Abschluss der Lektüre)</p>	<p><b>8./9. Kl.:</b> Caesar</p> <p><b>10. Kl.:</b> Cicero, Reden; Ovid, met.; oder: Sallust, Cat.; Cicero, Reden, Ovid, met., oder: Sallust, Jug., Cicero, Reden, Ovid oder Catull</p>	<p><b>8./9. Kl.:</b> Caesar</p> <p><b>10. Kl.:</b> Cicero, Reden; Livius</p>	<p><b>8.–10. Kl.:</b> Nepos, Curtius Rufus, Caesar, Ovid; Cicero, Reden; Livius</p>

185 cf. NIELS WILSING (<sup>2</sup>1964b), 11.

186 cf. NIELS WILSING (<sup>2</sup>1964b), 27.

187 cf. ALBERT KLINZ (1963a), 74ff.

188 cf. ALBERT KLINZ (1963a), 117.

189 cf. GERHARD KRÜGER (1963), 214f.; auch an anderen Stellen wird deutlich, dass diese und andere Autoren trotz ihrer Bedeutung für die europäische Geistesgeschichte nicht zu den eigentlichen Schulautoren gezählt wurden. So werden z.B. im Fachbericht von ERWIN SCHÜTT (1952) Lukrez, Catull, Properz, Tibull, Plinius d.J., Sueton, Augustinus und Terullian den gängigen Schulautoren nachgeordnet und sollen nur in einem speziellen Lesebuch mit bedeutsamen Stellen behandelt werden. (169)

190 cf. WERNER JÄKEL (<sup>2</sup>1966), 227f.

191 WERNER JÄKEL bekannte sich übrigens 1953 zu einem „mit Recht eng gewählten Kanon der Schriftsteller“ und nennt „Cäsar, Livius, Sallust, Cicero, Horaz, Vergil und Tacitus“. (12)

	KRÜGER / HORNIG 1959	WILSING <sup>2</sup> 1964	KLINZ 1963	JÄKEL <sup>2</sup> 1966
Ober- stufe	<p><b>11. Kl.:</b> Sallust; Cicero (Archia); Tacitus (Germ.); Vergil (Aen.) oder Catull / Martial; mittelalt. Dichtung</p> <p><b>12./13. Kl.:</b> Plautus; Cicero, Vergil, Horaz, Tacitus unter den Hauptthemen „Alt-Rom“ und „Augusteische Zeit“</p>	<p><b>11. Kl.:</b> Livius, Catull, Horaz oder Livius, Mon. Anc., Tibull oder Livius, Horaz</p> <p><b>12. Kl.:</b> Cicero (rep.), Vergil (Aen.), oder Vergil (Aen.), Cicero (somnia), Horaz (carm.) oder Vergil (Aen.), Tacitus (Germ.)</p> <p><b>13. Kl.:</b> Tacitus (ann.), Plinius d. J. oder Tacitus (ann., hist.), Horaz (sat. / epist.) oder Tacitus (ann.), Seneca (epist. / clem.)</p>	<p><b>11. Kl.:</b> Sallust (parall. Cicero, Cat.), Tacitus, Germ.</p> <p><b>12./13. Kl.:</b> Cicero (philos. Schriften), Tacitus, Vergil (12. Kl.), Horaz (12. Kl.: sat.); 13. Kl.: Horaz (carm.)</p>	<p><b>11.–13. Kl.:</b> Sallust, Vergil, Horaz, Catull, Martial, Tacitus, Cicero</p>

Bei diesen Vertretern eines fast ausschließlich an den antiken Klassikern orientierten Lektüreunterrichts ist eine starke Skepsis bzw. sogar offene Ablehnung feststellbar, die Lektüre in Richtung auf Spätantike, Mittelalter, Humanismus und Gegenwart zu öffnen. KRÜGER / HORNIG wollten mittelalterliche Texte nur als wenig zeitaufwendige Ergänzung und Illustrierung der klassischen Autoren zulassen.<sup>192</sup> Eine Lektüre nachantiken Lateins aus eigenem Recht kam offensichtlich nicht in Frage, da man allem Anschein nach von seiner inhaltlichen und auch sprachlichen Nachrangigkeit überzeugt war. Ebenso hält es WILSING für bedenklich, wenn „die antiken Autoren durch die mittelalterlichen ersetzt oder ungebührlich verkürzt werden sollten“<sup>193</sup>. HORNIG will von den christlichen Schriftstellern lediglich Minucius Felix und Augustinus für die Schullektüre berücksichtigen, und zwar ausschließlich für Arbeitsgemeinschaften außerhalb des Klassenunterrichts.<sup>194</sup> KLINZ und JÄKEL gehen auf mögliche stoffliche Ausweitungen ihrer Kanones mit keinem Wort ein. So ist die gene-

192 cf. MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 69.

193 NIELS WILSING (<sup>2</sup>1964b), 12.

194 cf. GEORG HORNIG (1958), 143.

relle Einschätzung von RAIMUND PFISTER aus dem Jahr 1966 unbedingt zutreffend: „Das Mittellatein, in den 20er Jahren in den Kreis der Schullektüre hereingonnen, 1938 ganz ausgeschaltet, bekommt heute von den Methodikern (WILSING, HORNIG) nur eine fakultative Randstellung zugewiesen.“<sup>195</sup>

Auch im Bereich der griechischen Lektüre ist eine eher traditionelle Ausrichtung auf wenige klassische Autoren festzustellen: Im Mittelpunkt stehen Xenophon, Homer, Herodot, Platon, Thukydides und die Tragiker Sophokles und Euripides. KRÜGER / HORNIG stellen gewisse Unstimmigkeiten in der Wahl der Prosa- und Lyriklektüre für die 10. Klasse fest und lehnen Herodot, Platon und Isokrates für diese Stufe ab, fordern aber Lysias, Xenophon und Aristoteles.<sup>196</sup> In der 11. Klasse sollen Homer, Herodot und Platon das Zentrum bilden; diese Lektüre soll um einzelne Gedichte aus Elegie und Lyrik ergänzt werden.<sup>197</sup> Die Primarlektüre verläuft in ganz traditionellen Bahnen: „Homer, die Tragiker, Thukydides und Platon beherrschen die Prima-Lektüre heute genauso wie früher.“<sup>198</sup> Aufgrund der zeitlichen Enge wenden sich KRÜGER / HORNIG gegen stoffliche Erweiterungen, geben sich jedoch mit diesem, sich „gewissermaßen zwangsläufig“ ergebenden Kanon zufrieden: „Handelt es sich doch um die größten Werke des griechischen Geistes, und besteht doch innerhalb jedes der Gebiete eine Fülle von Möglichkeiten, ... die Auswahl der Lektüre zu gestalten.“<sup>199</sup> Ein ähnlich konzentriertes Bild bietet KLINZ, der sich auf Xenophons *Anabasis*<sup>200</sup> (für die *Hellenika* sei kaum Gelegenheit im Unterricht), Homer (*Odysee* und *Ilias*, ca. 1500 bzw. mindestens 1200 Verse), Tragödiendichtung von Sophokles und Euripides<sup>201</sup> (im Verlauf von U I und O I sollen insgesamt zwei Tragödien gelesen werden), Herodot<sup>202</sup>, dem er aus Zeitgründen in der 10. Klasse nur zwei bis drei Monate zugesteht, und schließlich Thukydides beschränkt. JÄKEL lehnt sogar eine grundsätzliche Diskussion über den griechischen Lektürekanon ab, da er „durch die im wesentlichen unangefochtene Tradition und durch die weitgehende Übereinstimmung in den Richtlinien der Länder im großen und ganzen gelöst“<sup>203</sup> sei. So hält JÄKEL die offensichtlich umstrittene *Anabasis* von Xenophon für ein unverzichtbares grammatisches und stilistisches „Propädeutikum“<sup>204</sup>.

---

195 RAIMUND PFISTER (1966), 252f.

196 cf. MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 224.

197 cf. MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 225 u. 228.

198 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 228.

199 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 228f.

200 cf. ALBERT KLINZ (1963b), 19ff.

201 cf. ALBERT KLINZ (1963b), 26.

202 cf. ALBERT KLINZ (1963b), 39f.

203 WERNER JÄKEL (1966), 237.

204 WERNER JÄKEL (1966), 237.

Ansonsten beschränkt er sich auf Homer, Herodot, Thukydides, Platon und Sophokles. Noch stärker als im Lateinischen zeigt sich hier das Fortwirken der klassizistischen Tradition des 19. Jahrhunderts, dessen Kanon bei nur geringfügigen Modifikationen auch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts den griechischen Lektüreunterricht und seine Didaktik nachhaltig geprägt zu haben scheint.

### Lektürepläne für Griechisch in den wichtigsten Methodiken

	KRÜGER / HORNIG 1959	KLINZ 1963	JÄKEL <sup>2</sup> 1966
Mittelstufe	<b>9.–10. Kl.:</b> Homer (Od.), Lysias, Xenophon (Anabasis; Auswahl, z. B. aus Hell. und Mem.), Aristoteles (Staat der Athener)	<b>9.–10. Kl.:</b> Xenophon (Anabasis), Herodot (10.Kl.), Homer (Od.)	<b>9.–10. Kl.:</b> Xenophon (Anabasis), Homer (Od.)
Oberstufe	<b>11. Kl.:</b> Homer (Abschluss Od.), Herodot, Platon (Apol., Kriton); Elegie, Lyrik <b>12./13. Kl.:</b> Homer (Ilias), Tragiker: Aischylos (selten), Sophokles, Euripides; Thukydides, Platon (Gorg., Phaid., Symp., Staat) <b>AG:</b> Vorsokratiker, Aristophanes	<b>11. Kl.:</b> Homer (Od.); Platon (Apol., Krit., Phaidon) <b>12./13. Kl.:</b> Homer (Ilias), Sophokles, Euripides; Platon (Prot., Gorg., Staat), Thukydides	<b>11.–13. Kl.:</b> Homer (Od.; Ilias); Herodot, Thukydides, Platon (Apol.), Sophokles (Antig., Philokt.)

Allerdings wurde von den Vertretern einer Klassikerlektüre ebenso nachdrücklich betont, dass die Auswahl nicht nur von der Klassizität der literarischen Texte, sondern auch von der tatsächlichen pädagogischen Eignung für die jeweilige Lerngruppe bestimmt werden sollte. Im Hinblick auf die angestrebte wertschaffende Interpretation war diese Einschränkung sinnvoll und geradezu unerlässlich, da man davon ausging, dass die angestrebten werthaltigen Interpretationsziele nur durch ein existentielles Betroffensein der Schüler zu erreichen war. Auch hier wurden allem Anschein nach Einflüsse aus der Vorkriegszeit wirksam. So wurde die Koppelung von überzeitlicher Klassizität und

pädagogisch notwendiger Bindung an die Gegenwart der Schüler bereits im Jahr 1924 vom Pädagogen EDUARD SPRANGER, der insbesondere mit seinen Schriften zur humanistischen Bildung einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die altsprachliche Didaktik ausübte, klar formuliert: „Was wir von diesem Klassischen verstehen, was wir uns aneignen, was wir geistig in uns aktualisieren können, ist wesentlich durch den Anteil mitbestimmt, den wir in diesen Prozeß geistiger Befruchtung hineingeben. So wird das Klassische immer neu auf die Gegenwart bezogen ...“<sup>205</sup> Dementsprechend warnen KRÜGER/HORNIG vor einem unrealistischen Bildungsautomatismus und dem allzu optimistischen, damals gleichwohl noch recht weit verbreiteten Glauben, „die wahrhaft humanistische, die bildende Wirkung stelle sich mit Sicherheit ein, wenn man nur einen bestimmten Autor oder ein bestimmtes Werk lese“<sup>206</sup>. Die Auswahl aus den repräsentativen Werken müsse deshalb „im Grunde danach getroffen werden, ob das Werk eines Schriftstellers dem Alter und der Auffassungskraft unserer Schüler einigermaßen entspricht“<sup>207</sup>. In ähnlicher Weise macht WILSING die Klassizität eines Autors sogar an seiner existentiellen Bildungswirkung fest: Er nennt ein Werk erst dann klassisch, wenn es „in Form und Gehalt Geist und Seele des jungen Menschen zu beeinflussen vermag“<sup>208</sup>. Mit noch größerem Nachdruck wird dieser Aspekt von SPRANGER und HAAG betont: „Klassisch ist ein Geistesgut, das die Kraft in sich trägt, die Nachfahrenden, die mit ihm in Berührung kommen, immer wieder zur Auseinandersetzung mit seinem Gehalt zu nötigen, und zwar nicht nur im Sinne eines interessierten Kennntnisnehmens, sondern im Sinne eines Aufrufes zur totalen Revision der eigenen Lebensgestaltung ...“<sup>209</sup> Allerdings betonen sie die Notwendigkeit einer stetigen pädagogisch-didaktischen Revision der literarischen Klassiker: „Was klassisch zu heißen verdient, ... wird immer wieder vor dem Erziehungsgewissen geprüft; es wird nicht einfach übernommen.“<sup>210</sup> Somit soll nach der didaktischen Theorie kein unhistorischer und auf Idealisierung der Antike abzielender Klassikbegriff verwendet, sondern in dynamischer Weise auf die aktuellen pädagogischen Bedürfnisse abgestimmt werden. Jede Lektüre soll unter zwei Gesichtspunkten, „dem Erwerb von unvergänglichem und unentbehrlichem geistigen Gut und dem der ‚Innenwelterweckung‘ (SPRANGER), ... nach ihrem Nutzen und ihrer Notwendigkeit befragt werden“<sup>211</sup>.

---

205 EDUARD SPRANGER (1924), 84f.

206 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 61; ebenso WERNER JÄKEL (1966), 218.

207 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 61.

208 NIELS WILSING (1964b), 9.

209 EDUARD SPRANGER / ERICH HAAG (1960), 22.

210 EDUARD SPRANGER / ERICH HAAG (1960), 22.

211 WERNER JÄKEL (1966), 237.

Insgesamt weisen die von führenden Didaktikern für den lateinischen und griechischen Lektüreunterricht erstellten Lektürekanoes eine deutliche Tendenz zur klassizistischen Verengung auf und bleiben damit in ihrer stofflichen Varianz hinter den erheblich weiter gefassten Vorschlägen des Weimarer Reformplans von 1925 zurück, der wegen seiner kulturkundlich bedingten Erweiterungen seinerzeit ohnehin auf wenig Gegenliebe der Fachvertreter gestoßen war. Stattdessen dürfte der schon mehrfach erwähnte, vom Dritten Humanismus geprägte DAV-Lehrplan von 1930 prägende Impulse gegeben und die Konzentration auf die antiken Klassiker nachhaltig befördert haben, während eine stoffliche Ausweitung auf Mittelalter und Spätantike nur als fakultatives, in größerem Umfang sogar schädliches Zusatzprogramm betrachtet wurde.

### III. 3. 3 Der Klassikerkanon im Mittelpunkt der Kritik: Konzentration oder Neustrukturierung?

Trotz dieser nachdrücklichen Befürwortung einer Klassikerlektüre dürfen dennoch nicht Stimmen überhört werden, die sich in kritischer Weise mit dem vorherrschenden Kanon klassizistischer Prägung auseinandersetzen und alternative Lektüremodelle in die Diskussion einbrachten. Tatsächlich entwickelte sich schon seit den fünfziger Jahren eine erstaunlich lebendige Debatte über eine Modifizierung des in Theorie und Praxis dominierenden Klassikerkanons, die ihren Höhepunkt gegen Ende der sechziger Jahre erreichen und großen Einfluss auf die nachfolgenden Diskussionen haben sollte. Diese unüberhörbaren Forderungen nach einer kritischen Kanonrevision erhielten zunächst einmal durch das als problematisch empfundene Missverhältnis von hochgesteckten Zielen und den tatsächlich zur Verfügung stehenden, insgesamt rückläufigen Stundenzahlen<sup>212</sup> pragmatisches Gewicht, dem sich auch die Befürworter eines Klassikerkanons nicht verschließen konnten. EBERHARD HERMES hat dieses Problem exemplarisch zusammengefasst: „In der Schule findet die Begegnung mit den ‚Stimmen, die uns führen‘ in Form des überlieferten Kanons klassischer Autoren statt, der angesichts der schwindenden eigenen Stundenzahl und der wachsenden Stofffülle anderer Fächer immer unvollständiger und unruhiger zelebriert wird: Entweder das Bild bleibt scherbenhaft, weil zu wenig, oder blaß, weil zu oberflächlich gelesen wird. Die ‚fruchtbaren Momente‘ können nicht genutzt werden, weil das Unterrichtsziel die Beherrschung von Grammatik und Wortkunde und der Lehrplan die Behandlung zahlreicher kanonischer

---

212 cf. ERNST AHRENS (1957), 55.

Autoren – wenigstens im ‚Überblick‘ – vorschreibt. Dem schlechten Gewissen ist nicht zu entrinnen: Entweder der Autor kommt nicht zu seinem Recht, oder der Lehrplan – oder der Schüler!“<sup>213</sup>

Darüber hinaus wurde der bestehende Kanon von nicht wenigen als „bedrückende Einengung“<sup>214</sup> empfunden und aus grundsätzlichen didaktischen Überlegungen abgelehnt. So wandte sich bereits 1954 PETER DOLL gegen eine kritiklose Übernahme bisheriger Lektüregewohnheiten, da sie zu inhaltlicher Erstarrung<sup>215</sup> und zu einem pädagogisch besonders nachteiligen Mangel an Gegenwartsbezug führe: Er kritisiert nicht nur die Lektürevorschläge der Lehrpläne, die seiner Ansicht nach zu sehr an den bisher gewohnten Schriftstellern festhalten – DOLL hält z.B. Ciceros Staatsreden für pädagogisch ungeeignet –, sondern stuft auch die Auswahlkriterien als nicht zeitgemäß und zu sehr an der Tradition orientiert ein. Daher lehnt er die vom DAV schon 1951 angeführte These, dass diejenigen Autoren zu lesen seien, die „sich in einem jahrhundertelangen Ausleseverfahren als repräsentativ und persönlichkeitsbildend erwiesen“<sup>216</sup> haben, zu Recht grundsätzlich ab: „Ein Lektürekanon ist kein rocher de bronze, sondern ein organisches Gebilde, das je nach Umständen und zeitbedingten Gegebenheiten Veränderungen unterworfen ist; die verschiedene Bewertung des antiken Schrifttums beweist das zur Genüge.“<sup>217</sup> In dieselbe Richtung zielt die Fundamentalkritik von RUDOLF LÖBL, „daß für die Schule die Wahl des Schriftstellers nicht unbedingt davon ausgehen muß, welcher als groß und bedeutend gilt, sich nicht unbedingt nach dem Jahrhunderte alten Ausleseverfahren richten muß, sondern danach, was eine Gestalt oder ein Werk der Antike *für uns bedeutet* ... Das Ideal wäre eine völlige Freiheit von jedem Kanon.“<sup>218</sup> Zusätzlich wurden die didaktische Unzulänglichkeit und mangelnde Praxistauglichkeit eines Klassikerkanons kritisiert: So weist OTTO SEEL darauf hin, dass die vorherrschende Klassikerlektüre „in dieser konzentrierten Iso-

---

213 EBERHARD HERMES (1961), 517.

214 ERNST AHRENS (1957), 60.

215 cf. EGON RÖMISCH (1960), 140.

216 PETER DOLL (1954), 503.

217 PETER DOLL (1954), 503.

218 RUDOLF LÖBL (1958), 20. Diese umfassende und der tatsächlichen Praxis entgegenstehende Forderung schränkt er zwar im gleichen Atemzug ein, beharrt jedoch auf einem größeren didaktischen Spielraum für den Fachlehrer: „Daß sich dieses Ideal nicht verwirklichen läßt, hat verschiedene Gründe. Besonders die geringe Zeit, die – leider – den Alten Sprachen eingeräumt ist, ... zieht hier sehr enge Grenzen. Um so wichtiger erscheint es, genau zu überlegen, was not tut. Auf jeden Fall muß dem Fachlehrer die Freiheit eingeräumt werden, zur Vervollständigung einer Gesamtbetrachtung zu einem Text zu greifen, der nicht zu den ‚vorgeschriebenen‘ gehört, auch wenn er dafür einen davon weglassen muß.“(20)

lation, leicht zu hoch im Anspruch, ... als Gesamtbild eines geistigen Lebens unwahrscheinlich<sup>219</sup> werde. „Akzent steht neben Akzent, der einhellige Ernst gerät zur Überforderung; und leise regt sich wohl ein Zweifel, ob denn diese Menschen wirklich nichts als Menschen waren, ob denn ihre Rechnungen wirklich so glatt aufgingen ...“<sup>220</sup> Ferner wurde kritisch angemerkt, dass der Lateinunterricht aufgrund der „traditionsbelasteten Lehrpläne“ seine zentralen Aufgaben nicht erfüllen könne (z.B. die Vermittlung der wichtigsten Werke der römischen Literatur, ausgewählt nach künstlerischer Qualität, gedanklichem Gehalt und Einfluss auf die europäische Literatur). Der ihnen zugrunde liegende Lektürekanon sei einseitig auf die Prosa<sup>221</sup> ausgerichtet, für die Dichtungen sei nur am Rande Zeit und ihre Auswahl nicht nach literarischer Qualität, sondern „nach engen oder überholten moralischen oder patriotischen Prinzipien“<sup>222</sup> getroffen worden.

Welche Lösungsvorschläge wurden aus den oben umrissenen Überlegungen abgeleitet? Hier sind im Wesentlichen drei Wege zu unterscheiden:

1. Der bestehende Kanon von Autoren aus der klassischen Antike bildet weiterhin das Lektürezentrum und soll wegen der schwindenden Stundenzahlen einer inneren Konzentration unterzogen werden. Dabei wird auf eine aufwendige methodische Differenzierung der Lektüreformen<sup>223</sup>, größere inhaltliche Verzahnung der Texte und eine sinnvolle Aktualisierung Wert gelegt. ERNST AHRENS' Programm für einen mehrschichtigen Lektüreaufbau kann in diesem Zusammenhang als instruktives Beispiel herangezogen werden: Die Hauptlektüre wird auf vier Autoren eingeschränkt (Caesar, Cicero, Horaz, Tacitus). Nur dort soll „ein ganzer Abschnitt nach jeder Richtung hin behandelt und gewürdigt werden“<sup>224</sup>. In der zeitlich weniger umfangreichen „Nebenlektüre“ (z. B.: Livius, Sallust, Ovid, Catull, Vergil) soll neben einer überblicksmäßigen Gesamtschau des Werkes und kursorischem Lesen vor allem die Interpretation von Kernstellen im Mittelpunkt stehen. Nur im Rahmen der Privatlektüre soll eine Ausdehnung des Kanons erfolgen, nämlich um „altvertraute Texte ..., die zu unserem eigenen Leidwesen schon zu verstauben drohten, weil sie dem

---

219 OTTO SEEL (1956), 6.

220 OTTO SEEL (1956), 6.

221 Z.B. kritisierte HANS FÄRBER im Jahr 1961, dass die griechische Schullektüre zu einseitig an der Rednerlektüre orientiert sei. (154)

222 WALTHER LUDWIG (1968), 5.

223 cf. ERNST AHRENS (1957), PAUL HOHNEN (1957), EGON RÖMISCH (1960), KARL BAYER (1961), EBERHARD HERMES (1961), JOSEF A. MAYR (1964a), WALTER FREUND (1966).

224 ERNST AHRENS (1957), 60.

offiziellen Lektürekanon nicht angehören<sup>225</sup>. Allerdings findet sich auch hier Literatur der goldenen und silbernen Latinität, so z.B. Tacitus (*Dialogus*, *Historiae*), Vergil (*Bucolica*, *Georgica*), Horaz (*Saturae*), Cicero (rhetorische Schriften), Sueton oder Nepos, Pliniusbriefe, Seneca (Tragödien), Komödie; Zusatzcharakter haben Augustinus und spätlateinische Dichtung.<sup>226</sup> Insgesamt handelt es sich bei AHRENS' Ansatz um einen pragmatischen Versuch, den Lektüreunterricht methodisch neu zu ordnen, ohne den gängigen Lektürekanon einer grundsätzlichen Veränderung zu unterziehen.<sup>227</sup>

2. Die Lektüre bleibt weiterhin auf Autoren der klassischen Zeit beschränkt, wird jedoch inhaltlich grundlegend umstrukturiert, um das einseitige Übergewicht historischer und rhetorischer Prosa abzubauen. Die Schüler sollen sich mit Autoren beschäftigen, die es „wegen ihrer künstlerischen Qualität und ihres gedanklichen Gehaltes zu kennen lohnt und die auf die europäische Literatur- und Geistesentwicklung einen maßgebenden Einfluß gehabt haben“<sup>228</sup>. Die wohl weitestgehenden Forderungen wurden in diesem Zusammenhang von WALTHER LUDWIG gestellt: Sie müssen als einer der entscheidenden Impulse zu einer grundlegenden Revision des lateinischen Lektüreunterrichts in den siebziger Jahren angesehen werden und sind auch deshalb besonders bemerkenswert, da hier von außen durch einen Fachwissenschaftler fundamentale Kritik an der schulischen Unterrichtspraxis geübt wurde. LUDWIG scheute sich nicht,

---

225 ERNST AHRENS (1957), 69.

226 cf. ERNST AHRENS (1957), 70f.

227 Auch vergleichbare Vorschläge bewegen sich im gängigen Lektürekanon; Veränderungen sollen durch bestimmte didaktische oder methodische Differenzierungen erreicht werden. Nach EGON RÖMISCH (1960) soll dem Lehrer zwar ein Autor vorgeschrieben, bei der Wahl verschiedener Lektürethemen aber größere Freiheit zugestanden werden. RÖMISCH bewegt sich dabei aber ausschließlich im „geistigen Raum der Antike“. (151) Auch KARL BAYER (1961) will ohne „revolutionäres Neuern“ (151) auskommen und die Lektüre durch thematische Formen besser miteinander verbinden, um ein unbewegliches und schematisches Nebeneinander zu verhindern. BAYER schlägt z.B. vor, die in der 7. Klasse verbindliche Lektüre aus Sallust, Cicero, Vergil und Livius durch eine Konzentration auf die historischen Persönlichkeiten „Scipio – Catilina – Caesar – Augustus“ (149) thematisch sinnvoll zu verbinden, um historische Entwicklungen verfolgen zu können. Dabei bleibt der gängige Lektürekanon in seinem „Volumen erhalten ...“, ja er wird da und dort eine Erweiterung nach Länge und Breite wünschen lassen. Aber die starre Zuweisung zu den einzelnen Klassen sollte gelockert werden.“ (148)

228 WALTHER LUDWIG (1968), 4; für den griechischen Bereich sei verwiesen auf HANS FARBNER (1961), der vor allem für die Oberstufenlektüre grundsätzliche Änderungen forderte, nämlich die Einbeziehung der Vorsokratiker (155f.), des Aristoteles, der leichter als Platon zu vermitteln sei (157f.), sowie hellenistischer Philosophie (158f.) und griechischer Mathematiker (160).

allem Anschein nach liebgewordene Gewohnheiten des Lateinunterrichts in Frage zu stellen: So forderte er nachdrücklich die stärkere Berücksichtigung der lateinischen Dichtung (vor allem Catull, Horaz, Martial und insbesondere Terenz) auf Kosten der Prosa. LUDWIG distanziert sich von Nepos und Livius und attackiert ein „Dogma“ des Lateinunterrichts, nämlich die Lektüre Caesars<sup>229</sup>, die ja laut MAX KRÜGER eine „kanonische Stellung“<sup>230</sup> einnehmen sollte. Caesar verursache „oft eine bleibende Enttäuschung am Latein, da der Schüler, der gehofft hatte, die Autorenlektüre würde die grammatische Arbeit der ersten Jahre lohnen, sich nun durch diesen Text durchzurackern hat, ohne das Gefühl zu haben, daß er irgendwie für ihn selbst relevant sei“<sup>231</sup>. Stattdessen schlägt LUDWIG für grundständiges Latein folgenden Lektüreplan<sup>232</sup> vor:

- O III: Cicero (Prozessrede), Terenz (Eunuchus, Adelphen)
- U II: Ovid (Metamorphosen), Sallust (Catilina)
- O II: Cicero (philos. Schrift), Catull (evtl. Properz, Martial)
- U I: Horaz (Oden, Satiren), Juvenal, Seneca (philos. Schrift)
- O I: Vergil (Aeneis), Tacitus (Annalen)

3. Schließlich wird bereits seit den fünfziger Jahren – in aller Regel bezogen auf den Lateinunterricht – ein neues Lektüreprogramm gefordert, das ausdrücklich über die klassische Antike hinausgreift, um durch die Lektüre von zumeist christlichen Texten aus Spätantike und Mittelalter die Bedeutung des Lateinischen für die europäische Kultur ernsthaft in den Blick zu nehmen.<sup>233</sup> Bereits im Reformlehrplan von 1925 war erstmals christliches und mittelalterliches Latein zum Zuge gekommen, blieb aber allem Anschein nach ohne größere praktische Bedeutung.<sup>234</sup> Gleichwohl wurde dieser Gedanke in den fünfziger Jahren wieder aufgenommen: In der Fachzeitschrift *Der Altsprachliche Unterricht*, dessen Beiträge sich ansonsten sehr stark auf die kanonischen

---

229 cf. WALTHER LUDWIG (1968), 7.

230 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 173.

231 WALTHER LUDWIG (1968), 7.

232 WALTHER LUDWIG (1968), 8.

233 Die wohl weitreichendsten, aber insgesamt folgenlosen Forderungen stellte in diesem Zusammenhang ROBERT HORNUNG (1960). Vor dem Hintergrund des seiner Ansicht nach historischen Versagens des Humanismus (apolitische und areligiöse Haltung) verlangt HORNUNG, „die höhere Bildung in bewußt christlichem Geiste zu pflegen und das Christentum zu einem entscheidenden Erziehungsfaktor zu machen“. (53) Daher werde man „den Lektürekanon sprengen müssen“. (57) Inhaltlich müsste „die Auseinandersetzung des jungen Christentums mit der Antike ... eine der vornehmsten Aufgaben eines christlichen humanistischen Gymnasiums sein“. (57)

234 cf. KARL LANGOSCH (1963), 7.

Autoren Caesar, Sallust, Livius, Vergil, Horaz und Tacitus konzentrierten, wurden in den Jahren 1958 (III/4), 1963 (VI/4) und 1969 (XII/4) Themenhefte zur Spätantiken, vor allem aber zur mittellateinischen Lektüre im Unterricht veröffentlicht. Bereits im Vorwort des ersten Heftes erfährt man Interessantes zum damaligen Stand der Diskussion: Es wird eine „bemerkenswerte Belebung“ in der Diskussion um den altsprachlichen Lektürekanon konstatiert, die von zwei Forderungen bestimmt sei: Einerseits von der nach Kürzung bzw. Konzentration (unter Hinweis auf den oben behandelten Aufsatz von AHRENS, 1957) des bestehenden Kanons; andererseits von der Forderung, dass der Lektüreunterricht endlich die geistige Kontinuität des Abendlandes sichtbar machen müsse, um seiner Bildungsaufgabe nachkommen zu können, und zwar durch eine Erweiterung der sachlichen Grenzen.<sup>235</sup> Die damit verbundenen Grundpositionen sollen exemplarisch an den programmatischen Beiträgen von HANS KLOESEL und EBERHARD HERMES vorgestellt werden.

Ausgangspunkt beider Aufsätze ist die Kritik an der stofflichen und historischen Einseitigkeit des vorherrschenden Lektürekansons, wodurch ein wesentliches Ziel des lateinischen Lektüreunterrichts, nämlich die Förderung abendländischen Kultur- und Geschichtsbewusstseins, nur unzureichend erfüllt werde. Daher bemühen sich beide Autoren, die besondere Bedeutung von Spätantike und Mittelalter für die Gegenwart hervorzuheben. So kritisiert HANS KLOESEL verständlicherweise einen Lateinunterricht als völlig unhistorisch, der so tue, „als ob wirklich zwischen Tacitus und Karl dem Großen ... nur Verfall und Barbarei liege“<sup>236</sup> und mit der Tacituslektüre an einer Stelle abbreche, die keine historische Zäsur bedeute. Im Hinblick auf den notwendigen Gegenwartsbezug der Schullektüre fordert er eine stärkere Berücksichtigung der Spätantike, sieht er doch in dieser Epoche „eine große Zahl bestürzender Parallelen zu unserer heutigen Wirklichkeit“<sup>237</sup>, die vor allem im reglementierten Leben des spätantiken Zwangsstaates festgemacht werden und „der Alltagswirklichkeit heutiger Diktaturen jeglicher Farbe verteufelt ähnlich“<sup>238</sup> seien. KLOESEL schlägt für die Lektüre Augustinus' Gottesstaat vor, da das „Werk ... die Summe der absterbenden Antike <zieht> und ... das in seinen Augen Zeitlos-Gültige der heraufkommenden neuen Zeit“<sup>239</sup> weiterreicht.

---

235 cf. AU III/4, 1958, 4.

236 HANS KLOESEL (1958), 9.

237 HANS KLOESEL (1958), 6.

238 HANS KLOESEL (1958), 7.

239 HANS KLOESEL (1958), 11; KLOESEL bemängelt übrigens auch die seiner Ansicht nach völlig unzureichende universitäre Ausbildung der Lehramtsstudenten, wodurch auch die geringe Bedeutung mittellateinischer Literatur in der Schule zu erklären sei. (25)

Dagegen hält HERMES das Mittelalter für besonders geeignet, um europäisches Geschichtsbewusstsein zu fördern, da in dieser Epoche „Europa durch die gemeinsame römisch-antike Kulturtradition, die gemeinsame geistige Welt des Christentums, die gemeinsame mittellateinische Sprache kulturell geeint war und in dieser dreifachen Gemeinsamkeit die Verschiedenheit der nationalen Eigenarten der Völker kulturell aufzufangen vermochte“<sup>240</sup>. Die vorgeschlagenen Texte sollen ihre „wirklichkeitsaufschließende Kraft der überlieferten Antworten auf wichtige Lebensfragen zeigen, teils mit typisch mittelalterlichen Formen bekannt machen, teils bestimmte Züge der mittelalterlichen Kultur und Weltansicht ... im Original sichtbar machen“<sup>241</sup>. Er kritisiert, dass das Mittellatein trotz einiger Textausgaben aus den zwanziger Jahren nicht aus eigenem Recht, sondern als Annex des klassischen Latein oder als Gewand deutscher Überlieferung berücksichtigt worden sei: „Als ‚unveräußerliches Gut abendländischer Kultur‘ bekommt es der Unterricht nicht zu Gesicht.“<sup>242</sup> Zusätzlich erschwerten die unzureichende universitäre Ausbildung der Lehramtsstudenten<sup>243</sup>, der damit einhergehende geringe Kenntnisstand der Fachlehrer<sup>244</sup> sowie der unvermindert starke Einfluss des klassischen Stilideals ciceronianischer Prägung<sup>245</sup> die schulische Verbreitung insbesondere mittelalterlicher Texte. Tatsächlich muss man wohl davon ausgehen, dass die mittellateinische Literatur in den fünfziger und sechziger Jahren nur eine unbedeutende Rand-

---

240 EBERHARD HERMES (1958), 28; cf. HEINRICH NAUMANN (1958a), 90 und (1958b), 60; PAUL KLOPSCH (1963), 45; KARL LANGOSCH (1963), 22f.

241 EBERHARD HERMES (1958), 41; KARL LANGOSCH (1963) geht noch weiter und weist dem Mittellatein vor allem an den griechischlosen Gymnasien eine wichtige Legitimationsfunktion für den gesamten Lateinunterricht zu; dort „hinge der Lateinunterricht durch das Mittellatein ... nicht wie der mit dem römischen stützungsbedürftig außerhalb ihres sonstigen geisteswissenschaftlichen Bereiches ..., sondern gehörte als dessen ältestes, fundamentales Stück, das mehreren andern Fächern Grundlage und Hilfe bietet, mitten in ihn hinein.“ (43f.) HERMES schlägt folgende Autoren und Texte vor (56): Augustinus, Boethius, Benedikt; Hymnen und Sequenzen; Geschichtsschreibung (z.B. Otto von Freising); Heiligenlegenden (z.B. Martinslegende von Sulpicius Severus); Herrscherviten; Briefliteratur; Scholastik (Thomas von Aquin).

242 EBERHARD HERMES (1958), 30; auch HEINRICH NAUMANN (1958b), 60, weist hin auf die offensichtlich weit verbreiteten „Skeptiker, besonders unter den Nur-Altssprachlern, denen manches in diesen Aufsätzen [im oben genannten AU-Heft, Anm. d. Autors] Vortragene abwegig oder unerreichbar vorkommen mag“.

243 cf. HANS KLOESEL (1958), 25.

244 cf. EBERHARD HERMES (1958), 33f., stellt elementare Grundlagenliteratur vor, deren Kenntnis bei den Fachlehrern offensichtlich nicht vorausgesetzt werden konnte.

245 Bezeichnend hierfür sind KLOESEL (1958), 11 ff., intensive Bemühungen, Augustinus' Sprache als klassisch zu erweisen, ein deutlicher Hinweis auf den unvermindert starken Einfluss des klassischen Stilideals für den schulischen Lektürekanon.

stellung im Lateinunterricht eingenommen hat. KARL LANGOSCH, einer der wohl profiliertesten Förderer der mittellateinischen Philologie, stellte 1963 ernüchtert fest: „Die Masse der Lehrer macht noch nicht mit, ... nicht zuletzt infolge der Macht einer alten Tradition. Weit mehr liegt es freilich daran, daß man das Mittellatein nicht kennt ...“<sup>246</sup>

### III. 3. 4 Klassikerlektüre als Unterrichtsrealität

Während in der didaktischen Literatur eine durchaus kontroverse Debatte über die für den Unterricht geeigneten Autoren und Texte geführt wurde, bleibt die Frage ihrer tatsächlichen Auswirkungen auf die Praxis zu klären. Dabei wird schnell deutlich, dass die von KRÜGER, WILSING, JÄKEL und KLINZ vertretene Klassikerlektüre ganz ohne Zweifel auch die praktische Gestalt des lateinischen und griechischen Lektüreunterrichts entscheidend geprägt hat bzw. ihr Spiegel ist, zumal die Alternativmodelle nicht zuletzt als Kritik an dieser offensichtlich verbreiteten Unterrichtspraxis zu verstehen sind. Die Analyse von Lehrplänen<sup>247</sup> bestätigt diese Annahme eindrucksvoll: In den fünfziger und sechziger Jahren wurde der lateinische Lektüreunterricht in den Lehrgangsformen L1 und L2 von wenigen zentralen Autoren der Klassischen Latinität dominiert. Die prägenden Mittelstufenautoren sind vor allem Caesar<sup>248</sup> – er gehörte nicht nur durchweg zur Pflichtlektüre, sondern konnte sogar der einzige Autor eines ganzen Schuljahres sein –, ferner Cicero (Reden), Livius (zumeist I.–III. Dekade) und Ovid (zumeist Metamorphosen, ergänzt durch Tristien und Fasten). Ergänzungen waren durch Nepos und Phaedrus möglich. Catull sollte nur in Einzelfällen, und dann in der Oberstufe gelesen werden. Blicke über die Antike hinaus in Spätantike und Mittelalter bilden die Ausnahme und blieben allem Anschein nach ohne prägende Bedeutung für den Lektüreunterricht. Auch im Bereich der Oberstufe ist diese Orientierung an Klassikern vorherrschend: Die Pflichtlektüre wird konzentriert auf Cicero (philosophische Schriften, zumeist

---

246 KARL LANGOSCH (1963), 9.

247 Folgende Lehrpläne wurden ausgewertet: Baden-Württemberg: *Lehrplan Alte Sprachen* (1957); Bayern: *Lehrpläne für Höhere Schulen* (1952, 1964); Berlin: *Entwurf eines Bildungsplans für die Oberschule wissenschaftlichen Zweiges* (1954); *Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule* (1968); Niedersachsen: *Alte Sprachen an Höheren Schulen* (1951), *Allgemeine Richtlinien und Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen* (1966); Nordrhein-Westfalen: *Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen* (1952), *Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule* (1963).

248 cf. *Entwurf eines Bildungsplans für die Oberschule wissenschaftlichen Zweiges / Berlin* (1954).

*De re publica*), Sallust, Tacitus (sehr häufig *Germania*<sup>249</sup>), Horaz und Vergil, deutlich seltener begegnet man im Pflichtbereich Seneca oder Catull. Auch die römischen Komödien wurden wohl nur recht selten gelesen; bis 1958 lagen laut HORNIG lediglich zwei Schulausgaben vor.<sup>250</sup> Immerhin kann JOSEPH BORST im Jahr 1956 darauf hinweisen, dass „eine Plautuskomödie zu lesen ... sich an manchen Schulen erfreulicherweise eingebürgert“<sup>251</sup> habe. Im fakultativen Bereich sind jedoch Bemühungen um eine deutliche Erweiterung des Lektüreangebots unverkennbar. So sieht der *Berliner* Lehrplan von 1954 „Problemkreise“ zur thematischen Lektüre vor, wobei auch das Mittellatein genannt wird.<sup>252</sup> Allerdings steht auch bei derartigen Erweiterungen die römische Antike im Vordergrund; immerhin erscheinen wenige spätantike Autoren (z. B. Minucius Felix, Boethius) in einigen Lehrplänen, Mittelalter und insbesondere Neuzeit bleiben jedoch ohne zentrale Bedeutung und werden auf wenige fakultative Angebote und Arbeitsgemeinschaften beschränkt.<sup>253</sup> Eine gewisse Ausnahme bildet die christliche Prosa der Spätantike, die allem Anschein nach „in weiterem Umgang Gegenstand der Schullektüre geworden“<sup>254</sup> ist. Insgesamt kann man wohl davon ausgehen, dass gerade die frühchristlichen und mittelalterlichen Texte ihren Platz in Vertretungsstunden oder außerunterrichtlichen Arbeitsgemeinschaften finden sollten.<sup>255</sup> Vorsichtige, kulturkundlich motivierte Tendenzen der RICHERT'schen Reformpläne aus den zwanziger Jahren, auch christliche Autoren in die Schullektüre aufzunehmen, scheinen somit offensichtlich wenig erfolgreich gewesen zu sein.

---

249 cf. GEORG HORNIG (1958), 143: „Nur die *Germania* gehört zu den ‚kanonischen‘ Lektüren an allen Schultypen.“

250 cf. GEORG HORNIG (1958), 143.

251 JOSEPH BORST (1956), 103.

252 *Entwurf eines Bildungsplans für die Oberschule wissenschaftlichen Zweiges / Berlin* (1954), 121. Hier finden sich beispielsweise Texte aus Lukrez, Seneca, Plautus, Terenz, Tibull, Properz, Velleius Paterculus, Einhard, Gellius, Plinius, Augustinus und dem Mittellatein.

253 cf. *Allgemeine Richtlinien und Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen / Niedersachsen* (1966), 45 (Hymnen und Vaganten: L1, Kl. 9–10); *Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen / Nordrhein-Westfalen* (1952), 14f. (Hymnen: L1, Kl. 11).

254 RAIMUND PFISTER (1966), 255; Augustinus findet sich z. B. im Berliner Lehrplan von 1968, 11 (fakultativ in der 12.–13. Klasse), im Niedersächsischen Plan von 1966, 48 (fakultativ in der 11.–13. Klasse), im Plan aus Nordrhein-Westfalen aus dem Jahr 1952, 15 (als Lektürevorschlag im Pflichtbereich und in Arbeitsgemeinschaften) und 1963, 29 (fakultativ).

255 cf. hierzu die Fachberichte von JOSEF BORST (1956), 102, (1958), 273, und GEORG HORNIG (1958), 143.

Auch im Griechischunterricht ergibt sich ein ähnliches Bild: Die Pflichtlektüre wird von relativ wenigen Autoren geprägt, die schon seit Beginn des 19. Jahrhunderts das Bild des Griechischunterrichts nachhaltig bestimmt hatten: Hierzu gehört Xenophon, dessen *Anabasis* überall verbindliche Anfangslektüre ist (in der 9. und 10. Klasse). Eine zentrale Stellung nimmt ebenfalls Homer ein, dessen Werke ganz nach dem Vorbild der preußischen Lehrpläne auf mehrere Schuljahre verteilt werden sollten: Die *Odyssee* sollte generell in der 10. und 11., die *Ilias* in der 12. und 13. Klasse gelesen werden. Die entscheidenden Prosaautoren der 11. Klasse sind Herodot und Platon (vor allem *Apologie* und *Kriton*). Ferner stehen in den beiden obersten Klassen Platon, Thukydides und die Tragiker Sophokles und Euripides im Zentrum. Eher selten kommen dagegen die Lyrik und die attischen Redner zum Zuge, Plutarch wird nur in Einzelfällen als Pflicht- oder fakultative Lektüre vorgesehen. Erstaunlich vielfältig ist der fakultative Bereich: Hier erscheinen u. a. Euklid<sup>256</sup>, Hesiod<sup>257</sup>, Marc Aurel<sup>258</sup> und auch das Neue Testament<sup>259</sup>.

Dieser aus den Lehrplänen gewonnene Eindruck, dass die Unterrichtspraxis maßgeblich von klassischen Autoren dominiert wurde, wird ebenfalls durch einen Blick auf die vorhandenen Schultextausgaben bestätigt: Im Laufe der fünfziger Jahre wurde das Angebot der verschiedenen Schulbuchverlage kontinuierlich ausgebaut, wobei eine klare Konzentration auf klassische Texte feststellbar ist. Wertet man z. B. die in der Zeitschrift *Gymnasium* erschienenen Fachberichte für Schultextausgaben aus, wird dieser Eindruck ebenfalls erhärtet, zumal die Verlage wohl nur zögerlich Texte edierten, die „nicht unbedingt zum Lektürekanon“<sup>260</sup> gehörten: So bieten die Verlagshäuser im Wesentlichen die bekannten klassischen Autoren und Texte, wobei die Schwerpunkte im Bereich der Prosa liegen: Im Lateinischen sind es Caesar, Tacitus und Cicero, aus dessen Werk eine Fülle verschiedenster Schultexte publiziert wurde.<sup>261</sup> Des Weiteren finden sich vor allem Schulausgaben von Horaz, Livius, Ovid und

---

256 cf. *Lehrplan Alte Sprachen / Baden-Württemberg* (1957), 97 (Kl. 12–13).

257 cf. *Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule / Nordrhein-Westfalen* (1963), 10 (Erga; 12.–13. Kl.).

258 cf. *Lehrplan Alte Sprachen / Baden-Württemberg* (1957), 97 (Kl. 12–13).

259 cf. *Lehrplan Alte Sprachen / Baden-Württemberg* (1957), 97 (Kl. 12–13), *Allgemeine Richtlinien und Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen / Niedersachsen* (1966), 54 (Kl. 11–13); *Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule / Nordrhein-Westfalen* (1963), 10 (Kl. 12–13).

260 cf. GEORG HORNIG (1958), 142.

261 cf. die Fachberichte von JOSEF BORST (1953, 1954, 1956, 1958) und RAIMUND PFISTER (1960, 1966).

Vergil. Auch im Griechischen sind die Gewichte eindeutig zu Gunsten von Platon, Xenophon, Herodot, Homer und den Tragikern verteilt. Einen noch deutlicheren Hinweis auf die Dominanz der Klassikerlektüre liefert eine amtliche Quelle, nämlich das Verzeichnis der in Bayern lernmittelfrei genehmigten Schultextausgaben nach dem Stand vom 1. April 1964.<sup>262</sup> Dabei handelt es sich im Lateinischen um 157 Lektüren von insgesamt 18 Verlagen, im Griechischen um 102 Lektüren von 13 Verlagshäusern, die für den Unterricht zugelassen waren.

Lateinische Schultextausgaben		Griechische Schultextausgaben	
Cicero	33 (21%)	Platon	20 (19,6%)
Tacitus	12 (7,6%)	Xenophon	12 (11,7%)
Caesar	11 (7%)	Herodot	8 (7,8%)
Horaz	9 (5,7%)	Homer	8 (7,8%)
Livius	9 (5,7%)	Euripides	6 (5,8%)
Sallust	8 (5,1%)	Plutarch	5 (4,9%)
Vergil	7 (4,5%)	Sophokles	5 (4,9%)
Seneca	6 (3,8%)	Thukydides	4 (3,9%)
Augustinus	5 (3,2%)	Aristoteles	3 (2,9%)
Curtius	5 (3,2%)	Demosthenes	3 (2,9%)
Ovid	5 (3,2%)	Lukian	3 (2,9%)
Einhard	4 (2,5%)	Lyrik	3 (2,9%)
Phaedrus	4 (2,5%)	Lysias	3 (2,9%)
Nepos	3 (1,9%)	NT	3 (2,9%)
Plinius	3 (1,9%)	Aischylos	2 (1,9%)
Catull	2 (1,3%)	Elegie	2 (1,9%)
Lactantius	2 (1,3%)	Isokrates	2 (1,9%)
Märtyrerakten	2 (1,3%)	Vorsokratiker	2 (1,9%)
Minucius Felix	2 (1,3%)	Arrian	1 (0,9%)
Augustus, Mon. Anc.	2 (1,3%)	Byzant. Quellen	1 (0,9%)
Ambrosius	1 (0,6%)	Ignatius von Ant.	1 (0,9%)
Eugippius	1 (0,6%)	Menander	1 (0,9%)

262 cf. *Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus* 7, 1964, 124–136.

Lateinische Schultextausgaben	
Hymnen	1 (0,6%)
Jacobus de Voragine	1 (0,6%)
Neulatein	1 (0,6%)
Plautus	1 (0,6%)
Quintilian	1 (0,6%)
Sueton	1 (0,6%)
Terenz	1 (0,6%)
Andere (vor allem themat. Lektüren)	14 (8,9%)

Griechische Schultextausgaben	
Augustus, Mon. Anc.	1 (0,9%)
Andere	3 (2,9%)

Zwar ist das Spektrum der für den Unterricht zugelassenen Textausgaben recht breit gefächert, die praktische Wirkung dieser Vielfalt dürfte aber eher gering einzustufen sein. Man wird wohl RAIMUND PFISTERS Einschätzung aus dem Jahr 1966 zustimmen, dass „in mehrere Reihen Werke aufgenommen werden, die wohl nur selten gelesen werden und kaum viel Gewinn abwerfen“<sup>263</sup>. Insgesamt zeigt sich auch hier ein deutliches Schwergewicht der klassischen Autoren: Im Lateinischen übertrifft wiederum der Anteil der Prosaiker (vor allem Cicero, Caesar und Tacitus) den der Dichter deutlich (Horaz, Vergil, Ovid und Phaedrus; Catull, Plautus und Terenz spielen eine völlig untergeordnete Rolle). Christliche und mittellateinische Autoren bleiben zwar nicht völlig unberücksichtigt, nehmen aber lediglich eine Randposition ein. Von einer gleichberechtigten Stellung kann offensichtlich nicht die Rede sein. Noch etwas übersichtlicher gestalten sich die Verhältnisse im Griechischunterricht, da Autoren außerhalb der klassischen Zeit des 5. und 4. Jahrhunderts nur eine nachrangige Rolle spielen. Die Klassiker Platon, Xenophon, Herodot, Sophokles, Euripides und Homer dürften den Unterricht entscheidend geprägt haben.

### III. 4 Wertschaffende Klassikerlektüre am exemplarischen Fall: Livius und die *virtutes Romanae*

Nach den bisherigen Ausführungen stellt sich altsprachlicher Lektüreunterricht der Nachkriegszeit als Klassikerlektüre dar, die höchst anspruchsvolle, humanistischer Bildungstradition verpflichtete Ziele erreichen sollte: Im Mittelpunkt des Unterrichts sollte eine modellorientierte, wertschaffende Inter-

---

263 RAIMUND PFISTER (1966), 248.

pretation anthropologische Elementarlehre, europäische Identität und politische Bildung vermitteln. Dieses allgemeine Bild des Lektüreunterrichts bedarf jedoch noch einer inhaltlichen Konkretisierung am Beispiel eines Schulautors. Genauere Hinweise auf die Einflüsse und Ausprägungen der modellorientierten, wertschaffenden Interpretation existieren bisher lediglich für den Griechischunterricht.<sup>264</sup> So sollte die Lektüre Herodots „ein affektiv ausgerichtetes, die ganze Persönlichkeit umfassendes Bildungserlebnis sein, das Einsichten in grundsätzliche Bedingungen menschlicher Existenz und Geschichte ermöglichen sollte ... Herodot ist nicht nur Geschichtenerzähler, eine Quelle einer Fülle interessanter Realien oder ausschließlich Chronist der Perserkriege, sondern – im Sinne des hier sicherlich nachwirkenden JAEGER'schen Paideia-Konzepts – vor allem *Erzieher*: Die bildende Kraft des allgemein menschlich Gültigen bestimmt Inhalt und Auswahl der Lektüre.“<sup>265</sup> Dabei bleiben die zu vermittelnden Wertvorstellungen bis auf einzelne Ausnahmefälle in politischer Hinsicht erstaunlich unkonkret: „Aktuelle Bezüge bleiben auf allgemeine Grundsätze menschlichen Verhaltens beschränkt. Die neue Zeit und der aktuelle Zeitbezug manifestieren sich allein in der Rückbesinnung auf Wertbegriffe, die dem Schüler eine neue moralische, freilich durch politischen Wandel hervorgerufene Orientierung verschaffen sollen. Explizit demokratische Erziehungsziele treten dabei nicht in den Vordergrund.“<sup>266</sup> Bei der Lektüreauswahl wurden zwar auch weiterhin die traditionell vorherrschenden Perserkriege berücksichtigt, „dennoch wurde ihr Anteil stark zugunsten der Reden und Gespräche zurückgedrängt, die Gedanken der herodoteischen Lebensphilosophie enthalten und somit als allgemeingültige Betrachtungen über das menschliche Leben ausgewertet werden sollten. Insbesondere die Novellen aus dem ersten Buch Herodots, vor allem die Episoden um Kroisos, Solon und Kyros, standen nun im Vordergrund des Interesses.“<sup>267</sup> Dennoch bleibt der Gesamteindruck zwiespältig: „So wirkt die Darstellung der intendierten Ziele der Herodotlektüre oft realitätsfremd, scheint häufig über Allgemeinplätze humanistischer Bildungstopik nicht hinauszukommen und erweckt beim Leser den Eindruck überzogener Ansprüche an Stoff und Schüler, deren tatsächliche Wirksamkeit nur schwer nachgeprüft werden kann.“<sup>268</sup>

---

264 cf. STEFAN KIPF (1999), 264–283.

265 STEFAN KIPF (1999), 275.

266 STEFAN KIPF (1999), 275 f.

267 STEFAN KIPF (1999), 276.

268 STEFAN KIPF (1999), 283.

### III. 4. 1 Livius, ein Klassiker der lateinischen Schullektüre

Für den lateinischen Lektüreunterricht bieten diese Erkenntnisse zwar wertvolle Orientierungspunkte, wirklich verlässliche Einblicke bleiben jedoch ein Desiderat, da für den Untersuchungszeitraum bisher keine Spezialstudien zu lateinischen Schulautoren existieren, geschweige denn eine systematische Betrachtung der Auswirkungen der oben beschriebenen Grundkonzepte auf didaktische Theorie und unterrichtliche Praxis der lateinischen Autorenlektüre vorliegt. Im Folgenden wird es daher nötig sein, an einem exemplarischen Fall nicht nur konkrete Einflüsse und Wirkungsweisen dieser humanistisch ausgerichteten Konzepte systematisch zu verfolgen, sondern zugleich differenzierte Hinweise und Erkenntnisse über die konkrete Gestalt des lateinischen Lektüreunterrichts zu gewinnen. Dabei konzentriere ich mich auf den lateinischen Autor Titus Livius. Der Historiker wurde bereits in der Zeit des Humanismus als Stilist, Moralist und politischer Ratgeber besonders geschätzt und gehörte mit einer Vielzahl von Editionen zu den beliebtesten antiken Historikern.<sup>269</sup> Dementsprechend erfreute er sich auch in den höheren Schulen einiger Beliebtheit. Obwohl er von ERASMUS (1469–1536) nicht zu den wichtigen Schulautoren<sup>270</sup> gezählt wurde, gibt es zahlreiche Beispiele dafür, dass er im 16. und 17. Jahrhundert an Schulen gelesen wurde, allerdings erst in den oberen Klassenstufen und kaum an den üblichen dreiklassigen Lateinschulen<sup>271</sup>. Beispielsweise wollte PHILIPP MELANCHTHON (1497–1560) Livius am Nürnberger Gymnasium St. Aegidien, das 1526 unter seiner Leitung gegründet worden war, neben Cicero und Sallust im Unterricht behandelt wissen.<sup>272</sup> MELANCHTHON schätzte Livius als Stilvorbild und bedauerte es, dass er sich als der reichhaltigste römische Historiker nur auf die römische Geschichte beschränkt habe.<sup>273</sup>

Im 18. Jahrhundert entwickelte sich Livius endgültig zu einem unentbehrlichen Bestandteil des Lateinunterrichts, zumal er auch von prominenten Philologen und Schulreformern wie JOHANN MATTHIAS GESNER (1691–1761) und CHRISTIAN GOTTLÖB HEYNE (1729–1812) nachdrücklich zur Lektüre empfohlen

---

269 cf. PETER BURKE (1966), 146ff. BURKE hat im Zeitraum von 1450 bis 1700 160 Editionen römischer Historiker auffindig gemacht. Nur Sallust, Valerius Maximus, Caesar, Curtius Rufus und Tacitus erfreuten sich größerer Beliebtheit. (137)

270 ERASMUS nennt in seiner Schrift *de ratione studii* (1511) Terenz, Plautus, Vergil, Horaz, Cicero, Caesar und Sallust. (cf. HANS HEUSINGER (1967), 78)

271 cf. FRIEDRICH AUGUST ECKSTEIN (1887), 228; FRIEDRICH PAULSEN (<sup>3</sup>1919), 359.

272 KARL HARTFELDER (1889), 433.

273 KARL HARTFELDER (1889), 384.

wurde.<sup>274</sup> „So finden wir Livius gegen den Ausgang des achtzehnten Jahrhunderts allgemein: an den Orten, wo die Höhe des Preises der Anschaffung des ganzen Schriftstellers hinderlich war, wenigstens Chrestomathien.“<sup>275</sup> Unter dem Einfluss des Neuhumanismus, mit dem die Ausbildung eines stark klassizistisch ausgerichteten Lehrplans einherging, wurde Livius endgültig zum unverzichtbaren Bestandteil des lateinischen Lektüreunterrichts. Seit Beginn des 19. Jahrhunderts wurde Livius als „der eigentliche lateinische Secundanerprosaist“<sup>276</sup> etabliert; so z.B. im Reformplan FRIEDRICH AUGUST WOLFS (1759–1824) für das Joachimsthalsche Gymnasium in Berlin, ferner im 1816 veröffentlichten sog. *Süvern-Plan*. Auch die mit Stoffplänen versehenen preußischen Lehrpläne von 1892 und 1901 führen Livius als verbindliche Lektüre in der Unter- sowie in der Obersekunda auf. Die preußischen Direktorenversammlungen enthalten ebenfalls deutliche Hinweise, dass Livius zur allgemein üblichen Lektüre gehörte.<sup>277</sup> „Von Prosaikern notwendig Livius mit sehr sorgfältiger Auswahl nicht nur in den Büchern, sondern auch in den Teilen der Bücher, und Ciceros katilinarische Reden“<sup>278</sup>, so der Beschluss der Pommerischen Direktorenversammlung von 1885 zur Lektüre in der Untersekunda.

Im Rahmen der Lektüre versprach man sich jedoch weniger exakte historische Belehrung über die römische Geschichte, da Livius' Leistungen in diesem Bereich sehr kritisch bewertet wurden. So fehle es Livius „in chronologischen Dingen ... an einem System“, ihm gehe „für Verfassungsfragen“ und „strategische Verhältnisse ... das Verständnis“<sup>279</sup> ab; er zeige aufgrund methodischer Mängel „Mißverständnisse, Doppelerzählungen und Widersprüche“, so dass er im Urteil der „Geschichtskritiker ... wenig Gnade“<sup>280</sup> finde. Vielmehr sollten die Schüler anhand der Liviuslektüre „in Wesen und Art des Römertums“<sup>281</sup> eingeführt werden und „Roms ideale Größe im Unglück, das eigentlich mannesmutige Römertum“<sup>282</sup> kennen lernen. Diese Zielsetzung hat somit repräsentative Bedeutung für den gesamten Lateinunterricht des 19. und frühen 20. Jahrhunderts und unterstreicht mit Nachdruck den allgemeinen Hang zur

---

274 cf. FRIEDRICH AUGUST ECKSTEIN (1887), 228f.; GESNER forderte in der Braunschweigisch-Lüneburgischen Schulordnung die Lektüre der ersten 10 Bücher.

275 FRIEDRICH AUGUST ECKSTEIN (1887), 229.

276 JOHANN FRIEDRICH JULIUS ARNOLDT, Bd. 2 (1861/62), 167.

277 cf. M. KILLMANN (1890), 302, 308, 319, 331f.

278 M. KILLMANN (1890), 332.

279 FRIEDRICH AUGUST ECKSTEIN (1887), 225.

280 AUGUST SCHEINDLER (1913), 179.

281 FRANZ CRAMER (1919), 228.

282 PETER DETTWEILER (1914), 190.

weitgehend unkritischen Idealisierung römischer Werte, die nicht nur grundsätzliche Einblicke in das Charakterbild der Römer vermitteln, sondern aufgrund ihrer Vorbildfunktion pädagogisch positiv auf die Wertvorstellungen der Schüler einwirken sollten. So empfehle sich Livius „einerseits durch die warme Vaterlandsliebe, andererseits durch den religiösen Sinn und sittlichen Ernst, mit dem er die alten Römertugenden hervorhebt und überall exempla giebt“<sup>283</sup>. Dabei scheute man nicht vor Aktualisierungen zurück, die das politische Bewusstsein der Schüler nachhaltig beeinflussen sollten. Beispielsweise leitet der bekannte Didaktiker PETER DETTWEILER aus der Geschichte des zweiten Punischen Krieges eine Rechtfertigung der wilhelminischen Monarchie und scharfe Kritik an einem demokratischen System ab: „Es zeigt sich ... unwiderleglich die Notwendigkeit des Auftretens einer überragenden Persönlichkeit gegenüber einer halt- und kritiklosen, unschöpferischen Masse, der Wert einer gefesteten, einheitlichen, monarchischen Leitung gegenüber parlamentarischer Verzettlung und kleinlicher, formalistischer Nörgelei.“<sup>284</sup> Übrigens schrieb man Livius eine nicht unerhebliche motivatorische Kraft zu: Sein besonderer Reiz bestehe „in seiner unterhaltenden Darstellung“<sup>285</sup> und seiner „lebendigen Frische“<sup>286</sup>. Unter diesen Voraussetzungen wurde die Auswahl auf zwei Schwerpunkte konzentriert: PETER DETTWEILER beschränkt sich auf eine Auswahl aus der 1. und 3. Dekade. Unter dem Stichwort „Aufbau des Staates und eines Staatswesens im allgemeinen“<sup>287</sup> sollen Partien aus den ersten vier Büchern gelesen werden, z. B. Geschichte und Sturz des Königtums, die innenpolitischen Probleme und Gesetzgebung der Ständekämpfe. Die Auswahl aus der dritten Dekade wird auf die Lektüre wichtiger Schlachten (Trasimenischer See, Cannae) und Persönlichkeiten (Hannibal, Scipio) des zweiten Punischen Krieges konzentriert.<sup>288</sup> Auch die preußischen Lehrpläne von 1901 schreiben für die Untersekunda die Lektüre von Buch 1 und 2 aus der ersten Dekade, für die Obersekunda eine Auswahl aus der dritten Dekade vor.

Auch in der Weimarer Zeit änderte sich an den didaktischen Grundsätzen der Liviuslektüre nur wenig, Idealisierung altrömischer Werte und römischer Geschichte standen auch weiterhin im Vordergrund. So führte WALTER KRANZ in seinem viel gelesenen Kommentar zum Reformplan von 1925 aus, man solle Livius lesen „nicht als Geschichtsquelle, an die quellenkritische Betrachtungen

---

283 FRIEDRICH AUGUST ECKSTEIN (1887), 225 f.

284 PETER DETTWEILER (1914), 191.

285 FRIEDRICH AUGUST ECKSTEIN (1887), 225.

286 FRANZ CRAMER (1919), 228.

287 PETER DETTWEILER (1914), 190.

288 cf. PETER DETTWEILER (1914), 190; AUGUST SCHEINDLER (1913), 164 f.

zu knüpfen wären, sondern als ein lateinisches Sprachkunstwerk höchsten Ranges, als grandioses Ruhmeslied der ewigen Stadt, als lebendige Verkörperung altrömischer Virtus ... Aber auch die Scipionen, Hannibal und Cunctator mit den Augen des Livius zu sehen, statt mit denen des geschichtlichen Lehrbuchs, vermittelt wahrlich mehr Römisches, so wenig seine Darstellung modernem kritischem Bedürfnis genügt.“<sup>289</sup> Dementsprechend sollte nach den Vorschriften des Lehrplans für die Schüler der Untersekunda eine Auswahl aus den ersten Büchern und aus der Darstellung des zweiten Punischen Krieges getroffen werden, die „mehr die großen Persönlichkeiten und Geschehnisse als kriegerische Einzelheiten berücksichtigt“<sup>290</sup>. Auch in der Zeit des Nationalsozialismus blieb Livius ein zentraler Autor im lateinischen Lektüreunterricht, wobei die schon bekannten inhaltlichen Schwerpunkte im Sinne nationalsozialistischer Rassen- und Führerideologie ausgedeutet werden sollten. Bei der Liviuslektüre finde „der Schüler das Römertum auf der Höhe von Größe und Macht. Die virtutes der Römer, die Eigenschaften, die den Mann auszeichnen, decken sich so in vieler Hinsicht mit den Tugenden der germanischen Rasse ... Hier wird der Schüler in immer neuer Abwechslung Mut, Entschlußkraft, Vaterlandsliebe, Gerechtigkeit und Frömmigkeit vorfinden, in den großen Einzelpersönlichkeiten wie im Gesamtvolk; hier öffnet sich ein Lehrbuch heroischen Wesens in reiner Prägung.“<sup>291</sup> Besonders dankbar für die Lektüre seien die Kapitel nach der Schlacht von Cannae, „wo ein großes Volk unter tatkräftiger Führung würdevoll sein Schicksal in die Hand nimmt und meistert. Hier fand das Volk seine großen Führer“<sup>292</sup>. Zusätzlich wurden im Lehrplan von 1938 anhand der bekannten Auswahlschwerpunkte auch allgemeine politische Implikationen der Liviuslektüre hervorgehoben, die natürlich im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie interpretiert werden sollten: „In seinem Werk erstehen vor den Schülern Roms Frühzeit, die Heldenkämpfe der Republik, das Werden des Imperiums, d. h. solche Zeiten, in denen die Grundkräfte des politischen Lebens besonders anschaulich und greifbar hervortreten.“<sup>293</sup> Die Liviuslektüre soll somit auch hier eine für den Lateinunterricht repräsentative Aufgabe erfüllen, nämlich „ein Erkennen und Verstehen der Haltung des Römers, durch die dieses nordisch bestimmte Volk in einer bedrohenden Umwelt durch Schaffung seines Staates sich selbst behauptet hat“<sup>294</sup>.

---

289 WALTER KRANZ (1926), 102f.

290 *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens* (1925), 68.

291 KURT SACHSE (1933), 67.

292 KURT SACHSE (1933), 68.

293 *Erziehung und Unterricht in der höheren Schule* (1938), 242.

294 *Erziehung und Unterricht in der höheren Schule* (1938), 233.

In der Geschichte des altsprachlichen Unterrichts spielte Livius eine wichtige Rolle: Spätestens seit dem 19. Jh. gehörte er als literarischer Klassiker zum verbindlichen Lektürekanon des lateinischen Lektüreunterrichts. Trotz einer eher zwiespältigen wissenschaftlichen Bewertung seiner Leistungen als Historiker wurde er als didaktisch eminent wertvoll angesehen: Anhand von Texten aus der ersten und dritten Dekade sollten zentrale gesellschaftliche Wertvorstellungen der Römer und bedeutende historische Persönlichkeiten und Ereignisse im Unterricht behandelt werden, denen von den Didaktikern unter verschiedenen gesellschaftlichen und politischen Bedingungen ethische und politische Vorbildfunktion für die Schüler zugeschrieben wurden.

### III. 4. 2 Philologische Neubewertung als Orientierungspunkt für die didaktische Rezeption

Grundsätzlich kann zunächst bemerkt werden, dass auch in der Zeit nach 1945 Livius seine durchaus wichtige Stellung im lateinischen Lektüreunterricht zunächst behaupten konnte. So behielt er seinen angestammten Platz als „Secundanerprosaist“ in der Mittelstufe: Im Bereich der ersten Fremdsprache kam er vor allem in der 10. Klasse zum Einsatz, seltener in der nächst höheren Klassenstufe. Bei Latein als zweiter Fremdsprache verschiebt sich sein Haupteinsatzgebiet in die 11. Klasse. In der 12. und 13. Jahrgangsstufe dieser Lehrungsformen spielt er keine Rolle, im Bereich der dritten Fremdsprache bleibt Livius generell eine Ausnahme. In der zahlreich publizierten didaktisch-methodischen Literatur wird Livius nach übereinstimmender Meinung als ein Autor bewertet, der in Sprache und Inhalt für das Fach Latein repräsentative Bildungsinhalte bietet. Im Gegensatz zu früheren Zeiten wurde nunmehr zur didaktischen Legitimation ein positiv verändertes wissenschaftliches Liviusbild herangezogen, aus dem didaktische Ziele abgeleitet wurden – hierfür findet man übrigens auch im Bereich der Herodotlektüre<sup>295</sup> deutliche Entsprechungen: „Es ging nicht mehr darum, ihn [= Livius] als einen unkritischen und unselbständigen Geschichtsschreiber zu entlarven, vielmehr bemühte man sich, zum Kern seines Werkes vorzustoßen und dessen geistige Mitte zu ergründen ... Seitdem gilt das Geschichtswerk des Livius als bedeutendes Zeugnis des Selbstverständnisses der augusteischen Zeit.“<sup>296</sup> Dabei wurden vor allem Livius’

---

295 STEFAN KIPF (1999), 171–181.

296 BERNHARD GÄHRKEN (1968), 181; Gährken nennt Arbeiten von ERICH BURCK (1934, 1935), FRITZ HELLMANN (1939), F. HOWALD (1944) und FRIEDRICH KLINGNER (1943). Zum veränderten Liviusbild ebenfalls HANS OPPERMAN (1955), 87f.

Orientierung an den traditionellen Werten des *mos maiorum* und seine damit einhergehenden pädagogischen Intentionen als besonders charakteristische Eigenleistung hervorgehoben; auf diese Weise konnten seine zuvor noch heftig kritisierten historischen Schwächen in den Hintergrund treten, da sie als ungeeignet eingestuft wurden, um Livius gerecht zu beurteilen. So sieht ERICH BURCK, der durch seine Forschungsergebnisse die didaktische Rezeption des livianischen Geschichtswerks in den fünfziger und sechziger Jahren entscheidend beeinflusste, Livius' besondere Verdienste in dieser Darstellung römischer Wertbegriffe und ihrer persönlich-seelischen Hintergründe: „Auf diese anzumerken und sich hinter dem äußeren Ablauf des Geschehens dieser seelischen Spannungen und Entscheidungen bewußt zu werden, macht den besonderen Zauber und Gewinn der Liviuslektüre aus. Livius ist durchdrungen von der Reinheit und Lauterkeit der *mores maiorum*, zugleich aber auch von der Größe seiner Aufgabe, die auf diese *mores* gegründete Geschichte des römischen Volkes zu schreiben, des Volkes, das auf den ersten Platz der Welt berufen ist.“<sup>297</sup> Zugleich betont er die pädagogischen Intentionen des Werkes, die in dessen Leitbildfunktion<sup>298</sup> zum Ausdruck komme und schon den antiken Leser vor wertbezogene Entscheidungen gestellt und daher auch aktuellen pädagogischen Wert habe: „Bei diesen Entscheidungen geht es um sittliche, religiöse und politische Kategorien und Werte, die für die Lebensordnung und Daseinsgestaltung des einzelnen Bürgers wie der staatlichen Gemeinschaft von grundlegender Bedeutung sind. Es sind ... ‚Modellfälle‘, und in ihnen ruht die erzieherische und lebensformende Aktualität des livianischen Werks.“<sup>299</sup>

Diese Einschätzungen BURCKS und anderer Philologen eröffneten grundlegende didaktische Perspektiven für Livius' Legitimation als Schulautor und stellen eine Einheit von fachwissenschaftlicher und didaktischer Argumentation her. Wie oben schon dargelegt wurde, war die Bewertung von Livius als Vermittler repräsentativer römischer Wertvorstellungen im Rahmen der schulischen Lektüre alles andere als neu. Der philologische Perspektivwechsel konnte jedoch einer modellorientierten, wertschaffenden Liviusinterpretation wertvolle Impulse und Argumentationshilfen verleihen und wurde von didaktischer Seite dementsprechend dankbar aufgenommen. In exemplarischer Weise dokumentieren dies z.B. die Arbeiten von ALBERT KLINZ (1955, 1963a), HANS OPPERMAN (1955), HUBERT TRÜMPNER (1965) und BERNHARD GÄHRKEN (1965, 1968). Diese Autoren schließen sich der grundsätzlich positiven fachwissen-

---

297 ERICH BURCK (1947), 20.

298 cf. ERICH BURCK (1957), 69.

299 ERICH BURCK (1957), 70.

schaftlichen Bewertung von Livius an und machen sie zur Grundlage ihrer didaktischen Argumentationen. Ganz im Sinne der philologischen Forschung bemerkt KLINZ, dass „Livius als der große Geschichtsschreiber der augusteischen Zeit ..., nicht so sehr als Historiker ... wie Sallust oder Tacitus, sondern in erster Linie als sprachmächtiger Erzähler und phantasiereicher Schilderer von Leistungen römischer virtus und römischen Menschentums“<sup>300</sup> bewertet werden müsse. TRÜMPNER betont, dass „für die meisten modernen Liviusforscher ... heute das Werk mit seinen künstlerischen, sittlichen und politischen Zielsetzungen im Mittelpunkt der Betrachtung“<sup>301</sup> stehe. GÄHRKEN weist ebenfalls darauf hin, dass Livius' Werk nun dank der modernen Forschung als „eine der hervorragendsten Schöpfungen der Römer auf literarischem Gebiet ausgewiesen“ sei, und unterstreicht, dass man mit Hilfe dieses Werkes einen entscheidenden Einblick in römisches Selbstverständnis<sup>302</sup> erlangen könne. Ebenso bezeichnet JÄKEL Livius' Werk als „einen Spiegel wahren Römertums“<sup>303</sup>, und KRÜGER / HORNIG betonen, dass „Livius neben Tacitus der größte Gestalter des Wesens und der Geschichte des Imperium Romanum ist“<sup>304</sup>.

### III. 4. 3 Die Darstellung ‚römischen Menschentums‘ als Grundlage wertschaffender Lektüre

Bereits bei einem ersten Blick in Lehrpläne, didaktische Literatur und insbesondere in die zahlreich vorhandenen Schultextausgaben<sup>305</sup> fällt ein prägendes Charakteristikum der Liviuslektüre auf: Sie ist gekennzeichnet durch eine Kon-

---

300 ALBERT KLINZ (1963a), 95.

301 HUBERT TRÜMPNER (1965), 17.

302 cf. BERNHARD GÄHRKEN (1968), 183.

303 WERNER JÄKEL (1953), 14.

304 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 177.

305 Insgesamt wurden elf Schultextausgaben ausgewertet, von denen einige bereits vor dem Krieg in früheren Auflagen erschienen waren: ERICH BURCK: T. Livius, Ab urbe condita libri I-X, Heidelberg 1947 (Kerle); ERICH BURCK: T. Livius, Ab urbe condita libri XXI-XXX, Auswahl, Heidelberg <sup>4</sup>1975 (Kerle); HANS VON GEISAU: Livius, Ab urbe condita, Auswahl aus der 1. Dekade, Paderborn 1969 (Schöningh); CARL HOFFMANN / JULIUS UPPENKAMP: Titus Livius als Kunder der Virtus Romana, Münster <sup>8</sup>1957 (Aschendorff); GUSTAV HUMPF: Res Publica Romana, Roms innenpolitische Entwicklung bis zum Ende des Ständekampfes, Braunschweig 1950 (Westermann); MAX KRÜGER: Titus Livius, Ab urbe condita, Auswahl aus der 4. und 5. Dekade, Heidelberg <sup>2</sup>1955, neubearb. Aufl. (Quelle & Meyer); WILHELM LIMPER: T. Livius, ab urbe condita libri; Auswahl aus der 3. Dekade, Paderborn 1956 (Schöningh); SIEGFRIED LORENZ: Livius, Roms Kampf mit Karthago, Braunschweig 1961 (Westermann); WALTHER SONTHEIMER: Livius, Römische

zentration auf seit dem 19. Jahrhundert bekannte, „nahezu kanonisch“<sup>306</sup> gewordene Texte aus der ersten und dritten Dekade, teilweise auch aus der vierten bzw. fünften Dekade.

In den Schultextausgaben<sup>307</sup> stehen aus der ersten Dekade folgende Passagen im Vordergrund: Praefatio; Kindheit, Herrschaft und Tod des Romulus (I 3–16); die römischen Könige, neben Numa Pompilius (I 17,10–21) vor allem Tarquinius Superbus (I 49,1–60,4), wobei der Schändung der Lucretia (I 57,6–58,10), Tarquinius’ Vertreibung (I 59,1–60,3) und der Wahl der ersten Konsuln (I 60,4) besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Aus dem zweiten Buch stehen die Kämpfe mit Porsenna mit den Heldengestalten Horatius Cocles (II 10), Mucius Scaevola (II 12) und Cloelia (II 13,6–13,11) im Vordergrund, ferner die Anfänge der Ständekämpfe vom Streit um die Schuldknechtschaft (II 23,1–24,8) bis hin zur ersten *secessio plebis* und Menenius Agrippa (II 31,7–33,3) sowie schließlich Coriolan (II 33,5–40,11). Den Auswahlsschwerpunkt aus dem dritten Buch bilden die Taten des Cincinnatus im Krieg gegen die Aequer (III 26,6–29,7) sowie die Herrschaft der Decemviren und die Zwölf-Tafel-Gesetzgebung (III 31,7–54,15). Bei der Auswahl aus dem deutlich seltener berücksichtigten Buch 4 gilt das Hauptinteresse innenpolitischen Fragen, nämlich der Ehe zwischen Patriziern und Plebejern (IV 1–6) sowie der Einführung der Zensur (IV 8), im Buch 5 den Taten des Camillus und dem Galliersturm (V 19,2–55,5) und im Buch 6 der Zulassung der Plebejer zum Konsulat (VI 34–42). Aus den ebenfalls relativ zurückhaltend berücksichtigten Büchern 7–10 fallen die Episode um Manlius Torquatus ins Auge (VII 9–10), ausgewählte Beispiele römischer Strenge mit T. Manlius (VIII 6–7) und Decius Mus (VIII 9–10) und einige wenige Passagen aus den Samnitenkriegen (IX 1–12 Caudinische Pässe).

---

Geschichte, Auswahl aus der 1. und 3. Dekade, Stuttgart 1951 (Klett); OTTO THALER: Auswahl aus der römischen Geschichte „ab urbe condita“ Buch XXI–XXX, Einleitung, Auswahl und Kommentar, Bamberg 1957 (zit. nach der 3. Aufl. 1971) (BSV); JOSEPH WERRA / JULIUS UPPENKAMP, *Titi Livi ab urbe condita libri; eine Auswahl des Bedeutsamsten aus der ersten und dritten Dekade*, Ausgabe B, Münster <sup>25–28</sup>1955 (Aschendorff).

306 HANS VON GEISAU (1969), 4.

307 Zumeist handelt es sich um einen Ausgabentyp, der in der Zeit bis 1970 für den gesamten altsprachlichen Unterricht repräsentativ war und den KLAUS WESTPHALEN (2001), 138, zu Recht als Typ „Übersetzung pur“ bezeichnet hat: „Sie enthalten in der Regel eine keineswegs schülerfreundlich geschriebene, eher wissenschaftlich zu nennende Einleitung, dann reichlich Texte, danach (nicht *sub linea* oder *ad lineam*) folgt ein ausgiebiger Kommentar mit ausschließlich sprachlichen, grammatischen und kulturhistorischen Angaben, oft auch beigelegt, meist in gesonderten Heften.“ (138) Bisweilen finden sich ein Namensverzeichnis und Kartenmaterial.

Aus der für die Autoren der Schultexte offenbar besonders wichtigen dritten Dekade wurden gezielt zentrale Ereignisse und Persönlichkeiten des zweiten Punischen Kriegs ausgewählt, wobei die Schlachtenlektüre einen erstaunlich großen Raum einnimmt: Hierzu zählen das Vorwort über die Ursachen und die Bedeutung dieses Krieges (XXI 1,1–4), die Belagerung und Einnahme von Sagunt (XXI 7–15), die Kriegserklärung der Römer (XXI 18–20), Hannibals Marsch durch Spanien und über die Alpen (XXI 23–38) sowie die Schlachten am Ticinus (XXI 45–46), der Trebia (XXI 52–56), am Trasimenischen See (XXII 3–7,5) und bei Cannae (XXII 44–50,3). Eine eingehende Würdigung soll das Verhalten des Q. Fabius Maximus erfahren (XXII 9,7–12; 28–30). Des Weiteren werden Passagen zu den sich anschließenden kriegerischen Ereignissen in Spanien unter Scipios Befehl (XXVI 41–51) und Oberitalien mit dem abschließenden Tod Hasdrubals und Hannibals Rückzug nach Bruttium (XXVII 43–51) geboten. Der Schluss des Zweiten Punischen Krieges soll behandelt werden am Beispiel der Überfahrt Scipios nach Afrika (XXIX 24,4–27), der Abberufung Hannibals aus Italien (XXX 20), der Unterredung der beiden Feldherren (XXX 29–31), der Schlacht bei Zama (XXX 32–35) und dem Friedensschluss (XXX 36–45).

Die beiden Schulausgaben, die Texte aus der vierten und fünften Dekade bieten, zeigen einen ähnlichen Schwerpunkt: Von besonderem Interesse ist das weitere Schicksal Hannibals (XXXIX 51,1–12) und Scipios (XXXVIII 50,4–52,2; 53,8–54,2; 56,1–4), ansonsten finden sich vor allem Partien aus den Büchern 44 und 45 zu den Taten des Pydna-Siegers Aemilius Paullus.

Insgesamt haben wir eine Textauswahl vor uns, in der in ganz traditioneller Weise römische Urgeschichte (Königtum), innenpolitische Entwicklungen (Errichtung der Republik, Ständekämpfe), die kriegerische Expansion der römischen Macht (Kriege gegen Porsenna, Veji, die Samniten und gegen Karthago) und natürlich römische Einzelpersonlichkeiten im Vordergrund stehen, nämlich Männer und auch Frauen, die durch besondere Taten in der Königszeit, der frühen Republik und der Zeit der Punischen Kriege auf sich aufmerksam gemacht haben. Das Verhalten dieser Römer und Römerinnen ist gekennzeichnet von großer moralischer Festigkeit, Freiheitsbewusstsein, Religiosität, Pflichterfüllung und Prinzipientreue gegenüber dem übergeordneten *mos maiorum* sowie von überragenden politischen und militärischen Fähigkeiten. Sie sind Exempel für die *virtutes Romanae* bzw. die *prisca virtus Romana*, also z.B. *pietas, constantia, moderatio, magnitudo animi, clementia* und *humanitas*.<sup>308</sup>

---

308 cf. ALBERT KLINZ (1955), 102ff.

Dementsprechend haben diese Persönlichkeiten ausnahmslos modellhaft-paradigmatische Funktion: Sie gelten als „Urbilder römischen Menschentums“<sup>309</sup> und stehen „symbolisch für alle die Vorzüge ..., durch die Rom im Laufe der Geschichte seine Größe gewinnen konnte“<sup>310</sup>.

In der didaktischen Literatur sind Beispiele für diese idealisierte Betrachtung römischer Wesensart vielfältig auffindbar. „Ideales Vorbild überlegener Haltung ist ... Fabius Maximus. Zeichen wirklicher Größe ist nicht nur die Sicherheit, mit der er trotz aller Anfeindungen an dem als richtig Erkannten festhält und selbst die Teilung des Oberbefehls mit Minucius gelassen über sich ergehen läßt, ebenso groß ist die menschliche Haltung des Minucius, der seinen Irrtum eingesteht und sich freiwillig der überlegenen Persönlichkeit des Diktators schließlich unterordnet.“<sup>311</sup> Auch „der römische Senat ist ein Vorbild von Haltung. Nach der Niederlage von Cannae zeigt er eine so unerschütterliche Seelenstärke ..., daß er dem vom Schlachtfeld heimkehrenden Konsul entgegengeht und dankt, daß er nicht am Staate verzweifelt habe. Durch keinen Schicksalsschlag ist Rom zu beugen: das ist zweifellos eine Ursache mit für seinen Aufstieg zur Weltmacht!“<sup>312</sup>

Obwohl man sich durchaus darüber klar war, dass die Darstellung dieser Personen nicht durchweg den historischen Realitäten entspricht, erwuchs daraus kein didaktisches Problem für die Lektüre: Im Gegenteil wurde auf der Basis der fachwissenschaftlichen Forschung darauf hingewiesen, dass es Livius nicht um historische Genauigkeit, sondern um die Darstellung von Vor- bzw. Leitbildern „im Guten und Bösen“<sup>313</sup> gegangen sei. Wenn man also, so SIEGFRIED ERASMUS, „die geschichtlichen Tatbestände möglichst genau kennenlernen will, muß man Livius mit Vorsicht lesen; wenn man aber etwas erfahren will ‚von den Ursachen der Größe Roms‘, dann soll man ihn lesen.“<sup>314</sup> HERBERT KUMMER geht sogar noch weiter: Der schulische Bildungswert sei „natürlich nicht zu finden in der Erkenntnis der geschichtlichen Wahrheit. Was wirklich geschehen ist, ... das läßt sich selten genug von Ereignissen unserer Gegenwart feststellen, ... geschweige denn von Vorgängen, die aus einer zeitlichen Entfernung von fast einem halben Jahrtausend mit bestimmter Tendenz geschildert werden. Wir müssen die Schilderungen unkritisch hinnehmen, als ob sie der Wahrheit

---

309 ALBERT KLINZ (1963a), 95.

310 HANS HÖLK (1964), 60.

311 ALBERT KLINZ (1955), 103f.

312 ALBERT KLINZ (1955), 104.

313 ERICH BURCK (1957), 74.

314 SIEGFRIED ERASMUS (1964), 58.

entsprechen.“<sup>315</sup> Obwohl sogar ERICH BURCK von fachwissenschaftlicher Seite zu Recht dazu aufforderte, Begründungsmängel in Livius’ Werk „mit jugendlichen Lesern mit aller Deutlichkeit herauszuarbeiten“<sup>316</sup>, offenbart KUMMERS schulbezogene Position, dass die Liviuslektüre überhaupt nicht zu einer kritischen Annäherung an die römische Geschichte beitragen sollte; letztlich ging es um ein rein immanentes Textverständnis, das notwendig zum didaktisch gewünschten affirmativen Römerbild führen musste, da nichts „von außen ... an den Text herangetragen und diesem gleichsam übergestülpt wurde“<sup>317</sup>.

Diese affirmative Haltung, die sich ganz in der Tradition der schulischen Liviuslektüre des 19. Jahrhunderts bewegt, führte sogar zu Formen einseitiger didaktischer ‚Zensur‘, wenn die Gefahr bestand, dass das positive Bild der Römer getrübt werden könnte. Entsprechend riet nämlich SIEGFRIED LORENZ in seiner Schulausgabe „Roms Kampf mit Karthago“ zur Vorsicht bei der Auswahl: „Denn hier wird aus dem ‚Heldenepos des römischen Volkes‘ leicht ungewollt ein Preislied von Hannibals Genie und Größe. Man wird also Verständnis dafür haben, daß Hannibals Zug nach Italien, sein Durchbruch an der Rhône und auch sein Alpenübergang nicht in diesen Text aufgenommen sind und daß auch von seinen drei großen Siegen in Italien nur einer, der am Trasimenischen See, dargeboten wird. Dagegen wird dem Verhalten der Römer nach ihren Niederlagen am Trasimenischen See und bei Cannä, ihrem ungebrochenen Widerstand, ihrem planvollen Festhalten an einer neuen Form der Kriegführung gegen Hannibal ... genügend Raum gegeben.“<sup>318</sup>

### III. 4. 4 Liviuslektüre zur „Erhellung sittlicher Menschheitsfragen“ und als „Fibel zur exemplarischen Gemeinschaftskunde“

Da Livius betrachtet wurde als „Vertreter jener Nationalwerte, die Rom großgemacht haben“<sup>319</sup>, und er „in seinen erhaltenen Dekaden einen wahrhaft überreichen Schatz bester sittlicher Werte aus der Geschichte des römischen Volkes niedergelegt“<sup>320</sup> habe, lag es natürlich nahe, diese „Werte römischen Menschentums“<sup>321</sup> für die anspruchsvollen und viel beschworenen humanistischen Ziele

---

315 HERBERT KUMMER (1964), 32.

316 ERICH BURCK (1957), 58.

317 BERNHARD GÄHRKEN (1965), 64.

318 SIEGFRIED LORENZ (1961), 5.

319 ALBERT KLINZ (1955), 101.

320 ERICH BURCK (1951), 54.

321 ALBERT KLINZ (1955), 99.

des Lateinunterrichts nutzbar zu machen. Ohnehin konnten sich die meisten Vertreter des Lateinunterrichts wohl nur allzu gern mit einem derartig positiv besetzten, in der Tradition des altsprachlichen Unterrichts fest verankerten, heldisch verklärten Römerbild identifizieren, da man in ihm Aspekte überzeitlicher Geltung für die Gegenwart zu erkennen glaubte. Als positiv verstandene „Modellfälle“<sup>322</sup> für menschliche Verhaltensweisen erschienen die von Livius geschilderten Ereignisse und Persönlichkeiten der römischen Geschichte besonders geeignet, um zur Auseinandersetzung mit eigenen Zeitproblemen anzuregen, zumal im Sinne einer wertschaffenden Interpretation nicht allein abfragbares Wissen produziert, sondern vor allem ein existenzieller Bezug hergestellt und durch ein humanistisches Bildungserlebnis die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler nachhaltig gefördert werden sollte. Zusätzlich wurde auf besonders günstige entwicklungspsychologische und motivatorische Bedingungen der Liviuslektüre hingewiesen: Die Schüler der Untersekunda suchten nämlich aus entwicklungspsychologischer Sicht „nach haltbaren und positiven Leitbildern. Und dazu können wir ihnen ... durchaus einige der Gestalten aus den Heldenerzählungen der ersten Dekade des livianischen Werkes anbieten.“<sup>323</sup> Zudem sei Livius’ Art, politische oder gerichtliche Entscheidungen „in teils erfundene, teils ausgeschmückte Geschichten“ umzusetzen, „entschieden ansprechender und wirksamer als abstrakte Darstellungen“<sup>324</sup>.

Dementsprechend sollten im Rahmen der Liviuslektüre „der deutschen Jugend entscheidende Erkenntnisse über römisches Menschentum und über politische und sittliche Menschheitsfragen überhaupt“<sup>325</sup> vermittelt werden. Livius habe nämlich „nicht nur Persönlichkeiten von unerschrockenem Mut, sondern vor allem auch solche von vorbildlicher menschlicher Haltung geschildert. Um echte menschliche Größe unserer Jugend nahezubringen, ist also sein Werk in hohem Maße geeignet.“<sup>326</sup> Am Beispiel der *humanitas* einzelner Persönlichkeiten wie Scipio und Aemilius Paullus<sup>327</sup> glaubte KLINZ eine ausgeprägte ethische Grundhaltung in Livius’ Werk zu erkennen und forderte entsprechende Konsequenzen für die Lektüregestaltung: „Erziehung zum Menschen und zur Erkenntnis von seiner Würde und seinem Wert sollte deshalb nicht das letzte Ziel der Liviuslektüre sein.“<sup>328</sup> Auch GÄHRKEN unterstreicht diesen Ansatz ein-

---

322 ERICH BURCK (1957), 70.

323 HANS HÖLK (1964), 66.

324 HANS VON GEISAU (1969), 4.

325 ALBERT KLINZ (1955), 108.

326 ALBERT KLINZ (1955), 100.

327 cf. ALBERT KLINZ (1955), 105.

328 ALBERT KLINZ (1963a), 95; cf. BERNHARD GÄHRKEN (1965), 52.

dringlich und weist in diesem Zusammenhang auf deutliche Parallelen zur Lebenssituation in der Gegenwart hin: Aufgrund der Verwurzelung der Gegenwart in der Antike könne man bei der Liviuslektüre „eine wichtige Seite unseres eigenen Ichs besser verstehen“. GÄHRKEN vertritt zugleich den nicht unbescheidenen Anspruch, der seiner Ansicht nach aktuellen Relativierung der Werte entgegenzuwirken.<sup>329</sup> Ein Beispiel für die Vermittlung solch anspruchsvoller anthropologischer Elementarlehre mag an dieser Stelle genügen: GÄHRKEN sieht am Übergang von I 1 zu I 2 ein Grundproblem menschlicher Existenz ausgesprochen: „Dadurch, daß Livius das 1. Kapitel mit der Stadtgründung und der Geburt des Sohnes abschließt, wird der Kontrast zu der Erzählung des nächsten Kapitels, die mit *bello* beginnt, um so wirkungsvoller ... Dahinter steckt ... das Streben, eine tiefere Wahrheit auszusprechen, nämlich daß Ruhe und Frieden im Menschenleben immer schon den Keim der Gefährdung in sich tragen und daß wir Menschen bei aller Zuversicht und allem Gottvertrauen doch immer auf der Hut sein müssen.“<sup>330</sup> Die Problematik derartiger Formulierungen ist deutlich: Es handelt sich lediglich um unverbindliche anthropologische Allgemeinplätze, die – humanistisch verbrämt – ohne einen wirklich konkreten Gegenwartsbezug bleiben. Es darf also mit Fug und Recht bezweifelt werden, ob mit einer derartigen Form der Lektüre der didaktisch erwünschte Gegenwarts- bzw. Existenzbezug in überzeugender Weise hergestellt werden konnte.

In diesem Zusammenhang ist übrigens besonders bemerkenswert, dass Livius zu den wenigen Autoren gezählt wurde, denen eine besonders erzieherische Wirkung für Mädchen<sup>331</sup> zugetraut wurde: Die erste Dekade fessele „die Mädchen wegen ihrer einprägsamen Bildhaftigkeit“<sup>332</sup>, Frauen wie Lucretia, Cloelia und Veturia verkörperten nämlich „in hervorragender Weise Tugenden, die für eine wahrhaft römische Frau verbindlich sind und die nicht nur der Römerin, sondern der Frau überhaupt anstehen. Das letzte gilt insbesondere von der pudicitia der Lucretia. Die Abschnitte enthalten also einen Stoff, der den Mädchen nicht nur entgegenkommt, sondern auch erzieherischen Wert besitzt.“<sup>333</sup> Auch in dem von HANS KLINGELHÖFER herausgegebenen Lesebuch *Mundus muliebris*, das „den besonderen geistigen Interessen und seelischen

---

329 cf. BERNHARD GÄHRKEN (1968), 184.

330 BERNHARD GÄHRKEN (1968), 194.

331 Livius (3. Dekade) gehörte nach dem nordrhein-westfälischen Lehrplan von 1963 für Latein als zweite Fremdsprache in der Obersekunda der Mädchengymnasien zur Pflichtlektüre (38), wurde jedoch an den Jungengymnasien nicht einmal als fakultatives Angebot aufgeführt (37).

332 RUTH PIETZNER (1956), 4.

333 BERNHARD GÄHRKEN (1965), 55.

Bedingtheiten der Mädchen gerecht<sup>334</sup> werden soll, spielt Livius neben anderen Autoren wie Catull, Horaz, Ovid, Seneca und Tacitus eine gewichtige Rolle: Die Livius-Auswahl nimmt mit 24 Seiten den größten Abschnitt ein, wobei den Schwerpunkt Frauengestalten aus der römischen Frühgeschichte bilden. (Rhea Silvia; Raub der Sabinerinnen; Horatia; Lucretia; Coriolan und seine Mutter; Virginia; Scipio d. Ä. und die Frauen; Recht der Frauen, Schmuck zu tragen). Auch hier wird die Aufmerksamkeit der Schülerinnen auf ein sehr konservatives Frauenbild gelenkt, das durch besondere Sittsamkeit, Opferbereitschaft, Erfüllung der Mutterpflichten und Unterordnung unter die staatlichen Interessen gekennzeichnet ist und allem Anschein nach Vorbildfunktion für die Gegenwart haben soll. So wird z. B. Lucretia im Textkommentar als das Vorbild einer „sittsamen Frau schlechthin“<sup>335</sup> bezeichnet. Zu einer Problematisierung, ob diese strikten römischen Wertvorstellungen auch für die Schülerinnen wirklich relevant sein können, wird nämlich durch den Kommentar nicht angeregt. Dieses eher unscheinbar wirkende Problem weist auf eine bedeutende Veränderung des gesamten altsprachlichen Unterrichts hin: War dieser bis 1945 weitestgehend eine Domäne der Jungen, ändert sich dieser Zustand in der Nachkriegszeit. Allerdings kann man den Eindruck gewinnen, dass die Didaktiker dieser Veränderung relativ hilflos gegenüberstanden und sich durchaus schwer damit taten, ihre bisher auf Jungen abgestimmte Lektüre auch für Mädchen sinnvoll zu gestalten.

Zusätzlich zur Vermittlung dieser eher allgemein-menschlichen Grundeinsichten gewinnt allmählich in den fünfziger, insbesondere jedoch in den sechziger Jahren vor dem Hintergrund eines steigenden öffentlichen Legitimationsdrucks auf den altsprachlichen Unterricht der Aspekt gesellschaftlich-politischer Bildung eine prägende Bedeutung für die wertschaffend ausgerichtete Liviuslektüre. Grundlage hierfür bildet die schon oben erwähnte, von BURCK formulierte fachwissenschaftliche Erkenntnis, dass Livius seine Leser vor Entscheidungen stelle, in denen es neben sittlichen und religiösen auch um politische Kategorien und Werte gehe, „die für die Lebensordnung und Daseinsgestaltung des einzelnen Bürgers wie der staatlichen Gemeinschaft von grundlegender Bedeutung sind“<sup>336</sup>. In diesen Modellfällen sieht BURCK bekanntlich die spezifische Aktualität und Erziehungskraft des livianischen Geschichtswerks.<sup>337</sup> BURCK glaubt im Werk des Livius eine aktuell wirksame politische Bildungskraft zu erkennen, die die Schüler zu kritischer Entscheidung, nicht zu un-

---

334 HANS KLINGELHÖFER (1957), 3.

335 HANS KLINGELHÖFER (1957), 129.

336 ERICH BURCK (1957), 70.

337 cf. ERICH BURCK (1957), 70.

geprüfter Übernahme von Vorbildern führen soll: „Es sind Leitbilder und Modellfälle im Guten und Bösen ..., vor deren Denken und Handeln der Leser zur Entscheidung aufgerufen wird über die Möglichkeiten, Formen und Ziele des rechten und falschen Gebrauchs der Macht ... Es wird die Aufgabe der Schule sein, die Romidee, die Modellfälle und die dramatischen Konflikts- und Entscheidungssituationen des livianischen Werks in ihrer besonderen Struktur und Geistigkeit herauszuarbeiten und den Schüler vor diesen Bildern und Gestalten selbst zur Entscheidung aufzurufen.“<sup>338</sup> Trotz dieser etwas differenzierteren Anwendung des Modellbegriffs, der auch Negatives einbezieht, fällt auf, dass die Ziele politischer Bildung stets allgemein als „staatsbürgerlich“ bezeichnet werden und Hinweise auf spezifische Eigenheiten eines demokratischen Gemeinwesens, um die es bei dieser Art politischer Bildungsarbeit ja eigentlich gehen sollte, vermissen lassen. Durchaus typisch sind in diesem Zusammenhang Äußerungen wie von KUMMER, dass der Einblick in das geschichtliche Selbstverständnis der Römer „in unserer Jugend wie eine Art Induktionsstrom wirken und sie zu politischem Urteil erziehen möge“<sup>339</sup>. Die Schüler sollen anhand der Liviuslektüre dazu angeregt werden, „über ihre eigene Stellung in der Gemeinschaft, in die sie hineingestellt sind, nachzudenken, ohne daß sie expressis verbis darauf gestoßen werden. Das Werk soll vielmehr für sich sprechen ...“<sup>340</sup>, geschichtlicher Sinn soll „unaufdringlich“<sup>341</sup> geweckt werden. Letztlich steht also eine textimmanente Interpretation im Vordergrund, die auf aktuelle Konkretisierungen weitgehend verzichtet und in schon bekannter Weise auf die unbewusste, von selbst ausstrahlende Bildungswirkung der antiken Texte vertraut.

Wirklich aktuelle Hinweise auf gesellschaftliche Entwicklungen beschränken sich zumeist auf die katastrophalen Folgen des Weltkrieges und die als negativ empfundenen, von angeblichem Werteverlust, Materialismus und Utilitarismus gekennzeichnete Lage der Nachkriegsgesellschaft<sup>342</sup>, wobei überzogene Erwartungen an die affektive Wirkung der Liviuslektüre gestellt werden. Beispielsweise will OTTO THALER die 3. Dekade lesen, um zu begreifen, „daß nur ein Volk, dessen Führer und Bürger sich unbeirrbar zu den Grundwerten einer gesunden Gemeinschaft, der *virtus* und *pietas*, *disciplina*, *integritas* und *concordia* bekennen, äußere Katastrophen überwindet, ja sogar berufen sein kann, mitzuwirken an der Neuordnung der Dinge. Diese Erkenntnis sollte gerade

---

338 ERICH BURCK (1957), 74f.

339 HERBERT KUMMER (1964), 32f.

340 BERNHARD GÄHRKEN (1965), 54.

341 HANS VON GEISAU (1969), 4.

342 cf. Kapitel I. 2, 31f.

unser Volk nach seiner Katastrophe in zwei Weltkriegen zur Besinnung und Gewissensforschung anregen. Dann mag die Darstellung des wunderbaren Schicksals des römischen Volkes durch Livius ... auch uns hoffen lassen, wenn wir die eindringliche Lehre seiner 3. Dekade über Bürgersinn und Bürgerpflicht beherzigen. Die dort in ihrer Wirkung so großartig aufgezeigten sittlichen Kräfte unserer Jugend näherzubringen, ist staatsbürgerlicher Unterricht in politischen und sittlichen Menschheitsfragen zugleich.<sup>343</sup> Und noch am politisch bewegten Ende der sechziger Jahre soll die Liviuslektüre nach dem Willen von GÄHRKEN „etwas von der Hoffnung auf eine letztlich doch glückliche Zukunft vermitteln, von der der Verfasser beseelt ist. Wenn auch nur ein Funken von dieser trotz aller Rückschläge nie verzagenden Hoffnung der jungen Generation vermittelt werden kann, dann würde damit heute in der Zeit der Hoffnungslosigkeit und Relativierung der überkommenen Werte schon viel gewonnen sein. Dann würde die Liviuslektüre echte Lebenshilfe sein.“<sup>344</sup> Aber auch hier unterbleiben konkrete Bezüge zu den tatsächlichen politischen Bildungsaufgaben in einem demokratischen Staat, also z. B. die Fähigkeit zu selbstständig-kritischem Denken, die Befähigung zur Teilhabe am gesellschaftlichen und politischen Leben sowie eine Immunisierung gegen nationalsozialistisches Gedankengut. Stattdessen werden immer wieder nur allgemeine, moralisch aufgeladene Phrasen autoritär-konservativer Provenienz mit einer völlig unkritischen Idealisierung römischer Politik geboten.<sup>345</sup> Bisweilen wirken diese Ausführungen regelrecht anachronistisch und erinnern stark an nationalistisch gefärbte Bildungsziele aus dem 19. Jahrhundert, ja man fühlt sich bisweilen sogar unangenehm an Ausführungen aus der Zeit nach 1933 erinnert, freilich befreit von Rasse- und Führerideologie, wie folgende Bemerkung von HERMANN SCHULZ aus dem Jahr 1957 unterstreicht: „Gerade diese Gedanken von der Einfachheit, Treue, Opferbereitschaft, Härte, dem Verantwortungsbewußtsein, dem guten Einvernehmen zwischen den Ständen, der Vaterlandsliebe schlechthin ... werden auch auf uns in unserer heutigen Lage ihren Eindruck nicht verfehlen. Es ist wertvollste Staatsbürgerkunde am lebendigen Beispiel.“<sup>346</sup> Eben-

---

343 OTTO THALER (1971), 5.

344 BERNHARD GÄHRKEN (1968), 185.

345 Neben dieser deutlichen Tendenz zur Idealisierung finden sich jedoch auch vorsichtige Versuche der Relativierung, die bereits an anderer Stelle ausführlich vorgestellt wurden. So weist GÄHRKEN (1968), 184, darauf hin, dass Livius' Wertvorstellungen keine „Allgemeingültigkeit“ beanspruchen und Lösungen für die Gegenwartsprobleme bieten, sehr wohl aber dabei helfen können, „sie fruchtbar zu durchdenken und sie in ernsthafter Auseinandersetzung mit der lebendigen abendländischen Tradition einer der heutigen Zeit adäquaten Lösung näherzubringen“.

346 HERMANN SCHULZ (1957), 3.

so zweifelhaft erscheint der politische Bildungswert, wenn ALBERT KLINZ in pathetischem Ton, der erneut an didaktische Ausführungen aus der Zeit vor 1945 erinnert, darauf hinweist, dass „die einmütige Geschlossenheit von Führung, Volk und Senat in guten und schlechten Tagen ... das schlechthin Einmalige im römischen Volkscharakter“<sup>347</sup> sei.

Grundlegende Neuansätze, eine tendenziell idealisierende Heldenlektüre zu vermeiden sowie die Textarbeit in realistischerer Weise an den gesellschaftlichen Bedingungen des demokratischen Gemeinwesens zu orientieren, blieben bis zum Ende der sechziger Jahre die Ausnahme. Lediglich in einem Fall erfolgte eine ausgesprochen kritische Bestandsaufnahme der didaktischen Liviusrezeption, die zugleich als Vorläufer für die fundamentalen Neuorientierungen des altsprachlichen Lektüreunterrichts in den siebziger Jahren bewertet werden kann. HEINZ BRUCKMANN sieht das Grundproblem der Liviuslektüre, und damit auch des gesamten altsprachlichen Lektüreunterrichts, im mangelnden Gegenwartsbezug, der im Fall von Livius zwangsläufig „die Gefahr einer historisierenden oder antiquisierenden Lektürereform“<sup>348</sup> berge. Ausgehend von Livius' Intention, mit seinem Geschichtswerk „historisches Verständnis und politische Aktivität“<sup>349</sup> zu wecken, hält er das Werk für eine „Fibel einer exemplarischen Gemeinschaftskunde, die lediglich aus ihrem historischen Bezug für unsere Zeit gedeutet werden muß“<sup>350</sup>. Dabei distanziert sich BRUCKMANN scharf von den bisherigen Schwerpunkten, jenen „höchst ausgedroschenen und allseitig verdrehten Heldengeschichten ...“, die in den Jahren vor und nach 1933 unter dem Titel ‚*Virtutes Romanae*‘ in den Schulausgaben *in usum Delphini* dargeboten wurden und in ihrer Isolierung den Eindruck eines militaristischen oder nationalchauvinistischen Livius erwecken mußten.“<sup>351</sup> Vermutlich liegt hier zugleich eine Anspielung auf den zentralen Artikel von KLINZ (1955) vor, der sich ja bekanntlich in der Zeit des Nationalsozialismus mit regimetreuen Bekenntnissen<sup>352</sup> hervorgetan hatte. BRUCKMANN fordert stattdessen eine unbedingte Ausrichtung der Lektüre an den Bedürfnissen der Gegenwart, die „Einordnung in die durch die Gegenwart bedingten Erziehungsaufgaben – und plädiert damit auch für dauernde Berichtigung und Kontrolle“<sup>353</sup> und setzt damit einen neuen Schwerpunkt: „Es ist für uns keineswegs ein lohnendes Bildungs-

---

347 ALBERT KLINZ (1955), 106.

348 HEINZ BRUCKMANN (1967), 62, Anm. 3.

349 HEINZ BRUCKMANN (1967), 64.

350 HEINZ BRUCKMANN (1967), 65.

351 HEINZ BRUCKMANN (1967), 66.

352 cf. STEFAN KIPF (1999), 223.

353 HEINZ BRUCKMANN (1967), 63.

ziel, Altrömertum schlechthin oder römische Staatsgesinnung im allgemeinen zu lehren ... Alle Exempla, die die staatlich-politischen und menschlichen Entscheidungssituationen erhellen, die heute noch unverändert oder ungelöst sind, sowie vor allem solche, die die Wurzeln unserer abendländischen Staats- und Lebensform freilegen, sind aus der Darstellung des Livius auszuwählen.“<sup>354</sup> BRUCKMANN distanziert sich deutlich von der Antike als Vorbild, er will lediglich von der Livuslektüre „Hilfestellung“<sup>355</sup> erhalten, um Antworten „auf prinzipielle ethische und sozial-staatliche Fragen“<sup>356</sup> zu finden. Tatsächlich erreichen BRUCKMANNS Lektürevorschläge einen bisher unbekanntem Grad an Politisierung: erstmals kommen auch Fragen der Demokratie zur Sprache. So will BRUCKMANN im ersten Buch beispielsweise anhand der Könige „5 Archetypen des politischen Menschen“ vorführen, will im zweiten Buch „die Einrichtung demokratischer Ämter“ behandeln, im dritten Buch „das Problem des Rechtsstaats“ in den Mittelpunkt stellen und schließlich in Buch vier „über gesellschaftliche Lebensformen, Kampftechnik der Parteien, Auslese und Bewährung der Führungskräfte der Demokratie und über den Zusammenhang zwischen Gemeinwohl und Lebensanspruch des Einzelnen“<sup>357</sup> informieren. Allerdings wirken manche Aktualisierungen doch recht konstruiert und historisch fragwürdig.<sup>358</sup>

### III. 4. 5 Liviuslektüre als exemplum für Grundprobleme des altsprachlichen Lektüreunterrichts

Insgesamt offenbart die Liviuslektüre grundlegende Probleme der Interpretation im altsprachlichen Unterricht:

- Der Gedanke der normativen Vorbildlichkeit der Antike wird nicht aufgegeben, vielmehr wird im Rahmen der Liviuslektüre erstaunlich oft von Vorbzw. Leitbildern gesprochen; der Modellbegriff SCHADEWALDTS hat hier ganz deutlich zu keiner wirklich durchgreifenden Veränderung gewohnter Interpretationsmuster geführt. Die schon bei der Analyse der Sprachlehr-

---

354 HEINZ BRUCKMANN (1967), 65.

355 HEINZ BRUCKMANN (1967), 67.

356 HEINZ BRUCKMANN (1967), 67.

357 HEINZ BRUCKMANN (1967), 68.

358 BRUCKMANN vergleicht z. B. Romulus mit späteren europäischen Herrschergestalten: „Zum Bilde des Urkönigs gehört das kriegerisch tätige, starke Element. Historisch gesichertere Gestalten wie der Gründerkönig David ... und auch Könige und Gründer uns näher stehender Zeiten (Karl der Große, Friedrich II.) bestätigen diesen in der Sage des Romulus verankerten Zug.“ (79)

werke festgestellte Tendenz zur unkritischen Idealisierung der römischen Welt ist bei der Liviuslektüre durchweg spürbar. Im Kern werden Interpretationsschwerpunkte aufgegriffen, die schon seit dem 19. Jahrhundert die schulische Liviuslektüre nachhaltig bestimmt hatten: Einsicht in römisches Wesen, Vorbildlichkeit altrömischer Wertbegriffe und politische Bildungskraft des livianischen Geschichtswerkes. Insofern offenbart die Liviuslektüre exemplarisch, dass in der Nachkriegszeit keine grundsätzliche Neuorientierung des Lektüreunterrichts, sondern eine nahtlose Anknüpfung an bestehende Traditionen vollzogen wurde.

- Der in der didaktischen Theorie als pädagogisch essentiell erkannte Gegenwartsbezug beschränkt sich zumeist auf höchst allgemeine, jedoch sehr anspruchsvolle und z.T. anachronistisch wirkende Aussagen traditioneller humanistischer Bildungstopik, die nicht nur auf eine Überschätzung der livianischen Bildungswirkung hinweisen, sondern auch durch die zumeist textimmanente Interpretation einen konkreten Gegenwartsbezug vermissen lassen. Hieran zeigen sich nicht nur im Bereich der politischen Bildung offensichtlich vorhandene Berührungspunkte mit den Anforderungen des demokratischen Staats, sondern auch der wohl nach wie vor weit verbreitete Glaube an die unbewusst wirksame Bildungskraft der antiken Texte, der die Herstellung konkreter Gegenwartsbezüge überflüssig und sogar schädlich erscheinen ließ.
- An der Umsetzung der hoch gesteckten humanistischen Bildungsziele darf mit Recht gezweifelt werden. Diese Annahme ist einerseits bedingt durch einen Widerspruch in der didaktischen Theorie: Wie sollten die anspruchsvollen und zeitlich aufwendigen Interpretationsziele erarbeitet werden, wenn mit KRÜGER Interpretation weithin als Übersetzung verstanden wurde? Es ist vielmehr anzunehmen, dass auf eine inhaltlich ergiebige Textauslegung zugunsten der weit verbreiteten sprachlich-philologischen Interpretation nebst Musterübersetzung verzichtet wurde, in der stillschweigenden Hoffnung, dass die ‚Aura‘ des antiken Textes aus sich heraus pädagogisch wirksam werde.

Zudem weisen verschiedene Indizien darauf hin, dass die Liviuslektüre weit weniger erfolgreich praktiziert wurde als gedacht. In zahlreichen Artikeln, die eigentlich auf Livius' besonderen Wert aufmerksam machen, wird auf Probleme der Unterrichtspraxis hingewiesen: Man ist sich über das hohe sprachliche und inhaltliche Anspruchsniveau der Texte einig<sup>359</sup> und erkennt darin

---

359 cf. WOLFGANG CARIUS (1957), 45; MAX KRÜGER / GEORG HORNIC (1959), 177; SIEGRIFIED LORENZ (1961), 5; HERBERT KUMMER (1964), 41; WERNER JAKEL (1966), 217.

eine wesentliche Erschwernis der Lektüre. Zudem wird darauf hingewiesen, dass die Liviuslektüre trotz aller anspruchsvollen Bildungsziele von Schülern als langweilig<sup>360</sup>, wegen ihres idealisierenden Römerbildes als nicht mehr zeitgemäß<sup>361</sup> und zu moralisierend<sup>362</sup> eingestuft werde. Insgesamt glaubte man bei Schülern und Lehrern ein verbreitetes „Unbehagen“<sup>363</sup> an der Liviuslektüre zu erkennen. Schließlich wurde sogar festgestellt, dass Livius nicht einmal mehr als Autor im Lehrplan auftauche.<sup>364</sup> Es ist interessant, dass diese Probleme vor allem in didaktischen Artikeln der sechziger Jahre artikuliert wurden. Möglicherweise wurden vor dem Hintergrund der sich allmählich entfaltenden Reformdebatten um Gestalt und gesellschaftliche Aufgabe des Bildungswesens die Widersprüche zwischen hochgesteckten humanistischen Bildungszielen und ihrem tatsächlichen Mangel an Gegenwarts- bzw. Praxisbezug gerade bei der Liviuslektüre besonders deutlich. Insofern ist sie auch unter diesem Gesichtspunkt von exemplarischer Bedeutung für den altsprachlichen Unterricht, macht sie doch auf das grundsätzliche Problem der praktischen Umsetzung und gesellschaftlichen Akzeptanz humanistischer Bildungsprogrammatik aufmerksam und auf die grundlegende Schwierigkeit, den Unterricht wirklich gegenwartsbezogen zu gestalten.

---

360 cf. ALOIS FINKEN (1965), 50.

361 cf. HUBERT TRÜMPNER (1965), 17.

362 cf. HANS HÖLK (1964), 79.

363 ALOIS FINKEN (1965), 50.

364 BERNHARD GÄHRKEN (1965), 50f., weist darauf hin, dass Livius im damals neuen nordrhein-westfälischen Lehrplan für Latein als zweite Fremdsprache nicht mehr berücksichtigt worden sei.