

**Altsprachlicher Unterricht  
von 1970 bis zum Ende des  
20. Jahrhunderts**

## V. Curriculumtheorie und altsprachlicher Unterricht: Die Alten Sprachen als multivalente Fächer

### V. 1 Saul B. Robinsohn und die „kopernikanische Wende“ in der Lehrplangestaltung

Hatten schon in der ersten Hälfte der sechziger Jahre bildungspolitische Entscheidungen die Lage des altsprachlichen Unterrichts kompliziert – hierzu zählen insbesondere die *Saarbrücker Rahmenvereinbarungen* vom 29./30. September 1960 mit der Einführung des sog. Quartalateins an neusprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasien, das in der 11. Klasse abgewählt werden konnte, ferner das *Hamburger Abkommen* vom 28. Oktober 1964, das eine Verschiebung der 3. Fremdsprache in die neunte Klasse fest schrieb und den Verlust eines Schuljahres für den Griechischunterricht herbeiführte –, so stellte sich gegen Ende des Jahrzehnts eine weitere Verschärfung der Lage ein. Auslöser für diese krisenhafte Entwicklung war der Direktor des Berliner Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung SAUL B. ROBINSOHN (1916–1972). ROBINSOHN hatte im Jahre 1967 in seiner umgemein wirkungsmächtigen und in mehreren Auflagen veröffentlichten Programmschrift „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ die deutsche Curriculumtheorie begründet<sup>1</sup> und zugleich den entscheidenden Anstoß zu einer groß angelegten Revision des gesamten schulischen Bildungswesens in der Bundesrepublik gegeben. ROBINSOHN begründete die Notwendigkeit einer umfassenden Reform damit, „den geltenden ‚Bildungskanon‘ den Erfordernissen unserer Zeit entsprechend zu aktualisieren“<sup>2</sup>. Dabei sei stets die „Leitfrage ..., wie der junge Mensch am besten für das Verhalten in der Welt auszustatten sei, die er in der Zukunft zu meistern hat“<sup>3</sup>. Unter Berücksichtigung der Lernansprüche der Gesellschaft und der Lernbedürfnisse der Schüler ist für ROBINSOHN Bildung daher „Ausstattung zum Verhalten in der Welt“<sup>4</sup>. Im Gegensatz zu anderen Ansätzen dieser Zeit, das Bildungswesen nach ökonomisch-statistischen, sozialpolitischen oder unterrichtstechnologischen Gesichtspunkten<sup>5</sup> zu reformieren, konzentrierte sich ROBINSOHN auf eine fortlaufende Revision von den

---

1 cf. KLAUS WESTPHALEN (1975a), 323.

2 SAUL B. ROBINSOHN (1967), 1.

3 KLAUS WESTPHALEN (1973a), 8.

4 SAUL B. ROBINSOHN (1967), 13.

5 cf. SAUL B. ROBINSOHN (1967), 3ff.

6 cf. SAUL B. ROBINSOHN (1971), XIII.

Zielen<sup>6</sup> her. Ausgehend von möglichst empirisch begründeten und den Anforderungen der Zeit entsprechenden Lernzielen sollte es „zu einer völligen Neubestimmung des Fächerkanons und der einzelnen Fach-Lehrpläne“<sup>7</sup> kommen. In der Praxis sollten die bis dahin üblichen Lehrpläne mit ihrer lediglich pauschalen Unterrichtsplanung, „die von übergeordneten allgemeinsten Bildungszielen der Schule ausgeht und auf einzelne Fächer und Jahrgangsstufen ausgelegt ist“<sup>8</sup>, durch ein Curriculum ersetzt werden, das „neben der Identifizierung von Bildungszielen und -inhalten auch deren Organisation im Lehrplan und Anweisungen zur Durchführung und zur Erfolgskontrolle“<sup>9</sup> umfasst. Grundsätzlich stellte ROBINSOHNs Curriculumtheorie eine „prinzipielle Herausforderung für alle im Schulsystem etablierten Fächer dar. Sie unterstellt die Möglichkeit, daß diese im ganzen oder in Teilen obsolet geworden sind und daß sie sich vielfach nicht rational begründen lassen. Gefordert werden der Nachweis aktueller Relevanz und eine wissenschaftliche Begründung bei jedem einzelnen Curriculumelement ...“<sup>10</sup> Dieser ausgeprägte Gegenwartsbezug erwies sich jedoch als ausgesprochen problematisch für den altsprachlichen Unterricht: ROBINSOHN stellte die bisherige Position der Fächer Latein und Griechisch an den allgemeinbildenden Schulen grundsätzlich in Frage, da er offensichtlich nicht „die Erhaltung oder Neustrukturierung der Tradition ...“, sondern eine einschneidende Veränderung des Systems der Bildungsinhalte“<sup>11</sup> anstrebte. So konstatiert der Erziehungswissenschaftler, dass die „klassisch-humanistische Bildungsvorstellung“<sup>12</sup> gerade nicht eine „Ausstattung zum Verhalten in der Welt“<sup>13</sup> vermittele, da sie gegenüber den seiner Ansicht nach grundlegenden Bildungszielen *Kommunikationsfähigkeit, Bereitschaft zur Veränderung, Erziehung zur Wahl und Autonomie* versagt habe.

So radikal ROBINSOHNs Argumente klingen, gänzlich neu waren sie nicht: ROBINSOHN steht mit seiner Argumentation in direkter Verbindung zum bekannten Pädagogen THEODOR LITT (1880–1962). Dieser hatte – wie oben schon erwähnt<sup>14</sup> – bereits 1955 in seinem Buch „Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt“ eine scharfe Absage an das klassische

---

7 DORIS ELBERS (1975), 212.

8 UDO FRINGS / HERMANN KEULEN / RAINER NICKEL (1981), s. v. Lehrplan, 163; ferner RAINER NICKEL (2001), 171.

9 SAUL B. ROBINSOHN (1967), 11.

10 KLAUS WESTPHALEN (1973a), 8.

11 KLAUS WESTPHALEN (1979), 72.

12 SAUL B. ROBINSOHN (1967), 18.

13 SAUL B. ROBINSOHN (1967), 13.

14 cf. Kapitel I. 1, 25.

Bildungsideal formuliert und diese mit einem unüberbrückbaren Widerspruch zwischen den Ansprüchen klassischer Bildung und den tatsächlichen Anforderungen der Gesellschaft begründet, nämlich dem Gegensatz zwischen einer auf Förderung und Entwicklung der Innerlichkeit bedachten Humanitätsbewegung<sup>15</sup> und „einer wirtschaftlich-gesellschaftlichen Entwicklung, die ihrerseits mit unablenkbarer Folgerichtigkeit am Leitfaden der ‚Sache‘ vorwärtsschreitet“<sup>16</sup> und aus klassischer Bildung nichts zu gewinnen vermöge. Dieser Widerspruch existiere bereits seit der Zeit HERDERS, GOETHEs und HUMBOLDTs und habe dazu geführt, dass die Verteidiger der klassischen Bildung immer wieder auf stereotype Argumentationsweisen zurückgriffen. Hierzu gehören für LITT ein (in der Tat immer wieder feststellbarer) ausgeprägter Kulturpessimismus gegenüber der Moderne und der zuletzt vom Dritten Humanismus propagierte idealistische Gedanke, „daß es dem griechischen Menschen, ihm allein, gelungen sei, das Wesen des Menschen überhaupt zu der Allseitigkeit zu runden, die anderwärts und zumal in der modernen Welt vergebens gesucht wurde.“<sup>17</sup> Diese deutliche, zu allererst an die Adresse des altsprachlichen Unterrichts gerichtete Kritik blieb nicht unwidersprochen und führte bekanntlich zu teilweise scharfen Reaktionen von Seiten altsprachlicher Fachvertreter.<sup>18</sup> LITT wiederholte seine Fundamentalkritik später noch einmal an prominenter Stelle: In einem Leserbrief an die FAZ vom 19. Januar 1961 sprach er dem altsprachlichen Unterricht die Fähigkeit ab, zur geistigen und sittlichen Autonomie zu erziehen, was er aufgrund persönlicher Erfahrungen am Versagen der humanistisch Gebildeten gegenüber dem Nationalsozialismus glaubte festmachen zu können.<sup>19</sup>

ROBINSOHN folgt in seiner Argumentation recht genau dem Weg LITTS: Er bemängelt nicht nur einen ungerechtfertigten Kulturpessimismus der Vertreter

---

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

16 THEODOR LITT (1955), 58.

17 THEODOR LITT (1955), 35.

18 cf. ARNOLD BORK (1957).

19 cf. MDAV 2/1961, 3f.; LITT, übrigens 1904 alphilologisch promoviert und auch als Gymnasiallehrer tätig, bemerkte: „Ich glaube mich zu denen zählen zu dürfen, denen durch ihre Position die Möglichkeit eröffnet wurde, das Verhalten, dessen sich die durch die Schule des Humanismus Hindurchgegangenen in dieser Stunde der Prüfung befleißigten, gründlich zu studieren. Lassen Sie mich unverhohlen aussprechen: Was ich in dieser Hinsicht an Enttäuschungen erlebt habe, das hat meinem Glauben an die charakterbildende Kraft des Umgangs mit der Antike einen Stoß versetzt, von dem er sich bis heute nicht erholt hat. Das will nicht als Absage an die humanistische Bildung verstanden sein, wohl aber als Warnung an diejenigen, die sich ihre Verteidigung zu leicht machen, indem sie ihr Wunderwirkungen nachsagen, die in entscheidender Stunde weithin ausgeblieben sind.“ (4)

des altsprachlichen Unterrichts und die „unreflektierte Berufung auf den Modellcharakter der klassischen Welt“<sup>20</sup>, sondern greift im Kernpunkt seiner Argumentation LITTS These vom Widerspruch zwischen einem humanistischen Bildungsideal, das die Antike zur Norm erhebt, und davon abweichenden Bildungsanforderungen der modernen Welt direkt auf; damit wollte er wie LITT seiner Überzeugung Ausdruck verleihen, dass die humanistisch Gebildeten vor dem Nationalsozialismus versagt hätten: „Theodor Litt hat überzeugend genug aufgewiesen, warum der so bestimmte Umgang mit der Antike – was immer sonst seine Vorzüge seien – den an ihm Gebildeten vor den Anforderungen der modernen Welt versagen läßt. Setzt doch die Betonung des Modellcharakters der Antike in einem systematischen Sinn, also die Behauptung, perennierende menschliche und gesellschaftliche Beziehungen ließen sich am besten an Exempeln der klassischen Überlieferung ablesen, eine Isomorphie voraus, die keineswegs gegeben ist. Man kann in den Verhältnissen einer Zivilisation, deren Produktionsbedingungen, deren gesellschaftliche und politische Verhältnisse und deren Weltbild von unserem so radikal verschieden sind, Normen für Weltverständnis und Verhalten nicht mehr gewinnen.“<sup>21</sup> So kann es nicht verwundern, dass ROBINSOHN eine „Identifizierung mit einer vergangenen Welt und ihren ‚Archetypen‘“<sup>22</sup> ablehnt. Stattdessen hält er – in direkter Anlehnung an den Philosophen MAX HORCKHEIMER (1895–1973) – nicht humanistische Verinnerlichung und Selbstzugewandtheit für bildend, sondern sieht Bildung „einzig in der Hingabe an die Sache, in der intellektuellen Arbeit sowohl wie in der ihrer selbst bewußten Praxis“<sup>23</sup>. Insgesamt sind für ROBINSOHN die „Verhaltensmuster von heute so fortentwickelt und eigenständig, daß eine Beschäftigung mit antiken Verhaltensmustern wertlos ist“<sup>24</sup>.

ROBINSOHNs ausgesprochen kritische Haltung zielt auf den Kern des humanistischen Bildungsanspruchs und Selbstverständnisses: Sie ist einerseits als „Reaktion zu verstehen auf die weithin und lange Zeit verbreitete ‚Lateinlehrer-Ideologie‘ (FUHRMANN), die mit dem Anspruch auftrat, ewig gültige (und damit stets aktuelle) Werte zu vermitteln“<sup>25</sup> und mit überzogenen, kaum in die Praxis umsetzbaren Bildungsansprüchen<sup>26</sup> von sich reden machte. Vor allem aber hat ROBINSOHN das argumentative Zentrum humanistischer Bildungslegi-

---

20 SAUL B. ROBINSOHN (1967), 19.

21 SAUL B. ROBINSOHN (1967), 19.

22 SAUL B. ROBINSOHN (1967), 19.

23 SAUL B. ROBINSOHN (1967), 20.

24 KLAUS WESTPHALEN (1973a), 11.

25 KLAUS WESTPHALEN (1973a), 10.

26 cf. Kapitel III. 2. 4, 120 ff.

timation im Blick: Er zielt auf die von WOLFGANG SCHADEWALDT<sup>27</sup> eingeführte und ungemein einflussreiche These von der Antike als Modell, die bei ROBINSOHN auf keinerlei positive Resonanz trifft: Aufgrund der fehlenden Isomorphie zur Gegenwart könne man am Modell Antike keine „Normen für Weltverständnis und Verhalten ... gewinnen“<sup>28</sup>. Zwar wird diese Bewertung, die den Modellbegriff einseitig im Sinne eines normgebenden Vorbilds interpretiert, den eigentlichen Intentionen SCHADEWALDTS nicht gerecht. Dennoch zeigt ROBINSOHNs Fundamentalkritik die entscheidende, bereits an anderer Stelle<sup>29</sup> skizzierte Schwäche der Modell-Konzeption auf, die zu wenig vom wissenschaftlich überholten Bild der Antike als Vorbild abgegrenzt war und daher leichte Angriffsflächen für Kritiker altsprachlicher Bildung bot. In der Öffentlichkeit musste auf diese Weise ein negativer Eindruck entstehen: Sollten es die Altphilologen immer noch nicht gelernt haben, dass die Vorstellung von der Antike als normgebendem Vorbild ein weitgehend unhistorisches, idealistisches Wunschbild darstellt?

Schließlich setzt sich ROBINSOHN auch mit der „Strategie des Gegenangriffs der Humanisten“<sup>30</sup> auseinander. Er konzentriert sich dabei auf HARTMUT VON HENTIG und sein berühmtes Buch „Platonisches Lehren“, der jedoch unter den Vertretern altsprachlicher Bildung nur eine Außenseiterposition einnahm und für die Gesamtstrategie der „Humanisten“ sicherlich nicht repräsentativ war. Grundsätzlich hält es ROBINSOHN für richtig, die Antike in ihrer historischen Gebundenheit zu betrachten, und gesteht sogar die „freilich bescheidenere ... Möglichkeit“ zu, „Gehalte griechischer und römischer Kultur als Paradigmata bedeutender Kulturleistungen in der abendländischen und damit in der Welttradition zu studieren – je nach den Voraussetzungen und Bedürfnissen des jungen Menschen“<sup>31</sup>. Den von VON HENTIG intendierten, allein durch humanistische Bildung zu erzielenden pädagogischen Transfer, den Schüler „mehr vom Widerstand als zur Anpassung, mehr zur Einsicht als zur Information, mehr zum Absoluten als zum hier und jetzt Gültigen“<sup>32</sup> zu erziehen, lehnt er jedoch als unrealistisch ab und bezweifelt zusätzlich die von VON HENTIG immer wieder mit besonderem Nachdruck behaupteten Bildungswirkungen des lateinischen Sprachunterrichts<sup>33</sup>. Zwar hält er ein Studium der alten Welt

---

27 cf. Kapitel III. 2, 104 ff.

28 SAUL B. ROBINSOHN (1967), 19.

29 cf. Kapitel III. 2, 108.

30 SAUL B. ROBINSOHN (1967), 20.

31 SAUL B. ROBINSOHN (1967), 20.

32 HARTMUT VON HENTIG (1996b), 145.

33 cf. SAUL B. ROBINSOHN (1967), 63 A34; cf. Kapitel II. 2. 3, 48 ff.

für durchaus inspirierend, eine tragende Bedeutung für die schulische Bildung will er daraus aber nicht ableiten. So fällt sein Fazit für den altsprachlichen Unterricht, gemessen an der damaligen Bedeutung der Fächer und ihrer schulischen Tradition, entsprechend verheerend aus: „Eine zentrale Position im Curriculum der allgemeinbildenden Schule ist für diese Welt nicht nachgewiesen.“<sup>34</sup>

Zwar brachte ROBINSOHN insgesamt keine wirklich neuen Einzelargumente gegen den altsprachlichen Unterricht vor; bereits seit den viel beachteten Thesen von GEORG PICHT zur deutschen Bildungskatastrophe<sup>35</sup> in der Mitte der sechziger Jahre war das Gymnasium altsprachlicher Prägung immer wieder als Stätte vermeintlich überholter Bildungsvorstellungen kritisiert worden. Erst die Verbindung aus nachhaltiger Humanismuskritik, einem neuen, radikal an den (vermeintlichen) gesellschaftlichen Bedürfnissen orientierten Bildungskonzept und dem unübersehbaren Einfluss ROBINSOHNs auf die gesamte Bildungspolitik schufen eine qualitativ neue und deshalb ungemein bedrohliche Lage für den altsprachlichen Unterricht. Somit mussten nun auch die Alten Sprachen und ihre Fachvertreter durch die von ROBINSOHN initiierte „kopernikanische Wende in der Lehrplangestaltung“<sup>36</sup> „gleichsam den Offenbarungseid ... leisten“<sup>37</sup> und sich den Herausforderungen der Curriculumtheorie stellen, die nun nicht mehr mit alten Konzepten humanistischer Bildungstopik zu bewältigen waren. CLEMENS MENZE hat diese neuen Herausforderungen klar formuliert: „Soll er [= der AU] überdauern, muß an die Stelle pauschaler Zielvorstellungen eine genaue Definition der Lernziele treten, die einen Vergleich zwischen dem Unterrichtsziel und dem Unterrichtserfolg zulassen. Dazu ist festzulegen, was die Gegenwart für die Klärung und Durchsetzung ihrer eigenen Belange vom altsprachlichen Unterricht erwartet. Die Aufstellung solcher Ziele, ihre Ableitung aus vorgeordneten Zielen und ihre Rechtfertigung werden außerhalb des altsprachlichen Unterrichts erörtert.“<sup>38</sup> Natürlich rührten

---

34 SAUL B. ROBINSOHN (1967), 20.

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

36 KLAUS WESTPHALEN (1973a), 9.

37 FRIEDRICH MAIER (1984), 40.

38 CLEMENS MENZE (1970), 7.

diese Forderungen an die Grundfesten altsprachlichen Selbstverständnisses: Seit den fünfziger Jahren war die Legitimation des altsprachlichen Unterrichts von einem allzu häufig pathetisch verbrämten Anspruch geprägt, „im kognitiven und affektiven Bereich hochgesteckte Ziele ... erreichen“<sup>39</sup> zu können, ohne dass man jedoch über die tatsächliche Umsetzung dieser Ziele Rechenschaft abgelegt hätte. Zu Recht hat KLAUS WESTPHALEN darauf hingewiesen, dass in der apologetischen Literatur „die Argumente vielfach auf Tradition, persönlicher Erfahrung und vorwissenschaftlicher Überzeugung beruhen“ und ein „nachprüfbarer, wissenschaftlicher Beweis für die Effektivität des Lateinunterrichts ... bisher nicht gelungen, ja nicht einmal versucht worden“<sup>40</sup> sei.

Zusätzlich zu diesen curricularen Anforderungen, die Ziele des altsprachlichen Unterrichts in realistischer, wissenschaftlichen Ansprüchen genügender Weise zu formulieren und die daraus resultierenden Fachleistungen in überzeugender Weise nachzuweisen, sahen sich die Vertreter des altsprachlichen Unterrichts weiteren Kritikpunkten ausgesetzt: HANS TÜTKEN wies in seinem Gutachten für den Deutschen Bildungsrat auf ein grundsätzliches Motivationsproblem des Lateinunterrichts hin, dass Schüler durch andere „Lernbereiche und Lernziele eher zu hohen Lernleistungen geführt werden können als durch traditionelle Lernbereiche, die – wie das Latein – kaum an jene Wirklichkeit anknüpfen, in der die Schüler heranwachsen“<sup>41</sup>. TÜTKEN brachte hier offensichtlich ein ernsthaftes Problem zur Sprache, wie man auch aus weiteren Einzelheiten entnehmen kann, die KLAUS WESTPHALEN wenig später in seinem bekannten Artikel „Falsch motiviert“ schonungslos dokumentiert hat.<sup>42</sup> TÜTKEN spricht sich vielmehr für eine stärkere Berücksichtigung von Lernbereichen wie „Arbeitslehre, Verkehrserziehung, Politische Bildung“ aus, um den „inhaltlichen Modernitätsrückstand der Schule“ zu beseitigen. Die Folgen für den altsprachlichen Unterricht sind ausgesprochen negativ, zumal TÜTKEN gravierende Zweifel an dessen Transferleistungen hat. So müsse „die historisch bedingte Aristokratie gewisser Fächer“ – gemeint sind natürlich zuallererst die Alten Sprachen – beseitigt werden, zumal die „Annahme, sie besäßen in formal bildender Hinsicht unersetzbare Qualifikationsmöglichkeiten ..., eine schwer beweisbare

---

39 KJELD MATTHIESSEN (1983), 173.

40 KLAUS WESTPHALEN (1973a), 9.

41 HANS TÜTKEN (1971), 468.

42 cf. KLAUS WESTPHALEN (1971 b), 6; WESTPHALEN verweist auf eine Umfrage zur Beliebtheit von Schulfächern, wobei „sich den meisten Jugendlichen die englische Sprache als ‚universelles Kommunikationsmittel mit einfacher Grammatik präsentiert‘, während Latein und Griechisch als ‚absolut nutzlos‘ gelten“. (6)

Transferbehauptung<sup>43</sup> sei. Zusätzlich schien der altsprachliche Unterricht der naturwissenschaftlich-technischen Bildung nachhaltig im Wege zu stehen. So bemerkte der Kybernetiker KARL STEINBUCH, gerade auch mit Blick auf den Latein- und Griechischunterricht: „Die Vorherrschaft der literarischen Kultur in der Bildungspolitik unseres Landes zerstört die Existenzgrundlagen unserer Gesellschaft.“<sup>44</sup>

Ferner erwies sich in Zeiten einer Bildungspolitik, die gerade die Herstellung von Chancengleichheit für alle Schüler zum Programm erhoben hatte, ein weiterer Kritikpunkt als besonders problematisch. So prangerte der Berliner Schulsenator CARL-HEINZ EVERS, der sich mit Nachdruck für die Einführung der Gesamtschule als Regelschule einsetzte, eine durch den Lateinunterricht geförderte soziale Benachteiligung vieler Schüler an: „In Wirklichkeit ist Latein kaum etwas anderes als ein zusätzliches Instrument der sozialen Auslese. Kinder aus unteren Sozialschichten, denen Latein noch fremder ist als denen der Mittel- und Oberschicht, werden durch Lateinunterricht zusätzlich abgeschreckt oder abermals benachteiligt.“<sup>45</sup> Insgesamt rechnete EVERS den altsprachlichen Unterricht zu den „inhaltslosen Inhalten“<sup>46</sup> und bezeichnete den Lateinunterricht als einen „alten Zopf“<sup>47</sup>, der den fraglos großen zeitlichen Aufwand<sup>48</sup> nicht lohne. In ähnlicher Weise stufte die GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (GEW) den Lateinunterricht als „funktionslos gewordenes Herrschaftswissen“<sup>49</sup> ein und forderte dessen Abbau. Auch Griechisch wurde als „fortschrittsfeindlich, antidemokratisch, herrschaftsetablierend, welt- und gegenwartsfremd“<sup>50</sup> eingestuft, als „Bildungsfach mit elitärem Anspruch und schichtenspezifischer Ausrichtung“ sowie schließlich als „zusätzlicher Auslesefaktor ..., der für den Schüler auf dem Wege zum Reifezeugnis ein nicht unerhebliches Risiko einschließt und bei der Überwindung des numerus clausus den Zensuredurchschnitt belasten kann“<sup>51</sup>. Ohne Frage stellten diese Vorwürfe eine direkte Reaktion auf die seit den fünfziger Jahren

---

43 HANS TÜTKEN (1971), 468.

44 KARL STEINBUCH (1968), 67.

45 CARL-HEINZ EVERS (1971), 175.

46 cf. CARL-HEINZ EVERS, in: *betrifft: erziehung* 2/1971, 46; zur Begrifflichkeit genauer bei EVERS (1971), 64ff.

47 Berliner Morgenpost vom 12.10.1967, in: ANDREAS FRITSCH (1987a), 94.

48 cf. KLAUS WESTPHALEN (1973a), 12.

49 FAZ vom 20.6.1972, zitiert nach: MDAV NRW 3/1972, 1; ebenfalls in MDAV 4/1972, 13f.

50 WERNER MEINCKE (1972), 28.

51 WERNER MEINCKE (1972), 29.

immer wieder von Fachvertretern betonte Auslesefunktion<sup>52</sup> des altsprachlichen Unterrichts dar. Sie erhielten zusätzliches Gewicht, da in empirischen Untersuchungen dieser Anspruch des Lateinischen bestätigt<sup>53</sup> und von Gymnasiallehrern ausdrücklich bejaht wurde<sup>54</sup>. Zudem ergaben empirische Studien, dass im Vergleich zu anderen Fächern im Lateinunterricht besonders häufig schlechte Noten vergeben wurden<sup>55</sup> und Latein- und Griechischlehrer „größere grundsätzliche Abneigung gegen die Reform des Gymnasiums“<sup>56</sup> zeigten als Kollegen anderer Fächer. Übrigens erscheint diese Haltung durchaus nachvollziehbar: Gerade die Infragestellung des traditionell zentralen Gymnasialfaches Latein führte mit Sicherheit „zum verstärkten Festhalten der Lateinlehrer am tradierten Gymnasium ..., mit dem auch die eigene berufliche Situation erhalten werden soll, sowie zu einer durch die Unsicherheit der eigenen Lage genährten Stärkung autoritärer Tendenzen“<sup>57</sup>.

Wie gefährlich die bildungspolitische Gesamtlage für den altsprachlichen Unterricht tatsächlich war, verdeutlichen ebenfalls Gutachten des DEUTSCHEN BILDUNGSRATES zur Schulreform. Auch wenn die Fächer Latein und Griechisch nicht explizit erwähnt werden, wurden in diesem einflussreichen Gremium die wesentlichen Forderungen ROBINSOHNs aufgenommen und der altsprachliche Unterricht in seinem Kern zur Disposition gestellt:

---

52 cf. Kapitel I. 4, 34.

53 cf. UDO UNDEUTSCH (1971), 400: „Unter den Gründen für den Mißerfolg so vieler Schüler spielen die Fremdsprachen, insbesondere Latein, die ausschlaggebende Rolle. Der Auslesemaßstab der Höheren Schulen ist vornehmlich philologisch-sprachorientiert. Er ist mithin sehr einseitig und entspricht nicht den realen Anforderungen der Gegenwartsgesellschaft an die Vorbereitung für ein wissenschaftliches Studium der verschiedenen Fachrichtungen und bzw. oder auf führende Stellungen im öffentlichen Leben.“ In UNDEUTSCHs Gutachten wird deutlich hervorgehoben, dass Lateinunterricht und Sitzenbleiben eine deutliche Korrelation aufweisen, vor allem bei Latein als 1. Fremdsprache: „Ist Latein Anfangssprache, liegt der Anteil der ersten Fremdsprache am Sitzenbleiben auffällig höher, als wenn mit Englisch begonnen wird. Wenn mit Latein begonnen wird, sind mangelhafte Leistungen in der ersten Fremdsprache in 82% der Fälle an der Nichtversetzung beteiligt, wenn mit Englisch begonnen wird, beträgt der Anteil der ersten Fremdsprache nur 61%.“ (395)

54 cf. GERWIN SCHEFER (1969), 130; SCHEFER zitiert in seiner Studie über das „Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers“ das Statement eines Biologen: „Wir haben die Erfahrung gemacht, daß das Latein und die Mathematik das Filter darstellt, wo wir Begabungen wirklich herausfiltern können aus Unbegabung.“ (203) Allerdings wurde SCHEFERS Untersuchung wegen schwerer inhaltlicher und methodischer Mängel wohl zu Recht äußerst scharf kritisiert, so z. B. von ELISABETH VON DER LIETH (1970).

55 cf. UDO UNDEUTSCH (1969), 396.

56 HELGA ZEIHNER (1973), 215.

57 HELGA ZEIHNER (1973), 215.

- Wenn der „Lehrplan der allgemeinbildenden Schulen ... stärker an die objektiven Lernanforderungen der Gesellschaft angepaßt werden“<sup>58</sup> soll, waren hiermit nicht zuletzt die vermeintlich überholten Inhalte des Lateinischen und Griechischen gemeint.
- Wenn die „beherrschende Stellung bestimmter Fächer und deren Auslesewirkung ... zu mildern, wenn nicht zu beseitigen“<sup>59</sup> sei, dann galt diese Forderung nicht zuletzt den Alten Sprachen.
- „Als erste, d.h. intensiv zu behandelnde Fremdsprache sollte Englisch gelten, vor allem in Schulen, die auf ein wissenschaftliches oder technisches Studium hinführen“<sup>60</sup>: Diese Forderung richtete sich explizit gegen die weitere Existenz derjenigen lateinischen Lehrgangsform, mit der stets die weitreichendsten Bildungsziele verknüpft wurden, nämlich gegen Latein als erste Fremdsprache.

## V. 2 Reaktionen auf Robinsohn: Von Resignation zur Aufbruchstimmung

„Resignation, Verdrossenheit, Verunsicherung hinsichtlich künftiger Entwicklungen im schulischen Raum charakterisieren heute oft die Gespräche der Kollegen an den Gymnasien. Das Gefühl allgemeiner Unsicherheit findet sich weniger in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Disziplinen als im Bereich der Geisteswissenschaften und hat dort nicht nur Religion und Geschichte, sondern ebenso Deutsch und die modernen Fremdsprachen ergriffen, was die Lehrziele angeht, von den Arbeitsbereichen der Latinisten und Gräzisten gar nicht erst zu sprechen: sie gelten vielfach als schon nicht mehr diskutabel in kommender Schulorganisation. Diese allgemeine Verunsicherung hat auf viele Latinisten ... geradezu lähmende Wirkung.“<sup>61</sup> FRIEDRICH KNOKE hat in seinem Bericht eine allem Anschein nach weit verbreitete Stimmungslage beschrieben: Zahlreiche Fachvertreter sahen sich mehr oder weniger hilflos den sich abzeichnenden Umwälzungen im Bildungswesen ausgeliefert, glaubten sich „von einer Welt von Zweifel, Mißtrauen, Vorurteil und Hohn umgeben“<sup>62</sup> und wagten kaum, auf eine Zukunft des altsprachlichen Unter-

---

58 HELMUT SKOWRONEK (©1971), 555.

59 HELMUT SKOWRONEK (©1971), 555.

60 HELMUT SKOWRONEK (©1971), 555.

61 FRIEDRICH KNOKE (1971b), 1.

62 WILL RICHTER (1969), 2.

rechts zu hoffen<sup>63</sup>. Der Rückgang der Alten Sprachen erschien wieder einmal als fast notwendige „Begleiterscheinung der Entwicklung unserer modernen naturwissenschaftlich-technisch orientierten Massengesellschaft“<sup>64</sup>. Unbegründet waren diese pessimistischen Einschätzungen und das Gefühl einer tief gehenden Krise des altsprachlichen Unterrichts freilich nicht: Einerseits schlug ja den Fächern Latein und Griechisch an Universitäten („Latinum in latrinam“), Schulen, bei Eltern, Ministerien und in der Presse eine in dieser Schärfe bisher unbekannte Ablehnung entgegen, wie man aus zahlreichen Bemerkungen und Berichten in der Fachliteratur<sup>65</sup> entnehmen kann. Geradezu als Fanal für die Zukunftsperspektiven musste die Einrichtung von „Zusatzstudien für Altphilologen“ gewirkt haben, durch die ein in Nordrhein-Westfalen bestehendes beträchtliches Überangebot an Lehrern für Latein und Griechisch abgebaut werden sollte.<sup>66</sup> Tatsächlich war es in diesem Bundesland zu dramatischen Einbrüchen der Schülerzahlen gekommen: Von 1969/70 bis 1971/72 verringerte sich die Zahl derjenigen Schüler, die Latein als erste Fremdsprache lernten, von 9400 auf ca. 4000, weil offensichtlich immer weniger Schulen Latein ab dieser

---

63 Bezeichnend für diese Stimmung ist die im Mitteilungsblatt des DAV 1/1970, 1, von der Schriftleitung abgedruckte Bitte um kritische Beiträge zur Lage der Fächer: „Viele sagen: Wozu Tagung? Wozu Beitrag? Wozu Verband? Wir können ja nicht einmal in unseren Fächern unterrichten!“

64 KARL SCHULZE (1971), 11.

65 So z. B. die ausführlich dokumentierte Auseinandersetzung mit dem Bayerischen Philologenverband um das grundständige Latein (in: DASiU 1/1971, 1-5) oder der Artikel „Stimmungsmache gegen Latein“, in: DASiU 3/1971, 15-17. In NRW beklagte der Vorsitzende WILFRIED BERNING die „öffentliche Mißachtung“ des altsprachlichen Unterrichts (cf. MDAV NRW 4/1971, 5).

66 cf. WILFRIED BERNING (1971a), 2, (1971b), 1-4, und ALOIS GUTHARDT / WILFRIED BERNING (1972), 4. Nüchtern wird im Gesprächsprotokoll eines Treffens zwischen Vertretern des DAV und des Bildungsministeriums festgestellt (BERNING 1971b): „Im Blick auf die bisherige und die zukünftige Entwicklung des Schulwesens ist festzustellen, daß im Augenblick ein Überangebot an Lehrern für Latein und Griechisch entsteht.“ (2) Offensichtlich waren zahlreiche Altphilologen aus Schülermangel gezwungen, fachfremden Unterricht zu erteilen. Daher sollten durch die Zusatzstudien „die jüngeren Altphilologen ... zusätzliche Lehrbefähigungen erwerben, damit ihnen und den älteren Kollegen fachfremde Beschäftigung erspart bleibt“. (2) Die Zahlen beleuchten die offenkundige Dramatik der Situation: Eine Zusatzfakultas sollte 425 Lehrern ermöglicht werden, insgesamt hatten jedoch 470 Lehrer beim Verband und 1280 bei den Schulkollegen Interesse an einer zusätzlichen Lehrbefähigung geäußert. Gleichzeitig verwahre sich der DAV, auf dessen Anregung diese Zusatzstudien eingerichtet werden sollten, „gegen die Auffassung, sein Eintreten für Zusatzstudien bedeute zugleich, altsprachlicher Unterricht sei in Zukunft entbehrlich“. (2) Ende 1973 wurde das Zusatzstudium beendet. (cf. HEINRICH KREFELD (1974), 4)

Stufe anboten.<sup>67</sup> Diese dramatischen Einbrüche zu Beginn der siebziger Jahre erstreckten sich auf das gesamte Bundesgebiet. Lernten 1969 noch 15,23% aller Sextaner Latein, waren es 1971 nur 11,8%, 1972 sogar nur 7,92% und 1973 7,47%. Auch Latein als zweite Fremdsprache erlitt zu Beginn der siebziger Jahre deutliche Einbußen: Hatten 1969 in der 7. Klasse noch über 60% als Gymnasiasten Latein, waren es im Jahr 1974 nur noch 35%. So sank auch die Gesamtzahl der Lateinschüler zunächst drastisch: Nahmen im Jahr 1971 noch 43,53% aller Gymnasiasten am Lateinunterricht teil, verringerte sich diese Zahl im Jahr 1972 auf nur noch 26,61%, um in folgenden Jahr abermals auf 24,94% zu sinken. Ähnlich niedrig blieb der Anteil 1974 (25,11%). Obendrein entwickelte sich Griechisch immer mehr zu einem gymnasialen Marginalfach mit weniger zwei als Prozent Schüleranteil. Erst ab 1975 zeigte sich im Lateinunterricht eine deutliche Konsolidierung des Schüleranteils mit 36,89%, der bis Mitte der achtziger Jahre auf über 38% steigen sollte (L 1, Kl. 5: ca. 10%; L 2, Kl. 7: ca. 50%).

Dementsprechend pessimistisch wurden die Zukunftsaussichten eingeschätzt: „Zu erwarten ist also, daß Latein in der Praxis nur noch als Wahlfach innerhalb der künftigen differenzierten Oberstufe seinen Platz haben wird, als Abiturfach für speziell Interessierte. Von einem Grundpfeiler unseres gesamten überkommenen Bildungssystems bliebe damit ... nur noch ein karger Rest.“<sup>68</sup> Mindestens genauso deprimierend musste es jedoch erscheinen, dass die altsprachliche Didaktik den umwälzenden Konzeptionen ROBINSONS mehr oder weniger unvorbereitet gegenüberstand und ihnen in absehbarer Zeit nichts Substantielles würde entgegensetzen können.<sup>69</sup> So hat KLAUS WESTPHALEN die mehr als prekäre Problemlage völlig zutreffend beschrieben: „Latein und Griechisch sind schon jetzt, mehr noch in Zukunft, auf den ‚freien Markt‘ geworfen. Aus dem Schutz staatlicher Subventionspolitik entlassen, müssen sie sich im Konkurrenzkampf bewähren, ihre Daseinsberechtigung erweisen.“<sup>70</sup>

---

67 cf. MDAV NRW 4/1971, 4.

68 MDAV NRW 4/1971, 4.

69 Einen lebhaften Eindruck dieser offenbar weit verbreiteten Lageeinschätzung gibt ALBRECHT GERMANN (1970), 17–23, in seinem Bericht über die von DAV und MOMMSEN-GESELLSCHAFT vom 31.3.–4.4.1970 in Freiburg durchgeführte Tagung. So bemerkt GERMANN beispielsweise über an einer Podiumsdiskussion teilnehmende Universitätsvertreter der Klassischen Philologie: „Das Gefühl, das der Berichterstatter während und nach der Diskussion hatte, war, daß die versammelten klassischen Philologen zwar teilweise die bedrohliche Krise der alten Sprachen erkannt hatten, ihr aber ratlos gegenüberstanden.“ (21)

70 KLAUS WESTPHALEN (1971b), 6.

Gleichwohl setzte der Zwang der an sich bedrückenden Umstände Innovativkräfte frei, die auf breiter Ebene, ausgehend von einer grundlegenden theoretischen Neufundierung des altsprachlichen Unterrichts, zu seiner nachhaltigen Veränderung in Theorie und Praxis führen sollten. Besonders auffällig ist zunächst, dass die bisherige Form des Latein- und Griechischunterrichts von zahlreichen Fachvertretern scharf kritisiert und zu einer grundlegenden Wende in der Unterrichtsgestaltung aufgefordert wurde. Das dabei von der Unterrichtsrealität gezeichnete Bild war ausgesprochen ernüchternd: Der Lateinunterricht wurde wegen seines methodischen Monismus in der Spracherwerbsphase kritisiert, zudem wurde die völlige Vernachlässigung der Erkenntnisse moderner Lernpsychologie bemängelt. Der Lektüreunterricht beschränkte sich aufgrund mangelnder methodischer Flexibilität der Lehrer auf einen reinen Übersetzungsbetrieb mit schematischer Interpretation ohne jeden Gegenwartsbezug; inhaltlich verkümmerte die Lektüre durch eine einfallslose Beschränkung auf einen Kanon von zwölf klassischen Schriftstellern.<sup>71</sup> Aufgrund eigener empirischer Untersuchungen wurde eine im Vergleich zu anderen Schulfächern deutlich schlechtere Notengebung im Lateinunterricht konstatiert<sup>72</sup> und als ungünstige Voraussetzung für die weitere Zukunft der Fächer kritisiert<sup>73</sup>. Insgesamt wurde von Fachvertretern das Bild eines unzeitgemäßen, in Traditionen erstarrten Unterrichts gezeichnet: Es erweise sich nun, „daß der heute erteilte LU [= Lateinunterricht] vielerorts noch unreflektiert-konservativ-unbeweglich und nach ‚bewährten‘ Grundsätzen, ‚bewährten‘ Richtlinien gegeben wird, ohne daß diese i. e. begründet werden können bzw. werden, und man wird in der Tat dem im Gleichmaß der Jahre erteilten ‚bewährten‘ Caesar- und Livius-, Cicero- und Tacitusunterricht, einem oft nur von der reinen Übersetzung her konzipierten Unterricht, 1. vom Inhaltlichen her oft gegenwartsabgewandtes (und es gilt die Gegenwart zu bestehen), 2. weltfernes (und es gilt die Welt von heute zu meistern) und 3. auch in seinen anthropologischen Wertungen suspektes Tun (Literatur einer soziologisch begrenzten Gruppe, ‚höfische‘ Dichtung, Literatur einer ‚Sklavenhaltergesellschaft‘) nicht immer zu Unrecht vorwerfen müssen.“<sup>74</sup>

---

71 cf. JOSEF A. MAYER (1972a), 13ff.

72 cf. HORST-THEODOR JOHANN (1973), 15; HEINRICH KREFELD (1973a), 3f. Untersuchungen an Schulen in Nordrhein-Westfalen ergaben, dass im Lateinunterricht durchweg die schlechtesten Noten (3,7; 3,5; 3,59) vergeben wurden.

73 cf. HEINRICH KREFELD (1973a), 5: „Wenn Latein in derartigen Zensurenübersichten auch künftig noch am Ende erscheinen sollte, dann dürfte es mit unserem Latein in den reformierten Oberstufen bald wirklich am Ende sein.“

74 FRIEDRICH KNOKE (1971b), 3.

Dieses offensichtlich recht weit verbreitete Gefühl der eigenen Unzulänglichkeit ging einher mit einer großen Entschlossenheit, sich für den Erhalt und die notwendige didaktische Erneuerung des altsprachlichen Unterrichts einzusetzen. Dabei waren sich die führenden Vertreter dieser Neuorientierung wie KARL BAYER, KLAUS WESTPHALEN und OTTO SCHÖNBERGER sehr wohl bewusst, dass aufgrund der bildungspolitischen Bedeutsamkeit der Curriculumtheorie ein Aussitzen der Situation unmöglich war.<sup>75</sup> Nur dann bestehe kein Grund zur Resignation, wenn man ein „durch Klarheit und Ehrlichkeit überzeugendes Angebot“<sup>76</sup> unterbreite. Im Gegenteil sah man sich durch den genuin demokratischen Anspruch der Curriculumtheorie zu einer aktiven Beteiligung ermuntert und erblickte die Chance zu einer Optimierung des Unterrichts sowie zur Entwicklung einer wissenschaftlich abgesicherten Fachdidaktik.<sup>77</sup> Dabei vertrat man mit allem Nachdruck die Auffassung, dass die Sicherung der altsprachlichen Fächer in erster Linie davon abhängen würde, ob ihre Fachvertreter bereit sind, „ihre Ziele, Inhalte und Methoden der curricularen Idee zu unterwerfen“.<sup>78</sup> Augenscheinlich hatte sich bei progressiven Fachvertretern wie BAYER, WESTPHALEN und SCHÖNBERGER die Überzeugung durchgesetzt, „daß der LU – wie jedes andere Schulfach – in der heutigen pädagogischen Situation seine Relevanz nachweisen, d. h. rechtfertigen muß für die beachtliche bildungsökonomische Investition eines Langzeitfaches, eines vieljährigen, anstrengenden und anspruchsvollen Unterrichts, für den die Gesellschaft in Schulen und Hochschulen hohe Kosten, für den Lehrer, Schüler und Eltern Erhebliches an Arbeit, Verzicht und guten Willen aufwenden“<sup>79</sup>. Daraus wurde unmissverständlich die Forderung zur Generalrevision des altsprachlichen Unterrichts abgeleitet: „Gegenstände, die ... nichts leisten, müssen abgeschrieben, Methoden, die versagen, aufgegeben werden – kurz: Die Zeit einer Generalrevision ist gekommen. Wir müssen sie durchführen, auch auf die Gefahr hin, daß wir am Ende nur noch weniges sicher in der Hand halten.“<sup>80</sup>

---

75 cf. KARL BAYER (1971b), 4.

76 KLAUS WESTPHALEN (1971b), 7.

77 cf. KLAUS WESTPHALEN (1972d), 18f.

78 KARL BAYER (1971a), 9.

79 K. H. MASCHER (1969), 4.

80 KARL BAYER (1971a), 10; ferner WILHELM BEHRENDT (1971), 6; FRIEDRICH KNOKE (1971b), 3; KLAUS WESTPHALEN (1971b), 6f., (1972c), 56f., (1972d), 18f.; HARALD PATZER (1972), 3.

## V. 3 Die programmatische Auseinandersetzung mit der Curriculumtheorie

### V. 3. 1 Die Vorstufe:

Otto Schönberger und „Anmerkungen zu einem Buch von Saul B. Robinsohn“

ROBINSOHNS Programmschrift hatte nicht nur großes Aufsehen in der bildungspolitischen Landschaft insgesamt erregt, auch maßgeblichen Vertretern des altsprachlichen Unterrichts war die Brisanz seiner Thesen für den Latein- und Griechischunterricht nicht verborgen geblieben. Mit einer recht umfangreichen schriftlichen Stellungnahme zu ROBINSOHNS Thesen eröffnete OTTO SCHÖNBERGER im Jahr 1968 von altsprachlicher Seite aus die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Curriculumtheorie. SCHÖNBERGERS Beitrag ist jedoch nicht allein deswegen bemerkenswert und verdienstvoll; vielmehr zeigen seine Ausführungen in exemplarischer Weise, dass mit den hergebrachten Argumentationsmustern keine schlüssige Antwort auf ROBINSOHNS Fundamentalkritik am altsprachlichen Unterricht mehr zu geben war. Dies wird einerseits an nicht wenigen Einzelargumenten SCHÖNBERGERS deutlich, die sich noch im Rahmen hergebrachter Fachapologetik bewegen und keine erfolgversprechenden Lösungsansätze für die inhaltliche Auseinandersetzung mit ROBINSOHN bieten konnten. Andererseits macht SCHÖNBERGER deutliche Versuche, bisher gültige, für die Begründung des altsprachlichen Unterrichts fast stereotype Argumentationsmuster zugunsten neuer Ansätze aufzugeben. Dies soll an zwei besonders prägnanten Beispielen erläutert werden.

Gleich zu Beginn seiner Ausführungen geht SCHÖNBERGER auf einen der zentralen Vorwürfe ROBINSOHNS ein, dass der altsprachliche Unterricht darin versagt habe, die Schüler durch „Einsicht in die Bedingungen sozialen Lebens und politischen Handelns“<sup>81</sup> zur Mündigkeit zu erziehen. SCHÖNBERGER versucht diesen Vorwurf durch eine Erläuterung der politisch-sozialen Bildungseffekte der Sallustlektüre zu entkräften. Allerdings bewegen sich seine Ausführungen im gewohnten Rahmen altsprachlicher Begründungstopik, die auf Dritte realitätsfern und allzu unbescheiden wirken musste: Sie sind politisch unverbindlich und weisen kaum wirklich konkrete Bezüge zu aktuellen politisch-gesellschaftlichen Fragen auf. So bemühe man sich bei der Sallustlektüre, „die Bedingungen sozialen Lebens und politischen Handelns ... im Rom der ausge-

---

81 SAUL B. ROBINSOHN (1967), 18.

henden Republik zu untersuchen ... und dann – in aller Behutsamkeit, versteht sich – Parallelen oder vielleicht sogar Folgerungen für unser politisch-soziales Leben zu ziehen“<sup>82</sup>. Um schließlich die vermeintlich überzeitliche Gültigkeit dieser Inhalte zu unterstreichen, weist SCHÖNBERGER unter Berufung auf ein Dictum THOMAS MANNs darauf hin, „wer das erste Jahrhundert v. Chr. genau kenne, brauche im Politischen nichts mehr zuzulernen“<sup>83</sup>. Dagegen bleiben in diesem Zusammenhang selbstkritische Töne nur sehr moderat: SCHÖNBERGER räumt gewisse Schwächen einzelner Lehrer, nicht jedoch das Versagen der Institution altsprachlicher Unterricht ein.<sup>84</sup> Allerdings war sich (nicht nur) SCHÖNBERGER nicht bewusst, dass ROBINSOHN (in der Nachfolge von LITT) implizit politisch-soziales Versagen humanistisch Gebildeter vor dem Nationalsozialismus bemängelt hatte. Durch dieses Versäumnis fühlte sich ROBINSOHN in der Richtigkeit seiner Kritik bestätigt, wie er im Jahr 1971 feststellte: „In diesem Zusammenhang scheint es mir bemerkenswert, daß mein Argument vom Versagen der klassisch-humanistischen Bildung nicht verstanden oder vielleicht ignoriert wurde. Es ging um das Versagen auch der ‚humanistisch‘ Gebildeten vor der nationalsozialistischen Barbarei.“<sup>85</sup> Dass SCHÖNBERGER (und wohl auch die allermeisten Fachvertreter) auf diesen Vorwurf argumentativ völlig unvorbereitet war, zeigt an anderer Stelle seine doch recht hilflose Reaktion auf diese Kritik ROBINSOHNs.<sup>86</sup> Es kann daher kaum erstaunen, dass SCHÖNBERGERS Argumentation ROBINSOHNs Vorbehalte gegen den mangelnden Gegenwartsbezug des altsprachlichen Unterrichts nicht ausräumen konnte, ganz im Gegenteil: ROBINSOHN lehnte es auch zu einem späteren Zeitpunkt vehement ab, dass man „von einer konzentrierten Behandlung der Welt des klassischen Altertums historische und politische Einsichten dauerhaften Werts ... und Aufschlüsse zu Grundfragen menschlicher Existenz“ erwarten könne, da

---

82 OTTO SCHÖNBERGER (1968), 2.

83 OTTO SCHÖNBERGER (1968), 2; in ähnlicher Weise bemerkt SCHÖNBERGER an anderer Stelle, dass es z. B. keine bessere Schulung über das Verhältnis von Wissenschaft und Wahrheit als die Lektüre Platons und der Vorsokratiker gebe. „Gerade dort, wo die Anfänge der abendländischen Wissenschaft vorliegen, sind die Probleme von Wissenschaft und Wahrheit in voller Klarheit und pädagogisch angemessener Form faßbar.“ (3)

84 cf. OTTO SCHÖNBERGER (1968), 3.

85 SAUL B. ROBINSOHN (†1971), XIX.

86 cf. OTTO SCHÖNBERGER (1971), 7: „Ein schwerer Vorwurf, in der Tat, und ich weiß nicht, wie ich ihn entkräften soll ... Ich wüßte auch nicht, daß die ‚Humanisten‘ als deutlich akzentuierte Gruppe des Widerstandes herausragten ... Freilich ist andererseits zu sagen, daß die Humanistischen Gymnasien nicht so zahlreich waren, als man hier von einer deutlich wahrnehmbaren Schicht sprechen könnte. Eine Statistik über Versagen oder Nicht-Versagen bestimmter Kreise im Dritten Reich kenne ich überhaupt nicht, weiß auch nicht, wie man sie erstellen könnte und wie die Kriterien zu bemessen wären.“

„uns Jahr für Jahr eine Lebenshaltung gründlicher ausgetrieben (wird), die sich am Wandel in der Wandellosigkeit orientiert.“<sup>87</sup>

Zugleich sind jedoch bei SCHÖNBERGER wichtige Ansätze zu einer deutlich realistischeren Bewertung des altsprachlichen Unterrichts festzustellen. So distanziert er sich vom Modellbegriff: SCHÖNBERGER weist auf dessen mangelnde Präzision hin, „weil sich damit zu viele verschiedenartige Vorstellungen verbinden“<sup>88</sup>. Er stimmt ROBINSOHN in seiner Ablehnung der Antike als verbindlichem Vorbild zu und spricht sich grundsätzlich gegen eine Verwendung des Modellbegriffs als allgemeingültiger didaktischer Größe aus.<sup>89</sup> Eine vorbehaltlose Identifikation mit antiken Archetypen lehnt er ebenfalls ab und stimmt ROBINSOHN zu, dass die Antike Distanz fordere.<sup>90</sup> Stattdessen verweist SCHÖNBERGER darauf, dass „die antike Geistesgeschichte ... eine Menge wichtiger Abläufe, Bilder, Gedanken und Überlieferungen bietet, deren Kenntnis wie kein anderer Gegenstand geeignet ist, den Geist des Betrachters zu erhellen“<sup>91</sup> und Reflexion sowie Kreativität der Schüler zu fördern. Obwohl er nach wie vor in der Antike auch einzelne vorbildhafte Elemente und damit verbundene „innerlich verpflichtende Werte“<sup>92</sup> zu erkennen glaubt, zeigt SCHÖNBERGER an dieser Stelle eine deutliche Bereitschaft, die bekannten überzogenen Bildungsansprüche auf eine realistischere Grundlage zu stellen. Daher kann es nicht überraschen, dass er sich nicht nur nachdrücklich von der „Arroganz des Programmhumanismus“<sup>93</sup> distanziert, sondern auf jeden pädagogischen Führungsanspruch des altsprachlichen Gymnasiums verzichtet und stattdessen auf Gleichberechtigung mit den anderen Fächern der höheren Schule pocht. Es solle wenigstens eine Schulart geben, „die auf den genauen Umgang mit den lebendigen Kräften dieser Vergangenheit nicht verzichten will, nicht um den Schüler zum Kleinaltphilologen zu machen, sondern um ihn für seine Gegenwart ... tüchtig und verantwortlich zu machen“<sup>94</sup>. SCHÖNBERGER warnt sogar vor übertriebenen pädagogischen Erwartungen an diese Schulform: „Ein pädagogisches Wundermittel ist das altsprachliche Gymnasium freilich nicht, doch ist es sicher eine Schule, die so gut wie jedes andere Gymnasium ist.“<sup>95</sup>

---

87 SAUL B. ROBINSOHN (†1971), XIX.

88 OTTO SCHÖNBERGER (1968), 3.

89 cf. OTTO SCHÖNBERGER (1968), 3.

90 cf. OTTO SCHÖNBERGER (1968), 5.

91 OTTO SCHÖNBERGER (1968), 3f.

92 OTTO SCHÖNBERGER (1968), 6.

93 OTTO SCHÖNBERGER (1968), 6.

94 OTTO SCHÖNBERGER (1968), 4.

95 OTTO SCHÖNBERGER (1968), 6.

Natürlich konnte von SCHÖNBERGER noch keine systematische Auseinandersetzung mit ROBINSOHN und den Kategorien der Curriculumtheorie erwartet werden. Gleichwohl wird an seinen Ausführungen deutlich, dass die Vertreter des altsprachlichen Unterrichts zur Sicherung der Existenz ihrer Fächer dazu gezwungen sein würden, mehr Realismus und Transparenz bei den Bildungsansprüchen walten zu lassen, eine genaue Analyse der bisherigen Schwächen in Unterrichtspraxis und didaktischer Legitimation vorzunehmen und sich nach dem Muster von SCHÖNBERGER den gesellschaftlichen Anforderungen nicht in einer kulturpessimistischen Haltung zu verweigern, sondern sich produktiv-kritisch mit ihnen auseinander zu setzen.

### V. 3. 2 Die systematisch-wissenschaftliche Stufe:

#### Der Didaktische Ausschuss des Deutschen Altphilologenverbandes als „Kristallisationspunkt“ didaktischer Erneuerungsbestrebungen

Eingeleitet durch OTTO SCHÖNBERGER gewann die inhaltliche Auseinandersetzung mit ROBINSOHNs Thesen zunehmend an Umfang, Qualität und Geschwindigkeit. Die programmatische Arbeit erfolgte dabei auf vielfältigen regionalen Ebenen, so z. B. in den 1970 gegründeten Arbeitskreisen des Staatsinstituts für Schulpädagogik in München<sup>96</sup>, in einem ausführlich dokumentierten curricularen Modellprojekt in Baden-Württemberg<sup>97</sup> und insbesondere auf der Ebene des DEUTSCHEN ALTPHILOLOGENVERBANDES (DAV)<sup>98</sup>. Aufgrund der unbestreitbar überregionalen Bedeutung der Aktivitäten des DAV für den gesamten altsprachlichen Unterricht in Deutschland sollen diese daher exemplarisch untersucht werden.

#### Das neue Grundsatzprogramm des DEUTSCHEN ALTPHILOLOGENVERBANDES VON 1971

Die wohl intensivste und folgenreichste programmatische Auseinandersetzung mit der Curriculumtheorie ist aufs Engste verbunden mit den Aktivitäten des DEUTSCHEN ALTPHILOLOGENVERBANDES, die von seinem Vorsitzenden WILL

---

96 Hierzu insb. die Veröffentlichungen: Kollegstufenarbeit in den Alten Sprachen I + II (1971, 1976).

97 cf. JOSEF A. MAYER (1972).

98 Wie groß der Veränderungsdruck tatsächlich war, unterstreichen die zahlreichen regionalen Fortbildungs- und Diskussionsveranstaltungen zu allen wesentlichen praktischen und theoretischen Fragen der Curriculumreform, die in den entsprechenden Mitteilungsblättern der Landesverbände des DAV dokumentiert sind.

RICHTER initiiert und vom „Ausschuss für didaktische Fragen“ inhaltlich umgesetzt wurden. Diese 1969 in Hannoversch-Münden<sup>99</sup> gegründete und in der Öffentlichkeit besser als „Didaktischer Ausschuss“ bekannte DAV-Kommission unter der Leitung von KARL BAYER<sup>100</sup> stellte mit ihrer Grundsatzarbeit entscheidende Weichen für die didaktische Neuausrichtung des altsprachlichen Unterrichts. Neben der Erstellung von „Materialien zur Information der Eltern über den Unterricht in den Alten Sprachen“ (Juli 1971) erwiesen sich insbesondere die Neuformulierung eines Grundsatzprogramms zu den Zielen des Latein- und Griechischunterrichts (Oktober 1970), die Beschreibung der Leistungen des Faches Latein in einem Lernzielkatalog unter Zuhilfenahme einer Lernzielmatrix (Mai 1971)<sup>101</sup> und schließlich die bis heute einmalig gebliebene, groß angelegte empirische Validierung des Lateinunterrichts<sup>102</sup> als entscheidende Impulsgeber für die curriculare Neubegründung und Weiterentwicklung des altsprachlichen Unterrichts.

Grundlage der Arbeiten des Didaktischen Ausschusses bildete eine völlig neue Strategie zur Legitimation des altsprachlichen Unterrichts, die einen inhaltlichen und stilistischen Bruch mit bisherigen Legitimationsanstrengungen zur Folge hatte. Entscheidender Beleg hierfür ist das von ADOLF CLASEN im April 1970 vorgelegte Strategiepapier. CLASEN stellt grundsätzlich fest, dass „die bisherigen Formen des Bildungssystems ... von der Gesellschaft nicht länger akzeptiert“<sup>103</sup> und die Fächer dazu gezwungen werden, ihre Lernziele unter der Maßgabe des gesellschaftlichen Nutzens zu definieren. Diese allgemeine „Krise des Selbstverständnisses“ treffe in besonderer Weise den Lateinunterricht, der, wie CLASEN selbstkritisch bemerkt, „für viele zum Symbol der Rückständigkeit und des Überholten geworden“<sup>104</sup> sei. Insgesamt beurteilt er die Folgen dieser krisenhaften Entwicklung für das Lateinische dramatischer als für den Griechischunterricht, „da zahlenmäßig mehr Elternhäuser und Schüler, vor allem in einer neuen, noch gymnasialfernen Bevölkerungsschicht davon betroffen sind“, während das Griechische „- in Verbindung mit Latein - einen eigenständigen Schultyp und Bildungsgang repräsentiert, der immer noch weithin respektiert

---

99 cf. MDAV 2/1969, 1.

100 Weitere Mitglieder waren ADOLF CLASEN, HANS-PETER DRÖGEMÜLLER, ERNST GEBHARDT, ALOIS GUTHARDT, PAUL KROH, OTTO SCHÖNBERGER, PETER STEINMETZ und KLAUS WESTPHALEN.

101 cf. *Materialien zur Curriculumentwicklung im Fach Latein* (1971a).

102 cf. *Lernziele und Fachleistungen. Ein empirischer Ansatz zum Latein-Curriculum*, AU XVI 1973, Beiheft I.

103 ADOLF CLASEN (1971a), 4.

104 ADOLF CLASEN (1971a), 4.

wird ... Latein steht dagegen als Relikt in einem sonst für korrigierbar gehaltenen Schultyp.“ So hält er zu Recht die Lage des Lateinischen am neusprachlichen Gymnasium für besonders prekär, da es dort „– gesellschaftlich ohne Rückhalt – bildungspolitisch isoliert – curricular nicht mit anderen Fächern verzahnt – psychologisch ohne Außenmotivation“<sup>105</sup> sei. Aufgrund dieser nüchternen bildungspolitischen Analyse vollzieht CLASEN eine radikale Abkehr von der bisher verfolgten Legitimationsstrategie: Für eine wirksame Verteidigung beider Fächer müsse die bisher zugrunde gelegte Fächereinheit von Latein und Griechisch aufgegeben werden: „Wegen seiner Stellung am neusprachlichen Gymnasium muß Latein für sich verteidigt, d.h. begründet werden. Ohne Latein dort würde es am Altsprachlichen Gymnasium vollends isoliert.“<sup>106</sup> CLASEN war sich offensichtlich bewusst, dass über die Existenz des Lateinunterrichts nicht an einer zahlenmäßig zunehmend marginalisierten Schulform, sondern am expandierenden neusprachlichen (und auch naturwissenschaftlich-mathematischen) Gymnasium entschieden werden würde.<sup>107</sup> Unverkennbar markierte dieser Strategiewechsel einen Traditionsbruch: Erstmals in der Geschichte des altsprachlichen Unterrichts wurde von seinen maßgeblichen Fachvertretern die zentrale didaktische Stellung des Gymnasiums altsprachlicher Prägung für den Latein- und Griechischunterricht zur Disposition gestellt. Mit dieser faktischen Konzentration auf das Lateinische erfolgte zugleich eine Loslösung von den Traditionen des Dritten Humanismus, der ja bekanntlich das Griechische in das Zentrum seiner Bildungsbestrebungen gestellt und darin auch noch spürbar die bereits häufig erwähnte DAV-Erklärung von 1951 beeinflusst hatte.<sup>108</sup> Mit dieser Neuorientierung ging zugleich eine unverkennbare Rationalisierung und Entideologisierung der Argumentation einher: CLASEN fordert nämlich eine Konzentration auf pragmatische, auf den wissenschaftlichen Kategorien der Curriculumtheorie beruhende Argumente; hierzu zählt er die sprachliche Basisfunktion und die sozial-kompensatorischen

---

105 ADOLF CLASEN (1971a), 4.

106 ADOLF CLASEN (1971a), 4.

107 cf. UWE RADERMACHER (1969), 1, geht ebenfalls davon aus, „daß der Ansatzpunkt aller zukünftigen Überlegungen bei dem Lateinunterricht auf den neusprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasien zu liegen hat. Denn hier und nicht auf den altsprachlichen Gymnasien wird die Frage entschieden, welche Rolle das Latein im deutschen Bildungswesen spielen wird.“ Ebenso K. H. MASCHER (1969), 4.

108 KLAUS WESTPHALEN, Mitglied des Didaktischen Ausschusses, hat sich ebenfalls zu diesem Traditionsbruch bekannt (1971c), 29: „Die Zeiten sind vorbei, wo ein W. Jaeger aufgrund des scheinbar verbrieften Sonderwertes der alten Sprache und Literatur die Bildung des Menschen zum Menschen praktisch allein dem Griechischen anvertrauen mochte. Die Lernzielbestimmung des altsprachlichen Unterrichts muß sich an den Anforderungen der heutigen Gesellschaft bzw. deren in die Zukunft extrapolierten Bedürfnissen orientieren.“

Möglichkeiten des Lateinischen; nur als zusätzliche Begründung gilt ihm die „werthaltige Lektüre ..., während die kulturerschließende Funktion (Kontinuität) herausgestellt werden muß“<sup>109</sup>. Bereits diese knappen Andeutungen von CLASEN lassen darauf schließen, dass die seit den fünfziger Jahren verwendeten, überzogenen und kaum in die Praxis umsetzbaren Bildungsansprüche für die Fächerbegründung keine Rolle mehr spielen sollten.

Diese grundlegend geänderte Strategie in der Fächerbegründung zeigte dann ihre deutlichen Auswirkungen in der am 2.10.1970 vom DAV verabschiedeten Neuformulierung der „Ziele des Latein- und Griechischunterrichts“<sup>110</sup>, die die DAV-Erklärung zum Bildungsziel des altsprachlichen Gymnasiums und der Alten Sprachen vom 19. Mai 1951 ersetzte, welche seit dieser Zeit das Selbstverständnis der wohl meisten Fachvertreter nachhaltig geprägt hatte. Auf Seiten des Didaktischen Ausschusses war nämlich die unbedingte Notwendigkeit einer Neuformulierung der Ziele des Latein- und Griechischunterrichts erkannt worden: „Die letzte Grundsatzerklärung aus dem Jahre 1951 ging weitgehend von einem Bildungsverständnis aus, das stark vom Erlebnis des zweiten Weltkrieges und seinen inhumanen Ereignissen geprägt war. Sie setzte einerseits Ziele, die durch Unterricht nicht zu erreichen waren, und ist andererseits auf Grund der Ereignisse der Bildungsforschung inzwischen in vielem gegenstandslos geworden. Eine neue Definition des Selbstverständnisses des altsprachlichen Unterrichts war daher dringend geboten.“<sup>111</sup>

Der dann vorgenommene Begründungsansatz wurde in der Tat neu akzentuiert: Die Legitimation der Fächer Latein und Griechisch (vom altsprachlichen Unterricht ist aus Gründen der getrennten Fächerbegründung nicht mehr die Rede)<sup>112</sup> ist ausgerichtet an den gesellschaftlich geforderten, emanzipatorischen Bildungsaufgaben<sup>113</sup> der Schule, die durch einen auf kritische Reflexion, nicht auf

---

109 ADOLF CLASEN (1971a), 5.

110 cf. DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1971), 1f.

111 ERNST GEBHARDT (1971), 12.

112 Gleichwohl kritisierte FRIEDRICH KNOKE (1971a), 14, in scharfer Weise eine nach wie vor vorhandene „enge Koppelung von Latein u n d Griechisch“ und verweist auf den „den Verfassern nicht hinreichend ins Bewußtsein getretenen Gedanken, daß Latein und Griechisch in Zukunft noch mehr als bisher als getrennte Disziplinen angesprochen werden müssen“. KNOKE sieht daher die Grundsatzerklärung im Widerspruch zur Schulrealität: Die Normalform des Lateinunterrichts setze in Klasse 7 am neu sprachlich oder mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasium ein.

113 cf. DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1971), 1: „Die Gesellschaft stellt der Schule den Auftrag, im jungen Menschen Fähigkeiten zu entwickeln, die ihm ein Leben in Selbstbestimmung und Verantwortung ermöglichen.“

Antikeidealisiertem Unterricht erreicht werden sollen. So diene „kritischer Umgang mit Sprache, der durch vergleichende Beschäftigung mit mehreren Sprachen gefördert wird“ der intendierten Selbstbestimmung und Verantwortung der Schüler, der Entwicklung ihres Urteilsvermögens sowie ihrer Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit: „Denn das Erlernen jeder fremden Sprache erweitert die Sprachkompetenz; das Reflektieren über sie und die Interpretation der in ihr geformten Gedanken vertiefen Weltverständnis und Urteilsvermögen. Damit werden Voraussetzungen für ein rational begründetes Handeln geschaffen.“ Für diesen grundlegenden Lernprozess biete der Latein- und Griechischunterricht aufgrund der „sprachlichen Struktur und wegen der formalen und inhaltlichen Qualität (der) literarischen Zeugnisse optimale didaktische Eignung“<sup>114</sup>. Die daraus resultierenden sprachlichen, formalen und inhaltsbezogenen Fachleistungen werden genauer ausgeführt, wobei ihrem über das Fach hinausweisenden Transferwert besonderes Augenmerk geschenkt wird: Latein- und Griechischunterricht schulten nämlich „Sprach- und Denkvermögen“; bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass sich an dieser Stelle keinerlei Hinweise auf die vermeintliche Logizität des Lateinischen finden. Über die Untauglichkeit dieses in der Vergangenheit zwar beliebten, aber immer wieder heftig kritisierten Arguments, war man sich nun – offensichtlich entscheidend angeregt durch HARTMUT VON HENTIG<sup>115</sup> – im Klaren.<sup>116</sup> Außerdem entwickelten die Fächer „Ausdrucks- und Interpretationsfähigkeit“ und eröffneten „Zugänge zu wichtigen Bereichen der geistigen und sozialen Welt“, weckten „historisches Bewußtsein“ und erleichterten „Orientierung in der Gegenwart“; schließlich förderten sie „selbständiges und kreatives Denken“, trügen aber auch unter offensichtlicher Berufung auf die humanistische Bildungstradition zur „Entfaltung der dem Menschen eigentümlichen Kräfte“<sup>117</sup> bei.

---

114 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1971), 1.

115 cf. Kapitel II. 2. 3, 53 f.

116 cf. ADOLF CLASEN (1970), 20: „Für die curriculare Rechtfertigung des LU braucht nicht die Behauptung in Anspruch genommen zu werden, daß Lt. eine ‚logische‘ Sprache sei – das muß seit den Ausführungen von Seel und v. Hentig differenzierter gesehen werden; von Bedeutung ist vielmehr die Tatsache, daß die lat. Sprache logisches Denken nötig macht durch die Anstrengungen, die sie abverlangt. Bei der noch unabstrakt-konkreten Ausdrucksweise und der Tendenz zu Kürze und Prägnanz wird sachnahes Denk- und Sprachverhalten vorausgesetzt und der Schritt zur Abstraktion gefordert; durch die Ökonomie der sprachlichen Mittel, den häufigen Verzicht auf logische Sinnweiser wird die stete Prüfung der logischen Verknüpfungen, der Nachvollzug der Sinnintention zur Bedingung gemacht.“

117 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1971), 1.

Schon an dieser Stelle werden einschneidende Unterschiede zur Erklärung von 1951 deutlich: Wurde zu Beginn der fünfziger Jahre zunächst noch ausführlich „das Bildungsziel des altsprachlichen Gymnasiums“ definiert und damit seine zentrale Stellung für den Latein- und Griechischunterricht untermauert, fehlt in der Neuformulierung jegliche Erwähnung dieser Schulform. Damit wurde den aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen Rechnung getragen, in deren Folge sich das altsprachliche Gymnasium zu einer eher randständigen Schulform entwickelte. Wie bereits in CLASENS Strategiepapier deutlich geworden war, war man offensichtlich davon überzeugt, dass über die Zukunft des altsprachlichen Unterrichts nicht mehr an dieser Schulform entschieden werden würde. Außerdem hatte in der DAV-Erklärung von 1951 die Gesellschaft als Korrektiv schulischer Bildungsanstrengungen nur eine untergeordnete Rolle gespielt: Stattdessen sollten eher der Gesellschaft die Bildungsziele von der Tradition des humanistischen Gymnasiums her vorgegeben werden. Man kann diesen Wechsel der Blickrichtung nicht hoch genug einschätzen: Indem nun die gesellschaftlichen Erwartungen als Maßstab unterrichtlichen Handelns anerkannt werden, „heißt das nichts anderes als die humanistische Tradition auf den Kopf zu stellen. Denn die Vertreter der Alten Sprachen hatten ja den Anspruch erhoben, das ‚klassische Erbe‘ zu vermitteln, und ‚klassisch‘ heißt nach Schadewaldt im populären Sprachgebrauch ‚mustergültig, exemplarisch, vorbildlich‘. Daher brauchte man sich nicht nach Bildungszielen in der Außenwelt umsehen; man entfaltete aus den antiken Texten die Bildung schlechthin.“<sup>118</sup>

Ebenso nachhaltig unterscheiden sich beide Entwürfe in der inhaltlichen Konkretisierung ihrer Ziele: Deutlich pointierter wird die Rolle des Sprachunterrichts bewertet; wurde er 1951 noch als „vorbildend und autonom“ bezeichnet und klar vom Lektüreunterricht, der eigentlichen „Krönung“ des Unterrichts, geschieden, wird das Erlernen der Sprache hier deutlich höher gewichtet: „Im Zentrum einer so verstandenen humanistischen Bildung steht die Arbeit an der Sprache“, wodurch letztlich eine „Erweiterung und Korrektur der bisherigen Weltsicht“<sup>119</sup> bewirkt werden soll. Konsequenter wird die Funktion des Lateinischen und Griechischen als Reflexionssprachen hervorgehoben, die in spezifischer Art und Weise Sprachbewusstsein und sprachkritisches Verhalten entwickeln sollen. Aufgrund dieser speziellen Eigenschaft wird der Latein- und Griechischunterricht erstmals als eine sinnvolle Ergänzung der auf Kommunikation ausgerichteten modernen Fremdsprachen präsentiert. Unbescheidene und den bildungspolitischen Realitäten völlig widersprechende Überlegen-

---

118 KLAUS WESTPHALEN (1971b), 8.

119 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1971), 1.

heitsansprüche werden bewusst ausgespart, die Fächer sollen vielmehr als gleichberechtigte Mitglieder im Kanon der schulischen Fremdsprachen begriffen werden. Aus guten Gründen hat man in diesem Zusammenhang ebenfalls darauf verzichtet, im Gegensatz zur älteren DAV-Erklärung von einer unmittelbar, quasi automatisch wirkenden geistesbildenden Kraft der Sprache auszugehen. Voraussetzung, diese Ziele zu erlangen, sind nämlich „methodische Anstrengungen“<sup>120</sup>, wie wohl unter direkter Anspielung auf HARTMUT VON HENTIG<sup>121</sup> bemerkt wird.

Auch der Lektüreunterricht wird deutlich anders gewichtet als noch im Jahr 1951. Keine Rede ist mehr davon, dass es sich hierbei um die „Krönung“ des altsprachlichen Unterrichts handle, keine Rede mehr von einer „ehrfurchtsvollen Haltung zu den großen überzeitlichen Persönlichkeiten und Werten“ als Zielleistung und keine Erwähnung von einem sich in den Texten manifestierenden noch heute „verpflichtenden Bild abendländischen Menschentums“. Ebenfalls sucht man vergeblich nach der Antike als Leitbild, ein Gedanke, der ohnehin in der Öffentlichkeit kaum mehr einsichtig zu vermitteln und zuvor schon von CLASEN in einem Grundsatzartikel endgültig aufgegeben worden war.<sup>122</sup> Stattdessen gibt man sich bei der Formulierung der didaktischen Ziele, die durch eine deutlich distanziertere inhaltliche Auseinandersetzung mit der Antike erreicht werden sollen, recht sachlich: Der Unterricht soll lediglich den „von den Griechen und Römern ... bereitgestellten Vorrat an Fragen und Lösungsversuchen durch Interpretation (auswerten) und erzieherisch fruchtbar“ machen. Dies soll keinesfalls zu einer unkritischen Idealisierung der Antike führen, sondern der Unterricht soll durch seine Fremdheitswirkung „junge Menschen mit Erfahrungen und Denkmodellen der Griechen und Römer (konfrontieren), ... zu kritischer Distanz von eigenen, zeit- und umweltverhafteten Denk- und Sprechgewohnheiten (zwingen) und ... zur Stellungnahme“<sup>123</sup> herausfordern. Daraus sollen jedoch keine Handlungsmaßstäbe oder Vorbilder resultieren; den Schülern sollen vielmehr „Grundfragen mensch-

---

120 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1971), 2.

121 cf. Kapitel II. 2. 3, 53 f.

122 cf. ADOLF CLASEN (1970), 23: „Ziel ist nicht die unkritische Aneignung des antiken Lebenszusammenhanges (zur Nachahmung empfohlen), die nur literar- und kulturhistorisch orientiert, den Blick nach rückwärts richtet und das Heute vergißt. Statt dessen will der Unterricht das in der lat. Literatur enthaltene ‚Arsenal von Hypothesen und Fragen‘ ausdeuten (v. HENTIG) und fruchtbar machen. Lat. Lektüreunterricht rechtfertigt sich letztlich nur durch die Auseinandersetzung mit werthaltigen Stoffen kraft ihrer jugendpsychologischen Brisanz und ihrer interpretatorischen Valenz.“

123 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1971), 1.

licher Existenz“ vor Augen treten, um ihr Problembewusstsein zu fördern und gegebenenfalls „fruchtbare Handlungsimpulse“ zu erhalten. In diesem Zusammenhang hat man ebenfalls vom problematischen Modellbegriff SCHADEWALDTS Abstand genommen und ihn durch den Begriff des *Denkmodells* ersetzt, ohne ihn an dieser Stelle jedoch näher zu konkretisieren. Nachdrücklich sollen diese Ziele einen Beitrag zu einer gegenwartsorientierten, emanzipatorischen Erziehung leisten, nämlich „zur Selbstverwirklichung des Menschen im Rahmen der individuellen Möglichkeiten und gesellschaftlichen Gegebenheiten“<sup>124</sup>.

Obwohl offensichtlich genuin humanistische Zielsetzungen einer allgemeinen Menschenbildung nicht aufgegeben wurden, ist die Tendenz zur Entideologisierung deutlich. Von der viel kritisierten Lateinlehrerideologie, die für sich den ganz und gar unbescheidenen Anspruch erhob, ewig gültige Werte zu vermitteln, ist hier in der Tat nur noch wenig zu spüren. CLASEN selbst hat diesen erheblich rationaleren Neuansatz später treffend charakterisiert: „Die Berufung auf den gesellschaftlichen Auftrag und die Wertbegriffe des 1. Absatzes, das Bekenntnis zu Rationalität und kritischem Umgang mit der Sprache, dazu Ziele wie die Erweiterung der Sprachkompetenz, stellten in der Tat Neues dar und bedeuteten eine Abkehr von bisherigen Argumentationsmustern, ein ... Schritt, der verbunden war mit einer Absage an die ‚überzeitlichen Werte‘ früherer Erklärungen.“<sup>125</sup> Trotz weniger sprachlicher Übertreibungen kann man CLASEN wohl zustimmen, dass „in den Aussagen bis hin zu Wort und Stil ein Streben nach Nüchternheit und Sachlichkeit erkennbar“<sup>126</sup> ist. Schließlich sei jedoch auch auf eine Gemeinsamkeit beider Erklärungen hingewiesen: Beide Ansätze sind fast ausschließlich auf die Antike beschränkt und insofern thematisch völlig einseitig; FUHRMANNs Forderung, den „Antike-Guckkasten“<sup>127</sup> aufzugeben und die gesamte Latinität in den Blick zu nehmen, hatte sich an dieser Stelle noch nicht durchgesetzt.

---

124 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1971), 1.

125 ADOLF CLASEN (1987), 35.

126 ADOLF CLASEN (1987), 36. Allerdings wurde diese insgesamt zutreffende Einschätzung nicht generell geteilt: FRIEDRICH KNOKE, zur Zeit der Beschlussfassung Vorsitzender des Landesverbandes Niedersachsen im DAV, kritisierte (1971a), 14, neben der oben bereits erwähnten, seiner Ansicht nach mangelhaften Trennung von Latein und Griechisch, neuhumanistische Tendenzen, ferner die Verwendung von allgemeinen „Wendungen der Bildungsphraseologien“ sowie „Sätze in apodiktischer Form“, die keine „wissenschaftlich begründete und hinreichend abgesicherte Erkenntnis darstellen“. Daher habe der Niedersächsische Verband als einziger der neuen Grundsatzserklärung nicht zugestimmt.

127 cf. Kapitel VII. 2. 2, 366.

## Die DAV-Matrix, das Multivalenzkonzept und die Einheit des Lateinunterrichts

Für eine erfolgreiche Neukonzeptionierung des altsprachlichen Unterrichts war mit der Erklärung von 1971 eine wichtige Grundlage geschaffen. Da den bildungspolitischen Herausforderungen jedoch nicht allein mit allgemeinen Absichts- und Zielerklärungen Genüge getan werden konnte, schien nunmehr „eine Vorschau in Form von konkreten Inhalts- und Funktionsbeschreibungen“<sup>128</sup> unverzichtbar, die mit einer „harten Normenkontrolle“<sup>129</sup> der Inhalte auf möglichst empirischer Basis einhergehen sollte. Zu diesem Zweck wurde vom Didaktischen Ausschuss ein Instrumentarium entworfen, „mit dessen Hilfe es möglich sein sollte, den Lateinunterricht mit (möglichst) allgemein angenommenen Richtzielen in der Gegenwartspädagogik der (westlichen) Gesellschaft zu verbinden“<sup>130</sup>. Dieses Instrumentarium wurde in Form einer Lernzielmatrix, besser bekannt als „DAV-Matrix“ bereit gestellt. Sie wurde von KLAUS WESTPHALEN und OTTO SCHÖNBERGER zunächst für den Lateinunterricht entwickelt und sollte vielfältigen Intentionen nachkommen: Sie hat die Aufgabe, der „Sammlung von pädagogisch und gesellschaftlich relevanten allgemeinen Erziehungszielen“ zu dienen, „die spezifischen Fachleistungen im Hinblick auf diese allgemeinen Ziele zu erkennen“ und in eine leicht überschaubare Ordnung unter Berücksichtigung pädagogischer sowie fachlicher Elemente zu bringen; schließlich soll sie einen „Querschnitt durch die jeweilige didaktische Konzeption eines Faches geben“ und als Ausgangspunkt für eine empirische Validierung der Fachleistungen dienen.<sup>131</sup>

Die Matrix ist zweidimensional gegliedert: Die vertikale Ebene, die die Höhe der Lernzielstufen angibt, orientiert sich am vierstufigen Schema, das HEINRICH ROTH<sup>132</sup> im Strukturplan für das Bildungswesen entworfen hatte. Schon hier wird das Bemühen deutlich, den Anschluss an die gegenwärtige pädagogische Diskussion zu finden.<sup>133</sup> In der horizontalen Ebene sind die sog. „Inhaltsklassen“ aufgeführt, die eine Doppelfunktion erfüllen. Einerseits sollen sie den gesellschaftlichen Bezug des Lateinunterrichts<sup>134</sup> sicher stellen, indem sie allgemeine Lernzielbereiche bezeichnen, über deren pädagogische Bedeutung für

---

128 KLAUS WESTPHALEN (1971b), 7.

129 KARL BAYER (1971a), 9.

130 OTTO SCHÖNBERGER (1973), 25.

131 OTTO SCHÖNBERGER (1973), 29.

132 cf. DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1970), 78ff.

133 cf. OTTO SCHÖNBERGER (1973), 28.

134 cf. KLAUS WESTPHALEN (1971c), 20.

Inhaltsklassen Lernziel- taxonomie	Sprache	Literatur	Gesellschaft Staat Geschichte	Grundfragen menschlicher Existenz (Humanismus)
Wissen	S 1	L 1	G 1	H 1
Reorganisation des Gewussten	S 2	L 2	G 2	H 2
Transfer	S 3	L 3	G 3	H 3
Problemlösendes Denken	S 4	L 4	G 4	H 4

die schulische Bildung ein breiter Konsens in Gesellschaft und Erziehungswissenschaft zu bestehen schien. Hierfür knüpfte man zunächst an die von HARTMUT VON HENTIG für die Gesamtschule formulierten „Lernziele der neuen Schule“<sup>135</sup> an, die stark gegenwartsbezogen sind und in die drei Bereiche *Politik*, *Berufswelt* und *Bildung* differenziert wurden. Im politischen Bereich betrachtet es VON HENTIG z.B. als vordringlich, „in einem Feld kontrollierter realistischer Erfahrung die sozialen Probleme unserer Gesellschaft darzustellen“ und „zu demonstrieren, wie man diese Probleme gemeinsam verstehen und lösen kann“<sup>136</sup>. Im Bereich der auf die Berufswelt bezogenen Lernziele sollen die Schüler u.a. „verstehen lernen, wie unser Leben ermöglicht wird und welche besonderen Prozesse, Einrichtungen, Gliederungen die heutige Arbeitswelt als einen Funktionszusammenhang kennzeichnen“ und lernen, „wie man sich in ihr frei behauptet“<sup>137</sup>. Im dritten Bereich schließlich sollen die Schüler Bildung in der Funktion „geistiger Kultur“ kennen lernen und auch selbst hervorbringen. Dabei hat die Schule die Aufgabe, „die Rationalität zu festigen, den Abstraktionsvorgang zu verstehen und zu üben, die Wahrnehmung zu erweitern, indem man ihre Muster durchbricht, die Kommunikation und die Kommunikationsmittel auszubilden, zu denen in allererster Linie die Literatur und die Geschichte gehören“<sup>138</sup>.

---

135 HARTMUT VON HENTIG (1968), 69–110.

136 HARTMUT VON HENTIG (1968), 90.

137 HARTMUT VON HENTIG (1968), 103.

138 HARTMUT VON HENTIG (1968), 110.

VON HENTIG'S Bereiche, die schon auf den ersten Blick Platz für wichtige Fachleistungen des altsprachlichen Unterrichts lassen, wurden dann in einem ersten Schritt leicht verändert und in die allgemeinen Lernzielbereiche *Gesellschaft, Beruf, Kultur* umgesetzt. Auf dieser Basis erstellte KLAUS WESTPHALEN eine Lernzielmatrix<sup>139</sup>, wobei er „die Ziele des altsprachlichen Unterrichts ausschließlich aus gesellschaftsbezogenen, sog. allgemeinen Lernzielen“ ableiten wollte. Die Lernzieltaxonomie richtet sich dabei nach dem System von BLOOM, das durch seine Sechsstufigkeit erheblich komplexer und weniger praxisfreundlich als ROTHS Modell einzustufen ist. WESTPHALENS Matrix konnte sich jedoch nicht durchsetzen, da sich herausstellte, dass diese Lernzielbereiche „heuristisch nützlich, dagegen bei der Ableitung konkreter Einzelziele und Fachleistungen ... wegen ihrer Allgemeinheit und ihres hohen Abstraktionsgrades noch nicht praktikabel genug waren“<sup>140</sup> und somit den spezifischen Leistungen des Faches nicht genügend Rechnung trugen. Zusätzlich erwies es sich als schwer wiegendes und von der Curriculumtheorie offensichtlich nicht befriedigend zu lösendes Problem, „einem Lernziel aufgrund begründeter Kriterien ganz bestimmte Fachleistungen zuzuordnen“<sup>141</sup>.

Daher verfolgte der Ausschuss einen anderen, eher fachbezogenen Ansatz, wofür der neusprachliche Unterricht die entscheidenden Anregungen lieferte: KARL-HEINZ FLECHSIG<sup>142</sup> hatte eine Lernzielmatrix für den Französischunterricht entworfen, mit der erstmals der Versuch unternommen wurde, Lernzielklassen (kognitiv, affektiv und psychomotorisch) und spezifische Lernzielbereiche, sog. ‚Inhaltsklassen‘, miteinander zu verbinden. FLECHSIG differenzierte diese Bereiche des Französischunterrichts in drei für das Fach spezifische Klassen, und zwar in sprachliche „Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen, die der internationalen Kommunikation dienen“, in „Linguistisch-philologische Kenntnisse und Fertigkeiten“ sowie in „Literarische Fertigkeiten und Einstellungen“. Auf der Basis dieses Modells wurden dann vier für den Lateinunterricht spezifische Inhaltsklassen erstellt, „die sich sowohl aus der Eigenart des Faches Latein wie aus seiner gesellschaftlichen und pädagogischen Aufgabe“<sup>143</sup> ergeben: *Sprache – Literatur – Gesellschaft, Staat, Geschichte – Grundfragen menschlicher Existenz (Humanismus)*<sup>144</sup>. Durch diese Inhaltsklassen sollte also

---

139 cf. AUSSCHUSS FÜR DIDAKTISCHE FRAGEN (1971a), 25 ff.

140 OTTO SCHÖNBERGER (1973), 26.

141 ERNST GEBHARDT (1973), 22.

142 cf. KARL-HEINZ FLECHSIG (1970), 1–32; auch bei KARL BAYER (1972b), 14, und OTTO SCHÖNBERGER (1973), 26.

143 OTTO SCHÖNBERGER (1973), 27.

144 Diese Inhaltsklasse hieß zunächst noch „Philosophische Grundfragen“.

„deutlich werden, daß es sich beim Lateinunterricht um Erziehung zu allgemeinen pädagogischen Richtzielen mit Hilfe eines Faches und seiner spezifischen Eigenart handelt.“<sup>145</sup> Im Gegensatz zu den Vorgaben der Curriculumtheorie, allein aus Lernzielen Fachleistungen abzuleiten<sup>146</sup>, wurde dann mit Hilfe dieser fachspezifischen Inhaltsklassen und der Taxonomie von ROTH ein Katalog von 76 Fachleistungen<sup>147</sup> erstellt, aus denen dann die Lernziele hergeleitet werden sollten. Diesem Katalog wurde recht bald darauf von KARL BAYER eine entsprechende Liste für den Griechischunterricht zur Seite gestellt, übrigens der erste grundsätzliche Versuch, den curricularen Platz dieses Faches zu bestimmen.<sup>148</sup> Im Einzelnen wurden dabei folgende übergeordnete Fachleistungen des Lateinunterrichts beschrieben:<sup>149</sup>

● Inhaltsklasse *Sprache*

- S 1 Erweiterung der Sprachkompetenz und Abbau von Sprachbarrieren
- S 2 Aktivierung isolierter Kenntnisse in veränderter Sprachsituation
- S 3 Übertragung gelernten Wissens auf neue Sprachsituationen auch außerhalb der lateinischen Sprache
- S 4 Lösung komplexer Probleme bei der Übersetzung

● Inhaltsklasse *Literatur*

- L 1 Erweiterung der Kompetenz im Umgang mit Literatur
- L 2 Aktivierung isolierter literarischer Kenntnisse an lateinischen Texten
- L 3 Übertragung gelernten Wissens auf literarische Werke, auch außerhalb der lateinischen Literatur
- L 4 Lösung komplexer Probleme bei der Interpretation lateinischer Texte

● Inhaltsklasse *Gesellschaft, Staat, Geschichte*

- G 1 Erweiterung des historisch-politischen Weltverständnisses durch Eröffnung einer neuen Dimension
- G 2 Aktivierung isolierter Kenntnisse an geschichtlichen Quellen und politischen Texten der Römer

---

145 OTTO SCHÖNBERGER (1973), 26.

146 cf. ERNST GEBHARDT (1973), 21 f.

147 Unter Fachleistungen versteht man „die wie auch immer taxonomisch hierarchisierten Lernleistungen, die mit den Mitteln des gleichen Fachs überprüfbar sind“. (ERNST GEBHARDT (1973), 21)

148 cf. KARL BAYER (1972b), 15 ff.

149 AUSSCHUSS FÜR DIDAKTISCHE FRAGEN (1971a), 9–12.

- G 3 Übertragung gelernten Wissens auf andere soziopolitische Begriffs- und Wertsysteme
- G 4 Anstöße zum Durchdenken komplexer politischer Probleme

- Inhaltsklasse *Grundfragen menschlicher Existenz (Humanismus)*

- H 1 Grundlegung und Erweiterung philosophischer Kenntnisse
- H 2 Aktivierung isolierter philosophischer Kenntnisse an lateinischen Texten
- H 3 Übertragung gelernten Wissens auf Grundfragen menschlicher Existenz
- H 4 Anstöße zum Durchdenken komplexer existentieller Fragen

Die Lernzielmatrix und die daraus abgeleiteten Fachleistungen machen ein neues Profil des Lateinunterrichts deutlich: Latein wird nunmehr als ein multivalentes Schulfach begriffen, als ein „pädagogisches Mehrzweckinstrument“<sup>150</sup>, das „nicht nur sprachliche, sondern auch literarische, sozialkundliche und philosophische Kenntnisse und Fähigkeiten“<sup>151</sup> vermittelt. Die Besonderheit des Lateinunterrichts soll „neben der tiefen Auslotung der Sprachreflexion im Pluralismus bei der Lernzielerfüllung“<sup>152</sup> liegen. Dabei ist jedoch ein Neben- und Miteinander aus Tradition und Innovation erkennbar: aus Fachleistungen, die schon im bisherigen Lateinunterricht eine zentrale Rolle spielten und auch in Zukunft unverzichtbar bleiben mussten, und aus solchen, die bis dahin in der didaktischen Diskussion eine Außenseiterposition innehatten und auch in der unterrichtlichen Praxis von untergeordneter Bedeutung gewesen waren.

Diese Grundtendenz zeigt sich bereits in der *Inhaltsklasse Sprache*<sup>153</sup>. Auf der untersten Lernzielstufe soll in gewohnter und fachlich unverzichtbarer Weise ein „Grundinstrumentarium“ in Grammatik und Stilistik sowie „sprachliches Grundwissen“ vermittelt werden. Hierzu gehören wohl ebenso, wenngleich in linguistisch beeinflusster Nomenklatur, die Kenntnis der „Metasprache der Grammatik“ und auf Stufe 2 „Diskrimination, Erkennen und Beschreiben“ von Wortformen, Synonymen sowie von stilistischen und grammatischen Erscheinungen. Dagegen wird die Lektürepröpedeutik, bisher vorrangiges Aufgabefeld des Spracherwerbs, nicht explizit erwähnt. Insgesamt wird jedoch in dieser Inhaltsklasse die Tendenz zu einer reflektierenden Sprachbetrachtung<sup>154</sup>

---

150 cf. OTTO SCHÖNBERGER bei WESTPHALEN (1974), 10; ferner KLAUS WESTPHALEN (1973a), 15.

151 KLAUS WESTPHALEN (1973a), 15.

152 KLAUS WESTPHALEN (1974), 10.

153 cf. AUSSCHUSS FÜR DIDAKTISCHE FRAGEN (1971a), 9.

154 cf. OTTO SCHÖNBERGER (1973), 27: „Im lateinischen Sprachunterricht wird die Reflexion über eine grundlegende Fähigkeit des Menschen, die Sprache, vorbereitet ...“

deutlich, eine vor dem Hintergrund langwieriger didaktischer Diskussionen über den Eigenwert des Sprachunterrichts nicht zu unterschätzende, innovative Richtungsentscheidung. So wird auf Stufe 3 ganz explizit die „Vergleichende Sprachbetrachtung und Sprachreflexion“ als Fachleistung aufgeführt. Zusätzlich wird auch den sprachlichen Transferleistungen, die über das Lateinische hinausweisen und von allgemeiner pädagogischer Bedeutung sind, große Aufmerksamkeit geschenkt. In diesem Zusammenhang werden eine allgemein verfügbare, übergreifende „Sprachkompetenz“ und – im Sinne der zuvor veröffentlichten DAV-Erklärung – der soziologisch bedeutsame „Abbau von Sprachbarrieren“ genannt. In diesem Zusammenhang wird dem Lateinunterricht erstmals eine wichtige Rolle als „Faktor sozial-kompensierender Sprachschulung“<sup>155</sup> zugewiesen, die nicht zuletzt deshalb mit diesem Nachdruck betont wurde, da der Lateinunterricht durch die starke Expansion des neu-sprachlichen und naturwissenschaftlichen Gymnasiums mit neuen, sozial weniger homogenen Schülergruppen konfrontiert wurde, als es bis dahin am rein altsprachlichen Gymnasium der Fall gewesen sein dürfte. Dieser Positionswechsel kann nicht hoch genug eingeschätzt werden für ein Fach, das bis zu diesem Zeitpunkt nach Ansicht zahlreicher Fachvertreter der mehr oder weniger rigorosen Schülersauslese verpflichtet sein sollte.<sup>156</sup> Zusätzlich soll auch ein „sprachliches Basiswissen ... für das Erlernen weiterer Fremdsprachen“ (Stufe 1) vermittelt werden und die „Übertragung gelerntes Wissens auf neue Sprachsituationen auch außerhalb der lateinischen Sprache“ (Stufe 3) erfolgen. Hierbei handelt es sich um den Versuch, das Fach in seinem Verhältnis zu den modernen Fremdsprachen sinnvoll zu positionieren und ihm ganz besonders im gewachsenen Konkurrenzkampf am neu-sprachlichen Gymnasium eine tragfähige Zukunftsperspektive zu eröffnen: Während die modernen Fremdsprachen die Kommunikationsfähigkeit ihrer Schüler zum Ziel haben, bietet der Lateinunterricht als ausgewiesene Reflexionssprache eine sinnvolle Vorbereitung, Ergänzung und Vertiefung dieser kommunikativen Kompetenzen. Von der früher oft geäußerten formalbildenden Überlegenheit des Lateinischen gegenüber Englisch oder Französisch ist hier nichts mehr zu spüren. Dass man

---

155 ADOLF CLASEN (1971b), 29.

156 Auslese wurde dann auch in einer gemeinsamen Erklärung von DAV und MOMMSEN-GESELLSCHAFT (1972), 1 f., als ungeeignetes Konzept abgelehnt: „Das Lateinische und Griechische dürfen nicht als ‚unbarmherzige‘ Auslesefächer gebraucht werden. Es bedeutet keine Nivellierung der Anforderungen, wenn empfohlen wird, die Lehrer der Alten Sprachen sollten sich der Frage der Zensuren-Relation annehmen, sie sollten sich nach Kriterien umsehen, mit denen sich die in den verschiedenen Schulfächern verwendeten Maßstäbe vergleichen lassen. Benachteiligungen für die Zulassung zum Hochschulstudium von Fächern mit numerus clausus (z. B. Medizin) müssen vermieden werden.“

nummehr auf Zusammenarbeit statt auf Konfrontation setzte, war wohl nicht nur besserer fachlicher Einsicht, sondern sicherlich auch der schwierigen bildungspolitischen Situation geschuldet.

Auch in den anderen Inhaltsklassen ist dieses Nebeneinander von Tradition und Innovation sowie die Anbindung des Faches an allgemein verbindliche Lernziele feststellbar. In der *Inhaltsklasse Literatur*<sup>157</sup> wird mit der Lektüre literarischer Texte ein traditionelles und zugleich auch weiterhin unverzichtbares Spezifikum des Lateinunterrichts in den Vordergrund gestellt. So soll die „Kenntnis wichtiger Texte der lateinischen Literatur durch Lektüre“, ein „Überblick über die Hauptabschnitte der lateinischen Literaturgeschichte“ und „die Kenntnis literarischer Stoffe und Motive der Antike“ erreicht werden. Bemerkenswert ist allerdings, dass in diesem Zusammenhang von „lateinischer“, nicht von römischer Literatur die Rede ist. Hinter dieser zunächst unscheinbaren Formulierung verbirgt sich nämlich ein Quantensprung in der Geschichte des lateinischen Lektüreunterrichts: Erstmals in einem programmatischen Grundsatzdokument wird an dieser Stelle – im Gegensatz zur noch einseitig auf die Antike bezogenen DAV-Erklärung desselben Jahres – der von FUHRMANN zu Recht kritisierte „Antike-Guckkasten“<sup>158</sup> auch im Lateinunterricht aufgegeben und das Spektrum der Lektüre zugunsten nachantiker lateinischer Texte erweitert. Für eine derartig bedeutsame Neuausrichtung des Lektüreunterrichts spricht auch OTTO SCHÖNBERGERS knappe Zusammenfassung der Ziele dieser Inhaltsklasse: „Der Lateinunterricht führt zu bedeutenden Schöpfungen der europäischen Literatur, zeigt die Kontinuität der literarischen Formen von Griechenland bis heute und ermöglicht den Gewinn klarer Vorstellungen über literarisch-rhetorische Formen und Genera.“<sup>159</sup> Zudem wird im Sinne einer strukturellen und inhaltlichen Anbindung des Lateinischen an andere literarische Fächer die „Übertragung gelernten Wissens auf literarische Werke, auch außerhalb der lateinischen Literatur“ als zentrale Fachleistung ausgewiesen. Im Einzelnen soll es dabei zu einer „Übertragung des an der lateinischen Literatur gewonnenen Wissens auf literarische Werke anderer Sprachen und Epochen“ kommen, eine „Vergleichende Literaturbetrachtung“ stattfinden und „Bewußtsein vom Fortwirken literarischer Formen und Motive der Antike“ gefördert werden. Gleichzeitig wird die Interpretation lateinischer Texte als ein verbindliches Ziel des Lateinunterrichts festgeschrieben, allerdings nicht mehr im Sinne MAX KRÜGERS als höhere Form der Übersetzung,

---

157 cf. AUSSCHUSS FÜR DIDAKTISCHE FRAGEN (1971a), 10.

158 cf. Kapitel VII. 2. 2, 366.

159 OTTO SCHÖNBERGER (1973), 27.

sondern als gezielte sprachliche und inhaltliche Auswertung der „Aussage-Intention eines Autors ..., durch Zusammenschau der sprachlichen, stilistischen und literarischen Ausdrucksmittel“ sowie „durch Nachvollzug seines Gedankengangs“. Auch an dieser Stelle haben wir somit einen weiteren Hinweis auf eine fundamentale Neukonzeptionierung des Lateinunterrichts vor uns, wobei Sprache und Inhalt eine untrennbare Einheit bilden.

In der dritten Inhaltsklasse *Gesellschaft, Staat, Geschichte*<sup>160</sup> erfolgt neben der weithin gängigen Vermittlung von Kenntnissen über römische Geschichte, Gesellschaft, Politik und Recht eine deutliche Hinwendung zu einer gegenwartsorientierten, fachübergreifenden sozialkundlich-politischen Bildung. Daher soll das auf Stufe 3 gelernte Wissen auf „andere soziopolitische Begriffs- und Wertsysteme“ übertragen werden, wobei die daraus abgeleiteten Lernziele die Anbindung an allgemeine Bildungsziele besonders deutlich machen. So geht es um Übertragung der erworbenen Kenntnisse auf „sozialkundliche Grundfragen“, um die „Gewinnung kritischer Distanz zum gegenwartsverhafteten Denken durch Vergleich und Konfrontation mit verschiedenartigen Wertsystemen“, um „Verständnis für das politische Denken fremder Völker und Gesellschaftssysteme“ sowie schließlich um die „Erkenntnis historischer Kontinuität und Diskontinuität“. Bei alledem nimmt die römische Antike lediglich die Rolle einer Folie ein, auf deren Hintergrund allgemeine sozialkundliche und politische Fragen erörtert werden sollen. Von einem Vorbildcharakter römischen Staatswesens für die Gegenwart, einem in den fünfziger und sechziger Jahren noch allzu oft bemühten Topos, ist hier nichts mehr zu spüren. Berücksichtigt man zusätzlich, mit welcher Skepsis die politische Bildung im altsprachlichen Unterricht von zahlreichen Fachvertretern seit den fünfziger Jahren begleitet worden war<sup>161</sup> und wie politisch unkonkret selbst Lektürevorschläge zur politischen Bildung waren, dann haben wir auch an dieser Stelle einen nicht zu unterschätzenden Paradigmenwechsel vor uns, nämlich die weitgehende Entidealisierung der Antike und gesellschaftspolitische Ausrichtung des altsprachlichen Unterrichts.

Dieser Wille zur ideologischen Entschlackung zeigt sich mit besonderem Nachdruck in der vierten Inhaltsklasse *Grundfragen menschlicher Existenz (Humanismus)*<sup>162</sup>. Sie steht einerseits in direktem Bezug zur Tradition des Humanismus, weist jedoch deutliche Unterschiede zu bis dahin üblichen Ver-

---

160 cf. AUSSCHUSS FÜR DIDAKTISCHE FRAGEN (1971a), 11.

161 cf. Kapitel III. 2. 3, 115 ff.

162 cf. AUSSCHUSS FÜR DIDAKTISCHE FRAGEN (1971a), 12.

lautbarungen auf. So steht nicht mehr die Vermittlung sog. ‚überzeitlich gültiger Werte‘ oder eines ‚verpflichtenden Bildes abendländischen Menschentums‘ im Vordergrund. Auffällig ist ebenfalls, dass der seit den fünfziger Jahren so prägende Modellbegriff SCHADEWALDTS ebenfalls keinerlei Berücksichtigung mehr findet. Offensichtlich war man gerade an dieser Stelle besonders bemüht, statt übertriebenem, nicht mehr zeitgemäßem Bildungspathos nüchternere, einer wissenschaftlichen Validierung eher gewachsene Inhalte in den Vordergrund zu stellen. Im Zentrum dieser Inhaltsklasse steht dementsprechend die Beschäftigung mit „Grundfragen menschlicher Existenz“, worauf auch in der neuen DAV-Erklärung zu den Zielen des altsprachlichen Unterrichts hingewiesen worden war. Dabei handelt es sich im Kern nicht um eine neue Form unreflektierter Antikeidealisation, sondern auf der Grundlage lateinischer Texte geht es um die anspruchsvolle, sachlich fundierte Auseinandersetzung mit philosophischen Grundproblemen und ihrer möglichst engen Anbindung an die Existenz der Schüler. An eine wie auch immer geartete Vorbildfunktion der Antike ist dabei nicht gedacht, vielmehr soll die Beschäftigung mit philosophischen Grundproblemen die Schüler „mit grundlegenden Fragen menschlicher Existenz und deren Lösungen bekannt machen“ und ihnen ermöglichen, „durch die Auseinandersetzung mit dem römischen Text ... selbst verantwortlich Stellung zu beziehen“<sup>163</sup>. Im Einzelfall zeigt sich wieder die für die DAV-Matrix typische Verbindung aus Fachspezifika und allgemeinen Bildungszielen: So sollen z. B. ein „Überblick über philosophische Lehrmeinungen und Systeme der Antike“ (Stufe 1) vermittelt und „isolierte philosophische Kenntnisse an lateinischen Texten“ aktiviert werden (Stufe 2). Auf der nächst höheren Stufe sollen diese Grundkenntnisse übertragen werden, z. B. „auf philosophische Werke, auch außerhalb der lateinischen Literatur“ sowie „auf verschiedenartige Deutungsversuche menschlicher“ und der „eigenen Existenz“. Auf der höchsten Stufe schließlich sollen „Anstöße zum Durchdenken komplexer existentieller Fragen“ gegeben werden. Im Einzelfall geht es um „Schärfung des Problembewußtseins“, vor allem aber um die „Reflexion über die Relativität philosophischer Wertsysteme“ und die „Einsicht in die Bedingtheit menschlicher Existenz“. Diese Elemente sollten gute Voraussetzungen dafür bieten, einer unhistorischen Idealisation der Antike entgegenzuwirken.

---

163 OTTO SCHÖNBERGER (1973), 27.

## Die DAV-Matrix als Ausdruck der fundamentalen Neuorientierung des altsprachlichen Unterrichts

Insgesamt ist somit deutlich, dass die DAV-Matrix und der daraus abgeleitete Katalog von Fachleistungen in der Geschichte des altsprachlichen Unterrichts eine bedeutende Stellung einnehmen, und zwar aus fachdidaktischer und bildungspolitischer Sicht. So gilt es zu beachten, dass bis zu diesem Zeitpunkt in der Didaktik des altsprachlichen Unterrichts noch nicht versucht worden war, Fachleistungen nicht nur in so umfassender Weise, sondern auch in Ausrichtung an den gesellschaftlichen Anforderungen und unter Anwendung einer anerkannten erziehungswissenschaftlichen Methode zu beschreiben.<sup>164</sup> Dadurch wurde zunächst einmal der Anschluss an die allgemeine Pädagogik und Didaktik vollzogen, die bis dahin kaum nennenswerte Einflüsse auf die altsprachliche Didaktik ausgeübt hatte. Man kann mit gutem Recht behaupten, dass den Autoren „der Anschluß an den Diskussionsstand der allgemeinen Didaktik ... weitgehend geglückt“<sup>165</sup> ist. Außerdem wurde „mit der Entscheidung, ‚die Anforderungen der Gesellschaft‘ zum ‚Richtpunkt des Fachcurriculums‘ zu erheben, und dem damit verbundenen Verzicht auf die These vom ‚unbestrittenen‘ Bildungswert der alten Sprachen“<sup>166</sup> eine leicht angreifbare und völlig unzeitgemäße didaktische Position aufgegeben und die Stellung des altsprachlichen Unterrichts in der Bildungsdebatte als ernst zu nehmender Gesprächspartner gestärkt. „Es wurde hier nicht von der unangefochtenen Leistungsfähigkeit der Fächer ausgehend, sozusagen solipsistisch, eine Bildungsidee nach außen hin bewiesen oder besser proklamiert, sondern man versuchte, die allgemein in Frage gestellten Fächer mit außerfachlich vorgegebenen Kriterien und Kategorien als Bildungsfächer zu legitimieren.“<sup>167</sup> Zudem wurde tatsächlich eine Versachlichung und Präzisierung der Darstellung erreicht; humanistisches Bildungspathos gehörte der Vergangenheit an. Insgesamt bediente man sich einer erstaunlich nüchternen Sprache, wobei die gezielte und insgesamt maßvolle Verwendung wissenschaftlicher Begriffe aus Pädagogik, Linguistik, Literatur- und Sozialwissenschaft besonders ins Auge fällt. Auch dies ist ein weiterer Hinweis auf die intensive Bemühung, begrifflichen und inhaltlichen Anschluss an die aktuelle Curriculumsdiskussion zu gewinnen und schon durch die Sprachgestaltung wissenschaftliche Seriosität zu dokumentieren. Nur an wenigen Stellen ist die Gefahr erkennbar, dass ein zu abstrakter

---

164 cf. RAINER NICKEL (1973), 8.

165 ELMAR SCHULZ-VANHEYDEN (1975), 389.

166 RAINER NICKEL (1973), 9.

167 FRIEDRICH MAIER (1984), 46f.

und hochgestochener erziehungswissenschaftlicher ‚Jargon‘ den überkommenen Bildungsidealismus humanistischer Prägung ersetzen könnte.

Fachimmanent betrachtet steht die DAV-Matrix hinter ihrer bildungspolitischen Bedeutung kaum zurück, ganz im Gegenteil. Sie ist unbedingter Ausdruck einer grundlegenden didaktischen Neukonzeption des Lateinunterrichts. Dabei stellte das Multivalenzkonzept den Lateinunterricht nicht nur auf eine neue, fachlich und pädagogisch ungewöhnlich breite Basis, sondern ermöglichte zumindest theoretisch die „Einheit des Lateinunterrichts“. HANS-JOACHIM GLÜCKLICH hat dabei zu Recht darauf hingewiesen, dass durch die DAV-Matrix der Lateinunterricht als eine Einheit begriffen wird, „die konstante Komponenten enthält, jedoch unterschiedliche Profile zeigt je nachdem, welche der Komponenten in den Vordergrund rücken und in welchem Verhältnis die einzelnen Komponenten jeweils zueinander stehen“<sup>168</sup>. Mit besonderem Nachdruck weist er auf die flexiblen Kombinationsmöglichkeiten der Inhaltsklassen und die enge Verbindung von Sprache und Inhalt hin: „Seine Arbeitsweise besteht darin, a) auf dem Weg über sprachliche und literarische Arbeit ... zu den inhaltlichen Erkenntnissen der Bereiche Gesellschaft / Staat / Geschichte und Grundfragen menschlicher Existenz zu gelangen oder b) inhaltliche Erkenntnisse durch sprachlich-literarische zu belegen und abzusichern oder c) die Verbindung sprachlich-literarischer und inhaltlicher Bereiche zu erkennen und zu verstehen. Daraus ergibt sich, daß die sprachlich-literarischen Lernziele nicht ohne die beiden inhaltsbezogenen Lernzielbereiche denkbar sind und umgekehrt.“<sup>169</sup> Diese enge Verbindung von Sprache und Inhalt stellt eine nicht zu unterschätzende Richtungsentscheidung hin zu einem Unterricht dar, in dem im Gegensatz zur bisherigen Praxis bereits der Spracherwerb nicht nur sprachlich-formalen, sondern auch inhaltlichen Ertrag liefern soll und in dem „die Begegnung mit den Inhalten auf dem Wege der Interpretation verbindlich festgelegt“<sup>170</sup> ist. Die Liste der schon genannten Innovationen lässt sich noch weiter verlängern: Hierzu zählt die besondere Betonung des Lateinischen als Reflexionssprache, der bis dahin ungewohnte Hinweis auf die sozialintegrativen Kompetenzen des Faches, die Erweiterung der Lektüre auf nachantikes Latein, die Befreiung der antiken Welt von unhistorischem Idealismus und schließlich die Anbindung an andere sprachlich-literarische und sozialkundliche Fächer.

---

168 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1979a), 70.

169 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1979a), 71.

170 FRIEDRICH MAIER (1984), 47.

Neben diesen innovativen Elementen finden sich aber auch zahlreiche traditionelle Fachleistungen des Lateinunterrichts (z.B. Vermittlung gründlicher Sprachkenntnisse, humanistische Bildung). Auf sie wollte und konnte man natürlich nicht verzichten, da selbstverständlich nicht alle Inhalte und Formen des Lateinunterrichts verändert werden mussten. Natürlich finden sich insgesamt kaum Fachleistungen, die für sich genommen völlig neu gewesen wären. Viele von ihnen waren in der vorangegangenen Zeit zwar in der didaktischen Diskussion vorgetragen worden (z.B. Sprachreflexion als Hauptziel, Berücksichtigung der gesamten Latinität im Unterricht), hatten jedoch nur unzureichenden Eingang in die prägenden didaktischen Werke, in die Lehrplanarbeit und die Unterrichtspraxis gefunden. Insofern könnte man RAINER NICKEL auf den ersten Blick durchaus zustimmen, dass „die Verfasser des Katalogs von Fachleistungen weder neue Lernziele noch neue Fachleistungen für den altsprachlichen Unterricht erschlossen haben“<sup>171</sup>. Allerdings wird seine zu stark relativierende Einschätzung der innovativen Gesamtleistung der Autoren kaum gerecht: Durch die DAV-Matrix rückten zahlreiche didaktisch-methodische Positionen, die im Lateinunterricht nur eine untergeordnete Rolle gespielt hatten, nunmehr zu zentralen Fachleistungen auf, was für die Unterrichtspraxis grundlegende Neuerungen zur Folge haben sollte. Zusätzlich übte der in der DAV-Matrix verkörperte Gedanke des Lateinunterrichts als pluralistisch strukturiertem Fach offensichtlich nachhaltigen Einfluss auf die Gestaltung neuer Lehrpläne bzw. Rahmenrichtlinien aus.<sup>172</sup>

Schließlich muss darauf hingewiesen werden, dass der Fachleistungskatalog durch eine aufwendig durchgeführte empirische Untersuchung (Befragung von Lehrern und Schülern)<sup>173</sup> grundsätzlich bestätigt wurde, wenngleich die verschiedenen Inhaltsklassen unterschiedlich hoch validiert wurden: Tatsächlich wurden die Fachleistungen der Inhaltsklasse *Sprache* am besten bewertet, gefolgt von der Inhaltsklasse *Gesellschaft, Staat, Geschichte*. Deutliche Schwächen zeigten sich hingegen bei den Inhaltsklassen *Grundfragen menschlicher Existenz* und *Literatur*. Ohne an dieser Stelle auf die Bewertung der Einzelergebnisse für die damalige Gestalt des Lateinunterrichts eingehen zu wollen, kann man PETER STEINMETZ wohl zustimmen, dass von der Kommission durchweg Fachleistungen formuliert wurden, „die in einer bestimmten Form des Lateinunterrichts erreicht werden und damit erreichbar sind“<sup>174</sup>. Dass der

---

171 RAINER NICKEL (1973), 8.

172 cf. KLAUS WESTPHALEN (1974), 6ff.

173 cf. KARL BAYER (1973a), PAUL KROH (1973), PETER STEINMETZ (1973).

174 PETER STEINMETZ (1973), 66.

altsprachliche Unterricht aufgrund seiner neuen fachlich-pädagogischen Legitimation die Umwälzungen der Curriculumreform überstehen konnte, ist nicht zuletzt der Arbeit des Didaktischen Ausschusses zu verdanken. Durch die DAV-Matrix wurde in einer aufgeheizten bildungspolitischen Situation der Nachweis erbracht, dass Traditionsfächer nicht ohne weiteres durch moderne zu ersetzen sind, „da erstere ihren Platz im Curriculum nicht nur historisch, sondern auch pädagogisch d.h. lernzielorientiert begründen können.“<sup>175</sup> Diese Leistung der Vertreter des altsprachlichen Unterrichts wurde schließlich auch von ROBINSOHN ausdrücklich anerkannt<sup>176</sup> und auch von erziehungswissenschaftlicher Seite insgesamt durchaus positiv bewertet<sup>177</sup>.

Allerdings zeigte sich nun auch mit besonderer Deutlichkeit die zunehmende didaktische Nachrangigkeit des Griechischunterrichts. Wurde in den fünfziger Jahren unter dem späten Einfluss des Dritten Humanismus dem Griechischunterricht zumindest theoretisch eine didaktische Grundlagenfunktion für den gesamten altsprachlichen Unterricht eingeräumt, ist es damit nun endgültig vorbei: Didaktische und methodische Innovationen blieben in immer stärkerem Maße dem Lateinunterricht als dem bildungspolitischen Schwergewicht der Alten Sprachen vorbehalten. Obwohl es für eine weitere eigenständige Existenz des Faches Griechisch von unbedingter Notwendigkeit war, ein selbstständiges didaktisches Profil zu finden, um sich von den Zielen und Inhalten der konkurrierenden neusprachlichen Fächer (z. B. Französisch, Spanisch) und auch vom Lateinunterricht abzuheben, erwies sich die fachdidaktische Profilierung des Griechischen als recht problematisch.<sup>178</sup> Die Schwierigkeit einer angemessenen didaktischen Binnendifferenzierung im Bereich des altsprachlichen Unterrichts zeigte sich bereits an der von KARL BAYER vorgenommenen Umsetzung der DAV-Matrix für das Fach Griechisch.<sup>179</sup> In der Tat weist der Katalog der griechischen Fachleistungen nur wenige Unterschiede zum Lateinischen auf.<sup>180</sup> Übrigens war sich BAYER dieser Tatsache voll bewusst, indem er be-

---

175 KLAUS WESTPHALEN (1972c), 57.

176 cf. KARL BAYER (1972a), 26: „Über die Arbeit des DAV urteilte Herr Robinsohn wörtlich: „Sie sind viel weiter als die vielen anderen Fächer.““

177 cf. ELMAR SCHULZ-VANHEYDEN (1975), 382–391.

178 Zu den besonderen Problemen des Griechischunterrichts im curricularen Prozess cf. STEFAN KIPF (1999), 295–300.

179 cf. KARL BAYER (1972b), 15 ff.

180 Z. B. bei der Inhaltsklasse „Sprache“, Bereich Wissen: „Erweiterung des grammatischen Grundinstrumentariums um neue Einsichten“ (z. B. Augment, Aorist, Optativ; Aspekte, Aktionsarten) und in der Inhaltsklasse „Grundfragen menschlicher Existenz – Humanismus“, Bereich Wissen: „Kenntnis der wichtigsten Philosophen und ihres Schaffens“ (KARL BAYER (1972b), 15, 17)

merkte: „Die Hauptfrage lautet: Ist dieser Katalog gegenüber dem für das Fach Latein genügend profiliert?“<sup>181</sup>

### Kritische Stimmen gegen das curriculare Offensivkonzept des DAV

Natürlich konnten kritische Stimmen gegen eine derartig umwälzende Neuorientierung des altsprachlichen Unterrichts nicht ausbleiben. In der fachdidaktischen Literatur wurde bald – trotz einer insgesamt sehr positiven Bewertung der unternommenen Anstrengungen – auf fachliche Mängel bzw. Unausgewogenheiten der Matrix hingewiesen. Besonders hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die von HEINRICH KREFELD mit Nachdruck bemängelte Vernachlässigung affektiver Lernziele zugunsten der fraglos vorhandenen, einseitigen Ausrichtung auf den kognitiven Bereich.<sup>182</sup> Offensichtlich war gerade die affektive Komponente außer acht geblieben, da man wohl befürchtete, dass durch eine „Fixierung von Lernzielen im affektiven Bereich im Zeitalter der kritischen Pädagogik sofort die Ideologiekritik herausgefordert“<sup>183</sup> werde und man auf diese Weise in die Nähe affektiv überladener Bildungsansprüche geraten könne, von denen man sich eigentlich distanzieren wollte. Diese fast völlige Abwesenheit der für den Lernerfolg fraglos wichtigen affektiven Komponente<sup>184</sup> wurde jedoch als wichtiges Defizit anerkannt und in der Folgezeit durch die Ergänzung der bestehenden Lernzielmatrix um die affektive Dimension<sup>185</sup> behoben. Weitere Modifikationsvorschläge zielten darauf ab, „Sprache nicht nur als grammatisches oder stilistisches Instrumentarium zu fassen, sondern der Sprache in ihrer kommunikativen Funktion ... gerecht zu werden“<sup>186</sup>. Ferner wurde im Bereich der Inhaltsklasse „Grundfragen menschlicher Existenz“

---

181 KARL BAYER (1972b), 18.

182 cf. HEINRICH KREFELD (1973b), 27.

183 HEINRICH KREFELD (1973b), 25f.

184 cf. HELMUT VESTER (1975), 3ff.

185 Hierzu der Bericht der entsprechenden DAV-Kommission im MDAV 1/1976, 1–15; ferner die grundlegenden Arbeiten von HELMUT VESTER (1975) und HEINRICH KREFELD (1976, 1977).

186 RAINER NICKEL (2001), 185, über HEILMANN'S Erweiterungsvorschlag (1975b), der die Sprache von Texten in Beziehung zu den bestehenden Inhaltsklassen setzte. HEILMANN stellt Sprache als Sprache von Texten in den Vordergrund, wobei er besonders auf ihre kommunikativen Funktionen hinweist. Zugleich wertet er die Sprachreflexion auf. Sie ist für ihn das entscheidende Mittel, „die möglichen verschiedenartigen Relationen zwischen der Sprache und den Inhaltsklassen herauszuarbeiten“. (12) Im Einzelnen führt dies z. B. zu einer Umbenennung der ersten Inhaltsklasse in „Sprachsystem, Sprachverwendung“.  
(13)

eine größere Konkretheit der Ziele angemahnt. Dabei wurde eine stärkere Ausrichtung an Grundfragen gefordert, die speziell den Menschen des 20. Jahrhunderts betreffen.<sup>187</sup> Stimmen, die das neue Konzept grundsätzlich ablehnten, blieben in der fachdidaktischen Literatur jedoch die Ausnahme.<sup>188</sup>

Deutlich zwiespältiger wurden die Reformanstrengungen durch die sog. ‚Praktiker‘ vor Ort aufgenommen. Zunächst einmal muss man davon ausgehen, dass in der gesamten Gymnasiallehrerschaft ein enormer Informationsbedarf über die Anliegen und Ziele der Curriculumtheorie existierte, der mit einer nicht zu unterschätzenden Reformskepsis einherging. Dabei existierte ein grundsätzlicher Dissens zwischen den (theoretischen) Ansprüchen curricularer Theorie und den eigenen Erfahrungen unterrichtlicher Praxis und gymnasialer Bildungstradition: „Solange die Curriculumforschung über die Reflexion ihrer Methodologie nicht hinauskommt, solange uns also Kriterien fehlen, um die alten Lernziele durch neue zu ersetzen oder die neugesetzten zu rezipieren, so lange wird die Mehrzahl der Philologen sich auf das verlassen, was sich als verlässlich erwiesen hat: Fachkompetenz und intellektuelle Redlichkeit.“<sup>189</sup> Bezeichnend für diesen offenbar vorhandenen „Graben zwischen Theorie und Praxis“<sup>190</sup> ist KLAUS WESTPHALENS Erfahrungsbericht: „Jedes Gespräch mit Lehrern über curriculare Fragen zeigt, wie viele allein gegen das Wort Curriculum noch allergisch sind, ganz zu schweigen von der entschiedenen Ablehnung so unverständlicher Termini wie ‚Taxonomisierung‘ ...“<sup>191</sup> Zudem bestanden ganz offensichtlich bei zahlreichen Lehrern Bedenken, dass durch ein völlig durchrationalisiertes und programmiertes Curriculum kaum Platz für die Individualität von Lehrern und Schülern bleibe und die pädagogische Entscheidungsfreiheit des Lehrers in unbilliger Weise durch dirigistische Maßnahmen der Curriculumplaner eingeschränkt werde.<sup>192</sup> Ferner befürchteten wohl nicht wenige Lehrer die völlige Undurchführbarkeit einer derartig umfassenden Curriculumreform, hielten die Forderung nach permanenter Revidierbarkeit für völlig unrealistisch und befürchteten die Ideologisierung der Schule im Dienste einer

---

187 cf. HEINZ MUNDING (1985).

188 cf. HANS PETER DRÖGEMÜLLER (1972), 14: DRÖGEMÜLLER, der dem didaktischen Ausschuss angehörte, weist auf seinen „Protest“ gegen die Inhaltsklassen „Gesellschaft, Staat, Geschichte“ und „Grundfragen menschlicher Existenz“ hin, da diese „nicht unbedingt einer Beschäftigung mit fremdsprachlichen Texten“ bedürften.

189 ELISABETH V. D. LIETH bei KLAUS WESTPHALEN (1972b), 131.

190 KLAUS WESTPHALEN (1972b), 131.

191 KLAUS WESTPHALEN (1972b), 132.

192 cf. KLAUS WESTPHALEN (1972b), 134.

generellen Gesellschaftsveränderung.<sup>193</sup> Damit gingen Erwartungen einher, dass unter dem Primat der Lernziele die spezifischen Inhalte des altsprachlichen Unterrichts bei entsprechendem Niveauverlust der Beliebtheit und Austauschbarkeit anheim fallen könnten, die aufgestellten multivalenten Lernziele überzogen und somit undurchführbar seien und der altsprachliche Unterricht trotz der unternommenen Neuorientierungen schlichtweg abgewickelt werden könnte.<sup>194</sup> Dennoch blieb in schriftlicher Form publizierte Kritik an der DAV-Matrix aus der Lehrerschaft erstaunlicherweise die Ausnahme. So übte RUPERT FARBOWSKI erst im Jahr 1986 vor dem Hintergrund der von zunehmender Schülerabwahl und Stundenschumpfung bestimmten Situation des Lateinunterrichts scharfe Kritik am Multivalenzkonzept. Er konstatiert eine Überforderung der Schüler und hält einen multivalenten Lateinunterricht für unpraktizierbar. FARBOWSKI weist zwar zu Recht auf die Gefahren einer gewissermaßen gefühlsarmen Bildungstechnologie hin, fällt aber mit seinem stark anthropologisch ausgerichteten Ansatz z.T. in die idealistische Vorstellungswelt der fünfziger und sechziger Jahre zurück.<sup>195</sup> Insgesamt dürfte man HARTMUT THIENELS optimistische Einschätzung, dass „bei den meisten Vertretern“<sup>196</sup> des altsprachlichen Unterrichts die Bereitschaft zu einer Neuorientierung im Sinne ROBINSOHNs vorhanden war, zumindest mit einem Fragezeichen versehen.

---

193 cf. KARL BAYER (1972b), 13; ALBERT KLINZ (1974), erblickte in ROBINSOHN sogar einen Umstürzler der Gesellschaft: „Wenn Robinsohn allerdings als Aufgabe der Erziehung auch die Entwicklung der Bereitschaft zur Veränderung fordert, so sei die Frage erlaubt, ob hinter dieser Forderung nicht schließlich der Wille zur revolutionären Veränderung der Gesellschaftsordnung unseres sozialen Rechtsstaates steht; zumindest könnten einige Robinsohn in diesem Sinne mißverstehen wollen!“ (5)

194 Leider erschwert die Quellenlage eine genauere Dokumentation dieser Positionen, da Äußerungen einzelner Lehrer oder von Fachkonferenzen in publizierter Form praktisch nicht vorliegen. Berichte über Fachtagungen und nicht öffentlich zugängliches Archivmaterial liefern jedoch wertvolle Hinweise, so z.B. die Gutachten der Latein-Fachkonferenzen von 23 Berliner Gymnasien zu einem Curriculum-Entwurf für die Sekundarstufe II aus dem Jahr 1972, die die skeptische Grundhaltung bestätigen.

195 RUPERT FARBOWSKI (1986), 5: „Hält man nun Ausschau nach einer Marktlücke im Curriculum und will man Doubletten vermeiden, dann kann der Akzent hierbei nur auf dem anthropologischen Gehalt unserer Texte liegen, was zudem dem gerade in unserer Zeit spürbaren Bedürfnis der Jugendlichen nach Sinn und Orientierung auch eher entgegenkommen dürfte als eine weitgehend textgrammatische Betrachtungsweise. Man müsste sich demnach wieder stärker bei den Schülern um die Einsicht bemühen, daß es sich bei unseren Texten nicht um (beliebig austauschbare) Mittel zum Zwecke (der Lernzielerfüllung) handelt, sondern um Werte an sich, die nicht zuletzt deswegen für tradierungswürdig befunden wurden, weil sie die Grundfragen menschlicher Existenz gestellt und wenn nicht die, so doch zumindest eine Antwort darauf gegeben haben.“

196 HARTMUT THIENEL (1972), 5.

Allerdings wäre es einseitig, den Eindruck erwecken zu wollen, als sei die altphilologische Lehrerschaft in Gänze völlig reformunwillig gewesen. Die vorhandenen Quellen vermitteln nämlich auch den Eindruck einer sich allmählich entwickelnden Bereitschaft, sich den neuen Anforderungen der Zeit zu stellen und den altsprachlichen Unterricht didaktisch und methodisch zu modernisieren – ob aus innerer Überzeugung oder dem Zwang der Verhältnisse gehorchend, sei dahingestellt: Die engagierte Arbeit des Fachverbandes auf Bundes- und Länderebene dürfte hierzu wesentlich beigetragen haben: Zunächst hatte der DAV in überzeugender Weise seine Reformbereitschaft unter Beweis gestellt und die geleistete Arbeit in Form von umfangreichen Materialsammlungen den Kollegien zur Verfügung gestellt, um vorhandene Informationsdefizite abzubauen. In diesem Zusammenhang machen zahlreiche Berichte über zumeist ausgesprochen gut besuchte Kongresse und Tagungen<sup>197</sup> deutlich, dass neben den Skeptikern im Laufe der Zeit eine wachsende Zahl von Latein- und Griechischlehrern von der Notwendigkeit einer grundlegenden Reform des altsprachlichen Unterrichts überzeugt gewesen sein dürfte. In diesem Sinne wurde beispielsweise von den Teilnehmern einer niedersächsischen Fachtagung im Jahr 1972 betont, dass für den Lateinunterricht die wichtigste Aufgabe „die schnelle Entwicklung eines Fachcurriculums“<sup>198</sup> sei. Schließlich konnte JOSEF A. MAYER im Jahr 1973 feststellen, „die einseitige extreme Kritik an der Curriculum-Forschung sei verstummt, es sei ein Stadium erreicht, in dem sich konservative und progressive Kritik die Waage hielten“<sup>199</sup>. Allerdings kann man aus den erhaltenen Quellen den Eindruck gewinnen, dass die Reformbereitschaft vor allem bei denjenigen Lehrern ausgeprägter war (und wohl auch heute noch ist), die sich an einem naturwissenschaftlichen oder neusprachlichen Gymnasium bzw. an einer Gesamtschule der direkten Konkurrenz mit anderen Fächern ausgesetzt sahen.

Die wohl schärfste Kritik an der neuen curricularen Ausrichtung des altsprachlichen Unterrichts wurde hingegen von universitärer Seite geäußert. So wurde darauf hingewiesen, dass die altsprachlichen Curriculumreformer eine unzulässige Anbiederung an die aktuellen Gegebenheiten vollzögen: „Man attackierte die für das Neue verantwortliche Didaktik, weil sie von der

---

197 Vor allem in den Mitteilungsblättern der Landesverbände des DAV finden sich zahlreiche Berichte, die in zumeist eindrucksvoller Weise den Willen der (oft zahlreichen) Teilnehmer dokumentieren, den eigenen Unterricht auf eine neue didaktische Basis zu stellen.

198 FRIEDRICH KNOKE (1972), 25.

199 JOSEF A. MAYER, in: H. GEHRING (1973), 33.

Zwangsvorstellung nicht loszukommen scheint, sie müsse dem jeweiligen Zeitgeist ihre Aktualität immer neu beweisen, um auf den gerade abfahrenden Zug noch aufspringen zu können.“<sup>200</sup> Allerdings entbehrt dieser Vorwurf – bezogen auf die Arbeit des Didaktischen Ausschusses – wohl weitgehend einer seriösen Grundlage. Dagegen sprechen nicht nur der enorme personelle Aufwand, die fundierte fachliche Grundlagenarbeit, sondern auch der besondere Ernst der Lage. Eine Missachtung der bildungspolitischen Entwicklungen, der Rückzug in eine ‚splendid isolation‘ hätte für die Zukunft des altsprachlichen Unterrichts unabsehbare Folgen gehabt.<sup>201</sup> Ferner ging der Didaktische Ausschuss eigene, der Curriculumtheorie ROBINSOHNs durchaus widersprechende Wege: Durch die Betonung der fachspezifischen Eigenheiten (Inhaltsklassen, Katalog der Fachleistungen) des Lateinunterrichts hat der Ausschuss „einen ganz wesentlichen Beitrag zur Überwindung der einseitigen und gerade für den altsprachlichen Unterricht gefährlichen Lernzieldominanz bei der Curriculumkonstruktion“<sup>202</sup> geleistet und damit einer Beliebigkeit bzw. Austauschbarkeit seiner Inhalte<sup>203</sup> nachhaltig entgegengewirkt.

---

200 FRIEDRICH MAIER (1984), 48; MAIER gibt weitere ausführliche Angaben zu Reaktionen von Hochschullehrern. (48f.)

201 cf. KLAUS WESTPHALEN (1971c), 20: „Der Einwand, hier werde Unterwerfung unter viele vorgebliche Päpste, die unter sich nicht einmal einig seien, gefordert, trifft nicht den Kern der Sache. Es wird vorgeschlagen, sich zu öffnen, zuzuhören, teilzunehmen am pädagogischen Gespräch der Gegenwart, statt in steriler Selbstwertbestätigung zu verharren.“

202 RAINER NICKEL (1974c), 11.

203 FRIEDRICH MAIER (1974) hat diese Gefahren knapp zusammengefasst: „Die Ausrichtung eines Faches an von außen vorgegebenen Zielen kann die Stoffe zu bloßen Mitteln zum Zweck degradieren, sie kann den antiken Texten ihren Selbstwert ... nehmen ... Ein weiteres Risiko liegt im Ansatz des curricularen Denkens: Die Ausrichtung von Fachstoffen an den Anforderungen der Gesellschaft bringt eine Verengung des Bildungsgedankens mit sich; es könne letztlich nur mehr um die Vermittlung von Fähigkeiten gehen ... Dieser behaviouristische Ansatz nimmt zu wenig Rücksicht auf die Personalität des Menschen.“ (14f.)

## V. 4 Die Zeit nach Robinsohn: Alte Sprachen im gesellschaftlichen Umfeld der achtziger und neunziger Jahre

### V. 4. 1 Wer lernt noch Latein und Griechisch? Die Fächer zwischen Konsolidierung und Existenzbedrohung

Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass die umfangreichen Bemühungen der siebziger Jahre, offensiv auf die existenzbedrohende Fundamentalkritik der Curriculumtheorie zu reagieren und den Latein- und Griechischunterricht als multivalente, lernzielbezogene Fächer zu legitimieren, nicht nur entscheidend zur inneren und äußeren Modernisierung, sondern auch zum institutionellen Überleben der Fächer einen entscheidenden Beitrag geleistet haben: „Die Krisis verwandelte sich in einen *καυτός*, der allgemeinen bildungspolitischen Dynamik entsprach eine curricular-didaktische Dynamik in den altsprachlichen Fächern.“<sup>204</sup> Nachdem in der Folge die Lehrpläne aktualisiert und insbesondere im Bereich des Lateinischen zahlreiche neue Lehrbücher<sup>205</sup> erarbeitet worden waren, kam es durch die Ende der siebziger Jahre im Bildungswesen einsetzende „Tendenzwende und Reformstagnation“<sup>206</sup> zunächst zu einer Phase der Implementation bzw. Konsolidierung des Neuen. Schon ein kurzer Blick auf die didaktische Literatur zum Lateinunterricht bestätigt diesen Eindruck: In dieser Zeit wurde eine Fülle didaktischer Grundlagenwerke veröffentlicht, deren Hauptaufgabe darin bestand, die vielfältigen Neuerungen zu systematisieren und in anschaulicher Weise an ein breites Fachpublikum zu vermitteln, um die neuen Ziele und Methoden auf diese Weise fest in der Schulpraxis zu verankern. Erwähnt seien in diesem Zusammenhang RAINER NICKELS „Die Alten Sprachen in der Schule“ (1974, <sup>2</sup>1978), HANS-JOACHIM GLÜCKLICHS „Lateinunterricht“ (1978a, <sup>2</sup>1993), das von JOACHIM GRUBER und FRIEDRICH MAIER veröffentlichte „Handbuch zur Fachdidaktik Alte Sprachen 1 und 2“ (1979, 1982), das von WILHELM HÖHN und NORBERT ZINK herausgegebene zweibändige „Handbuch für den Lateinunterricht“ (1979, 1987), das „Lexikon zum Lateinunterricht“ (1980) und FRIEDRICH MAIERS dreibändiges Werk „Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt“ (seit 1979).

---

204 KLAUS WESTPHALEN (1986), 362.

205 cf. Kapitel VI. 3, 280 ff.

206 KLAUS WESTPHALEN (1986), 364.

Allerdings betrifft diese Konsolidierung nicht nur die didaktische Theorie des Lateinischen, sondern auch die Schulpraxis, wie man an den Schülerzahlen erkennen kann: Nachdem in den Jahren 1972–74 der Anteil der Lateinschüler am Gymnasium von 43% (1971 = 628 215 Schüler) auf nur noch rund 25% (420 674 bzw. 447 046 Schüler) gesunken war, kann ab 1975 ein deutlicher Anstieg festgestellt werden. Bereits in diesem Jahr stieg die Zahl wieder auf rund 37% und erreichte bis 1980 bei stetig steigenden Schülerzahlen einen relativen und absoluten Spitzenwert von 38,78% bzw. 821 912 Schülern, der die Zahlen aus den fünfziger und sechziger Jahren weit übertrifft. KLAUS WESTPHALENS Beurteilung trifft ganz offensichtlich zu, dass „die didaktisch-curriculare Offensive der 70er Jahre dem Lateinunterricht der 80er Jahre die Chance eröffnet hat, sich auch neue, eher bildungsferne Schichten zu erschließen und als ein zentraler Bildungsfaktor am Gymnasium einen relativ immer höheren Anteil der Gesamtbevölkerung zu erfassen“<sup>207</sup>. Auch angesichts im Laufe der achtziger Jahre dramatisch schwindender Schülerzahlen ergab sich keine grundlegende Änderung dieser Position. Selbst als in der Bundesrepublik im Jahr 1990 nur 528 968 Gymnasiasten Latein lernten, waren dies bezogen auf den gesamten Fremdsprachenunterricht am Gymnasium immer noch 34,75%.

Auch die unerwartet eingetretene deutsche Wiedervereinigung eröffnete enorme Chancen und Aufgaben, bestand doch nunmehr die Möglichkeit, den Latein- und Griechischunterricht auf dem Gebiet der ehemaligen DDR, in der beide nur eine untergeordnete Nebenrolle gespielt hatten, wieder als vollwertige Schulfächer zu etablieren. Nachdem nämlich im Schuljahr 1971/72 die letzten Klassen der sog. C-Züge ausgelaufen waren, konnte Latein in der DDR nur noch als zweijähriger, fakultativer Unterricht im Umfang von zwei Wochenstunden in Klasse 11 und 12 belegt werden. Selbst diese reduzierte Form wurde nicht flächendeckend an den Erweiterten Oberschulen eingeführt und erreichte nur wenige Schüler. MANFRED BAUDERS Fazit dieser für den altsprachlichen Unterricht negativen Entwicklung ist dementsprechend ernüchternd: „Das Fach Latein wurde ‚totgeschwiegen‘ und damit sukzessive aus dem sozialistischen Unterrichts- und Schulbetrieb hinausgedrängt. So resümierte im Jahre 1990 der Hallenser Altphilologe W. Kirsch rückblickend, daß die Zahl der Schulen, an denen Lateinunterricht angeboten wurde und damit auch die Zahl der Schüler ... ‚beängstigend schnell‘ zurückging. Nach dessen Angaben besuchten ‚DDR-weit‘ im Jahre 1978 3138 Schüler der 11. und nurmehr 2522 Schüler der 12. Klasse den fakultativen Unterricht.“ Zehn Jahre später, 1988,

---

207 KLAUS WESTPHALEN (1986), 366.

waren es noch 1960 bzw. 1836 Schüler, und die Tendenz ist weiter fallend.“<sup>208</sup> Nur in wenigen altsprachlichen Spezialklassen, die seit Mitte der siebziger Jahre an lediglich neun Schulen<sup>209</sup> vorhanden waren, wurde Latein als dritte Fremdsprache zunächst in den Klassen 10–12, seit Beginn der achtziger Jahre in den Klassen 9–12 im Umfang von 15 Stunden unterrichtet. Das Griechische blieb dort nur auf einen jeweils dreistündigen Einführungslehrgang in den beiden letzten Jahrgangsstufen beschränkt, an anderen Schulen war es nicht vertreten.

Aufgrund dieser höchst problematischen Ausgangslage ist es verständlich, dass der Neuaufbau des altsprachlichen Unterrichts mit erheblichen Unzulänglichkeiten und Herausforderungen verbunden war: Zunächst konnte nur unter Schwierigkeiten Lehr- und Unterrichtsmaterial beschafft werden, außerdem war die vorhandene Personaldecke für eine flächendeckende Ausdehnung der beiden Fächer zu knapp<sup>210</sup>. Zudem schien die in den neuen Bundesländern insgesamt geringe gesellschaftliche Bekanntheit des altsprachlichen Unterrichts seiner Verbreitung entgegenzustehen. Zu Recht hat FRIEDRICH MAIER darauf hingewiesen, dass sich dort die Legitimationsfrage noch schärfer als in der alten Bundesrepublik stellte, weil man nicht auf den „Rückhalt von gewachsenen Traditionen“<sup>211</sup> zurückgreifen konnte. Zusätzlich wurden insbesondere vom DEUTSCHEN ALTPHILOLOGENVERBAND und auch von den jeweiligen Kultusbehörden umfangreiche Maßnahmen zur Fortbildung der Lehrkräfte ergriffen, da diese, wie die Hallenser Fachdidaktikerin KRISTINE SCHULZ bemerkte, „von der Methodendiskussion und Forschung in der Didaktik total abgeschnitten“<sup>212</sup> waren.

Dass gleichwohl die unternommenen Aufbauanstrengungen erfolgreich waren, zeigen die seit 1991 wieder steigenden Schülerzahlen, was vor allem dem aufstrebenden Lateinunterricht in den neuen Ländern zu verdanken ist: Bis 1997 kann ein deutlicher Anstieg der Lateinschüler auf 603 172 Schüler (27,41%) verzeichnet werden. Allerdings schrumpfte der Gesamtanteil des Lateinunter-

---

208 MANFRED BAUDER (1998), 192f.

209 cf. MANFRED BAUDER (1998), 210: EOS Ernst Thälmann (Rostock), Heinrich-Schliemann Oberschule (Berlin), Helmholtz-Schule (Potsdam), Thomasschule (Leipzig), Kreuzschule (Dresden), EOS Gerhart Hauptmann (Zwickau), Ernst-Abbe-Schule (Eisenach), Franckesche Stiftungen (Halle), Humboldt-Schule (Magdeburg).

210 cf. KURT SELLE (1991), 28; einen guten Überblick über die Lage in den ersten Jahren nach der Wiedervereinigung liefern KRISTINE SCHULZ (1992), PETER LOHE (1995), FRIEDRICH MAIER (1998c) und am umfassendsten MANFRED BAUDER (1998), 248–256.

211 FRIEDRICH MAIER (1998c), 4.

212 KRISTINE SCHULZ (1992), 22.

richts auf 27,41%, da er sich in den neuen Bundesländern nicht proportional zur wachsenden Gymnasialpopulation entwickeln konnte.<sup>213</sup> Bis zum Jahr 2000 verringerte sich die Schülerzahl leicht auf 582 857 (25,82%). Da zusätzlich ca. 26 000 Schüler an der Gesamtschule Latein belegten, bewegte sich die Gesamtzahl aller Lateinschüler am Ende der neunziger Jahre bei ca. 600 000. Somit nahm der Lateinunterricht im Jahr 2000 nach Englisch (über 90%) und Französisch (43%) den dritten Platz (25,8%) in der Rangliste der Fremdsprachen am Gymnasium ein, und zwar noch vor Spanisch (3,9%), Russisch (3,4%) und Italienisch (1,1%).

Trotz dieser auf den ersten Blick durchaus günstigen Gesamtentwicklung stellt sich bei genauerem Hinsehen die Lage des altsprachlichen Unterrichts in den achtziger und neunziger Jahren erheblich komplizierter und weitaus weniger gesichert dar. Zunächst ist die zunehmende Marginalisierung der ‚Ränder‘ des Lateinunterrichts auffallend: So verringerte sich der Anteil der Schüler, die in der 5. Klasse Latein lernten, von 1974 bis zum Jahr 2000 von 12,93% um die Hälfte auf nur noch 6,1% Prozent. Entsprechend musste FRIEDRICH MAIER zu Beginn der neunziger Jahre konstatieren: „Latein 1 geht auch in den ‚traditionellen Hochburgen‘ wie Bayern kontinuierlich zurück. In Nordrhein-Westfalen konnte sogar das L1-Angebot an einigen traditionellen Gymnasien nicht mehr aufrechterhalten werden.“<sup>214</sup> Diese Halbierung des prozentualen Anteils macht sich auch in absoluten Zahlen sehr negativ bemerkbar (1974: 20 637; 2000: 15 492) und unterstreicht die zunehmende Verdrängung des Gymnasiums altsprachlicher Prägung zugunsten neusprachlich und naturwissenschaftlich ausgerichteter Angebote. So konnte der Erziehungswissenschaftler CHRISTOPH FÜHR im Jahr 1996 feststellen: „Zumeist bilden neusprachliche und mathematisch-naturwissenschaftliche Schultypen ... heute zusammen ‚das Gymnasium‘.“<sup>215</sup> Seit Ende der neunziger Jahre wurden jedoch viel versprechende Versuche unternommen, die altsprachliche Lehrgangsform zu stärken. Hier ist auf das sog. ‚Biberacher Modell‘ hinzuweisen, bei dem seit dem Schuljahr 1997/98 Latein und Englisch parallel in Klasse 5 unterrichtet werden und das ganz offensichtlich zu einer beträchtlichen Steigerung der Schülerzahlen führte, da Eltern und Schülern die Angst vor einem Scheitern im Lateinischen genommen, der Wunsch nach frühem Beginn in Englisch erfüllt und in der Praxis Überforderungen vermieden werden konnten.<sup>216</sup>

---

213 Genaue Zahlen zur Entwicklung in den neuen Bundesländern bis 1998 bei MANFRED BAUDER (1998), 249–253.

214 FRIEDRICH MAIER (1992c), 93.

215 CHRISTOPH FÜHR (1997), 133.

216 cf. GÜNTER REINHART (2002), 18f.

In ähnlich negativer Weise vollzog sich die Entwicklung der gymnasialen Oberstufe: Durch die zunehmende Fülle der Angebote mit entsprechenden Wahl- und Abwahlmöglichkeiten hat sich in der Oberstufe das Gewicht des Lateinunterrichts (und auch der anderen Fremdsprachen) drastisch verringert. Beschäftigten sich im Jahr 1975 noch 22,38% (28 653) aller Gymnasiasten in der 13. Klasse mit lateinischer Originallektüre, können wir bis zum Jahr 2000 eine Reduktion um über die Hälfte auf nur noch 9,09% (16 433) feststellen. Schulorganisatorische Vorschriften trugen zu einer weiteren Komplizierung der Lage bei: Durch die kontinuierliche Heraufsetzung der Mindestgruppengrößen wird die Bildung von lateinischen Grund- und Leistungskursen erschwert oder sogar verhindert, da sie nicht selten die amtlichen Vorgaben nicht erfüllen können. Oberstufenkurse kommen daher immer häufiger nur durch Zusammenlegungen oder durch die Bildung von jahrgangs-, niveau- oder sogar schulübergreifenden Kursen zustande, die jedoch erhebliche methodische, didaktische und organisatorische Probleme aufwerfen.<sup>217</sup>

Ein völlig anderes Bild ergibt sich in den Klassenstufen 7–11: Durch den enormen Zuwachs von Latein als zweiter Fremdsprache lernte im Zeitraum von 1975 bis 1989 jeder zweite Gymnasiast in der siebten Jahrgangsstufe Latein. (1975: 52,3%; 1989: 46,96%) Nach der deutschen Wiedervereinigung ist dieser imponierende Wert durch das starke Anwachsen der Gesamtpopulation am Gymnasium auf 35% gesunken, da die lateinischen Unterrichtsangebote insbesondere in den neuen Bundesländern nicht proportional ausgedehnt werden konnten. In der neunten Klasse liegt der Anteil des Lateinischen durch die Schüler, die Latein als 3. Fremdsprache wählen, noch etwas höher: Er betrug 1975 56,8% und stieg dann in der Mitte der achtziger Jahre sogar bis auf 60%. Seit den neunziger Jahren sind auch hier die Zahlen rückläufig: Im Jahr 2000 betrug der Anteil des Lateinischen in Klasse 9 noch 41,94%. Auch in der 11. Klassenstufe sind die Verläufe ähnlich, und zwar von 46,52% (1975), über 50,06% (1986) bis zu 33,32% (2000). Der Gesamtbefund ist eindeutig: Latein hat sich zu einem Mittelstufenfach entwickelt, das dabei – wie die sinkenden Zahlen zeigen – nicht nur unter erheblichem Konkurrenzdruck anderer Sprachen steht, sondern auch gezwungen ist, seine zentralen Bildungsziele in immer kürzerer Zeit zu erreichen, zumal die in den Stundentafeln zur Ver-

---

217 cf. THOMAS BRÜCKNER / GUNTHER SCHEDA (1995), 45: „Allgemein werden die zunehmenden Schwierigkeiten beklagt, die sich nach der Schulfinanzgesetzgebung (Erhöhung der Richtzahlen für Klassen und Kurse) für das Zustandekommen von Oberstufenkursen ergeben.“ Diese Problematik gilt natürlich auch für die Einrichtung von Lateinklassen in der Mittelstufe: cf. THOMAS BRÜCKNER / GUNTER SCHEDA (1998), 95.

fügung gestellten Unterrichtsvolumina ebenfalls kontinuierlich verringert wurden. Besonders drastisch sind die Einbußen im Bereich der ersten Fremdsprache: In den Klassen 5–10 ist in Baden-Württemberg seit 1974 ein Rückgang von 34 Stunden auf 25 im Jahr 2000 zu verzeichnen; im vergleichbaren Zeitraum gibt es Bayern ein Minus von 30 auf 26 Stunden, in Berlin von 28 auf 26, in Hessen von 30 auf 24 und in Niedersachsen von 27 auf 22 Stunden. Auch im Bereich der zweiten Fremdsprache zeichnen sich Stundenverluste ab: In Bayern und Berlin verliert Latein als zweite Fremdsprache von 1974 bis 2000 jeweils zwei Stunden (von 17 auf 15 bzw. von 16 auf 14), drei Stunden gehen in Hessen (von 18 auf 15) und Niedersachsen (von 19 auf 16) verloren. Entsprechend negativ fielen die Reaktionen der Fachvertreter auf diese Stundenverluste aus: „Neben den enormen Schwierigkeiten bei der Konsolidierung sprachlicher Fähigkeiten ist dadurch eine negative Auswirkung für die Wahl von Latein als GK/LK-Fach vorprogrammiert.“<sup>218</sup> In diesem Zusammenhang wurde auch die seit Beginn der neunziger Jahre aufflammende Diskussion um eine Verkürzung der Schulzeit ausgesprochen kritisch begleitet, da sie „den Latein- und insbesondere den Griechischunterricht vor noch nicht absehbare Probleme stellen würde“<sup>219</sup>.

Erheblich negativer verlief die Gesamtentwicklung des Griechischunterrichts, die man nur als existenzbedrohend bezeichnen kann. Zwar konnte das Griechische in der Mitte der siebziger Jahre ebenso wie das Lateinische seine Schülerpopulation beachtlich steigern: Lernten 1974 22 472 (1,26%) Gymnasiasten Griechisch, so waren es ein Jahr später 30 925 (1,65%). Dieser Umfang wurde in der Folgezeit nie wieder erreicht; bereits 1984 fielen die Zahlen unter 25 000 Schüler, die sich bis zur Wende im Jahr 1989 auf 17 696 verringerte und den Gesamtanteil der Griechischschüler am Gymnasium auf nur noch 1,14% drückte. Auch von der deutschen Einheit konnte der Griechischunterricht nicht profitieren, da das Griechische offenbar nur rudimentär etabliert werden konnte. Diese Abwärtsbewegung blieb bis zum Jahrhundertende ungebrochen: Im Jahr 2000 lernten nur noch 11 852 Schülerinnen und Schüler Griechisch, das sind 0,52% aller Gymnasiasten. Ganz offensichtlich hatte das Griechische nicht nur unter dem Rückgang altsprachlicher Gymnasien zu leiden, sondern auch unter der Tatsache, dass Griechisch selbst an altsprachlich ausgerichteten Schulen als verpflichtende dritte Fremdsprache abgelöst wurde und sich dem Wettbewerb mit den modernen Fremdsprachen zu stellen hatte. Diese Ent-

---

218 FRIEDRICH MAIER (1992c), 98.

219 FRIEDRICH MAIER (1991a), 33; cf. ferner KURT SELLE (1991), 29f., mit der „Stellungnahme des DAV zur Schulzeitverkürzung“.

wicklung führte an zahlreichen Schulen zunächst zu einer drastischen Verringerung der Schülerzahlen und nicht selten zu einem völligen Verlust des Faches. Als besonderes Problem erweist sich dabei die inhaltliche Nähe zum Fach Latein und die alleinige Anbindung an das altsprachliche Gymnasium. Seit Mitte der neunziger Jahre wurden daher – insbesondere in den neuen Bundesländern – viel versprechende Versuche unternommen, den Griechischunterricht auch an Schulen zu etablieren, die keinen grundständigen Lateinunterricht aufweisen.<sup>220</sup>

#### V. 4. 2 „Wozu Latein? und Verwandtes“<sup>221</sup>:

##### Legitimation als gesellschaftliche Daueraufgabe

Ganz offensichtlich stellte das Image des altsprachlichen Unterrichts in der breiten Öffentlichkeit auch weiterhin ein ernstes Problem dar. Trotz grundsätzlicher Anstrengungen, die Fächer nachhaltig zu modernisieren, kursierten immer noch Negativvorstellungen, die sicherlich auch auf schlechten Erfahrungen der Beteiligten beruhten: „Griechisch: Exotenfach, zu vergessen. Latein: Killerfach, Fußangel des Gymnasiums, Schreckgespenst unter den Fächern, elendes Sprachgewürge, Fossilienschau, verlorene Zeit, Leichensektion, Latium in latrinam.“<sup>222</sup> Auch in den Medien war das Bild des altsprachlichen Unterrichts zwiespältig: Insbesondere Lateinlehrer wurden gerne als unsympathisch, zynisch und schülerverachtend dargestellt, so in der überaus beliebten ZDF-Serie „Unser Lehrer Dr. Specht“. Außerdem erwies es sich als Problem, dass bei immer mehr Eltern und Schülern Wissen über die Inhalte der Fächer Latein und Griechisch nicht mehr vorausgesetzt werden konnte. Dieses Phänomen wurde verursacht durch die zunehmenden „lateinlosen“ Gymnasialjahrgänge und machte sich nach der Wende vor allem in den neuen Bundesländern bemerkbar, da die Alten Sprachen als Schulfächer praktisch neu installiert werden mussten. Zudem schien auch die europäische Einigung nicht nur Chancen, sondern auch ein ganzes Bündel an Gefahren für den altsprachlichen Unterricht zu bergen, was zu ausgesprochen pessimistischen Zukunftsprognosen führte: „Die Europabewegung fordert den Wegfall des 13. Schuljahres, auch die Vereinigung Deutschlands läßt Rufe danach laut werden, da auch die DDR nur ein zwölfjähriges Schulsystem aufwies ... Setzt man zudem den Standard des altsprachlichen Unterrichts hierzulande mit dem in den anderen west- oder gar

---

220 cf. REINHARD BODE (2002).

221 MANFRED FUHRMANN (1976), 9.

222 FRIEDRICH MAIER (1993a), 4.

osteuropäischen Ländern in ein Verhältnis, so überkommt einen ohnehin die berechtigte Angst, daß sich der Einigungsprozess nivellierend auswirken wird, also die Alten Sprachen einen massiven Niveauverlust erleiden werden. Man wird dann zuallererst an den Stundenzahlen rütteln, wodurch letztendlich die ganze Legitimationsdebatte wieder von neuem entfacht wird. Erste Ansätze dazu sind ja bekanntlich längst vorhanden: Die neueren Sprachen, deren Schiff im Europawind kräftige Schübe bekommt, wollen die Alten Sprachen mit aller Kraft überholen und niederringen ...<sup>223</sup>

Die schwierige Gesamtlage lässt sich auch an der erstaunlich breiten Legitimationsliteratur ablesen. Viele, z.T. pessimistisch gestimmte Titel lassen darauf schließen, dass die Situation des altsprachlichen Unterrichts von vielen Fachvertretern als problematisch empfunden wurde. So heißt es nicht nur öfter „Warum und wozu Latein?“<sup>224</sup>, sondern auch „Ist humanistische Bildung noch zeitgemäß?“<sup>225</sup>, oder „Der europäische Binnenmarkt – Das Ende für Latein?“<sup>226</sup>. Ferner finden sich umfangreiche Monographien<sup>227</sup>, die ausschließlich der Fachlegitimation gewidmet sind und in gebündelter Form den Lehrenden ein ganzes Arsenal an Argumentationshilfen zur Verfügung stellen, nicht zu vergessen eine große Fülle von Werbematerialien, die von Verbänden, Stiftungen und einzelnen Schulen produziert und in z.T. großer Stückzahl in der Öffentlichkeit verteilt wurden. Dieses reichhaltige apologetische Schrifttum darf als Spiegel verstanden werden für den in den achtziger und neunziger Jahren anhaltenden gesellschaftlichen und bildungspolitischen Legitimationsdruck, der auf dem altsprachlichen Unterricht lastete. Im Zentrum der Auseinandersetzung standen sprachenpolitische Probleme im Verhältnis zu den modernen Fremdsprachen, insbesondere zum Französischunterricht, Differenzen über den Beitrag des Latein- und Griechischunterrichts zur Entwicklung einer demokratischen, auf Chancengleichheit beruhenden Schule und die Frage, ob der altsprachliche Unterricht noch einen sinnvollen Platz in einer sich immer schneller wandelnden Gesellschaft finden kann.

---

223 FRIEDRICH MAIER (1992a), 13.

224 ANDREAS FRITSCH (1980).

225 CLEMENS MENZE (1978).

226 B. FREIBURG (1989).

227 Z. B.: KLAUS WESTPHALEN (1992), KARL-WILHELM WEEBER (1998).

## Sprachenpolitische Probleme: Lateinunterricht als Hindernis für die europäische Einigung?

Auf der Ebene europäischer Bildungspolitik wurden seit den siebziger Jahren vielfältige Anstrengungen unternommen, durch die Förderung des Fremdsprachenunterrichts die europäische Einigung zu fördern.<sup>228</sup> Dabei wurde auf eine Diversifizierung des Fremdsprachenunterrichts besonderer Wert gelegt.<sup>229</sup> Vor diesem Hintergrund wurde von Vertretern des modernen Fremdsprachenunterrichts, organisiert im FACHVERBAND MODERNE FREMDSPRACHEN (FMF) und der Vereinigung der Französischlehrer, das Lateinische immer wieder als wachsendes Problem wahrgenommen, da das Fach aufgrund seiner nach wie vor hohen Schülerzahlen der politisch gewollten Ausweitung des Fremdsprachenunterrichts entgegenstünde; so halte der Lateinunterricht „eine große Zahl von Gymnasiasten vom Erwerb einer zweiten modernen Fremdsprache“<sup>230</sup> ab, verstärke zugleich die Monopolstellung des Englischen<sup>231</sup> und erschwere die Bildung einer vielsprachigen, „sprachenteiligen Gesellschaft“<sup>232</sup>. Das Fazit fällt unmissverständlich aus: Der Lateinunterricht ist ein „ganz entscheidendes Hindernis auf dem Weg zur europäischen Mehrsprachigkeit“<sup>233</sup>. Insbesondere aus der Sicht der Vertreter des gymnasialen Französischunterrichts ist diese Einschätzung durchaus nachvollziehbar: Im Bereich der ersten Fremdsprache konnte gegen die Dominanz des Englischen kaum etwas ausgerichtet werden; bei der Wahl der zweiten Fremdsprache erwies sich der Lateinunterricht seit Ende der siebziger Jahre als zunehmend harte Konkurrenz, die eine Verschiebung des Französischen auf die dritte Fremdsprache befürchten ließ. Erschwerend kam hinzu, dass Französisch seit der Mitte der siebziger Jahre infolge der Oberstufenreform ein Drittel seiner vorherigen Klientel eingebüßt

---

228 Hierzu zahlreiche Beispiele bei HERBERT CHRIST / ELISABETH LIEBE (21979): z. B. *KSZE-Schlussakte* von 1975 (9–12); *Janne-Bericht* von 1973 (48f.) und der sog. *Plan zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts in der Gemeinschaft* von 1978 (50–57).

229 In der KSZE-Schlussakte von 1975 heißt es (zitiert nach HERBERT CHRIST / ELISABETH LIEBE (1979)): Die Unterzeichner stimmen überein, „das Studium fremder Sprachen und Zivilisationen als wichtiges Mittel zur Erweiterung der Kommunikation zwischen den Völkern für deren besseres Kennenlernen der Kultur eines jeden Landes sowie zur Stärkung der internationalen Zusammenarbeit zu fördern, zu diesem Zweck im Rahmen ihrer Zuständigkeit die weitere Entwicklung und Verbesserung des Fremdsprachenunterrichtes und die Diversifizierung der Auswahl der auf verschiedenen Stufen unterrichteten Sprachen anzuregen“. (9)

230 HERBERT CHRIST (1980), 182; cf. HERBERT CHRIST (1991), 134.

231 cf. HERBERT CHRIST (1991), 104.

232 HERBERT CHRIST / KONRAD SCHRÖDER u. a. (1980), 75.

233 HERBERT CHRIST (1991), 133.

hatte.<sup>234</sup> Diese negative Entwicklung stand natürlich der europapolitischen Bedeutung des Französischunterrichts diametral entgegen, der vor allem der Förderung der deutsch-französischen Aussöhnung dienen sollte, wie in verschiedenen Vertragswerken<sup>235</sup> festgeschrieben war. Vor diesem Hintergrund wurden verschiedene didaktische Argumentationen entwickelt, die die Position des altsprachlichen Unterrichts grundlegend zu Gunsten des Französischunterrichts ändern sollten.

- „Das Lateinische ist eine ganz wichtige historische Sprache, aber es ist keine Fremdsprache“<sup>236</sup>, da es „keine zweitsprachliche Kompetenz im umfassenden Sinne aufbaue“ und sich nur auf die Vermittlung von „Lesekompetenz“<sup>237</sup> beschränke. Latein ist somit nur die „Schwundstufe einer Sprache“<sup>238</sup>. Das Lateinische eröffne historische Dimensionen und betreibe systematische Sprachbetrachtung, erfülle jedoch nicht das Hauptanliegen einer Fremdsprache, nämlich die Vermittlung von transnationaler und zwischensprachlicher Kommunikationskompetenz. „Latein ist eine tote Sprache“<sup>239</sup>, die nur als sog. ‚Erschließungssprache‘ gelehrt werden solle: „Man braucht Kenntnisse dieser Sprache, um Texte zu erschließen und um auf dem Weg über diese Texte Begriffe in ihrem historischen Kontext und ihrer Entwicklung kennen zu lernen. Man lernt Latein in sprach- und wortgeschichtlichem Interesse.“<sup>240</sup> Die kulturhistorische Bedeutung des Lateinunterrichts für die europäische Tradition wird jedoch anerkannt.
- Der Lateinunterricht wird als lernpsychologisch kontraproduktiv eingestuft, wenn er für jüngere Lerner eine moderne Fremdsprache ersetzt: „Er nimmt die Lernzeit für die modernen Fremdsprachen in dem Lebensalter weg, das für den *aktiven* Spracherwerb als besonders günstig bezeichnet werden kann; er besetzt die Lernzeit für den Unterricht in modernen Fremdsprachen mit einer Sprache, die vorwiegend analytisch gelernt wird, deren Zweckbestimmung allein die Textrezeption und die Vermittlung literarischer Tradition ist, die sehr viel sinnvoller in späterem Lebensalter gelernt wird.“<sup>241</sup>

---

234 cf. HERBERT CHRIST (1980), 71; HARALD WEINRICH (1978), 6.

235 Z. B. Kulturabkommen vom 23.10.1954, Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Französischen Republik über die deutsch-französische Zusammenarbeit vom 22.1.1963, in: HERBERT CHRIST / ELISABETH LIEBE (1979), 76f.

236 HERBERT CHRIST / KONRAD SCHRÖDER u. a. (1980), 32.

237 HERBERT CHRIST (1980), 180.

238 FRANZ JOSEF HAUSMANN (1991), 66.

239 FRANZ JOSEF HAUSMANN (1991), 66.

240 HERBERT CHRIST (1991), 135.

241 HERBERT CHRIST (1991), 134.

- Die besondere Schwierigkeit und Alterität des Lateinischen wird mit Nachdruck betont: So weise das antike Wert- und Lebensmodell eine so hohe inhaltliche Andersartigkeit auf, dass „es im Lateinunterricht kaum noch differenziert und mit Relevanz für heutiges Denken und Handeln vermittelt“<sup>242</sup> werden könne. Außerdem vermittele der Lateinunterricht keinen Zugang zu den Inhalten.<sup>243</sup> Auch die Sprache stelle die Schüler vor besondere Probleme einer Sprachstruktur, „die ebenfalls hohe Alterität, vor allem aber ein besonderes Ausmaß an Unklarheit und Kompliziertheit aufweist. Latein ist unklar durch Polymorphie (viele konkurrierende Formen für den gleichen Inhalt), durch morphologische Polysemie (eine Form vertritt je nach Umgebung viele Bedeutungen) und vollends durch die Regellosigkeit der Wortfolge.“<sup>244</sup>
- Eine Unterstützungs- und Brückenfunktion des Lateinischen zum Erlernen moderner Fremdsprachen wird mit Nachdruck abgelehnt. Wegen zu geringer Wortschatzkontinuitäten sei das Lateinische für das Erlernen des Französischen „ein kostspieliger und unökonomischer Umweg“<sup>245</sup>. Wer ferner Französisch gelernt habe, könne rasch Lesekenntnisse in Italienisch oder Spanisch erwerben und benötige dafür keine Lateinkenntnisse.<sup>246</sup> Letztlich wird Lateinunterricht sogar als schädlich für das Erlernen romanischer Sprachen eingestuft und seine Transferfähigkeit insgesamt in Frage gestellt.<sup>247</sup>

Aus diesen Kritikpunkten wurden bildungspolitische Forderungen abgeleitet, die zu einer völligen Neupositionierung bzw. Verdrängung aus dem Fächerkanon der Fremdsprachen am Gymnasium führen sollten. Beispielsweise forderte man in den sog. *Homburger Empfehlungen* von 1979, in denen für die Förderung breit gestreuter Sprachkenntnisse zugunsten einer vielsprachigen, d.h. „sprachenteiligen Gesellschaft“ plädiert wurde, eine strikte Begrenzung des Lateinunterrichts: Das Fach komme als Basissprache, die die Grundlage für alle weiteren Lernprozesse legen und die Entwicklung des Sprachbewusstseins entscheidend fördern solle, nur am altsprachlichen Gymnasium in Frage. An allen anderen höheren Schulen wird der Lateinunterricht ausschließlich als sog. „Erschließungssprache“ in der Sekundarstufe II angesiedelt, um „eine zeitlich oder räumlich ferne Kultur aufzuschließen“<sup>248</sup>, und zwar mit Sprachen wie Ara-

---

242 FRANZ JOSEF HAUSMANN (1991), 66.

243 cf. FRANZ JOSEF HAUSMANN (1991), 68.

244 FRANZ JOSEF HAUSMANN (1991), 66.

245 FRANZ JOSEF HAUSMANN (1991), 67.

246 cf. FRANZ JOSEF HAUSMANN (1991), 67.

247 cf. BERNHARD TAURECK (1994), 122.

248 HERBERT CHRIST / KONRAD SCHRÖDER u.a. (1980), 77.

bisch, Chinesisch, Schwedisch oder Tschechisch. Zusätzlich wird dieser späte Lateinbeginn lernpsychologisch gerechtfertigt, da analytisches Sprachenlernen, Textrezeption und Beschäftigung mit literarischer Tradition sinnvoll erst in späterem Lebensalter erfolgen könne.<sup>249</sup> Ferner wird ein zweistündiger Einführungskurs von Klasse 5–9 vorgeschlagen, der sprachliche Grundlagen vermittelt und an den sich ein sechs- bis achtstündiger Kompaktkurs in Klasse 10 anschließt, der in die Lektüre lateinischer Texte einführen soll.<sup>250</sup> Dieser Vorschlag führt zu einer strukturellen Trennung alter und moderner Sprachen, da Latein und Griechisch nicht mehr zu den Fremdsprachen, sondern zum Deutschunterricht und zum gesellschaftswissenschaftlich-historischen Aufgabenfeld gezählt werden.<sup>251</sup>

Diese grundsätzliche Kritik an Form, Inhalt und Position des altsprachlichen Unterrichts im allgemeinbildenden Schulwesen hatte entschlossene Gegenreaktionen der Vertreter des altsprachlichen Unterrichts zur Folge. Neben teilweise ausgesprochen emotionalen Repliken<sup>252</sup>, zumal auf die *Homburger Empfehlungen*<sup>253</sup>, finden sich zahlreiche Beiträge, die das Problem auf einer wissenschaftlich-sachlichen Ebene erörtern und aufzeigen, dass der Lateinunterricht unter bildungs- bzw. fachpolitischen Auspizien in sachlich unzutreffender oder zumindest einseitiger Weise kritisiert wurde, ohne die erfolgte didaktisch-methodische Neuausrichtung des Faches hinreichend zur Kenntnis zu nehmen.<sup>254</sup> Hierzu zählen z.B. der kaum überzeugend begründete Ausschluss des Lateinischen aus dem Bereich des Fremdsprachenunterrichts wegen seines angeblich unvermeidbaren Mangels bei der Vermittlung kommunikativer Fähigkeiten, ferner seine lernpsychologisch vermeintlich nachteilige Fremdheit in Sprache und Inhalt sowie seine scheinbar mangelnde Gegenwartsbedeutung und die Vernachlässigung der Inhalte. Im Rahmen dieser Auseinandersetzung fällt im Gegensatz zu den bildungspolitischen Debatten der fünfziger und sechziger Jahre besonders auf, dass von altphilologischer Seite Argumente, die eine generelle Überlegenheit der altsprachlichen Fächer zum Ausdruck bringen, vermieden wurden. Stattdessen stand die Forderung

---

249 HERBERT CHRIST (1991), 134.

250 HERBERT CHRIST (1980), 185f.

251 cf. HERBERT CHRIST (1980), 185; FRANZ JOSEF HAUSMANN (?1991), 66.

252 cf. FRIEDRICH MAIER (1991b), 11: „Wir verbitten uns ... Aussagen der Neusprachler, besonders der Romanisten, über den Sinn und Wert von Latein und Griechisch am Gymnasium.“ Ferner MARKUS SCHEER (1995).

253 cf. HORST HOLTERMANN (1981), PETER WONKA (1981).

254 Z. B. KLAUS WESTPHALEN (1992), 40ff., MARKUS SCHEER (1995), KARL-WILHELM WEEBER (1998), 71–78.

nach Gleichberechtigung des Lateinischen und Griechischen als vollwertige Unterrichtsfächer im Vordergrund, ein verständlicher Anspruch, zumal im Rahmen der Curriculumrevision die Reform- und Modernisierungsfähigkeit der Fächer – zunächst freilich noch auf theoretischer Ebene – unter Beweis gestellt worden war. Die bildungstheoretische Positionierung des Lateinischen im Reigen der Schulfremdsprachen wurde dann im Wesentlichen von zwei Aspekten bestimmt, auf die hier nur kurz eingegangen werden kann, da sie in den folgenden Kapiteln genauer entfaltet werden: Latein wird als sog. „Basis-“ bzw. „Fundamentalsprache des Gymnasiums“<sup>255</sup> legitimiert, die zwar auch das Verständnis von Fremdwörtern erleichtert und wertvolle Hilfen beim Erlernen oder Vertiefen moderner Fremdsprachen geben kann, aber ihre eigentliche Bestimmung als Komplementärsprache erfüllt: In didaktisch sinnvoller Ergänzung zu den modernen Fremdsprachen, die die Kommunikationsfähigkeit in der jeweiligen Zielsprache erstreben, kommt dem Lateinischen durch die Sprach- und Textreflexion sowie die systematisch-modellhafte Sprachbetrachtung eigenes didaktisches Gewicht zu.<sup>256</sup> Diese Argumentation gilt mit Abweichungen auch für das Griechische, hat aber geringere argumentative Kraft, da ja in der Regel Lateinunterricht bereits vorausgegangen ist. Stattdessen kann man seit Mitte der achtziger Jahre Aktivitäten ausmachen, Elemente zum Erwerb neusprachlicher Kommunikationskompetenz in den Griechischunterricht einzugliedern. Da etwa 25% des in den gängigen Griechisch-Lehrbüchern verwendeten Wortschatzes völlig identisch mit dem Neugriechischen ist, kann dieser unter Berücksichtigung der veränderten Aussprache unmittelbar eingesetzt werden. Des Weiteren wird die Bedeutung des Lateinischen und Griechischen als europäischer Grundlagenfächer für die Schaffung einer gemeinsamen europäischen Identität mit besonderem Nachdruck hervorgehoben. Bereits in der Schule soll das kulturelle Erbe der Antike im Mittelpunkt des Interesses stehen, das „einem geeinten Europa gewissermaßen als geistiges Fundament“<sup>257</sup> angeboten werden soll.

### Altsprachlicher Unterricht – lediglich eine Prestigefrage?

Bis zum Ende der sechziger Jahre wurde der Lateinunterricht als das entscheidende Instrument gymnasialer Auslese verstanden, um die Herausbildung einer intellektuellen Führungsschicht zu fördern. Erfolgreiches Bestehen des Lateinunterrichts schien somit eine wichtige Voraussetzung für eine spätere

---

255 cf. KLAUS WESTPHALEN (1992), *passim*.

256 cf. Kapitel VI. 2. 2, 251 ff.

257 FRIEDRICH MAIER (1992a), 15.

Karriere mit entsprechendem sozialen Ansehen. Diese Haltung wurde zwar im Rahmen der Curriculumrevision von den Vertretern des altsprachlichen Unterrichts aufgegeben, spielte jedoch auch in den bildungspolitischen Diskussionen seit den späten siebziger Jahren eine nicht zu vernachlässigende Rolle. So machten Kritiker für die seit Ende der siebziger Jahre feststellbare „Renaissance des Lateinunterrichts“ weniger fachliche Vorzüge verantwortlich als vielmehr eine bestimmte Erwartungshaltung an das Fach, und zwar vor allem von denjenigen, die im Rahmen der Gymnasialexpansion erstmals Kontakt mit dieser Schulform hatten: Noch immer sei „für die ‚Bildungsneulinge‘ der Umstand, sagen zu können, ‚mein Kind lernt Latein‘, ein Prestigemerkmal, das zu höherem Ansehen verhilft“<sup>258</sup>. Der daraus – allerdings nicht mehr von den Fachvertretern – abgeleitete Eliteanspruch altsprachlicher Bildung wurde heftig kritisiert, da er pädagogisch nicht zu rechtfertigen sei. Obwohl sich in den Lateinklassen besonders begabte Schüler befänden, seien diese nicht begabt, weil sie am Lateinunterricht teilnehmen, sondern sie lernten Latein, „weil sie für begabt gehalten werden“<sup>259</sup>. Andere Fächer könnten diese Schüler in vergleichbarer Weise fördern. In diesem Zusammenhang wurden gerade die altsprachlichen Gymnasien als Rückzugsgebiet für überkommene, durch soziale Exklusivität gekennzeichnete Bildungshaltungen eingestuft.<sup>260</sup>

Die Auswirkungen dieser Argumentation auf die gesellschaftliche Akzeptanz des Lateinunterrichts müssen differenziert bewertet werden. Ohne Frage dürfte die Motivation, sich für Latein zu entscheiden, durchaus auch von den oben beschriebenen außerfachlichen Motiven beeinflusst worden sein, obgleich verlässliche empirische Untersuchungen hierzu nicht existieren. Sollten vor allem dadurch die Schülerzahlen spürbar gestiegen sein, kann dies aber kaum negativ auf das Fach zurückfallen, zumal von den Kritikern die didaktische und methodische Modernisierung des Faches völlig außer acht gelassen wurde: Die insgesamt durchaus positive Entwicklung der Schülerzahlen unterstreicht nämlich, dass Latein seit Ende der siebziger Jahre nicht von einer geringen Minderheit, sondern im Schnitt von weit mehr als einer halben Million Schülern an allen Formen des Gymnasiums gelernt wurde. Latein ist also mitnichten ein abgekapseltes Elitefach für ganz wenige, kein Fach für Exoten oder introvertierte Schüler. Zusätzlich muss darauf hingewiesen werden, dass die Didaktiker und Schulpraktiker im Zuge der Curriculumreform „vom hohen Roß des Elitegedankens absteigen“<sup>261</sup> mussten, um das Überleben des Faches zu sichern.

---

258 ROLF WERNSTEDT (1982), 249.

259 HERBERT CHRIST (1991), 136.

260 cf. FRANZ JOSEF HAUSMANN (<sup>?</sup>1991), 68.

261 KLAUS WESTPHALEN (1992), 69.

Ganz im Gegenteil finden sich sogar Hinweise darauf, dass Latein durch die intensive Förderung der muttersprachlichen Kompetenz die Chancengleichheit<sup>262</sup> seiner Schüler erhöhen und insbesondere ausländischen Kindern Bildungs- und Entwicklungschancen<sup>263</sup> eröffnen kann. Insgesamt kann man KLAUS WESTPHALEN wohl zustimmen, dass Elite und Auslese bei den Fachlehrern keine große Rolle mehr spielen, dass jedoch „dieser Fragenkomplex unter dem Stichwort Leistung verhandelt“<sup>264</sup> werden dürfte. So viel lässt sich nämlich festhalten: Der altsprachliche Unterricht stellt nicht unerhebliche Ansprüche an seine Schüler, worin sich nicht zuletzt sein gymnasialer Leistungsanspruch manifestiert.<sup>265</sup>

Anders stellt sich die Lage beim Griechischunterricht dar. In der Tat gerät das Fach durch die geringen Schülerzahlen in den Ruf eines Exoten unter den Schulfremdsprachen, zumal wenn es als „Mercedes der Sprachen“<sup>266</sup> oder „Luxusgegenstand“<sup>267</sup> angepriesen wird. In Zeiten knapper Mittel für die Bildung kann sich ein solches Argument als kontraproduktiv erweisen, da das Fach schnell in den Ruch des Überflüssigen gerät, das man sich nicht mehr leisten kann. Zudem verliert der demokratische Anspruch des Faches an Glaubwürdigkeit: „Eine demokratische Gesellschaft, die bestimmte hochqualifizierende Lerngegenstände nur noch für die obersten Spitzen ihrer Führungsschichten zu reservieren bereit ist, vertieft durch die damit verbundene Senkung des allgemeinen Bildungs- und Verstehensniveaus den Graben zwischen Führenden und Geführten immer stärker und zerstört das Prinzip der Mitverantwortung aller ... zugunsten einer Diktatur der Wissenden ... Ob diese Entwicklung durch die Luxusartikelwerbung für das Griechische entgegen der eigentlich eminent demokratischen Zielsetzung des Griechischunterrichts nicht noch befördert wird, wäre eine ernste Diskussion im Kreis der Griechischlehrer wert.“<sup>268</sup>

---

262 cf. KARL-WILHELM WEEBER (1998), 34.

263 cf. CAROLA FENGLER (2000).

264 KLAUS WESTPHALEN (1992), 69.

265 cf. KLAUS WESTPHALEN (1992), 70: „Latein ist Sequenzfach, dessen Lerngebäude Stein auf Stein zu schichten ist; die Übersetzung entspricht überwiegend dem Niveau höherer Lernzielstufen; die Zusatzaufgaben zur Übersetzung umfassen ein breites Spektrum von Lernzielen gemäß der ‚Multivalenz‘ des Faches, Latein ist hausaufgabenintensiv und pflegt bei der Leistungsbeurteilung die volle Breite der Notenskala 1–6 zu belegen usw.“

266 Süddeutsche Zeitung vom 9./10.1.1993.

267 HANSJÖRG WÖLKE (1995), 70.

268 JOACHIM LATACZ (1995), 82, Anm. 31.

## Kein Platz für die Alten Sprachen im rasanten Wandel der Gesellschaft?

In der didaktischen Literatur finden sich seit der Mitte der achtziger Jahre Beiträge, die darüber reflektieren, welchen Beitrag der altsprachliche Unterricht zur allgemeinen Bildung einer Gesellschaft liefern könnte, in der aufgrund des rasanten technologischen Fortschritts spezialisiertes Fachwissen in immer kürzeren Abständen veraltet und Bildung ausschließlich an ihrer möglichst effizienten ökonomischen Verwertbarkeit gemessen zu werden scheint. Entsprechende Äußerungen prominenter Politiker und Wirtschaftsfachleute erweckten den Eindruck, dass die Alten Sprachen in der modernen Gesellschaft der dritten industriellen Revolution überflüssig und nicht mehr zeitgemäß seien, da auch die gymnasiale Bildung zuallererst nach ökonomischen Kriterien ausgerichtet werden müsse: FRIEDRICH MAIER berichtete im Jahr 1993 von einer Rede mit dem Titel „Weltszenarien 2000“, die KONRAD SEITZ, damaliger deutscher Botschafter in Rom, auf einer Bildungstagung gehalten hatte. SEITZ forderte dazu auf, das Gymnasium auf eine ökonomisch ausgerichtete Bildung zu verpflichten, um im aggressiven wirtschaftlichen Wettstreit der Nationen bestehen zu können: „Die Menschen in Europa müssten bereit sein, die Chancen der neuen Technologien zunächst positiv zu würdigen, ehe sie sie kritisch in Frage stellen. Die Grundlage zu solcher mentalen Bereitschaft könne und müsse man am ehesten an den Gymnasien legen ... Die Fächer Physik, Chemie, Biologie und Wirtschaft sollten deshalb mit sehr viel mehr Nachdruck von den ... Zusammenhängen der Weltwirtschaft vermitteln ...“<sup>269</sup> MAIERS Bewertung dieser Position fällt ausgesprochen kritisch aus und zeigt die Dimension des Problems: „Fächer wie Latein und Griechisch sind – auf den ersten Blick betrachtet – unendlich weit vom Denk- und Planungshorizont der Gestalter jener ‚Weltszenarien 2000‘ entfernt. Die Antike scheint in solchen Konzepten der Zukunft keine Chance zu haben.“<sup>270</sup> In eben diese Richtung zielte auch eine durchaus vielbeachtete Äußerung des damaligen Jenoptik-Chefs LOTHAR SPÄTH, der aufgrund ökonomischer Kriterien für die Antike keinen Platz in der Schule zu erkennen glaubte: „Deutschlands Schüler sind aus Sicht von Jenoptik-Chef Lothar Späth nicht genügend auf die Informationsgesellschaft vorbereitet. Ganze Schülerjahrgänge seien ‚noch mehr mit Latein und den römischen Kriegen beschäftigt, als mit den Sprachen und der Mentalität der asiatischen Völker ...“<sup>271</sup> Dass diese Nützlichkeitserwägungen auch in der Schulpraxis, nämlich bei der Entscheidung für oder gegen eine Alte Sprache,

---

269 FRIEDRICH MAIER (1993b), 6.

270 FRIEDRICH MAIER (1993b), 7.

271 ANDREAS FRITSCH (1997), 170.

von großer Bedeutung waren, wird immer wieder an Berichten aus den Schulen deutlich: „Das Nützlichkeitsdenken beherrscht die Bildungsplanung.“<sup>272</sup>

Nicht nur an derartig ökonomisch ausgerichteten Fragen wurde das Modernitätsproblem des altsprachlichen Unterrichts deutlich, sondern auch an anderen Aspekten der allgemeinen Bildungsdiskussion: Kann der altsprachliche Unterricht seinem humanistischen Anspruch überhaupt noch gerecht werden, Grundfragen der menschlichen Existenz zu behandeln? Ist er in der Lage, aktuelle gesellschaftliche Problemfelder, die z. B. die Umweltproblematik, das friedliche Zusammenleben der Menschen oder die Veränderungen der Berufswelt betreffen, sinnvoll zu thematisieren? Ist der altsprachliche Unterricht fähig, die sog. ‚Schlüsselqualifikationen‘ zu vermitteln, die seit dem Ende der achtziger Jahre in der Öffentlichkeit starke Beachtung fanden, sich zu einer zentralen Zielleistung in der pädagogischen Diskussion entwickelten und als „Arbeits-tugenden des 21. Jahrhunderts“<sup>273</sup> bezeichnet wurden? Kann sich der altsprachliche Unterricht technischen Innovationen öffnen und den Neuen Medien einen sinnvollen Platz im Unterricht zuweisen? Welche Auswirkungen haben die in der Öffentlichkeit zunehmend negativ empfundenen Sozialisationsbedingungen und Verhaltensformen der sog. ‚Neuen Schüler‘ auf den altsprachlichen Unterricht, und wie können sie pädagogisch sinnvoll bewältigt werden?<sup>274</sup>

Diese inhaltliche Auseinandersetzung mit der modernen Industriegesellschaft stellte an sich kein unbekanntes Phänomen dar: Bereits in den fünfziger und sechziger Jahren wurden von den Vertretern des altsprachlichen Unterrichts immer wieder mit Nachdruck Bildungspragmatismus, Desorientierung und Werteverfall beklagt und für ein schwindendes Interesse an den Alten Sprachen verantwortlich gemacht.<sup>275</sup> Die dabei geäußerte, z.T. sehr drastische Gesellschaftskritik erweckte nicht selten den Eindruck einer Verweigerungshaltung gegenüber einer Gegenwart, die leider die Vorzüge altsprachlicher Bildung nicht mehr zu würdigen wisse. Von dieser solipsistischen Haltung ist in den achtziger und neunziger Jahren nichts mehr zu spüren: Man bemühte sich gezielt darum, den Latein- und Griechischunterricht im Rahmen öffentlich geführter Bildungsdiskussionen zu legitimieren, „die geistige Auseinandersetzung heute mitzudenken und den Argumenten einer an der Antike orientier-

---

272 KURT SELLE (1987), 40.

273 JOACHIM KLOWSKI (1996a), 134.

274 cf. JOACHIM KLOWSKI (1994, 1996b).

275 cf. Kapitel I. 2, 31 f.

ten Bildung Gehör zu verschaffen<sup>276</sup>. Besondere Aufmerksamkeit wurde dabei der Legitimation des altsprachlichen Unterrichts im Rahmen einer übergreifenden Gymnasialbildung gewidmet. Maßgeblichen Didaktikern wie FRIEDRICH MAIER und KLAUS WESTPHALEN ging es jedoch nicht darum, irgendeine Überlegenheit des Lateinischen und Griechischen zu postulieren; vielmehr sollten die Fächer zu Recht als sinnvoller Teil einer zeitgemäßen und zukunftsorientierten Gymnasialpädagogik vor der Gesellschaft begründet werden.

Die bildungstheoretische Einordnung und Begründung der Fächer setzte daher bei den Aufgaben und Zielen der Allgemeinbildung an, die seit den siebziger Jahren immer stärker zum Gegenstand öffentlicher Diskussion geworden war. HERMANN KEULEN hat diesen Ansatzpunkt und die damit verbundene Aufgabe – bezogen auf den Griechischunterricht – in exemplarischer Weise bestimmt: „Der GU muß ... in bewußter Anknüpfung an zeitnahe Existenzfragen und in der Auseinandersetzung mit ihnen ... sein Angebot einbringen in das schwieriger gewordene Verhältnis von Erkenntnis und Menschlichkeit, um das es bei der neu aufgenommenen Diskussion der Allgemeinbildung geht. Dabei kann sich der GU nicht allein auf einen Kanon von Fachleistungen stützen, sondern er muß sich einbetten in fächerübergreifende Zusammenhänge ...“<sup>277</sup> Es ist bezeichnend für diese programmatische Öffnung der altsprachlichen Bildungstheorie, dass in umfassender Weise Ergebnisse der Erziehungswissenschaft ausgewertet<sup>278</sup> und in einer Vielzahl von Publikationen zur Programmatik des altsprachlichen Unterrichts berücksichtigt wurden.

Insbesondere MAIER<sup>279</sup> und WESTPHALEN<sup>280</sup> versuchten den Latein- und Griechischunterricht in eine Konzeption gymnasialer Bildung einzubetten, die nicht nur allgemeine Studierfähigkeit, sondern insbesondere die Vermittlung einer

---

276 FRIEDRICH MAIER (1992a), 15.

277 HERMANN KEULEN (1987), 100.

278 So wertet beispielsweise FRIEDRICH MAIER (1988b), 15f., für die Gewinnung einer Definition von Allgemeinbildung die Positionen verschiedener Erziehungswissenschaftler aus, nämlich von ERICH E. GEISLER, THEODOR WILHELM, HARMUT VON HENTIG und ANDREAS FLITNER. (14ff.)

279 Z.B. Die Chance des Gymnasiums (1988b), Lateinischer Sprachunterricht im Konzept einer neuen Pädagogik (1990b), Technologische Herausforderung und Humanistische Bildung (1992b), Zukunft braucht Herkunft (1996b), Latein auf gefestigter Basis in die Zukunft (1997a).

280 Der Beitrag der Alten Sprachen zur gymnasialen Bildung (1981), Englisch und Latein (1984), Humanistische Verantwortungsethik im Erziehungsprogramm des Gymnasiums (1989), Basissprache Latein (1992).

,vertieften‘ Allgemeinbildung zum Gegenstand haben soll. Zur Organisation und Systematisierung von Wissen ziele gymnasiale Bildung auf „eine umfassende Ordnung der Vorstellungswelt“, erstrebe „die Aneignung der Fähigkeit zu Abstraktion und Theoriebildung“, solle „die bewußte Erfahrung von Kultur“ vermitteln und in philosophischen Kontexten „zu prinzipiellem Fragen“ erziehen sowie die Schüler dazu befähigen, „die Existenzprobleme der Menschheit zu erkennen ... und Verantwortung zu übernehmen“<sup>281</sup>. Obwohl es sich keineswegs um ein auf die Alten Sprachen zugeschnittenes Bildungskonzept handelt – dies zeigen insbesondere die Beiträge WESTPHALENS, der als renommierter Erziehungswissenschaftler in einer breiteren Öffentlichkeit z.T. viel beachtete Impulse geben konnte<sup>282</sup> –, erfüllte es gerade dadurch eine zentrale Funktion für die Fachbegründung: Aufgrund des fachübergreifenden Anspruchs konnte der Lateinunterricht nunmehr als „Gymnasialfach par excellence“<sup>283</sup> bezeichnet werden, ohne sofort in den Verdacht geraten zu müssen, Überlegenheits- oder Alleinvertretungsansprüche für bestimmte allgemeine Bildungsziele für sich geltend zu machen.

An dieser Stelle soll in aller Kürze auf die wichtigsten Gesichtspunkte hingewiesen werden, die zentrale Leistungen des Latein- und Griechischunterrichts als allgemeinbildende Fächer betreffen und an anderer Stelle in Bezug auf den Sprach- und Lektüreunterricht noch genauer erörtert werden.

- Latein, die „Basissprache Europas“<sup>284</sup> fördert als „Medium anspruchsvoller Kommunikation, (als) die Fundamentalsprache der Wissenschaft und Substrat moderner Fremdsprachen, kurz (als) ein nützliches Instrument formaler Bildung“<sup>285</sup> die Studierfähigkeit.
- Lateinunterricht entwickelt durch die Arbeit an „seinem Grammatikmodell einen exemplarischen Überblick über ein System von Sprache“<sup>286</sup> und fördert dadurch systematisches und kategoriales Denken.
- Schließlich lernt der Lateinschüler, „wie sich der europäische Geist in der römischen Tradition spiegelt ... und wie Sprache, historisches Bewußtsein und Moralität im römisch geprägten Humanismus über zwei Jahrtausende

---

281 FRIEDRICH MAIER (1996a), 95 f.

282 So wird WESTPHALEN von WERNER HELDMANN in seiner Broschüre „Gymnasiale Bildung und Erziehung“ (1994) an mehreren Stellen ausführlich berücksichtigt.

283 KLAUS WESTPHALEN (1992), 60.

284 KLAUS WESTPHALEN (1992), 17

285 KLAUS WESTPHALEN (1992), 61.

286 KLAUS WESTPHALEN (1992), 62.

gepflegt wurden<sup>287</sup>. Latein ist das „Schlüsselfach der europäischen Tradition“<sup>288</sup>.

- An kulturell bedeutsamen, großen Gegenständen könnten wertvolle Impulse für ethische Entwicklung und ein „tieferes Verständnis der großen Zeitprobleme und -dissonanzen“<sup>289</sup> gegeben werden.

In ähnlicher Weise wurde auch das Griechische in einen Kontext gymnasialer Allgemeinbildung eingebettet:

- Auf der Basis von Ursprungsprozessen stellt der Griechischunterricht wichtiges Orientierungswissen zur Verfügung, führt als europäisches Grundlagenfach in die Fundamente europäischer Kultur ein und trägt durch sein einzigartiges Reservoir von Texten, die Grundprobleme und Bedingungen menschlichen Lebens behandeln, zur Entwicklung von Wertbewusstsein und Verantwortungsbereitschaft bei.
- Der fachübergreifende Aspekt des Griechischunterrichts zeigt sich vor allem daran, dass das Fach durch seine inhaltliche Vielfalt sogar die Funktion eines Integrationsfaches übernehmen kann, das Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften zusammenführt.<sup>290</sup>

---

287 KLAUS WESTPHALEN (1992), 61.

288 MANFRED FUHRMANN (1976b).

289 KLAUS WESTPHALEN (1992), 62.

290 cf. FRIEDRICH MAIER (1990a), 15.