

## VII. Neubeginn mit Traditionsbrüchen – Lektüreunterricht unter veränderten Vorzeichen

### VII. 1 Eine didaktische Wende: Interpretation als ein zentrales Unterrichtsziel

Bereits in den fünfziger und sechziger Jahren war über die didaktische Funktion der Interpretation im Rahmen des lateinischen und griechischen Lektüreunterrichts intensiv diskutiert worden: Die Interpretation antiker Texte galt als „Kronung“ des altsprachlichen Unterrichts. Trotz weit reichender pädagogischer Ansprüche und hoch gesteckter humanistischer Bildungsziele beschränkte sich in der Unterrichtspraxis die Interpretation von Originaltexten zumeist auf eine umfassende Klärung der sprachlichen Probleme. Die von MAX KRÜGER formulierte Gleichsetzung von Übersetzung und Interpretation hatte maßgeblich dazu beigetragen, dass über die philologische Textentschlüsselung hinausgehende Reflexionen über die Inhalte und die Intentionen des Autors sowie das Nachdenken über mögliche Gegenwartsbezüge im Hintergrund blieben oder sogar abgelehnt wurden. Diese einseitig philologische Praxis mit ihrem „minimalistischen“<sup>1</sup> Interpretationsbegriff, die ganz offensichtlich weder zu befriedigenden sprachlichen, inhaltlichen und pädagogischen Ergebnissen noch zu einer hinreichenden Motivation der Schüler geführt hatte, wurde nunmehr grundsätzlich in Frage gestellt. Tatsächlich gab es nun so etwas wie eine „didaktische Wende hin zur Interpretation“<sup>2</sup>, die durch den großen bildungspolitischen Legitimationsdruck, der auf den Alten Sprachen lastete, und die damit einhergehende didaktische Neuvermessung des gesamten Unterrichts nachhaltig befördert wurde. Dadurch dass z. B. in der DAV-Matrix<sup>3</sup> übergreifende Ziele bei der Beschäftigung mit Sprache und Literatur besonders betont und in ein neues Verhältnis zueinander gebracht worden waren, erwies sich eine „Neugewichtung der Methoden“ als unerlässlich: „Neben die Verfahren des Übersetzens und Texterschließens treten mit gleichem Rang und Wert Methoden der Interpretation und der Wertung der Textinhalte ... Das Interpretieren und Werten der Texte nimmt somit einen beachtlichen Teil der Unterrichtsstunden ein.“<sup>4</sup> Dementsprechend wurde die Interpretation in einer großen Zahl z. T.

---

1 KLAUS WESTPHALEN (2001), 137. cf. Kapitel III. 1, 100.

2 KLAUS WESTPHALEN (2001), 139.

3 cf. Kapitel V. 3. 2, 201 ff.

4 FRIEDRICH MAIER (1981), 8.

umfangreicher Publikationen als eigenständige und essentiell notwendige Unterrichtsform didaktisch begründet und methodisch differenziert, wobei immer wieder eine bewusste Distanzierung zur bisherigen Theorie und Praxis der Interpretation deutlich wird.

„Übersetzen und Interpretieren sind Hauptinhalt des Lateinunterrichts und seiner Lernerfolgskontrolle.“<sup>5</sup> Dieser auf den ersten Blick unscheinbare Satz, den HANS-JOACHIM GLÜCKLICH im Jahre 1979 und damit am Ende eines von grundlegenden bildungspolitischen Veränderungen gekennzeichneten Jahrzehnts formulierte, ist vielmehr Ausdruck für die fundamentale Neuorientierung des Latein- (und auch des Griechisch-) Unterrichts. Interpretation rückt ins Zentrum des didaktischen Interesses, wird gewissermaßen von der Übersetzung emanzipiert und grundsätzlich als eine fachstrukturelle Notwendigkeit des altsprachlichen Unterrichts begriffen. Konsequenterweise hat GLÜCKLICH darauf hingewiesen, dass ein Zugang zu antiker Literatur nur mittels der Interpretation erfolgen könne, da bei der Erfassung von Texten aus einer fremden, weit zurückliegenden Zeit aufgrund der verschiedenen gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen „vielerlei Mißverständnisse möglich“ seien. Diese „Mißverständnisse“ beschränkten sich nicht nur auf die Probleme, die bei der sprachlichen Entschlüsselung eines Textes virulent sind, sondern bewegten sich auf ganz verschiedenen Ebenen, und zwar auf der „der Syntax und Morphologie, der Semantik, der antiken Sach- und Denkvoraussetzungen und der heutigen Denk- und Auffassungsgegebenheiten“<sup>6</sup>. Zusätzliche Notwendigkeit gewinnt die Interpretation, da die traditionelle, aber wissenschaftlich völlig unhaltbare Auffassung aufgegeben wurde, antike Texte könnten gewissermaßen aus sich selbst heraus, ohne Anwendung eines methodisch abgesicherten hermeneutischen Verfahrens pädagogisch wirksam werden.<sup>7</sup> Ein derartiger „Transfer-Optimismus“<sup>8</sup> wird zu Recht als unwissenschaftlich kritisiert und als

---

5 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1979c), 151.

6 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1978a), 11. Die Notwendigkeit der Interpretation betonen z. B. ebenfalls HEINRICH KREFELD (1970a), HEINZ MUNDING (1975, 1985), HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1979c, 1987b), FRIEDRICH MAIER (1981, 1984, 1988a), RAINER NICKEL (1982a + b) und ELMAR SIEBENBORN (1987).

7 HEINZ MUNDING (1975), 6, hat diesen unrealistischen pädagogischen Glauben treffend beschrieben: „Altsprachler neigen vielfach dazu zu glauben, daß antike Texte, wenn sie dem Schüler nur irgendwie eingepägt worden sind, irgendwann gemäß der ihnen innewohnenden Kraft, also ohne besonderes Zutun des Lehrers, im heranwachsenden Menschen Früchte der Lebensweisheit zeitigen müßten.“

8 HEINZ MUNDING (1975), 6.

didaktisches Kriterium aus der Diskussion ausgeschlossen.<sup>9</sup> Stattdessen wurde die Vermittlung von Interpretationskompetenz gefordert, und zwar nicht erst während der Originallektüre, sondern bereits im einführenden Sprachunterricht<sup>10</sup>, für den die folgenden Erörterungen ebenso – allerdings in entsprechend modifizierter Form – Gültigkeit beanspruchen können. REINHARD THUROW hat die veränderte Sichtweise deutlich formuliert: „Eine erzieherische oder politische Relevanz altsprachlicher Texte ist nicht schon mit ihren Inhalten gegeben, sondern nur durch den Prozeß der Auseinandersetzung selbst.“<sup>11</sup>

## VII. 1. 1 Philologische Grundlagen und Wissenschaftspropädeutik

Vor diesem Hintergrund wurden Interpretationsmodelle entwickelt, die als differenzierte hermeneutische Verfahren sowohl wissenschaftlichen als auch pädagogischen Ansprüchen gerecht werden sollten und eine Weiterentwicklung älterer Ansätze darstellen. So hatten Didaktiker wie JÄKEL und MAYER, die durchaus von der Notwendigkeit einer über die bloße Übersetzung hinausgehenden Interpretation überzeugt waren, eine klare Scheidung zwischen einer für die Schule untauglichen wissenschaftlichen und einer eher unwissenschaftlichen, aber für die Schule geeigneten pädagogischen, d. h. subjektiv-personlichen Interpretation vorgenommen.<sup>12</sup> Diese Trennung wurde aufgegeben, da auf dieser Grundlage wesentliche sprach- und textreflektorische sowie wissenschaftspropädeutische Ziele des altsprachlichen Unterrichts nicht erreichbar sind. So wendet sich GLÜCKLICH gegen diese didaktische Separierung von wissenschaftlicher und subjektiver Betrachtungsweise, „als man mittlerweile klarer sieht, daß jede Interpretation Zugangsschwierigkeiten des Textes beheben muß und nicht ohne Subjektivität und den Versuch zu ihrer Kompensation auskommt. Eine Interpretation, die diese grundlegenden Reflexionsschritte nicht unternimmt, ein Unterricht, der den Schülern nicht entsprechende Fähigkeiten

---

9 Vonseiten der Didaktik hat HEINRICH KREFELD (1968a), 4, bereits am Ende der sechziger Jahre die Abkehr von dieser überholten Maxime formuliert: „Kein Didaktiker vertritt heute noch den Standpunkt, von der Behandlung eines Gegenstandes gehe automatisch eine bestimmte Wirkung aus.“

10 cf. HEINRICH KREFELD (1970a), 14: „Zur lateinischen Kunstprosa und Dichtung kann man nur Zugang finden auf dem Wege der Interpretation. An diese Medien ist also der lateinische Sprachunterricht gebunden. Folglich ist er nur dann didaktisch richtig angelegt, wenn er zur Interpretation hinführt. Löst er sich von diesen Medien, dann bietet er ein mehr oder weniger sachfremdes Substrat; hat er die Lektüre literarischer Werke nicht mehr zum Ziel, dann fehlt ihm bei aller theoretisch möglichen Immanenz formaler Bildungseffekte seine letzte Sinngerichtetheit.“

11 REINHARD THUROW (1982), 68.

12 cf. Kapitel III. 1, 102.

zu vermitteln sucht, ist von vornherein ephemer, weit von allen höheren Zielen des Lateinunterrichts wie Fähigkeit zur Sprach- und Textreflexion entfernt und ohne Möglichkeit, einen Anspruch auf Allgemeingültigkeit zu erheben, der sich auf die Vermittlung von Methodenwissen und kritischer Haltung gründet.<sup>13</sup>

Daher bemühte man sich um eine sachgerechte Verbindung der wissenschaftlich-objektiven und pädagogisch-subjektiven Komponente. Der wissenschaftliche Ansatz hat im Unterricht das Verständnis des Textes als „Dokument“ zum Ziel; der Schüler soll in dieser Phase, die auch als „Interpretation im engeren Sinne“ bezeichnet wird, „die Analyse, die Erklärung und das Verstehen der Sinnaussage, der Bedeutung und der Wirkung des Textes selbst“<sup>14</sup> in den Blick nehmen. In diesem Zusammenhang finden sich z.T. umfangreiche Kriterienkataloge, die minutiös alle nur denkbaren Aspekte der Interpretationsbereiche und -ebenen liefern.<sup>15</sup> In der Regel wird diese Form der Interpretation auf fünf Bereiche beschränkt: Die philologisch-historische Werkinterpretation, die biographische, soziologische, motiv- und rezeptionsgeschichtliche sowie schließlich die gattungs- und literaturgeschichtliche Interpretation.<sup>16</sup> Auffallend sind dabei immer wieder starke Einflüsse der Textlinguistik, die nicht selten die entscheidende Grundlage für das Interpretationsverfahren liefert (z.B. Berücksichtigung der Textpragmatik, Thema-Rhema-Abfolge, Beachtung der Textsorte, Erarbeitung der Aussageabsicht des Autors usw.). Es ist ersichtlich, dass Interpretation als ein wissenschaftlich fundiertes hermeneutisches Verfahren verstanden wird, in dem klar definierte philologische Analysekriterien zielgerichtet zur Anwendung kommen sollen. „Der Interpretationsgang besteht in einer bewußten, zielstrebigem Reelementarisierung und Isolierung der verschiedenen Elemente der Textkonstitution und der Textrezeption und einer daran anschließenden Kombination der gewonnenen Erkenntnisse.“<sup>17</sup>

Diese sorgfältige philologische Textanalyse gilt völlig zu Recht als unerlässliche Grundlage für eine sich anschließende, seriöse pädagogische Interpretation.<sup>18</sup>

---

13 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1979c), 152.

14 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH / RAINER NICKEL / PETER PETERSEN (1980), 280.

15 cf. HANS-JOACHIM GLÜCKLICH / RAINER NICKEL / PETER PETERSEN (1980), 280ff.; HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1987b), 52f.

16 cf. HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1978a), 13 ff.; HANS-JOACHIM GLÜCKLICH / RAINER NICKEL / PETER PETERSEN (1980), 284 ff.

17 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1978a), 18.

18 Diese Position vertreten beispielsweise HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1979c, 1987b), PAUL HOHNEN (1981), RAINER NICKEL (1982b), FRIEDRICH MAIER (1984, 1988a), HEINZ MUNDING (1985), ELMAR SIEBENBORN (1987) und WILLIBALD HEILMANN (1993).

Im Unterricht geht es nach übereinstimmender Auffassung der Didaktiker nämlich nicht nur „um die Erfassung einer subjektiv-aktuellen *Textbedeutung*, sondern vor allem auch um die Erschließung des vom Autor festgelegten *Textsinnes* mit Hilfe philologischer Methoden und Kriterien“<sup>19</sup>. Erst auf dieser Basis kann es für den Interpreten möglich sein, „dem Text eine bestimmte Bedeutung, einen Wert oder eine gegenwärtige Relevanz zu- oder abzusprechen“<sup>20</sup>. Zu Recht wird daher vor der Vernachlässigung dieser wissenschaftlich-philologischen Grundlage eindringlich gewarnt, da sie zu einer einseitigen Bevorzugung altertumskundlicher Sachgehalte<sup>21</sup> oder zu einer unhistorischen Betrachtungsweise führen könne, die den eigentlichen Intentionen des Autors widerspreche und in anachronistischer Weise moderne Beurteilungsmaßstäbe anlege.<sup>22</sup> Darüber hinaus dient eine derartig wissenschaftlich-philologisch fundierte Interpretation dem Erwerb hermeneutischer Grundkompetenz: Die Schüler sollen zu einer differenzierten Beurteilung von Sprache und Literatur befähigt, nicht jedoch zu Philologen erzogen werden.<sup>23</sup> Dieser Hinweis scheint mehr als berechtigt, da man nicht selten den Eindruck gewinnen kann, dass die auch hier feststellbare Tendenz zur Verwissenschaftlichung die Gefahr einer Überforderung der Schüler in sich birgt. Dies gilt insbesondere für die intensive textlinguistische Ausrichtung der verschiedenen Interpretationsbereiche, die zur Verwendung einer durchaus komplexen Begrifflichkeit führt, über deren Schülerfreundlichkeit man berechtigte Zweifel hegen kann. Zugleich sollte jedoch nicht übersehen werden, dass mit dieser elaborierten Form philologischer Interpretation wichtige bildungspolitische Ziele verfolgt wurden: Der Öffentlichkeit sollte hinreichend deutlich werden, dass im altsprachlichen Lektüreunterricht auf wissenschaftlich fundierter Basis sachlich nachprüfbar Ergebnisse erzielt werden, die auch in einem bestimmten Evaluationsverfahren, nämlich der sog. „Interpretationsaufgabe“<sup>24</sup>, wirksam überprüft werden können.

---

19 RAINER NICKEL (1982a), 133; ebenso deutlich HEINZ MUNDING (1985), 14: Der Lehrer „muß an die Schüler in einem ersten Arbeitsschritt die ‚fachwissenschaftliche‘ (bzw. wissenschaftspropädeutische) Zumutung stellen, den Sinn des Textes, so wie er vom antiken Autor gemeint war und wie er von den damaligen Lesern verstanden werden mußte oder konnte, so genau wie möglich zu rekonstruieren ... Denn nur in dem Maße, in dem ... ihm [= dem Schüler] der Versuch gelingt, sich zeitweilig in die Rolle des antiken Lesers hineinzuversetzen, kann er zu einer *Fremderfahrung* gelangen.“

20 RAINER NICKEL (1982a), 134.

21 cf. ELMAR SIEBENBORN (1987), 20.

22 cf. PAUL HOHNEN (1981), 65 f.; RAINER NICKEL (1982a), 137 ff.

23 cf. HEINRICH KREFELD (1970a), HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1978a, 1979c, 1987b), PAUL HOHNEN (1981), REINHARD THUROW (1982), HEINZ MUNDING (1985), WILLIBALD HEILMANN (1993).

24 cf. FRIEDRICH MAIER (1981).

## VII. 1. 2 Quid ad nos? – Modelle pädagogischer Interpretation

Neben diesem objektivierten, philologisch-wissenschaftlich begründeten Textzugang wird jedoch auch die subjektive, d. h. an der Existenz des Schülers orientierte Interpretation, als strukturelles Charakteristikum des altsprachlichen Unterrichts eingestuft, da in ihm „die Auseinandersetzung mit Texten ... im Dienst bestimmter Bildungs- und Erziehungsziele steht und zu diesem Zweck auch die existentielle Bedeutung der Texte für den Lernenden erschließen soll“<sup>25</sup>. Demgemäß soll der pädagogische Interpretationsansatz zum Verständnis des Textes als eines „Gefäßes paradigmatischen Inhalts“ führen, indem er „unter besonderer Berücksichtigung ... soziokundlicher, ... ethischer, ... philosophischer oder ... religiöser Gesichtspunkte interpretiert wird“<sup>26</sup>. Dabei wird „der Rahmen des Textes bewußt überschritten. Der Interpretierende wird zur *Stellungnahme* herausgefordert; er soll seine eigenen Erfahrungen und Urteile in den Verstehensakt einbringen und in Frage stellen. Die pädagogische Interpretation konfrontiert den Schüler mit ‚Grundfragen menschlicher Existenz‘.“<sup>27</sup> Es geht also um die Behandlung dessen, was HEINRICH KREFELD bereits am Ende der sechziger Jahre prägnant als „Kernfrage aller humanistischen Bildung“<sup>28</sup> bezeichnet hat, nämlich das „*quid ad nos?*“

Dass diese Frage und mögliche Lösungswege zu einer wirksamen Umsetzung im Unterricht seit Beginn der siebziger Jahre immer wieder intensiv thematisiert wurden, ist vor allem ihrer bildungspolitischen Brisanz geschuldet: An dieser Stelle entscheidet sich die Frage, ob der altsprachliche Unterricht „Gegenwartskräftigkeit“<sup>29</sup> besitzt und Relevanz für heutiges Denken und Handeln beanspruchen kann. Erinnert sei an dieser Stelle an SAUL B. ROBINSOHN, der mit seiner umstrittenen These, dass der „Umgang mit der Antike ... den an ihm Gebildeten vor den Anforderungen der modernen Welt versagen läßt“<sup>30</sup>, eine der schwersten Legitimationskrisen des altsprachlichen Unterrichts überhaupt ausgelöst hatte. Der (vermeintliche oder tatsächliche) Mangel an Gegenwartsbezügen erwies sich in der gesamten bildungspolitischen Diskussion als das entscheidende Argument gegen den altsprachlichen Unterricht und wurde vor dem Hintergrund der Erfahrungen der fünfziger und sechziger Jahre auch berechtigterweise angemahnt. Dieser schwer wiegende Rechtfertigungsdruck

---

25 RAINER NICKEL (1982a), 136.

26 RAINER NICKEL (1982b), 31.

27 RAINER NICKEL (1982b), 31.

28 HEINRICH KREFELD (1970a), 15; cf. (1968a), 10.

29 FRIEDRICH MAIER (1988a), 414.

30 SAUL B. ROBINSOHN (1967), 9. cf. Kapitel V. 1, 179.

ist in praktisch allen Beiträgen spürbar, die sich mit der didaktischen Begründung und methodischen Differenzierung der Interpretation im altsprachlichen Unterricht beschäftigen; er ist dafür verantwortlich, dass didaktische Positionen, die in den fünfziger und sechziger Jahren weithin Anerkennung gefunden hatten, als fachlich und bildungspolitisch unhaltbar erkannt und aufgegeben wurden. Zu Recht geht man nicht mehr von einer mehr oder weniger automatisch wirksamen Bildungsaure der antiken Stoffe aus, der durch aktuelle Bezüge nur geschadet werde; *communis opinio* der Didaktiker ist nunmehr, dass ein Stoff nur dann die erhoffte pädagogische Wirksamkeit, d. h. persönliche Auseinandersetzung erreichen kann, wenn er durch Gegenwartsbezüge in den „Fragehorizont der jeweiligen Zeit“ gebracht wird und in seinem ganz speziellen Wert „für die jeweils gegebene Lage des Menschen“<sup>31</sup> wirksam gemacht wird. Aktualisierung bzw. die Herstellung von Gegenwartsbezügen wird sogar zum Unterrichtsprinzip erhoben und „darf als Bemühen verstanden werden, einem Gegenstand im Unterricht Lebensnähe, Gegenwartskräftigkeit‘ zu geben“<sup>32</sup>. Die altsprachliche Didaktik hat sich hier offensichtlich den Erkenntnissen erziehungswissenschaftlicher Forschung geöffnet: HEINRICH ROTH hatte bekanntlich darauf hingewiesen, dass sich ein Schüler erst dann in eine handelnde Auseinandersetzung mit einem Stoff begibt, wenn er ihn persönlich angeht. Einen neuen Unterrichtsstoff müsse man daher „so in den Horizont des Kindes bringen, daß es sie als seine Sache ansieht“<sup>33</sup>. Die Lebenswirklichkeit des Schülers wird als notwendiger Bezugspunkt der Stoffvermittlung begriffen.

### Aktualisierung als Problem

Allerdings erwies sich die Umsetzung dieses pädagogischen Prinzips als ausgesprochen anspruchsvolle Aufgabe, zumal man aus guten Gründen vor eher undifferenzierten und bestenfalls kurzfristig wirksamen Aktualisierungsmodellen zurückschreckte. Zu Recht wird in der Literatur immer wieder vor falscher Aktualisierung als einer bloß modischen Annäherung<sup>34</sup> gewarnt: Das Phänomen „der nicht abzuschüttelnden Historizität der Werke der Vergangen-

---

31 FRIEDRICH MAIER (1988a), 416.

32 FRIEDRICH MAIER (1988a), 414.

33 HEINRICH ROTH (<sup>13</sup>1971), 234; einen instruktiven Einblick in die moderne Transferforschung liefert HEINZ MUNDING (1985), 6ff.

34 So bei HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1975, 1978a, 1979c), OTTO SCHÖNBERGER (1975, 1987), FRIEDRICH MAIER (1975, 1984, 1988a), HORST BREUER (1979), PAUL HOHNEN (1981), WERNER SUERBAUM (1975), RAINER NICKEL (1982b), ELMAR SIEBENBORN (1987), WINFRIED SCHINDLER (1987), PETER PETERSEN (1995).

heit“<sup>35</sup> wird nachdrücklich anerkannt; man distanziert sich verständlicherweise von einer oberflächlichen Form des Gegenwartbezuges, „die sich auf eine bloß äußere, historisch unbegründete Übereinstimmung zwischen einem Aspekt des Kunstwerks und einem Aspekt der Gegenwart des Rezipienten stützt“<sup>36</sup>. Es dürfe eben nicht zu einer vom eigenen Erkenntnisinteresse bestimmten Einseitigkeit kommen, die dann eine unwissenschaftliche Auf- oder Abwertung der Zeitebenen bewirkt; antiken Texten soll somit nicht „eine mehr illustrierend-belegende ... Funktion für Sinnstiftungen, Werthaltungen oder Erklärungsmodelle“<sup>37</sup> zugewiesen werden. Daher versuchte man durch eine Differenzierung verschiedener Interpretationsebenen ein alters- und zugleich sachgerechtes Interpretationsgeschehen sicherzustellen.<sup>38</sup>

Tatsächlich besteht die Gefahr, auf der Suche nach Gegenwartsbezügen lediglich aktuellen Bedürfnissen und Interessen des Lernenden hinterherzulaufen, wodurch zwar kurzfristiger unterrichtlicher oder legitimatorischer<sup>39</sup> Nutzen erzielt werden mag, mittel- und langfristig jedoch die fachliche und pädagogische Substanz des altsprachlichen Unterrichts nachhaltig in Frage gestellt wird. FRIEDRICH MAIER hat die Folgen eines derartigen Vorgehens klar formuliert: „Es drohen Verzerrung und Verflachung, weil sehr vieles auf den jeweiligen Zeitgeist hin interpretiert wird und man es oft bei scheinbar an der Oberfläche sich deckenden Eindrücken, Empfindungen, Fragestellungen und Denkmustern bewenden läßt, ohne sich der Differenzen bewußt zu werden. Der Unterschied zwischen dem Einmaligen der Vergangenheit und dem Einmaligen der Gegenwart schwindet, das Erfahren der historischen Dimension bleibt aus ... Zugunsten eines vordergründigen Identitätserlebnisses werden Vorgänge, Verhaltensschemata, Ideologien schnell in eins gesetzt; so kommt es auch nicht zu einer kritisch subtilen Urteilsbildung ... Eine Aktualisierung, die nicht feinfühlig die ihr gesetzten Grenzen beachtet, würde ohne Zweifel der Beschäftigung mit der Antike ihren pädagogischen Wert nehmen.“<sup>40</sup> Übrigens wird in einleuchtender Weise darauf hingewiesen, dass eine derartige Form sich anbietender Aktuali-

---

35 HORST BREUER (1979), 63.

36 HORST BREUER (1979), 63.

37 PETER PETERSEN (1995), 59.

38 cf. FRIEDRICH MAIER (1984), 132ff. MAIER beschreibt drei Interpretationsebenen, die sach-, problem- und modellorientierte Interpretation. Die dritte Stufe weist die größte Intensität und Tiefe auf und benötigt die Einbeziehung der Gegenwartsperspektive (137f.). Die Übergänge zwischen den Ebenen könnten durchaus fließend und jahrgangsübergreifend sein.

39 cf. PETER PETERSEN (1995), 59.

40 FRIEDRICH MAIER (1988a), 417f.



sierung bei den Schülern nur zu Abwehrhaltungen führt.<sup>41</sup> Als Grundsatz darf daher gelten: „Die pädagogische Interpretation ist ... dann eine Fehlinterpretation, wenn sie mit dem Anspruch auftritt, eine werkgerechte philologisch-wissenschaftliche Interpretation zu sein ... Es gibt keine seriöse pädagogische Interpretation, die nicht auf den Ergebnissen einer philologischen Interpretation aufbaut.“<sup>42</sup>

Die prinzipielle Ablehnung jeglicher Einbindung von Gegenwartsbezügen blieb jedoch die Ausnahme; sie wurde vor allem von fachwissenschaftlicher Seite<sup>43</sup> geäußert, konnte jedoch die grundsätzlich zustimmende Haltung seitens der Didaktik nicht ernsthaft negativ beeinflussen, verstärkte jedoch ohne Frage das Problembewusstsein für das Eigenrecht und die historische Bedingtheit der im Unterricht zu behandelnden Texte. Übrigens ist es bemerkenswert, dass offenbar auch Teile der Lehrerschaft einer stärkeren Gegenwartsorientierung des Unterrichts skeptisch gegenüberstanden. In der didaktischen Literatur gibt es deutliche Hinweise auf Lehrer, die nach wie vor auf die unmittelbare Bildungswirkung der antiken Stoffe vertrauten und Aktualisierungen als möglicher Anbiederung an den Zeitgeist grundsätzlich misstrauten. Bezeichnend ist in diesen Zusammenhang das bekannte Dictum von HEINZ SCHMITZ „Nicht der Text muß aktualisiert werden, sondern der Altphilologe.“<sup>44</sup> Auch REINHARD THUROW weist auf die Notwendigkeit hin, dass die Einbindung von Gegenwartsbezügen einen Lehrer benötige, der sich nicht nur als „Fach-Philologe“ verstehe, sondern „als Zeitgenosse, als Mitmensch mit eigenen Fragen und Interessen, dem die Fragen der Schüler so wichtig sind wie die gelesenen Texte“<sup>45</sup>.

---

41 cf. PETER PETERSEN (1995), 59.

42 RAINER NICKEL (1982a), 143.

43 Fachwissenschaftliche Kritiker gaben zu bedenken, ob eine Aktualisierung überhaupt möglich sei, ohne die historische Einmaligkeit eines Textes anzutasten, dessen Aussage ins Allgemeine überhöht wird. So ERNST HEITSCH (1986), 424f.: „Programmatische Versuche, die spezifischen Schwierigkeiten des Faches zu meistern oder doch zu mildern, laufen bisher alle darauf hinaus, die Antike dadurch wieder unmittelbar präsent und erfahrbar zu machen, daß sie auf dem einen oder anderen Wege näher an die Gegenwart herangeholt wird. Doch Aktualisierungsversuche dieser Art sind kurzlebig; ein wirklicher Erfolg war ihnen nicht beschieden und konnte es auch nicht sein ... Der Wunsch, den alten Sprachen ihre Position im Schulunterricht zu erhalten, darf sich von einer aktualisierenden Annäherung des Altertums an die Gegenwart nicht viel erwarten.“

44 HEINZ SCHMITZ (1988), 114.

45 REINHARD THUROW (1982), 71.

## Fremdheit der Antike als kritischer Punkt des altsprachlichen Unterrichts

Die grundsätzliche Entscheidung der Didaktik, Gegenwartsbezüge in den altsprachlichen Unterricht zu integrieren, erforderte die Lösung eines Problems, das zu Recht als Erschwernis für eine gegenwartsbezogene Interpretation empfunden und daher als „kritischer Punkt“<sup>46</sup> des altsprachlichen Unterrichts bezeichnet wurde, nämlich die aus der zeitlichen und kulturellen Distanz resultierende Fremdheit der Antike. In bildungspolitischen Debatten wurde dieses Problem von den Kritikern des Latein- und Griechischunterrichts – nachhaltig gestützt durch ROBINSOHNs stark gegenwartsorientierte Curriculumtheorie – mit Nachdruck hervorgehoben: Fremdheit wurde stets mit unüberbrückbaren Verständnisbarrieren gleichgesetzt und als Voraussetzung für einen grundsätzlichen Mangel an Gegenwartsbezug eingestuft.<sup>47</sup> Auch von altsprachlichen Fachvertretern wurde diese Fragestellung eingehend erörtert, was als deutlicher Hinweis auf ihre Praxisrelevanz verstanden werden muss: „Für den altsprachlichen Lehrer, der ... mit den Schülern antike Texte übersetzt, stellt sich heute dringlicher als je die Frage: Wie kann ich zwischen Texten, die vor so langer Zeit entstanden sind, und heutigen Jugendlichen eine lebendige Beziehung herstellen?“<sup>48</sup> Zu Recht wird darauf hingewiesen, dass eine direkte persönliche Betroffenheit der Schüler bei den meisten Schulautoren unwahrscheinlich ist, da in den Texten komplexe Sachverhalte und historische Bedingungen erkannt und begriffen werden müssen, die einen unmittelbaren persönlichen Zugang nachhaltig erschweren.<sup>49</sup> Zudem ergibt sich eine grundlegende Verständnisschwierigkeit nicht nur durch diese unterschiedlichen historischen und sozialen Bedingungen von Text und Leser, sondern auch dadurch,

---

46 FRIEDRICH MAIER (1991c), 5.

47 Ähnliche Argumente finden sich z.B. bei FRANZ JOSEF HAUSMANN im didaktischen Standardwerk „Handbuch Fremdsprachenunterricht“ (1991), 66, die oben bereits erwähnt worden waren: „Die Schulsprache Latein kann nur als die Schwundstufe einer Sprache angesehen werden ... Nun ist aber das antike Wert- und Lebensmodell von einer derartigen Andersartigkeit (Alterität), daß es im Lateinunterricht kaum noch differenziert und mit Relevanz für heutiges Denken und Handeln vermittelt werden kann. Die grundsätzliche Verstehensbarriere, welche zum Beispiel die kryptische Sprache der griechisch-römischen Mythologie darstellt, macht das Lateinverstehen zu einem Dreisprachigkeitsproblem ... Gehört zur hermeneutischen Erschließung dieser schwierigen inhaltlichen Tradition bereits eine geistige Anstrengung besonderen Formats, so wächst der Anspruch an den Lateinunterricht erst recht dadurch, daß die inhaltliche Alterität vermittelt wird durch eine Sprachstruktur, die ebenfalls hohe Alterität, vor allem aber ein besonderes Ausmaß an Unklarheit und Kompliziertheit aufweist.“ cf. Kapitel V. 4. 2, 229.

48 HEINZ MUNDING (1985), 3.

49 cf. HEINZ MUNDING (1985), 3.

„daß die uns überlieferten Texte der Antike von Erwachsenen für (gegen) Erwachsene geschrieben wurden. Daß daher sich in ihnen weitestgehend Erwachsenenproblematik widerspiegelt, ist eine logische Folge ...“<sup>50</sup> Zu einer didaktisch sinnvollen Bewältigung dieser Problematik wurden verschiedene Modelle entwickelt, die entweder völlig neue Akzente setzen oder bestehende Konzepte modifizieren und weiterentwickeln.

Es ist bemerkenswert, dass der wesentliche Impuls für eine didaktisch produktive Bewältigung des Fremdheitsproblems von der Seite der Fachwissenschaft gegeben wurde. UVO HÖLSCHER hat mit seiner These von der Antike als dem „nächsten Fremden“ einen in sich schlüssigen Weg aufgezeigt, den antiken Stoffen einen Bildungswert jenseits eines wissenschaftlich und pädagogisch überholten Klassizismus und Idealismus zuzuweisen. „Rom und Griechenland sind uns das *nächste Fremde*, und das vorzüglich Bildende an ihnen ist nicht sowohl ihre Klassizität und ‚Normalität‘, sondern daß uns das Eigene dort in einer anderen Möglichkeit, ja überhaupt im Stande der Möglichkeiten begegnet.“<sup>51</sup> Die Antike sei dem Menschen der Gegenwart zwar fremd, aber durch ihre Fundierungsfunktion für die abendländische Kultur zugleich so nah, dass man ihre Inhalte auf die Gegenwart beziehen könne. Der besondere Wert einer Beschäftigung mit der Antike besteht für HÖLSCHER darin, auf diese Weise Abstand zur eigenen Zeit zu gewinnen und in schöpferisch-kritischer Weise über sie zu reflektieren. Die Allomorphie der Antike und mit ihr die Spannung zur Gegenwart kann somit positive Bildungsimpulse bewirken, deren Intensität ein nur vordergründiges Staunen über mögliche Gemeinsamkeiten zwischen Antike und Gegenwart deutlich übertrifft. „Wenn dem aus einer klassischen Schule Hervorgegangenen heute irgendein Vorzug ... zukommt, so würde ich ihn nicht so sehr in der formalen Bildung seines Geistes sehen ..., sondern in einer Art *kritischer Phantasie*: der Fähigkeit, nicht nur mit Gelerntem richtig umzugehen, sondern schöpferisch seine Möglichkeiten zu denken, vom Zwang des Gegebenen, der Majorität, des Zeitgemäßen Abstand zu nehmen.“<sup>52</sup> HÖLSCHERS Konzept vom „Nächsten Fremden“ hat großen Einfluss auf die didaktische Diskussion ausgeübt. Alle im Folgenden vorgestellten Konzepte greifen seinen Ansatz direkt auf.

---

50 MICHAEL WENZEL (1994), 168.

51 UVO HÖLSCHER (1965), 81.

52 UVO HÖLSCHER (1965), 81.

## Antike als Gegenbild zur Gegenwart

Die Antike wird als Gegenbild präsentiert, das durch die Fremderfahrung zur Relativierung der Gegenwart und ihrer Probleme beitragen soll. Dieser Gedanke war nicht neu, sondern wurde bereits in den fünfziger und sechziger Jahren z. B. von MAX ZEPF und HELMUTH FLECKENSTEIN<sup>53</sup> vertreten; ohnehin neigten Altphilologen nicht selten zu einer erstaunlich radikalen Zivilisationskritik, die sich vor allem gegen die moderne Industriegesellschaft richtete, da diese für die Bildungsinhalte der Alten Sprachen kein Interesse mehr zu haben schien.<sup>54</sup> Mit diesem kontrastierenden Ansatz wurde somit gewissermaßen die didaktische Not zur Tugend gemacht. „Das Fremde sei gerade der Vorteil der Alten Sprachen, da die moderne Welt der Antike als einer Folie dringend bedürfe; sie ermögliche den Kontrast, die Distanz zur Gegenwart; im Unzeitgemäßen liege die Chance, dem vordergründigen Jetzt einen Kontrapunkt zu geben, die an der Oberfläche fluktuierende und brodelnde Aktualität auf eine stabile Sinn- und Denkbasis zu stellen: Antike als ‚Fremderfahrung‘, als ‚Distanzerlebnis‘, als ‚Gegenkultur‘, als ‚Kontrastmodell‘, als ‚Gegenbild‘ ist das pädagogische Prinzip, das die Alten Sprachen gerechtfertigt und vermittelbar erscheinen lassen soll.“<sup>55</sup> PAUL BARIÉ, neben JOACHIM KLOWSKI<sup>56</sup>, der wohl profilierteste Vertreter dieses Ansatzes, greift direkt HÖLSCHERS These auf, indem er auf die Bemühung im altsprachlichen Unterricht hinweist, „das jeweils Aktuelle und Selbstverständliche dadurch zu relativieren, daß es gebrochen wird durch Fremderfahrung: durch die klassische Antike als das uns ‚nächste Fremde‘“<sup>57</sup>. BARIÉ sieht in der Antike ein „Reservoir von Alternativen zu unseren Selbstverständlichkeiten“. Von da aus sei „ein Erziehungsziel vorstellbar ..., das sich gegen die Außenlenkung einer eindimensionalen Gegenwartszivilisation wendet“<sup>58</sup>. BARIÉ geht davon aus, dass sich der altsprachliche Unterricht „in einer Form von Erziehung, die sich bemüht, das jeweils Aktuelle und Selbstverständliche dadurch zu relativieren, daß es gebrochen wird durch Fremderfahrung“<sup>59</sup>, zeitgemäß profilieren könne. Grundsätzlich wird hier die Öffnung des altsprachlichen Unterrichts für die Behandlung aktueller gesellschaftlicher

---

53 cf. Kapitel III. 2, 107.

54 cf. Kapitel I. 2, 31 f.

55 FRIEDRICH MAIER (1991c), 6f.

56 cf. JOACHIM KLOWSKI (1975, 1991); in ähnlicher Weise sprechen RAINER NICKEL (1977), 36, und HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1978a), 141, von der Antike als „Gegen-“ bzw. „Anti-modell“. MANFRED FUHRMANN (1976), 41, spricht von einer „Gegenwelt“.

57 PAUL BARIÉ (1986), 4.

58 PAUL BARIÉ (1979), 3f.

59 PAUL BARIÉ (1979), 4.

Probleme ermöglicht mit der Antike als „Gegenbild für die Industriegesellschaft“<sup>60</sup>. In der Tat können solche bewusst herbeigeführten Fremderfahrungen Interesse und Neugier hervorrufen. Wird dieser Ansatz jedoch zu sehr forciert, besteht ohne Frage die Gefahr einer rein historisch ausgerichteten Lektüre, die sich lediglich auf ein pauschales „Damals war eben alles ganz anders“ verengt und den Bezug zur Gegenwart aus den Augen verliert. Schließlich ist das Problem nicht von der Hand zu weisen, dass aus dem antiken „Gegenbild“ in historisch ungerechtfertigter Weise letztlich wieder ein idealistisches Vorbild konstruiert wird.

### Existentieller Transfer

Eine ähnliche Offenheit für aktuelle politische und gesellschaftliche Probleme sowie ihre kritische Bewertung ist auch bei HEINZ MUNDING feststellbar. Er betrachtet die Antike und ihre literarischen Erzeugnisse nicht als positives Vorbild<sup>61</sup> oder wie KLOWSKI und BARIÉ per se als Kontrapunkt zur Gegenwart, sondern sieht in ihnen ein historisches Sinnpotential<sup>62</sup>, das im Bedarfsfall von nachfolgenden Generationen reaktualisiert werden kann. Dabei kommt es bei seinem Verfahren, das als „existentieller Transfer“ bezeichnet wird und zu einem viel benutzten Zentralbegriff der altsprachlichen Didaktik avancierte, darauf an, aus antiken Texten erschlossene Sachverhalte mit analogen modernen zu vergleichen.<sup>63</sup> Dabei soll sich der Schüler zunächst in den antiken Text hineinversetzen, um zu einer Fremderfahrung<sup>64</sup> zu gelangen und auf diese Weise das historische Sinnpotential zu erfassen. Auch MUNDING bezieht HÖLSCHERS These direkt in sein Konzept mit ein. Die Schüler sollen nämlich auf dem Wege des existentiellen Transfers dazu befähigt werden, die eigene kulturelle Umwelt „durch Vergleich mit entsprechenden Erscheinungen der Antike als ‚dem uns nächsten Fremden‘ ... besser zu verstehen“<sup>65</sup>. Als besonders wert-

---

60 cf. JOACHIM KLOWSKI (1991).

61 HEINZ MUNDING (1985), 18f., weist darauf hin, „daß die griechisch-römische Antike für uns nicht mehr schlechthin ‚vorbildlich‘ im Sinne einer exemplarischen Idealität ..., sondern lediglich ‚vor-bildlich‘ im Sinne eines zeitlichen Vorausgehens ... im Rahmen europäischer Tradition und einer sich von daher ergebenden fruchtbaren Vergleichsmöglichkeit verstanden werden kann ... Dabei erscheint es angesichts des rasanten Tempos, mit dem sich die moderne Industriekultur von den kulturellen ‚Erstprägungen‘ der Antike wegentwickelt, als durchaus logisch, wenn an die Stelle des Begriffs des ‚Vor-Bildes‘ gelegentlich auch der des ‚Gegen-Bildes‘ tritt.“

62 cf. HEINZ MUNDING (1985), 16.

63 cf. HEINZ MUNDING (1985), 22.

64 cf. HEINZ MUNDING (1985), 14.

65 HEINZ MUNDING (1985), 6.

voll erweisen sich für MUNDING die Vergleiche, die den Betrachter in ein Gefühl der „Beunruhigung“ oder des „Erschreckens“<sup>66</sup> versetzen. Existentieller Transfer bedeutet somit eine didaktisch wünschenswerte Umsetzung der bei der Lektüre gewonnenen Erkenntnisse in die eigene persönliche und gesellschaftliche Situation. Zu Recht weist MUNDING dem existentiellen Transfer eine bedeutende affektive Komponente zu, da gerade bei Jugendlichen eine vermehrte Skepsis gegenüber der modernen Industriekultur vorhanden sei, die man auf diese Weise auch im altsprachlichen Unterricht „humanistisch‘ auf-fangen“<sup>67</sup> könne. MUNDINGS Ziel ist die Schaffung eines „kritischen Traditionsbewußtseins“<sup>68</sup>.

MUNDINGS Konzept verdeutlicht exemplarisch die Öffnung des altsprachlichen Unterrichts für aktuelle gesellschaftliche und politische Probleme, die auch in seinen theoretischen und unterrichtspraktischen Erörterungen immer wieder Erwähnung finden. MUNDING zeigt einen durchaus attraktiven Weg, das nicht zu leugnende Problem der Fremdheit didaktisch produktiv zu nutzen. Trotz der sinnvollen didaktischen Ansprüche MUNDINGS können Probleme nicht übersehen werden: So ist die Gefahr nicht von der Hand zu weisen, dass antike Sachverhalte allzu leicht mit nur vermeintlichen Analogien aus der Gegenwart verglichen und auf diese Weise historisch schiefe Wertungen erzielt werden. Wird der Vergleich zwischen Antike und Moderne nicht umsichtig und auf fachlich gesicherter Basis durchgeführt, drohen all jene Nachteile einer kurz-schlüssigen Aktualisierung, die oben beschrieben wurden. Nur dann dürfte auch die Gefahr der Indoktrination, auf die HANS-JOACHIM GLÜCKLICH zu Recht hingewiesen hat, Bedeutung erhalten.<sup>69</sup> Obwohl manche Zielsetzungen MUNDINGS doch allzu optimistisch erscheinen und sein Anspruch, dass sich die Schüler „in einem Akt der Selbstzucht“<sup>70</sup> in den Text hineinversetzen sollen, gerade bei komplexen Inhalten ausgesprochen schwierig sein dürfte, wird man einer Ablehnung seines Konzept kritisch begegnen müssen. Im Gegensatz zu MICHAEL WENZEL wird man die von MUNDING intendierte Fremderfahrung nicht für grundsätzlich unmöglich und sogar widersinnig halten; WENZELS

---

66 HEINZ MUNDING (1985), 23.

67 HEINZ MUNDING (1985), 24.

68 HEINZ MUNDING (1985), 25.

69 cf. HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1975), 36: „Es liegt sicher nicht in der Absicht der Verfechter eines sogenannten existentiellen Transfers, einseitig – z.B. parteipolitisch, ideologisch, religiös – ganz bestimmte Werthaltungen dem Schüler verbindlich zu machen, aber eine solche Indoktrination ist in ihren Vorschlägen latent, doch relativ virulent enthalten. Somit liegt der organisierbare und kontrollierbare Transfer vornehmlich im Methodischen und in der Problemgeschichte.“

70 HEINZ MUNDING (1985), 14.

Befürchtung einer „Rollendiffusion“, die dem Prozeß der Identitätsfindung und -behauptung beim Jugendlichen konträr gegenübersteht<sup>71</sup>, dürfte bei sorgfältiger Arbeitsweise auszuschließen sein.

„In antiken Texten sind ‚Denkmodelle‘ enthalten“<sup>72</sup>

Schließlich soll der Schüler durch die kritische Auseinandersetzung mit Antike und Gegenwart einen eigenen Standpunkt bzw. ein Orientierungswissen gegenüber Vergangenheit und Gegenwart gewinnen. Das antike Textzeugnis gilt dabei weder als ein mustergültiges, verpflichtendes Vorbild oder als Modell<sup>73</sup> im Sinne SCHADEWALDTS noch als Gegenbild oder Antimodell, sondern dient als sog. ‚Denkmodell‘ der exemplarischen Problemdarstellung. FRIEDRICH MAIER, dem die Entwicklung und theoretische Grundlegung dieses innovativen Konzepts zu verdanken ist, weist zu Recht darauf hin, dass der besondere Vorteil der Denkmodelle darin bestehe, dass durch ihre Einfachheit und Verkürzttheit die Komplexität der Welt verständlich gemacht werden könne.<sup>74</sup> Denkmodelle seien nur in „inhaltlich aussagekräftigen (und auch künstlerisch wertvollen) Texten, an Kernstellen, gegeben“<sup>75</sup>. Neben historisch bedingten Merkmalen zeichneten sich derartige Texte durch Eigenschaften aus, „die ... man als ‚anthropologische Konstanten‘ ansprechen darf. Es ist etwas Allgemeines in der textlich bezeugten Geschichte.“<sup>76</sup> Daher bewegten sich die Schüler bei der Lektüre dieser Texte in einem Rahmen „dialektischer Gespanntheit“<sup>77</sup> zwischen Identifikation und Fremderfahrung, zwischen Iso- und Allomorphie; auf diese Weise ließen sich dann „die Situationen und Probleme des Menschen modellhaft oder exemplarisch denken und deuten“<sup>78</sup>. Auch hier wird der Ein-

---

71 MICHAEL WENZEL (1994), 169.

72 FRIEDRICH MAIER (1984), 120.

73 FRIEDRICH MAIER (1984), 115f., wendet sich gegen eine Modellfunktion antiker Texte für unsere Zeit und distanziert sich damit vom entsprechenden Modellbegriff SCHADEWALDTS. Er schließt jedoch nicht aus, „daß antike Texte in mancher Hinsicht durch Form und Inhalt zur Nachbildung, zur Nachahmung Anstoß gaben und geben, daß sie also prägend, vorbildhaft, normativ wirkten und wirken. Antike Texte haben zweifellos im Laufe der Geschichte zu konkreten politischen Realisationen geführt. Freilich lag eine solche Wirkung meistens nicht von vornherein in der Absicht derer, die das Modell gestalteten. Die These ‚Antike – Modell der Gegenwart‘ ist deshalb im ganzen gesehen kaum ein tragfähiges Argument für die Alten Sprachen in der Schule.“

74 cf. FRIEDRICH MAIER (1997b), 324.

75 FRIEDRICH MAIER (1984), 120.

76 FRIEDRICH MAIER (1984), 120.

77 FRIEDRICH MAIER (1991c), 26.

78 FRIEDRICH MAIER (1991c), 28.

fluss HÖLSCHERS deutlich, dessen Konzept vom nächsten Fremden MAIER als „feste Maxime“<sup>79</sup> bezeichnet und sogar jedem Lehrer zur Lektüre empfiehlt. Insgesamt soll es also zu einer pädagogisch produktiven Text-Leser-Beziehung kommen, und zwar auf dem Weg der sogenannten ‚Historischen Kommunikation‘. „Historische Kommunikation meint den dialogischen Umgang mit Texten, die durch Fremdheit und historische Distanz gekennzeichnet sind, die aber durch die Beschäftigung in den eigenen Bewußtseinshorizont überführt werden und unmittelbare Betroffenheit hervorrufen.“<sup>80</sup> FRIEDRICH MAIER sieht in diesem Kommunikationsvorgang, im Vergleich „des Fremden und des Eigenen, des Vergangenen und des Gegenwärtigen, des Historischen und Aktuellen“ eine besondere Wirkung auf den Schüler, deren hohes Anspruchsniveau nicht verborgen bleiben kann: „Er wird differenzierter, unterscheidungsfähiger, phantasievoll-kreativer, moralisch-sensibler, skeptischer gegenüber Verirrungen des Zeitgeistes, verantwortungsbewußter, fähiger, Zukunft zu gestalten.“<sup>81</sup>

Die Konzeption des Denkmodells, die von FRIEDRICH MAIER<sup>82</sup> in allen Einzelheiten didaktisch begründet und differenziert wurde, bewirkte eine Grundsatzdiskussion ungeahnten Ausmaßes. Obwohl MAIERS Ansatz z. T. heftig kritisiert<sup>83</sup> wurde, hat sein Konzept insgesamt durchschlagenden Erfolg gehabt und wurde zu einem zentralen Auswahl- und Bewertungskriterium für lateinische und griechische Texte. In der Tat besteht der besondere Vorzug dieser Konzeption im Vergleich zu SCHADEWALDTS Modellbegriff darin, dass Denkmodelle als „hypothetische Gebilde“ verifikationsbedürftig sind und einer kritischen Prüfung unterzogen werden müssen. Eine idealisierend affirmative Deutung der Antike wird unter diesen Voraussetzungen nicht mehr intendiert und daher auch nachhaltig erschwert. Die Aufgabe besteht eben darin, „die Textaussagen einerseits auf dem Wege des Vergleichs mit anderen Textaussagen

---

79 FRIEDRICH MAIER (1991c), 27.

80 FRIEDRICH MAIER (1997b), 325; MAIER zitiert an dieser Stelle seinerseits FRITZ VOMHOF, Neue Chancen für die Alten Sprachen, in: Profil 5/1997, 20.

81 FRIEDRICH MAIER (1997b), 324.

82 FRIEDRICH MAIER (1979a) und (1984), 105 ff. Der Begriff ist aber ganz offensichtlich älter; so taucht er bereits 1971 in der an anderer Stelle ausführlich gewürdigten Grundsatzklärung des DAV auf. (cf. Kapitel V. 3. 2, 193 ff.)

83 RAINER NICKEL (1982a), 193, fragt, „ob der intellektualistisch unterkühlte und abstrakte Begriff des ‚Denkmodells‘ ... ausreicht, um nicht nur die pädagogische Brauchbarkeit eines antiken Textes, sondern auch seine *Wirkung* auf den Heranwachsenden zu begründen“. MAIER (1984), 106, gibt selber einen instruktiven Überblick über die vielfältigen und z. T. kritischen Reaktionen auf sein Denkmodell-Konzept.



oder anderen Quellen auf ihre Wirklichkeitsannäherung hin zu prüfen und sie in eine Beziehung zu bringen zur sonstigen Vorstellungswelt des Autors, andererseits sie unter dem Gesichtspunkt der allem Menschlichen zugrundeliegenden Wahrheit, also der anthropologischen Qualität, prüfend zu betrachten“<sup>84</sup>.

An diesen verschiedenen Interpretationsmodellen, die ihre Gemeinsamkeiten und Überschneidungen nicht verleugnen können, werden grundsätzliche Impulse zur Wandlung und Neuausrichtung des altsprachlichen Unterrichts deutlich. Sie sind von besonderer Bedeutung für den Lektüreunterricht, in dem ja gerade die Interpretation im Mittelpunkt des Interesses stehen soll, haben aber auch für die Gestaltung der Lehrbücher der zweiten und insbesondere der dritten Generation nachhaltige Bedeutung gewonnen. Zunächst einmal ist der Wille spürbar, eine offensive, d.h. produktive Auseinandersetzung mit wesentlichen Grundproblemen des altsprachlichen Unterrichts herbeizuführen; von einem wie auch immer gearteten Rückzug in eine „splendid isolation“ ist hier nichts zu spüren. Dies gilt natürlich insbesondere für die bildungspolitisch bewegten siebziger Jahre, trifft aber auch für die folgenden Jahrzehnte zu, da bestimmte Grundpositionen offensichtlich in regelmäßigen Abständen immer wieder neu diskutiert und der Öffentlichkeit erklärt werden müssen. Jedenfalls hat das sog. „Offensivkonzept“ auch in diesem Bereich deutliche Spuren hinterlassen. Unter dem Druck der Curriculumtheorie ist zunächst eine deutliche Tendenz zur Verwissenschaftlichung und Rationalisierung der Interpretation spürbar: Die Interpretationsmethoden erleben insbesondere unter dem Einfluss der Textlinguistik einen deutlichen Zuwachs an Wissenschaftlichkeit, um tatsächlich nachprüfbar kognitive Lernziele erreichen zu können. Jedoch wird die Differenzierung der einzelnen Interpretationskriterien bisweilen so weit getrieben, dass auch hier – wie im einführenden Sprachunterricht – Überforderungen der Schüler wahrscheinlich sind. Allerdings wird auch deutlich, dass bei der Interpretation die affektive, wertbezogene Ebene nicht ausgespart werden soll, ganz im Gegenteil: Der pädagogischen Wirksamkeit der Interpretation, dem „*quid ad nos?*“ wird große Aufmerksamkeit geschenkt. Hierbei wird ganz deutlich, dass sich der altsprachliche Unterricht zunehmend der modernen Gesellschaft und ihren Problemen öffnet. Die Herstellung von Gegenwartsbezügen mit einer verstärkten Entfaltung subjektiver Elemente wird weniger als unbillige Anbiederung an den Zeitgeist als vielmehr als essentielle pädagogische und fachpolitische Notwendigkeit begriffen, um den Schülern einen wirksamen Zugang zur Antike zu ermöglichen, fundiertes sprachliches, historisches und kulturelles Orientierungswissen

---

84 FRIEDRICH MAIER (1984), 122.

zu vermitteln und auf diese Weise den geforderten Nachweis gesellschaftlicher Relevanz zu führen.

Diese Umorientierung hin zur gegenwartsorientierten Textarbeit hat bei der Fachlegitimation deutliche Spuren hinterlassen: In Anlehnung an seine wissenschaftliche Mutterdisziplin Gräzistik, die JOACHIM LATA CZ überzeugend als „Orientierungswissenschaft für Menschen der Gegenwart“<sup>85</sup> definiert hat, vermittelt der Griechischunterricht in charakteristischer Weise das Erlebnis von Ursprungsprozessen, die die europäische Kultur bis heute nachhaltig prägen, indem z. B. Einblicke in die Grundlagen europäischer Literatur (Epos, Tragödie usw.), abendländischer Philosophie (z. B. Thales, Sokrates, Platon) und politischer Systeme (Demokratie, Monarchie, Aristokratie) ermöglicht werden.<sup>86</sup> Ebenfalls ist ein zentrales, an den literarischen Texten orientiertes Argument zur Begründung des Lateinunterrichts deutlich gegenwartsorientiert: Als „Schlüsselfach der europäischen Tradition“<sup>87</sup> im Sinne MANFRED FUHRMANN S nimmt der Lateinunterricht die gesamte Latinität von der Antike bis zur Neuzeit in den Blick<sup>88</sup> und erschließt den Schülerinnen und Schülern einen fundierten Zugang zur europäischen Kulturtradition, stärkt das historische Bewusstsein und leistet einen wichtigen Beitrag zur Förderung einer gemeinsamen europäischen Identität. Dabei wird der Glaube an die unmittelbare Bildungswirksamkeit der antiken Stoffe endgültig aufgegeben, der bis dahin prägende Modellbegriff SCHADEWALDTS wird durch das Konzept des Denkmodells abgelöst und eine Beschäftigung mit der Antike und ihrem Erbe initiiert, das auf eine rational-ideologiekritische Durchdringung der Texte, weniger auf idealisierende Erhöhung und Bewunderung abzielt. Des Weiteren sucht man die Gefahr eines unhistorischen und bestenfalls kurzfristig wirksamen Subjektivismus durch eine enge Anbindung an exakte philologische Analysemethoden sowie durch eine altersgemäße Stufung verschiedener Interpretationsebenen zu minimieren.

Als weiteres instruktives Exemplum für die zunehmende Gegenwartsorientierung des altsprachlichen Unterrichts darf die stark gewachsene Bedeutung der Antike-Rezeption gelten, die im Latein- und Griechischunterricht der fünfziger und sechziger Jahre keine nennenswerte Rolle gespielt hatte, nun jedoch ein wichtiger Bestandteil der Interpretationsarbeit wird. Die unterrichtliche Behandlung von Rezeptions-Dokumenten aus Literatur, bildender Kunst und

---

85 JOACHIM LATA CZ (1996), 76.

86 cf. STEFAN KIPF (2000), 6f.

87 MANFRED FUHRMANN (1976b).

88 cf. Kapitel VII. 2. 2, 366f.

dem modernen Alltag soll nicht nur den Zugang zur Antike erleichtern, sondern zugleich ihre „Wirkungsmächtigkeit und Aktualität ... sinnfällig“<sup>89</sup> machen, zum Vergleich mit der eigenen Rezeptionssituation anregen und somit die affektive Komponente des Unterrichts stärken. Insgesamt bezeugen „Dokumente der Rezeption ... den niemals abreißenden Zusammenhang von Antike und Gegenwart“<sup>90</sup>. Dass die Antikerezeption große Bedeutung für die Unterrichtspraxis gewonnen hat, zeigt nicht nur die große Fülle an didaktischen Beiträgen<sup>91</sup>, sondern vor allem die seit den neunziger Jahren stetig wachsende Zahl an Lektüreausgaben, in denen Rezeptionsdokumente zu einem selbstverständlichen Bestandteil geworden sind. Exemplarisch sei nur auf die von FRIEDRICH MAIER herausgegebene Reihe ANTIKE UND GEGENWART hingewiesen, deren Ziel es ist, lateinische Texte zur „Erschließung europäischer Kultur“ zu bieten und bei deren Gestaltung besonderer Wert auf die Einbindung von Rezeptionsdokumenten gelegt wird. Besonders augenfällig ist dies z. B. bei der Ausgabe „Europa – Ikarus – Orpheus. Abendländische Symbolfiguren in Ovids Metamorphosen“, die eine umfangreiche Sammlung von Rezeptionsdokumenten zu den einzelnen Ovid-Texten bietet.<sup>92</sup>

Natürlich hat diese grundsätzliche Hinwendung zur Interpretation mit den beschriebenen Zielsetzungen auch auf die Gestaltung der Lehrpläne eine prägende Wirkung ausgeübt. Sowohl die sorgfältige sprachliche Interpretation als auch die beschriebenen pädagogischen Zielsetzungen entwickeln sich seit den siebziger Jahren zum selbstverständlichen Standardrepertoire in der Lehrplangestaltung für die Lektüre in Mittel- und Oberstufe: Beispielsweise sollen die Schüler die Fähigkeit erwerben, „die Aussageabsicht eines Autors zu erkennen und sie in Beziehung zu setzen zu seinen sprachlichen und stilistischen Ausdrucksmitteln“<sup>93</sup>; die Themen der Lektüre sollen sich an den Interessen der

---

89 UDO FRINGS (1984), 55.

90 GERHARD FINK / FRIEDRICH MAIER (1996), 157.

91 In der *Clavis Didactica Latina* von ANDREAS MÜLLER und MARKUS SCHAUER (1994) umfasst der Abschnitt Wirkungsgeschichte, Antikerezeption die laufenden Nummern 5797 bis 5977 (S. 318–326). Bis zum Ende dieses Jahrhunderts dürfte sich die Anzahl der didaktischen Beiträge zu diesem Thema nochmals deutlich erhöht haben, zumal die Rezeptionsforschung auch in der Klassischen Philologie als wichtiger Forschungsbereich etabliert wurde.

92 Zur Ikarus-Geschichte bietet MAIER in einem speziellen Exkurs allein neun Rezeptionsdokumente aus der bildenden Kunst (48–53), zum Mythos von Europa und dem Stier sogar 19 Abbildungen vom 15. bis 20. Jahrhundert. (25–35)

93 cf. *Curricularer Lehrplan für Latein in der Kollegstufe / Bayern* (1976), 20 (Sek II, LK, 3. Kurshalbjahr); ebenso im *Fachlehrplan für Latein / Bayern* (1991), 1507 (L1, 9. Kl.): „Indem sie [= die Schüler] die Texte erschließen und interpretieren, üben sie sich gezielt darin, Aussageabsicht und sprachliche Gestalt lateinischer Texte zueinander in Beziehung zu setzen.“

jeweiligen Altersgruppen ausrichten und Bezüge zur eigenen Lebenswelt, d. h. den existentiellen Transfer ermöglichen. Dieser Transfer wird von Nähe und Distanz bestimmt und soll durch den Vergleich mit der Antike Orientierungshilfen für die eigene Gegenwart bieten und die Werteerziehung fördern.<sup>94</sup> Vor dem Hintergrund der in den neunziger Jahren zunehmenden Fremdenfeindlichkeit wird die Auseinandersetzung mit der Fremdheit der Antike als gute Voraussetzung für die Entwicklung kultureller Toleranz und interkultureller Kompetenz<sup>95</sup> begriffen. Eine besonders intensive Rezeption der beschriebenen didaktischen Modelle erfolgte übrigens in den *nordrhein-westfälischen* Lehrplänen. So wird im Sek. II-Lehrplan von 1981 festgestellt, dass die lateinischen Originaltexte sich „aufgrund ihrer inhaltlichen Fremdartigkeit in der Regel dem unmittelbaren Zugriff“<sup>96</sup> der Schüler widersetzen. Die sachgemäße Interpretation setze „eine sorgfältige, die Details beachtende Lektüre voraus“. Zudem provozierten die Texte durch ihre „historische Distanz; sie entfalten ihre Bedeutung ... dadurch, daß sie mit Werten, Normen und Verhaltensweisen einer fremden Kultur konfrontieren und zur begründeten Stellungnahme herausfordern.“ Die in den Texten enthaltenen „Denkmodelle“ eigneten sich besonders gut, „Einsichten ... in die Relativität menschlicher Anschauungen und Wertmaßstäbe“<sup>97</sup> zu gewinnen. In der nächsten Lehrplangeneration wird die Auseinandersetzung mit der Antike – in allerdings wohl zu einseitiger Weise – auf die historische Kommunikation fokussiert. Nunmehr stellt „die historische Kommunikation das oberste Ziel des Lateinunterrichts dar“<sup>98</sup>. Diese soll zur „Reflexion über die Gegenwart führen und dadurch Orientierung und Identitätsfindung bewirken“<sup>99</sup>.

Da die in der didaktischen Literatur und in den Lehrplänen intendierten pädagogischen Transferleistungen jedoch nicht selten sehr weit reichend erscheinen,

---

94 Im *bayerischen Fachlehrplan* (1991) für die 8. Klasse (L1) sollen „altersgerecht dargestellte Grundfragen der Philosophie sowie antike und christliche Wertvorstellungen ... zur Stellungnahme“ auffordern und „den Jugendlichen Anregungen für die Orientierung im eigenen Leben“ bieten. (1504) Bei der Catull- und Martiallektüre in der 11. Klasse „stehen menschliche Empfindungen und Erfahrungen im Mittelpunkt, die auch Jugendliche der heutigen Zeit unmittelbar ansprechen“. (1541) Nach dem *Vorläufigen Berliner Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Fach Latein* (1994) sollen die Schüler die Fähigkeit erlangen, lateinische Texte „zu Gegenständen des eigenen Erlebnisbereichs in Beziehung zu setzen und dabei ein distanzierteres Urteil zu gewinnen“. (18)

95 cf. *Rahmenlehrplan Latein, Sekundarstufe I / Brandenburg* (2002), 28.

96 *Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe, Lateinisch / Nordrhein-Westfalen* (1981), 27.

97 *Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe, Lateinisch / Nordrhein-Westfalen* (1981), 27.

98 *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II Latein / Nordrhein-Westfalen* (1999), 8.

99 *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II Latein / Nordrhein-Westfalen* (1999), 8.

ist die Gefahr nicht von der Hand zu weisen, den eigentlich erwünschten Realitätsbezug wieder aus den Augen zu verlieren. Wenn beispielsweise WINFRIED SCHINDLER bemerkt: „Der Schüler soll in die Lage versetzt werden, durch den Umgang mit den antiken Texten Erfahrungen zu machen, die zur Selbstbesinnung, Ich-Findung und Ich-Steigerung verhelfen können“<sup>100</sup>, dann fühlt man sich unwillkürlich an die hochtrabenden Bildungsziele der fünfziger Jahre erinnert, nun jedoch unter den Auswirkungen der stark gegenwartsorientierten Curriculumtheorie. Insgesamt jedoch darf die Bedeutung dieser Hinwendung zur Interpretation für den gesamten altsprachlichen Unterricht nicht hoch genug eingeschätzt werden: Sie ist Nachweis und wichtige Voraussetzung für die notwendige didaktische und unterrichtliche Innovation gegenüber den bisherigen Traditionen und hat dadurch wesentlich zur Erhaltung der Fächer Latein und Griechisch beigetragen. So wird man der Einschätzung von ELMAR SIEBENBORN zustimmen können: „Interpretieren als obligatorische Unterrichtsform und Interpretationskompetenz als Gegenstand der Lernerfolgsüberprüfung – das sind sicherlich die wichtigsten Neuerungen des gegenwärtigen Lateinunterrichts gegenüber der Praxis früherer Jahrzehnte, in denen – im Gefolge des dritten Humanismus – das Übersetzen eindeutig und einseitig im Mittelpunkt des Unterrichts und vor allem der Lernerfolgsüberprüfung gestanden hatte.“<sup>101</sup>

## **VII. 2 Lektürekanon im altsprachlichen Unterricht – ein traditionelles Bildungselement zwischen Auflösung und Neugestaltung**

### **VII. 2. 1 Der Kanongedanke in der allgemeinen bildungspolitischen Diskussion<sup>102</sup>**

Gegen Ende der neunziger Jahre geriet die bundesdeutsche Bildungslandschaft in verstärkte Bewegung: Fragen schulischer und universitärer Bildung wurden mit großer Intensität diskutiert: Hierzu zählten beispielsweise Fragen der Schul- und Studienzzeitverkürzung, des frühbeginnenden Fremdsprachenunterrichts oder der zukünftigen Rolle der sog. ‚Neuen Medien‘ im Bildungssystem. Diese Fülle der Themen und die Intensität der Diskussion konnte jedoch nicht

---

100 WINFRIED SCHINDLER (1987), 5.

101 ELMAR SIEBENBORN (1987), 17.

102 cf. hierzu in abgewandelter Form auch STEFAN KIPP (2001a), 46ff.

darüber hinwegtäuschen, dass es im Kern um die Klärung einer grundsätzlichen Frage ging, die das Bildungssystem empfindlich berührte: „Was sollen wir eigentlich wissen?“ Wer Antworten darauf erwartete, wurde schnell fründig. Er erhielt z. B. Hilfe von DIETRICH SCHWANITZ, der in seinem überaus erfolgreichen Bildungsbuch<sup>103</sup> auf über 500 Seiten angeblich „alles“ darstellte, „was man wissen muss“. Auch die Tagespresse nahm sich des Themas verstärkt an: Das Nachrichtenmagazin FOCUS fragte am 30. Dezember 2000 „Wie viel wissen Sie?“; in der alternativen TAZ wurde seit November desselben Jahres eine sechsteilige Artikelserie unter dem Titel „Was wir wissen müssen“ publiziert, mit Beiträgen so bekannter Zeitgenossen wie WERNER HUNDT, MANFRED FUHRMANN, KLAUS WAGENBACH und WOLFGANG THIERSE. Dabei wurde das Problem ausschließlich in Bezug auf die Schule erörtert.

Diese Artikelserie ist bemerkenswert, weil sie in exemplarischer Weise auf ein Phänomen aufmerksam macht, das auch für den altsprachlichen Unterricht nicht ohne Bedeutung sein konnte: Nach Jahren der offensichtlich bewussten Ignorierung wurde nämlich wieder öffentlich über den Kanon gesprochen, jenen laut Definition „bewahrenswerten Kern – an Wissen und Können, Fertigkeiten und Kompetenzen, Erfahrung und Habitus – ..., den eine Gesellschaft als ihre ‚Kultur‘ vor der Zeitlichkeit und dem Vergessen bewahren will“<sup>104</sup>. Dieses neue Interesse war durchaus nicht selbstverständlich: Infolge der bildungspolitischen Umwälzungen, die mit der Curriculumreform der siebziger Jahre verbunden waren, kam es zu einer grundsätzlichen Negierung des Kanons als pädagogischer Größe. Nach übereinstimmender Annahme führender Bildungstheoretiker wie z. B. WOLFGANG KLAFKI<sup>105</sup> und THEODOR WILHELM<sup>106</sup> galt

---

103 cf. DIETRICH SCHWANITZ (1999); die Antike nimmt bei SCHWANITZ einen widersprüchlichen Platz ein: Er widmet vor allem den Griechen besondere Aufmerksamkeit, hält die Bibel sowie *Ilias* und *Odyssee* für die zentralen Texte der europäischen Kultur (34). Ferner widmet er sich in einem bisweilen doch sehr saloppen Ton der Mythologie (Zeus „schlich sich als Kellner bei seinem Vater Kronos ein, mischte ein Brechmittel in seinen Ouzo ...“, 36) und zeigt kaum Ansätze zur Reflexion. Während er immerhin auf wichtige Aspekte der griechischen Literatur eingeht, bleibt diese bei den Römern ohne jede Beachtung. Rom erscheint als literaturfreier Raum; auch die sog. „Großen Werke“ der europäischen Literatur kommen ohne die Antike aus. Etwas besser sieht es bei den Büchern aus, „die die Welt verändert haben“: Immerhin findet man Augustinus (*De civitate Dei*), Iustinianus (*Institutiones*), Ptolemäus (*Cosmographia*), Euklid (*Elementa Geometrica*), Galen, Plinius d. Ä. (*Nat. hist.*) und Herodot (495 f.)

104 HEINZ-ELMAR TENORTH (1994), 13.

105 cf. WOLFGANG KLAFKI (1985), 12–30; KLAFKIS Folgekonzept konzentriert sich auf die Vermittlung von „Schlüsselproblemen“, auf ein „geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der gemeinsamen Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft“ (20).

106 cf. THEODOR WILHELM (1985).

es als ausgemacht, dass „der Kanon der allgemeinbildenden, vor allem der höheren (gymnasialen) Schulen den Anforderungen nicht gewachsen sei, die die neue Zeit an ihn stellt, daß er vielmehr überholt zu gelten habe, nicht mehr zu retten sei, ideologisch allein, aber nicht der Sache nach begründet werden könne, jedenfalls einer pädagogischen Begründung weder fähig noch zugänglich sei. Abschied vom ‚Kanon‘ lautet dann die ... Diagnose und Forderung.“<sup>107</sup> Der Kanon wurde als Ausdruck einengender kultureller Willkür verstanden und als soziologisch wirksamer Ausschluss- oder Privilegierungsmechanismus.<sup>108</sup> Der Kanon wurde zu einem „Tabubegriff“ und schien „auf starre, sozusagen unmoderne Verhältnisse hinzudeuten, die ‚dynamisiert‘ werden mußten“<sup>109</sup>.

Mit dieser negativen Einschätzung wurde jedoch nicht das abschließende Urteil über den Kanon gesprochen. Vielmehr hat allem Anschein nach zu Beginn der neunziger Jahre eine bemerkenswerte Gegenbewegung eingesetzt, und zwar in verschiedenen Bereichen: In der Kultur- und Literaturwissenschaft wurde das Kanonproblem in z.T. Aufsehen erregenden Arbeiten behandelt, die einen ideologisch unverstellteren Zugang zur Thematik eröffneten – hier sind vor allem die Veröffentlichungen von JAN ASSMANN, HAROLD BLOOM und MANFRED FUHRMANN<sup>110</sup> zu nennen. Im Gegensatz zum bis dahin herrschenden Urteil wurde die Kanonbildung weniger als Ausdruck kultureller Willkür, sondern als „soziologisch wie ... auch anthropologisch unumgängliche Prozedur“<sup>111</sup> und als Prinzip einer „Form ... kultureller Kohärenz“<sup>112</sup> betrachtet; der Kanon scheint nämlich einem Elementarbedürfnis nach Fixierung bestimmter Wissensbestände nachzukommen, „welche ein legitimes religiöses, juristisches und sprachlich-didaktisches Handeln allererst ermöglichen soll“<sup>113</sup>. Der Kanon ist nach ASSMANN eine Richtschnur „im Sinne eines generalisierbaren, situationsunabhängigen, das Verschiedenartige vergleichbar machenden Maßstabs“<sup>114</sup>. Daher hatte der Kanon in seiner äußerst komplexen veränderungsreichen Geschichte auch immer grundsätzliche Bedeutung für die schulische Bildung gewonnen, indem er einerseits nach innen „eine Stufung der gelehrten

---

107 HEINZ-ELMAR TENORTH (1994), 122.

108 cf. HEINZ-ELMAR TENORTH (1994), 125.

109 JÜRGEN OELKERS (1999), 255.

110 cf. JAN ASSMANN (21999), 103–129; HAROLD BLOOM (1994); MANFRED FUHRMANN (21999); ferner ULRICH SCHULZ-BUSCHHAUS (1988), 45–68.

111 ULRICH SCHULZ-BUSCHHAUS (1988), 49.

112 JAN ASSMANN (21999), 127.

113 ULRICH SCHULZ-BUSCHHAUS (1988), 49.

114 JAN ASSMANN (21999), 124.

Studien und eine Definition des Wissens gibt, das ihnen zurechenbar ist; andererseits nach ‚außen‘, indem er das Wissen negativ definiert, ausgrenzt und markiert, das nicht Bestandteil des anerkannten Kanons ist.“<sup>115</sup>

Aber auch im Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens wurde dem Kanon allmählich wieder verstärkte Aufmerksamkeit gewidmet: Dies gilt nicht nur für den Deutschunterricht<sup>116</sup>, sondern auch für die Erziehungswissenschaft, die den Kanon als pädagogische Größe wiederentdeckte. HEINZ-ELMAR TENORTH weist dem Kanon eine wichtige gesellschaftliche Funktion zu, sieht in ihm ein Instrument, das die „Voraussetzungen zur Teilhabe an einer Kultur“ sicherstellt. Der Kanon „liefert die Themen, an denen das Subjekt sich zu bilden hat, wenn es gesellschaftlich handlungsfähig werden will und soll“<sup>117</sup>. TENORTH stellt die These auf, dass der Kanon aufgrund seiner historisch nachweisbaren Modernisierungsfähigkeit in der Lage sei, den aktuellen „Modernisierungsbedarf zu befriedigen und pädagogisch zu organisieren“<sup>118</sup>, und zwar als ein Kerncurriculum<sup>119</sup> mit einem sprachlichen, historisch-gesellschaftlichen, mathematisch-naturwissenschaftlichen und ästhetisch-expressiven Lernfeld. TENORTH versteht den Kanon als gemeinsames „Bildungsminimum“ sowie als „Medium, Lernfähigkeit zu steigern und zu kultivieren.“<sup>120</sup> Zudem wurde die einseitige pädagogische Geringschätzung des Kanons nachdrücklich kritisiert und offensichtlich vorhandene Schwächen des deutschen Bildungssystems damit in direkten Zusammenhang gebracht. So bemängelte z. B. JÜRGEN OELKERS, dass die Vernachlässigung des Kanons negative Folgen für die Lehrpläne habe: Sie seien im Wesentlichen nach Beliebigkeit zusammengestellte Beispielsammlungen, die im Kopf der Schüler zusammenhanglos bleiben müssten. Gerade dies sei „nicht die Krise des Kanons, sondern die Krise der *Auflösung* des Kanons, also die Übersetzung von Struktur in Occasion ...“<sup>121</sup>

---

115 HEINZ-ELMAR TENORTH (1994), 19.

116 cf. ROLF GEISLER (1982); DETLEF C. KOCHAN (1990); WOLFGANG HEGELE (1996); JOACHIM SCHULZE-BERGMANN (1998).

117 HEINZ-ELMAR TENORTH (1994), 23.

118 HEINZ-ELMAR TENORTH (1994), 123.

119 cf. HEINZ-ELMAR TENORTH (1994), 174.

120 HEINZ-ELMAR TENORTH (1994), 176.

121 JÜRGEN OELKERS (1999), 257.



## VII. 2. 2 Altsprachlicher Unterricht ohne Richtschnur? Programmatische Diskussionen zur Kanonfrage in den siebziger Jahren

Verständlicherweise konnte diese allgemeine Kanondebatte nicht ohne Auswirkungen auf den altsprachlichen Unterricht bleiben. Tatsächlich hatte bereits in den späten sechziger Jahren eine z.T. erregt geführte Auseinandersetzung um den Kanon des altsprachlichen Lektüreunterrichts eingesetzt, wobei das Lateinische den Schwerpunkt bildete. Die Diskussion ist im Wesentlichen auf zwei Impulse zurückzuführen, nämlich auf fachwissenschaftliche Kritik am traditionellen Kanon und den enormen, von der Curriculumtheorie ausgeübten Reformdruck. Den viel beachteten, oben bereits kurz erwähnten Auftakt<sup>122</sup> bildeten zunächst die kritischen Anmerkungen des renommierten Latinisten WALTHER LUDWIG, der mit allem Nachdruck die stoffliche Einseitigkeit und pädagogische Unzulänglichkeit des tradierten klassizistischen Lektürekansons kritisierte. So bemängelte LUDWIG, dass der Lateinunterricht aufgrund der „traditionsbelasteten Lehrpläne“ seine zentralen Aufgaben nicht erfüllen könne (z.B. die Vermittlung der wichtigsten Werke der römischen Literatur, ausgewählt nach künstlerischer Qualität, gedanklichem Gehalt und Einfluss auf die europäische Literatur).<sup>123</sup> Der ihnen zugrunde liegende Lektürekanon sei einseitig auf die Prosa ausgerichtet – ein Relikt aus Zeiten, als die Schüler noch lateinisch schreiben sollten – und die Auswahl „nach engen oder überholten moralischen oder patriotischen Prinzipien“<sup>124</sup> getroffen worden. LUDWIG fordert eine stärkere Berücksichtigung der Dichter Ovid, Catull, Horaz und Terenz sowie Vergil, eine Einführung in antike Philosophie anhand von Cicero und Seneca, eine Beschränkung rhetorischer Schriften auf eine „packende Gerichtsrede“<sup>125</sup> Ciceros (z.B. *In Verrem*), insbesondere jedoch eine geringere Betonung historischer Schriften, ein „Resultat und Relikt jener Auffassung, die die wesentliche Leistung der Römer in ihrer viel berufenen und zum Vorbild erhobenen Staatsgesinnung fand“<sup>126</sup>. Bekanntlich scheute sich LUDWIG nicht, auch ein „Dogma“<sup>127</sup> des Lateinunterrichts in Frage zu stellen, nämlich die Lek-

---

122 cf. Kapitel III. 3. 3, 140 f.

123 cf. WALTHER LUDWIG (1968); LUDWIG wurde noch im selben Jahr für seine Ausführungen heftig kritisiert, und zwar von RUDOLF BURANDT. Dieser wirft LUDWIG u.a. vor, seine Ausführungen „stünden nicht auf der Höhe unserer Zeit“ und seien „daher praktisch wertlos“. (8)

124 WALTHER LUDWIG (1968), 5.

125 WALTHER LUDWIG (1968), 6.

126 WALTHER LUDWIG (1968), 7.

127 cf. WALTHER LUDWIG (1968), 7.

türe Caesars, der ja laut MAX KRÜGER eine „kanonische Stellung“<sup>128</sup> einnehmen sollte. Caesar verursache nämlich „oft eine bleibende Enttäuschung am Latein, da der Schüler, der gehofft hatte, die Autorenlektüre würde die grammatische Arbeit der ersten Jahre lohnen, sich nun durch diesen Text durchzurackern hat, ohne das Gefühl zu haben, daß er irgendwie für ihn selbst relevant sei.“<sup>129</sup>

Zusätzliche Dynamik erhielt die Kanonkritik durch die Diskussion um Modernitätsdefizite der Klassischen Philologie. Besonders stark wirkte dabei MANFRED FUHRMANNs grundsätzliche Ablehnung der traditionellen philologischen Konzentration auf den „Antike-Guckkasten“ und seine Forderung nach „Preisgabe des bisherigen Kanons von Forschungs- und Lehrgegenständen“<sup>130</sup>. Latein ist für FUHRMANN das „Schlüsselfach der europäischen Tradition“<sup>131</sup>, in dessen Rahmen man sich nicht nur intensiv mit der Sprache und Kultur des antiken Rom beschäftigt, sondern zugleich deren Fortwirken bis in die Neuzeit in den Blick nimmt. Auf dieser veränderten Grundlage übte FUHRMANN zugleich grundsätzliche Kritik am tradierten Kanon des altsprachlichen Unterrichts: Während bis zum 18. Jahrhundert der Lateinunterricht keinen festen, klassizistischen Kanon gekannt habe und für Neuerungen stets offen gewesen sei, habe sich dies im Neuhumanismus grundlegend geändert, mit den entsprechenden Auswirkungen auf die Gegenwart: „Er [= der Neuhumanismus] reduzierte die Beschäftigung mit lateinischer Literatur auf die Zeit von Plautus bis Tacitus. Das Gymnasium des 19. Jahrhunderts hat diesen Kanon, das Resultat einer gewaltsamen Verkürzung, mit Rücksicht auf die schwindende Stundenzahl des Lateinischen allmählich weiterhin eingeschränkt; was jetzt noch übrig ist, gehört größtenteils zum Schwierigsten, Kunstvollsten, der alltäglichen Redeweise am weitesten Entrückten, das je in lateinischer Sprache geschrieben wurde. Ich halte diesen Zustand, ein Petrefakt des 19. Jahrhunderts, für nicht mehr zeitgemäß. Ein gut Teil der Prämissen, die ihn bedingt haben, ist fortgefallen, manche Perspektive hat sich gewandelt.“<sup>132</sup> FUHRMANN stellte stattdessen Forderungen auf, die eine völlige Neuausrichtung des lateinischen Lektürekansons zur Folge haben: „Das Griechische ist seit jeher – seit der alexandrinischen Philologie – das Fach der griechischen Klassik gewesen. Das Lateinische aber ... war seit jeher – seit der Spätantike – das Fach der europäischen Tradition; es hat sich erst im 19. Jahrhundert – aus Eifersucht auf die

---

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

129 WALTHER LUDWIG (1968), 7.

130 MANFRED FUHRMANN (1995c), 41.

131 MANFRED FUHRMANN (1976b)

132 MANFRED FUHRMANN (1995d), 72.

damals angesehene und erfolgreichere Schwesterdisziplin – durch die rigorose Beschränkung auf die Zeit von Plautus, ja Cicero bis Tacitus zu einer Art Griechisch im lateinischen Gewand emporstilisiert. Dieser Prozeß muß rückgängig gemacht werden; das Lateinische muß aufhören, das Griechische zu kopieren, muß sich auf seine eigene, seine ihm von der Sache vorgeschriebene Kompetenz besinnen – haben sich doch nicht nur Cicero und Tacitus, sondern auch Augustin, Thomas von Aquin und Erasmus des Lateinischen bedient. Dieser Prozeß der Verengung kann rückgängig gemacht werden, wenn man davon absieht, sich jeweils über Monate und Jahre einem einzigen Autor zu widmen, wenn man stattdessen von der Möglichkeit des Paradigmas, der Auswahl, des Lesebuchs der thematischen Lektüre Gebrauch macht.<sup>133</sup> Im Lateinunterricht der Schule sollten daher nach FUHRMANN Texte aus Spätantike, Mittelalter und Neuzeit nicht nur als „Lückenbüßer für die Anfangslektüre, sondern überhaupt als gleichwertige Gegenstände des Lateinunterrichts“<sup>134</sup> anerkannt werden.

Nicht weniger eindringlich wirkte der Reformdruck der Curriculumtheorie, die nach der Intention von SAUL B. ROBINSOHN „den geltenden ‚Bildungskanon‘ den Erfordernissen unserer Zeit“<sup>135</sup> entsprechend aktualisieren sollte und alle schulischen Traditionen in Frage stellte, mit ihnen den altsprachlichen Unterricht und seinen bis dahin weitgehend verbindlichen Lektürekanon. Da das curriculare Prinzip von einer Dominanz der Lernziele gegenüber den Inhalten ausging und sogar „prinzipiell austauschbar zu machen drohte“<sup>136</sup>, bezeichnete es RAINER NICKEL als selbstverständlich, „daß die Dominanz der Lernzielbeschreibung und der Validierung von Fachleistungen im Rahmen der neuen Curriculum-Entwürfe der kritischen Didaktik eine Auflösung des traditionellen Lektürekansons zur Folge haben“<sup>137</sup>. NICKEL führt als Beispiel den Bayerischen Entwurf zur Kollegstufenarbeit für das 4. Studienhalbjahr mit dem Thema „Rom und Europa“ an. Hier sollte der Beitrag der römischen Kultur „zur geistigen Formung Europas“ und „ein tieferes Verständnis für gesamt-europäische Kulturfaktoren“<sup>138</sup> erworben werden. Dabei erhielten, ganz im Gegensatz zu den bisherigen Grundsätzen des lateinischen Lektüreunterrichts, frühchristliche Schriften, Texte aus Mittelalter und Renaissance zentrale Bedeutung. Dementsprechend gründlich wird die Distanzierung von bisherigen

---

133 MANFRED FUHRMANN (1995d), 74.

134 MANFRED FUHRMANN (1995d), 75.

135 SAUL B. ROBINSOHN (1967), 1. cf. Kapitel V. 1, 176.

136 KLAUS WESTPHALEN (1975b), 89.

137 RAINER NICKEL (1973), 15.

138 RAINER NICKEL (1973), 15.

didaktischen Grundpositionen vorgenommen: „Werner Jäkels Feststellung, daß die Frage nach dem Kanon der Lektüre durch die im wesentlichen unangefochtene Tradition und durch die weitgehende Übereinstimmung in den Richtlinien der Länder im großen und ganzen gelöst sei und keiner Diskussion bedürfe (Methodik, 237), ist ohne Frage überholt ...“<sup>139</sup> Die Ausweitung des Lektüreangebots wurde geradezu als Überlebensfrage betrachtet, zumal die bestehende Unterrichtspraxis didaktisch wohl immer unzulänglicher<sup>140</sup> zu werden drohte: „Infolge der ständigen Stundenkürzungen verschanzen sich die Altphilologen zusehends mehr hinter dem Altbewährten. Der Autorenkanon schrumpft zu einem Stellenkanon zusammen, innerhalb dessen von jedem Werk nur noch ganz wenige Standardpassagen gelesen werden.“<sup>141</sup>

Stattdessen sollte „das Strukturverständnis der Gegenwart (und Zukunft) als das unabdingbare Bezugssystem sinnvoller Erziehung“ auch im altsprachlichen Unterricht anerkannt und somit eine Öffnung des traditionellen Kanons erreicht werden. Daher sei „die gegenwärtige Wirklichkeit wenigstens in den Bereichen zu berücksichtigen und zu analysieren, in denen eine fruchtbare Konfrontation der Gegenwart mit der antiken Vergangenheit zu erwarten sei“<sup>142</sup>. An die Stelle des traditionellen Kanons sollte jedoch nicht ein „neuer, vielleicht angepaßter, aktualisierter Kanon, sondern die gesamte, uns heute zugängliche Antike nach Maßgabe ihrer Bedeutung für die jeweilige Gegenwart und Zukunft“<sup>143</sup> treten. Da ja obendrein in der damaligen bildungspolitischen Auseinandersetzung der Kanongedanke pädagogisch äußerst suspekt war und aufgrund der herrschenden Unsicherheit gegenüber Wertmaßstäben die Aufstellung eines gesicherten Kanons nur schwer möglich erschien, stellte KLAUS WESTPHALEN fest, dass „man wohl den Gedanken an *einen* Urkanon, der sozusagen objektiv, d. h. vom Objekt her festgestellte, ewig bleibende, muster-gültige literarische Werke enthielte, endgültig aufgeben“ müsse. Es gehe nicht darum, „den tradierten Lektürekanon lediglich zu öffnen“, vielmehr sei „ein Einheitskanon ... prinzipiell unmöglich geworden.“<sup>144</sup> Stattdessen forderte er „eine Lektüre für hier und heute aufgrund individueller und reflektierter Entscheidung“<sup>145</sup>. Hierzu gehöre für die Mittelstufe ein aus Klassikern gebildeter

---

139 RAINER NICKEL (1978), 223.

140 cf. RAINER NICKEL (1973), 16.

141 KLAUS WESTPHALEN (1975b), 87.

142 RAINER NICKEL (1973), 23.

143 RAINER NICKEL (1973), 26.

144 KLAUS WESTPHALEN (1975b), 90.

145 KLAUS WESTPHALEN (1975b), 90.

„Kanon durch Konsens“, während es „auf einer thematisch orientierten Oberstufe ... keinen Lektürekanon mehr geben“<sup>146</sup> könne.

Insgesamt führten diese Entwicklungen dazu, dass der Kanon als Element pädagogischen Handelns – bis zur oben beschriebenen Wende in den neunziger Jahren – in den Hintergrund gerückt ist und sich wohl zusätzlich ein bis heute nachwirkendes, diffuses Negativbild der Einengung und Gängelung verfestigt hat. Diese Tendenz ist auch in der didaktischen Literatur zum altsprachlichen Unterricht erkennbar: So liefern einschlägige Bibliographien<sup>147</sup> erstaunlich wenige Publikationen, die sich mit dieser an sich zentralen Thematik beschäftigen. Zwar existiert eine große Fülle von Artikeln zu Fragen des Lektüreunterrichts, in denen über das pro und contra bestimmter Autoren und Texte und damit auch indirekt über das Kanonproblem diskutiert wird. Aber insgesamt drängt sich der Eindruck auf, dass die Kanonproblematik seit den achtziger Jahren systematisch nur sehr zurückhaltend behandelt und nicht als wirklich vordringliches Problem des altsprachlichen Unterrichts wahrgenommen wurde. Erst zu Beginn des neuen Jahrtausends gibt es Hinweise darauf, dass vor dem Hintergrund einer sich rapide verändernden Bildungslandschaft und intensiver Diskussionen über offensichtliche Schwächen des deutschen Bildungswesens die Kanonfrage auch im Bereich des altsprachlichen Unterrichts wieder stärker in den Vordergrund der didaktischen Diskussion<sup>148</sup> zu rücken scheint. Dabei wird der Kanon als didaktisch sinnvolle Richtschnur des Wissenserwerbs, strukturierende Orientierungshilfe und Element der Qualitätssicherung eingestuft.<sup>149</sup>

Trotz dieser vielfältigen Indizien, die auf eine Auflösung des Kanons auch im Bereich des altsprachlichen Unterrichts hinweisen, kann man davon ausgehen, dass der Gedanke an einen Lektürekanon als Element der Strukturierung und Qualitätssicherung die Praxis des altsprachlichen Unterrichts auch weiterhin erheblich beeinflusst hat. Dies wurde z.B. in der Mitte der achtziger Jahre

---

146 KLAUS WESTPHALEN (1975b), 93f.

147 Wirft man einen Blick in die 1997 erschienene *Bibliographie: Lateinunterricht* von DIETER GERSTMANN, ein in der Regel zuverlässiges und kompetentes Auskunftsmittel, bleibt die Ausbeute gering: Unter dem Stichwort „Kanon“ (125) ist lediglich ein einziger Hinweis auf einen Artikel zu finden, der bereits im Jahr 1981 im *Lexikon zum Lateinunterricht* (114ff.) publiziert wurde. Auch unter den Begriffen „Lektürekanon“ (161) oder „Literaturkanon“ (172) bleiben die Hinweise auf Beiträge, die sich schwerpunktmäßig mit diesem Thema befassen, äußerst spärlich.

148 cf. STEFAN KIPF (2001).

149 cf. STEFAN KIPF (2001a), 51ff.

deutlich, als unter dem Thema „Text oder Lernziel“ eine engagierte und ausgesprochen kontroverse Grundsatzdebatte<sup>150</sup> geführt wurde, die im Kern auch das Kanonproblem berührte. Auch eher verstreute Bemerkungen in Fachpublikationen deuten auf die Wirkkraft des Kanongedankens und seine nach wie vor traditionelle Prägung hin: So wird allem Anschein nach ganz selbstverständlich von einem Lektürekanon des Lateinunterrichts gesprochen, der sich jedoch gegenüber früher ziemlich geändert und sich um spätantike, mittelalter- und neuzeitliche Texte erweitert habe.<sup>151</sup> An anderer Stelle wird jedoch dazu aufgefordert, endlich den „traditionellen Lektürekanon“ zugunsten neulateinischer Lektüreprjekte „zu beschneiden“<sup>152</sup> und – immerhin 30 Jahre nach der Fundamentalkritik von WALTHER LUDWIG und MANFRED FUHRMANN – den Lateinunterricht nicht auf den tradierten Kanon von Prosa (Caesar, Cicero, Tacitus) und Staatslyrik zu beschränken.<sup>153</sup>

### VII. 2. 3 Kanonisierung der Mittelstufenlektüre

Die Beobachtung, dass trotz kritischer Diskussion ein eher traditionell ausgerichteter Kanon auch weiterhin Einfluss auf den altsprachlichen Unterricht ausgeübt hat, gilt insbesondere für den lateinischen Lektüreunterricht der Mittelstufe. Exemplarischer Hinweis auf die Aktualität des Kanonproblems in diesem Bereich ist die seit den siebziger Jahren in Intervallen immer wieder aufblühende Diskussion um Caesar, der ja FUHRMANN, LUDWIG und BARIÉ<sup>154</sup> als *der* typische Vertreter des traditionellen Kanons galt. Zugleich ist die Tatsache, dass seit 1990 zahlreiche neue Caesar-Schulausgaben erschienen sind, ein Hinweis darauf, dass der so heftig kritisierte traditionelle Kanon in Teilen nach wie vor ungemein lebendig ist<sup>155</sup>, zumal sogar vor einem Abweichen von den bisher „bewährten Lektüren“<sup>156</sup> der Mittelstufe gewarnt wurde. Überdies wird das Fortleben des traditionellen Kanons durch das in der Mittelstufe vorherrschende Prinzip der Autorenlektüre gefördert, in deren Zentrum nur jeweils ein Werk

---

150 cf. WILFRIED STROH (1986); STROH fordert eine Überwindung der Lernzielorientierung, um „das schlimmste Übel des altsprachlichen Unterrichts“ zu beseitigen oder zu mildern, „daß wir viel zu wenig Texte lesen und daß wir darum viel zu wenig die Sprache lernen“ (17). Kritische Antworten hierzu von FRIEDRICH MAIER (1986), KLAUS KARL (1986) und HERBERT MEYERHÖFER (1986).

151 cf. FRIEDRICH MAIER (1994), 125; GÜNTER REINHART (1996), 189.

152 HANS-DIETRICH UNGER (1995), 122.

153 cf. HARTMUT SCHMIDT / WOLFGANG SCHOEDEL (1998), 31.

154 cf. PAUL BARIÉ (1982).

155 cf. Kapitel VII. 3. 4, 422 ff.

156 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1979b), 6.

bzw. Text eines Autors steht, „damit sich der Schüler tatsächlich in das Denken und Argumentieren des Autors oder seiner Figuren einleben kann“<sup>157</sup>. Die Schüler sollen auf diese Weise an literarisch bedeutsamen, zugleich aber sprachlich und inhaltlich altersangemessenen Texten „eine feste orientierende Grundlage“ erhalten, um sich am Beispiel kulturell und historisch bedeutsamer Persönlichkeiten „in römisches Denken einzufinden“.<sup>158</sup> Um die angestrebte Interpretationsfähigkeit zu entwickeln, sei es erforderlich, „daß sich die Schüler langsam, stetig und in allmählicher Progression der Übersetzungsfähigkeit in einen vorgelegten Text ‚einlesen‘“<sup>159</sup>. Diese Vorgehensweise wird zudem als entscheidende Voraussetzung dafür angesehen, dass sich die Schüler im Sinne der historischen Kommunikation<sup>160</sup> intensiv mit einem lateinischen bzw. griechischen Autor beschäftigen, „sich mit ihm, seinen Aussagen und Vorstellungen gleichsam in einem Dialog über einen Zeitabstand hinweg auseinandersetzen können“<sup>161</sup>. An eine Ganzschriftlektüre im Original wird nur in Ausnahmefällen gedacht, da sie vor dem Hintergrund der zunehmenden Stundenkürzungen völlig zu Recht als unrealistisch erscheint. Insgesamt ist es das Anliegen dieses Lektüreprinzips, „das Werk eines Autors in den Mittelpunkt der Betrachtung zu stellen: den kunstvollen Aufbau, die verwendeten Sprach- und Stilmittel, die Metaphorik, die Gedankenführung, die Argumentationsstruktur, den in diese Form gegossenen Aussagegehalt“<sup>162</sup>.

---

157 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1979b), 6.

158 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1979b), 6.

159 FRIEDRICH MAIER (1984), 142.

160 cf. Kapitel VII. 1. 2, 356.

161 FRIEDRICH MAIER (1982b), 68.

162 FRIEDRICH MAIER (1984), 142f. Gleichwohl wird auch eine themenorientierte Autorenlektüre für sinnvoll erwo-gen, bei der die Auswahl aus dem Werk eines Autors thematisch gebunden sein (cf. FRIEDRICH MAIER (1982), 69) und vor allem die Wirkungsgeschichte eines Werkes miteinbezogen werden kann. Allerdings solle „Bilderbogenlektüre“ vermieden werden, und wenn Texte verschiedener Autoren verwendet werden, sollten sie im Stil nicht zu sehr voneinander abweichen.“ (HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1979b), 6) Wie man an zahlreichen Schultextausgaben erkennen kann, hat gerade die thematisch orientierte Autorenlektüre in der Mittelstufe einen beachtlichen Umfang erreicht. Insbesondere Reihen wie *Antike und Gegenwart* (C.C. Buchner), *Exempla* (Vandenhoeck & Ruprecht) und die *Modelle für den altsprachlichen Unterricht* (Diesterweg) liefern hierfür zahlreiche Beispiele. Auch in Lehrplänen der Mittelstufe findet sich thematisch ausgerichtete Autorenlektüre, so z.B. in den *Vorläufigen Richtlinien und Lehrplänen für das Gymnasium, Sekundarstufe I, Latein* aus Nordrhein-Westfalen (1978); dort steht die Caesarlektüre in den Klassen 9 bzw. 10 unter dem Thema „Caesars bellum Gallicum als Typus römischer Machtpolitik und Versuch ihrer Selbstrechtfertigung“. (55)

Vor diesem Hintergrund kann es nicht verwundern, dass sich in der Sekundarstufe I „die Hauptlektüre im klassisch-antiken Bereich bewegen und aus zentralen Werken“<sup>163</sup> bestritten werden soll. FRIEDRICH MAIER zählt hierzu aufgrund einer Lehrplananalyse aus dem Jahr 1982 Nepos, Caesar, Cicero, Phaedrus, Ovid sowie Plautus und Terenz.<sup>164</sup> In ähnlicher Weise zählt HANS-JOACHIM GLÜCKLICH in einem Grundsatzartikel Caesar, Ovid, Catull, rhetorische Texte von Cicero und Terenz zum Kernbestand der Mittelstufenhauptlektüre.<sup>165</sup> Etwas weiter gefasst ist das Autorenspektrum der Sekundarstufe I im *Handbuch zum Lateinunterricht*: Dort finden sich programmatische Artikel zu Phaedrus, Nepos, Terenz, Caesar, Cicero, Ovid, Plautus, Catull, Curtius Rufus, Plinius, Tibull, Martial sowie zu Texten über die Germanen, zur *Legenda Aurea*, zu den *Carmina Burana* und zur *Vulgata*-Lektüre. Insgesamt besteht der Autorenkern, der noch um zahlreiche Zusatzautoren<sup>166</sup> ergänzt werden kann, zum überwiegenden Teil aus dem, was man ungeachtet einiger Erweiterungen bzw. Gewichtsverschiebungen etwa zugunsten der Dichtung als traditionellen Kanon klassischer Autoren der goldenen und silbernen Latinität bezeichnen kann und sich weitgehend mit den Vorschlägen deckt, die etwa MAX KRÜGER und GEORG HORNIG<sup>167</sup> in den fünfziger Jahren machten.

Schließlich erweist sich der Blick in 19, seit 1976 veröffentlichte lateinische Mittelstufenlehrpläne<sup>168</sup> (Latein als zweite Fremdsprache, 9 und 10. Klasse) als

---

163 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1979b), 6.

164 cf. FRIEDRICH MAIER (1982b), 74.

165 cf. HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1979b), 12ff.

166 FRIEDRICH MAIER (1982b), 74, nennt folgende Autoren, bei denen das neulateinische Element freilich noch fast völlig fehlt: „Prosa: Gellius, Valerius Maximus, Curtius Rufus, Plinius, Petron, Einhard, Legenda Aurea, Gesta Romanorum, Paulusreden, Texte aus dem Alten und Neuen Testament, lokalhistorische Texte. Dichtung: Catull, Martial, Hymnen des Mittelalters, Carmina Burana.“

167 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 205ff., schlagen für L2 folgende Autoren vor: Caesar (O III), Caesar, Cicero, (Reden), Phaedrus, Martial (nur wenig) (U II); Sallust, Ovid, Martial (O II); mittelalterliche Lektüre hält KRÜGER für wenig sinnvoll, da am neu-sprachlichen Gymnasium für so etwas die Zeit fehle. Grundsätzlich ist sein Kanon klassisch-römisch orientiert; eine Ausweitung auf weitere Phasen der Latinität sei nur als „Ergänzung“ möglich. (69)

168 Insgesamt wurden folgende Lehrpläne ausgewertet, die einen repräsentativen Überblick über das Autorenspektrum in der Mittelstufe ermöglichen und z.T. erst kurz nach 2000 publiziert wurden: *Baden-Württemberg* (1984, 1994), *Bayern* (1978, 1979, 1991, 2004); *Berlin* (1990), *Brandenburg* (1992, 2002), *Hessen* (1976, 1985, 2002; die Hessischen Rahmenrichtlinien von 1976 und 1985 machen bis auf eine Ausnahme für L2 keine Angaben zu den Autoren. Daher werden an dieser Stelle die Autorenvorschläge für L1 berücksichtigt), *Niedersachsen* (1980), *Nordrhein-Westfalen* (1978, 1993), *Rheinland-Pfalz* (1984), *Sachsen* (1992), *Schleswig-Holstein* (1997), *Thüringen* (1991, 1999).



besonders aufschlussreich im Hinblick auf die erstaunliche Fortwirkung des traditionellen Lektürekansons: Zunächst ist die Fülle der Autoren von Antike bis Neuzeit erstaunlich vielfältig, sodass man auf den ersten Blick durchaus von einer Erweiterung des traditionellen Kanons sprechen kann. Immerhin 79% aller Lehrpläne sehen die Lektüre mittellateinischer Texte vor. Diese auf den ersten Blick beeindruckende Zahl sollte jedoch nicht zu dem Schluss verleiten, dass mittelalterliche Literatur im Zentrum der Lektüre stünde: Zwar finden sich neben allgemeinen Hinweisen ohne nähere Autorenspezifizierung auch konkrete Lektürevorschläge zum Archipoeta, zu Caesarius von Heisterbach, den *Carmina Burana* bzw. zur Vagantendichtung, zu Einhard, den *Gesta Romanorum*, der *Legenda aurea*, Notker Balbulus, Waltharius und lokalhistorischen Texten. Allerdings ist die Häufigkeit dieser Autoren stark eingeschränkt: Ein thematisch genau eingegrenzter mittellateinischer Autor bzw. Text erscheint nämlich im Durchschnitt nur in knapp 16% der untersuchten Lehrpläne. Ausnahmen von der Regel bilden die *Carmina Burana* / Vagantendichtung (52%) sowie die *Gesta Romanorum* (32%) und lokalhistorische Texte (21%). Noch geringer ist der Anteil von Autoren aus dem Humanismus und der Neuzeit: Lediglich 42% der Lehrpläne geben überhaupt Möglichkeiten zu einer derartigen Lektüre; dezidiert ausgewiesene Autoren (z. B. Heinrich Bebel, Thomas Morus, Piccolomini, Sepúlveda, Las Casas und Vespucci) erscheinen dabei durchschnittlich nur in 9,7% der untersuchten Lehrpläne, spielen somit eine Nebenrolle. Allein Erasmus findet sich in 21% der Lehrpläne, allerdings erst seit den neunziger Jahren und vor allem in den neuesten Vorschriften aus *Bayern* (2004), *Brandenburg* (2002), *Nordrhein-Westfalen* (1993) und *Schleswig-Holstein* (1997). Das eigentliche Zentrum der Mittelstufenlektüre liegt jedoch bei Autoren der goldenen und silbernen Latinität, die zum traditionellen Grundbestand des Lateinunterrichts gehören: Im Bereich der Prosa dominiert Caesar, der in allen Lehrplänen zur Lektüre vorgesehen ist, wobei das *Bellum Gallicum* in 79% der Lehrpläne explizit genannt wird. Es folgen Nepos (84%), Cicero (Reden: 58%, Briefe: 32%), Plinius und Gellius mit jeweils 37% sowie Curtius Rufus mit 21%. Eine Neuerung stellt die *Vulgata* mit knapp 53% dar, die vor allem in den achtziger und neunziger Jahren als wichtige Lektüre etabliert werden konnte. Weitere Prosaiker wie Augustinus, Hyginus, Livius, Petronius, Sallust oder Seneca spielen hier noch keine Rolle. Im Bereich der Dichtung liegt der Schwerpunkt ebenfalls bei einigen wenigen Klassikern der römischen Literatur: Phaedrus (84%), Ovid (insgesamt 84%, davon Metamorphosen 63% und *ars amatoria* 21%), Martial (58%), Catull (47%), Terenz (47%) und Plautus (37%).

Der Gesamtbefund ist somit eindeutig: Zwar kann man feststellen, dass das Lektürespektrum in Richtung Mittelalter und Neuzeit erweitert wurde und

dass das Gewicht der Dichtung insgesamt gestiegen ist – Catull hat sich vom etwas delikaten Oberstufen- zum motivatorisch wichtigen Mittelstufenautor gewandelt; Terenz und Plautus haben reüssiert als Alternative zu Caesar<sup>169</sup> – und auch die sprachlich leichte, kulturhistorisch zentrale *Vulgata* findet erstaunlich intensive Berücksichtigung. Insgesamt ergibt sich jedoch ein erdrückendes Übergewicht klassischer Autoren wie Caesar, Nepos, Cicero und Ovid, die schon in den fünfziger und sechziger Jahren zum Lektürekanon des Lateinunterrichts der Mittelstufe gehörten. Von einer Auflösung des Kanons kann also nicht die Rede sein, sondern eher von einer sehr behutsamen Erweiterung bei gleichzeitiger Fortschreibung eines traditionellen Kernbestandes. Dieser Befund deckt sich übrigens mit einem Eindruck FRIEDRICH MAIERS aus den achtziger Jahren, dass man im Bereich der Mittelstufenhauptlektüre „ohne Zweifel von einer neuen Kanonisierung der lateinischen Literatur in der Schule“<sup>170</sup> sprechen könne. Sollte etwa eingetroffen sein, was KLAUS WESTPHALEN schon 1975 befürchtete? Verschanzen sich die Altphilologen „infolge der ständigen Stundenkürzungen ... zusehends mehr hinter dem Altbewährten“<sup>171</sup>? Mit Sicherheit spielt ein traditionsorientiertes Beharrungsvermögen der Fachvertreter eine nicht zu unterschätzende Rolle. Andererseits sollte man nicht übersehen, dass gerade in der Mittelstufe die Konzentration auf einen Kanon ‚großer‘ Texte durchaus sinnvoll zu sein scheint. Hier spielen nicht nur die oben schon erwähnten didaktischen und lernpsychologischen Gründe eine Rolle, sondern auch die zentrale Aufgabe des Lateinunterrichts, die Schüler in die entscheidenden literarischen Traditionen Europas einzuführen und auf diese Weise kulturelle Orientierung zu vermitteln. Dies gilt umso mehr vor dem Hintergrund der sich seit den siebziger Jahren erstmals deutlich abzeichnenden Tendenz zu kompakten Lehrgangsformen, die den Lateinunterricht auf die Klassen 7–11 bzw. 6–10 beschränken.<sup>172</sup> Da nur eine Minderheit der Lateinschüler die Gelegenheit wahrnimmt, im Rahmen der Oberstufe Originallektüre zu betreiben, erhält die Mittelstufenlektüre auf der Basis eines Kanons, der Lehrer und Lerner strukturierende Orientierungshilfen bietet und Garant für literarische Qualität ist, zusätzliches Gewicht für den gesamten Lateinunterricht. Dies sollte freilich nichts mit einer Lektüre zu tun haben, die in klassizistisch-affirmativer Manier den antiken Text zum normativen Vorbild

---

169 cf. Kapitel VII. 3. 2, 404 f.

170 FRIEDRICH MAIER (1987), 152. Dagegen scheint in der Oberstufe die Ausweitung der Autoren und Themen so weit fortgeschritten, dass, wie MAIER bemerkt, „die Kanonisierung infolge individueller Themenauswahl ... im Extremfall völlig aufgehoben werden“ könne. (153)

171 KLAUS WESTPHALEN (1975b), 87.

172 cf. Kapitel V. 4. 1, 223 f.

erhebt. Entscheidend ist vielmehr, dass sich auch bei einer Lektüre der antiken Klassiker, wie JOACHIM GRUBER zu Recht unterstrichen hat, „das Kriterium des ‚Klassischen‘ nicht allein aus werkimmanenter Analyse, sondern erst aus der Rezeptions- und Wirkungsgeschichte dieser Texte“<sup>173</sup> ergibt. Ferner geht es nicht um einen starren Kanon des Sakrosankten; vielmehr liefert der Kanon einen allgemeinen Orientierungsrahmen, innerhalb dessen durch eine Auswahl der Autoren die Unterrichtsziele erreicht und die didaktisch notwendige Passung zwischen Leser und Text sichergestellt werden kann. Innerhalb des vorhandenen Spektrums antiker Autoren scheint dies durchaus möglich, zumal gerade das Gewicht der Dichtung und christlicher Texte gestärkt wurde.

Andererseits gilt auch festzuhalten, dass sich im Bereich der Mittelstufenhauptlektüre MANFRED FUHRMANNs Forderung nach Gleichwertigkeit spätantiker, mittelalterlicher und neuzeitlicher lateinischer Literatur nicht erfüllt hat. Dass in der Lektürephase ausdrücklich „die gesamte Latinität von Antike bis Neuzeit“ in den Blick genommen und „wenigstens ein nachantiker Autor bzw. Text zum Unterrichtsgegenstand“<sup>174</sup> werden muss, bleibt die Ausnahme. Die vorgeschlagenen Autoren spielen insgesamt eine nur untergeordnete Rolle, obendrein wirkt die vorgenommene Auswahl eher beliebig. Dieser Befund kann nicht verwundern: Tatsächlich vermisst man bisher eine ernsthafte Kanondiskussion zur lateinischen Literatur des Mittelalters und der Neuzeit als Schullektüre, die anstelle stofflicher Beliebigkeit zu einem Rahmen bedeutender Texte führen würde, innerhalb dessen zentrale Ziele des Lateinunterrichts als dem Schlüsselfach der europäischen Tradition erfüllt werden können. Diese Tendenz zur Occasion zeigt sich vor allem im Bereich der Übergangs- und Interimslektüre, die insbesondere seit den neunziger Jahren in verschiedenen Reihen (*Transit*, *Studio*, *Clara*) erheblich weiterentwickelt und inhaltlich diversifiziert wurde und zur eigentlichen Domäne mittel- und neulateinischer Texte geworden zu sein scheint. So finden sich in der Reihe *Transit*, die durchweg bearbeitete Texte bietet, Hefte zu Karl dem Großen mit Texten von Einhard<sup>175</sup>, Piccolominis Liebesgeschichte von Euryalus und Lucretia<sup>176</sup> sowie Passagen aus Petrus Alfonsis *Disciplina clericalis*<sup>177</sup>. In der Reihe *Studio*, die laut Verlagstitel „Kleine lateinische Texte zur Unterhaltung, zum Nachdenken und Weiterlesen“ liefert, ist die Vielfalt noch größer. Das Angebot umfasst u. a. Text-

---

173 JOACHIM GRUBER (1987), 6.

174 *Rahmenlehrplan Latein, Sekundarstufe I / Brandenburg* (2002), 33.

175 JOSEF BURDICH (1998).

176 ANDREA KAMMERER (2000).

177 HELMUT QUACK (1999).

sammlungen zur mittelalter- und neuzeitlichen Geschichte Berlins und Brandenburgs<sup>178</sup> sowie Sachsens<sup>179</sup>, zum Bau des Kölner Doms<sup>180</sup>, zur ersten Weltumsegelung<sup>181</sup> und zu lateinischen Briefen eines Türkeireisenden aus der frühen Neuzeit<sup>182</sup>.

#### VII. 2. 4 Thematische Lektüre in der Sekundarstufe II: Auflösung des Kanons?

Eine deutlich anders gartete Problemlage gilt es beim Lektüreunterricht in der Sekundarstufe II zu berücksichtigen. Im Gegensatz zum Mittelstufenunterricht gewann hier seit den siebziger Jahren ein Lektüreprinzip an Einfluss, das sich von bisherigen Gestaltungsgrundsätzen des Lektüreunterrichts deutlich absetzen versuchte und insbesondere im Lateinunterricht nicht ohne nachhaltige Auswirkungen auf den gewohnten Autorenkanon bleiben konnte. Anstelle der traditionellen Autoren- bzw. Werklektüre spielte in der Diskussion um die curriculare Neugestaltung der Sekundarstufe II die sog. „thematische Lektüre“ eine herausragende Rolle. Es handelt sich hierbei um ein Lektüreprinzip, „das sich bei der Stoffauswahl im Gegensatz zur Autoren- / Werklektüre an übergeordneten Themen orientiert“<sup>183</sup> und das bereits in den sechziger Jahren von J. A. MAYER für das Lateinische entwickelt, in drei Heften des *Altsprachlichen Unterrichts* dargestellt<sup>184</sup> und im Jahr 1970 für die Unterrichtspraxis in das lateinische Lesebuch *Pontes* umgesetzt worden war. Die entscheidenden Impulse zum Durchbruch als dem „dominierenden Lektüreprinzip“<sup>185</sup> des Latein- und auch Griechischunterrichts der Sekundarstufe II erhielt die thematische Lektüre jedoch erst durch die allgemeine Curriculumreform. So war durch den Beschluss der KULTUSMINISTERKONFERENZ vom 7. 7. 1972 zur Neugestaltung der Oberstufe der thematische Unterricht zum Unterrichtsprinzip für alle Oberstufenkurse erklärt worden.<sup>186</sup> Im Rahmen dieser bildungspolitischen, von den Grundsätzen der Curriculumtheorie bestimmten Rahmenvorgabe wirkte sich insbesondere der Primat der Lernziele auf die didaktische Bewertung der thematischen Lektüre positiv aus: So setzen „benennbare Lernziele festgesetzte

---

178 KARL-HEINZ GERHARDT / THOMAS GERHARDT (1999).

179 HANSJÖRG HÖHNE (2000).

180 BERND MÜLLER (2000).

181 MANFRED KRETSCHMER (2001).

182 JÜRGEN BEHRENS (1998).

183 RAINER NICKEL (2001), 176.

184 cf. AU 3/1964, 4/1966 und 2/1969.

185 RAINER NICKEL (2001), 176.

186 cf. RAINER NICKEL (1979), 254.

Leitlinien und Zentralthemen voraus. Eine Angabe wie ‚Platon, Apologie‘ genügt auf keinen Fall mehr.“<sup>187</sup> Es wurde mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass die thematische Lektüre im Gegensatz zur traditionellen Autoren- bzw. Werklektüre dem curricularen System angemessen sei, in welchem „die Strukturierung der Stoffe nach außerhalb des Faches liegenden Zielen“ ausgerichtet wird. Dementsprechend erschließen „Texte aus verschiedenen Werken und Epochen ... das von den Zielen her festgelegte Thema. Daß Thema und Werk koinzidieren, ist ein sehr seltener Glücksfall.“<sup>188</sup> Zudem wurde auch auf die Bedeutung des exemplarischen Lernens hingewiesen, dem seit den sechziger Jahren in der erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion besondere Aufmerksamkeit<sup>189</sup> gewidmet und dem von der altsprachlichen Fachdidaktik in dieser Zeit auch einiges Interesse<sup>190</sup> entgegengebracht worden war. Für die Gestaltung der thematischen Lektüre ist das exemplarische Prinzip besonders geeignet: „Denn hier wird nur an den Texten gearbeitet, die sich eindeutig auf ein klar definiertes, didaktisch relevantes Thema beziehen. Die Texte ermöglichen eine exemplarische Einführung in ein bestimmtes Thema, das seinerseits wieder exemplarisch ist für einen bestimmten Denkbereich ... Diese Art der Lektüre geht also von einem größeren Ganzen aus, das vom einzelnen Exempler her zu erschließen ist.“<sup>191</sup>

Selbstverständlich wurden für die Förderung der thematischen Lektüre auch fachbezogene Gründe geltend gemacht, die vor allem im Zusammenhang mit den Bemühungen um eine wirksame bildungspolitische Legitimation des altsprachlichen Unterrichts beachtet werden müssen. So weisen die Befürworter der thematischen Lektüre mit besonderem Nachdruck darauf hin, dass die Themenorientierung wichtige Inhalte der Antike für den Unterricht erschließen, die bisher nicht an einem der klassischen Schulautoren behandelt werden konn-

---

187 KARL BAYER (1971a), 12.

188 FRIEDRICH MAIER (1975a), 65.

189 Der Begriff, erstmals vom Physikdidaktiker MARTIN WAGENSCHNEIDER im Jahr 1950 in die Diskussion eingeführt, stellt nach RUDOLF KECK (1973) „den zentralen ‚terminus technicus‘ einer Theorie der Auswahl von Lehrinhalten ... dar. Das schulische Lernen, das durch das Anwachsen von Informationen in den einzelnen Fächern zunehmend unter erschwere Bedingungen gestellt ist, steht vor der Notwendigkeit sowohl der Beschränkung des Umfangs wie der Vereinfachung ihrer Komplexität.“ (233); weitere Grundlagenliteratur bei RAINER NICKEL (1978), 233, Anm. 48.

190 RAINER NICKEL (1978), 194; NICKEL führt verschiedene Literaturhinweise zu diesem Thema auf, so z. B. JOSEF A. MAYER (1964b) und ALBERT KLINZ (1966). NICKEL weist zu Recht darauf hin, dass im altsprachlichen Unterricht bei der unumgänglichen Auswahl der Texte „seit je her“ nach dem exemplarischen Prinzip verfahren werde. (194)

191 RAINER NICKEL (1978), 216.

ten<sup>192</sup>, also z.B. die Sklavenfrage, verschiedene Gebiete der griechischen Philosophie (Vorsokratiker, Sophistik, Platonismus, Kyniker usw.), Rom und Griechenland oder Rom und die Christen. Vor allem aber erleichtere das thematische Prinzip die Herstellung von existentiell bedeutsamen Gegenwartsbezügen sowie einen unmittelbaren und multiperspektivischen Problemzugang, fördere das Problembewusstsein der Schüler und zeitige daher eine insgesamt positive motivatorische Wirkung.<sup>193</sup> Daher soll die Textauswahl ganz wesentlich vom Gegenwartsbezug bestimmt werden: So bemerkt JOSEF A. MAYER: „Unser Ausgangspunkt ... sind bestimmte Fragen, die der Jugendliche ... sich, ändern, der Gesellschaft, der Welt aus seiner Lebenssituation heraus stellt.“<sup>194</sup> Auch GLÜCKLICHs detaillierte Kriterien zur Themenfindung zeigen dieses Merkmal in ausgeprägter Weise: „Themen lassen sich ... vorwiegend gewinnen (1) aus fortdauernden anthropologischen und soziologischen Gegebenheiten (z.B. Machtstreben, Rivalität, Liebe, Tod); (2) aus grundlegenden, noch anwendbaren Ansichten, Einrichtungen und Fähigkeiten der Römer (z.B. Staatskunst, Rhetorik, Philosophie); (3) aus der Kontrastierung von Unterschieden zwischen den Textinhalten und ihrer Pragmatik und heutigen Verhältnissen (z.B. Funktion und Grenzen von Wertbegriffen); (4) aus dem Nachleben eines Autors und eines Werkes aufgrund seines grundlegenden Inhalts oder seiner attraktiven Form (z.B. verschiedene Dichtungen, historische oder philosophische Werke); (5) aus der Bedeutung antiker Ereignisse und Persönlichkeiten, die zu Sinnbildern geworden sind (z.B. Caesar für den Machtmenschen und Politiker).“<sup>195</sup>

---

192 cf. FRIEDRICH MAIER (1984), 144.

193 OTTO SCHÖNBERGER (1975), 53, hat diese Vorzüge klar verständlich zusammengefasst: „Hier ist einmal der Vorteil, daß man von dem Problem, das man sich gestellt hat oder das sich stellt, unmittelbar ausgehen kann. Hinzu kommt, daß es möglich ist, in klarer und deutlicher Weise das Lernziel darzustellen. Dies ist natürlich ein großer didaktischer Vorteil. Es ist auch ein bedeutender methodischer Vorteil, denn man besitzt einen die Schüler ansprechenden und sie geradezu packenden Einstieg in Problem und Text. Auch bei der Lektüre selbst kann man sich dem Text gegenüber vielleicht freier bewegen, muß nicht ängstlich an ihm kleben. Zugleich kann man den Text an ‚moderne‘ Fragen anschließen, kann ihn also leichter aktualisieren. Es wird auch bei *einem* untersuchten Problem leichter möglich sein, Kritik an den antiken und den verglichenen modernen Positionen zu üben. Hier könnte der Schüler ein gewisses Problembewußtsein, vielleicht sogar ein stärkeres Selbstbewußtsein gegenüber dem Text gewinnen.“

194 JOSEF A. MAYER (1972b), 126.

195 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1978a), 142.

In diesem Zusammenhang wird die besondere Leistungsfähigkeit des thematischen Prinzips zur Förderung von historischer Kommunikation<sup>196</sup> betont, da es „die Perspektive der geschichtlichen Entwicklung und Überlieferung“<sup>197</sup> eröffnet: „Das Thema ist sozusagen das Code-Wort der historischen Kommunikation.“<sup>198</sup> Mit Hilfe der Themen soll vor allem die Präsenz der Antike in der Gegenwart verdeutlicht und auch eine wirkungsgeschichtliche Analyse ermöglicht werden.<sup>199</sup> Zu Recht hat daher KLAUS WESTPHALEN das thematische Prinzip als „den Durchbruch nach vorn“<sup>200</sup> von der Antike in die Gegenwart bezeichnet. Thematische Arbeit soll jedoch nicht nur „auf anthropologischer Strukturidentität und ... historischer Kontinuität“ beruhen, sondern auch durch eine „Auseinandersetzung mit den Unterschieden“<sup>201</sup>, um z. B. kritische Distanz zur Gegenwart zu entwickeln und die Antike als Gegenbild wahrzunehmen. An dieser Stelle wird deutlich, dass gerade das thematische Prinzip als entscheidendes Mittel begriffen wurde, um die vielfältigen existentiell bedeutsamen Ziele schulischer Interpretation erreichen zu können, auf die an anderer Stelle<sup>202</sup> bereits genau eingegangen wurde. Aus diesen Prämissen ergeben sich schwer wiegende Folgen für die didaktische Bedeutung des Kanons: Die literarische und sprachliche Klassizität eines vom Kanon festgelegten Autors kann nach der didaktischen Theorie keine entscheidende Rolle mehr für die Textauswahl spielen. Die Lektüreauswahl hat sich in erster Linie nach dem jeweiligen Lernziel zu richten, und die Berücksichtigung eines oder mehrerer Autoren wird nach ihrem Beitrag für eine bestimmte Themenstellung bestimmt, obwohl natürlich darauf hinzuweisen ist, dass es sich um literarisch bedeutsame Texte handeln muss. Zudem erfordert der starke Gegenwartsbezug eine flexible Entwicklung von Unterrichtsprojekten, für die ein fester Autorenkanon als hinderlich eingestuft wurde.<sup>203</sup> Folgerichtig konnte KLAUS WESTPHALEN bemerken: „Auf einer thematisch orientierten Oberstufe kann es keinen Lektürekanon mehr geben.“<sup>204</sup>

---

196 cf. Kapitel VII. 1. 2, 356.

197 RAINER NICKEL (1979), 256.

198 RAINER NICKEL (1979), 256f.

199 cf. RAINER NICKEL (1979), 257f.

200 KLAUS WESTPHALEN (1975b), 93.

201 RAINER NICKEL (1979), 258.

202 cf. Kapitel VII. 1. 2, 346 ff.

203 cf. RAINER NICKEL (1979), 259.

204 KLAUS WESTPHALEN (1975b), 94.

Insgesamt führte das Konzept der thematischen Lektüre seit den siebziger Jahren zu einer umfangreichen Publikation von Unterrichtsvorschlägen und Schultextausgaben für den Latein- und (in deutlich geringerem Umfang) für den Griechischunterricht. Hierzu zählen die thematischen Oberstufenreihen wie *Fundus* (Auer) und *Fructus* (Ploetz); für Mittelstufe und Sekundarstufe II bieten ebenfalls Reihen wie *Altsprachliche Textausgaben-Sammlung* (Klett), *Antike und Gegenwart* (C.C. Buchner), *Exempla* (Vandenhoeck & Ruprecht) sowie *Modelle für den altsprachlichen Unterricht* (Diesterweg) verschiedene Ausgaben zur thematischen Lektüre. Im Vordergrund dieser Publikationen stehen Themen, die sich weniger auf einen Zentralautor konzentrieren, sondern die Berücksichtigung mehrerer Autoren unerlässlich machen (zumeist unter Hinzuziehung weiterer deutscher Sekundärtexte). Dies gilt z.B. für Textausgaben wie „Römische Philosophie“<sup>205</sup>, „Satire, Spott und Ironie in der lateinischen Literatur“<sup>206</sup>, „Poesie als Sprach- und Lebensform“<sup>207</sup> oder „Politeia – Der Mensch in der Reflexion über seine Lebensgestaltung“<sup>208</sup>.

Trotz dieser z.T. fast euphorisch wirkenden Würdigungen des thematischen Prinzips und seiner enormen Auswirkungen auf die Produktion von Unterrichtsvorschlägen und Schultextausgaben gehört dieses Thema zu den wohl umstrittensten Diskussionspunkten bei der Neugestaltung des Lektüreunterrichts der Oberstufe. Gegen die Einführung der thematischen Lektüre erhob sich von vielen Seiten lautstarker Protest, und zwar in Fortbildungsveranstaltungen ebenso wie in zahlreichen Publikationen. Ausgangspunkt ist eine grundlegende Schwierigkeit der thematischen Lektüre, auf die WERNER SUERBAUM treffend hingewiesen hat: „Der Primärtext befindet sich also in einem Spannungsfeld zwischen verschiedenen Ansprüchen: auf der einen Seite das zunächst von außen herangetragene Thema, das sich allerdings ... mit einem nicht unwesentlichen Aspekt des Werkes selbst deckt – auf der anderen Seite das Recht des Textes als Ganzheit selber. Das sind Skylla und Charybdis ...“<sup>209</sup>

---

205 JÜRGEN BLÄNSDORF / EBERHARD BRECKEL (1978); die Ausgabe umfasst lateinische Haupttexte von Boethius, Cicero, Lukrez, Paulus, Quintilian, Seneca, Tacitus und Thomas von Aquin.

206 MANFRED KEßLER (1993); die Ausgabe umfasst Texte von Apuleius, Catull, Erasmus, Horaz, Martial und Petronius.

207 FRIEDRICH BURKHARDT / HORST REIS (1977); die Ausgabe umfasst Texte von Caesar, Catull, Cicero, Ennius, Horaz, Livius, Martial, Ovid, Plinius, Tacitus, Vergil sowie aus den *Carmina Burana*.

208 HERBERT ZIMMERMANN (1984); die Ausgabe umfasst Texte von Platon (*Menon, Nomoi, Phaidros, Politeia, Politikos, Symposion, Theaitet, Timaios*), Diogenes Laertios, Philodem, Epikur, Marc Aurel, Epiktet und Diodor.

209 WERNER SUERBAUM (1976), 34.



Dieser nicht aus der Welt zu schaffende Grundkonflikt wurde in verschiedenen Diskussionsbeiträgen (auch von Befürwortern der thematischen Lektüre) in drei zentrale Argumentationskomplexe differenziert und berührt zugleich die Kanonfrage:

- Es wird zu Recht auf die Gefahr hingewiesen, dass die thematische Lektüre durch den Primat von außen herangetragenener Lernziele die Austauschbarkeit der Stoffe fördere, zwangsläufig die historische und literarische Individualität des Textes vernachlässige und damit zur Auflösung des Lektürekansons führe. ALBERT VON SCHIRNDING hat dieses Manko in klare Worte gefasst: „Die Stoffe sind austauschbar geworden ... Hauptsache: das Lernziel ist inhaltlich ‚abgedeckt‘. Die Texte büßen ihre individuelle Einzigartigkeit, ihre ‚Aura‘ ein, sie verflüchtigen sich zu bloßen Mitteln, die mir zur Verfügung stehen, die ich heranziehe oder beiseite lasse.“<sup>210</sup> Insgesamt bestehe die Möglichkeit, „die historischen Bedingungen, unter denen Literatur entsteht, überliefert und rezipiert wird, aus dem Blickfeld zu verlieren und die spezifische Eigenart von Autor und Werk einer ausschließlich problemorientierten Systematisierung zu opfern“<sup>211</sup>. RAINER NICKEL, der sich als einer der profiliertesten Befürworter des thematischen Prinzips gegen einen festen Lektürekanon ausgesprochen hatte, befürchtet sogar die „Ausschaltung des Historisch-Individuellen“<sup>212</sup>.
- Die Kritiker erwarten durch die Vernachlässigung des Historisch-Individuellen oberflächliche Interpretationsergebnisse, die den eigentlichen Intentionen des Textes nicht gerecht werden und keinen Informationswert bieten, der auch wissenschaftlichen Ansprüchen standhalten kann. Tatsächlich kann es zu einer folgenschweren Vernachlässigung der Mikrostruktur des Textes kommen: „Anstelle eines Überblickes über ein Problem in der Antike kann die Gefahr des oberflächlichen Redens über etwas nach der Lektüre von fünf Textstellen treten. Der Text kann unter Umständen nicht genau genug betrachtet werden, besonders deshalb, weil er unter Umständen aus dem Zusammenhang genommen und nur unter *einem* Blickwinkel betrachtet wurde.“<sup>213</sup> Noch schärfer kritisiert RAINER NICKEL die unbefriedigenden Ergebnisse einer thematischen Lektüre, die einen Text ausschließlich unter einer didaktisch motivierten Fragestellung auszuwerten versucht und im schlimmsten Falle nur zusammenhanglose Belegstellen für eine ‚Pröbchen-

---

210 ALBERT VON SCHIRNDING (1975), 50.

211 RAINER NICKEL (1978), 216.

212 RAINER NICKEL (1978), 216.

213 OTTO SCHÖNBERGER (1975), 53; cf. PAUL HOHNEN (1980), 336.

lektüre‘ liefert: „Der Informationswert einer derartigen Stellensammlung muß als höchst fragwürdig angesehen werden. Denn dadurch daß man das Material zu einem übergeordneten Thema aus einem polythematischen Kontext seziert und einseitig akzentuiert, wird die gedankliche Struktur des Textes zerstört, und die isolierten Stellen erhalten einen vom Autor nicht intendierten Aussagegehalt. Unter diesen Bedingungen ist eine Lektüre antiker Texte nicht mehr zu begründen, geschweige denn zu verantworten.“<sup>214</sup> Verständlicherweise wird darauf hingewiesen, dass im Gegensatz zu einem Lektürekanon, dessen literarische und inhaltliche Qualitäten über die Bedürfnisse der Aktualität hinausweisen, ein schnelles Veralten bestimmter Themen nicht ausgeschlossen werden kann, wenn sie sich in allzu oberflächlicher Weise an nur kurzfristig bedeutsamen Modethemen orientieren.<sup>215</sup> Schließlich ist durch die bei einer disparaten Stellenlektüre unvermeidliche Kombination verschiedener Sprachstile eine Überforderung der Schüler wahrscheinlich.

- Mit besonderem Nachdruck wird auf die Gefahr aufmerksam gemacht, dass sprachlich-literarische Lernziele in unvertretbarer Weise vernachlässigt werden können. Das wohl schärfste Urteil wurde von WERNER SUERBAUM ausgesprochen, der die thematische Lektüre als „zutiefst a-literarisch“<sup>216</sup> bezeichnet hat. SUERBAUM erwartet durch das thematische Prinzip „ein Verwerfen der Lektüre eines literarischen Werks“<sup>217</sup>. Durch den von ihm konstatierten Ausschluss literarisch-ästhetischer Lernziele komme es zwangsläufig zum Ende der Ganzschriftelektüre und zu einer „Ignorierung der ‚great books‘ der Antike“<sup>218</sup>, d. h. zu einer Auflösung des überlieferten Lektürekansons, ohne dafür freilich gleichwertigen Ersatz zu schaffen. Wenn in der Tat kein Wert darauf gelegt wird, auch im Rahmen der thematischen Lektüre die Einheit von sprachlicher Form und Inhalt zu beachten, kann der Inhalt auch durch Übersetzungen erschlossen werden, was jedoch für die Legitimation der Fächer Latein und Griechisch als Fremdsprachenunterricht ausgesprochen schädlich ist.

Diese berechtigten kritischen Hinweise blieben nicht ohne Einfluss auf die Ergebnisse der didaktischen Diskussion und führten insgesamt zu einer pragmatischen Kompromisslinie, um der Individualität von Autor und Werk ge-

---

214 RAINER NICKEL (1978), 221.

215 cf. KARL BAYER (1971a), 12.

216 WERNER SUERBAUM (1975), 60.

217 WERNER SUERBAUM (1975), 64.

218 WERNER SUERBAUM (1975), 64; ebenso C. JOACHIM CLASSEN (1979), 10f.

recht zu werden. So muss tatsächlich schon bei der Auswahl der Texte darauf geachtet werden, dass sie nicht allein exemplarisch für ein Thema, sondern auch für den Text in seiner individuellen Form sind. Es darf nämlich nicht der Eindruck entstehen, „als sei die Originallektüre im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Thema ein im Grunde überflüssiger Umweg. Das Thema ist stets aus der historisch-individuellen Form des originalen Werkes heraus zu erarbeiten, das von einem bestimmten Autor mit einer bestimmten Absicht in einer bestimmten Situation verfaßt worden ist.“<sup>219</sup> Auf dieser Grundlage hat RAINER NICKEL vier griffige Kriterien für eine sinnvolle thematische Lektüre erstellt: Grundsätzlich muss eine „thematische Identität“ zwischen Thema und Text vorliegen. Diese Identität kann am leichtesten durch weit gefasste Themen nachgewiesen werden. Die thematische Lektüre bleibt somit den Intentionen des Autors verpflichtet und berücksichtigt folgerichtig „die Funktion des Themas im Rahmen der inhaltlich-formalen Ganzheit des Textes“<sup>220</sup>. Schließlich erfordert die thematische Lektüre inhaltlich geschlossene und überschaubare Texte, jedoch keine zersplitterte ‚Pröbchenlektüre‘. So spricht nach NICKEL alles dafür, „daß die Lektüre nach übergeordneten Themen am ehesten als Ganzschriftenlektüre didaktisch und fachwissenschaftlich zu vertreten ist“<sup>221</sup>. Eine zu weit diversifizierte Lektüre thematisch zusammenhängender Texte unterschiedlicher Autoren wird somit zu Recht als problematisch eingestuft. Selbst NICKEL als maßgeblicher Vertreter des thematischen Prinzips favorisiert eine Integration von thematischer und Autorenlektüre, um die Vorteile beider Lektüreprinzipien in didaktisch sinnvoller Weise zu verbinden, ohne jedoch die grundsätzliche Dominanz des thematischen Prinzips in Frage zu stellen. In diesem Zusammenhang kann dann auch der bisherige Kanon klassischer Autoren sinnvoll in das thematische System eingebunden werden. FRIEDRICH MAIER empfiehlt nämlich auch für die thematische Lektüre in der Oberstufe „eine Konzentration auf den klassischen Kanon der Autoren, der ja die Kristallisationskerne des antiken Denkens umfaßt“. Um diesen zentralen Kern „gruppieren sich Texte aus anderen Epochen, auch und gerade aus den späteren Epochen. Wie anders ließe sich die problem- und wirkungsgeschichtliche Kontinuität der jeweils im Modell erfaßten antiken Sachen, Motive oder Ideen mit einigermaßen nachhaltigem Effekt zu Bewußtsein bringen?“<sup>222</sup> Allerdings blieb dieser integrative Kompromissansatz nicht unumstritten: So forderte z. B. PAUL HOHNEN dazu auf, „grundsätzlich der Einzelschrift- bzw. Autorenlektüre

---

219 RAINER NICKEL (1979), 254.

220 RAINER NICKEL (1978), 222.

221 RAINER NICKEL (1978), 223.

222 FRIEDRICH MAIER (1975b), 76.

ihren Vorrang zu belassen, die Textauswahlen aber so zu treffen, daß für eine Thematisierung geeignete Stellen dabei anvisiert und gelegentlich mit wenigen Paralleltexten konfrontiert werden“<sup>223</sup>.

Natürlich bleibt nun die Frage zu klären, inwieweit sich diese so unterschiedlichen Standpunkte auf die Unterrichtspraxis ausgewirkt haben und welchen Stellenwert wir dem Kanon zumessen dürfen. Da keine verlässlichen empirischen Untersuchungen über die tatsächlichen Lektüregewohnheiten vorliegen, geben die Lehrpläne wertvolle Hinweise.<sup>224</sup> Auch hier wird die Tendenz zu einer eher pragmatischen Integration verschiedener Lektüreprinzipien deutlich spürbar. Zweifelsohne ist die thematische Lektüre zu einem entscheidenden didaktischen Element der Unterrichtsplanung und -gestaltung in der Sekundarstufe II avanciert. Gleichwohl bildet sie nicht das einzige Lektüreprinzip: Man findet in einigen Lehrplänen ein gleichberechtigtes Nebeneinander aus thematischer, Autoren- und Gattungslektüre, zwischen denen der Lehrer auswählen kann.<sup>225</sup> Beispielsweise werden im *Berliner* Lehrplan im zweiten Kurshalbjahr (L2) unter dem Rahmenthema „Sprache als Kunstwerk“<sup>226</sup> Autorenlektüre zu Catull und Horaz, Gattungslektüre zu Drama und Epigramm sowie Lektürevorschläge (mit vielfältigen Stellenangaben) zu den Themen *Krieg und Frieden*, *Sklaverei*, *Individuum – Gesellschaft – Macht*, *Augusteisches Zeitalter*, *Die Frau in der Antike* und *Grenzsituation Tod* angeboten.

Die Mehrzahl der untersuchten Lehrpläne ist jedoch vorrangig thematisch organisiert, ohne Elemente der Autoren- bzw. Gattungslektüre von vornherein auszuschließen. Einerseits kann man eine klare Unterordnung der Autorenlek-

---

223 PAUL HOHNEN (1980), 344.

224 Im Bereich des Lateinischen wurden insgesamt 18 Lehrpläne für die Sekundarstufe II ausgewertet: *Baden-Württemberg* (1984, 1994), *Bayern* (1976, 1991, 2003); *Berlin* (1984, 1994), *Brandenburg* (1992), *Hessen* (1991, 2002), *Niedersachsen* (1982), *Nordrhein-Westfalen* (1973, 1981, 1999), *Rheinland-Pfalz* (1983), *Sachsen* (2001), *Schleswig-Holstein* (2002), *Thüringen* (1999). Die Untersuchung zum Griechischunterricht umfasst 16 Pläne: *Baden-Württemberg* (1984, 1994), *Bayern* (1977, 1978, 1991); *Berlin* (1991), *Brandenburg* (1992), *Hessen* (1991), *Niedersachsen* (1984), *Nordrhein-Westfalen* (1981, 1999), *Rheinland-Pfalz* (1983, 1998), *Sachsen* (1992), *Thüringen* (1991, 1999). Im Folgenden werden die bibliographischen Zitationen der Lehrpläne bewusst knapp gehalten (nur Nennung des Bundeslandes mit Jahres- und Seitenzahl), um aufgrund der Fülle der Belege eine übersichtliche Darstellung zu ermöglichen.

225 Dieses Phänomen findet sich in den Lehrplänen von *Baden-Württemberg* (1984, 1994), *Berlin* (1984, 1994), *Brandenburg* (1992), *Nordrhein-Westfalen* (1973), *Sachsen* (2001), *Thüringen* (1999).

226 *Berlin* (1994), 54ff.

türe unter das thematische Prinzip entdecken, und zwar aus didaktischen und motivatorischen Gründen. So heißt es beispielsweise in den *hessischen* Kursstrukturplänen: „Der Unterricht auf der gymnasialen Oberstufe ist themenorientiert, d. h. Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung ist auf jeden Fall das Thema, auch dann, wenn ein Autor oder ein literarisches Genos ... dem Unterricht zugrundegelegt wird. Durch die Entscheidung für das Thema wird eine Schwerpunktbildung vorgenommen. Die Orientierung an einem Thema hat die Funktion, zwischen der Schülererwartung und dem Gegenstand zu vermitteln. Außer dieser Vermittlungsfunktion hat das Thema eine Motivationsfunktion. Durch die Themenorientierung soll eine rein positivistisch angelegte Kenntnisnahme als unzureichend ausgeschlossen und eine Auseinandersetzung mit dem Text als Bildungsvorgang eingeleitet werden.“<sup>227</sup> Somit ist es nicht verwunderlich, dass in diesem Lehrplan immer wieder eine Fülle thematisch verwandter Textstellen verschiedenster Autoren vorgeschlagen wird, die z. T. erheblich über den traditionellen Autorenkanon hinausgehen.

Andererseits werden Elemente der Autorenlektüre gezielt in den thematischen Rahmen eingebunden, um mögliche Nachteile der thematischen Lektüre von vornherein auszuschließen. Ganz offensichtlich sind hier die in der didaktischen Literatur geäußerten Monita und kritischen Empfehlungen auf einen fruchtbaren Boden gefallen, sodass von einer einseitig thematisch dominierten Monokultur nicht die Rede sein kann. Daher soll der lateinische Lektüreunterricht in *Rheinland-Pfalz* nach den Grundsätzen einer themenorientierten Autorenlektüre gestaltet werden: „Ausgehend von Themen, deren klar umrissene Problemstellung den Schüler anspricht, werden in der Regel *ein* Werk oder *ein* Autor schwerpunktmäßig vorgestellt (themenorientierte Autorenlektüre). So lassen sich Schwierigkeiten der sogenannten ‚Pröbchenlektüre‘ vermeiden (z. B. ständige Umstellung auf unterschiedliche Sprachstile und Genera).“<sup>228</sup> In der Tat ergeben sich durch ein quantitativ überschaubares Autorenspektrum bessere Möglichkeiten, thematische und Autorenlektüre sinnvoll miteinander zu verbinden, wie man z. B. an den *bayerischen* und den *nordrhein-westfälischen* Lehrplänen erkennen kann, die in der Regel zwischen einem und vier Autoren variieren. Ebenfalls wird in verschiedenen Lehrplänen mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass die historische Individualität der Texte unbedingt beachtet werden müsse und bei den Schülern nicht der Eindruck entstehen dürfe, dass im Text oder den Texten „mehr oder weniger wahllos herumgele-

---

227 *Hessen* (1991), 14.

228 *Rheinland-Pfalz* (1983), 6.

sen würde<sup>229</sup>. Allerdings kann man an einigen Stellen den Eindruck gewinnen, dass die thematische Ausrichtung weniger didaktischer Überzeugung, sondern systemimmanenten Zwängen der Curriculumtheorie geschuldet ist, denen man sich wohl oder übel zu fügen hat. Besonders bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang eine Äußerung im *nordrhein-westfälischen* Lehrplan von 1981: „Die in ihrer Anlage erkennbare thematische Orientierung wird durch Grundsätze curricularer Planungstheorie und insbesondere durch das auf Thematisierung angelegte Gliederungsschema der Richtlinien nahegelegt. Der fachdidaktisch unverzichtbare Vorrang der Autorenlektüre, der auch durch die Ergebnisse der ‚Umfrage bei den Fachkonferenzen der Gymnasien im Lande NW‘ für das Fach Latein bestätigt wird, wird dadurch nicht in Frage gestellt.“<sup>230</sup> Diese curriculumkritische Bemerkung macht noch einmal hinlänglich deutlich, dass offensichtlich in der Fachlehrerschaft erhebliche Bedenken und Widerstände gegen die thematische Lektüre existierten. Daher ist es nicht verwunderlich, dass dieser Lehrplan klare Präferenzen auf eine thematisch ausgerichtete Autoren- bzw. Werklektüre legt, da sie in besonderer Weise „der Struktur des Faches und seiner Didaktik“ entspreche. Im Sprach- und Literaturfach Latein müsse „das literarische Kunstwerk des antiken Autors als Objekt der Betrachtung und die Lektüre des Originals im Mittelpunkt“ stehen. Durch die Auswahl des Stoffes könnten „Autor und Werk ihre Individualität behalten“<sup>231</sup>.

Welche Folgen haben diese Vorgaben für die Wahl der Autoren und Themen? Im Bereich des Lateinunterrichts überrascht auf den ersten Blick die enorme Fülle der genannten Autoren bzw. autorenübergreifenden Werke: es sind insgesamt 163. Knapp die Hälfte stammt aus der Antike (49%), 27% aus dem Mittelalter, 16% aus dem Humanismus bzw. der Renaissance und 8% aus der sich bis in die Gegenwart erstreckenden Neuzeit. Im Vergleich zu den Lehrplänen der fünfziger und sechziger Jahre handelt es sich um eine geradezu explosionsartige Ausweitung des Lektüreangebots, und zwar nicht nur durch die verstärkte Berücksichtigung lateinischer Texte aus Mittelalter<sup>232</sup>, Humanismus<sup>233</sup>,

---

229 *Hessen* (1991), 14.

230 *Nordrhein-Westfalen* (1981), 33.

231 *Nordrhein-Westfalen* (1981), 98.

232 Abaelard, Adalbert von Utrecht, Adam von St. Viktor, Alkuin von York, Archipoeta, Bernardus Guidonis, Bonifatius, Bonifaz VIII., Cambridger Liederbuch, *Carmina Burana*, Einhard, Franciscus de Victoria, Franz von Assisi, Friedrich von Spee, *Gesta Romanorum*, Glaber, Radolfus, Gregor von Tours, Gunter von Paris, Hermann der Lahme, Hermann von Köln, Hildegard von Bingen, Hrabanus Maurus, Hrotsvith von Gandersheim, Iordanes, Jacopone da Todi, Johannes von Metz, Johannes von Salisbury, *Legenda Aurea*, Luid-

und Neuzeit<sup>234</sup>, sondern auch durch eine nachhaltige Ausdehnung des Spektrums antiker Literatur. Neben den üblichen Klassikern wie Caesar, Cicero, Horaz, Juvenal, Livius, Martial, Ovid, Petronius, Plinius d.J., Sallust, Seneca, Tacitus und Vergil wurden verstärkt spätantike Autoren wie Ambrosius, Ammianus Marcellinus, Ausonius, Boethius, Cassiodor, Cyprian, Isidor, Minucius Felix, Prudentius und Symmachus in die Lehrpläne aufgenommen. Des Weiteren finden sich in der Schullektüre bisher wenig beachtete Autoren wie Apicius, Celsus, Columella, Florus, Lucan, Lucilius, Persius, Quintilian, Stadius, Velleius Paterculus und Vitruv. Allem Anschein nach haben sich die intensiven Diskussionen um die thematische Lektüre und um eine Erweiterung des Lektüreangebots durch die nachantike Latinität auf die Lehrplangestaltung ausgewirkt. Ganz im Sinne der thematischen Lektüre scheint der traditionelle Kanon aufgelöst zugunsten einer thematisch bedingten Vielfalt gleichberechtigter Autoren; vom Standpunkt der üblichen Autorenlektüre aus existiert jedoch eine unüberschaubare und beliebig wirkende Fülle von Autoren, die häufig nur wenigen Spezialisten bekannt sein dürften.

Doch beide Einschätzungen treffen nur die halbe Wahrheit: Wirft man nämlich einen Blick auf die tatsächliche Häufigkeit der einzelnen Autoren in den Lehrplänen, ergibt sich ein sehr viel differenzierteres Bild: Die meisten der in der Summe recht zahlreichen Autoren aus Mittelalter, Humanismus und der restlichen Neuzeit erscheinen jeweils nur in ein bis zwei der ausgewerteten 18 Lehrpläne, sodass eine starke Vereinzelung feststellbar ist. Ausnahmen bilden nur die *Carmina Burana*, Einhard, Thomas Morus und Petrarca, die in 38 bzw. 50% der Lehrpläne genannt werden. Erasmus erreicht mit 83% den höchsten Wert. Im Bereich des noch jüngeren neuzeitlichen Latein liegt die höchste Häufigkeit bei gerade 22% (Thomas Hobbes, Enzykliken). Konzentriert man sich hingegen auf die Klassiker aus der goldenen und silbernen Latinität, ergibt sich ein völlig anderes Bild: So erscheinen die traditionellen Oberstufenautoren Cicero, Horaz, Livius, Ovid, Sallust, Seneca, Tacitus und Vergil in 100% aller

---

prand von Cremona, Marsilius von Padua, Neithard, Nikolaus von Kues, Notker Balbulus, Odo von Cherington, Otto von Freising, Thomas von Aquin, Thomas von Celano, Vagantenlieder, Waltharius, Widukind, Wilhelm von Rubruk, Wilibrord, Wipo, Lokalhistorische Texte.

233 Aventinus, Celtis, Columbus, Copernicus, Enricius Cordus, Eobanus Hessus, Erasmus, Favolinus, Ficino, Frischlin, Hutten, Ioannes Boemus, Melanchthon, Morus, Mutianus Rufus, Petrarca, Piccolomini, Pico della Mirandola, Pirckheimer, Poggio Bracciolini, Rubigallus, Salutati, Sarbiewski, Sepúlveda, Valla, Vives.

234 Bacon, Balde, Brahe, Busbequius, Descartes, Enzykliken, Grotius, Hobbes, Kepler, Las Casas, Newton, Spinoza, Vespucci.

Lehrpläne. Ähnlich beeindruckend ist die Häufigkeit von Catull (94,4%), Plinius d.J. (94,4%), Petronius (89%), Martial (72%), Properz, Quintilian, Sueton, Caesar und Lukrez (alle 67%). Von den spätantiken Autoren erreichen lediglich Augustinus (89%), Minucius Felix (66%) und Laktanz (55%) vergleichbare Werte.

Insgesamt ergibt sich folgender Befund: Tatsächlich ist der Umfang der Autoren und Texte, und zwar bezogen auf die gesamte Latinität, so ausgeweitet worden, dass man von einem eigentlichen Kanon, der sich ja gerade durch eine quantitative Beschränkung auszeichnet, nicht mehr sprechen kann. Hier haben sich auf jeden Fall Einflüsse kanonkritischer Diskussionen weg vom „Antike-Guckkasten“, die allgemeine Hinwendung zu einer rezeptions- und wirkungsgeschichtlichen Textbetrachtung und nicht zuletzt die grundsätzliche Etablierung und Ausweitung der thematischen Lektüre bemerkbar gemacht, vor allem bei Unterrichtsvorschlägen, die eine Sammlung verschiedenster Textabschnitte bieten. Gleichzeitig heißt dies nicht, dass die traditionellen Klassiker ihre zentrale Stellung eingebüßt hätten: Im Mittelpunkt des Unterrichts steht nach wie vor eine relativ kleine Anzahl von Autoren aus der goldenen und silbernen Latinität. Ganz offensichtlich ist dies ein Hinweis auf das besondere Gewicht der thematischen Autorenlektüre, bei der ja in der Tat in diversen Lehrplänen nur wenige antike Klassiker ins Zentrum gestellt werden, um die herum man dann Autoren aus anderen Epochen als Additum gruppiert. Bis auf wenige Ausnahmen nimmt daher das nachantike Latein auch in der Sekundarstufe II keine gleichberechtigte Rolle ein. Diese Tendenz zur klaren Vorrangstellung der klassischen Antike bestätigt sich auch bei der Themenwahl: Die große Mehrheit der Themen bezieht sich auf die Epoche des 1. Jahrhunderts vor und nach Christus. Themen, die über die klassischen Autoren und die Antike hinausweisen, bilden die Ausnahme und finden sich ohnehin eher in den Lehrplänen, die seit den neunziger Jahren erarbeitet wurden.<sup>235</sup> Übrigens zeigt sich im Bereich der nachantiken Latinität eine unübersehbare Tendenz zur inhaltlichen Spezialisierung und unstrukturiert wirkenden Beliebigkeit, was durch die auffallend hohe Anzahl der in den Lehrplänen auftretenden Autoren zusätzlich unterstrichen wird.<sup>236</sup> Diese Entwicklung schafft mit Sicherheit Kompetenzprobleme, da zahlreiche mittel- und neulateinische Autoren wohl

---

235 Z. B. *Nordrhein-Westfalen* (1999), 26: „Die Region (Heimat) im Spiegel lateinischer Textdokumente“, *Thüringen* (1999), 66: „Fremdbilder: Imago Turcae – Das Türkenbild der frühen Neuzeit“, *Schleswig-Holstein* (2002), 43: „Die Kopernikanische Wende“, *Berlin* (1994), 63: „Das römische Recht im Abendland“.

236 Im Durchschnitt finden sich pro Lehrplan 38 Autoren. Die Extremwerte liegen jedoch weit auseinander: Unter zwanzig bleiben die Lehrpläne aus *Sachsen* (2001) mit 18 und



nur wenigen Spezialisten bekannt sind und auch von einem Lateinlehrer fachlich kaum angemessen bewertet werden können, also z.B. Bernardus Guidonis oder Marsilius von Padua.

Im Bereich der griechischen Lehrpläne zeigt sich ein etwas anderes Bild. Im Vergleich zu den Lehrplänen der fünfziger und sechziger Jahre ist auch hier eine Ausweitung des Lektüreangebots feststellbar, allerdings in deutlich geringerem Umfang als im Lateinischen. Diese Erweiterungen betreffen vor allem den Bereich der Anfangslektüre; hier versuchte man sinnvolle Alternativen zur traditionellen, Schüler wie Lehrer augenscheinlich immer weniger ansprechenden Xenophonlektüre zu schaffen, und zwar durch Lukian, Lysias, lyrische Texte, Menander, Texte aus dem griechischen Roman (Longos) und auch durch christliche Literatur (Neues Testament). Im Bereich der Hauptlektüre zeigt sich eine noch stärkere Dominanz der klassischen Autoren als im Lateinischen: Zum selbstverständlichen Pflichtprogramm gehören nach wie vor Homer, Herodot<sup>237</sup>, Thukydides, Platon (insbesondere *Apologie*, *Euthyphron*, *Gorgias*, *Kriton*, *Phaidon*, *Politeia*, *Protagoras* und *Symposion*) und die Tragiker Sophokles (*Antigone*, *König Ödipus*) und Euripides (*Medea*, *Troerinnen*), sodass man hier durchaus noch von einem Klassiker-Kanon sprechen kann, der mit Sicherheit die Unterrichtspraxis nachhaltig geprägt hat. Stoffliche Differenzierungen innerhalb dieses Kanons werden durch eine z.T. nachhaltige Veränderung der Lektüreauswahl vorgenommen, wie man z.B. bei Herodot<sup>238</sup> klar erkennen kann. Dementsprechend ist es nicht verwunderlich, dass stärker als im Lateinischen die thematische Autorenlektüre dominiert.<sup>239</sup> Thematische Stellensamm-

---

Hessen (1991) mit 19 Autoren, während die Pläne aus *Nordrhein-Westfalen* (1981) mit 60, *Thüringen* (1999) mit 72 und *Hessen* (2002) mit 85 Autoren exorbitant höhere Zahlen aufweisen. Eine insgesamt einheitliche Tendenz ist aus dem Zahlenmaterial nicht ableitbar; es scheint so zu sein, dass Länder mit einem Zentralabitur verständlicherweise zu einer geringeren Autorenzahl neigen; in den *bayerischen* Plänen von 1976 finden sich lediglich 20 Autoren, 1991 28 und im Jahr 2003 24. Die Pläne aus *Baden-Württemberg* (1984) nennen 29 bzw. 25 (1994) und die *sächsischen* (2001) sogar nur 18 Autoren.

237 Ausführliche Darstellung der Herodotlektüre unter curricularen Einflüssen bei STEFAN KIPF (1999), 300–335.

238 cf. STEFAN KIPF (1999), 334.

239 So lauten z.B. die Themen des Grundfachs im Lehrplan von *Rheinland-Pfalz* (1983), 8: „Die *Odyssee*: Ankunft und Wiedererkennung des Fremdlings; Vorsokratisches Denken als Ausdruck des Strebens nach Aufgeklärtheit; Attische Tragödie am Beispiel von Sophokles' *Philoktet* oder Euripides' *Troerinnen*: Der Mensch im Leid; Attische Komödie am Beispiel von Aristophanes' *Vögeln*; Herodot als pater historiae; Platon I: *Die Verteidigungsrede des Sokrates*; Platon II: Platons Kritik an den Mythen der Dichter im Rahmen seines Staatsmodells; Redekunst am Beispiel der *Friedensrede* des Demosthenes; Die *Apostelgeschichte* als Beispiel hellenistischer Geschichtsschreibung.“

lungen finden sich am ehesten bei der Lektüre der Vorsokratiker oder der Sophisten. Wirkliche Erweiterungen beschränken sich auf nur wenige Autoren, so z. B. auf Aristoteles (*Nikomachische Ethik, Politik*), Gorgias und die Vorsokratiker. Tendenzen zu einer Ausweitung des Lektüreangebots auf spätantikes Griechisch<sup>240</sup> bleiben zaghaft; nachantikes Griechisch erscheint lediglich im *thüringischen* Lehrplan von 1999, in dem byzantinische und neugriechische Texte als Zusatzlektüre vorgeschlagen werden und die wohl ausgeprägteste Tendenz zur Diversifizierung der Autoren feststellbar ist. So werden als Zusatzlektüre folgende Autoren aufgeführt, die ansonsten keine Rolle als Schulautoren spielen: Aelian, Aristides, Aesop, Athanasios, Babrios, Diodor und Kallimachos.

Dieses insgesamt nicht ganz spannungsfreie Verhältnis zur thematischen Lektüre und die nach wie vor zentrale Rolle klassischer Autoren hat die Lehrplanmacher jedoch nicht davon abgehalten, vermeintlich positive motivatorische Effekte dieses Lektüreprinzips zu Gunsten des altsprachlichen Unterrichts nutzbar zu machen. So fällt insbesondere der starke Gegenwartsbezug der Themen auf, die bisweilen so formuliert werden, dass sich Aktualisierungen geradezu aufzudrängen scheinen. In den Lehrplänen dominieren Themen aus dem Inhaltsbereich „Gesellschaft – Staat – Geschichte“, wobei die Antike ganz offensichtlich nicht unter einem affirmativen, sondern eher unter einem ideologiekritischen Blickwinkel betrachtet werden soll. Somit ist die Bemühung klar erkennbar, im Latein- und (zurückhaltender) im Griechischunterricht auch aktuelle gesellschaftliche Probleme auf der Basis lateinischer und griechischer Texte zu erörtern und die Wirkungsgeschichte mit einzubeziehen. So finden sich thematische Lektürevorschläge zum römischen Alltagsleben in Republik und Kaiserzeit<sup>241</sup>, zur Bildung und Erziehung<sup>242</sup>, über das Verhältnis zu Fremden<sup>243</sup>

---

240 Z. B. in *Rheinland-Pfalz* (1998): Aelius Aristides (40f.), Basileios (77f.).

241 Z. B. „Leben und Kultur der frühen römischen Kaiserzeit“ (*Nordrhein-Westfalen* (1973), 22), „Formen römischen Lebens: labor und otium“ (*Rheinland-Pfalz* (1983), 35), „Leben und Denken eines vornehmen Römers der Kaiserzeit“ (*Rheinland-Pfalz* (1983), 12), „Stadtleben und Gesellschaft, Beruf und Freizeit“ (*Nordrhein-Westfalen* (1981), 58f.).

242 Z. B. „Ein römisches Bildungsideal“ (*Nordrhein-Westfalen* (1973), 30), „Rhetorik und Erziehung“ (*Berlin* (1994), 35).

243 Z. B. „Rom und fremde Völker“ (*Baden-Württemberg* (1994), 181), „Wir und die Fremden – ein Grundproblem gesellschaftlichen Zusammenlebens im Spiegel antiker und moderner Texte“ (*Nordrhein-Westfalen* (1999), 26).

und zu den Christen<sup>244</sup>, zur Rolle der Frau in Rom<sup>245</sup>, zur Krise der römischen Gesellschaft in der ausgehenden Republik<sup>246</sup>, zum augusteischen Prinzipat und seinen ideologischen Grundlagen<sup>247</sup>, zur eminent politischen Rolle der Rhetorik<sup>248</sup>, zur Kritik an der sog. „Romidee“<sup>249</sup>, zur Sklavenfrage<sup>250</sup> und zum Verhältnis von Staat und individuellem Bürger<sup>251</sup>. Es ist nicht verwunderlich, dass bei der Formulierung der Themen immer wieder aktuelle politische Schlüsselbegriffe verwendet wurden, um ganz gezielt auf die Aktualität eines Themas hinzuweisen und unter Ausnutzung bereits vorhandener Vorstellungen oder Interessen der Schüler eine positive Primärmotivation aufzubauen. Dies gilt für Kurs-Titel wie „Umweltprobleme in der Antike und in heutiger Zeit“<sup>252</sup>, „Redekunst – Kunst der Verführung und Manipulation“<sup>253</sup> und „Wir und die Fremden – ein Grundproblem gesellschaftlichen Zusammenlebens im Spiegel antiker und moderner Texte“<sup>254</sup>. Allerdings besteht hier – neben der Tendenz zu unverständlichen Wortungetümen – ganz deutlich die Gefahr, lediglich aktuelle Modetrends zu verfolgen, die möglicherweise allzu schnell veraltet sind.

---

244 Z. B. „Antike und Christentum im Dialog“ (*Rheinland-Pfalz* (1983), 44f.), „Rom und die Christen“ (*Baden-Württemberg* (1994), 181; *Nordrhein-Westfalen* (1981), 79), „Der Konflikt der Christen mit dem römischen Staat“ (*Hessen* (1991), 66f.).

245 cf. *Berlin* (1994), 29, ähnliche Themenstellungen finden sich auch in den Lehrplänen von *Baden-Württemberg* (1994), 181, *Brandenburg* (1992), 38, *Hessen* (2002), 67, *Nordrhein-Westfalen* (1981), 84, (1999), 26, und *Thüringen* (1999), 66.

246 Z. B. „Eine Gesellschaft in der Krise – Ihre historische und soziologische Analyse durch einen Zeitgenossen“ (*Nordrhein-Westfalen* (1973), 41), „Die römische Republik in der Krise“ (*Baden-Württemberg* (1984), 181), „Der Kampf um die Macht im Staat – Republik oder Diktatur“ (*Hessen* (2002), 73).

247 Z. B. „Das Augusteische Zeitalter“ (*Brandenburg* (1992), 37f.), „Augustus in Selbstdarstellung und Fremdkritik“ (*Hessen* (1991), 65f.), „Ideologie des augusteischen Prinzipats“ (*Nordrhein-Westfalen* 1981), 47f.).

248 Z. B. „Beeinflussen, Überreden, Überzeugen – Rede und Rhetorik“ (*Nordrhein-Westfalen* (1999), 24), „Römische Rhetorik: Sprache als Waffe im öffentlichen Leben“ (*Hessen* (1991), 57ff.).

249 Z. B. „Romidee: Ideologie und Kritik“ (*Baden-Württemberg* (1994), 181).

250 Z. B. „Sklaven in der römischen Antike“ (*Nordrhein-Westfalen* (1981), 57; (1999), 26).

251 Z. B. „Der Mensch in Staat und Gesellschaft“ (*Bayern* (1976), 30ff.), „Politische Betätigung und individuelle Existenz“ (*Nordrhein-Westfalen* (1981), 52f.), „Die Idee vom römischen Staat“ (*Rheinland-Pfalz* (1983), 43).

252 *Nordrhein-Westfalen* (1999), 26.

253 *Hessen* (2002), 70.

254 *Nordrhein-Westfalen* (1999), 26.

Diese Tendenz zum Gegenwartsbezug findet sich auch in anderen Themenbereichen: Erwartungsgemäß sollen vor allem philosophische Lektürethemen vielfältige Möglichkeiten zum existentiellen Transfer bieten. In diesem Zusammenhang lassen Themen wie „Lebensgestaltung durch Philosophie“<sup>255</sup>, „Grenzsituation Tod“<sup>256</sup> oder „Was ist der Mensch?“<sup>257</sup> an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig. Aber auch eher literarische Themen zeigen eine auffällige Tendenz zum Gegenwartsbezug, und zwar vor allem im Zusammenhang mit der gesellschaftlich-politischen Position des Dichters in Rom<sup>258</sup>, seinen persönlichen Intentionen und Gefühlen<sup>259</sup> und grundlegenden menschlichen Affekten und Existenzfragen<sup>260</sup>, die in der Poesie zum Ausdruck kommen.

### VII. 3 Lektüreunterricht im Wandel: „Caesar als Alternative zu Caesar“<sup>261?</sup>

Caesar nimmt in der Geschichte des Lateinunterrichts eine einzigartige Stellung ein: Wohl kein anderer Autor wurde und wird als der „römischste Römer“<sup>262</sup> mit dem Lateinunterricht so identifiziert, dass beide wie selbstverständlich zusammenzugehören scheinen. Fast könnte man es für ein ehernes Grundgesetz des Lateinunterrichts halten, dass der lateinische Sprachunterricht ausschließlich auf Caesar und seine puristische Sprache ausgerichtet ist und die Originallektüre ihren Anfang natürlicherweise mit Caesars *Bellum Gallicum*

---

255 *Nordrhein-Westfalen* (1981), 69f.; ähnliche Themen finden sich auch in anderen Lehrplänen, so z. B. „Lebensbewältigung durch Philosophie bei den Römern“ (*Bayern* (1976), 24ff.) und „Philosophie und Lebensführung“ (*Rheinland-Pfalz* (1983), 21f.).

256 *Berlin* (1984), 49; der Tod soll ebenfalls in Kursthemen wie „Der Tod im Spiegelbild antiker philosophischer Schriften“ (*Thüringen* (1999), 68) und „Die Macht des Todes“ (*Schleswig-Holstein* (2002), 42) behandelt werden.

257 *Rheinland-Pfalz* (1983), 41.

258 Z. B. „Witz, Satire, Ironie“ (*Bayern* (1976), 4ff.), „Gesellschaftskritik in der römischen Satire“ (*Nordrhein-Westfalen* (1981), 41), „Dichtung und politisches Engagement“ (*Schleswig-Holstein* (2002), 41); „Die augusteischen Dichter und die staatliche Macht“ (*Rheinland-Pfalz* (1983), 36).

259 Z. B. „Poesie als Sprach- und Lebensform“ (*Nordrhein-Westfalen* (1981), 59f.).

260 Z. B. „Menschliche Existenz in der bukolischen und epischen Dichtung Vergils“ (*Nordrhein-Westfalen* (1981), 61f.), „Sehnsucht und Scheitern in der Liebe“ (*Schleswig-Holstein* (2002), 41).

261 cf. EGON KÜPPERS (1982); KÜPPERS bezieht sein Motto auf eine verstärkte Lektüre des *Bellum civile* anstelle des *Bellum Gallicum*.

262 PETER WÜLFING (1991), 71.

nimmt. Wohl jeder Schüler, der einmal am Lateinunterricht teilgenommen hat, ist auf diese Weise direkt oder indirekt mit dem römischen Imperator in Kontakt gekommen und hat, möglicherweise als einzigen lateinischen Originaltext, *Gallia est omnis divisa* übersetzt oder sogar auswendig gelernt. In der Tat hat Caesar jedoch nicht nur Spracherwerb und Lektürepraxis, sondern darüber hinaus auch das Erscheinungsbild des gesamten Lateinunterrichts geprägt. Es hat nämlich den Anschein, als bündelten sich in der Lektüre des *Bellum Gallicum* wie in einem Brennglas alle wichtigen formalen und inhaltlichen Ziele und Fachleistungen des Lateinunterrichts, die jedoch ausschließlich auf zwei Komponenten reduziert werden können, nämlich auf Grammatik und Krieg. Caesarlektüre repräsentierte (und repräsentiert wohl immer noch) einen Lateinunterricht, der „literarisches Kriegsspiel im Klassenzimmer“<sup>263</sup> betrieb, nach gängiger Meinung mit diesem Unternehmen bei den Schülern nur Langeweile, Desinteresse oder Widerwillen auslöste und letztlich dazu führte, dass das „einzige Wortfeld, das Generationen von Lateinschülern dank schier endloser Caesarlektüre aus dem Effeff beherrschten, ... ‚Krieg‘“<sup>264</sup> war. Caesar ist somit auch „Indikator“<sup>265</sup> für alle wesentlichen Probleme des Lateinunterrichts. Mit Sicherheit ist es vor allem der jahrzehntelangen Praxis der Caesarlektüre zu danken, dass auch heute noch mit dem Lateinischen zuallererst grammatischer Drill und militärische Taten, weniger Dichtung oder Philosophie identifiziert werden.

### VII. 3. 1 Die historische Entwicklung der Caesarlektüre im Überblick

Diese einseitige Zuspitzung auf Caesar als dem herausragenden, vor allem negative Assoziationen weckenden Repräsentanten eines ganzen Schulfaches ist ein erstaunliches Phänomen, da der Römer in der Geschichte des Lateinunterrichts lange Zeit keine zentrale Rolle spielte und zunächst allenfalls für die oberen Klassen vorbehalten blieb.<sup>266</sup> Noch im 18. Jahrhundert wurde darüber geklagt, dass Caesar an den Schulen „nicht solchen aestim findet, und so gang und gäbe ist, als es wohl meritiret“<sup>267</sup>. Dies kann nicht überraschen, da die Lektüre Caesars von namhaften Vertretern aus Didaktik und Philologie nicht für den Schulunterricht empfohlen wurde, da man die Schriften des Römers aus inhaltlichen Gründen für Schüler für ungeeignet hielt. In diesem Sinne

---

263 KARL-WILHELM WEEBER (1998), 88.

264 KARL-WILHELM WEEBER (1998), 90.

265 JOACHIM DALFEN (1995), 266.

266 cf. FRIEDRICH AUGUST ECKSTEIN (1887), 218f.

267 JOHANN PAUL KRAUß (1770), 2 (Vorrede).

bemerkt FRIEDRICH GEDIKE (1754–1803), der bekannte Berliner Schulreformer und „Begründer des preußischen Neuhumanismus“<sup>268</sup>: „Den Cäsar werde ich wenigstens nicht mit meinem Lehrling lesen. Die umständliche und trockne Erzählung aller Kriegsanstalten und Schlachten würde ihm (ich rede von einem jungen Menschen, dem der lebhafteste Schriftsteller der angenehmste ist) bald langweilig werden.“<sup>269</sup> Diese mangelnde inhaltliche Eignung Caesars (vor allem des *Bellum Gallicum*) für Anfänger hebt ebenfalls FRIEDRICH AUGUST WOLF (1759–1824) hervor: „Zum Lesen ist dieses Werk [= *Bellum civile*] anziehender als das vorige [= *Bellum Gallicum*], weil es genau mit der römischen Geschichte zusammenhängt und ihr näher liegt. Zum ersten [= *Bellum Gallicum*] muss man viel Geographie mitbringen. Caesar ist nicht ein Autor für Anfänger, so wie er auch für Schulen kein Autor ist, so leicht er übrigens ist.“<sup>270</sup> So kann es nicht verwundern, dass Caesar im berühmten SÜVERNschen Normalplan von 1816 nicht als Anfangsautor, sondern erst in der Tertia neben den Prosaisten Justinus, Curtius Rufus und Nepos zur Lektüre vorgeschlagen wird.<sup>271</sup> Von einer irgendwie gearteten Dominanz Caesars ist hier nichts zu spüren.

Andererseits darf das didaktische Gewicht von Caesars Sprache nicht außer Acht bleiben, ein Aspekt, der für Caesars letztlich positive Karriere als Schulautor von größter Bedeutung werden sollte. So lobt WOLF ausdrücklich die sprachlichen Qualitäten Caesars: „Wer sich aber einen natürlichen einfachen Autor wählen will, um seinen Stil zu bilden, für den ist nach Xenophon kein besserer, als er.“<sup>272</sup> In der Tat kann man wohl davon ausgehen, dass sich Caesar aufgrund seines vorbildhaften, dem klassizistischen Ideal des Neuhumanismus entsprechenden Stils erst zu einem Standardautor der Schullektüre entwickeln konnte, während seine inhaltliche Eignung nicht unumstritten blieb. Überdies gewann der sprachliche Aspekt durch die wachsende Bedeutung der formalen Bildung für den altsprachlichen Unterricht an entscheidender Bedeutung. In dem Maße, in welchem seit den zwanziger Jahren des 19. Jahrhunderts liberale Ideen der HUMBOLDTischen Bildungsreform unter dem Einfluss einer konservativen Bildungspolitik in der Hintergrund gedrängt wurden, wuchs die Bedeutung formaler Bildungsaspekte, die sich zu allererst in einer starken Konzentration auf die sprachlich-stilistische Ausbildung der Schüler bemerkbar machte. Da Caesars Stil, zumeist unter Berufung auf das berühmte Lob

---

268 HARALD SCHOLZ (1965), 128.

269 FRIEDRICH GEDIKE (1779), 186ff.

270 FRIEDRICH AUGUST WOLF (1832), 281.

271 cf. LOTHAR SCHWEIM (1966), 69.

272 FRIEDRICH AUGUST WOLF (1832), 281.

Ciceros<sup>273</sup> als besonders klar strukturiert, einfach und natürlich eingestuft wurde<sup>274</sup> und somit als „mustergültiges Latein“<sup>275</sup> galt, schien er für die grundlegende Lektüre in der Mittelstufe besonders geeignet. Allerdings führte dies ganz offensichtlich zu einer Unterrichtspraxis, die bereits im 19. Jahrhundert heftig kritisiert wurde, da die Inhalte vernachlässigt und die Schüler „systematisch zur Gleichgültigkeit gegen den Inhalt erzogen“<sup>276</sup> wurden. Besonders aufschlussreiche Informationen liefert hierzu HERMANN PERTHES (1840–1883): „Leider sind Caesars Commentarien‘, heißt es in der Einleitung zu denselben von Köchly und Rüstow (Gotha 1857) ..., ‚vorzugsweise eine Lectüre der Schulmeister und Schulbuben geworden: man übt an ihnen Formenlehre und Syntax, Etymologie und Synonymik, Phraseologie und Styl und verdirbt so den Meisten der auf solche Weise Gedrillten auf immer die Lust, als gereifte Männer zu ihnen zurückzukehren. Wir sprechen aus Erfahrung: eine philologische Erklärung des Cäsar, welche uns im Semester 12–15 Capitel zerfetzt und zerkaut eintrichterte, hatte uns auf lange Jahre hinaus das unsterbliche Werk des großen Römers ... verleidet ...‘ ... Ganz so schlimm freilich, wie es uns hier von einer um einige Decennien zurückliegenden Zeit gesagt wird, steht es nun heute wohl nicht oder doch nur ausnahmsweise; dass aber noch immer, wenn auch etwas rascher gelesen werden mag, die formale Behandlung des Schriftstellers so sehr in den Vordergrund tritt, dass der Inhalt als etwas nur ganz nebensächliches gilt, dafür kann ich die Aussage eines preußischen Provinzial-Schulrathes anführen ..., dass ihm unter hundert Lehrern kaum Einer bekannt sei, der bei der Durchnahme der Commentarien Cäsar’s ... auf den Inhalt des Schriftstellers eingehe.“<sup>277</sup>

Im wilhelminischen Schulwesen gewannen dann die Inhalte zunehmend an Bedeutung, mit deren Hilfe die Lektüre auf der Basis eines in der Regel idealisierten Caesarbildes in den Dienst zur Vermittlung nationaler Werte gestellt wurde: „Der Gallische Krieg muß hauptsächlich um seines Inhaltes willen gelesen werden. Es war eine der größten schulmeisterlichen Sünden, die dem Gymnasium unendlich geschadet hat, wenn ganze Schülergenerationen so wenig davon wußten, was in diesem fast zwei Jahre lang gelesenen Schriftsteller

---

273 Brutus 262: „*Atque etiam commentarios quosdam scripsit rerum suarum.*‘ *Valde quidem, inquam, probandos: nudi enim sunt, recti et venusti, omni ornatu orationis tamquam veste detracta.*“

274 cf. MANFRED FUHRMANN (1976a), 84.

275 HERMANN PERTHES (1875), 84.

276 HERMANN PERTHES (1875), 69.

277 HERMANN PERTHES (1875), 69f.

eigentlich steht ... ‚Und doch‘, sagt O. Jäger, soll und kann der Schüler bei dieser Quellenlektüre lernen, was er beim historischen Unterricht nicht lernt, nämlich was zur Bewegung eines Heeres gehört, welches die Mittel und Bedingungen des Sieges sind, wie die Persönlichkeit eines großen Führers auf die Soldaten wirkt ..., warum und wie die disziplinierte Tapferkeit eines zivilisierten Heeres der rohen Tapferkeit von Barbaren überlegen ist.‘ Auch Tertianer sollen hier in ihrer Art etwas von der weltgeschichtlichen Bedeutung der Unterwerfung Galliens verstehen lernen. Dazu kommt die stete Beziehung zu dem Heimatlichen, das der Knabe hier zum ersten Male aus einer römischen Quelle schöpft. Der Gegensatz der römischen Kultur und der germanischen Urkraft, der sich in der Geschichte der folgenden Jahrhunderte immer wieder zeigt, die Berichte über deutsche Männer und Verhältnisse in alter Zeit bringen sogar ein nationales Interesse zur Geltung. Auch die Beziehungen unseres Landes zu Frankreich ergeben wertvolle Berührungspunkte. Der keltische Nationalcharakter, die geographischen Verhältnisse Galliens, die eine Anknüpfung an die Schlachtfelder des deutschen Krieges, an die Marschlinien unserer Truppen zulassen, sind hier zu erwähnen. Besonders aber darf man hier an den alten Streit um die Rheingrenze denken.“<sup>278</sup> Dass Caesar im Rahmen einer derartigen Schullektüre immer wieder idealistisch als genialer Feldherr und Staatsmann gezeichnet wurde, dürfte zusätzlich durch die „eigenwillige Apotheose“<sup>279</sup> THEODOR MOMMSENS im 1856 erschienenen Band III seiner Römischen Geschichte<sup>280</sup> inspiriert worden sein. MOMMSENS Einfluss auf die schulische Lektüre Caesars war offensichtlich so stark, dass CARL PETER, Rektor von Schulpforta, in einer Schrift aus dem Jahr 1863 gegen MOMMSEN und dessen Caesar-Bild Stellung bezog, um „von den Gymnasien den nachtheiligen Einfluß abzuwehren, vom dem sie ... durch das gesamte Werk bedroht sind“<sup>281</sup>. Erstaunlicherweise meldeten sich aber auch immer wieder Kritiker zu Wort, die sich gerade aus nationalen Gründen gegen die Caesarlektüre und eine positive

---

278 PETER DETTWEILER (³1914), 121 f.

279 KARL CHRIST (1994), 134.

280 THEODOR MOMMSEN (¹01909), 464: „Mit Recht rühmt man den Redner Caesar wegen seiner aller Advokatenkunst spottenden männlichen Beredsamkeit, die wie die klare Flamme zugleich erleuchtete und erwärmte. Mit Recht bewundert man an dem Schriftsteller Caesar die unnachahmliche Einfachheit der Komposition, die einzige Reinheit und Schönheit der Sprache. Mit Recht haben die größten Kriegsmeister aller Zeiten den Feldherrn Caesar gepriesen ... Allein alles dieses ist bei Caesar nur Nebensache; er ist zwar ein großer Redner, Schriftsteller und Feldherr, aber jedes davon ist er nur geworden, weil er ein vollendeter Staatsmann war.“

281 CARL PETER (1863), III; cf. KARL CHRIST (1994), 153 f.



Bewertung Caesars wandten.<sup>282</sup> Negative Auswirkungen auf Caesars zentrale Stellung in Lehrplänen und Schulpraxis hatte dies jedoch nicht.

Unter diesen Auspizien entwickelte sich Caesar zum führenden Mittelstufen- und anstelle von Nepos auch allmählich zum alleinigen Anfangsautor<sup>283</sup> und das *Bellum Gallicum* zum zentralen Referenztext von Unter- und Obertertia. Während in der Weimarer Zeit die Lektüre Caesars einseitig nach den Grundsätzen der national ausgerichteten Kulturkunde<sup>284</sup> erfolgen sollte, erreichte der ideologische Missbrauch Caesars in der Zeit des Nationalsozialismus seinen Höhepunkt: Die Lektüre des *Bellum Gallicum* sollte nunmehr Rassenbewusstsein fördern: „Im neuen Deutschland wird es aber vor allem nötig sein, die Jugend innerlich zu begeistern für deutsche Vorzeit und deutsche Art ... Und auch in der Caesar-Lektüre werden andere, neue Gesichtspunkte maßgebend sein müssen: die Fragen nach Heimat und Landschaft, Wehrhaftigkeit und Ehrbegriff, Verfassung und Recht, Kunst und Religion, Hausbau und Ackerbau und Sitte der Germanen. Selbstverständlich darf die römische Art nicht zu kurz

---

282 Die Caesarlektüre wurde aus nationalen Gründen heftig kritisiert, insbesondere wegen Caesars Vorgehen gegen die Germanen. In diesem Sinne bemerkt z. B. OSTENDORF (1873), zitiert nach HERMANN PERTHES (1875), 73f.: „Die Lectüre des Cäsar in Tertia ist vom pädagogischen und didactischen wie vom nationalen Standpunkt aus zu verwerfen ... Der Geist ..., welcher in Caesar's Denkwürdigkeiten herrscht, ist der Art, dass, wer nicht in blinder Vorliebe für alles Lateinische und der Macht alter Gewohnheit befangen ist, nur eine schwere Versündigung an der Jugend und eine Verletzung des nationalen Interesses darin erkennen kann, wenn man unseren zwölfjährigen Knaben als hauptsächliche geistige Nahrung den Caesar darbietet. Die kalte, treulose Politik des Römers ist ebenso wenig wie die frivolen Beschönigungen derselben ein Element, woraus ein idealer Sinn erwachsen oder sittliche Charakter-Bildung hervorgehen kann; und dass der Schüler jene Politik mehrfach gegen Deutsche ausgeübt sieht, macht die Sache nur um so schlimmer.“ APEL / BITTNER (1994), 121, bestätigen diese Einschätzung und weisen darauf hin, dass Caesars „tendenziöse Berichterstattung“ und seine „sittlichen Verfehlungen“ gegenüber den Germanen“ von Gegnern des altsprachlichen Unterrichts als Argumente gegen die Caesarlektüre und den Lateinunterricht insgesamt herangezogen wurden.

283 In den preußischen Gymnasiallehrplänen von 1892 (220) und 1903 (26) ist er der einzige Prosaautor in der Unter- und Obertertia. In der Quarta geht Nepos als Anfangsautor voran. Erst mit dem Reformplan von 1925 wurde Caesar als alleiniger Anfangsautor festgeschrieben und sollte in U III und O III gelesen werden (68). Auch im nationalsozialistischen Plan von 1938 ändert sich an seiner Anfangsstellung nichts; Caesar sollte ebenfalls in der 4. und 5. Klasse behandelt werden (241 f.). Zusätzlich war er aber auch in der 8. Klasse vorgesehen, und zwar zusammen mit Tacitus „als Abschluß und Krönung“ der Lektüre zur „Darstellung des Germanentums“ (244).

284 Zum Begriff der Kulturkunde und ihrer Bedeutung für den altsprachlichen Unterricht cf. STEFAN KIPF (1999), 181 ff.

kommen, denn nur am Gegensatz lernt man verstehen, lieben, ablehnen ...“<sup>285</sup> In diesem Zusammenhang wurde auch der didaktische Wert des *Bellum civile* gewürdigt, an dessen Beispiel das Führerprinzip besonders gut vermittelt werden könne: „Nachdem – notgedrungen? – das *Bellum Gallicum* zum Übungsgegenstand der Spracherlernung herabgewürdigt ist, ist es eine Hauptforderung für den staatlich orientierten Lateinunterricht der Zukunft, in den Oberklassen dem *Bellum civile* wieder den Platz einzuräumen, der ihm als einem der großen politischen Lehrbücher der Menschheit, als dem Denkmal höchsten Führertums gebührt.“<sup>286</sup>

Trotz ihrer vielfältigen problematischen Seiten erfolgte in der Nachkriegszeit keine kritische Neubewertung der Caesarlektüre. Trotz offenbar vorhandener Einwände<sup>287</sup> dominierte auch weiterhin die traditionelle Mischung aus Grammatik und Krieg, die – von nationalistischen Tönen weitgehend befreit<sup>288</sup> – ganz offensichtlich als didaktisch besonders wirksam eingestuft wurde. So war es für den bedeutenden Methodiker MAX KRÜGER eine Selbstverständlichkeit, dass Caesar trotz der negativen historischen Erfahrungen als Anfangsautor „seine kanonische Stellung behalten“<sup>289</sup> sollte. Dabei stand für KRÜGER „das sprachliche Ziel ... durchaus im Vordergrund.“<sup>290</sup> Die besonders „einfache, knappe, kristallklare, allgemein verständliche und immer der jeweiligen Situation angemessene Sprache des Meisters“<sup>291</sup> macht nach KRÜGERS ganz traditioneller Auffassung Caesar als Anfangsautor für diejenigen Schüler unersetzlich,

---

285 BENNO VON HAGEN (1933), 19.

286 HANS OPPERMANN (1933), 56.

287 cf. PETER DOLL (1954), 492ff.; ferner bei MAX KRÜGER (1952), 65f.

288 Unrühmliche Ausnahme bilden die Artikel von HANS OPPERMANN (1895–1982), die befremdlicherweise auch von späteren Didaktikern z.T. eingehend rezipiert wurden. Besonders anachronistisch wirkt sein Caesar-Artikel (1968, <sup>2</sup>1970) in den von HEINRICH KREFELD herausgegebenen „Interpretationen lateinischer Schulautoren“. OPPERMANN benutzt ein Vokabular, das an den didaktischen Jargon aus der Zeit des Nationalsozialismus erinnert. Begriffe wie Volkstum, Führertum, die ausführliche Behandlung von Schlachtenschilderungen und die bedingungslose Idealisierung der Persönlichkeit Caesars machen diesen Artikel zu einem bedrückenden Dokument für die unkritische Tradierung eines völkisch und militaristisch ausgerichteten Lateinunterrichts, der eigentlich seit 1945 hätte überwunden sein sollen. OPPERMANN hatte sich nach 1933 offen zum Nationalsozialismus bekannt und sich mit entsprechenden Schriften hervorgetan.

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

290 MAX KRÜGER (1952), 67; diese Position wirkte intensiv weiter; noch im Jahr 1968 bemerkte KARL BAYER: „Der Hauptzweck der Caesar-Lektüre und damit leider auch ihre Hauptgefährdung ist also das Übersetzenlernen, das vom Lehrer Entsagung, Geduld und langsames Voranschreiten verlangt.“ (81)

291 MAX KRÜGER (1952), 68.

die erstmals die „gelernte Technik des Übersetzens ... auf eine geschlossene Lektüre“<sup>292</sup> anwenden sollen. Die Militäraktionen hält KRÜGER für eine spannende Abenteuerlektüre, sodass es leicht sei, „mindestens Jungen dahin zu bringen, daß sie Caesar gern lesen“<sup>293</sup>. Probleme erwartet er hingegen bei der Caesarlektüre mit Mädchen.<sup>294</sup> Im Übrigen ist auch die Tendenz zu einer Idealisierung Caesars ungebrochen. Kritische Töne sollen bei der Lektüre völlig ausgespart werden, da der Lehrer nicht verantworten könne, dass ein schiefes Caesarbild entsteht und „Jungen über ein Genie zu Gericht sitzen“<sup>295</sup>. Dementsprechend soll man im Rahmen einer Oberstufenlektüre „den genialen Politiker und Feldherrn ... zeichnen, aber ebenso den großen Menschen, der durch seinen überragenden Geist und den Zauber seiner Persönlichkeit alle in seinen Bann zieht“<sup>296</sup>. Dass die Caesarlektüre „die kriegerischen Instinkte nähre“, verdient für KRÜGER „keine ernste Beachtung“.<sup>297</sup>

Auch andere maßgebliche Didaktiker wie JÄKEL und WILSING befürworteten nachdrücklich die Lektüre Caesars, wobei Bemühungen deutlich sind, der Lektüre Aufgaben zuzuweisen, die über das bisherige Grammatik und Krieg-Schema hinausweisen. So sieht JÄKEL neben der sprachlichen Schulung den Bildungswert der Caesarlektüre nicht in den „einzelnen kriegerischen Handlungen ...“, sondern in der Beispielhaftigkeit der dargestellten Ereignisse ... sowie in ihrer politischen und geschichtlichen Bedeutung für die damalige Zeit und die Entwicklung des Abendlandes“<sup>298</sup>. Außerdem solle der Unterricht die politische Bildung fördern und ein Verständnis „für Begriffe wie Macht, Recht und Freiheit“<sup>299</sup> entwickeln. Man kann konstatieren, dass bei JÄKEL und anderen wohl noch regelrechte Hemmungen existierten, Caesar zu kritisieren.<sup>300</sup> Daher behielt der Römer auch in den Lehrplänen der Mittelstufe seine dominierende Stellung als Anfangsautor.

---

292 MAX KRÜGER (1952), 67.

293 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 63.

294 cf. MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 63.

295 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 174.

296 MAX KRÜGER (1952), 78.

297 MAX KRÜGER (1952), 66.

298 WERNER JÄKEL (1966), 205.

299 WERNER JÄKEL (1966), 207.

300 WERNER JÄKEL (1966), 210: „Dabei sollte man sich davor hüten, Caesars Vorgehen allzu sehr im heutigen Sinne ‚imperialistisch‘ zu betrachten ...“ Auch KARL BAYER (1968), 149, will bei der Interpretation Kritik an der Glaubwürdigkeit Caesars zurückstellen. (86) Stattdessen ist in seinen Interpretationsvorschlägen immer wieder eine grundsätzlich positive Würdigung Caesars als Politiker, Mensch und Schriftsteller erkennbar. (82ff.)

### VII. 3. 2 Grundsätzliche Kritik an der Caesarlektüre

Es kann nicht verwundern, dass unter dem Einfluss der Curriculumtheorie eine heftige Debatte um die Caesarlektüre entbrannte. Repräsentierte Caesar doch genau den Lateinunterricht, der von seinen Kritikern als „Exerzierfeld für grammatischen, formalistischen Sprachdrill“<sup>301</sup> eingestuft wurde und wegen der Idealisierung Caesars als genialem Feldherrn und Staatsmann nicht mehr zeitgemäß und unbedingt veränderungswürdig zu sein schien. Caesar als zentraler Schulautor schien nachdrücklich darauf hinzuweisen, dass „Klassische Philologen zur Innovation nicht fähig sind“<sup>302</sup>. Im Rahmen der Reformdebatte wurde Caesar zu einem wichtigen Prüfstein für die Reformfähigkeit des Lateinunterrichts insgesamt; an ihm musste sich zeigen, ob der Lateinunterricht zu einer Modernisierung in Theorie und Praxis in der Lage war. Da am Beispiel Caesars eine Generaldebatte über „heiligste Güter“ und ein „festgewurzelttes Dogma“<sup>303</sup> des Lateinunterrichts geführt wurde, musste eine fundamentale Neubewertung der Stellung Caesars auf die Gestaltung von Sprach- und Lektüreunterricht weit gehende Folgen haben. So ist es nicht verwunderlich, dass zu Beginn der siebziger Jahre die Schärfe der vorgebrachten Caesarkritik eine neue Qualität erreichte, obwohl im Laufe der Geschichte des Lateinunterrichts immer wieder Zweifel an seiner didaktischen Eignung geäußert worden waren und er trotz seiner kanonischen Stellung nie völlig unumstritten war: Dabei ist besonders beachtenswert, dass die kontroverse Debatte über Caesar nicht auf die siebziger Jahre beschränkt blieb, sondern auch in der Folgezeit immer wieder aufflammte, zuletzt gegen Ende der neunziger Jahre.<sup>304</sup> Die grundsätzliche Kritik an der schulischen Caesarlektüre konzentriert sich im Wesentlichen auf drei Schwerpunkte, die z. T. schon aus der Unterrichtsgeschichte bekannt sind: Hierzu zählen die Bewertung Caesars unter unterrichtshistorischen Aspekten, die Frage seiner Altersangemessenheit in Sprache und Inhalt für Lektüreaufsteiger und schließlich die ideologisch-moralischen Probleme der schulischen Caesarlektüre. Am Für und Wider Caesars wird somit eine zentrale Grundfrage des gesamten altsprachlichen Unterrichts diskutiert: „Wo finden sich Texte, die leicht sind und dreizehn- bis vierzehnjährige Schüler und Schülerinnen etwas angehen; wo finden sich Texte, die nicht im Gewande einer schwierigen frem-

---

301 FRIEDRICH MAIER (1983), 5.

302 JOACHIM DALFEN (1995), 267.

303 WALTHER LUDWIG (1968), 7.

304 Die Hauptargumente gegen Caesar als verbindlichen Anfangs- bzw. Schulautor lieferten HARTMUT VON HENTIG (1966b), 341, WALTHER LUDWIG (1968), ERICH HAPP (1974), MANFRED FUHRMANN (1976a), PAUL BARIÉ (1982, 1984), JOACHIM DALFEN (1995) und DIETMAR SCHMITZ (1999).

den Sprache obendrein noch schwierige fremde Gegenstände darbieten, die entweder der Phantasie Nahrung geben oder im vertrauten Milieu des Alltags Allgemein-Menschliches behandeln?<sup>305</sup>

Grundlage der negativen Bewertung des Schulautors Caesar bildet eine unterrichtshistorische Argumentation, eine übrigens durchaus ungewöhnliche Vorgehensweise, die sich jedoch als wirkungsvoll erwies: Mit ihrer Hilfe meinten die Kritiker den weit verbreiteten Glauben, dass die Lektüre von Caesars Schriften und der Lateinunterricht wie selbstverständlich zu allen Zeiten seiner Existenz zusammengehörten, erschüttern und ein Umdenken einleiten zu können. So wurde zu Recht betont, dass Caesar ein „Parvenu unter den Schulschriftstellern“<sup>306</sup> ist und in der Geschichte des lateinischen Lehrplans über keine lange Tradition<sup>307</sup> verfügt. Zitate bekannter Persönlichkeiten wie GOTTFRIED HERDER<sup>308</sup> und FRIEDRICH LEO<sup>309</sup> wurden zur Stärkung dieser Argumentation herangezogen. Die Dominanz der Caesarlektüre wurde in einleuchtender Weise nicht so sehr als das Ergebnis didaktischer Notwendigkeiten, sondern vielmehr politischer und geistesgeschichtlicher Prozesse begriffen; daraus ergibt sich mit Evidenz eine „Relativierung des Anspruchs, wonach Caesar – möglicherweise einzige – verbindliche Mittelstufenlektüre sein soll“<sup>310</sup>. Tatsächlich können die ehemals gültigen Ziele und Formen der Caesarlektüre, deren Entstehung und Tradierung an ganz bestimmte historische Bedingungen geknüpft waren, unter völlig veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen und didaktischen Zielen des Lateinunterrichts nicht mehr ohne weiteres aufrechterhalten werden.

Dies betrifft zunächst die Frage der Altersangemessenheit: Grundsätzlich einig scheinen sich die Kritiker über Caesars mangelnde Eignung für die Mittelstufenlektüre in Sprache und Inhalt. Bereits im Jahr 1966 zog HARTMUT VON HENTIG eine ernüchternde Bilanz, die als bedeutender Auftakt der neuen Caesarkritik verstanden werden muss: „Wenn man nach einem halben Jahr, nachdem die Helvetier mühsam besiegt worden sind, einmal fragte, ob denn der Cäsar Freude mache, wird man bei genauerem Hinhören nur erfahren, wie beliebt der Lehrer ist, und nicht, wie der Schüler zur Sache steht. Die Sache ist

---

305 MANFRED FUHRMANN (1976a), 87.

306 MANFRED FUHRMANN (1976a), 84.

307 cf. DIETMAR SCHMITZ (1999), 35.

308 cf. DIETMAR SCHMITZ (1999), 35.

309 cf. MANFRED FUHRMANN (1976a), 83.

310 PAUL BARIÉ (1982), 10.

nicht vorhanden – denn sie ist ihm nicht adäquat.<sup>311</sup> In den Augen der Kritik resultiert die mangelnde Altersangemessenheit aus einer grundsätzlichen Überforderung der Lektürefänger, da sie die sprachliche und inhaltliche Raffinesse der Darstellung weder selber erarbeiten, geschweige denn angemessen würdigen könnten.<sup>312</sup> Folge sei nach BARIÉ keine historisch-ideologiekritische, sondern eine fiktionale Lektüre<sup>313</sup> wie beim *Asterix Latinus*, die der historischen Realität natürlich nicht gerecht werden könne. Außerdem sei eine bloße metasprachliche Rezeption<sup>314</sup> zu befürchten, bei der der Caesartext lediglich eine Beispielsammlung zur Verbesserung der Übersetzungstechnik darstelle und in traditioneller Weise der Inhalt vernachlässigt werde. „Die Schüler lernen an Caesar übersetzen ..., realisieren aber gar nicht mehr, worum es geht; ihre psychische Energie ist auch durch das Bemühen, zu dekodieren und angemessen zu übersetzen soweit aufgebraucht, daß die Inhaltsseite belanglos wird.“<sup>315</sup> Als besonders problematisch wird schließlich auch das fehlende Hintergrundwissen der Schüler eingestuft, das eine sinnvolle Lektüre nachhaltig behindere.<sup>316</sup> Auch das allseits bekannte Argument der Klarheit der Sprache Caesars wird nicht mehr akzeptiert; es handle sich hierbei um eine „Attitude“; die immer wieder vorgebrachte Einfachheit und Schlichtheit sei „Folge einer naiven Annäherung des Lesers und nicht der Natürlichkeit des Gegenstandes.“<sup>317</sup> DALFEN weist berechtigterweise auf die zahlreichen didaktischen Artikel hin, die sich intensiv mit Texterschließungsfragen während der Caesarlektüre befassen, und kommt zum unvermeidlichen Schluss: „Für die Schüler ist Caesar schwierig“<sup>318</sup>, es handle sich um „eine an sich gute Ware“, die jedoch „dem falschen Abnehmerkreis“<sup>319</sup> angeboten werde.

Entsprechend negativ werden die motivatorischen Folgen dieser von den Kritikern vermissten Altersadäquatheit in Sprache und Inhalt bewertet. Trotz eines bemerkenswerten Mangels an umfassenden empirischen Untersuchungen<sup>320</sup>

---

311 HARTMUT VON HENTIG (1966b), 341.

312 cf. PAUL BARIÉ (1982), 7; JOACHIM DALFEN (1995), 273; DIETMAR SCHMITZ (1999), 35.

313 cf. PAUL BARIÉ (1982), 9.

314 cf. PAUL BARIÉ (1982), 9.

315 PAUL BARIÉ (1982), 9f.; ebenso kritisiert DALFEN (1995), 278 ff., die Dominanz der Übersetzung und den Vorrang formaler Ziele (278ff.).

316 cf. JOACHIM DALFEN (1995), 276f.

317 PAUL BARIÉ (1982), 7.

318 JOACHIM DALFEN (1995), 268.

319 JOACHIM DALFEN (1995), 273.

320 Die wohl einzige verlässliche Untersuchung haben ANNE OTT und HANSJÜRGEN WOLF (1981) publiziert. Die Autoren befragten 173 Schülerinnen und Schüler aus einer zehnten Jahrgangsstufe zur Caesarlektüre.

wird nachdrücklich mit negativen Unterrichtserfahrungen argumentiert, die sich insgesamt über einen Zeitraum von mehr als 30 Jahren erstrecken und deren kritischer Tenor ernstgenommen werden muss. Es wird darauf hingewiesen, dass heutige Schüler wohl kaum Freude an der Schilderung militärischer Taten empfinden könnten<sup>321</sup> und die Inhalte an den Interessen der Schüler<sup>322</sup> völlig vorbeigingen. Insgesamt wird man WALTHER LUDWIG zustimmen können, der eine verheerende Wirkung einer ausschließlich grammatisch-militärischen Caesarlektüre für die Lernbereitschaft der Schüler und das gesamte Erscheinungsbild des Faches konstatiert: „... die Caesarlektüre verursacht oft eine bleibende Enttäuschung am Latein, da der Schüler, der gehofft hatte, die Autorenlektüre würde die grammatische Arbeit der ersten Jahre lohnen, sich nun durch diesen Text durchzurackern hat, ohne das Gefühl zu haben, daß er irgendwie für ihn selbst relevant sei.“<sup>323</sup> Auch die empirische Untersuchung von OTT und WOLF, die bereits 1981 veröffentlicht wurde und einen recht differenzierten Einblick auf die schulische Caesarlektüre dieser Zeit gestattet, zeichnet kein sehr positives Bild und unterstreicht die oben genannten Kritikpunkte. Auf die Frage, was ihnen an der bisherigen Lektüre gefallen habe, wurde am häufigsten die ernüchternde Antwort „Nichts“ (23,12%) gegeben. Die dann noch genannten positiven Eindrücke fallen dagegen deutlich ab (z. B. Caesars Erzählstrategie 13,29%, politischer und geschichtlicher Hintergrund 9,82%, Abwechslungsreichtum 4,04%, Analyse Caesars 2,31%, Sitten und Gebräuche der Römer und Gallier 1,73%, Krieg mit den Helvetiern 0,57%)<sup>324</sup>. Überdies scheint die Lektüre nicht besonders leicht gefallen zu sein: Fast die Hälfte der Befragten sieht in der Länge der Satzperioden<sup>325</sup> die größte Schwierigkeit der Caesarlektüre, die zusätzlich durch den offensichtlichen Mangel an Hintergrundinformationen zur römischen Innen- und Außenpolitik<sup>326</sup> verstärkt wurden. Es kann nicht verwundern, dass das Verhältnis von Übersetzungsarbeit und Interpretation mit 5:1 angegeben wurde.<sup>327</sup>

Zusätzlich werden mit besonderem Nachdruck immer wieder die ideologisch-moralischen Nachteile der Caesarlektüre kritisiert. Neben der traditionell bekannten „Dominanz des machtpolitisch-militärischen Komplexes“<sup>328</sup> wird von BARIÉ die „Zurückdrängung des Emotionalen, ja des Humanen“ beklagt:

321 cf. WALTHER LUDWIG (1968), 7. cf. Kapitel III. 3. 3, 140 f.

322 cf. DIETMAR SCHMITZ (1999), 33.

323 WALTHER LUDWIG (1968), 7.

324 cf. ANNE OTT / HANSJÜRGEN WOLF (1981), 60 f.

325 cf. ANNE OTT / HANSJÜRGEN WOLF (1981), 60.

326 cf. ANNE OTT / HANSJÜRGEN WOLF (1981), 61.

327 cf. ANNE OTT / HANSJÜRGEN WOLF (1981), 60.

328 PAUL BARIÉ (1982), 8.

„Aller menschlicher Kummer, alles Kriegselend ist eliminiert.“ Diese „vom Menschen absehende Verachtung“ hält er für entwicklungspsychologisch bedenklich, da dieser Aspekt von den Schülern nicht als Intention Caesars durchschaut, sondern als „natürlich empfunden“<sup>329</sup> werden könne. Auch neuere didaktische Ansätze zu Gunsten Caesars aus den achtziger und neunziger Jahren, die gerade diesem Komplex weniger Beachtung einräumen wollen und auf die an anderer Stelle<sup>330</sup> noch genau einzugehen sein wird, werden nachdrücklich kritisiert: DALFEN<sup>331</sup> und SCHMITZ<sup>332</sup> sehen die Mahnungen der Lehrpläne und didaktischen Aufsätze, das Militärische nicht mehr in den Vordergrund zu stellen, durch die vorgenommenen Textauswahlen und den dabei verwendeten, vor allem militärischen Wortschatz widerlegt. An einseitig tendenziösen und zur eigenen Rechtfertigung abgefassten Texten wie dem Helvetierkrieg, dem Nervierkampf oder dem Freiheitskampf der Gallier ließen sich zentrale Ziele des Lateinunterrichts auf keinen Fall erreichen.<sup>333</sup> Zudem kritisiert DALFEN, dass die fachdidaktische Diskussion nach wie vor von einem wissenschaftlich anachronistischen, idealisierenden Caesarbild<sup>334</sup> bestimmt werde, und fordert Sensibilität „gegenüber dem brutalen römischen Imperialismus, gegenüber einer Herrenvolkideologie, gegenüber Völkermord und gegenüber dem, was man als ‚Integration durch Ausrottung‘ bezeichnen muß“<sup>335</sup>. Die Stichhaltigkeit dieser Argumentation, vor allem in Bezug auf die neueren Ansätze der achtziger und neunziger Jahre, wird noch zu prüfen sein.<sup>336</sup>

Die aus dieser Ablehnung Caesars resultierenden Alternativvorschläge konzentrieren sich auf Autoren und Texte, denen in der Nachkriegszeit relativ wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden war, die jedoch z.T. in der Geschichte des Lateinunterrichts über lange Zeit von großer Bedeutung gewesen waren. So wurde von WALTHER LUDWIG<sup>337</sup> der Komödiendichter Terenz als Ersatz für Caesar in die Diskussion eingebracht, dessen Vorschlag von ERICH HAPP didaktisch und methodisch genauer modifiziert wurde. HAPP argumen-

---

329 PAUL BARIÉ (1982), 8.

330 cf. Kapitel VII. 3. 3, 407 ff.

331 cf. JOACHIM DALFEN (1995), 269.

332 cf. DIETMAR SCHMITZ (1999), 36.

333 cf. DIETMAR SCHMITZ (1999), 37: „Mit solchen Texten lassen sich keinesfalls Lernziele erreichen, wie ‚Fähigkeit, Kultur zu erfahren und Kreativität und Umgang mit Kultur‘ oder ‚Verständnis für und Toleranz gegenüber anderen Kulturen‘ oder auch ‚modellhafte Deutung der Welt‘.“

334 cf. JOACHIM DALFEN (1995), 272.

335 JOACHIM DALFEN (1995), 269.

336 cf. Kapitel VII. 3. 3, 407 ff.

337 cf. WALTHER LUDWIG (1968), 6.



tiert historisch, sprachlich und pädagogisch. Er verweist auf die große Bedeutung von Terenz als dem prägenden Anfangsautor vom Humanismus bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts. Terenz verfüge über einen kleineren und humaneren Wortschatz als Caesar, Satzbau und Formenbestand seien „einigermaßen klassisch“<sup>338</sup> und die Sätze kürzer als bei Caesar, eine Ganzschriftlektüre sei möglich. HAPP hält Terenz im Gegensatz zu Caesar für einen „erzieherischen“ Autor<sup>339</sup>: Die Schüler könnten sich mit den Komödienfiguren identifizieren, die Lektüre lehre „einen natürlichen Anstand“<sup>340</sup>. Aus diesem Ansatz zieht HAPP schwer wiegende Konsequenzen für den gesamten Lateinunterricht: Er fordert eine Verkürzung der Spracherwerbsphase und eine stärkere Gewichtung gesprochenen Lateins, eine Anschlusslektüre Caesars lehnt er ab, sondern bevorzugt Plinius und Martial. Caesar sieht er erst in der 11. Klasse vor.

In ähnlicher Weise entwirft FUHRMANN aufgrund einer unterrichtshistorischen Betrachtung einen Alternativvorschlag: Unter Hinweis auf den Lateinunterricht in Mittelalter und früher Neuzeit lenkt er den Blick auf die sog. „Kleinen Gattungen“ mit Texten, „die leicht, gefällig, bedeutend und für Heranwachsende geeignet sind“<sup>341</sup> und mündet letztlich in die bekannte Alternative „Cäsar oder Erasmus“. FUHRMANN betont vor allem den didaktischen Wert der *Colloquia* des Erasmus (und seiner Nachahmer) wegen ihrer geringen sprachlichen Anforderungen, ihrer Wirklichkeitsnähe und witzig-satirischen Darstellungsweise. Im Gegensatz dazu missbilligt er nicht nur die übliche Gestaltung der Lehrbücher, die im Gegensatz zu den humanistischen Texten „von ‚Manneszucht‘ und ‚Götterfurcht‘“ strotzen, sondern fordert auch einen früheren Lektürebeginn, bei dem man „Sprachunterricht und Lektüre ineinanderschachteln“<sup>342</sup> kann. Als weitere Alternativen zu Caesar wurden z.B. Cicero (Reden)<sup>343</sup>, Nepos<sup>344</sup>, Ovid<sup>345</sup>, Phaedrus<sup>346</sup>, Gellius<sup>347</sup>, die *Legenda Aurea*<sup>348</sup> und

---

338 ERICH HAPP (1974), 174.

339 ERICH HAPP (1974), 184.

340 ERICH HAPP (1974), 186.

341 MANFRED FUHRMANN (1976a), 87.

342 MANFRED FUHRMANN (1976a), 92.

343 cf. WALTHER LUDWIG (1968), 8; DIETMAR SCHMITZ (1999), 39. An dieser Stelle muss natürlich die Schultextausgabe „Cicero gegen Verres“ (1975) hervorgehoben werden, die vom KÖLNER ARBEITSKREIS für die lateinische Anfangslektüre erarbeitet wurde und in der der lateinische Text in vereinfachter Form dargeboten wird.

344 cf. KARL-HEINZ ELLER (1987a).

345 cf. JOACHIM RICHTER-REICHEL (1992).

346 cf. MANFRED FUHRMANN (1976a), 86, 92; KARL-HEINZ ELLER (1987b).

347 cf. GERHARD FINK (1974, 1975).

348 cf. PAUL BARIÉ (1987).

Celsus<sup>349</sup> vorgeschlagen, die z.T. durchaus beachtenswerte Veränderungen des gesamten Lektürekansons der Mittel- und z.T. auch der Oberstufe zur Folge haben.

Vor dem Hintergrund dieser Positionen erscheint die Caesarlektüre als ein Paradoxon allererster Ordnung: Der nach wie vor zentralen Stellung in den Lehrplänen scheinen eigentlich nur Nachteile entgegenzustehen, die gegen Caesars weiteres Verbleiben im Lateinunterricht sprechen.<sup>350</sup> So führt die Kritik nicht zu einem Lektürekonzept, mit dessen Hilfe die politisch und moralisch problematische Persönlichkeit Caesars kritisch, gewissermaßen „gegen den Strich“ im Unterricht behandelt werden soll; vielmehr wird unter Hinweis auf eine allgemein mangelnde Altersangemessenheit den Texten Caesars jegliche Eignung für den Unterricht abgesprochen. Folgerichtig ist SCHMITZ' Frage „Sollten Texte einer solchen Person wirklich über mehrere Wochen oder Monate hinweg im Unterricht im Vordergrund stehen?“<sup>351</sup> nur rhetorischer Natur. Dieser Argumentationskomplex birgt jedoch Gefahren: Die berechtigte Kritik an einer einseitig auf das Militärische fixierten und idealisierenden Caesarlektüre erzeugt neue Einseitigkeiten. Das didaktisch fraglos problematische Übergewicht eines kulturhistorisch und literarisch wichtigen Texts wird nicht auf ein sinnvolles Maß reduziert bzw. modifiziert; stattdessen werden die ernstzunehmenden Bemühungen um eine neu ausgerichtete Caesarlektüre als bloße Scheingefechte abqualifiziert und der Text am Ende aus der Schullektüre völlig eliminiert; die möglichen positiven Ergebnisse einer ideologiekritisch ausgerichteten Lektüre<sup>352</sup> werden ausgeblendet, die zu Recht insbesondere für Schüler der Oberstufe als inhaltlich und sprachlich ausgesprochen ertragreich eingestuft werden darf.<sup>353</sup> Zudem birgt diese einseitige Verbannung Caesars die Gefahr, dass in ebenso einseitiger Weise die didaktischen und methodischen Probleme der Alternativautoren unterschätzt werden: Auch die Lektüre von Terenz führt nicht automatisch zu besserer Leistung und größerer Motivation, zumal besondere Schwierigkeiten der poetischen Sprache nicht angemessen gewürdigt werden.

---

349 cf. DIETMAR SCHMITZ (1999), 39.

350 cf. JOACHIM DALFEN (1995), 267f.: „Caesar steht überall auf dem Lehrplan, obwohl man weiß, daß er sprachlich als Anfangslektüre schwierig ist, daß er für Jugendliche in diesem Alter wenig interessant ist, daß die Schülererfahrungen mit ihm weitgehend negativ gefärbt sind und daß Caesar deshalb, weil er in der Erinnerung mit Latein schlechthin identifiziert wird, die öffentliche Meinung über Latein ungünstig bestimmt.“

351 DIETMAR SCHMITZ (1999), 35.

352 cf. Kapitel VII. 3. 3, passim.

353 Dieser Aspekt gilt ausdrücklich nicht für PAUL BARIÉ (1982), der Caesars eigentlichen Platz in der Oberstufe sieht. (11)

### VII. 3. 3 Caesarlektüre auf veränderter Grundlage – neue didaktische Konzepte

Diese grundsätzlichen und z.T. sehr scharfen Angriffe gegen die schulische Caesarlektüre konnten nicht ohne Gegenreaktionen bleiben und führten dazu, dass neue Konzepte erarbeitet wurden. Die entscheidenden Impulse gingen von drei Didaktikern aus: HEINZ MUNDING, HANS-JOACHIM GLÜCKLICH und FRIEDRICH MAIER haben seit Beginn bzw. dem Ende der siebziger Jahre die didaktische und methodische Entwicklung der Caesarlektüre beeinflusst und auf eine insgesamt veränderte Grundlage gestellt: Insbesondere GLÜCKLICH und MAIER übten durch ihre Schultextausgaben nachhaltigen Einfluss auf die Unterrichtspraxis aus.

#### Caesar gegen den Strich lesen: Sprache und Leserlenkung als Lektüreschwerpunkte

GLÜCKLICH und MUNDING kommt das Verdienst zu, erstmals in sich geschlossene Konzepte einer unter veränderten didaktischen Grundsätzen ausgerichteten Caesarlektüre entwickelt zu haben. Beide Didaktiker gehen ohne Umschweife auf bestehende Mängel der Caesarlektüre ein. „Die vielfach immer noch geübte Praxis“, so MUNDING ganz grundsätzlich, „aus Gründen der Spracherziehung ‚möglichst viel‘ Cäsar zu lesen, ist auf die Dauer nicht zu halten; es geht darum, Gesichtspunkte zu finden, die eine straffe Auswahl und Ponderierung der zu lesenden Abschnitte erlauben.“<sup>354</sup> Auch GLÜCKLICH räumt ein, dass die Einwände gegen Caesar als Schulautor, also die militaristische Ausrichtung der Lektüre sowie die inhaltliche Überforderung der Lektürefanfänger, durch die gängige Lektürepraxis bestätigt worden seien. Gleichzeitig wendet er sich mit Nachdruck gegen bisher unternommene Ansätze, diese Probleme zu lösen. So spricht er sich gegen Versuche aus, Tertianer für die Caesarlektüre mit ethnographischen Texten und abenteuerlichen Begebenheiten zu begeistern:<sup>355</sup> Eine solche Auswahl gewähre „keinen ausreichenden Eindruck von Caesars politischer Taktik und vom Ziel seines Werkes“<sup>356</sup>; ferner bezweifelt er die Bereitschaft der Schüler, sich länger mit Kriegsepisoden in einer schwierigen Sprache zu beschäftigen, wenn man „sie mit gleichem Gewinn auf Deutsch lesen könnte“<sup>357</sup>. Drittens fragt GLÜCKLICH, „ob heute

---

354 HEINZ MUNDING (1972), 32.

355 GLÜCKLICH kritisiert hiermit Positionen, die von MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 173, vertreten worden waren.

356 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1972), 44.

357 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1972), 44.

einem Tertianer ... nur das kindliche Interesse an einer abenteuerlichen Welt mit exotischen Menschen und Tieren und fremdartigen Sitten nachgesagt werden kann und nicht vielmehr ein sich anbahnendes politisches Bewußtsein und das ... Bestreben, politische Ereignisse zu durchschauen und die Motivation ihrer Akteure zu erkennen“<sup>358</sup>.

Mit diesen kritischen Anmerkungen stellten MUNDING und GLÜCKLICH nicht nur wichtige didaktische Grundsätze der bisherigen Caesarlektüre in Frage, die das *Bellum Gallicum* zuallererst als sprachliches Exerzierfeld für Lektürefanfänger verstand, den Text jedoch aus motivatorischen Gründen als spannendes Abenteuer darzustellen und kritische Bewertungen Caesars auszublenden suchte. Vielmehr weisen beide der Mittelstufenlektüre des *Bellum Gallicum* eine völlig neue Richtung, die vor allem die gesellschaftlich-politischen Implikationen des Werkes und Caesars Darstellungsententionen sowie seine Methoden der Leserlenkung in den Vordergrund stellt, und zwar auf der Basis einer genauen sprachlichen Textanalyse, die nicht mehr grammatizistisch-formal, sondern inhaltlich motiviert ist. „Die Regel sollte daher keine isolierte Analyse des Satzes oder Kapitels sein, sondern eine Analyse im Zusammenhang der Lektüre, die zum genauen Verständnis notwendig ist und erkennen läßt, wie Caesar seine Gedanken vorträgt oder Ergebnisse schildert und in welcher Absicht er sich gerade so und nicht anders ausdrückt. Den Hintergedanken eines Autors und zumal eines Politikers ‚auf die Schliche zu kommen‘, ist spannend und erkenntnisreich. Hierin liegt eine unmittelbare Motivierung zur genauen sprachlichen Analyse eines lateinischen Satzes.“<sup>359</sup> GLÜCKLICHS und MUNDINGS eigene Bewertung Caesars läßt nichts mehr von einer Idealisierung ahnen: Für GLÜCKLICH sind die *Commentarii* „eine Darstellung der Gallischen Kriege aus seiner Sicht, zu seiner Rechtfertigung und Selbstdarstellung. Sie zeigen überall seine Färbung.“<sup>360</sup> MUNDING sieht in Caesars imperialistischem Vorgehen ein Beispiel dafür, „wie wir es in Zukunft nicht mehr machen dürfen, falls wir überleben wollen“<sup>361</sup>. Eine tendenziell caesarkritische Lektüre mit

---

358 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1972), 45.

359 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1972), 45; MUNDING (1972), 32, betont weniger deutlich die sprachlichen Aspekte, will aber ebenfalls das Hauptgewicht auf solche Stellen legen, „an denen Cäsar sein Vorgehen in Gallien als im Interesse des *populus Romanus* liegend zu rechtfertigen versucht; alles übrige wäre auf seine Beziehung zu diesen Stellen hin zu überprüfen und zu evaluieren. Schlachtenschilderungen, die im herkömmlichen Unterrecht oft eine große (und manchmal sogar die Haupt-) Rolle spielen, müßten dabei in den Hintergrund treten.“

360 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1972), 45.

361 HEINZ MUNDING (1972), 38.

gesellschaftskritisch-emanzipatorischen Bildungszielen wird somit unumgänglich, hierin liegt sogar ihr eigentlicher didaktischer Wert.

Anhand einer derart ausgerichteten Lektüre sollen Problemkreise erörtert werden, die in exemplarischer Weise den durch die Curriculumtheorie ausgeübten Druck dokumentieren, den Lateinunterricht für die Behandlung gegenwartsbezogener, d. h. vor allem gesellschaftlich-politischer Fragen zu öffnen, die von der allgemein herrschafts- und gesellschaftskritischen Stimmung der siebziger Jahre und auch von der heraufziehenden Ost-West-Entspannungspolitik geprägt wurden. Hierzu zählen z. B. für GLÜCKLICH das Problem von Macht und Größe, zweitens die Erkenntnis, dass „die Verfasser politischer und historischer Schriften – bewußt oder unbewußt – von subjektiven Interessen oder Haltungen geleitet“<sup>362</sup> werden, und dass es drittens politische Mechanismen gebe, die „heute so riskant geworden sind, daß die Frage ihrer Überwindung, das heißt der Entspannung, allmählich immer mehr Menschen beschäftigt“<sup>363</sup>. Den dabei intendierten Einblicken in grundsätzliche Denk- und Handlungsweisen der Römer wird im Gegensatz zur bisherigen Tradition des Lateinunterrichts nicht mehr per se „Autoritäts- bzw. Bildungswert“<sup>364</sup> zuerkannt, vielmehr steht nunmehr kritische Interpretation und Distanzierung im Vordergrund. Wenn man nämlich „bei der Behandlung des ersten Buches des BG erfaßt, wie Caesar hier zu seiner persönlichen Machtausweitung, aber auch zu seiner Bereicherung Krieg führt und ihn mit Argumenten motiviert, die die Kriegsschuld den Gegnern zuschieben, so taucht die berechtigte Frage der Schüler auf, warum denn Caesar eigentlich als bedeutend zu gelten habe und als große historische Persönlichkeit angesehen werde.“<sup>365</sup> Dieser Widerspruch verführt GLÜCKLICH jedoch nicht zu der Annahme, dass Schüler auf dieses Problem eine historisch einigermaßen angemessene Antwort geben könnten; er konzentriert sich auf bescheidenere, aber durchaus realistische Ziele: „Es kann durchaus nützlich sein, wenn die Schüler zunächst kritisch und mißtrauisch Caesars Schrift lesen und sich seine persönlichen Ziele, die er mit der Eroberung Galliens verband, immer vor Augen halten. Eine Revision oder Aufhellung des Caesar-Bildes kann einer späteren Phase vorbehalten bleiben.“<sup>366</sup> GLÜCKLICH hat diese neue Zielsetzung der Caesarlektüre, die auf der Basis soli-

---

362 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1972), 47.

363 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1972), 47.

364 HEINZ MUNDING (1972), 33.

365 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1972), 46.

366 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1972), 47.

der Spracharbeit und Realienkenntnis<sup>367</sup> erreicht werden soll, in passender Weise als „abwägende Beurteilung Caesars“<sup>368</sup> bezeichnet. Unter diesen Voraussetzungen sieht GLÜCKLICH die Möglichkeit gegeben, mit Hilfe von Caesar schon bei der Anfangslektüre Spracharbeit und Interpretation sinnvoll zu integrieren und besser als mit anderen Autoren<sup>369</sup> auf die spätere Lektüre vorzubereiten.

Allerdings kann GLÜCKLICHS Konzept keine befriedigende Antwort geben, wie eine sprachliche und inhaltliche Überforderung der Lektüreeanfänger vermieden werden kann, ohne die sinnvollen Ziele einer kritischen Caesarlektüre schmälern zu müssen. So vermisst man eine eingehende Problematisierung und didaktische Analyse der sprachlichen Probleme, die der Caesar-Text den Schülern bereiten kann. Zwar bietet GLÜCKLICH an besonders komplexen Stellen graphische Aufbereitungen des Textes (z.B. durch Unterstreichungen<sup>370</sup> oder in Einrückmethode<sup>371</sup>), eine nüchterne Analyse des tatsächlichen Schwierigkeitsgrades der Texte und Hinweise auf mögliche Hilfen zu ihrer Behebung sucht man jedoch vergeblich. Stattdessen mündet eine Textanalyse in ein abstraktes Strukturbild und die Auszählung der Silben einzelner Sätze.<sup>372</sup> Ein ganz ähnliches Problem zeigt sich bei den Interpretationen GLÜCKLICHS. Da sie problemorientiert ausgerichtet sind, um Caesars Darstellungsabsichten aufzudecken, werden an die Lektüreeanfänger z.T. nicht unerhebliche Ansprüche gestellt. Wie historisch voraussetzungsreich und inhaltlich überfrachtet eine solche Interpretation sein kann, zeigt sich z.B. am Kapitel I 7, in dem Caesar seine Leser an die Ermordung des Konsuls Lucius Cassius erinnert. GLÜCKLICH erwartet an dieser Stelle nicht nur eine Einordnung in die römische Geschichte und eine psychologische Ausdeutung, sondern zusätzlich eine gesellschaftliche Problematisierung der Erbfeindproblematik unter aktuellen Aspekten.<sup>373</sup>

---

367 cf. HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1972), 48: Zur Klärung der Hintergründe sollen zunächst die Ämterlaufbahn, die politischen Verhältnisse in Rom und Gallien sowie Caesars Beweggründe zu diesem Feldzug beleuchtet werden.

368 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1972), 47.

369 cf. HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1972), 82: „Bei Terenz bringen poetische Sprache und das Versmaß zusätzliche Schwierigkeiten, bei Nepos legt wohl der Gehalt nicht im gleichen Maße wie bei Caesar Grund für die spätere Lektüre.“

370 cf. HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1972), 49 und 57.

371 cf. HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1972), 60.

372 cf. HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1972), 61f.

373 cf. HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1972), 54: „Zunächst ist der Vorgang der Unterjochung [= des L. Cassius] und seine Bedeutung für das römische Nationalbewußtsein zu erklären. Man vergleiche, welche Rolle in augusteischer Zeit die Rückeroberung der Schilde spielte, die die Parther von Crassus erbeutet hatten. Es ist dann die Wirkung einer solchen Erinnerung auf den römischen Leser zu erwägen und auf die Rolle einzugehen, die die Gal-

## Der Erzählstrategie Caesar als Typus des europäischen Machtmenschen

„Wer heute noch im ‚alten Stil‘ Caesar liest: ziellos, über Monate hin fast nur als Übersetzungsdrill, ohne interpretatorische Absicht, ohne deutlich fixierbare Einsichten und Erkenntnisse ... der tut besser daran, seine Schüler das *Bellum Gallicum* überhaupt erst nicht aufzuschlagen zu lassen.“<sup>374</sup> Dieses Verdikt FRIEDRICH MAIERS unterstreicht sein engagiertes Auftreten für eine erneuerte, moderne Caesarlektüre, die erst dann zum Erfolg wird, „wenn die Interpretation der Inhalte gleichrangig zur Texterschließung hinzutritt“<sup>375</sup>. Ebenso wie MUNDING und GLÜCKLICH macht MAIER in seinem langjährigen Eintreten für Caesar als Schulautor immer wieder klar, dass die weitere Zukunft dieses literarischen Klassikers nur auf der Grundlage einer echten Neuorientierung gesichert werden könne. Allerdings setzt MAIER bei der didaktischen Legitimation Caesars andere Akzente und Schwerpunkte als MUNDING und GLÜCKLICH.

Aufgrund der Einwände VON HENTIGS, LUDWIGS und vor allem FUHRMANNs sowie durch die Vorstellung attraktiver didaktischer Alternativen durch HAPP (Terenz), FINK (Gellius) und den KÖLNER ARBEITSKREIS (Cicero) hatte sich gegen Ende der siebziger Jahre die Lage für Caesar als Schulautor in der didaktischen Diskussion so verschärft, dass MAIER schwer wiegende Folgen für die Unterrichtspraxis befürchtete und im Jahr 1979 die schulische Caesarlektüre zu Recht in ernster Gefahr wähnte.<sup>376</sup> Insofern ist es nachvollziehbar, dass er sich zunächst überaus scharfer und z. T. polemischer Gegenargumente bediente, die er in der Folgezeit jedoch merklich versachlichte.<sup>377</sup>

---

lier seit dem Galliereinfall 387 vor Christus als eine Art Angstgegner der Römer spielen. Sodann muß man sich darüber klarwerden, daß erstens Caesar dieses Argument wiederholt verwendet, um in seinen Lesern Emotionen zu wecken (I 12; 13; 14) und daß zweitens Erbfeindtheorien auch in unserem Jahrhundert eine Rolle spielten, ja noch in unserem heutigen Denken wirken. Dann kann man schließlich auf das Problem des Vergessens und Verzeihens und auf Schwierigkeiten und denkerische und praktische Voraussetzungen einer Völkerversöhnung zu sprechen kommen.“

374 FRIEDRICH MAIER (1988), 38.

375 FRIEDRICH MAIER (1995a), 3.

376 cf. FRIEDRICH MAIER (1979b), 142.

377 So griff MAIER in seinem Artikel „Auch Caesar ein Schriftsteller der Anfangslektüre“ (1979b) vor allem LUDWIG und FUHRMANN in einer Schärfe an, die auf eine direkte persönliche Betroffenheit schließen lassen. So lautet sein Fazit über LUDWIG, dem er die völlige Vernachlässigung des „schuldidaktischen Gesichtspunkts“ vorwirft: „Man kann nicht umhin, dies als die ex-cathedra-Auffassung eines in der Schulpraxis unerfahrenen Wissenschaftlers zu kennzeichnen.“ (144) In der überarbeiteten Version dieses Artikels, der unter dem Titel „Caesar und die Schüler heute“ im Jahr 1983 veröffentlicht wurde, fehlt derartige Polemik.

Dem Argument der besonderen sprachlichen Schwierigkeit Caesars begegnet MAIER mit dem Hinweis, dass es nicht zu einer Krise des Übergangs vom Lehrbuch zur Lektüre kommen könne, wenn nur die Lehrbücher auf Sprache, Wortschatz und Syntax Caesars abgestellt seien.<sup>378</sup> Außerdem bereite Caesars *Bellum Gallicum* optimal auf die Anschlussautoren wie Sallust, Livius oder Cicero vor. Zudem sei das Argument, Caesar erfordere „geistige Anstrengung und Konzentration ... nicht stichhaltig“, da die Anforderungen und Anregungen der Lektüre den „geistigen Reifeprozess“<sup>379</sup> der Schüler förderten. Diese Argumentation ist jedoch nicht ganz unproblematisch: Sie vernachlässigt nicht nur den in der Praxis weit verbreiteten und in der Literatur weithin belegten Lektüreschock beim Übergang vom Lehrbuch zur Caesarlektüre, sondern unterschlägt auch, dass bis zu diesem Zeitpunkt die lateinischen Lehrbücher traditionell auf Caesar ausgerichtet waren, ohne jedoch allem Anschein nach die gewünschten Erfolge erzielt zu haben. Zudem wurde von den Caesarkritikern ja nicht das an sich sinnvolle Ziel „geistiger Anstrengung und Konzentration“<sup>380</sup> bemängelt, sondern die Gefahr der Überforderung. Einleuchtend ist dagegen MAIERS Reaktion auf den Vorwurf der inhaltlichen Gleichförmigkeit und mangelnden Motivationskraft. Er führt mit vollem Recht an, dass es Sache des Lehrers sei, diesen Mängeln durch unterrichtliche Planung und Präsentation entgegenzuwirken. „Methodenvariation ist didaktisches Gebot.“<sup>381</sup>

Auf den von HAPP und FUHRMANN vorgebrachten Aspekt der mangelnden Identifikationsmöglichkeiten mit den Texten Caesars reagiert MAIER mit dem Hinweis, dass es im Lateinunterricht nicht ausschließlich um „Ja, so ist es auch“<sup>382</sup>-Erlebnisse gehen könne, sondern auch um die „Dimension der Geschichtlichkeit“ und die Herausarbeitung der Distanz von Gegenwart und Vergangenheit. MAIER knüpft in diesem Zusammenhang an HÖLSCHERS These von der Antike als dem nächsten Fremden an.<sup>383</sup> Konsequenterweise hebt MAIER hervor, dass man unter dieser Voraussetzung „die Antike so zeichnet, wie sie war, sie nicht verklärt oder auf das Positive hin bereinigt“.<sup>384</sup> Dementsprechend dürften auch kriegerische Inhalte, da für die Antike repräsentativ, nicht ausgeschlossen werden. Insofern bewegt sich MAIER thematisch in durchaus traditionel-

---

378 cf. FRIEDRICH MAIER (1979b), 162; (1983), 16.

379 FRIEDRICH MAIER (1983), 16.

380 FRIEDRICH MAIER (1983), 16.

381 FRIEDRICH MAIER (1983), 17.

382 FRIEDRICH MAIER (1983), 19.

383 cf. FRIEDRICH MAIER (1979b), 168; (1983), 20.

384 FRIEDRICH MAIER (1979b), 169; (1983), 20.



len Bahnen der Caesarlektüre, allerdings mit einem entscheidenden Unterschied: Im Gegensatz zu KRÜGER versteht es sich für MAIER von selbst, „daß Schlachtenschilderungen, Berichte von Siegen und Verlusten auch in der Anfangslektüre nicht im Mittelpunkt stehen dürfen“<sup>385</sup>. MAIER wendet sich gegen eine Lektüre, in der das Militärische, zum Abenteuer verharmlost, zum Selbstzweck wird. Stattdessen steht eine problematisierende Interpretation des Militärischen im Vordergrund: Den Schülern soll „das Phänomen des Krieges, seine Hintergründe und Methoden, seine Auswirkungen und Folgen nachhaltig bewußt“<sup>386</sup> werden, zumal der Krieg „leider nicht nur ein potentieller Teil unserer Wirklichkeit“<sup>387</sup> sei. Ein derartiger Gegenwartsbezug scheint eine caesarkritische Betrachtung erforderlich zu machen, wie man bereits bei MUNDING und GLÜCKLICH erkennen konnte.

Für MAIER hat dieser ideologiekritische Aspekt mit einer grundsätzlich distanzierten Haltung zu Caesar jedoch einen weniger zentralen Stellenwert: Er plädiert nämlich für eine „anthropologische“<sup>388</sup> Interpretation, die die Waage hält zwischen Affirmation und Ideologiekritik und zur Aufdeckung bestimmter anthropologischer Konstanten führen soll, die ihrerseits der kulturellen und historischen Orientierung dienen und somit ein wichtiges didaktisches Ziel im Rahmen des gesamten Lateinunterrichts erfüllen. Unter Berücksichtigung von Caesars unbestreitbarer Fortwirkung in Geschichte, Literatur und Kunst glaubt MAIER anthropologische Konstanten erkennen zu können, die den Schülern ein entsprechendes historisches, politisches und kulturelles Orientierungswissen vermitteln sollen: „Caesar also, zu den Tätern der Weltgeschichte gehörig, ist zu verstehen als prägende zivilisatorische Kraft und als Maßstab für geschichtliche Leistung zugleich, kein Petrefakt ..., sondern lebendig auch in unseren Tagen als eine ‚politische Existenz‘ schlechthin, einen abendländischen Menschentypus repräsentierend.“<sup>389</sup> In dieser Einschätzung, die in einem didaktischen Kontext erstmals von HANS-JÜRGEN TSCHIEDEL<sup>390</sup> gegen Ende der siebziger Jahre vorgetragen wurde, kann man eine gewisse Bewunderung für Caesars historisches Wirken nicht übersehen. Caesar wird durch eine Typisierung, über

---

385 FRIEDRICH MAIER (1979b), 170, (1983), 21.

386 FRIEDRICH MAIER (1983), 21.

387 FRIEDRICH MAIER (1983), 21.

388 FRIEDRICH MAIER (1982a), 172.

389 FRIEDRICH MAIER (1979b), 172f.; (1983), 24.

390 cf. HANS-JÜRGEN TSCHIEDEL (1978), 17: „Denn wir finden darin ein Menschenbild, um nicht zu sagen, einen Menschentypus wieder, der unserer Zeit in besonderem Maße eigen zu sein scheint, den leistungsorientierten Erfolgsmenschen, den unabhängigen self-made-man, den wendigen Manager.“

deren Berechtigung man aus historischer Sicht durchaus streiten kann und die ohne Frage die Gefahr einer zumindest zu einseitigen Betrachtungsweise<sup>391</sup> in sich trägt, didaktisch so überhöht, dass eine eher nüchtern kritische Betrachtung des Politikers Caesar wie bei MUNDING und GLÜCKLICH nicht im Vordergrund zu stehen scheint. Sie wird zwar nicht ausgeblendet, steht aber doch offensichtlich eher am Rande des Interesses, wie man leicht an MAIERS folgender Bemerkung erkennen kann: „Die Maxime kann nur lauten: Weniger Haß gegenüber dem Römer, eher distanzierter Respekt vor der historischen Leistung eines Mannes, der als Baumeister Europas zu den Menschen zählt, die die Welt veränderten. Dabei braucht das Bedenkliche an Caesars Vorgehen aus seinem Bilde nicht ausgeblendet zu bleiben.“<sup>392</sup>

Diese idealisierende didaktische Überhöhung Caesars als Politiker wird für MAIER durch die literarische Qualität seiner Schriften bestätigt. Aus der herausragenden Form der Darstellung wird ohne weiteres auf die einzigartige Persönlichkeit Caesars geschlossen, so z.B. in Bezug auf die Darstellung der Landung in Britannien: „Das kluge Planen, die ‚praktische Geisteskraft‘, wie Friedrich Klingner den Begriff *consilium* bei Caesar deutet, ist uns als ein hervorstechendes Merkmal seines Handelns und Verhaltens in seinem Bericht ... entgegengetreten. Dieses Planen, dieses geistige Durchdringen der Sache ... wird gleichfalls faßbar in der klaren, eindringlichen und zielgerichteten Art seiner Berichterstattung. Der beherrschende Zug seiner Persönlichkeit herrscht auch in seiner Sprache vor. Das Wesen prägt den Stil ... Die Einheit dieser Aspekte, von Person und Stil, macht die geschichtliche Größe des Römers aus ...“<sup>393</sup>

Führt ästhetische Begeisterung zu einem Mangel an historischer und persönlicher Distanz? Ist MAIER der „Droge Ästhetik“<sup>394</sup> erlegen, jenem ästhetisierenden Caesarbild, das JOACHIM DALFEN der deutschen Caesarphilologie

---

391 Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf KARL CHRISTS höchst informatives Werk „Caesar – Annäherungen an einen Diktator“ (1994), in dem in großer Klarheit die verschiedenen, häufig völlig konträren Caesarbilder vorgestellt und analysiert werden. Als Beispiel für ein MAIER völlig zuwiderlaufendes Caesarbild sei auf WOLFGANG WILL (1992), 253, hingewiesen: „Caesar war Beamter einer untergehenden Republik, der fähigste vermutlich, aber nicht mehr. Seinen Aufstieg verdankte er weniger der Kühnheit seiner Ideen als Geschäften, die mit denen des Hegelschen Weltgeistes wenig gemein haben.“

392 FRIEDRICH MAIER (<sup>2</sup>1988), 38.

393 FRIEDRICH MAIER (1982a), 182f.

394 JOACHIM DALFEN (1995), 271.

im Allgemeinen und im Speziellen MAIERS akademischem Lehrer FRIEDRICH KLINGNER<sup>395</sup>, den dieser an zahlreichen Stellen zitiert, kritisch vorgehalten hat? Ohne Frage ist MAIER stark von diesem ästhetisierenden Caesarbild beeinflusst, das in der Forschung tatsächlich weit verbreitet war und das Caesarbild in einer breiten Öffentlichkeit nachhaltig geprägt hat.<sup>396</sup> Allerdings darf nicht übersehen werden, dass idealisierende Überhöhung *und* problematisierende Kritik charakteristisch für MAIERS Konzept sind. MAIER will es nämlich nicht bei diesem einseitig positiven Bild belassen, sondern will – allerdings in größerer Vorsicht als GLÜCKLICH –, „je nach Reife und Interessenlage“<sup>397</sup> der Schüler eine Problematisierung unternehmen, bei der die politischen Intentionen Caesars aufgedeckt werden und über das Fach hinausweisende gesellschaftlich bedeutsame Ziele erreicht werden sollen. In diesem Zusammenhang spielt die oben vorgestellte Interpretationskategorie des Denkmodells<sup>398</sup> eine entscheidende Rolle. So bemerkt MAIER zum Bild Ariovists bei Caesar: „Gerade diese Lektüre liefert uns ein Denkmodell dafür, wie Sprache und Text – zumal im Raum politischer Verantwortung – sich so verwenden lassen, daß eine Tendenz entsteht, die manche wohl nicht zu Unrecht als Manipulation bezeichnen. Darauf aufmerksam zu machen ist Aufgabe jeder politischen Bildung. Die im Lateinischen und gerade am Caesartext ins Auge springende Einheit von Form und Inhalt macht dieses Phänomen eindrucksvoll wie kaum anderswo bewußt.“<sup>399</sup>

Es ist deutlich geworden, dass MAIERS Grundkonzept aus den späten siebziger und frühen achtziger Jahren gewisse Widersprüche bzw. Ambivalenzen in sich trägt: Aufgrund der tendenziell überhöhten, anthropologischen Typisierung Caesars besteht ohne Frage die Gefahr unhistorischer Einseitigkeit: Steht im Unterricht dann doch wieder zu sehr das politische und militärische Genie Caesars im Vordergrund, dessen Schattenseiten das positive Gesamtbild nicht ernsthaft trüben können? Andererseits setzt MAIER neue Akzente, indem er die sach- und problemorientierte, d. h. tendenziell ideologiekritische Interpretation als unerlässlichen Bestandteil der Caesarlektüre etabliert und somit das

---

395 So bemerkt KLINGNER (1979), 95, zur Einheit von Stil und Charakter: „Und der Leser hat den Eindruck, der wohl nicht trägt, diese streng bezogene Auswahl, dieser Verzicht sei nicht nur nachträglich, absichtlich den Dingen vom Schriftsteller aufgezwungen, sondern auch schon von vornherein in Blick und Griff dieses Menschen vorbereitet und wirksam gewesen, eine Grundform der Natur.“

396 Die Einheit von Stil und Charakter findet sich z. B. bei HANS-JÜRGEN TSCHIEDEL (1978), 19, und bei CHRISTIAN MEIER (†1997), 311.

397 FRIEDRICH MAIER (1982a), 183.

398 cf. Kapitel VII. 1. 2, 355 ff.

399 FRIEDRICH MAIER (1982a), 195.

Problem der „Objektivität einer geschichtlichen Darstellung“<sup>400</sup> zu einem wichtigen Unterrichtsgegenstand erhoben hat. Tatsächlich hat MAIER in Aufsätzen und Schulausgaben der Analyse der politischen Darstellungsintention große Aufmerksamkeit gewidmet und mit kritischen Hinweisen zu Caesar nicht gespart, die jedoch an seiner augenscheinlich positiven Grundeinstellung gegenüber Caesar nichts änderten. Caesar ist für MAIER eine ambivalente Persönlichkeit, deren schillerndes Wesen sich in seinem ebenfalls ambivalenten Lektürekonzept widerspiegelt. Sicherlich ist dies Ausdruck des Versuchs, ein eher traditionelles Caesarbild mit den Anforderungen eines modernen Lateinunterrichts zu verbinden, um damit auch die Lehrkräfte in behutsamer Weise an die Anforderungen einer veränderten Caesarlektüre heranzuführen.

Nachdem FRIEDRICH MAIER schon im Zeitraum zwischen 1979 und 1983 maßgeblichen Anteil an der didaktischen Neupositionierung der Caesarlektüre geleistet hatte, entwickelte er sein Grundkonzept auch in der Folgezeit weiter, zumal die Diskussion um Caesar – gegen seine ursprüngliche Erwartung – immer wieder aufflammte. Seine im Jahr 1982 geäußerte Einschätzung, dass Caesar, „da er verbindlich vorgeschriebener Autor geblieben ist, heute keiner Rechtfertigung mehr“<sup>401</sup> bedürfe, hatte sich als voreilig erwiesen, wenn man an die spätere intensive Kritik von BARIÉ, DALFEN und SCHMITZ denkt. Insgesamt nimmt Caesar für MAIER nach wie vor eine zentrale Position im Kanon der lateinischen Autoren ein, ein Ersatz etwa durch Texte aus der Zeit des Humanismus erscheint ihm auch weiterhin wenig sinnvoll. Allerdings will er den zeitlichen Umfang der Lektüre stark einschränken, um auch andere wichtige Autoren zu ihrem Recht kommen zu lassen. Caesar soll somit auf keinen Fall die einzige Originallektüre bleiben, die Schülern der Mittelstufe in ihrem Lateinunterricht begegnet, den sie durch Abwählen bereits vor der Oberstufe beenden können.

MAIERS vielfältige Arbeiten konzentrierten sich seit dem Ende der achtziger Jahre auf drei Schwerpunkte. Er hält an der (historisch nicht ganz unproblematischen) Typisierung Caesars fest und gewinnt unter dem Stichwort „Caesar als Typus des europäischen Machtmenschen“ einen thematischen Leitbegriff für die gesamte Caesarlektüre. Dabei ist auffällig, dass die oben beschriebene immanente Tendenz zu Affirmation Caesars in den Hintergrund gedrängt wird. „Nicht das Große, Monumentale macht deshalb Caesar heute pädagogisch interessant, mag er auch eine faszinierende Gestalt der Geschichte gewesen sein; weshalb er in die Schule gehört, ist das Geschichtsmächtige an ihm, das

---

400 FRIEDRICH MAIER (1982a), 195.

401 FRIEDRICH MAIER (1982a), 171.

für Europa und die Welt Folgenreiche, das Fragwürdige und eben das Paradigmatische.“<sup>402</sup> MAIER sieht in Caesar vorrangig den Exponenten „römischer Herrschafts- und Kriegsideologie, er repräsentiert den Typus des europäischen Machtmenschen, der ohne große Rücksicht seine Ziele verfolgt und durchsetzt“<sup>403</sup>. Welchen zentralen Stellenwert dieses Caesarbild für MAIER gewonnen hat, kann man leicht an seiner viel beachteten Schultextausgabe des *Bellum Gallicum* aus dem Jahr 2000 erkennen, die den programmatischen Untertitel „Der Typus des Machtmenschen“ trägt.

Diese historisch-paradigmatische Funktion Caesars ermöglicht MAIER eine pädagogisch sinnvolle Behandlung menschlicher Grundprobleme, nämlich des „Schlüsselproblems Krieg“<sup>404</sup>, worin MAIER letztlich einen Beitrag zur Friedenserziehung<sup>405</sup> sieht. Auf dieser leicht modifizierten Grundlage konzentriert sich MAIER in zunehmenden Maße auf das didaktische Potential einer kritisch ausgerichteten Caesarlektüre.<sup>406</sup> Dem Römer könne man nur „mit kritischem Hinterfragen seiner Sprache, seines Textes, seiner Politik“<sup>407</sup> beikommen. Deshalb widmet sich MAIER bei diesem zweiten Schwerpunkt weitaus intensiver als zuvor dem Propagandisten Caesar und der Aufdeckung seiner politisch motivierten und der Selbstrechtfertigung dienenden Erzählstrategie. Er konzentriert sich auf den Helvetierkrieg<sup>408</sup>, die Auseinandersetzungen mit den Germanen<sup>409</sup>, die Nervierschlacht<sup>410</sup>, die Britannienexpedition<sup>411</sup> sowie die Critognatus-Rede<sup>412</sup>. Von einer Tendenz zur Affirmation kann man nicht mehr sprechen.

Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung dieser anspruchsvollen Inhalte und Ziele bleibt natürlich das sprachliche Verständnis des Textes. Daher ist es

---

402 FRIEDRICH MAIER (2000c), 5f.

403 FRIEDRICH MAIER (2000c), 5.

404 FRIEDRICH MAIER (2000c), 5.

405 cf. FRIEDRICH MAIER (2000c), 4.

406 Z.B. Herrschaft durch Sprache (1987), *Furor Teutonicus* im *Bellum Gallicum*. Zu den Grundlagen von Caesars Politik und Erzählstrategie (1993c, 1995a), Caesar – Eroberer aus Notwehr (1995a).

407 FRIEDRICH MAIER (2000c), 6.

408 Caesar – Eroberer aus Notwehr (1995a, Gall. I 1–31); Die Voraussetzung zum Sieg bei Bibracte (1995a, Gall. I 25).

409 *Caesar redivivus* (1982a, Gall. I 30–54, ebenfalls in FRIEDRICH MAIER (1988), 48ff.); *Furor Teutonicus* (1993c, 1995a, Gall. I 1, 28, 30–31, 33, 39–41; IV 1–19; VI 9, 21–24).

410 Die Nervierschlacht als Gestaltungsobjekt (1995a, Gall. II 15–27).

411 *Caesar redivivus* (1982a, Gall. IV 24–25); Römer und Britannien (1988, Gall. IV 20–36); Herrschaft durch Sprache (1987, Gall. IV 24–31).

412 Die Freiheit der Feinde (1995a, Gall. VII 77).

konsequent, dass MAIER zahlreiche Vorschläge zur Sicherung der sprachlichen Kompetenzen der Schüler vorgestellt hat. Die Fülle seiner Ideen ist als deutlicher Hinweis darauf zu verstehen, dass die Caesarlektüre gerade an heutige Lektüreaufänger erhebliche sprachliche Anforderungen in Lexik, Syntax und Semantik stellt. So wird an dieser Stelle ein Dilemma der modernen Caesarlektüre und des Lateinunterrichts insgesamt deutlich: Trotz einer mit Nachdruck vollzogenen inhaltlichen Modernisierung und trotz der Einbindung gesellschaftlich relevanter Themen scheint sich gerade für Lektüreaufänger die sprachliche Hürde als zunehmendes Problem zu erweisen. Dies wird auch daran deutlich, dass MAIER in seiner oben erwähnten Schulausgabe den gesamten Text in kolometrischer Auflösung nach Art der Einrückmethode präsentiert, einer bis dahin völlig ungewohnten und zuvor sicherlich als unzulässiger Erleichterung empfundenen Textdarbietung. Offensichtlich stellt diese graphische Textgliederung ein unverzichtbares Hilfsmittel dar, was nicht zuletzt durch den enormen kommerziellen Erfolg dieser Schulausgabe unterstrichen wird. Auch die von MAIER erstmals vorgenommene, auf nur noch wenige Passagen konzentrierte Kernstellenlektüre macht auf das Problem aufmerksam, ferner andere methodische Hilfen, die anstelle des wohl weit verbreiteten minimalen und allzu mikroskopischen ‚Lesens‘ großräumigeres und rascheres Fortschreiten bei der Lektüre ermöglichen sollen. Umfangreiche oder zu schwierige Textpartien werden in bilingualer Form präsentiert, zusätzlich finden sich ausgewählte Passagen in deutscher Übersetzung oder in Paraphrase.

### Bestätigung der Neuorientierung: Neuere Tendenzen in der didaktischen Rezeption

Dieser grundsätzliche Richtungswechsel der Caesarlektüre erfuhr in der seit dem Ende der achtziger Jahre umfangreich publizierten didaktischen Literatur eine eindrucksvolle Bestätigung und Vertiefung. Im Vordergrund bleibt die kritische Analyse von Caesars Erzählstrategien, durch die der Leser in seinem Sinne gelenkt und beeinflusst werden soll. Es geht also um die Aufdeckung der eigentlichen Interessen Caesars bis hin zur Frage, ob die Darstellung Verzerrungen, Unstimmigkeiten oder Auslassungen aufweist.<sup>413</sup> Auch das Thema Krieg wird nicht ausgeklammert, sondern in der Auseinandersetzung mit dieser Grundfrage menschlicher Existenz wird ein besonderer Bildungswert erblickt.

---

413 Z. B. AU-Heft 5/1990 „Caesar als Erzählstrategie“, ferner DIETER LOHMANN (1990, 1996), HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1985, 1990c), PETER WÜLFING (1991), KARL-HEINZ NIEMANN (1994), STEPHAN BRENNER (1997), BERND SCHÜMANN (1998), DIETRICH STRATENWERTH (1998), HELMUT OFFERMANN (1999).

Dabei wird der römischen Doktrin des gerechten Krieges und ihrer Rezeption bis in die Gegenwart besondere Aufmerksamkeit geschenkt.<sup>414</sup> Schließlich wird ethnographischen Texten relativ viel Raum gewidmet; mit ihrer Hilfe will man jedoch nicht nur oberflächliche Abwechslung vom militärischen Treiben erreichen, sondern weitaus mehr: Caesars Darstellung fremder Völker wird einer kritischen Prüfung unterzogen, und zugleich werden Modelle zur Einschätzung Fremder erörtert. Vor dem Hintergrund von Fremdenfeindlichkeit und Globalisierung kann im Lateinunterricht somit nicht nur ein weiteres „Menschheitsthema“<sup>415</sup> erörtert, sondern zugleich ein sinnvoller Beitrag zu aktuellen gesellschaftlichen Fragen und zur Entwicklung kultureller Toleranz geleistet werden.<sup>416</sup> Diese thematischen Schwerpunkte zeigen zugleich den Willen zur Herstellung von Gegenwartsbezügen, die zum kritischen Nachdenken über den eigenen Standpunkt anregen sollen: Dadurch dass in Caesars Text „eine Reihe von heute unbedenklich gewordenen Charakteristika unserer westeuropäischen Welt“<sup>417</sup> erkennbar sind (z.B. Unterordnung unter den Erfolg, Immoralismus) und das *Bellum Gallicum* mit nachvollziehbaren Gründen als „Grundtext europäischen Selbstverständnisses“<sup>418</sup> bewertet wird, soll die Lektüre Caesars „Anlaß für eine kritische Selbstreflexion des europäischen Menschen“<sup>419</sup> sein. Mit diesen Schwerpunktsetzungen geht zugleich eine Konzentration auf eine eher überschaubare Zahl zentraler Textpartien einher. Ganz klar im Vordergrund steht die Beschäftigung mit dem *Bellum Helveticum*, das auch im Zuge der Neuorientierung der Caesarlektüre nur wenig von seiner zentralen Position eingebüßt zu haben scheint.<sup>420</sup> Als weitere Schwerpunkte lassen sich die Britannienexpedition<sup>421</sup>, die ethnographischen Exkurse über Gallier und Germa-

---

414 Z. B. JÖRG RÜPKE (1990), ELMAR SIEBENBORN (1990), SABINE WINKLER (1993).

415 ELMAR SIEBENBORN (1998), 18.

416 Z. B. FRIEDRICH MAIER (*Furor Teutonicus*, 1993c, 1995a), ALLAN A. LUND (1996), MEINHARD-WILHELM SCHULZ (1998b, 1998c), ELMAR SIEBENBORN (1998).

417 PETER WÜLFING (1991), 82.

418 PETER WÜLFING (1991). Im Gegensatz zu MAIER begründet WÜLFING diese Typisierung historisch fundierter: Er verweist darauf, dass sich im 19. Jahrhundert die Caesarlektüre in den höheren Schulen ganz Europas großer Beliebtheit erfreute, da sich die aufstrebenden Industrie- und Kolonialmächte mit dem Römer gut identifizieren konnten: „Auch sie glaubten und behaupteten, mit ihren Machtmitteln die Zivilisation auszubreiten, sie haben sich nicht einmal geniert, zu behaupten, Christentum auf diese Weise auszubreiten; jedenfalls haben sie das *Bellum Gallicum* als geeignet erachtet, ihre Eliten zu prägen.“ (83)

419 PETER WÜLFING (1991), 84

420 Z. B. HERMANN KEULEN (1983), WERNER RINNER (1983), HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1985), OTTO SCHÖNBERGER (1987), NORBERT ZINK (1987), DIETER LOHMANN (1990, 1996), DIETRICH STRATENWERTH (1998), HELMUT OFFERMANN (1999).

421 Neben den verschiedenen Arbeiten MAIERS sind vor allem ADOLF CLASEN (1983) und STEPHAN BRENNER (1997) hervorzuheben.

nen<sup>422</sup> sowie die Ereignisse bei Alesia (Schwerpunkt Vercingetorix und Crotognatus)<sup>423</sup> benennen.

Starke Aufmerksamkeit wurde auch der methodischen Umsetzung der Caesarlektüre gewidmet. Dies gilt weniger für die Vertiefung der Inhalte und Realien, deren für den Lateinunterricht insgesamt gewachsener Bedeutung das relativ schmale Angebot an audiovisuellen Unterrichtsmedien nicht ganz gerecht wird: So finden sich z.B. OH-Folien<sup>424</sup>, wenige Dias<sup>425</sup> und ein Lernspiel<sup>426</sup>. Einen anderen Eindruck erhält man im Bereich der Förderung der sprachlichen Kompetenzen. Offenbar wurde – wie oben schon bei MAIER angedeutet – erkannt, dass inhaltlich noch so sinnvolle Themen nicht umgesetzt werden können, wenn sie an den sprachlichen Problemen der Schüler scheitern. Es kann kein Zufall sein, dass kaum ein Didaktiker mehr wagt, Caesar als einen sprachlich leichten Autor zu bezeichnen. Dementsprechend wurden in verschiedenen Publikationen Wege aufgezeigt, die sprachlichen Hürden zu verkleinern, die Sprachkenntnisse der Schüler zu stärken und die Ergebnisse der Caesarlektüre zu verbessern. Hierzu zählen beispielsweise Vorschläge zur Vertiefung der Grammatikkenntnisse während der Lektüre<sup>427</sup>, die Darbietung des Textes nach der Einrückmethode<sup>428</sup>, mit deren Hilfe durch die kolometrische Anordnung des Textes auch komplexe Satzstrukturen veranschaulicht und von den Schülern selbst analysiert werden können. Auf die Milderung der sprachlichen Schwierigkeiten und eine schrittweise Hinführung zum Original zielt ebenfalls die Aufbereitung des Caesartextes nach dem *gradatim*-Prinzip in einem sog. ‚Annäherungstext‘, „der den Schüler an einen Originaltext heranführen soll, indem er sprachliche und inhaltliche Schwierigkeiten vorklärt, Informationen liefert, die das Verständnis des Originals erleichtern, und damit die Lektüre des Originaltextes vorentlastet“<sup>429</sup>. Hierfür wurden ebenfalls verschiedene Unterrichtsmaterialien veröffentlicht, von denen insbesondere die *gradatim*-Ausgabe des *Bellum Gallicum* von WERNER KEMPKE (1988) hervorzuheben ist. Auch Texterschließungsmethoden werden allem Anschein nach bevorzugt mit Caesar-Beispielen veranschau-

---

422 cf. WOLFGANG ZEITLER (1983), NIKLAS HOLZBERG (1987) und ALLAN A. LUND (1996).

423 Z. B. ALFONS STÄDELE (1981) und REINHARD HEYDENREICH (1986).

424 WERNER MÜLLER (1982).

425 *Bilder zu Caesars Bellum Gallicum* (1974).

426 HEIDE und JÜRGEN RENNER (1992).

427 cf. KARL-HEINZ NIEMANN (1985).

428 Z. B. HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1985), 27f., 56f.; RAINER NICKEL (1990), 82ff.; HELMUT OFFERMANN (1999), 299ff.

429 RAINER NICKEL (1990), 86f., weitere Beispiele 87ff.



licht.<sup>430</sup> Des Weiteren wurden Lernvokabularien<sup>431</sup> erstellt, die für den Wortschatz Caesars repräsentative Wörter in komprimierter Form bieten (500–600 Wörter); ferner finden sich verschiedene Übungshefte<sup>432</sup>, mit deren Hilfe die Texterschließungsfähigkeiten, Wortschatz- und Grammatikkenntnisse gefördert werden sollen. Besonders bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass verstärkte Anstrengungen unternommen wurden, die sprachlichen Probleme auch durch Computereinsatz zu verringern. Durch „Navigium“ (hrsg. von KARL u. PHILIPP NIEDERAU), das getrost als das erste wirklich ausgereifte Programm für den Lateinunterricht bezeichnet werden kann (und auch durch das jüngere „Minerva“-Programm, hrsg. von MARTIN WOLTER u. INGO HOEPFING) hat der lateinische Klassiker nicht nur einen Platz im Computerzeitalter erobert, sondern wird durch vielfältige, im Laufe der Jahre ständig weiterentwickelte elektronisch gesteuerte Darbietungsformen für Schüler leichter zugänglich gemacht.

Diese methodischen und technologischen Fortschritte zur Verbesserung der Caesarlektüre haben zugleich exemplarische Bedeutung für den gesamten Lateinunterricht: Am Beispiel des Referenzautors Caesar wird unterstrichen, dass der Lateinunterricht fähig ist, sich auch für moderne Arbeitsformen zu öffnen und dem öffentlichen Eindruck eines grundsätzlichen Modernitätsdefizits entgegenzuwirken. Andererseits ist die Medien- und Methodenvielfalt nicht nur Nachweis der Modernität des Fachs und der Kreativität seiner Vertreter, sondern weist auf das Vorhandensein ernstzunehmender Probleme des Unterrichts hin: Die verstärkte Hinwendung zu motivierenden und aktivierenden Arbeitsformen, die nicht nur für Caesar, sondern auch für andere Autoren gilt, darf als deutlicher Hinweis gewertet werden, dass die Förderung der Motivation und die Bewältigung der sprachlichen Anforderungen der Originallektüre nach wie vor große Probleme bereitet. So finden sich z. B. neben wenigen Comics zu Ovid<sup>433</sup> oder Apuleius<sup>434</sup> Textausgaben zu anderen Autoren, die der Einführung<sup>435</sup>,

---

430 So z. B. in der Interpretatio-Textgrammatik von HANS-JOACHIM GLÜCKLICH / RAINER NICKEL / PETER PETERSEN (1980), 253 ff., ferner bei HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1976) und FRIEDRICH MAIER (1979c), 209 ff.

431 cf. BERND SCHÜMANN (1977), GOTTFRIED BLOCH (1976, 1992).

432 cf. RAINER NICKEL (1987), HERMANN SCHMID (1993).

433 KARL-HEINZ GRAF VON ROTHENBURG (1996).

434 MEINHARD-WILHELM SCHULZ (2001).

435 Verwiesen sei z. B. auf die Reihe *Explicata Latinitas* (Hirschgraben / Cornelsen), in der nach dem *gradatim*-Prinzip aufgebaute Texte geboten werden, so z. B. zu Ovids *Metamorphosen I 1–150* von EBERHARD OBERG (1987). Auch die Reihe *Clara* (Vandenhoeck & Ruprecht) bietet solche Einstiege, so z. B. mit der Ausgabe *Cicero zum Kennenlernen* von HUBERT MÜLLER (2000).

einer generell erleichterten Lektüre<sup>436</sup> oder dem gezielten Lektüreprüfung<sup>437</sup> dienen sollen. Auch die zunehmende Konzentration auf stofflich komprimierte Autorenwortschätze<sup>438</sup> weist darauf hin, dass sprachliche Schwierigkeiten der Schüler auch weiterhin eine zentrale Rolle spielen und bisher keiner befriedigenden Lösung zugeführt werden konnten.

### VII. 3. 4 Wirkt die Neuorientierung? Caesarlektüre in der Unterrichtspraxis

Bei aller grundsätzlichen Neuausrichtung der Caesarlektüre in der didaktischen Theorie stellt sich natürlich die Frage der praktischen Wirksamkeit dieser neuen Konzepte. Nun erweist sich die Rekonstruktion der Unterrichtsrealität des altsprachlichen Unterrichts immer wieder als schwieriges Unterfangen, da kaum Primärquellen wie Unterrichtsprotokolle oder Schüler- bzw. Lehrerbefragungen zugänglich sind, die Unterricht in verlässlicher Weise dokumentieren. Während man sich in anderen Schulfächern ein empirisch erheblich besser abgesichertes Bild von der tatsächlichen Unterrichtspraxis machen kann, gilt dies für den altsprachlichen Unterricht nur in eingeschränktem Maß. Auch eine aufwendige empirische Untersuchung des aktuellen Caesar-Unterrichts würde in dieser historisch angelegten Untersuchung bestenfalls einen Momentausschnitt, aber nur wenig Aufschlüsse über langfristige Entwicklungen seit Beginn der siebziger Jahre liefern. Um daher ein einigermaßen verlässliches Bild der Wirkungen der neuen didaktischen Konzepte auf die Unterrichtspraxis beurteilen zu können, müssen verschiedene Quellen ausgewertet werden. Hierzu zählen vor allem Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien.

#### Lehrpläne

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die heftigen Auseinandersetzungen um Caesar nicht zu seiner Eliminierung aus den Lehrplänen führte. Es steht vielmehr fest, dass Caesar auch weiterhin zum Grundbestand der lateinischen Mittelstufenlektüre gehört, und zwar fast ausschließlich in Gestalt des *Bellum*

---

436 Diesem Zweck dient z. B. die Reihe *Officina* (Klett) mit Ausgaben zu Apuleius, Caesar, Petron, Phaedrus und Sallust.

437 In diesem Zusammenhang ist auf die Reihe ... *lesen – kein Problem!* (C.C. Buchner) hinzuweisen, in der spezielles Lektüreprüfung für Caesar, Ovid, Nepos, Plinius und Cicero angeboten wird.

438 cf. jüngst *adeo-PLUS* von CLEMENT UTZ (2004), mit Wortschätzen zu Caesar, Cicero, Curtius, Gellius, Nepos, Plinius d.J., Sallust, Catull, Martial, Ovid, Phädrus, Vergil und zur Komödie.

*Gallicum*.<sup>439</sup> Erheblich geringer ausgeprägt ist seine Präsenz in der Oberstufe.<sup>440</sup> Allerdings haben sich die von den Lehrplänen gesetzten Rahmenbedingungen verändert: Durch die zunehmende Vorschaltung von Übergangsektüren und durch die ebenfalls wachsende Berücksichtigung fakultativer Alternativ- oder verbindlicher Zusatzaufgaben ist ein Lateinunterricht möglich, in dem Caesar den Lateinschülern weder als verbindlicher Erstautor noch in der Mittelstufensektüre<sup>441</sup> überhaupt begegnet. Unter den anderen Mittelstufenaufgaben sind vor allem diejenigen zu finden, die von den Caesar-Kritikern als Alternativen vorgeschlagen worden waren, nämlich Phaedrus, Terenz, Plautus, Cicero und mittel- bzw. neulateinische Texte. Letztere sind jedoch zumeist nur fakultativ oder haben im Rahmen der seit den achtziger Jahren weit verbreiteten Übergangsektüren Eingang in Lehrpläne und Schultextausgaben gefunden. Zugleich wird der zeitliche Raum der Caesarlektüre auf drei bis sechs Monate beschränkt und eine zu einseitige Konzentration auf die Werke des Römers zwar nicht ausgeschlossen, aber doch zumindest vermieden. Insofern sind die zunächst unrealistisch anmutenden Denkanstöße von LUDWIG, FUHRMANN und anderen nicht folgenlos geblieben, sondern haben auch in den Lehrplänen zu einer deutlichen Erweiterung der Möglichkeiten in der lateinischen Anfangsektüre geführt. Hingegen blieben allzu einseitig auf Caesar fixierte Vorschriften<sup>442</sup>,

---

439 cf. Kapitel VII. 2. 3, 373.

440 Dies gilt z.B. für L3 im Berliner Oberstufenplan (1994), 78; ferner wird Caesar auch für L1/L2-Oberstufenkurse vorgeschlagen, und zwar bei Themen wie „Politische Persönlichkeiten in ihrer literarischen Selbstdarstellung“ (*Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe Lateinisch / Nordrhein Westfalen* (1981), 41) oder „Römer und Germanen“ (*Lehrplan Latein / Rheinland-Pfalz* (1983), 15f.).

441 In wenig mehr als der Hälfte der untersuchten Lehrpläne stellt Caesar ein Wahlpflichtangebot dar, neben dem gleichberechtigt andere Autoren für die Lektüre gewählt werden können.

442 Dies gilt z.B. für die Lehrpläne von *Baden-Württemberg* (1984) und *Berlin* (1990). In diesen Plänen dominiert die Behandlung Caesars als obligatorische Unterrichtsveranstaltung die Anfangsektüre noch ganz eindeutig. In *Baden-Württemberg* war Caesar für L1 verbindlich in der 8. und 9. Klasse vorgesehen, wobei in der 8. Klassenstufe lediglich Phaedrus und Nepos als Zusatzlektüre festgelegt waren (679). Dieser Umstand wurde übrigens von MANFRED FUHRMANN (1995a), 197, in der Öffentlichkeit als „exorbitantes Ärgernis“ scharf kritisiert, wobei er pessimistisch bemerkte, dass „zwanzig Jahre lebhafter didaktischer Diskussionen ... offenbar für die Verfasser der neuen Entwürfe ohne Bedeutung“ waren (198). Auch im *Berliner Lehrplan* (1990) ist Caesar bei L1 in der 9. und bei L2 in der 10. Klasse allein-verbindliche Lektüre, die lediglich durch eine „Übergangsektüre vorbereitet oder durch Zusatzlektüre (Phaedrus, Nepos oder andere der Übersetzungsfähigkeit der Schüler angemessene Texte) ergänzt werden“. (7, 11). In der Unterrichtsrealität hatte dies nicht selten eine ganzjährige Caesarlektüre zur Folge.

die andere Autoren ungehörlich in den Hintergrund drängten und in der Praxis nicht selten zu einer ganzjährigen Caesarlektüre führten, die Ausnahme und haben in neueren Lehrplänen keinerlei Wiederhall<sup>443</sup> mehr gefunden. Insgesamt ist die Grundtendenz unverkennbar, Caesar auch weiterhin im Lektürekanon zu belassen, gleichzeitig die Ausdehnung der Lektüre auf ein sinnvolles Maß zu reduzieren und eine Behandlung anderer Autoren zu ermöglichen.

Ebenfalls bemerkenswert ist die Tatsache, dass die neuen, seit den siebziger Jahren entwickelten Konzepte zur Reformierung der Caesarlektüre und des *Bellum Gallicum* erstaunlich umfassend und vielfältig in den Lehrplänen rezipiert worden sind. Während unverständlicherweise die sprachlichen Ziele der Caesarlektüre und die spezifischen Probleme ihrer Verwirklichung kaum differenziert thematisiert werden und auf eine allgemeine Vertiefung und Anwendung bereits bestehender Kenntnisse in Wortschatz, Formenlehre und Syntax hinauslaufen<sup>444</sup>, werden die Sachinhalte recht häufig genau differenziert. In den allermeisten der ausgewerteten Lehrpläne wird der Aufdeckung der eigentlichen, d. h. politischen Darstellungsintentionen Caesars besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Hierdurch wird einer ideologiekritischen Caesarlektüre Zugang zur Unterrichtspraxis verschafft. Die Schüler sollen nämlich „Aussageabsicht und sprachliche Gestalt lateinischer Texte zueinander in Beziehung setzen“ und somit „auf Mittel sprachlicher Beeinflussung ... aufmerksam“<sup>445</sup> werden, sollen Einblick in „Struktur und Funktion einer politischen Propagandaschrift“<sup>446</sup> erhalten sowie die „Problematik der Glaubwürdigkeit“<sup>447</sup> Caesars kennen lernen, die „Suggestion der Folgerichtigkeit und Unausweichlich-

---

443 Dies wird besonders am seit 1994 gültigen Mittelstufenlehrplan für *Baden-Württemberg* deutlich, der sich nachdrücklich von seinem heftig kritisierten Vorgänger unterscheidet. So ist Caesar bei L2 in der 9. Kl. nur ein fakultatives Zusatzangebot, stattdessen können Nepos, Curtius Rufus, Cicero (adaptiert) sowie literarische Kleinformen, *Carmina Burana* und weitere Texte aus Mittelalter und Neuzeit behandelt werden. (369) In Klasse 10 ist Caesar nunmehr Wahlpflichtangebot. Aus insgesamt sechs Autoren bzw. Themen müssen verbindlich drei ausgewählt werden, zu denen Caesar nicht gehören muss. (470)

444 Im *Bayerischen Fachlehrplan* von 1991 soll bei der Caesarlektüre „lektürebegleitende Wortschatzerweiterung“ u. a. durch einen militärischen Wortschatz, „Wiederholung wesentlicher syntaktischer Strukturen“ mittels „Untersuchen des Periodenbaus bei Caesar sowie Satzanalyse (auch graphisch)“ erfolgen. (1506)

445 *Fachlehrplan für Latein / Bayern* (1991), 1507.

446 *Vorläufiger Rahmenplan, Gymnasiale Oberstufe, Fach Latein / Berlin* (1994), 78; cf. *Vorläufiger Rahmenplan Latein / Brandenburg* (1992), 46.

447 *Vorläufiger Rahmenplan, Gymnasiale Oberstufe, Fach Latein / Berlin* (1994), 78.

keit des vorgetragenen Denkens<sup>448</sup> aufspüren und sich „nicht nur mit der Fragwürdigkeit von Caesars Vorgehen in Gallien auseinander(setzen), sondern erkennen, wie geschickt Caesar seine Taten ins rechte Licht zu rücken weiß“<sup>449</sup>. Von einer Idealisierung Caesars ist dementsprechend kaum etwas spürbar, die Lehrpläne sind in ihren Formulierungen erkennbar um eine nüchterne Betrachtung des Römers bemüht. Zusätzlich zu diesem Schwerpunkt sollen zahlreiche weitere Aspekte beleuchtet werden, die die literarischen Grundlagen<sup>450</sup>, die historischen Hintergründe<sup>451</sup> und Folgen des Gallischen Krieges für Europa erhellen sollen. Darüber hinaus sollen Grundfragen menschlicher Existenz thematisiert und zugleich Erkenntnisse gewonnen werden, die der politischen Bildung dienen. Beispielsweise provoziere die Auseinandersetzung mit Caesar „die Frage nach dem Verhältnis von Macht und Recht“ und fordere die Schüler der 9. Klasse „zum Vergleich mit der heutigen Zeit heraus“<sup>452</sup>. Im Rahmen der Lektüre des *Bellum Gallicum* soll es „zur Besinnung auf politische Grundprobleme“ kommen, und zwar auf Fragen wie „historische ‚Größe‘ und ihre Verantwortung, Machtegoismus und Uneigennützigkeit, Macht und Recht, Freiheitswille und Existenzrisiko, Schicksal von Grenzvölkern, Krieg als ultima ratio, Sieger und Besiegte, Objektivität‘ der Darstellung“<sup>453</sup>. Bedenken wegen einer möglichen Überforderung der Mittelstufenschüler werden nicht geäußert, sondern geradezu als entwicklungspsychologische und motivatorische Notwendigkeit eingestuft: „Es entspricht den Möglichkeiten und Interessen der Lerngruppen der ausgehenden Sekundarstufe I, den Problemgehalt von Texten zu erfassen und zu erörtern ... Eine problemorientierte Lektüre ist also bei dafür geeigneten Texten empfehlenswert. Die Problemerkörterung kann auf dem Wege der durchgehend kritisch kommentierenden Textarbeit („gegen den Strich lesen“), der Diskussion unterschiedlicher Standpunkte im Streitgespräch,

---

448 *Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne, Sek. I, Latein / Nordrhein-Westfalen* (1978), 56 (9./10. Kl., L1/L2).

449 *Lehrplan für das Gymnasium in Bayern, Latein* (2004), 2 (Entwurf für 9. Kl., L2).

450 In diesem Bereich soll der *commentarius* als Gattung bzw. als eine Sonderform antiker Geschichtsschreibung und Caesar als Schriftsteller behandelt werden. Relativ selten wird die Beschäftigung mit der literarischen Rezeption Caesars vorgesehen (*Fachlehrplan für Latein / Bayern* (1991), 1509).

451 Hierzu zählen die politische Lage in der späten Republik, Caesars Biographie, Einblicke in Kategorien römischer Politik mit ihrem imperialen Expansionsstreben und der damit eng verbundenen Idee des *bellum iustum*; ferner sollen die Schüler Kenntnisse über römisches Militärwesen, Provinzverwaltung und die Geschichte der Gallier, Germanen und Britanner erhalten.

452 *Lehrplan für das Gymnasium in Bayern, Latein* (2004), 3 (Entwurf).

453 *Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne, Sek. I, Latein / Nordrhein-Westfalen* (1978), 56.

der Darstellung aus wechselnden Perspektiven oder des Rollenspiels erfolgen.“<sup>454</sup>

Hinsichtlich konkreter Auswahlvorschläge bieten zahlreiche Lehrpläne nur vage Angaben: Die Lektüre soll sich auf Auszüge aus dem *Bellum Gallicum* beschränken, zugleich aber auch einen Überblick<sup>455</sup> über das gesamte Werk bieten. Von einer Ganzschriftlektüre ist aus verständlichen Gründen nirgends mehr die Rede. Wenn einmal konkrete Angaben gemacht werden, haben sich die Lehrplanmacher ganz offensichtlich an den Vorgaben der didaktischen Literatur orientiert. So bilden Helvetierkrieg und Ariovist, die Expeditionen nach Britannien, ethnographische Partien über Germanen, Gallier und Britannen sowie der Freiheitskampf der Gallier unter Vercingetorix das textliche Gerüst, das zusätzlich durch weitere Stellen ergänzt wird.<sup>456</sup> Insgesamt ist deutlich geworden, dass durch die Lehrpläne i. d. R. recht gute Voraussetzungen geschaffen wurden, die theoretisch vorgenommene Neuorientierung der Caesarlektüre auch in die Praxis umzusetzen. Inwieweit dies tatsächlich erfolgte, bleibt jedoch eine andere Frage. Von den Lehrplänen unterschätzte Probleme bei der Texterschließung und einer komplexen, vorrangig problemorientierten Interpretation sowie mangelnde Innovationsbereitschaft auf Seiten der Lehrkräfte dürften der Umsetzung der anspruchsvollen Ziele nicht selten im Wege gestanden haben.

## Schultextausgaben

Seit 1970 ist eine fast unübersehbare Fülle an Caesar-Schultextausgaben zum *Bellum Gallicum* publiziert worden.<sup>457</sup> Dabei handelt es sich fast ausschließlich um Neuproduktionen, nur in seltenen Ausnahmefällen wurden ältere Ausgaben neu aufgelegt oder erweitert. Insgesamt wurden seit 1970 bis zum

---

454 *Richtlinien und Lehrpläne, Latein, Sek. I / Nordrhein-Westfalen* (1993), 106.

455 cf. *Fachlehrplan Latein / Bayern* (1991), 1505.

456 cf. *Fachlehrplan für Latein / Bayern* (1991), 1505, *Rahmenlehrplan Latein, Sek. I / Brandenburg* (2002), 34, *Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne, Sek. I, Latein / Nordrhein-Westfalen* (1978), 56, *Lehrplan Latein / Rheinland-Pfalz* (1984), 33.

457 Schulausgaben zum *Bellum civile* bleiben die Ausnahme; die *Clavis Didactica Latina* (1994), 182, führt lediglich zwei Titel von R. GREVE (1975) und G. HEMPELMANN (1978) auf. In den unten aufgeführten Ausgaben zum *Bellum Gallicum* haben lediglich GERHARD DOBESCH / WOLFGANG WENK (1988), ERHARD ZACH (1988) und ULRIKE HÖFFLER-PREISSMANN (1995) kurze Passagen aus dem Bürgerkrieg berücksichtigt.

Jahr 2000 zwanzig neue Schultexte veröffentlicht.<sup>458</sup> Diese Rundumerneuerung der Lektüreausgaben und ihre im Vergleich zu anderen Schulautoren höhere Zahl<sup>459</sup> unterstreicht nicht nur die weiterhin zentrale Bedeutung Caesars als Schulautor, sondern auch das Bedürfnis und die Notwendigkeit nach didaktischer und methodischer Innovation. So ist die traditionelle Form der Gesamtausgabe in den Hintergrund gerückt, nur noch drei der zwanzig Ausgaben, die aus den siebziger und späten achtziger Jahren stammen (GUTHARDT 1973, TSCHIEDEL 1978, ZINK 1988), bieten den ganzen Text des *Bellum Gallicum*. Ganz offensichtlich handelt es sich bei dieser Form des Schultextes um ein Unterrichtsmedium, das den Bedürfnissen der Praxis nicht mehr gerecht werden konnte: Eine Ganzschriftlektüre Caesars erschien weder möglich noch wünschenswert, da die Caesarlektüre auf inhaltlich und zeitlich begrenzte Schwerpunkte festgelegt wurde, die die Erarbeitung und den Einsatz entsprechend spezifizierter Auswahlen sinnvoll erscheinen ließen. Diese Gesamtausgaben repräsentieren somit einen Typus der Schultextausgabe, die bis in die fünfziger und sechziger Jahre die Hauptform im altsprachlichen Unterricht darstellte und von KLAUS WESTPHALEN in zutreffender Weise als Typ „Übersetzung pur“<sup>460</sup> bezeichnet wurde. Seine Charakterisierung trifft auch für die oben genannten Caesar-Gesamtausgaben zu: „Sie enthalten in der Regel eine keineswegs schülerfreundlich geschriebene, eher wissenschaftlich zu nennende Einleitung, dann reichlich Texte, danach (nicht sub linea oder ad lineam) folgt ein ausgiebiger Kommentar mit ausschließlich sprachlichen, grammatischen und kulturhistorischen Angaben, oft auch beigelegt, meist in gesonderten Hef-

---

458 Die Herausgeber werden in der Reihenfolge des Erscheinens der Textausgaben aufgeführt: REINHARD BRANDS (1971, <sup>5,6</sup>1980), ALOIS GUTHARDT (1973, <sup>2</sup>1978); GUNTER und ELISABETH ERNST (1977), HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1977, <sup>2</sup>1994), HANS-JÜRGEN TSCHIEDEL (1978), KLAUS KARL (1984, <sup>2</sup>1987, <sup>3</sup>1994), GERHARD DOBESCH / WOLFGANG WENK (1988), ERHARD ZACH (1988), NORBERT ZINK (1988), WERNER KEMPKE (1988), FRIEDRICH MAIER / HEINRICH VOIT (1990), ALOIS GUTHARDT (1991), KARL-HEINZ GRAF V. ROTHENBURG (1991), FRIEDRICH MAIER / HEINRICH VOIT (1992), ULRIKE HÖFFLER-PREIßMANN (1995), ELMAR SIEBENBORN (1995a, <sup>2</sup>2001), MEINHARD-WILHELM SCHULZ (1998b), PETER GLATZ (1998, <sup>2</sup>2000), FRIEDRICH MAIER (2000a), JÖRGEN VOGEL / BENEDIKT VAN VUGT / THEODOR VAN VUGT (2000).

459 Bereits ein Blick in die *Clavis Didactica Latina* (1994) zeigt diese Tendenz ganz deutlich. Von 1970 bis 1993 sind insgesamt 14 Schulausgaben zum *Bellum Gallicum* erschienen; die Zahl der Neuausgaben zu anderen Autoren liegt z.T. deutlich darunter: Catull: 10; Cicero, *Catilina*: 5; Livius (davon 50% zur 1. Dekade): 10; Nepos: 6; Ovid, *met.*: 10; Sallust, *Catilina*: 8. Gleichwohl weisen diese Zahlen darauf hin, dass auch bei anderen Autoren die Erarbeitung neuer Ausgaben, und damit eine didaktisch-methodische Modernisierung, unumgänglich erschien.

460 KLAUS WESTPHALEN (2001), 138.

ten.<sup>461</sup> In der Tat bietet z.B. die Ausgabe von TSCHIEDEL eine Einleitung, die wohl eher der didaktischen Ermunterung und argumentativen Festigung der Lateinlehrer dienen soll und insbesondere für Lektüreaufhänger wenig geeignet erscheint. Trotz angestrebter Bemühungen um Gegenwartsbezüge lassen sich schon im ersten Absatz Verständnisschwierigkeiten nicht vermeiden; literarische und historische Fachbegriffe zeigen, dass die Schüler nicht TSCHIEDELS eigentliche Adressaten sind:

„Wohl kein zweiter Name aus der Antike ist dem modernen Menschen ... noch so geläufig wie der Caesars. Nicht geringer Anteil daran mag jenen Comic strips, Kolossalfilmen oder auch Kolportageromanen zukommen, deren geistige Väter es verstehen, gerade aus dem Ahistorismus unserer Zeit dadurch Kapital zu schlagen, daß in sensationeller und spektakulärer Aufmachung eine Vergangenheit wiedererweckt wird, die bis vor wenigen Jahrzehnten im Geschichtsbewußtsein breiter Bevölkerungsschichten noch durchaus lebendig war.“<sup>462</sup>

Zudem ist von den Grundsätzen einer neuorientierten, eher caesarkritischen Lektüre kaum etwas zu spüren. So legt z.B. GUTHARDT, dessen Ausgabe ohnehin vor dem didaktischen Umschwung konzipiert wurde, besonderen Wert darauf, dass sich der Schüler „mit der genialen Persönlichkeit Caesars“<sup>463</sup> beschäftigt; auch TSCHIEDEL neigt nicht selten zu einer eher affirmativen Bewertung Caesars, die eine kritische Distanz vermissen lässt, worauf an anderer Stelle bereits hingewiesen worden war.<sup>464</sup> Auch in den ausführlichen, sogar mehrbändigen Kommentarheften<sup>465</sup> vermisst man entsprechende Interpretationsanregungen oder -aufgaben, Zusatz- oder Vergleichstexte sowie Rezeptionsdokumente: Stattdessen bleiben „Sacherklärungen ... vereinzelt, Wortangaben und Erklärungen grammatischer (und auch stilistischer) Erscheinungen nehmen breiten Raum ein“<sup>466</sup>. Offensichtlich bieten diese Gesamtausgaben keine erwähnenswerten didaktischen und methodischen Innovationen, zumal

---

461 KLAUS WESTPHALEN (2001), 138.

462 HANS-JÜRGEN TSCHIEDEL (1978), 5.

463 ALOIS GUTHARDT (1973), 5.

464 cf. Kapitel VII. 3. 3, 413.

465 Zur Aschendorff-Ausgabe von GUTHARDT liegen zwei umfangreiche Schülerhefte vor, die auf jeweils über 200 Seiten Wortkunde und Kommentar bieten; zur Schönigh-Ausgabe von TSCHIEDEL hat GERHARD RAMMING zu den einzelnen Büchern insgesamt sieben Schülerhefte konzipiert. Die Ausgabe von ZINK verfügt über einen Band mit Übersetzungshilfen im Umfang von 125 Seiten.

466 GERHARD RAMMING, Schülerheft Buch I (1979), 3.



sie ohnehin Überarbeitungen deutlich älterer Schultextausgaben darstellen.<sup>467</sup> Diese Abwendung der Schulbuchverlage vom Typus Gesamtausgabe blieb jedoch nicht nur auf Caesar beschränkt, sondern entspricht einem allgemeinen Trend im gesamten altsprachlichen Unterricht, da die Behandlung eines Gesamtwerkes nur bei Schriften beschränkten Umfanges möglich erscheint.<sup>468</sup> Gleichwohl sollte man nicht davon ausgehen, dass Gesamtausgaben völlig ausgedient haben. Zu Recht weist WESTPHALEN darauf hin, dass Lektüren, die den ganzen oder große Teile eines Textes bieten, gerne von Lehrern benutzt werden, „die sich keinerlei didaktische oder methodische ‚Vorschriften‘ machen lassen wollen“<sup>469</sup>.

Ein didaktisch und methodisch deutlich differenzierteres Bild ergibt die Auswertung der insgesamt 17 Schultextausgaben, die eine Auswahl aus dem *Bellum Gallicum* bieten. Zunächst fällt auf, dass Buch I in allen Schultexten eine zentrale Position einnimmt und nicht selten den quantitativ umfangreichsten Anteil der gesamten Auswahl beansprucht. Während die Auseinandersetzungen mit Ariovist (c. 30–54)<sup>470</sup> von der Mehrheit der Bearbeiter in recht großer Breite berücksichtigt wird, findet der Helvetierkrieg (c. 2–29) fast ungeteilte Aufmerksamkeit und wird zumeist vollständig geboten. Lediglich in den Ausgaben von GLATZ (1998) und MAIER (2000a) wurde eine Auswahl vorgenommen, wobei MAIER abwechselnd Originalpassagen, bilinguale Texte und Inhaltsangaben bereitstellt. Diese nach dem Prinzip der Kernstellenlektüre vorgenommene Auswahl bewirkt eine deutliche Reduktion des lateinischen Textes, die allerdings durchaus beabsichtigt ist. MAIER sieht in der gezielten Auswahl von Kernstellen eine neue „Lesestrategie“, da der „Feind des Lektüererfolges die großen Textmassen“<sup>471</sup> seien. So werden im Original nur noch diejenigen Partien geboten, „in denen Handlungsschwerpunkte, Entscheidungssituationen, Begründungszusammenhänge, erklärende Hintergründe, diplomatische Konfrontationen, Verhandlungsschwierigkeiten, Überzeugungsmechanismen dargestellt sind“<sup>472</sup>. Dementsprechend werden kaum längere

---

467 GUTHARDT ersetzt die ältere Ausgabe von WILHELM HAELLINGK (1913), TSCHIEDEL die von HANS FLUCK (1938). Auch die Ausgabe von ZINK (1988) stellt im Grundsatz eine Überarbeitung der älteren Ausgabe von GEORG HORNIG (1965) dar.

468 cf. JÜRGEN STEINHILBER (1982), 102.

469 KLAUS WESTPHALEN (2001), 138.

470 Auf eine Lektüre dieser Ereignisse verzichten KEMPCKES (1988), SCHULZ (1998b), GLATZ (1998) und VOGEL / VAN VUGT / VAN VUGT (2000). MAIER / VOIT (1992) und SIEBENBORN (1995a) bieten eine Inhaltsangabe.

471 FRIEDRICH MAIER (2001a), 63.

472 FRIEDRICH MAIER (2000b), 26.

zusammenhängende Passagen<sup>473</sup> berücksichtigt; die entstandenen Lücken werden durch bilinguale Partien<sup>474</sup> und Paraphrasen<sup>475</sup> aufgefüllt, sodass eine kontinuierliche inhaltliche Behandlung ermöglicht wird. Im Unterschied zu fast allen anderen Ausgaben ist MAIERS Kernstellenlektüre offensichtlich auf schnellen Lektürefortschritt und eine praxisorientierte Textmenge hin ausgerichtet. Allerdings zeigen sich hier auch deutliche Nachteile, da die Wahlmöglichkeiten des Lehrenden doch recht stark eingeschränkt werden. So wird die nicht unwichtige und in der didaktischen Literatur durchaus sorgfältig ausgewertete Orgetorix-Episode lediglich in Form einer Inhaltsparaphrase geboten, bei der nicht hinreichend klar wird, inwieweit es sich um eine freie Paraphrase, Interpretation des Herausgebers oder wörtliche Zitate handelt. So besteht die Gefahr einer ‚doppelten‘ Leserlenkung durch Caesar und den Herausgeber.

Im Gegensatz dazu wird Buch II eine deutlich geringere Wertschätzung entgegengebracht: Einige Ausgaben verzichten grundsätzlich auf dieses Buch<sup>476</sup>, andere bieten lediglich Inhaltsangaben<sup>477</sup>. Die vorhandenen Passagen bleiben insgesamt recht knapp bemessen und konzentrieren sich zumeist auf die Auseinandersetzung mit den Nerviern.<sup>478</sup> Während Buch III<sup>479</sup> und auch Buch VIII<sup>480</sup> ohne nennenswerte Bedeutung bleiben, bilden Buch IV, V, VI und VII einen kompakten Schwerpunkt der Textauswahlen. Aus Buch IV werden alle thematischen Schwerpunkte (Vernichtung der Usipeter, Rheinübergang und Brückenbau, erste Britannienexpedition) berücksichtigt. Erstaunlicherweise findet der Rheinübergang (IV 16–19,4) mit dem sachkundlich bemerkenswerten Brückenbau<sup>481</sup> weniger Aufmerksamkeit als erwartet, während die Gescheh-

---

473 cf. c. 1; 6; 7; 11; 12, 4–6; 13, 3–7; 14, 1–3, 7; 20; 25 (ab 3); 28; 31, 5–9, 16; 38, 3–6; 40, 2–5, 10–15), 44 (ab 12), 45 (ab 3).

474 cf. c. 5; 9; 17; 19; 29; 36; 39.

475 cf. c. 2–4; 8; 10; 15–16; 18–19; 21–24; 26–27; 30; 32–35; 37; 41–44; 46–53.

476 cf. DOBESCH / WENK (1988), v. ROTHENBURG (1991), GLATZ (1998), MAIER (2000a), VOGEL / VAN VUGT / VAN VUGT (2000).

477 cf. GLÜCKLICH (1977), MAIER / VOIT (1992), SIEBENBORN (1995a) (c. 1–28).

478 cf. BRANDS (1971) / GUTHARDT (1991): c. 1; 4; 15, 3–28; ZACH (1988): c. 25–28; MAIER / VOIT (1990): c. 15–128; 19–24; 25–27; HÖFFLER-PREIßMANN (1995): c. 1–33; 35; SIEBENBORN (1995a): c. 29–33; SCHULZ (1998b): c. 4 und 15.

479 GLÜCKLICH (1977), MAIER / VOIT (1992) und SIEBENBORN (1995a) bieten eine Inhaltsangabe, nur HÖFFLER-PREIßMANN (1995) führt Kapitel 7–16 (Krieg gegen die Veneter) an.

480 Nur HÖFFLER-PREIßMANN (1995) führt die Vorrede sowie die Kapitel 49–55 auf, die eine Überleitung zu den ausgewählten Kapiteln des *Bellum civile* bilden.

481 Die Passagen fehlen bei ZACH (1988), DOBESCH / WENK (1988), HÖFFLER-PREIßMANN (1995), MAIER / VOIT (1992), SIEBENBORN (1995a) und GLATZ (1998).

nisse um die Usipeter und Tenkterer<sup>482</sup> und in noch größerem Maße die erste Britannische Expedition<sup>483</sup> in längeren zusammenhängenden Textpassagen in das Gesamtarrangement eingebettet werden. Diese Schwerpunktsetzung kann nicht verwundern, da insbesondere der Britannischen Expedition in der didaktischen Literatur und den Lehrplänen als Referenzpartie zur Aufdeckung caesarischer Darstellungsintentionen breite Aufmerksamkeit geschenkt wurde. MAIERS Kernstellenlektüre führt auch hier zu einer radikalen Reduzierung des Originaltexts mit einem nicht immer ganz übersichtlichen Wechsel von bilingualen und deutschen Partien. Von der Britannischen Expedition werden lediglich die Kapitel 24, 25 (Landung und *virtus* des Adlerträgers), 29,3–4 (Sturmschäden an der Flotte) und 31 (Caesars Maßnahmen) zur Übersetzung ins Deutsche geboten, was die Gefahr einer interpretatorisch eingeeengten Probenlektüre nicht ausschließen kann und erneut die Wahlmöglichkeiten für den Lehrenden nachhaltig einschränkt.

Die Auswahl aus Buch V wird fast völlig von der zweiten Britanniexpedition bestimmt, wobei ihr Umfang in den einzelnen Ausgaben wieder recht stark differiert: Finden wir z.B. bei BRANDS (c. 20–32, 34–36), ZACH (c. 11–28), MAIER / VOIT (1990: c. 8–11; 14–23) und HÖFFLER-PREIßMANN (c. 1–23; 26–37) längere Partien über die erneute Landung und die Niederlage der Römer, stellen GLÜCKLICH, MAIER / VOIT (1992) und SIEBENBORN nur deutsche Inhaltsangaben zur Verfügung; ROTHENBURG, GLATZ und MAIER (2000a) verzichten auf jegliche Lektüre dieser Passagen. Immerhin sieben Hefte verzeichnen auch die Geschehnisse um den Tod des Dumnorix (c. 6–7),<sup>484</sup> dagegen bleiben die im letzten Teil des Buches dargestellten Ereignisse um Quintus Cicero (c. 38–52) fast ohne Beachtung. Die Auswahl aus Buch VI wurde offensichtlich vom Interesse an den ethnographischen Exkursen Caesars über Gallier und Germanen bestimmt, die auf einer ausführlichen Textgrundlage erfolgen soll. Lediglich in der Kernstellenausgabe FRIEDRICH MAIERS (2000a) wird ein minimales

---

482 cf. BRANDS (1971): c. 1–15; ZACH (1988): c. 1–3; 13–15; DOBESCH / WENK (1988): c. 1–3; GUTHARDT (1991): c. 1–15; v. ROTHENBURG (1991): c. 1–3; HÖFFLER-PREIßMANN (1995): c. 1–15; SCHULZ (1998b): c. 1–2; 12; 13; 15; GLATZ (1998): c. 2; 3; 12–14; VOGEL / VAN VUGT / VAN VUGT (2000): c. 1–15; MAIER / VOIT (1992), SIEBENBORN (1995a) und MAIER (2000a) bieten eine deutsche Inhaltsangabe.

483 cf. GLÜCKLICH (1977): c. 23–27; ZACH (1988): c. 20–27; DOBESCH / WENK (1988): c. 23,3–27,1; 33; MAIER / VOIT (1990): c. 20–36; GUTHARDT (1991): c. 20–32; 34–36; v. ROTHENBURG (1991): c. 20–36; HÖFFLER-PREIßMANN (1995): c. 20–36; 38; MAIER / VOIT (1992): c. 20–36; GLATZ (1998): c. 20–27; VOGEL / VAN VUGT / VAN VUGT (2000): c. 20; 23; 24–27.

484 cf. ZACH (1988), DOBESCH / WENK (1988), MAIER / VOIT (1990), GUTHARDT (1991), HÖFFLER-PREIßMANN (1995), MAIER (2000a), VOGEL / VAN VUGT / VAN VUGT (2000).

Angebot gemacht, das eine Behandlung des Gallierexkurses ausschließt und den Germanen lediglich zwei lateinische Kapitel (23, 26) und drei deutsche (24, 25, 27) widmet. Diese starke Beschränkung liefert keine wirklich repräsentative Textgrundlage und engt erneut die Wahlmöglichkeiten des Lehrers unvorteilhaft ein.

Buch VII schließlich umfasst zusammen mit Buch I das umfangreichste Textquantum, wobei ein deutlicher Schwerpunkt auf die militärischen Ereignisse gelegt wird. Im Vordergrund steht dabei die Verschwörung der Gallier mit Vercingetorix an der Spitze (c. 1–5), die Übergabe von Noviodunum (c. 12–13) und die Belagerung von Avaricum (c. 14–33). Deutlich geringeres Interesse der Autoren findet die Belagerung von Gergovia (c. 14–56) und der Feldzug gegen die Parisier (c. 57–67). Im Gegensatz dazu wird den Ereignissen um Alesia große Aufmerksamkeit geschenkt. BRANDS (c. 68–90), GUTHARDT (c. 68–90) und HÖFFLER-PREIßMANN (c. 68–90) bieten den gesamten Text; GLÜCKLICH (c. 68; 77–78; 87–90), DOBESCH / WENK (c. 68–71; 76–78; 83–90) und VOGEL / VAN VUGT / VAN VUGT (c. 68–69; 77–80; 85–90) stellen ebenfalls große Partien zur Lektüre bereit, teilen diese aber in jeweils drei Schwerpunkte (Vercingetorix in Alesia, Not in der Stadt und die Rede des Critognatus, abschließende Niederlage der Gallier). Diese Auswahl findet sich in verkürzter Form auch in den MAIER / VOIT-Ausgaben (c. 77–78; 87–90) sowie bei ZACH (c. 77–78; 84–90). Lediglich GLATZ und MAIER (2000a) verzichten völlig auf eine Lektüre dieser militärischen Ereignisse und beschränken sich auf die Rede des Critognatus (c. 77) und die Kapitulation des Vercingetorix (c. 89).

Insgesamt scheint sich die didaktische Diskussion um die Caesarlektüre auf die Zusammenstellung der Schulausgaben ausgewirkt zu haben: Das Textgerüst bilden exemplarisch wichtige Passagen, die in der Regel reichhaltige Möglichkeiten zur Auswahl bieten. Es handelt sich um den Helvetierkrieg, die Auseinandersetzungen mit Ariovist, die Expeditionen nach Britannien, die ethnographischen Partien über Germanen, Gallier sowie um den Freiheitskampf der Gallier unter Vercingetorix. Allerdings zeigen sich gegen Ende der neunziger Jahre deutliche Tendenzen, die auf eine weitere Verkürzung des Textumfanges hindeuten. Dass dies offensichtlich den Bedürfnissen und Gegebenheiten einer Unterrichtspraxis, in der nur ein geringes Textvolumen bewältigt werden kann, entgegenkommt, wird durch den schnellen Nachdruck der Kernstellenausgabe von MAIER (2000a) unterstrichen. Allerdings sollten mögliche Probleme dieser Tendenz nicht unterschätzt werden: Je geringer die Textmenge und je ausgeprägter eine bestimmte didaktische Zielsetzung im Vordergrund steht, desto größer ist die Gefahr einer interpretatorisch einseitigen Lektüre, die Lehrern

und Schülern zu wenig kreative Freiräume bei der Arbeit mit den Texten gestattet, wenn zusätzlich noch durch einen Untertitel („Der Typus des europäischen Machtmenschen“) die entsprechende Richtung allzu klar vorgegeben zu sein scheint.

Nun stellt sich die Frage, welche didaktischen Zielsetzungen bei der Lektüre dieser Textauswahlen erfüllt werden soll. Erfolgt eine Umsetzung des didaktischen Neuansatzes, der die Aufdeckung der Darstellungsintentionen Caesars, seiner Erzählstrategie bzw. Leserlenkung zum Ziel und eine tendenziell skeptisch-kritische Bewertung des Römers zur Folge hat? Diese Frage soll an einem Referenztext der Caesarlektüre, nämlich dem Prooemium untersucht werden. Bei der kritischen Sichtung der Schultextausgaben fällt der Blick zunächst auf die von HANS-JOACHIM GLÜCKLICH, der seine zu Anfang der siebziger Jahre dargelegten didaktischen Grundsätze konsequent in ein vielfältig gestaltetes Unterrichtsmedium umgesetzt hat. So sollen die Schüler bereits im Prooemium, ausgehend von einer eingehenden sprachlichen Analyse, die sich auf die verwendeten Wortfelder konzentriert, zur Aufdeckung der Darstellungsintentionen Caesars vordringen. So lautet eine zentrale Frage: „Was erfährt der Leser aus c. 1 über die Völker, mit denen es Caesar in Gallien zu tun bekommt?“<sup>485</sup> Nachdrücklich weist GLÜCKLICH in seinem ausführlichen Lehrerkommentar auf den leitenden didaktischen Gesichtspunkt bei der Lektüre des Prooemiums hin: „Bereits im Einleitungskapitel hat Caesar ... seine künftigen Gegner in der Vorstellung seiner Leser als besonders gefährlich gekennzeichnet und als ihren wesentlichen Charakterzug kriegerische Aggression gezeigt.“<sup>486</sup>

Diese didaktische Zielsetzung steht auch in allen anderen Schultextausgaben, die eine Auswahl aus Caesar bieten, im Mittelpunkt. Da 75% aller publizierten Ausgaben nach 1984 erschienen sind, als durch HANS-JOACHIM GLÜCKLICH, FRIEDRICH MAIER und andere die didaktische Neuorientierung vollzogen und in entsprechenden Publikationen einer breiten Fachöffentlichkeit vorgestellt worden war, hat diese Neuausrichtung der Caesarlektüre ganz offensichtlich die inhaltliche Gestaltung der Schulausgaben beeinflusst. Zum Teil wird schon in den einleitenden Vorbemerkungen zur Gattung *Commentarius* und zu Caesars Erzählstil auf die politischen Absichten der Darstellung hingewiesen, wodurch zugleich die didaktische Hauptrichtung des Unterrichts deutlich wird: „Caesar will also durch seine Rechtfertigungsschrift auf die Senatoren Einfluß ausüben.

---

485 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH, Arbeitskommentar (1982), 1.

486 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1985), 22.

Die *Commentarii de bello Gallico* haben deshalb eine klare Intention. Damit stellt sich auch notwendigerweise die Frage nach der Objektivität der Darstellung. Hat Caesar immer und überall die historische Wahrheit berichtet? Diese Frage ist seit der Antike nicht eindeutig beantwortet worden; sie stellt sich heute dem Forscher wie dem Leser aufs neue.<sup>487</sup> Noch deutlicher formuliert SIEBENBORN diese Position für die Schüler: „Man darf sich von dem Titel *commentarii*, der Objektivität vorspiegelt, nicht täuschen lassen. Caesar schildert alles aus seiner Perspektive, und alle Ausführungen dienen dazu, das eigene Handeln zu rechtfertigen und ins rechte Licht zu setzen.“<sup>488</sup> Dementsprechend steht dieses Problem auch bei den Interpretationsaufgaben zum Prooemium im Vordergrund. Die Herausgeber legen großen Wert darauf, dass die Schüler erarbeiten, dass Caesars einleitende Bemerkungen weniger exakte Angaben über Geographie und Kultur Galliens liefern, sondern den römischen Leser auf die Gefahren aufmerksam machen sollen, die von Galliern, Helvetiern und Germanen für Caesar und Rom auszugehen schienen. Entsprechend weist MAIER in seinem ausführlichen Lehrerkommentar darauf hin, dass das Prooemium durch den Hinweis auf die Germanen an römische Urängste appelliere und zeige, „dass der Helvetierkrieg als die Vorstufe zur eigentlichen Auseinandersetzung mit den Germanen zu verstehen ist; das Proöm eröffnet die Perspektive auf die pangallische Zielsetzung unter dem Vorzeichen der Germanenbedrohung.“<sup>489</sup> Das Fazit lautet: „Das Horrorbild der Germanen wird propagandistisch eingesetzt.“<sup>490</sup> Obwohl die Herausgeber an dieser Stelle sehr zurückhaltend mit direkten Aktualisierungen umgehen, so ist doch klar, dass auf dieser Grundlage indirekt durchaus Gegenwartsbezüge hergestellt werden können, so z.B. bei der Aufdeckung und ersten Bewertung von Caesars propagandistischer Darstellungintention.

So finden wir in den Ausgaben zahlreiche Impulse und Arbeitsaufträge, die entsprechende Interpretationsergebnisse zu Tage fördern sollen, wie z.B.:

- „Helvetier und Germanen ... sind die ersten Gegner Caesars im Gallischen Krieg. Auf welche Wirkung arbeitet er mit ihrer Schilderung hin?“<sup>491</sup>

---

487 FRIEDRICH MAIER / HEINRICH VOIT (1990), 7; ähnliche Einschätzungen finden sich auch bei GLÜCKLICH (1977), 8, DOBESCH / WENK (1988), 25, MAIER / VOIT (1992) 7, HÖFFLER-PREISMANN (1995), 23, MAIER (2000a), 8, und VOGEL / VAN VUGT (2000), 25.

488 ELMAR SIEBENBORN (1995a), 13.

489 FRIEDRICH MAIER (2000b), 36.

490 FRIEDRICH MAIER (2000b), 35.

491 GERHARD DOBESCH / WOLFGANG WENK, Schülerkommentar, (1988), 6.

- „Welche Informationen über ein unbekanntes Land vermissen Sie? Was ist Caesar bei seiner Beschreibung der Völker am wichtigsten?“<sup>492</sup>
- „Caesar sieht in der Veröffentlichung der *commentarii* über den Gallischen Krieg ein Mittel zur Werbung für sich und seine Politik. Gerade der Anfang des Berichtes ist dabei wichtig, denn er muß die Leser für die Sache Caesars gewinnen. Was enthält die Einleitung? Welchen vielleicht ganz anderen Anfang könntest du dir vorstellen? Charakterisiere den Text: Findest du ihn sachlich oder persönlich, oberflächlich oder informativ, objektiv oder einseitig usw. Wie tritt der Autor in Erscheinung? Welchen ersten Eindruck erhält der Leser oder die Leserin insgesamt?“<sup>493</sup>

Vor dem Hintergrund dieser interpretatorischen Schwerpunktsetzung bergen gerade diese Impulse eine nicht zu unterschätzende Gefahr in sich, die auch für entsprechend gestaltete Textausgaben anderer Schulautoren von Bedeutung sind: Durch die suggestiv angelegte Formulierung der Fragen und Impulse werden die Antwortmöglichkeiten drastisch eingeschränkt und das erwartete Resultat indirekt bereits vorweggenommen. Gerade das letzte Beispiel macht auf dieses generelle Problem aufmerksam: Durch die vorangestellte Einschätzung der Absichten Caesars erhalten die anschließenden, an sich neutral formulierten Fragen eine Tendenz, die das intendierte Ergebnis zu stark vorbestimmen. Was eigentlich zur Förderung der Selbsttätigkeit und Kritikfähigkeit der Schüler gedacht sein mag, kann hier das Gegenteil, nämlich mangelnde Eigenkreativität und Opportunitätsdenken bewirken.

Insgesamt wird anhand dieser knappen Detailuntersuchung deutlich, dass die Textauswahl von HANS-JOACHIM GLÜCKLICH offensichtlich entscheidende Schrittmacherfunktion für alle nachkommenden Caesar-Publikationen dieser Art übernommen hat. Dies gilt aber nicht nur für die inhaltlichen Zielsetzungen, sondern auch für die methodische Aufbereitung, die sich vom traditionellen Typus „Übersetzung pur“ grundsätzlich unterscheidet. GLÜCKLICH'S Ausgabe repräsentiert einen neuen Typus der altsprachlichen Schultextausgabe, der sich durch Lernzielorientierung, methodische Diversifizierung und Integration zusätzlichen, für die Texterschließung und Interpretation bedeutsamen Materials auszeichnet und sich mittlerweile zur Normalform der Lektüreausgabe entwickelt hat. Vorreiter dieser neu gestalteten Textausgaben wurde die *ratio-*

---

492 JÖRGEN VOGEL / BENEDIKT VAN VUGT / THEODOR VAN VUGT (2000), 122.

493 ULRIKE HÖFFLER-PREIßMANN (1995), 30.

Reihe<sup>494</sup> des Verlages C.C. Buchner, in der unter direktem Einfluss der Curriculumsdiskussion erstmals diejenigen innovativen Gestaltungselemente in einer Schultextausgabe geboten wurden, die wir auch in GLÜCKLICHS Caesar-Ausgabe (z.T. weiterentwickelt) finden können: Hierzu gehört der Schülerkommentar, der Informationen zu Wortschatz, Grammatik und Sachthemen enthält. Allerdings wird er bei GLÜCKLICH nicht mehr bevorzugt in einem separaten Band veröffentlicht, sondern stattdessen sub linea in die Textausgabe integriert, um ihn direkt in das Unterrichtsgeschehen einzubinden, die Lektüregeschwindigkeit zu erhöhen und die Möglichkeiten zur Eigentätigkeit der Schüler zu verbessern. Eine weitere, sehr viel tiefer gehende Neuerung besteht in den eigens erstellten Aufgaben und Impulsen, die der sprachlichen, stilistischen und inhaltlichen Erschließung sowie Interpretation des Textes dienen und bei GLÜCKLICH in einem separaten Arbeitskommentar zusammengefasst werden. Auf ihre problematischen Seiten wurde bereits oben hingewiesen. Die dritte Neuerung besteht in der Bereitstellung von zusätzlichen Texten. Es handelt sich einerseits um umfangreichere deutsche Zwischentexte und Zusammenfassungen, die über nicht in der Auswahl berücksichtigte Partien informieren, somit die Kontinuität der Erzählung sichern und das Gesamtwerk in den Blick nehmen. Andererseits finden sich sogenannte „Zweitexte“, die GLÜCKLICH in vielfältiger Form und Funktion bereitstellt: Sie liefern vereinzelt Hilfen zur Übersetzungsmethodik, stellen häufig zusätzliche Sachinformationen zur Verfügung, die als historisches, philologisches oder realienkundliches Hintergrundwissen für das Textverständnis unerlässlich sind, und bieten schließlich literarische Texte aus der Antike (bilingual oder in Übersetzung), die der Ergänzung, Vertiefung und Kontrastierung des Haupttextes dienen.

Dieses bei GLÜCKLICH verwirklichte Grundkonzept wurde in den späteren Caesar-Ausgaben aufgegriffen, in bestimmten Bereichen jedoch modifiziert und z.T. erheblich erweitert. Hierzu zählt insbesondere die deutliche Erhöhung des Begleitmaterials: Es handelt sich einerseits um Sachtexte, die dem lateinischen Text zumeist in recht umfangreichen Einleitungskapiteln vorangestellt, teilweise aber auch direkt beigegeben oder in einem Zusatzteil angehängt werden. Diese Texte liefern zumeist Grundlagenwissen über Caesar und seine Zeit, die *commentarii* als literarische Gattung, Caesars Erzählstil und Sprache, den Inhalt des gallischen Kriegs, über römisches Militärwesen sowie Geschichte

---

494 Diese Reihe wurde ursprünglich von den Mitgliedern des Arbeitskreises „Curricularer Lehrplan Kollegstufe“ am Staatsinstitut für Schulpädagogik in München konzipiert. Als erste Ausgabe erschien im Jahr 1974 „Cicero, de re publica“ (*ratio* 2), bearbeitet von HORST WEINOLD.



und Kultur der Kelten. Des Weiteren zeichnen sich Bemühungen ab, in verstärktem Maße nicht nur antike, sondern auch mittelalter- und neuzeitliche Rezeptionsdokumente aus Literatur und bildender Kunst in die Ausgaben einzubinden. Auf diese Weise können auch die unmittelbare Vergangenheit und Gegenwart Einzug in die unterrichtliche Arbeit halten, wenn etwa moderne Literaten wie BERTOLT BRECHT<sup>495</sup>, THORNTON WILDER<sup>496</sup>, GEORGE BERNARD SHAW<sup>497</sup>, ROLF HOCHHUTH<sup>498</sup> und WALTER JENS<sup>499</sup> mit ihrem Caesarbild Erwähnung finden oder Informationstexte nach Art einer modernen Tageszeitung<sup>500</sup> berücksichtigt werden.

Zu diesen Texten gesellen sich Abbildungen unterschiedlichster Art von der Antike bis in die Neuzeit, die das lateinische Original veranschaulichen oder Hinweise und Anregungen zur Interpretation liefern sollen. Im Einzelfall führt diese Fülle an Zusatzmaterialien zu einer optischen und inhaltlichen Überfrachtung, die den Text in den Hintergrund treten lässt und die Lektüre u. U. sogar erschwert. Didaktisch besonders fragwürdig ist immer wieder der Bildeinsatz, da er häufig auf eine reine Dekorationsfunktion beschränkt zu sein scheint, für die Texterschließung jedoch keine konkreten Informationen liefert. Insgesamt ist unübersehbar, dass einer ansprechenden graphischen Gestaltung große Bedeutung für den Lernerfolg und die Motivation der Schüler beigemessen wird. War die traditionelle Schulausgabe von großer graphischer Schlichtheit geprägt, die Kritikern lediglich als öde Bleiwüste erschien, kann hiervon in zahlreichen Ausgaben keine Rede mehr sein. Diese deutlich gewachsene Bedeutung ikonischer Informationsvermittlung wird nicht zuletzt durch den im Unterricht recht weit verbreiteten Caesar-Comic unterstrichen, den KARL-HEINZ GRAF VON ROTHENBURG erstmals 1988 publizierte und der (trotz der bereits vorhandenen Terenz- und Plautus-Comics) das populäre Medium Comic zwar nicht für den altsprachlichen Unterricht erschlossen, aber in das Bewusstsein einer breiten Fachöffentlichkeit getragen hat. Dieser Comic, in der Caesarlektüre ein nicht unumstrittenes Novum<sup>501</sup>, sollte nicht nur der „Ent-

---

495 cf. ERHARD ZACH (1988), 63.

496 cf. PETER GLATZ (1998), 11; GERHARD DOBESCH / WOLFGANG WENK (1988), 27; ERHARD ZACH (1988), 63.

497 cf. PETER GLATZ (1998), 11.

498 cf. FRIEDRICH MAIER (2000a), 106.

499 cf. ULRIKE HÖFFLER-PREISMANN (1995), 205, GERHARD DOBESCH / WOLFGANG WENK (1988), 27.

500 cf. HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1977), 5 ff.

501 cf. WERNER SUERBAUM (1990).

mythologisierung eines immer noch verklärten Caesarbildes<sup>502</sup> dienen, sondern in erster Linie die Motivation der Schüler erhöhen und das Textverständnis durch die Wahrnehmung des jeweiligen situativen Kontexts erleichtern. Dadurch dass der Comic neben unveränderten Passagen auch (graphisch gekennzeichnete) Adaptionen des Caesartextes enthält, kann er als Übergangs-, Anfangs- oder Begleitlektüre eingesetzt werden.<sup>503</sup>

Insgesamt ergibt die Analyse der Textausgaben einen eindeutigen Befund: In der Regel schaffen sie die Grundlage, eine Caesarlektüre durchzuführen, die nichts mehr mit einem einseitigen Grammatikexerzitium und einer militärisch ausgerichteten Inhaltsbetrachtung zu tun haben braucht, sondern inhaltlich und methodisch vielfältige Annäherungen an Caesar erlaubt. Das dabei zugrunde liegende Caesarbild ist weniger affirmativ als vielmehr von einer kritischen Distanz geprägt, die auf der eingehenden Analyse seiner politisch motivierten Darstellungsabsichten beruht. Dieser Wille zu einer ideologiekritisch ausgerichteten Interpretation ist auch bei anderen lateinischen Autoren feststellbar. Dies gilt z. B. für Martial, der ja mittlerweile in den Lehrplänen fest verankert ist und bei dessen Lektüre mit Hilfe verschiedener Textausgaben die Schwächen der römischen Gesellschaft kritisch beleuchtet werden sollen.<sup>504</sup> Auch bei der Liviuslektüre, deren affirmativer Charakter in den fünfziger und sechziger Jahren<sup>505</sup> oben bereits ausführlich dargestellt worden war, machen sich derartige Einflüsse bemerkbar. Dies gilt neben der didaktischen Literatur<sup>506</sup> auch für die Textausgaben. So ist in der Ausgabe von HORST MEUSEL (1983) von der Idealisierung römischer Tugenden nichts mehr zu bemerken; ANDREAS HENSEL und GERHARD FINK nennen in ihrer Ausgabe die ideologiekritische Interpretation „eine beachtenswerte Option“: „Es lässt sich über die Mythifi-

---

502 KARL-HEINZ GRAF VON ROTHENBURG (1989), 7.

503 Auch der *Asterix Latinus* desselben Autors steht in durchaus enger Verbindung zur Caesarlektüre, und zwar als Motivationshelfer wie als sprachlich und inhaltliche Vorbereitung; cf. v. ROTHENBURG (1989), 6.

504 So z. B. in den Ausgaben von FREYA STEPHAN-KÜHN (1976), ULRICH GÖBWEIN (1983) und ganz besonders bei HELMUT OFFERMANN (2002).

505 cf. Kapitel III. 4, 148 ff.

506 PAUL BARIÉ fordert im Jahr 1976, dass die Schüler erkennen, dass „Livius moralisierend und idealisierend, bewusst mythisierend, bewundernd und affirmativ, retrospektiv-utopisch, im Dienst einer politischen Idee Geschichte schreibt und in Form milder, unpolitischer Bejahung die augusteische Politik auf der Ebene mythisierter Geschichte legitimiert“. (35) Ferner sollen die Schüler die Fähigkeit erwerben, „im Werk des Livius Geschichte und Geschichten ‚gegen den Strich zu bürsten‘ (W. Benjamin) und z. B. den Glauben des Livius an die gottgewollte Weltherrschaft Roms mit Hilfe pragmatischer Gesichtspunkte zu kritisieren“. (35)

zierung und Deifizierung von Gründergestalten ... als Strukturzwang nachdenken; ... Monumente einer primitiven Herrschaftsideologie wie in Menenius Agrippas Fabel vom Magen und den Gliedern können analysiert werden.“<sup>507</sup>

Zugleich liefern die Lektürehefte ein Exemplum für die methodische Weiterentwicklung des Lateinunterrichts insgesamt. So können wir anhand der seit 1970 veröffentlichten Schultextausgaben grundsätzliche Einblicke gewinnen. Wir können nicht nur bei Caesar, sondern auch bei zahlreichen anderen Autoren die Abkehr von der umfassenden Gesamtausgabe hin zur immer weiter eingeschränkten Textauswahl verfolgen. Dies gilt nicht nur für so umfangreiche Werke wie Ovids *Metamorphosen* oder Vergils *Aeneis*, sondern auch für Texte, die zuvor häufig als Ganzschriften gelesen wurden, wie z.B. Reden Ciceros<sup>508</sup>. Auch der von GLÜCKLICH im Rahmen der Caesarlektüre erstmals integrierte sub linea-Schülerkommentar sowie die Aufgaben und Interpretationsimpulse gehören mittlerweile zum Standardrepertoire lateinischer und auch griechischer Textreihen, und zwar z.B. bei *Scripta Latina* (Aschendorff), *Ratio, Mythos und Logos, Antike und Gegenwart* (alle C.C. Buchner), *Modelle für den altsprachlichen Unterricht* (Diesterweg), *Altsprachliche Texte, Latein Lektüre aktiv* (beide Klett) und *Exempla* (Vandenhoeck & Ruprecht). Selbst Verlage, die ihr Programm hauptsächlich auf eher traditionelle „Übersetzung pur“-Ausgaben konzentrieren, haben ihr Angebot entsprechend erweitert.<sup>509</sup> Auch das Spektrum an lateinischen, bilingualen und deutschen Zusatz- und Begleittexten wurde enorm ausgeweitet und ist vor allem bei poetischen Texten besonders reichhaltig, die eine entsprechende literarische und künstlerische Rezeption erfahren haben. Musterbeispiele hierfür sind z.B. Ausgaben zu Ovid<sup>510</sup> und Catull<sup>511</sup> in der von FRIEDRICH MAIER herausgegebenen Reihe *Antike und Gegenwart*, die die antiken Wurzeln unserer Kultur und ihre Fortwirkung bis in die Gegenwart aufzeigen will. Besonders auffällig ist schließlich die immer aufwendigere graphische Ausstattung: Farbige Bilder und Graphiken aller Art

---

507 ANDREAS HENSEL / GERHARD FINK (1998), 7.

508 Es handelt sich nicht nur um Auswahlen einzelner Reden, wie z.B. aus den Verrinen oder der Rede für Pompeius. Mittlerweile ist eine Tendenz feststellbar, eine Sammlung aus Stellen mehrerer Reden in einer Ausgabe zusammenzufassen, z.B. bei KLEMENS KEPLINGER, Cicero, Reden (2000) mit Ausschnitten aus *Pro M. Marcello, In Verrem* (actio secunda) und *In Catilinam* (oratio prima).

509 So publiziert der Verlag Schöningh die Reihe *Scripta Latina*, der Verlag Aschendorff hat Ansätze unternommen, seine traditionelle Reihe „Aschendorffs Lesehefte“ zu modernisieren, z.B. durch eine Lukian-Ausgabe von MICHAEL OBERHAUS (1988).

510 cf. FRIEDRICH MAIER (1998b, 2001b).

511 cf. FRIEDRICH MAIER (1998a).

sind ganz offensichtlich für viele Herausgeber ein nicht mehr wegzudenkendes Gestaltungsmerkmal.<sup>512</sup> Wie oben schon angedeutet, führt dies nicht selten zu einer eher verwirrenden Reizüberflutung, die die eigentliche Hauptsache, den lateinischen Text, in den Hintergrund treten lässt. Problematische Beispiele hierfür finden sich in ganz unterschiedlichen Lektürereihen. Nicht jede graphische Gestaltungsmöglichkeit, die durch den schnellen Fortschritt der Computertechnologie ermöglicht wird, ist auch pädagogisch sinnvoll.

---

512 Hier sind vor allem die Reihen *Antike und Gegenwart*, *Transit*, *studio* (alle C. C. Buchner), *Clara* (Vandenhoeck & Ruprecht) und *Latein Lektüre aktiv* (Klett) zu nennen.