

VIII. Zusammenfassung: Die Alten Sprachen öffnen sich der Gesellschaft

Nachdem sich im Laufe der sechziger Jahre die Hinweise auf eine krisenhafte Zuspitzung der Lage des altsprachlichen Unterrichts verdichtet hatten, stellte sich im Jahr 1967 eine Verschärfung ein, mit der wohl niemand gerechnet hatte. SAUL B. ROBINSOHN hatte als einer der einflussreichsten Bildungsplaner der damaligen Zeit die Existenzberechtigung des Latein- und Griechischunterrichts grundsätzlich in Frage gestellt. In seinem stark gegenwartsbezogenen Konzept curricularer Bildung wollte er den Alten Sprachen in der allgemeinbildenden Schule keinen Platz mehr zuweisen, da die Inhalte praktisch ohne Bedeutung für die Anforderungen der Gegenwart seien. Da der Latein- und Griechischunterricht auch von anderen Verbänden, Gremien und Bildungspolitikern als Relikt eines überholten Bildungswesens apostrophiert wurde, entwickelte sich eine existentielle Krise, die sich zu Beginn der siebziger Jahre in einem dramatischen Schülerrückgang bemerkbar machte. Insgesamt sahen sich die Alten Sprachen einem in dieser Form bis dahin unbekanntem gesellschaftlichen Legitimations- und Konkurrenzdruck ausgesetzt, der erstmals in seiner Geschichte zu einer wirklichen Existenzbedrohung führte, die zu einem nicht unerheblichen Teil durch mangelnde Veränderungsbereitschaft und didaktischen Hochmut der Fachvertreter mitverschuldet worden war. Am Ende der Bildungsreformen der siebziger Jahre hätte durchaus die weitgehende Eliminierung der Schulfächer Latein und Griechisch stehen können.

Dennoch erwies sich diese schwierige Situation als ausgesprochen produktiv, da sie einen der größten Innovationsschübe in der Geschichte des altsprachlichen Unterrichts überhaupt auslöste. Waren in den fünfziger und sechziger Jahren die Vorstellungen vom Latein- und Griechischunterricht von hoch gesteckten, mit pädagogischem Pathos gepaarten Vorstellungen geprägt, ohne sich über die tatsächliche Erreichbarkeit dieser Ziele Rechenschaft abzulegen, waren die Fächer vor dem Hintergrund der Curriculumrevision nunmehr existentiell darauf angewiesen, den plausiblen Nachweis ihrer pädagogischen Wirksamkeit und gesellschaftlichen Funktion zu führen. Die Aufmerksamkeit galt zunächst dem Lateinunterricht: Durch eine intensive, ausgesprochen selbstkritische Überarbeitung der Zielsetzungen, die begleitet wurde von aufwendigen empirischen Untersuchungen, wurde in den siebziger Jahren der Grundstein zur Stabilisierung des Lateinunterrichts als drittstärkster Fremdsprache an den allgemeinbildenden Schulen gelegt. Seit dieser Zeit werden Latein und Griechisch auf der Grundlage der sog. ‚DAV-Matrix‘ als pädagogische Mehrzweckinstru-

mente verstanden, die sprachliche, literarische, soziokundliche und philosophische Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln, wobei Sprache und Inhalt in allen Unterrichtsphasen eine untrennbare Einheit bilden sollen. Im Rahmen dieses Offensivkonzepts wurden bis dahin zentrale didaktische Konzepte revidiert: Man reklamierte für sich die Erfüllung der gesellschaftlich geforderten emanzipatorischen Bildungsaufgaben, die durch einen auf (ideologie)kritische Reflexion, nicht auf Antikeidealisation ausgerichteten Sprach- und Lektüreunterricht erreicht werden sollten. Man verzichtete auf Überlegenheitsansprüche gegenüber den modernen Fremdsprachen und verstand insbesondere das Lateinische als reflexionsorientierte Basis- und Komplementärsprache. Offensiv wurde auch der Wert altsprachlicher Bildung für die europäische Einigung hervorgehoben. Folgerichtig spielte der problematische Modellbegriff SCHADEWALDTS keine Rolle mehr und wurde durch das Konzept des ‚Denkmodells‘ ersetzt. Essentielle Kernbestände humanistischer Bildungstradition wurden jedoch nicht zur Disposition gestellt, sondern selbstbewusst als Angebot der Antike an die Moderne vertreten. Die Auseinandersetzung mit der griechischen und lateinischen Sprache und ihrer Originalliteratur wurde nach wie vor als Grundvoraussetzung für einen gegenwartsbezogenen Griechisch- und Lateinunterricht begriffen. Befürchtungen, dass es durch die Lernzielorientierung zu einer Austauschbarkeit der Inhalte kommen könnte, bestätigten sich nicht. Der Lateinunterricht wurde nicht mehr als Ausleseinstrument zur Elitebildung verstanden, sondern sollte vor allem außerhalb des altsprachlichen Gymnasiums neuen Schülerschichten geöffnet werden, um z.B. durch seine spezifischen Fachleistungen soziale Benachteiligungen auszugleichen.

Dadurch dass anstelle solipsistischer Selbstüberschätzung und anachronistisch wirkender Zivilisationskritik die Anforderungen der Gesellschaft zur Richtschnur des Fachcurriculums erhoben und die Fachleistungen mit Hilfe einer anerkannten erziehungswissenschaftlichen Methode beschrieben wurden, wurde die bildungspolitische Position der Alten Sprachen gestärkt, eine Versachlichung und Präzisierung der Darstellung erreicht und die Existenz der Fächer langfristig gesichert, wie man an der insgesamt positiven Entwicklung der Zahlen der Lateinschüler in den achtziger und neunziger Jahren erkennen kann. Am Beispiel der intensiven bildungspolitischen Auseinandersetzungen mit den Fachvertretern des modernen Fremdsprachenunterrichts wurde aber auch deutlich, dass man einer dauerhaften Fachlegitimation keineswegs entzogen war. Aufgrund der gesellschaftlichen Öffnung der Fächer gehört die „Dauerreflexion“ zur unabdingbaren Hauptaufgabe des Latein- und Griechischlehrers.

Trotz dieser insgesamt positiven Entwicklung darf man entscheidende Substanzverluste nicht aus den Augen verlieren: Als Ergebnis eines langwierigen, im 19. Jahrhundert begonnenen Prozesses haben die Fächer Latein und Griechisch – trotz einer zunächst spürbaren Renaissance in der unmittelbaren Nachkriegszeit der fünfziger Jahre – spätestens seit dem Ende der sechziger Jahre ihre Stellung als die zentralen Fächer gymnasialer Bildung eingebüßt, da ein übergreifender gesellschaftlicher Konsens über die Sinnhaftigkeit des altsprachlichen Unterrichts nicht mehr erzielt werden konnte. Deutliches Indiz hierfür ist die von der Bildungspolitik vorangetriebene weitgehende Marginalisierung des Gymnasiums altsprachlicher Prägung mit der bewussten Preisgabe der HUMBOLDT'schen Tradition einer allgemeinen, auf den Alten Sprachen aufruhenden Menschenbildung: Altsprachliche Gymnasien stellten nunmehr besonders schutzbedürftige Reservate dar, während das neusprachliche Gymnasium mit einem deutlich reduzierten Lateinunterricht zur Regelschule höherer Schulbildung avancierte. Folglich sank der Anteil des Lateinischen und Griechischen in den Stundentafeln auf historische Tiefstände, das vierjährige Quartalatein in der Mittelstufe entwickelte sich zur Normalform des Unterrichts. Ferner kann man feststellen, dass die prägenden Innovationsimpulse nunmehr fast ausschließlich vom Lateinischen ausgingen. Die Entwicklung der Didaktik und Methodik des Griechischunterrichts war dagegen eher rezeptiv geprägt und konnte praktisch zu keinem Zeitpunkt Schrittmacherfunktion für den gesamten altsprachlichen Unterricht übernehmen. Nicht nur anhand der stetig sinkenden Schülerzahlen, sondern auch in der fachbezogenen Diskussion wurde die didaktische Zweitrangigkeit des Griechischen deutlich, wie man insbesondere an der Zahl didaktischer und methodischer Beiträge in Fachzeitschriften erkennen kann. Hierbei handelt es sich um einen Paradigmenwechsel, da das Griechische bis dahin in der einflussreichen Programmatik JAEGER'S und SCHADEWALDT'S als der entscheidende Impulsgeber für die humanistische Bildung verstanden wurde.

Am Beispiel des Lateinunterrichts lässt sich klar nachvollziehen, dass sich die didaktische Theorie infolge dieser Neuorientierung stark gewandelt hat: Der Sprachunterricht wurde als ein multivalentes Unterrichtsgeschehen begriffen, in dem nicht nur Sprachkenntnisse vermittelt, sondern an sinnvollen Texten Fähigkeiten zur Sprach- und Textreflexion entwickelt sowie die antike Kultur und ihre Fortwirkung zum Unterrichtsgegenstand werden. Im Vordergrund sollte nunmehr das Übersetzen in die Muttersprache stehen, wobei einer funktionsorientierten Sprachreflexion zentrale Bedeutung beigemessen wurde. Die Hinübersetzung wurde zumeist nur noch als spezielle Übungsform akzeptiert. In diesem Zusammenhang wird die programmatische Öffnung altsprachlicher

Didaktik durch die Einbindung satz- und textlinguistischer Verfahrensweisen besonders deutlich, durch die eine wissenschaftlich fundierte Sprach- und Textreflexion sowie ein lernpsychologisch sinnvoller, systematischer Spracherwerb sichergestellt werden sollte. Ansätze, die unter Einbeziehung komplexer linguistischer Grammatikmodelle einen rein autonomen, weitgehend inhaltsunabhängigen Sprachunterricht etablieren sollten, blieben ohne weitergehende praktische Bedeutung. Erheblich größeren Einfluss übten Modelle aus, die den Sprachunterricht unter den Primat der Textreflexion stellten und bereits in dieser Phase die Verwendung von sprachlich authentischen und inhaltlich ergiebigen Originaltexten forderten, um die Lektürefähigkeit der Schüler besonders nachhaltig zu fördern. Die unterrichtliche Verwendung von Einzelsätzen und Kunsttexten wurde dafür vehement abgelehnt. In diesem ausgesprochen puristischen Konzept wurde jedoch ganz offensichtlich die Gefahr unterschätzt, die Schüler durch das Anspruchsniveau der Texte und die komplexen textlinguistischen Analysemethoden zu überfordern. Als deutlich schülerorientierter erwiesen sich satzlinguistisch ausgerichtete Ansätze, die mit Hilfe graphischer, der Dependenzgrammatik entlehnter Modelle systematisch die Funktionen der einzelnen Satzglieder erhellen und am Modellfall Latein grundsätzliche Einsichten in das Funktionieren von Sprache vermitteln sollten. In Anknüpfung an unterrichtliche Traditionen sollte die sprachreflektorische Arbeit auch an Einzelsätzen erfolgen können; in altersgerechter Abstufung sollte Textreflexion erst in der Lektürepraxis zentrale Bedeutung erhalten. Eine weitere Innovation stellte die Integration der Sach- bzw. Realienkunde in den Unterricht dar, um die als essentiell erachtete Einführung in die antike Kultur und ihr Fortleben sicherzustellen, das Textverständnis zu fördern und die Motivation der Schüler zu steigern.

Diese grundsätzlichen Neuorientierungen gewannen zentrale Bedeutung für die Unterrichtspraxis: Seit Beginn der siebziger Jahre wurden zwei neue Generationen von Lehrbüchern entwickelt, die sich fundamental von ihren Vorgängern unterscheiden. Durch die lateinisch-deutsche Ausrichtung der Übersetzung wurde eine deutliche Straffung des Stoffes ermöglicht. Zur Sicherstellung einer stofflich verknüpften, systematisch gestalteten und auf Sprachreflexion ausgerichteten Sprachvermittlung wurden Formenlehre und Syntax eng miteinander verknüpft, der Wortschatzumfang verringert und im Bereich der Formenlehre das Prinzip der Horizontalisierung eingeführt, das zu einer spürbaren Stoffverdichtung führte. Zudem sollte die Arbeit auf der Basis sinnvoller lateinischer Texte erfolgen, das Einzelsatzwesen wurde bis auf einzelne Relikte endgültig verdrängt. Zusätzlich zeichnen sich die Bücher durch eine klare Ziel- und Handlungsorientierung, durch Methodenvielfalt sowie durch eine

motivierende inhaltliche und abbildungsorientierte graphische Gestaltung aus. Da Inhaltsbetrachtung als ein essentieller Teil der Lehrbuchgestaltung begriffen wurde, bieten die Lehrwerke eine Fülle interessanter Themen zum Alltagsleben in der Antike, zu historischen Phänomenen und zum Fortleben der Antike im europäischen Kontext. Besonders auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass immer wieder Gelegenheiten zur kritischen Reflexion über die Antike gegeben werden. Schließlich gehört die alleinige Ausrichtung auf die Caesarlektüre der Vergangenheit an, stattdessen wurde die Vielfalt der literarischen Formen und Inhalte erheblich ausgeweitet.

Trotz dieser insgesamt positiven Entwicklung dürfen schwer wiegende Probleme nicht übersehen werden. Eine z.T. extreme Horizontalisierung und Stoffverdichtung in den Lehrbuchtexten, die verstärkte Einbeziehung linguistischer Metasprache und Analysemethoden sowie die ganz erhebliche Ausweitung sach- bzw. kulturkundlicher Inhalte bergen nicht unerhebliche Gefahren: Neben einer schleichenden Zurückdrängung der sprachlichen Schwerpunkte durch die Realien ist eine Überforderung der Schüler nicht auszuschließen, zumal die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit stetig gesunken ist und die veränderten Sozialisationsbedingungen der sog. ‚Neuen Schüler‘ zahlreiche anspruchsvolle Unterrichtsziele illusorisch erscheinen lassen. Als ein Ergebnis der didaktischen Innovation scheint somit ein Paradoxon unausweichlich, das in Bezug auf die weitere Ausgestaltung des Sprachunterrichts nachdenklich machen sollte: Ganz offensichtlich brachte der didaktische und methodische Fortschritt keine wirkliche Erleichterung für die Schüler mit sich, ganz im Gegenteil scheinen die Ansprüche noch gewachsen. Es kann daher nicht verwundern, dass in den neunziger Jahren kritische Stimmen laut wurden, die zu Recht auf eine Mäßigung der didaktischen Leistungsschau drängten und eine methodische und inhaltliche Vereinfachung des Sprachunterrichts forderten.

Auch im Lektüreunterricht lassen sich Entwicklungen feststellen, die deutliche Unterschiede zu den bisherigen Gepflogenheiten aufweisen: Es erfolgte eine konsequente didaktische Hinwendung zu einer Form der Interpretation, die über den minimalistischen Ansatz KRÜGERS weit hinausgehen sollte. Interpretation rückte ins Zentrum des didaktischen Interesses und wurde von der Übersetzung emanzipiert. Da der lernpsychologisch unhaltbare Gedanke an eine unmittelbare Bildungswirkung der lateinischen und griechischen Texte aufgegeben wurde, erschien nunmehr die Interpretation als das entscheidende hermeneutische Verfahren, um im Zusammenspiel einer philologisch fundierten Textanalyse und einer sich anschließenden pädagogischen Interpretation einen bildungswirksamen Zugang zu den lateinischen und griechischen Texten

zu ermöglichen. Damit die Texte für die Schüler Gegenwarts kraft gewinnen, wurde auf die Herstellung von aktuellen Bezügen besonderer Wert gelegt. Zur produktiven Bewältigung der Fremdheit der Antike wurden auf der Basis von HÖLSCHERS Konzept der Antike als dem nächsten Fremden verschiedene Ansätze entwickelt: Am Beispiel ihrer literarischen Erzeugnisse wird die Antike als Gegenbild zur Gegenwart aufgefasst; ferner wird den Texten ein historisches Sinnpotential mit der Möglichkeit eines existentiellen Transfers zugeschrieben; schließlich werden die Textzeugnisse nicht als Vorbilder oder Modell aufgefasst, sondern dienen als Denkmodelle der exemplarischen Problemdarstellung, bei der es zum existentiellen Transfer oder zur historischen Kommunikation kommen soll.

In diese grundsätzliche programmatische Öffnung wurde auch der Lektürekanon einbezogen. Ausgehend von Impulsen der Klassischen Philologie wurde der Lektüreunterricht in Mittel- und Oberstufe nicht mehr auf den „Antike-Guckkasten“ beschränkt, sondern in zunehmendem Maße die gesamte Latinität aus Antike, Mittelalter und Neuzeit in den Blick genommen. Durch diese Ausweitung wurde mit Nachdruck der Anspruch des Lateinischen unterstrichen, das Schlüsselfach zur europäischen Tradition zu sein. Die bildungsgeschichtliche Tragweite dieses Ansatzes muss hoch geschätzt werden: Erstmals seit der klassizistischen Wende des Neuhumanismus zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurden ernsthafte Versuche unternommen, die gesamte Latinität für den Lateinunterricht nutzbar zu machen. Allerdings kann man davon ausgehen, dass in der Praxis keine radikale Änderung, sondern eine eher behutsame Erweiterung des Lektüreprogramms erfolgte: So kam es im Rahmen der Mittelstufenlektüre trotz z. T. scharfer Kritik am traditionellen Lektürekanon nicht zu einer Dekanonisierung der bisherigen Zentralautoren: Den Kern der lateinischen Mittelstufenlektüre bildet seitdem weiterhin eine Autoren- bzw. Werklektüre von Caesar, Cicero, Plinius, Ovid, Phaedrus und Martial, um die herum allerdings z. T. beträchtliche Erweiterungen in Richtung Mittelalter und Neuzeit vorgenommen wurden, die jedoch häufig nur Zusatzcharakter haben. Formen thematischer Lektüre nehmen in jüngster Zeit immer größeren Raum ein.

Ein etwas anderes Bild ergibt sich bei der Oberstufenlektüre: Sie wurde nicht mehr als Autorenlektüre strukturiert, sondern sollte nach übergeordneten Themen gestaltet werden, die exemplarisches Lernen und die Herstellung von existentiell bedeutsamen Gegenwartsbezügen ermöglichen sollte. Aufgrund kritischer Einwände, dass durch das thematische Prinzip die Austauschbarkeit der Texte, die Vernachlässigung ihrer literarischen Individualität und eine zersplit-

terte Probchenlektüre gefördert werde, setzte sich eine thematisch gebundene Autorenlektüre durch. Das Spektrum der Autoren und Texte wurde erheblich erweitert und nimmt Antike, Mittelalter und Neuzeit in den Blick. Zwar kann man nicht mehr von einem eigentlichen, quantitativ beschränkten Kanon sprechen, dennoch haben die antiken Klassiker der goldenen und silbernen Latinität ihre zentrale Stellung nicht eingebüßt. Dagegen scheint das breite Spektrum nachantiken Lateins i. d. R. von unsystematischer Beliebigkeit geprägt. Deutlich traditioneller beeinflusst bleibt das Autorenpektrum des Griechischunterrichts. Erweiterungen wurden vor allem im Bereich der Anfangslektüre vorgenommen, die Hauptlektüre bleibt dagegen fast ausschließlich auf eine thematische Autorenlektüre der Klassiker des 5. und 4. Jahrhunderts v. Chr. beschränkt.

Diese grundsätzlichen Veränderungen des Lektüreunterrichts in Theorie und Praxis lassen sich exemplarisch an der Lektüre Caesars nachvollziehen. So war dem radikalen Ansatz zur fast völligen Eliminierung des Klassikers Caesar in Lehrplänen, didaktischer Reflexion und Unterrichtspraxis kein durchschlagender Erfolg beschieden. Andererseits ist Caesar nicht mehr der wie selbstverständlich verpflichtende Anfangsautor, sondern teilt sich diese Funktion mit Autoren wie Nepos, Phaedrus oder Terenz. Trotzdem lässt sich kein abnehmendes didaktisch-methodisches Interesse an ihm diagnostizieren, wie leicht an der umfangreich publizierten Literatur, den Lehrplänen sowie an den zahlreichen, insbesondere seit Beginn der neunziger Jahre veröffentlichten Schultextausgaben feststellbar ist. In erster Linie führte die z.T. polemische Auseinandersetzung um eines der „heiligsten Güter“ des Lateinunterrichts zu einem methodisch und didaktisch erheblich sensibleren Umgang mit Caesar. Letztlich haben die Caesarkritiker dazu beigetragen, die schulische Caesarlektüre zu sichern, und einem didaktischen Konzept zum Durchbruch verholfen, in dem erst ideologiekritische Lektüre die Voraussetzung für eine bildende Auseinandersetzung mit Caesar schafft. Es wurde die Möglichkeit eröffnet, Caesar ‚gegen den Strich‘ zu lesen, seine diffizilen Methoden der Leserlenkung aufzudecken und als Mittel seiner eigennützigen politischen Ziele zu erkennen. In der Folge haben dann Lehrpläne und neu erarbeitete Lektüreausgaben sowie Unterrichtsmaterialien gute Voraussetzungen dafür geschaffen, die Caesarlektüre auf didaktisch und methodisch erneuerter Grundlage im Unterricht durchzuführen. Auch wenn man mit großer Wahrscheinlichkeit annehmen kann, dass sich die Praxis der Caesarlektüre gewandelt hat, liegen hierfür keine verlässlichen empirischen Daten vor, in welchem Umfang der ‚erneuerte Caesar‘ tatsächlich Einzug in die Unterrichtspraxis gehalten hat. Gerade die in den neunziger Jahren erhobenen kritischen Stimmen gegen die Caesarlektüre zeigen

deutlich, dass trotz aller Bemühungen um eine didaktische und methodische Modernisierung nicht alle Blüenträume gereift zu sein scheinen.

Darüber hinaus ist die Auseinandersetzung um Caesar bemerkenswert, da sie nicht ohne didaktische und methodische Auswirkungen auf den gesamten Lateinunterricht geblieben ist. Durch das Aufzeigen von Alternativen zur Caesarlektüre wurde die Mittelstufenlektüre inhaltlich und methodisch flexibilisiert: Der ehemals starr wirkende Lektürekanon der Mittelstufe wurde für Autoren geöffnet, die in der Geschichte des Lateinunterrichts bis zur klassizistischen Wende im 19. Jahrhundert eine z.T. bedeutsame Rolle gespielt hatten, dann jedoch aus dem Unterricht weitgehend verdrängt worden waren. Insbesondere Terenz, Phaedrus, das Neue Testament und Texte aus Spätantike, Mittelalter und Neuzeit sind auf diese Weise stärker in das allgemeine Bewusstsein gerückt worden. Zugleich wurde durch die Kritiker die Aufmerksamkeit dafür geschärft, dass Caesar als Anfangsautor einer guten Vorbereitung bedarf, um den sog. ‚Lektüreschock‘ zu vermeiden. Dies führte zu einer enormen Ausweitung der Begleit- und Übergangsektüren, die zu einer Domäne bisher kaum berücksichtigter Autoren und Texte aus Antike, Mittelalter und Neuzeit wurden.