

IX. Schlussbetrachtung

Die Geschichte des altsprachlichen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland ist die Geschichte eines ambivalenten Verhältnisses: Auf der einen Seite findet sich eine hoch industrialisierte demokratische Gesellschaft, in der der Wert schulischer Bildungsgüter von vielen Bürgern und politischen Entscheidungsträgern hauptsächlich nach ihrem ökonomischen Nutzen bemessen und nach ihrer Modernität, d. h. problemlosen beruflichen Verwertbarkeit und gesellschaftspolitischen Aktualisierbarkeit beurteilt wird. Altsprachlicher Unterricht gehörte und gehört deshalb für viele zu den „inhaltslosen Inhalten“, „alten Zöpfen“ oder gar demokratiefeindlichem „Herrschaftswissen“, das mit Gegenwart und Zukunft der Schüler nichts zu tun habe und bis auf wenige, unvermeidliche Reservate aus dem Lehrplan der allgemeinbildenden Schulen ausgeschlossen werden müsse. Auf der anderen Seite steht der altsprachliche Unterricht, der über eine lange Tradition als prägendes Element höherer Schulbildung verfügt, den hohen Anspruch einer gesellschaftlich bedeutsamen, den ganzen Menschen fördernden Bildung für sich reklamiert und trotz eines ständig steigenden Legitimationsdrucks zumindest im Bereich des Lateinischen einen nach wie vor wichtigen Teil gymnasialer Bildung darstellt.

Diese Gegensätze sind freilich nicht neu; der Konflikt zwischen „Humanisten“ und „Realisten“ um die Frage nach dem gesellschaftlichen Nutzen des Latein- und Griechischunterrichts zieht sich wie ein roter Faden durch die Geschichte der beiden Schulfächer. „Humanismus und Gesellschaft“, um den Titel von MANFRED LANDFESTERS bekannter Untersuchung aufzunehmen, gingen zu keiner Zeit, nicht einmal im 19. Jahrhundert, eine konfliktfreie Verbindung ein. Selbst in dieser Blütezeit des Lateinischen und Griechischen an Schule und Universität erhoben sich immer wieder Stimmen, die die Theorie und Praxis des altsprachlichen Unterrichts mit z.T. heftiger Kritik begleiteten und vor allem das Griechische grundsätzlich zur Disposition stellten. Seit den Reichsschulkonferenzen der Jahre 1890 und 1900, die zu starken Stundenverlusten für die Alten Sprachen und zur Einbuße des gymnasialen Abiturmonopols geführt hatten, kann man die Geschichte des altsprachlichen Unterrichts bis 1945 insgesamt als die Geschichte seiner allmählichen Zurückdrängung beschreiben: In der Tat bedeuteten etwa der Verlust des Abiturmonopols zu Gunsten des realistischen Schulwesens, die Unterordnung der Alten Sprachen unter die Kulturkunde in der Weimarer Zeit sowie die ideologische Gleichschaltung und Umwandlung zahlreicher altsprachlicher Gymnasien in Oberschulen für Jungen durch die Nationalsozialisten entscheidende quantitative und qualitative

Terrainverluste, die bei den Vertretern des Latein- und Griechischunterrichts das Gefühl eines historisch vermeintlich unausweichlichen Niedergangs ihrer Fächer bestärkten.

Insofern reiht sich die Geschichte des altsprachlichen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland in diese konfliktreiche Tradition nahtlos ein, obwohl man zunächst auf eminent positive Entwicklungen in der Nachkriegszeit hinweisen kann: Zunächst war es nämlich in den fünfziger Jahren durch die allgemeine Anknüpfung an die Traditionen des deutschen Humanismus zu einem deutlichen Aufschwung des altsprachlichen Unterrichts gekommen. Zudem bestand in der Gymnasiallehrerschaft und wohl auch in großen Teilen der Öffentlichkeit ein mehrheitsfähiger Konsens darüber, dass höhere Schulbildung auf den altsprachlichen Unterricht nicht verzichten könne und insbesondere Latein den eigentlichen Prüfstein im ausleseorientierten gymnasialen Bildungsprozess darstelle. Dieser Konsens erwies sich jedoch als fragil: Einerseits führten fast alle bildungspolitischen Reformen, die bis Mitte der sechziger Jahre eingeleitet worden waren, zu nicht unerheblichen Einschränkungen für den altsprachlichen Unterricht, da er sich in verstärktem Maße mit der Konkurrenz der aufstrebenden modernen Fremdsprachen auseinandersetzen musste: Hierdurch wurde das eigentliche „Flaggschiff“ altsprachlicher Bildung, das humanistische Gymnasium, als Schulform allmählich in den Hintergrund gedrängt; hingegen entwickelte sich das neusprachliche Gymnasium mit Latein als meist wahlfreier 2. oder 3. Fremdsprache ohne Griechisch zur prägenden Gymnasialform. Andererseits wurde der altsprachliche Unterricht in der Öffentlichkeit in zunehmendem Maße als wenig kindgerecht und völlig gegenwartsfern kritisiert, als methodisch und didaktisch überholt und ohne sinnvolle Funktion für eine demokratische Schule, die allen Schülern gleiche Bildungschancen einräumen sollte. Maßgebliche Fachvertreter reagierten auf diese Vorwürfe mit unverhohlener Gesellschaftskritik und deutlicher Distanz zum neuen demokratischen System, tadelten selbstbewusst Bildungsutilitarismus sowie Werteverfall und verwiesen mit pädagogischem Pathos auf die angeblich unbestrittenen Bildungswirkungen des altsprachlichen Unterrichts im Gegensatz zu den meist despektierlich eingestuften modernen Fremdsprachen. Im Grunde definierte man sich durch kulturkritische Abgrenzung von einer Gesellschaft, die die antiken Bildungsgüter ‚leider‘ nicht mehr zu schätzen wusste.

Dass eine Reform von Methodik und Didaktik, die ja auch von einzelnen Fachvertretern mit Nachdruck gefordert wurde, durchaus angemessen gewesen wäre, ist anhand der analysierten Fachliteratur, Unterrichtswerke, Schultext-

ausgaben und Lehrpläne hinreichend deutlich geworden: Anstelle der eigentlich intendierten Förderung des Sprachbewusstseins dominierte im Lateinunterricht ein mechanisch-formalistischer Spracherwerb, der unter weitgehender Trennung von Formenlehre und Syntax durchgeführt wurde. Einführung und auch Vertiefung des Stoffes erfolgte i. d. R. an inhaltlich anspruchslosen, nicht selten banalen Einzelsätzen, die untereinander häufig ohne Zusammenhang blieben. Dabei wurde der Anspruch, jugendnahe, moralinfreie Inhalte zu bieten, nur selten erfüllt: Pathetisch formulierte Lebensregeln und autoritäre Ermahnungen der Schüler zu mehr Fleiß belegen dies nachdrücklich. Vorhandene Lesestücke der Unterrichtswerke beschränkten sich in der Regel auf eine unreflektierte Überhöhung der griechischen und römischen Antike mit einem großen Anteil an militärischen Themen. Grammatik und Krieg können somit als die vorherrschenden Konstanten des lateinischen Sprachunterrichts bezeichnet werden. Zudem gibt es deutliche Hinweise darauf, dass die insgesamt aufwendige sprachliche Instruktion die Schüler nicht in erwünschter Weise auf den Lektüreunterricht vorbereitete.

Erst in der zweiten Phase des Lehrgangs sollten die eigentlichen humanistischen Bildungsziele durch eine ausgedehnte Klassikerlektüre erreicht werden. Auf der Basis des von SCHADEWALDT entwickelten Modellbegriffs, bei dem dem Griechischen zum letzten Mal die Rolle des didaktischen Innovationsträgers übertragen wurde, sollten den Schülern im Latein- und Griechischunterricht durch eine sog. „wertschaffende Interpretation“ eine anthropologische Elementarlehre über vermeintlich unverrückbare Grundkonstanten menschlicher Existenz vermittelt werden. Auch hier ist eine didaktisch motivierte Idealisierung der Antike sowie der Hang zu unverbindlichen moralistischen Allgemeinplätzen konservativ autoritärer Prägung unverkennbar, wie man eindrucksvoll an den Unterrichtsvorschlägen, Textausgaben und Lehrplanvorgaben zur Liviuslektüre mit ihren zahlreichen, als Vorbildern präsentierten Heldengestalten der römischen Frühgeschichte nachvollziehen kann. Ganz offensichtlich kann man einen deutlichen Widerspruch zwischen humanistischer Bildungstopik und der tatsächlichen Praxis des Lektüreunterrichts ausmachen, in der wohl allzu häufig eine rein philologisch-formale Textanalyse im Vordergrund stand, da Übersetzung und Interpretation gleichgesetzt wurden. Eine über die philologische Analyse hinausgehende inhaltliche, vielleicht sogar ideologiekritische Interpretation konnte wohl nur langsam im Unterricht Fuß fassen. Anregungen aus den eigenen Reihen, den Unterricht auf eine schülerfreundlichere, stärker sach- und gegenwartsbezogene und die Antike weniger idealisierend betrachtende Basis zu stellen, blieben weitgehend erfolglos.

Vor dem Hintergrund dieser offensichtlichen Schwächen des Unterrichts und einer von pädagogischen Reformern prophezeiten Bildungskatastrophe, die durch weniger Auslese und eine Demokratisierung des Schulwesens verhindert werden sollte, zerbrach seit der Mitte der sechziger Jahre in der Öffentlichkeit endgültig der Glaube an eine didaktische Leitbildfunktion des altsprachlichen Unterrichts für das Gymnasium. Dieser zu einem nicht geringen Teil von den Altphilologen selbst verschuldete Verlust an gesellschaftlicher Legitimität führte zu einem neuen, in der bisherigen Bildungsgeschichte unbekanntem Bruch mit gymnasialen Bildungstraditionen: Erstmals bestand die ernsthafte Gefahr der völligen Marginalisierung und Abwicklung des altsprachlichen Unterrichts, nicht nur in der DDR durch das einseitig ökonomisch ausgerichtete sozialistische Bildungswesen, sondern auch in der Bundesrepublik durch die stark gegenwarts- und gesellschaftsorientierte Curriculumtheorie am Ende der sechziger Jahre: SAUL B. ROBINSOHN, einflussreicher Archeget und Vordenker dieser Bildungskonzeption, bewertete den altsprachlichen Unterricht als bedeutungslos für die Anforderungen der Gesellschaft und übte damit großen Einfluss auf öffentliche Meinung und Bildungspolitik aus, in deren direkter Folge es zu Beginn der siebziger Jahre zu einem dramatischen Rückgang der Schülerzahlen im Latein- und Griechischunterricht kam.

Diese existentielle Krise bewirkte jedoch einen der größten Veränderungs- und Modernisierungsschübe in der Geschichte des altsprachlichen Unterrichts überhaupt, die von überaus engagierten, reformorientierten Fachvertretern initiiert wurde: Auf der Basis einer empirisch abgesicherten, kritischen Revision der Fachleistungen wurden die beiden Alten Sprachen nunmehr als multivalente Fächer definiert, die sprachliche, literarische, historisch-sozialkundliche und philosophische Kenntnisse vermitteln und auf diese Weise den Ansprüchen gegenwartsorientierter Schulbildung gerecht werden sollten. Grundlage bildete ein zukunftsweisendes neues Konzept, das weniger didaktische Überhöhung, sondern vielmehr intensive Interpretation lateinischer und griechischer Texte sowie eine ideologiekritische Reflexion über die Antike anstrebt, das positive Motivation als wichtige Voraussetzung für den Lernerfolg der Schüler respektiert, insbesondere das Lateinische ohne Überlegenheitsansprüche als reflexionsorientiertes Komplement zu den modernen Fremdsprachen definiert und beide Alten Sprachen als unverzichtbare Grundlagen einer europäisch ausgerichteten Bildung begreift. Die Fächer wurden bewusst nicht mehr als Instrumente schulischer Auslese eingestuft, sondern sollten für neue Schülerschichten geöffnet werden und dabei helfen, soziale Benachteiligungen auszugleichen. Dabei ist nicht zu übersehen, dass das Lateinische als die weit aus einflussreichere Alte Sprache endgültig zum Schrittmacher didaktischer

und methodischer Innovation wurde, mit dem das Griechische in keiner Phase mehr mithalten konnte und kann. Das Griechische verlor somit seit den siebziger Jahren endgültig seine theoretisch fundierende Leitfunktion für den altsprachlichen Unterricht, die ein letztes Mal in SCHADEWALDTS Modell-Konzept Ausdruck gefunden hatte.

Diese grundlegende Neuorientierung hat in der didaktischen Theorie des Sprach- und Lektüreunterrichts einen tief greifenden Wandel herbeigeführt, wie am Beispiel des Lateinunterrichts ausführlich nachgewiesen werden konnte: Im Sinne des Multivalenzkonzepts erstrebt der Sprachunterricht eine auf funktionsorientierte Reflexion gegründete Sprachkompetenz sowie eine sachorientierte Einführung in die Kultur, die Geschichte und das Fortleben der Antike. Grundlage der Spracharbeit bilden nicht mehr Einzelsätze, sondern sinnvolle lateinische Texte, die i. d. R. im Laufe des Lehrgangs immer weiter an originales Latein angelehnt werden und durch eine gezielte Konzentration der sprachlichen Phänomene besser als bisher auf die Originallektüre vorbereiten sollen. Besonders auffällig ist in diesem Zusammenhang die Einbindung moderner Sprachwissenschaft, von der man sich jedoch in allzu optimistischer Weise wesentliche Erleichterungen für die sprachreflektorische Arbeit und die Texterschließung erhoffte; der hohe Abstraktionsgrad und die für Schüler schwer verständliche Metasprache haben einen nachhaltigen Erfolg von Satz- und Textlinguistik in der Unterrichtspraxis verhindert. Die Gestaltung der Unterrichtswerke unterstreicht den Wandel wohl am nachdrücklichsten: Weit entfernt von den tristen Bleiwüsten der fünfziger und sechziger Jahre zeichnen sie sich durch eine klare Ziel- und Handlungsorientierung, eine konsequente Verbindung von Sprache und Inhalt, eine enorm ausgeweitete Methodenvielfalt sowie eine bisweilen überbordende inhaltliche und graphische Gestaltung aus, die sich nicht zuletzt auch positiv auf die Motivation der Schüler auswirken soll. Zudem wurde die Zahl der literarischen Formen erheblich ausgeweitet, da im Gegensatz zu den bisherigen Gewohnheiten die Caesarlektüre nicht mehr das Ziel aller Bemühungen darstellte.

Allerdings schufen diese Innovationen auch Probleme: Eine komplexe linguistische Metasprache, z. T. extreme Stoffverdichtung der Texte und das stetige Anwachsen sachkundlicher Inhalte lassen den lateinischen Sprachunterricht zwar modern, motivierend und inhaltlich vielfältig erscheinen, bewirken jedoch durch die Fülle der sprachlichen und inhaltlichen Anforderungen, die in immer kürzerer Zeit bewältigt werden müssen, keine echte Lernerleichterung. So besteht die Gefahr, dass die mit großem Aufwand produzierten Unterrichtswerke zuvörderst einer imageträchtigen didaktischen Leistungsschau dienen,

jedoch die tatsächliche Leistungsfähigkeit der Schüler aus den Augen verlieren. In diesem Zusammenhang macht sich die fast völlige Vernachlässigung empirisch fundierter Spracherwerbsforschung besonders schmerzlich bemerkbar, mit deren Hilfe die beschriebenen, aus verschiedenen Indizien erschlossenen Fehlentwicklungen hätten frühzeitig festgestellt und zumindest abgemildert werden können. In diesem Bereich didaktischer Forschung weisen die Alten Sprachen gegenüber dem modernen Fremdsprachenunterricht ein deutliches Defizit auf, das sich bis auf die Fachlegitimation auswirkt, da alle wesentlichen Argumentationen zugunsten des Lateinischen und Griechischen, so schlüssig sie vertreten werden mögen, im Einzelfall zu wenig empirisch abgesichert sind.

Deutliche Veränderungen zeigen sich auch im Bereich des Lektüreunterrichts: Als Schlüsselfach der europäischen Tradition nahm der Lateinunterricht seit den siebziger Jahren in zunehmendem Maße die Latinität aus Antike, Mittelalter und Neuzeit in den Blick. Dadurch und durch die Zunahme themenorientierter Lektüreformen kam es zwar zu einer Ausweitung und Flexibilisierung des Kanons, keinesfalls jedoch zu einer Dekanonisierung der klassischen Schulautoren. Im Zentrum der Arbeit an den Originaltexten sollte eine sprachliche und inhaltliche Interpretation von Denkmodellen stehen, die eine ideologiekritische Betrachtung der Antike ausdrücklich einschließt und besonderen Wert auf die Herstellung von existentiell bedeutsamen Gegenwartsbezügen legt, um historische Kommunikation und eine produktive Bewältigung der Fremdheit der Antike zu ermöglichen. Diese Wandlungen werden am konkreten Beispiel der Caesarlektüre eindrucksvoll bestätigt: Sie wurde nicht aus dem Kanon entfernt, sondern inhaltlich modernisiert und in ihren Einsatzmöglichkeiten didaktisch und methodisch flexibilisiert. Erst eine ideologiekritisch ausgerichtete Lektüre schafft die Voraussetzungen für einen pädagogisch und fachlich ertragreichen Umgang mit diesem Autor. Durch die sinnvolle Abkehr von Caesar als dem entscheidenden Anfangsautor wurde der traditionelle Lektürekanon klassizistischer Prägung für andere Autoren geöffnet, die einen legitimen Platz im Lektüreunterricht beanspruchen können. Im Griechischen lassen sich derartige Öffnungstendenzen nicht im gleichen Umfang feststellen, hier blieb der Klassikerkanon deutlich stabiler.

Trotz dieser insgesamt positiven Entwicklungen dürfen Enttäuschungen und Substanzverluste nicht übersehen werden: Zwar wurde der Lateinunterricht – auch nach der deutschen Wiedervereinigung – am Gymnasium als drittstärkste Fremdsprache nach Englisch und Französisch etabliert und die altsprachliche Didaktik für moderne Entwicklungen aus Erziehungswissenschaft und Fremdsprachendidaktik geöffnet; dennoch zeigen die z.T. heftigen fachpolitischen

Auseinandersetzungen mit Vertretern des modernen Fremdsprachenunterrichts sowie die weiter fortschreitende Marginalisierung altsprachlicher Gymnasien und die zunehmende Verdrängung des Griechischen im Wettbewerb der Schul-sprachen, dass die Alten Sprachen endgültig ihre Leitfunktion für das höhere Schulwesen verloren haben. Zugleich hat diese Untersuchung aber auch gezeigt, dass derartige Herausforderungen nicht durch solipsistische Verinnerlichung und Abwendung von der Gesellschaft, sondern nur durch offensive Auseinandersetzung und Diskussion bewältigt werden können. Es wurde deutlich, dass sich der Lateinunterricht – gleichberechtigte Behandlung durch die Schul- und Kultusbehörden und einen Bewusstseinswandel der Altphilologen vorausgesetzt – im Wettbewerb mit anderen Fächern ohne weiteres behaupten kann, nicht auf administrative Sonderregelungen und Schutzmaßnahmen angewiesen ist, da er ganz offensichtlich in den verschiedensten Klassenstufen attraktive Unterrichtsangebote für Schüler unterschiedlichster Provenienz bereithält. Im Bereich des Griechischen stellt sich die Situation erheblich problematischer dar: Da der Griechischunterricht fast ausschließlich an altsprachlichen Gymnasien erteilt wurde, deren Anteil sich jedoch kontinuierlich verringerte, erfolgte ein unvermeidlicher Rückgang der Schülerzahlen. Versuche, den Griechischunterricht auch an anderen Gymnasialformen als eigenständige, vom Lateinischen unabhängige Alte Sprache zu etablieren, blieben bis auf wenige Ausnahmen erfolglos.