

#### **IV. Zusammenfassung: Altsprachlicher Unterricht bis zum Ende der sechziger Jahre**

In der unmittelbaren Nachkriegszeit profitierte der Latein- und Griechischunterricht nachhaltig von der Anknüpfung des allgemeinbildenden Schulwesens an die Traditionen des deutschen Humanismus und konnte sich in den fünfziger Jahren zunächst ausgesprochen positiv entwickeln. Zu keinem Zeitpunkt war in der Bundesrepublik der relative Anteil der Latein- und Griechischschüler an der Gymnasialpopulation höher. Trotzdem zeigten sich bereits in dieser Zeit Spannungen zu Bildungspolitik und Gesellschaft: Ungeachtet der starken Stellung des altsprachlichen Unterrichts am Gymnasium widersprachen bildungspolitische Weichenstellungen der fünfziger und sechziger Jahre den Interessen des altsprachlichen Unterrichts: So nahmen die Befürworter der Alten Sprachen beispielsweise die Ausweitung der modernen Fremdsprachen in den Sexten, die Einführung des sog. ‚Quartalateins‘ und die Verkürzung des Griechischunterrichts um ein Jahr durchaus zu Recht als langfristige Schwächung der eigenen Position wahr. Tatsächlich zeigte sich bereits in den sechziger Jahren ein deutlicher Rückgang der Schülerzahlen bei Latein als erster Fremdsprache, die Zahl der Oberstufenschüler sank, die Teilnehmerzahl am Griechischunterricht wurde im Laufe der sechziger Jahre halbiert. Von diesen Entwicklungen wurde natürlich ganz besonders das ‚Flaggschiff‘ altsprachlicher Bildung, das humanistische Gymnasium, getroffen und als ehemals prägende Schulform allmählich marginalisiert. Zugleich standen die Vertreter der Alten Sprachen gesellschaftlichen, für die Akzeptanz altsprachlicher Bildung allem Anschein nach ungünstigen Entwicklungen ausgesprochen kritisch gegenüber: Auf der Basis offensichtlich wertkonservativer Überzeugungen kritisierte man leidenschaftlich Bildungspragmatismus, Desorientierung und allgemeinen Werteverlust, beklagte sich mit Nachdruck über ein sinkendes Leistungsniveau der Schüler und machte dafür nicht nur die schwierigen Umstände der Nachkriegszeit, sondern auch die Entwicklung zu einer technisierten Massengesellschaft und die herrschende Bildungspolitik verantwortlich. Übrigens wurde in diesem Zusammenhang auch der negative Einfluss des nationalsozialistischen Schulwesens hervorgehoben, allerdings nicht wegen ideologischer Missbräuche. Vielmehr wurden die nach 1938 erfolgten Stundenkürzungen, die Zurückdrängung altsprachlicher Gymnasien und die Hinwendung zur lateinisch-deutschen Übersetzung für einen allgemeinen Niveauverlust verantwortlich gemacht. Zugleich glaubte man über den Schlüssel zur Lösung aller Probleme zu verfügen: Mit großem Selbstbewusstsein und dem Gefühl eigener

Stärke wurde altsprachliche Bildung als wirksames Gegenmittel gegen die kritisierten gesellschaftlichen Prozesse empfohlen, wobei insbesondere der Lateinunterricht als entscheidendes Mittel gymnasialer Auslese und der Eliteförderung verstanden wurde. Allerdings konnte dieses, häufig allzu unbescheiden vorgetragene humanistische Sendungsbewusstsein nicht über tatsächlich vorhandene Probleme des Sprach- und Lektüreunterrichts hinwegtäuschen.

So war die öffentliche Wahrnehmung des altsprachlichen Unterrichts negativ geprägt. Vor allem der Lateinunterricht galt in der Spracherwerbsphase als ein formalistischer Pauk- und Exerzierunterricht ohne kindgerechte Inhalte, der bei den Schülern Abneigung und Unlust hervorzurufen schien. Von erziehungswissenschaftlicher und neuphilologischer Seite wurden die Unterrichtsmethoden und -inhalte als überholt und gegenwartsfern kritisiert. Auch der mit Nachdruck vertretene Ausleseanspruch erwies sich im Laufe der sechziger Jahre als bildungspolitischer Bumerang: Latein und Griechisch galten nicht nur wegen ihrer Inhalte als nicht mehr zeitgemäß, sondern wurden in zunehmendem Maße als Hindernisse auf dem Wege zu einer demokratischen Schule verstanden, die allen Schülern gleiche Bildungschancen einräumen sollte. Kritik wurde jedoch nicht nur von außen herangetragen, sondern auch fachintern wurden nachdrücklich Schwächen in der Unterrichtspraxis angeprangert, wobei die schon erwähnten ungünstigen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen, das negative Bild in der Öffentlichkeit und offensichtlich vorhandene didaktische und methodische Unzulänglichkeiten wie Inhalts- und Lebensferne, formalistischer Sprachdrill und Methodenmonismus nicht nur als schwerwiegende Einzelprobleme des Sprachunterrichts, sondern als Ausdruck einer Krise des gesamten altsprachlichen Unterrichts empfunden wurden.

Eine Lösung dieser Probleme glaubten die führenden altsprachlichen Didaktiker durch eine Besinnung auf humanistische Bildungstraditionen des 19. und 20. Jahrhunderts (HUMBOLDT, JAEGER) erreichen zu können: Im lateinischen Sprachunterricht sollten gezielt die Entwicklung von Sprachbewusstsein, die pädagogisch wirksame Begegnung mit römischer Weltansicht und die formale Bildung gefördert werden. Der Sprachunterricht wurde dabei als propädeutisch und autonom verstanden, als eine Synthese aus den Anforderungen der späteren Originallektüre und den übergeordneten Zielen humanistischer Bildungsprogrammatis, während der Lektüreunterricht auch weiterhin als die eigentliche Krönung des Unterrichts betrachtet wurde. Zweifellos wurde damit die sprachliche Unterweisung in ihrer Bedeutung gegenüber der Originallektüre aufgewertet; Ansätze, eine grundsätzliche Emanzipation zu erreichen, blieben jedoch erfolglos.

In diesem Zusammenhang gehört die Frage nach einer angemessenen Übersetzungsmethodik nicht nur zu den zeitlich und inhaltlich ausgedehntesten methodischen Diskussionen im Lateinunterricht, sondern spiegelt auch exemplarisch wichtige Probleme und Entwicklungen des altsprachlichen Unterrichts nach 1945 wider. Die Intensität der Diskussion ist grundsätzlich als Reaktion auf den starken gesellschaftlichen Legitimationsdruck und den als unbefriedigend empfundenen Zustand des Sprachunterrichts zu werten. Sie zeigt beispielhaft, wie man durch eine grundlegende Reform eines zentralen Verfahrens die Gesamtlage der Fächer entscheidend zu verbessern suchte. Methodenfragen, d.h. die Reformierung der Unterrichtspraxis, wurden als Existenzfragen begriffen. Insgesamt ist die Diskussion in großen Teilen von der durchaus innovativen Bemühung gekennzeichnet, die methodische Ausformung des Unterrichts auf eine verlässliche, wissenschaftlich fundierte Grundlage zu stellen, um auf diese Weise die Legitimation des Unterrichts abzusichern.

Allerdings können in der Diskussion um den Sprachunterricht schwerwiegende Widersprüche zwischen theoretischer Grundlegung und praktischer Umsetzung nicht übersehen werden. Die insgesamt sehr anspruchsvollen Bildungsziele des Sprachunterrichts der Unter- und Mittelstufe beschränkten sich allzu häufig auf wohlklingende Allgemeinplätze humanistischer Bildungstopik und stellten nicht selten überzogene Anforderungen an Stoff und Schüler dar. Auch im Bereich der kontrovers geführten Diskussion um die Übersetzungsmethodik kam es nicht zu einer grundsätzlichen Neuorientierung. Während nämlich in der didaktischen Theorie häufig mit allem Nachdruck die radikale Ablösung traditioneller Verfahren gefordert wurde, ist in der Unterrichtspraxis mit Sicherheit keine derartige Änderung der traditionellen, von der Konstruktionsmethode geprägten Verfahrensweise erfolgt. Vielmehr kann man wohl allenfalls von einer behutsamen Differenzierung und eklektischen Kombination verschiedener Ansätze ausgehen.

Diese Eindrücke bestätigen sich nicht nur bei der Lektüre oft praxisferner Unterrichtsvorschläge, sondern auch bei der Analyse der Lehrwerke. Zu groß blieb das Gewicht der Lektürepropädeutik, zu gering die Konzentration auf den bildenden Eigenwert der Sprache. Statt einer bewussten gedanklichen Durchdringung und Reflexion sprachlicher Phänomene zur Förderung von Sprachbewusstsein und formaler Bildung stand weiterhin eine mechanisch-formalistische Beherrschung im Vordergrund. Sie äußert sich an einer weitgehenden Trennung von Formenlehre und Syntax mit einem deutlichen Mangel an systematisch funktionsorientierter Durchdringung und an z.T. bewusst inhaltsarm gestalteten Einzelsätzen, die abgesehen von ihrem sprachlichen Schwerpunkt ohne inneren Zusammenhang bleiben. Innovative Ansätze zur Behebung dieses

Problems blieben die Ausnahme. Ebenfalls allzu deutlich ist die Differenz zum humanistischen Bildungsanspruch, wenn man die zahllosen inhaltlich belanglosen Einzelsätze und die Lesestücke mit ihrer unreflektierten Idealisierung der römischen Welt betrachtet. Zudem kann man eine recht einseitige Konzentration auf Themen aus der römischen Geschichte feststellen, wobei die Frühzeit der Republik mit ihren altrömischen Heldengestalten einen Schwerpunkt bildet; insgesamt sind die Lehrwerke fast ausschließlich auf die Vorbereitung der Caesarlektüre ausgerichtet. Gleichwohl ist die generelle Tendenz feststellbar, geschlossenen Lesestücken größeres Gewicht zu verleihen, um spürbare sprachliche und sachkundliche Defizite bei der Lehrbuchgestaltung zu beheben. Dass ein derartig ausgerichteter Unterricht die Motivation der Schüler nur wenig fördern konnte, belegen zahlreiche Legitimationsstücke, die in z.T. autoritärer Form die Disziplin der Schüler verbessern, die Leistungsbereitschaft stärken und den unerbittlichen Auslesecharakter des Faches unterstreichen sollen.

Den eigentlichen Höhepunkt und die Krönung des altsprachlichen Unterrichts wies die didaktische Theorie der Interpretation lateinischer und griechischer Originaltexte zu, mit deren Hilfe die originären humanistischen Bildungsziele erreicht werden sollten. Es ist zunächst durchaus bemerkenswert, dass die Textinterpretation im Mittelpunkt der Lektüre stehen sollte, um einen weit verbreiteten, lediglich grammatisch-formal ausgerichteten und in der Öffentlichkeit zu Recht schlecht beleumundeten Lektürebetrieb zu überwinden. Den theoretischen Rahmen hierfür bildete das von SCHADEWALDT entwickelte Konzept der Antike als ‚Modell‘, das den wissenschaftlich überholten Gedanken der Vorbildlichkeit der Antike ersetzen sollte, ohne den Anspruch auf eine überzeitlich gültige Fundamentalbildung mit Leitbildfunktion aufgeben zu müssen. Im Vordergrund der fast ausschließlich von griechischen und römischen Klassikern (Homer, Herodot, Xenophon, Platon, Sophokles; Caesar, Cicero, Sallust, Livius, Vergil, Horaz) dominierten Lektüre sollte eine stark affektiv ausgerichtete, wertschaffende Interpretation stehen: Ganz im Sinne humanistischer Bildungstopik sollte den Schülern eine anthropologische Elementarlehre über Grundkonstanten menschlicher Existenz vermittelt werden, die ein pädagogisches Gegengewicht zu den immer wieder heftig kritisierten gesellschaftlichen Entwicklungen bilden sowie Wertbewusstsein und sittliche Kräfte fördern sollte. An dieser Stelle zeigen sich deutliche Nachwirkungen des ‚Dritten Humanismus‘: Die antiken Autoren wurden als Erzieher begriffen, wobei die Tendenz zu einer Idealisierung der Antike unübersehbar ist. Des Weiteren sollte im Rahmen der Lektüre die europäische Identität der Schüler gefördert werden. Diese Zielsetzung diente nicht nur der programmatischen Distanzierung von nationalsozialistischer Ideologie, sondern hatte unter dem

Eindruck des Kalten Krieges eine aktuelle politische Funktion. Sie war zugleich Legitimationsargument gegenüber den modernen Fremdsprachen, die ihre besondere Bedeutung für die europäische Einigung betonten. Deutlich reservierter war dagegen die Haltung gegenüber allgemeinen Aufgaben politischer Bildung, die aufgrund entsprechender gesetzlicher Vorgaben auch im altsprachlichen Unterricht ihren Platz haben sollte. Da man eine unangemessene politische Inanspruchnahme der antiken Texte und lediglich oberflächliche Aktualisierungen befürchtete, beschränkten sich die Unterrichtsvorschläge entweder auf die schon bekannte Kritik an der modernen Industriegesellschaft oder auf unverbindliche anthropologische Gemeinplätze, die konservativ-autoritäre Züge tragen, den Eliteanspruch des altsprachlichen Unterrichts unterstreichen, jedoch auf selbstverantwortliches politisches Handeln im demokratischen Staat nicht vorbereiten. Stattdessen wurde die Antike den Schülern als positives Gegenbild zu einer als defizitär empfundenen Gegenwart präsentiert. Eine kritische Analyse der Autorenintention vor historischem oder aktuellem Hintergrund galt dagegen nicht als erstrebenswert, da man eine Überforderung der Schüler sowie unangemessene Klassikerkritik befürchtete und zugleich auf die unmittelbare Formkraft, also quasi automatisch eintretende Bildungswirkung der Texte vertraute. Zahlreiche Indizien weisen zudem darauf hin, dass eine über die genaue philologische Textanalyse hinausgehende Interpretation nur langsam im Unterricht Fuß fassen konnte, da dort ein minimalistischer Interpretationsbegriff vorherrschend blieb, der Interpretation und Übersetzung gleichsetzte.

In exemplarischer Weise lassen sich diese Eigenheiten des Lektüreunterrichts am konkreten Beispiel der Liviuslektüre nachvollziehen. Der römische Historiker sollte zur wertschaffenden Interpretation herangezogen werden und durch seine als vorbildhaft aufgefassten Wertvorstellungen zur sittlichen wie politischen Bildung der Schüler und sogar der Schülerinnen beitragen. Die Interpretation knüpft an traditionelle Schwerpunkte aus der römischen Frühgeschichte und den Punischen Kriegen an, wobei herausragende Persönlichkeiten der römischen Geschichte als positiv verstandene Modellfälle menschlicher Verhaltensweisen gegenüber einer von Utilitarismus, Materialismus und Werteverfall geprägten Gegenwart interpretiert wurden. Politische Bildung erschöpft sich hingegen in Allgemeinplätzen humanistischer Bildungstopik ohne konkreten Bezug auf spezifische Eigenheiten, Ziele und Aufgaben eines demokratischen Gemeinwesens. Eine kritische Annäherung an Livius' Werk war dagegen unerwünscht und wurde als didaktisch unergiebig und moralisch unstatthaft abgelehnt, da Livius nicht nach Maßstäben moderner Historiographie beurteilt werden dürfe.