

Stefan Kipf

# ALTSPRACHLICHER UNTERRICHT IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

Historische Entwicklung, didaktische Konzepte  
und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit  
bis zum Ende des 20. Jahrhunderts



Altsprachlicher Unterricht  
in der Bundesrepublik Deutschland



Stefan Kipf

# Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland

Historische Entwicklung, didaktische Konzepte  
und methodische Grundfragen  
von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts

Unveränderte Wiederveröffentlichung der 2006  
bei C. C. Buchner erschienenen ersten Auflage.

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet unter <http://dnb.dnb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist unter der Creative Commons-Lizenz 4.0  
(CC BY-SA 4.0) veröffentlicht. Die Umschlaggestaltung unterliegt  
der Creative-Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0.

# Propylaeum

FACHINFORMATIONSDIENST  
ALTERTUMSWISSENSCHAFTEN

Publiziert bei Propylaeum,  
Universitätsbibliothek Heidelberg 2020.

Diese Publikation ist auf <https://www.propylaeum.de>  
dauerhaft frei verfügbar (open access).  
urn: urn:nbn:de:bsz:16-propylaeum-ebook-618-9  
doi: <https://doi.org/10.11588/propylaeum.618>

Text © 2006, 2020, Stefan Kipf

Umschlagabbildung: Sog. Athena von Piräus. Bronze, um 350 v. Chr. Piräus,  
Archäologisches Museum. akg-images | Nimatallah.

ISBN: 978-3-948465-21-6 (PDF)

ISBN: 978-3-948465-22-3 (Hardcover)

*filiis carissimis*

*Moritz, Johannes, Nikolas*





# Vorwort des Autors

Die vorliegende Untersuchung entstand im Rahmen meines Habilitationsverfahrens am Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften der Freien Universität Berlin, das am 1. Juni 2005 erfolgreich abgeschlossen wurde.

Ich bedanke mich sehr herzlich bei Prof. Andreas Fritsch, der die Entstehung dieses Buches durch vielfältige Ratschläge und Hinweise stets befördert hat. Ebenso möchte ich mich bei Dr. Markus Schauer bedanken, dessen konstruktiv-kritische Begleitung, insbesondere in der Schlussphase der Arbeiten, eine große Hilfe war. Dank gilt ebenfalls Corinna Preuss und Maria Zumkowski, die mich beim Korrekturlesen hervorragend unterstützt haben. Ich bedanke mich beim Verlag C. C. Buchner für die Bereitschaft, die Untersuchung in sein Verlagsprogramm aufzunehmen. Für die hervorragende redaktionelle Betreuung gilt Bernd Weber mein besonderer Dank.

BERLIN, IM AUGUST 2006

STEFAN KIPF

# Inhalt

<b>Einleitung</b>	11
<b>Zwischen Weimarer Tradition und Neuorientierung: Altsprachlicher Unterricht von der Nachkriegszeit bis zum Ende der sechziger Jahre</b>	19
<b>I. Altsprachlicher Unterricht im gesellschaftlichen Umfeld der Nachkriegszeit</b>	20
I. 1 Latein- und Griechischunterricht zwischen erfolgreicher Rekonstruktion und bildungspolitischen Problemen	20
I. 2 Bildungspragmatismus und Vermassung: Industriegesellschaft contra altsprachliche Bildung	31
I. 3 Latein- und Griechischunterricht im Urteil der Öffentlichkeit: Paukunterricht ohne kindgerechte Inhalte	32
I. 4 Entwicklung der Sprachkenntnisse: Allgemeiner Niveauverlust als Grundtendenz	33
<b>II. „Wieviel Altes macht den neuen Weg noch mit!“ – Lateinischer Sprachunterricht zwischen Tradition und Neuorientierung</b>	36
II. 1 Didaktische Zielbestimmung des lateinischen Sprach- unterrichts durch Anknüpfung an historische Vorbilder: Lektürepröpädeutik und Autonomie	36
II. 2 Die Autonomie des lateinischen Sprachunterrichts als zentrales didaktisches Problem	41
II. 2.1 Lateinischer Sprachunterricht zur Förderung von Sprachbewusstsein	41
II. 2.2 Lateinischer Sprachunterricht als Einführung in römische Weltansicht	45
II. 2.3 Lateinischer Sprachunterricht und formale Bildung	48

II. 3	Lateinischer Sprachunterricht im Spiegel der Unterrichtswerke	54
II. 3.1	Welche Ziele verfolgen die Lehrbuchautoren?	56
II. 3.2	Der Aufbau der Lektionen im Überblick	59
II. 3.3	Allgemeine Grundsätze der Stoffverteilung	60
II. 3.4	Wege zur Sprachbildung? Die Einführung des Ablativs als exemplarischer Fall	63
II. 3.5	Anknüpfung an die Lebenswelt der Schüler: Lateinbuchlandleben, Legitimation des Faches, Förderung der Lernbereitschaft	69
II. 3.6	Humanistische Werteerziehung: Lebensregeln und das Ideal der römischen Welt	74
II. 4	Übersetzungsverfahren – mehr als nur ein zentrales Methodenproblem des Sprachunterrichts	80
II. 4.1	„Qui recte construit, recte vertit!“ – die Konstruktionsmethode als Standardverfahren	81
II. 4.2	Übersetzungsverfahren in der Kontroverse	85
II. 4.3	Unterrichtspraxis als Hort der Tradition?	93
<b>III.</b>	<b>Altsprachlicher Lektüreunterricht als Kernstück humanistischer Bildung: Ziele, Begründungen und Formen</b>	98
III. 1	Interpretation als allgemeine Zielleistung des Lektüreunterrichts?	98
III. 2	„Wertschaffender“ Lektüreunterricht am „Modell“ Antike	103
III. 2.1	Lektüreunterricht im Dienst „anthropologischer Elementarlehre“	108
III. 2.2	Antike Texte und europäische Identität	112
III. 2.3	Alte Sprachen und demokratische Gesellschaft: Politische Bildung im Lektüreunterricht	115
III. 2.4	Humanistische Alleinvertretungsansprüche versus philologische Unterrichtspraxis	120
III. 3	Das Problem des Lektürekansons: Klassizismus oder vorsichtige Öffnung?	125
III. 3.1	Die historische Entwicklung des altsprachlichen Lektürekansons seit dem 19. Jahrhundert	125
III. 3.2	Tradition mit Langzeitwirkung: Humanistische Bildung durch Klassikerlektüre	130

III. 3.3	Der Klassikerkanon im Mittelpunkt der Kritik: Konzentration oder Neustrukturierung?	137
III. 3.4	Klassikerlektüre als Unterrichtsrealität	144
III. 4	Wertschaffende Klassikerlektüre am exemplarischen Fall: Livius und die <i>virtutes Romanae</i>	148
III. 4.1	Livius, ein Klassiker der lateinischen Schullektüre	150
III. 4.2	Philologische Neubewertung als Orientierungspunkt für die didaktische Rezeption	154
III. 4.3	Die Darstellung ‚römischen Menschentums‘ als Grundlage wertschaffender Lektüre	156
III. 4.4	Liviuslektüre zur „Erhellung sittlicher Menschheitsfragen“ und als „Fibel zur exemplarischen Gemeinschaftskunde“	160
III. 4.5	Liviuslektüre als exemplum für Grundprobleme des altsprachlichen Lektüreunterrichts	167
<b>IV.</b>	<b>Zusammenfassung: Altsprachlicher Unterricht bis zum Ende der sechziger Jahre</b>	170

## **Altsprachlicher Unterricht von 1970 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts** 175

<b>V.</b>	<b>Curriculumtheorie und altsprachlicher Unterricht: Die Alten Sprachen als multivalente Fächer</b>	176
V. 1	Saul B. Robinsohn und die „kopernikanische Wende“ in der Lehrplangestaltung	176
V. 2	Reaktionen auf Robinsohn: Von Resignation zur Aufbruchstimmung	185
V. 3	Die programmatische Auseinandersetzung mit der Curriculumtheorie	190
V. 3.1	Die Vorstufe: Otto Schönberger und „Anmerkungen zu einem Buch von Saul B. Robinsohn“	190
V. 3.2	Die systematisch-wissenschaftliche Stufe: Der Didaktische Ausschuss des Deutschen Altphilologenverbandes als „Kristallisationspunkt“ didaktischer Erneuerungsbestrebungen	193

V. 4	Die Zeit nach Robinsohn: Alte Sprachen im gesellschaftlichen Umfeld der achtziger und neunziger Jahre	219
V. 4.1	Wer lernt noch Latein und Griechisch? Die Fächer zwischen Konsolidierung und Existenzbedrohung	219
V. 4.2	„Wozu Latein? und Verwandtes“: Legitimation als gesellschaftliche Daueraufgabe	225
<b>VI.</b>	<b>Lateinischer Sprachunterricht seit 1970: Neuordnungsversuche zwischen Linguistik, Modellsprache Latein und Sachkunde</b>	<b>239</b>
VI. 1	Sprachunterricht im Zentrum der Kritik: „Die Krise des Lateinunterrichts ist auch, ja vielleicht vor allem eine Krise des einführenden Sprachunterrichts.“	239
VI. 2	Einführender Sprachunterricht als multivalentes Unterrichtsgeschehen: Neue Ziele und Methoden	243
VI. 2.1	Richtzielbereich Sprachwissen: Formaler Ballast oder unerlässliche Grundlage?	244
VI. 2.2	Richtzielbereich Sprachreflexion	251
VI. 2.3	Richtzielbereich Sach- bzw. Realienkunde	271
VI. 3	Lateinischer Sprachunterricht im Spiegel der Unterrichtswerke	280
VI. 3.1	Welche Ziele verfolgen die Lehrbuchautoren?	286
VI. 3.2	Der Aufbau der Lektionen im Überblick	292
VI. 3.3	Grundfragen der Stoffverteilung	297
VI. 3.4	Auf neuen Wegen zu einer schülerorientierten Sprachreflexion? Die Einführung des Acl als exemplarischer Fall	304
VI. 3.5	Inhaltsbetrachtung als essentieller Bestandteil der Unterrichtswerke	316
<b>VII.</b>	<b>Neubeginn mit Traditionsbrüchen – Lektüreunterricht unter veränderten Vorzeichen</b>	<b>341</b>
VII. 1	Eine didaktische Wende: Interpretation als ein zentrales Unterrichtsziel	341
VII. 1.1	Philologische Grundlagen und Wissenschaftspropädeutik	343
VII. 1.2	Quid ad nos? – Modelle pädagogischer Interpretation	346

VII. 2	Lektürekanon im altsprachlichen Unterricht – ein traditionelles Bildungselement zwischen Auflösung und Neugestaltung	361
VII. 2.1	Der Kanongedanke in der allgemeinen bildungspolitischen Diskussion	361
VII. 2.2	Altsprachlicher Unterricht ohne Richtschnur? Programmatische Diskussionen zur Kanonfrage in den siebziger Jahren	365
VII. 2.3	Kanonisierung der Mittelstufenlektüre	370
VII. 2.4	Thematische Lektüre in der Sekundarstufe II: Auflösung des Kanons?	376
VII. 3	Lektüreunterricht im Wandel: „Caesar als Alternative zu Caesar“?	392
VII. 3.1	Die historische Entwicklung der Caesarlektüre im Überblick	393
VII. 3.2	Grundsätzliche Kritik an der Caesarlektüre	400
VII. 3.3	Caesarlektüre auf veränderter Grundlage – neue didaktische Konzepte	407
VII. 3.4	Wirkt die Neuorientierung? Caesarlektüre in der Unterrichtspraxis	422
<b>VIII.</b>	<b>Zusammenfassung: Die Alten Sprachen öffnen sich der Gesellschaft</b>	441
<b>IX.</b>	<b>Schlussbetrachtung</b>	449
<b>X.</b>	<b>Bibliographie</b>	456
X. 1	Verzeichnis der verwendeten Literatur aus Fachdidaktik, Fach- und Erziehungswissenschaft	456
X. 2	Griechische und lateinische Unterrichtswerke	490
X. 3	Lehrpläne und Rahmenrichtlinien	494
X. 4	Abkürzungsverzeichnis	499
<b>XI.</b>	<b>Sachindex</b>	500
<b>XII.</b>	<b>Eigennamenverzeichnis</b>	507

# Einleitung

## 1 Historische Unterrichtsforschung als Aufgabe der Didaktik

„Die Fachdidaktik Latein und Griechisch ... ist eine wissenschaftliche Disziplin, deren Forschungsgegenstand prinzipiell jeder Unterricht in den Fächern Latein und Griechisch im gesamten Schul- und Bildungswesen ist, ... in Geschichte und Gegenwart.“<sup>1</sup> Diese grundlegende Bestimmung der Forschungsgegenstände altsprachlicher Fachdidaktik ist bemerkenswert, da sie nicht nur gegenwarts- und zukunftsbezogen sein soll, sondern auch die Aufgabe hat, die Geschichte des Latein- und Griechischunterrichts zum Forschungsgegenstand zu machen. Neben einer systematischen Didaktik, die sich insbesondere mit der Legitimation der Fächer, ihren Lernzielen, Lerninhalten und Unterrichtsmethoden beschäftigt und im Rahmen der Lehrerbildung an Universität und Schule zu Recht im Vordergrund steht, kommt auch der historischen Didaktik in Lehre und Forschung eine wichtige Funktion zu: „Sie beschreibt die geschichtliche Entwicklung des altsprachlichen Unterrichts mit den Kategorien der systematischen Didaktik und reflektiert Standort und Möglichkeiten des altsprachlichen Unterrichts in der Gegenwart.“<sup>2</sup> Historische Didaktik dient somit nicht ausschließlich einer positivistisch motivierten Rekonstruktion des altsprachlichen Unterrichts der Vergangenheit, sondern soll durch Sicherung und Analyse historischer Fakten ein für Theorie und Praxis bedeutsames „wirkungsgeschichtliches Bewußtsein“<sup>3</sup> herstellen. Daher weist RAINER NICKEL, der sich als einer der ersten bundesdeutschen Fachdidaktiker mit der Geschichte des altsprachlichen Unterrichts systematisch auseinander gesetzt hat, der historischen Didaktik eine wichtige Aufgabe zu: „Diese Hinwendung zur geschichtlichen Dimension ist von der Überzeugung motiviert, daß Fragestellungen und Lösungen der Vergangenheit grundsätzlich als potentielle Träger unausgeschöpfter Erklärungsmöglichkeiten anzusehen sind ... Die Didaktik benutzt historiographische Rekonstruktionen, um mit ihnen tragfähige didaktische Konstruktionen zu errichten.“<sup>4</sup> Somit schafft die Auseinandersetzung mit der Geschichte der eigenen Fächer ein fundiertes Verständnis für die Bedingtheit

---

1 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH u. a. (1986), 61.

2 ERICH HAPP / KLAUS WESTPHALEN / KARL BAYER / FRIEDRICH MAIER (1973), 66.

3 RAINER NICKEL (1982a), 10.

4 RAINER NICKEL (1982a), 9.

der aktuellen bildungspolitischen, didaktischen und methodischen Situation und liefert für die didaktische Forschung wertvolle Impulse und Strategien zu einer erfolgreichen Weiterentwicklung des Unterrichts in Theorie und Praxis.

Historische Didaktik erfüllt jedoch nicht nur eine wichtige Aufgabe innerhalb der Forschung, sondern auch in der Lehre: Die Beschäftigung mit der Geschichte des altsprachlichen Unterrichts gehört zu den unverzichtbaren Bestandteilen der Lehrerbildung in Universität, Studienseminar und Lehrerfortbildung. Jeder Latein- und Griechischlehrer sollte die entscheidenden Grundzüge der Geschichte seiner Fächer kennen, um die Ziele und Methoden des Unterrichts gegenüber der Öffentlichkeit inner- und außerhalb der Schule fundiert begründen, kritisch beurteilen und daraus Orientierungshilfen und Impulse für die eigene Praxis gewinnen zu können. Ein besonders instruktives Beispiel für die Notwendigkeit solcher unterrichtshistorischen Kenntnisse ist die Entwicklung der Caesarlektüre, auf die im Laufe der Untersuchung genauer eingegangen wird.<sup>5</sup> Erst eine kritische Würdigung der Unterrichtsgeschichte ermöglichte die produktive Abkehr von einer unkritischen, lediglich auf „Grammatik und Krieg“ ausgerichteten Lektüre Caesars und die Förderung und Etablierung didaktisch sinnvoller Alternativen zum Gallischen Krieg.

Ohne Zweifel hat gerade dieser bedeutsame Gegenwartsbezug das Gewicht und die zunehmende Verbreitung der historischen Unterrichtsforschung nachhaltig gefördert: Seit Beginn der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts, zu einem Zeitpunkt also, an dem der altsprachliche Unterricht unter dem Eindruck der ROBINSONSchen Curriculumrevision eine seiner schwersten Krisen überhaupt zu bestehen hatte, wurden z. T. sehr umfangreiche und wegweisende Arbeiten zur Geschichte des altsprachlichen Unterrichts in Deutschland publiziert. Ganz offensichtlich schien im Augenblick höchster existentieller Bedrohung historisches Bewusstsein hilfreich, um die Ursachen der Krise zu verstehen, eigene Versäumnisse zu analysieren und den altsprachlichen Unterricht auf einer historisch fundierten Grundlage neu zu vermessen. Mittlerweile verfügen wir über detaillierte Informationen zur historischen Entwicklung des altsprachlichen Unterrichts in Deutschland: Wir kennen beispielsweise wesentliche Probleme und Tendenzen des Latein- und Griechischunterrichts unter dem Einfluss des Neuhumanismus und am preußischen Gymnasium des Kaiserreichs, verfügen über differenzierte Erkenntnisse zur Rolle der Alten Sprachen zur Zeit der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus und besitzen seit jüngster Zeit eine ausführliche Darstellung über die Geschichte des Lateinunterrichts in der DDR.

---

5 cf. Kapitel VII. 3, 392-440.



Neben den großen Linien wurden auch konkrete Fragen der Unterrichtspraxis genau untersucht, z. B. die historische Entwicklung der Lateinbücher oder die schulische Rezeption einzelner Autoren und Texte aus der Antike. Diese Kenntnisse verdanken wir insbesondere den z. T. umfangreichen Arbeiten von HANS JÜRGEN APEL und STEFAN BITTNER<sup>6</sup>, MANFRED BAUDER<sup>7</sup>, HANS-JOACHIM FISCHER<sup>8</sup>, ANDREAS FRITSCH<sup>9</sup>, MANFRED FUHRMANN<sup>10</sup>, JOHANNES IRMSCHER<sup>11</sup>, STEFAN KIPF<sup>12</sup>, MANFRED LANDFESTER<sup>13</sup>, KJELD MATTHIESSEN<sup>14</sup>, RAINER NICKEL<sup>15</sup>, UTE PREUßE<sup>16</sup>, KARL-HEINZ TÖCHTERLE<sup>17</sup>, KLAUS WESTPHALEN<sup>18</sup> und ERHARD WIERSING<sup>19</sup>.

## 2 Zielsetzung der Untersuchung

Trotz dieser recht beeindruckenden Fülle unterrichtshistorisch ausgerichteter Untersuchungen ist ein bedeutsamer Mangel leicht erkennbar: Die historische Entwicklung des Latein- und Griechischunterrichts in der Bundesrepublik

- 
- 6 cf. *Humanistische Schulbildung 1890–1945* (1994).
  - 7 cf. *Der Lateinunterricht in der DDR. Anspruch und Wirklichkeit* (1998).
  - 8 cf. *Der altsprachliche Unterricht in der DDR* (1974).
  - 9 cf. u. a. *Sprache und Inhalt lateinischer Lehrbuchtexte. Ein unterrichtsgeschichtlicher Rückblick* (1976), *Der Lateinunterricht in der Zeit des Nationalsozialismus – Organisation, Richtlinien, Lehrbücher* (1982), *Vom ‚Skriptum‘ zum ‚Lesenkönnen‘. Zur Methodik des Lateinunterrichts in der Zeit zwischen 1918 und 1945* (1984), *Phaedrus als Schulautor* (1985), *Die altsprachlichen Fächer im nationalsozialistischen Schulsystem* (1989), *Die altsprachliche Schullektüre in Deutschland von 1918 bis 1945* (1990), *Ein kritischer Rückblick auf den Dritten Humanismus in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts* (2001).
  - 10 cf. u. a. *Die humanistische Bildungstradition im Dritten Reich* (1984), *Der neue Kanon lateinischer Autoren – Traditionsverluste am neuhumanistischen Gymnasium* (1993), *Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters* (21999), *Latein und Europa* (2001).
  - 11 cf. u. a. *Altsprachlicher Unterricht im faschistischen Deutschland* (1966).
  - 12 cf. *Herodot als Schulautor* (1999).
  - 13 cf. *Humanismus und Gesellschaft im 19. Jahrhundert* (1988), *Die neuhumanistische Begründung der Allgemeinbildung* (2001).
  - 14 cf. *Altsprachlicher Unterricht in Deutschland* (1979), *Historische Perspektiven zum altsprachlichen Unterricht in den Fächern Latein und Griechisch* (1983).
  - 15 cf. *Der Mythos vom Dritten Reich und seinem Führer in der Ideologie des humanistischen Gymnasiums vor 1945* (1970), *Humanistisches Gymnasium und Nationalsozialismus* (1972b), *Angepaßte Didaktik – Alte Sprachen und Nationalsozialismus* (1984).
  - 16 cf. *Humanismus und Gesellschaft. Zur Geschichte des altsprachlichen Unterrichts in Deutschland von 1890 bis 1933* (1988).
  - 17 cf. *Ciceros Staatsschrift im Unterricht* (1978).
  - 18 cf. *Lektüre als Didaktikum* (2001).
  - 19 cf. *Humanismus und Menschenbildung* (2001).

Deutschland, die sich zwischen erfolgreicher Traditionserneuerung in der Nachkriegszeit und nie gekannter Existenzbedrohung in den siebziger Jahren bewegte, infolgedessen zu einer teilweise radikalen Abkehr von didaktischen und methodischen Traditionen altsprachlicher Bildung führte und daher auch innerhalb der Geschichte des altsprachlichen Unterrichts eine bemerkenswerte Stellung einnimmt, war bisher nur Gegenstand thematisch beschränkter Einzeluntersuchungen: So verfügen wir z. B. über Informationen zur Entwicklung der Herodotlektüre<sup>20</sup>, zur Gestaltung lateinischer Lehrbuchtexte<sup>21</sup> und altsprachlicher Textausgaben<sup>22</sup> sowie über eine knappe Zusammenfassung der Geschichte des DEUTSCHEN ALTPHILOLOGENVERBANDES in der Bundesrepublik<sup>23</sup>. Im Gegensatz zur Geschichte des altsprachlichen Unterrichts in der DDR, die MANFRED BAUDER im Jahr 1998 umfassend aufgearbeitet hat, liegt eine geschlossene Darstellung der gesamten Epoche von 1945–2000 in der Bundesrepublik nicht vor und stellt, wie erst kürzlich KLAUS WESTPHALEN unterstrichen hat, ein echtes Desiderat von zentraler didaktischer Bedeutung dar, um insbesondere die historisch bedeutsamen „Paradigmenwechsel der altsprachlichen Didaktik mit ihren jeweiligen Überspitzungen“<sup>24</sup> herauszuarbeiten. Das Hauptanliegen der Arbeit ist somit, eine Lücke in der historischen Darstellung des altsprachlichen Unterrichts in Deutschland zu schließen. Der Schwerpunkt wird dabei auf dem Lateinunterricht liegen, da sich an ihm als dem Zentrum des altsprachlichen Unterrichts die wesentlichen Probleme und Leistungen wie in einem Brennglas darstellen lassen, ohne jedoch das Griechische völlig aus dem Blick zu verlieren.

Auch die aktuelle bildungspolitische Situation unterstreicht die Bedeutung eines solchen Forschungsvorhabens: Vor dem Hintergrund der fortschreitenden europäischen Einigung, der intensiven bildungspolitischen Debatten um die im Jahr 2001 veröffentlichte PISA-Studie<sup>25</sup> und andauernder Finanzknappheit spricht vieles dafür, dass sich das deutsche Bildungswesen zu Beginn des dritten Jahrtausends in einer radikalen Umbruchphase befindet, die zu grundlegenden Wandlungen führen wird. Insbesondere die bevorstehende allgemeine Schulzeitverkürzung und die Neuvermessung des Fremdsprachenunterrichts stellen den Latein- und Griechischunterricht vor zahlreiche neue Aufgaben und Probleme. Es genügt mit Sicherheit nicht, auf diese Herausforderungen lediglich mit der

---

20 cf. STEFAN KIPF (1999), 248ff.

21 cf. ANDREAS FRITSCH (1976), 152–169.

22 cf. KLAUS WESTPHALEN (2001).

23 cf. ADOLF CLASEN (1987), 20–25, ANDREAS FRITSCH (1999).

24 cf. KLAUS WESTPHALEN (2001), 133.

25 cf. DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (2001, 2002).

Entwicklung immer neuer Methoden und Unterrichtstechnologien zu antworten, die zumeist der Schnellebigkeit pädagogischer Moden unterworfen sind. Vielmehr kommt es darauf an, über den Tag hinaus wirksame und von modischen Strömungen möglichst unabhängige didaktische Konzepte zu entwerfen, die zu einer zumindest mittelfristigen Sicherung der Fächer Latein und Griechisch im allgemeinbildenden Schulwesen beitragen. Es scheint unzweifelhaft, dass dies auf der Grundlage eines fundierten wirkungsgeschichtlichen Bewusstseins der jüngsten Geschichte des altsprachlichen Unterrichts besonders erfolgreich geleistet werden kann, wozu die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten soll, und zwar durch die Konzentration auf exemplarisch bedeutsame, in Vergangenheit und Gegenwart wichtige Grundfragen und Probleme des Sprach- und Lektüreunterrichts.

Schließlich soll die Untersuchung auch in den Dienst der Lehrerbildung an Universität und Schule gestellt werden: Da ich im Rahmen der universitären Lehre nicht nur auf großes Interesse an unterrichtshistorischen Fragestellungen gestoßen bin, sondern diese von den Seminarteilnehmern auch als nützliche Orientierungshilfen zum Verständnis der Gegenwart erkannt wurden, soll diese Untersuchung vor allem Lehramtsstudenten und Referendaren einen lesbaren und konzentrierten Überblick über die jüngste Geschichte des altsprachlichen Unterrichts ermöglichen.

Zusammengefasst verfolgt diese Untersuchung drei Hauptziele:

- Erstmals soll eine systematische Bestandsaufnahme und Analyse der beherrschenden didaktischen und methodischen Leitlinien des altsprachlichen Unterrichts von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts vorgenommen werden. Der bisherige lückenhafte Kenntnisstand soll erweitert, ggf. korrigiert und vertieft werden. Durch die Auswertung verschiedener Quellen sollen jedoch nicht nur verlässliche Erkenntnisse über die Entwicklung der didaktischen Theorie, sondern auch über die Praxis des altsprachlichen Unterrichts und seine Stellung in der Gesellschaft dieser Zeit gewonnen werden.
- Die Untersuchung dient der Förderung wirkungsgeschichtlichen Bewusstseins und soll eine wissenschaftlich fundierte Materialbasis und Orientierungshilfe für die programmatische Diskussion um die zukünftige Gestaltung des Latein- und Griechischunterrichts bieten.
- Die Arbeit soll für alle Phasen der Lehrerbildung einen allgemein verständlichen historischen Orientierungsrahmen schaffen und vor allem Berufsanfängern das Verständnis aktueller Entwicklungen und Probleme erleichtern.

### 3 Aufbau und Quellengrundlage der Untersuchung

Die Arbeit gliedert sich in zwei große historische Abschnitte von der Nachkriegszeit bis zum Ende der sechziger Jahre und von 1970 bis zum Ende des Jahrhunderts. Innerhalb dieser Abschnitte werden zunächst die für den altsprachlichen Unterricht bedeutsamen gesellschaftlichen, bildungspolitischen und pädagogischen Entwicklungen dargestellt. Daran schließen sich die Darstellung des lateinischen Sprachunterrichts mit umfangreichen vergleichenden Lehrwerksanalysen sowie die Untersuchung des lateinischen Lektüreunterrichts unter besonderer Berücksichtigung von Livius und Caesar an. Zur Einbettung in den größeren historischen Zusammenhang werden immer wieder Ausblicke auf die Geschichte des altsprachlichen Unterrichts vor 1945 vorgenommen. Grundlage der gesamten Untersuchung bildet die Analyse und Dokumentation umfangreichen Quellenmaterials, aus dem sich ein möglichst vielfältiges, historisch differenziertes Gesamtbild ergeben soll: Hierzu zählen Schriften zur Didaktik und Methodik, die trotz ihrer übergroßen Fülle seit einigen Jahren bibliographisch sorgfältig erschlossen sind<sup>26</sup>, ferner Quellen aus Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, des Weiteren Lehr- und Rahmenpläne, administrative Schriften sowie erstmals berücksichtigtes statistisches Material. Ganz besondere Aufmerksamkeit wurde der Analyse von Unterrichtswerken und Schultextausgaben gewidmet, die in umfassender Weise ausgewertet werden. Grundlage hierfür bildet das einzigartige historische Schulbucharchiv<sup>27</sup> des Arbeitsbereiches Didaktik der Alten Sprachen an der Freien Universität Berlin, aus dem schon eine Reihe der oben erwähnten Forschungsarbeiten zur Geschichte des altsprachlichen Unterrichts hervorgegangen sind. Durch die übergroße Fülle des Quellenmaterials und aufgrund der Zielsetzungen der Arbeit ist eine stoffliche Beschränkung und Konzentration auf exemplarisch Wichtiges unumgänglich: Dies gilt beispielsweise für die seit 1945 in sehr großer Zahl publizierten lateinischen Unterrichtswerke und für die Analyse des Lektüreunterrichts, die am Beispiel repräsentativer Autoren erfolgt.

Trotz dieser insgesamt günstigen Quellenlage kann sich auch diese Untersuchung der Unterrichtsrealität nur annähern, da auf Quellen, die die Unterrichtspraxis unmittelbar dokumentieren, nur in Ausnahmefällen zurückgegriffen werden

---

26 cf. ANDREAS MÜLLER / MARKUS SCHAUER (1994 und 1996), DIETER GERSTMANN (1997).

27 Im Schulbucharchiv finden sich Lehrbücher, Schultextausgaben, Jahresberichte und didaktische Literatur zum Latein- und Griechischunterricht aus dem deutschen Sprachraum. Die ältesten Exemplare stammen vom Beginn des 19. Jh. Neben didaktischen Monographien existiert ein umfangreicher Katalog, in dem die Aufsätze wichtiger didaktischer Zeitschriften erschlossen sind.

kann: Die preußische Tradition der Jahresberichte mit ihren differenzierten Stoffplänen fand im Schulwesen der Bundesrepublik mit Ausnahme von Bayern keine Fortsetzung, ebenso wenig die öffentlich zugänglichen Protokolle der Direktorenversammlungen. Unterrichtsmitschriften können ebenfalls nur in seltenen Ausnahmefällen verwendet werden, da diese weder systematisch erhoben, gesammelt, publiziert noch wissenschaftlich ausgewertet wurden. Im Gegensatz zu anderen Schulfächern macht sich hier in besonders eklatanter Weise der fast völlige Mangel an empirischer Forschung im Bereich des altsprachlichen Unterrichts bemerkbar. Auf eine repräsentative Befragung von Lehrern und Schülern zur historischen Unterrichtspraxis wurde übrigens bewusst verzichtet, da der organisatorische Aufwand und die repräsentative Auswahl der Probanden den Rahmen der Arbeit gesprengt hätten, zumal eine Befragung von sog. ‚Zeitzeugen‘ nicht per se historisch glaubwürdige Erkenntnisse zu Tage fördert. Verlässliche Rückschlüsse auf die Unterrichtsrealität können somit nur aus der Kombination der oben aufgezählten Quellen konstituiert werden.



**Zwischen Weimarer Tradition  
und Neuorientierung:**

**Altsprachlicher Unterricht  
von der Nachkriegszeit bis zum  
Ende der sechziger Jahre**

# I. Altsprachlicher Unterricht im gesellschaftlichen Umfeld der Nachkriegszeit

## I. 1 Latein- und Griechischunterricht zwischen erfolgreicher Rekonstruktion und bildungspolitischen Problemen

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges kam es im Rahmen der Rekonstruktion des höheren Schulwesens mit der Anknüpfung an die Traditionen des deutschen Humanismus des 19. und 20. Jahrhunderts<sup>1</sup> bis zur Mitte der fünfziger Jahre zunächst zu einer Konsolidierung des altsprachlichen Unterrichts, insbesondere des Lateinunterrichts. So konnte der Vorsitzende des DEUTSCHEN ALTPHILOLOGENVERBANDES (DAV) ERICH BURCK zehn Jahre nach Kriegsende eine recht positive Bilanz ziehen: Erfreulich viele der unter den National-

---

1 cf. HEINZ-ELMAR TENORTH (1975), 61 ff.; MARGRET KRAUL (1984), 185 ff.; KLAUS WESTPHALEN (1979), 13 ff.; CHRISTOPH FÜHR (1996), 7 f.; 10 ff.; STEFAN KIPF (1999), 257 ff.: Das humanistische Bildungskonzept einer allgemeinen Menschenbildung wurde zur Grundlage aller Formen höherer Schulbildung. Zusammen mit der Rückbesinnung auf christliche Werte bot diese direkte Anknüpfung an die Humboldtsche Bildungstradition die Möglichkeit, sich von der nationalsozialistischen Vergangenheit zu distanzieren und wieder Anschluss zu gewinnen an die europäische Kulturtradition und „die Grundgedanken abendländischer Pädagogik“ (KLAUS WESTPHALEN (1979), 17). In der bildungshistorischen Forschung wird diese traditionelle Ausrichtung des Gymnasialschulwesens unterschiedlich bewertet: Nach WOLFGANG KLAFKI (1974), 78, JÜRGEN RASCHERT (1980), 107, und RAINER WINKEL (1988), 237 ff., handelte es sich lediglich um eine konservativ ausgerichtete „Restauration“ eines historisch überholten Schulsystems, das eigentlich durch ein Gesamtschulsystem hätte abgelöst werden müssen. Im Gegensatz dazu geht HEINZ-ELMAR TENORTH (1975), 55, davon aus, dass es sich um eine mehrheitlich gebilligte „Rekonstruktion“ gehandelt habe, die vor dem Hintergrund der äußerst schwierigen ökonomischen und psychologischen Zeitumstände erklärt werden müsse und ein schnelles Funktionieren des Schulwesens ermöglichte. Überzeugend wendet sich TENORTH gegen den abwertenden Terminus „Restauration“, da dieser lediglich dazu gebraucht werde, um in den siebziger Jahren für die Einführung der Gesamtschule zu argumentieren. (60 f.) FÜHR (1996) geht sogar noch einen Schritt weiter: Aufgrund zahlreicher Neuerungen (z. B. Schaffung neuer Schultypen, Entwicklung des zweiten Bildungswegs) gleiche „der Wiederaufbau des Bildungswesens im Westen ... eher einem Neuaufbau als einer Restauration“. (12) Im Gegensatz dazu kam es im Osten Deutschlands zu einem radikalen Bruch mit den bisherigen Traditionen höherer Schulbildung, da im Verlauf der Einheitsschul-Reform von 1946 die Gymnasien abgeschafft wurden. (cf. CHRISTOPH FÜHR (1996), 12–15)



sozialisten geschlossenen altsprachlichen Gymnasien<sup>2</sup> seien wiederhergestellt, in Nordrhein-Westfalen<sup>3</sup> zahlreiche höhere Schulen mit Latein als erster Fremdsprache eingerichtet und an vielen neusprachlichen Gymnasien Latein als zweite Fremdsprache zumindest als Wahlmöglichkeit etabliert worden. Tatsächlich gab es aufgrund der Vielfalt des nunmehr unter Länderobhut stehenden deutschen Bildungswesens zahlreiche Möglichkeiten, Latein zu lernen. Die Möglichkeiten des Lateinunterrichts unterschieden sich „1. hinsichtlich des Beginns (Latein als erste oder zweite oder dritte Fremdsprache), 2. hinsichtlich des Endes (in O I oder O II), 3. hinsichtlich der Jahre – es gibt neun-, sieben-, sechs-, fünf-, vier-, drei- und zweijährigen Lateinunterricht, 4. hinsichtlich der Stundenzahlen“<sup>4</sup>. Rückblickend war wohl die relative Zahl „der Schüler, die in diesen Jahren Latein und Griechisch lernten, ... die höchste, die jemals in Deutschland erreicht wurde“<sup>5</sup>. So lernten im Jahr 1958 in Bayern an humanistischen und Realgymnasien 48 324 Schüler Latein, 16 539 Griechisch, hingegen nur 36 022 Englisch und lediglich 11 612 Schüler Französisch.<sup>6</sup>

Trotzdem wurde die bildungspolitische Entwicklung in der Bundesrepublik seit 1945 von den Vertretern des altsprachlichen Unterrichts mit zunehmender Sorge verfolgt. Zunächst wurden die seit Kriegsende betriebenen Pläne zu einer grundlegenden Schulreform, also z.B. zur Einführung eines Gesamtschulsystems nach amerikanischem Vorbild, als „radikaler Kampf“<sup>7</sup> gegen das Gymnasium humanistischer Prägung aufgefasst. Auch die für den altsprachlichen Unterricht wenig positive, einseitig an ideologischen und ökonomischen Kriterien ausgerichtete Entwicklung in der DDR wurde mit Sicherheit als ein

---

2 Bis zur Veröffentlichung der nationalsozialistisch ausgerichteten Lehrpläne im Jahr 1938 kam es zu einer Vereinheitlichung des höheren Schulwesens, deren Hauptform die nach Geschlechtern getrennte Oberschule für Jungen und Mädchen darstellte und lediglich acht Schuljahre umfasste. Für die Jungen waren Englisch und Latein Pflichtsprachen. Daneben existierte das (ebenfalls achtjährige) Gymnasium altsprachlicher Prägung (Sprachenfolge Latein – Griechisch – Englisch) nur noch als Sonderform für Jungen. Im Zuge dieser Vereinheitlichung wurden zahlreiche Gymnasien in Oberschulen umgewandelt. (cf. ANDREAS FRITSCH (1982), 21–24)

3 cf. ERICH BURCK (1956), 180.

4 NIELS WILSING (<sup>2</sup>1964a), 13.

5 KJELD MATTHIESSEN (1983), 173. Statistisches Material über den altsprachlichen Unterricht in den fünfziger Jahren liegt kaum vor. Das Statistische Bundesamt legte erst ab 1963 regelmäßige Statistiken zum Fremdsprachenunterricht vor, die zunächst alle drei Jahre, ab 1971 dann jährlich publiziert wurden.

6 cf. HANS LOHBAUER (1959), 5.

7 FRANZ BÖMER (1951), 89; EDUARD BORNEMANN (1951), 184, sah in der Bevorzugung des Englischen auch politische Gründe, nämlich „Rücksicht auf die Besatzungsmacht“.

deutliches Warnzeichen für die eigene Zukunft wahrgenommen.<sup>8</sup> Ferner wurden Befürchtungen laut, dass die „Buntfarbigkeit des Bildungswesens“<sup>9</sup> die

8 cf. WILLY NEUMANN (1950), 230; CHRISTIAN SCHWEN (1962), 8: „Latein und Griechisch leben im Winkel. Wenige halten die Fahne mutig hoch.“ In der DDR wurde von der Regierung eine ideologisch begründete Marginalisierung des Latein- und Griechischunterrichts betrieben. Die Alten Sprachen wurden als ein mit der bürgerlichen Klasse eng verbundenes Bildungsgut verstanden, das „in der Periode ihres Aufstiegs wesentlich zur Ausprägung ihrer Ideologie beigetragen“ habe und von dem man glaubte, dass es auch in der Gegenwart „nur allzugen zur Verbrämung imperialistischer Kriegsvorbereitungen“ (Johannes Irmischer (1960), 125) verwendet werde. In den 1946 veröffentlichten „Lehrplänen für die Grund- und Oberschule in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands“ war dem altsprachlichen Unterricht noch ein erstaunlich breiter Raum gegeben worden: Latein konnte als 2. Fremdsprache im neusprachlichen A-Zweig fakultativ, im altsprachlichen C-Zweig obligatorisch von Klasse 7–12 belegt werden. (28 bzw. 36 Stunden). Zudem war im C-Zweig ein dreijähriger Griechischunterricht mit insgesamt 24 Stunden vorgesehen. Bereits 1951 wurde eine deutliche Reduzierung des Stundendeputats beider Fächer vorgenommen: Der Lateinunterricht konnte i. d. R., das heißt im neusprachlichen A- und im naturwissenschaftlichen B-Zweig, nur noch in einem zwei- bzw. dreijährigen Kurs als 2. oder 3. Fremdsprache belegt werden. Lediglich im C-Zweig war noch ein vierjähriger Lateinunterricht von Klasse 9–12 mit insgesamt 18 Stunden möglich:

1951/52 – 1956/57	A-Zweig (oblig.)	11.–12. Klasse	12 Stunden
	B-Zweig (fak.)	11.–12. Klasse	8 Stunden
	C-Zweig (oblig.)	9.–12. Klasse	18 Stunden
1957/58 – 1959/60	A-Zweig (3. Fs.)	10.–12. Klasse	12 Stunden
	B-Zweig (2. Fs.)	10.–12. Klasse	9 Stunden
	C-Zweig (2. Fs.)	9.–12. Klasse	18 Stunden
1960/61 – 1968/69	A-Zweig (3. Fs.)	10.–12. Klasse	14 Stunden
	B-Zweig (2. Fs.)	9.–12. Klasse	12 Stunden
	C-Zweig (2. Fs.)	9.–12. Klasse	18 Stunden

(cf. MANFRED BAUDER (1998), 257)

Griechisch wurde 1951 auf 20, 1960 auf 19 Stunden im Rahmen des C-Zweiges beschränkt. Ab 1969/70 wurden die verschiedenen Zweige abgeschafft und der Lateinunterricht auf einen fakultativen, zweijährigen Einführungslehrgang mit insgesamt 6 Wochenstunden beschränkt. Nur in wenigen altsprachlichen Spezialklassen war noch ein vierjähriger Latein- und ein zweijähriger Griechisch-Lehrgang vorgesehen. MANFRED BAUDER (1998), 232, hat deutlich darauf hingewiesen, dass Latein (und auch Griechisch) „dem ‚funktionalistischen Diktat‘ der staatlichen Schul-, Bildungs- und Berufsplaner unterstellt und dessen Erziehungs- und Bildungsziele rigoros auf die jeweiligen ideologischen, gesellschaftlichen und ökonomisch-beruflichen ‚Erfordernisse‘ und Vorgaben der Partei- und Staatsführung ausgerichtet“ wurden. So wurde Latein zu einem „bildungsökonomischen Hilfsfach“ (BAUDER (1998), 231) und ausschließlich „unter dem Aspekt einer effektiven und gezielten Vorbereitung auf ein Hochschulstudium“ (HANS-JOACHIM FISCHER (1974), 15) betrachtet. Es diene somit hauptsächlich bildungsökonomischen Zielen, um Nachwuchskadern notwendige Grundkenntnisse für ein Studium im Bereich der Philologie, Archäologie, Archivwissenschaft, Philosophie, Orientalistik und Slawistik zu vermitteln.

9 NIELS WILSING (1951), 5.

Zielsetzung des Lateinunterrichts zersplittern und seine Existenz nachhaltig bedrohen könne. Als die wohl einschneidendste Änderung der schulpolitischen Lage zum Nachteil des altsprachlichen Unterrichts wurde das sog. *Düsseldorfer Abkommen* „zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens“ vom 17. Februar 1955 bewertet.<sup>10</sup> Zwar war in diesem Abkommen das altsprachliche Gymnasium in seiner traditionellen Form bestätigt worden, hatte sich aber im Konkurrenzkampf mit anderen Gymnasialformen zu behaupten. Englisch war nunmehr am neusprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasium als erste Fremdsprache vorgesehen und verdrängte an diesen Schulen den Lateinunterricht in die Position der zweiten oder dritten Fremdsprache. Z.B. wurde in Nordrhein-Westfalen aufgrund des *Düsseldorfer Abkommens* die Zahl von Gymnasien mit Englisch als erster Fremdsprache deutlich erhöht, obwohl dort nach Kriegsende zunächst ein Gymnasialwesen aufgebaut worden war, das in allen Formen einheitlich mit Latein begann. Im Jahr 1958 lernten bereits 50% aller Sexten eine moderne Fremdsprache, zumeist Englisch.<sup>11</sup> Aber auch Latein als zweite Fremdsprache konnte seiner Position nicht sicher sein, da an neusprachlichen Gymnasien in der Quarta Wahlfreiheit zwischen Latein und Französisch angestrebt wurde; obendrein wurde Latein als dritte Fremdsprache von Fachvertretern als wirkungslos oder unsinnig abgelehnt.<sup>12</sup> Nach KRÜGER / HORNIGS Eindruck galt „der Kampf ... nun nicht mehr allein dem humanistischen Gymnasium, sondern ... richtet(e) sich allgemein gegen die Beibehaltung des Lateinischen auch auf dem neusprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasium“<sup>13</sup>. Als ebenso problematisch wurden die Vorschläge empfunden, die im Jahr 1959 vom DEUTSCHEN AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN im „Rahmenplan zur Umgestaltung des allgemeinbildenden Schulwesens“ vorgelegt wurden, und zwar zur Gestaltung des Gymnasiums: Nach einer die 5. und 6. Klasse umfassenden Förderstufe sollte das Gymnasium, differenziert in einen naturwissenschaftlichen und sprachlichen Zweig, erst in der siebten Klasse beginnen, wobei Latein nur noch als zweite und dritte Fremdsprache gelernt werden sollte. Die Förderstufe wurde vonseiten des DAV als „entscheidender Verlust“<sup>14</sup> für die gymnasiale Bildungsarbeit kritisiert, da auf diese Weise das Erreichen der Hochschulreife behindert werde. Noch schwerwiegender dürfte

---

10 cf. ERICH BURCK (1956), 181.

11 cf. ERICH HAAG (1958a), 4.

12 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 10, forderten, Latein als zweite Fremdsprache an Gymnasien verbindlich einzuführen.

13 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 3.

14 ERICH HAAG (1960b), 2.

freilich gewesen sein, dass man durch die Einführung der Förderstufe eine deutliche Verringerung des Lateinunterrichts ab Klasse 5<sup>15</sup> befürchten musste, zumal das traditionelle neunjährige Gymnasium altsprachlicher Prägung lediglich als sog. „Studienschule“ für besonders begabte Schüler weitergeführt werden sollte. Die Zahl dieser Anstalten sollte obendrein deutlich begrenzt bleiben: „Studienschulen sollen nur errichtet werden, wenn in erreichbarer Nähe das Gymnasium besteht und dieses durch die Studienschule nicht in seiner Lebensfähigkeit beeinträchtigt wird.“<sup>16</sup> Dieser Vorschlag wurde von altphilologischer Seite zu Recht nicht nur als bildungspolitische Isolierung und Marginalisierung dieser Schulform, sondern auch als ernsthafte Existenzbedrohung für das altsprachliche Gymnasium begriffen.<sup>17</sup>

Eng verbunden mit diesen bildungspolitischen Entwicklungen ist das durchaus problematische Verhältnis zur allgemeinen Pädagogik bzw. zur Erziehungswissenschaft. Zwar werden in didaktisch-methodischen Schriften immer wieder einzelne Erziehungswissenschaftler angeführt, und zwar hauptsächlich Vertreter der sog. „Geisteswissenschaftlichen Pädagogik“, die wie z.B. WILHELM FLITNER (1889–1989) und EDUARD SPRANGER (1882–1963) z. T. direkt an Traditionen des Humanismus anknüpften. Diese werden immer dann zitiert, wenn durch ihr Urteil die Sinnhaftigkeit der Bildungsziele oder Methoden des altsprachlichen Unterrichts bestätigt werden. So wird GEORG KERSCHENSTEINER (1854–1932) von KRÜGER / HORNIG<sup>18</sup> als Gewährsmann für die formale Bildungskraft des Übersetzens angeführt; EDUARD SPRANGER, der zusammen mit ERICH HAAG im Jahr 1960 eine umfangreiche Begründungsschrift zum „Sinn des altsprachlichen Unterrichts in der Gegenwart“ veröffentlichte, wird dafür gelobt, dass das klassische Altertum in seinem Bildungskonzept eine zentrale Rolle spiele<sup>19</sup>, ebenso WILHELM FLITNER<sup>20</sup> für sein Eintreten zugunsten des altsprachlichen Gymnasiums. Hierbei handelt es sich jedoch um Ausnahmen. Vielmehr herrschte bei den Altphilologen deutliche Skepsis gegenüber der zeitgenössischen Pädagogik, da man in ihren maßgeblichen Vertretern durchaus

---

15 HARTMUT VON HENTIG (1959), 583, plädierte für eine Einführung von Latein als erster Fremdsprache in der Förderstufe, da „ein moderner Lateinunterricht, der Sprache zum Gegenstand hat, der mit der Sprache die Wirklichkeit erhellt, indem er ihre Strukturen ... bloßlegt, ... das Modell der Bildung schlechthin“ sei. Lateinunterricht erwecke „eine kritische und zugleich schöpferische Disposition, die für den gesamten Bildungsverlauf wichtig und wirksam werden kann“.

16 ROBERT ULSHÖFER (1967), 45.

17 cf. HARTMUT VON HENTIG (1959), 562; ERICH HAAG (1960b), 2.

18 cf. MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 72f.

19 cf. HEIDI ENGLERT (1961), 234.

20 cf. WILHELM LUTHER (1962), 395.

zu Recht Kritiker oder sogar unverhohlene Gegner humanistischer Schulbildung erblickte, was zu einer weitgehenden Abkoppelung von der allgemeinen Pädagogik führte. Exemplarisch für dieses konfliktreiche Verhältnis ist die ausgesprochen kritische Auseinandersetzung, die der Berliner Schulmann ARNOLD BORK mit THEODOR LITT (1880–1962) und dessen Schrift „Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt“ (1955) führte. LITT hatte darin eine deutliche Absage an das klassisch-humanistische Bildungsideal formuliert, da es aufgrund seiner Ausrichtung auf die Innerlichkeit des Menschen, getragen von einer unhistorischen Antikeidealisation, unvereinbar mit den tatsächlichen Anforderungen der modernen Gesellschaft sei.<sup>21</sup> BORK bezeichnete diese Argumentation LITTS, die die in den sechziger und siebziger Jahren erfolgte „Demontage des idealistischen Bildungsbegriffes“<sup>22</sup> einleitete und großen Einfluss auf den Archegeten der Curriculumtheorie SAUL B. ROBINSOHN ausübte, zu Recht als „eine bedenkliche Waffe in den Händen der Gegner des humanistischen Gymnasiums“<sup>23</sup>. Er wendet sich mit besonderem Nachdruck gegen LITTS Vorwurf der weltabgewandten Innerlichkeit der Humanisten.<sup>24</sup> Stattdessen weist er in energischem Ton darauf hin, dass „der echte Humanist ... seit den Tagen der Römer und der Renaissance ein von Problemen der Gegenwart erfüllter Kämpfer gewesen“<sup>25</sup> sei und sich auch heute so empfinde. LITTS Kritik wird als „Zerrbild“<sup>26</sup> zurückgewiesen, fand jedoch in der Öffentlichkeit breite Beachtung und trug ohne Frage zur weiteren Komplizierung der Gesamtlage des altsprachlichen Unterrichts bei.

Durch die zu Beginn der sechziger Jahre einsetzende und von HEINRICH ROTH maßgeblich initiierte „realistische Wendung“<sup>27</sup> der Erziehungswissenschaft sowie durch die Ausbildung der sog. ‚kritischen Pädagogik‘, die in der Emanzipation des Individuums und der Veränderung der Gesellschaft die eigentlichen Ziele von Erziehung sahen, verschlechterte sich das Verhältnis der beiden Seiten zunehmend, zumal Pädagogen, die sich wie HARTMUT VON HENTIG mit Nachdruck für den altsprachlichen Unterricht einsetzten, nicht nur innerhalb der neu ausgerichteten Erziehungswissenschaft Einzelfälle blieben,

---

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

22 KLAUS WESTPHALEN (1979), 22.

23 ARNOLD BORK (1957), 398.

24 ARNOLD BORK (1957), 398 f.

25 ARNOLD BORK (1957), 400.

26 ARNOLD BORK (1957), 404.

27 KLAUS WESTPHALEN (1979), 25: „Die Pädagogik vollzieht ihre realistische Wendung (Heinrich Roth), d. h. sie nähert sich de facto den Sozialwissenschaften. Psychologie und Soziologie liefern ihr die empirischen Methoden und nicht wenige politische wie ideologische Maximen.“ Ferner ERHARD WIERSING (2001), 45 f.

sondern auch von altphilologischer Seite nicht akzeptiert wurden. So beklagte sich schon 1957 HEINRICH KANZ, der als einer der wenigen Vertreter der Alten Sprachen für eine produktiv-kritische Auseinandersetzung mit der modernen Pädagogik plädierte, dass sich die Pädagogen nicht den Argumenten der Fachleute der Alten Sprachen öffneten.<sup>28</sup> Insbesondere in den sechziger Jahren verstärkte sich dann unter dem Eindruck als äußerst drängend empfundener Modernitätsdefizite des Bildungssystems (z. B. Benachteiligung strukturschwacher ländlicher Regionen, mangelnde Anpassung der Inhalte an die Anforderungen der modernen Industriegesellschaft) die Kritik am gymnasialen, humanistisch ausgerichteten Ideal einer allgemeinen Menschenbildung: Sie wurde nicht mehr als zeitgemäß empfunden. Als entscheidende Mängel traditioneller gymnasialer Schulbildung wurden eine einseitige Verstandesbildung, Bildung ohne Bezug zu den gesellschaftlichen Realitäten, die Trennung von Bildung und Beruf und eine völlig unpolitische Haltung der höheren Schule kritisiert.<sup>29</sup> Es ist deutlich, dass diese „neuen qualifikationsorientierten Bestrebungen nach 1960 und die gesellschaftskritischen Tendenzen nach 1965 die alten Sprachen besonders hart“<sup>30</sup> trafen.

---

28 cf. HEINRICH KANZ (1957), 426.

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

30 ERHARD WIERSING (2001), 46. Es ist gewiss kein Zufall, dass in der 1964 in der Zeitschrift *Wort und Wahrheit* veröffentlichten Enquete „Abschied von der Antike“ (Heft 1 und 2) einhellig negative Äußerungen „über die Rolle des griechisch-lateinischen Geisteserbes in der Bildungsgesellschaft von morgen“ fast hauptsächlich von Erziehungswissenschaftlern geäußert werden. Während die große Mehrheit der Befragten aus Politik, Wissenschaft und Kultur von der Bedeutung altsprachlicher Bildung überzeugt ist und eine weitere Sicherung des Latein- und Griechischunterrichts befürwortet, fallen die Einschätzungen der Pädagogen OTTO FRIEDRICH BOLLNOW, EUGEN LEMBERG sowie des Soziologen UDO UNDEUTSCH deutlich negativer aus. BOLLNOW fordert aufgrund der „wachsenden Fülle der geistigen Überlieferung“ eine Stoffkonzentration zu Ungunsten der Antike, da er ein eklatantes Modernitätsdefizit im Bildungswesen befürchtet: „Das bedeutet aber, daß man die fernere Vergangenheit als verpflichtenden Bestandteil der Bildung aufgeben muß, um sich um so fester in der jüngeren, uns noch unmittelbar berührenden Geschichte zu gründen.“ (1, 13) BOLLNOW will daher auf die „Antike als bevorzugten Bildungsgegenstand ... verzichten“. (1, 14) LEMBERG plädiert nicht für eine Entfernung der Antike aus der Schule, sondern für eine grundsätzlich andere Vermittlung der antiken Inhalte. Seine Forderungen – in Teilen maßgeblich von THEODOR LITT beeinflusst – hätten eine völlig neue Form des altsprachlichen Unterrichts zur Folge gehabt: „Entschlossene Abkehr vom Historismus

Dem traditionellen Bildungsbegriff wurde nunmehr ein neuer entgegengesetzt, der Bildung als „gesamtwirtschaftlichen Produktionsfaktor“, „individuellen Sozialfaktor“ und „Instrument einer umfassenden Gesellschaftspolitik“<sup>31</sup> verstand. In diesem Sinne hatte GEORG PICT, der Leiter der evangelischen Studienanstalt, im Jahr 1965 vor der „deutschen Bildungskatastrophe“ gewarnt, falls das Bildungswesen nicht einer grundlegenden Reform unterzogen werde. Im Falle des Ausbleibens dieser Reform, die u. a. zu einer Verdoppelung der Abiturientenzahl führen sollte, sagte PICT schwere ökonomische Krisen voraus. Dementsprechend sah er den Zweck höherer Schulbildung ökonomisch bestimmt, um „den qualifizierten Nachwuchs auszubilden, der die gewaltige Maschinerie der modernen Wirtschaft und Gesellschaft in Gang halten soll“<sup>32</sup>. Unter diesen Voraussetzungen sollte das Gymnasium nicht mehr als Ausleseanstalt verstanden und breiteren Bevölkerungsschichten als bisher geöffnet werden. RALF DAHRENDORF hat in seinem bekannten Buch „Bildung ist Bürgerrecht“ (1965) darauf hingewiesen, dass ungeachtet „leistungsfremder Merkmale wie Herkunft oder wirtschaftlicher Lage“<sup>33</sup> allen Bürgern gleiche Bildungschancen zur Entwicklung ihrer Fähigkeiten eingeräumt werden müssten. Insgesamt wurde im Laufe der sechziger Jahre ein radikaler Bruch mit dem gegliederten Schulwesen und auch mit der Idee des Gymnasiums angestrebt, mit dem eine allmähliche strukturelle Zurückdrängung des altsprachlichen Unterrichts einherging.

Diese Entwicklung lässt sich durch das vorhandene (spärliche) statistische Material veranschaulichen und erhärten: Grundsätzlich können wir in den sechziger Jahren eine ausgesprochen starke Position des Lateinunterrichts im

---

und Philologismus ...; unmittelbarer Zugang zur Antike durch Ausschaltung der Sprachschwierigkeiten und der einseitigen Auslese philologischer Talente für die höhere Bildung; ... Aufgabe der rein geistigen, vom Handeln und Entscheiden fernhaltenden, nur fälschlich humanistisch genannten Bildung zugunsten einer Synthese dieser Bildung mit planmäßigen Erfahrungen in der modernen Arbeitswelt und Gesellschaft.“ (2, 107) Auch UNDEUTSCH fordert den verstärkten Einsatz von Übersetzungen, um im Gegensatz zur seiner Ansicht nach negativen Unterrichtspraxis „die Begegnung mit der antiken Geisteswelt ... lebendiger zu gestalten“. (2, 139) In diesem Zusammenhang solle der Umfang des altsprachlichen Unterrichts drastisch reduziert werden. „Da mithin das Ziel des Verständnisses in der Originalsprache auf unseren Schulen ohnehin nicht erreicht wird, könnte Griechisch für die meisten Schüler ganz wegfallen und Latein stark reduziert werden. Es sollte keinesfalls mehr eine unabdingbare Voraussetzung für die Erlangung der Hochschulreife sein. Stattdessen sollte eine streng naturwissenschaftliche Denkweise gepflegt werden.“ (2, 139) UNDEUTSCH gesteht der antiken Geisteswelt weder „Verbindlichkeit noch Modellcharakter“ zu. (2, 138)

31 KLAUS WESTPHALEN (1979), 21.

32 GEORG PICT (1965), 92.

33 RALF DAHRENDORF (1965), 25.



gymnasialen Fremdsprachenunterricht konstatieren, jedoch zugleich Hinweise auf die oben beschriebenen strukturellen Probleme erkennen. 1963 lernten 51,39% aller Gymnasiasten Latein; bis 1966 erhöhte sich der Anteil – bei deutlich ansteigenden Schülerzahlen – auf 51,5%, ein Quantum, das in der Folgezeit nicht mehr überboten werden sollte. Absolut erhöhte sich die Zahl der Lateinschüler am Gymnasium von 441 297 auf 496 086. Bis 1969 vergrößerte sich diese Anzahl zwar auf 606 728, der relative Anteil am gesamten gymnasialen Fremdsprachenunterricht ging jedoch auf 44,96% zurück, da die modernen Fremdsprachen bei stark ansteigenden Gymnasialschülerzahlen in einer stetigen Aufwärtsentwicklung begriffen waren. Englischunterricht erhielten i. d. R. über 90%, Französischunterricht durchschnittlich 35% aller Schüler. Latein blieb in der Rangfolge der Fremdsprachen zunächst noch auf dem zweiten Platz.

### Lateinunterricht an öffentlichen und privaten Schulen<sup>34</sup>

	∑ Gymnasiasten	Schüler mit Latein	
1963	858 691	441 297	51,39%
1966	963 182	496 086	51,50%
1969	1 349 327	606 728	44,96%

Auch die Verteilung der Schüler auf die einzelnen Jahrgänge ist aufschlussreich:

### Gymnasialer Lateinunterricht in den verschiedenen Jahrgangsstufen in Relation zu den jeweiligen Gesamtzahlen der Gymnasiasten an öffentlichen und privaten Schulen<sup>35</sup>

		Klasse 5 (L 1)	Klasse 7 (L 2)	Klasse 9 (L 3)	Klasse 11 (Oberstufe)	Klasse 13 (Abitur)
1963	Latein	29 019 (22,3%)	77 440 (61,94%)	71 116 (68,6%)	46 198 (73,02%)	30 084 (51,04%)
	∑ Gymnasiasten	130 090	125 017	103 547	63 259	58 933
1966	Latein	33 748 (20,16%)	92 533 (63,8%)	77 024 (67,2%)	59 644 (65,75%)	23 101 (39,5%)
	∑ Gymnasiasten	167 382	144 899	114 580	90 707	58 361
1969	Latein	33 050 (15,23%)	117 601 (62,48%)	102 770 (67,04%)	71 090 (61,13%)	25 889 (30,50%)
	∑ Gymnasiasten	216 992	188 211	153 293	116 279	84 855

34 cf. STATISTISCHES BUNDESAMT (1963 ff.).

35 cf. STATISTISCHES BUNDESAMT (1963 ff.).



Der Schwerpunkt des Lateinunterrichts befindet sich bereits in den sechziger Jahren in den Klassen 7–11. Hier macht sich die starke Ausweitung des Lateinunterrichts als zweite Fremdsprache an den neusprachlichen und naturwissenschaftlichen Gymnasien bemerkbar. Dennoch sind die Zahlen durchaus beeindruckend und wurden in späterer Zeit nicht mehr überboten: In den sechziger Jahren hatten in den Klassen 7 und 9 weit über 60% aller Gymnasiasten Lateinunterricht, in Klasse 11 wurden im Jahr 1963 sogar 73% in diesem Fach unterrichtet. Allerdings offenbart sich ebenfalls, dass der Anteil des Faches in Klasse 5 und Klasse 13 einem deutlichen Schwund unterworfen war. Hier zeigt sich einerseits die allmähliche Zurückdrängung des altsprachlichen Gymnasiums als Schulform, die den Schüleranteil von 22% auf 15% sinken ließ. Englisch entwickelte sich durch die Ausweitung neusprachlicher und naturwissenschaftlicher Gymnasien zur beherrschenden ersten Fremdsprache. Andererseits wird am allmählichen Rückgang der Schüler in der 13. Klasse deutlich, dass offensichtlich in verstärktem Maße Möglichkeiten geschaffen wurden, den Lateinunterricht abzuwählen. Von entscheidender Bedeutung hierfür war die Einführung des sog. ‚Quartalatein‘ aufgrund der *Saarbrücker Rahmenvereinbarung* vom 29.9.1960 „zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien“<sup>36</sup>. Hierdurch wurde ein fünfjähriger Lateinunterricht, der am Ende der 11. Klasse zum Großen Latinum führte, zur tatsächlichen Regelform an neusprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasien. Latein konnte am Ende der 11. Klasse abgewählt werden, da in Klasse 12 und 13 am neusprachlichen Gymnasium lediglich zwei Fremdsprachen, am mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasium die erste oder zweite Fremdsprache weitergeführt werden mussten. Diese Verkürzung wurde von den Vertretern des altsprachlichen Unterrichts als einschneidender Terrainverlust aufgefasst, zumal Latein als Eingangssprache des Gymnasiums weiter verdrängt wurde und „die Unterrichtsteilnahme in den Primen von einer ‚Wahlpflicht‘ abhängig geworden war, die zu einem nur 3-stündigen Unterricht pro Woche führte“<sup>37</sup>. Erschwerend kam hinzu, dass auch von erziehungswissenschaftlicher Seite für verkürzte Lehrgänge plädiert wurde.<sup>38</sup> Gleichwohl bewegen sich die Zahlen, verglichen mit späteren Entwicklungen, auf einem hohen Niveau. 1969 hatte immerhin noch fast ein Drittel aller Abiturienten Lateinunterricht. Auch die Lage des Griechischunterrichts erwies sich als ausgesprochen schwierig: Mit dem *Düsseldorfer Abkommen* blieb das Griechische auf das altsprach-

---

36 ROBERT ULSHÖFER (1967), 48ff.

37 ADOLF CLASEN (1987), 31.

38 FRITZ BLÄTTNER (1960), 377, hält die lateinische Sprache zwar für das Gymnasium unentbehrlich, nimmt aber eine Lehrgangsdauer von lediglich 6 Jahren als notwendig an.

liche Gymnasium beschränkt. Als Beginn wurde zunächst noch die 8. Klasse bestimmt, der dann durch das *Hamburger Abkommen*<sup>39</sup> von 1964 in die 9. Klasse verlegt wurde. Obwohl die Stundenverluste durch Erhöhung der Wochenstundenzahlen in Grenzen gehalten wurden, begriffen die Altphilologen diese Verlegung als negatives „Wenddatum“<sup>40</sup> für den altsprachlichen Unterricht insgesamt. Auch hier sprechen die vorhandenen Zahlen eine klare Sprache: Trotz des drastischen Anstiegs der Gesamtschülerzahl am Gymnasium wurde der Anteil der Griechischschüler von 1963 bis 1969 fast halbiert und ging von 6,41% (55 052) auf 3,34% (45 096) der Gymnasiasten zurück.

Vor dem Hintergrund dieser bildungspolitischen Entwicklungen ist es nicht verwunderlich, dass bei vielen Latein- und Griechischlehrern ein Gefühl der Hilflosigkeit existierte, zumal die Entwicklung der Stundentafeln ebenfalls als ungünstig empfunden wurde<sup>41</sup>. Gegenüber der Stundentafel von 1925, die für den grundständigen Lateinlehrgang ab Klasse 5 insgesamt 53 Wochenstunden vorsah, mussten nach 1945 herbe Einbußen hingenommen werden: Im Jahr 1958 umfasste das grundständige Latein in *Hessen* 44, in *Baden-Württemberg* 47, in *Bayern* und *Nordrhein-Westfalen* je 49 Stunden.<sup>42</sup> „Am altsprachlichen Gymnasium sollte die Wochenstundenzahl im Lateinischen 48 Stunden nicht unterschreiten“, forderten daher noch im Jahr 1959 KRÜGER / HORNIG<sup>43</sup>, eine Position, die jedoch von der Praxis z.T. schon damals überholt worden war. Allerdings blieben die Stundenzahlen für Latein als erste Fremdsprache bis zum Ende der sechziger Jahre weitgehend stabil. Diese Reduktion wirkte sich natürlich auch auf den Stundenumfang an den verbliebenen Realgymnasien und den stetig vermehrten neusprachlichen Gymnasien mit Latein als zweiter Fremdsprache aus, und nährte Zweifel, wie man unter den gegebenen Umständen die Ziele des Lateinunterrichts noch erreichen könne<sup>44</sup>, die stets vom grundständigen Latein aus definiert worden waren. So musste man in *Bayern* im Jahr 1963 in den Klassen 7–10 mit insgesamt 17 Stunden auskommen, während am humanistischen Gymnasium im gleichen Zeitraum 22 Stunden zur Verfügung standen. Ähnlich sind die Wochenstundenzahlen in *Berlin* (1963: 15), *Baden-Württemberg* (1963: 17), *Nordrhein-Westfalen* (1961: 18) und *Hessen* (1961: 19). Als besonders problematisch wurde dabei die Lage der

---

39 cf. ROBERT ULSHÖFER (1967), 65–70.

40 ADOLF CLASEN (1987), 32.

41 cf. WERNER JÄKEL (1964), 296.

42 cf. ERICH HAAG (1958a), 10.

43 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 14.

44 Z. B. KARL KELLER (1955), 161.

Oberstufe empfunden: KRÜGER / HORNIG fordern vier Stunden als Minimum<sup>45</sup>; dieser Umfang findet sich in den meisten Stundentafeln der fünfziger und sechziger Jahre wieder, selten lagen die Ansätze noch darunter.<sup>46</sup>

## **I. 2    Bildungspragmatismus und Vermassung: Industriegesellschaft contra altsprachliche Bildung**

Die durch die Folgen des Weltkriegs völlig veränderten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen wurden von altphilologischer Seite mit großer Skepsis und unverhohlener Kritik begleitet. Einhergehend mit dem wirtschaftlichen Wiederaufstieg der Bundesrepublik wurde ein ausgeprägter Bildungspragmatismus in Politik und Bevölkerung als Gefahr für die erfolgte Konsolidierung und die weitere Zukunft des altsprachlichen Unterrichts angesehen.<sup>47</sup> So wurde kritisiert, dass viele Eltern die höhere Schule allein unter dem Gesichtspunkt des späteren beruflichen Nutzens für ihre Kinder betrachteten. Dieses Zweckdenken war zwar nichts Neues, wurde aber für die sich seit der Mitte der fünfziger Jahre herauskristallisierenden Akzeptanzprobleme des altsprachlichen Unterrichts verantwortlich gemacht.<sup>48</sup> Ferner wurden aufgrund des verlorenen Weltkriegs allgemeine Desorientierung und Werteverlust konstatiert<sup>49</sup> und „Vermassung“<sup>50</sup> als entscheidende negative Auswirkung der modernen Industriegesellschaft beklagt: „Wir leben heute im Zeitalter der Massen und des Massendaseins ... Der moderne Mensch verliert seine Persönlichkeit und wird durch Propaganda, Reklame, Kino, Radio, Fernsehen, Mode und andere nivellierende Masseneinwirkungen zum Typus geformt ... In der Gesellschaft äußert sich der Prozeß der Vermassung als Auflösung der bestehenden Sitten und Gebräuche, als Verfall der Umgangsformen, schließlich als

---

45 cf. MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 14.

46 Z. B. werden in den Hessischen Stundentafeln für die Klassen 11–13 nur jeweils drei Stunden für die 2. Fremdsprache vorgesehen.

47 cf. HANS FÄRBER (1952), 223; WILHELM LUTHER (1953b), 576, und (1960), 316; KARL KELLER (1955), 162; MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 8; JOSEPH BORUCKI (1960), 21; RUDOLF PADBERG (1964), 164.

48 cf. MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 8.

49 cf. KARL VRETSKA (1951), 201.

50 Aus soziologischer Sicht gehört der Begriff „Vermassung“ zum festen Bestandteil konservativer Gesellschaftskritik, der aufgrund der Entwicklung zur Massengesellschaft allgemeinen Werteverlust, kulturelle Desorientierung und Einbuße sozialer Disziplin bezeichnet; cf. WERNER FUCHS-HEINITZ u. a. (1994), 716.

Zusammenbruch der religiösen und moralischen Werte.“<sup>51</sup> Zur Bekämpfung dieser Entwicklungen wurde dem humanistischen Gymnasium eine besondere Aufgabe zugedacht: „Ohne mit den übrigen Schultypen zu rechten ..., beansprucht das humanistische Gymnasium, eine Bildung zu vermitteln, die unsere Jugend gegen die oben aufgezeigten Zeitkrankheiten immun zu machen versucht.“<sup>52</sup>

### **I. 3 Latein- und Griechischunterricht im Urteil der Öffentlichkeit: Paukunterricht ohne kindgerechte Inhalte**

Zusätzlich gab das negative Image des altsprachlichen Unterrichts in der Öffentlichkeit Anlass zur Sorge. Auf einer Arbeitswoche der Deutschen Gesellschaft für Erziehung vom 23.–28. Juli 1951 zeigte sich beispielsweise, „daß man sich den Lateinunterricht an höheren Schulen gern als einseitigen Lern- und Exerzierunterricht vorstellt, der die jugendliche Seele mehr oder weniger mißhandelt und jedem natürlichen Bildungsprozeß widerspricht.“ Noch sei zu wenig getan worden, „um die Monotonie seines täglichen Ablaufs zu beleben. Dies gelte nicht nur für die Praxis des Übersetzens, sondern in noch höherem Grade für die Grammatikstunden“<sup>53</sup>. So wurde vor allem am lateinischen Sprachunterricht der Unter- und Mittelstufe stupides Pauken bemängelt, methodischer Monismus in der Unterrichts- und Lehrbuchgestaltung, fehlender Zeitbezug sowie ein völliger Mangel an kindgerechten Inhalten und Methoden mit negativen Folgen für die kindliche Entwicklung.<sup>54</sup> Außerdem galt insbesondere Latein als nur schwer zu erlernende Sprache.<sup>55</sup> Auch die Haltung der Schüler gegenüber den beiden Fächern wurde sogar von Fachvertretern als nicht besonders positiv eingeschätzt: Es schien bei „den Kindern eine geheime Abneigung“<sup>56</sup> gegen den Lateinunterricht vorhanden und Vorstellungen „der Unlust, wenn nicht des Abscheus, mit dem Worte Gramma-

---

51 WILHELM LUTHER (1953b), 573f.; ferner ARNOLD BORK (1954), 25; E. R. LEHMANN-LEANDER (1954), 67f.; JOSEPH BORUCKI (1960), 21; EBERHARD HERMES (1966a), 110f.

52 WILHELM LUTHER (1953b), 574.

53 WILHELM LUTHER (1953a), 240.

54 So kritisiert z. B. PAUL RAVE (1950), 134, dass durch ein autoritäres Unterrichtsprinzip „der jugendlichen Seele Gewalt angetan wird, und daß unfrohe Verzagtheit und Minderwertigkeitsgefühle einziehen, wo einmal zuversichtliche Aufnahmebereitschaft und ausgesprochener Lerneifer herrschten“.

55 cf. PAUL ANGENENDT (1956), 193.

56 JÖRG BENZ (1956), 175.

tik“<sup>57</sup> verbunden zu sein. Insgesamt galt „der Humanismus griechisch-lateinischer Prägung ... als verstaubt, volksfremd, rückständig und unfruchtbar“<sup>58</sup>. Bemerkenswerterweise sahen Persönlichkeiten wie WILSING, LUTHER, JÄKEL oder VON HENTIG in der öffentlichen Kritik mehr als unsachliche Polemik, sondern einen „Hinweis auf die ernsthafte Krisis, in der sich der Lateinunterricht befindet, und auf die Notwendigkeit, in der Unterrichtspraxis neue Wege zu erproben, die zu einer Belebung und Vertiefung führen können“<sup>59</sup>. Zwar sei „auch im Sprachunterricht der Weg des propädeutischen Unterrichts alten Stils verlassen“; warnend wurde jedoch vermerkt: „Neue Wege im Sprachunterricht sind zwar eingeschlagen – aber wieviel Altes macht den neuen Weg noch mit! Das gilt noch mehr für den Grammatikunterricht als für den Lektüreunterricht. Es ist schwer, das Denken in gewohnten Bahnen aufzugeben.“<sup>60</sup>

#### **I. 4    Entwicklung der Sprachkenntnisse: Allgemeiner Niveauperlust als Grundtendenz**

Dieses auch bei Fachvertretern vorhandene negative Bild vom inneren Zustand des altsprachlichen Unterrichts wurde durch die topische Klage über das schlechte und stetig fallende Niveau der Sprachkenntnisse<sup>61</sup> verstärkt. Infolgedessen sei der Lateinunterricht „an vielen Schulen das Sorgenkind Nr. 1 und die Reifeprüfung in Latein das Schreckgespenst für Schüler und manchen Lehrer“<sup>62</sup>. Hierfür wurden einerseits die erschwerten Unterrichtsverhältnisse der Kriegs- und Nachkriegszeit mit häufigem Unterrichtsausfall sowie Lehrbuch- und Lehrermangel verantwortlich gemacht.<sup>63</sup> Zusätzlich bewirke die Entwicklung zu einer industrialisierten Massengesellschaft einen allgemeinen Niveauperlust bei der Jugend, der nicht ohne Auswirkung auf den altsprachlichen Unterricht zu bleiben schien.<sup>64</sup> Ferner wurde zwischen bildungspolitischen Entwicklungen und dem Absinken der Sprachkenntnisse ein direkter

---

57 WERNER JÄKEL (1964), 301.

58 WILHELM LUTHER (1953b), 573.

59 WILHELM LUTHER (1953a), 240.

60 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 28; cf. die Überschrift in Kapitel II, 36.

61 Z.B. WALTER KNOTE (1949), 147; EDUARD BORNEMANN (1951), 183; WILLY NEUMANN (1952), 5; ALFRED STEPHANY (1956), 247; WERNER JÄKEL (1964), 299; HARTMUT VON HENTIG (1966a), 125 f.

62 WALTER KNOTE (1949), 148.

63 cf. WALTER KNOTE (1949), 149.

64 cf. BERLINER KUNDGEBUNG FÜR DIE HUMANISTISCHE BILDUNG (1954), 13.

Zusammenhang hergestellt: Neben der Senkung der Stundenzahlen<sup>65</sup> wurde auf die leistungsnivellierende Anwesenheit von Schülern verwiesen, die für das Gymnasium nicht „berufen“ seien und einen anderen Bildungsweg gehen müssten<sup>66</sup>. Überhaupt ist der Gedanke an eine Auslesefunktion des Lateinunterrichts zur Elitenbildung immer wieder in verschiedenen Beiträgen spürbar.<sup>67</sup>

Neben diesen äußeren Einflüssen wurden auch didaktisch-methodische Entwicklungen des Sprachunterrichts als Gründe für den Leistungseinbruch beklagt. So werde der deutsche Sprachlehreunterricht zu wenig als Basis für den Fremdsprachenunterricht genutzt.<sup>68</sup> Ferner wurde im Lateinischen eine grundsätzliche Vernachlässigung der Sprachausbildung bemängelt, da man von einem „selbstverständlichen Grundsatz“ abgewichen sei, dass „mit der rechten Vermittlung und Erlernung der lateinischen Sprache ... der Wert des Lateinunterrichtes“<sup>69</sup> stehe und falle. In diesem Zusammenhang wurde auf die schädliche Wirkung der Zurückdrängung der Übersetzung ins Lateinische (Hinübersetzung) hingewiesen, die durch die nationalsozialistisch ausgerichteten Lehrpläne von 1938 zum Nachteil des Faches festgeschrieben und nach Kriegsende weiter fortgesetzt worden sei. Tatsächlich genoss die Hinübersetzung in den preußischen Richtlinien von 1925<sup>70</sup> noch einen durchaus beachtlichen Stellenwert, wurde jedoch in den Lehrplänen von 1938 auf die Behandlung von „Spracheigentümlichkeiten“<sup>71</sup> eingeschränkt. Unter dem Einfluss der sog. „direkten“ bzw. „natürlichen“ lateinisch-deutschen Methode von LUDWIG MADER, WALTER BREYWISCH und OTTO WECKER<sup>72</sup> sollte der Unterrichtsstoff von der fremden Sprache her „dargeboten, geübt und angeeignet“<sup>73</sup> werden. Nach Kriegsende sahen wohl nicht wenige Fachvertreter in dieser Methode einen Hauptgrund für „den Rückgang der lateinischen Kenntnisse auf der höheren Schule“<sup>74</sup>, wobei MADER / BREYWISCH z.T. scharf kritisiert wurden<sup>75</sup>.

---

65 cf. WILLY NEUMANN (1952), 5.

66 cf. PAUL ANGENENDT (1956), 194; ferner F. SCHNABEL (?1956), 87.

67 cf. u. a. DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1951), 383; ARNOLD BORK (1954), 27; PAUL ANGENENDT (1956), 194; F. SCHNABEL (?1956); 17; MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 22; JOSEPH BORUCKI (1960), 22.

68 cf. WALTER KNOTE (1949), 151f.

69 WALTER KNOTE (1949), 148.

70 cf. *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens* (1925), 24.

71 *Erziehung und Unterricht in der höheren Schule* (1938), 236.

72 cf. ANDREAS FRITSCH (1982), 30f.; ausführlich zu MADER, BREYWISCH und WECKER ebenfalls FRITSCH (1984), 18ff.

73 *Erziehung und Unterricht in der höheren Schule* (1938), 236.

74 EDUARD BORNEMANN (1951), 183; genauere Hintergrundinformationen bei ANDREAS FRITSCH (1984), 34ff.

75 cf. EDUARD BORNEMANN (1951), 183.

Ein solider Lateinunterricht könne nämlich nicht auf die Hinübersetzung verzichten, um zu den „letzten Auswertungsmöglichkeiten einer Sprache“<sup>76</sup> vorzudringen. So sei „mit dem Fortfall der deutsch-lateinischen Übersetzungstätigkeit ... die methodisch-systematische Arbeit im Latein zentral getroffen“<sup>77</sup> worden und dem Lateinunterricht in manchen Bundesländern ein kaum wieder gutzumachender Schaden zugefügt worden<sup>78</sup>. Gleichwohl wurde aber auch gewarnt, in pauschalisierender Weise die aktuellen Leistungen und neuen Zielsetzungen des Latein- und Griechischunterrichts gering zu schätzen.<sup>79</sup>

---

76 EDUARD BORNEMANN (1951), 185.

77 WALTER KNOTE (1949), 154.

78 cf. Ministerialerlass Bayern vom 24. 6. 1955, in: Anr. 7, 1961, 300.

79 cf. WERNER JÄKEL (1964), 299.

## **II. „Wieviel Altes macht den neuen Weg noch mit!“<sup>1</sup> – Lateinischer Sprachunterricht zwischen Tradition und Neuorientierung**

### **II. 1 Didaktische Zielbestimmung des lateinischen Sprachunterrichts durch Anknüpfung an historische Vorbilder: Lektürepröpaedeutik und Autonomie**

Aufgrund der skizzierten gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen kann es nicht verwundern, dass gerade der Sprachunterricht der Unter- und Mittelstufe Gegenstand intensiver didaktischer und methodischer Diskussionen wurde. Hierzu leisteten nicht nur die Klagen über allgemeinen Niveauverlust und ein Absinken der Sprachkenntnisse sowie die öffentliche Kritik am Erscheinungsbild der Alten Sprachen ihren Beitrag, sondern auch die unverkennbar steigenden Stundenverluste bei gleichzeitig steigender Konkurrenz der neueren Fremdsprachen. Da die Autorenlektüre aufgrund der zunehmend verkürzten Lehrgangsformen Einbußen hinnehmen musste, wuchs zwangsläufig der Stellenwert des Sprachunterrichts in der Unter- und Mittelstufe. Um die Zukunft des altsprachlichen Unterrichts zu sichern, mussten andere Gründe über die Lektürepröpaedeutik hinaus eine intensive Beschäftigung mit der lateinischen und griechischen Sprache lohnend erscheinen lassen. Im Folgenden soll am Beispiel des lateinischen Sprachunterrichts die intensive didaktische Diskussion der fünfziger und sechziger Jahre nachgezeichnet werden.

Selbstverständlich kam zur didaktischen Begründung des Sprachunterrichts eine direkte Anknüpfung an den Lateinunterricht in der Zeit des Nationalsozialismus nicht in Frage, da auch dieser von menschenfeindlicher Ideologie<sup>2</sup> durchdrungen war. Außerdem war man der festen Überzeugung, dass die Bedingungen, unter denen Lateinunterricht zur Zeit des Nationalsozialismus erteilt worden war, wesentlich zum Absinken der sprachlichen Fähigkeiten beigetragen hatten. Hierfür wurden nicht nur die Kriegsumstände, die Streichung des 13. Schuljahres und Stundenkürzungen verantwortlich gemacht, sondern auch die in den Lehrplänen von 1938<sup>3</sup> festgelegten methodischen Grundlagen

---

1 cf. Kapitel I. 3, 33.

2 cf. ANDREAS FRITSCH (1982), 28ff.

3 cf. ANDREAS FRITSCH (1982), 29f.



des Sprachunterrichts, die letztlich zur entscheidenden Verdrängung der Hinübersetzung aus dem Unterricht geführt hatten und oben bereits erwähnt wurden<sup>4</sup>. Allerdings bestand ebenfalls Einigkeit darüber, dass man auf keinen Fall zu einer Form des sog. „Ostermann-Betriebs“<sup>5</sup> zurückkehren dürfe, der den Lateinunterricht bis in die zwanziger Jahre geprägt hatte. Wie man aus der scharfen Kritik bei KRÜGER / HORNIG und WILSING entnehmen kann<sup>6</sup>, wurde damit ein formalistischer, rein deduktiver und inhaltsleerer Unterrichtsbetrieb assoziiert.

Stattdessen kann man in der Nachkriegszeit eine Anknüpfung an den didaktisch-methodischen Entwicklungsstand der Weimarer Republik feststellen. Gemäß den „Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens“ (1925) sollte die lateinische Sprachlehre den Schüler „die tote Sprache als etwas Lebendiges erfassen ... lassen ... und durch ständige Vergleichung mit den Ausdrucksweisen und -formen der Muttersprache ein tieferes Verständnis für diese selbst zu erzielen suchen ... Höchstes Ziel wäre, über eine Betrachtung der Einzelheiten hinaus ein Gefühl für den eigentümlichen Geist jeder der Sprachen zu gewinnen“<sup>7</sup>. Neben dieser Förderung eines derartigen Sprachverständnisses wurde die formal bildende Wirkung des Sprachunterrichts betont: „Während

---

4 cf. Kapitel I. 4, 34f.

5 Seit der Mitte des 19. Jahrhunderts wurde der Lateinunterricht in Mittel- und Norddeutschland durch die Lehrbücher von CHRISTIAN OSTERMANN (1822–1890) geprägt, die nach der sog. ‚grammatistischen Methode‘ verfasst waren. Bei ANDREAS FRITSCH (1976) finden sich zahlreiche Informationen zur Gestalt der Lehrbücher und des Lehrverfahrens: „In den einzelnen Paragraphen der Grammatik stehen jeweils Paradigma und syntaktische Regel voran, dann folgen lateinische Beispielsätze, an die sich wiederum entsprechende deutsche Sätze zur ‚Anwendung‘ der Regel im Hin-Übersetzen anschließen.“ (132) „Dieser deutsch-lateinische Übersetzungsbetrieb bestimmt nun immer stärker den Lateinunterricht, gerechtfertigt durch die Überzeugung, daß nur die Fähigkeit, ins Lateinische übersetzen und schließlich auch einen Gedankengang lateinisch wiedergeben zu können, ein wirkliches Verständnis lateinischer Texte ermögliche.“ (133) Der Methodiker OSKAR JÄGER (1901), 26, hat diesen Unterricht beschrieben: „Jene alte Methode ... bestand im wesentlichen darin, daß der Lehrer 1) die Regel ... dogmatisch aussprach: aussprach mit den Worten der Grammatik, oder wo die Regel den Sätzen des gebrauchten Übungsbuchs vordruckte war, mit denen des Übungsbuchs: und diese Regel an einem oder ein paar typischen Beispielen erläuterte, 2) die Schüler dann, einen nach dem anderen, die lateinischen Sätze, in denen die Regel sich offenbart, lesen und übersetzen ließ, und 3) dann die hierauf folgenden und darauf gebauten deutschen Sätze lesen und einen um den anderen übersetzen ließ; woran in der Regel unmittelbar eine Hausaufgabe, schriftliche Nachübersetzung einiger solcher Sätze in die Klasse sich anschloß.“

6 cf. MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 41; NIELS WILSING (1964a), 7f.

7 *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens* (1925), 23.

die Erlernung der antiken Sprachen selbst den Geist zu klären und zu festigen, dem Horizont eine ungeahnte Erweiterung zu geben vermag und gleichzeitig das Verständnis für Geschichte und Wesen der Muttersprache vertieft, wird die ständig gestellte Aufgabe, in einer andren, der unseren fernstehenden Sprache ausgedrückte Gedanken zu erfassen und in eigener Form wiederzugeben, den Geist in strenge Zucht nehmen; zugleich wird er so an eine Arbeitsmethode gewöhnt, die er auf andre Stoffe in gleicher Weise anwenden kann.“<sup>8</sup> Ferner erfolgte eine Neuausrichtung der Hinübersetzung, die als Zielleistung im Abitur abgeschafft worden war und nunmehr Übungszwecken und der Entwicklung des Sprachbewusstseins dienen sollte.<sup>9</sup> Selbstverständlich blieb die Lektürevorbereitung nach wie vor eine Hauptaufgabe des Sprachunterrichts.<sup>10</sup>

Diese Funktionen des Sprachunterrichts wurden dann in dem vom DEUTSCHEN ALTPHILOLOGENVERBAND (DAV) entworfenen „Altsprachlichen Lehrplan für das Deutsche humanistische Gymnasium“<sup>11</sup> aus dem Jahr 1930 noch prägnanter formuliert: „Der Unterricht in beiden alten Sprachen verfolgt ... ein Doppelziel: er ist vorbildend und Selbstzweck, propädeutisch und autonom.“<sup>12</sup> Neben dem „zuverlässigen Sprachkönnen“<sup>13</sup> geht es um „die Erweckung und Ausbildung des jugendlichen Sprachbewußtseins“<sup>14</sup>. Dabei soll der Schüler der Unter- und Mittelstufe „mit Bewußtsein die Grundkategorien der Sprache, auch seiner Muttersprache“<sup>15</sup> erfassen. Ferner wird der Wert des Sprachunterrichts in seinem normativen Charakter<sup>16</sup> und seiner „formal bildende(n) Kraft“<sup>17</sup> hervorgehoben. Sprachenlernen diene „der Schulung des Denkens“, wobei der Lateinunterricht „eine Vorzugsstellung“ einnehme. Aber auch die Übersetzung ins Lateinische wird als „wichtige Forderung“<sup>18</sup> bezeichnet: Sie soll in der Unter- und Mittelstufe Übungszwecken dienen. Auf der einen Seite steht somit die propädeutische Aufgabe der Lektürevorbereitung unter Hinzuziehung der deutsch-lateinischen Übersetzung zu Übungszwecken; auf der anderen werden

---

8 *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens* (1925), 67.

9 cf. *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens* (1925), 24.

10 cf. *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens* (1925), 24.

11 Dieser Lehrplan war zwar keine offizielle Richtlinie, wurde jedoch von den Altphilologen stark beachtet; cf. UTE PREUßE (1988), 149 ff.

12 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1930), 7.

13 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1930), 7.

14 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1930), 8.

15 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1930), 8.

16 cf. DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1930), 8.

17 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1930), 5.

18 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1930), 8.

eigene Ziele des Sprachunterrichts formuliert, nämlich die Entwicklung von Sprachbewusstsein als Kenntnis sprachlicher Grundkategorien und die Förderung von transferierbaren Denkopoperationen im Sinne formaler Bildung. Diese Überlegungen lieferten entscheidende Impulse bei der programmatischen Grundlegung des lateinischen Sprachunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Ein beeindruckendes Beispiel hierfür stellt die 1951 vom DAV verbreitete Erklärung zum „Unterrichtsziel der alten Sprachen“ dar. Sie ist nicht nur als offizielle Verlautbarung für eine breite Öffentlichkeit<sup>19</sup> bedeutsam, sondern auch als ein Dokument, das „die Gedanken seiner Mitglieder über Bildungsideal und Unterrichtsziel der alten Sprachen in allgemeingültige Form zu bringen“ versuchte, da es aufgrund der bildungspolitischen Zersplitterung Deutschlands „weithin an einer gemeinsamen Ausrichtung in solchen Fragen“<sup>20</sup> fehlte. Diese Erklärung hat zudem bis in die sechziger Jahre hinein wichtigen Einfluss auf die Lehrplangestaltung und die didaktische Entwicklung des altsprachlichen Unterrichts ausgeübt und lautet, soweit sie sich auf den Sprachunterricht bezieht, folgendermaßen:

„Die Aufgabe des Sprachunterrichts ist eine doppelte: er ist vorbildend und um seiner selbst willen wertvoll (propädeutisch und autonom). Durch den Erwerb sicherer sprachlicher Kenntnisse soll er zu verständnisvollem Lesen und Übersetzen der griechischen und römischen Schriftwerke befähigen, zugleich auch die ihnen innewohnende geistesbildende Kraft unmittelbar entfalten. Das Eindringen in die reichhaltige Formenwelt und in das syntaktische Gefüge der alten Sprachen führt durch die sprachgeschichtliche und -psychologische Deutung sowie durch den ständigen Vergleich mit der Muttersprache und mit anderen Fremdsprachen zu einem immer wiederholten Vollzuge fruchtbarer Denkvorgänge und klärt das Bewußtsein der sprachlichen Grundkategorien. Am Gegenbilde des Lateinischen, der ‚diszipliniertesten Sprache der Welt‘ (Oswald Spengler), und des Griechischen mit seiner unvergleichlichen Ausdrucksfähigkeit entzündet sich der Wille zu bewußter Vervollkommnung der eigenen Sprachform. Der Weg zu diesem Ziele erfordert von der ersten Lateinstunde an volle Anspannung aller Kräfte des Geistes und einführenden Verstehens und bedeutet gleichzeitig wertvolle Geistes- und Charakterbildung.“<sup>21</sup>

---

19 Die Erklärung wurde geringfügig verändert ebenfalls in einer Schrift der bildungspolitisch einflussreichen ARBEITSGEMEINSCHAFT DEUTSCHE HÖHERE SCHULE (1958) zum Bildungsziel und den Bildungsplänen des Gymnasiums veröffentlicht; cf. STEFAN KIPF (1999), 258f.

20 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 19.

21 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1951), 383.

Die Parallelen zu den oben analysierten Quellen aus der Weimarer Zeit sind evident, wobei der Einfluss des altsprachlichen Lehrplans von 1930 besonders hoch einzuschätzen ist. Bereits der erste Satz lehnt sich praktisch wörtlich an den DAV-Plan von 1930 an. Neben der Lektürepröpaedeutik wird ebenso nachdrücklich die Förderung des Sprachbewusstseins hervorgehoben. Durch den Hinweis auf „die immer wiederholten fruchtbaren Denkvorgänge“ wird das formalbildende Motiv der strengen geistigen Zucht (Richtlinien) und der Denkschulung (DAV-Plan) in die Programmatik übernommen. Eine weitere, fast wörtliche Übernahme liegt im „Bewußtsein sprachlicher Grundkategorien“ vor, das man ebenfalls im DAV-Plan von 1930<sup>22</sup> wiederfindet. Der abschließende Hinweis auf die intellektuellen Anforderungen mit seiner „wertvolle(n) Geistes- und Charakterbildung“ betont nochmals die formalbildende und humanistische Potenz des altsprachlichen Sprachunterrichts. Dagegen fehlen erstaunlicherweise Bemerkungen zur deutsch-lateinischen Übersetzung. Trotz seines Eigenwertes tritt der Sprachunterricht hinter der Originallektüre deutlich zurück: Die „Interpretation der in einem jahrhundertelangen Ausleseverfahren als repräsentativ und persönlichkeitsbildend erwiesenen Werke der griechischen und römischen Literatur“ galt als die eigentliche „Krönung“<sup>23</sup> des Unterrichts.

Somit erfolgte keine Neukonzeptionierung des lateinischen Sprachunterrichts, sondern eine Rekonstruktion älterer Konzepte aus der Weimarer Zeit, übrigens ein Phänomen, das für die Nachkriegsentwicklung der Höheren Schule und des altsprachlichen Unterrichts insgesamt durchaus charakteristisch war. So sehr jedoch die enge Anlehnung an diese politisch unbelasteten und von humanistischen Bildungstraditionen geprägten Konzeptionen verständlich war, erwies sich ein derartiges Vorgehen als nicht unproblematisch: Zwar wurde dem in der Öffentlichkeit besonders negativ beleumdeten Elementar- und Sprachunterricht ein eigenes Profil zugewiesen; dennoch wurden mit diesem Programm Bildungs- und Unterrichtsziele tradiert, die unter vollkommen anderen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Bedingungen entwickelt worden waren und deshalb möglicherweise keine schlüssigen Antworten auf die spezifischen Anforderungen der Zeit bieten konnten.

---

22 cf. DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1930), 8.

23 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1951), 383.

## II. 2 Die Autonomie des lateinischen Sprachunterrichts als zentrales didaktisches Problem

Hatte der DAV in seiner Erklärung von 1951 zunächst noch ganz grundlegende Ziele des Sprachunterrichts formuliert, entfaltete sich in der Folgezeit eine umfangreiche, z. T. durchaus kontroverse Diskussion, die zu einer weiteren Modifizierung, Vertiefung und Konkretisierung dieser didaktischen Zielsetzungen führte. Eine große Fülle verschiedenster Publikationen vom kurzen Aufsatz bis zur umfassenden Monographie (z. B. KRÜGER / HORNIG, WILSING, AHRENS, JÄKEL, VON HENTIG, RÖTTGER) und insbesondere die Gründung der Zeitschriften „Der altsprachliche Unterricht“ (1951) und „Anregung“ (1954) verdeutlichen, dass ein großer Diskussions- und Orientierungsbedarf existierte. Dabei konzentrierte sich die Diskussion auf folgende Fragenkomplexe:

1. Kann der lateinische Sprachunterricht der Unter- und Mittelstufe Sprachbewusstsein in Fremd- und Muttersprache fördern?
2. Ermöglicht der lateinische Sprachunterricht die Einführung in eine fremde Weltsicht und führt er damit zu einem besseren Verständnis der eigenen?
3. Leistet der lateinische Sprachunterricht einen eigenständigen Beitrag zur formalen Bildung?

### II. 2. 1 Lateinischer Sprachunterricht zur Förderung von Sprachbewusstsein

Die Erziehung zu „echtem Sprachbewußtsein“ oder „wirklichem Sprachverständnis“ gehörte in den fünfziger und sechziger Jahren zu den Standardargumenten bei der Legitimation des lateinischen Sprachunterrichts und nimmt in den Lehrplänen eine nicht zu unterschätzende Rolle ein. So habe „der Lateinunterricht die besondere Aufgabe der Erziehung zu vertieftem Sprachverständnis“<sup>24</sup>, er kläre das „Bewußtsein der sprachlichen Grundkategorien“<sup>25</sup> und erlaube es, „sprachliche Grundbegriffe und Grundsätze zu erarbeiten“, die „für das Erlernen des Wesens der Sprache überhaupt ... wichtig sind“<sup>26</sup>. Die Betonung dieses Arguments ist zu verstehen als Reaktion auf den immer wieder erhobenen Vorwurf, dass im altsprachlichen Unterricht nur abstrakte Formalgrammatik betrieben werde, indem es zuvörderst darum gehe, „Schülern die

---

24 *Bildungsplan für die Grundschule der Berliner Schule* (1962), 18.

25 *Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen / Nordrhein-Westfalen* (1952), 5.

26 *Lehrpläne für Höhere Schulen in Bayern* (1964), 345.

Regeln einer auf Flaschen gezogenen Grammatik einzubleuen und ein gewisses Maß an Sicherheit in der Anwendung bei ihnen zu erzielen“<sup>27</sup>. Dabei verstanden führende Methodiker wie KRÜGER / HORNIG unter Sprachbewusstsein nicht die oberflächliche Namenskenntnis sprachlicher Grundkategorien, sondern ein vertieftes Wissen über Funktion und Sinn sprachlicher Phänomene. Sprachbewusstsein stelle sich nur ein, wenn der Sprachunterricht nicht stehenbleibe „beim Lernen der Vokabeln und Regeln der Grammatik, sondern zur Begriffserklärung vordringt“<sup>28</sup>. Im Idealfall soll der Schüler „in der Sprache denken lernen, indem er die fremde Sprachform gegen die eigene absetzt, nicht jedoch dazu gedrillt werden, treffsicher, aber mechanisch Wörter gegen Wörter und Formen gegen Formen auszutauschen, ohne daß er dabei eine klare Anschauung von dem haben müßte, was gemeint ist“<sup>29</sup>. Die besondere Bedeutung dieses Arguments wird zusätzlich dadurch unterstrichen, dass die Förderung von Sprachbewusstsein auch von erziehungswissenschaftlicher Seite als essentielles Ziel des Lateinunterrichts anerkannt wurde; hier sind vor allem FRITZ BLÄTTNER<sup>30</sup>, HARTMUT VON HENTIG<sup>31</sup> und THEODOR WILHELM<sup>32</sup> zu nennen, wobei nicht selten deutliche Kritik an bildungsideologisch überfrachteten Konzepten<sup>33</sup> geübt wurde.

Dieses hochgesteckte Ziel sollte z.B. durch den Vergleich mit der Muttersprache<sup>34</sup> erreicht werden, ferner durch die Einbeziehung sprachgeschichtlicher, etymologischer und sprachpsychologischer Betrachtungen<sup>35</sup>, über deren Wirksamkeit jedoch Zweifel angebracht sind. Inwieweit auch die Behandlung komplizierter lautphysiologischer Phänomene<sup>36</sup> im Anfangsunterricht zur Entwicklung von Sprachbewusstsein beitragen konnte, bleibt fraglich. Desweiteren sollten grammatisches Regelwerk sowie Wortschatz verschlankt und stärker auf die Bedürfnisse der Originallektüre zugeschnitten werden. Nicht eine möglichst frühe und vollständige Vermittlung der Formenlehre sollte im Vorder-

---

27 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 40.

28 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 31.

29 WERNER JÄKEL (1966), 48.

30 cf. FRITZ BLÄTTNER (1960), 376f.

31 cf. HARTMUT VON HENTIG (1966b), 249ff.

32 cf. THEODOR WILHELM (1969), 169.

33 cf. HARTMUT VON HENTIG (1966b), 249: „Was sich an verschwommenen Vorstellungen, unaufgeklärtem Bildungseifer, an philiströsen Kenntnissen und Sonderinteressen unter die ‚Haube der Ausbildung des Sprachbewußtseins‘ flüchtet, weiß jeder, der die Fachliteratur liest ...“

34 cf. *Bildungsplan für die Grundschule der Berliner Schule* (1962), 18.

35 cf. GEORG GARTMANN (1956), 72ff.

36 cf. GEORG GARTMANN (1956), 73.

grund stehen, sondern die gleichzeitige „Vermittlung von Form und Funktion grammatischer Erscheinungen“<sup>37</sup>. Deshalb wurde die traditionelle, an HERMANN MENGES „Repetitorium der lateinischen Syntax und Stilistik“ (erstmalig 1873) orientierte Methode abgelehnt, „sprachliche Erscheinungen unter formalgrammatischen Gesichtspunkten zu ordnen, aufzugliedern und von der Muttersprache her ... dem Verständnis und Gedächtnis anzubieten. Das ist ... z. B. ein geeigneter Weg, Stoffmassen zum schnellen und treffsicheren Nachschlagen zu verarbeiten, nicht aber, um irgendeine ... syntaktische Erscheinung der Fremdsprache in ihrem Wesen zu begreifen und damit zum Bildungsgut innerhalb einer Gesamtbildung werden zu lassen.“<sup>38</sup> Folgerichtig wurde der traditionelle Aufbau der Unterrichtswerke mit ihrer in der Regel klaren Trennung von Formen-, Satz- und Kasuslehre kritisiert, „bei dem Unverstandenes mechanisch gelernt und immer von neuem unfruchtbar wiederholt werden muß“<sup>39</sup>. So würden „die Syntaktika ... so kunterbunt, wie sie in den Übungssätzchen nun eben zufällig unvermeidbar waren, unter den Lektions-Vokabeln erst einmal vorgehend zusammengestellt. Nach Erledigung der Formenlehre werden sie dann natürlich systematisch behandelt.“<sup>40</sup>

Vor allem jedoch sollte das Sprachbewusstsein der Unter- und Mittelstufenschüler durch die lateinisch-deutsche sog. Herübersetzung gefördert werden. Da infolge der Lehrpläne von 1925 und 1938 die „Zeit des Latine loqui et scribere“<sup>41</sup> zugunsten des „legere“ vorbei zu sein schien, wurde nunmehr nach Ende des Weltkrieges das „Latine legere“ als „entscheidende Form“ angesehen, „den Zugang zu einer Sprache zu finden, deren Geist sich uns in ihren literarischen Werken offenbart“<sup>42</sup>. Trotz z. T. heftiger, an anderer Stelle<sup>43</sup> bereits erwähnter Kritik sollte die direkte Methode von MADER, BREYWISCH und WECKER in der Nachkriegszeit als das entscheidende Unterrichtsprinzip etabliert werden. Sprachverständnis sollte daher durch das Erkennen der sprachlichen Funktionen in ihrem fremdsprachlichen Kontext erlangt werden, nicht jedoch durch die Übersetzung ins Lateinische.<sup>44</sup> Insgesamt überwiegen in der didaktischen Diskussion die Stimmen derer, die nicht eine Stärkung der Hin-

---

37 WERNER JÄKEL (1964), 301.

38 WERNER JÄKEL (1956b), 88.

39 WERNER JÄKEL (1964), 307.

40 ARTHUR KRACKE (1960), 117.

41 MAX KRÜGER (1930), 29.

42 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 40.

43 cf. Kapitel I. 4, 34.

44 cf. MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 41.



übersetzung<sup>45</sup> forderten, sondern eine kritische oder sogar ablehnende Haltung einnahmen, da die Hinübersetzung die „pädagogisch irrelevante ... Reproduktion und der grammatisch mehr oder weniger einwandfreie Zusammenbau vorher eingelernter cäsarischer und ciceronianischer Redewendungen“<sup>46</sup> sei. Zudem wurde der latinisierte Stil der Sätze als schädlich für die Muttersprache angesehen.<sup>47</sup> Insgesamt sollte die Hinübersetzung nur noch zu ausgewählten Kontroll- und Übungszwecken erfolgen.

Diese Positionen fanden unterschiedlichen Niederschlag in den Lehrplänen, wobei deutliche Differenzen zwischen nördlichen und südlichen Bundesländern feststellbar sind. Beispielsweise sollten im *Niedersächsischen* Lehrplan von 1951 sichere Sprachkenntnisse „unter Verzicht auf das Hinübersetzen zum Lesen und Verstehen der wichtigsten römischen und griechischen Schriftwerke befähigen“<sup>48</sup>. Die Hinübersetzung sei nur als „Mittel der Übung ... im sprachlichen Grundlehrgang, vor allem im mündlichen Unterricht, vertretbar“<sup>49</sup>. Auch im Lehrplan von 1966<sup>50</sup> wird die Hinübersetzung lediglich als eine von vielen Übungsformen der Eingangsstufe betrachtet. Weniger rigide erweisen sich die Vorschriften in *Nordrhein-Westfalen*. Laut Lehrplan von 1952 sollte die Hinübersetzung „zur Sicherung des Sprachverständnisses in der Unter- und Mittelstufe regelmäßig, aber auch später“<sup>51</sup> gepflegt werden; in den Klassenarbeiten sollten Hin- und Herübersetzung angeboten werden<sup>52</sup>. Dagegen genoss die Hinübersetzung in den südlichen Bundesländern einen deutlich höheren Stellenwert. Im *rheinland-pfälzischen* Lehrplan von 1960 sollte sie „charakteristische Unterschiede in der Denk- und Ausdrucksweise zwischen der deutschen und der lateinischen Sprache zum Bewußtsein ... bringen“<sup>53</sup> und

---

45 So war EDUARD BORNEMANN (1951), 185, der Überzeugung, dass „nur derjenige bis zu den Feinheiten und damit den letzten Auswertungsmöglichkeiten einer Sprache vor<dringt>, der wenigstens ihre elementare Formen- und Satzlehre aktiv beherrscht“. Eine informative Einführung in den Streit um die Hinübersetzung gibt ANDREAS FRITSCH (1984), 34 f.

46 WERNER JÄKEL (1964), 297; die Hinübersetzung wurde z. B. auch kritisiert von NIELS WILSING (1964a), 11 f.; HEINRICH KLENK (1952), 39; MAX KRÜGER / GEORG HORNIC (1959), 41; GERHARDT RÖTTGER (1959), 10 f. und (1961), 10 f.; WILHELM LUTHER (1961b), 79; HERBERT ZIMMERMANN (1963), 51 f.; ALBRECHT LEITZ (1965), 40.

47 cf. WERNER JÄKEL (1951), 276.

48 *Alte Sprachen an höheren Schulen / Niedersachsen* (1951), 7.

49 *Alte Sprachen an höheren Schulen / Niedersachsen* (1951), 9.

50 cf. *Allgemeine Richtlinien und Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen / Niedersachsen* (1966), 40.

51 *Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen / Nordrhein-Westfalen* (1952), 7.

52 *Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen / Nordrhein-Westfalen* (1952), 12.

53 *Lehrpläne für die höheren Schulen in Rheinland-Pfalz* (1960), 139.



somit das Sprachbewusstsein fördern. Große Aufmerksamkeit wurde der Hinübersetzung auch in *Baden-Württemberg*<sup>54</sup> und insbesondere in *Bayern*<sup>55</sup> geschenkt, wo „der Lateinunterricht am humanistischen Gymnasium bis gegen Ende des vierten Unterrichtsjahres seine Hauptaufgabe in der systematischen grammatikalischen Unterweisung unter besonderer Betonung des Übersetzens aus dem Deutschen in das Lateinische“<sup>56</sup> hatte. Auch bei Latein als zweiter Fremdsprache sollte in den ersten drei Jahren die Hinübersetzung mit Nachdruck betrieben werden.<sup>57</sup> Dementsprechend scharf wurden von bayerischer Seite Bestrebungen in anderen Bundesländern kritisiert, die Hinübersetzung zurückzudrängen.<sup>58</sup>

## II. 2. 2 Lateinischer Sprachunterricht als Einführung in römische Weltansicht

Unter Anknüpfung an Traditionen des Neuhumanismus sollten die Schüler jedoch mit Hilfe des Modellfalls Latein nicht nur mutter- und fremdsprachliches Bewusstsein entwickeln, sondern zugleich in die Kategorien römischen Denkens eingeführt werden. Die wohl entscheidende didaktische Legitimation hierfür lieferten die Ausführungen des Marburger Gymnasialdirektors WILHELM LUTHER<sup>59</sup>, der dem negativen Bild des lateinischen Sprachunterrichts als Pauk- und Exerzierunterricht durch Anknüpfung an HUMBOLDTs Begriff der „Weltansicht“<sup>60</sup> entgegenwirken wollte. Diese innere Sprachform führe „an die Wurzeln der geistigen Existenz eines Volkes heran“. Somit gehe es „bei der HUMBOLDTischen Sinngebung des Sprachunterrichts ... um mehr als um bloßen Grammatikunterricht. Humboldt möchte zu den geistigen Grundlagen des

---

54 cf. *Lehrplan Alte Sprachen / Baden-Württemberg* (1957), 86: Zur Befestigung der sprachlichen Kenntnisse sei es unerlässlich, „bis zum Abschluß der systematischen Behandlung der Formen- und Satzlehre ... in ausreichendem Maße in die Fremdsprache zu übersetzen, gegebenenfalls auch über den vom Lehrbuch gebotenen Übungsstoff hinaus“.

55 cf. *Lehrpläne für Höhere Schulen in Bayern* (1952), 764.

56 KARL MERGENHAGEN (1958), 262.

57 cf. *Lehrpläne für Höhere Schulen in Bayern* (1952), 766, und (1964), 352.

58 Ministerialerlass vom 24. 6. 1955, in: Anr. 7, 1961, 299 f.: „Der Versuch, vom Lateinischen her unter weitgehendem Verzicht auf die Grammatik, auf die Festigung der Sprachbeherrschung (z. B. durch Übersetzungen vom Deutschen in das Lateinische) ... zu einer möglichst reichen und fruchtbaren Lektüre zu gelangen, ist völlig fehlgeschlagen ... Der Schaden, der dem Lateinunterricht in manchen Bundesländern auf diese Weise zugefügt wurde, ist kaum wieder gutzumachen.“

59 cf. WILHELM LUTHER (1953a), (1953b).

60 cf. WILHELM VON HUMBOLDT (1822), 73.

fremden Volkes vorstoßen“<sup>61</sup>. Daher gelte es, „durch die grammatischen Schemata und Kategorien ... durchzustößen und die wirkenden Kräfte der lateinischen Sprache, ihre ‚Weltansicht‘, bewußt zu machen“<sup>62</sup>. LUTHER bezieht zusätzlich die Muttersprache in seine Überlegungen mit ein, um seinem Konzept noch größeres Gewicht zu verleihen. So dienen „die Eigentümlichkeiten der Fremdsprache ... als Folie, von der sich die Sonderheiten der Muttersprache deutlich erkennbar abheben. Es ist die vornehmste Aufgabe des Lateinunterrichts ..., zugleich an die Weltansicht der Muttersprache und damit an die Wurzeln unserer geistigen Existenz heranzuführen“<sup>63</sup>. Zu Recht lehnt LUTHER die Möglichkeit ab, durch das Erlernen einer Sprache zu objektiven Kategorien des Welt- und Selbstverständnisses zu gelangen, da die Fremdsprachen in ihrer Selbstauffassung begrenzt seien.<sup>64</sup> Die unterrichtliche Umsetzung sollte durch die Einbeziehung von Wortfeldforschung, Etymologie und Sprachgeschichte erfolgen. LUTHER führt eine Vielzahl von Beispielen an, die aufgrund ihrer Komplexität und sprachlichen Abgelegenheit für den Anfangsunterricht ungeeignet gewesen sein dürften.<sup>65</sup> LUTHERS Vorschläge zur Klärung lateinischer Wörter, die im Deutschen weiterleben, erscheinen noch am ehesten realistisch für den Anfangsunterricht.<sup>66</sup>

Insgesamt sind die Ausführungen LUTHERS durchaus typisch für die Gymnasialpädagogik der Nachkriegszeit: Sie lehnen sich an Bildungstraditionen des humanistischen Gymnasiums des 19. Jahrhunderts an, von denen man sich eine grundlegende geistige Neuorientierung erhoffte. So kann es nicht überraschen, dass LUTHERS Gedanken in der didaktischen Literatur einen recht umfangreichen Nachhall gefunden haben.<sup>67</sup> „Um schon vom ersten Kennenlernen lateinischer Grammatik etwas von der Weltsicht der Römer durchklingen zu

---

61 WILHELM LUTHER (1953a), 241.

62 WILHELM LUTHER (1953a), 242.

63 WILHELM LUTHER (1953a), 259.

64 cf. WILHELM LUTHER (1961a), 27.

65 Da LUTHER (1953a) diese Vorstellungen lediglich als Ergänzungen von Wortkundeheften der Mittelstufe umsetzen wollte, dürften sie kaum für den Anfangsunterricht relevant gewesen sein. Ungeeignet ist z.B. der Vergleich des deutschen und lateinischen Wortfeldes „Pferd“ (243) oder die Herkunft des Wortes „putare“ (247 f.). Diese mangelnde Praxistauglichkeit wurde von BORNEMANN (1960), 102, A1, kritisiert: Zwar seien die lateinischen Beispiele zur Wortfeldforschung „besonders lichtvoll ... Leider kann aber der Lateinlehrer in der Praxis auch nicht annähernd mit der Fülle des Ausdrucksmaterials arbeiten ...“

66 cf. WILHELM LUTHER (1953a), 253 f.

67 cf. HEINRICH KANZ (1957), 429 ff.; EDUARD BORNEMANN (1960), 102; JOACHIM ROHLFES (1957), 78; WERNER JÄKEL (1964), 299; GERHARD RÖTTGER (1967), 32 f.

lassen“, macht beispielsweise HEINRICH KANZ folgende Vorschläge: „Könnte man z. B. nicht etwa bei der Erklärung der verschiedenen Demonstrativpronomina in der Formenlehre den Gebrauch von *hic* und *iste* aus dem Milieu des römischen Redners herleiten? ... Warum sagt der Lateiner zu *landen: appellere in (ad) c. Acc.*, warum fragt er hier *wohin?*, statt wie im Deutschen *wo?*“<sup>68</sup> Man darf wohl mit Recht bezweifeln, dass mit Hilfe dieser zumeist abstrakten und gerade für jüngere Schüler wenig aussagekräftigen Beispiele diese hochgesteckte Zielsetzung zu erreichen war.

Auch in einigen Lehrplänen, und zwar schon vor LUTHERS Publikation, ist dieser aus der neuhumanistischen Tradition entlehnte Gedanke zu finden, was als Hinweis auf seine grundsätzliche Bedeutung und generelle Verbreitung gewertet werden kann: So sollte in Bayern der Einblick in die römische Weltansicht im Zusammenhang der Wortschatzvermittlung bzw. Wortkundearbeit erfolgen: Unter Zuhilfenahme von Etymologie, Wortbildungslehre, Bedeutungs- und Wortfeldern sollen von „den einzelnen Begriffen und ihrem Bedeutungswandel her ... charakteristische Wesenszüge des römischen Volkes erschlossen werden“<sup>69</sup>. Dabei sollten „politische und staatliche Begriffe bereits für den Schüler der 1. Klasse (= Sexta) keine bloßen Begriffe bleiben, sondern müssen mit lebendigen Vorstellungen verbunden werden“<sup>70</sup>. Ähnlich heißt es im Lehrplan von *Baden-Württemberg*: „Wo irgend möglich, soll an der sprachlichen Einzelercheinung sowie am Bau des ganzen Satzes die Eigenart des fremden Denkens sichtbar gemacht werden.“<sup>71</sup> Ebenfalls sind im *rheinland-pfälzischen* Lehrplan von 1960 bei der Wortschatzarbeit die „Bedeutungsfelder ... der jeweiligen Altersstufe entsprechend zu klären und zu erweitern. Dabei sind die Schüler immer mehr mit römischen ... Kernbegriffen vertraut zu machen.“<sup>72</sup> Allerdings wurde eine komplexere Einführung erst für die Mittelstufe erwogen, da man wohl eine Überforderung der Unterstufenschüler befürchtete. Nach dem *nordrhein-westfälischen* Lehrplan von 1952 sollen die Schüler nämlich erst „auf höherer Stufe (lernen), ... Sprachunterschiede (zwischen Latein und Deutsch) als Ausdruck der verschiedenen geistig-seelischen Haltung der Sprachträger zu werten“<sup>73</sup>. Gleichwohl gehöre die „Bedeutungslehre“ in den Sprachunterricht aller Klassen. Sie helfe nämlich, „die Sprache als Funktion

---

68 HEINRICH KANZ (1957), 429.

69 *Lehrpläne für Höhere Schulen in Bayern* (1964), 354.

70 *Lehrpläne für Höhere Schulen in Bayern* (1952), 836.

71 *Lehrplan Alte Sprachen / Baden-Württemberg* (1957), 88.

72 *Lehrpläne für die höheren Schulen des Landes Rheinland-Pfalz* (1960), 141.

73 *Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen / Nordrhein-Westfalen* (1952), 7.

der Kräfte des Vorstellens, Wollens und Fühlens zu verstehen und die Unterschiede in der Seelenhaltung der einzelnen Völker zu erkennen“<sup>74</sup>.

### II. 2. 3 Lateinischer Sprachunterricht und formale Bildung

Seit dem 19. Jahrhundert hat die Theorie der formalen Bildung die Geschichte und didaktische Legitimation des lateinischen und griechischen Sprachunterrichts in Deutschland nachhaltig beeinflusst und immer wieder Gegner wie Befürworter der Alten Sprachen zu intensiven Diskussionen veranlasst.<sup>75</sup> Dabei handelt es sich weder um „eine einheitliche Terminologie ... noch um eine wohldefinierte Lehre ... Sie ist vielmehr eine durchgehende Tradition, die das 19. Jh. beherrschte“<sup>76</sup> und noch weit bis in das 20. Jahrhundert reicht. Grundsätzlich kann formale Bildung als „Kräftebildung des Ich“<sup>77</sup> verstanden werden, für die Lerninhalte nur dann einen Eigenwert erhalten, wenn sie „zur Ausbildung der Kräfte und Vermögen, der Fähigkeiten und Möglichkeiten des Individuums beitragen“<sup>78</sup>. Dabei wurde seit den Neuhumanisten immer darauf hingewiesen, dass es möglich sei, „psychische Funktionen wie Gedächtnis, Aufmerksamkeit und Urteilsfähigkeit an bestimmten Inhalten exemplarisch zu üben, näherhin daß gerade durch das Erlernen der Alten Sprachen diese formalen Fähigkeiten eingeübt werden“<sup>79</sup>. Dieses angenommene formalbildende Potential des altsprachlichen Unterrichts wurde mit Begriffen wie „Schulung der Denkkraft, Bildung bzw. Veredelung des Geistes, Schärfung des Verstandes, Denkschulung, Schulung der Urteilskraft, Übung des Denkvermögens“ und „logische(r) Schulung des Denkens“<sup>80</sup> beschrieben, was stets mit der besonderen Logizität der lateinischen Sprache begründet wurde. Im Bereich des Spracherwerbs hielt man „die Schwierigkeiten, die mit dem grammatischen Regelsystem einer Sprache und dessen Erlernung verbunden waren“<sup>81</sup>, für besonders formalbildend.

---

74 *Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen / Nordrhein-Westfalen* (1952), 9.

75 HERMANN KEULEN (1979a), 71 ff., liefert zahlreiche Informationen über formale Bildung und altsprachlichen Unterricht; einen historischen Überblick bieten BERNHARD SCHWENK und LORENZ V. POGRELL (1986), 394–399.

76 UDO FRINGS / HERMANN KEULEN / RAINER NICKEL (1981), 74.

77 HERMANN KEULEN (1979a), 70.

78 UDO FRINGS / HERMANN KEULEN / RAINER NICKEL (1981), 74.

79 HERMANN KEULEN (1979a), 71.

80 WILHELM LUTHER (1961a), 6.

81 HERMANN KEULEN (1979a), 74.

Dieses anspruchsvolle Konzept mit seinem zuweilen naiv anmutenden Glauben an die umfassende Transferierbarkeit altsprachlicher Bildung entwickelte sich im Laufe des 19. Jahrhunderts zu einem sinnentleerten Formalismus und einseitigen Grammatizismus. Insbesondere die starke Betonung „des Hinübersetzens vom Deutschen ins Lateinische und das Festhalten am lateinischen Aufsatz ... führten zu einem einseitigen Grammatikunterricht, der das Gedächtnis mit Lernen von Vokabeln, grammatischen Regeln bzw. Ausnahmen und Phrasen überlastete“<sup>82</sup>. Zudem stieß dieser umfassende Anspruch altsprachlicher Bildung bereits im 19. Jahrhundert nicht nur bei Pädagogen<sup>83</sup> auf unterschiedlichen Widerspruch, sondern wurde auch von Sprachforschern und Lernpsychologen als wissenschaftlich unhaltbar kritisiert, da „Spracherscheinungen nicht mehr als Abbilder der Formen des logischen Denkens galten“<sup>84</sup>. Ferner konnte aus politischen Gründen die formale Bildung zugunsten einer national ausgerichteten Jugendbildung nicht mehr als Hauptziel altsprachlicher Bildung propagiert werden.<sup>85</sup> So kann man gegen Ende des 19. Jahrhunderts ein Zurücktreten des Begriffs der formalen Bildung aus den preußischen Lehrplänen feststellen.<sup>86</sup> Während im Lehrplan von 1892 die „sprachlich-logische Schulung“<sup>87</sup> und „geistige Zucht“<sup>88</sup> noch zu den allgemeinen Lernzielen des Lateinischen gehören, ist im Lehrplan von 1901 davon keine Rede mehr. Lediglich an untergeordneter Stelle wird von „geistiger Zucht“<sup>89</sup> gesprochen, die sich aus der innigen Verbindung der einzelnen Teile des Unter- und Mittelstufenunterrichts ergebe. Hauptaufgabe des Sprachunterrichts ist somit die „gründliche grammatische Schulung“<sup>90</sup> für die spätere Originallektüre.

Auch in den kulturkundlich ausgerichteten RICHERTSchen Reformplänen von 1925 findet sich der Begriff der formalen Bildung nicht, der durch die empirischen Untersuchungen THORNDIKES<sup>91</sup> in weiteren Misskredit geraten war. Dennoch wurde mit Nachdruck auf das Transferpotential altsprachlicher Bildung hingewiesen. So werde „die ständig gestellte Aufgabe, in einer andern, der

---

82 WILHELM LUTHER (1961a), 8.

83 Zur ablehnenden Haltung des Pädagogen und Philosophen JOHANN FRIEDRICH HERBART (1776–1841) cf. BERNHARD SCHWENK / LORENZ V. POGRELL (1986), 396; ferner cf. HERMANN KEULEN (1979a), 72 f.

84 RAIMUND PFISTER (1954), 275.

85 cf. HANS JÜRGEN APEL / STEFAN BITTNER (1994), 47.

86 cf. WILHELM LUTHER (1961a), 9; HANS JÜRGEN APEL / STEFAN BITTNER (1994), 118.

87 *Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen* (1892), 218.

88 *Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen* (1892), 223.

89 *Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen* (1903), 31.

90 *Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen* (1903), 30.

91 cf. HERMANN KEULEN (1979a), 76.

unseren fernstehenden Sprache ausgedrückte Gedanken zu erfassen und in eigener Form wiederzugeben, den Geist in strenge Zucht nehmen; zugleich wird er so an eine Unterrichtsmethode gewöhnt, die er auf andere Stoffe in gleicher Weise anwenden kann.“<sup>92</sup> Diese Passage dürfte wesentlich vom bedeutenden Pädagogen GEORG KERSCHENSTEINER (1854–1932) beeinflusst worden sein, der den Begriff der formalen Bildung durch den an sich schon lange bekannten Begriff der „Geistigen Zucht“ bzw. der „Disziplinierung des Geistes“ wissenschaftlich zu untermauern suchte.<sup>93</sup> KERSCHENSTEINER wurde von althilologischer Seite eingehend gewürdigt, so z. B. von MAX KRÜGER<sup>94</sup> und RAIMUND PFISTER, der KERSCHENSTEINERS Ausführungen als „klassische Darstellung“<sup>95</sup> der formalbildenden Kräfte des altsprachlichen Unterrichts bezeichnete. Ebenfalls in den Lehrplänen von 1938 sucht man vergeblich nach dem Begriff der formalen Bildung, da der Schwerpunkt des Unterrichts auf der nach nationalsozialistischen Grundsätzen ausgerichteten Originallektüre liegen sollte. Gleichwohl sind formalbildende Elemente nicht völlig ausgespart: Der Sprachunterricht nehme „als Anleitung zum Sprachdenken ... in geistige Zucht“<sup>96</sup>.

Unter diesen, für das Konzept der formalen Bildung nicht durchweg günstigen historischen Voraussetzungen setzte nach dem Ende des Weltkrieges eine bemerkenswerte Debatte ein, die letztlich zu einer Renaissance der formalen Bildung und zu einer didaktischen Aufwertung des lateinischen Sprachunterrichts führte. Einhergehend mit der Klage über sinkende Schülerleistungen wurde seit Kriegsende für den Sprachunterricht eine grundsätzliche Umkehr zugunsten der formalen Bildung<sup>97</sup> gefordert, wogegen es nur selten Stimmen

---

92 *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens* (1925), 67.

93 Nach KERSCHENSTEINER fördert das Übersetzen altsprachlicher Texte die „Entwicklung der Leistungsfähigkeit der intellektuellen Funktionen, also der Fähigkeit, verwickelte und schwierige Gedankengebilde unter beständiger Skepsis gegen die eigenen Einfälle logisch durchzuarbeiten“. (GEORG KERSCHENSTEINER (1928), 65; zitiert nach MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 73)

94 cf. MAX KRÜGER (1930), 58 ff.; umfangreiche Informationen bei RAINER NICKEL (1978), 67, zur Rezeption KERSCHENSTEINERS durch KRÜGER bzw. KRÜGER / HORNIG.

95 RAIMUND PFISTER (1954), 276.

96 *Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule* (1938), 235.

97 Einen ersten informativen Überblick gibt RAINER NICKEL (1978), 65 ff. Wegen der großen Fülle der Literatur sei hier nur kurz auf einige Beiträge hingewiesen: WALTER KNOTE (1949), HATTO SCHRÖDER (1949), EDUARD BORNEMANN (1953a+b), E. R. LEHMANN-LEANDER (1954), RAIMUND PFISTER (1954), JOSEPH BORUCKI (1955, 1960), GEORG GARTMANN (1956), WOLFGANG SCHADEWALDT (1956, 1960a), KURT SCHMIDT (1956), ERICH HAAG (1960a), EDUARD SPRANGER / ERICH HAAG (1960), WILHELM LUTHER (1961a+b), KURT STEGMANN VON PRITZWALD (1961), OTTO SEEL (1963), HEINZ-JOACHIM HEYDORN (1965), ALBERT GRISART (1966), HARTMUT VON HENTIG (1966a+b).

gab, die sich gegen einen formalbildenden Schwerpunkt<sup>98</sup> im Lateinunterricht aussprachen. Die formale Bildungskraft des Lateinunterrichts wurde in didaktischen Beiträgen und auch in den Lehrplänen (allerdings ohne Nennung des Begriffs) mit spezifischen Eigenschaften des Lateinischen begründet. Dabei gewinnt man nicht selten den Eindruck, dass nur schwer einzulösende Bildungsansprüche formuliert wurden und im Kern der Gedanke an einen ‚Bildungsautomatismus‘ der lateinischen Sprache existierte. Hierzu zählen die Bildungswirkungen des Formenreichtums, der Fülle syntaktischer Bezüge, der Vielfalt der Sprachkategorien, des größeren Abstands zur Muttersprache und insbesondere der gedanklichen Klarheit, Strenge und Logizität der lateinischen Sprache. Vor allem der letzte Gesichtspunkt wurde überraschend oft genannt, obwohl gerade dieser von der Sprachwissenschaft heftig bestritten wurde. Zwar wurde darauf hingewiesen, dass Latein an sich keinen besonders „logischen Charakter“ aufweise und somit auch nicht zwangsläufig zum logischen Denken erziehe.<sup>99</sup> Dennoch finden sich immer wieder Äußerungen in der idealistischen Tradition des 19. Jahrhunderts: Beispielsweise wird ohne Umschweife die Logizität der lateinischen Grammatik postuliert<sup>100</sup> oder bemerkt, dass die „sprachliche Fülle ... gerade bei der lateinischen Sprache durch logisch-formale Ordnungsprinzipien ... entsprechend der hohen rationalen Durchformung und Bestimmtheit des römischen Geistes“<sup>101</sup> gebändigt sei. An den „Erscheinungen des vielschichtigen Satzbaus“ werde „der logische Zusammenhang zwischen einzelnen Begriffen erkannt“<sup>102</sup>. Des Weiteren wurde die logische Schulung durch das Übersetzen aus dem Lateinischen hervorgehoben. Dies sei eine „vortreffliche geistige Schulung – nicht im Sinne einer einseitigen formalen Logik, wohl aber eine Erziehung zu dem, was Hegel ‚natürliche Logik‘ und Goethe ‚gegenständliches Denken‘ genannt hat“<sup>103</sup>.

Vor dem Hintergrund dieser Argumente kann es nicht verwundern, dass man sich offensichtlich nur schwer mit dem Gedanken vertraut machen wollte, dass Latein nicht logischer als andere Sprachen ist. In diesem Sinn bemerkte OTTO

---

98 Z. B. sprach sich NIELS WILSING in seiner „Praxis des Lateinunterrichts“ (1951) vehement gegen einen formalbildend ausgerichteten Sprachunterricht aus: „Schullatein ist kein eigens zum Zwecke logisch-sprachlicher Abrichtung erfundener Denksport, die lateinische Sprache lebt nur in den antiken Autoren, die Werte des Lateins ruhen nur in den Texten.“ (12) Durch eine sprachlich-formale Ausbildung will er nur einen „zusätzlichen Gewinn verbuchen“ (8).

99 cf. MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 32.

100 cf. JOSEPH BORUCKI (1955), 229.

101 HATTO SCHRÖDER (1949), 258.

102 EDUARD BORNEMANN (1953b), 3.

103 KURT SCHMIDT (1956), 18 f.



SEEL: „Wenn sich gegen die Verdrängung des Lateinischen aus dem Ruf einer ‚logischen‘ Sprache Bedenken regen, so doch vielleicht ein wenig auch in uns selbst. Wir kommen uns nach dem Beweis, das Latein sei nicht ‚logischer‘ als irgendeine andere Sprache, irgendwie hinters Licht geführt vor.“<sup>104</sup> Dennoch gibt SEEL den Gedanken der besonderen Logizität des Lateinischen nicht auf und umgeht die sprachwissenschaftliche Kritik durch eine „vorphilosophische“ Alltagsdeutung: „Das Wort von der ‚Logik‘ des Latein hat schon seinen guten Sinn, ... wenn man den Begriff ‚Logik‘ nicht auf die Streckbank formal-philosophischer Definitiorik zwingt, sondern es im schlichten, vorphilosophischen Alltagsgebrauch gelten läßt: als gedankliche Klarheit und strenge Diszipliniertheit im Durchhalten der Relationen zwischen den inhaltlichen und formalen Baugliedern eines Aussagekomplexes.“<sup>105</sup>

Außerdem wurde darauf hingewiesen, dass Latein (und auch Griechisch) als „Flexionssprachen mit großem Formenreichtum ... die sachlichen Beziehungen zwischen den einzelnen Gliedern eines mehrgliedrigen Sachverhaltes ... durch exakt bestimmte und deutlich unterschiedene Flexionsformen“<sup>106</sup> ausdrücken. Dies erfordere beim Schüler nicht nur ein „exaktes Satz- und Sinnverständnis“<sup>107</sup>, sondern habe einen weitergehenden formalen Bildungseffekt: „Diese Fähigkeit der genauen Distinktion gegenüber der unübersehbaren Fülle der Eindrücke ist aber die Voraussetzung für jede Form der strengen gedanklichen Bewältigung der Welt.“<sup>108</sup> Schließlich sollte der lateinische Sprachunterricht zu einer wissenschaftlichen Grundhaltung<sup>109</sup> anleiten. In diesem Zusammenhang wurde mit Nachdruck die Überlegenheit gegenüber dem Englischen betont: Latein führe aufgrund seiner reicheren Flexion und größeren Zahl an grammatischen Kategorien besser in die Struktur des Satzbaus ein als das in dieser Hinsicht stark reduzierte Englisch. „Wer im lateinischen Sprachunterricht die Urmodelle der i(ndo) e(uropäischen) Sprachfamilie gelernt hat, ist grammatisch auf alles vorbereitet, was ihm die übrigen europäischen Sprachen zu bieten haben.“<sup>110</sup> Verständlicherweise wurde diese Position von neusprachlicher

---

104 OTTO SEEL (1963), 13.

105 OTTO SEEL (1963), 14.

106 EDUARD SPRANGER / ERICH HAAG (1960), 37 f.

107 EDUARD SPRANGER / ERICH HAAG (1960), 38.

108 EDUARD SPRANGER / ERICH HAAG (1960), 39.

109 cf. WILHELM LUTHER (1953b), 575; ERICH HAAG (1960a), 10; EDUARD SPRANGER / ERICH HAAG (1960), 40; WILHELM LUTHER (1961b), 70 ff.; cf. die Lehrpläne von *Baden-Württemberg* (1957) 87; *Bayern* (1964), 345; *Niedersachsen* (1966), 34; *Nordrhein-Westfalen* (1963), 15.

110 WILHELM LUTHER (1961a), 22.



Seite heftig kritisiert, so z. B. vom Romanisten HARALD WEINRICH (1966) und vom bekannten Anglisten ADOLF BOHLEN, der zu Recht die fehlende empirische Grundlage derartiger Gedanken bemängelte und durchaus einleuchtend die Polysemie der lateinischen Formenlehre als wenig logisch einstuft: „Es wird z. B. oft behauptet, der Lateinunterricht trüge in besonderem Maße zu dieser formalen Bildung bei und sei dafür besser geeignet als die lebenden Fremdsprachen ... In der Regel wird dabei an die Endungen gedacht, die der Wortform ihren bestimmten Platz in der sprachlichen Struktur zuweisen. Das würde auch zutreffen, wenn diese Kennzeichnung eindeutig wäre ... Man könnte die Formenlehre in den alten Sprachen kritisch durchgehen und darin viele Beispiele finden, die der formalen Bildung nicht dienen, ebenso wie man in den Formelementen der lebenden Fremdsprachen zahlreiche Belege für eine streng logische Gedankenordnung antrifft ...“<sup>111</sup>

Energischer Widerspruch gegen diese vermeintliche Überlegenheit des Lateinischen erhob sich jedoch auch auf altsprachlicher Seite und wurde insbesondere von HARTMUT VON HENTIG artikuliert, der – von Hause aus Altphilologe – sich als einer der wenigen Erziehungswissenschaftler intensiv mit Fragen des Lateinunterrichts auseinandersetzte und immer wieder die Modellhaftigkeit der lateinischen Sprache betonte.<sup>112</sup> VON HENTIG weist mit Recht darauf hin, dass derartige Argumente dem Latein schaden, da beispielsweise die Kategorien des Englischen nicht weniger vielfältig, sondern nur anders gelagert seien; außerdem bereite der Lateinunterricht mitnichten auf alles vor, was die anderen europäischen Sprachen zu bieten hätten.<sup>113</sup> Zugleich hält VON HENTIG formale Bildung für eine der zentralen Leistungen des lateinischen Sprachunterrichts. Nach seiner Ansicht liegt jedoch die „formalbildende Wirkung des Lateinunterrichts ... nicht im Latein selbst, sondern in den methodischen Anstrengungen, zu denen man beim Lernen gezwungen wird. Daß das Latein von sich aus das logische Denken schule, ist eine schlecht begründete und völlig unbewiesene Behauptung.“<sup>114</sup> Formale Bildung manifestiert sich für VON HENTIG in der „formalen Wissenschaftspropädeutik“<sup>115</sup>. Sprache stellt dabei „die ursprünglichste, allgemeinste Form von Wissenschaft“<sup>116</sup> dar; Sprachbildung bedeutet deshalb, „die Sprache als das ursprünglichste Abstraktionssystem benutzen und die weiteren Abstraktionssysteme *aus ihm heraus* verstehen zu

---

111 ADOLF BOHLEN (1957), 111.

112 cf. ANDREAS FRITSCH (1995), 138 f.

113 HARTMUT VON HENTIG (1966b), 288.

114 HARTMUT VON HENTIG (1966a), 127; cf. ders. (1966b), 264 ff.

115 HARTMUT VON HENTIG (1966a), 134.

116 HARTMUT VON HENTIG (1966a), 135.

lernen<sup>117</sup>. Dies erfordert eine induktive Erarbeitung des Stoffes und eine nach didaktischen Gesichtspunkten gestaltete Funktionsgrammatik anstelle der traditionellen Paradigmengrammatik.<sup>118</sup> Der Schüler soll beim Erlernen der Sprache „empirisch-konstruktiv ... ein Element aus dem anderen, eine Funktion aus der anderen ... entwickeln“ und somit „wesentliche Mittel der Wissenschaft gebrauchen“<sup>119</sup> lernen. Darin zeigt sich der besondere Wert des lateinischen Anfangsunterrichts, „weil es ... um die Einführung und Einübung im Verfahren der Abstraktion geht“<sup>120</sup>. Mit dieser grundlegenden didaktischen Bewertung des Sprachunterrichts stand VON HENTIG im krassen Gegensatz zu den programmatischen Äußerungen des DAV von 1951 und wohl auch zu den meisten Fachvertretern, zumal er mit Kritik an der Strategie zur Begründung des Lateinunterrichts nicht sparte<sup>121</sup> und betonte, dass „der Unterricht an den Texten der antiken Autoren ... nicht als notwendige Krönung oder Bewährung für den Sprachunterricht angesehen werden“<sup>122</sup> sollte. Insgesamt blieben VON HENTIGS Gedanken im Spektrum der didaktischen Positionen eine Ausnahme; ihre Wirkungskraft konnten sie erst in den siebziger Jahren im Rahmen der Curriculumsdiskussionen entfalten.

### II. 3 Lateinischer Sprachunterricht im Spiegel der Unterrichtswerke

Die Rekonstruktion von Schulwirklichkeit gehört zu den wohl schwersten Aufgaben der Unterrichtsforschung. Trotz der Fülle didaktischer und pädagogischer Literatur, der zumeist gut dokumentierten Lehrpläne und administrativen Vorgaben kann man zur unmittelbaren Unterrichtsrealität des bundesrepublikanischen Latein- und Griechischunterrichts nur unter Schwierigkeiten vordringen. Da die preußische Tradition der Schulprogramme mit ihren oft detaillierten Stoffplänen im Schulwesen der Bundesrepublik (außer in Bayern) keine Fortsetzung gefunden hat und Unterrichtsprotokolle nur sehr vereinzelt existieren, fallen empirisch abgesicherte Aussagen zur historischen Schulpraxis sehr schwer. Neben der Auswertung der oben genannten Quellen kommt einer Analyse von Lehrwerken eine wichtige Bedeutung zu: Ihr Praxisbezug ermöglicht zusätzliche begründete Rückschlüsse auf die tatsächliche Unterrichtsgestalt. Während für die Zeit bis 1945 z. T. sehr umfangreiche wissenschaftliche

---

117 HARTMUT VON HENTIG (1966a), 134.

118 cf. HARTMUT VON HENTIG (1966a), 143.

119 HARTMUT VON HENTIG (1966b), 281.

120 HARTMUT VON HENTIG (1966b), 282.

121 cf. HARTMUT VON HENTIG (1966a), 146.

122 HARTMUT VON HENTIG (1966a), 145.

Untersuchungen<sup>123</sup> zur Gestaltung lateinischer Unterrichtswerke vorliegen, bleiben sie für die Zeit von 1945 bis 1970<sup>124</sup> die Ausnahme. Deshalb wurden für diese Studie aus der Fülle der im Untersuchungszeitraum erschienenen Publikationen insgesamt acht Unterrichtswerke ausgewertet, die in der Nachkriegszeit regional und/oder bundesweit verbreitet waren und repräsentative Einblicke in die Realität des lateinischen Sprachunterrichts gestatten. Diese Lehrbücher wurden für Latein als erste oder zweite Fremdsprache<sup>125</sup> konzipiert und gehören zur sog. ‚Ersten Generation‘<sup>126</sup>, die zwischen 1945 und 1970<sup>127</sup> erschienen sind.

### 1. Lehrwerke für Latein als erste Fremdsprache (L1-Lehrwerke)

- **Ars Latina**, Lateinisches Unterrichtswerk (Neubearbeitung), 4 Bde., hrsg. v. ALBERT LINNENKUGEL u. a., Paderborn (Aschendorff)
- **Lateinisches Unterrichtswerk**, 2 Bde., hrsg. v. EDUARD BORNEMANN, Frankfurt / Main (Hirschgraben); ferner die *Neubearbeitung*, 2 Bde., bes. v. WALTER GOETZE und WILHELM STIPP, Frankfurt / Main (Hirschgraben)<sup>128</sup>
- **Lateinisches Unterrichtswerk**, Ausgabe C, 3 Bde., hrsg. v. MAX KRÜGER, Frankfurt / Main (Diesterweg)<sup>129</sup>
- **Lectiones Latinae**, Lateinisches Unterrichtswerk für Gymnasien, 5 Bde., hrsg. v. GEORG SCHÖRNER u. a., Bamberg / München (C. C. Buchner / Lindauer / Oldenbourg)<sup>130</sup>; ferner die *Neubearbeitung*, 5 Bde., hrsg. v. LUDWIG VOIT u. a., Bamberg / München (C. C. Buchner / Lindauer / Oldenbourg)<sup>131</sup>

---

123 cf. GISELA MÜLLER (1975), ANDREAS FRITSCH (1976, 1978, 1982, 1984).

124 cf. ERNST HABENSTEIN (1963), KLAUS-DIETER THIEME (1969), ANDREAS FRITSCH (1976, 1978).

125 Da Latein als dritte Fremdsprache insgesamt eine eher untergeordnete Rolle spielte und dieser Lehrgangsform auch in der didaktischen Diskussion nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde, wurden entsprechende, in nur geringer Zahl vorhandene Lehrwerke nicht ausgewertet.

126 Die Lehrwerke der ‚Zweiten Generation‘ sind in Folge der Curriculumsdiskussion von 1970 bis 1990 erschienen, danach in den 90er Jahren die der ‚Dritten Generation‘; Lehrbücher der ‚Vierten Generation‘ werden seit 2004 publiziert.

127 Die genauen Erscheinungsdaten der ausgewerteten Bände finden sich in der Bibliographie. Da nicht in jedem Fall Erstauflagen vorlagen, sind dort die Jahrgänge der jeweils analysierten Bücher aufgeführt.

128 BORNEMANN betont zwar, dass das Lehrwerk für Anfängerklassen aller Schultypen geeignet sei; tatsächlich scheint es jedoch vor allem auf Anfänger mit Latein als 1. Fremdsprache zugeschnitten zu sein. Die Neubearbeitung wird im Folgenden mit *Bornemann Neu* bezeichnet.

129 Im Folgenden wird dieses Unterrichtswerk mit *Krüger C* bezeichnet.

130 Im Folgenden wird dieses Unterrichtswerk mit *Lectiones Alt* bezeichnet.

131 Im Folgenden wird dieses Unterrichtswerk mit *Lectiones Neu* bezeichnet.

- **Ludus Latinus**, Lateinisches Lese- und Übungsbuch für Latein als erste Fremdsprache (Ausgabe A), 4 Bde., hrsg. v. HARTKE-MICHAELIS, Stuttgart (Klett)<sup>132</sup>, ferner die **Neubearbeitung**, Lateinisches Unterrichtswerk für Latein als erste Fremdsprache (Ausgabe B), 3 Bde., hrsg. v. WERNER JÄKEL u. a., Stuttgart (Klett)<sup>133</sup>

## 2. Lehrwerke für Latein als zweite Fremdsprache (L2-Lehrwerke)

- **Lateinisches Unterrichtswerk**, Ausgabe A, 2 Bde., hrsg. v. MAX KRÜGER, Frankfurt / Main (Diesterweg)<sup>134</sup>
- **Exercitia Latina**, für Latein als zweite Fremdsprache, 4 Bde., hrsg. v. RAIMUND PFISTER und HANS RUBENBAUER, Bamberg / München (C. C. Buchner / Lindauer / Oldenbourg)
- **Vita Romana**, Unterrichtswerk für Latein als zweite Fremdsprache, 2 Bde., von ARTHUR KRACKE, Stuttgart (Klett)

### II. 3.1 Welche Ziele verfolgen die Lehrbuchautoren?

Als entscheidenden Zweck der Lehrbucharbeit erachten die Autoren die „gründliche sprachliche Vorarbeit ... für das eigentliche Ziel, die fruchtbare Begegnung mit der römischen Geisteswelt bei der Lektüre in den oberen Klassen“<sup>135</sup>. Dabei ist es die Intention aller Lehrbuchautoren, „vor den Schülern das grammatische System von den kleinsten Anfängen an nach und nach in klarer Übersichtlichkeit erstehen zu lassen“<sup>136</sup>. An die Schüler wird somit die Aufgabe herangeführt, „streng systematisch vom Grammatischen her eine neue Sprache aufzunehmen“<sup>137</sup>. Dies gilt für Formenlehre, Syntax und Übersetzungstechnik, wobei in den Lehrwerken für die erste Fremdsprache eine mehr oder weniger klare Trennung von Formenlehre und Syntax erkennbar ist. In den beiden ersten Bänden erfolgt eine vertikale Behandlung der Formenlehre, wobei die allerwichtigsten syntaktischen Phänomene nur „propädeutisch“<sup>138</sup>

---

132 Im Folgenden wird dieses Unterrichtswerk mit *Ludus A* bezeichnet.

133 Im Folgenden wird dieses Unterrichtswerk mit *Ludus B* bezeichnet.

134 Im Folgenden wird dieses Unterrichtswerk mit *Krüger A* bezeichnet.

135 *Lectioes Neu IV* (1963), 6; auch z. B. in *Ars Latina IV* (<sup>2</sup>1962), 5; *Vita Romana II*, Lehrerheft (<sup>2</sup>1966), 7f.

136 *Ars Latina I* (<sup>2</sup>1961), 5.

137 *Krüger C I* (<sup>2</sup>1955), III.

138 *Ludus B III* (<sup>8</sup>1968), Beilageblatt, 2; *Krüger C II* (1954), III, zu diesem Verfahren: „Bringt man z. B. bei den konsonantischen Verben auf -io das Kompositum afficio, dann kann man dessen Verbindungen mit dem Ablativ nicht übergehen.“

bzw. „immanent“<sup>139</sup> berücksichtigt werden. Die wichtigsten lateinischen Konstruktionen (z. B. Partizipien, AcI, nd-Formen) bleiben zunächst „mehr oder minder am Rande (des) Gesichtskreises“<sup>140</sup>. Dies wird auch durch die Gewohnheit unterstrichen, die „neuen Erkenntnisse aus der Kasus-, Modus- und Tempuslehre ... jeweils unter den Vokabeln des betreffenden Stückes“<sup>141</sup> zusammenzustellen und auswendig lernen zu lassen. Erst in den folgenden Bänden kommt es zu einer systematischen Durchnahme von Kasus- und Satzlehre. Deutlich andere Akzente zeigen sich bei den Lehrwerken für die zweite Fremdsprache: Aufgrund der knapperen Zeit und des höheren Alters der Schüler wird die Trennung zwischen Formen-, Kasus- und Satzlehre abgeschwächt, ja soll z. T. sogar vermieden werden.<sup>142</sup> So wendet sich KRACKE bei der Gestaltung der *Vita Romana* bewusst gegen eine nur propädeutische Behandlung der Syntax und eine mechanisch-formale Vermittlung der Formenlehre: Das Buch trete sofort in die Syntax ein; außerdem sei „für den oft gehörten Grundsatz, daß keine Form ohne ihre Funktion gelernt werden sollte, ... die Möglichkeit der Anwendung gegeben, nämlich: Zeit, sich in die Bedeutung einzuleben. Nur ganz allmählich wird ein Kasus nach dem andern ins Spiel gemischt, dann aber auch gleich so, daß der Schüler mit dem wesentlich breiteren Ausdrucksbereich des nackten lateinischen Kasus vertraut wird ...“<sup>143</sup> In bis dahin einzigartiger Weise wird der Syntax die Funktion eines „roten Fadens“<sup>144</sup> zugewiesen.

Die in der didaktischen Diskussion so wichtige Förderung des Sprachbewusstseins wird in den Vorbemerkungen der Autoren erstaunlicherweise nur selten erwähnt und spielt offenbar nur eine der Lektürepröpädeutik untergeordnete Rolle. Dementsprechend sieht WALTER SONTHEIMER die vordringliche Aufgabe des Sprachunterrichts darin, „Sprachverständnis und Sprachgefühl aus der Fremdsprache zu gewinnen und auf dieser Grundlage rasch zu einer erfolgreichen Lektüre zu gelangen“<sup>145</sup>. So dezidierte Äußerungen wie von MAX KRÜGER, dass für die Erziehung zum Sprachverständnis jede Lateinstunde auch eine

---

139 *Bornemann I* (1949), 3; cf. *Krüger C II* (1954), III.

140 *Krüger C III* (1955), VII.

141 *Bornemann I* (1949), 3.

142 cf. *Krüger A I* (1960), 4f.; dagegen wird im L2-Lehrwerk *Exercitia I* (1971), III, bewusst auf „Vorwegnahmen der Satzlehre“ verzichtet. Überhaupt unterscheidet sich dieses Buch konzeptionell kaum von den vergleichbaren bayerischen Lehrwerken zur ersten Fremdsprache.

143 *Vita Romana I*, Probeteildruck (1951), V.

144 *Vita Romana I*, Lehrerheft (1969), 5.

145 *Ludus B III* (1968), Beilageblatt, 2.

Deutschstunde sein solle, bleiben aber die Ausnahme.<sup>146</sup> Ebenfalls werden Fragen der formalen Bildungswirkungen nicht ausgespart, allerdings i. d. R. recht zurückhaltend behandelt. Der Begriff der formalen Bildung fällt allein in der *Vita Romana*, wird allerdings hoch bewertet: Sie sei viel umfassender als nur logische Schulung, nämlich „total humanistisch“ und für jedes Fach nützlich.<sup>147</sup> Andere Autoren betonen, bestimmte lateinische Ergänzungs- und Einsetzübungen seien gut geeignet, dem Schüler „jene Kombinationsfähigkeit anzuerziehen, die, wie Kerschensteiner eindrucksvoll schildert, beim Herübersetzen unentbehrlich ist“<sup>148</sup>. Ferner sollen bewusste Einsichten in die Formenbildung davor schützen, dass das Formenlernen zu einer „mechanischen Tätigkeit ohne geistesbildende Kraft“<sup>149</sup> werde. Schließlich wird vor dem Hintergrund der immer wieder beklagten negativen Leistungsentwicklung auch die formalbildende Kraft der Hinübersetzung hervorgehoben.<sup>150</sup>

Des Weiteren wird nachdrücklich die Bemühung um eine kindgerechte Darbietung, Anordnung und Auswahl der Stoffe betont. Dabei zeigt sich die Tendenz zur Aufteilung des Stoffes in inhaltlich überschaubare, „kleinste didaktische Einheiten“<sup>151</sup>. In der *Ars Latina* wird nach dem „Grundsatz der isolierten Schwierigkeit“<sup>152</sup> „in jeder Lektion zunächst nur eine sprachliche Neuerscheinung behandelt“<sup>153</sup>. Von einer derartigen Stoffverteilung verspricht man sich nicht nur „Übersichtlichkeit und Erleichterung der Lernerbeit“<sup>154</sup>, sondern auch positive motivatorische Effekte, so dass „nach Bewältigung eines jeden Kapitels ... die Kinder sagen können: ‚So, das haben wir geschafft, das können wir. Was kommt nun?‘“<sup>155</sup> Diese Bemühung kann als Reaktion auf das Gefühl allgemeinen Niveauverlusts<sup>156</sup> und auf das negative öffentliche Erscheinungsbild des Lateinunterrichts gewertet werden, um nicht „jenen gefährlichen Komplex des Anfängers (zu) fördern, der ihn frühzeitig innerlich vor der zu

---

146 cf. *Krüger C II* (1954), IV; ferner z. B. *Vita Romana I*, Probeteildruck (1951), VI.

147 cf. *Vita Romana I*, Lehrerheft (1969), 7.

148 *Ars Latina I* (1961), 6; ebenso in *Ars Latina II* (1954), 5.

149 *Ars Latina II* (1954), 5.

150 cf. *Ars Latina II* (1954), 5; ansonsten soll die Hinübersetzung zur Übung grammatischer Erscheinungen dienen, z. B. in *Vita Romana I*, Probeteildruck (1951), V; *Krüger C I* (1955), V; *Ludus B III* (1968), Beilageblatt, 2.

151 *Ars Latina I* (1961), 5.

152 *Ars Latina III* (1954), 5.

153 *Ars Latina I* (1961), 5.

154 *Lectiones Alt III* (1952), 3.

155 *Krüger C I* (1955), III.

156 cf. u. a. *Bornemann*, Bd. I (1949), 3; *Lectiones Alt IV* (o. J.), 3; *Lectiones Alt V* (1951), 3.

Unrecht ‚gefürchteten‘ lateinischen Sprache kapitulieren läßt<sup>157</sup>. Als weiterer lernpsychologischer Grundsatz wird das Fortschreiten vom Bekannten zum Unbekannten hervorgehoben.<sup>158</sup>

Auch bei den Inhalten der Texte wird Wert auf die Kind- bzw. Jugendgemäßheit gelegt. So will MAX KRÜGER den Schülern im Lehrwerk C generell „jugendnahe, moralinfreie Sätze“<sup>159</sup> vorlegen und in der „Auswahl der Stoffe für die Einzelsätze und der zusammenhängenden Stücke ... in weitestem Maße auf die Interessen eines 12jährigen Kindes Rücksicht“<sup>160</sup> nehmen. Deshalb konzentrieren sich KRÜGERS Lesestücke auf die sagenhafte Königsgeschichte der Römer, da sie besonders geeignet seien, „Kinder dieser Altersstufe in die römische Geschichte und Kulturgeschichte einzuführen“<sup>161</sup>. Erst im dritten Jahr, „wenn sich die Sprachkenntnisse der Schüler gefestigt und sich ihr Gesichtskreis erweitert hat, werden ... die Kinder in den großen Kulturkreis des Abendlandes“<sup>162</sup> eingeführt. Die weitaus stärkste Bedeutung hat dieser Gesichtspunkt aber für die Konzeption der *Vita Romana*: Die Erzählstücke bilden einen geschlossenen „Jugendroman“, der zu lebhafter Teilnahme an den beschriebenen Personen und Inhalten aus Geschichte und Kultur führen sollte, um zugleich Motivation für die Bewältigung der sprachlichen Anforderungen zu gewinnen.<sup>163</sup> Insgesamt sollen die Schüler nach dem Willen der Autoren mit römischer Geschichte<sup>164</sup>, antiker Kultur<sup>165</sup> und auch „mit solchen Erscheinungen der Antike bekannt gemacht werden, die auf die Entwicklung des abendländischen Geistes- und Kulturlebens einen bestimmenden Einfluß ausüben“<sup>166</sup>.

### II. 3. 2 Der Aufbau der Lektionen im Überblick

In der formalen Gestaltung weisen die Unterrichtswerke bemerkenswerte Übereinstimmungen auf. In der Regel beginnt eine Lektion mit einem

---

157 *Lectiones Alt I* (31950), 7.

158 cf. u. a. *Krüger C I* (21955), IV; *Ars Latina I* (71961), 5.

159 *Krüger C I* (21955), III.

160 *Krüger C II* (1954), IV; cf. u. a. *Ars Latina I* (71961), 5; *Lectiones Neu I* (1960), 3.

161 *Krüger C II* (1954), IV.

162 *Krüger C II* (1954), IV.

163 cf. *Vita Romana I*, Lehrerheft (1969), 6.

164 cf. z. B. *Ars Latina III* (1954), 6; *Ludus B III* (81968), Beilageblatt, 1; *Exercitia II* (61971), III.

165 cf. u. a. *Ars Latina I* (71961), 5; *Krüger A I* (101960), 4.

166 *Lectiones Alt III* (31952), 3; ferner z. B. *Krüger C III* (1955), V; *Lectiones Neu I* (1960), 3.

Abschnitt zur Einführung des neuen Stoffes.<sup>167</sup> Dabei handelt es sich zumeist um kurze, inhaltlich wie sprachlich anspruchslose und untereinander lediglich durch das grammatische Thema verbundene Einzelsätze oder grammatische Erklärungen<sup>168</sup>, wobei nur wenig überzeugende Bemühungen festzustellen sind, „nach Möglichkeit auf einen gewissen Sinnzusammenhang der Sätze“<sup>169</sup> zu sehen. Daran schließen sich Partien zur Anwendung des neuen Stoffes an; hierbei handelt es sich um Einzelsätze, häufiger jedoch um Lesestücke, die die „Übung ⟨der⟩ erworbenen fremdsprachlichen Kenntnisse in einem sinnvollen Zusammenhang ermöglichen“<sup>170</sup> sollen. Dann folgt in der Regel ein Übungs- bzw. Vertiefungsteil, der sich entweder direkt an die ersten beiden Lektions- teile anschließt oder in einem gesonderten Abschnitt<sup>171</sup> aufgeführt ist. Sodann werden die nach Lektionen gegliederten Vokabelverzeichnisse geboten sowie grammatische Anhänge, die Tabellen zur Formenlehre und zumeist knapp bemessene Syntaxregeln aufweisen. Den Schluss der Unterrichtswerke bilden dann alphabetische Verzeichnisse lateinischer und deutscher Wörter sowie von Eigennamen. Insgesamt sind die Lektionen nach einem lernpsychologischen Dreischritt gestaltet, der auf die Einführung des Stoffes die Anwendung und weitere Übung bzw. Vertiefung folgen lässt.

### II. 3.3 Allgemeine Grundsätze der Stoffverteilung

Im jeweils ersten Band der untersuchten Lehrwerke steht die Vermittlung der regelmäßigen Formenlehre von Nomen und Verb im Vordergrund, die i. d. R. in großer Ausdehnung und kleinschrittig über zahlreiche Lektionen hinweg erfolgt. Beim Nomen werden in der Regel die a-, o-, e-, u-, i- und konsonantische Deklination behandelt. Die Einführung erfolgt zumeist nacheinander in vertikaler Form<sup>172</sup>, wobei die Reihenfolge der Deklinationen etwas differiert. In der Regel bilden die a- oder o-Deklination<sup>173</sup> den Auftakt, woran sich häufig u- oder e-Deklination anschließen. Konsonantische und i-Deklination bilden

---

167 cf. *Ars Latina* („Vorübung“) und *Krüger C* („A“).

168 *Lectiones Alt*, *Lectiones Neu*, z.T. auch in *Krüger C*.

169 *Ars Latina I* (1961), 5; noch am ehesten bietet die *Vita Romana* sachliche Zusammenhänge.

170 ANDREAS FRITSCH (1978), 22.

171 cf. *Ars Latina*, *Bornemann*, *Krüger A / C*, *Ludus A*, *Ludus B*, *Vita Romana*.

172 Im *Krüger A I* (1960), *C I* (1955) sowie in der *Vita Romana I* (1970) werden a- und o-Deklination gemeinsam eingeführt.

173 Mit der a-Deklination beginnen z. B. *Ars Latina*, *Ludus A / B* sowie *Lectiones Alt / Neu*, mit der o-Deklination *Bornemann* und *Exercitia*.



regelmäßig den Schluss. Diese Abfolge ist von formalgrammatischen bzw. didaktischen Gesichtspunkten bestimmt: Neben ihrer, der traditionellen Grammatiksystematik geschuldeten Anfangsstellung als erster und zweiter Deklination wurden a- und o-Deklination als sprachlich besonders leicht empfunden, zumal sie wegen ihres Wortbestandes Sätze und Texte zuließen, die man für kindgerecht hielt. Dagegen ist das relativ späte Auftreten der konsonantischen Deklination mit der größeren sprachlichen Komplexität zu erklären. Die systematische Verblehre konzentriert sich in analoger Weise zumeist auf die a- und e-Konjugation (Indikativ und Konjunktiv im Aktiv und Passiv; Präsens- und Perfektstamm), ferner werden in der Regel die i- und die konsonantische Konjugation, allerdings in unterschiedlichem Umfang, behandelt. Den Anfang macht dabei die a-Konjugation<sup>174</sup>, wofür ihr überschaubares sprachliches Niveau, ihr Wortbestand und ihre traditionelle Anfangsstellung in den Schulgrammatiken ausschlaggebend gewesen sein dürfte. Dies gilt auch für die Lehrwerke der zweiten Fremdsprache; in *Krüger A* und *Vita Romana* wird sie jedoch aus Gründen der hier besonders wichtigen Lernökonomie zusammen mit der e-Konjugation eingeführt, womit im Gegensatz zu den anderen Lehrwerken von Anfang an „eine allzu flächenhafte Behandlung der Formenlehre“<sup>175</sup> vermieden werden soll.

Wie man bereits an den Pensenübersichten erkennen kann, stehen Kasus- und Satzlehre vor allem im Bereich der ersten Fremdsprache zunächst ganz deutlich im Schatten der Formenlehre. Sie sind auf elementare Grundkategorien beschränkt, also z. B. auf die Kasus, die Satzteile und die wichtigsten Gliedsatzarten. So begegnen den Schülern im *Krüger C I* abhängige Begehrsätze, Finalsätze, Kausal-, Temporal-, Relativ- und Konsekutivsätze.<sup>176</sup> Allerdings scheint das Auftreten dieser Phänomene lediglich von den jeweiligen Erfordernissen der Übungssätze zur Formenlehre bestimmt zu sein. Dies führt zu einem schmerzlichen Mangel an systematischer Durchdringung: Entweder sind die einzelnen Phänomene im Vokabular als Musterbeispiele aufgeführt und wie Vokabeln zu lernen oder werden in grammatischen Anhängen inhaltlich unverbunden mit dürren Erklärungen aufgelistet.<sup>177</sup> KRACKE hat dies zu Recht mit der Bemerkung „Wie verträgt sich das mit der alten, allseitig anerkannten For-

---

174 cf. *Ars Latina I*, *Krüger C I*, *Lectiones Neu I*, *Ludus A I*, *Ludus B I*.

175 *Krüger A I* (1960), 5; hierzu auch MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 200.

176 Mit geringen Abweichungen gilt dies auch für die anderen Lehrwerke. Dagegen bietet der erste Band der älteren *Lectiones*-Ausgabe ein besonders eindringliches Beispiel für die Trennung von Formenlehre und Syntax: Im Inhaltsverzeichnis gibt es keinerlei Hinweise auf die Behandlung syntaktischer Stoffe.

177 cf. *Ars Latina I* (1961), 177 ff.

derung: Keine Form ohne ihre Bedeutung!<sup>178</sup> kritisiert und auf die Gefahr aufmerksam gemacht, dass die Förderung des Sprachbewusstseins im Hintergrund bleibt. Obendrein musste sich eine derartige Vorgehensweise als unökonomisch erweisen, da sie von den Schülern letztlich nicht nur doppeltes Lernen erforderte, sondern auch zahlreiche vom deutschen Sprachgebrauch abweichende Regeln der Kasuslehre wegen des Vorrangs der Herübersetzung eigentlich nicht mehr gelernt werden mussten.<sup>179</sup>

Ein anderes Bild ergibt sich in den L2-Lehrwerken *Krüger A* und *Vita Romana*, da die insgesamt deutlich kürzere Lehrgangszeit eine stärkere Verdichtung und Systematisierung von Kasuslehre und Syntax erforderte.<sup>180</sup> So hat KRACKE erstmals die traditionelle Trennung von Formen- und Satzlehre im Elementarunterricht weitgehend aufgegeben und bietet beispielsweise unter Verzicht auf die Präpositionen eine konzentrierte Behandlung der Kasusfunktionen: Der Akkusativ wird nicht nur in gewohnter Weise als Objekt, sondern auch als Kasus der zeitlichen und örtlichen Ausdehnung sowie als doppelter Akkusativ eingeführt. Außerdem werden in beiden Lehrwerken bereits im ersten Band AcI, Participium coniunctum und Ablativus absolutus behandelt. Diese Vorgehensweise wird übrigens in der didaktischen Literatur ausdrücklich befürwortet: KRÜGER / HORNIG halten es nämlich für sinnvoll, „frühzeitig geeignete Gebiete der Satzlehre zu behandeln, noch ehe die Formen- und Kasuslehre erledigt ist. Man hat z. B. die besten Erfahrungen mit einer frühzeitigen Behandlung des a. c. i. gemacht.“<sup>181</sup> Trotz einer stärkeren Gewichtung der Satzlehre ist bei *Krüger A* auch weiterhin die traditionelle Schwerpunktsetzung feststellbar: Der erste Band ist auf die regelmäßige Formenlehre konzentriert, wobei syntaktische Phänomene lediglich in einer bisweilen zufällig wirkenden „aufgelockerten Form“<sup>182</sup> eingebunden und als Musterbeispiele gelernt werden; erst Band 2 führt zu einer systematischen Behandlung von Kasus- und Satzlehre.

In den sich anschließenden Bänden der verschiedenen Unterrichtswerke wird die Formenlehre von Nomen und Verb erweitert und weitgehend abgeschlossen, wobei im Bereich der zweiten Fremdsprache erneut eine deutliche Stoff-

---

178 ARTHUR KRACKE (1960), 117.

179 cf. WERNER JÄKEL (1966), 55 f., und ALBRECHT LEITZ (1965), 41.

180 Die *Exercitia Latina* bieten hier ein völlig anderes Bild, da sie in traditioneller Weise die gestufte Behandlung von Formen-, Kasus- und Satzlehre durchführen.

181 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 46.

182 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 47.

verdichtung festzustellen ist. In den Lehrbüchern der ersten Fremdsprache erfährt nun auch die Satzlehre eine wichtige Erweiterung und erstmalige Durchnahme von *AcI*, Partizipialkonstruktionen, Gerundium und Gerundivum. Hierbei handelt sich um den Versuch, das formale Schema einer vertikalen Behandlung von Formen-, Kasus- und Satzlehre aufzulockern. Dabei differiert die Stoffverteilung sehr stark, was bereits am Auftakt der jeweiligen Bücher deutlich wird.<sup>183</sup> Insgesamt ist jedoch in allen Büchern die Bemühung erkennbar, zusammenhängende Komplexe zu schaffen, um eine konzentrierte und systematische Behandlung der Stoffe zu erreichen.<sup>184</sup> Eine horizontale Durchnahme verschiedener Deklinationen oder Konjugationen ist dagegen nicht vorgesehen. Die jeweils abschließenden Bände der Lehrwerke für das grundständige Latein werden durch die vertiefte Behandlung von Kasus- und Satzlehre charakterisiert. In thematisch geschlossenen und z. T. nach didaktischen Gesichtspunkten abgestuften Blöcken werden so z. B. der Gebrauch der Tempora, Modi und Kasus und die einzelnen Gliedsätze abgehandelt. Dies dient der unmittelbaren Vorbereitung und Überleitung auf die Mittelstufenlektüre, soll aber z. T. auch lektürebegleitend erfolgen.

#### II. 3. 4 Wege zur Sprachbildung? Die Einführung des Ablativs als exemplarischer Fall

Der Ablativ hat für den lateinischen Sprachunterricht eine zentrale Bedeutung. Der Grund hierfür liegt in seiner charakteristischen Funktion für das Lateinische insgesamt und vor allem in seiner sprachlichen Komplexität, die die Behandlung im Elementarunterricht inhaltlich und methodisch besonders anspruchsvoll macht, worauf auch in den untersuchten Quellen mit Nachdruck hingewiesen wird: Der Ablativ sei den Schülern von ihrer Muttersprache her unbekannt und somit „etwas schlechthin Neues“<sup>185</sup>. Ferner werde zusammen mit dem Ablativ ein neuer Satzteil, die adverbiale Bestimmung, eingeführt.<sup>186</sup>

---

183 Hier sei nur hingewiesen auf: *Ars Latina II* (1954): Gerundium; Kons. Konj.; Adverbien; Kons. Konj. (Lekt. 1–10) und *Ludus B II* (1955): Part. Präs., Gerundium, Verben a-Konj.; posse, prodesse, Verben e-Konj.; Erweiterungen des Präsensstammes; capere, facere u. Ä.; Adverb; Ortsbestimmungen; velle, nolle, malle; Präpositionen; Abl. m. Prädikativum; ferre. (Lekt. 1–10)

184 Thematische Blöcke werden beispielsweise bei den verschiedenen Konjugationen gebildet, etwa in den *Lectiones Neu II* (1961) in den Lektionen 24–32 zur e-Konjugation und in 34–40 zur i-Konjugation.

185 *Vita Romana I*, Lehrerheft (1969), 34; ferner cf. ALBRECHT LEITZ (1965), 49.

186 cf. *Bornemann I*, Erklärungen und Anregungen für den Lehrer (1946), 7.

Als entscheidendes Problem wird jedoch die für den Anfänger unüberschaubare Fülle der verschiedenen Funktionen des Ablativs angesehen und z. T. große Mühe darauf verwendet, für Schüler verständliche Modelle der Ablativvermittlung zu entwerfen.<sup>187</sup> Da eine zu differenzierte Kategorisierung nicht als Hilfe für die Herübersetzung<sup>188</sup> angesehen wurde, wurden die vielfältigen Nuancen des Ablativs auf semantische Grundfunktionen zurückgeführt, nämlich auf den Instrumentalis, den Separativus und den Localis. Aufgrund dieser zentralen Bedeutung des Ablativs für den lateinischen Sprachunterricht scheint es sinnvoll, an seinem Beispiel darzustellen, wie die Autoren ihre didaktisch-methodischen Ziele praktisch umgesetzt haben, und zu prüfen, in welchem Verhältnis diese Umsetzung zu den übergeordneten Zielen des Sprachunterrichts steht.

Der Ablativ begegnet den Schülern in allen untersuchten Unterrichtswerken mit Ausnahme der *Vita Romana* (Lektion 15) bereits zu einem frühen Zeitpunkt<sup>189</sup>, wobei er wegen seiner sprachlichen Komplexität im Rahmen der Einführung der verschiedenen Kasus (wenn man einmal vom Vokativ absieht, der in drei Lehrwerken erst später ansteht) zuletzt behandelt wird. Die sprachliche Einführung erfolgt mit dem Instrumentalis, sicherlich aufgrund seiner Anschaulichkeit, seiner Gebräuchlichkeit und aufgrund der Tatsache, dass er „bei jedem beliebigen Verb möglich“<sup>190</sup> ist. Bisweilen werden andere Funktionen angeschlossen, so z. B. der Separativus und der Localis.<sup>191</sup> Die Grundlage der Einführung bilden in den meisten Unterrichtswerken anspruchslöse Einzelsätze, bei denen es sich entweder um der eigentlichen Lektion vorangestellte Mustersätze (*Bornemann, Krüger, Lectiones*) oder um Sätze handelt, die zu einer Vorübung oder zu einem A-Stück (*Ars Latina, Ludus A und B*) zusammengefasst sind. Sie sind untereinander ohne inhaltlichen Bezug, wobei die Erarbeitung des neuen Stoffs zumeist nach der arbeitsunterrichtlichen

---

187 cf. ALBRECHT LEITZ (1965), 49 ff.; HARTMUT VON HENTIG (1966b), 392 ff.; HERMANN STEINTHAL (1966), 39 ff.; *Vita Romana I*, Lehrerheft (1969), 34 ff.

188 cf. ALBRECHT LEITZ (1965), 50; NIELS WILSING (1964a), 82 f.

189 Z. B. *Ars Latina I*: Lekt. 8; *Krüger A I*: Lekt. 6; *Lectiones Neu I*: Lekt. 11; *Ludus B I*: Lekt. 6.

190 *Vita Romana I*, Lehrerheft (1969), 35.

191 Die beiden *Lectiones*-Bände führen zusätzlich die kausale und separative Funktion ein, *Vita Romana* Separativus, Localis und Abl. Temporis. Lediglich im *Krüger C I* wird der Ablativ in Präpositionalverbindungen (in, ex, cum, a) eingeführt (5); er kann zwar über die Bedeutung der beigefügten Präposition leicht übersetzt werden, allerdings besteht die Gefahr, dass der Kasus nicht als eigenständige Funktion im Satz erkannt und in seinen Grundelementen gewissermaßen verschleiert wird. Hierzu cf. HARTMUT VON HENTIG (1966b), 394.

Methode induktiv erfolgen soll. Ein typisches Beispiel hierfür ist die Vorübung aus der *Ars Latina*, die aus vier Einzelsätzen besteht und sich im Sinne der angekündigten „kleinsten didaktischen Einheiten“<sup>192</sup> auf die Behandlung des Instrumentalis beschränkt.<sup>193</sup>

- „1. Ancilla ianuam coronā ornat. 2. Puellae fenestras rosīs coronant.  
3. Industriā pecuniam paramus. 4. Concordiā patriam servamus.“

Damit der Schüler Formen und Funktion des Ablativs erschließen kann, werden verschiedene Hilfen gegeben: In Satz 1 wird der Schüler mit dem Ablativ Singular der a-Deklination bekannt gemacht, der durch die graphische Hervorhebung<sup>194</sup> vom Subjekt *ancilla* deutlich abgesetzt ist; zusätzlich stehen auch die anderen Formen des Satzes im Singular und bieten die schon bekannten Satz-teile. Im syntaktisch völlig parallelen Satz 2 kann der Schüler dann mittels Analogieschluss die Pluralform des Ablativs erschließen. Auch Satz 3 und 4 sind vom Satzbau her gleich, wobei in beiden Sätzen der Ablativ an der Spitze steht. Die Schüler, die daran gewöhnt sind, das Subjekt an der ersten Stelle des Satzes vorzufinden, sollen erkennen, dass es sich bei *industriā* und *concordiā* nicht um ein Subjekt handeln kann. Hinweise liefern die zu einem Nominativ Singular inkompatiblen Verben *paramus* und *servamus*. Im Vergleich zu diesen recht aufwendig konstruierten Hilfen zur Erschließung der Formenlehre nehmen sich die inhaltlichen Hilfen zur Erarbeitung der Funktionen des Ablativs sehr viel bescheidener aus: Die Inhalte der Einzelsätze sollen lediglich den Zugang erleichtern und die Konzentration auf den formal-grammatischen Stoff sicherstellen.<sup>195</sup> Erreicht wird dies durch die Verwendung mehrheitlich schon bekannter Vokabeln (nur *corona* und *concordia* sind neu) und durch die Einbindung der Sätze 1 und 2 in die den Lehrbuchanfang prägende, nach Ansicht der Autoren wohl besonders kindgerechte Land- und Familienszenerie. Außerdem behandeln Satz 3 und 4 in typisch plakativer Weise Fragen menschlichen Zusammenlebens, die die Schüler indirekt und zugleich unreflektiert zu Fleiß und Vaterlandsliebe anspornen sollen. Einen in sich geschlossenen Sachzusammenhang als Grundlage für eine wirklich substantielle und das Sprachbewusstsein fördernde Erschließung der instrumentalen Funktion des Ablativs,

---

192 *Ars Latina* I (1961), 5.

193 *Ars Latina* I (1961), 14.

194 cf. u. a. auch in *Bornemann I* (1949), 8; *Lectiones Alt I* (1950), 34 und *Krüger C I* (1955), 5.

195 Noch am ehesten bietet das Darbietungsstück der *Vita Romana* Sinnzusammenhänge, allerdings ist auch hier die „Aufmerksamkeit ganz auf die sprachlichen Erscheinungen zu richten“. (Lehrerheft I (1969), 5)

wie sie z. B. HARTMUT VON HENTIG<sup>196</sup> vorgeschlagen hat, können diese Sätze nicht bieten: Die sprachliche Situation ist völlig unnatürlich und auf die Formenanalyse hin konstruiert, die Sätze sind inhaltlich banal und bieten oben-drein keinerlei Erkenntnisse über römisches Leben und Denken. Im schlimmsten Fall verhinderte die Dürftigkeit derartiger Einzelsätze sogar eine sinnvolle Übersetzung, wie eine Bemerkung von EDUARD BORNEMANN zeigt, der es übrigens als „Unfug“ bezeichnete, geschlossene Texte „zum Tummelplatz für grammatische Belehrungen zu machen“<sup>197</sup>. Danach müsse sich der Lehrer nämlich eine künstliche Situation ausdenken, um z. B. den Satz „*Scriba dimidium postulat pretii, quod pactus sum (od. pepigi) pro opera mea*“ (Lektion 48, Satz 10) mit den Schülern angemessen übersetzen zu können: „Ein Rechtsanwalt erteilt einen Rat bezüglich eines Gesuchs, der gleichfalls zugezogene Schreiber stellt für seine (formale) Tätigkeit eine übertriebene Forderung. Gelegentlich kann man auch die Schüler auffordern, sich eine passende Situation für den Satz auszudenken.“<sup>198</sup> Offensichtlich musste eine derartige Lektionsgestaltung im krassen Widerspruch zu den hochgesteckten didaktischen Zielen des Sprachunterrichts stehen. Entwicklung von Sprachbewusstsein, formale Bildung und Einführung in römische Weltansicht konnten so sicherlich nicht im gewünschten Maße erreicht werden. Stattdessen wurde sogar dem in der Öffentlichkeit heftig kritisierten Paukunterricht Vorschub geleistet, wie ein besonders anschauliches Beispiel aus dem bayerischen Lehrwerk *Lectiones Latinae*<sup>199</sup> zeigt, das den Ablativ folgendermaßen einführt.

- „Erquicke den Gast (womit? wodurch?) durch ein Mahl (oder mit einem Mahl)!  
*Recrea convivam cen-ā.*
- Lesbia schmückt den Tisch (womit? wodurch?) mit Rosen.  
*Lesbia mensam ros-īs ornat.*
- Die Einwohner leiden (woran? wodurch?) an einer Seuche (oder durch eine Seuche).  
*Incolae pestilenti-ā laborant.*

---

196 cf. HARTMUT VON HENTIG (1966b), 392 ff.; HENTIG führt die Erweiterung des Satzes durch den instrumentalen Ablativ anhand einer kleinen Szene ein, die der Lehrer seinen Schülern vorführt. Aus dieser Vorführung – der Lehrer zeigt den Schülern einen Globus mit Hilfe eines Stockes – erschließen die Schüler die Kasusfunktion.

197 *Bornemann II* (1949), 3, Anm. 2.

198 *Bornemann II*, Erklärungen und Anregungen für den Lehrer, o. J., 18.

199 *Lectiones Alt I* (1950), 34.

- Befreit die Einwohner (wovon?) von Sorgen!  
*Liberate incolas cur-īs!*“

Wieder werden völlig unverbundene und inhaltlich banale Einzelsätze geboten; im Unterschied zu allen anderen Lehrwerken handelt es sich jedoch um deutsche Sätze, denen eine lateinische Übersetzung beigegeben ist. Da obendrein noch die Wörter eingefügt sind, mit denen der Ablativ ‚erfragt‘ werden kann, ergeben sich im Gegensatz zur *Ars Latina* keinerlei Möglichkeiten zu einer selbstständigen Erschließung durch die Schüler. Obendrein sind im Anschluss an die Einführungssätze nach Art einer Schulgrammatik Merkregeln angefügt: Das Lehrbuch erklärt den Stoff, der dann nur noch eingeübt werden muss. Wie man dem Vorwort entnehmen kann, wird dieser Aufbau zwar mit schülerfreundlichen Motiven<sup>200</sup> legitimiert, dürfte jedoch letztlich die geistige Unselbstständigkeit gefördert und im schlimmsten Falle zu dem in der Öffentlichkeit angeprangerten Paukunterricht geführt haben.

Inhaltlich geschlossene Lesestücke kommen dagegen erst bei der Vertiefung des neuen Stoffs zum Einsatz. Allerdings setzen sich auch hier Tendenzen fort, die schon bei den Einzelsätzen zu kritisieren waren: Die Lesestücke neigen in ihren z. T. harmlosen Alltagsgeschichtchen zur inhaltlichen Belanglosigkeit, worin jedoch vor allem die Autoren der L1-Lehrwerke eine sinnvolle Anknüpfung an die „Vorstellungswelt des Schülers“<sup>201</sup> sahen. Typisch hierfür ist z. B. im *Ludus B* das Lesestück über „Ein kleines Mißgeschick“<sup>202</sup> der Tullia, die sich ihre Kleidung beschmutzt hat und damit eine Erfahrung macht, die nach Ansicht der Autoren auch den Lateinschülern nicht unbekannt sein dürfte. Außerdem lässt die inhaltliche und sprachliche Kohärenz der Lesestücke bisweilen große Wünsche offen: So wirkt beispielsweise das Lesestück „De Graecia“<sup>203</sup> im *Krüger A* wie eine Ansammlung von inhaltlich disparaten Einzelsätzen, die, angereichert mit Ablativen, assoziativ aneinander gefügt und unter einer für alle Sätze passenden Überschrift zusammengefasst wurden.

Graecia parva est, sed clara miris aedificiis magnisque poetis et philosophis. Graeci pii erant. Itaque aras et templa aedificabant templaque columnis et statuis ornabant. Athenae, Thebae, Corinthus clara oppida

---

200 cf. *Lectiones Alt I* (31950), 8: „Der grammatische Teil wurde nicht von dem zur Einübung gedachten Teil getrennt, damit der Schüler ohne vieles Blättern das Theoretische und Praktische beisammen hat.“

201 *Ars Latina I* (71961), 5; hierzu genauere Informationen in Kapitel II. 3. 5, 69 ff.

202 cf. *Ludus B I* (31954), 4.

203 *Krüger A I* (101960), 19.

sunt. Antiqua oppida muris tuta erant. Athenae et doctrina et litteris flore-  
bant, Corinthus divitiis. Athenae multis templis aliisque aedificiis clarae  
erant. Graeci non modo litteras et sapientiam amabant, sed etiam ludos.  
Clara sunt Olympia.

Obendrein sind die weiteren Vertiefungen wenig phantasievoll und orientieren sich z. T. recht schematisch an den Vorgaben der Einführungen. Z. B. wird in der *Ars Latina* der neue Ablativ mit Hilfe bereits weitgehend bekannter Vokabeln wiederholt, außerdem werden die aus den Vorübungen bekannten Positionen des Ablativs im Satzgefüge gezielt eingeübt.<sup>204</sup> Lateinische und deutsche Einzelsätze zur Stoffvertiefung bieten *Bornemann* und die *Lectiones Latinae*. BORNEMANN liefert insgesamt 31 Sätze mit 177 Wörtern, wobei 55 Ablative enthalten sind, ungleich mehr als in den oben untersuchten Unterrichtswerken. Inhaltlich sind die Einzelsätze auf drei Bereiche beschränkt: Fast ein Drittel ist kriegerischen Themen gewidmet, ansonsten finden sich Passagen zum Land- und Familienleben, offenbar ein bescheidener Versuch BORNEMANNs, die Inhalte „stärker als bisher dem ‚bürgerlichen‘ Leben und der Umwelt des Schülers zu entnehmen“<sup>205</sup>. Diese bieten den Schülern jedoch kaum ernstzunehmende Identifikationsmöglichkeiten oder einen Gegenwartsbezug, wie z. B. folgender Satz, der die Schüler mit seinen latinisierten modernen Namen ansprechen soll: „Paulus cum Ernesto et Friderico equum aegrotum visitat.“<sup>206</sup>

Die einzige Ausnahme bildet das Lehrwerk *Vita Romana*, das in insgesamt vier, z. T. umfangreichen und inhaltlich wirklich geschlossenen Lesestücken den Ablativ vertieft. Sie geben den Inhalt des Briefes eines jungen Mannes wieder, der von seinen Erlebnissen auf dem Partherfeldzug des Crassus berichtet und somit reichlich Gelegenheit zur sachkundlichen Erörterung bietet.<sup>207</sup> Allerdings ist die Verdichtung der sprachlichen Phänomene so hoch, dass eine Überforderung der Schüler befürchtet werden muss.

---

204 cf. *Ars Latina I* (1961), 14.

205 *Bornemann II*, Erklärungen und Anregungen für den Lehrer, o.J., 2.

206 *Bornemann I* (1949), 9.

207 cf. *Vita Romana I* (1970), 30f.



### II. 3. 5 Anknüpfung an die Lebenswelt der Schüler: Lateinbuchlandleben, Legitimation des Faches, Förderung der Lernbereitschaft

Der Versuch, durch vermeintlich altersgerechte Inhalte an die Vorstellungswelt, die Interessen und Erfahrungen der Schüler anzuknüpfen, gehört zu den grundlegenden Gestaltungsprinzipien der untersuchten Lehrwerke. Dabei sollte offenbar gerade der Beginn des Lateinunterrichts besonders kindgerecht gestaltet werden, um den Neulingen einen problemlosen Start in den Lateinunterricht zu ermöglichen und zu einer positiven Grundhaltung gegenüber dem Fach beizutragen. Dies macht sich nicht nur durch die zumeist recht behutsam-kleinschrittige Einführung grammatischer Stoffe bemerkbar, sondern auch durch die Inhalte der Einzelsätze und Lesestücke. Gerade die Anfangslektionen der L1-Lehrwerke zeigen hierin bemerkenswerte Übereinstimmungen. Es finden sich Szenen, Begebenheiten oder kurze Geschichten aus dem Lebensraum einer ländlichen *villa*, in der man (je nach der Deklination, die gerade eingeführt wird) Herrinnen und/oder Herren, Mägden, Bauern und Sklaven begegnet, vor allem aber immer wieder Kindern, denen breiter Raum gewährt wird. Dabei ist die schon bekannte Tendenz zur inhaltlichen Belanglosigkeit feststellbar, wie die B-Stücke des *Ludus Latinus B* exemplarisch dokumentieren: Man wohnt in Lektion 2 der Zubereitung eines Mittagessens für den Bauern bei oder trifft in Lektion 4 auf die unvermeidliche Großmutter, deren Haus und Hof vorgestellt werden mit Hühnern und Tauben, Mägden und Mädchen, die Großmutterns Geschichten lieben und ihren Tisch mit Rosen schmücken. Die Abbildungen veranschaulichen ebenfalls kein römisches Leben. Sie erinnern an Zeichnungen von WILHELM BUSCH, wenn z. B. eine übergewichtige Frau in einer Küchenschürze Hühnern hinterherjagt und ein Pfeife rauchender Bauer sein Geld zählt.<sup>208</sup> Auch für BORNEMANN ergab sich aufgrund der grammatischen Vorgaben „zwangsläufig als Hauptthema das Leben der Familie auf dem Land, wobei die meisten Sätze sowohl für altrömisches (*servus* dann = ‚Sklave‘) wie auch für modernes Landleben (*servus* dann = ‚Knecht‘) verstanden werden können“<sup>209</sup>. Ferner sollen die „nicht-römischen Eigennamen

---

208 Diese modern anmutenden Bildchen sind sicherlich durch die Einflüsse der Kulturkunde der zwanziger Jahre in das Lehrbuch geraten. So kann man in der 4. Auflage des *Ludus* von 1929 sogar noch eine Farbtafel finden, auf der ein einheimischer Bauernhof zu sehen ist. Hiermit sollte der Beitrag des Lateinischen zur Förderung der deutschen Kultur unterstrichen werden. Zur Kulturkunde im altsprachlichen Unterricht cf. STEFAN KIPF (1999), 184 ff.

209 *Bornemann I*, Erklärungen und Anregungen für den Lehrer (1946), 5.

wie Carolus, Henricus usw. ... eine Beziehung des betreffenden Satzes auf das moderne Leben<sup>210</sup> empfehlen.

In den meisten Lehrwerken werden die beteiligten Personen in klischeehaften Rollen- und Verhaltensmustern dargestellt (z. B. der fleißige Bauer, die pflichtbewusste Hausfrau, die liebevolle Großmutter, die gehorsamen Mädchen u. a. m.), die zwar von den Autoren als besonders kindgemäß und pädagogisch vorbildlich eingestuft wurden, tatsächlich jedoch kaum an die Erlebniswelt der Schüler anknüpfen, da ihre Charaktere nur schemenhaft bleiben und somit kaum Identifikationsmöglichkeiten bieten. Eine sorgsam charakterisierte ‚Lehrbuchfamilie‘, die auch eine kritische Beschäftigung mit der römischen Welt vorsieht, existiert nicht. Außerdem mangelt es nicht nur den Einzelsätzen, sondern auch den Lesestücken an inhaltlicher und sprachlicher Kohärenz: Untereinander bleiben sie zumeist ohne rechte Verbindung, da die ländliche Szenerie nur einen losen Rahmen bildet. Tatsächlich wirken sie nur allzu häufig wie eine Ansammlung von Einzelsätzen. Sie bleiben vor allem Vehikel zur Grammatikvermittlung, scheinen jedoch weniger geeignet, eine ernsthafte Begegnung mit der römischen Welt zu ermöglichen: Wenngleich einige Lehrbuchautoren versuchen, den Anfangslektionen eine römische Färbung<sup>211</sup> zu verleihen, wird in dieser Frühphase spezifisch Antikes kaum geboten. Stattdessen werden sogar gezielt aktuelle Bezüge eingearbeitet, und zwar in Gestalt von Texten und Bildern geographischen Inhalts; beispielsweise stößt man in den *Lectiones Latinae* auf Sätze wie „Bayern ist das Heimatland“<sup>212</sup> oder „Deutschland, Österreich, Italien und England sind Länder“<sup>213</sup>; ferner kann man eine Briefmarke<sup>214</sup> aus der Schweiz mit lateinischer Aufschrift sowie „Eine kleine Erdkundestunde“<sup>215</sup> zu den Staaten Europas entdecken.

Ein deutlich anderes Bild bietet sich jedoch im L2-Unterrichtswerk *Vita Romana*, das man insgesamt als gattungsuntypisch und ausgesprochen innovativ bezeichnen kann, dessen Wirkung aber wohl vergleichsweise gering blieb. Obwohl auch hier das Landleben zunächst im Vordergrund steht, wird den Schülern erstmals eine sorgsam gestaltete Lehrbuchfamilie präsentiert, der der histo-

---

210 *Bornemann I*, Erklärungen und Anregungen für den Lehrer (21946), 5.

211 Im *Ludus B* haben die beteiligten Mädchen römische Namen: Sie heißen z. B. *Tullia*, *Pomponia* oder *Pusilla*.

212 *Lectiones Neu I* (1960), 12.

213 *Lectiones Alt I* (31950), 17.

214 cf. *Lectiones Alt I* (31950), 18, und *Lectiones Neu I* (1960), 13.

215 *Lectiones Alt I* (31950), 33 f., und *Lectiones Neu I* (1960), 24.

risch verbürgte Lucius Domitius Ahenobarbus, Konsul des Jahres 54 v. Chr., voransteht. Ihre Mitglieder tragen im Vergleich zu den anderen Lehrwerken ungewöhnlich individuelle Züge und werden den Schülern bereits in der Einleitung vorgestellt, um innere Anteilnahme und größere Anschaulichkeit zu erzeugen.<sup>216</sup> Weitere prominente Politiker aus dieser Zeit, wie Cicero oder Cato d. J., sind mit der Familie bekannt. „Hier aber liegt ... ein durchgeformter ‚Jugendroman‘ vor, und die innere Teilnahme der Schüler an den Erlebnissen der jungen Römer soll gerade die Haupt-Triebfeder zur Bewältigung der nicht geringen sprachlichen Anforderungen hergeben.“<sup>217</sup> Da die Familie fest im historischen Kontext der ausgehenden Republik verortet ist, erfolgt von Anfang an eine Begegnung mit der Antike, die auch kritische Fragestellungen einbeziehen soll, wie man z. B. im Abschnitt „Umgang mit Sklaven“ an der durchaus kritischen Bewertung Caesars erkennen kann, auf die noch einzugehen sein wird.<sup>218</sup>

Auch im weiteren Verlauf des Lateinunterrichts soll an die Lebenswelt der Schüler angeknüpft werden, und zwar durch Bezugnahme auf den Schulalltag. Hierzu gehören pädagogisch aufgeladene ‚Legitimationsstücke‘, in denen Sinn und Zweck des lateinischen Sprachunterrichts erklärt werden. Dieser Thematik widmen beispielsweise die bayerischen *Lectiones Latinae* besondere Aufmerksamkeit. Die Autoren erteilen zu Beginn des ersten Bandes zunächst konkrete Verhaltensmaßregeln, die ein erfolgreiches Absolvieren des Lateinunterrichts sicherstellen sollen. Sie argumentieren für ein offensichtlich gefürchtetes Schulfach und sprechen vorhandene Ängste der Schüler direkt an:

„Ihr sollt die lateinische Sprache erlernen, liebe Schüler. Vielleicht ist euch ein wenig angst davor und vielleicht versteht ihr auch noch nicht recht, warum ihr das Lateinische als erste fremde Sprache lernen sollt; möglicherweise hat mancher von euch zudem gehört, daß gerade diese Sprache nicht leicht ist und daß es Sprachen gibt, die ‚nicht so schwer‘ sind, z. B. das Englische.

Dazu soll euch zunächst einmal gesagt werden, daß das bekannte Sprichwort ‚Aller Anfang ist schwer‘ nicht nur beim Latein gilt, sondern auch bei jeder anderen Sprache. Wenn ihr gleich von der ersten Lateinstunde an fleißig und sorgfältig mitarbeitet und in diesem Schuljahr einen ganz festen Grund zur lateinischen Sprache legt ..., so wird sie euch bestimmt

---

216 cf. *Vita Romana I* (1970), 2.

217 *Vita Romana I*, Lehrerheft (1969), 6.

218 cf. Kapitel II, 3. 6, 78.

nicht schwer fallen. Auch die häuslichen Aufgaben müßt ihr von Anfang an recht genau und gründlich machen, denn das Lateinische ist allerdings nichts für oberflächliche, arbeitsscheue oder leichtsinnige Leute!“<sup>219</sup>

Inhaltlich wird der Unterricht dann mit der aktuellen Bedeutung des Lateinischen begründet: Die Autoren weisen auf zahlreiche lateinische Wörter im Deutschen hin, heben die Bedeutung des Lateinischen für Wissenschaft, Kirche und Beherrschung der Muttersprache hervor und unterstreichen die Rolle des Lateinischen als Mutter der wichtigsten Sprachen und der Kultur Europas.<sup>220</sup> Zusätzlich wird Latein in anderen Lehrwerken als ein Fach präsentiert, das in einzigartiger Weise der Geistesschulung diene und für spätere Tätigkeiten nützlich sei.<sup>221</sup> Schließlich soll noch auf eine weitere Begründung für den Sprachunterricht hingewiesen werden. In einem fiktiven Lehrer-Schüler-Gespräch in der *Ars Latina* mit dem Titel „Non scholae, sed vitae discimus“ kann ein Schüler die Frage „Cur discitis hanc linguam?“ (= Latinam) nicht beantworten. Darauf antwortet der Lehrer: „Attenti este pueri! Ego vobis nonnulla de hac re dicam. Posteris annis legetis libros scriptorum Romanorum. In his libris agitur de magnitudine rei publicae Romanae. ... Proinde discite ex historia Romana! Serviamus rei publicae et curemus, ut patria in beata pace denuo floreat.“<sup>222</sup> Diese Antwort ist doppelt aufschlussreich: Sie unterstreicht, unabhängig von allen Diskussionen um die Autonomie des Sprachunterrichts, ausschließlich seine propädeutische Funktion für den späteren Lektüreunterricht. Zugleich wird an dieser kurzen Bemerkung der für viele Lateinbücher charakteristische historisch unreflektierte und idealisierende Umgang mit der Antike deutlich, da die Schüler dazu aufgefordert werden, am Beispiel der Größe Roms<sup>223</sup> bestimmte Wertvorstellungen zu erwerben, um sie zugunsten ihres Vaterlandes einzusetzen<sup>224</sup>.

---

219 *Lectiones Alt I* (1950), 10.

220 cf. *Lectiones Alt I* (1950), 11 f. Solche Stücke finden sich auch in *Lectiones Alt II* (1952), 8, und *Lectiones Alt III* (1952), 7, mit einer lateinischen Einführung „Die Römer als Lehrmeister der alten Deutschen“, in dem die Bedeutung der Römer als Kultur- und Sprachbringer betont wird.

221 cf. *Ludus A II* (1969), 1; der Band beginnt mit einem B-Stück „Die erste Quintastunde“, in dem es heißt: „Quintani doctiores sunt quam Sextani. Nam lingua Latina mens exercetur; nihil menti tantopere prodest. Quae nunc discitis, ea postea vobis proderunt.“

222 *Ars Latina I* (1961), 53.

223 Hier wird auf die Eintracht der Römer, auf ihre Tapferkeit, ihre Vaterlandsliebe und ihr Pflichtbewusstsein hingewiesen. Daher müsse man aus der römischen Geschichte lernen „vires civitatum colligi, non discordia controversisque consumi“ (53).

224 cf. Kapitel II. 3. 6, 74 ff.

In weitaus stärkerem Maße dienen die Bezüge auf den Schulalltag jedoch der Disziplinierung der Schüler und der Verbesserung der Lernergebnisse. Den bildungspolitischen Hintergrund bildet hier sicherlich die Diskussion um stetig abnehmende Leistungen, denen man durch entsprechende Auslesemaßnahmen glaubte begegnen zu müssen.<sup>225</sup> Zahlreiche Einzelsätze und Lesestücke zeigen strenge Lehrer, die faule Schüler tadeln und fleißige loben. Dabei wird das realitätsferne Idealbild eines Schülers gezeichnet, der strebsam und fleißig ist, Respekt vor dem Lehrer hat und den Wert der schulischen Bildung zu schätzen weiß. Das wohl beeindruckendste Beispiel einer solch autoritären ‚Motivationsförderung‘ kann man in einer deutsch-lateinischen Übersetzungsübung der *Ars Latina* entdecken.

„Lehrer: 1. Nehmt eure Hefte (libellus) [vor]! 2. Ihr sollt (= werdet) heute über die Größe des römischen Staates schreiben. 3. Wohlan (= handelt), schreibt! 4. Was treibst du [da], Paul? 5. Warum schreibst du nicht? 6. Nimm deinen Halter (calamus) und schreib!

Paul: 7. Ich weiß nicht, was (quid) ich schreiben soll (Konj.).

Lehrer: 8. Du hast gestern nicht aufgepaßt (= bist nicht aufmerksam gewesen). 9. Immer vernachlässigst du deine Pflicht. 10. Alle schreiben; du allein weißt nichts zu schreiben. 11. Deine Eltern schicken dich nicht zur Schule (Pass.), damit du Allotria (= andere Dinge) treibst. 12. Wenn du wieder nicht aufpaßt (Fut. II), werde ich an deinen Vater schreiben.“<sup>226</sup>

Obwohl dieser Text nach heutigen Maßstäben unfreiwillig komisch wirkt, ist seine Zielsetzung sehr ernst gemeint: Dem Schüler wird unmissverständlich klargemacht, dass es im Lateinunterricht auf Aufmerksamkeit und Pflichterfüllung ankommt, deren Vernachlässigung schwere Konsequenzen zur Folge hat.<sup>227</sup> Auch wenn es nicht direkt ausgedrückt wird, erscheint lateinischer Sprachunterricht als Mittel schulischer Auslese, wobei seine hohen Anforderungen immer wieder mit Nachdruck hervorgehoben werden. Freude am Fach muss im Hintergrund bleiben. Dieser wichtige Aspekt im Selbstverständnis des Lateinunterrichts wurde in den *Lectiones Latinae* in einer anschaulichen For-

---

225 cf. Kapitel I. 4, 34.

226 *Ars Latina I* (1961), 85.

227 Unmittelbar danach (Ü 54) findet man eine weitere deutsch-lateinische Übersetzungsübung, die in ähnlich drohender Weise die Schüler an ihre Pflichten des nächsten Schuljahres erinnert. (*Ars Latina I* (1961), 86 f.)

mel zusammengefasst: „In tormentis educamur“<sup>228</sup> – „Unter Qualen werden wir erzogen“ – ist nicht nur ein Satz, der der Kunstfigur *Aulus* in den Mund gelegt wurde, um den Lateinschülern am Beispiel eines geläuterten Faulpelzes Mut zum Durchhalten zu geben – es handelt sich vor allem um eine programmatische Aussage über Latein als anspruchsvolles gymnasiales Auslesefach.

### II. 3. 6 Humanistische Werteerziehung: Lebensregeln und das Ideal der römischen Welt

Bereits im *Kapitel I. 2* wurde darauf hingewiesen, dass die Werteerziehung der Schüler ein spezifisches Anliegen des altsprachlichen Unterrichts darstellte. Vor dem Hintergrund der als negativ empfundenen gesellschaftlichen Entwicklungen sollte Vermassung und allgemeinem Werteverlust entgegengewirkt werden. Den Schülern sollte „eine ehrfurchtsvolle Haltung zu den großen überzeitlichen Persönlichkeiten und Werten, eine bewußte und wertbestimmte Einstellung zu den wesentlichen Problemen der Gegenwart und das Gefühl der Verpflichtung zu einem gemeinschaftsbejahenden, charaktervollen Handeln in verantwortlicher Berufsarbeit“<sup>229</sup> vermittelt werden. Dieser zentrale Anspruch humanistischer Bildung blieb jedoch nicht auf den Lektüreunterricht beschränkt, wie spezifische Gestaltungselemente der untersuchten Lehrbücher dokumentieren.

Die Lehrbücher beschäftigen sich von Anfang an mit Fragen des menschlichen Zusammenlebens und behandeln z. B. das Verhalten gegenüber Eltern, Verwandten, Freunden sowie gegenüber dem Staat und bringen auch Fragen des christlichen Glaubens zur Sprache. Die dabei verwendeten Einzelsätze haben häufig die Gestalt von Lebensregeln, bleiben jedoch oberflächlich „nebulose Hohlformeln“<sup>230</sup>. Der Anspruch, „jugendnahe, moralinfreie“<sup>231</sup> Sätze zu bieten, wird i. d. R. nicht erfüllt. Folgende Einzelsätze belegen dies eindrucksvoll:

Adulescentis est maiores natu vereri.<sup>232</sup> – Parentibus a liberis oboediendum est.<sup>233</sup> – Ein anständiger Mensch wird sich nicht weigern, einem

---

228 *Lectiones Neu V* (1970), 7.

229 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1951), 384.

230 KLAUS-DIETER THIEME (1969), 23.

231 *Krüger C I* (1955), III.

232 *Bornemann Neu II* (1954), 17.

233 *Bornemann Neu II* (1954), 16.

Mitmenschen, der ... in Gefahr schwebt, augenblicklich beizuspringen.<sup>234</sup>  
– *Discordiam vitate! Concordia patriam firmatis.*<sup>235</sup> – *Amamus Germaniam patriam.*<sup>236</sup>

Obwohl diese Einzelsätze zuallererst der Vermittlung von grammatischen Stoffen dienen, zeigt ihr häufiges Auftreten, dass hier an eine indirekte, immanent wirksame Wertevermittlung gedacht wird. Diese Absicht wird auch bei den zahlreich vertretenen Sentenzen spürbar, die (sofern es sich um authentisches Material handelt) den Schülern nicht nur einen Erstkontakt mit originalem Latein ermöglichen<sup>237</sup> und als Merkhilfe das Behalten grammatischer Regeln unterstützen<sup>238</sup>, sondern vor allem pädagogisch wirken sollen, da in ihnen „das geistreiche und erzieherisch wertvolle Gedankengut der Antike zu seinem Recht“<sup>239</sup> komme. Gerade das Lernen von Sentenzen vermittele „wertvollstes Gedankengut und sollte nicht unterschätzt werden“<sup>240</sup>. Nach der Vorstellung BORNEMANNs sollte „jeder, der Latein gelernt hat, ... einige hundert der inhaltlich höchst wertvollen und wegen ihrer lapidaren, oft prägnanten Form imponierenden Sentenzen beherrschen!“<sup>241</sup> Insgesamt wird man KLAUS-DIETER THIEME zustimmen müssen, dass in derartigen Übungssätzen, sei es in ‚künstlichen‘ Einzelsätzen oder originalen Sentenzen, „patriarchalische Leitbilder wie Autorität und Gehorsam, Bescheidenheit und Anspruchslosigkeit, Arbeitsmoral, Triebverzicht ... unkritisch übernommen und ... als allgemein gültig hingestellt“<sup>242</sup> werden.

Der Schwerpunkt der intendierten humanistischen Werteerziehung liegt jedoch in der Begegnung mit der römischen Welt. Dabei konzentrieren sich die Autoren zumeist auf den Zeitraum von der mythischen Gründung der Stadt bis zum Ende der Republik, während die Kaiserzeit und auch die Spätantike bis auf ganz wenige Ausnahmen<sup>243</sup> ausgespart bleiben. Es finden sich regelmäßig

---

234 *Lectiones Neu V* (1970), 31 f.

235 *Krüger C I* (1955), 6.

236 *Lectiones Alt I* (1950), 23.

237 cf. *Ars Latina I* (1961), 5.

238 cf. *Lectiones Neu IV* (1963), 6.

239 *Bornemann Neu II* (1954), 3.

240 *Bornemann Neu II* (1954), 4.

241 *Bornemann II*, Erklärungen und Anregungen für den Lehrer, o.J., 21.

242 KLAUS-DIETER THIEME (1969), 24.

243 In der *Ars Latina III* (1954), 41 f., findet sich ein B-Stück über Hadrian („Ein Friedenskaiser“), im *Ludus A II* (1969), 36/38, wird die Kaiserzeit unter den Titeln „Dankbare Untertanen. (Ansprache an den Kaiser Hadrian)“ und „Rom brennt!“ behandelt.

Gründungssagen Roms, einzelne Episoden aus der Königszeit (vor allem Tarquinius Superbus) und der Frühzeit der Republik (z. B. Coriolan und Menenius Agrippa), Einzelsätze und Lesestücke zu den Punischen Kriegen und zu Einzelpersönlichkeiten wie Cato d. Ä., Cicero, Caesar und Augustus. Zusätzlich werden immer wieder Texte zum Aufbau des römischen Staats und seiner Institutionen verwendet. Dazu existiert ein relativ einheitliches Angebot zur römischen Kulturgeschichte und zum Alltagsleben (z. B. Erziehung, Religion, Zirkusspiele, römisches Wohnen).<sup>244</sup> Je näher die Caesarlektüre rückt, desto stärker wird der Anteil historisch-politischer Texte. Des Weiteren widmen die Autoren auch der griechischen Geschichte und vor allem der Mythologie recht große Aufmerksamkeit, da diese offensichtlich als jugendgemäße Stoffe betrachtet wurden.<sup>245</sup> Das gleiche gilt für Fabeln, die insgesamt in recht großer Zahl vorhanden sind. Dagegen gibt es nur äußerst selten Passagen aus anderen literarischen Gattungen, also etwa aus der Liebesdichtung.

Bemerkenswert ist dabei das von den Römern gezeichnete Bild. Aufschlussreich ist beispielsweise die Erstbegegnung mit den Römern im *Ludus Latinus A*. Nach einer idyllischen Szenerie ländlichen Familienlebens und dem ersten Kontakt mit den alten Germanen trifft man in Lektion 9 endlich auf die Römer. Diese werden erstmals in Satz 5 erwähnt, und zwar in einem militärischen Kontext<sup>246</sup>, der dann im B-Stück „Von den Römern“ ebenfalls im Vordergrund steht. Bereits der erste Satz „Romani bellum amabant“ zeichnet ein militärisch geprägtes Bild der römischen Welt, das noch weiter ausgeführt wird: „Arma et proelia Romanos delectabant. Romani saepe cum Germanis bellabant.“ Dann folgen Sätze zur militärischen Ausrüstung und zu den Kriegstechniken der Römer. Schließlich wird wie als Beweis für die Richtigkeit der getroffenen Aussagen der Bogen zur Gegenwart gespannt: „Etiam hodie reliquias castrorum Romanorum in Germania spectamus.“<sup>247</sup> Diese Auftaktbegegnung mit den Römern zeigt ein inhaltliches Grundmotiv, das in allen untersuchten Lehrwerken nachweisbar ist und das öffentliche Negativbild vom Lateinunterricht entscheidend geprägt hat, nämlich die enge Verbindung von Römern, Grammatik und Krieg. Obwohl aus Gründen der Kindgemäßheit und aufgrund der Erfahrungen des zurückliegenden Krieges Bemühungen feststell-

---

244 Bei *Bornemann* vermisst man B-Stücke mit derartigen Inhalten gänzlich.

245 Besonders ausgeprägt ist dies z. B. im *Ludus B II* (<sup>3</sup>1955), dessen B-Stücke zu einem großen Teil aus griechischen Mythen bestehen.

246 *Ludus A I* (<sup>10</sup>1966), 7: „Pila et scuta erant arma Romanorum in bellis.“

247 *Ludus A I* (<sup>10</sup>1966), 7.



bar sind, „das für das römische Wesen unvermeidbare Thema ‚Krieg‘ ... nach Möglichkeit“<sup>248</sup> zurückzudrängen, gehören von Kriegsthemen geprägte Einzelsätze zum Standardrepertoire der Unterrichtswerke; ihr Anteil nimmt immer dann zu, wenn die Caesarlektüre näher rückt oder vom Buch begleitet wird.

Auch die zahlreichen Lesestücke zur römischen Geschichte schaffen nicht selten eine von Kriegshandlungen und Gewalttätigkeiten aller Art geprägte Atmosphäre. Besonders deutlich wird dies im *Ludus B III*. Von den insgesamt 39 B-Stücken, die „durch wesentliche Epochen römischer Geschichte führen“<sup>249</sup> sollen, handelt der übergroße Teil von militärischen Auseinandersetzungen. Allein zu den Punischen Kriegen werden neun z. T. umfangreiche Lesestücke angeboten.<sup>250</sup> Mag eine solche Fülle militärischer Inhalte aus historischen Gründen noch zu rechtfertigen sein, wiegt der offensichtliche Mangel an historischer Reflexion besonders schwer. In der Regel werden nämlich die politischen Hintergründe und die moralischen oder völkerrechtlichen Probleme dieser Ereignisse nicht zum Bewusstsein gebracht. Stattdessen werden römische Charaktereigenschaften in unreflektierter Idealisierung hervorgehoben, was man bereits an Überschriften wie „Die Römer als Lehrmeister der Deutschen“<sup>251</sup> oder „Die Strenge altrömischer Manneszucht“<sup>252</sup> erkennen kann. „Die Lektionen stellen das Fragwürdige an der römischen Tradition nicht in Frage, sondern übernehmen oder konstruieren naiv eine autoritär-patriarchalische Wertewelt“<sup>253</sup>, die als vorbildhaft präsentiert wird, in der aber spezifische Werte einer Demokratie i. d. R. nicht zur Sprache kommen. So wird dann das einfache Leben der fleißigen und frommen Bauern gelobt, werden Tugenden wie Disziplin, Tapferkeit, Pflichterfüllung und Einsatz für das Gemeinwesen gepriesen und die staatsmännischen, verwaltungstechnischen und kulturellen Leistungen der Römer gewürdigt.

Ein typisches Beispiel für eine historisch unreflektierte und verzerrende Idealisierung liefert die Darstellung Caesars in der *Ars Latina I*. Zwar wird Caesar zu Recht als „imperator magnus et scriptor clarus“ bezeichnet, aber die weite-

---

248 Bornemann I, Erklärungen und Anregungen für den Lehrer (1946), 5.

249 *Ludus B III* (1968), Beilageblatt, 1.

250 „De primo bello Punico“ (26 f.), „De Regulo imperatore“ (27 f.), „De initio secundi belli Punico“ (30 f.), „De Hannibale“ (32), „De secundo bello Punico“ (33 f.), „De fine secundi belli Punico“ (36 f.), „De Hannibale“ (44 f.), „De tertio bello Punico“ (51 f.), „Hannibal, priusquam Alpes traicit, militum animos his fere verbis confirmat“ (65 f.).

251 *Ars Latina I* (1961), 49 f.

252 *Ars Latina II* (1954), 17.

253 KLAUS-DIETER THIEME (1969), 20.

ren Charakterisierungen wirken einseitig und verkürzt. Wenn es beispielsweise heißt „5. Postquam consul fuit, multos annos cum bellicosis Galliae populis pugnavit. 6. Semper victor fuit“, täuscht dies nicht nur über die häufig schwierige Lage Caesars im Gallischen Krieg hinweg, sondern lässt auch völlig Caesars machtpolitische Gründe für diesen Krieg außer acht. Man kann jedenfalls den Eindruck gewinnen, dass die Gallier, die nicht ohne Grund „bellicosi“ genannt werden, an der Auseinandersetzung schuld seien. Auch die historische Bedeutung der Unternehmungen Caesars gegen die Germanen wird übertrieben: „7. Etiam cum Germanis, maioribus nostris, certavit. 8. Germanos fugavit et Romanos magno terrore et timore liberavit.“ Schließlich wird auch ein sehr ungenaues Bild davon gezeichnet, wie die Zeitgenossen auf Caesars Leistungen in Gallien reagierten. Kritische Stimmen oder politische Gegnerschaft werden völlig ausgeblendet: „9. Romani imperatori victori grati fuerunt. 10. Poetae et oratores imperatorem magnum celebraverunt. 11. Senatores victorem summis honoribus ornaverunt.“<sup>254</sup> Caesars Tod schließlich erscheint als Tat treuloser Charaktere, wobei die politischen Hintergründe nicht einmal angedeutet werden. Im Gegensatz dazu wird Caesars Treue gegenüber seinen Freunden hervorgehoben: „Quamquam amicis in rebus et secundis et adversis semper fidem servaverat, tamen Brutus, amicus Caesaris, inter coniuratos erat.“<sup>255</sup> Eine Ausnahme bildet auch hier die *Vita Romana*. Neben einer positiven Würdigung Caesars findet sich eine ausgesprochen kritische Auseinandersetzung, die von Cato d. J. vorgetragen wird und im krassen Gegensatz zum üblichen geschönten Caesarbild der Lehrbücher steht: „Qui legibus laesis munera sacra populi Romani sibi sumpsit, sumpta facinoribus sceleribusque foedissimis inquinavit, neque virtute, sed fraude gentes Gallorum Germanorumque vicit victasque contra ius gentium quasi pecora mactavit.“<sup>256</sup> Überhaupt ist in diesem Lehrwerk die Tendenz zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit der römischen Welt unverkennbar.

Insgesamt ist immer wieder ein Mangel an kritischer Distanz gegenüber den Römern feststellbar. Problematische Wesenszüge römischer Geschichte und Gesellschaft werden zwar nicht verschwiegen, sondern zumeist verharmlosend dargestellt. Dies zeigt sich z. B. an der Darstellung des Brudermordes von Romulus an Remus. So konnte der Schüler den Eindruck bekommen, dass Remus durchaus die gerechte Strafe ereilt habe: „Cum murus nondum altus esset, Remus per ludibrium eum transiluit. Statim ab Romulo irato necatus

---

254 *Ars Latina I* (1961), 25.

255 *Ars Latina I* (1961), 38.

256 *Vita Romana I* (1970), 56.

est.<sup>257</sup> Die moralische Dimension des Phänomens Brudermord und die Tatsache, dass die Geschichte Roms mit einer solch schweren Verfehlung begann, bleibt in den Texten völlig ausgeklammert. Lediglich bei BORNEMANN wird auf die Schwere des Verbrechens hingewiesen und auf die Tatsache, dass Romulus trotzdem weiterhin vom Glück begünstigt war.<sup>258</sup> Auch das Sklavenleben<sup>259</sup> und die Zirkusspiele<sup>260</sup> wirken befremdlich harmlos, und die Eroberung fremder Völker wird als selbstverständlicher und letztlich positiver Akt des Kulturtransfers<sup>261</sup> betrachtet. Gleichwohl kann man in den Lehrwerken vereinzelte Bemühungen um eine sachlichere und weniger idealisierende Darstellung der römischen Welt erkennen. Hierzu zählen beispielsweise die recht differenzierte Darstellung des Marius im *Ludus B III*<sup>262</sup> und ein Text, der in Anlehnung an Sallust den Sittenverfall der Römer beklagt. Hierzu ist dann sogar eine Problematisierung durch Fragen vorgesehen, wobei Stärken und Schwächen der Römer und die Gründe für den Sittenverfall benannt werden sollen.<sup>263</sup>

Insgesamt soll die idealisierende Darstellung der Römer nicht nur zu einer positiven Haltung der Schüler gegenüber dem gesamten Fach Latein führen. Vielmehr geht es auch um die immanente Vermittlung von Werthaltungen, die der Persönlichkeitsbildung dienen sollten und die als essentiell für Staat und Gesellschaft empfunden wurden. Durch die idealisierende Darstellung römischer Tugenden wie Disziplin, Pflichtbewusstsein, Frömmigkeit und Vaterlandsliebe sollte den als negativ empfundenen gesellschaftlichen Entwicklungen der Gegenwart schon in der Spracherwerbsphase entgegengewirkt werden. Eine kritische Reflexion des römischen Wesens sollte dabei in aller Regel nicht erfolgen, vielmehr ging es eher um eine mechanische Übernahme bestimmter Inhalte durch die Schüler. Obwohl man Wertvorstellungen vermisst, die zur Ausbildung eines demokratischen Bewusstseins hätten beitragen können, sind die in den Lehrbüchern propagierten Werte keinesfalls unpolitisch, da sie bei

---

257 Krüger C I (21955), 35.

258 cf. Bornemann I (31949), 24: „Romulo, quamquam foedo illo scelere contaminatus (befleckt) erat, tamen fortuna prospera fuit.“

259 cf. KLAUS-DIETER THIEME (1969), 21 f. Sklaven führen zwar ein trauriges Leben, sind dafür aber immer gut gelaunt und interessanterweise nicht von Römern, sondern von Piraten verklavt worden. (cf. *Ars Latina I* (71961), 19)

260 cf. *Ars Latina I* (71961), 23 f.

261 cf. *Ars Latina II* (71954), 45 f.

262 cf. *Ludus B III* (81968), 58: „Nam ut laudandus erat, quod virum fortem et belli peritissimum se praestiterat, ita vituperandus, quod in bello civili immodica in cives suos saevitia usus erat.“

263 cf. *Lectiones Neu III* (41969), 102 f.

den Schülern eine kritische Grundhaltung gegenüber den vorherrschenden Entwicklungen der modernen Industriegesellschaft erzeugen sollten. Dabei kommt immer wieder die von MANFRED FUHRMANN zu Recht kritisierte „Berufsideologie des deutschen Lateinlehrers“<sup>264</sup> zum Ausdruck, die für sich den unbescheidenen Anspruch erhob, ewig gültige und zugleich immer aktuelle Werte zu vermitteln.

## II. 4 Übersetzungsverfahren – mehr als nur ein zentrales Methodenproblem des Sprachunterrichts

Übersetzen ist das „zentrale fachspezifische Verfahren“<sup>265</sup> im altsprachlichen Unterricht bei der Auseinandersetzung mit lateinischen und griechischen Texten und dient der ersten Erschließung (Dekodierung) sowie der Herstellung einer Übersetzung als Zielleistung (Rekodierung). Dabei handelt es sich um einen anspruchsvollen kreativen Prozess<sup>266</sup>, der an Schüler z.T. hohe kognitive Anforderungen stellt. Aber auch die Lehrer müssen sich mit einer anspruchsvollen Aufgabe auseinandersetzen: Für eine erfolgreiche Übersetzung müssen sie den Schülern nicht nur die notwendigen sprachlichen und inhaltlichen Grundlagen vermitteln, sondern auch exakte Kenntnisse in der Übersetzungsmethodik sicherstellen. Gerade diese Frage nach einer für Schüler geeigneten und erfolgversprechenden Übersetzungsmethode erwies sich in der Geschichte des altsprachlichen Unterrichts immer wieder als ein zentrales und äußerst kontrovers behandeltes Thema innerhalb der Methodendiskussion. Man kann sogar den Eindruck gewinnen, „daß die Probleme des altsprachlichen Unterrichts fast immer als ‚Übersetzungsfragen‘ erschienen“<sup>267</sup>. Dies gilt auch für die Zeit nach 1945, in der die Diskussion über die Übersetzungsmethoden mit besonderer Intensität geführt wurde: Dies kann man eindrucksvoll an den zahlreichen Aufsätzen erkennen, die in regelmäßigen Abständen in der damals einflussreichsten Fachzeitschrift *Der Altsprachliche Unterricht* publiziert wurden. Von 1952 bis 1968 wurden in dieser Zeitschrift nicht weniger als 20 Artikel veröffentlicht, die sich zumeist schwerpunktmäßig mit Problemen der Übersetzungsmethodik beschäftigen. Des Weiteren finden sich zu diesem Thema z.T. umfangreiche Beiträge in anderen Fachzeitschriften sowie in den Metho-

---

264 MANFRED FUHRMANN (1995c), 37.

265 cf. UDO FRINGS / HERMANN KEULEN / RAINER NICKEL (1981), 273; ebenso RAINER NICKEL (2001), 291.

266 cf. FRIEDRICH MAIER (1979c), 188–192.

267 ARTHUR KRACKE (1952), 54.

diken von KRÜGER, WILSING, JÄKEL und RÖTTGER. Zunächst jedoch scheint ein knapper Überblick zu den historischen Grundlagen dieser zentralen Methodenfrage sinnvoll, um das Verständnis für Inhalt und Stellenwert der nach 1945 geführten Diskussion sicherzustellen.

#### II. 4. 1 „Qui recte construit, recte vertit!“<sup>268</sup> – die Konstruktionsmethode als Standardverfahren

Schon im 19. Jahrhundert entfaltete sich eine breite Diskussion über Methoden des Übersetzens. Dabei konnte sich das sog. „Konstruieren“ als die dominierende Verfahrensweise durchsetzen, bei dem sich „die Erkenntnis der syntaktischen Zusammengehörigkeit der Wörter und Formen ... durch die Ordnung der einzelnen Teile nach ihren Beziehungen zueinander“<sup>269</sup> vollzieht. Diese Entwicklung wurde offensichtlich seit den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts aufgrund einer veränderten Zielsetzung des altsprachlichen Unterrichts begünstigt und hatte nicht nur Auswirkungen auf die Lektüre originaler lateinischer und griechischer Texte in den mittleren und höheren Klassenstufen, sondern in besonderem Maße auch auf den lateinischen und griechischen Elementarunterricht. Allerdings wurde die Notwendigkeit der Konstruktionsmethode zunächst mit den Anforderungen des Hinübersetzens begründet: „Kam es früher nur darauf an, dass der Schüler etwa vom vierten oder fünften Jahre des Unterrichts an lateinisch zu schreiben und zu sprechen und lateinische Schriftsteller zu verstehen anfing, so sollte er jetzt vor Allem formal gebildet sein, und da hierzu nichts geeigneter erschien als das Uebersetzen in die fremde Sprache, so war das Ziel des lateinischen Elementarunterrichtes nicht mehr zum ‚Lateinschreiben‘ sondern zum ‚Uebersetzen in das Lateinische‘ anzuleiten.“<sup>270</sup> So sollte sich der Schüler „zunächst durch Aufsuchen des Subjectes und Prädicates das Satzverhältnis klar machen und dann sich die Kenntnis der betreffenden Vocabeln verschaffen“<sup>271</sup>. Ebenso erschien es möglich, „dass der Lehrer von Hause aus das Construire des Satzes leitet, d.h. die eigentliche Arbeit in die Hand nimmt, und nun Stück für Stück sogleich übersetzen lässt, an jedem Stück die etwa nöthigen Correctur-Fragen mit den Regel-Repetitionen vornimmt und so schließlich den Satz mit dem Schüler vollendet“<sup>272</sup>. Schließlich wurde sogar darauf hingewiesen, dass das

---

268 JULIUS ROTHFUCHS (?1893), 50f.

269 PETER DETTWEILER (?1914), 88.

270 HERMANN PERTHES (1875), 10.

271 HERMANN PERTHES (1875), 13.

272 HERMANN PERTHES (1873), 44.

Konstruieren „eigentlich ... nur am Platze bei dem Übersetzen in die fremde Sprache (ist); denn da im Deutschen ‚die Rose‘ sowohl Nom. als Akk. der Form nach sein kann, so ist hier eine judiziöse Unterscheidung notwendig. Bei dem umgekehrten Verfahren leitet der Sprachgeist den Schüler völlig sicher.“<sup>273</sup>

Allerdings entsprach letztere Einschätzung wohl nicht den Hauptproblemen der Schulpraxis. Denn offenbar bereitete den Schülern vor allem die Übersetzung lateinischer und griechischer Texte ins Deutsche Schwierigkeiten: „Man beobachte einen Quartaner, wie er seinen Nepos präpariert. Jeder Satz ist ihm ein Wirrnis von Wörtern, nicht einmal von Worten. Übersetzt er jedes Wort für sich, so entsteht der baare Unsinn; er bleibt also auf halbem Wege stehen und versucht dasselbe Manöver beim nächsten Satze, – oder er rät, wenn es ein phantasievoller Junge ist, tapfer darauf los, vervollständigt hierdurch das Fehlende und amüsiert zuweilen Lehrer und Klasse ...“<sup>274</sup> JULIUS ROTHFUCHS, Provinzialschulrat im westfälischen Münster, forderte daher erstmals 1882, dass das Konstruieren von der Sexta an methodisch gelernt werden müsse, um eine verlässliche Anleitung zur Übersetzung aus dem Lateinischen zu gewährleisten.<sup>275</sup> Dabei sollte das Konstruieren nach folgendem Muster ablaufen: „Erste Frage: Welches sind die Nebensätze? ... Zweite Frage: Welche Hauptsätze bleiben übrig? ... Dritte Frage: Woran und durch welche Konjunktionen oder Pronomina sind die vorgenannten Nebensätze ... anzuknüpfen? ... Vierte Frage: 1) Welche Infinitivkonstruktionen sind zu bemerken? 2) Wovon hängen sie ab? ... Fünfte Frage: 1) Welche Participialkonstruktionen sind zu bemerken? 2) Zu welchen Worten (Prädikaten) gehören sie und wie sind sie anzuknüpfen? ... Einen Abschluss kann das Konstruieren des Satzgefüges noch dadurch finden, dass der Lehrer fragt: ‚Welche Verhältnisse sind durch die Nebensätze ausgedrückt und zu welchen Worten?‘“<sup>276</sup> Diese Vorgehensweise führt für ROTHFUCHS nicht nur zu einer erfolgreichen Übersetzung, sondern rufe bei den Schülern eine spezifische formale Bildungswirkung hervor: „Auf diese Weise gewöhnen sie sich an Klarheit des Denkens, und das Konstruieren wird zu dem, was es sein soll, – eine sprachlogische Gymnastik des Geistes.“<sup>277</sup>

Seit 1892 wurden in den preußischen Lehrplänen „Uebungen im Konstruieren“<sup>278</sup> im Lateinischen von der Sexta an verbindlich vorgeschrieben; im Grie-

---

273 HERMANN SCHILLER (1894), 428.

274 JULIUS ROTHFUCHS (1893), 50.

275 cf. JULIUS ROTHFUCHS (1883), 52, 71.

276 JULIUS ROTHFUCHS (1883), 62–66.

277 JULIUS ROTHFUCHS (1883), 67.

278 *Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen* (1892), 219.

chischlehrplan fehlt zwar jeder Hinweis auf diese Methode, in der einschlägigen Literatur wurde ihr jedoch auch im Griechischunterricht, aufbauend auf dem Lateinunterricht, eine zentrale Rolle zugewiesen.<sup>279</sup>

Gleichwohl blieb die Konstruktionsmethode nicht unumstritten: Sie sei „viel zu weit ausgedehnt, weil man dadurch besonders die ‚formale Bildung‘ herbeizuführen meint“, sie sei „unnatürlich“ und trage „am meisten dazu bei, dem Schüler den lateinischen Unterricht unerfreulich zu machen“<sup>280</sup>. Insbesondere wurde die Vernachlässigung der Textinhalte bemängelt, da das Konstruieren nicht vom „Inhalte ...“, sondern von formal-grammatischen Kategorien<sup>281</sup> ausgehe. Dadurch werde sich der Schüler kaum „des Inhalts der Worte, geschweige des Satzes bewußt“<sup>282</sup> und sei weder in der Lage, eine Periode in ihren logischen Zusammenhängen zu erfassen noch den Text in richtiges Deutsch umzuformen. Alternativvorschläge wie die Satzanalyse von FRIEDRICH HOFFMANN<sup>283</sup> blieben jedoch die Ausnahme und konnten sich allem Anschein nach nicht durchsetzen. HOFFMANN betrachtet den Satz nicht als „Zusammenfügung einzelner für sich bestehender Stücke, sondern er ist von Hause aus eine Einheit, ein Ganzes, dessen Glieder in Beziehung zueinander stehen. Der naturgemäße Gang ist also der, daß man erst das Ganze irgendwie zu erfassen sucht und dann das Verhältnis der Glieder. Das Verfahren ist also ein analytisches, und wir sprechen richtig von einer Satzanalyse. Sind in der Analyse die Glieder in ihrer Beziehung erkannt, so ist der sachliche Inhalt, den wir zunächst in Umrissen erfaßt haben, nunmehr vollständig aufzubauen, und diese Synthese setzt sich beim Übersetzen fort ...“<sup>284</sup>

---

279 PAUL DÖRWALD (1912), 56: „Das Übersetzen der griechischen Sätze muß auf der Einsicht in ihre Konstruktion beruhen.“

280 HERMANN SCHILLER (1894), 428.

281 PETER DETTWEILER (1914), 143.

282 FRIEDRICH HOFFMANN (1914), 159.

283 cf. FRIEDRICH HOFFMANN (1914), 158 ff.

284 cf. FRIEDRICH HOFFMANN (1914), 159f. HOFFMANN liefert für das Verfahren, das im Gegensatz zur Konstruktionsmethode von Fragen nach dem Inhalt sowie nach sachlichen und gedanklichen Zusammenhängen ausgeht, ein anschauliches Beispiel: „Puella in horto rosas plantat. Was siehst du? Ein Mädchen. Was tut das Mädchen? Es pflanzt Rosen (so sagt der Schüler, nicht ‚die Rosen‘). Welcher Satzteil ist ‚Rosen‘? Das Objekt im Akkusativ. Lateinisch? Rosas. Nun haben wir noch in horto zu erklären. Was bezeichnet in horto? Den Ort, wo das Mädchen die Rosen pflanzt, also örtliche Satzbestimmung.“ (160) Der Nachteil dieser Methode besteht darin, dass die intendierte Sinnerfassung zum Raten verführen kann. Daher scheint eine Abstützung durch Elemente der Konstruktionsmethode sinnvoll. (cf. FRITZ HAEGER / KURT SCHMIDT (1965), 105; HANS-JOACHIM GLÜCKLICH / RAINER NICKEL / PETER PETERSEN (1980), 261)

Auf der Grundlage derartig heftiger Kritik an der Konstruktionsmethode wurden in den Reformplänen von 1925 erstmals ernsthafte Versuche unternommen, neue Ansätze im Unterricht zu etablieren. Hierzu zählt die von GEORG ROSENTHAL, Direktor des Katharineums in Lübeck, entwickelte „wörtliche“ Übersetzungsmethode. Nach ROSENTHAL gelange man nämlich „zum Verständnis des Satzes ... nur durch wörtliches Erfassen, ein Wort nach dem anderen. Ganz wie im Deutschen! ... Habe ich aber durch mein wörtliches Übersetzen verstanden, dann muß ich sofort übersetzen, so unwörtlich wie möglich, das heißt so deutsch wie möglich.“<sup>285</sup> So wird in den Lehrplänen bemerkt, die schnellste Lektüreeinführung solle durch „die von Jugend auf geübte möglichst wortwörtliche Übersetzung eines vorgelesenen oder vorgesprochenen Satzes“ erfolgen, an die sich „dann eine freie, in gutem Deutsch gehaltene Angabe des darin enthaltenen Gedankens“<sup>286</sup> anschließt. Dagegen wird die Rolle des Konstruierens eingeschränkt, das formale Potential jedoch nachdrücklich hervorgehoben: „Durchkonstruieren eines Satzes vom Verb aus und Zergliederung einer ganzen Periode, die im letzten Grunde nur möglich ist, wenn das Satzganze schon verstanden ist, sind auf Einzelfälle zu beschränken, die ganz besonders geeignet sind, die logischen Fähigkeiten der Schüler zu entwickeln.“<sup>287</sup> Grundsätzlich sollte wohl im ständigen Ineinandergreifen dieser beiden geistigen Tätigkeiten ein schnelles Erfassen von „Wortsinn und Satzgedanken“<sup>288</sup> erfolgen.

Auch bei OTTO WECKER, dem in den dreißiger Jahren und der Nachkriegszeit einflussreichen Vertreter der sog. „natürlichen“ bzw. „direkten“, d.h. lateinisch-deutschen Unterrichtsmethode, finden wir eine ähnliche Mischform: Neben einer intensiven Formenanalyse sieht WECKER ein satzanalytisches „Konstruieren von innen heraus“<sup>289</sup> sowie schließlich eine wörtliche Übersetzung vor, die der Sinnerfassung dient und an die sich eine gute deutsche Übersetzung anschließt<sup>290</sup>. Diese Aspekte finden sich dann z.T. auch in den nationalsozialistischen Lehrplänen von 1938 wieder: In der 1. Klasse sind „Satz-

---

285 GEORG ROSENTHAL (1924), 31 ff.; zitiert nach MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 105, die auf S.105–109 eine intensive Erörterung der Vor- und Nachteile dieser Methode vornehmen; ferner ANDREAS FRITSCH (1984), 11 f.

286 *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens* (1925), 25.

287 *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens* (1925), 25.

288 WALTHER KRANZ (1926), 79.

289 OTTO WECKER (1931), 716.

290 cf. OTTO WECKER (1936), 80–821; auch LUDWIG MADER und WALTER BREYWISCH (1934), die die sog. „direkte“, d.h. lateinisch-deutsche Unterrichtsmethode entwickelt haben, sehen zunächst eine wörtliche „Arbeitsübersetzung“, dann erst die gute deutsche Übersetzung vor (35).



analysen durch Konstruieren von der äußeren Form her (Endungen), aber auch vom Teilinhalt her<sup>291</sup> durchzuführen. Allerdings findet sich in den methodischen Vorschriften des Lehrplans kein Hinweis mehr auf das wortwörtliche Übersetzen<sup>292</sup>; dies kann nicht überraschen, da schon zuvor, nicht zuletzt auch aus ideologischen Gründen, heftige Kritik an der wortwörtlichen Übersetzungsmethode des Juden GEORG ROSENTHAL<sup>293</sup> geübt worden war, den man 1933 aus dem Amt entfernt hatte. Insgesamt dürften alle diese Versuche zur Reformierung der Übersetzungsmethodik nur beschränkte Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis gehabt haben. Wenn wir MAX KRÜGER glauben wollen, den man wohl als einen der besten Kenner der damaligen Verhältnisse bezeichnen kann, dann blieben die meisten Lehrer „lieber auf dem seit Generationen vertrauten Wege, dem des Konstruierens“<sup>294</sup>.

#### II. 4. 2 Übersetzungsverfahren in der Kontroverse

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs wurde unter den Altphilologen die Diskussion über die Übersetzungsmethodik mit besonderer Intensität fortgesetzt, wobei auch hier der Lateinunterricht im Mittelpunkt stand. „Das war verständlich; denn die verringerte Stundenzahl vor allem im Lateinunterricht, das Problem des Lateinunterrichts am neusprachlichen und am mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasium zwang dazu, nach geeigneten Wegen zu suchen.“<sup>295</sup> Durchgehend spürbar ist dabei die Unsicherheit über die fachliche und motivatorische Wirksamkeit der gängigen Übersetzungsmethoden. „Führen“, fragt RICHARD KNOKE bereits im Jahr 1953, „die heute üblichen Übersetzungsmethoden zu dem ‚lustvollen Können‘, das schon die Denkschrift zur Schulreform von 1925 gefordert hat? Wecken wir von Anfang an – auch in der schwierigen Zeit der Einführung in die zusammenhängende Lektüre – das Interesse und Verständnis der Jungen so, daß von dem lateinischen Unterricht

---

291 *Erziehung und Unterricht in der höheren Schule* (1938), 239.

292 *Erziehung und Unterricht in der höheren Schule* (1938), 237: „Übersetzt werden kann immer erst dann, wenn der Sinn verstanden ist. Dies ist nur möglich nach sauberer sprachlicher und sachlicher Klärung.“

293 So z. B. bei MATTHIAS STEHLE (1936), der, ohne GEORG ROSENTHAL namentlich zu nennen, bemerkt: „Von den gangbaren Wegen zum Verständnis ist der des wortwörtlichen Übersetzens gänzlich zu verschweigen. Denn er ist nichts anderes als eine grobe Selbsttäuschung.“ (71) STEHLE stellt die Übersetzungskunde in den Dienst des Nationalsozialismus und will dabei vor allem die „auf völkischer Verschiedenheit beruhenden Unterschiede des Lateinischen und Deutschen“ (76) beleuchten.

294 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 94.

295 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 94.

eine werbende Kraft ausgeht?“<sup>296</sup> Dieses Methodenproblem wurde somit nicht nur als ein wichtiges fachimmanentes Teilphänomen des altsprachlichen Unterrichts aufgefasst, sondern hatte geradezu den Rang einer Existenzfrage: Eine praktikable Übersetzungsmethode sollte nicht nur das Übersetzen erleichtern und die als problematisch empfundenen Übersetzungsleistungen verbessern, sondern zugleich der allgemein schwindenden gesellschaftlichen Akzeptanz des altsprachlichen Unterrichts entgegenwirken, die ja nicht zuletzt durch die gängige Übersetzungspraxis befördert wurde.<sup>297</sup> Insofern ist zu erwarten, dass diese Diskussion exemplarische Aussagekraft hat für die grundsätzlichen Probleme, in der Zeit nach 1945 gewachsene Traditionen und notwendige didaktische und methodische Neuerungen in Einklang zu bringen. Daher kann nicht verwundern, dass die Frage nach einer angemessenen Übersetzungsmethode der wohl am meisten erörterte Gegenstand innerhalb der altsprachlichen Methodendiskussion von 1945 bis 1970 war. Neben eher unbedeutenden Sonderwegen wurde die Diskussion im Wesentlichen von zwei unterschiedlichen methodischen Hauptströmungen bestimmt, die einerseits Möglichkeiten einer vorrangig sukzessiven Texterschließung erörtern, andererseits Kombinationen herkömmlicher Methoden vorziehen. Die Diskussion konzentrierte sich dabei auf das Lateinische, Griechisch spielt nur eine Nebenrolle.

### Sukzessive Verfahren als Traditionsbruch

Die sukzessiven Übersetzungsverfahren wurden als Gegenentwurf und Neuanfang zu den bisher vorherrschenden Methoden der Konstruktion und Satzanalyse verstanden. Ihre wohl einflussreichsten Vertreter sind WILLY NEUMANN<sup>298</sup> mit seiner „natürlichen Lesemethode“, ARTHUR KRACKE<sup>299</sup> und WERNER JÄKEL<sup>300</sup> mit dem „verstehenden Lesen“ und DIETER LOHMANN<sup>301</sup> mit dem „natürlichen Verstehen“. Sie knüpften an die Methodik ROSENTHALS an, modifizieren dessen Gedanken jedoch sehr weitreichend, da vor allem die stilistische Qualität der mit ROSENTHALS Methode erzielten Übersetzungsergebnisse heftig kritisiert wurde. Außerdem ist allen sukzessiv ausgerichteten Methodenvorschlägen die grundsätzliche Ablehnung der Konstruktionsmetho-

---

296 RICHARD KNOKE (1953), 356.

297 cf. Kapitel I. 3.

298 cf. WILLY NEUMANN (1952).

299 cf. ARTHUR KRACKE (1952) und im Methodischen Lehrerheft zum Lese- und Übungsbuch *Vita Romana* 2 (1966), 7–11.

300 cf. WERNER JÄKEL (1952, 1966).

301 cf. DIETER LOHMANN (1968).

de gemeinsam. So macht NEUMANN, dem das Verdienst zukommt, die Diskussion mit einem kraftvollen Impuls angestoßen zu haben, das Konstruieren wegen seiner Ansicht nach mangelnder Erfolge für die negative Niveauentwicklung des altsprachlichen Unterrichts insgesamt verantwortlich: „Es ist aber an der Zeit, eine Methode aufzugeben, die trotz jahrzehntelanger Übung und Verwendung keine befriedigenden Leistungen ermöglicht.“<sup>302</sup> NEUMANN hält das Konstruieren für ein „unnatürliches, sprachwidriges Verfahren“<sup>303</sup>, da „der gesprochene oder geschriebene Satz nicht als Ausdruck einer lebendigen Sprache, sondern als etwas Totes aufgefaßt (wird), das man nach einem fein ausgeklügelten System sezieren, zerhacken und zergliedern muß“<sup>304</sup>. Außerdem verführe es die Schüler „zwangsläufig zum Raten“, da man oft die „wohlgeordnete Reihenfolge der Fragen: Wer? Wen? Wem? Wessen? usw. nicht benutzen“<sup>305</sup> könne. Der Grundfehler dieser Methode bestehe darin, „daß man zu früh auf eine Übersetzung aus ist und deshalb den fremdsprachlichen Text wie einen zufällig geordneten Materialvorrat betrachtet, aus dem man die für den Bau des deutschen Satzes jeweils nötigen Bestandteile nach Belieben herausucht“<sup>306</sup>. Daher könnten Konstruktion und Analyse kein geeignetes Mittel sein, um zu einem wirklichen Verständnis der Autorenintention vorzudringen: „Die landläufige Fiktion, man habe mit der grammatischen Konstruktion und syntaktischen Analyse eines Satzes ... seinen letzten Sinn völlig begriffen, ... wird man ... nicht mehr aufrecht erhalten können.“<sup>307</sup> So orientieren sich alle sukzessiv ausgerichteten Verfahrensweisen mehr oder weniger strikt an der vom Autor vorgegebenen Wortstellung als der „entscheidende(n) Repräsentation des Gesamtsinnes, die sie [= die Schüler] während des Verständnisvorgangs wie ein Leitseil in der Hand behalten müssen“<sup>308</sup>. In diesem Zusammenhang kommen ‚natürliche‘ Lesegewohnheiten der eigenen Muttersprache zur Anwendung: „Jeder gebildete Deutsche versteht die schwierigsten Sätze von Kleist oder Thomas Mann, ohne zu konstruieren oder zu analysieren. Auch in der Fremdsprache kann nur dies das Ziel sein: Alles in der Reihenfolge, in der es gesprochen wird oder geschrieben steht, zu verstehen (wohlgemerkt, nicht: zu übersetzen, denn das ist wegen der Divergenz der Ausdrucksmittel nicht gleich möglich).“<sup>309</sup> Allgemein wird der Übersetzungsvorgang in die erst später so

---

302 WILLY NEUMANN (1952), 9; ebenso WERNER JÄKEL (1952), 75.

303 WILLY NEUMANN (1952), 11.

304 WILLY NEUMANN (1952), 11.

305 WILLY NEUMANN (1952), 10.

306 WERNER JÄKEL (1966), 93.

307 WERNER JÄKEL (1952), 75.

308 EBERHARD HERMES (1966b), 10.

309 *Vita Romana II*, Lehrerheft (1966), 9.

bezeichneten Phasen Dekodierung und Rekodierung differenziert, da „ein sinnvolles Übersetzen ohne vorheriges oder gleichzeitiges Verstehen des Textes nicht möglich“<sup>310</sup> sei.

Die sukzessiven Verfahren sollen durch gezielte Vorübungen bereits in der Lehrbuchphase vorbereitet werden, damit die Schüler „ihren Caesar nicht schwer finden und in flottem Tempo mit wirklicher Intention auf den Inhalt lesen können“<sup>311</sup>. KRACKE bietet dafür in seinem Unterrichtswerk *Vita Romana* zahlreiche Anregungen: Hierzu gehören z.B. nicht nur die grundsätzlich inhaltlich geschlossenen Texte, sondern auch zahlreiche Übungen zu Wort- und Begriffsfeldern, um die Schüler von schematischen Wortgleichungen abzuhalten. JÄKEL schlägt vor, ein zu behandelndes Lesestück vorher aufzulockern, „indem man Sätze daraus, vereinfacht und auf ihren Kern reduziert, oder Bauelemente von Sätzen in Wortfügungen, in Formenübungen, in kleinen Übungssätzen mündlich bekannt macht. Das Hören ist dabei wichtig, da ja auch das Stück nachher beim Vorlesen des Lehrers im Mitlesen und Hören begriffen werden soll.“<sup>312</sup> LOHMANN will bereits in der Spracherwerbsphase intensive Satzergänzungsübungen vornehmen, die durch ständiges vorausschauendes Kombinieren das Verständnis für syntaktische Zusammenhänge fördern sollen.<sup>313</sup>

Auch bei der Textlektüre werden durchaus differenzierte Wege beschritten. Beispielsweise sieht NEUMANN einen einfachen methodischen Dreischritt vor: Zunächst erfolgt die Wortübertragung, „d.h. eine möglichst wortgetreue Umformung des lateinischen oder griechischen Ausdrucks ins Deutsche“<sup>314</sup>, daraus folgt das Satzverständnis, dem sich dann die Übersetzung anschließt. Im Gegensatz zu NEUMANNs eher schematischer Wortübertragung, die vor allem zu unbefriedigenden deutschen Übertragungsergebnissen führt, schreitet JÄKEL<sup>315</sup> „von Wortgruppe zu Wortgruppe, vom schon Erarbeiteten zum Unbekannten vor. Vorab wird der ganze Sinnkomplex – ein oder mehrere Sätze – laut gelesen, zumeist vom Lehrer, denn in der Regel wird nur er es sinngemäß tun

---

310 DIETER LOHMANN (1968), 31 f.

311 *Vita Romana II*, Lehrerheft (21966), 8.

312 WERNER JÄKEL (21966), 84.

313 cf. DIETER LOHMANN (1968), 22 ff.

314 WILLY NEUMANN (1952), 13.

315 JÄKEL (21966), 87, kritisiert NEUMANNs Vorgehensweise scharf. „Der von Neumann beschriebene Weg führt nicht zum Lesen ... Solange man ständig ... die deutschen Bedeutungen substituieren läßt, gelangt man nicht zum Lesen, weder im Französischen noch im Englischen noch auch im Lateinischen.“

können. Anfangs wird er dabei die Schüler immer wieder einmal darüber belehren müssen, was sie alles bereits bei diesem ersten Lesen aufnehmen und erkennen sollten, und daß dies für sie der schwerste Teil der gemeinsamen Arbeit ist ... Man stelle in der Lektüre nicht von vornherein Fragen wie: Welcher Satzteil fehlt noch? Wie fragt man hier? Wo steht das Objekt?, sondern lasse feststellen, was dasteht und was die Wortgruppe inhaltlich zur Fortführung des Gedankens beiträgt ... Werden Hilfsfragen erforderlich, so frage man z.B.: Wovon ist hier die Rede? Was wird denn gesagt? Wie fügt sich das an das bisher Bekannte an? Erst dann, wenn das alles und auch eine Analyse des Satzbaus noch nicht zum Erfolge führt, greife man zu einer Erarbeitung von der Grammatik her.“<sup>316</sup> JÄKEL sieht in dieser ersten, für Schüler sicherlich anspruchsvollen Übertragung nur einen Hilfsvorgang, bei dem „die Aufmerksamkeit des Schülers ausschließlich auf ein Verstehen und nicht schon auf Möglichkeiten einer guten deutschen Formulierung gerichtet“<sup>317</sup> sein sollen. KRACKE will das Verstehen ebenfalls durch eine „Glied nach Glied wiedergebende parataktische ... Interlinearversion“, „Inhaltsangabe“ sowie „bestmögliche deutsche Wiedergabe“<sup>318</sup> sichern und stellt sich die praktische Umsetzung wie folgt vor: So lasse sich der Satz *nam media in via frequenti plaustra ingentem arborem caesam trahentia cum mulis lapides vehentibus concurrerunt* „ohne ‚Konstruieren‘ in der Reihenfolge des Lesens blockweise erfassen: Mitten auf der Straße / Lastwagen, einen riesigen Baum, einen gefällten, schleppende / mit Maultieren, Steine befördernden: sie sind zusammengerannt.“<sup>319</sup> Das eigentliche „Hochziel“ besteht für ihn jedoch darin, „Latein beim Lesen zu verstehen, ohne Zwischenschaltung einer Übersetzung“.<sup>320</sup>

Im Gegensatz dazu spielt die Übersetzung bei der Drei-Schritt-Methode von DIETER LOHMANN, die auf natürliches Verstehen durch sukzessives Determinieren zum Verb hin zielt, eine ungleich wichtigere Rolle. Im Unterschied zu den sehr komplex und unpraktikabel wirkenden Anweisungen von JÄKEL bzw. KRACKE<sup>321</sup> wird den Schülern eine konkrete dreistufige Handlungsanweisung gegeben, die einen Kompromiss zwischen deutscher und lateinischer Satzstruktur bietet: Bei Hauptsätzen wird zunächst der Satzauftakt übersetzt,

---

316 WERNER JÄKEL (1952), 89 f.

317 WERNER JÄKEL (1966), 93.

318 *Vita Romana II*, Lehrerheft (1966), 36.

319 *Vita Romana II*, Lehrerheft (1966), 19.

320 *Vita Romana II*, Lehrerheft (1966), 36.

321 Hierzu zählt vor allem KRACKES sehr unübersichtliches Sigelsystem, mit dem er lateinische Sätze in seiner Ansicht nach erhellenden Strukturbildern vorführen möchte, so z. B. im Lehrerheft zur *Vita Romana II* (1966), 10 f.

danach geht der Blick zum Prädikat, schließlich werden die übrigen Satzglieder, in der Folge ihres Vorkommens, übersetzt. In Gliedsätzen beginnt man ebenfalls mit dem Satzauftakt, sucht dann das Subjekt, um schließlich die übrigen Satzglieder nach ihrer Reihenfolge zu übersetzen.<sup>322</sup> Diese Methode bewahrt nicht nur die organische Struktur des lateinischen Satzes, sondern führt durch geringfügige, muttersprachlich bedingte Umstellungen zugleich zu einer angemessenen deutschen Sprachform.

Insgesamt wurden diese sukzessiv ausgerichteten Verfahrensweisen zwar als verdienstvolle methodische Neuansätze anerkannt, einzelne Schwerpunkte wurden jedoch mit Nachdruck kritisiert. Völlig zu Recht wurde dem von JÄKEL und KRACKE vertretenen „verstehenden Lesen“ vorgeworfen, dass es durch das Ausschalten einer Übersetzung an die Schüler zu hohe Anforderungen stelle und deshalb kaum praktikabel sei. So bemerkt KURT SCHMIDT, dass JÄKEL, KRACKE u.a. unbestreitbare Verdienste erworben hätten, die Übersetzungsmethodik auf die Erschließung der Textinhalte auszurichten. „Sie gehen aber m.E. zu weit, wenn sie die Übersetzung teilweise völlig ablehnen oder nur noch als Notbehelf gelten lassen wollen.“<sup>323</sup> Und noch grundsätzlicher fragt SCHMIDT an anderer Stelle: „Denn wie ist bei einer Sprache, die ich lerne, also noch nicht wirklich ‚beherrsche‘, eine Sinnerfassung überhaupt möglich, wenn die einwandfreie Deutung der einzelnen (fast immer mehrdeutigen) Wörter und Wortformen erst auf Grund der Kenntnis des ganzen Satzes und Sinnzusammenhangs erfolgen kann ...?“<sup>324</sup> Zudem sei ein wirkliches Lesen aus der Fremdsprache unter den gegebenen Verhältnissen am Gymnasium kaum zu erreichen.<sup>325</sup> Außerdem sei diese Verfahrensweise ohne den ergänzenden Einsatz anderer Methoden nicht denkbar.<sup>326</sup>

## Ein Kompromiss: Ganzheitliche und kombinierende Verfahren

Hinter dieser Kritik wird ein Misstrauen gegen monistische Methodenansätze sichtbar, ganz egal, ob es sich um das verstehende Lesen oder das Konstruieren handelt, zumal nicht selten darauf hingewiesen wurde, dass es eine einheitliche Methode für die Übersetzung aller Texte nicht gebe<sup>327</sup> und dass keine Über-

---

322 cf. DIETER LOHMANN (1968), 34.

323 KURT SCHMIDT (1956), 26.

324 KURT SCHMIDT (1968), 92.

325 cf. KURT SCHMIDT (1962), 43.

326 GERHARD PRIESEMAN (1964), 69.

327 cf. GERHARD KUPPLER (1966), 16.

setzungsmethode in der Lage sei, das „Grundproblem der Erschließung des Satzsinnnes aus den sukzessiv gegebenen einzelnen Wörtern, deren Bedeutung im Satzzusammenhang sich wiederum oft erst aus dem Sinn des ganzen Satzes ergibt, erfolgreich zu lösen.“<sup>328</sup>. Dementsprechend suchten zahlreiche Methodiker wie FRITZ HAEGER, KURT SCHMIDT, GERHARD PRIESEMAN, ALBERT KLINZ, NIELS WILSING, GERHARD KUPPLER und WERNER EMRICH nach einem sprachwissenschaftlich abgesicherten Verfahren, das durch seine Flexibilität den vielfältigen methodischen Anforderungen von Texten gerecht werden könne. GERHARD PRIESEMAN hat diesen gemeinsamen Ansatz folgendermaßen umrissen: „Die einzige Lösung ... wäre diese: möglichst alle Methoden zu kennen, möglichst bei allen Methoden Für und Wider zu kennen, möglichst große Erfahrung zu gewinnen suchen, die darüber Auskunft gibt, bei welcher Art von Schwierigkeit welcher methodische Handgriff vermutlich am schnellsten zum Ziele führt.“<sup>329</sup> Da der Übersetzungsvorgang einen „integrativen Gestaltungsprozess“<sup>330</sup> darstelle, wird der Versuch unternommen, die gängigen Methoden je nach Text und Klassenstufe flexibel miteinander zu kombinieren. Hierbei handelt es sich im Kern um die Kombination von Konstruktion, Analyse und sukzessivem Vorgehen nach Wortblöcken bzw. Satzgliedern.

Dementsprechend wird in dem weithin beachteten „kombinierten Verfahren“ von HAEGER / SCHMIDT folgende Vorgehensweise vorgeschlagen: „In der Praxis aber wird man ... bei größeren Satzgebilden gewöhnlich mehrere dieser Wege zugleich beschreiten: bald wird man bei einem langsamen und auf den Sinn gerichteten Lesen das, was gemeint sein kann und muß, unmittelbar oder durch ‚wörtliches‘ Übersetzen ohne weiteres erfassen, bald wird man den Bleistift zu Hilfe nehmen und konstruierend oder (und) analysierend vorgehen. Fast in jedem Fall wird es erforderlich sein, sich einen Überblick über den Aufbau des Satzes durch sorgfältige Gliederung zu verschaffen.“ Das von JÄKEL und KRACKE beschriebene verstehende Lesen wird hier nicht ausgeklammert, soll aber aufgrund seiner komplexen Ansprüche erst in einer Phase weit fortgeschrittener Sprachkenntnisse erfolgen: Wenn sich „durch ständige Wiederholung und Übung die bei dem in Frage kommenden Schriftsteller immer wiederkehrenden ‚Satzmodelle‘ fest eingepägt haben“, kann man auf eine Gliederung des Satzes verzichten „und zu einem sinnvollen Lesen fortschreiten“<sup>331</sup>. Erst dann ist das Übersetzen „nicht mehr ein mit unzulänglichen oder bedenk-

---

328 KURT SCHMIDT (1962), 41.

329 GERHARD PRIESEMAN (1964), 70.

330 KURT SCHMIDT (1962), 42.

331 FRITZ HAEGER / KURT SCHMIDT (1965), 107.

lichen Mitteln gewaltsam und oft vorzeitig erzwungenes Bemühen mit mehr oder weniger zweifelhaftem Erfolg, sondern als Krönung eines ehrlichen und methodischen Ringens um das Verständnis eines fremdsprachlichen Textes dient es zur letztmöglichen Klärung des dargestellten Sachverhaltes oder Gedankenganges, zur Selbst- und Fremdkontrolle und zur Pflege des deutschen Ausdrucks<sup>332</sup>.

Insgesamt soll nach SCHMIDT ein „ganzheitliches“<sup>333</sup> Übersetzen ermöglicht werden, nicht nur durch das Ineinandergreifen der verschiedenen Methoden, sondern auch dadurch, dass man „von der Ganzheit einer gegebenen Situation ausgeht und zu der Ganzheit des Sinnes hinstrebt“<sup>334</sup>. Dieser für das unterrichtliche Hauptziel Interpretation<sup>335</sup> besonders wichtige Aspekt wurde von WERNER EMRICH aufgegriffen und noch weiter differenziert. EMRICH bezeichnet seine Vorgehensweise als „eine Methode der ‚gedanklich-ganzheitlichen und situationsbezogenen‘ Textbearbeitung“<sup>336</sup> und sieht darin insbesondere einen Beitrag zur Förderung der selbstständigen Schüleraktivität und gegen die mangelnde Attraktivität des Faches. Dem Übersetzungsvorgang werde nämlich „dadurch seine Sturheit genommen, daß er mit der inhaltlichen Besprechung verquickt ist“<sup>337</sup>. Da „der Inhalt die tragende Sphäre“ dieser Form der Textbearbeitung sei, stehe diese Methode ganz im Dienst der Interpretation. Die entscheidende Hilfe seiner Ganzheitsmethode bestehe somit darin, dass sie den Schüler „mit dem ganzen zusammenhängenden Textabschnitt konfrontiert und ihm damit schon gleich am Anfang vor allem Übersetzen die Möglichkeit gibt, die Gesamtsituation in mehr oder weniger groben Umrissen zu erfassen“<sup>338</sup>. EMRICH kombiniert gängige Elemente analytischer und sukzessiver Übersetzungsmethoden: Zunächst wird der vorangegangene Sinnabschnitt wiederholt, dann erfolgt durch lautes Vorlesen des Lehrers eine erste Textbegegnung, daran schließt sich die ungefähre Erfassung der Gesamtsituation an. Im nächsten Schritt werden die sprachlichen und inhaltlichen Einzelheiten des Textes erarbeitet; hierbei finden gängige Methoden Anwendung, z. B. Analyse, Konstruktion oder Wort-für-Wort-Übersetzen. Es schließen sich daran die zusammenfassende Übersetzung, die Interpretation und das Vorlesen durch die Schüler an.

---

332 FRITZ HAEGER / KURT SCHMIDT (1965), 127.

333 KURT SCHMIDT (1962), 42.

334 KURT SCHMIDT (1956), 28.

335 cf. Kapitel III. 1, 98 ff.

336 WERNER EMRICH (1967), 73 f.

337 WERNER EMRICH (1967), 74.

338 WERNER EMRICH (1967), 73.



## II. 4. 3 Unterrichtspraxis als Hort der Tradition?

Insgesamt ist die unterrichtspraktische Bedeutsamkeit dieser beiden Ansätze unterschiedlich zu bewerten. So dürfte die Breitenwirkung sukzessiver Verfahrensweisen relativ eingeschränkt geblieben sein: Obwohl z.B. in den *Berliner Lehrplänen* von 1968<sup>339</sup> an Grundschulen und Gymnasien explizit die natürliche Lesemethode vorgeschrieben wird – dies ist möglicherweise auf den Einfluss des Berliner Schulrats NEUMANN zurückzuführen –, tauchen in den anderen Lehrplänen i. d. R. nur einzelne Elemente dieser Methode in Verbindung mit anderen analytischen Verfahrensweisen auf. Lediglich im *Niedersächsischen Lehrplan* von 1966 wird für die Klassenstufen 11–13 das verstehende Lesen explizit vorgesehen (was wohl auf den Einfluss des Niedersachsen JÄKEL zurückgeführt werden dürfte): „Im Verlauf der Oberstufe soll der Schüler dahin gelangen, in stiller Beschäftigung den Sinn einer Textstelle zu erschließen (verstehendes Lesen).“<sup>340</sup> Auch in den Lehrbüchern ergibt sich ein ähnliches Bild: KRACKES Lehrbuch *Vita Romana* mit seiner Konzentration auf das verstehende Lesen blieb die Ausnahme unter den Unterrichtswerken. Die Gründe für diesen wohl relativ geringen praktischen Einfluss liegen auf der Hand: Mangelnde methodische Klarheit, zu hohes Anforderungsniveau und Vernachlässigung der Übersetzung als nach wie vor entscheidender Zielleistung standen einer weiten Verbreitung entgegen.

Ein anderes Bild zeigt sich bei der kombinierten Verfahrensweise, zumal das „Kombinieren verschiedener Methoden ... in der Unterrichtspraxis seit eh und je üblich gewesen“<sup>341</sup> sei. Hierfür sprechen zahlreiche Hinweise in Lehrplänen, in denen zur Vermeidung von Methodenmonismus häufig eine Verbindung gängiger Methoden vorgeschlagen wird. Konstruktion und Analyse stehen im Vordergrund, sukzessive Methoden haben lediglich Zusatzcharakter. Dementsprechend heißt es im *baden-württembergischen Lehrplan* von 1957: „Die Technik des Übersetzens darf nicht auf eine einzige Methode festgelegt werden. Das streng grammatische Konstruieren behält sein Recht, darf aber nicht in ermüdender Einförmigkeit betrieben werden, sondern wird sich mit dem Bemühen verbinden, gleichzeitig durch Analyse des Sachverhalts zum Verständnis des Satzes zu gelangen. Auch das ‚Wort-für-Wort-Übersetzen‘ kann einmal zum Ziel führen; doch wird vor der mechanischen Anwendung dieses

---

339 *Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule* (1968), 1.

340 *Allgemeine Richtlinien und Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen / Niedersachsen* (1966), 49.

341 RAINER NICKEL (1974b), 137.

Verfahrens gewarnt.<sup>342</sup> Und in ähnlicher Weise verlautet der *nordrhein-westfälische* Lehrplan von 1952: „Methodischer Schematismus, der ein bestimmtes, sich stets gleich bleibendes Verfahren übt, ist zu bekämpfen. Alle Arten der Übersetzung (Konstruktion, Analyse, wortwörtliches Übersetzen, Nacheinander-Übersetzen) sind zu üben, auch sinnvolles Lesen.“<sup>343</sup> Traditionelle Methoden wie das Konstruieren und Analysieren sollten also auch im Unterricht weiterhin eine wichtige Rolle spielen, weniger als bestimmende Einzelmethode, sondern im Methodenverbund.<sup>344</sup>

Während die Lehrpläne also z.T. sehr deutliche Hinweise auf bestimmte Übersetzungsmethoden geben, ergibt sich in den untersuchten Lehrwerken zunächst ein anderes Bild: Grundsätzlich sind die Autoren der Unterrichtswerke – KRACKE mit seiner *Vita Romana* sei hier ausdrücklich ausgenommen – sehr zurückhaltend bei der systematischen Unterweisung in bestimmten Übersetzungsmethoden. In der Regel vermeiden sie in ihren Vorbemerkungen eine Festlegung auf eine bestimmte methodische Ausrichtung, um den jeweiligen Lehrer nicht einzuengen. Gleichwohl finden sich vereinzelte Bemerkungen, die darauf schließen lassen, dass ganz ähnlich wie in den Lehrplänen vor allem die Konstruktionsmethode als besonders wichtig betrachtet wurde. So bemerkt BORNEMANN im zweiten Band des Lehrerhefts: „Auch das ‚Retrovertieren‘ der lateinischen Lesestücke ist zu empfehlen, vorausgesetzt, daß die Sätze beim Abfragen nochmals syntaktisch konstruiert werden, also ein gedankenloses Auswendiglernen verhindert wird.“<sup>345</sup> Somit ist für BORNEMANN das Konstruieren nicht nur eine gewohnte Tätigkeit bei der Herübersetzung, sondern soll sogar nochmals beim Hinübersetzen angewendet werden, um eine sinnvolle Tätigkeit der Schüler sicherzustellen. Noch deutlicher sind diese Hinweise in der *Ars Latina*. Im Vorwort zum zweiten Band wird darauf hingewiesen, dass mit Hilfe der b-(Lese-)Stücke „zu Übungen im Konstruieren ... ständig Gelegenheit gegeben ist“ und bereits auf dieser Stufe „Grundzüge einer Technik des Herübersetzens“<sup>346</sup> entwickelt werden können.

Auch beim Übungsmaterial der ausgewerteten Unterrichtswerke finden sich immer wieder Aufgaben, die offensichtlich für das Konstruieren grundlegende Kenntnisse vermitteln sollen. Hierzu gehören z.B. das von Beginn an intensiv

---

342 *Lehrplan Alte Sprachen / Baden-Württemberg* (1957), 90.

343 *Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen / Nordrhein-Westfalen* (1952), 7.

344 Autoren, die eine Kombination aus Konstruktion und wortwörtlicher Methode vorschlugen, blieben die Ausnahme, so z.B. WILHELM LANG (1968), 47.

345 *Bornemann II*, Erklärungen und Anregungen für den Lehrer (o. J.), 2.

346 *Ars Latina II* (1954), 5.

geübte Erfragen und Bestimmen von Satzteilen und die Erklärung lateinischer Konstruktionen. „Bestimme die Satzteile im lateinischen und im deutschen Satz!“<sup>347</sup>, „Wovon ist der AcI in jeder der Gruppen abhängig?“<sup>348</sup> oder „Welche Konstr. erscheint bei den Ausdrücken des ‚Beraubens‘ und ‚Entbehrens‘?“<sup>349</sup> sind hierfür durchaus typische Beispiele. Eine Ausnahme bleibt allerdings die Anleitung zum methodisch abgesicherten Übersetzen, die erneut in der *Ars Latina* geboten wird. Die Autoren haben nämlich im vierten Band, der die Lektüre begleiten soll, Übungen aufgenommen, „die in die Technik des Übersetzens einführen sollen“<sup>350</sup>. Zugleich beklagen die Autoren den bisherigen Mangel an systematischer Vorbereitung schon in der Lehrbuchphase, was den Eindruck der Lehrbuchanalysen bestätigt: „Es geht nicht an, diese Dinge (d. h. die Übersetzungstechnik) dem Zufall der Lektüre zu überlassen; genau wie Formenlehre und Satzlehre sollten die Grundlagen der Übersetzungstechnik systematisch geübt werden, bis der Schüler in der Lage ist, einfachere lateinische Prosatexte in einwandfreies Deutsch zu übertragen.“<sup>351</sup> Bemerkenswert ist schließlich folgender Hinweis: „Das Ziel des heutigen Lateinunterrichts ist die Arbeit an Originaltexten; neben der Erschließung des Inhaltes ist das zu einem guten Teil eine formale Aufgabe, deren bildender Wert nicht unterschätzt werden sollte, der aber nur wirksam wird, wenn systematische Vorarbeit geleistet ist.“<sup>352</sup> Die systematische Vermittlung von Übersetzungstechnik soll also bei der Lektüre formale Bildungsziele sicherstellen, wird dabei jedoch nicht vorrangig in den Dienst der Inhaltserschließung gestellt, wie es z. B. beim verstehenden Lesen der Fall ist.

Unter dem Kürzel *ÜT* finden sich in der *Ars Latina* Übungen zur Übersetzungstechnik, in denen ganz überwiegend Einzelhinweise zur Übersetzung spezieller Ausdrücke, Konstruktionen oder syntaktischer Phänomene gegeben werden. Die Hilfen erinnern an eine Stilistik nach dem Vorbild HERMANN MENGES, bei der dem Schüler nichts weiter übrig bleibt, als die vielen Einzelanweisungen zu lernen, ohne Einblick in eine grundlegende Methode zu erhalten. Lediglich am Ende des Lehrgangs wird eine systematische Methodenlehre geboten.<sup>353</sup> Hierbei werden am Beispiel einer Caesar-Periode die Schüler mit der Konstruktions- und Analysemethoden bekannt gemacht. Beim Konstruktions-

---

347 *Krüger A I* (1960), 94.

348 *Lectiones Latinae Alt III* (1952), 12.

349 *Lectiones Latinae Alt III* (1952), 69.

350 *Ars Latina IV* (1962), 5.

351 *Ars Latina IV* (1962), 5.

352 *Ars Latina IV* (1962), 5.

353 cf. *Ars Latina IV* (1962), 69 ff.

beispiel fällt sogleich die in der didaktischen Literatur häufig kritisierte Vernachlässigung des Inhalts auf: So besteht der erste Schritt darin, ohne jegliche inhaltliche Vororientierung den Hauptsatz durch formale Kenntlichmachung der Nebensätze zu gewinnen. Danach werden Schritt für Schritt die weiteren Nebensätze syntaktisch erschlossen und übersetzt. Der Inhalt des Satzes wird dabei nirgends als Erschließungshilfe einbezogen, die Arbeit verläuft auf einer durchweg formalen Ebene. Die Konstruktionsmethode stellt das methodische Mittel der Wahl dar, kann aber gegebenenfalls durch Elemente der Satzanalyse ergänzt werden, die allerdings recht vage und wenig hilfreich bleiben: „Wenn dir eine lateinische Periode übersichtlich erscheint, versuche, den Satz im ganzen zu erfassen, und zerlege ihn in die einzelnen Teile der Handlung.“<sup>354</sup> Bei auftretenden Schwierigkeiten soll der Schüler dann auch lieber wieder konstruieren. Formale Elemente bilden somit den Schwerpunkt dieser Übersetzungsmethodik, die über vorgegebene traditionelle Muster nicht hinauskommt und selbst jüngere Ansätze unberücksichtigt lässt. Dies ist ein weiteres Indiz dafür, dass ungeachtet der sehr differenziert geführten Methodendiskussionen in der Praxis das Konstruieren weiterhin dominiert haben dürfte.

Insgesamt betrachtet gehört die Auseinandersetzung um eine angemessene Übersetzungsmethodik nicht nur zu den zeitlich und inhaltlich ausgedehntesten methodischen Diskussionen im Lateinunterricht, sondern spiegelt auch exemplarisch wichtige Probleme und Entwicklungen des altsprachlichen Unterrichts nach 1945 wider. Die Intensität der Diskussion ist grundsätzlich als Reaktion auf den starken gesellschaftlichen Legitimationsdruck und den als unzufriedenstellend empfundenen Zustand des altsprachlichen Unterrichts zu werten. Die Diskussion zeigt beispielhaft, wie man durch eine grundlegende Reform des für den altsprachlichen Unterricht zentralen Verfahrens dessen Lage entscheidend zu verbessern suchte. Methodenfragen, d.h. die Reformierung der Unterrichtspraxis, wurden als Existenzfragen begriffen. Dies lässt sich auch in anderen Bereichen nachweisen, so z.B. bei der erregt geführten Auseinandersetzung um das Verhältnis von Hin- und Herübersetzung. Methodenmonismus jeglicher Art wurde zu Recht als ungeeigneter Lösungsansatz betrachtet. Ferner sind auch in dieser Debatte Bemühungen spürbar, den altsprachlichen Unterricht stärker auf seine Textinhalte hin auszurichten, um die Dominanz formal-sprachlicher Elemente zu vermindern. Wie in anderen Bereichen auch, kam es jedoch wohl nicht zu einer grundsätzlichen Neuorientierung. Während nämlich in der didaktischen Theorie häufig mit allem Nachdruck die radikale Ablösung traditioneller Verfahren gefordert wurde, ist in der

---

354 *Ars Latina* IV (1962), 71 f.

Unterrichtspraxis mit Sicherheit keine derartige Änderung der traditionellen, von der Konstruktionsmethode geprägten Methodik erfolgt. Vielmehr kann man wohl allenfalls von einer behutsamen Differenzierung und eklektischen Kombination ausgehen, was sich gut an einigen didaktischen Beiträgen, vor allem aber an Lehrplänen und Unterrichtswerken nachvollziehen lässt. Gleichwohl ist die Diskussion in großen Teilen von der durchaus innovativen Bemühung gekennzeichnet, die methodische Ausformung des Unterrichts auf eine verlässliche, wissenschaftlich fundierte Grundlage zu stellen, um auf diese Weise die Legitimität des Unterrichts abzusichern.<sup>355</sup> Schließlich darf nicht übersehen werden, dass das Griechische im Rahmen dieser Debatten keine Rolle spielt. Hierbei handelt es sich nicht um einen Zufall, sondern diese Tatsache offenbart exemplarisch die Randstellung des Griechischunterrichts, die sich in den siebziger Jahren noch verstärken sollte: Diskussionen um didaktische und methodische Innovationen, die aufgrund ihrer Bedeutung Auswirkungen auf den gesamten altsprachlichen Unterricht haben, wurden in der Regel im Bereich des Lateinischen geführt.

---

355 Dass es in der Praxis des Unterrichts wohl zu keiner durchgreifenden Neuorientierung gekommen sein dürfte, zeigt der weitere Verlauf der Diskussion: Seit den siebziger Jahren wurden insbesondere unter dem Einfluss der Satz- und Textlinguistik (cf. Kapitel VI. 2. 1 und VI. 2. 2, passim) verschiedene Modelle vorgestellt (z.B. lineares Dekodieren, transphrastische Textvorerschließung, Pendel), die letztlich die Zurückdrängung der Konstruktionsmethode zum Ziel hatten. Man darf davon ausgehen, dass auch diese Neuansätze in sehr unterschiedlicher Weise rezipiert wurden, zumal auch nach 1970 Unterrichtswerke nur in Ausnahmefällen auf eine bestimmte Methode (z. B. *Interesse* auf die Drei-Schritt-Methode) festgelegt wurden, um die methodische Freiheit der Lehrer nicht zu schmälern und somit die Absatzchancen eines Buches nicht zu verschlechtern. Umfangreiche Erfahrungen des Autors im Bereich der Lehrerbildung weisen darauf hin, dass Alternativen zur traditionellen Konstruktionsmethode nur in Ausnahmefällen in der Unterrichtspraxis zum Einsatz kommen und bei den Lehrenden in der Regel kaum Grundkenntnisse der verschiedenen Ansätze vorausgesetzt werden können.

### III. Altsprachlicher Lektüreunterricht als Kernstück humanistischer Bildung: Ziele, Begründungen und Formen

#### III. 1 Interpretation als allgemeine Zielleistung des Lektüreunterrichts?

„Seine Krönung erfährt der altsprachliche Unterricht in der Interpretation der in einem jahrhundertelangen Ausleseverfahren als repräsentativ und persönlichkeitsbildend erwiesenen Werke der griechischen und römischen Literatur.“<sup>1</sup> Dieser programmatische Satz aus der schon mehrfach zitierten didaktisch und verbandspolitisch höchst einflussreichen Erklärung des DEUTSCHEN ALTPHILOLOGENVERBANDES (DAV) aus dem Jahr 1951 liefert wichtige Stichworte, um zunächst einmal grundlegenden Aufschluss über die didaktische Bewertung und das übergeordnete Hauptziel des altsprachlichen Lektüreunterrichts in den fünfziger und sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts zu erhalten.

Wie schon der anschauliche und etwas pathetische Begriff „Krönung“ verdeutlicht, wurde die unterrichtliche Beschäftigung mit den originalen Werken der lateinischen und griechischen Literatur als das entscheidende Herzstück, gewissermaßen als die „Königsdisziplin“ des altsprachlichen Unterrichts begriffen, in dem die spezifischen, d. h. humanistischen Bildungsziele des Latein- und Griechischunterrichts verwirklicht werden konnten und sollten. In den Lehrplänen, Verordnungen, der didaktischen Literatur und der überaus reichen, für ein größeres Publikum bestimmten Legitimationsliteratur wird der Lektüreunterricht als das eigentliche τέλος, die „Erfüllung“<sup>2</sup> bzw. das „Hauptanliegen“<sup>3</sup> des altsprachlichen Unterrichts beschrieben. Hinter diesem identitätsstiftenden Primat des Lektüreunterrichts musste der Sprachunterricht zwangsläufig zurückstehen, wie die Einschätzung von MAX KRÜGER nachdrücklich unterstreicht: „Bei aller Betonung auch des ‚autonomen‘ Wertes des Sprachunterrichts: der lateinische und griechische Unterricht zielt an allen drei Schultypen letztlich auf die Lektüre ab.“<sup>4</sup> Allerdings war diese „communis opinio der Didaktiker und Methodiker“<sup>5</sup>, deren historische Grundlagen NIELS

---

1 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1951), 383.

2 ARBEITSGEMEINSCHAFT DEUTSCHE HÖHERE SCHULE (1958), 90.

3 MAX KRÜGER (1953), 37.

4 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 60.

5 WERNER JÄKEL (1966), 11.

WILSING<sup>6</sup> recht ausführlich dargelegt hat, keineswegs so unumstritten, wie es der erste Anschein vermuten lässt. Vor dem Hintergrund der oben dargestellten intensiven Diskussion über den besonderen didaktischen Wert des Sprachunterrichts gab es durchaus Ansätze, den Primat des Lektüreunterrichts zu beschneiden oder sogar gänzlich in Frage zu stellen.<sup>7</sup> Obwohl sich diese Ansätze in didaktischer Theorie und schulischer Praxis zunächst nicht durchsetzen konnten, sind sie jedoch eine wichtige Vorstufe für die in den siebziger Jahren erfolgte Neukonzeption des Lateinunterrichts, in der Sprach- und Lektüreunterricht als gleichberechtigte „Säulen“<sup>8</sup> eingestuft werden sollten.

Nun ist es durchaus bemerkenswert, dass in dem oben zitierten, programmatischen Satz aus der DAV-Erklärung der Lektüreunterricht nicht explizit als Begriff genannt wird, obwohl er natürlich ohne Zweifel gemeint ist. Stattdessen wird die „Interpretation“ als Krönung des altsprachlichen Unterrichts bezeichnet. Diese Formulierung ist nicht zufällig gewählt, sondern verweist auf eine didaktische Konzeption, die in der Zeit der Weimarer Republik unter dem maßgeblichen Einfluss des sog. Dritten Humanismus WERNER JAEGERs entwickelt wurde. Es stellt eine Reaktion auf einen lediglich formalistischen, grammatischen Lektürebetrieb dar, der die Übersetzung als einziges Ziel hatte<sup>9</sup> und wegen der Trennung von Inhalt und Form und der Vernachlässigung des Textgehalts als „unhumanistisch“<sup>10</sup> abgelehnt wurde. Dementsprechend wurde der Interpretation eine zentrale Bedeutung für den altsprachlichen Unterricht beigemessen, um die in den antiken Werken enthaltenen „Formen und Werte ... deutend zu entbinden“<sup>11</sup>. MAX KRÜGER forderte in dieser Zeit erstmals, dass die Interpretation als Mittelpunkt des altsprachlichen Unterrichts angesehen werden müsse: „Sie ist die τέχνη, das Können, das wir dem Schüler beizubringen haben, die humanistische τέχνη, als solche die Form, in der die humanitas im Sinne Jaegers gefaßt und für den Unterricht das Faßbare ist. Im Erlernen

---

6 cf. NIELS WILSING (1964b), 1ff.

7 cf. NIELS WILSING (1964a), 16, und HARTMUT VON HENTIG (1966a), 145.

8 FRIEDRICH MAIER (1984), 46.

9 WOLFGANG CARIUS (1957), 31f., führt als Vertreter dieser Position PAUL CAUER (1903), PETER DETTWEILER (1914) u.a. auf. PAUL HOHNEN (1957), 406, beschreibt diesen Unterricht folgendermaßen: „Man las möglichst viel. Gemäß dem Prinzip der plurima lectio wurde intensive Interpretation nicht angestrebt. Interpretation erschöpfte sich vielmehr zur Hauptsache in Erklärung von Realien aller Art, zum Teil mit großer Anschaulichkeit, wie alte Teubnerkommentare beweisen. Im Vordergrund des Interesses stand, zumindest im Lateinischen, die Sprache selbst, d.h. ihre möglichst vollkommene Beherrschung.“

10 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1930), 10.

11 *Göttinger Definition* (1927), in: MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 26.

dieser τέχνη sehe ich die Hauptaufgabe des altsprachlichen Unterrichts, ja des Gymnasiums überhaupt.<sup>12</sup> Allerdings versteht KRÜGER unter Interpretation lediglich eine besonders komplexe Form der Übersetzung: „Interpretieren heißt richtig übersetzen oder eine Stelle so erschöpfend behandeln, daß sie restlos geklärt ist und der Versuch gemacht werden kann, sie in der eigenen Sprache wiederzugeben.“<sup>13</sup> Die Schwäche dieses Konzepts wird somit schnell deutlich: KRÜGER differenziert nicht hinreichend zwischen Übersetzung und Interpretation. Dank dieser weitgehenden Gleichsetzung bestand die Gefahr, dass jeder noch so einseitig am Sprachlichen orientierte Lektüreunterricht als Interpretation verstanden und didaktisch aufgewertet werden konnte. So wird man KLAUS WESTPHALEN zustimmen können, der KRÜGERS Interpretationsbegriff als „bestenfalls ... minimalistisch“<sup>14</sup> bezeichnet hat. Dieser offensichtliche Mangel in KRÜGERS Konzeption erwies sich jedoch als äußerst produktiv: In der gesamten Diskussion ist nämlich die Bemühung feststellbar, die Interpretation nicht nur begrifflich sorgfältig gegenüber der Übersetzung zu differenzieren, sondern auf dieser Grundlage auch konkrete Aussagen über ihren didaktischen Stellenwert und ihre methodische Umsetzung im Unterricht zu treffen.

Deshalb muss dieser grundsätzliche Gedanke KRÜGERS, die Interpretation in den Mittelpunkt des Lektüreunterrichts zu stellen, insgesamt als wichtiger Reformimpuls zur Überwindung eines lediglich grammatischen Lektürebetriebes eingestuft werden, der wesentlich zum negativen Image des altsprachlichen Unterrichts in der breiten Öffentlichkeit beigetragen hatte. WOLFGANG SCHADEWALDT (1900–1974) hat diesen Widerspruch zwischen hohem humanistischem Bildungsanspruch und einer ernüchternden Unterrichtsrealität anschaulich beschrieben: „Bewußt oder unbewußt scheint in der Unterrichtsgestaltung auch auf der Oberstufe unserer Gymnasien die Überzeugung zu walten und praktisch am Werk zu sein, daß jene hohen Menschheitswerte der Antike nicht lediglich mit Hilfe der möglichst eingehend gelernten antiken Sprachen für die Jugendbildung fruchtbar gemacht werden, sondern daß der altsprachliche Unterricht bereits und vor allem als *Sprachunterricht* selbst jene hohen Menschheitswerte der jugendlichen Seele imprägniert. – In dieser eigentüm-

---

12 MAX KRÜGER (1930), 56.

13 MAX KRÜGER (1930), 57; ähnlich formuliert in MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 71, mit dem Fazit: „Man könnte also kurz sagen: Interpretieren heißt richtig übersetzen.“ Ebenso CARL SPORN (1951), 572: „Im Vordergrund jeder Interpretation steht das richtige Verstehen des Textes, d.h. das vollständige Erfassen und Wiedergeben des fremdsprachlichen Wortlautes: das *Übersetzen*.“

14 KLAUS WESTPHALEN (2001), 137.



lichen *Verkoppelung einer humanistischen Zielsetzung*, die umfassend für das ‚Leben‘ bilden soll, und einer *primär philologisch-sprachlichen praktischen Unterrichtsgestaltung* scheint mir das eigentliche, von vielen empfundene Problem zu liegen, vor das sich der altsprachliche Unterricht unserer Gymnasien gestellt sieht.“<sup>15</sup>

Vor dem Hintergrund dieses zunehmend als problematisch und unbefriedigend empfundenen Widerspruchs entfaltete sich in den fünfziger und sechziger Jahren eine umfangreiche Diskussion über die Rolle der Interpretation im Lektüreunterricht.<sup>16</sup> Grundsätzlich herrschte – teils unter direkter Bezugnahme auf KRÜGER – Einigkeit über die unbedingte Notwendigkeit, den Lektüreunterricht auf die Interpretation hin auszurichten.<sup>17</sup> Mit Hilfe der Interpretation sollten aus den antiken Texten „die humanistischen Werte“<sup>18</sup> bildungswirksam erwachsen, sollte „Existenzerhellung durch Dienst am Worte“<sup>19</sup> erreicht werden. Dabei wurde einem rein grammatischen Lektürebetrieb eine deutliche Absage erteilt: So müsse nach WILSING „derjenige Lehrer zwangsläufig Schiffbruch erleiden ..., der etwa die Lektüre nur als eine Fortsetzung des Grammatikunterrichts mit anderen Mitteln anzusehen versuchte“<sup>20</sup>. Es mache nämlich einen Unterschied, ob das „Bemühen ausschließlich der Aufgabe gilt, für den lateinischen Text ein entsprechendes sprachliches Gewand im Deutschen zu finden, oder ob ich es mir angelegen sein lasse, den geistigen Gehalt zu ermitteln und zu würdigen, den jener Text mir mitteilen will“<sup>21</sup>. Ziel müsse es daher sein, nicht allein am sprachlichen Gewand haften zu bleiben, sondern zur „geistigen Mitte“<sup>22</sup> eines Werks vorzustoßen. Auch in den Lehrplänen ist diese Ten-

---

15 WOLFGANG SCHADEWALDT (1956), 300; CARL SPORN (1951), 573, hat das von SCHADEWALDT kritisierte Phänomen der rein philologischen Gestaltung des Lektüreunterrichts treffend zusammengefasst: „Denn gerade bei der Lektüre altsprachlicher Texte ist die Gefahr groß, daß der Gesamtzusammenhang des Gelesenen immer wieder durch grammatische Exkurse unterbrochen wird und so die Schüler vor lauter sprachlichen Übungen nicht zum Erfassen des Kunstwerks als Gesamtheit kommen.“

16 Einen knappen Überblick liefert KLAUS WESTPHALEN (2001), 138ff.

17 cf. MAX KRÜGER (1953), 36; FRIEDRICH WALSDORFF (1956), 207; PAUL HOHNEN (1957), 407; EGON RÖMISCH (1960), 144; ALBERT KLINZ (1963a), 134; BERNHARD GÄHRKEN (1966), 164.

18 NIELS WILSING (1951), 119; cf. WOLFGANG CARIUS (1957), 39: „Zur Erhellung der Werthaftigkeit und geistigen Aneignung bedarf es ... der Interpretation.“

19 ALBERT KLINZ (1959b), 34.

20 NIELS WILSING (1951), 117.

21 NIELS WILSING (1951), 118.

22 NIELS WILSING (1951), 121.

denz deutlich spürbar, der Interpretation eine größere Bedeutung für den Lektüreunterricht einzuräumen.<sup>23</sup>

Grundsätzlich wurde Interpretation als eine originär philologische Arbeitsweise begriffen, die über das reine Übersetzen hinausgehen und zum tieferen Verständnis eines Textes, zu seiner „restlosen Klärung“<sup>24</sup> nach Gehalt und Form führen soll. Da die Schule keine Philologen ausbildet, sollen die Texte im Sinne einer textimmanenten Interpretation<sup>25</sup> nach Möglichkeit aus sich selbst heraus und in anschaulicher Weise mit schulischen Kenntnissen befragt und verstanden werden, wobei die jeweilige Entwicklungsphase der Schüler zu berücksichtigen, der Erlebnischarakter der Aneignung zu beachten und der Blick auf das Exemplarische und Elementare<sup>26</sup> zu richten sei. So wird seit JÄKEL von einer „pädagogischen“<sup>27</sup> Interpretation gesprochen, von der MAYER die „wissenschaftliche“<sup>28</sup> absetzt. Letztlich geht es also, wie SCHADEWALDT bemerkt hat, um die „Herbeiführung eines gesammelten, angespannten, aneignenden Hinsehens auf das, was dasteht, eines Einprägens dessen, was ‚drinsteht‘ und gesagt ist, eines Aufstiegs vom einzelnen zu den Zusammenhängen und des wachen Nachvollzugs der Zusammenhänge bis zum Innewerden des umfassenden Ganzen, kurz eine Anspannung nicht nur des sprachlich-grammatisch-stilistischen, sondern auch des ‚sachlichen‘ Verständnisses im Sinne des λόγον διδόναι, alles aber auf einfache, handgreifliche, natürliche Art ohne unangebrachte Finesse und Tüftelei“<sup>29</sup>. Dabei wird vor allem die Oberstufe als diejenige Stufe innerhalb des altsprachlichen Unterrichts begriffen, in der die Interpretation in pädagogisch besonders wertvoller und umfassender Weise durchgeführt werde, während im Rahmen der Mittelstufenlektüre lediglich Vorstufen erreicht bzw. Vorübungen durchgeführt werden könnten.

---

23 cf. *Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen / Nordrhein-Westfalen* (1952), 9f.; *Lehrplan Alte Sprachen / Baden-Württemberg* (1957), 88; *Bildungspläne für allgemeinbildende Schulen im Lande Hessen, Der altsprachliche Unterricht* (1957), 510.

24 NIELS WILSING (1964b), 5.

25 cf. PAUL HOHNEN (1957), 407; ALBERT KLINZ (1959b), 35; BERNHARD GÄHRKEN (1966), 169; WERNER JÄKEL (1966), 151; HEINRICH KREFELD (1968a), 13f.

26 cf. JOSEF A. MAYER (1964b), 21.

27 WERNER JÄKEL (1966), 145; cf. JOSEF A. MAYER (1964a), 16ff.

28 JOSEF A. MAYER (1964a), 21ff.

29 WOLFGANG SCHADEWALDT (1956), 311.

### III. 2 „Wertschaffender“ Lektüreunterricht am „Modell“ Antike

Auf der Grundlage einer genauen philologischen Erschließung der lateinischen und griechischen Originaltexte sollte die Interpretation als „Krönung“ des Lektüreunterrichts die für den altsprachlichen Unterricht charakteristischen humanistischen Bildungsziele erreichen: Sie sollte sicherstellen, dass die in den Texten enthaltenen humanistischen Bildungswerte überhaupt erst ihre intendierte pädagogische Wirkung entfalten können. Dabei sollte weniger die Vermittlung historischer, kulturkundlicher oder geistesgeschichtlicher Erkenntnis im Vordergrund stehen, sondern vielmehr eine aufgrund persönlicher Begegnung bildungswirksame Aneignung des Stoffes. Besonders deutlich wird diese affektive Ausrichtung der Interpretation bei WERNER JÄKELS Konzeption der „inneren Interpretation“, bei der aus didaktischen Gründen nicht das Erzeugen von abfragbarem Wissen, sondern der existentielle Bezug von Text und Schüler entscheidend ist: „Nicht die Fülle des Wissens, sondern die Intensität der Aneignung und der Grad der inneren Assimilation sind die entscheidenden Kriterien für eine gelungene Interpretation in der Schule. Dabei fällt dem philologisch geschulten Lehrer die äußerst wichtige Aufgabe zu, ein Abgleiten in das nur Subjektive zu verhindern, ohne die spontanen Reaktionen der Schüler abzuwürgen oder im Keim zu ersticken.“<sup>30</sup> Insgesamt geht es JÄKEL um das „existentielle Betroffensein“<sup>31</sup> der Schüler. PAUL HOHNEN weist in diesem Zusammenhang sogar auf die Notwendigkeit einer „Entrationalisierung des Unterrichts“<sup>32</sup> hin. Sprache werde bei der Interpretation „aus ihrem grammatischen Regelschema gelöst, sie wird lebendig: das Gespenst der Logizität entschwindet; die Gestalten, Gedanken und Handlungen werden *konkret* und *anschaulich* ... Die Sprache wird zum nachwirkenden Gepräge des ihr innewohnenden Bildgehaltes. Und das ist pädagogisch von ungeheurer Wichtigkeit.“<sup>33</sup> Diese affektiv ausgerichtete, „wertschaffende Interpretation“<sup>34</sup> soll „eine nachhaltig belebende Wirkung auf das sich entfaltende Gemüt, auf die Wertempfänglichkeit und innere Werteinstellung“<sup>35</sup> ausüben und die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler nachhaltig beeinflussen: So sollen die Schüler

---

30 WERNER JÄKEL (1966), 151; cf. PETER DOLL (1954), 497: „Nicht die Vermittlung von Kenntnissen und totem Wissen rechtfertigt den Lateinunterricht, sondern einzig und allein die damit bewirkte Menschenformung.“

31 WERNER JÄKEL (1966), 251; cf. ALBERT KLINZ (1963a), 134.

32 PAUL HOHNEN (1957), 421.

33 PAUL HOHNEN (1957), 411.

34 HELMUTH FLECKENSTEIN (1964), 169; cf. NIELS WILSING (1964b), 8f.; RUDOLF LÖBL (1958), 18ff.; BERNHARD GÄHRKEN (1966), 170.

35 EDUARD SPRANGER / ERICH HAAG (1960), 26.

nach dem Willen des DAV „eine bewußte und wertbestimmte Einstellung zu den wesentlichen Problemen der Gegenwart und das Gefühl der Verpflichtung zu einem gemeinschaftsbejahenden, charaktervollen Handeln in verantwortlicher Berufsarbeit“<sup>36</sup> gewinnen. ARNOLD BORK fordert sogar, dass die Antike zu einem wesentlichen Teil der „Weltanschauung“<sup>37</sup> der Schüler werden solle. Insgesamt sollen die Schüler zu einer inneren Auseinandersetzung mit den Gehalten geführt werden, um „die Kernfrage aller humanistischen Bildung stellen (zu) können: *quid ad nos?*“<sup>38</sup>.

Es ist deutlich, dass diese stark affektive Ausrichtung mit einem ausgeprägten pädagogischen Pathos einhergeht, das nicht nur häufig überzogen und realitätsfremd wirkt, sondern auch Ausdruck einer tendenziell idealisierenden Antikebetrachtung ist, wie man am Ergebnis einer Schullektüre der ersten *Catilinaria* Ciceros erkennen kann: „Wie läßt sich hier in Wort, Klang, Rhythmus – ja Charakter die ἐνέργεια erwecken, die dynamische geistige Kraft, die in immer neuem Anbränden ihr Ziel zu erreichen sucht; das beherrschte Spiel des rhetorischen Genies, das seine Macht bis zur äußersten Grenze zu nutzen versteht – und dennoch sein Ziel durch ein unbedachtes Wort verfehlt, das im Wort die Waffen zu wechseln versteht, die Maske fallen läßt und nahezu bis zur Erschöpfung durchhält. Wie drängte es die Schüler, diesen ergreifenden Kampf im Worte lebendig werden zu lassen ... Ich übertreibe nicht, wenn ich sage, daß die Klasse mit Lust und Begeisterung bei der Sache war ...“<sup>39</sup>

Als Voraussetzung für das Erreichen dieser grundsätzlichen didaktischen Zielsetzung eines wertschaffenden Lektüreunterrichts gilt die besondere Zugänglichkeit der antiken Geisteswelt, die an ihrer Exemplarizität bzw. an ihrem Modellcharakter festgemacht wird. Nach WOLFGANG SCHADEWALDT, der bereits im Jahr 1956 den Begriff des Modells als tragendes Argument in die didaktische Diskussion eingeführt hatte, haben die Griechen „Modelle von größter, einfachster Formklarheit, Faßlichkeit und vor allem Weltgemäßheit hingestellt“<sup>40</sup>.

---

36 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1951), 384.

37 ARNOLD BORK (1954), 25.

38 HEINRICH KREFELD (1968a), 10.

39 WOLFGANG CARIUS (1957), 45.

40 WOLFGANG SCHADEWALDT (1960a), 938; zum in der Literatur weit verbreiteten Gedanken der „Einfachheit“ bzw. „Übersichtlichkeit“ der Antike cf. u.a. WILHELM LUTHER (1953b), 575 f., ARNOLD BORK (1954), 23, E. R. LEHMANN-LEANDER (1954), 76 und JOSEPH BORUCKI (1960), 16. Auch in den Lehrplänen taucht dieser Gedanke regelmäßig auf, so z. B. in Berlin, *Entwurf eines Bildungsplans für die Oberschule wissenschaftlichen Zweigs* (1954), 109, oder in Niedersachsen, *Allgemeine Richtlinien und Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen* (1966), 35.

Diese Modelle erfüllen eine wichtige Grundlagenfunktion für die geistige und persönliche Entwicklung der Schüler: „Wenn der junge Mensch von heute mit den großen einfachen Modellen der griechischen Welt- und Menschheitsdeutung vertraut gemacht wird, so wird er am Übersichtlichen, Einfachen, Instruktiven auf die Inbegriffe, die Grundformen und -elemente noch unseres eigenen Denkens und Formens hingeführt, und dieses wieder führt zur Klärung und Schärfung des *intuitiven Vermögens*, wie dieses in allen Wissenschafts- und Erkenntniszweigen die elementare, lebendige Grundlage ist. Zugleich geben ihm die antiken Modelle von vornherein die Richtung auf die lebendige Fortgestaltung in unserem Leben.“<sup>41</sup> Das *Modell* soll einen traditionsreichen, aber wissenschaftlich überholten und gesellschaftlich kaum noch ernsthaft vermittelbaren Topos neuhumanistischer Bildungsprogrammatis ersetzen, nämlich den Gedanken an die zur Nachahmung verpflichtende Vorbildlichkeit der Antike, und zwar durch einen pädagogisch sinnvollen Impuls zur aktiven Auseinandersetzung: „Das Modell ... ist ... auf die *Sache* ausgerichtet, die es instruktiv vereinfachend darstellt, und es will ... nicht ‚befolgt‘ werden, sondern es entbindet, fordert auf zur Ausgestaltung und weiteren Fortentwicklung.“<sup>42</sup> SCHADEWALDTS Konzept darf als Weiterentwicklung von Positionen verstanden werden, die sein akademischer Lehrer WERNER JAEGER (1888–1961) im Rahmen des sog. ‚Dritten Humanismus‘<sup>43</sup> vertreten hatte. Wie JAEGER glaubt auch SCHADEWALDT an die unbedingte Bindung der europäischen Kultur an die Griechen: „Die griechisch-römische Kultur ist ‚Grundlage‘ unserer Kultur im Sinne der *Entelechie* – Entelechie als die geprägte Grundform, die sich doch lebendig in fortwährender Um- und Ausgestaltung befindet.“<sup>44</sup> Auch JAEGER betrachtete die Griechen bekanntlich als „Schöpfer und ... Prototyp

---

41 WOLFGANG SCHADEWALDT (1956), 305.

42 WOLFGANG SCHADEWALDT (1956), 305.

43 Umfassende Grundlageninformationen bei ANDREAS FRITSCH (2001), 224–242. Unter dem maßgeblichen Einfluss WERNER JAEGERS hatte die Auffassung eines erneuerten Humanismus innerhalb der Altphilologenschaft an Bedeutung gewonnen, der im Gegensatz zu dem von ULRICH VON WILAMOWITZ-MOELLENDORFF (1848–1931) vertretenen Historismus nicht allein die historische Bedeutsamkeit der Griechen betonte, sondern vor allem den bildenden Effekt einer Auseinandersetzung mit der Antike in den Vordergrund stellte: „Humanismus im strikten Sinne ist eine spezifische Bildungswirkung, die von einem bestimmten Objekt geschichtlich ausgegangen und nach aller geschichtlichen Erfahrung und Tradition an dieses Objekt gebunden ist: das griechische Bildungserlebnis.“ (WERNER JAEGER (1926), 3) Dieses Konzept war vor allem deshalb für die Vertreter des altsprachlichen Unterrichts ausgesprochen attraktiv, da man sich damit nun wieder auf das humanistische Potential der Alten Sprachen konzentrieren konnte, das durch die Dominanz der in den zwanziger Jahren aufkommenden Kulturkundebewegung überlagert zu werden drohte.

44 WOLFGANG SCHADEWALDT (1956), 305.

unserer eigenen Wertordnung; ferner sah er in ihrem „Formenkosmos ... das lebendige Grundgerüst unsrer geistigen Lebensform“<sup>45</sup>. Insgesamt hatte JAEGER „von neuem die erzieherische Kraft und die unvergängliche Wirkung der Griechen“ entdeckt; „diesmal aber nicht auf künstlerischem und ästhetischem Gebiet, sondern als Vorbild für ethisches und politisches Handeln im Alltag des 20. Jahrhunderts.“<sup>46</sup> Als besonders einflussreich erwies sich zudem JAEGERS Paideia-Konzept, in dessen Mittelpunkt der Mensch steht, „nicht als Berufswesen, als nutzbares Glied einer Zweckgemeinschaft, wie für die soziale Pädagogik unserer Zeit, sondern rein als Mensch“. Besondere pädagogische Bedeutung kommt für JAEGER den griechischen Schriftstellern zu: „Die geistigen Führer und Repräsentanten dieser Kultur, Dichter, Philosophen und Gesetzgeber, fühlen sich ihrerseits ganz als Lehrer und Erzieher ihres Volkes, in deren Händen die schwerste Verantwortung am Ganzen ruht.“<sup>47</sup> Da JAEGER mit dieser Konzeption, die in den drei umfangreichen Bänden der *Paideia* (1934, 1944, 1947) niederlegt wurde, auch die Entwicklung des altsprachlichen Unterrichts an der Schule fördern wollte und sich zudem im 1925 gegründeten DEUTSCHEN ALTPHILOLOGENVERBAND (DAV) als zweiter Vorsitzender engagierte, war sein Einfluss auf die altphilologische Lehrerschaft groß, was sich auch in der Nachkriegszeit deutlich bemerkbar machte: So wurde im Mitteilungsblatt des DAV auf eine Ehrung JAEGERS zu dessen 70. Geburtstag<sup>48</sup> aufmerksam gemacht, in deren Verlauf der Berliner Schulmann ARNOLD BORK den über die Fachschaft hinausgehenden Einfluss JAEGERS würdigte: „Aber Ihre Wirkung blieb ja nicht nur auf die junge Philologengeneration beschränkt. Nein, Ihre grundlegenden Abhandlungen und das krönende Werk, die gewaltige Paideia, wurden von den Gebildeten aller Schichten und Richtungen aufgenommen ... So haben Sie wesentlich zu der Formung einer Generation beigetragen, die sich heute allem Utilitarismus zum Trotz zum humanistischen Bildungsideal bekennt und ihren Kindern diesen hohen Wert nicht vorenthalten will ... All diesen Abwegigkeiten gegenüber ... bekennen wir uns zu dem Humanismus, wie er sich tatsächlich historisch im Abendland entwickelt hat – ohne daran zu kritteln – und zwar als Deutsche besonders zu derjenigen Ausprägung, die er seit Winckelmann erhalten hat – und dem Sie unter Entdeckung ganz neuer Wesenszüge wieder einen gewaltigen Auftrieb gegeben haben.“<sup>49</sup>

---

45 WERNER JAEGER (1937), 163.

46 CORNELIA WEGELER (1996), 55.

47 WERNER JAEGER (1921), 47.

48 cf. ERICH HAAG (1958c), 1.

49 ARNOLD BORK (1958), 2f.

Dementsprechend wurde dieser Gedanke einer wertbezogenen Vorbildfunktion der Antike auch in der didaktischen Diskussion der fünfziger Jahre wieder aufgenommen. So wird in der schon mehrmals erwähnten DAV-Erklärung von 1951, die stark von Gedanken des Dritten Humanismus beeinflusst ist und auf dem vom DAV im Jahr 1930 publizierten „Altsprachlichen Lehrplan für das Deutsche humanistische Gymnasium“ aufruht, eindringlich auf die Leitbildfunktion der Antike<sup>50</sup> hingewiesen. An dieser Stelle trennen sich jedoch die Wege von Lehrer JAEGER und Schüler SCHADEWALDT. Letzterer will durch sein Modellkonzept den historisch anachronistischen und spätestens seit WILAMOWITZ<sup>51</sup> wissenschaftlich obsoleten Gedanken der Vorbildlichkeit der Antike vermeiden, ohne freilich die besonderen humanistischen Qualitäten der Griechen und Römer in Frage zu stellen. Dieser Ansatz SCHADEWALDTS, ursprünglich nur auf die Griechen bezogen, erwies sich für die weitere didaktische Begründung des gesamten altsprachlichen Lektüreunterrichts als ungemein einflussreich. So bemerkte ERNST GEGENSCHATZ im Jahr 1966: „Die Schadewaldtsche Konzeption vom Wesen des Altertums ist für uns wegweisend wie kaum eine andere.“<sup>52</sup> Dagegen blieben durchaus schlüssig vertretene Ansätze, die in der Antike nicht Paradeigma, sondern „antwortendes Gegenbild“<sup>53</sup> oder „Kontrasterlebnis“<sup>54</sup> erblicken wollten, hinter diesem Konzept zunächst deutlich zurück. SCHADEWALDTS Modellbegriff musste als zentrale Kategorie des Lektüreunterrichts für viele Fachvertreter ungemein attraktiv sein, da die altsprachliche Bildungsprogrammatur endlich vom obsolet gewordenen Gedanken der normativen Vorbildlichkeit der Antike befreit schien, gleichzeitig jedoch in der Substanz der ureigene Anspruch auf eine überzeitlich gültige, existentiell bedeutsame Fundamentalbildung im Sinne einer leitbildstiftenden „geistigen Selbsterhellung“<sup>55</sup> nicht aufgegeben wurde. Zugleich konnte eine deutliche

---

50 cf. DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1951), 383: „Dabei vermitteln die Griechen vornehmlich ein Leitbild der erkennenden und schöpferischen Persönlichkeit, die Römer vornehmlich ein Leitbild des im Bereiche der Geschichte Recht und Ordnung schaffenden Menschen ...“

51 cf. ULRICH VON WILAMOWITZ-MOELLENDORF (1902), 206: „Die Antike als Einheit und Ideal ist dahin; die Wissenschaft selbst hat diesen Glauben zerstört.“

52 ERNST GEGENSCHATZ (1966), 63. Der Modellbegriff wirkte neben der didaktischen Literatur auch auf die Lehrplangestaltung ein, allerdings ohne tiefere Reflexion des Begriffes, so z. B. in Bayern, *Lehrpläne für Höhere Schulen* (1964), 358, oder in Niedersachsen, *Allgemeine Richtlinien und Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen* (1966), 35: „Die Antike erweist sich ... als ein besonders geeignetes Modell, weil ihre Schriftwerke Probleme menschlichen Zusammenlebens in überschaubarer Form darstellen.“

53 MAX ZEPF (1951), 119.

54 HELMUTH FLECKENSTEIN (1964), 169.

55 WOLFGANG SCHADEWALDT (1956), 305.



Abgrenzung gegen den neusprachlichen Unterricht vorgenommen werden, dem solche Texte angeblich nicht zur Verfügung stünden.<sup>56</sup>

Allerdings können die Schwächen dieser Konzeption nicht übersehen werden, blieb doch gerade das Modell Antike „der erste Ausgangspunkt, durchaus mit einem normativen Einschlag“<sup>57</sup>. Den Griechen und der Antike insgesamt wurde eine kulturelle Vorrangstellung zugewiesen, die dem eigentlich abzulösenden Gedanken der Vorbildlichkeit allzu nahe stand. SCHADEWALDT versuchte in durchaus problematischer Weise, „einerseits noch etwas von dem Vorbildhaften, das der Antike in der humanistischen Tradition lange Zeit eigen war, zu retten, auf der anderen Seite aber die Fortentwicklung über die Griechen hinaus anzuerkennen, ohne die im Modellbegriff selbst liegenden Konsequenzen voll zu bejahen“<sup>58</sup>, dass nämlich ältere in neue Modelle integriert und von ihnen ersetzt werden können. So konnte gerade diese Argumentationsstrategie dazu führen, einer einseitigen Überhöhung und Idealisierung der Antike Vorschub zu leisten. Offensichtlich war man sich dieser Problematik zunächst nicht bewusst, so dass SCHADEWALDTs Modellbegriff kaum kritisch reflektiert wurde.<sup>59</sup> Von fachdidaktischer Seite erfolgte eine fundierte Kritik<sup>60</sup> erst seit den siebziger Jahren; dies führte letztendlich zur neuen Kategorie des Denkmodells<sup>61</sup>. Bei der Darstellung der spezifischen Bildungsziele des Lektüreunterrichts wird diese Problematik genau zu beachten sein.

### III. 2. 1 Lektüreunterricht im Dienst „anthropologischer Elementarlehre“

Grundsätzlich wird die Antike in ihrer Modellfunktion als Reservoir für „Urbilder menschlichen Seins und menschlicher Haltungen“<sup>62</sup> begriffen, die aufgrund ihrer Zeitlosigkeit ein auch in der Gegenwart aktuelles Basiswissen über Grundkonstanten menschlicher Existenz bzw. „menschlichen Daseins“<sup>63</sup> vermitteln. SCHADEWALDT hat diese Fundamentalbildung, die aufgrund immer wieder beklagter gesellschaftlicher Fehlentwicklungen wie Werteverlust oder

---

56 cf. HEINRICH KREFELD (1968a), 11.

57 WILLIBALD HEILMANN (1979), 65.

58 WILLIBALD HEILMANN (1982), 38.

59 Eine Ausnahme bildet JOSEF A. MAYER (1964b), 15.

60 Einen Überblick über die entsprechende Literatur findet sich bei FRIEDRICH MAIER (1979a), 364–378, und (1984), 105ff. Eine ausführliche Kritik des Modellbegriffs von SCHADEWALDT gibt WILLIBALD HEILMANN (1982), 36–44.

61 cf. FRIEDRICH MAIER (1984), 105–130. cf. Kapitel VII. 1. 2, 355 ff.

62 EDUARD BORNEMANN (1953b), 5; cf. E. R. LEHMANN-LEANDER (1954), 77; PAUL HOHNEN (1957), 407.

63 NIELS WILSING (1964b), 9.



Vermassung<sup>64</sup> von altphilologischer Seite für besonders nötig erachtet wurde, recht eingängig als „anthropologische Elementarlehre“<sup>65</sup> bezeichnet. In ihr werde den Schülern „der Blick auf die *großen Sachen und Realitäten der Welt und des Lebens* freigegeben, wie die Römer und die Griechen diese Welt-Realitäten in größter und entschiedenster Unmittelbarkeit und Wahrheit in ihrem hart und dicht gelebten Leben an sich selbst erfahren und in ihren Schriften ausgesagt haben“<sup>66</sup>. Diese Elementarlehre soll im Sinne einer wertschaffenden Interpretation direkten Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung ausüben, die Ausbildung eines am Menschen orientierten Wertbewusstseins und entsprechender sittlicher Kräfte<sup>67</sup> befördern und der „Vergegenwärtigung beispielhafter Seins- und Wertelemente *unserer Welt*“<sup>68</sup> dienen. Insgesamt soll den Schülern eine kulturell und historisch fundierte Orientierung und Identitätsfindung in der Gegenwart ermöglicht werden, die sogar als konkrete Lebenshilfe<sup>69</sup> verstanden werden kann. Der Wert der Lektüre wird dabei maßgeblich von der bildenden Kraft des allgemein menschlich Gültigen bestimmt: Der antike Autor ist Erzieher – ganz im Sinne des Paideia-Konzepts WERNER JÄGERS, dessen starke Wirkung auf die Programmatik des altsprachlichen Unterrichts in der Nachkriegszeit hier exemplarisch deutlich wird.<sup>70</sup>

Dementsprechend nimmt diese grundlegende anthropologische Aufgabe des Lektüreunterrichts in den Lehrplänen und der didaktischen Literatur eine zentrale Stellung ein: Immer wieder wird mit einigem Pathos gefordert, dass im Latein- und Griechischunterricht „Literatur ... von bleibendem menschlichen Wert“<sup>71</sup> gelesen werden solle, dass sich die Formung der Schüler „mit Schöpfungen der Griechen und Römer von überzeitlichem Wert“ vollziehe, in denen in „vollendeter Form ewige Grundgefühle, Werte und Erkenntnisse der Menschheit ausgesprochen“<sup>72</sup> seien. Als besonders persönlichkeitsbildend wur-

---

64 cf. Kapitel I. 2, 31 f.

65 WOLFGANG SCHADEWALDT (1960b), 949.

66 WOLFGANG SCHADEWALDT (1956), 304.

67 cf. PETER DOLL (1954), 498; ERICH HAAG (1960a), 13.

68 PAUL HOHNEN (1957), 423.

69 cf. ARBEITSGEMEINSCHAFT DEUTSCHE HÖHERE SCHULE (1958), 90; ALBERT KLINZ (1963a), 134; WERNER JÄKEL (1966), 198.

70 Genauere Informationen zu dieser didaktischen Tendenz am Beispiel von Herodot bei STEFAN KIPF (1999), 270ff.

71 *Lehrpläne für Höhere Schulen in Bayern* (1964), 345.

72 *Entwurf eines Bildungsplans für die Oberschule wissenschaftlichen Zweigs / Berlin* (1954), 109; cf. *Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen* (1957), 510; *Alte Sprachen an höheren Schulen / Niedersachsen* (1951), 8; *Allgemeine Richtlinien und Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen / Niedersachsen* (1966), 35.

den dann z. B. die in der antiken Literatur überlieferten Menschengestalten eingestuft. Nach EDUARD BORNEMANN habe Homer den Menschen von heute „Gedanken von größtem erzieherischen Wert“, nämlich eine Synthese aus „Humanismus und Heroismus“<sup>73</sup> zu bieten: „Da sehen wir nun mit staunender Ergriffenheit, wie der Dichter seine eigene höhere, fast möchte man sagen humanistische Weltanschauung in den von ihm von der alten Sage überlieferten Stoff hineinträgt, ... wie er das Heroische, das Heldische in den umfassenderen Bereich des Menschlichen erhebt.“<sup>74</sup> Mit ALBERT KLINZ kann „die Salustlektüre helfen, den Menschen in Revolutionszeiten zu verstehen, bei Cicero dämmert dem Schüler etwas von Größe und Notwendigkeit staatlicher Ordnung“<sup>75</sup>. EBERHARD HERMES schließlich sieht bei Herodot im Gespräch von Solon und Kroisos „menschlich gültige Gestalten“<sup>76</sup>, außerdem sei Herodots eigentliches Thema „die Fülle des Lebens in allen seinen Dimensionen“<sup>77</sup>.

Allerdings wird am Beispiel von BORNEMANN und KLINZ die Gefahr einer unkritischen Idealisierung des Modells Antike deutlich, die den problematischen Gedanken der Vorbildlichkeit der Antike weiter am Leben erhält. So rechnete sich BORNEMANN ganz offen zu den „unmodern gewordenen ‚Illusionisten‘, die trotz aller Eigenart neuzeitlichen Denkens unter jenen Urbildern auch Vorbilder finden, welche uns, und zumal uns Erziehern, bei Wahrung der gebotenen Distanz Wesentliches, sogar Absolutes zu sagen haben“<sup>78</sup>. Um trotzdem den beabsichtigten innovativen Charakter der anthropologischen Elementarlehre zu unterstreichen, bedurfte es relativierender Erläuterungen: Beispielsweise machten EDUARD SPRANGER und ERICH HAAG darauf aufmerksam, dass die antiken Schriftsteller besonders „einprägsame Menschengestalten“ geschaffen hätten, in denen sie „mit der ihnen eigenen Schöpferkraft die Möglichkeiten menschlichen Daseins in idealtypischer Weise gefaßt haben“<sup>79</sup>. Allerdings, so der relativierende Hinweis, handele es sich hierbei nicht um „schlechthin verpflichtende Idealgestalten“. Trotz aller Relativierungsbemühungen bleibt

---

73 EDUARD BORNEMANN (1953b), 6.

74 EDUARD BORNEMANN (1953b), 6.

75 ALBERT KLINZ (1963a), 134.

76 EBERHARD HERMES (1957), 16.

77 EBERHARD HERMES (1957), 19.

78 EDUARD BORNEMANN (1953b), 5; ebenso WILHELM LUTHER (1953b), 575, der „die in den antiken Schriften und Kunstwerken gegebenen Wahrheiten für vorbildlich und existentiell bedeutsam“ hält.

79 EDUARD SPRANGER / ERICH HAAG (1960), 34; die Autoren nennen in diesem Zusammenhang „Achilleus und Odysseus, Oedipus und Antigone; Aristides und Themistokles, Perikles und Alkibiades, Sokrates und Kallikles ...; ebenso Mucius Scaevola, Q. Fabius Maximus, die Scipionen, Aeneas, der Tiberius des Tacitus.“ (34)

ein normativer Anspruch spürbar: „Die von den Alten geschaffenen Menschengestalten lehren uns nicht, was wir heute im einzelnen tun sollen; sie zeigen vielmehr, wie der Mensch auf die großen Grunderfahrungen des Lebens reagieren kann in freier Verantwortung ... Sie enthalten für uns keine inhaltliche Bindung im einzelnen, sondern zeigen eine Struktur menschlichen Verhaltens auf, die auch heute, in der veränderten Kulturlage, noch wirksam ist. In diesem Sinne können sie auch uns noch ein Maß geben.“<sup>80</sup> Diese immanent vorhandene Tendenz zur unhistorischen Überhöhung der Antike dürfte nicht ohne Einfluss auf die Unterrichtspraxis und das Selbstbild der Lehrenden geblieben sein.

Deutliche Kritik oder gar grundsätzliche Ablehnung an dieser immanent vorhandenen oder sogar offen vertretenen Idealisierung der Antike scheint eine Ausnahme geblieben zu sein. So wendet sich EBERHARD HERMES, der gleichwohl im Fall Herodots vehement für eine anthropologisch ausgerichtete Lektüre eingetreten war, nicht nur gegen eine unmittelbare, quasi automatische Bildungswirkung der antiken Texte<sup>81</sup>, sondern weist den Gedanken an einen generellen Vorbildcharakter der Antike, übrigens in direkter Distanzierung zu den programmatischen Leitsätzen des DAV von 1951, zurück: „Das ‚Menschenbild‘ der antiken Autoren ist nicht mehr schlechthin ‚verpflichtend‘, sie verkörpern für uns nicht mehr ‚überzeitliche Werte‘, sie enthalten für uns nicht mehr ‚letzte Sinngebungen des Seins‘. Die Antike ist nicht mehr ‚Vorbild‘.“ HERMES, der diese Bildungsziele für eine Überschätzung<sup>82</sup> der Gegenstände des altsprachlichen Unterrichts hält, will die antiken Autoren von dieser Vorbildrolle befreit sehen und erblickt in ihnen eher „Partner eines Gesprächs ... über Probleme, die wir zu bewältigen haben, und in denen sie wertvolle, nicht zu missende Erfahrungen bieten“<sup>83</sup>.

---

80 EDUARD SPRANGER / ERICH HAAG (1960), 36f.; in ähnlicher Argumentation JOSEPH BORUCKI (1960), 19, und ERICH HAAG (1960a), 11f.

81 EBERHARD HERMES (1961), 518: „Die antiken Bücher strömen doch nicht einfach bildende Kraft aus, sondern sind auf den ersten, ungeübten Blick langweilig und lebensfern.“ Ebenso skeptisch äußern sich in diesem Zusammenhang FRIEDRICH WALSDORFF (1956), 207, und WOLFGANG SCHADEWALDT (1956), 302. HEINRICH KREFELD (1968a), 11, kann schließlich am Ende der sechziger Jahre darauf hinweisen: „Kein Didaktiker vertritt heute noch den Standpunkt, von der Behandlung eines Gegenstandes gehe automatisch eine bestimmte Wirkung aus.“

82 cf. EBERHARD HERMES (1961), 518.

83 EBERHARD HERMES (1961), 528.

### III. 2. 2 Antike Texte und europäische Identität

Diese anthropologische Elementarlehre konkretisiert sich jedoch nicht nur in der Beschäftigung mit allgemeinen menschlichen Werten und Verhaltensweisen, sondern auch in der Vermittlung einer kulturellen und historischen Identität. Die Ziele sind recht weit gefasst: Sie reichen vom unspezifischen grundsätzlichen Wissen, was Kultur eigentlich ist<sup>84</sup>, bis zur Gewinnung „geistige(r) Schwungkraft, die uns aus den durchschnittlichen Lebensformen des modernen Massendaseins heraushebt und zur Freiheit des Selbstseins führt“<sup>85</sup>. Im Vordergrund steht jedoch die Erarbeitung derjenigen Grundfragen und -werte, die für die Entwicklung des Abendlandes konstitutiv bzw. gemeinsames europäisches Erbe geworden sind. So sollen die Schüler ein Gefühl dafür bekommen, dass „in den antiken Werken Grundformen und Grundwerte des europäischen Geisteslebens ihre erste und prägnante Darstellung gefunden haben“<sup>86</sup>. Sie sollen mit sich selbst und ihrer Gegenwart konfrontiert werden, indem ihnen gezeigt wird, „was wir als Europäer sind, in Ursprung, Möglichkeit, Gefährdung und sich daraus ergebender Verpflichtung“<sup>87</sup>. Die Schüler sollen durch das bei der Lektüre erworbene Verständnis für die Entstehung der europäischen Kultur befähigt werden, sich in ihr zu orientieren und geschichtliches Bewusstsein zu entwickeln, um zugleich gestaltend bei der weiteren Entwicklung Europas tätig werden zu können. Nicht nur in didaktischen Artikeln, sondern vor allem in den Lehrplänen<sup>88</sup> wird auf diese Grundlagenfunktion des altsprachlichen Lektüreunterrichts hingewiesen. Besonders deutlich wird in diesem Fall der *Berliner* Lehrplan von 1954: „Bei der Herausarbeitung der überzeitlichen Werte muß dem Schüler die Bedeutung der Griechen und Römer für die abendländische Kultur, der er als Deutscher selbst angehört, eindrucksvoll zum Bewußtsein gebracht werden. Als Ergebnis sollte sich ein möglichst tiefes und umfassendes abendländisches Kulturbewußtsein entwickeln.“<sup>89</sup>

---

84 cf. EDUARD SPRANGER / ERICH HAAG (1960), 53.

85 WILHELM LUTHER (1953b), 575.

86 CARL SPORN (1951), 574.

87 WALTER FREUND (1966), 96.

88 cf. *Lehrplan Alte Sprachen / Baden-Württemberg* (1957), 87; *Lehrpläne für Höhere Schulen in Bayern* (1964), 345; *Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen* (1957), 510; *Alte Sprachen an höheren Schulen / Niedersachsen* (1951), 8; *Allgemeine Richtlinien und Richtlinien für den Unterricht in den Alten Sprachen / Niedersachsen* (1966), 35; *Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen / Nordrhein-Westfalen* (1952), 5; *Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule / Nordrhein-Westfalen* (1963), 1.

89 *Entwurf eines Bildungsplans für die Oberschule wissenschaftlichen Zweiges / Berlin* (1954), 109.

Diese grundsätzliche Besinnung auf die Vermittlung einer abendländisch-europäischen Identität ist ursprünglich in den historischen Entwicklungen der Nachkriegszeit begründet: Unter dem Eindruck der nationalsozialistischen Barbarei wurde die Rückbesinnung auf die gemeinsame europäische Kulturtradition als der entscheidende Weg angesehen, geistige Orientierung und Perspektive für die Zukunft zu gewinnen.<sup>90</sup> Auf diese Weise sollte einerseits eine deutliche Abgrenzung von der Zeit des Nationalsozialismus erreicht werden, in der sich auch maßgebliche Vertreter des altsprachlichen Unterrichts dem Diktat des politischen Zeitgeistes unterworfen und die Unterrichtsinhalte einseitig im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie ausgerichtet hatten.<sup>91</sup> Auch wenn viele Umstände darauf hindeuten, dass zwischen offizieller Sprachregelung und tatsächlicher Unterrichtspraxis keine völlige Übereinstimmung bestanden hat<sup>92</sup>, so wurde doch den Fächern und der humanistischen Bildung insgesamt nicht selten ein Versagen<sup>93</sup> gegenüber der menschenfeindlichen Ideologie der Nationalsozialisten vorgeworfen, so dass eine Anknüpfung an politisch unbelastete Traditionen zwingend war. Diese Abgrenzung gegen den Nationalsozialismus erfolgte wie beim Sprachunterricht ebenfalls durch die Anknüpfung an Traditionen aus den zwanziger Jahren. Hier spielten Konzepte des Dritten Humanismus mit den Griechen als Stiftern der „Sinneinheit der gesamten abendländischen Kultur“<sup>94</sup> eine entscheidende Rolle: Bereits im *Altsprachlichen Lehrplan für das Deutsche humanistische Gymnasium* von 1930 wurde Humanismus im Sinne WERNER JAEGER als „das geschichtlich-übergeschichtliche Form- und Aufbauprinzip der abendländischen Kultur“<sup>95</sup> verstanden; dementsprechend sollten im Lektüreunterricht anhand der repräsentativen

---

90 cf. HEINZ-ELMAR TENORTH (1975), 61ff.; KLAUS WESTPHALEN (1979), 13ff.; STEFAN KIPF (1999), 257ff.

91 Hingewiesen sei in diesem Zusammenhang auf die Arbeiten von JOHANNES IRMSCHER (1966), RAINER NICKEL (1970, 1972b, 1984), ANDREAS FRITSCH (1982, 1987b, 1989) und HANS JÜRGEN APEL / STEFAN BITTNER (1994). Eine exemplarische Fallstudie am Beispiel Herodots bei STEFAN KIPF (1999), 223ff.

92 cf. STEFAN KIPF (1999), 241ff.

93 Besondere Aufmerksamkeit in einer breiten Öffentlichkeit erregte die Kritik des bekannten Erziehungswissenschaftlers THEODOR LITT (cf. Kapitel V. 1, 177ff.). An dieser Stelle sei exemplarisch auf die Zeitschrift „Vorwärts“ vom 27. Januar 1961 hingewiesen, hier zitiert nach MDAV 2/1961, 5: „Was hat die humanistische Bildung in ihrer bislang dargebotenen Form insbesondere vor und während der großen Prüfungszeit der Deutschen, der NS-Zeit, für die Bewahrung in der Bewahrung der Kulturgüter geleistet? Vor diesem NS-Reich hat sie uns jedenfalls nicht bewahren können. Tatsache ist, daß den alten Sprachen quasi magische Kräfte zugeschrieben werden.“

94 UTE PREUBE (1988), 135.

95 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1930), 3.

griechischen und römischen Literatur die Formen und Werte erarbeitet werden, „in denen griechischer Geist in erstmaliger Prägung die Grundformen und Grundwerte des europäischen Geisteslebens überhaupt geschaffen hat, die dann römischer Geist ... an die gesamte Kulturgemeinschaft des Abendlandes weitergeleitet hat“<sup>96</sup>. Diese Gedanken wurden dann nach dem Krieg direkt wieder aufgenommen<sup>97</sup> und durch das oben bereits erwähnte Entelechie-Konzept SCHADEWALDTS<sup>98</sup> in modifizierter Form weiter verbreitet.

Es ist nicht verwunderlich, dass vor dem Hintergrund aktueller politischer Entwicklungen (Kalter Krieg, europäische Einigung) die Bewusstmachung des spezifisch Europäischen eine besonders aktuelle politische Dimension gewann. Exemplarisches Beispiel hierfür sind die Ausführungen des Berliner Schulmannes ARNOLD BORK, die ganz offenbar von der Erfahrung des Kalten Kriegs und der damit einhergehenden Spaltung Europas beeinflusst sind: „Eine zweite Frage ist es, welche Züge der Antike heute in den Vordergrund zu stellen sind. Die Antwort dürfte nicht schwer fallen. In erster Linie sind alle die Werte herauszuarbeiten, die gemeinsames Gut des Abendlandes geworden sind. Wir erinnern dafür ... an die Hochschätzung der Einzelpersönlichkeit, den freien Staat und die um der Erkenntnis willen gepflegte freie Wissenschaft als unterscheidende Merkmale. Und immer wieder ist den Schülern bewußt zu machen, daß die Bemühungen um die Erhaltung der Eigenwerte des Abendlandes nicht mehr nur eine kulturelle, sondern auch eine politische Aufgabe sind. Denn für das Abendland kämpfen heißt heute zugleich, sich zu einem einheitlichen Europa zu bekennen.“<sup>99</sup> Auch in der bildungspolitischen Auseinandersetzung mit den Neuphilologen erwies sich die Vermittlung europäischer Identität als zentrales Argument, um die Notwendigkeit eines angemessenen altsprachlichen Unterrichts auch am neusprachlich ausgerichteten Gymnasium zu unterstreichen. So verwies der DAV-Vorsitzende ERICH HAAG in einem offenen Brief an den Vorsitzenden des Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbandes, dass Englisch und Französisch zwar wertvolle Kulturgüter seien; „aber die

---

96 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1930), 3.

97 So heißt es in der schon mehrfach erwähnten Erklärung des DEUTSCHEN ALTPHILOLOGENVERBANDS (1951), dass das altsprachliche Gymnasium „die geformten und formgebenden Kräfte der Antike, die für den Aufbau der abendländischen Kultur grundlegend und immer wieder befruchtend gewesen sind, zur Entwicklung der geistigen und seelischen Kräfte des jungen Menschen wirksam macht“. (383) Ferner PETER DOLL (1954), 501: „Die Griechen sind in der Tat die ‚Erzieher‘ der Menschheit, die Schöpfer unserer Kultur geworden; ihnen verdanken wir Normen und Maße unserer Sinne und unseres Geistes.“

98 cf. WOLFGANG SCHADEWALDT (1956), 305. cf. Kapitel III. 2, 104 ff.

99 ARNOLD BORK (1954), 27; cf. WILHELM LUTHER (1953 b), 584f.

Möglichkeit der Einordnung in ein gültiges Weltbild, die Kategorien der Beurteilung und die Wertmaßstäbe ergeben sich eben nicht aus den nationalen Besonderungen, sondern aus der lateinischen und ... griechischen Begründung des abendländischen Weltverständnisses.“<sup>100</sup> Auch in Pressebeiträgen zu Gunsten altsprachlicher Bildung wurde das mit dem Lektüreunterricht eng verzahnte Europa-Argument als besonders einleuchtend und zukunftssträchtig hervorgehoben: „Welch eine wunderbare Aufgabe, jungen Europäern die Augen für den Ursprung unserer tagtäglichen Existenz zu öffnen! Den Daimon Europas in seiner ersten stürmischen Unbefangenheit sichtbar zu machen! ... Laßt eure Kinder sich umsehen, sich zurechtfinden in unserer uralten, jahrtausendlang täglich erneuerten Welt! Laßt sie erfahren, woher wir kommen, so werden sie sich vielleicht Gedanken darüber machen, wohin die Reise geht, und tätig daran mitwirken.“<sup>101</sup>

### III. 2. 3 Alte Sprachen und demokratische Gesellschaft: Politische Bildung im Lektüreunterricht

Als Teil des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens in Deutschland musste der altsprachliche Unterricht stets Aufgaben politischer Bildung übernehmen. Dass damit allzu häufig ein politisch einseitiger Missbrauch seiner Inhalte einherging, ist vielfach untersucht und dokumentiert. Im Wilhelminischen Kaiserreich sollten die Fächer Latein und Griechisch die monarchisch-vaterländische Gesinnung der Schüler fördern, in der Weimarer Republik durch entsprechende kulturkundliche Lektüre die „staatsbürgerliche Gesinnung“ entwickeln helfen und im Nationalsozialismus der Vermittlung einer menschenfeindlichen Rassenideologie dienen. Auch nach 1945 sahen sich die Vertreter des altsprachlichen Unterrichts erneut mit der Frage konfrontiert, welchen Beitrag sie zur politischen Bildung in einem demokratischen Staatswesen leisten konnten. Natürlich stellte sich diese Frage unmittelbar nach Kriegsende mit besonderer Schärfe, da die (Um-)Erziehung zu den Werten der Demokratie besonderen politischen Vorrang genoss, um die von den westlichen Siegermächten von außen eingeführten demokratischen Verhältnisse langfristig zu etablieren und die Deutschen gegen den Nationalsozialismus zu immunisieren. Nach der Direktive Nr. 54 der Alliierten Kontrollbehörde vom 25. Juni 1947 sollten „alle Schulen größtes Gewicht auf die Erziehung zu staatsbürgerlicher Verantwortung und demokratischer Lebensweise legen und Lehrpläne,

---

100 ERICH HAAG (1958b), 4.

101 RUDOLF KRÄMER-BADONI (1961), 9f.



Schulbücher, Lehr- und Lernmittel und die Organisation der Schule selbst auf diesen Zweck ausrichten“<sup>102</sup>. Diese alliierten Vorgaben schlugen sich natürlich unmittelbar in der Bildungspolitik und der Schulgesetzgebung<sup>103</sup> nieder. Politische Bildung galt als zentrales schul- und fächerübergreifendes Anliegen. Nach dem Beschluss der KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) aus dem Jahr 1950 erstrebt die politische Bildung „auf der Grundlage sachlichen Wissens die Weckung des Willens zum politischen Denken und Handeln. In der Jugend soll das Bewußtsein erwachsen, daß das politische Verhalten einen Teil der geistigen und sittlichen Gesamthaltung des Menschen darstellt. In diesem Sinn ist politische Bildung ein Unterrichtsprinzip für alle Fächer und Schularten ...“<sup>104</sup> Auch in der Folgezeit bis zum Ende der sechziger Jahre büßte das Thema der politischen Bildung nichts an Aktualität ein. Stellvertretend sei hier nur auf die Diskussion um die Einführung des Sozialkundeunterrichts in den fünfziger Jahren hingewiesen<sup>105</sup>, ferner auf die *Saarbrücker Rahmenvereinbarung* von 1960, die in der Oberstufe das Fach Gemeinschaftskunde etablierte, und auf die seit Mitte der sechziger Jahre einsetzende hitzige Diskussion über die von GEORG PICTH konstatierte „deutsche Bildungskatastrophe“, in deren Folge der politischen Bildung besondere Aufmerksamkeit gewidmet wurde, da Bildung als „Instrument einer umfassenden Gesellschaftspolitik“<sup>106</sup> galt.

Da es sich bei der politischen Bildung offensichtlich um ein zentrales schulisches Problem handelte, war eine Auseinandersetzung mit dieser Frage auch in Bezug auf den altsprachlichen Unterricht unumgänglich, zumal den Alten Sprachen sogar konkrete Aufgabenfelder<sup>107</sup> zugewiesen wurden. Dementsprechend wurde von zahlreichen Fachvertretern auf die Notwendigkeit und die

---

102 LEONHARD FROESE (1969), 102.

103 cf. das 1948 verabschiedete Schulgesetz für Groß-Berlin (cf. ROBERT ULSHÖFER (1967), 11 f.): „Ziel muß die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, die vollständige Umgestaltung der deutschen Lebensweise auf demokratischer und friedlicher Grundlage zustande zu bringen, und welche der nazistischen Ideologie unerbittlich entgegenstehen sowie auch von dem Gefühl der Verpflichtung der Menschheit gegenüber durchdrungen sind.“ In diesen grundsätzlichen Bildungsauftrag wird auch die Antike einbezogen: „Dabei sollen die Antike, das Christentum und die für die Entwicklung zum Humanismus, zur Freiheit und zur Demokratie wesentlichen gesellschaftlichen Bewegungen ... ihren Platz finden.“

104 Zitiert nach ALBERT RUPPRECHT (1954), 47.

105 cf. JOACHIM ROHLFES (1981), 487 ff.

106 KLAUS WESTPHALEN (1979), 21.

107 ALBERT KLINZ (1959a), 43, weist auf das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen zur Politischen Bildung vom 22.1.1955 hin, in dem es heißt, dass „der altsprachliche Unterricht Vorbilder politischen Handelns und Modelle politischer Ordnung zur Anschauung bringen kann, die für Europa verbindlich sind und



Möglichkeiten politischer Bildung in den Fächern Latein und Griechisch<sup>108</sup> hingewiesen, wobei erneut der prägende Einfluss des SCHADEWALDTSCHEN Modellbegriffs deutlich wurde. So bemerkte ALBERT KLINZ, einer der nachhaltigsten Befürworter politischer Bildung: „Insofern kann, was Thukydides und Platon, Cicero und Sallust, Livius und Tacitus über Volk und Staat gedacht und geschrieben haben, exemplarisch werden, freilich nicht im Sinne des Vorbildlichen schlechthin, wohl aber beispielhaft deswegen, weil es bildnerisch erschließt, was über die Natur des Menschen, die Grundantriebe zur Staatsbildung, das Problem der Revolution und das Wechselspiel zwischen Macht und Entartung in der Antike an Grundsätzlichem und Allgemeingültigem gesagt und erkannt ist und auch für uns heute noch gilt.“<sup>109</sup> KLINZ nennt folgende Themenbereiche, die in ihrer Gesamtheit durchaus exemplarischen Charakter haben: „Staatsform und Staatsverfassung – Aufgaben des Staatsmannes – Das Problem Macht und Recht – Staatsallmacht und freie Gewissensentscheidung des einzelnen – Volkstumspolitik oder Imperialismus? – Kann man aus der Geschichte lernen? – Ist der Staatsbürger zu politischer Betätigung verpflichtet?“<sup>110</sup> Bei der Behandlung dieser Fragen am literarischen Werk will KLINZ dann „echte Lebensbezüge zur Problematik unserer Zeit“ entdecken und sehen, „wie erregend ‚modern‘ – d.h. aber in Wahrheit allgemeingültig und überzeitlich – der Gehalt antiken Schrifttums ist“<sup>111</sup>.

Wie sieht politische Bildung am konkreten Beispiel aus? Bereits in der lateinischen Mittelstufenlektüre könne am Beispiel von Caesars *Bellum Helveticum* „eine einführende Belehrung über Grundkräfte der Politik bis zur *ultima ratio* des Waffenganges“ erfolgen und Verständnis entwickelt werden „für die menschlichen, geschichtlichen und politischen Realitäten und für Begriffe wie Macht, Recht und Freiheit“<sup>112</sup>. Eine ideologiekritische Interpretation, die der

---

auch heute noch seine geistige Einheit wesentlich mit begründen“. Zuvor war beispielsweise bereits in den Bayerischen Lehrplänen von 1952 „Sozialkunde als Prinzip in den alten Sprachen“ festgeschrieben worden: „In den alten Sprachen wird das sozialkundliche Prinzip sowohl in der Betrachtung des Sprachbestandes wie auch besonders in der Interpretation von Sprachwerken einerseits zu einer vertieften sprachlichen und kulturgeschichtlichen Einsicht führen und andererseits wertvolle Bestandteile für den Ausbau des Gesellschaftsbildes liefern.“ (836)

108 cf. z. B. MAX KRÜGER (1953), 37; ALBERT RUPPRECHT (1954), 47; ALBERT KLINZ (1959a), 44; EDUARD SPRANGER / ERICH HAAG (1960), 25, 43; HELMUTH FLECKENSTEIN (1964), 168; WERNER JÄKEL (?1966), 205; ALBERT KLINZ (1968).

109 ALBERT KLINZ (1959a), 43f.

110 ALBERT KLINZ (1959a), 44.

111 ALBERT KLINZ (1959a), 44.

112 WERNER JÄKEL (?1966), 207.

weit verbreiteten Idealisierung antiker Autoren entgegenstehen könnte, ist dagegen nicht intendiert: So solle man sich bei der Caesarlektüre davor hüten, „Caesars Vorgehen allzu sehr im heutigen Sinne ‚imperialistisch‘ zu betrachten und ihm mindestens den subjektiven Glauben an die Notwendigkeit seines Handelns“<sup>113</sup> zubilligen. Im griechischen Oberstufenunterricht solle den Schülern durch den Vergleich der Demokratie bei Thukydides („Hochbild“) und Platon („Zerrbild“) klargemacht werden, „daß die Demokratie mündige und denkende Menschen voraussetzt, die sich selbstverantwortlich entscheiden, eine Staatsform also, wo der Dienst an der Gemeinschaft einen Ausgleich von Freiheit und Autorität verlangt, ein Wirken für die hohen Werte edlen Menschentums, die da heißen Menschenwürde, Toleranz, Gewissensfreiheit“. Erstaunlicherweise blieben Konzepte einer explizit an demokratischen Werten ausgerichteten Originallektüre die Ausnahme<sup>114</sup>; stattdessen ist die schon an anderer Stelle erwähnte Tendenz zur Kritik an bestehenden gesellschaftlichen Entwicklungen<sup>115</sup> im demokratischen Staat deutlich, womit die Neigung zu einer unreflektierten Idealisierung<sup>116</sup> der antiken Stoffe und die Betonung der elitebildenden Funktion des altsprachlichen Unterrichts einhergehen: „Die Gefahr der Entwicklung zur Massendemokratie, wie sie Platon als Verfallsform kennzeichnet, ist heute vielfach gegeben; um so wesentlicher erscheint es, immer wieder die echten Werte der Demokratie herauszustellen, die nur mit Eliten durch Überwindung des Massendenkens zu verwirklichen sind, deren Grundpfeiler aber die Gerechtigkeit im Sinne des platonischen Staatsideals darstellen muß.“<sup>117</sup> Zugleich werden immer wieder Einflüsse des Kalten Krieges deutlich, die sich in den Unterrichtsvorschlägen niederschlagen und in denen dann die Notwendigkeit der Sicherung des europäischen Abendlandes<sup>118</sup> betont wird.

Schließlich ist unter dem Einfluss der sich entfaltenden politischen Bewegungen der sechziger Jahre insgesamt eine größere Aufmerksamkeit gegenüber politischer Bildung erkennbar, wobei z.T. umfangreiche Publikationen<sup>119</sup> vorgelegt wurden. Dennoch ist nicht zu übersehen, dass gerade in den Veröffent-

---

113 WERNER JÄKEL (1966), 210.

114 cf. WALTER SCHÖNBRUNN (nach 1948).

115 cf. Kapitel I. 2, 31 f.

116 Der Glaube an die vorbildhafte Wirkung antiker Politiker nimmt bisweilen skurrile Züge an. ALBERT KLINZ (1959a), 48, der zuvor darauf hingewiesen hat, dass Cicero für sein Freiheitsideal in den Tod gegangen sei, fragt: „Sollte ein solcher Weckruf in unserer Zeit und Welt, wo die Freiheit so vielfach bedroht ist, bei unserer Jugend ohne Wirkung sein?“

117 ALBERT KLINZ (1959a), 47.

118 Z. B. ARNOLD BORK (1954), 27, HANS KRIMM (1967), 43; cf. hierzu STEFAN KIPF (1999), 280 ff.

119 cf. AU XI/5, 1968.

lichungen der fünfziger Jahre die angestrebten „echten Lebensbezüge“ recht blass blieben. Man kann den Eindruck gewinnen, dass direkte Bezüge auf aktuelle politische Themen bzw. ideologiekritische Interpretationsansätze z.T. bewusst vernachlässigt wurden, da derartige Gegenwartsbezüge als Verfälschung der Antike aufgefasst wurden und die Antike auch in diesem Zusammenhang nur aus sich selbst heraus verstanden werden sollte.<sup>120</sup> Stattdessen stand allgemein menschlich Gültiges, nun bezogen auf soziales Verhalten, im Vordergrund, explizit demokratische Erziehungsziele blieben in der Regel im Hintergrund. Aufgrund der jüngsten historischen Erfahrungen eines politisch motivierten Missbrauchs des altsprachlichen Unterrichts durch den Nationalsozialismus sollte ein einseitiger „Programmhumanismus mit bestimmten moralischen und politischen Zielsetzungen“<sup>121</sup> vermieden werden.

Ausgehend von diesen negativen historischen Erfahrungen wird dann sogar eine grundsätzliche Skepsis gegenüber der politischen Bildung artikuliert, der WILSING besonderen Nachdruck verliehen hat. Er spricht von „schmiegsamer Anpassung an die jeweilige Situation“ gegenüber Politik und Öffentlichkeit und rät zur Vorsicht, wenn es um Versprechen politischer Bildung geht: „Denn sie sind nicht nur schwer einzulösen, sondern sie erzeugen in der Öffentlichkeit mehr Missverständnisse über das wahre Wesen humanistischer Bildung, als unseren Fächern dienlich ist. Tatsächlich ist die Meinung, daß man am Vorbild der alten Römer republikanische Gesinnung erlernen könne, eine Irrlehre der französischen Revolution, und es ist kein Zufall, daß sie immer am deutlichsten dort auftaucht, wo man unbewußt oder bewußt in die Fußstapfen der Jakobiner tritt, also bei Nationalsozialisten oder Kommunisten. Wir Altphilologen sollten das durchschauen und uns deshalb vor allzu bereitwilligen Zusagen hüten. Der Wert unserer Fächer liegt ja gerade darin, daß sie an die Schwankungen der Mode, auch der politischen Mode, nicht gebunden sind ... Wir können von unseren Fächern aus niemals zu einer bestimmten Staatsform oder Verfassung hinerziehen.“<sup>122</sup> WILSINGS Gründe sind offensichtlich: Vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus und dem ideologischen Missbrauch antiker Autoren artikuliert er ein durchaus verständliches Misstrauen gegenüber einer erneuten Indienstnahme des altsprachlichen Unterrichts für übergeordnete gesellschaftspolitische Zwecke. WILSING wendet sich gegen ein auch von anderen Fachvertretern kritisierendes „billiges Aktualitätsstreben“<sup>123</sup>, durch das man „die überzeitlichen Werte der Antike in den

---

120 cf. PETER DOLL (1954), 503.

121 WILHELM LUTHER (1953b), 577.

122 NIELS WILSING (1964b), 52.

123 ALBERT KLINZ (1959a), 43.

Dienst von zeitgebundenen und zeitbedingten Strömungen stellen würde, und damit den eigentlichen Bildungsgehalt, den humanistischen Auftrag der alten Sprachen, verriete<sup>124</sup>. Diese grundsätzliche Skepsis, zugleich Indiz für den von KLAUS WESTPHALEN beschriebenen „apolitischen Gymnasiallehrer“<sup>125</sup> der Nachkriegszeit, mag mit verantwortlich dafür gewesen sein, dass sich politische Bildungsarbeit nur auf die Vermittlung allgemeiner, selbstverständlich überzeitlich gültiger sozialer Wertvorstellungen bezog.

RAINER NICKEL hat in seiner Analyse der einschlägigen didaktischen Literatur der fünfziger und sechziger Jahre die Charakteristika des altsprachlichen Verständnisses politischer Bildung zutreffend zusammengefasst. „Das angestrebte Ziel politischer Bildungsarbeit ist demnach Vermittlung von Einsichten und Erkenntnissen anhand von antiken Modellen, Exempeln, Wertbegriffen oder Leitbildern.“<sup>126</sup> NICKEL weist dabei zu Recht auf inhaltliche Schwächen hin: Hierzu gehören die nicht selten allzu hochtrabenden Ziele<sup>127</sup> und die unkritische Annahme, dass die „didaktische Relevanz der Unterrichtsgegenstände allein auf einer langen Bildungstradition“ beruhe. „Die antiken Texte gelten als geeignete Stoffe, weil sie ‚klassisch‘ sind.“<sup>128</sup> Besonders bedenkenswert ist NICKELS Feststellung, dass es sich hier um eine „konservativ-traditionalistische Konzeption“ politischer Bildung handelt, die sich im Bereich von Theorie und unverbindlichen anthropologischen Gemeinplätzen bewegt und nicht den Anspruch erhebt, „auf politisches Handeln vorzubereiten“<sup>129</sup>. Politische Bildung wird eingereiht in die anthropologische Elementarlehre, die auf dem Anspruch beruht, überzeitlich gültige Werte zu vermitteln, und sich daher einer kritischen Prüfung nicht zu stellen braucht.

### III. 2. 4 Humanistische Alleinvertretungsansprüche versus philologische Unterrichtspraxis

In den fünfziger und sechziger Jahren wurden intensive Versuche unternommen, den altsprachlichen Lektüreunterricht auf eine didaktisch fundierte Basis zu stellen, um einerseits den veränderten politischen und gesellschaftlichen Anforderungen gerecht werden und die Sinnhaftigkeit altsprachlicher Bildung

---

124 ALBERT KLINZ (1959a), 43.

125 KLAUS WESTPHALEN (1979), 17f.

126 RAINER NICKEL (1973), 34.

127 NICKEL (1973) verweist z. B. auf den unbescheidenen Anspruch, anhand der Sallustlektüre und der darin enthaltenen Werte eine „neue, bessere Daseinsordnung“ zu errichten. (34f.)

128 RAINER NICKEL (1973), 38.

129 RAINER NICKEL (1973), 37.

unter Beweis stellen zu können, andererseits traditionelle humanistische Bildungsprogrammatik in modifizierter Form weiterhin wirksam werden zu lassen. Dabei wurde die Interpretation zur maßgeblichen Zielleistung des Lektüreunterrichts aufgewertet und daran anknüpfend eine Vielzahl höchst anspruchsvoller humanistischer Bildungsziele formuliert, die eine wertschaffende Lektüre sicherstellen sollten. Allerdings waren diese Konzepte sowohl didaktisch als auch fachpolitisch nicht unproblematisch: Immer wieder wurden höchst fragwürdige Alleinvertretungsansprüche auf eine menschliche, kulturelle und historische Fundamentalbildung erhoben, der immanent oder explizit der Glaube an die grundsätzliche wertbezogene Modell-, d.h. Vorbildfunktion der Antike und des altsprachlichen Unterrichts zu Grunde liegt. In der Antike seien ja schließlich „die menschlichen Möglichkeiten am reichsten ausgelebt und erprobt worden“<sup>130</sup>. Ebenso wird nur selten klar, wie diese Orientierungsfunktion im Unterricht konkretisiert werden sollte. Da eine Aktualisierung der Unterrichtsinhalte als „nicht ratsam, ja sogar schädlich“<sup>131</sup> abgelehnt und von einer unmittelbar wirksamen Anschauung ausgegangen wurde, wirken die anspruchsvollen Ziele allzu unverbindlich, obwohl eigentlich eine existentielle Auseinandersetzung der Schüler erreicht werden sollte. Sie erwecken den Eindruck überzogener Ansprüche, deren tatsächliche Wirk- und Umsetzbarkeit nur schwer nachprüfbar ist. Dementsprechend kann es nicht verwundern, dass sich gegen diese allzu idealistischen Interpretationsziele auch kritische Stimmen erhoben. Sie wurden teilweise von alphilologischer, zumeist jedoch von erziehungswissenschaftlicher und neophilologischer Seite geübt. Beispielsweise kritisiert RUDOLF LÖBL, dass man die Antike nicht als „reine Möglichkeit eigener Daseinsgestaltung neben andern anbieten“<sup>132</sup> könne, und weist auf die Gefahr hin, dass man dabei lediglich ein abstrahiertes, d.h. für die Jugendlichen unverständliches Menschenbild vorführe. Der Pädagoge FRITZ BLÄTTNER weitete diese Kritik dahingehend aus, dass die aus der Antike stammenden Ursprünge der Gegenwart den Schülern überhaupt nicht als Ursprünge sichtbar gemacht würden. Solange das an den Schulen nicht geschehe, sei „die Persönlichkeitsformung nach dem Vorbild der Antike, ... ein offenes, noch erst zu lösendes Problem“<sup>133</sup>.

---

130 HARALD PATZER (1961), 18.

131 EDUARD SPRANGER / ERICH HAAG (1960), 35; cf. ARNOLD BORK (1954), 26: „Der Altphilologe sollte die Werte der Antike ... aus eigener Kraft wirken lassen.“

132 RUDOLF LÖBL (1958), 14.

133 FRITZ BLÄTTNER (1958), 54; ebenso kritisiert THEODOR WILHELM (<sup>2</sup>1969), 389, das Ziel, „die menschheitlichen, künstlerischen und sittlichen Werte der Literatur aufzuschließen“ als überhöhten Anspruch des gesamten Sprachunterrichts und unökonomische Fortsetzung des Deutsch- und Philosophieunterrichts.

Tatsächlich dürfte das Hauptproblem in der praktischen Umsetzung dieser anspruchsvollen Bildungsziele bestanden haben. KRÜGERS minimalistische Gleichung *Übersetzung = Interpretation* dürfte die Praxis des Unterrichts als rein sprachlicher Textanalyse erheblich beeinflusst haben. Für die Richtigkeit dieser Annahme gibt es zahlreiche verlässliche Indizien:

Hinweise liefert z.B. die z.T. kontrovers geführte Diskussion um die Bedeutung der sprachlichen Analyse bzw. Übersetzung im Rahmen der Interpretation.<sup>134</sup> Zwar ist bei den verschiedenen Autoren grundsätzliche Einigkeit darüber feststellbar, dass eine Übersetzung das Fundament der Interpretation bilden soll, strittig waren jedoch didaktische Bewertung und Umfang. Im Kern geht es dabei um das grundsätzliche Problem, „worauf in der Schule mehr Gewicht gelegt werden sollte, auf die exakte Erarbeitung einer Übersetzung in der Muttersprache ... als Voraussetzung für eine sich anschließende, noch mehr in die Tiefe gehende Interpretation oder darauf, ob auf die exakte Erarbeitung einer Übersetzung mehr oder weniger zugunsten des sogenannten verstehenden Lesens mit anschließender Interpretation verzichtet werden sollte“<sup>135</sup>. In beiden Alternativmodellen wurde mit übergeordneten didaktischen Zielen argumentiert: So forderte ALBERT KLINZ als Voraussetzung der Interpretation „eine ernste und angestrengte Konzentration auf den Text“<sup>136</sup>, da das Übersetzen als „vorzügliches pädagogisches Mittel zur Erkenntnis sowohl vom Wert des Originals wie von der Eigenart und den Kräften der Muttersprache“<sup>137</sup> unentbehrlich sei. Hierbei handelt es sich um den pragmatischen Versuch, Tradition und Innovation so miteinander zu verbinden, dass sprachlich-formale Bildungsziele auch weiterhin ein wichtiger Teil des Lektüreunterrichts sein konnten. Dieses Modell, das ganz offensichtlich vom Ansatz KRÜGERS beein-

---

134 Eine Ausnahme bildet die Position von HARTMUT VON HENTIG, die insbesondere von HEINRICH KREFELD deutlich abgelehnt wurde. VON HENTIG sieht den entscheidenden Wert altsprachlicher Lektüre nicht zuallererst in der Interpretation, sondern in der eindringlichen Auseinandersetzung mit der Sprache. In der Übersetzung sieht er „das Paradigma aller Erkenntnis“ (1956, 205). Dazu die ablehnende und für die *communis opinio* sicherlich repräsentative Haltung von HEINRICH KREFELD (1968a), 8: „Hier bekommt also die Lektüre altsprachlicher Texte ihren Wert nicht mehr durch die Auseinandersetzung mit sachlichen Gehalten, sondern durch ein Eindringen in sprachliche Erscheinungen, wird die Sache des Autors, d.h. Inhalt und Intention seiner Darstellung lediglich als unumgängliche Voraussetzung für einen bestimmten Umgang mit Sprache betrachtet und damit die bisherige Auffassung vom Ziel der Lektüre [= die Interpretation, Erg. des Autors] mehr oder weniger abgetan.“

135 BERNHARD GÄHRKEN (1966), 165.

136 ALBERT KLINZ (1959b), 34.

137 ALBERT KLINZ (1956), 38.

flusst wurde, barg natürlich die Gefahr, dass die Erstellung einer Musterübersetzung und sprachlichen Analyse zu einer didaktisch vollwertigen, auch weitergehenden humanistischen Zielen dienenden Interpretation hochgestuft wurde, ohne das gewohnte rein philologische Lektüreverfahren ändern zu müssen. Gerade die von HANKEN für die Referendarausbildung ausgewählten Modellinterpretationen und Unterrichtsentwürfe dürfen als Indiz für die besondere unterrichtliche Bedeutung einer derartig philologisch verstandenen Form der Interpretation bewertet werden. Diese konzentriert sich neben der Erfassung des sachlichen Gehalts zumeist auf eine genaue philologische Analyse der sprachlich-formalen Gestaltung, um die Einheit von Aussage und künstlerischer Form zu erarbeiten, da diese Form der Interpretation noch am ehesten von Schülern geleistet werden könne. Beispielsweise soll in einer 11. Klasse (L2) eine Passage aus Livius (XXII 49, 12–14) im Sinne einer „sprachlichen Interpretation“<sup>138</sup> behandelt werden, da der Text Konstruktionen und Begriffe aufweise, „deren logische Funktionen und Sinngehalte dem Schüler in ihrem ganzen Umfang nicht unmittelbar erfaßbar sind.“<sup>139</sup> Die sprachliche Interpretation soll dann folgendermaßen erfolgen: „Durch Fragen nach dem Sinngehalt bestimmter Ausdrücke und Formulierungen und nach der logischen Funktion der Partizipien muß das Verständnis der Sätze vertieft werden ... Am Ende wird die Frage, warum Livius einmal das Präsens ... und sonst im folgenden das Perfekt verwendet, die Klasse zwingen, das Ganze noch einmal zu überschauen, um zu einer Antwort zu kommen. Es soll durch diese Beobachtung deutlich werden, daß der erste und der letzte Abschnitt sich durch dramatische und sachliche Berichterstattung unterscheiden.“<sup>140</sup> Ferner weist ERNST AHRENS in demselben Werk darauf hin, dass Übersetzung und Interpretation nur „ausnahmsweise“<sup>141</sup> in einer Stunde zusammen berücksichtigt werden könnten, ein deutlicher Hinweis darauf, dass Übersetzung und Interpretation noch nicht als völlig gleichberechtigte ‚Säulen‘ des Unterrichts begriffen wurden.

Im Gegensatz zu dieser philologisch-formal ausgerichteten Interpretation blieben Alternativansätze, die der Übersetzung nurmehr Hilfsfunktion auf dem Wege zur Interpretation zubilligten, die Ausnahme. Grundlage bildete eine durchaus berechtigte Fundamentalkritik an KRÜGERS Interpretationsbegriff: „Allerdings ist für Krüger Interpretieren immer noch kaum etwas anderes als die getreue Wiedergabe einer restlos geklärten Stelle in der eigenen Sprache,

---

138 HANS HANKEN (1963), 153.

139 HANS HANKEN (1963), 153.

140 HANS HANKEN (1963), 154.

141 ERNST AHRENS (1963a), 43.



also praktisch kaum etwas anderes als Übersetzung ...<sup>142</sup> WILSING spricht in diesem Zusammenhang davon, dass die Übersetzung „ihren guten und legitimen Platz als Arbeitshypothese“<sup>143</sup> habe. Der Musterübersetzung als Zielleistung spricht er jedoch kategorisch die Existenzberechtigung ab. Wer ihr nachjage, „würde sich im Dschungel des Formalismus verirren und zudem solange auf der Stelle treten müssen, bis er seinen Schülern die Schönheiten der antiken Literatur gründlich verleidet hat. Nein, es muß interpretiert werden! Wort für Wort, Satz für Satz und Kapitel für Kapitel! Die Schüler müssen lernen, sich nicht nur mit der Übersetzung zu begnügen ..., sondern sich um das rechte Verständnis zu bemühen.“<sup>144</sup> Dieser Ansatz stellt eine wirkliche Neuausrichtung dar. WILSINGS Beispielinterpretationen veranschaulichen deutlich diese Tendenz, wie man am „Orgetorix-Drama“ erkennen kann. WILSING konzentriert sich auf den Sachgehalt des Caesar-Textes und auf dessen kritische Würdigung: Er erläutert und hinterfragt die historischen Hintergründe der Orgetorixgeschichte, weist auf inhaltliche Probleme und Unstimmigkeiten in der Darstellung Caesars hin und gelangt schließlich sogar zu einer kritischen Bewertung der Caesarischen Leserlenkung.<sup>145</sup> Wenn man jedoch den Quellen Glauben schenken darf, konnte sich WILSINGS Konzept eben wegen dieser ‚Geringschätzung‘ der Übersetzung nicht nachhaltig durchsetzen.

Bezeichnend für das offenbar nur langsame Fußfassen einer über die Übersetzung hinausgehenden Interpretation ist die Einschätzung von BERNHARD GÄHRKEN, trotz der in der Fachliteratur mit Nachdruck vertretenen Interpretationsmodelle habe „sich in der Praxis des altsprachlichen Unterrichts ... gegenüber früher nur wenig geändert. Die Interpretation ist immer noch ein großes Problem.“<sup>146</sup> Schließlich hat KLAUS WESTPHALEN aufgrund eigener Erfahrungen aus den fünfziger Jahren diesen Unterricht beschrieben: „Tatsächlich fand der Lateinunterricht, wie es der Verfasser selbst erlebt hat, sogar bei ausgezeichneten Pädagogen kaum anders statt: Zu Beginn der Stunde wurden ein oder mehrere Schüler aufgerufen, um den Text der letzten Stunde zu wiederholen, dann wurde in gemeinsamem Bemühen der neue Text übersetzt und in gutes Deutsch übertragen, schließlich eine Musterübersetzung versucht. Dass dafür viele Hilfen seitens des Lehrers erforderlich waren, liegt auf der Hand.“<sup>147</sup>

---

142 JOSEF A. MAYER (1964a), 8; ebenso NIELS WILSING (1964b), 2: „Unverkennbar ist hier Interpretation noch weitgehend als Übersetzung verstanden.“ Ferner CARIUS (1957), 33, und KLINZ (1959b), 36 Anm. 3.

143 NIELS WILSING (1964b), 49.

144 NIELS WILSING (1964b), 49.

145 cf. NIELS WILSING (1964b), 65.

146 BERNHARD GÄHRKEN (1966), 167.

147 KLAUS WESTPHALEN (2001), 137f.



### III. 3 Das Problem des Lektürekansons: Klassizismus oder vorsichtige Öffnung?

Als direkte Folge der intensiven Bemühungen, in den fünfziger und sechziger Jahren ein in sich schlüssiges didaktisches Konzept für den altsprachlichen Lektüreunterricht zu entwerfen, musste natürlich auch die Frage geklärt werden, mit welchen griechischen und lateinischen Autoren bzw. Texten die höchst anspruchsvollen Bildungsziele erfolgreich umgesetzt werden könnten. Die daraufhin erarbeiteten Konzeptionen zur Lösung dieser didaktisch eminent bedeutsamen Frage dürfen jedoch nicht unterrichtshistorisch isoliert betrachtet werden; vielmehr scheint eine angemessene Würdigung der nach 1945 vollzogenen Entwicklungen nur auf unterrichtshistorischer Grundlage sinnvoll zu sein. Da bereits im Bereich des Sprachunterrichts der z.T. prägende Einfluss älterer Konzepte deutlich geworden ist, ist in diesem Zusammenhang von besonderem Interesse, inwieweit die seit dem 19. Jahrhundert vorgenommenen didaktischen Entscheidungen zur Auswahl der Autoren auch für die Entwicklung des altsprachlichen Lektürekansons in der Zeit nach 1945 Bedeutung erlangt haben. Ein kurzer Rückblick soll zunächst die nötigen historischen Hintergründe klären.

#### III. 3. 1 Die historische Entwicklung des altsprachlichen Lektürekansons seit dem 19. Jahrhundert

Der altsprachliche Lektürekanon wurde seit Beginn des 19. Jahrhunderts unter dem Einfluss des Neuhumanismus auf wenige klassische Autoren der griechischen und römischen Literatur konzentriert, mit einem deutlichen Übergewicht historischer und rhetorischer Prosaliteratur. Christliche und neulateinische Literatur, ja sogar wichtige Autoren der Silbernen Latinität aus der Kaiserzeit wurden dagegen dekanonisiert.<sup>148</sup> Die Inhalte der Lektüre hatten sich an der klassischen Antike, an den Ideen des „Wahren, Schönen und Guten“ auszurichten, um das anspruchsvolle Bildungsziel einer „allgemeinen Menschenbildung“ erreichen zu können. Diese bildungstheoretische Position, zusätzlich gefördert durch den Glauben an die formalbildende Kraft des attischen Dialekts und der goldenen Latinität Caesars und Ciceros als gewissermaßen stilistisch perfekter Ausdrucksformen der griechischen und lateinischen Sprache, förderten einen klassizistischen Lektürekanon, der in allen preußischen Lehrplänen zur bestimmenden Größe wurde.

---

148 cf. MANFRED FUHRMANN (1995e).

Im Griechischen wurde das ehemals vielfältige Lektüreprogramm mit Autoren aus archaischer Zeit, Klassik und Hellenismus auf einen Lektürekanon verengt, für dessen Zusammensetzung weniger Sachbezogenheit oder Kindgemäßheit der Texte als vielmehr das Stilvorbild der attischen Sprache und die künstlerische Klassizität der Autoren ausschlaggebend waren. Nicht mehr Aesop, Theokrit oder das Neue Testament standen seit Beginn des 19. Jahrhunderts im Vordergrund des griechischen Lektüreunterrichts, sondern vielmehr Xenophon, der sich als attischer Musterstilist zum quantitativ wichtigsten griechischen Schulautor entwickelte und ganze Schülergenerationen begleiten konnte<sup>149</sup>, ferner Herodot, Lysias, Platon, Demosthenes und Thukydides.<sup>150</sup> Die Dichtung beschränkte sich auf Homer, die Tragödie (vor allem Sophokles) und auf vereinzelte Proben aus der Lyrik. Dagegen wurde ein Autor wie Lukian, der sich seit dem Humanismus des 16. Jahrhunderts in der Schule großer Beliebtheit erfreut hatte, wegen mangelnder „künstlerischer Klassizität“<sup>151</sup> aus dem Kanon ausgeschlossen.

Auch im Lateinischen kam zunächst insgesamt „nur eine kurze Spanne der lateinischen Literatur in Betracht: die Klassiker im weiteren Sinne, d.h. die römischen Autoren dreier Jahrhunderte, von Plautus und Terenz bis Tacitus“<sup>152</sup>. Allerdings wurde selbst dieser an sich schon recht eng bemessene Kanon im Laufe des 19. Jahrhunderts einer weiteren Konzentration unterzogen: Während im Süvernischen Lehrplan von 1816 noch ausdrücklich Autoren wie Phaedrus, Eutropius, Aurelius Victor und Terenz<sup>153</sup> zur Lektüre vorgeschlagen wurden, formulierten die preußischen Lehrpläne von 1892 und 1901 lediglich das Verständnis der „bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Römer“<sup>154</sup> als Hauptziel für den lateinischen Lektüreunterricht des (humanistischen) Gymnasiums. Tatsächlich ergab sich dabei ein deutliches Übergewicht an historischer Lektüre zu Ungunsten der Dichter – die einst im Humanismus hochgeschätzten Komödiendichter fanden wohl aus moralischen und sprachlichen Gründen kaum Berücksichtigung mehr. Der Lektürekanon wurde somit aus den stilistisch und nationalpädagogisch einwandfreien Klassikern Caesar, Cicero, Sallust, Livius, Tacitus, Ovid, Vergil und Horaz gebildet. Auch in den maßgeblichen

---

149 In der Regel machte die *Anabasis* in der Obertertia den Anfang, später folgten dann *Kyropädie*, *Memorabilien* und *Hellenika*.

150 cf. STEFAN KIPF (1999), 87.

151 FRIEDRICH AUGUST ECKSTEIN (1887), 423.

152 MANFRED FUHRMANN (2001), 176.

153 cf. LOTHAR SCHWEIM (1966), 69f.

154 *Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen* (1892), 218; cf. *Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen* (1903), 24.

Methodiken ergibt sich ein ähnliches Bild: Ein streng reglementierter klassizistischer Kanon (Nepos, Caesar, Livius, Tacitus, Cicero, Ovid, Vergil, Horaz) findet sich bei FRIEDRICH-AUGUST ECKSTEIN.<sup>155</sup> Auch PETER DETTWEILER zählt in seiner viel gelesenen Didaktik und Methodik Nepos, Caesar, Phaedrus und Ovid zur Mittelstufenlektüre.<sup>156</sup> Zum Kanon der Klassen 10–13 gehören seiner Ansicht nach Cicero, vor allem aber die Historiker Livius, Tacitus, Curtius Rufus und Sallust als „gesunde Kost für die Jugenderziehung“<sup>157</sup>. Die Dichterlektüre wird lediglich auf Vergil und Horaz konzentriert, Catull, die Elegiker oder Komödiendichter sollen nur in Ausnahmefällen zum Zuge kommen.<sup>158</sup>

Deutliche Änderungen und Ausweitungen dieses einseitig klassizistischen Lektüreangebots wurden dagegen im kulturkundlich<sup>159</sup> ausgerichteten Reformplan von 1925 vorgenommen: Obwohl nur „in sich selbst wertvolle Schriften“<sup>160</sup> gelesen werden sollten, wird ein verbindlicher Lektürekanon grundsätzlich abgelehnt, da neben der Schulgattung „die Individualität und Begabung des Lehrers und die der Klasse ... für die Auswahl ... mitbestimmend“<sup>161</sup> seien. So bieten die Lektürevorschläge für die Mittelstufe des Gymnasiums zwar weitgehend Bekanntes: Caesar als Anfangsautor (ergänzt durch Curtius Rufus), Phaedrus, Ovid und Livius, ab der Obersekunda Sallust, Cicero (Reden und Briefe) sowie die Germania des Tacitus. Als eine echte Neuerung wurden unter dem Einfluss der Kulturkunde lateinische Schriften aus dem Mittelalter (Einhard, Notker, Waltharius, Hymnen und Vagantendichtung) in den Lehrplan aufgenommen. Auch in der Prima ist diese Tendenz zur kulturkundlich begründeten Ausweitung des Lektürekansons deutlich spürbar, um „die weltgeschichtliche Bedeutung des Römertums und seine Einwirkung auf die Geistesgeschichte Europas ... aufzuzeigen“<sup>162</sup>. So sollte auch die „Wirkung des Horaz auf Lessing ..., des Vergil auf Schiller, des Lukrez, Horaz und Properz auf

---

155 cf. FRIEDRICH AUGUST ECKSTEIN (1887), 191–294; eine knappe Zusammenfassung findet sich bei MANFRED FUHRMANN (2001), 176ff.

156 cf. PETER DETTWEILER (1914), 118–129.

157 PETER DETTWEILER (1914), 189; über die Historiker handelt er auf den Seiten 189–202.

158 cf. PETER DETTWEILER (1914), 202–210.

159 Im Mittelpunkt des Unterrichts sollte die deutsche Kultur mit den sog. deutsch- bzw. (in späterer Bezeichnung) kulturkundlichen Fächern (Deutsch, Erdkunde, Geschichte, Religion) stehen, nach denen auch die Inhalte und Methoden der anderen Fächer ausgerichtet werden sollten. Die nicht eigentlich kulturkundlichen Fächer (z. B. Neuere Fremdsprachen, Alte Sprachen) haben keinen besonderen Eigenwert, sondern erst durch eine kulturkundliche Ausrichtung werden sie zu einem sinnvollen Teil des Fächerkanons.

160 *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens* (1925), 25.

161 *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens* (1925), 25.

162 *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens* (1925), 69.

Goethe, des Tibull auf Mörke besonders“ bedacht werden. Zur Lektüre wurden deshalb Terenz und Plautus, Catull und Lukrez, Cicero, Literatur des Augusteischen Zeitalters (Livius, *Monumentum Ancyranum*, Sueton, Vergil, Horaz, Tibull, Properz), Seneca, Tacitus und Plinius d.J. vorgeschlagen.<sup>163</sup> Zusätzlich sollten in Arbeitsgemeinschaften christliche Autoren der Spätantike und des Mittelalters gelesen werden sowie Ausblicke in die Neuzeit erfolgen. Auch im Griechischen ist das Lektürearangement relativ weit gefasst: Neben klassischen Unterrichtsstoffen wie Xenophon (*Anabasis, Hellenika, Memorabilia*), Homer, Herodot, Lysias, Plutarch, Platon, Demosthenes, Thukydides und den Tragikern stehen Äsopische Fabeln, Aristoteles’ Staat der Athener, Arrian sowie Elegiker und Lyriker auf dem Programm.<sup>164</sup>

Da das kulturkundliche Prinzip gerade unter den Vertretern des altsprachlichen Unterrichts ausgesprochen umstritten war, wurde unter dem Einfluss des Dritten Humanismus ein Alternativkonzept entwickelt, dass der Klassizität der Autoren erheblich größere pädagogische Bedeutung beimaß und im *Altsprachlichen Lehrplan für das Deutsche humanistische Gymnasium* (1930) des DAV ihren Niederschlag gefunden hat. Obwohl der Lehrplan eine gewisse Ergänzung der Lektüre durch ‚Außerklassisches‘ zulässt und dabei auch Anregungen des Reformplans von 1925 aufnimmt (z. B. Vorsokratiker, Terenz, Martial oder Mittellateinisches), steht hier ungleich stärker die traditionell klassisch-antike Literatur im Mittelpunkt, nämlich die „repräsentativen Werke der griechischen und römischen Literatur“<sup>165</sup>, die „Sprachmeisterwerke“, deren „große Überzahl ... sich vor dem wechselnden Urteil der Jahrtausende bewährt hat“<sup>166</sup>. Im Griechischen sind dies die „Zentralsonnen“ Homer, Tragödie und Platon, im Lateinischen Caesar, Livius, Cicero, Sallust, Tacitus und Seneca, Phaedrus, Ovid, Vergil, Horaz und Catull. Im Sinne von WERNER JAEGERs Paideia-Konzeption wird das Klassische zusätzlich mit einer spezifischen pädagogischen Wirkung verknüpft: „Die ‚Klassizität‘ eines Werkes erweist sich nun aber nicht mehr allein in den traditionellen, primär ästhetischen Qualitätsmerkmalen, sondern vor allem auch im Erzieherischen, denn: ‚Der klassische Wert des antiken Werkes im erzieherischen Sinne kommt zur lebendigen Wirkung erst dort, wo seine Deutung getragen ist von der doppelten Erkenntnis: a) daß das antike Literaturwerk seinem Wesen nach ... künstlerische Gestaltung ist; b) daß der Schöpfer des großen Literaturwerkes bei den Alten immer zugleich der Erzieher sei-

---

163 cf. *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens* (1925), 68f.

164 cf. *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens* (1925), 70f.

165 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1930), 3.

166 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1930), 12.

nes Volkes ist.' ... Diejenigen Autoren und Werke fallen der Verurteilung und Nichtachtung anheim, die sich nicht über das Erzieherische legitimieren können. Sie erhalten eine Stellung an der Peripherie des altsprachlichen Unterrichts.“<sup>167</sup>

Dagegen kann man in der Zeit des Nationalsozialismus eine drastische Einschränkung des Lektürekansons feststellen. Aufgrund der politischen Vorgaben, die die Rassenideologie zum bestimmenden Unterrichtsprinzip erhoben, wurde der Lektürekanon in den Lehrplänen von 1938 drastisch reduziert und auf wenige Autoren beschränkt. Im Bereich des Lateinischen sollten die Schüler im Rahmen der Lektüre den Selbstbehauptungswillen der Römer kennen lernen und zugleich grundlegende Erkenntnisse über das eigene Volk gewinnen. Bei den Autoren handelt es sich somit „im wesentlichen ... um Caesar, Livius und Tacitus; daneben werden sieben weitere Schriftsteller erwähnt, vor allem Cato, Cicero und Sallust. Wir vermissen besonders Phaedrus, Ovid, Catull und den Ausblick auf die mittel- und neulateinische Literatur. Als thematische Schwerpunkte kommen in Frage 1. Alt-Rom, 2. das Werk des Augustus und 3. als ‚Abschluss und Krönung der lateinischen Lektüre‘ die Darstellung des Germanentums bei Caesar und Tacitus.“<sup>168</sup> Als Dichter wurden lediglich Horaz und Vergil zugelassen, um die „sittlichen und völkischen ... Erneuerungsbestrebungen“<sup>169</sup> des Augustus zum Ausdruck zu bringen. Im Griechischen machte sich diese Einschränkung ebenfalls, wenngleich weniger drastisch, bemerkbar: Neben Xenophon, Homer und Herodot finden sich auch Platon, Thukydides und die Tragödie, deren Originallektüre jedoch auf Sophokles beschränkt wurde.<sup>170</sup> Durch diese Autoren sollte in besonderem Maße die rassische Verwandtschaft mit den Griechen aufgezeigt und auf dieser Grundlage Maßstäbe für die angestrebte „politische Gesinnungsbildung“<sup>171</sup> geliefert werden. Insgesamt offenbart sich hier ein völliger Bruch mit der humanistischen Bildungstradition zugunsten der Rassenideologie als dem entscheidenden Unterrichtsprinzip.<sup>172</sup>

---

167 UTE PREUßE (1988), 151.

168 ANDREAS FRITSCH (1989), 147.

169 *Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule* (1938), 243.

170 cf. *Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule* (1938), 249f.

171 *Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule* (1938), 232.

172 cf. STEFAN KIPF (1999), 220ff.

### III. 3. 2 Tradition mit Langzeitwirkung: Humanistische Bildung durch Klassikerlektüre

Es ist unübersehbar, dass man in den fünfziger und sechziger Jahren auch im Bereich des Lektüreunterrichts an humanistische Traditionen des 19. und 20. Jahrhunderts anknüpfte. Da aufgrund des hohen Anspruchs der humanistischen Bildungsziele auch die im Unterricht zu behandelnden Texte über eine entsprechende sprachliche, inhaltliche und pädagogische Qualität verfügen mussten, erschien der seit dem 19. Jahrhundert prägende Gedanke des Klassischen als maßgebliches Auswahlkriterium: Es sollten nur Autoren herausragender literarischer Qualität gelesen werden, die man als ‚repräsentativ‘ oder ‚klassisch‘ bezeichnen konnte. In deutlicher Anspielung auf den DAV-Lehrplan von 1930 sollte der Unterricht ja gerade „seine Krönung ... in der Interpretation der in einem jahrhundertelangen Ausleseverfahren als repräsentativ und persönlichkeitsbildend erwiesenen Werke der griechischen und römischen Literatur“<sup>173</sup> finden. Ebenfalls wie im Lehrplan von 1930 wird in der DAV-Erklärung auf die besondere Bedeutung der klassischen „Sprachmeisterwerke“ hingewiesen, die „in ihrer eindrucksvollen Einheit von Gestalt und Gehalt ein in vieler Beziehung auch heute noch verpflichtendes Bild abendländischen Menschentums“<sup>174</sup> darstellten. Folgerichtig wird in der didaktischen Literatur die klassische Prägung „des antiken Bildungsguts“ immer wieder als Spezifikum und Qualitätsmerkmal des gesamten altsprachlichen Unterrichts hervorgehoben: Das antike Bildungsgut „enthält mehr als alle anderen Bildungsgüter von dem, was wir das Klassische nennen ... Kein Bildungsgut ist wie das antike wegen der Fülle des Klassischen auch so gefeit gegen das Absinken in Maßloses und Ephemeres.“<sup>175</sup> Aufgrund dieser qualitativen Beschränkung sollten „nur inhaltlich Belehrendes ... oder gar Antiquarisches ... ebenso ... wie äußerlich Rhetorisches oder banal Hererzähltes“<sup>176</sup> ausgeschieden werden. Konsequenterweise forderte z.B. MAX KRÜGER (in direkter Anknüpfung an die Formulierung des DAV-Lehrplans von 1930) für den Unterricht „literarische Denkmäler von repräsentativem Wert, d.h. solche, die in ihrer harmonischen Übereinstimmung von Inhalt und Form Kunstwerke hohen und höchsten Ranges darstellen und so am besten geeignet sind, daß die Schüler die Wesenszüge des Griechen- und Römertums erkennen und damit ihre Wirkung bis in die Gegenwart

---

173 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1951), 383.

174 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1951), 383f.

175 JOSEPH BORUCKI (1960), 18f.; cf. ERICH HAAG (1960a), 17; EDUARD SPRANGER / ERICH HAAG (1960), 22; HEINRICH KREFELD (1968a), 11.

176 WERNER JÄKEL (1966), 200; cf. WERNER JÄKEL (1953), 12.

und ihre Bedeutung für unsere Zukunft begreifen<sup>177</sup>. Im Gegensatz zu den eher liberalen Grundsätzen aus dem Weimarer Reformplan von 1925 wurde nun einem verbindlichen Lektürekanon größere pädagogische Bedeutung verliehen: Als Richtschnur des Wissenserwerbs und grundlegendes Mittel der Qualitätssicherung sollte er die Realisierung der angestrebten Bildungsziele garantieren. KRÜGER / HORNIG halten einen Kanon für „nötig, nützlich und natürlich“<sup>178</sup> und sind davon überzeugt, dass man zur Sicherstellung der fachlichen Ziele um einen gewissen Kanon<sup>179</sup> nicht herumkomme. Für die Vertreter einer strikten Klassikerlektüre konnten daher Texte aus Spätantike, Mittelalter und Neuzeit nicht zu den bevorzugten Stoffen des altsprachlichen, d. h. insbesondere des Lateinunterrichts gehören. Gleichwohl war man sich durchaus bewusst, dass es keinen für alle Zeiten gültigen Kanon geben könne, da bei der Auswahl der Autoren „böse oft der Zufall ... mitgespielt“<sup>180</sup> habe.

Ein besonders aufschlussreiches und repräsentatives Bild für die Gestaltung eines derartigen Klassikerkanons stellen die Ausführungen der maßgeblichen Methodiker WILSING, KRÜGER / HORNIG, KLINZ (bei AHRENS) und JÄKEL dar. Um im Bereich des Lateinischen die besonderen politischen und kulturellen Leistungen der Römer erarbeiten zu können, also die „Wesenszüge des Römertums, die Ursachen der Größe und des Niedergangs Roms, die Römer als Vermittler der griechischen Kultur ... und die Bedeutung der Augusteischen Zeit für das, was wir *Roma aeterna* nennen“<sup>181</sup>, fordert MAX KRÜGER eine Konzentration auf die großen Autoren „Caesar, Cicero, Sallust, Vergil, Horaz, Livius, Seneca und Tacitus“<sup>182</sup>. Die Lektüre in den obersten Klassen will er unter „Themen“ stellen, wobei er „Alt-Rom“ und die „Augusteische Zeit“ für am wichtigsten hält.<sup>183</sup> HORNIG plädiert immerhin für eine gewisse Ausweitung des Kanons und nennt Plautus, Terenz, Seneca, Plinius, Petronius und Lukrez, die z. T. allerdings nur in Arbeitsgemeinschaften gelesen werden sollen.<sup>184</sup> WILSING hält die Lektüre von Literatur aus der Endzeit der Republik und der Augustei-

---

177 MAX KRÜGER (1953), 37; cf. MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 61.

178 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 183.

179 cf. MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 191; cf. GEORG HORNIG (1958), 142: „Ohne einen Kanon bestimmter Schriftsteller geht es aus *sachlichen* Gründen nicht.“

180 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 61.

181 MAX KRÜGER (1953), 37.

182 MAX KRÜGER (1953), 39.

183 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 184.

184 cf. GEORG HORNIG (1958), 143; er wendet sich gegen einen zu engen Kanon und schließt nicht aus, „daß man am Rande diese oder jene Lektüre berücksichtigt, die nicht unbedingt ‚kanonischen‘ Charakter hat“. (142)



schen Zeit für obligatorisch<sup>185</sup> und konzentriert sich in seinem Lektüreplan<sup>186</sup> auf Caesar, Cicero, Ovid, Sallust, Livius, Vergil und Tacitus. Catull, Tibull und das *Monumentum Ancyranum* nehmen eine eher ergänzende Randstellung ein. KLINZ konzentriert sich ebenfalls auf Caesar<sup>187</sup>, an den sich als weitere Mittelstufenautoren Cicero (Reden), Livius und Ovid anschließen. In der 11. Klasse folgen Sallust, Tacitus (*Germania*) und im weiteren Verlauf der Oberstufe philosophische Schriften von Cicero und Vergils *Aeneis* (1200–1500 Verse in 70 bis 80 Stunden).<sup>188</sup> Als umstrittene Autoren werden hingegen Seneca, Catull, Lukrez, Augustinus und Martial eingestuft.<sup>189</sup> Auch WERNER JÄKEL entwirft einen ähnlichen Lektürekanon mit Caesar als Erstlektüre (daneben Nepos und Curtius Rufus), Ovid als erstem Dichter, Cicero (Reden) und Livius. Die Oberstufenlektüre wird konzentriert auf Sallust, Vergil, Horaz, dazu kommen die nach JÄKELS Ansicht zu Unrecht vernachlässigten Catull und Martial<sup>190</sup> und schließlich Cicero und Tacitus.<sup>191</sup>

### Lektürepläne für L1 / L2 in den wichtigsten Methodiken

	KRÜGER / HORNIG 1959	WILSING <sup>2</sup> 1964	KLINZ 1963	JÄKEL <sup>2</sup> 1966
Mittelstufe	<p><b>8./9. Kl.:</b> Caesar, Ovid, Phaedrus, Inschriften</p> <p><b>10. Kl.:</b> Cicero, Reden; Ovid, Martial, Catull, Livius (Abschluss der Lektüre)</p>	<p><b>8./9. Kl.:</b> Caesar</p> <p><b>10. Kl.:</b> Cicero, Reden; Ovid, met.; oder: Sallust, Cat.; Cicero, Reden, Ovid, met., oder: Sallust, Jug., Cicero, Reden, Ovid oder Catull</p>	<p><b>8./9. Kl.:</b> Caesar</p> <p><b>10. Kl.:</b> Cicero, Reden; Livius</p>	<p><b>8.–10. Kl.:</b> Nepos, Curtius Rufus, Caesar, Ovid; Cicero, Reden; Livius</p>

185 cf. NIELS WILSING (<sup>2</sup>1964b), 11.

186 cf. NIELS WILSING (<sup>2</sup>1964b), 27.

187 cf. ALBERT KLINZ (1963a), 74ff.

188 cf. ALBERT KLINZ (1963a), 117.

189 cf. GERHARD KRÜGER (1963), 214f.; auch an anderen Stellen wird deutlich, dass diese und andere Autoren trotz ihrer Bedeutung für die europäische Geistesgeschichte nicht zu den eigentlichen Schulautoren gezählt wurden. So werden z.B. im Fachbericht von ERWIN SCHÜTT (1952) Lukrez, Catull, Properz, Tibull, Plinius d.J., Sueton, Augustinus und Terullian den gängigen Schulautoren nachgeordnet und sollen nur in einem speziellen Lesebuch mit bedeutsamen Stellen behandelt werden. (169)

190 cf. WERNER JÄKEL (<sup>2</sup>1966), 227f.

191 WERNER JÄKEL bekannte sich übrigens 1953 zu einem „mit Recht eng gewählten Kanon der Schriftsteller“ und nennt „Cäsar, Livius, Sallust, Cicero, Horaz, Vergil und Tacitus“. (12)



	KRÜGER / HORNIG 1959	WILSING <sup>2</sup> 1964	KLINZ 1963	JÄKEL <sup>2</sup> 1966
Ober- stufe	<p><b>11. Kl.:</b> Sallust; Cicero (Archia); Tacitus (Germ.); Vergil (Aen.) oder Catull / Martial; mittelalt. Dichtung</p> <p><b>12./13. Kl.:</b> Plautus; Cicero, Vergil, Horaz, Tacitus unter den Hauptthemen „Alt-Rom“ und „Augusteische Zeit“</p>	<p><b>11. Kl.:</b> Livius, Catull, Horaz oder Livius, Mon. Anc., Tibull oder Livius, Horaz</p> <p><b>12. Kl.:</b> Cicero (rep.), Vergil (Aen.), oder Vergil (Aen.), Cicero (somnia), Horaz (carm.) oder Vergil (Aen.), Tacitus (Germ.)</p> <p><b>13. Kl.:</b> Tacitus (ann.), Plinius d. J. oder Tacitus (ann., hist.), Horaz (sat. / epist.) oder Tacitus (ann.), Seneca (epist. / clem.)</p>	<p><b>11. Kl.:</b> Sallust (parall. Cicero, Cat.), Tacitus, Germ.</p> <p><b>12./13. Kl.:</b> Cicero (philos. Schriften), Tacitus, Vergil (12. Kl.), Horaz (12. Kl.: sat.); 13. Kl.: Horaz (carm.)</p>	<p><b>11.–13. Kl.:</b> Sallust, Vergil, Horaz, Catull, Martial, Tacitus, Cicero</p>

Bei diesen Vertretern eines fast ausschließlich an den antiken Klassikern orientierten Lektüreunterrichts ist eine starke Skepsis bzw. sogar offene Ablehnung feststellbar, die Lektüre in Richtung auf Spätantike, Mittelalter, Humanismus und Gegenwart zu öffnen. KRÜGER / HORNIG wollten mittelalterliche Texte nur als wenig zeitaufwendige Ergänzung und Illustrierung der klassischen Autoren zulassen.<sup>192</sup> Eine Lektüre nachantiken Lateins aus eigenem Recht kam offensichtlich nicht in Frage, da man allem Anschein nach von seiner inhaltlichen und auch sprachlichen Nachrangigkeit überzeugt war. Ebenso hält es WILSING für bedenklich, wenn „die antiken Autoren durch die mittelalterlichen ersetzt oder ungebührlich verkürzt werden sollten“<sup>193</sup>. HORNIG will von den christlichen Schriftstellern lediglich Minucius Felix und Augustinus für die Schullektüre berücksichtigen, und zwar ausschließlich für Arbeitsgemeinschaften außerhalb des Klassenunterrichts.<sup>194</sup> KLINZ und JÄKEL gehen auf mögliche stoffliche Ausweitungen ihrer Kanones mit keinem Wort ein. So ist die gene-

192 cf. MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 69.

193 NIELS WILSING (<sup>2</sup>1964b), 12.

194 cf. GEORG HORNIG (1958), 143.

relle Einschätzung von RAIMUND PFISTER aus dem Jahr 1966 unbedingt zutreffend: „Das Mittellatein, in den 20er Jahren in den Kreis der Schullektüre hereingonnen, 1938 ganz ausgeschaltet, bekommt heute von den Methodikern (WILSING, HORNIG) nur eine fakultative Randstellung zugewiesen.“<sup>195</sup>

Auch im Bereich der griechischen Lektüre ist eine eher traditionelle Ausrichtung auf wenige klassische Autoren festzustellen: Im Mittelpunkt stehen Xenophon, Homer, Herodot, Platon, Thukydides und die Tragiker Sophokles und Euripides. KRÜGER / HORNIG stellen gewisse Unstimmigkeiten in der Wahl der Prosa- und Lyriklektüre für die 10. Klasse fest und lehnen Herodot, Platon und Isokrates für diese Stufe ab, fordern aber Lysias, Xenophon und Aristoteles.<sup>196</sup> In der 11. Klasse sollen Homer, Herodot und Platon das Zentrum bilden; diese Lektüre soll um einzelne Gedichte aus Elegie und Lyrik ergänzt werden.<sup>197</sup> Die Primarlektüre verläuft in ganz traditionellen Bahnen: „Homer, die Tragiker, Thukydides und Platon beherrschen die Prima-Lektüre heute genauso wie früher.“<sup>198</sup> Aufgrund der zeitlichen Enge wenden sich KRÜGER / HORNIG gegen stoffliche Erweiterungen, geben sich jedoch mit diesem, sich „gewissermaßen zwangsläufig“ ergebenden Kanon zufrieden: „Handelt es sich doch um die größten Werke des griechischen Geistes, und besteht doch innerhalb jedes der Gebiete eine Fülle von Möglichkeiten, ... die Auswahl der Lektüre zu gestalten.“<sup>199</sup> Ein ähnlich konzentriertes Bild bietet KLINZ, der sich auf Xenophons *Anabasis*<sup>200</sup> (für die *Hellenika* sei kaum Gelegenheit im Unterricht), Homer (*Odysee* und *Ilias*, ca. 1500 bzw. mindestens 1200 Verse), Tragödiendichtung von Sophokles und Euripides<sup>201</sup> (im Verlauf von U I und O I sollen insgesamt zwei Tragödien gelesen werden), Herodot<sup>202</sup>, dem er aus Zeitgründen in der 10. Klasse nur zwei bis drei Monate zugesteht, und schließlich Thukydides beschränkt. JÄKEL lehnt sogar eine grundsätzliche Diskussion über den griechischen Lektürekanon ab, da er „durch die im wesentlichen unangefochtene Tradition und durch die weitgehende Übereinstimmung in den Richtlinien der Länder im großen und ganzen gelöst“<sup>203</sup> sei. So hält JÄKEL die offensichtlich umstrittene *Anabasis* von Xenophon für ein unverzichtbares grammatisches und stilistisches „Propädeutikum“<sup>204</sup>.

---

195 RAIMUND PFISTER (1966), 252f.

196 cf. MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 224.

197 cf. MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 225 u. 228.

198 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 228.

199 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 228f.

200 cf. ALBERT KLINZ (1963b), 19ff.

201 cf. ALBERT KLINZ (1963b), 26.

202 cf. ALBERT KLINZ (1963b), 39f.

203 WERNER JÄKEL (1966), 237.

204 WERNER JÄKEL (1966), 237.

Ansonsten beschränkt er sich auf Homer, Herodot, Thukydides, Platon und Sophokles. Noch stärker als im Lateinischen zeigt sich hier das Fortwirken der klassizistischen Tradition des 19. Jahrhunderts, dessen Kanon bei nur geringfügigen Modifikationen auch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts den griechischen Lektüreunterricht und seine Didaktik nachhaltig geprägt zu haben scheint.

### Lektürepläne für Griechisch in den wichtigsten Methodiken

	KRÜGER / HORNIG 1959	KLINZ 1963	JÄKEL <sup>2</sup> 1966
Mittelstufe	<b>9.–10. Kl.:</b> Homer (Od.), Lysias, Xenophon (Anabasis; Auswahl, z. B. aus Hell. und Mem.), Aristoteles (Staat der Athener)	<b>9.–10. Kl.:</b> Xenophon (Anabasis), Herodot (10.Kl.), Homer (Od.)	<b>9.–10. Kl.:</b> Xenophon (Anabasis), Homer (Od.)
Oberstufe	<b>11. Kl.:</b> Homer (Abschluss Od.), Herodot, Platon (Apol., Kriton); Elegie, Lyrik <b>12./13. Kl.:</b> Homer (Ilias), Tragiker: Aischylos (selten), Sophokles, Euripides; Thukydides, Platon (Gorg., Phaid., Symp., Staat) <b>AG:</b> Vorsokratiker, Aristophanes	<b>11. Kl.:</b> Homer (Od.); Platon (Apol., Krit., Phaidon) <b>12./13. Kl.:</b> Homer (Ilias), Sophokles, Euripides; Platon (Prot., Gorg., Staat), Thukydides	<b>11.–13. Kl.:</b> Homer (Od.; Ilias); Herodot, Thukydides, Platon (Apol.), Sophokles (Antig., Philokt.)

Allerdings wurde von den Vertretern einer Klassikerlektüre ebenso nachdrücklich betont, dass die Auswahl nicht nur von der Klassizität der literarischen Texte, sondern auch von der tatsächlichen pädagogischen Eignung für die jeweilige Lerngruppe bestimmt werden solle. Im Hinblick auf die angestrebte wertschaffende Interpretation war diese Einschränkung sinnvoll und geradezu unerlässlich, da man davon ausging, dass die angestrebten werthaltigen Interpretationsziele nur durch ein existentielles Betroffensein der Schüler zu erreichen war. Auch hier wurden allem Anschein nach Einflüsse aus der Vorkriegszeit wirksam. So wurde die Koppelung von überzeitlicher Klassizität und

pädagogisch notwendiger Bindung an die Gegenwart der Schüler bereits im Jahr 1924 vom Pädagogen EDUARD SPRANGER, der insbesondere mit seinen Schriften zur humanistischen Bildung einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die altsprachliche Didaktik ausübte, klar formuliert: „Was wir von diesem Klassischen verstehen, was wir uns aneignen, was wir geistig in uns aktualisieren können, ist wesentlich durch den Anteil mitbestimmt, den wir in diesen Prozeß geistiger Befruchtung hineingeben. So wird das Klassische immer neu auf die Gegenwart bezogen ...“<sup>205</sup> Dementsprechend warnen KRÜGER / HORNIG vor einem unrealistischen Bildungsautomatismus und dem allzu optimistischen, damals gleichwohl noch recht weit verbreiteten Glauben, „die wahrhaft humanistische, die bildende Wirkung stelle sich mit Sicherheit ein, wenn man nur einen bestimmten Autor oder ein bestimmtes Werk lese“<sup>206</sup>. Die Auswahl aus den repräsentativen Werken müsse deshalb „im Grunde danach getroffen werden, ob das Werk eines Schriftstellers dem Alter und der Auffassungskraft unserer Schüler einigermaßen entspricht“<sup>207</sup>. In ähnlicher Weise macht WILSING die Klassizität eines Autors sogar an seiner existentiellen Bildungswirkung fest: Er nennt ein Werk erst dann klassisch, wenn es „in Form und Gehalt Geist und Seele des jungen Menschen zu beeinflussen vermag“<sup>208</sup>. Mit noch größerem Nachdruck wird dieser Aspekt von SPRANGER und HAAG betont: „Klassisch ist ein Geistesgut, das die Kraft in sich trägt, die Nachfahrenden, die mit ihm in Berührung kommen, immer wieder zur Auseinandersetzung mit seinem Gehalt zu nötigen, und zwar nicht nur im Sinne eines interessierten Kennntnisnehmens, sondern im Sinne eines Aufrufes zur totalen Revision der eigenen Lebensgestaltung ...“<sup>209</sup> Allerdings betonen sie die Notwendigkeit einer stetigen pädagogisch-didaktischen Revision der literarischen Klassiker: „Was klassisch zu heißen verdient, ... wird immer wieder vor dem Erziehungsgewissen geprüft; es wird nicht einfach übernommen.“<sup>210</sup> Somit soll nach der didaktischen Theorie kein unhistorischer und auf Idealisierung der Antike abzielender Klassikbegriff verwendet, sondern in dynamischer Weise auf die aktuellen pädagogischen Bedürfnisse abgestimmt werden. Jede Lektüre soll unter zwei Gesichtspunkten, „dem Erwerb von unvergänglichem und unentbehrlichem geistigen Gut und dem der ‚Innenwelterweckung‘ (SPRANGER), ... nach ihrem Nutzen und ihrer Notwendigkeit befragt werden“<sup>211</sup>.

---

205 EDUARD SPRANGER (1924), 84f.

206 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 61; ebenso WERNER JÄKEL (1966), 218.

207 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 61.

208 NIELS WILSING (1964b), 9.

209 EDUARD SPRANGER / ERICH HAAG (1960), 22.

210 EDUARD SPRANGER / ERICH HAAG (1960), 22.

211 WERNER JÄKEL (1966), 237.

Insgesamt weisen die von führenden Didaktikern für den lateinischen und griechischen Lektüreunterricht erstellten Lektürekanoes eine deutliche Tendenz zur klassizistischen Verengung auf und bleiben damit in ihrer stofflichen Varianz hinter den erheblich weiter gefassten Vorschlägen des Weimarer Reformplans von 1925 zurück, der wegen seiner kulturkundlich bedingten Erweiterungen seinerzeit ohnehin auf wenig Gegenliebe der Fachvertreter gestoßen war. Stattdessen dürfte der schon mehrfach erwähnte, vom Dritten Humanismus geprägte DAV-Lehrplan von 1930 prägende Impulse gegeben und die Konzentration auf die antiken Klassiker nachhaltig befördert haben, während eine stoffliche Ausweitung auf Mittelalter und Spätantike nur als fakultatives, in größerem Umfang sogar schädliches Zusatzprogramm betrachtet wurde.

### III. 3. 3 Der Klassikerkanon im Mittelpunkt der Kritik: Konzentration oder Neustrukturierung?

Trotz dieser nachdrücklichen Befürwortung einer Klassikerlektüre dürfen dennoch nicht Stimmen überhört werden, die sich in kritischer Weise mit dem vorherrschenden Kanon klassizistischer Prägung auseinandersetzen und alternative Lektüremodelle in die Diskussion einbrachten. Tatsächlich entwickelte sich schon seit den fünfziger Jahren eine erstaunlich lebendige Debatte über eine Modifizierung des in Theorie und Praxis dominierenden Klassikerkanons, die ihren Höhepunkt gegen Ende der sechziger Jahre erreichen und großen Einfluss auf die nachfolgenden Diskussionen haben sollte. Diese unüberhörbaren Forderungen nach einer kritischen Kanonrevision erhielten zunächst einmal durch das als problematisch empfundene Missverhältnis von hochgesteckten Zielen und den tatsächlich zur Verfügung stehenden, insgesamt rückläufigen Stundenzahlen<sup>212</sup> pragmatisches Gewicht, dem sich auch die Befürworter eines Klassikerkanons nicht verschließen konnten. EBERHARD HERMES hat dieses Problem exemplarisch zusammengefasst: „In der Schule findet die Begegnung mit den ‚Stimmen, die uns führen‘ in Form des überlieferten Kanons klassischer Autoren statt, der angesichts der schwindenden eigenen Stundenzahl und der wachsenden Stofffülle anderer Fächer immer unvollständiger und unruhiger zelebriert wird: Entweder das Bild bleibt scherbenhaft, weil zu wenig, oder blaß, weil zu oberflächlich gelesen wird. Die ‚fruchtbaren Momente‘ können nicht genutzt werden, weil das Unterrichtsziel die Beherrschung von Grammatik und Wortkunde und der Lehrplan die Behandlung zahlreicher kanonischer

---

212 cf. ERNST AHRENS (1957), 55.

Autoren – wenigstens im ‚Überblick‘ – vorschreibt. Dem schlechten Gewissen ist nicht zu entrinnen: Entweder der Autor kommt nicht zu seinem Recht, oder der Lehrplan – oder der Schüler!“<sup>213</sup>

Darüber hinaus wurde der bestehende Kanon von nicht wenigen als „bedrückende Einengung“<sup>214</sup> empfunden und aus grundsätzlichen didaktischen Überlegungen abgelehnt. So wandte sich bereits 1954 PETER DOLL gegen eine kritiklose Übernahme bisheriger Lektüregewohnheiten, da sie zu inhaltlicher Erstarrung<sup>215</sup> und zu einem pädagogisch besonders nachteiligen Mangel an Gegenwartsbezug führe: Er kritisiert nicht nur die Lektürevorschläge der Lehrpläne, die seiner Ansicht nach zu sehr an den bisher gewohnten Schriftstellern festhalten – DOLL hält z.B. Ciceros Staatsreden für pädagogisch ungeeignet –, sondern stuft auch die Auswahlkriterien als nicht zeitgemäß und zu sehr an der Tradition orientiert ein. Daher lehnt er die vom DAV schon 1951 angeführte These, dass diejenigen Autoren zu lesen seien, die „sich in einem jahrhundertelangen Ausleseverfahren als repräsentativ und persönlichkeitsbildend erwiesen“<sup>216</sup> haben, zu Recht grundsätzlich ab: „Ein Lektürekanon ist kein rocher de bronze, sondern ein organisches Gebilde, das je nach Umständen und zeitbedingten Gegebenheiten Veränderungen unterworfen ist; die verschiedene Bewertung des antiken Schrifttums beweist das zur Genüge.“<sup>217</sup> In dieselbe Richtung zielt die Fundamentalkritik von RUDOLF LÖBL, „daß für die Schule die Wahl des Schriftstellers nicht unbedingt davon ausgehen muß, welcher als groß und bedeutend gilt, sich nicht unbedingt nach dem Jahrhunderte alten Ausleseverfahren richten muß, sondern danach, was eine Gestalt oder ein Werk der Antike *für uns bedeutet* ... Das Ideal wäre eine völlige Freiheit von jedem Kanon.“<sup>218</sup> Zusätzlich wurden die didaktische Unzulänglichkeit und mangelnde Praxistauglichkeit eines Klassikerkanons kritisiert: So weist OTTO SEEL darauf hin, dass die vorherrschende Klassikerlektüre „in dieser konzentrierten Iso-

---

213 EBERHARD HERMES (1961), 517.

214 ERNST AHRENS (1957), 60.

215 cf. EGON RÖMISCH (1960), 140.

216 PETER DOLL (1954), 503.

217 PETER DOLL (1954), 503.

218 RUDOLF LÖBL (1958), 20. Diese umfassende und der tatsächlichen Praxis entgegenstehende Forderung schränkt er zwar im gleichen Atemzug ein, beharrt jedoch auf einem größeren didaktischen Spielraum für den Fachlehrer: „Daß sich dieses Ideal nicht verwirklichen läßt, hat verschiedene Gründe. Besonders die geringe Zeit, die – leider – den Alten Sprachen eingeräumt ist, ... zieht hier sehr enge Grenzen. Um so wichtiger erscheint es, genau zu überlegen, was not tut. Auf jeden Fall muß dem Fachlehrer die Freiheit eingeräumt werden, zur Vervollständigung einer Gesamtbetrachtung zu einem Text zu greifen, der nicht zu den ‚vorgeschriebenen‘ gehört, auch wenn er dafür einen davon weglassen muß.“(20)

lation, leicht zu hoch im Anspruch, ... als Gesamtbild eines geistigen Lebens unwahrscheinlich<sup>219</sup> werde. „Akzent steht neben Akzent, der einhellige Ernst gerät zur Überforderung; und leise regt sich wohl ein Zweifel, ob denn diese Menschen wirklich nichts als Menschen waren, ob denn ihre Rechnungen wirklich so glatt aufgingen ...“<sup>220</sup> Ferner wurde kritisch angemerkt, 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). Der ihnen zugrunde liegende Lektürekanon sei einseitig auf die Prosa<sup>221</sup> ausgerichtet, für die Dichtungen sei nur am Rande Zeit und ihre Auswahl nicht nach literarischer Qualität, sondern „nach engen oder überholten moralischen oder patriotischen Prinzipien“<sup>222</sup> getroffen worden.

Welche Lösungsvorschläge wurden aus den oben umrissenen Überlegungen abgeleitet? Hier sind im Wesentlichen drei Wege zu unterscheiden:

1. Der bestehende Kanon von Autoren aus der klassischen Antike bildet weiterhin das Lektürezentrum und soll wegen der schwindenden Stundenzahlen einer inneren Konzentration unterzogen werden. Dabei wird auf eine aufwendige methodische Differenzierung der Lektüreformen<sup>223</sup>, größere inhaltliche Verzahnung der Texte und eine sinnvolle Aktualisierung Wert gelegt. ERNST AHRENS' Programm für einen mehrschichtigen Lektüreaufbau kann in diesem Zusammenhang als instruktives Beispiel herangezogen werden: Die Hauptlektüre wird auf vier Autoren eingeschränkt (Caesar, Cicero, Horaz, Tacitus). Nur dort soll „ein ganzer Abschnitt nach jeder Richtung hin behandelt und gewürdigt werden“<sup>224</sup>. In der zeitlich weniger umfangreichen „Nebenlektüre“ (z. B.: Livius, Sallust, Ovid, Catull, Vergil) soll neben einer überblicksmäßigen Gesamtschau des Werkes und kursorischem Lesen vor allem die Interpretation von Kernstellen im Mittelpunkt stehen. Nur im Rahmen der Privatlektüre soll eine Ausdehnung des Kanons erfolgen, nämlich um „altvertraute Texte ..., die zu unserem eigenen Leidwesen schon zu verstauben drohten, weil sie dem

---

219 OTTO SEEL (1956), 6.

220 OTTO SEEL (1956), 6.

221 Z.B. kritisierte HANS FÄRBER im Jahr 1961, dass die griechische Schullektüre zu einseitig an der Rednerlektüre orientiert sei. (154)

222 WALTHER LUDWIG (1968), 5.

223 cf. ERNST AHRENS (1957), PAUL HOHNEN (1957), EGON RÖMISCH (1960), KARL BAYER (1961), EBERHARD HERMES (1961), JOSEF A. MAYR (1964a), WALTER FREUND (1966).

224 ERNST AHRENS (1957), 60.

offiziellen Lektürekanon nicht angehören<sup>225</sup>. Allerdings findet sich auch hier Literatur der goldenen und silbernen Latinität, so z.B. Tacitus (*Dialogus, Historiae*), Vergil (*Bucolica, Georgica*), Horaz (*Saturae*), Cicero (rhetorische Schriften), Sueton oder Nepos, Pliniusbriefe, Seneca (Tragödien), Komödie; Zusatzcharakter haben Augustinus und spätlateinische Dichtung.<sup>226</sup> Insgesamt handelt es sich bei AHRENS' Ansatz um einen pragmatischen Versuch, den Lektüreunterricht methodisch neu zu ordnen, ohne den gängigen Lektürekanon einer grundsätzlichen Veränderung zu unterziehen.<sup>227</sup>

2. Die Lektüre bleibt weiterhin auf Autoren der klassischen Zeit beschränkt, wird jedoch inhaltlich grundlegend umstrukturiert, um das einseitige Übergewicht historischer und rhetorischer Prosa abzubauen. Die Schüler sollen sich mit Autoren beschäftigen, die es „wegen ihrer künstlerischen Qualität und ihres gedanklichen Gehaltes zu kennen lohnt und die auf die europäische Literatur- und Geistesentwicklung einen maßgebenden Einfluß gehabt haben“<sup>228</sup>. Die wohl weitestgehenden Forderungen wurden in diesem Zusammenhang von WALTHER LUDWIG gestellt: Sie müssen als einer der entscheidenden Impulse zu einer grundlegenden Revision des lateinischen Lektüreunterrichts in den siebziger Jahren angesehen werden und sind auch deshalb besonders bemerkenswert, da hier von außen durch einen Fachwissenschaftler fundamentale Kritik an der schulischen Unterrichtspraxis geübt wurde. LUDWIG scheute sich nicht,

---

225 ERNST AHRENS (1957), 69.

226 cf. ERNST AHRENS (1957), 70f.

227 Auch vergleichbare Vorschläge bewegen sich im gängigen Lektürekanon; Veränderungen sollen durch bestimmte didaktische oder methodische Differenzierungen erreicht werden. Nach EGON RÖMISCH (1960) soll dem Lehrer zwar ein Autor vorgeschrieben, bei der Wahl verschiedener Lektürethemen aber größere Freiheit zugestanden werden. RÖMISCH bewegt sich dabei aber ausschließlich im „geistigen Raum der Antike“. (151) Auch KARL BAYER (1961) will ohne „revolutionäres Neuern“ (151) auskommen und die Lektüre durch thematische Formen besser miteinander verbinden, um ein unbewegliches und schematisches Nebeneinander zu verhindern. BAYER schlägt z.B. vor, die in der 7. Klasse verbindliche Lektüre aus Sallust, Cicero, Vergil und Livius durch eine Konzentration auf die historischen Persönlichkeiten „Scipio – Catilina – Caesar – Augustus“ (149) thematisch sinnvoll zu verbinden, um historische Entwicklungen verfolgen zu können. Dabei bleibt der gängige Lektürekanon in seinem „Volumen erhalten ...“, ja er wird da und dort eine Erweiterung nach Länge und Breite wünschen lassen. Aber die starre Zuweisung zu den einzelnen Klassen sollte gelockert werden.“ (148)

228 WALTHER LUDWIG (1968), 4; für den griechischen Bereich sei verwiesen auf HANS FARBNER (1961), der vor allem für die Oberstufenlektüre grundsätzliche Änderungen forderte, nämlich die Einbeziehung der Vorsokratiker (155f.), des Aristoteles, der leichter als Platon zu vermitteln sei (157f.), sowie hellenistischer Philosophie (158f.) und griechischer Mathematiker (160).



allem Anschein nach liebgewordene Gewohnheiten des Lateinunterrichts in Frage zu stellen: So forderte er nachdrücklich die stärkere Berücksichtigung der lateinischen Dichtung (vor allem Catull, Horaz, Martial und insbesondere Terenz) auf Kosten der Prosa. LUDWIG distanziert sich von Nepos und Livius und attackiert ein „Dogma“ des Lateinunterrichts, nämlich die Lektüre Caesars<sup>229</sup>, die ja laut MAX KRÜGER eine „kanonische Stellung“<sup>230</sup> einnehmen sollte. Caesar verursache „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>231</sup>. Stattdessen schlägt LUDWIG für grundständiges Latein folgenden Lektüreplan<sup>232</sup> vor:

- O III: Cicero (Prozessrede), Terenz (Eunuchus, Adelphen)
- U II: Ovid (Metamorphosen), Sallust (Catilina)
- O II: Cicero (philos. Schrift), Catull (evtl. Properz, Martial)
- U I: Horaz (Oden, Satiren), Juvenal, Seneca (philos. Schrift)
- O I: Vergil (Aeneis), Tacitus (Annalen)

3. Schließlich wird bereits seit den fünfziger Jahren – in aller Regel bezogen auf den Lateinunterricht – ein neues Lektüreprogramm gefordert, das ausdrücklich über die klassische Antike hinausgreift, um durch die Lektüre von zumeist christlichen Texten aus Spätantike und Mittelalter die Bedeutung des Lateinischen für die europäische Kultur ernsthaft in den Blick zu nehmen.<sup>233</sup> Bereits im Reformlehrplan von 1925 war erstmals christliches und mittelalterliches Latein zum Zuge gekommen, blieb aber allem Anschein nach ohne größere praktische Bedeutung.<sup>234</sup> Gleichwohl wurde dieser Gedanke in den fünfziger Jahren wieder aufgenommen: In der Fachzeitschrift *Der Altsprachliche Unterricht*, dessen Beiträge sich ansonsten sehr stark auf die kanonischen

---

229 cf. WALTHER LUDWIG (1968), 7.

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

231 WALTHER LUDWIG (1968), 7.

232 WALTHER LUDWIG (1968), 8.

233 Die wohl weitreichendsten, aber insgesamt folgenlosen Forderungen stellte in diesem Zusammenhang ROBERT HORNUNG (1960). Vor dem Hintergrund des seiner Ansicht nach historischen Versagens des Humanismus (apolitische und areligiöse Haltung) verlangt HORNUNG, „die höhere Bildung in bewußt christlichem Geiste zu pflegen und das Christentum zu einem entscheidenden Erziehungsfaktor zu machen“. (53) Daher werde man „den Lektürekanon sprengen müssen“. (57) Inhaltlich müsste „die Auseinandersetzung des jungen Christentums mit der Antike ... eine der vornehmsten Aufgaben eines christlichen humanistischen Gymnasiums sein“. (57)

234 cf. KARL LANGOSCH (1963), 7.

Autoren Caesar, Sallust, Livius, Vergil, Horaz und Tacitus konzentrierten, wurden in den Jahren 1958 (III/4), 1963 (VI/4) und 1969 (XII/4) Themenhefte zur Spätantiken, vor allem aber zur mittellateinischen Lektüre im Unterricht veröffentlicht. Bereits im Vorwort des ersten Heftes erfährt man Interessantes zum damaligen Stand der Diskussion: Es wird eine „bemerkenswerte Belebung“ in der Diskussion um den altsprachlichen Lektürekanon konstatiert, die von zwei Forderungen bestimmt sei: Einerseits von der nach Kürzung bzw. Konzentration (unter Hinweis auf den oben behandelten Aufsatz von AHRENS, 1957) des bestehenden Kanons; andererseits von der Forderung, dass der Lektüreunterricht endlich die geistige Kontinuität des Abendlandes sichtbar machen müsse, um seiner Bildungsaufgabe nachkommen zu können, und zwar durch eine Erweiterung der sachlichen Grenzen.<sup>235</sup> Die damit verbundenen Grundpositionen sollen exemplarisch an den programmatischen Beiträgen von HANS KLOESEL und EBERHARD HERMES vorgestellt werden.

Ausgangspunkt beider Aufsätze ist die Kritik an der stofflichen und historischen Einseitigkeit des vorherrschenden Lektürekansons, wodurch ein wesentliches Ziel des lateinischen Lektüreunterrichts, nämlich die Förderung abendländischen Kultur- und Geschichtsbewusstseins, nur unzureichend erfüllt werde. Daher bemühen sich beide Autoren, die besondere Bedeutung von Spätantike und Mittelalter für die Gegenwart hervorzuheben. So kritisiert HANS KLOESEL verständlicherweise einen Lateinunterricht als völlig unhistorisch, der so tue, „als ob wirklich zwischen Tacitus und Karl dem Großen ... nur Verfall und Barbarei liege“<sup>236</sup> und mit der Tacituslektüre an einer Stelle abbreche, die keine historische Zäsur bedeute. Im Hinblick auf den notwendigen Gegenwartsbezug der Schullektüre fordert er eine stärkere Berücksichtigung der Spätantike, sieht er doch in dieser Epoche „eine große Zahl bestürzender Parallelen zu unserer heutigen Wirklichkeit“<sup>237</sup>, die vor allem im reglementierten Leben des spätantiken Zwangsstaates festgemacht werden und „der Alltagswirklichkeit heutiger Diktaturen jeglicher Farbe verteufelt ähnlich“<sup>238</sup> seien. KLOESEL schlägt für die Lektüre Augustinus' Gottesstaat vor, da das „Werk ... die Summe der absterbenden Antike <zieht> und ... das in seinen Augen Zeitlos-Gültige der heraufkommenden neuen Zeit“<sup>239</sup> weiterreicht.

---

235 cf. AU III/4, 1958, 4.

236 HANS KLOESEL (1958), 9.

237 HANS KLOESEL (1958), 6.

238 HANS KLOESEL (1958), 7.

239 HANS KLOESEL (1958), 11; KLOESEL bemängelt übrigens auch die seiner Ansicht nach völlig unzureichende universitäre Ausbildung der Lehramtsstudenten, wodurch auch die geringe Bedeutung mittellateinischer Literatur in der Schule zu erklären sei. (25)

Dagegen hält HERMES das Mittelalter für besonders geeignet, um europäisches Geschichtsbewusstsein zu fördern, da in dieser Epoche „Europa durch die gemeinsame römisch-antike Kulturtradition, die gemeinsame geistige Welt des Christentums, die gemeinsame mittellateinische Sprache kulturell geeint war und in dieser dreifachen Gemeinsamkeit die Verschiedenheit der nationalen Eigenarten der Völker kulturell aufzufangen vermochte“<sup>240</sup>. Die vorgeschlagenen Texte sollen ihre „wirklichkeitsaufschließende Kraft der überlieferten Antworten auf wichtige Lebensfragen zeigen, teils mit typisch mittelalterlichen Formen bekannt machen, teils bestimmte Züge der mittelalterlichen Kultur und Weltansicht ... im Original sichtbar machen“<sup>241</sup>. Er kritisiert, dass das Mittellatein trotz einiger Textausgaben aus den zwanziger Jahren nicht aus eigenem Recht, sondern als Annex des klassischen Latein oder als Gewand deutscher Überlieferung berücksichtigt worden sei: „Als ‚unveräußerliches Gut abendländischer Kultur‘ bekommt es der Unterricht nicht zu Gesicht.“<sup>242</sup> Zusätzlich erschwerten die unzureichende universitäre Ausbildung der Lehramtsstudenten<sup>243</sup>, der damit einhergehende geringe Kenntnisstand der Fachlehrer<sup>244</sup> sowie der unvermindert starke Einfluss des klassischen Stilideals ciceronianischer Prägung<sup>245</sup> die schulische Verbreitung insbesondere mittelalterlicher Texte. Tatsächlich muss man wohl davon ausgehen, dass die mittellateinische Literatur in den fünfziger und sechziger Jahren nur eine unbedeutende Rand-

---

240 EBERHARD HERMES (1958), 28; cf. HEINRICH NAUMANN (1958a), 90 und (1958b), 60; PAUL KLOPSCH (1963), 45; KARL LANGOSCH (1963), 22f.

241 EBERHARD HERMES (1958), 41; KARL LANGOSCH (1963) geht noch weiter und weist dem Mittellatein vor allem an den griechischlosen Gymnasien eine wichtige Legitimationsfunktion für den gesamten Lateinunterricht zu; dort „hinge der Lateinunterricht durch das Mittellatein ... nicht wie der mit dem römischen stützungsbedürftig außerhalb ihres sonstigen geisteswissenschaftlichen Bereiches ..., sondern gehörte als dessen ältestes, fundamentales Stück, das mehreren andern Fächern Grundlage und Hilfe bietet, mitten in ihn hinein.“ (43f.) HERMES schlägt folgende Autoren und Texte vor (56): Augustinus, Boethius, Benedikt; Hymnen und Sequenzen; Geschichtsschreibung (z.B. Otto von Freising); Heiligenlegenden (z.B. Martinslegende von Sulpicius Severus); Herrscherviten; Briefliteratur; Scholastik (Thomas von Aquin).

242 EBERHARD HERMES (1958), 30; auch HEINRICH NAUMANN (1958b), 60, weist hin auf die offensichtlich weit verbreiteten „Skeptiker, besonders unter den Nur-Altssprachlern, denen manches in diesen Aufsätzen [im oben genannten AU-Heft, Anm. d. Autors] Vortragene abwegig oder unerreichbar vorkommen mag“.

243 cf. HANS KLOESEL (1958), 25.

244 cf. EBERHARD HERMES (1958), 33f., stellt elementare Grundlagenliteratur vor, deren Kenntnis bei den Fachlehrern offensichtlich nicht vorausgesetzt werden konnte.

245 Bezeichnend hierfür sind KLOESEL (1958), 11 ff., intensive Bemühungen, Augustinus' Sprache als klassisch zu erweisen, ein deutlicher Hinweis auf den unvermindert starken Einfluss des klassischen Stilideals für den schulischen Lektürekanon.

stellung im Lateinunterricht eingenommen hat. KARL LANGOSCH, einer der wohl profiliertesten Förderer der mittellateinischen Philologie, stellte 1963 ernüchert fest: „Die Masse der Lehrer macht noch nicht mit, ... nicht zuletzt infolge der Macht einer alten Tradition. Weit mehr liegt es freilich daran, daß man das Mittellatein nicht kennt ...“<sup>246</sup>

### III. 3. 4 Klassikerlektüre als Unterrichtsrealität

Während in der didaktischen Literatur eine durchaus kontroverse Debatte über die für den Unterricht geeigneten Autoren und Texte geführt wurde, bleibt die Frage ihrer tatsächlichen Auswirkungen auf die Praxis zu klären. Dabei wird schnell deutlich, dass die von KRÜGER, WILSING, JÄKEL und KLINZ vertretene Klassikerlektüre ganz ohne Zweifel auch die praktische Gestalt des lateinischen und griechischen Lektüreunterrichts entscheidend geprägt hat bzw. ihr Spiegel ist, zumal die Alternativmodelle nicht zuletzt als Kritik an dieser offensichtlich verbreiteten Unterrichtspraxis zu verstehen sind. Die Analyse von Lehrplänen<sup>247</sup> bestätigt diese Annahme eindrucksvoll: In den fünfziger und sechziger Jahren wurde der lateinische Lektüreunterricht in den Lehrgangsformen L1 und L2 von wenigen zentralen Autoren der Klassischen Latinität dominiert. Die prägenden Mittelstufenautoren sind vor allem Caesar<sup>248</sup> – er gehörte nicht nur durchweg zur Pflichtlektüre, sondern konnte sogar der einzige Autor eines ganzen Schuljahres sein –, ferner Cicero (Reden), Livius (zumeist I.–III. Dekade) und Ovid (zumeist Metamorphosen, ergänzt durch Tristien und Fasten). Ergänzungen waren durch Nepos und Phaedrus möglich. Catull sollte nur in Einzelfällen, und dann in der Oberstufe gelesen werden. Blicke über die Antike hinaus in Spätantike und Mittelalter bilden die Ausnahme und blieben allem Anschein nach ohne prägende Bedeutung für den Lektüreunterricht. Auch im Bereich der Oberstufe ist diese Orientierung an Klassikern vorherrschend: Die Pflichtlektüre wird konzentriert auf Cicero (philosophische Schriften, zumeist

---

246 KARL LANGOSCH (1963), 9.

247 Folgende Lehrpläne wurden ausgewertet: Baden-Württemberg: *Lehrplan Alte Sprachen* (1957); Bayern: *Lehrpläne für Höhere Schulen* (1952, 1964); Berlin: *Entwurf eines Bildungsplans für die Oberschule wissenschaftlichen Zweiges* (1954); *Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule* (1968); Niedersachsen: *Alte Sprachen an Höheren Schulen* (1951), *Allgemeine Richtlinien und Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen* (1966); Nordrhein-Westfalen: *Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen* (1952), *Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule* (1963).

248 cf. *Entwurf eines Bildungsplans für die Oberschule wissenschaftlichen Zweiges / Berlin* (1954).

*De re publica*), Sallust, Tacitus (sehr häufig *Germania*<sup>249</sup>), Horaz und Vergil, deutlich seltener begegnet man im Pflichtbereich Seneca oder Catull. Auch die römischen Komödien wurden wohl nur recht selten gelesen; bis 1958 lagen laut HORNIG lediglich zwei Schulausgaben vor.<sup>250</sup> Immerhin kann JOSEPH BORST im Jahr 1956 darauf hinweisen, dass „eine Plautuskomödie zu lesen ... sich an manchen Schulen erfreulicherweise eingebürgert“<sup>251</sup> habe. Im fakultativen Bereich sind jedoch Bemühungen um eine deutliche Erweiterung des Lektüreangebots unverkennbar. So sieht der *Berliner* Lehrplan von 1954 „Problemkreise“ zur thematischen Lektüre vor, wobei auch das Mittellatein genannt wird.<sup>252</sup> Allerdings steht auch bei derartigen Erweiterungen die römische Antike im Vordergrund; immerhin erscheinen wenige spätantike Autoren (z. B. Minucius Felix, Boethius) in einigen Lehrplänen, Mittelalter und insbesondere Neuzeit bleiben jedoch ohne zentrale Bedeutung und werden auf wenige fakultative Angebote und Arbeitsgemeinschaften beschränkt.<sup>253</sup> Eine gewisse Ausnahme bildet die christliche Prosa der Spätantike, die allem Anschein nach „in weiterem Umgang Gegenstand der Schullektüre geworden“<sup>254</sup> ist. Insgesamt kann man wohl davon ausgehen, dass gerade die frühchristlichen und mittelalterlichen Texte ihren Platz in Vertretungsstunden oder außerunterrichtlichen Arbeitsgemeinschaften finden sollten.<sup>255</sup> Vorsichtige, kulturkundlich motivierte Tendenzen der RICHERT'schen Reformpläne aus den zwanziger Jahren, auch christliche Autoren in die Schullektüre aufzunehmen, scheinen somit offensichtlich wenig erfolgreich gewesen zu sein.

---

249 cf. GEORG HORNIG (1958), 143: „Nur die *Germania* gehört zu den ‚kanonischen‘ Lektüren an allen Schultypen.“

250 cf. GEORG HORNIG (1958), 143.

251 JOSEPH BORST (1956), 103.

252 *Entwurf eines Bildungsplans für die Oberschule wissenschaftlichen Zweiges / Berlin* (1954), 121. Hier finden sich beispielsweise Texte aus Lukrez, Seneca, Plautus, Terenz, Tibull, Properz, Velleius Paterculus, Einhard, Gellius, Plinius, Augustinus und dem Mittellatein.

253 cf. *Allgemeine Richtlinien und Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen / Niedersachsen* (1966), 45 (Hymnen und Vaganten: L1, Kl. 9–10); *Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen / Nordrhein-Westfalen* (1952), 14f. (Hymnen: L1, Kl. 11).

254 RAIMUND PFISTER (1966), 255; Augustinus findet sich z. B. im Berliner Lehrplan von 1968, 11 (fakultativ in der 12.–13. Klasse), im Niedersächsischen Plan von 1966, 48 (fakultativ in der 11.–13. Klasse), im Plan aus Nordrhein-Westfalen aus dem Jahr 1952, 15 (als Lektürevorschlag im Pflichtbereich und in Arbeitsgemeinschaften) und 1963, 29 (fakultativ).

255 cf. hierzu die Fachberichte von JOSEF BORST (1956), 102, (1958), 273, und GEORG HORNIG (1958), 143.

Auch im Griechischunterricht ergibt sich ein ähnliches Bild: Die Pflichtlektüre wird von relativ wenigen Autoren geprägt, die schon seit Beginn des 19. Jahrhunderts das Bild des Griechischunterrichts nachhaltig bestimmt hatten: Hierzu gehört Xenophon, dessen *Anabasis* überall verbindliche Anfangslektüre ist (in der 9. und 10. Klasse). Eine zentrale Stellung nimmt ebenfalls Homer ein, dessen Werke ganz nach dem Vorbild der preußischen Lehrpläne auf mehrere Schuljahre verteilt werden sollten: Die *Odyssee* sollte generell in der 10. und 11., die *Ilias* in der 12. und 13. Klasse gelesen werden. Die entscheidenden Prosaautoren der 11. Klasse sind Herodot und Platon (vor allem *Apologie* und *Kriton*). Ferner stehen in den beiden obersten Klassen Platon, Thukydides und die Tragiker Sophokles und Euripides im Zentrum. Eher selten kommen dagegen die Lyrik und die attischen Redner zum Zuge, Plutarch wird nur in Einzelfällen als Pflicht- oder fakultative Lektüre vorgesehen. Erstaunlich vielfältig ist der fakultative Bereich: Hier erscheinen u. a. Euklid<sup>256</sup>, Hesiod<sup>257</sup>, Marc Aurel<sup>258</sup> und auch das Neue Testament<sup>259</sup>.

Dieser aus den Lehrplänen gewonnene Eindruck, dass die Unterrichtspraxis maßgeblich von klassischen Autoren dominiert wurde, wird ebenfalls durch einen Blick auf die vorhandenen Schultextausgaben bestätigt: Im Laufe der fünfziger Jahre wurde das Angebot der verschiedenen Schulbuchverlage kontinuierlich ausgebaut, wobei eine klare Konzentration auf klassische Texte feststellbar ist. Wertet man z. B. die in der Zeitschrift *Gymnasium* erschienenen Fachberichte für Schultextausgaben aus, wird dieser Eindruck ebenfalls erhärtet, zumal die Verlage wohl nur zögerlich Texte edierten, die „nicht unbedingt zum Lektürekanon“<sup>260</sup> gehörten: So bieten die Verlagshäuser im Wesentlichen die bekannten klassischen Autoren und Texte, wobei die Schwerpunkte im Bereich der Prosa liegen: Im Lateinischen sind es Caesar, Tacitus und Cicero, aus dessen Werk eine Fülle verschiedenster Schultexte publiziert wurde.<sup>261</sup> Des Weiteren finden sich vor allem Schulausgaben von Horaz, Livius, Ovid und

---

256 cf. *Lehrplan Alte Sprachen / Baden-Württemberg* (1957), 97 (Kl. 12–13).

257 cf. *Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule / Nordrhein-Westfalen* (1963), 10 (Erga; 12.–13. Kl.).

258 cf. *Lehrplan Alte Sprachen / Baden-Württemberg* (1957), 97 (Kl. 12–13).

259 cf. *Lehrplan Alte Sprachen / Baden-Württemberg* (1957), 97 (Kl. 12–13), *Allgemeine Richtlinien und Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen / Niedersachsen* (1966), 54 (Kl. 11–13); *Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule / Nordrhein-Westfalen* (1963), 10 (Kl. 12–13).

260 cf. GEORG HORNIG (1958), 142.

261 cf. die Fachberichte von JOSEF BORST (1953, 1954, 1956, 1958) und RAIMUND PFISTER (1960, 1966).

Vergil. Auch im Griechischen sind die Gewichte eindeutig zu Gunsten von Platon, Xenophon, Herodot, Homer und den Tragikern verteilt. Einen noch deutlicheren Hinweis auf die Dominanz der Klassikerlektüre liefert eine amtliche Quelle, nämlich das Verzeichnis der in Bayern lernmittelfrei genehmigten Schultextausgaben nach dem Stand vom 1. April 1964.<sup>262</sup> Dabei handelt es sich im Lateinischen um 157 Lektüren von insgesamt 18 Verlagen, im Griechischen um 102 Lektüren von 13 Verlagshäusern, die für den Unterricht zugelassen waren.

Lateinische Schultextausgaben		Griechische Schultextausgaben	
Cicero	33 (21%)	Platon	20 (19,6%)
Tacitus	12 (7,6%)	Xenophon	12 (11,7%)
Caesar	11 (7%)	Herodot	8 (7,8%)
Horaz	9 (5,7%)	Homer	8 (7,8%)
Livius	9 (5,7%)	Euripides	6 (5,8%)
Sallust	8 (5,1%)	Plutarch	5 (4,9%)
Vergil	7 (4,5%)	Sophokles	5 (4,9%)
Seneca	6 (3,8%)	Thukydides	4 (3,9%)
Augustinus	5 (3,2%)	Aristoteles	3 (2,9%)
Curtius	5 (3,2%)	Demosthenes	3 (2,9%)
Ovid	5 (3,2%)	Lukian	3 (2,9%)
Einhard	4 (2,5%)	Lyrik	3 (2,9%)
Phaedrus	4 (2,5%)	Lysias	3 (2,9%)
Nepos	3 (1,9%)	NT	3 (2,9%)
Plinius	3 (1,9%)	Aischylos	2 (1,9%)
Catull	2 (1,3%)	Elegie	2 (1,9%)
Lactantius	2 (1,3%)	Isokrates	2 (1,9%)
Märtyrerakten	2 (1,3%)	Vorsokratiker	2 (1,9%)
Minucius Felix	2 (1,3%)	Arrian	1 (0,9%)
Augustus, Mon. Anc.	2 (1,3%)	Byzant. Quellen	1 (0,9%)
Ambrosius	1 (0,6%)	Ignatius von Ant.	1 (0,9%)
Eugippius	1 (0,6%)	Menander	1 (0,9%)

262 cf. *Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus* 7, 1964, 124–136.

Lateinische Schultextausgaben	
Hymnen	1 (0,6%)
Jacobus de Voragine	1 (0,6%)
Neulatein	1 (0,6%)
Plautus	1 (0,6%)
Quintilian	1 (0,6%)
Sueton	1 (0,6%)
Terenz	1 (0,6%)
Andere (vor allem themat. Lektüren)	14 (8,9%)

Griechische Schultextausgaben	
Augustus, Mon. Anc.	1 (0,9%)
Andere	3 (2,9%)

Zwar ist das Spektrum der für den Unterricht zugelassenen Textausgaben recht breit gefächert, die praktische Wirkung dieser Vielfalt dürfte aber eher gering einzustufen sein. Man wird wohl RAIMUND PFISTERS Einschätzung aus dem Jahr 1966 zustimmen, dass „in mehrere Reihen Werke aufgenommen werden, die wohl nur selten gelesen werden und kaum viel Gewinn abwerfen“<sup>263</sup>. Insgesamt zeigt sich auch hier ein deutliches Schwergewicht der klassischen Autoren: Im Lateinischen übertrifft wiederum der Anteil der Prosaiker (vor allem Cicero, Caesar und Tacitus) den der Dichter deutlich (Horaz, Vergil, Ovid und Phaedrus; Catull, Plautus und Terenz spielen eine völlig untergeordnete Rolle). Christliche und mittellateinische Autoren bleiben zwar nicht völlig unberücksichtigt, nehmen aber lediglich eine Randposition ein. Von einer gleichberechtigten Stellung kann offensichtlich nicht die Rede sein. Noch etwas übersichtlicher gestalten sich die Verhältnisse im Griechischunterricht, da Autoren außerhalb der klassischen Zeit des 5. und 4. Jahrhunderts nur eine nachrangige Rolle spielen. Die Klassiker Platon, Xenophon, Herodot, Sophokles, Euripides und Homer dürften den Unterricht entscheidend geprägt haben.

#### III. 4 Wertschaffende Klassikerlektüre am exemplarischen Fall: Livius und die *virtutes Romanae*

Nach den bisherigen Ausführungen stellt sich altsprachlicher Lektüreunterricht der Nachkriegszeit als Klassikerlektüre dar, die höchst anspruchsvolle, humanistischer Bildungstradition verpflichtete Ziele erreichen sollte: Im Mittelpunkt des Unterrichts sollte eine modellorientierte, wertschaffende Inter-

---

263 RAIMUND PFISTER (1966), 248.



pretation anthropologische Elementarlehre, europäische Identität und politische Bildung vermitteln. Dieses allgemeine Bild des Lektüreunterrichts bedarf jedoch noch einer inhaltlichen Konkretisierung am Beispiel eines Schulautors. Genauere Hinweise auf die Einflüsse und Ausprägungen der modellorientierten, wertschaffenden Interpretation existieren bisher lediglich für den Griechischunterricht.<sup>264</sup> So sollte die Lektüre Herodots „ein affektiv ausgerichtetes, die ganze Persönlichkeit umfassendes Bildungserlebnis sein, das Einsichten in grundsätzliche Bedingungen menschlicher Existenz und Geschichte ermöglichen sollte ... Herodot ist nicht nur Geschichtenerzähler, eine Quelle einer Fülle interessanter Realien oder ausschließlich Chronist der Perserkriege, sondern – im Sinne des hier sicherlich nachwirkenden JAEGER'schen Paideia-Konzepts – vor allem *Erzieher*: Die bildende Kraft des allgemein menschlich Gültigen bestimmt Inhalt und Auswahl der Lektüre.“<sup>265</sup> Dabei bleiben die zu vermittelnden Wertvorstellungen bis auf einzelne Ausnahmefälle in politischer Hinsicht erstaunlich unkonkret: „Aktuelle Bezüge bleiben auf allgemeine Grundsätze menschlichen Verhaltens beschränkt. Die neue Zeit und der aktuelle Zeitbezug manifestieren sich allein in der Rückbesinnung auf Wertbegriffe, die dem Schüler eine neue moralische, freilich durch politischen Wandel hervorgerufene Orientierung verschaffen sollen. Explizit demokratische Erziehungsziele treten dabei nicht in den Vordergrund.“<sup>266</sup> Bei der Lektüreauswahl wurden zwar auch weiterhin die traditionell vorherrschenden Perserkriege berücksichtigt, „dennoch wurde ihr Anteil stark zugunsten der Reden und Gespräche zurückgedrängt, die Gedanken der herodoteischen Lebensphilosophie enthalten und somit als allgemeingültige Betrachtungen über das menschliche Leben ausgewertet werden sollten. Insbesondere die Novellen aus dem ersten Buch Herodots, vor allem die Episoden um Kroisos, Solon und Kyros, standen nun im Vordergrund des Interesses.“<sup>267</sup> Dennoch bleibt der Gesamteindruck zwiespältig: „So wirkt die Darstellung der intendierten Ziele der Herodotlektüre oft realitätsfremd, scheint häufig über Allgemeinplätze humanistischer Bildungstopik nicht hinauszukommen und erweckt beim Leser den Eindruck überzogener Ansprüche an Stoff und Schüler, deren tatsächliche Wirksamkeit nur schwer nachgeprüft werden kann.“<sup>268</sup>

---

264 cf. STEFAN KIPF (1999), 264–283.

265 STEFAN KIPF (1999), 275.

266 STEFAN KIPF (1999), 275 f.

267 STEFAN KIPF (1999), 276.

268 STEFAN KIPF (1999), 283.

### III. 4. 1 Livius, ein Klassiker der lateinischen Schullektüre

Für den lateinischen Lektüreunterricht bieten diese Erkenntnisse zwar wertvolle Orientierungspunkte, wirklich verlässliche Einblicke bleiben jedoch ein Desiderat, da für den Untersuchungszeitraum bisher keine Spezialstudien zu lateinischen Schulautoren existieren, geschweige denn eine systematische Betrachtung der Auswirkungen der oben beschriebenen Grundkonzepte auf didaktische Theorie und unterrichtliche Praxis der lateinischen Autorenlektüre vorliegt. Im Folgenden wird es daher nötig sein, an einem exemplarischen Fall nicht nur konkrete Einflüsse und Wirkungsweisen dieser humanistisch ausgerichteten Konzepte systematisch zu verfolgen, sondern zugleich differenzierte Hinweise und Erkenntnisse über die konkrete Gestalt des lateinischen Lektüreunterrichts zu gewinnen. Dabei konzentriere ich mich auf den lateinischen Autor Titus Livius. Der Historiker wurde bereits in der Zeit des Humanismus als Stilist, Moralist und politischer Ratgeber besonders geschätzt und gehörte mit einer Vielzahl von Editionen zu den beliebtesten antiken Historikern.<sup>269</sup> Dementsprechend erfreute er sich auch in den höheren Schulen einiger Beliebtheit. Obwohl er von ERASMUS (1469–1536) nicht zu den wichtigen Schulautoren<sup>270</sup> gezählt wurde, gibt es zahlreiche Beispiele dafür, dass er im 16. und 17. Jahrhundert an Schulen gelesen wurde, allerdings erst in den oberen Klassenstufen und kaum an den üblichen dreiklassigen Lateinschulen<sup>271</sup>. Beispielsweise wollte PHILIPP MELANCHTHON (1497–1560) Livius am Nürnberger Gymnasium St. Aegidien, das 1526 unter seiner Leitung gegründet worden war, neben Cicero und Sallust im Unterricht behandelt wissen.<sup>272</sup> MELANCHTHON schätzte Livius als Stilvorbild und bedauerte es, dass er sich als der reichhaltigste römische Historiker nur auf die römische Geschichte beschränkt habe.<sup>273</sup>

Im 18. Jahrhundert entwickelte sich Livius endgültig zu einem unentbehrlichen Bestandteil des Lateinunterrichts, zumal er auch von prominenten Philologen und Schulreformern wie JOHANN MATTHIAS GESNER (1691–1761) und CHRISTIAN GOTTLÖB HEYNE (1729–1812) nachdrücklich zur Lektüre empfohlen

---

269 cf. PETER BURKE (1966), 146ff. BURKE hat im Zeitraum von 1450 bis 1700 160 Editionen römischer Historiker aufzindig gemacht. Nur Sallust, Valerius Maximus, Caesar, Curtius Rufus und Tacitus erfreuten sich größerer Beliebtheit. (137)

270 ERASMUS nennt in seiner Schrift *de ratione studii* (1511) Terenz, Plautus, Vergil, Horaz, Cicero, Caesar und Sallust. (cf. HANS HEUSINGER (1967), 78)

271 cf. FRIEDRICH AUGUST ECKSTEIN (1887), 228; FRIEDRICH PAULSEN (<sup>3</sup>1919), 359.

272 KARL HARTFELDER (1889), 433.

273 KARL HARTFELDER (1889), 384.

wurde.<sup>274</sup> „So finden wir Livius gegen den Ausgang des achtzehnten Jahrhunderts allgemein: an den Orten, wo die Höhe des Preises der Anschaffung des ganzen Schriftstellers hinderlich war, wenigstens Chrestomathien.“<sup>275</sup> Unter dem Einfluss des Neuhumanismus, mit dem die Ausbildung eines stark klassizistisch ausgerichteten Lehrplans einherging, wurde Livius endgültig zum unverzichtbaren Bestandteil des lateinischen Lektüreunterrichts. Seit Beginn des 19. Jahrhunderts wurde Livius als „der eigentliche lateinische Secundanerprosaist“<sup>276</sup> etabliert; so z.B. im Reformplan FRIEDRICH AUGUST WOLFS (1759–1824) für das Joachimsthalsche Gymnasium in Berlin, ferner im 1816 veröffentlichten sog. *Süvern-Plan*. Auch die mit Stoffplänen versehenen preußischen Lehrpläne von 1892 und 1901 führen Livius als verbindliche Lektüre in der Unter- sowie in der Obersekunda auf. Die preußischen Direktorenversammlungen enthalten ebenfalls deutliche Hinweise, dass Livius zur allgemein üblichen Lektüre gehörte.<sup>277</sup> „Von Prosaikern notwendig Livius mit sehr sorgfältiger Auswahl nicht nur in den Büchern, sondern auch in den Teilen der Bücher, und Ciceros katilinarische Reden“<sup>278</sup>, so der Beschluss der Pommerischen Direktorenversammlung von 1885 zur Lektüre in der Untersekunda.

Im Rahmen der Lektüre versprach man sich jedoch weniger exakte historische Belehrung über die römische Geschichte, da Livius' Leistungen in diesem Bereich sehr kritisch bewertet wurden. So fehle es Livius „in chronologischen Dingen ... an einem System“, ihm gehe „für Verfassungsfragen“ und „strategische Verhältnisse ... das Verständnis“<sup>279</sup> ab; er zeige aufgrund methodischer Mängel „Mißverständnisse, Doppelerzählungen und Widersprüche“, so dass er im Urteil der „Geschichtskritiker ... wenig Gnade“<sup>280</sup> finde. Vielmehr sollten die Schüler anhand der Liviuslektüre „in Wesen und Art des Römertums“<sup>281</sup> eingeführt werden und „Roms ideale Größe im Unglück, das eigentlich mannesmutige Römertum“<sup>282</sup> kennen lernen. Diese Zielsetzung hat somit repräsentative Bedeutung für den gesamten Lateinunterricht des 19. und frühen 20. Jahrhunderts und unterstreicht mit Nachdruck den allgemeinen Hang zur

---

274 cf. FRIEDRICH AUGUST ECKSTEIN (1887), 228f.; GESNER forderte in der Braunschweigisch-Lüneburgischen Schulordnung die Lektüre der ersten 10 Bücher.

275 FRIEDRICH AUGUST ECKSTEIN (1887), 229.

276 JOHANN FRIEDRICH JULIUS ARNOLDT, Bd. 2 (1861/62), 167.

277 cf. M. KILLMANN (1890), 302, 308, 319, 331f.

278 M. KILLMANN (1890), 332.

279 FRIEDRICH AUGUST ECKSTEIN (1887), 225.

280 AUGUST SCHEINDLER (1913), 179.

281 FRANZ CRAMER (1919), 228.

282 PETER DETTWEILER (1914), 190.

weitgehend unkritischen Idealisierung römischer Werte, die nicht nur grundsätzliche Einblicke in das Charakterbild der Römer vermitteln, sondern aufgrund ihrer Vorbildfunktion pädagogisch positiv auf die Wertvorstellungen der Schüler einwirken sollten. So empfehle sich Livius „einerseits durch die warme Vaterlandsliebe, andererseits durch den religiösen Sinn und sittlichen Ernst, mit dem er die alten Römertugenden hervorhebt und überall exempla giebt“<sup>283</sup>. Dabei scheute man nicht vor Aktualisierungen zurück, die das politische Bewusstsein der Schüler nachhaltig beeinflussen sollten. Beispielsweise leitet der bekannte Didaktiker PETER DETTWEILER aus der Geschichte des zweiten Punischen Krieges eine Rechtfertigung der wilhelminischen Monarchie und scharfe Kritik an einem demokratischen System ab: „Es zeigt sich ... unwiderleglich die Notwendigkeit des Auftretens einer überragenden Persönlichkeit gegenüber einer halt- und kritiklosen, unschöpferischen Masse, der Wert einer gefesteten, einheitlichen, monarchischen Leitung gegenüber parlamentarischer Verzettlung und kleinlicher, formalistischer Nörgelei.“<sup>284</sup> Übrigens schrieb man Livius eine nicht unerhebliche motivatorische Kraft zu: Sein besonderer Reiz bestehe „in seiner unterhaltenden Darstellung“<sup>285</sup> und seiner „lebendigen Frische“<sup>286</sup>. Unter diesen Voraussetzungen wurde die Auswahl auf zwei Schwerpunkte konzentriert: PETER DETTWEILER beschränkt sich auf eine Auswahl aus der 1. und 3. Dekade. Unter dem Stichwort „Aufbau des Staates und eines Staatswesens im allgemeinen“<sup>287</sup> sollen Partien aus den ersten vier Büchern gelesen werden, z. B. Geschichte und Sturz des Königtums, die innenpolitischen Probleme und Gesetzgebung der Ständekämpfe. Die Auswahl aus der dritten Dekade wird auf die Lektüre wichtiger Schlachten (Trasimenischer See, Cannae) und Persönlichkeiten (Hannibal, Scipio) des zweiten Punischen Krieges konzentriert.<sup>288</sup> Auch die preußischen Lehrpläne von 1901 schreiben für die Untersekunda die Lektüre von Buch 1 und 2 aus der ersten Dekade, für die Obersekunda eine Auswahl aus der dritten Dekade vor.

Auch in der Weimarer Zeit änderte sich an den didaktischen Grundsätzen der Liviuslektüre nur wenig, Idealisierung altrömischer Werte und römischer Geschichte standen auch weiterhin im Vordergrund. So führte WALTER KRANZ in seinem viel gelesenen Kommentar zum Reformplan von 1925 aus, man solle Livius lesen „nicht als Geschichtsquelle, an die quellenkritische Betrachtungen

---

283 FRIEDRICH AUGUST ECKSTEIN (1887), 225 f.

284 PETER DETTWEILER (†1914), 191.

285 FRIEDRICH AUGUST ECKSTEIN (1887), 225.

286 FRANZ CRAMER (1919), 228.

287 PETER DETTWEILER (†1914), 190.

288 cf. PETER DETTWEILER (†1914), 190; AUGUST SCHEINDLER (1913), 164 f.

zu knüpfen wären, sondern als ein lateinisches Sprachkunstwerk höchsten Ranges, als grandioses Ruhmeslied der ewigen Stadt, als lebendige Verkörperung altrömischer Virtus ... Aber auch die Scipionen, Hannibal und Cunctator mit den Augen des Livius zu sehen, statt mit denen des geschichtlichen Lehrbuchs, vermittelt wahrlich mehr Römisches, so wenig seine Darstellung modernem kritischem Bedürfnis genügt.“<sup>289</sup> Dementsprechend sollte nach den Vorschriften des Lehrplans für die Schüler der Untersekunda eine Auswahl aus den ersten Büchern und aus der Darstellung des zweiten Punischen Krieges getroffen werden, die „mehr die großen Persönlichkeiten und Geschehnisse als kriegerische Einzelheiten berücksichtigt“<sup>290</sup>. Auch in der Zeit des Nationalsozialismus blieb Livius ein zentraler Autor im lateinischen Lektüreunterricht, wobei die schon bekannten inhaltlichen Schwerpunkte im Sinne nationalsozialistischer Rassen- und Führerideologie ausgedeutet werden sollten. Bei der Liviuslektüre finde „der Schüler das Römertum auf der Höhe von Größe und Macht. Die virtutes der Römer, die Eigenschaften, die den Mann auszeichnen, decken sich so in vieler Hinsicht mit den Tugenden der germanischen Rasse ... Hier wird der Schüler in immer neuer Abwechslung Mut, Entschlußkraft, Vaterlandsliebe, Gerechtigkeit und Frömmigkeit vorfinden, in den großen Einzelpersönlichkeiten wie im Gesamtvolk; hier öffnet sich ein Lehrbuch heroischen Wesens in reiner Prägung.“<sup>291</sup> Besonders dankbar für die Lektüre seien die Kapitel nach der Schlacht von Cannae, „wo ein großes Volk unter tatkräftiger Führung würdevoll sein Schicksal in die Hand nimmt und meistert. Hier fand das Volk seine großen Führer“<sup>292</sup>. Zusätzlich wurden im Lehrplan von 1938 anhand der bekannten Auswahlschwerpunkte auch allgemeine politische Implikationen der Liviuslektüre hervorgehoben, die natürlich im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie interpretiert werden sollten: „In seinem Werk erstehen vor den Schülern Roms Frühzeit, die Heldenkämpfe der Republik, das Werden des Imperiums, d. h. solche Zeiten, in denen die Grundkräfte des politischen Lebens besonders anschaulich und greifbar hervortreten.“<sup>293</sup> Die Liviuslektüre soll somit auch hier eine für den Lateinunterricht repräsentative Aufgabe erfüllen, nämlich „ein Erkennen und Verstehen der Haltung des Römers, durch die dieses nordisch bestimmte Volk in einer bedrohenden Umwelt durch Schaffung seines Staates sich selbst behauptet hat“<sup>294</sup>.

---

289 WALTER KRANZ (1926), 102f.

290 *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens* (1925), 68.

291 KURT SACHSE (1933), 67.

292 KURT SACHSE (1933), 68.

293 *Erziehung und Unterricht in der höheren Schule* (1938), 242.

294 *Erziehung und Unterricht in der höheren Schule* (1938), 233.

In der Geschichte des altsprachlichen Unterrichts spielte Livius eine wichtige Rolle: Spätestens seit dem 19. Jh. gehörte er als literarischer Klassiker zum verbindlichen Lektürekanon des lateinischen Lektüreunterrichts. Trotz einer eher zwiespältigen wissenschaftlichen Bewertung seiner Leistungen als Historiker wurde er als didaktisch eminent wertvoll angesehen: Anhand von Texten aus der ersten und dritten Dekade sollten zentrale gesellschaftliche Wertvorstellungen der Römer und bedeutende historische Persönlichkeiten und Ereignisse im Unterricht behandelt werden, denen von den Didaktikern unter verschiedenen gesellschaftlichen und politischen Bedingungen ethische und politische Vorbildfunktion für die Schüler zugeschrieben wurden.

### III. 4. 2 Philologische Neubewertung als Orientierungspunkt für die didaktische Rezeption

Grundsätzlich kann zunächst bemerkt werden, dass auch in der Zeit nach 1945 Livius seine durchaus wichtige Stellung im lateinischen Lektüreunterricht zunächst behaupten konnte. So behielt er seinen angestammten Platz als „Secundanerprosaist“ in der Mittelstufe: Im Bereich der ersten Fremdsprache kam er vor allem in der 10. Klasse zum Einsatz, seltener in der nächst höheren Klassenstufe. Bei Latein als zweiter Fremdsprache verschiebt sich sein Haupteinsatzgebiet in die 11. Klasse. In der 12. und 13. Jahrgangsstufe dieser Lehrungsformen spielt er keine Rolle, im Bereich der dritten Fremdsprache bleibt Livius generell eine Ausnahme. In der zahlreich publizierten didaktisch-methodischen Literatur wird Livius nach übereinstimmender Meinung als ein Autor bewertet, der in Sprache und Inhalt für das Fach Latein repräsentative Bildungsinhalte bietet. Im Gegensatz zu früheren Zeiten wurde nunmehr zur didaktischen Legitimation ein positiv verändertes wissenschaftliches Liviusbild herangezogen, aus dem didaktische Ziele abgeleitet wurden – hierfür findet man übrigens auch im Bereich der Herodotlektüre<sup>295</sup> deutliche Entsprechungen: „Es ging nicht mehr darum, ihn [= Livius] als einen unkritischen und unselbständigen Geschichtsschreiber zu entlarven, vielmehr bemühte man sich, zum Kern seines Werkes vorzustoßen und dessen geistige Mitte zu ergründen ... Seitdem gilt das Geschichtswerk des Livius als bedeutendes Zeugnis des Selbstverständnisses der augusteischen Zeit.“<sup>296</sup> Dabei wurden vor allem Livius’

---

295 STEFAN KIPF (1999), 171–181.

296 BERNHARD GÄHRKEN (1968), 181; Gährken nennt Arbeiten von ERICH BURCK (1934, 1935), FRITZ HELLMANN (1939), F. HOWALD (1944) und FRIEDRICH KLINGNER (1943). Zum veränderten Liviusbild ebenfalls HANS OPPERMAN (1955), 87f.

Orientierung an den traditionellen Werten des *mos maiorum* und seine damit einhergehenden pädagogischen Intentionen als besonders charakteristische Eigenleistung hervorgehoben; auf diese Weise konnten seine zuvor noch heftig kritisierten historischen Schwächen in den Hintergrund treten, da sie als ungeeignet eingestuft wurden, um Livius gerecht zu beurteilen. So sieht ERICH BURCK, der durch seine Forschungsergebnisse die didaktische Rezeption des livianischen Geschichtswerks in den fünfziger und sechziger Jahren entscheidend beeinflusste, Livius' besondere Verdienste in dieser Darstellung römischer Wertbegriffe und ihrer persönlich-seelischen Hintergründe: „Auf diese anzumerken und sich hinter dem äußeren Ablauf des Geschehens dieser seelischen Spannungen und Entscheidungen bewußt zu werden, macht den besonderen Zauber und Gewinn der Liviuslektüre aus. Livius ist durchdrungen von der Reinheit und Lauterkeit der *mores maiorum*, zugleich aber auch von der Größe seiner Aufgabe, die auf diese *mores* gegründete Geschichte des römischen Volkes zu schreiben, des Volkes, das auf den ersten Platz der Welt berufen ist.“<sup>297</sup> Zugleich betont er die pädagogischen Intentionen des Werkes, die in dessen Leitbildfunktion<sup>298</sup> zum Ausdruck komme und schon den antiken Leser vor wertbezogene Entscheidungen gestellt und daher auch aktuellen pädagogischen Wert habe: „Bei diesen Entscheidungen geht es um sittliche, religiöse und politische Kategorien und Werte, die für die Lebensordnung und Daseinsgestaltung des einzelnen Bürgers wie der staatlichen Gemeinschaft von grundlegender Bedeutung sind. Es sind ... ‚Modellfälle‘, und in ihnen ruht die erzieherische und lebensformende Aktualität des livianischen Werks.“<sup>299</sup>

Diese Einschätzungen BURCKS und anderer Philologen eröffneten grundlegende didaktische Perspektiven für Livius' Legitimation als Schulautor und stellen eine Einheit von fachwissenschaftlicher und didaktischer Argumentation her. Wie oben schon dargelegt wurde, war die Bewertung von Livius als Vermittler repräsentativer römischer Wertvorstellungen im Rahmen der schulischen Lektüre alles andere als neu. Der philologische Perspektivwechsel konnte jedoch einer modellorientierten, wertschaffenden Liviusinterpretation wertvolle Impulse und Argumentationshilfen verleihen und wurde von didaktischer Seite dementsprechend dankbar aufgenommen. In exemplarischer Weise dokumentieren dies z.B. die Arbeiten von ALBERT KLINZ (1955, 1963a), HANS OPPERMAN (1955), HUBERT TRÜMPNER (1965) und BERNHARD GÄHRKEN (1965, 1968). Diese Autoren schließen sich der grundsätzlich positiven fachwissen-

---

297 ERICH BURCK (1947), 20.

298 cf. ERICH BURCK (1957), 69.

299 ERICH BURCK (1957), 70.



schaftlichen Bewertung von Livius an und machen sie zur Grundlage ihrer didaktischen Argumentationen. Ganz im Sinne der philologischen Forschung bemerkt KLINZ, dass „Livius als der große Geschichtsschreiber der augusteischen Zeit ..., nicht so sehr als Historiker ... wie Sallust oder Tacitus, sondern in erster Linie als sprachmächtiger Erzähler und phantasiereicher Schilderer von Leistungen römischer virtus und römischen Menschentums“<sup>300</sup> bewertet werden müsse. TRÜMPNER betont, dass „für die meisten modernen Liviusforscher ... heute das Werk mit seinen künstlerischen, sittlichen und politischen Zielsetzungen im Mittelpunkt der Betrachtung“<sup>301</sup> stehe. GÄHRKEN weist ebenfalls darauf hin, dass Livius’ Werk nun dank der modernen Forschung als „eine der hervorragendsten Schöpfungen der Römer auf literarischem Gebiet ausgewiesen“ sei, und unterstreicht, dass man mit Hilfe dieses Werkes einen entscheidenden Einblick in römisches Selbstverständnis<sup>302</sup> erlangen könne. Ebenso bezeichnet JÄKEL Livius’ Werk als „einen Spiegel wahren Römertums“<sup>303</sup>, und KRÜGER / HORNIG betonen, dass „Livius neben Tacitus der größte Gestalter des Wesens und der Geschichte des Imperium Romanum ist“<sup>304</sup>.

### III. 4. 3 Die Darstellung ‚römischen Menschentums‘ als Grundlage wertschaffender Lektüre

Bereits bei einem ersten Blick in Lehrpläne, didaktische Literatur und insbesondere in die zahlreich vorhandenen Schultextausgaben<sup>305</sup> fällt ein prägendes Charakteristikum der Liviuslektüre auf: Sie ist gekennzeichnet durch eine Kon-

---

300 ALBERT KLINZ (1963a), 95.

301 HUBERT TRÜMPNER (1965), 17.

302 cf. BERNHARD GÄHRKEN (1968), 183.

303 WERNER JÄKEL (1953), 14.

304 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 177.

305 Insgesamt wurden elf Schultextausgaben ausgewertet, von denen einige bereits vor dem Krieg in früheren Auflagen erschienen waren: ERICH BURCK: T. Livius, Ab urbe condita libri I-X, Heidelberg 1947 (Kerle); ERICH BURCK: T. Livius, Ab urbe condita libri XXI-XXX, Auswahl, Heidelberg <sup>4</sup>1975 (Kerle); HANS VON GEISAU: Livius, Ab urbe condita, Auswahl aus der 1. Dekade, Paderborn 1969 (Schöningh); CARL HOFFMANN / JULIUS UPPENKAMP: Titus Livius als Kunder der Virtus Romana, Münster <sup>8</sup>1957 (Aschendorff); GUSTAV HUMPF: Res Publica Romana, Roms innenpolitische Entwicklung bis zum Ende des Ständekampfes, Braunschweig 1950 (Westermann); MAX KRÜGER: Titus Livius, Ab urbe condita, Auswahl aus der 4. und 5. Dekade, Heidelberg <sup>2</sup>1955, neubearb. Aufl. (Quelle & Meyer); WILHELM LIMPER: T. Livius, ab urbe condita libri; Auswahl aus der 3. Dekade, Paderborn 1956 (Schöningh); SIEGFRIED LORENZ: Livius, Roms Kampf mit Karthago, Braunschweig 1961 (Westermann); WALTHER SONTHEIMER: Livius, Römische



zentration auf seit dem 19. Jahrhundert bekannte, „nahezu kanonisch“<sup>306</sup> gewordene Texte aus der ersten und dritten Dekade, teilweise auch aus der vierten bzw. fünften Dekade.

In den Schultextausgaben<sup>307</sup> stehen aus der ersten Dekade folgende Passagen im Vordergrund: Praefatio; Kindheit, Herrschaft und Tod des Romulus (I 3–16); die römischen Könige, neben Numa Pompilius (I 17,10–21) vor allem Tarquinius Superbus (I 49,1–60,4), wobei der Schändung der Lucretia (I 57,6–58,10), Tarquinius’ Vertreibung (I 59,1–60,3) und der Wahl der ersten Konsuln (I 60,4) besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Aus dem zweiten Buch stehen die Kämpfe mit Porsenna mit den Heldengestalten Horatius Cocles (II 10), Mucius Scaevola (II 12) und Cloelia (II 13,6–13,11) im Vordergrund, ferner die Anfänge der Ständekämpfe vom Streit um die Schuldknechtschaft (II 23,1–24,8) bis hin zur ersten *secessio plebis* und Menenius Agrippa (II 31,7–33,3) sowie schließlich Coriolan (II 33,5–40,11). Den Auswahlsschwerpunkt aus dem dritten Buch bilden die Taten des Cincinnatus im Krieg gegen die Aequer (III 26,6–29,7) sowie die Herrschaft der Decemviren und die Zwölf-Tafel-Gesetzgebung (III 31,7–54,15). Bei der Auswahl aus dem deutlich seltener berücksichtigten Buch 4 gilt das Hauptinteresse innenpolitischen Fragen, nämlich der Ehe zwischen Patriziern und Plebejern (IV 1–6) sowie der Einführung der Zensur (IV 8), im Buch 5 den Taten des Camillus und dem Galliersturm (V 19,2–55,5) und im Buch 6 der Zulassung der Plebejer zum Konsulat (VI 34–42). Aus den ebenfalls relativ zurückhaltend berücksichtigten Büchern 7–10 fallen die Episode um Manlius Torquatus ins Auge (VII 9–10), ausgewählte Beispiele römischer Strenge mit T. Manlius (VIII 6–7) und Decius Mus (VIII 9–10) und einige wenige Passagen aus den Samnitenkriegen (IX 1–12 Caudinische Pässe).

---

Geschichte, Auswahl aus der 1. und 3. Dekade, Stuttgart 1951 (Klett); OTTO THALER: Auswahl aus der römischen Geschichte „ab urbe condita“ Buch XXI–XXX, Einleitung, Auswahl und Kommentar, Bamberg 1957 (zit. nach der 3. Aufl. 1971) (BSV); JOSEPH WERRA / JULIUS UPPENKAMP, *Titi Livi ab urbe condita libri; eine Auswahl des Bedeutsamsten aus der ersten und dritten Dekade*, Ausgabe B, Münster <sup>25–28</sup>1955 (Aschendorff).

306 HANS VON GEISAU (1969), 4.

307 Zumeist handelt es sich um einen Ausgabentyp, der in der Zeit bis 1970 für den gesamten altsprachlichen Unterricht repräsentativ war und den KLAUS WESTPHALEN (2001), 138, zu Recht als Typ „Übersetzung pur“ bezeichnet hat: „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 Heften.“ (138) Bisweilen finden sich ein Namensverzeichnis und Kartenmaterial.

Aus der für die Autoren der Schultexte offenbar besonders wichtigen dritten Dekade wurden gezielt zentrale Ereignisse und Persönlichkeiten des zweiten Punischen Kriegs ausgewählt, wobei die Schlachtenlektüre einen erstaunlich großen Raum einnimmt: Hierzu zählen das Vorwort über die Ursachen und die Bedeutung dieses Krieges (XXI 1,1–4), die Belagerung und Einnahme von Sagunt (XXI 7–15), die Kriegserklärung der Römer (XXI 18–20), Hannibals Marsch durch Spanien und über die Alpen (XXI 23–38) sowie die Schlachten am Ticinus (XXI 45–46), der Trebia (XXI 52–56), am Trasimenischen See (XXII 3–7,5) und bei Cannae (XXII 44–50,3). Eine eingehende Würdigung soll das Verhalten des Q. Fabius Maximus erfahren (XXII 9,7–12; 28–30). Des Weiteren werden Passagen zu den sich anschließenden kriegerischen Ereignissen in Spanien unter Scipios Befehl (XXVI 41–51) und Oberitalien mit dem abschließenden Tod Hasdrubals und Hannibals Rückzug nach Bruttium (XXVII 43–51) geboten. Der Schluss des Zweiten Punischen Krieges soll behandelt werden am Beispiel der Überfahrt Scipios nach Afrika (XXIX 24,4–27), der Abberufung Hannibals aus Italien (XXX 20), der Unterredung der beiden Feldherren (XXX 29–31), der Schlacht bei Zama (XXX 32–35) und dem Friedensschluss (XXX 36–45).

Die beiden Schulausgaben, die Texte aus der vierten und fünften Dekade bieten, zeigen einen ähnlichen Schwerpunkt: Von besonderem Interesse ist das weitere Schicksal Hannibals (XXXIX 51,1–12) und Scipios (XXXVIII 50,4–52,2; 53,8–54,2; 56,1–4), ansonsten finden sich vor allem Partien aus den Büchern 44 und 45 zu den Taten des Pydna-Siegers Aemilius Paullus.

Insgesamt haben wir eine Textauswahl vor uns, in der in ganz traditioneller Weise römische Urgeschichte (Königtum), innenpolitische Entwicklungen (Errichtung der Republik, Ständekämpfe), die kriegerische Expansion der römischen Macht (Kriege gegen Porsenna, Veji, die Samniten und gegen Karthago) und natürlich römische Einzelpersonlichkeiten im Vordergrund stehen, nämlich Männer und auch Frauen, die durch besondere Taten in der Königszeit, der frühen Republik und der Zeit der Punischen Kriege auf sich aufmerksam gemacht haben. Das Verhalten dieser Römer und Römerinnen ist gekennzeichnet von großer moralischer Festigkeit, Freiheitsbewusstsein, Religiosität, Pflichterfüllung und Prinzipientreue gegenüber dem übergeordneten *mos maiorum* sowie von überragenden politischen und militärischen Fähigkeiten. Sie sind Exempel für die *virtutes Romanae* bzw. die *prisca virtus Romana*, also z.B. *pietas, constantia, moderatio, magnitudo animi, clementia* und *humanitas*.<sup>308</sup>

---

308 cf. ALBERT KLINZ (1955), 102ff.

Dementsprechend haben diese Persönlichkeiten ausnahmslos modellhaft-paradigmatische Funktion: Sie gelten als „Urbilder römischen Menschentums“<sup>309</sup> und stehen „symbolisch für alle die Vorzüge ..., durch die Rom im Laufe der Geschichte seine Größe gewinnen konnte“<sup>310</sup>.

In der didaktischen Literatur sind Beispiele für diese idealisierte Betrachtung römischer Wesensart vielfältig auffindbar. „Ideales Vorbild überlegener Haltung ist ... Fabius Maximus. Zeichen wirklicher Größe ist nicht nur die Sicherheit, mit der er trotz aller Anfeindungen an dem als richtig Erkannten festhält und selbst die Teilung des Oberbefehls mit Minucius gelassen über sich ergehen läßt, ebenso groß ist die menschliche Haltung des Minucius, der seinen Irrtum eingesteht und sich freiwillig der überlegenen Persönlichkeit des Diktators schließlich unterordnet.“<sup>311</sup> Auch „der römische Senat ist ein Vorbild von Haltung. Nach der Niederlage von Cannae zeigt er eine so unerschütterliche Seelenstärke ..., daß er dem vom Schlachtfeld heimkehrenden Konsul entgegengeht und dankt, daß er nicht am Staate verzweifelt habe. Durch keinen Schicksalsschlag ist Rom zu beugen: das ist zweifellos eine Ursache mit für seinen Aufstieg zur Weltmacht!“<sup>312</sup>

Obwohl man sich durchaus darüber klar war, dass die Darstellung dieser Personen nicht durchweg den historischen Realitäten entspricht, erwuchs daraus kein didaktisches Problem für die Lektüre: Im Gegenteil wurde auf der Basis der fachwissenschaftlichen Forschung darauf hingewiesen, dass es Livius nicht um historische Genauigkeit, sondern um die Darstellung von Vor- bzw. Leitbildern „im Guten und Bösen“<sup>313</sup> gegangen sei. Wenn man also, so SIEGFRIED ERASMUS, „die geschichtlichen Tatbestände möglichst genau kennenlernen will, muß man Livius mit Vorsicht lesen; wenn man aber etwas erfahren will ‚von den Ursachen der Größe Roms‘, dann soll man ihn lesen.“<sup>314</sup> HERBERT KUMMER geht sogar noch weiter: Der schulische Bildungswert sei „natürlich nicht zu finden in der Erkenntnis der geschichtlichen Wahrheit. Was wirklich geschehen ist, ... das läßt sich selten genug von Ereignissen unserer Gegenwart feststellen, ... geschweige denn von Vorgängen, die aus einer zeitlichen Entfernung von fast einem halben Jahrtausend mit bestimmter Tendenz geschildert werden. Wir müssen die Schilderungen unkritisch hinnehmen, als ob sie der Wahrheit

---

309 ALBERT KLINZ (1963a), 95.

310 HANS HÖLK (1964), 60.

311 ALBERT KLINZ (1955), 103f.

312 ALBERT KLINZ (1955), 104.

313 ERICH BURCK (1957), 74.

314 SIEGFRIED ERASMUS (1964), 58.

entsprechen.“<sup>315</sup> Obwohl sogar ERICH BURCK von fachwissenschaftlicher Seite zu Recht dazu aufforderte, Begründungsmängel in Livius’ Werk „mit jugendlichen Lesern mit aller Deutlichkeit herauszuarbeiten“<sup>316</sup>, offenbart KUMMERS schulbezogene Position, dass die Liviuslektüre überhaupt nicht zu einer kritischen Annäherung an die römische Geschichte beitragen sollte; letztlich ging es um ein rein immanentes Textverständnis, das notwendig zum didaktisch gewünschten affirmativen Römerbild führen musste, da nichts „von außen ... an den Text herangetragen und diesem gleichsam übergestülpt wurde“<sup>317</sup>.

Diese affirmative Haltung, die sich ganz in der Tradition der schulischen Liviuslektüre des 19. Jahrhunderts bewegt, führte sogar zu Formen einseitiger didaktischer ‚Zensur‘, wenn die Gefahr bestand, dass das positive Bild der Römer getrübt werden könnte. Entsprechend riet nämlich SIEGFRIED LORENZ in seiner Schulausgabe „Roms Kampf mit Karthago“ zur Vorsicht bei der Auswahl: „Denn hier wird aus dem ‚Heldenepos des römischen Volkes‘ leicht ungewollt ein Preislied von Hannibals Genie und Größe. Man wird also Verständnis dafür haben, daß Hannibals Zug nach Italien, sein Durchbruch an der Rhône und auch sein Alpenübergang nicht in diesen Text aufgenommen sind und daß auch von seinen drei großen Siegen in Italien nur einer, der am Trasimenischen See, dargeboten wird. Dagegen wird dem Verhalten der Römer nach ihren Niederlagen am Trasimenischen See und bei Cannä, ihrem ungebrochenen Widerstand, ihrem planvollen Festhalten an einer neuen Form der Kriegführung gegen Hannibal ... genügend Raum gegeben.“<sup>318</sup>

### III. 4. 4 Liviuslektüre zur „Erhellung sittlicher Menschheitsfragen“ und als „Fibel zur exemplarischen Gemeinschaftskunde“

Da Livius betrachtet wurde als „Vertreter jener Nationalwerte, die Rom großgemacht haben“<sup>319</sup>, und er „in seinen erhaltenen Dekaden einen wahrhaft überreichen Schatz bester sittlicher Werte aus der Geschichte des römischen Volkes niedergelegt“<sup>320</sup> habe, lag es natürlich nahe, diese „Werte römischen Menschentums“<sup>321</sup> für die anspruchsvollen und viel beschworenen humanistischen Ziele

---

315 HERBERT KUMMER (1964), 32.

316 ERICH BURCK (1957), 58.

317 BERNHARD GÄHRKEN (1965), 64.

318 SIEGFRIED LORENZ (1961), 5.

319 ALBERT KLINZ (1955), 101.

320 ERICH BURCK (1951), 54.

321 ALBERT KLINZ (1955), 99.

des Lateinunterrichts nutzbar zu machen. Ohnehin konnten sich die meisten Vertreter des Lateinunterrichts wohl nur allzu gern mit einem derartig positiv besetzten, in der Tradition des altsprachlichen Unterrichts fest verankerten, heldisch verklärten Römerbild identifizieren, da man in ihm Aspekte überzeitlicher Geltung für die Gegenwart zu erkennen glaubte. Als positiv verstandene „Modellfälle“<sup>322</sup> für menschliche Verhaltensweisen erschienen die von Livius geschilderten Ereignisse und Persönlichkeiten der römischen Geschichte besonders geeignet, um zur Auseinandersetzung mit eigenen Zeitproblemen anzuregen, zumal im Sinne einer wertschaffenden Interpretation nicht allein abfragbares Wissen produziert, sondern vor allem ein existenzieller Bezug hergestellt und durch ein humanistisches Bildungserlebnis die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler nachhaltig gefördert werden sollte. Zusätzlich wurde auf besonders günstige entwicklungspsychologische und motivatorische Bedingungen der Liviuslektüre hingewiesen: Die Schüler der Untersekunda suchten nämlich aus entwicklungspsychologischer Sicht „nach haltbaren und positiven Leitbildern. Und dazu können wir ihnen ... durchaus einige der Gestalten aus den Heldenerzählungen der ersten Dekade des livianischen Werkes anbieten.“<sup>323</sup> Zudem sei Livius' Art, politische oder gerichtliche Entscheidungen „in teils erfundene, teils ausgeschmückte Geschichten“ umzusetzen, „entschieden ansprechender und wirksamer als abstrakte Darstellungen“<sup>324</sup>.

Dementsprechend sollten im Rahmen der Liviuslektüre „der deutschen Jugend entscheidende Erkenntnisse über römisches Menschentum und über politische und sittliche Menschheitsfragen überhaupt“<sup>325</sup> vermittelt werden. Livius habe nämlich „nicht nur Persönlichkeiten von unerschrockenem Mut, sondern vor allem auch solche von vorbildlicher menschlicher Haltung geschildert. Um echte menschliche Größe unserer Jugend nahezubringen, ist also sein Werk in hohem Maße geeignet.“<sup>326</sup> Am Beispiel der *humanitas* einzelner Persönlichkeiten wie Scipio und Aemilius Paullus<sup>327</sup> glaubte KLINZ eine ausgeprägte ethische Grundhaltung in Livius' Werk zu erkennen und forderte entsprechende Konsequenzen für die Lektüregestaltung: „Erziehung zum Menschen und zur Erkenntnis von seiner Würde und seinem Wert sollte deshalb nicht das letzte Ziel der Liviuslektüre sein.“<sup>328</sup> Auch GÄHRKEN unterstreicht diesen Ansatz ein-

---

322 ERICH BURCK (1957), 70.

323 HANS HÖLK (1964), 66.

324 HANS VON GEISAU (1969), 4.

325 ALBERT KLINZ (1955), 108.

326 ALBERT KLINZ (1955), 100.

327 cf. ALBERT KLINZ (1955), 105.

328 ALBERT KLINZ (1963a), 95; cf. BERNHARD GÄHRKEN (1965), 52.

dringlich und weist in diesem Zusammenhang auf deutliche Parallelen zur Lebenssituation in der Gegenwart hin: Aufgrund der Verwurzelung der Gegenwart in der Antike könne man bei der Liviuslektüre „eine wichtige Seite unseres eigenen Ichs besser verstehen“. GÄHRKEN vertritt zugleich den nicht unbescheidenen Anspruch, der seiner Ansicht nach aktuellen Relativierung der Werte entgegenzuwirken.<sup>329</sup> Ein Beispiel für die Vermittlung solch anspruchsvoller anthropologischer Elementarlehre mag an dieser Stelle genügen: GÄHRKEN sieht am Übergang von I 1 zu I 2 ein Grundproblem menschlicher Existenz ausgesprochen: „Dadurch, daß Livius das 1. Kapitel mit der Stadtgründung und der Geburt des Sohnes abschließt, wird der Kontrast zu der Erzählung des nächsten Kapitels, die mit *bello* beginnt, um so wirkungsvoller ... Dahinter steckt ... das Streben, eine tiefere Wahrheit auszusprechen, nämlich daß Ruhe und Frieden im Menschenleben immer schon den Keim der Gefährdung in sich tragen und daß wir Menschen bei aller Zuversicht und allem Gottvertrauen doch immer auf der Hut sein müssen.“<sup>330</sup> Die Problematik derartiger Formulierungen ist deutlich: Es handelt sich lediglich um unverbindliche anthropologische Allgemeinplätze, die – humanistisch verbrämt – ohne einen wirklich konkreten Gegenwartsbezug bleiben. Es darf also mit Fug und Recht bezweifelt werden, ob mit einer derartigen Form der Lektüre der didaktisch erwünschte Gegenwarts- bzw. Existenzbezug in überzeugender Weise hergestellt werden konnte.

In diesem Zusammenhang ist übrigens besonders bemerkenswert, dass Livius zu den wenigen Autoren gezählt wurde, denen eine besonders erzieherische Wirkung für Mädchen<sup>331</sup> zugetraut wurde: Die erste Dekade fessele „die Mädchen wegen ihrer einprägsamen Bildhaftigkeit“<sup>332</sup>, Frauen wie Lucretia, Cloelia und Veturia verkörperten nämlich „in hervorragender Weise Tugenden, die für eine wahrhaft römische Frau verbindlich sind und die nicht nur der Römerin, sondern der Frau überhaupt anstehen. Das letzte gilt insbesondere von der pudicitia der Lucretia. Die Abschnitte enthalten also einen Stoff, der den Mädchen nicht nur entgegenkommt, sondern auch erzieherischen Wert besitzt.“<sup>333</sup> Auch in dem von HANS KLINGELHÖFER herausgegebenen Lesebuch *Mundus muliebris*, das „den besonderen geistigen Interessen und seelischen

---

329 cf. BERNHARD GÄHRKEN (1968), 184.

330 BERNHARD GÄHRKEN (1968), 194.

331 Livius (3. Dekade) gehörte nach dem nordrhein-westfälischen Lehrplan von 1963 für Latein als zweite Fremdsprache in der Obersekunda der Mädchengymnasien zur Pflichtlektüre (38), wurde jedoch an den Jungengymnasien nicht einmal als fakultatives Angebot aufgeführt (37).

332 RUTH PIETZNER (1956), 4.

333 BERNHARD GÄHRKEN (1965), 55.

Bedingtheiten der Mädchen gerecht<sup>334</sup> werden soll, spielt Livius neben anderen Autoren wie Catull, Horaz, Ovid, Seneca und Tacitus eine gewichtige Rolle: Die Livius-Auswahl nimmt mit 24 Seiten den größten Abschnitt ein, wobei den Schwerpunkt Frauengestalten aus der römischen Frühgeschichte bilden. (Rhea Silvia; Raub der Sabinerinnen; Horatia; Lucretia; Coriolan und seine Mutter; Virginia; Scipio d. Ä. und die Frauen; Recht der Frauen, Schmuck zu tragen). Auch hier wird die Aufmerksamkeit der Schülerinnen auf ein sehr konservatives Frauenbild gelenkt, das durch besondere Sittsamkeit, Opferbereitschaft, Erfüllung der Mutterpflichten und Unterordnung unter die staatlichen Interessen gekennzeichnet ist und allem Anschein nach Vorbildfunktion für die Gegenwart haben soll. So wird z. B. Lucretia im Textkommentar als das Vorbild einer „sittsamen Frau schlechthin“<sup>335</sup> bezeichnet. Zu einer Problematisierung, ob diese strikten römischen Wertvorstellungen auch für die Schülerinnen wirklich relevant sein können, wird nämlich durch den Kommentar nicht angeregt. Dieses eher unscheinbar wirkende Problem weist auf eine bedeutende Veränderung des gesamten altsprachlichen Unterrichts hin: War dieser bis 1945 weitestgehend eine Domäne der Jungen, ändert sich dieser Zustand in der Nachkriegszeit. Allerdings kann man den Eindruck gewinnen, dass die Didaktiker dieser Veränderung relativ hilflos gegenüberstanden und sich durchaus schwer damit taten, ihre bisher auf Jungen abgestimmte Lektüre auch für Mädchen sinnvoll zu gestalten.

Zusätzlich zur Vermittlung dieser eher allgemein-menschlichen Grundeinsichten gewinnt allmählich in den fünfziger, insbesondere jedoch in den sechziger Jahren vor dem Hintergrund eines steigenden öffentlichen Legitimationsdrucks auf den altsprachlichen Unterricht der Aspekt gesellschaftlich-politischer Bildung eine prägende Bedeutung für die wertschaffend ausgerichtete Liviuslektüre. Grundlage hierfür bildet die schon oben erwähnte, von BURCK formulierte fachwissenschaftliche Erkenntnis, dass Livius seine Leser vor Entscheidungen stelle, in denen es neben sittlichen und religiösen auch um politische Kategorien und Werte gehe, „die für die Lebensordnung und Daseinsgestaltung des einzelnen Bürgers wie der staatlichen Gemeinschaft von grundlegender Bedeutung sind“<sup>336</sup>. In diesen Modellfällen sieht BURCK bekanntlich die spezifische Aktualität und Erziehungskraft des livianischen Geschichtswerks.<sup>337</sup> BURCK glaubt im Werk des Livius eine aktuell wirksame politische Bildungskraft zu erkennen, die die Schüler zu kritischer Entscheidung, nicht zu un-

---

334 HANS KLINGELHÖFER (1957), 3.

335 HANS KLINGELHÖFER (1957), 129.

336 ERICH BURCK (1957), 70.

337 cf. ERICH BURCK (1957), 70.



geprüfter Übernahme von Vorbildern führen soll: „Es sind Leitbilder und Modellfälle im Guten und Bösen ..., vor deren Denken und Handeln der Leser zur Entscheidung aufgerufen wird über die Möglichkeiten, Formen und Ziele des rechten und falschen Gebrauchs der Macht ... Es wird die Aufgabe der Schule sein, die Romidee, die Modellfälle und die dramatischen Konflikts- und Entscheidungssituationen des livianischen Werks in ihrer besonderen Struktur und Geistigkeit herauszuarbeiten und den Schüler vor diesen Bildern und Gestalten selbst zur Entscheidung aufzurufen.“<sup>338</sup> Trotz dieser etwas differenzierteren Anwendung des Modellbegriffs, der auch Negatives einbezieht, fällt auf, dass die Ziele politischer Bildung stets allgemein als „staatsbürgerlich“ bezeichnet werden und Hinweise auf spezifische Eigenheiten eines demokratischen Gemeinwesens, um die es bei dieser Art politischer Bildungsarbeit ja eigentlich gehen sollte, vermissen lassen. Durchaus typisch sind in diesem Zusammenhang Äußerungen wie von KUMMER, dass der Einblick in das geschichtliche Selbstverständnis der Römer „in unserer Jugend wie eine Art Induktionsstrom wirken und sie zu politischem Urteil erziehen möge“<sup>339</sup>. Die Schüler sollen anhand der Liviuslektüre dazu angeregt werden, „über ihre eigene Stellung in der Gemeinschaft, in die sie hineingestellt sind, nachzudenken, ohne daß sie expressis verbis darauf gestoßen werden. Das Werk soll vielmehr für sich sprechen ...“<sup>340</sup>, geschichtlicher Sinn soll „unaufdringlich“<sup>341</sup> geweckt werden. Letztlich steht also eine textimmanente Interpretation im Vordergrund, die auf aktuelle Konkretisierungen weitgehend verzichtet und in schon bekannter Weise auf die unbewusste, von selbst ausstrahlende Bildungswirkung der antiken Texte vertraut.

Wirklich aktuelle Hinweise auf gesellschaftliche Entwicklungen beschränken sich zumeist auf die katastrophalen Folgen des Weltkrieges und die als negativ empfundenen, von angeblichem Werteverlust, Materialismus und Utilitarismus gekennzeichnete Lage der Nachkriegsgesellschaft<sup>342</sup>, wobei überzogene Erwartungen an die affektive Wirkung der Liviuslektüre gestellt werden. Beispielsweise will OTTO THALER die 3. Dekade lesen, um zu begreifen, „daß nur ein Volk, dessen Führer und Bürger sich unbeirrbar zu den Grundwerten einer gesunden Gemeinschaft, der *virtus* und *pietas*, *disciplina*, *integritas* und *concordia* bekennen, äußere Katastrophen überwindet, ja sogar berufen sein kann, mitzuwirken an der Neuordnung der Dinge. Diese Erkenntnis sollte gerade

---

338 ERICH BURCK (1957), 74f.

339 HERBERT KUMMER (1964), 32f.

340 BERNHARD GÄHRKEN (1965), 54.

341 HANS VON GEISAU (1969), 4.

342 cf. Kapitel I. 2, 31f.



unser Volk nach seiner Katastrophe in zwei Weltkriegen zur Besinnung und Gewissensforschung anregen. Dann mag die Darstellung des wunderbaren Schicksals des römischen Volkes durch Livius ... auch uns hoffen lassen, wenn wir die eindringliche Lehre seiner 3. Dekade über Bürgersinn und Bürgerpflicht beherzigen. Die dort in ihrer Wirkung so großartig aufgezeigten sittlichen Kräfte unserer Jugend näherzubringen, ist staatsbürgerlicher Unterricht in politischen und sittlichen Menschheitsfragen zugleich.<sup>343</sup> Und noch am politisch bewegten Ende der sechziger Jahre soll die Liviuslektüre nach dem Willen von GÄHRKEN „etwas von der Hoffnung auf eine letztlich doch glückliche Zukunft vermitteln, von der der Verfasser beseelt ist. Wenn auch nur ein Funken von dieser trotz aller Rückschläge nie verzagenden Hoffnung der jungen Generation vermittelt werden kann, dann würde damit heute in der Zeit der Hoffnungslosigkeit und Relativierung der überkommenen Werte schon viel gewonnen sein. Dann würde die Liviuslektüre echte Lebenshilfe sein.“<sup>344</sup> Aber auch hier unterbleiben konkrete Bezüge zu den tatsächlichen politischen Bildungsaufgaben in einem demokratischen Staat, also z. B. die Fähigkeit zu selbstständig-kritischem Denken, die Befähigung zur Teilhabe am gesellschaftlichen und politischen Leben sowie eine Immunisierung gegen nationalsozialistisches Gedankengut. Stattdessen werden immer wieder nur allgemeine, moralisch aufgeladene Phrasen autoritär-konservativer Provenienz mit einer völlig unkritischen Idealisierung römischer Politik geboten.<sup>345</sup> Bisweilen wirken diese Ausführungen regelrecht anachronistisch und erinnern stark an nationalistisch gefärbte Bildungsziele aus dem 19. Jahrhundert, ja man fühlt sich bisweilen sogar unangenehm an Ausführungen aus der Zeit nach 1933 erinnert, freilich befreit von Rasse- und Führerideologie, wie folgende Bemerkung von HERMANN SCHULZ aus dem Jahr 1957 unterstreicht: „Gerade diese Gedanken von der Einfachheit, Treue, Opferbereitschaft, Härte, dem Verantwortungsbewußtsein, dem guten Einvernehmen zwischen den Ständen, der Vaterlandsliebe schlechthin ... werden auch auf uns in unserer heutigen Lage ihren Eindruck nicht verfehlen. Es ist wertvollste Staatsbürgerkunde am lebendigen Beispiel.“<sup>346</sup> Eben-

---

343 OTTO THALER (1971), 5.

344 BERNHARD GÄHRKEN (1968), 185.

345 Neben dieser deutlichen Tendenz zur Idealisierung finden sich jedoch auch vorsichtige Versuche der Relativierung, die bereits an anderer Stelle ausführlich vorgestellt wurden. So weist GÄHRKEN (1968), 184, darauf hin, dass Livius' Wertvorstellungen keine „Allgemeingültigkeit“ beanspruchen und Lösungen für die Gegenwartsprobleme bieten, sehr wohl aber dabei helfen können, „sie fruchtbar zu durchdenken und sie in ernsthafter Auseinandersetzung mit der lebendigen abendländischen Tradition einer der heutigen Zeit adäquaten Lösung näherzubringen“.

346 HERMANN SCHULZ (1957), 3.

so zweifelhaft erscheint der politische Bildungswert, wenn ALBERT KLINZ in pathetischem Ton, der erneut an didaktische Ausführungen aus der Zeit vor 1945 erinnert, darauf hinweist, dass „die einmütige Geschlossenheit von Führung, Volk und Senat in guten und schlechten Tagen ... das schlechthin Einmalige im römischen Volkscharakter“<sup>347</sup> sei.

Grundlegende Neuansätze, eine tendenziell idealisierende Heldenlektüre zu vermeiden sowie die Textarbeit in realistischerer Weise an den gesellschaftlichen Bedingungen des demokratischen Gemeinwesens zu orientieren, blieben bis zum Ende der sechziger Jahre die Ausnahme. Lediglich in einem Fall erfolgte eine ausgesprochen kritische Bestandsaufnahme der didaktischen Liviusrezeption, die zugleich als Vorläufer für die fundamentalen Neuorientierungen des altsprachlichen Lektüreunterrichts in den siebziger Jahren bewertet werden kann. HEINZ BRUCKMANN sieht das Grundproblem der Liviuslektüre, und damit auch des gesamten altsprachlichen Lektüreunterrichts, im mangelnden Gegenwartsbezug, der im Fall von Livius zwangsläufig „die Gefahr einer historisierenden oder antiquisierenden Lektüreform“<sup>348</sup> berge. Ausgehend von Livius' Intention, mit seinem Geschichtswerk „historisches Verständnis und politische Aktivität“<sup>349</sup> zu wecken, hält er das Werk für eine „Fibel einer exemplarischen Gemeinschaftskunde, die lediglich aus ihrem historischen Bezug für unsere Zeit gedeutet werden muß“<sup>350</sup>. Dabei distanziert sich BRUCKMANN scharf von den bisherigen Schwerpunkten, jenen „höchst ausgedroschenen und allseitig verdrehten Heldengeschichten ...“, die in den Jahren vor und nach 1933 unter dem Titel ‚*Virtutes Romanae*‘ in den Schulausgaben *in usum Delphini* dargeboten wurden und in ihrer Isolierung den Eindruck eines militaristischen oder nationalchauvinistischen Livius erwecken mußten.“<sup>351</sup> Vermutlich liegt hier zugleich eine Anspielung auf den zentralen Artikel von KLINZ (1955) vor, der sich ja bekanntlich in der Zeit des Nationalsozialismus mit regimetreuen Bekenntnissen<sup>352</sup> hervorgetan hatte. BRUCKMANN fordert stattdessen eine unbedingte Ausrichtung der Lektüre an den Bedürfnissen der Gegenwart, die „Einordnung in die durch die Gegenwart bedingten Erziehungsaufgaben – und plädiert damit auch für dauernde Berichtigung und Kontrolle“<sup>353</sup> und setzt damit einen neuen Schwerpunkt: „Es ist für uns keineswegs ein lohnendes Bildungs-

---

347 ALBERT KLINZ (1955), 106.

348 HEINZ BRUCKMANN (1967), 62, Anm. 3.

349 HEINZ BRUCKMANN (1967), 64.

350 HEINZ BRUCKMANN (1967), 65.

351 HEINZ BRUCKMANN (1967), 66.

352 cf. STEFAN KIPF (1999), 223.

353 HEINZ BRUCKMANN (1967), 63.

ziel, Altrömertum schlechthin oder römische Staatsgesinnung im allgemeinen zu lehren ... Alle Exempla, die die staatlich-politischen und menschlichen Entscheidungssituationen erhellen, die heute noch unverändert oder ungelöst sind, sowie vor allem solche, die die Wurzeln unserer abendländischen Staats- und Lebensform freilegen, sind aus der Darstellung des Livius auszuwählen.“<sup>354</sup> BRUCKMANN distanziert sich deutlich von der Antike als Vorbild, er will lediglich von der Livuslektüre „Hilfestellung“<sup>355</sup> erhalten, um Antworten „auf prinzipielle ethische und sozial-staatliche Fragen“<sup>356</sup> zu finden. Tatsächlich erreichen BRUCKMANNS Lektürevorschläge einen bisher unbekanntem Grad an Politisierung: erstmals kommen auch Fragen der Demokratie zur Sprache. So will BRUCKMANN im ersten Buch beispielsweise anhand der Könige „5 Archetypen des politischen Menschen“ vorführen, will im zweiten Buch „die Einrichtung demokratischer Ämter“ behandeln, im dritten Buch „das Problem des Rechtsstaats“ in den Mittelpunkt stellen und schließlich in Buch vier „über gesellschaftliche Lebensformen, Kampftechnik der Parteien, Auslese und Bewährung der Führungskräfte der Demokratie und über den Zusammenhang zwischen Gemeinwohl und Lebensanspruch des Einzelnen“<sup>357</sup> informieren. Allerdings wirken manche Aktualisierungen doch recht konstruiert und historisch fragwürdig.<sup>358</sup>

### III. 4. 5 Liviuslektüre als exemplum für Grundprobleme des altsprachlichen Lektüreunterrichts

Insgesamt offenbart die Liviuslektüre grundlegende Probleme der Interpretation im altsprachlichen Unterricht:

- Der Gedanke der normativen Vorbildlichkeit der Antike wird nicht aufgegeben, vielmehr wird im Rahmen der Liviuslektüre erstaunlich oft von Vorbzw. Leitbildern gesprochen; der Modellbegriff SCHADEWALDTS hat hier ganz deutlich zu keiner wirklich durchgreifenden Veränderung gewohnter Interpretationsmuster geführt. Die schon bei der Analyse der Sprachlehr-

---

354 HEINZ BRUCKMANN (1967), 65.

355 HEINZ BRUCKMANN (1967), 67.

356 HEINZ BRUCKMANN (1967), 67.

357 HEINZ BRUCKMANN (1967), 68.

358 BRUCKMANN vergleicht z. B. Romulus mit späteren europäischen Herrschergestalten: „Zum Bilde des Urkönigs gehört das kriegerisch tätige, starke Element. Historisch gesichertere Gestalten wie der Gründerkönig David ... und auch Könige und Gründer uns näher stehender Zeiten (Karl der Große, Friedrich II.) bestätigen diesen in der Sage des Romulus verankerten Zug.“ (79)

werke festgestellte Tendenz zur unkritischen Idealisierung der römischen Welt ist bei der Liviuslektüre durchweg spürbar. Im Kern werden Interpretationsschwerpunkte aufgegriffen, die schon seit dem 19. Jahrhundert die schulische Liviuslektüre nachhaltig bestimmt hatten: Einsicht in römisches Wesen, Vorbildlichkeit altrömischer Wertbegriffe und politische Bildungskraft des livianischen Geschichtswerkes. Insofern offenbart die Liviuslektüre exemplarisch, dass in der Nachkriegszeit keine grundsätzliche Neuorientierung des Lektüreunterrichts, sondern eine nahtlose Anknüpfung an bestehende Traditionen vollzogen wurde.

- Der in der didaktischen Theorie als pädagogisch essentiell erkannte Gegenwartsbezug beschränkt sich zumeist auf höchst allgemeine, jedoch sehr anspruchsvolle und z.T. anachronistisch wirkende Aussagen traditioneller humanistischer Bildungstopik, die nicht nur auf eine Überschätzung der livianischen Bildungswirkung hinweisen, sondern auch durch die zumeist textimmanente Interpretation einen konkreten Gegenwartsbezug vermissen lassen. Hieran zeigen sich nicht nur im Bereich der politischen Bildung offensichtlich vorhandene Berührungspunkte mit den Anforderungen des demokratischen Staats, sondern auch der wohl nach wie vor weit verbreitete Glaube an die unbewusst wirksame Bildungskraft der antiken Texte, der die Herstellung konkreter Gegenwartsbezüge überflüssig und sogar schädlich erscheinen ließ.
- An der Umsetzung der hoch gesteckten humanistischen Bildungsziele darf mit Recht gezweifelt werden. Diese Annahme ist einerseits bedingt durch einen Widerspruch in der didaktischen Theorie: Wie sollten die anspruchsvollen und zeitlich aufwendigen Interpretationsziele erarbeitet werden, wenn mit KRÜGER Interpretation weithin als Übersetzung verstanden wurde? Es ist vielmehr anzunehmen, dass auf eine inhaltlich ergiebige Textauslegung zugunsten der weit verbreiteten sprachlich-philologischen Interpretation nebst Musterübersetzung verzichtet wurde, in der stillschweigenden Hoffnung, dass die ‚Aura‘ des antiken Textes aus sich heraus pädagogisch wirksam werde.

Zudem weisen verschiedene Indizien darauf hin, dass die Liviuslektüre weit- aus weniger erfolgreich praktiziert wurde als gedacht. In zahlreichen Artikeln, die eigentlich auf Livius' besonderen Wert aufmerksam machen, wird auf Probleme der Unterrichtspraxis hingewiesen: Man ist sich über das hohe sprachliche und inhaltliche Anspruchsniveau der Texte einig<sup>359</sup> und erkennt darin

---

359 cf. WOLFGANG CARIUS (1957), 45; MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 177; SIEGRFIED LORENZ (1961), 5; HERBERT KUMMER (1964), 41; WERNER JAKEL (1966), 217.

eine wesentliche Erschwernis der Lektüre. Zudem wird darauf hingewiesen, dass die Liviuslektüre trotz aller anspruchsvollen Bildungsziele von Schülern als langweilig<sup>360</sup>, wegen ihres idealisierenden Römerbildes als nicht mehr zeitgemäß<sup>361</sup> und zu moralisierend<sup>362</sup> eingestuft werde. Insgesamt glaubte man bei Schülern und Lehrern ein verbreitetes „Unbehagen“<sup>363</sup> an der Liviuslektüre zu erkennen. Schließlich wurde sogar festgestellt, dass Livius nicht einmal mehr als Autor im Lehrplan auftauche.<sup>364</sup> Es ist interessant, dass diese Probleme vor allem in didaktischen Artikeln der sechziger Jahre artikuliert wurden. Möglicherweise wurden vor dem Hintergrund der sich allmählich entfaltenden Reformdebatten um Gestalt und gesellschaftliche Aufgabe des Bildungswesens die Widersprüche zwischen hochgesteckten humanistischen Bildungszielen und ihrem tatsächlichen Mangel an Gegenwarts- bzw. Praxisbezug gerade bei der Liviuslektüre besonders deutlich. Insofern ist sie auch unter diesem Gesichtspunkt von exemplarischer Bedeutung für den altsprachlichen Unterricht, macht sie doch auf das grundsätzliche Problem der praktischen Umsetzung und gesellschaftlichen Akzeptanz humanistischer Bildungsprogrammatik aufmerksam und auf die grundlegende Schwierigkeit, den Unterricht wirklich gegenwartsbezogen zu gestalten.

---

360 cf. ALOIS FINKEN (1965), 50.

361 cf. HUBERT TRÜMPNER (1965), 17.

362 cf. HANS HÖLK (1964), 79.

363 ALOIS FINKEN (1965), 50.

364 BERNHARD GÄHRKEN (1965), 50f., weist darauf hin, dass Livius im damals neuen nordrhein-westfälischen Lehrplan für Latein als zweite Fremdsprache nicht mehr berücksichtigt worden sei.

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

2 SAUL B. ROBINSOHN (1967), 1.

3 KLAUS WESTPHALEN (1973a), 8.

4 SAUL B. ROBINSOHN (1967), 13.

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

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

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

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

---

7 DORIS ELBERS (1975), 212.

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

9 SAUL B. ROBINSOHN (1967), 11.

10 KLAUS WESTPHALEN (1973a), 8.

11 KLAUS WESTPHALEN (1979), 72.

12 SAUL B. ROBINSOHN (1967), 18.

13 SAUL B. ROBINSOHN (1967), 13.

14 cf. Kapitel I. 1, 25.

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

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

---

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

16 THEODOR LITT (1955), 58.

17 THEODOR LITT (1955), 35.

18 cf. ARNOLD BORK (1957).

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

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

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

---

20 SAUL B. ROBINSOHN (1967), 19.

21 SAUL B. ROBINSOHN (1967), 19.

22 SAUL B. ROBINSOHN (1967), 19.

23 SAUL B. ROBINSOHN (1967), 20.

24 KLAUS WESTPHALEN (1973a), 11.

25 KLAUS WESTPHALEN (1973a), 10.

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

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

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

---

27 cf. Kapitel III. 2, 104 ff.

28 SAUL B. ROBINSOHN (1967), 19.

29 cf. Kapitel III. 2, 108.

30 SAUL B. ROBINSOHN (1967), 20.

31 SAUL B. ROBINSOHN (1967), 20.

32 HARTMUT VON HENTIG (1996b), 145.

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



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

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

---

34 SAUL B. ROBINSOHN (1967), 20.

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

36 KLAUS WESTPHALEN (1973a), 9.

37 FRIEDRICH MAIER (1984), 40.

38 CLEMENS MENZE (1970), 7.

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

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

---

39 KJELD MATTHIESSEN (1983), 173.

40 KLAUS WESTPHALEN (1973a), 9.

41 HANS TÜTKEN (1971), 468.

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

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

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

---

43 HANS TÜTKEN (1971), 468.

44 KARL STEINBUCH (1968), 67.

45 CARL-HEINZ EVERS (1971), 175.

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

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

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

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

50 WERNER MEINCKE (1972), 28.

51 WERNER MEINCKE (1972), 29.

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

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

---

52 cf. Kapitel I. 4, 34.

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

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

55 cf. UDO UNDEUTSCH (1969), 396.

56 HELGA ZEIHNER (1973), 215.

57 HELGA ZEIHNER (1973), 215.

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

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

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

---

58 HELMUT SKOWRONEK (©1971), 555.

59 HELMUT SKOWRONEK (©1971), 555.

60 HELMUT SKOWRONEK (©1971), 555.

61 FRIEDRICH KNOKE (1971b), 1.

62 WILL RICHTER (1969), 2.

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

---

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

64 KARL SCHULZE (1971), 11.

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

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

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

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

---

67 cf. MDAV NRW 4/1971, 4.

68 MDAV NRW 4/1971, 4.

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

70 KLAUS WESTPHALEN (1971b), 6.

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

---

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

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

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

74 FRIEDRICH KNOKE (1971b), 3.



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

---

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

76 KLAUS WESTPHALEN (1971b), 7.

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

78 KARL BAYER (1971a), 9.

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

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

## V. 3 Die programmatische Auseinandersetzung mit der Curriculumtheorie

### V. 3. 1 Die Vorstufe:

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

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

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

---

81 SAUL B. ROBINSOHN (1967), 18.

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

---

82 OTTO SCHÖNBERGER (1968), 2.

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

84 cf. OTTO SCHÖNBERGER (1968), 3.

85 SAUL B. ROBINSOHN (†1971), XIX.

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

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

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

---

87 SAUL B. ROBINSOHN (†1971), XIX.

88 OTTO SCHÖNBERGER (1968), 3.

89 cf. OTTO SCHÖNBERGER (1968), 3.

90 cf. OTTO SCHÖNBERGER (1968), 5.

91 OTTO SCHÖNBERGER (1968), 3f.

92 OTTO SCHÖNBERGER (1968), 6.

93 OTTO SCHÖNBERGER (1968), 6.

94 OTTO SCHÖNBERGER (1968), 4.

95 OTTO SCHÖNBERGER (1968), 6.

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

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

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

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

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

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

---

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

97 cf. JOSEF A. MAYER (1972).

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

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

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

---

99 cf. MDAV 2/1969, 1.

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

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

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

103 ADOLF CLASEN (1971a), 4.

104 ADOLF CLASEN (1971a), 4.

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

---

105 ADOLF CLASEN (1971a), 4.

106 ADOLF CLASEN (1971a), 4.

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

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



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

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

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

---

109 ADOLF CLASEN (1971a), 5.

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

111 ERNST GEBHARDT (1971), 12.

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

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



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

---

114 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1971), 1.

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

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

117 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1971), 1.

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

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

---

118 KLAUS WESTPHALEN (1971b), 8.

119 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1971), 1.

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

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

---

120 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1971), 2.

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

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

123 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1971), 1.

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

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

---

124 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1971), 1.

125 ADOLF CLASEN (1987), 35.

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

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

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

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

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

---

128 KLAUS WESTPHALEN (1971b), 7.

129 KARL BAYER (1971a), 9.

130 OTTO SCHÖNBERGER (1973), 25.

131 OTTO SCHÖNBERGER (1973), 29.

132 cf. DEUTSCHER BILDUNGS RAT (1970), 78ff.

133 cf. OTTO SCHÖNBERGER (1973), 28.

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

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

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

---

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

136 HARTMUT VON HENTIG (1968), 90.

137 HARTMUT VON HENTIG (1968), 103.

138 HARTMUT VON HENTIG (1968), 110.

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

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

---

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

140 OTTO SCHÖNBERGER (1973), 26.

141 ERNST GEBHARDT (1973), 22.

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

143 OTTO SCHÖNBERGER (1973), 27.

144 Diese Inhaltsklasse hieß zunächst noch „Philosophische Grundfragen“.

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

● Inhaltsklasse *Sprache*

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

● Inhaltsklasse *Literatur*

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

● Inhaltsklasse *Gesellschaft, Staat, Geschichte*

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

---

145 OTTO SCHÖNBERGER (1973), 26.

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

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

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

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



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

- Inhaltsklasse *Grundfragen menschlicher Existenz (Humanismus)*

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

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

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

---

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

151 KLAUS WESTPHALEN (1973a), 15.

152 KLAUS WESTPHALEN (1974), 10.

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

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

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

---

155 ADOLF CLASEN (1971b), 29.

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

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

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

---

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

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

159 OTTO SCHÖNBERGER (1973), 27.

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

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

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

---

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

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

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

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

---

163 OTTO SCHÖNBERGER (1973), 27.

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

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

---

164 cf. RAINER NICKEL (1973), 8.

165 ELMAR SCHULZ-VANHEYDEN (1975), 389.

166 RAINER NICKEL (1973), 9.

167 FRIEDRICH MAIER (1984), 46f.

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

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

---

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

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

170 FRIEDRICH MAIER (1984), 47.



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

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

---

171 RAINER NICKEL (1973), 8.

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

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

174 PETER STEINMETZ (1973), 66.



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

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

---

175 KLAUS WESTPHALEN (1972c), 57.

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

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

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

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

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

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

### Kritische Stimmen gegen das curriculare Offensivkonzept des DAV

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

---

181 KARL BAYER (1972b), 18.

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

183 HEINRICH KREFELD (1973b), 25f.

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

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

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

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

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

---

187 cf. HEINZ MUNDING (1985).

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

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

190 KLAUS WESTPHALEN (1972b), 131.

191 KLAUS WESTPHALEN (1972b), 132.

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

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

---

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

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

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

196 HARTMUT THIENEL (1972), 5.

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

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

---

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

198 FRIEDRICH KNOKE (1972), 25.

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

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

---

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

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

202 RAINER NICKEL (1974c), 11.

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

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

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

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

---

204 KLAUS WESTPHALEN (1986), 362.

205 cf. Kapitel VI. 3, 280 ff.

206 KLAUS WESTPHALEN (1986), 364.

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

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

---

207 KLAUS WESTPHALEN (1986), 366.



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

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

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

---

208 MANFRED BAUDER (1998), 192f.

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

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

211 FRIEDRICH MAIER (1998c), 4.

212 KRISTINE SCHULZ (1992), 22.

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

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

---

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

214 FRIEDRICH MAIER (1992c), 93.

215 CHRISTOPH FÜHR (1997), 133.

216 cf. GÜNTER REINHART (2002), 18f.

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

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

---

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

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

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

---

218 FRIEDRICH MAIER (1992c), 98.

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

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

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

##### Legitimation als gesellschaftliche Daueraufgabe

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

---

220 cf. REINHARD BODE (2002).

221 MANFRED FUHRMANN (1976), 9.

222 FRIEDRICH MAIER (1993a), 4.

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

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

---

223 FRIEDRICH MAIER (1992a), 13.

224 ANDREAS FRITSCH (1980).

225 CLEMENS MENZE (1978).

226 B. FREIBURG (1989).

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

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

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

---

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

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

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

231 cf. HERBERT CHRIST (1991), 104.

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

233 HERBERT CHRIST (1991), 133.

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

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

---

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

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

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

237 HERBERT CHRIST (1980), 180.

238 FRANZ JOSEF HAUSMANN (1991), 66.

239 FRANZ JOSEF HAUSMANN (1991), 66.

240 HERBERT CHRIST (1991), 135.

241 HERBERT CHRIST (1991), 134.



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

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

---

242 FRANZ JOSEF HAUSMANN (1991), 66.

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

244 FRANZ JOSEF HAUSMANN (1991), 66.

245 FRANZ JOSEF HAUSMANN (1991), 67.

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

247 cf. BERNHARD TAURECK (1994), 122.

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

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

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

---

249 HERBERT CHRIST (1991), 134.

250 HERBERT CHRIST (1980), 185f.

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

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

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

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

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

### Altsprachlicher Unterricht – lediglich eine Prestigefrage?

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

---

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

256 cf. Kapitel VI. 2, 251 ff.

257 FRIEDRICH MAIER (1992a), 15.

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

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

---

258 ROLF WERNSTEDT (1982), 249.

259 HERBERT CHRIST (1991), 136.

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

261 KLAUS WESTPHALEN (1992), 69.

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

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

---

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

263 cf. CAROLA FENGLER (2000).

264 KLAUS WESTPHALEN (1992), 69.

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

266 Süddeutsche Zeitung vom 9./10.1.1993.

267 HANSJÖRG WÖLKE (1995), 70.

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

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

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

---

269 FRIEDRICH MAIER (1993b), 6.

270 FRIEDRICH MAIER (1993b), 7.

271 ANDREAS FRITSCH (1997), 170.

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

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

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

---

272 KURT SELLE (1987), 40.

273 JOACHIM KLOWSKI (1996a), 134.

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

275 cf. Kapitel I. 2, 31 f.

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

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

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

---

276 FRIEDRICH MAIER (1992a), 15.

277 HERMANN KEULEN (1987), 100.

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

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

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



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

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

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

---

281 FRIEDRICH MAIER (1996a), 95 f.

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

283 KLAUS WESTPHALEN (1992), 60.

284 KLAUS WESTPHALEN (1992), 17

285 KLAUS WESTPHALEN (1992), 61.

286 KLAUS WESTPHALEN (1992), 62.

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

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

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

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

---

287 KLAUS WESTPHALEN (1992), 61.

288 MANFRED FUHRMANN (1976b).

289 KLAUS WESTPHALEN (1992), 62.

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

## **VI. Lateinischer Sprachunterricht seit 1970: Neuordnungsversuche zwischen Linguistik, Modellsprache Latein und Sachkunde**

### **VI. 1 Sprachunterricht im Zentrum der Kritik: „Die Krise des Lateinunterrichts ist auch, ja vielleicht vor allem eine Krise des einführenden Sprachunterrichts.“**

Durch die Ende der sechziger Jahre in der Öffentlichkeit bekannt gemachten Reformbestrebungen der Curriculumtheorie wurde nicht nur das traditionelle dreigliedrige Schulwesen insgesamt, sondern auch der altsprachliche Unterricht als der wohl markanteste Vertreter höherer Schulbildung radikal in Frage gestellt. Dabei zeigte sich schnell und unmissverständlich, dass das weitere Fortbestehen der Fächer Latein und Griechisch nur durch eine produktive Auseinandersetzung mit der Curriculumtheorie würde gesichert werden können. Die dann geführte intensive Kontroverse beschränkte sich jedoch nicht auf die hinlänglich bekannte Apologie tradierter humanistischer Bildungswerte, sondern löste innerhalb der Fachvertreter aus Schule und Universität eine lebhaftere Programmdiskussion über Ziele, Inhalte und Methoden des altsprachlichen Unterrichts aus. Es ist bemerkenswert, dass man die Gründe für die offensichtlichen Schwierigkeiten des altsprachlichen Unterrichts nicht nur in einer kritischen Öffentlichkeit, sondern vor allem in einer nicht mehr zeitgemäßen und ineffektiven Theorie und Praxis des Unterrichts erblickte. Als sichtbarer Ausdruck grundlegenden Reformwillens wurden zu Beginn der siebziger Jahre wichtige Dokumente erarbeitet und der Öffentlichkeit vorgestellt: Hierzu zählen das neue Grundsatzprogramm des DEUTSCHEN ALTPHILOLOGENVERBANDES (DAV) und vor allem die sog. DAV-MATRIX, auf deren Basis die Fächer Latein und Griechisch als inhaltlich und gesellschaftlich bedeutsame, multivalent wirksame Fächer definiert wurden. Auf der Grundlage dieser richtungsweisenden programmatischen Neuvermessung des altsprachlichen Unterrichts entfaltete sich eine ausgesprochen reichhaltige didaktisch-methodische Diskussion über konkrete Maßnahmen zur Umgestaltung des Sprach- und Lektüreunterrichts.

Dabei kann es nicht verwundern, dass gerade dem elementaren Spracherwerb besondere Aufmerksamkeit geschenkt wurde: Bereits in den fünfziger und sechziger Jahren waren Probleme des Sprachunterrichts als Ausdruck einer tiefer gehenden Krise des gesamten altsprachlichen Unterrichts begriffen worden.

So war es hinlänglich bekannt, dass dem Anfangsunterricht in der Öffentlichkeit der Ruf eines nur wenig kindgerechten Pauk- und Exerzierunterrichts vorseilte, in dessen Mittelpunkt eine mechanisch-formalistische Stoffbeherrschung stand, während die bewusste gedankliche Durchdringung sprachlicher Phänomene hinter den zumeist wohlklingenden Bildungsansprüchen zurücktrat. Gleichzeitig blieben Ansätze, eine grundsätzliche Emanzipation des Sprachunterrichts zu erreichen, weitgehend erfolglos.<sup>1</sup> Vor dem Hintergrund der allgemeinen bildungspolitischen Bedrängnis des altsprachlichen Unterrichts in den siebziger Jahren gewann die Diskussion über die Gestaltung des Sprachunterrichts neue Intensität, wobei das Hauptaugenmerk wieder dem Lateinischen galt. Erneut, allerdings mit besonderer Schärfe, wurde in dieser Zeit die bisherige Unterrichtsgestalt als in Theorie und Praxis völlig unzureichend kritisiert und als ein Hauptverursacher der allgemeinen Krise ausgemacht: „Die Krise des Lateinunterrichts ist auch, ja vielleicht vor allem eine Krise des einführnden Sprachunterrichts.“<sup>2</sup> Halten wir uns die Fülle und die Intensität der didaktischen Literatur vor Augen, die allein in den bildungspolitisch bewegten siebziger Jahren zu Fragen des Sprachunterrichts publiziert wurde, wird man diesem Urteil HEILMANNs wohl zustimmen können.<sup>3</sup>

---

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

2 WILLIBALD HEILMANN (1972), 26.

3 Allein in der Zeitschrift *Altsprachlicher Unterricht* erschienen von 1970 bis 1980 zahlreiche Hefte, die sich schwerpunktmäßig oder teilweise mit Fragen des Sprachunterrichts beschäftigten. Hingewiesen sei auf folgende Hefte: 2/1970 „Grundfragen I“; 2/1971 „Sprache und Sprachlehre IV“; 1/1973 „Zum Problem von Grammatik und Sprachausbildung“; 2/1973 „Sprache und Sprachlehre V“; 5/1973 „Linguistik I“; 4/1974 „Linguistik II“; 5/1974 „Methodenfragen XIII“; 3/1976 „Besprechungen lateinischer Unterrichtswerke“; 5/1976 „Grammatik und Übersetzung“; 1/1977 „Methodenfragen XIV, Schwerpunkt: Anfangsunterricht“; 4/1978 „Besprechung lateinischer Unterrichtswerke II“. Zusätzlich sei auf bedeutende Einzelschriften hingewiesen, wie z.B. ROGIER EIKEBOOM (1970), HANS PETER DRÖGEMÜLLER (1972), HEINZ HAPP (1976a, 1977), ULRICH DÖNNGES / HEINZ HAPP (1977a) und natürlich auf FRIEDRICH MAIERS ungemein einflussreiches Buch „Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bd. I, Zur Theorie und Praxis des lateinischen Sprachunterrichts“ (1979c). Dem Griechischen wurde insgesamt weniger Aufmerksamkeit gewidmet; dennoch wurden einige wichtige Grundlagenartikel zur Neugestaltung des Sprachunterrichts veröffentlicht: THOMAS MEYER (1972), GÜNTHER ZUNTZ (1974), HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1978c), HERMANN KEULEN (1978, 1979b) und HERMANN REUTER (1979). Von besonderer Bedeutung ist dabei das von GLÜCKLICH entwickelte Konzept einer „Basisgrammatik“, die auf der Grundlage schon aus dem Lateinischen vorhandener Kenntnisse zu einer deutlichen Verknappung des Grammatikstoffes führen soll. Insgesamt kommt es zu einer weitgehenden Adaptierung der für den Lateinunterricht entwickelten Reformvorschläge.

Die konkreten Vorwürfe sind vielfältig und knüpfen an schon bekannte Argumentationen an: Trotz eines intensiven, drei- bis vierjährigen Sprachunterrichts sei „die überwiegende Zahl der Schüler dann doch nicht in der Lage ..., einen lateinischen Text selbständig zu übersetzen oder gar zu lesen.“ Aufgrund dieser mangelnden Lektürefähigkeit werden negative Folgen für die Motivation der Schüler beklagt, die insbesondere den Lateinunterricht und sein Bild in der Öffentlichkeit erheblich belasteten: „Damit beginnt jenes Frustrationserlebnis, das den Lateinunterricht ständig begleitet und in besonderer Weise diskreditiert. Immer deutlicher wird in einer dafür besonders empfindlichen Zeit klar: Das Ergebnis des Lateinunterrichts steht in keinem vertretbaren Verhältnis zu der aufgewandten Zeit und Mühe, immer mehr macht sich Unlust breit.“<sup>4</sup> Andererseits wird ein bedeutendes Defizit an fachübergreifenden sprachreflektorischen Kenntnissen bemängelt, eine Schwäche, die als besonderer Hinweis auf den mangelnden Gegenwartsbezug des Sprachunterrichts bewertet wurde. So suche der Sprachunterricht „nicht die bildende Wirkung zu erreichen ..., die unter den heutigen Lebensumständen von ihm angestrebt werden müsse. Dabei steht das Thema Sprachreflexion im Vordergrund der Diskussion, weil hiermit etwas erfaßt wird, was im Umgang mit Sprache gewissen Erfordernissen der Gegenwart und den von ihnen formulierten Bildungszielen in besonderer Weise zu entsprechen vermag.“<sup>5</sup>

Als Gründe für diese Hauptmängel werden verschiedene, inhaltlich überzeugende Gesichtspunkte angeführt: So sei der lateinische Einführungslehrgang ein schwerfälliger mechanisierter Paukunterricht<sup>6</sup> und bestehe aus einem „künstlichen Pensentein ..., welches das Gedächtnis der Schüler mit Vokabeln belastet, die nur der Herstellung von Übungssätzen dienen, deren Frequenz in den Texten jedoch nicht überprüft ist, und Regeln vorführt, die (wenn überhaupt) nur für die aktive Sprachbeherrschung sinnvoll sind“<sup>7</sup>. Immer wieder wird das wenig erfreuliche Bild eines Unterrichts gezeichnet, der aufgrund einer „übertrieben normativen Sprachauffassung“<sup>8</sup> einseitig in engen Regeln erstarrt<sup>9</sup> war und dem hoch gesteckten Anspruch, Sprachbewusstsein zu vermitteln, kaum gerecht werden konnte. Beredtes Beispiel hierfür ist die bis dahin in den Lehrbüchern weit verbreitete Einzelsatzmethode mit ihrer nor-

---

4 WILLIBALD HEILMANN (1971), 22.

5 WILLIBALD HEILMANN (1972), 26.

6 cf. z. B. SABINE PAPE / GISELA ZIFONUN (1971), 209; JOSEF A. MAYER (1972a), 13f.; WILLIBALD HEILMANN (1971), 22.

7 EBERHARD HERMES (1970), 17f.

8 WILLIBALD HEILMANN (1972), 29.

9 cf. z. B. WILLIBALD HEILMANN (1971), 25; (1972), 30; (1973b), 19.

mierten Kunstsprache, also „Subjekt zu Beginn des Satzes, Prädikat am Ende, dazwischen Ergänzungen“<sup>10</sup>. Zwar könnten Einzelsätze zur Vor- und Einführung morphologischer oder syntaktischer Phänomene herangezogen werden: „Sie erschweren aber deren Erkenntnis durch die Nötigung, sich stets in neue inhaltliche Zusammenhänge einzuarbeiten, oder aber ... durch das Absehen vom Inhalt.“<sup>11</sup> Die textgebundenen Funktionen sprachlicher Phänomene würden dabei nicht deutlich, da überdies grundlegende Fähigkeiten zur Texterschließung nicht geübt würden (z.B. Beachtung der Abfolge der Informationen und ihres Zusammenhangs).<sup>12</sup> Zudem wurde beklagt, dass der Mangel an funktionaler Sprachbetrachtung durch die in den Lehrbüchern vorherrschende Trennung von Formenlehre und Syntax gefördert werde.<sup>13</sup> Das Fazit über die Folgen des Einzelsatzwesens ist ernüchternd: „Das ganze lief auf eine Summierung einer Fülle von Einzelphänomenen hinaus, ohne daß durchgängige Zusammenhänge und umfassende Einsichten in das Funktionieren der Sprache vermittelt wurden. Die Frage der Gestaltung eines Textes entsprechend der Absicht eines Schreibenden oder Redenden spielte kaum eine Rolle, ebenso wenig Verfahren zum Erfassen eines Textzusammenhangs im Fortschreiten von Satz zu Satz. Die Folge mußte sein, daß viele Schüler am Ende des einführenden Kurses nicht in der Lage waren, lateinische Texte mit Verständnis aufzunehmen.“<sup>14</sup> Mit voller Berechtigung wurde zudem auf die schwerwiegenden motivatorischen Probleme hingewiesen, „wenn inhaltlich leere Sätze als Vehikel der Vermittlung des Sprachsystems bewußt hinzunehmen immer wieder gefordert wird“<sup>15</sup>.

Neben dieser Kritik an konkreten Formen des Unterrichts wurde auch mit Nachdruck das tradierte System lateinischer Schulgrammatiken bemängelt. In diesem Zusammenhang wurden nicht wenige Stimmen laut, die wie EBERHARD HERMES und HEINZ HAPP die lateinische Schulgrammatik als anachronistisch und sprachwissenschaftlich überholt einstufte und auch im Bereich des altsprachlichen Unterrichts endlich eine Orientierung an der modernen Linguistik forderten: Während sich die allgemeine Sprachwissenschaft seit dem 19. Jahrhundert der strukturalistischen Betrachtungsweise von Sprache zugewandt habe, herrsche in den lateinischen und griechischen Schulgrammatiken der

---

10 WILLIBALD HEILMANN (1973a), 63.

11 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1978a), 90f.

12 cf. HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1978a), 91.

13 cf. z.B. EBERHARD HERMES (1970), 19; WILLIBALD HEILMANN (1972), 30; (1973b), 18; (1973c), 111f.

14 WILLIBALD HEILMANN (1973c), 112.

15 WILHELM HÖHN (1979), 14.

historisch-diachronische Betrachtungsansatz (z. B. in der Formenlehre) oder eine Vermischung aus synchronischer und diachronischer Betrachtungsweise<sup>16</sup> (bei der Satzbeschreibung) vor. „Aufschlüsse über das System“ Sprache seien auf diachronischer Basis kaum zu gewinnen. „Die ‚diachronischen‘ Vorgänge ... sind rein zufällig. Deshalb kann die historische Forschung nicht das sprachliche System zu ihrem Gegenstand haben.“<sup>17</sup> Aufgrund der völlig veränderten Lehr- und Lernbedingungen wurde eine Modifikation der traditionellen Schulgrammatik gefordert, und zwar durch die sinnvolle Einbindung moderner Satz- und Textlinguistik, an die große Erwartungen geknüpft wurden: „Nur durch eine Annäherung an den heutigen Erkenntnisstand der wissenschaftlichen Sprachforschung können wir die Mittel zur Rationalisierung und Ökonomisierung unseres Lateinunterrichts erwerben und den Lernerwartungen unserer Schüler entsprechen.“<sup>18</sup>

## **VI. 2 Einführender Sprachunterricht als multivalentes Unterrichtsgeschehen: Neue Ziele und Methoden**

FRIEDRICH MAIER hat 1979 auf der Basis einer Analyse der damals neu erarbeiteten Lehrpläne drei Gesichtspunkte als „Grundanliegen“ des lateinischen Sprachunterrichts in der Unter- und Mittelstufe benannt:

- „1. Den Schülern sollen Sprachkenntnisse / Sprachwissen vermittelt werden.
2. Die Fähigkeit der Schüler zu Sprach- und Textreflexion sowie zum Erschließen und Verstehen einfacher lateinischer Texte soll gefördert werden.
3. Die Schüler sollen auf dem Weg über die lateinische Sprache und durch die Lektüre lateinischer Texte einen Einblick in die Kultur der Antike und deren Fortwirken erhalten.“<sup>19</sup>

MAIER hat hier mit Sicherheit eine repräsentative Einschätzung der Richtziele des lateinischen Sprachunterrichts getroffen, die den damaligen Diskussionsstand nicht nur treffend zusammenfasst, sondern auch in der Folgezeit grund-

---

16 cf. HEINZ HAPP (1976b), 41, Anm. 12.

17 EBERHARD HERMES (1970), 21.

18 EBERHARD HERMES (1970), 22.

19 FRIEDRICH MAIER (1979c), 126.

legend wurde und auch bis zum Ende des Jahrhunderts nichts an Gültigkeit verloren hat. Selbst ausgesprochen differenzierte Zieldarstellungen lassen sich auf der Richtzielebene letztlich auf die von ihm genannten drei Bereiche *Sprachwissen – Sprach- und Textreflexion – Inhaltliche Begegnung mit der antiken Kultur* reduzieren.<sup>20</sup> MAIERS Einteilung stellt daher einen sinnvollen Rahmen dar, innerhalb dessen die im Untersuchungszeitraum von 1970 bis zum Ende des Jahrhunderts diskutierten Hauptansätze zur Neuordnung des lateinischen (und auch griechischen) Sprachunterrichts systematisch untersucht werden können. Dabei wird eine Vielzahl von Fragen zu klären sein:

- Welche Bedeutung kommt den drei Zielbereichen im Gesamtsystem des Sprachunterrichts zu? Bewegt sich der Sprachunterricht weiterhin zwischen den Polen Propädeutik und Autonomie, ist er Diener des späteren Lektüreunterrichts und/oder Bildungsgegenstand aus ganz eigenem Recht?
- Welche charakteristischen Ziele sollen in den einzelnen Bereichen erreicht werden? Worin bestehen Neuerungen gegenüber älteren Ansätzen?
- Welche Methoden sollen zur Verwirklichung dieser Ziele eingesetzt werden? Worin bestehen Neuerungen gegenüber älteren Verfahrensweisen?
- Wie ist im Rückblick die praktische Wirksamkeit der Neuansätze einzuschätzen?

#### VI. 2. 1 Richtzielbereich Sprachwissen: Formaler Ballast oder unerlässliche Grundlage?

Dass die Kenntnis der lateinischen Sprache von fundamentaler Bedeutung ist, um die Ziele des Lateinunterrichts erreichen zu können, wurde innerhalb der fachdidaktischen Diskussionen um den Sprachunterricht und seine Gestaltung niemals ernsthaft in Zweifel gezogen. Wenn jedoch die didaktische Qualität und der quantitative Umfang der Sprachkenntnisse konkretisiert werden, sind deutliche Differenzen unübersehbar.

#### Grammatik als Dienerin im Textfach Latein

Zunächst kann es nicht verwundern, dass angesichts umfangreicher Kritik an der in den fünfziger und sechziger Jahren vorherrschenden Form des Sprach-

---

20 cf. HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1978a), 84ff.



unterrichts eine grundsätzliche Neuvermessung des didaktischen Stellenwerts der lateinischen Sprachkenntnisse gefordert wurde. So soll das Hauptziel des Sprachunterrichts nicht mehr darin bestehen, auf der Basis der Lektüre unzähliger Einzelsätze und ‚künstlicher‘ Lesestücke ein grammatisches Regelsystem zu beherrschen, sondern gezielt die Fähigkeit zur Erschließung und Übersetzung lateinischer Texte zu vermitteln. Daher soll nach dem Willen der Vertreter dieses textorientierten Ansatzes, der im Laufe von 30 Jahren z.B. von WILLIBALD HEILMANN, HANS-JOACHIM GLÜCKLICH und RAINER NICKEL immer wieder mit Nachdruck vertreten wurde, bereits im Anfangsunterricht die Lektüre zusammenhängender, möglichst sogar originaler Texte den maßgeblichen Unterrichtsgegenstand bilden und Ausgangspunkt intensiver Sprach- bzw. Textreflexion werden, über die im nächsten Kapitel genauer zu sprechen sein wird.<sup>21</sup> Im „Textfach“ Latein sollen die Schüler mittels ihrer Grammatikkenntnisse dazu befähigt werden, „lateinische Texte zu beschreiben, zu analysieren, zu übersetzen, ja sogar zu interpretieren“<sup>22</sup>. Obwohl man sich darüber im Klaren ist, dass man auch unter den Vorzeichen eines derartig veränderten und auf Textreflexion ausgerichteten Sprachunterrichts nicht auf solide Kenntnis grammatischer Regeln und der Formenlehre verzichten könne<sup>23</sup>, soll dieses Wissen „einen anderen Stellenwert im Unterricht bekommen“<sup>24</sup>. So kann man grundsätzlich davon ausgehen, dass Sprachkenntnisse in diesem textorientierten Unterricht zuallererst eine dienende Funktion haben. Ein verselbstständigtes grammatisches Formaltraining soll aus dem Unterricht fern gehalten werden, da hierdurch nicht hinreichend die Fähigkeiten entwickelt würden, Textzusammenhänge und Inhalte zu beachten.<sup>25</sup> Der Vorrang der Vermittlung von Grammatikkenntnissen wird vielmehr als bedenkliche Verengung<sup>26</sup> der Texte abgelehnt. Die Schüler sollen durch den Grammatikunterricht lediglich zu den Sprachstrukturen hingeführt werden: „Das Stilistische im weitesten Sinne, sprachliche Gestaltung, in der ein bestimmter Inhalt eine bestimmte Form findet, müssen ein zentraler Gegenstand des Sprachunterrichts sein.“<sup>27</sup> Daher sollte in der konkreten Unterrichtsstunde der Spracherwerb zunächst

---

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

22 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1987a), 87.

23 cf. WILLIBALD HEILMANN (1987), 67: „Sichere Grammatikkenntnisse stellen eine unentbehrliche Grundlage für das Verstehen von Sprache dar.“ Ebenso HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1979d), 225: „Trotz des Vorranges der Texterschließungsfähigkeiten muß der lernintensive Erwerb der Elementarkenntnisse gesichert werden.“

24 WILLIBALD HEILMANN (1971), 24.

25 cf. WILLIBALD HEILMANN (1971), 24 und (1987), 67.

26 cf. WILLIBALD HEILMANN (1987), 67.

27 WILLIBALD HEILMANN (1971), 24.

nicht im Vordergrund stehen, sondern nach der Texterarbeitung späteren Übungsphasen vorbehalten bleiben.<sup>28</sup> Da offensichtlich gerade dieses Anliegen in der Praxis nur schwer durchzuhalten war und auch auf breite Kritik<sup>29</sup> stieß, wurde dann doch eingeräumt, dass es im Sprachunterricht zu einer „zeitweiligen Dominanz“<sup>30</sup> des Grammatikerwerbs kommen könne, um der Gefahr einer Vernachlässigung eines grammatisch fundierten Sprachwissens vorzubeugen.

Insgesamt wird das Sprachwissen dem intendierten Textverstehen untergeordnet und muss konsequenterweise strikt an den Erfordernissen der Lektüre ausgerichtet, d. h. neu systematisiert und zugleich ökonomisiert werden. Letztlich geht es um die Vermittlung einer Elementarkompetenz zum Verstehen lateinischer Texte, die funktionsorientiert die Hauptstrukturen der Syntax und Grundkenntnisse in der Formenlehre vermitteln soll. Exemplarisch für diesen Ansatz sind die Bemühungen von HANS-JOACHIM GLÜCKLICH, der das in die Textarbeit einzubettende Grammatikpensum in fünf Gruppen aufteilt:<sup>31</sup>

1. Satzbezogen erklärbar Erscheinungen des einfachen Satzes: Satzkern, notwendige Ergänzungen und freie Angaben, die „zwar nicht zur grammatischen Korrektheit notwendig sind, aber oft besonders die Zielrichtung einer Äußerung bestimmen“<sup>32</sup>.
2. Textbezogen erklärbar Erscheinungen des Satzes: Tempus, Modus, Diathese, Personenkennzeichnung, Konnektoren.
3. Formenlehre – die formale Kennzeichnung der syntaktischen Erscheinungen der Gruppen 1 und 2: Wortarten, Nominalformen, Adverb, Verbalformen.
4. Typisch lateinische Zwischenformen zwischen Satzglied und Gliedsatz: Infinitive, AcI, PC, Abl. abs., nd-Formen.
5. Gliedsätze: Subjekt-Objekt-Sätze, Attributsätze, Adverbialsätze.

GLÜCKLICH vollzieht eine klare Abkehr von der üblichen grammatischen Systematik, die die lateinische Sprache in Formen- und Satzlehre unterteilt. Die Auswahl der Lerngegenstände nimmt GLÜCKLICH nicht auf der Basis einer empirischen Untersuchung der tatsächlich bei den Schulautoren auftretenden

---

28 cf. WILLIBALD HEILMANN (1987), 74.

29 cf. Kapitel VI. 2. 2, 261 f.

30 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1979d), 225.

31 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1983), 15 ff.

32 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1983), 15.

Sprachphänomene vor, sondern geht von anderen Prämissen aus: Er macht lernpsychologische und -ökonomische Gründe geltend, die sich aus dem Primat der Herübersetzung ergeben: GLÜCKLICH schließt nämlich diejenigen Elemente aus, „die nur bei aktiver Anwendung des Lateinischen von Belang sind, bei der Beobachtung von Texten aber entweder nicht benötigt werden oder gleichsam automatisch – unreflektiert – richtig angewendet werden“.<sup>33</sup> So innovativ diese Forderungen nach Stoffbeschränkung auf den ersten Blick wirken, so greifen sie doch im Kern Gedanken auf, die z.B. bereits in den dreißiger Jahren von MADER / BREYWISCH<sup>34</sup> geäußert worden waren, um die Inhalte des Sprachunterrichts stärker an den Erfordernissen der Lektüre bzw. der Herübersetzung auszurichten. GLÜCKLICHS Vorschläge für eine lateinische Basisgrammatik<sup>35</sup> scheinen durchaus plausibel, wenn es z.B. darum geht, die Genusregeln weniger differenziert zu lernen, „weil das adjektivische Attribut meistens nahe seinem Bezugswort steht und richtig mit ihm verbunden wird“<sup>36</sup>. Ebenso sinnvoll scheint es, auf die Unterscheidungen des Genetivs Plural der konsonantischen und i-Deklination nicht explizit einzugehen, und die Behandlung der nd-Formen zu vereinfachen.<sup>37</sup> Skepsis erzeugen lernpsychologische Einschätzungen. Ist es wirklich so, dass die Formen von *ferre* von den Schülern „automatisch“ richtig erfasst werden können?<sup>38</sup> Insgesamt bietet GLÜCKLICH keine systematisch-empirische Prüfung des Grammatikbestandes. Eher seltene Formen wie die Supina oder die coniugatio periphrastica werden nämlich aus dem Lernstoff nicht ausgeschlossen. Überhaupt muss man feststellen, dass gerade von der Seite der textorientierten Didaktik keine verlässlichen empirischen Untersuchungen lateinischer Texte vorgelegt wurden, auf welche lektürerelevanten Sprachphänomene sich der Grammatikunterricht tatsächlich konzentrieren sollte.<sup>39</sup>

Ein weiterer grundsätzlicher Beitrag zur Ökonomisierung des Grammatikunterrichts soll durch die Berücksichtigung textgrammatischer Elemente (auf deren Funktion noch später einzugehen sein wird) und eines satzbezogenen

---

33 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1987a), 87.

34 cf. ANDREAS FRITSCH (1984), 18ff.

35 Bereits 1978 hatte GLÜCKLICH (1978c) das Konzept für eine griechische Basisgrammatik entwickelt, bei der nicht mehr ein neues grammatisches System erlernt wird: „Grundprinzip soll die Vergewisserung über das Vorhandensein eines am Lateinischen geschulten grammatisch-systematischen Denkens und Ordnungsschemas und eine entsprechende Erweiterung oder Aufbrechung im Griechischen sein.“ (369)

36 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1987a), 87.

37 cf. HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1987a), 87f.

38 cf. HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1987a), 88.

39 cf. Kapitel VI. 2. 1, 246.

Grammatikmodells geleistet werden, nämlich durch die von LUCIEN TESNIÈRE<sup>40</sup> seit 1959 entwickelte Dependenz- bzw. Valenzgrammatik, „die hinter der linearen Erscheinungsform eines Satzes die syntaktische Abhängigkeit (Dependenz) der einzelnen Satzglieder vom finiten Verb zu erfassen versucht“<sup>41</sup>. Der Dependenzgrammatik werden verschiedene didaktische und methodische Vorteile zugeschrieben: Durch den Einsatz eines graphisch darstellbaren Satzmodells bestehe die Möglichkeit, alle Teile des lateinischen Satzes schrittweise zu erfassen, die Gesamtstruktur des lateinischen Satzes in graphisch übersichtlicher Form zu bestimmen und eine wirkungsvolle Hilfe für die inhaltliche Erschließung zu erhalten. „Der Schüler lernt verschiedene Satzmuster in Abhängigkeit von dem jeweils ‚regierenden‘ Verb und seinen Valenzen kennen ... er lernt, aus dem Angebot der ... Satzglieder die unabdingbaren auszuwählen und die nächstliegende Zuordnung zur Verbform vorzunehmen, damit sich nach und nach ein grammatisch vollständiger, inhaltlich sinnvoller Satz ergibt.“<sup>42</sup> Insgesamt hat die Dependenzgrammatik in der didaktischen Literatur und auch bei der Lehrbuchentwicklung durchaus breite Aufmerksamkeit gefunden und vielfältige Einflüsse ausgeübt, wie man z.B. an der Entwicklung graphischer Satzmodelle für verschiedene Lehrwerke<sup>43</sup> oder an den Vorschlägen für eine textorientierte Wortschatzarbeit<sup>44</sup> erkennen kann. Dieser Befund kann nicht verwundern, da die Dependenzgrammatik durch ihre Ausrichtung auf das Prädikat dem traditionellen Verständnis der lateinischen Grammatik sehr nahe kommt, dass der Satz vom Verb regiert werde, und aus diesem Grund als ein für die lateinische Syntax angemessenes Erklärungsmedium aufgefasst wurde. Ob die verschiedenen Satzmodelle aufgrund ihrer z.T. nicht unerheblichen Komplexität die gewünschte Lernerleichterung tatsächlich erzielen konnten, darf jedoch bezweifelt werden.

---

40 cf. ULRICH DÖNNGES/HEINZ HAPP (1977a), 13f.; ANGELIKA LINKE/MARKUS NUSSBAUMER/PAUL R. PORTMANN (\*2001), 54.

41 RAINER NICKEL (2001), 48.

42 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1978a), 95.

43 Offensichtlich von der Dependenzgrammatik beeinflusste graphische Satzmodelle finden sich seit den siebziger Jahren in folgenden Lehrwerken: *Redde rationem* (1974), *Roma A* (1975), *B* (1984), *C* (1987), *Cursus Latinus* (1972ff.), *Nota* (1976), *Ostia* (1985), *Cursus Continuus* (1995), *Arcus* (1995), *Ostia altera* (1995), *Arcus compactus* (1998).

44 GLÜCKLICH (1978a), 117f., weist ausdrücklich darauf hin, dass auch die Wortschatzarbeit auf das Ziel der Texterschließungsfähigkeit ausgerichtet werden müsse. Auch hierbei spielen Kontextbindung und Elemente der Dependenzgrammatik eine wichtige Rolle. „Isolierte Vokabelkenntnisse haben keinen Sinn. Zum Vokabellernen gehört also mehr: die Kenntnis ihrer Flexion, der Wortart, der Valenzen, idiomatischer typischer Verbindungen. Auch Vokabeln sollten also stets im Blick auf die Texterschließungsfähigkeit gelernt werden, das heißt sowohl in kleinen Sätzen als auch in der Form des Wörterbuchlemmas ...“

## Systematische Sprachvermittlung als zentrale Leistung des Sprachunterrichts

Im Gegensatz zu dieser textorientierten Ausrichtung des Sprachunterrichts, der den grammatischen Kenntnissen eine eher dienende Funktion zuweist, wurde von Didaktikern wie FRIEDRICH MAIER und KLAUS WESTPHALEN die Vermittlung von Sprachkenntnissen als eine zentrale Leistung des Sprachunterrichts bezeichnet: „Der Sprachunterricht dient vorrangig dem geordneten Aneignen der Sprachkenntnisse.“<sup>45</sup> Wegen des „systematisch-sequentiellen Aufbaus“ des Lateinischen müssten diese notwendigen Kenntnisse unter allen Umständen systematisch, d. h. innerhalb eines festen, kontinuierlich auszubauenden Ordnungsrahmens vermittelt werden: „Die lateinische Sprache ist so aufgebaut, daß sie Strukturen in hierarchischer Ordnung in sich trägt; ihr Erlernen verlangt ... beim Lernenden Ordnungsrahmen, innerhalb deren die Kenntnisse in eine Beziehung zueinander gebracht werden und die dem Sprachaufbau analog sind.“<sup>46</sup> Eine derartig systematisch organisierte Sprachkenntnis soll durch den Einsatz von graphischen Satzmodellen<sup>47</sup> entwickelt und abgesichert werden. Hierdurch soll eine kognitive Struktur aufgebaut werden, „in der die einzelnen Wissens Elemente nicht unverbunden nebeneinander stehen, sondern ein Netz von aufeinander bezogenen und untereinander sinnvollen Bedeutungen darstellen“<sup>48</sup>, wodurch effektiv dem Vergessen entgegengewirkt und der fachimmanente Transfer ermöglicht werden soll. Diese Zielsetzung wurde von MAIER aufwendig mit lernpsychologischen Argumenten legitimiert.<sup>49</sup> Durch diese Einbeziehung erziehungswissenschaftlicher Forschung wurde die Voraussetzung geschaffen, der zeitlich und kognitiv intensiven Vermittlung von Sprachkenntnissen auch weiterhin eine zentrale Rolle im Unterricht zuzuweisen. Dieser Ansatz setzt jedoch keinen grammatischen Vollkurs mit allen erdenklichen Spezifika der lateinischen Sprache voraus. Stattdessen wurden

---

45 FRIEDRICH MAIER (1979c), 105.

46 FRIEDRICH MAIER (1979c), 76.

47 cf. Kapitel VI. 2. 2, 267 ff.

48 FRIEDRICH MAIER (1979c), 73.

49 cf. FRIEDRICH MAIER (1979c), 73 ff. MAIER unternahm den ersten konsequenten Versuch, Ergebnisse der wissenschaftlichen Lerntheorie für den lateinischen Sprachunterricht nutzbar zu machen. Er beschränkt sich dabei auf AUSUBEL (expositorisches Lehren) und BRUNER (entdecken-lassendes Lehrverfahren), wertet diese ausführlich aus und leitet daraus grundlegende Forderungen für die Gestaltung des Sprachunterrichts ab. Da das Erlernen des Lateinischen einen Ordnungsrahmen verlange, innerhalb dessen die Kenntnisse in eine Beziehung zueinander gebracht werden, sei das expositorische Verfahren mit seinen ‚advance organizers‘ dem Lateinischen „auf den Leib geschnitten“. (76) Insgesamt hält es MAIER für ein „Gebot“, AUSUBEL für den Lateinunterricht zu rezipieren. (77)

von FRIEDRICH MAIER bereits in den siebziger Jahren umfangreiche statistische Untersuchungen durchgeführt, die aufgrund der Analyse lektürerelevanter Autoren zu einer kritischen Sichtung und Verringerung des Lernmaterials in Syntax und Wortschatz geführt und in den neunziger Jahren wieder stärkere Aufmerksamkeit erhalten haben, da offensichtlich bei der Lehrbuchentwicklung die Stoffentlastung nicht so konsequent und erfolgreich umgesetzt wurde, wie ursprünglich intendiert.<sup>50</sup>

Aus diesem systematischen Erwerb von Sprachkenntnissen wurden weitergehende Ziele abgeleitet, die an Gedanken formaler Bildung anknüpfen und unter „allgemeine Prinzipien des effektiven Problemlösens“<sup>51</sup> subsumiert werden: So wird nämlich der beim systematischen Lernen notwendige „Vorgang des Ordnen“ der einzelnen Sprachphänomene zu Recht als „ein intellektuell anstrengendes Training“ begriffen, „an dessen Ende eine beachtliche geistige Leistung steht“<sup>52</sup>. (In diesem Zusammenhang fällt besonders auf, dass auf oberflächliche Schlagworte wie von der angeblich besonders ausgeprägten Logizität des Lateinischen bewusst verzichtet wurde.) Diese Ordnungsleistung weist in sinnvoller Weise über die eigentlichen Fachgrenzen hinaus: Der Schüler lernt grundsätzlich, Wissen systematisch zu organisieren und neue Inhalte in ein vorhandenes System sinnvoll zu integrieren. Er lernt „Sprache als ein formales Prinzip katexochen, ... als das umfassendste System formaler (d. i. übertragbarer) Ordnungen“<sup>53</sup> kennen. Ferner liefert nach WESTPHALEN die lateinische Grammatik dem Schüler „ein ‚Handlungsschema‘ ..., mit dessen Hilfe er an das ‚Problemlösen‘ in Form des Übersetzens herangehen kann“<sup>54</sup>. Insgesamt dient das „Ordnen der grammatischen Vorstellungswelt“ dem Erwerb „hermeneutischer Kompetenz“<sup>55</sup> und verfügt in der Tat über erhebliche Praxisrelevanz: Da seit den siebziger Jahren in den Unterrichtswerken eine fast durchgängige Tendenz zur horizontalen, d. h. gleichzeitigen Einführung mehrerer Deklinationen bzw. Konjugationen besteht, kommt gerade dem systematischen Ordnen der Phänomene besondere Bedeutung zu, wenn der Lernvorgang erfolgreich bewältigt werden soll.

Allerdings blieb Kritik an dieser Vorgehensweise nicht aus: So wendet sich RAINER NICKEL gegen einen derartig systematisch angelegten Grammatikunter-

---

50 cf. FRIEDRICH MAIER (1979c), 267ff.; CLEMENT UTZ (1996); cf. Kapitel VI. 3. 3, 297ff.

51 KLAUS WESTPHALEN (1992), 54.

52 KLAUS WESTPHALEN (1992), 55.

53 KLAUS WESTPHALEN (1992), 55f.

54 KLAUS WESTPHALEN (1992), 55.

55 KLAUS WESTPHALEN (1992), 59.

richt, der zwar wegen seiner formalbildenden „fachfremden Nebenwirkungen“<sup>56</sup>, auf die gerade MAIER und WESTPHALEN besonderen Wert legen, als didaktisch besonders effektiv gelobt werde, die Schüler jedoch nicht richtig auf die Lektüre vorbereite. NICKEL ist vor allem dann zuzustimmen, wenn unter dem Mantel moderner lernpsychologischer Forschung letztlich überholte Unterrichtsformen salviert und notwendige Veränderungen dadurch verhindert werden. So kann MAIERS ausführliche Begründung der besonderen Eignung des deduktiv-expositorischen Lernens auch als Begründung für die Beibehaltung eines ausschließlich lehrerzentrierten Frontalunterrichts ‚alter Schule‘ herangezogen werden.

## VI. 2. 2 Richtzielbereich Sprachreflexion

Bereits in der Grundsatzerklärung des DEUTSCHEN ALTPHILOLOGENVERBANDES aus dem Jahr 1971 wurde hervorgehoben, dass der besondere didaktische Wert von Latein und Griechisch in ihrer Eigenschaft als Reflexionssprachen gesehen werden müsse.<sup>57</sup> Das Erlernen der beiden Sprachen rege „in jeder Phase zu fruchtbarer Reflexion über Sprache an“ und führe die Schüler „zu Sprachbewußtsein und sprachkritischem Verhalten“<sup>58</sup>. Auch in der DAV-Matrix wurden „Sprachbetrachtung und Sprachreflexion“ als wichtige Fachleistungen herausgestellt. Vor dem Hintergrund der schwierigen bildungspolitischen Gesamtlage sollte damit die gesellschaftliche Relevanz des lateinischen und griechischen Sprachunterrichts unter Beweis gestellt und insbesondere der Lateinunterricht als eine komplementäre Ergänzung des Deutschunterrichts und des auf Kommunikationsfähigkeit ausgerichteten modernen Fremdsprachenunterrichts positioniert werden. Während nämlich „die Didaktik des neusprachlichen Unterrichts ... den Schwerpunkt auf die Performanz, und zwar auf die spontane Sprachverwendung in Rede und Antwort, verlagert, kann und muß der Lateinunterricht im Rahmen der Schulsprachen komplementäre Aufgaben wahrnehmen; die systematisch und methodisch betriebene Analyse schriftlicher Äußerungen unterschiedlicher Komplexitätsgrade. Metasprachliche Reflexion über Struktur und Funktion sprachlicher Ausdrucksmittel ist für diesen Unterricht konstitutiv ... Latein ist keine Kommunikationssprache, sondern Analyseobjekt für einen distanzierten Beurteiler.“<sup>59</sup> Gerade die von den Vertretern des Fran-

---

56 RAINER NICKEL (1990), 52.

57 cf. Kapitel V. 3. 2, 193 ff.

58 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1971), 2.

59 PAUL BARIÉ (1973), 68.

zösischen kritisierte Andersartigkeit des Lateinischen wurde zu Recht als didaktischer Vorteil bewertet: „Durch sein Abstraktionssystem tritt es dem Deutschen als eine Art Gegensprache gegenüber. Die dadurch gegebene Verfremdung erleichtert die Reflexion, ermöglicht den Blick auf die hinter der Sprache liegenden Denkstrukturen und hebt den muttersprachlichen Denkansatz ins Bewußtsein.“<sup>60</sup> Dass es sich bei dieser offensichtlich neuen Schwerpunktsetzung nicht um ein isoliertes Phänomen handelt, wird bei einem Blick in die umfangreiche fachdidaktische Literatur schnell deutlich. In der Tat ist seit Beginn der siebziger Jahre Sprachreflexion als ein zentrales Ziel des lateinischen und griechischen Sprachunterrichts unumstritten, wenngleich der Begriff nach Definition und Zielsetzung keineswegs so einheitlich verstanden wurde, wie man zunächst vermuten möchte.

### Sprachreflexion in einem autonomen Elementarunterricht

Das Konzept eines völlig autonomen Elementar- bzw. Sprachunterrichts wurde erstmals mit Nachdruck von HARTMUT VON HENTIG<sup>61</sup> gefordert. Die Vermittlung der sprachlichen Kenntnisse sollte nicht mehr hinter der Lektüre als eigentliches „Krönung“<sup>62</sup> des Unterrichts zurückstehen, sondern ganz eigene gleichwertige Bildungsziele vermitteln, wobei „die Ausbildung eines kritischen Sprachbewußtseins als Vorstufe für das Wissenschaftsbewußtsein“<sup>63</sup> im Vordergrund steht. Im lateinischen Sprachunterricht soll eine „Disposition zum Lernen von Sprache“ geschaffen werden, um „die Gliederung und Zusammenordnung der Welt außerhalb der Muttersprache nachzuvollziehen“<sup>64</sup>. Dabei ergeben Unter- und Mittelstufe sowie gymnasiale Oberstufe jeweils für sich abgeschlossene sinnvolle Einheiten, ohne dass eine nächst höhere Stufe zur inhaltlichen „Erfüllung“<sup>65</sup> benötigt würde. Überdies forderte VON HENTIG erstmals die Einbindung linguistisch-strukturalistischer Methoden, um zu einer didaktischen Grammatik zu gelangen, die funktional aufgebaut ist.<sup>66</sup>

Während VON HENTIG mit seiner Anregung, linguistische Modelle in den Sprachunterricht einzubinden, wichtige Impulse für dessen weitere didaktische Entwicklung geben konnte, blieb seinem Autonomie-Konzept eine ähnliche

---

60 ADOLF CLASEN (1970), 21.

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

62 cf. HARTMUT VON HENTIG (1966a), 145.

63 HARTMUT VON HENTIG (1966a), 136.

64 HARTMUT VON HENTIG (1966b), 259.

65 HARTMUT VON HENTIG (1966b), 233.

66 cf. HARTMUT VON HENTIG (1966b), 361 ff.; (1966a), 135 ff.



Wirkung weitgehend versagt. So ist lediglich auf einen, letztlich folgenlosen Versuch hinzuweisen, den Sprach- gegenüber dem Lektüreunterricht als autonom zu profilieren. KLAUS BEYER versucht, „dem Sprachkurs soviel Eigengewicht beizulegen, daß er auch ohne Lektüre einen Sinn bekommt“<sup>67</sup>. Mit Recht gibt BEYER zu bedenken, „ob die augenblickliche Situation des Lateinunterrichts nicht gerade dadurch so verzweifelt geworden ist, daß man durch Jahrzehnte nicht verstanden hat, den Schülern bereits während des Sprachkurses die Sinnhaftigkeit eines solchen Unterrichts deutlich zu machen und sie stattdessen immer auf die Lektüre vertröstet hat. Können wir eigentlich erwarten, daß ein Schüler sich für einen Unterricht engagiert, dem sogar der Lehrer mehr oder minder explizit eigenen Wert abspricht?“<sup>68</sup>

Konsequenterweise fordert BEYER eine strikte Trennung von Sprach- und Lektüreunterricht<sup>69</sup> und geht sogar so weit, die Lektüre insgesamt in Frage zu stellen. Er bezweifelt nämlich, ob ihre Bedeutung eine so umfangreiche sprachliche Vorbereitung rechtfertige; er vermisst Beweise dafür, dass die „antiken Inhalte von Schülern auf jeden Fall in der Original-Sprache gelesen werden müssen“<sup>70</sup>, und sieht schließlich in der Forderung nach Originallektüre eine Überforderung der Schüler<sup>71</sup>. Gleichwohl ist BEYER der Lektüre von Texten im einführenden Sprachunterricht nicht abgeneigt, allerdings steht für ihn dabei nicht die inhaltliche Beschäftigung im Vordergrund, sondern die Analyse des Textcharakters.<sup>72</sup> Zuvörderst jedoch sollen die Schüler im lateinischen Sprachunterricht systematisch Grammatikkompetenz erwerben, und zwar mit Hilfe eines Modells, das die lateinische Sprache möglichst adäquat abbilde, und zwar auf der Grundlage der modernen Linguistik.<sup>73</sup> Auf diese Weise soll die Einbettung des Lateinunterrichts in den gesamten schulischen Sprachunterricht sichergestellt werden, da „über kurz oder lang die Linguistik zur Grundwissenschaft aller sprachlichen Fächer“<sup>74</sup> und der Sprachunterricht in der Oberstufe zukünftig sogar mit Linguistik gleichgesetzt werden würde, eine optimistische Erwartung, die sich im Rückblick als krasse Fehleinschätzung erwiesen hat. Gleichzeitig sollen weitergehende Ziele erreicht werden: Latein soll eine kontrastive Funktion im Kanon der Sprachfächer einnehmen, deren konkrete Ge-

---

67 KLAUS BEYER (1973b), 7.

68 KLAUS BEYER (1973b), 8.

69 cf. KLAUS BEYER (1973a), 14.

70 KLAUS BEYER (1973b), 10.

71 cf. KLAUS BEYER (1973b), 10.

72 cf. KLAUS BEYER (1973b), 9.

73 cf. KLAUS BEYER (1973a), 15.

74 KLAUS BEYER (1973a), 14.

staltung jedoch nicht genauer ausgeführt wird.<sup>75</sup> Ferner soll der lateinische Grammatikunterricht ein ebenfalls nicht näher definiertes „Sprachverständnis“<sup>76</sup> fördern und auf die in der Oberstufe angesiedelte „Sprachbetrachtung“<sup>77</sup> vorbereiten. Schließlich sollen linguistische Grundkenntnisse, im Lateinunterricht erworben, auch in anderen Sprachfächern Anwendung finden können.

Diese linguistische Ausrichtung erforderte eine umfassende sprachwissenschaftliche Legitimation. Entscheidende Anregungen hat BEYER aus der Generativen Transformationsgrammatik (GTG) gewonnen, der zunächst auch von altsprachlicher Seite nicht unerhebliche Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Die vom amerikanischen Linguisten NOAM CHOMSKY<sup>78</sup> 1957 erstmals vorgestellte GTG bezeichnet eine „Grammatik, die sprachliche Strukturen nicht nur analysierend zu beschreiben, sondern auch aus dem Prinzip der Spracherzeugung (Generierung) zu erklären versucht“<sup>79</sup>. Die GTG will Regeln dafür aufstellen, nach denen Sätze gebildet und verstanden werden. Die Sprachbetrachtung erfolgt ausschließlich synchronisch; ein diachronisch-historisches Verfahren wird als unergiebig abgelehnt, da historische Sprachentwicklung von Zufällen abhängig und somit ohne Nutzen für das Verständnis der vorliegenden Sprachstrukturen sei. Dabei werden zwei sprachliche Grundstrukturen unterschieden: Der Sprecher bildet aufgrund seiner mentalen ‚Tiefenstruktur‘ unter Zuhilfenahme lernbarer Transformationsregeln eine sprachliche ‚Oberflächenstruktur‘, also z. B. Sätze, die für die Analyse unmittelbar erkennbar sind.<sup>80</sup> Transformationell ist diese Grammatik dadurch, dass sie versucht, jedem „Satz sowohl eine Analyse der Tiefen- als auch Oberflächenstruktur zuzuordnen und diese beiden Analysen systematisch in ein Verhältnis zu setzen“<sup>81</sup>. Zur Darstellung der Satzstrukturen bedient sich die GTG verschiedener Modelle, so z. B. der sog. „Phrasenstrukturderivation“, die in gestaffelten Ableitungszeilen oder in Ableitungsbäumen dargestellt werden kann. Dabei werden die einzelnen Satzkonstituenten mit formalisierten Siglen bezeichnet, z. B. NP = Nominalphrase, VP = Verbalphrase usw. BEYER sieht in diesem Ansatz mit seinen abstrakten und stark formalisierten Graphen und Siglen einen methodisch stringenten Weg zur adäquaten Beschreibung der lateinischen Sprache.

---

75 cf. KLAUS BEYER (1973a), 14.

76 KLAUS BEYER (1973a), 15.

77 KLAUS BEYER (1973a), 14.

78 Zur Geschichte der Entwicklung der GTG cf. ANGELIKA LINKE / MARKUS NUSSBAUMER / PAUL R. PORTMANN (\*2001), 86f.

79 RAINER NICKEL (2001), 288.

80 cf. JOHN LYONS (?1989), 251.

81 JOHN LYONS (?1989), 252.

Aufgrund dieser Formalisierung und der Möglichkeiten zur graphischen Veranschaulichung glaubt BEYER positive didaktische Effekte erkennen zu können: Die Schüler könnten mit Hilfe von Siglen und graphischer Darstellung die „Konstitutionsregeln“ der lateinischen Sprache selber erarbeiten. Er konstatiert eine Belebung des Unterrichts durch gesteigerte Kreativität und Eigenständigkeit<sup>82</sup> der Schüler und sieht eine grundsätzliche Förderung des Abstraktionsvermögens<sup>83</sup>. Allerdings stellt sich BEYERS Ansatz dem Leser recht bald als eine wohl ungewollte Fortsetzung von Traditionen dar, derer man sich eigentlich entledigen wollte: BEYERS bewusst inhaltsunabhängiges Unterrichtsmodell erinnert in seiner Formalisierung und völligen Inhaltsferne fatal an die Einzelsätze der Lehrbücher aus den fünfziger und sechziger Jahren. Tatsächlich sollen hier so sinnfreie Sätze wie „puellae cantant“<sup>84</sup> „magister discipulum vituperat“<sup>85</sup> und „magister discipulis strenuis librum clarum monstrat“<sup>86</sup> im Zentrum des Unterrichts stehen, um daran Satzstrukturen auf der Basis moderner linguistischer Sprachbetrachtung zu entwickeln. Inhalte und Kontexte bleiben völlig ausgeblendet und würden die Konzentration auf die abstrakte Analyse der Sätze sicherlich nur stören. Auch die anspruchsvolle Nomenklatur<sup>87</sup> kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass hier Sprache ohne Inhalte behandelt wird und sich damit an den traditionellen Unterricht annähert, der wegen eben dieser Formalisierung heftig kritisiert wurde und eigentlich zur Disposition stand. Zugleich ist der formale Aufwand zur Darstellung komplexerer syntaktischer Gefüge sehr umfangreich und von so großer Abstraktheit, dass man mit Recht eine Überforderung der Schüler annehmen darf.<sup>88</sup>

BEYERS Bemühungen blieben der letzte Versuch, einen autonomen Sprachunterricht in strikter Trennung vom Lektüreunterricht zu etablieren. Die Gründe für das Scheitern dieses Konzepts hat RAINER NICKEL einleuchtend zusammengefasst: „Es ist kaum vorstellbar, daß sich Schüler über längere Zeit bereitfinden werden, einen inhaltslosen Grammatikunterricht zu ertragen.“ Zudem

---

82 cf. KLAUS BEYER (1973a), 31.

83 cf. KLAUS BEYER (1973a), 16.

84 KLAUS BEYER (1973a), 18.

85 KLAUS BEYER (1973a), 19.

86 KLAUS BEYER (1973a), 24.

87 Zur Veranschaulichung ein Formulierungsbeispiel aus KLAUS BEYER (1973a), 21, der sich auf den o. g. Satz bezieht: „Auch der lateinische Satz enthält zunächst die unmittelbaren Konstituenten NP und VP. Durch Tilgungstransformation bei Referenzidentität kann die NP allerdings gelegentlich fehlen.“ Damit soll lediglich ausgedrückt werden, dass die Nominalphrase (hier *discipulus*) bei erneutem Auftauchen im sich anschließenden Satz nicht mehr genannt zu werden braucht.

88 cf. KLAUS BEYER (1973a), 29f. (Einführung des Acl)

liege die „Schwäche dieses Ansatzes ... darin, daß die Inhaltsseite der Sprache unberücksichtigt bleibt und daher auch keine Argumente für den Erwerb und die Betrachtung des Lateinischen greifbar sind. Es kann darüberhinaus kein ausschließliches Ziel eines Sprachunterrichts sein, nur die Bauformen einer Sprache zu vermitteln und adäquat zu beschreiben.“<sup>89</sup> Auch HEILMANN sprach sich in überzeugender Weise dagegen aus, Lateinunterricht unabhängig von den Inhalten zu betreiben, da er schwer wiegende Folgen für das Fach befürchtete: „In Wirklichkeit ziehen wir uns dabei den Boden unter den Füßen weg. Wenn wir die Sprache von ihren Inhalten trennen, wird man bald nicht mehr einsehen, warum wir Latein für eine grundlegende Sprachreflexion benötigen. Vieles davon kann man an der Muttersprache und an modernen Fremdsprachen ebenso und schneller vermitteln.“<sup>90</sup> Auch in der Folgezeit hat z.B. FRIEDRICH MAIER immer wieder mit Nachdruck die Einseitigkeit eines derartigen Sprachunterrichts betont und mit Recht auf die Notwendigkeit der gegenseitigen Integration und Überlappung von Sprachunterricht und Literaturbegegnung hingewiesen.<sup>91</sup> Trotz des enormen sprachwissenschaftlichen Aufwands stellte BEYERS Unterrichtsmodell letztlich nur die Fortsetzung des traditionellen Sprachunterrichts dar, der aufgrund seiner Formalisierung und bewussten Inhaltsferne keine Zukunft mehr haben sollte.

Schließlich offenbaren BEYERS Ausführungen ein ganz grundsätzliches Problem, nämlich die Schwierigkeit, linguistische Grammatikmodelle in den altsprachlichen Unterricht sinnvoll einzubinden: Zunächst ist ersichtlich, dass die Auswertung der Linguistik für den altsprachlichen Unterricht von sehr optimistischen Erwartungen getragen wurde. So können wir auch in zahlreichen anderen Publikationen ein schier unerschöpfliches Vertrauen in die didaktische Potenz moderner Sprachwissenschaft feststellen.<sup>92</sup> Dadurch wurden kaum realistische Einschätzungen über das tatsächliche Anforderungsniveau derartiger komplexer und abstrakter Grammatikmodelle vorgenommen<sup>93</sup>, sodass berechtigte Kritik nicht ausbleiben konnte. An der GTG wurde die Theorielastigkeit des „Formalisierungsapparats“ bemängelt, „der, sobald die Probleme schwieriger werden, unerträglich kompliziert wird“<sup>94</sup>; ferner wurde eine „bis zum Exzess getriebene Mathematisierung“<sup>95</sup> kritisiert, die vor allem die Schüler

---

89 RAINER NICKEL (1974b), 77.

90 WILLIBALD HEILMANN (1973c), 107.

91 cf. FRIEDRICH MAIER (1979c), 40f.; ders., (1990b), 14.

92 cf. z. B. JOACHIM KLOWSKI (1971), HANS-PETER DRÖGEMÜLLER (1972), ADA B. HENTSCHEKE (1973).

93 cf. PAUL HOHNEN (1980), 330.

94 RAIMUND PFISTER (1972), 326.

95 RAIMUND PFISTER (1988), 95.

überfordere, sowie die Neigung zu isolierten Einzelsätzen mit geringem Informationswert<sup>96</sup>. Dementsprechend gering scheint die Akzeptanz bei den Fachlehrern gewesen zu sein.<sup>97</sup> Auch in der Lehrplanarbeit scheint sich die Rezeption der GTG in recht engen Grenzen bewegt zu haben: Zwar wird im nordrhein-westfälischen Lehrplan von 1978 für die Sekundarstufe I ein Ableitungsbaum aufgeführt, in den achtziger und neunziger Jahren ist jedoch keine nennenswerte Rezeption der GTG mehr feststellbar.<sup>98</sup>

### Sprachreflexion unter dem Primat inhaltsbezogener Textreflexion

Als didaktisch und unterrichtspraktisch ungleich einflussreicher darf hingegen das schon erwähnte textorientierte Unterrichtsmodell gelten, in dem Sprach- und Lektüreunterricht in enger Beziehung zueinander stehen. Sprachreflexion impliziert dabei „nicht nur die Denkarbeit, die auf das Gewinnen von Grammatikkenntnissen zielt, sondern das Bemühen, Inhalt und Form eines Textes in allen dabei wirksamen sprachlichen Erscheinungen bewußt zu durchdringen. Das Erkennen stilistischer und grammatischer Strukturen als Ausdruck von bestimmten Inhalten gehört ebenso dazu wie Fragen der Semantik und das Verhältnis des lateinischen Textes zur Muttersprache.“<sup>99</sup> Sprachreflexion wird daher im Wesentlichen als Textreflexion verstanden<sup>100</sup> und soll nach Möglichkeit am lateinischen Originaltext erfolgen, während die traditionelle Arbeit mit Einzelsätzen oder Kunsttexten als völlig ungeeignete Lektürevorbereitung eingestuft wird. Dieses Modell beruht ebenfalls auf einer intensiven Rezeption moderner Linguistik: Neben ausgewählten Aspekten der Transformationsgrammatik<sup>101</sup> lieferte die Textlinguistik (und der aus ihr abgeleitete Teilbereich der Textgrammatik) die entscheidende sprachwissenschaftliche Grundlage dieser Form der Sprachbetrachtung. Im Mittelpunkt von Textlinguistik und Textgrammatik steht der Text, nicht der Satz, ein Betrachtungsschwerpunkt, der sich aus der inhaltlichen Kritik an den satzlinguistisch ausgerichteten Grammatiken (z. B. GTG, Dependenzgrammatik) ergibt, mit deren Hilfe Sprachphänomene wie Tempus, Modus oder Konnektoren unter Vernachlässigung von

---

96 cf. HELMUT VESTER (1984), 376.

97 cf. DIETRICH STRATENWERTH (1989), 97.

98 cf. *Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium, Sek. I, Latein / Nordrhein-Westfalen* (1978), 16.

99 WILLIBALD HEILMANN (1972), 27f.

100 Hauptvertreter dieser Position sind EBERHARD HERMES (1970), WILLIBALD HEILMANN (z. B. 1971, 1972, 1973a, 1973b, 1975a, 1987, 1999), WILHELM HÖHN (1975, 1979, 1987) und HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (z. B. 1978a, 1979d, 1983, 1987a).

101 cf. WERNER ELFLEIN (1974), 33.

Satzzusammenhang und Autorenintention in der Tat nicht hinreichend erklärt werden können. Als Text gilt „eine komplex strukturierte, thematisch wie konzeptuell zusammenhängende sprachliche Einheit, mit der ein Sprecher eine sprachliche Handlung mit erkennbarem kommunikativem Sinn vollzieht“<sup>102</sup>. Daher beschäftigt sich die Textlinguistik nicht nur mit der „Abgrenzung und Klassifizierung von Texten“, sondern geht vor allem der Frage nach, „welche sprachlichen Bauelemente Texte konstituieren, wie die einzelnen Elemente (z. B. Sätze, Textabschnitte) systematisch zusammenhängen und wie sie zu Texten verbunden werden“<sup>103</sup>. Zum Bereich der Textsyntax gehört die Betrachtung von Tempus, Modus, Diathese, Personenkennzeichen und Konnektoren. Das spezifische Erkenntnisinteresse der Textgrammatik zielt auf die „Beschreibung satzübergreifender ... Sprachstrukturen, die die Kohärenz eines Textes bedingen“<sup>104</sup>, und beinhaltet die Analyse von Wortwiederholungen und Umschreibungen, Wortfeldern, Proformen, Ko-Referenz und Thema-Rhema-Abfolge. Zusätzlich erforderte die Textorientierung auch ein weitgehendes Umdenken bei den Texterschließungsmethoden: Nicht mehr ausschließlich auf die Grammatik bezogenes, satzweises Konstruieren oder Analysieren, sondern Sprach- und Inhaltsbetrachtung kombinierende, satzübergreifende Methoden wie das lineare Dekodieren oder die transphrastische Textvorerschließung sollten nun zur Anwendung kommen<sup>105</sup> und führten auf diese Weise zu einer nachhaltigen Belebung der Methodendiskussion, die ja schon in den fünfziger und sechziger Jahren mit großem Engagement geführt worden war. Diese textorientierten Methoden erfuhren in einzelnen Lehrplänen<sup>106</sup> z. T. umfangreiche Berücksichtigung, wurden in der Fachliteratur jedoch z. T. nachdrücklich mit durchaus überzeugenden lernpsychologischen Argumenten<sup>107</sup> abgelehnt.

---

102 ANGELIKA LINKE / MARKUS NUSSBAUMER / RAUL R. PORTMANN (42001), 245.

103 ANGELIKA LINKE / MARKUS NUSSBAUMER / RAUL R. PORTMANN (42001), 212.

104 RAINER NICKEL (2001), 283 f.

105 Z. B. WILLIBALD HEILMANN (1975a), HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1976), KARL-HEINZ NIEMANN (1987), CHRISTOPH DISSELKAMP (1991).

106 Z. B. *Lehrplan Latein, Grund- und Leistungsfach / Rheinland-Pfalz* (1983), 5 f.; *Richtlinien und Lehrpläne, Latein, Gymnasium, Sek. I / Nordrhein-Westfalen* (1993), 136 ff.

107 Z. B. HELMUT VESTER (1990, 1992), KLAUS WESTPHALEN (1990a), HANS-EBERHARD PESTER (1995); WESTPHALEN (1990a) hat seine Kritik deutlich artikuliert: „Das Erziehungsziel des Lateinunterrichts ist kein Linguist, kein Sprachgelehrter, der die *formalen* Bezüge einer Sprache bis in ihre feinsten Verästelungen bloßlegen kann. Vielmehr soll der Lateinschüler das Sprachmedium soweit decodieren können, daß er den in den überkommenen Texten enthaltenen Sinngehalt herausarbeiten und in Bezug auf seine eigene Existenz setzen kann ... Lateinunterricht darf nicht zur Textgrammatik werden. Wichtiger ist eine *humanistische Grammatik*, die sich mit den Denkmodellen menschlicher Existenz auseinandersetzt und nach der *conditio humana* einst und jetzt fragt.“ (81)

Um die Lektürefähigkeit nachhaltig zu fördern, soll die intendierte Textreflexion dem formalen Erwerb von Grammatikkenntnissen und der abstrakten Reflexion über isolierte sprachliche Phänomene übergeordnet sein. Im Unterricht sollen vielmehr die Sprachstrukturen, Stilistik und sprachliche Gestaltung, in der ein bestimmter Inhalt seinen formalen Ausdruck findet, im Mittelpunkt stehen<sup>108</sup>, wobei Morphologie, Semantik, Syntax, Textpragmatik und Pragmatik<sup>109</sup> berücksichtigt werden sollen. Wie bereits oben<sup>110</sup> erwähnt, war man sich jedoch durchaus bewusst, dass auf die Kenntnis grammatischer Regeln nicht verzichtet werden kann, sie sollen jedoch einen anderen, eher dienenden Stellenwert im Unterricht erhalten und bei der Textarbeit nur kurz beleuchtet werden. Die intensive Grammatikarbeit sollte in den ursprünglichen Planungen späteren Übungsphasen<sup>111</sup> vorbehalten bleiben, während die Inhalte stärker als bisher berücksichtigt werden, um „das Fremde in seiner Eigenart und die Spannung des Eigenen zu dem Fremden in vielfältiger Weise von der Sprache und den durch sie vermittelten Inhalten her bewußt zu machen“<sup>112</sup>. Zusätzlich werden über das Fach hinausweisende, ausgesprochen anspruchsvolle Erwartungen an den Sprachunterricht gestellt: Da Sprachreflexion in besonderer Weise „den Erfordernissen der Gegenwart und den von ihnen her formulierten Bildungszielen“<sup>113</sup> entspreche, soll der gesamte Sprachunterricht in einen übergeordneten gesellschaftlichen Kontext gestellt werden und seine emanzipatorische Kraft entfalten. Durch die Reflexion über den Zusammen-

---

108 cf. WILLIBALD HEILMANN (1971), 24.

109 cf. WILHELM HÖHN (1987), 58.

110 cf. Kapitel VI. 2. 1, 244 ff.

111 Nach WILLIBALD HEILMANN (1987), 70ff., hat der Unterricht folgende Struktur: In einer ersten Stufe soll zunächst die Klärung der historischen und situativen Voraussetzungen des Texts im Vordergrund stehen sowie eine umrisshafte Erfassung des Inhalts und der Textgestaltung. „Grammatik darf nicht den Ausgangspunkt der Beschäftigung mit dem Text bilden.“ (71) Im Verlauf der zweiten Stufe kommt es zu einer möglichst genauen Erarbeitung der Einzelheiten des Texts, jedoch nicht im Sinne einer systematischen Grammatikarbeit. HEILMANN verlangt dabei vom Lehrer eine der sonst üblichen Unterrichtspraxis zuwiderlaufende Zurückhaltung, da in den beiden ersten Phasen nur die nötigsten Grammatikkenntnisse vermittelt werden sollen. (71f.) Bei schwer wiegenden sprachlichen Defiziten der Schüler soll die Textarbeit jedoch zurückgestellt und der grammatische Stoff gesichert werden. (72) Erst in der dritten Phase setzt die eigentliche Grammatikarbeit ein mit der Erarbeitung von Regeln, Systematisierungen und funktionalen Erklärungen. (74) In der vierten und letzten Stufe soll die Grammatik geübt werden. (75) Die Übersetzung hat ihren Platz nach Abschluss der Textarbeit (2. Phase) oder nach Phase 3. (75) Die Interpretation wird in Phase 1 und 2 vorbereitet, erfolgt schwerpunktmäßig nach der Übersetzung. (75f.) cf. hierzu ebenso HEILMANN (1999), 14.

112 WILLIBALD HEILMANN (1975a), 5.

113 WILLIBALD HEILMANN (1972), 26.



hang von Form und Inhalt, durch die Aufdeckung von Autorenintentionen, durch das „Nachdenken über Sprache als Mittel der Wirklichkeitserfassung“<sup>114</sup> sollen Abstraktions-<sup>115</sup>, Kommunikations-<sup>116</sup> und Urteilsfähigkeit gefördert werden sowie die Befähigung zu einem kritischen Umgang mit geschriebener und gesprochener Sprache<sup>117</sup>. Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass der Sprachreflexion durch die Förderung der muttersprachlichen Kompetenz eine bedeutsame sprachkompensatorische Wirkung zugeschrieben wird, wodurch sozial bedingte Benachteiligungen gelindert werden sollen.<sup>118</sup> Es kann nicht verwundern, dass dieser erstaunlich umfassende emanzipatorische Anspruch einer textorientierten Sprachreflexion vor allem zu Beginn der siebziger Jahre mit Nachdruck propagiert wurde, als der gesellschaftspolitische Legitimationsdruck seitens der Curriculumtheorie besonders ausgeprägt war.

Unter diesen Voraussetzungen konnte das Sprachmaterial nicht mehr aus sinnfreien Einzelsätzen oder eigens entworfenen ‚Kunsttexten‘ bestehen, sondern stand nunmehr unter dem Primat der Originalität: „Prinzip dieses Lateinunterrichts soll Sprachreflexion auf der Grundlage originaler lateinischer Äußerungen und – wo möglich – originaler lateinischer Texte sein. Wird mit konsequenter Orientierung an diesem Prinzip gearbeitet, so muß schon im Anfangsunterricht der Text eine entscheidende Rolle spielen. Sprachunterricht ist dann stets zugleich auch Verstehen und Lesen von Texten, also Lektüre.“<sup>119</sup> Die Verwendung von Originaltexten schon im Anfangsunterricht wurde auf vielfältige Weise gerechtfertigt: Vor dem Hintergrund der veränderten Lernbedingungen mit zunehmend verringerten Stundenzahlen sollten zum Zweck einer ökonomischen und zugleich zielgerichteten Vorbereitung auf die spätere Lektüre Originaltexte schon beim Spracherwerb zur Anwendung kommen, da sie in Satzbau, Wortstellung und Vokabular den später zu lesenden Originalen entsprächen und zugleich eine inhaltlich ergiebige Interpretation ermöglichten.<sup>120</sup>

---

114 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1983), 22.

115 cf. WILLIBALD HEILMANN (1973a), 46f.

116 cf. HANS PETER DRÖGEMÜLLER (1972), 14: „Das spezifische Richtziel z. B. des Lateinischen liegt vielmehr im Bereich der Sprachreflexion, der Einsicht in die Leistungen sprachlicher Strukturen für die Redeabsicht: Wo Kommunikationsfähigkeit als Ziel postuliert wird, muß auch das Dekodieren von Sprachintentionen geübt werden, wofür die syntaktische und tropische Struktur lateinischer Kontexte wohl die beste Möglichkeit bietet.“ cf. WILLIBALD HEILMANN (1973a), 46f.

117 cf. WILLIBALD HEILMANN (1971), 26, GERHARD RÖTTGER (1977), 70.

118 cf. HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1979d), 224.

119 WILHELM HÖHN (1975), 65.

120 cf. WILLIBALD HEILMANN (1975a), 5f., HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1978a), 89 und WILHELM HÖHN (1987), 63f.



Mit Nachdruck wurde darauf hingewiesen, dass man sich den „langen Umweg über künstliche Texte, bei denen wichtige Funktionen von Sprache nicht oder nur unzureichend zur Geltung kommen“<sup>121</sup>, nicht mehr leisten könne. Als weiterer Vorteil der Originaltextorientierung wird die Authentizität originaler Texte hervorgehoben, deren Einheit von Form und Inhalt von Einzelsätzen oder Kunsttexten nicht erreicht oder sogar verfälscht werde. In Kunsttexten bestehe beispielsweise die Gefahr, dass die römische Wirklichkeit historisch ungenau dargestellt und eine „scheinbare Geschichtlichkeit“<sup>122</sup> aufgebaut werde, und dies auch noch in zweifelhafter sprachlicher Qualität. Nur ein Originaltext biete aufgrund seines Inhalts, seiner kommunikativen Struktur und seines bewusst gestalteten, historisch authentischen Inhalts die Voraussetzungen für eine ergiebige Interpretation und die erstrebte umfassende Sprachreflexion: „Durch die Arbeit am originalen Text gewinnt dagegen gerade der Jugendliche ein Gespür für das Geschick der sprachlichen Gestaltung, die der antike Autor geschaffen hat, er wird angeregt, sein eigenes Ausdrucksvermögen weiter auszubilden, und er erwirbt durch Nachdenken und Nachgestaltung ein kritisches Bewußtsein, das ihn vor Manipulation bewahrt und ihm die Freiheit des Geistes täglich neu vergegenwärtigt.“<sup>123</sup>

Obwohl die angeführten Argumente vor dem Hintergrund des in der Tat völlig unbefriedigenden Einzelsatzwesens mit seinem häufig idealistischen Bild der Antike nur zu verständlich sind und aus bildungshistorischer Sicht geradezu unvermeidbar gewesen sein dürften, um notwendige Reformprozesse in Gang zu bringen, dürfen offenkundige Probleme dieser Konzeption nicht übersehen werden. Allzu häufig begegnet man einem didaktischen und methodischen Purismus, der aufgrund seiner Rigidität berechnete Zweifel an der praktischen Umsetzbarkeit nährt. So wird in der Literatur völlig zu Recht auf die Schwierigkeit hingewiesen, gerade für jüngere Schüler altersangemessene Originaltexte ausfindig zu machen, die nach Inhalt, Syntax, Morphologie und Wortschatz geeignet sind.<sup>124</sup> RAINER NICKEL, übrigens ein engagierter Befürworter des frühen Einsatzes von Originaltexten, hat diese schwer wiegende Problematik anschaulich zusammengefasst: So könne man nicht übersehen, dass sich die Originaltexte „nicht nur aufgrund ihrer inhaltlichen und formal-grammatischen Komplexität als schwierige Medien erweisen. Originaltexte enthal-

---

121 WILLIBALD HEILMANN (1975a), 7.

122 WILLIBALD HEILMANN (1973c), 110, cf. HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1978a), 89; WILLIBALD HEILMANN (1987), 69, cf. WILHELM HÖHN (1987), 58.

123 GERHARD RÖTTGER (1977), 70.

124 cf. WILHELM HÖHN (1987), 61; RAINER NICKEL (1990), 49.

ten meist auch relativ viele dem Schüler unbekanntes Vokabeln, die aufgrund ihrer Seltenheit nicht einmal als Lernvokabeln anzusehen sind. Der grammatische Stoff, der mit Hilfe des Originaltextes gelernt werden soll, begegnet fast nie getrennt von anderen grammatischen Phänomenen, deren Behandlung zunächst noch unerwünscht ist. Andererseits ist der grammatische Stoff, um den es geht, in kaum einem Originaltext hinreichend genug repräsentiert.<sup>125</sup> Schließlich wurden berechtigte Zweifel geäußert, ob man bei der Arbeit mit Originaltexten im Anfangsunterricht wirklich von Lektüre sprechen könne. HELMUT VESTER weist mit einigem Recht auf methodische Schwierigkeiten hin, nämlich auf ein „Hin- und Herpendeln zwischen Inhalt und grammatischer Belehrung“<sup>126</sup>, wobei der Inhalt letztlich dann doch wieder aus dem Blickfeld gerate. All diese Nachteile bewirkten nach der einleuchtenden Ansicht der Kritiker nicht nur die Gefahr einer durch unangemessene Verwissenschaftlichung hervorgerufenen Überforderung der Schüler<sup>127</sup>, sondern stellten zugleich auch überzogene und kaum umsetzbare Ansprüche an die Lehrbücher dar<sup>128</sup>. Zugleich wurde auf die Gefahr hingewiesen, dass der Lehrer anstelle einer zu komplexen textgrammatischen Analyse den neuen Stoff dann doch mit eigenen Texten oder gar Einzelsätzen erarbeiten lässt, das Lesestück erst am Ende der Lektion behandelt<sup>129</sup> oder ganz im Gegenteil die Texte „zum Regelbuch grammatischer Versatzstücke“<sup>130</sup> umfunktioniert. Im Übrigen scheint es wenig einsichtig, warum es Lehrbuchentwicklern nicht möglich sein sollte, ‚Kunsttexte‘ mit hohen sprachlichen und historischen Qualitätsstandards zu entwerfen, die aufgrund ihrer didaktisch und methodisch geschickten Anordnung in Sprache und Inhalt auf die Bedürfnisse der Schüler besser eingehen und das Lernergebnis positiver gestalten können als ein vergleichbarer Originaltext, der überhaupt nur durch eine große Fülle an Vokabelangaben und weiteren sprachlichen Hilfen ‚gelesen‘ werden kann.<sup>131</sup> Insgesamt kann man den Eindruck gewinnen, dass der Aufwand für das notwendige sprachliche Training unterschätzt und der Spielraum für Eigenarbeit der Schüler insofern eingeschränkt wurde, als durch den unbedingten Vorrang der Textarbeit eine nur noch de-

---

125 RAINER NICKEL (1990), 49f.; cf. FRANZ-PETER WAIBLINGER (1998), 13.

126 HELMUT VESTER (1984), 378.

127 cf. PAUL HOHNEN (1980), 330ff.; KLAUS WESTPHALEN (1986), 367; (1990a), 75.

128 cf. KLAUS WESTPHALEN (1990a), 79f.; RUPERT FARBOWSKI (1997), 195; FRANZ-PETER WAIBLINGER (1998), 12f.

129 cf. FRANZ-PETER WAIBLINGER (1998), 13.

130 ANSELM HORA (1989), 29.

131 cf. KLAUS WESTPHALEN (1990a), 79f.

duktive Einführung der sprachlichen Phänomene nicht mehr auszuschließen war.<sup>132</sup>

Daher kann es nicht verwundern, dass der Originaltextprimat von verschiedenen Kritikern entschieden abgelehnt oder zumindest skeptisch vermerkt wurde, dass der Lateinunterricht dadurch weder erfolgreicher noch leichter geworden sei.<sup>133</sup> Jedenfalls kann man den berechtigten Eindruck gewinnen, dass der Primat der Originaltexte längst nicht die ursprünglich erhoffte praktische Bedeutung erlangt hat. Indizien hierfür liefern nicht nur die Lehrbücher, auf die noch einzugehen sein wird, sondern unverdächtiger Kronzeuge für diese Entwicklung ist WILLIBALD HEILMANN, der ohne Zweifel profilierteste Vertreter eines an Originaltexten ausgerichteten Anfangsunterrichts. War schon seinem Lehrbuch *Contextus*, das von Anfang an ausschließlich mit originalen Texten arbeitete, in der Praxis nicht der entscheidende Durchbruch vergönnt gewesen, so weist auch sein vorerst letzter Artikel zum Thema „Textarbeit und Grammatikarbeit im einführenden Sprachunterricht“ aus dem Jahr 1999 in diese Richtung: Von der fast dreißig Jahre zuvor mit großem Nachdruck vertretenen Notwendigkeit, Originaltexte im Anfangsunterricht zu verwenden, ist nämlich keine Rede mehr.<sup>134</sup>

Da jedoch auch die Kritiker dieses Konzepts nicht ernsthaft zu Einzelsätzen als sprachlicher Grundlage des einführenden Sprachunterrichts zurückkehren wollten, konnten pragmatische Lösungsvorschläge nicht ausbleiben. In der Anfangsphase des Unterrichts sollten zunächst didaktisch und methodisch aufbereitete Kunsttexte Verwendung finden, danach sollten die Lehrbuchtexte allmählich an Originale angenähert werden und schließlich durchaus Originales bieten.<sup>135</sup> So befürworteten schließlich auch Vertreter der Textgrammatik den Einsatz von Kunsttexten in der Anfangsphase des Sprachunterrichts<sup>136</sup> aus-

---

132 In diese Richtung weisen Äußerungen von HEILMANN (1999), 5. Nachdem die Schüler ohne Kenntnis des Abl. absolutus den Block *hostibus impetum facientibus* übersetzt haben, muss der Lehrer eingreifen und „nun so knapp wie möglich etwas über die neue Konstruktion sagen“.

133 cf. RAIMUND PFISTER (1990), 27; KLAUS WESTPHALEN (1990a), 80; FRANZ-PETER WAIBLINGER (1998), 13.

134 cf. WILLIBALD HEILMANN (1999), 2f.

135 cf. THOMAS MEYER (1989), 6: „Damit ist der langanhaltende Streit, ob Kunsttexte (‚sekundäre Texte‘) überhaupt zulässig seien und ob eine Bearbeitung originaler Texte nicht eo ipso eine Verfälschung bedeute, auf pragmatischer Ebene gelöst.“ Ferner ebenso FRIEDRICH MAIER (1979c), 41.

136 cf. HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1978a), 90; (1979d), 227.

drücklich. Ferner wurden Vorschläge zum Einsatz von Annäherungstexten<sup>137</sup> oder für eine zweisprachige Einführung<sup>138</sup> gemacht. Trotz einer nicht selten übertriebenen und praxisfernen didaktisch-methodischen Rigidität dürfte das bedeutendste Verdienst dieser textorientierten Konzeption darin liegen, dass sie grundsätzlich die Aufmerksamkeit auf die didaktische Leistungsfähigkeit von Texten lenkte und dadurch ganz wesentlich dazu beitrug, dass sich seit den siebziger Jahren in allen neuen Lehrbüchern das Textprinzip als Grundlage des Anfangsunterrichts gegen das traditionelle Einzelsatzwesen durchsetzen konnte. Von linguistischen Übertreibungen der siebziger Jahre ist bei den Hauptvertretern dieses Unterrichtskonzepts am Ende des Jahrhunderts nur noch selten etwas zu spüren.<sup>139</sup>

„Modellfall“ Latein:

### Sprachreflexion als Einsicht in das Funktionieren von Sprache

Didaktiker wie FRIEDRICH MAIER und KLAUS WESTPHALEN weisen der Sprachreflexion ebenfalls eine wichtige Funktion im Sprachunterricht zu: FRIEDRICH MAIER bezeichnet Sprachreflexion – neben dem Erwerb der Sprachkenntnis – als das „Herzstück“<sup>140</sup> aller Lehrpläne. Allerdings werden schnell grundsätzliche Abweichungen von den oben schon beschriebenen Konzepten deutlich: Zur Förderung von Sprachreflexion hält MAIER weder einen autonomen Sprachunterricht für geeignet, in dem die Sprachgegenstände für abstrakte Zwecke funktionalisiert, der Unterricht auf eine „formal-funktionale Schulung“ konzentriert und die Beschäftigung mit literarischen Texten „nahezu als pädagogisch wertlos angesehen“<sup>141</sup> werden. Für ebenso einseitig hält MAIER einen rein textorientierten Ansatz, da der Sprachunterricht „ausschließlich in eine dienende Funktion“<sup>142</sup> zurückgedrängt und lediglich an den Bedürfnissen für die Lektüre ausgerichtet werde. MAIER sucht in seinem ‚Integrationsmodell‘ einen didaktisch angemessenen Mittelweg zwischen beiden Extrempositionen,

---

137 cf. RAINER NICKEL (1990), 53ff.

138 cf. FRANZ-PETER WAIBLINGER (1998), 15ff.

139 Bezeichnend hierfür sind Beiträge von PAUL BARIÉ und WILLIBALD HEILMANN aus den Jahren 1973 und 1999. Liefert BARIÉ eine linguistisch ausgefeilte, mit entsprechendem Fachvokabular versehene Analyse lateinischer Texte, so fällt bei HEILMANN die Bemühung auf, Textgrammatik in einer ausgesprochen praxisorientierten Form darzubieten, die weitgehend ohne linguistische Fachsprache auskommt und vom damals ausfühlich propagierten sprachwissenschaftlichen Überbau nur noch wenig spüren lässt.

140 FRIEDRICH MAIER (1979c), 101.

141 FRIEDRICH MAIER (1979c), 40.

142 FRIEDRICH MAIER (1979c), 40.

indem er sich um die Verzahnung von Sprachbetrachtung und Literaturbegegnung bemüht. Sprachreflexion versteht er als „kritischen“<sup>143</sup> oder „bewußten Umgang mit Sprache“<sup>144</sup>, wobei „die sprachlichen Elemente – im Vergleich und Kontrast zur Muttersprache – als Träger von Aussage und Sinn verstanden werden“<sup>145</sup>. MAIER erkennt in der Tatsache, dass im Lateinunterricht nicht in der Fremdsprache geredet wird, einen wichtigen didaktischen Vorteil: Durch den ständigen Vergleich zwischen Mutter- und Fremdsprache könne über Sprache an sich reflektiert werden.<sup>146</sup> Daher spielt die systematische, gleichsam „mikroskopische“<sup>147</sup> Betrachtung einzelner Sprachphänomene eine entscheidende Rolle in MAIERS Konzept, auf deren Grundlage Verständnis für das Funktionieren des gesamten Sprachsystems geschaffen werden soll.<sup>148</sup> Letztlich geht es um ein anspruchsvolles Ziel, nämlich das „Einblickgeben in das Funktionieren von Sprache, (um die) Reflexion über ein Modell von Sprache“<sup>149</sup>. Allerdings geht MAIER in Übereinstimmung mit der Textlinguistik davon aus, dass das grammatische Einzelphänomen nur dann sinnvoll erfasst werden kann, wenn es in den Kontext einer inhaltlich ergiebigen sprachlichen Form eingebettet ist. Konsequenterweise fordert MAIER daher für den Anfangsunterricht ausschließlich zusammenhängende Texte, die sich mit zunehmendem Unterrichtsfortschritt den Originalen immer weiter annähern und somit nicht nur der Motivation der Schüler dienen, sondern auch eine wirksame Vorbereitung auf die Originallektüre sicherstellen sollen.<sup>150</sup>

Von entscheidender Bedeutung für diese Art der reflektierenden Sprachbetrachtung sind zwei Aspekte: die fachübergreifend wirksame sprachliche Modellfunktion des Lateinischen und Einflüsse satzlinguistisch ausgerichteter Verfahren. Die Modellfunktion der lateinischen Sprache wird als ein didaktisches Charakteristikum des Lateinunterrichts bewertet und gilt als eigentliche Voraussetzung für eine effektive und didaktisch sinnvolle Reflexion über Sprache. Hierbei wurde ein Impuls wirksam, der vom Anglisten THEODOR WILHELM

---

143 KLAUS WESTPHALEN (1981), 61.

144 FRIEDRICH MAIER (1979c), 15.

145 FRIEDRICH MAIER (1979c), 40.

146 cf. FRIEDRICH MAIER (1972), 7.

147 cf. FRIEDRICH MAIER (1979c), 41: „Sprache unter dem Mikroskop“; (1979c), 177: „mikroskopisches Lesen“.

148 cf. FRIEDRICH MAIER (1979c), 43: „Der Lernende schaut konzentriert auf ihre Eigenart im Detail und sieht die Merkmale, die das Funktionieren der Sprache regeln, durch deren Wirkung letztlich also sprachliche Mitteilung zustande kommt.“

149 FRIEDRICH MAIER (1990b), 14; cf. KLAUS WESTPHALEN (1992), 54f.; GERHARD FINK / FRIEDRICH MAIER (1996), 93.

150 cf. FRIEDRICH MAIER (1979c), 41.

am Ende der sechziger Jahre gegeben worden war: WILHELM hatte in seinem viel beachteten Grundlagenwerk „Theorie der Schule“ dem Lateinunterricht eine entscheidende Rolle im gesamten Sprachunterricht zugewiesen. Latein sollte neben Englisch verbindliche Basissprache des Gymnasiums sein, und zwar als reflexionsorientierte Komplementärsprache zur Kommunikationssprache Englisch.<sup>151</sup> WILHELM begründet „die Unentbehrlichkeit des Lateinischen im Gymnasium ... damit, daß in der Tat auch das *sprachliche* Denk-, Urteils- und Beobachtungsvermögen geübt werden muß, und daß sich *dafür* die lateinische Sprache aus den bekannten Gründen eignet. Die Aufgabe lautet: mit Sprache reflektierend umgehen.“<sup>152</sup> Grundlage hierfür bildet die Modellfunktion des Lateinischen: Latein ist nach der Ansicht von WILHELM „besser als jede lebende Sprache ... geeignet, Sprache als ein *System* sichtbar zu machen, als ein ‚Modell von Sprache überhaupt‘. Was Sprache ‚leisten‘ kann und was nicht, ... läßt sich an der lateinischen Sprache besser lernen als an jeder lebenden.“<sup>153</sup> Es ist bemerkenswert, dass WILHELM offensichtlich besonders von den bekannten Konzepten HARTMUT VON HENTIGS beeinflusst wurde<sup>154</sup> und wie VON HENTIG die inhaltliche Komponente („Pflege des abendländischen Erbes“) deutlich hinter der sprachlichen zurückstellte. Offensichtlich befürwortete er ebenfalls eine „linguistische Erneuerung des Lateinunterrichts“<sup>155</sup>. WILHELMS sprachbezogener Modell-Begriff wurde insbesondere von MAIER und WESTPHALEN für den altsprachlichen Unterricht rezipiert und modifiziert<sup>156</sup> und darf als ein weiteres Beispiel für die verstärkte Öffnung gegenüber der Erziehungswissenschaft gelten.

Elemente der Linguistik spielen ebenfalls in MAIERS Konzept zur Förderung der Sprachreflexion eine wichtige Rolle, obwohl er einer unkritischen „Linguistisierung“ des lateinischen Sprachunterrichts skeptisch gegenüber steht und in einleuchtender Weise zu bedenken gibt, dass linguistische Modelle nicht zuletzt deshalb für den altsprachlichen Unterricht rezipiert wurden, um durch den Anschluss an die moderne Sprachwissenschaft Impulse für eine Reform des altsprachlichen Unterrichts zu gewinnen und durch diesen Modernitätsnachweis die vorhandene bildungspolitische Bedrängnis abzumildern.<sup>157</sup> Für die offensichtlich weit verbreitete Skepsis innerhalb der Lehrerschaft, linguistische

---

151 cf. THEODOR WILHELM (21969), 392f.

152 THEODOR WILHELM (21969), 169.

153 THEODOR WILHELM (21969), 392.

154 cf. THEODOR WILHELM (21969), 499, Anm. 32.

155 THEODOR WILHELM (21969), 499, Anm. 32.

156 cf. FRIEDRICH MAIER (1979c), 171f., KLAUS WESTPHALEN (1992), 44, 54f.

157 cf. FRIEDRICH MAIER (1979c), 140f.

Theorien auf den altsprachlichen Unterricht anzuwenden, nennt er überzeugende Gründe: „Denn die didaktische Theorie hat die Linguistisierung des lateinischen Sprachunterrichts sehr bald so weit vorangetrieben, daß die Praxis den Schritt nicht nachvollziehen konnte und auch nicht wollte. Sie konnte es nicht, weil ihr größtenteils die auf die Schulbedürfnisse zugerichteten Hilfsmittel dafür fehlten, sie wollte es nicht, weil der Wert eines linguistisch ausgerichteten Unterrichts für das Bildungsziel des Lateinunterrichts nicht oder zu wenig einsichtig gemacht wurde.“<sup>158</sup> Gleichwohl spricht er sich gegen ein pauschales „Verdikt“ in Bezug auf die Linguistik aus und plädiert für einen pragmatischen Umgang, allerdings unter bestimmten Bedingungen: „Sprachlernen und Sprachbetrachten“ müssten Vorrang vor linguistischen Zielen haben. Zudem müsse die Sprachwissenschaft einer didaktischen Reduktion unterzogen und auf die Bedürfnisse von Fach, Schülern und Lehrern abgestimmt werden. Die Hauptaufgabe der Linguistik bestehe darin, „Gesetzmäßigkeiten und Funktionen der lateinischen Sprache, auch der Sprache an sich – in einer dem heranwachsenden Kind gemäßen Form – zu ermöglichen, zu akzentuieren und zu intensivieren“<sup>159</sup>.

Um diese Ziele pragmatisch, d. h. an den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Schule orientiert, zu realisieren, wurde von MAIER das sog. „Satzmodell der funktionalen Syntax“ entwickelt, das für zahlreiche Lehrbücher und Grammatiken von grundlegender Bedeutung geworden ist.<sup>160</sup> In graphischer Form wird ein Grundmodell des lateinischen Satzes geboten, in dem die verschiedenen Kästchen Positionen der einzelnen Satzglieder (Subjekt, Prädikat, Objekt, Adverbiale) und Satzgliedteile (Attribute) angeben. Die Position stimmt dabei mit der Funktion überein: „Alle syntaktischen Erscheinungen, die an die Stelle (Position) dieser Satzglieder treten, erfüllen jeweils die gleiche Funktion im Satz.“<sup>161</sup> Dieses graphische Modell dient zuallererst der Veranschaulichung und Bewusstmachung der Satzfunktionen im Lateinischen. Der Schüler soll bereits im Anfangsunterricht mit Hilfe des Satzmodells „zur Erkenntnis geführt werden, wie die einzelnen Satz-Positionen, die ... Satz-Funktionen markieren, durch verschiedene Paradigmata besetzt ... werden können ... Diese Erkenntnis ermöglicht ihm dann, die Erscheinungen ... sowohl in ihrer Satz-Funktion / Satzglied-Funktion als auch in ihrer begrifflichen Benennung zu begreifen.“<sup>162</sup>

---

158 FRIEDRICH MAIER (1979c), 141.

159 FRIEDRICH MAIER (1979c), 142.

160 *Cursus Latinus, Cursus Novus, Cursus Latinus, Ordo-Grammatik.*

161 FRIEDRICH MAIER (1979c), 144.

162 FRIEDRICH MAIER (1979c), 145.



Durch die Reduktion des Satzes auf nur wenige Konstanten soll sichergestellt werden, dass die Schüler nicht überfordert werden und bereits im Anfangsunterricht mit diesem Modell arbeiten können. Für die einfachen syntaktischen Phänomene kann dies sicherlich auch ohne Einschränkung gelten; bei komplexeren Strukturen erfordert das Modell jedoch nicht unerhebliche Abstraktionsfähigkeiten und gerät schnell an die Grenzen seiner Anschaulichkeit, wie man vor allem an den z.T. unübersichtlichen Grafiken in der Modellgrammatik *Ordo*<sup>163</sup> erkennen kann. Man wird MAIERS Einschätzung zustimmen können, dass die erfolgreiche Anwendung dieses Modells nur das Ergebnis langwieriger „Internalisierung“<sup>164</sup> sein kann. Trotzdem scheint dieses Modell im Vergleich mit anderen, die auf modernen strukturalistischen Theorien beruhen, noch das schülerfreundlichste.

Allerdings führt MAIERS Wille zur Schülerorientierung zu einem inhaltlichen Problem, das exemplarisch die Schwierigkeit offen legt, Elemente sprachwissenschaftlicher Belehrung in den Lateinunterricht didaktisch sinnvoll und zugleich wissenschaftlich korrekt zu integrieren. So hat HEINZ HAPP in einleuchtender Weise auf fachliche Schwächen des Modells, das eindeutig Elemente der Dependenzgrammatik (z.B. Satzkern, notwendige und freie Ergänzungen) aufweist, hingewiesen und eine Erweiterung vorgeschlagen, die von MAIER mit ebenso guten didaktischen Gründen abgelehnt wurde.<sup>165</sup> Insgesamt handelt es sich bei diesem Modell um ein eher pragmatisches Konstrukt, das strengen wissenschaftlichen Ansprüchen nicht in allen Aspekten genügen kann: Zur wissenschaftlichen Legitimation aufgeführte Zitate von linguistischer Seite wurden bereits früh als fehlerhaft und ungenau kritisiert.<sup>166</sup> Auch das als Ausgangspunkt genannte, auf den deutschen Satzbau bezogene „Satzgrundmodell“ wird dem Leser ohne jegliche sprachwissenschaftliche Einordnung präsentiert, und auch die angegebene Quelle trägt nicht zur Erhellung

---

163 GERHARD FINK / FRIEDRICH MAIER (1998).

164 FRIEDRICH MAIER (1979c), 145.

165 ULRICH DÖNNGES / HEINZ HAPP (1977a), 256, forderten beispielsweise, dass die Kategorien *Objekt* und *Adverbiale* durch die Kategorien valenzgebundene *Ergänzungen* und nicht-valenzgebundene (adverbiale) *freie Angaben* ersetzt werden sollen. MAIER (1979c), 146, der nachträglich einige dieser Kritikpunkte produktiv in das Modell eingearbeitet hat, lehnt diesen Vorschlag ab, da die „primäre Darstellungsabsicht (Verdeutlichung der Satzfunktion) von einer zusätzlichen sekundären (Verdeutlichung der ‚Valenzgebundenheit‘ bzw. ‚Nicht-Valenzgebundenheit‘) überlagert“ werde und bei den Schülern wegen der Unterscheidung von zwei Darstellungsabsichten zur Verwirrung führe und durch die Verzerrung des Ordnungsrahmens lernpsychologisch unzulänglich sei.

166 cf. ULRICH DÖNNGES / HEINZ HAPP (1977a), 257, Anm. 13.



bei.<sup>167</sup> So viel ist jedoch deutlich: MAIERS Satzmodell vereint bestimmte, von ihm leider nicht ausführlich benannte Elemente moderner Sprachwissenschaft (strukturalistisch-graphische Darstellung, Elemente der Dependenzgrammatik) mit Teilen traditioneller Grammatikbetrachtung (Verwendung der bekannten Nomenklatur mit den gewohnten Satzgliedern, funktionale Grammatikbetrachtung). Durch eine gezielte didaktische Reduktion soll Praxistauglichkeit sichergestellt, eine Überforderung von Lehrern und Schülern vermieden und vor allem das übergeordnete Ziel der Sprachreflexion erreicht werden. Insofern kann von einer Linguistisierung oder gar einer einseitigen Verwissenschaftlichung des Unterrichts nicht die Rede sein, viel eher handelt es sich um eine (manchen sicherlich viel zu) behutsame Modernisierung des Lateinunterrichts, worauf MAIER übrigens ausdrücklich hingewiesen hat: „Das Altbewährte besteht fort; es wird lediglich durch eine moderne Methode an die Schüler vermittelt. Und dies ist ein fortschrittlicher Aspekt.“<sup>168</sup> Über den praktischen Erfolg dieses Modells lassen sich keine klaren Aussagen machen; MAIER führt zwar positive Einschätzungen von zwei Schulpraktikern an, äußert sich jedoch insgesamt sehr zurückhaltend.<sup>169</sup> Auf die Lehrplangestaltung hat dieses Modell wohl nur punktuellen Einfluss ausgeübt und ist nur vereinzelt in (bayerischen) Plänen zu finden.<sup>170</sup>

In der Praxis des Anfangsunterrichts will MAIER die Sprachreflexion zunächst hinter den Erwerb von Sprachwissen zurücktreten lassen; erst im Laufe des Lehrgangs soll sich der Hauptakzent des Unterrichts auf die reflektorische Sprachbetrachtung verschieben. So ist in Klasse 5 und 6 – MAIER zitiert den entsprechenden bayerischen Lehrplan – das „Nachdenken über Sprache und ihre Gesetzmäßigkeiten ... – dem Entwicklungsstand des Schülers entsprechend – notwendig auf Grundlegendes gerichtet; es ist noch an einem mehr konkret-pragmatischen Ziel orientiert. ‚Sprachreflexion verbessert das Verständnis der Muttersprache und erweitert die sprachliche Ausdrucksfähigkeit‘“<sup>171</sup>. In der nächsten Phase (Klasse 7 und 8) wird das Lateinlernen stärker „auf die Ebene des theoretischen Durchdringens der Sprache gehoben“<sup>172</sup>. Allerdings wird

---

167 cf. FRIEDRICH MAIER (1979c), 144; es handelt sich um ein Satzgrundmodell, das OTMAR BOHUSCH im „Lexikon der grammatischen Terminologie“ (Donauwörth 1972, 195) veröffentlicht hat. Nähere Informationen zu Grundlagen und wissenschaftlicher Bewertung dieses Modells sucht man vergeblich.

168 FRIEDRICH MAIER (1979c), 163.

169 cf. FRIEDRICH MAIER (1979c), 163.

170 Z. B. *Fachlehrplan für Latein / Bayern* (1991), 1522 (L2, 7. Kl.).

171 FRIEDRICH MAIER (1979c), 105.

172 FRIEDRICH MAIER (1979c), 105.

auch darauf hingewiesen, dass Sprach- und Textreflexion umso früher Thema des Unterrichts werden müssten, je kürzer die Lehrgänge seien.<sup>173</sup> Durchaus typisch für diesen zwischen Tradition und Neuorientierung angesiedelten Ansatz ist, dass die sprachreflektorische Arbeit mit Einzelsätzen bestritten wird, an denen exemplarisch „der Eigenwert der grammatischen Reflexion herausgestellt“ wird. Ausdrücklich ist es Ziel des Grammatikunterrichts, „ein kategoriales Regelsystem zu entwickeln, dessen Vermittlung nicht unbedingt an meistens komplexere Texteinheiten gebunden“<sup>174</sup> ist. Beispielsweise sollen die Schüler am Fall der *consecutio temporum* mit Hilfe von zwei Sätzen<sup>175</sup>, die ins Lateinische übersetzt werden sollen, nicht nur die Normen lateinischer Zeitenfolge erlernen, sondern auch im Sinne eines reflektierenden Umgangs mit Sprache die Funktion dieses Systems kennen lernen und nach Möglichkeit am Modell des Lateinischen ein grundsätzliches Gespür für Zeitbezüge, „überhaupt für das Phänomen Zeit und deren Bewältigung durch die Sprache“<sup>176</sup> gewinnen. Ferner soll am Beispiel eines lateinischen Satzes, der in verschiedenen kausallogischen Verknüpfungen präsentiert wird, systematisch das Verständnis für den grundsätzlichen Zusammenhang von Sprache und Denken gefördert werden.<sup>177</sup> Die Einbindung in einen Textrahmen ist für diese Art des Vorgehens von untergeordneter Bedeutung, entscheidend ist vielmehr, dass die „Vielfalt der Erscheinungen ... unter einem übergeordneten einheitlichen Aspekt begreifbar, damit für den Schüler griffiger“<sup>178</sup> wird. Aufgrund dieser Vorgehensweise ist es nicht überraschend, dass Sprachreflexion deutlich von Textreflexion abgegrenzt wird. Textreflexion erhält erst in der Phase der Originallektüre zentrale Bedeutung und „zielt auf das sprachliche und inhaltliche Erschließen von Texten und auf eine adäquate Wiedergabe im Deutschen“<sup>179</sup>. Als Nachteil und Gefahr dieser Vorgehensweise ist unübersehbar, dass Sprache hier lediglich formal und zu abstrakt betrachtet wird und die gewählten Beispielsätze oder eigens entworfene ‚Kunsttexte‘ ungewollt der sprachlichen Realität und der tatsächlichen Sprachsystematik widersprechen können.<sup>180</sup> Insgesamt handelt es sich um den Versuch, Sprachreflexion in den Unterricht

---

173 cf. FRIEDRICH MAIER (1979c), 109.

174 ANSELM HORA (1989), 29.

175 FRIEDRICH MAIER (1979c), 195: „Satz 1: Du wolltest wissen, wann ich den Brief *schreiben würde*. Satz 2: Ich werde kommen, wenn ich den Brief *geschrieben* habe.“

176 FRIEDRICH MAIER (1979c), 195.

177 cf. FRIEDRICH MAIER (1979c), 199ff. Ausgangspunkt bilden die beiden deutschen Sätze: „Cicero ist verbannt worden. Cicero hat sich um den Staat bemüht.“

178 FRIEDRICH MAIER (1979c), 200.

179 FRIEDRICH MAIER (1979c), 127.

180 cf. RAINER NICKEL (1990), 51.

sinnvoll einzubinden, ohne traditionelle Unterrichtselemente des einführenden Sprachunterrichts (z. B. Sprachwissen vor Sprachreflexion, gezielter Einsatz von Einzelsätzen) aufzugeben.<sup>181</sup>

## VI. 2. 3 Richtzielbereich Sach- bzw. Realienkunde

Die Integration der Realien in den lateinischen und auch griechischen Sprachunterricht, also die Einbeziehung derjenigen „außersprachlichen Gegebenheiten, von denen in den Texten die Rede ist und in deren Umgebung die Texte entstanden ... sind“<sup>182</sup>, stellt einen weiteren wichtigen Aspekt in den Bemühungen um eine grundsätzliche Neuorientierung des altsprachlichen Unterrichts seit Beginn der siebziger Jahre dar. Dies bedarf schon deshalb besonderer Erwähnung, da die Einbeziehung realien-, sach- bzw. altertumskundlicher Elemente<sup>183</sup> insbesondere in den Sprachunterricht traditionell mit großer Skepsis oder sogar Ablehnung begleitet wurden. Hier ist vor allem auf das bekannte Verdikt des Archäologen PAUL JACOBSTHAL vom „ungesunden Streben nach Illustration“<sup>184</sup> aus dem Jahr 1925 hinzuweisen, mit dem er sich gegen eine Verstärkung der „Rolle des Bildes auf Kosten des Wortes“<sup>185</sup> aussprach und das durch die Methodik MAX KRÜGERS nachhaltige Wirkung auf die Unterrichts-

---

181 Es erscheint bezeichnend für die didaktische Nachrangigkeit des Faches Griechisch, dass derartige Satzmodelle, die ja immer auch als Ausweis für die didaktische Innovationskraft des Lateinunterrichts verstanden wurden, im Bereich des Griechischen praktisch keine Rolle spielen. Lediglich in der Grammatik zum von MAIER herausgegebenen Lehrwerk *Hellas* (Bamberg 1996) wird das Modell der funktionalen Syntax an einer Stelle aufgeführt (138). Didaktische und methodische Innovation erfolgt praktisch nur am Lateinischen.

182 RAINER NICKEL (2001), 231.

183 In der didaktischen Literatur werden alle drei Begriffe verwendet. Während Realien- und Sachkunde gleichbedeutend gebraucht werden, prägte PETER WÜLFING in Abgrenzung davon den Begriff der „Altertumskunde“ (1979). Hierzu RENATE PIECHA (1994), 18: „WÜLFING plädiert dafür, Altertumswissenschaft als Gesamtbereich von Forschung und Lehre, die sich mit der Antike beschäftigen, zu verstehen ..., und das, was davon im Latein- und Griechischunterricht als Sachwissen behandelt wird, Altertumskunde zu nennen ... Den Begriff Realienkunde empfindet WÜLFING als veraltet, weil er auf die wertende Gegenüberstellung Realien-Idealen zurückgeht.“ An anderer Stelle hat WÜLFING (GERMANN/WÜLFING (1987), 162) dann jedoch den Begriff „Realien“ akzeptiert. Der Begriff Altertumskunde scheint zu eingeeengt, da er sich lediglich auf die Antike bezieht, obwohl der Lateinunterricht seit den siebziger Jahren zunehmend die ganze Latinität von Antike bis Neuzeit in den Blick nimmt.

184 PAUL JACOBSTHAL (1926), 67.

185 PAUL JACOBSTHAL (1926), 67.

praxis entfalten konnte.<sup>186</sup> Auch KRÜGER zeigte sich grundsätzlich gegenüber kultur- bzw. realienkundlichen Unterrichtselementen abgeneigt, da durch derartige Einflüsse die Beschäftigung mit der Sprache in den Hintergrund gedrängt werden könne.<sup>187</sup> Ebenfalls bei anderen wichtigen Didaktikern der fünfziger und sechziger Jahre wie WILSING oder JÄKEL spielt Sachkundliches im Sprachunterricht keine nennenswerte Rolle. Auch die im *Altsprachlichen Unterricht* erschienenen zwei Hefte „Archäologisches im Unterricht“<sup>188</sup> beschränken ihre Vorschläge auf die Lektürephase. Den wohl ersten Versuch, Sachkunde in regelmäßiger Form als „Atempausen“ in den Sprachunterricht zu integrieren, hat ERNST AHRENS<sup>189</sup> im Jahr 1956 unternommen. Auch FRIEDRICH KNOKE will 1963 römische Kunstwerke für Schüler der Klassen 7–9 nur in ihrem „Bildinhalt durch Umrißzeichnungen unter Fortlassung alles Akzessorischen vereinfacht“ wiedergeben, um auf diese Weise „Dinge des Alltags und römisches Milieu“<sup>190</sup> zu vermitteln. Insgesamt darf man jedoch mit PETER WÜLFING davon ausgehen, dass noch in den siebziger Jahren bei vielen Lehrern ein „Abwehrmechanismus“<sup>191</sup> gegen sachkundliche Themen weit verbreitet gewesen sein dürfte, der mit vielfältigen Argumenten gestützt wurde: So weist WÜLFING

---

186 cf. MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 140ff.: „Archäologie gehört nicht zu den Unterrichtsfächern des Gymnasiums ... Wir dürfen die Schule, die ohnehin unter dem Überfluß des Stoffes leidet und schon der Vielheit der Materie nicht gerecht zu werden vermag, nicht weiter überlasten, nicht beunruhigen. Und auch aus einem tieferen pädagogischen Grunde wäre es falsch, heute die Rolle des Bildes auf Kosten des Wortes zu verstärken: es ist nämlich zu überlegen, ob nicht die übermäßige Hinneigung unseres Zeitalters zum Bilde überhaupt gegenüber den literarischen Denkmälern im heutigen Humanismus einfach die Kehrseite oder Folge der Unfähigkeit ist, sich auf ein Schriftwerk zu konzentrieren.“ Gleichwohl sprach sich JACOBSTHAL für einen vorsichtigen Einsatz von Illustrationen aus. (68) cf. hierzu PETER WÜLFING (1979), 315, ANDREAS FRITSCH (1991), 8, und ausführlich RENATE PIECHA (1994), 63ff.

187 cf. MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 140: „Die Kulturkunde stellt keine Sonderaufgabe im altsprachlichen Unterricht dar; denn Stoff und Probleme ergeben sich aus der Beschäftigung mit der Sprache und aus der Lektüre der großen Werke ... Könnte man die Kulturkunde mit Recht als die Hauptaufgabe bezeichnen, so wäre ich der erste, der erklärte, man müsse das Studium der alten Sprachen überhaupt über Bord werfen.“

188 cf. AU IV, 4/1961 und VIII, 4/1965.

189 cf. ERNST AHRENS (1956), 45, gibt zu bedenken, ob man nicht als regelmäßige „Atempausen“ Teile von Sonnabend- oder Eckstunden mit Realienkunde füllen sollte, und zwar mit Sagen und Alltagsgeschichte. MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 138, lehnen AHRENS' Vorschlag rundum ab, „einmal aus den bereits geäußerten grundsätzlichen Bedenken gegen jede Art von kulturkundlichem Unterricht in den Alten Sprachen, vor allem aber auch, weil einfach die Zeit dazu fehlt, um am neusprachlichen Gymnasium noch in besonderen Stunden Kulturkunde zu treiben“.

190 FRIEDRICH KNOKE (1963), 237.

191 PETER WÜLFING (1979), 315.

darauf hin, dass (durchaus gerechtfertigte) Bedenken gegen eine unsystematische und unhistorische Einbeziehung archäologischer Monumente geäußert, dass mangelnde Vorbildung der Lehrer, die Gefahr verwirrender Methodenvielfalt und „Realienkrämerei“ sowie schließlich die Gefährdung des Sprachunterrichts durch außersprachliche Sachverhalte als Einwände vorgebracht wurden.<sup>192</sup>

Der entscheidende Impuls zur Integration der Sachkunde in den Sprachunterricht ist, worauf ANDREAS FRITSCH zu Recht hingewiesen hat, von der bereits mehrfach erwähnten DAV-Matrix mit ihren vier Inhaltsklassen *Sprache – Literatur – Gesellschaft / Staat / Geschichte* und *Grundfragen menschlicher Existenz* ausgegangen. In der Tat leuchtet es „auf Anhieb ein, daß in jedem dieser vier Bereiche ‚Sach‘-Kenntnisse erforderlich sind“<sup>193</sup>, also z. B. im Bereich *Sprache* Kenntnisse über die Fortwirkung des Lateinischen in den modernen Sprachen, im „humanistischen Bereich“ die Kenntnis von Philosophen bzw. philosophischen Grundrichtungen und natürlich ganz besonders im Bereich *Gesellschaft / Staat / Geschichte* Kenntnisse über antike Geschichte, Kunst und Mythologie.<sup>194</sup> Da die DAV-Matrix und ihr Multivalenzkonzept für alle Stufen des altsprachlichen Unterrichts gelten und der besonders sachkundlich ausgerichtete Bereich *Gesellschaft / Staat / Geschichte* kein beliebiges Beiwerk mehr darstellt, müssen somit sachgebundene, außersprachliche Kenntnisse schon in der Lehrbuchphase als ein substantieller Teil des Unterrichts gelten. Dementsprechend sollen drei Hauptziele erreicht werden:

### Einführung in die antike Kultur als ein essentielles Ziel des altsprachlichen Unterrichts

Da eine wesentliche Aufgabe des altsprachlichen Unterrichts darin bestehen soll, „über das Sprachliche und Literarische hinaus ... auch die anderen Bereiche der Kultur“<sup>195</sup> zu erschließen, ist es unabdingbar, dass schon im Sprachunterricht der dafür notwendige Sachhorizont vermittelt wird. Zu Recht wird darauf hingewiesen, dass gerade der altsprachliche Unterricht auf diese Absicherung im Sachbereich weitaus stärker als die modernen Fremdsprachen angewiesen ist, „denn erstens verweisen seine sprachlichen Zeichen auf eine nicht gegenwärtige Welt, und zweitens folgt ihm keine Sprachverwendung, in

---

192 cf. PETER WÜLFING (1979), 316.

193 ANDREAS FRITSCH (1991), 5.

194 cf. ANDREAS FRITSCH (1991), 5.

195 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (o.J.), 12.

welcher das Wirklichkeitsdefizit aufgeholt werden könnte.<sup>196</sup> Konsequenterweise sollen daher im Sprachunterricht vielfältige sachkundliche Themenbereiche behandelt werden: HANS-JOACHIM GLÜCKLICH schlägt „Topographie Roms und des Mittelmeerraumes, wichtige historische Ereignisse und Persönlichkeiten der Antike, römische Staats- und Gesellschaftsform, römische oder griechische Mythologie, Religion, Architektur und Kunst“ vor.<sup>197</sup> ALBRECHT GERMANN will, ausgehend von der *villa rustica*, Alltagsthemen wie Privatleben der Römer (anknüpfend an die Vokabeln wie *villa*, *cena* und *cibus*), Wasserversorgung und Badewesen, Ziegelei und Töpferei sowie Straßen und Verkehr behandelt wissen.<sup>198</sup> Durch solche oder ähnliche Themen soll nicht nur der notwendige Sachhintergrund für eine erfolgreiche Arbeit mit dem Lehrbuch und auch die spätere Lektüre geschaffen werden, sondern zugleich wird ein übergeordnetes Lernziel angestrebt: Der Unterricht soll nämlich in eigenständiger Weise seiner „allgemeinen Bildungspflicht“ nachkommen, indem für die europäische Geschichte wichtiges „Grundlagenwissen in Sachen Antike“<sup>199</sup> vermittelt wird. Darüber hinaus soll derartige Realienwissen auch Orientierung in der Gegenwart ermöglichen: Durch die Einführung in antike Kunst und Architektur kann der Schüler in sehr anschaulicher Weise erfahren, „was Kontinuität von Architektur bedeutet, wenn er z.B. sieht, wie sich Formen antiker Tempel in Bauten seiner Heimatstadt wiederfinden“<sup>200</sup>. Wie eng die realienkundliche Arbeit in den einführenden Sprachunterricht integriert werden kann, hat ANDREAS FRITSCH am Beispiel der Vermittlung topographischer Kenntnisse aufgezeigt: Die Arbeit stützt sich auf vom Lehrbuch gebotenes Material (z.B. Text, Karten, Skizzen) und kann darüber hinausführen, sie erweitert Allgemeinbildung (z.B. durch die Kenntnis römischer Provinzen), sprachliche und kulturelle Kompetenz (durch den Vergleich topographischer Begriffe in verschiedenen Sprachen), erlaubt aber auch die Einbeziehung wichtiger Elemente des Sprachunterrichts (durch Verwendung des aktuellen Wortschatzes): Die Behandlung sachkundlicher Inhalte „erwächst unmittelbar aus der Arbeit am

---

196 ALBRECHT GERMANN / PETER WÜLFING (1987), 161.

197 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1979d), 226; ähnlich zuletzt bei KARL-WILHELM WEEBER (1998), 113: „Geschichte und Religion, Verfassung und Recht, griechische Mythologie und Philosophie, berühmte Politiker und Heerführer auf der einen, Sklaven, Verfolgte und Nonkonformisten auf der anderen Seite, Technik, Architektur, die Stellung der Frau in der römischen Gesellschaft, das Freizeit- und Umweltverhalten, die Arbeitswelt und die Wirtschaft der Römer ...“

198 cf. ALBRECHT GERMANN / PETER WÜLFING (1987), 163 ff.; zur Fülle der realienkundlichen Themen in den Lehrbüchern der sog. „Dritten Generation“ cf. JOSEF RABL (1996).

199 KARL-WILHELM WEEBER (1998), 113.

200 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (o.J.), 12.

lateinischen Text und schafft zugleich Voraussetzungen für das Verständnis weiterer Texte“.<sup>201</sup>

### Sachkunde zur Förderung des Textverständnisses

Die Klärung des Sachhintergrunds dient jedoch nicht nur dem Erwerb allgemein bedeutsamer historischer und kulturkundlicher Kenntnisse, sondern wird auch in enger Verbindung zur sprachlichen Arbeit mit dem Lehrbuchtext gesehen: Sachkunde soll ebenso gezielt als Texterschließungs- und Interpretationshilfe eingesetzt werden. Wer daher durch das Ausschließen von Sachthemen den Schülern die Möglichkeit raubt, sich in der für sie fremden Welt der Antike zu orientieren, überlässt „ihm das Risiko, einen Text nicht oder falsch zu verstehen ...“<sup>202</sup> An diesem Punkt werden Einflüsse der Textlinguistik spürbar, auf deren Bedeutung für die Neuorientierung des altsprachlichen Unterrichts schon mehrfach an anderer Stelle hingewiesen wurde.<sup>203</sup> So wird die Notwendigkeit, die Sachkunde auch in den Sprachunterricht zu integrieren, mit der generellen Bedeutung der Textpragmatik gerechtfertigt. Diese textlinguistische Kategorie bezeichnet diejenigen Gesichtspunkte, „unter denen man die Voraussetzungen, Ziele und Folgen der Herstellung, Verbreitung und Aufnahme von Texten (versteht). Die P(ragmatik) liefert die Anhaltspunkte und Verfahrensweisen, mit denen die Situation zu beschreiben ist, in denen der Text verfasst, verwendet und rezipiert worden ist.“<sup>204</sup> Daher kann aus linguistischer Sicht ein Text nur dann sinnvoll bearbeitet, d.h. übersetzt und interpretiert werden, wenn nicht allein Lexik und Syntax, sondern auch der pragmatische Kontext beachtet werden. Auf diesen, für den altsprachlichen Unterricht so folgenreichen Sachverhalt hat schon früh RAINER NICKEL hingewiesen. Seine auf den Lektüreunterricht bezogene Einschätzung, dass eine „sinnvolle Lektüre antiker Autoren ... ohne detaillierte Kenntnis ihrer situativen Bedingungen ausgeschlossen“<sup>205</sup> sei, dürfte zu großen Teilen auch für den einführenden Sprachunterricht gelten. Gerade die Abkehr des Sprachunterrichts vom inhaltlich unergiebigem, kontextfreien Einzelsatz hin zu thematisch geschlossenen Texten, mag es sich um Kunst-, originalnahe oder gar originale Texte handeln, machte daher eine Beachtung des Sachhintergrunds unerlässlich, wenn eine sinnvolle Lektüre erfolgen sollte. In diesem Zusammenhang

---

201 ANDREAS FRITSCH (1991), 13.

202 RENATE PIECHA (1994), 79.

203 cf. Kapitel VI. 2. 1 und VI. 2. 2, *passim*.

204 RAINER NICKEL (2001), 227.

205 RAINER NICKEL (?1978), 109.



wurden in der didaktischen Literatur mehrere sinnvolle Einsatzmöglichkeiten für die Sachkunde beschrieben:

- Realien sollen grammatische Phänomene erklären helfen.<sup>206</sup>
- Realien sollen bei der Wortschatzarbeit Verwendung finden und durch ihre Anschaulichkeit den Lernerfolg verbessern helfen.<sup>207</sup>
- Durch den Einsatz von Realien kann nicht nur Zeit gespart, sondern auch ein verbesserter Lerneffekt dadurch erzielt werden, dass „die Schüler eine von der Sache her leidlich korrekte innere Anschauung des behandelten Phänomens gewinnen und im Gedächtnis behalten, als aufgrund einer komplizierten und letztlich unsinnlichen Erklärung zu erwarten ist“<sup>208</sup>.
- Im Lehrwerk soll mit Hilfe von Einleitungs-, Zusatz- oder lektionübergreifenden Informationstexten der für das Textverständnis unmittelbar notwendige historische oder situative Kontext geklärt werden.
- Realien sollen das im Lehrbuchtext Beschriebene vorführen, imaginieren und symbolisieren, als Dekodierungshilfe Zugang zum Inhalt des Lehrbuchtextes eröffnen und den Text veranschaulichen.<sup>209</sup> In der Tat können Realien, zumeist in Form von sog. „informativen Bildern“<sup>210</sup> – allerdings unter der Voraussetzung, dass sie sorgfältig auf den Text abgestimmt und nicht in ihrer eigenen historischen Aussage verfälscht sind – grundsätzlich zu größerer Anschaulichkeit beitragen: „Teils sollen sie das Textverstehen unterstützen, teils hilft die Sprache, das informative Bild besser zu verstehen.“<sup>211</sup> Durch diese „Ikonisierung eines in Sprache ausgedrückten Sachverhalts“<sup>212</sup> werden dann verschiedene Arten der Textbearbeitung ermöglicht: Erschließung des Textinhaltes anhand einer Bildbetrachtung, Überprüfung der Textinformationen durch Betrachtung einer Abbildung. Durch die Parallelisierung von Text-Bildaussage soll auch das Verständnis von Detailproblemen im Text gefördert werden.<sup>213</sup>

---

206 cf. TAMARA VISSER (1994) mit zahlreichen Beispielen zur Veranschaulichung und Übung grammatischer Phänomene, so z.B. griechische Vasenbilder zur Übung des griechischen Mediums und Passivs (18–21), ferner ein Besuch auf der Akropolis zur Vertiefung der griechischen Präpositionen (24).

207 cf. HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1978a), 119.

208 RENATE PIECHA (1994), 77.

209 cf. HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1990a), 37f.

210 cf. BERND WEIDENMANN (1990), 44; weitere Beispiele bei CHRISTOPH DISSELKAMP (1990), 53ff.

211 BERND WEIDENMANN (1990), 44.

212 FRIEDRICH MAIER (1979c), 62.

213 cf. KARL-HEINZ NIEMANN (1988), 382.



## Sachkunde zur Förderung der Motivation

Diese erstaunlich umfassenden didaktischen und methodischen Ansprüche an die Sachkunde im Kontext des Sprachunterrichts werden schließlich um einen lernpsychologischen Aspekt erweitert, der von Bedeutung für das gesamte Unterrichtsfach ist. Durch die Integration der Sachkunde soll die Motivation der Schüler für das gesamte Fach nachhaltig gefördert werden. Damit wird ein zentrales (und nach wie vor ungelöstes) Problem des gesamten altsprachlichen Unterrichts berührt, das erstmals in den siebziger Jahren intensiv diskutiert wurde<sup>214</sup> und zu dessen Milderung die Sachkunde einen nicht unerheblichen Beitrag leisten soll und wohl auch tatsächlich leisten kann. In diesem Zusammenhang wird den lernpsychologischen Effekten des Realieneinsatzes, gestützt auf eine durchaus intensive Rezeption erziehungswissenschaftlicher Literatur, in den fachdidaktischen Publikationen relativ breiter Raum gewidmet. Bereits KLAUS WESTPHALEN hat in seinem viel beachteten Beitrag „Falsch motiviert?“ mit vollem Recht darauf hingewiesen, dass der Einsatz von Realien in der Lehrbuchphase altersstufengemäß<sup>215</sup> und somit motivationsfördernd sei. Ausgehend von der offensichtlich weithin abgesicherten Unterrichtserfahrung, dass bei Jugendlichen ein durchaus reges Interesse an den antiken Realien besteht<sup>216</sup> (wie man übrigens auch an den umfangreichen Publikationen im Jugendsachbuchbereich erkennen kann), soll über dieses Sachinteresse ein primärer Anreiz geschaffen werden, um sich mit den lateinischen Texten zu beschäftigen. Insbesondere durch die Thematisierung des antiken Alltagslebens soll ein konkreter, affektiv gestützter Bezug zur Existenz der Schüler hergestellt werden. Nicht ohne Grund nehmen in praktisch allen Lehrbüchern, die seit den siebziger Jahren erschienen sind, gerade zu Anfang des Lehrgangs – übrigens im deutlichen Gegensatz zum unspezifischen Lateinbuchandleben älterer Unterrichtswerke<sup>217</sup> – genuin römische Alltagsthemen einen breiten Raum ein. Auch GERMANN beginnt in seinem grundlegenden Unterrichtsvorschlag mit elementaren Aspekten des römischen Alltagslebens.<sup>218</sup> Ferner soll der Unterricht durch die anschauliche Präsentation der Realien mit Hilfe von Abbildungen und aufgrund ihrer eigenen Veranschaulichungskraft Authentizität und Lebendigkeit erhalten, da sich der „Zugang zur Sprache nicht nur vom Abstrakt-Formalen, sondern vom Konkret-Sachlichen

---

214 cf. KLAUS WESTPHALEN (1971a) und FRIEDRICH MAIER (1979c), 46ff.

215 cf. KLAUS WESTPHALEN (1971a), 18.

216 ALBRECHT GERMANN / PETER WÜLFING (1987), 163; RENATE PIECHA (1994), 52, verweist sogar auf eine generelle „Realienneugier“ bei Jugendlichen.

217 cf. Kapitel II. 3. 5, 69ff.

218 cf. ALBRECHT GERMANN / PETER WÜLFING (1987), 163ff.

her<sup>219</sup> öffnet. So werden zugleich Lerntypen angesprochen, die im zumeist kognitiv ausgerichteten altsprachlichen Unterricht leicht in den Hintergrund geraten, und zwar der eher visuell bzw. z.T. auch der haptisch ausgerichtete Lerntyp.<sup>220</sup> RENATE PIECHA hat in überzeugender Weise betont, dass gerade die visuell, d. h. durch Abbildungen gestützte Ansprache, die beim Realieneinsatz i. d. R. die vorherrschende sein wird, dazu geeignet ist, den Schülern das „Fremde in einer Form näherzubringen, die vertrauter ist als verbale Abstraktion und damit eine innere Abwehrhaltung ... überwinden kann“<sup>221</sup>. Insgesamt wird also nicht nur der sprachlich interessierte Schüler angesprochen, sondern auch der „spontan-zupackende und der rationalistisch-nüchterne Schülertyp werden mit Genugtuung erfahren, daß die antike Literatur einen menschlichen, politischen, wirtschaftlichen und technischen Kontext hatte. Wenn man ihnen dies vorenthält, wird ein Eindruck von Halbheit in ihrem Bewußtsein bleiben.“<sup>222</sup> Allerdings wurde zu Recht vor zu großem Optimismus gewarnt: Von einer Gleichsetzung zwischen Sachkunde und ‚automatisch‘ erhöhter Motivation kann man wohl nicht ausgehen.<sup>223</sup> Eher setzt die erwünschte motivatorische Wirkung der Realien ihren zielgerichteten und sorgfältig vorbereiteten Einsatz voraus, den man bis heute nicht selten in Unterrichtswerken, Lehrerhandbüchern und Schultextausgaben schmerzlich vermisst. Abbildungen zur reinen Dekoration konnten und können diese anspruchsvollen Lernziele nicht erreichen. Zugleich besteht die Gefahr, dass die Sachkunde die Beschäftigung mit der lateinischen Sprache in den Hintergrund drängt, um daraus fachlich zweifelhafte Motivationsgewinne zu erhalten, die die Schüler letztlich jedoch über Aufgaben des Lateinischen als Sprachunterricht hinwegtäuschen und ihnen den Erwerb der intendierten Sprachkompetenz vorenthalten.

Insgesamt ist also eine signifikante didaktische Aufwertung der Sachkunde und die Bemühung um eine abgesicherte Integration auch in den Sprachunterricht feststellbar. Altsprachlicher Unterricht wurde nun nicht mehr allein als Sprach-, sondern auch als Sachunterricht begriffen, wodurch das Multivalenzkonzept seine wohl nachdrücklichste Bekräftigung fand. Dieser Grundsatz, entscheidend befördert durch die DAV-Matrix, wirkte offensichtlich nachhaltig auf die in den siebziger Jahren neu erstellten Lehrpläne, wie man an FRIEDRICH MAIERS knapper Analyse<sup>224</sup> aus dem Jahr 1979 erkennen kann. Auch in der nächsten

---

219 ALBRECHT GERMANN / PETER WÜLFING (1987), 161.

220 cf. RENATE PIECHA (1994), 48f.

221 RENATE PIECHA (1994), 51f.

222 PETER WÜLFING (1979), 314.

223 cf. RENATE PIECHA (1994), 50f.

224 cf. FRIEDRICH MAIER (1979c), 127f.

Lehrplangeneration wurde die Sachkunde als zentrales Anliegen des ein-führenden Sprachunterrichts<sup>225</sup> festgelegt, und in den Lehrbüchern der sog. „Dritten Generation“, die in den neunziger Jahren publiziert wurden, hat der Anteil der Sachkunde einen bisher nicht dagewesenen Umfang<sup>226</sup> erreicht. Gleichwohl verlief die didaktische Grundlegung für diese Integration relativ schleppend: Obwohl seit den siebziger Jahren immer wieder auf die Notwendigkeit hingewiesen wurde, Sachkunde auch in den Sprachunterricht einzubinden, und PETER WÜLFING im Jahr 1979 einen bedeutenden Grundsatzartikel zur Integration der sachbezogenen Altertumskunde in der Sekundarstufe I publiziert hatte, verging fast ein Jahrzehnt, bis von der didaktischen Forschung das spezifische Verhältnis von Sprachunterricht und Sachkunde grundsätzlich thematisiert wurde und in den neunziger Jahren einen vorläufigen Höhepunkt erreicht haben dürfte (cf. GERMANN / WÜLFING (1987), FRITSCH (1991), PIECHA (1994), VISSER (1994), RABL (1996)). Diese Tatsache weist zugleich darauf hin, dass die Integration der Sachkunde in die Praxis des Sprachunterrichts sich langwieriger als erwartet gestaltet hat. Nicht ohne Grund äußert sich ANDREAS FRITSCH noch 1991 eher skeptisch über die Umsetzung der didaktischen Theorie in die unterrichtliche Praxis: „Stehen heute wirklich andere Themen im Zentrum des alltäglichen Lateinunterrichts, insbesondere des lateinischen Anfangsunterrichts? ... Werden die Sachthemen bereits in der Lehrbuchphase von Lehrenden und Lernenden so ernst genommen, daß sie auch bei der Leistungsbeurteilung ... berücksichtigt werden? Oder ist hier doch alles mehr oder

---

225 cf. *Richtlinien und Lehrpläne, Latein, Gymnasium, Sek. I / Nordrhein-Westfalen* (1993) zitiert nach JOSEF RABL (1996), 70, in dem alle oben angesprochenen Elemente der Sachkunde im Sprachunterricht aufgeführt werden: „Römische Geschichte und Kultur ... wird im wesentlichen über die Textarbeit erschlossen; andererseits fördern altertumskundliche Kenntnisse das Textverständnis. Indessen ist auch die Auseinandersetzung mit Elementen der römischen Kultur bis zu einem gewissen Grad als eigenständiger Bereich anzusehen. Diese Geltung kommt ihr aufgrund der Bedeutung der Lernziele, die auf diesem Gebiet zu erreichen sind, und des spontanen Interesses zu, das die altertumskundliche Unterrichtsarbeit auf sich zieht. Zudem bringt der historisch-kulturkundliche Bereich eine eigenständige Art der Dokumentation der antiken Lebenswirklichkeit in den Unterricht ein; neben die Texte treten außerliterarische Zeugnisse; sie beanspruchen spezifische Formen des Zugangs und der Auseinandersetzung. Die besondere Bedeutung der Altertumskunde ergibt sich auch aus ihrer kulturerschließenden Funktion und der durch sie erreichten Lebensanbindung des Lateinunterrichts: die Schülerinnen und Schüler werden hier mit herausragenden kulturellen Leistungen vertraut gemacht, die befruchtend auf die europäische Geschichte gewirkt haben; zudem werden sie auf künftige Begegnungen mit kulturellen Zeugnissen der römischen Antike und ihrer Rezeptionsepochen vorbereitet, wie sie einem breiten gesellschaftlichen Interesse und einer weithin praktizierten Form der geschichtlich orientierten Freizeitgestaltung entsprechen.“

226 cf. JOSEF RABL (1996).

weniger beliebig und abhängig davon, was die jeweils eingeführten Unterrichtswerke an Themen und Einfällen zu bieten haben? Kommt es im ‚Ernstfall‘ letztlich doch nur auf Vokabel- und Grammatikkenntnisse und eine gewisse Übersetzungsfertigkeit an?<sup>227</sup>

### VI. 3 Lateinischer Sprachunterricht im Spiegel der Unterrichtswerke

Unter dem Einfluss der Curriculumtheorie und dem stetigen Druck zur didaktischen und methodischen Modernisierung des altsprachlichen Unterrichts konnte zwangsläufig eine grundlegende Revision der Unterrichtswerke nicht ausbleiben. Die Zahl der Neuerscheinungen und Neubearbeitungen, die im Zeitraum von 1970 bis zum Ende des Jahrhunderts publiziert wurden, dürfte in der Geschichte des altsprachlichen Unterrichts ein bisher unbekanntes Ausmaß erreicht haben. Diese grundlegende Neugestaltung der Lehrbücher wurde als ein wichtiger Einschnitt, ja sogar als Generationswechsel empfunden. KLAUS WESTPHALEN<sup>228</sup> spricht in diesem Zusammenhang von zwei Lehrbuchgenerationen, die in den siebziger Jahren und seit der Mitte der neunziger Jahre veröffentlicht wurden.<sup>229</sup> Dementsprechend intensiv fiel die didaktische Rezeption

---

227 ANDREAS FRITSCH (1991), 4f. Unter Hinweis auf die in Lehrplänen und Fachdidaktik vorgegebenen Rahmenbedingungen äußert sich RENATE PIECHA (1994), 74, deutlich optimistischer: Nach PIECHAS positiver Einschätzung haben Lehrer heute (im Gegensatz zu den Einschätzungen KRÜGER / HORNIGS) nur „wenig oder keine methodischen Bedenken, Realien so anschaulich wie möglich darzustellen ... Denn die fachdidaktischen und administrativen Vorgaben wie Lehrpläne, Handreichungen usw. verlangen heute, im Lateinunterricht auch einen Einblick in die Kultur der griechisch-römischen Antike zu vermitteln.“

228 cf. KLAUS WESTPHALEN (1996a), 5.

229 Im Griechischunterricht vollzog sich die Neugestaltung der Lehrbücher mit deutlicher Verzögerung, was wiederum als Hinweis darauf verstanden werden darf, dass didaktische und methodische Innovation im Bereich des Griechischunterrichts nicht initiiert, sondern weitgehend adaptiert wurde. Das erste griechische Lehrbuch, das konsequent „der inhaltlichen und grammatischen Konzentration und der rein griechisch-deutschen Methode verpflichtet“ (3) war, ist die *Ianua Linguae Graecae* (1972), die in ihrer Konzeption deutliche Analogien zur *Ianua Nova A* aufweist. Weitere nach dem lateinischen Vorbild völlig neu konzipierte Griechischbücher erschienen erst zu Beginn der achtziger Jahre, nämlich *Historeo* (1981) und *Kantharos* (1982), dann die Neufassung der *Lexis* (1988) und schließlich *Hellas* (1996). Dagegen blieben die Neubearbeitungen der Lehrbücher *Propylaia* (1976), *Organon* (1980) und *Ars Graeca* (1982) der älteren Lehrbuchgeneration verpflichtet, da die Lektionen ganz entscheidend von Einzelsätzen geprägt werden, das Übungsangebot wenig abwechslungsreich ist und eine z. T. streng vertikale Stoffbehandlung vorgenommen wird.

dieser zahlreichen Neuerscheinungen aus, wie man z. B. an den Heften des *Altsprachlichen Unterrichts* erkennen kann, die ausschließlich der Lehrbuchkritik gewidmet sind.<sup>230</sup>

Zunächst vollzog sich der erste große Innovationsschub unter dem direkten Einfluss der allgemeinen Curriculumrevision in den siebziger Jahren. So ist im Zeitraum von 1970 bis 1979 eine außergewöhnlich hohe Zahl an Neuerscheinungen festzustellen, die ganz offensichtlich die alte Lehrbuchgeneration ablösen, die didaktische Neuorientierung des Lateinunterrichts in die schulische Praxis übersetzen und somit zugleich der Öffentlichkeit gegenüber die Modernität des Faches wirksam dokumentieren sollten. Insgesamt wurden 14 neue Lehrwerke<sup>231</sup> dieser sog. „Zweiten Lehrbuchgeneration“<sup>232</sup> publiziert. Nimmt man in diesem Zusammenhang eine genauere Differenzierung der Lehrwerke in Bezug auf die verschiedenen Lehrgangsformen (L1, L2, L3, L4)<sup>233</sup> vor, wird daran ebenfalls die fundamental geänderte Gesamtlage des Lateinunterrichts deutlich: Je acht Neuerscheinungen im L2<sup>234</sup>- und L3<sup>235</sup>-Bereich stehen lediglich zwei Neuproduktionen für Latein als erster Fremdsprache (*redde rationem* und *Roma*) gegenüber, wobei letztlich nur *Roma* ausschließlich für L1 konzipiert wurde. An der Lehrbuchproduktion wird somit ebenfalls klar erkennbar, dass Latein als zweite Fremdsprache in den siebziger Jahren zur „eigentlichen Bastion des altsprachlichen Unterrichts“<sup>236</sup> wurde.

Im folgenden Jahrzehnt von 1980 bis 1989, das noch von der langsam erfolgenden „Implementation“<sup>237</sup> des Neuen geprägt wurde, dominieren nunmehr Neubearbeitungen z. T. älterer Lehrwerke: Hierzu zählen die lateinischen Unterrichtswerke von *Bornemann*, *Krüger* und *Ars Latina*, die ganz offen-

---

230 AU 3/1976, AU 4/1978, AU 5/1989, AU 5/1991, AU 4+5/1996.

231 *Ianua Nova A* (1970), *Lehrbuch der lateinischen Sprache* / Biermann (1971), *redde rationem* (1972), *Cursus Latinus* (1972), *Lingua Latina* (1973), *Ianua Nova B* (1974), *Roma* (1975), *Novum Fundamentum Latinum* (1976), *Grundkurs Latein* (1976), *Nota* (1976), *Contextus* (1977), *Instrumentum* (1978), *Orbis Romanus Einführung* (1978), *Fontes* (1979).

232 KLAUS WESTPHALEN (1996a), 5.

233 Die Abkürzungen bezeichnen die verschiedenen Lehrgangsformen von Latein als erster (L1) ab Klasse 5, zweiter (L2) ab Klasse 6 bzw. 7, dritter (L3) ab Klasse 8 bzw. 9 und spätbeginnender (L4) Fremdsprache (ab Kl. 10–11).

234 *Ianua Nova A*, *redde rationem*, *Cursus Latinus*, *Lingua Latina*, *Ianua Nova B*, *Novum Fundamentum Latinum*, *Contextus*, *Instrumentum*.

235 Biermann, *Lingua Latina*, *Ianua Nova B*, *Nota*, *Novum Fundamentum Latinum*, *Grundkurs Latein*, *Orbis Romanus Einführung*, *Fontes*.

236 KLAUS WESTPHALEN (1981), 58.

237 KLAUS WESTPHALEN (1986), 364.

sichtlich nicht mehr dem allgemeinen Modernisierungsdruck entzogen werden konnten. Ferner wurden bereits in den siebziger Jahren erschienene Werke wegen veränderter Lehrplanvorgaben und vorliegender Praxiserfahrungen überarbeitet (*Cursus Novus*, *Cursus Latinus Compactus*, *Cursus Novus Compactus*, *Ianua Nova Neubearbeitung*, *Roma B*, *Roma C*). Dagegen bilden völlig neu konzipierte Lehrbücher die Minderheit.<sup>238</sup> Insgesamt ist auch hier ein deutlicher Vorrang von Büchern für Latein als zweite Fremdsprache<sup>239</sup> feststellbar. Immerhin fünf Bücher können auch im Bereich von L1<sup>240</sup> eingesetzt werden, wobei jedoch nur noch zwei Bücher ausschließlich für Latein als erste Fremdsprache konzipiert sind (*Ars Latina*, *Bornemann A*). Lediglich ein Lehrbuch ist den später beginnenden Lehrgangsformen vorbehalten (*Intensivkurs Latein*).

In den neunziger Jahren wurden dann wieder auf breiter Front neue Unterrichtswerke produziert. So wurden seit 1995 innerhalb von drei Jahren nicht weniger als acht neue Lehrwerke für Latein als zweite Fremdsprache publiziert, wobei sogar sieben Bücher<sup>241</sup> echte Neuproduktionen darstellen, die KLAUS WESTPHALEN zu Recht als „Dritte Generation“<sup>242</sup> bezeichnet hat. Zusätzlich ist mit ebenfalls acht neuen Lehrwerken auch im Bereich von Latein als dritter Fremdsprache<sup>243</sup> ein verstärktes Angebot feststellbar. Dagegen führen die Bücher für Latein als erste Fremdsprache nur noch ein Schattendasein. Lediglich *Roma A* und *Felix B* bieten ein spezifisches Angebot für Schülerinnen und Schüler, die Latein ab der 5. Klasse lernen. Hier scheint nun eine Entwicklung ihren vorläufigen Höhepunkt erreicht zu haben, die unter dem Einfluss bildungspolitischer, didaktischer und pädagogischer Veränderungen die deutlich gewandelte Gesamtlage des Lateinunterrichts und seiner verschiedenen Lehrgangsformen dokumentiert: Bildeten in den fünfziger und sechziger Jahren die Lehrbücher für Latein als erste Fremdsprache einen deutlichen Schwerpunkt, dem die anderen Lehrgangsformen in ihrem pädagogischen und didaktischen

---

238 *Litterae* (1982), *Roma B* (1984), *Ostia* (1985), *Orbis Romanus* (1985), *Intensivkurs Latein* (1986).

239 *Lateinisches Unterrichtswerk / Bornemann C* (1981), *Cursus Novus* (1981), *Krüger* (1984), *Roma B* (1984), *Orbis Romanus* (1985), *Ostia* (1985), *Ianua Nova Neubearb.* (1986), *Cursus Latinus Compactus* (1987), *Roma C* (1987), *Cursus Novus Compactus* (1989).

240 *Ars Latina* (1983), *Roma B* (1984), *Lateinisches Unterrichtswerk / Bornemann A* (1985), *Ostia* (1985, hauptsächlich für L2), *Ianua Nova Neubearb.* (1986).

241 *Arcus*, *Cursus Continuus A*, *Felix A*, *Ostia altera*, *Salvete* (alle 1995); *Interesse*, *Iter Romanum* (beide 1996), *Lumina* (1998).

242 KLAUS WESTPHALEN (1996a), 5.

243 *Legere* (1991), *Latinum* (1992), *Latinum B* (1992), *Studete Linguae Latinae* (1993), *Itinera* (1997), *Arcus compactus* (1998), *Cursus Brevis* (2000), *Latein drei* (2000).

Anspruch eindeutig nachgeordnet wurden, so hat sich nun innerhalb von drei Jahrzehnten das Bild völlig verändert. Allein die Zahl der neu erschienenen Lehrbücher belegt, dass nunmehr Latein als zweite und als dritte Fremdsprache im Mittelpunkt des Interesses und der didaktischen wie methodischen Innovation stehen. Die Lehrgangsform Latein 1, für die nur noch in Ausnahmefällen eigene Unterrichtswerke erstellt wurden, befindet sich in Bezug auf ihre quantitative Verbreitung<sup>244</sup> und didaktischen Stellenwert allem Anschein nach in einer Randposition.

Die insgesamt große Fülle der neuen Lehrwerke ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass die vorhandenen Bücher, deren Grundkonzeption z.T. noch aus den frühen siebziger Jahren stammte (z.B. in der *Cursus-* und *Ianua-*Reihe), den veränderten Lehr- und Lernbedingungen nicht mehr gerecht werden konnten. In der didaktischen Diskussion wurden diese Veränderungen intensiv reflektiert: So bedurfte es nach der deutschen Wiedervereinigung zur Etablierung des Lateinunterrichts in den neuen Ländern moderner, attraktiver Unterrichtsmaterialien; die Lateinbücher mussten im Konkurrenzkampf mit den modernen Fremdsprachen veränderten Legitimationsstrategien Rechnung tragen und z.B. die Bedeutung der Latinität für Europa deutlicher als bisher herausstellen; man beachte ferner die intensive Diskussion über den Umgang mit dem sog. *Neuen Schüler*<sup>245</sup>, dessen spezifische Probleme neue didaktische und methodische Konzepte zu erfordern schienen; vor dem Hintergrund der sich abzeichnenden Tendenz zu verkürzten Lehrgangsformen wuchs der Zwang zur weiteren stofflichen Konzentration und Ökonomisierung des Unterrichts sowie zur Einbindung neuer Methoden und Inhalte, die handlungs- und projektorientiertes Arbeiten ermöglichen sowie bei knapperer Unterrichtszeit einen sinnvollen Gesamtüberblick über die Latinität gestatten sollten.<sup>246</sup>

---

244 cf. Kapitel V. 4. 1, 222.

245 cf. JOACHIM KLOWSKI (1994, 1996b), RUDOLF BURANDT (1994), HARTMUT SCHULZ (1994); cf. Kapitel V. 4. 2, 235.

246 WILLIBALD HEILMANN (1996), 5f., hat diese Notwendigkeit zur Erarbeitung neuer Unterrichtswerke einleuchtend zusammengefasst: „Die letzten Jahrzehnte haben uns mit aller Deutlichkeit gelehrt: Altsprachlicher Unterricht ist keine fixe überzeitliche Größe. Er ist an bestimmte Bedingungen gebunden. Die Zeitströmungen ... beeinflussen jeden Unterricht, die moderne Zeit den altsprachlichen Unterricht in besonderem Maß. Man kann nicht einfach weitermachen wie bisher. Man muß nach neuen Weisen der Vermittlung suchen. Die Antike ist uns ferner gerückt. Trifft man noch das Bewußtsein von vielen Zeitgenossen, wenn man sagt, sie sei uns das ‚nächste Fremde‘? Die Stundenzahlen sind in einer Weise geschrumpft, die das sinnvolle Vermitteln einer Sprache bedroht. Die Schülerinnen und Schüler sind andere geworden. Die Lerneinstellungen sind diffus, erfordern bestimmte Anreize, sie zu stabilisieren. Noch vieles könnte man hier anführen.



Gibt schon die vielfältige Lehrbuchproduktion seit 1970 wichtige Hinweise auf die Realität des Lateinunterrichts, so gilt dies natürlich umso mehr für die inhaltliche Gestaltung der Unterrichtswerke. Wurden schon an anderer Stelle<sup>247</sup> durch die intensive Analyse verschiedener Lehrbücher wichtige Rückschlüsse auf die Unterrichtspraxis der Nachkriegszeit bis zum Ende der sechziger Jahre gewonnen, so soll dies auch im folgenden Abschnitt für die Zeit nach 1970 erfolgen. Aus der Fülle der lateinischen Lehrwerke wurden insgesamt 17 ausgewertet, die für Latein als 1., 2. oder 3. Fremdsprache konzipiert wurden und regionale und/oder bundesweite Verbreitung gefunden haben.

### 1. Lehrwerke für Latein als erste Fremdsprache<sup>248</sup>

- **Roma**, Unterrichtswerk für Latein als 1. Fremdsprache, hrsg. von JOSEF LINDAUER und KLAUS WESTPHALEN, 4 Bde., Bamberg / München 1975–1978 (C. C. Buchner – Lindauer – Oldenbourg)

### 2. Lehrwerke für Latein als erste und zweite Fremdsprache

- **redde rationem**, Lehrgang für Latein als erste und zweite Fremdsprache auf der Grundlage des holländischen Lehrgangs von A. G. DE MAN und G. J. M. J. TE RIELE in Verbindung mit GOTTFRIED BLOCH, WERNER EMRICH u. a., Stuttgart 1971 (Klett)
- **Roma B**, Unterrichtswerk für Latein, Ausgabe B in zwei Bänden, hrsg. von JOSEF LINDAUER und KLAUS WESTPHALEN, Bamberg / München 1984/1985 (C. C. Buchner – Lindauer – Oldenbourg)
- **Ostia**, Lateinisches Unterrichtswerk in zwei Bänden, erarbeitet von WALTER SIEWERT, WERNER STRAUBE, KLAUS WEDDIGEN, Stuttgart 1985 (Klett)

### 3. Lehrwerke für Latein als zweite Fremdsprache

- **Contextus**, Eine Einführung in das Lateinische als 2. Fremdsprache, 3 Bde., erarb. von DIETER GAUL, WILLIBALD HEILMANN, WILHELM HÖHN, UDO PÜRZER, Frankfurt/M. 1977–79 (Diesterweg)

---

Die Sache ist klar: Die Bedingungen des altsprachlichen Unterrichts haben sich grundlegend verändert. Wir sind gezwungen, ebenso grundlegend, das Vorgehen im Unterricht neu zu bedenken. Neue Lehrbücher versuchen, auf diese Situation eine brauchbare Antwort zu finden.“

247 cf. Kapitel II. 3, 54 ff.

248 Die vollständigen Angaben zu den jeweiligen Teilbänden finden sich im Literaturverzeichnis.



- **Cursus Continuus**, Ausgabe A, Unterrichtswerk für Latein als zweite Fremdsprache, hrsg. von GERHARD FINK und FRIEDRICH MAIER, Bamberg / München 1995 (C. C. Buchner – Lindauer – Oldenbourg)
- **Cursus Latinus**, hrsg. von KARL BAYER, 3 Bde., Bamberg / München 1972–1974 (C. C. Buchner – Lindauer – Oldenbourg)<sup>249</sup>
- **Cursus Novus**, Lateinisches Unterrichtswerk in zwei Bänden, hrsg. von KARL BAYER, Bamberg / München 1981–82 (C. C. Buchner – Lindauer – Oldenbourg)
- **Felix**, Ausgabe A, hrsg. von KLAUS WESTPHALEN, CLEMENT UTZ und RAINER NICKEL, Bamberg / München 1995 (C. C. Buchner – Lindauer – Oldenbourg)
- **Ianua Nova**, hrsg. von HORST HOLTERMANN und JOACHIM MOLSEN, Ausgabe A für Latein als zweite Fremdsprache, 3 Bde., Göttingen 1970–73 (Vandenhoeck & Ruprecht)<sup>250</sup>
- **Instrumentum**, Lateinisches Unterrichtswerk, hrsg. von ERICH HAPP, RAIMUND PFISTER, LUDWIG VOIT und GÜNTER WOJACZEK, 3 Bde., Bamberg / München 1978–1980 (C. C. Buchner – Lindauer – Oldenbourg)
- **Lumina**, Lehrgang für Latein als 2. Fremdsprache, hrsg. von HELMUT SCHLÜTER, Göttingen 1998 (Vandenhoeck & Ruprecht)
- **Orbis Romanus**, Lehrgang Latein als 2. Fremdsprache, bearbeitet von FREYA STEPHAN-KÜHN und FRIEDRICH STEPHAN, Paderborn 1985 (Schöningh)
- **Salvete**, von ALFRED BERTRAM, MANFRED BLANK u. a., Berlin 1995 (Cornelsen)

#### 4. Lehrwerke für Latein als dritte Fremdsprache

- **Fontes**, Lehrgang für Latein als 3. Fremdsprache und für späteren Beginn von HANS-JOACHIM GLÜCKLICH, HORST HOLTERMANN, WOLFGANG ZAPPE, Göttingen 1979 (Vandenhoeck & Ruprecht)
- **Litterae**, Unterrichtswerk für spätbeginnendes Latein, von RAINER NICKEL, Bamberg / München 1982 (C. C. Buchner – Lindauer – Oldenbourg)
- **Nota**, Lehrgang für Latein als 3. Fremdsprache, für Kurse auf der Sekundarstufe II, an Universitäten, Kollegs, Abendgymnasien von MANFRED FUHRMANN, EBERHARD HERMES, HERMANN STEINTHAL, NIELS WILSING, Stuttgart 1976 (Klett)

---

249 Zitiert wird nach der jeweils 1. Auflage, die im Jahr 1977 für alle drei Bände in unveränderter Form wiedergedruckt wurde. Die nachfolgenden Auflagen unterscheiden sich weniger vom didaktischen Gesamtkonzept, sondern wurden vor allem hinsichtlich des Umfangs z.T. deutlich reduziert.

250 In späteren Auflagen wurde das Unterrichtswerk auch als für die 1. Fremdsprache geeignet ausgewiesen, so z.B. im Band II der sechsten Auflage von 1977.

### VI. 3. 1 Welche Ziele verfolgen die Lehrbuchautoren?

Es ist unübersehbar, dass die Autoren der lateinischen Lehrbücher, die seit 1970 in so großer Zahl erschienen sind, trotz aller didaktischen und methodischen Unterschiede letztlich ein gemeinsames Anliegen vertreten: Unter dem Druck der völlig veränderten und sich stetig wandelnden bildungspolitischen Verhältnisse wollen sie Neues gestalten, um auf der Basis moderner Unterrichtswerke die Existenz des Lateinunterrichts zu sichern. Der traditionelle Lateinunterricht der fünfziger und sechziger Jahre, dessen Negativimage eines schülerunfreundlichen Paukunterrichts auch gegen Ende des Jahrhunderts nur wenig an Wirkung eingebüßt hatte, wurde als Bürde oder zumindest als ein nicht unproblematisches Erbe wahrgenommen. Davon wollte man sich nicht nur distanzieren, sondern hatte die Absicht, dem Negativbild eine moderne Alternative entgegenzustellen. Dass dabei der Grad des didaktischen und methodischen Erneuerungswillens durchaus unterschiedlich ausgeprägt war, kann nicht überraschen, wird aber im Folgenden genauer zu untersuchen sein.

Als übereinstimmendes fachliches Grundsatzziel aller Lehrbücher darf gelten, dass die Schülerinnen und Schüler durch die Arbeit mit dem Lehrbuch besser als bisher auf den Lektüreunterricht vorbereitet werden sollen, und zwar sprachlich wie inhaltlich. Dabei soll das Sprachwissen als unverzichtbare Grundkompetenz erheblich stärker als früher auf die Anforderungen der Lektürephase bezogen sein. Hierzu zählt einerseits die stärkere Ausrichtung der Lehrbücher auf die lateinisch-deutsche Übersetzung. Der Lateinunterricht geht nunmehr von der Fremdsprache aus, im Mittelpunkt steht der „lateinisch-deutsche Weg beim Erschließen und Einüben“<sup>251</sup>. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Übersetzung ins Lateinische gänzlich aus den Lehrbüchern verbannt wurde: Gerade in den siebziger (und z.T. auch in den achtziger) Jahren nimmt das deutsch-lateinische Verfahren in einigen Lehrbüchern einen relativ beachtlichen Umfang ein, wird allerdings völlig auf den Übungsbereich beschränkt: So wurde *Roma* zwar „viel stärker als bisher auf die Herübersetzung ausgerichtet, um den Übergang zur Lektüre zu erleichtern, doch finden sich auch reichlich deutsch-lateinische Übungen“<sup>252</sup>. Im *Cursus Latinus* besteht die spezielle Aufgabe deutsch-lateinischer Übungen darin, „die Sicherheit der Formenkenntnis“<sup>253</sup> nachzuprüfen. Von derartigen, durchaus anspruchsvollen und die aktive Sprachkompetenz fördernden Übungen ist dann in den Lehrbüchern

---

251 *Ianua Nova A*, Lehrerheft (1972), 4.

252 *Roma I* (1975), 3.

253 *Roma I*, Lehrerheft, (1978), 10.

der neunziger Jahre leider kaum noch eine Spur erhalten geblieben (mit Ausnahme der für Bayern bestimmten Unterrichtswerke, die aufgrund entsprechender Lehrplanvorgaben auch weiterhin Aufgaben zur Hinübersetzung vorbehalten müssen).

Durch diese weitgehende Abkehr vom deutsch-lateinischen Unterrichtsverfahren, das in früherer Zeit unter großem Zeitaufwand differenzierte sprachliche Fähigkeiten für die aktive Verfertigung lateinischer Sätze zu vermitteln hatte, sollte eine deutliche Straffung des Stoffs sichergestellt werden. Nunmehr sollte es darum gehen, das Grammatikpensum im Einklang mit der zur Verfügung stehenden (und kontinuierlich immer knapper werdenden) Unterrichtszeit auf die Erschließung lateinischer Texte zu konzentrieren und dementsprechend zu komprimieren bzw. zu reduzieren.<sup>254</sup> Um auf empirisch abgesicherter Basis zuverlässige Aussagen über die für die Lektüre tatsächlich relevanten Sprachphänomene treffen und bei der Lehrbuchgestaltung berücksichtigen zu können, wurden deshalb erstmals statistische Auswertungen vorgenommen, die für die meisten Lehrbücher grundlegende Bedeutung erlangten.<sup>255</sup> Dies gilt nicht nur für den Bereich der Syntax<sup>256</sup>, sondern vor allem für die Erstellung von Mindestwortschätzen, die seit den siebziger Jahren zu einer erheblichen Verringerung des Lernvokabulars führten. Grundlage bildete z. B. für *Cursus Latinus*, *Cursus Novus* und *Instrumentum* der so genannte *Münchener Wortschatz* (ca. 1800 Wörter), der durch die Berücksichtigung eines Kulturwortschatzes jedoch auf ca. 2300 Wörter aufgestockt wurde. In einem ähnlichen Umfang bewegt sich *redde rationem* mit ca. 2000 Wörtern. Diese Zahlen erwiesen sich jedoch als zu hoch und wurden vor allem seit den achtziger Jahren deutlich reduziert, da offensichtlich der *Grundwortschatz Latein* (ca. 1300 Wörter, incl. sog. „Kleine Wörter“) zur maßgeblichen Orientierungsgröße wurde. So müssen im Lehrwerk *Ostia* nur noch 1381 Vokabeln gelernt werden, auch in den Lehrwerken *Felix A*, *Cursus Continuus A* und *Lumina* wurde der Wortschatz auf ca. 1400 Wörter begrenzt. Zusätze ergeben sich durch den berücksichtigten Kulturwortschatz. Allerdings wurden noch weitere Reduktionen vorgenommen, die für kommende Lehrbuchgenerationen maßgeblich werden dürften: Im neuen *Bamberger Wortschatz* umfasst das Lernvokabular nur noch 1248 Lemmata.<sup>257</sup> Insgesamt ist die drastische Verringerung

---

254 cf. *Ostia*, Lehrerkommentar (1988), 10.

255 cf. *Cursus Latinus*, Methodisches Beiheft I (1972), 14; ferner FRIEDRICH MAIER (1979c), 267–292ff.

256 cf. FRIEDRICH MAIER (1979c), 267–292.

257 cf. CLEMENT UTZ (2000), 148.

des nach Lektürebedeutsamkeit erstellten Lernwortschatzes der wohl anschaulichste Beleg für die generelle Tendenz zur Komprimierung und Ökonomisierung des Unterrichtsstoffes, der die Lehrbuchautoren bei der Entwicklung von Texten und Übungen jedoch vor nicht unerhebliche Probleme stellt und durchaus negativen Einfluss auf die sprachliche Qualität der Texte haben und zum Verlust von Wörtern führen kann, die im deutschen Wortschatz weiterleben.<sup>258</sup>

Dieses im Umfang reduzierte, aber zugleich für das Lateinische repräsentative Sprachwissen soll in der Regel möglichst systematisch erworben werden. Die Schüler sollen „in den Umgang mit dem lateinischen Sprachsystem“<sup>259</sup> eingeführt und geübt werden, der jeweilige „grammatische Systemzusammenhang von Anfang an bewußtgemacht“<sup>260</sup> und dem Lehrer „eine systematische Vermittlung der lateinischen Sprache“<sup>261</sup> ermöglicht werden. Damit werden übergreifende Lernziele verbunden: Auf der Basis eines derartig geordneten Spracherwerbs sollte nämlich im Sinne der oben dargestellten didaktischen Theorie eine allgemeine „Ordnung der (sprachlichen) Vorstellungswelt des Schülers“<sup>262</sup> gefördert werden. So kann es nicht verwundern, dass ein Lehrbuchkonzept wie bei *redde rationem*, das bewusst „unsystematisch“ mit Vorwegnahmen operiert und das Vorkommen der sprachlichen Phänomene ausschließlich vom Sachgehalt der Texte abhängig macht, sich nicht durchsetzen konnte.<sup>263</sup> Auch wenn „die funktionswichtigen sprachlichen Differenzierungen ... frühzeitig ins Bewußtsein kommen“<sup>264</sup>, ist diese Herangehensweise durchaus nicht unproblematisch, da für die Schüler das lernpsychologisch sinnvolle systematische Lernen kaum erleichtert und auch die stringente Stoffdarbietung durch den Lehrer vor nicht unerhebliche Probleme gestellt werden dürfte.

Um das Ziel einer systematischen Sprachvermittlung zu erreichen, wurde die bisher vorherrschende Trennung von Formenlehre und Syntax weitgehend aufgehoben und in sinnvoller Weise durch ein Mit- und Ineinander ersetzt. Es ist klar erkennbar, dass sich nunmehr der „Aufbau der Formenlehre ... nach den

---

258 So fehlen zum Beispiel im 2004 publizierten und auf dem Bamberger Wortschatz basierenden Lehrbuch *Prima* (Bd. 1) die Wörter *fenestra* und *medicus*.

259 *Contextus I* (1977), VI.

260 *Nota* (1976), 4.

261 *Ostia*, Lehrerkommentar (1988), 5.

262 KLAUS WESTPHALEN (1996a), 7; für *Roma B* formulierte WESTPHALEN ähnliche Grundsätze.

263 cf. *redde rationem*, Hinweise zur Unterrichtsplanung (1977), 5.

264 *redde rationem*, Hinweise zur Unterrichtsplanung (1977), 5.

syntaktischen Funktionen<sup>265</sup> richten sollte und im Laufe der Zeit zu einem selbstverständlichen Bestandteil der lateinischen Lehrbücher geworden ist. (Wohl eines der letzten Bücher, das auf einer deutlichen Trennung von Formen- und Satzlehre, vor allem zu Beginn des Lehrgangs beharrte, ist das Lehrbuch *Roma*.) Insgesamt wird einer funktionalen Sprachbetrachtung unbedingter Vorrang eingeräumt vor einer in allen Einzelheiten betriebenen, inhaltlich und motivatorisch fragwürdigen Formenlehre, bei der die wichtigen syntaktischen Phänomene lediglich propädeutisch behandelt wurden und für relativ lange Zeit am Rande der Aufmerksamkeit bleiben mussten.<sup>266</sup> „Jede grammatische Erscheinung wird daher auf ihre Aufgabe im Satz und im Kontext untersucht.“<sup>267</sup> Die Schüler sollen „die Sprache in ihrem Funktionieren erleben“<sup>268</sup>. Diese didaktische Entscheidung wird insbesondere durch die Verwendung von Satz-Modellen unterstrichen, die in der *Ianua Nova A* eingeführt, im *Cursus Latinus* zu einem vorläufigen Höhepunkt geführt wurden und seitdem in abgewandelter Form zum Standardrepertoire fast aller Lehrbücher gehören.

Da obendrein die klassische Systemgrammatik zu Recht als zu weit gefasst und deshalb zu wenig schülergerecht angesehen wurde, wurden nunmehr Begleitgrammatiken zu verbreiteten Bestandteilen der Lehrbücher. Als echte didaktische Innovation erfüllen sie die durchaus notwendigen Bedürfnisse nach Systematisierung, zugleich aber liefern sie dem Schüler durch die engen Bezüge zum Übungsbuch eine echte Verstehenshilfe, erhellen deskriptiv „die Mikrostruktur der Sprachformen“<sup>269</sup> und fördern das Verständnis für die sprachlichen Funktionen: „Der Schüler fühlt sich so viel stärker geführt und betreut, sein grammatisches Tagespensum ist klar umrissen, die Vorbereitung nach oft disparaten, weit auseinanderliegenden Grammatikparagrafen wird vermieden, ein Sonderheft für Grammatik überflüssig.“<sup>270</sup> Vorbildliches für die weitere Lehrbuchentwicklung leisteten in diesem Zusammenhang die Autoren der *Ianua Nova A* und des *Cursus Latinus*.

Aber auch die Formenlehre wird nicht mehr nach dem Vorbild der traditionellen Paradigmengrammatik, sondern erheblich kompakter nach gemeinsamen baugesetzlichen Kriterien behandelt. Als prägend für die weitere Lehrbuchent-

---

265 *Ianua Nova A*, Lehrerheft (1972), 12.

266 cf. Kapitel II. 3. 3, 61 f.

267 *Fontes* (1979), 3.

268 *redde rationem*, Hinweise zur Unterrichtsplanung (<sup>2</sup>1977), 4.

269 *Cursus Latinus I*, Methodisches Beiheft (1972), 12.

270 *Cursus Latinus I*, Methodisches Beiheft (1972), 11.

wicklung erwies sich das Vorgehen der Autoren der *Ianua Nova A*, die erstmals „jede baugesetzliche Gleichheit bei der Formenbildung zur Straffung des Lehrgangs genutzt und die einzelnen Deklinationen und Konjugationen im allgemeinen nicht mehr isoliert dargeboten“ haben. „Der Blick des Schülers wird jetzt, wenn man vom Anordnungsschema der Paradigrammgrammatik ausgeht, **nicht mehr vertikal** die Kasusreihe Nominativ bis Ablativ z.B. der a-Deklination ... hindurch gelenkt, sondern er geht **horizontal** in den einzelnen Kasus und Personen über die verschiedenen Stämme hinweg.“<sup>271</sup> Zudem wurden lernpsychologische und inhaltliche Argumente gegen eine vertikale Durchnahme der Formenlehre angeführt, die im Lehrerhandbuch des *Cursus Continuus A* durchaus treffend in einem historischen Resümee zusammengefasst werden: „Damals mag es z.B. wichtig gewesen sein, die sogenannten ‚Unregelmäßigen Verben‘ nach ihren Bildungsweisen zu lernen und für die Substantive der sog. Dritten Deklination bis zu zwanzig Paradigmata anzubieten. Mittlerweile hat sich aber die Einsicht durchgesetzt, daß durch derartige Anordnung und Überdifferenzierung ohne Not Fülle vorgetäuscht, das Lernen und Behalten erschwert und die Gestaltung lesenswerter, sinnvoller Texte verhindert wird. Es ist z.B. eine fast kaum lösbare Aufgabe, ein Lesestück zu entwerfen, das alle Komposita von *mittere* enthält.“<sup>272</sup> Dennoch wurde das Prinzip der Horizontalisierung in einigen Büchern nicht oder nur sehr vorsichtig umgesetzt, da man ganz offensichtlich eine Überforderung der Schüler befürchtete: Hierzu zählen vor allem die Bücher *Roma*, *Cursus Latinus* und *Instrumentum*, und zwar unter dem Einfluss des entsprechenden bayerischen Lehrplans, der ein weitgehend vertikales Vorgehen erforderlich machte.<sup>273</sup>

Diese funktionale, systemorientierte Sprachbetrachtung bildet eine Grundvoraussetzung für die angestrebte Sprachreflexion, die nach dem Willen der meisten Autoren als ein „durchgängiges Unterrichtsprinzip“<sup>274</sup> umgesetzt werden soll. Immer wieder wird von den Lehrbuchautoren im Einklang mit der didaktischen Literatur betont, dass im Lateinunterricht „Sprachbewußtsein“<sup>275</sup> gefördert und Latein als ein „Modell von Sprache überhaupt“<sup>276</sup> dienen solle. Dabei wird konsequenterweise insbesondere die kontrastive Sprachbetrachtung als

---

271 *Ianua Nova A*, Lehrerheft (1972), 12f.

272 *Cursus Continuus A*, Lehrerband (1995), 4f.

273 Im *Curricularen Lehrplan* (1978) für die Klassen 7, 8 und 9 (2. Fs.) wird z.B. eine eher vertikale Durchnahme der Formenlehre vorgeschrieben. In Klasse 7 sollen zunächst die a- und e-Konjugation behandelt werden, in Klasse 8 i- und konsonantische Konjugation sowie in Klasse 9 die gemischte Konjugation. (345)

274 *Roma I*, Lehrerheft (1978), 19.

275 *Ianua Nova A*, Lehrerheft (1972), 11.

276 KLAUS WESTPHALEN (1996b), 49.

wichtiges Ziel des Unterrichts hervorgehoben. Gerade im Lateinunterricht sei der „Ort, durch Vergleich von Mutter- und Fremdsprache ü b e r Sprache an sich zu reden, da hier nicht i n der Fremdsprache geredet wird“<sup>277</sup>. Gleichwohl gibt es auch kritische Stimmen, die vor einer inhaltlichen und motivatorischen Überschätzung der sprachreflektorischen Fähigkeiten warnen. So strebt das Lehrbuch *Instrumentum* grundsätzlich „Spracherlernung an und begnügt sich nicht mit bloßer ‚Sprachreflexion‘ ... Das erscheint auch für die Motivierung wichtig. Ausschließlich unkreatives Analysieren und Reflektieren an einer Fülle Spracherscheinungen, die der Schüler nicht überschauen und an eine bestimmte Stelle in der Gesamtheit der Sprache einordnen kann, erzeugt das Gefühl des ‚Schwimmens‘ und damit Resignation und Mißmut.“<sup>278</sup>

Das Grundsatzziel, die Lektürefähigkeit der Schüler zu verbessern, sollte jedoch nicht nur durch eine lateinisch-deutsche Ausrichtung und durch eine stofflich gestraffte, funktional-systematische und auf Reflexion ausgerichtete Sprachbetrachtung erreicht werden, sondern durch einen weit reichenden Traditionsbruch: Nicht mehr der lateinische Einzelsatz bildet die Arbeitsgrundlage, sondern die Schüler sollen sich von Anfang an mit geschlossenen, sinnvollen lateinischen Texten beschäftigen. Im Vordergrund steht „der inhaltlich bedeutsame Text ..., an dem die Sprache betrachtet und erlernt wird“<sup>279</sup>, an dem im idealen Falle „Phänomenerschließung“, „Texterschließung“ und „Sinner-schließung“<sup>280</sup> betrieben werden soll. Für alle Bücher, die seit 1970 erarbeitet wurden, gilt dieser Primat der Textorientierung, während die Beschäftigung mit Einzelsätzen aus inhaltlichen, lernpsychologischen und sprachwissenschaftlichen Gründen z.T. scharf abgelehnt<sup>281</sup> oder doch deutlich in den Hintergrund<sup>282</sup> gerückt wurde. Allerdings sind unterschiedliche Ausprägungen im

---

277 *Cursus Latinus*, Methodisches Beiheft I (1972), 7.

278 *Instrumentum I*, Lehrerheft (1985), 7.

279 *Cursus Latinus I*, Methodisches Beiheft (1972), 7.

280 KLAUS WESTPHALEN (1996b), 40.

281 Besonders scharf äußern sich die Autoren von *Contextus I* (1977): Sie halten den Unterricht mit Übungssätzen für „widersinnig und unökonomisch“ (V), weil die Schüler nicht auf die Lektüre von Texten vorbereitet werden, zu jedem isolierten Satz für das Inhaltsverständnis eine Fülle von Zusatzinformationen geliefert werden müssen und dadurch die „Motivation des Lateinunterrichts in hohem Grade gefährdet“ werde.

282 Beispielsweise wollen sich die *Instrumentum*-Autoren nicht „der gegenwärtigen grundsätzlichen Verpönung von Einzelsätzen ... anschließen“. (Lehrerheft I, 6) Trotzdem plädieren sie dafür, die Lektürefähigkeit der Schüler mit Hilfe geschlossener Texte zu entwickeln. Es könne „nicht bestritten werden, daß die Aufgabe, in möglichst kurzer Zeit zur Lektüre lateinischer Autoren hinzuführen, durch die Behandlung längerer, in sich geschlossener Texte erfolgen muß“.



Grad der Textorientierung und in der Gestalt der verwendeten Texte unübersehbar. So liefern die Lehrbücher die in der didaktischen Diskussion<sup>283</sup> bereits vorgestellten Textformen: Wir finden Originaltexte, Adaptionen eines Originals oder die vom Lehrbuchautor konzipierten sog. ‚Kunsttexte‘. In der Minderheit bleiben Unterrichtswerke wie *Contextus*, *Fontes* und *Nota*, die sich ausschließlich auf Originaltexte stützen; dieses Konzept wurde noch im Jahr 1982 vom Lehrbuch *Litterae* propagiert und blieb wegen der oben erwähnten Probleme ohne weiteren Einfluss, lediglich *Arcus* (1995) schloss sich diesem Prinzip an. Bei allen anderen untersuchten Lehrwerken hat sich ein pragmatisches Text-Konzept durchgesetzt, das in schülerorientierter Weise zwischen Kunst- und Originaltext vermittelt, indem zunächst von den Autoren (z. T. auf literarischer Grundlage) entworfene Texte geboten werden, an die sich im Laufe des Lehrgangs, freilich in unterschiedlicher Intensität und Geschwindigkeit, Texte anschließen, die eine literarische Vorlage adaptieren und unter wachsender Annäherung schließlich sogar Originaltexte bieten.

Mit dieser Umorientierung geht zwangsläufig eine grundsätzliche Umwertung der Rolle der Inhalte einher. Soll ein Text sinnvoll sein, bedarf er entsprechender Inhalte. Diese Inhalte sollen den Schülern nicht nur vielfältige Kenntnisse über die römische (und auch griechische) Antike und ihr Fortleben vermitteln sowie eine Grundorientierung in europäischer Kulturtradition ermöglichen. Sie sollen, ausgehend vom kindlich-jugendlichen Sachinteresse, nachdrücklich die Motivation für das Fach wecken und erhalten. Das Interesse der Schülerinnen und Schüler sowie eine altersorientierte affektive Ansprache mit dem Ziel eines existentiellen Transfers<sup>284</sup> werden nunmehr zu einem wichtigen Kriterium für die Auswahl von Inhalten und Textformen.

### VI. 3. 2 Der Aufbau der Lektionen im Überblick

Hinsichtlich ihrer formalen Gestaltung unterscheiden sich die seit 1970 publizierten Unterrichtswerke deutlich von den älteren Lehrbüchern. Generell fällt zunächst auf, dass das Zentrum der Lektion i. d. R. von einem Text<sup>285</sup> (seltener von mehreren Texten<sup>286</sup>) gebildet wird, mit deren Hilfe der neue Stoff im Rahmen eines geschlossenen, inhaltlich ergiebigen Kontexts erarbeitet werden soll.

---

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

284 cf. Kapitel VII. 1. 2, 353 ff.

285 cf. *Cursus Continuus A*, *Cursus Latinus*, *Cursus Novus*, *Felix A* (L), *Ianua Nova A* (A), *Instrumentum* (A/B), *Litterae* (L), *Lumina*, *Nota* (Grundtext), *Ostia* (A-Text), *redde rationem*, *Roma* (L), *Roma B* (L), *Salvete* (A).

286 cf. *Contextus* (A), *Fontes* (T), *Lumina*, *Orbis Romanus* (A).



Dieser zentrale Lektionstext wird häufig durch weitere Lesestücke ergänzt, die der sprachlichen Vertiefung des neuen Stoffs dienen oder zusätzliche inhaltliche Schwerpunkte setzen sollen.<sup>287</sup> Nur selten werden dem Lektionstext Einzelsätze oder anspruchslose ‚Texte‘ vorangestellt, die der Einführung des grammatischen Stoffes dienen. Diese sog. „Einführungs“- bzw. „Hinführungsstücke“<sup>288</sup> treten ausschließlich in Büchern bayerischer Herkunft auf; sie stellen den – freilich nicht immer geglückten – Versuch dar, einen Kompromiss zwischen der traditionellen Grammatikeinführung durch Einzelsätze und der modernen textorientierten Phänomerschließung herzustellen. Neben Einzelsätzen traditioneller Art, die ausschließlich zum Zweck der Grammatikeinführung konstruiert wurden und keinen eigenständigen Inhalt<sup>289</sup> bieten, sind in diesem Zusammenhang Bemühungen feststellbar, in den Einführungsstücken eine gewisse inhaltliche Kohärenz sicherzustellen: Sie knüpfen entweder inhaltlich an die vorhergehende Lektion an (*Instrumentum*) oder sind in den Kontext der sie umgebenden Lektionstexte eingebunden (*Felix A*, *Roma B*), hinterlassen aber dennoch nicht selten den Eindruck eher unzusammenhängender Einzelsätze.

Zusätzlich ist eine ausgeprägte Weiterentwicklung des Übungsbereichs unübersehbar. Die Übungen werden in verstärktem Maße direkt an die Lektionstexte angefügt sowie inhaltlich und sprachlich stärker mit ihnen verknüpft.<sup>290</sup> Die bis dahin weit verbreitete strikte räumliche Trennung der Übungen vom Lektionstext wird dagegen im Laufe der siebziger Jahre fast völlig aufgegeben.<sup>291</sup> Besonders auffällig ist eine zunehmende Differenzierung in ganz unterschiedliche Übungsformen, was sich z. B. an der großen Fülle verwendeter Siglen leicht nachvollziehen lässt.<sup>292</sup> Dabei werden in zunehmendem Maße

---

287 *Cursus Continuus A* (V, Dicta et sententiae), *Ianua Nova A* (FI-III), *Litterae* (E), *Ostia* (B, C), *Roma* (W), *Roma B* (Z), *Salvete* (B).

288 cf. *Roma* (H), *Instrumentum* (A), *Roma B* (E), *Felix A* (E). Auch im *Cursus Continuus A* gibt es ein E-Stück, das zur Phänomerschließung herangezogen werden kann. Es ist jedoch dem Lektionstext im Druck nicht vorangestellt, sondern bildet jeweils den Auftakt der Übungsseite.

289 Z. B. *Roma I* (1975), 118: „1. Canis acer bestiam agitat. 2. Subito vox acris canem perturbat. 3. Aquila appropinquat: aquilae rostrum acre est. 3. Interdum aestu acri laboramus. 4. Nautae vim tempestatum acrium timent. 6. Nihil generi humano tam periculosum est quam bella acria.“

290 cf. *Contextus*, *Cursus Continuus A*, *Felix A*, *Fontes*, *Ianua Nova A*, *Instrumentum*, *Litterae*, *Lumina*, *Nota*, *Orbis Romanus*, *Ostia*, *Roma*, *Roma B*, *Salvete*.

291 cf. *Cursus Latinus*, *Cursus Novus*, *redde rationem* (Textband und Arbeitsheft).

292 So werden im *Cursus Novus* insgesamt 14 Siglen verwendet (G, A, B, D, E, K, Phr, R, St, T, W, Z, Ü, V) und in der *Ostia* immerhin neun (E, F, K, S, T, W, Wh, Z, DL).

methodische Elemente eingebunden, die handlungs- und projektorientierte Arbeitsformen ermöglichen und vor allem durch spielerische Elemente die affektive Ansprache der Schüler nicht vernachlässigen sollen. Herausragendes Beispiel für diese unterhaltsamen Elemente ist die Rubrik „satura lanx“ im *Cursus Continuus A*. Außerdem wurden seit den neunziger Jahren in verstärktem Maße Lernspiele<sup>293</sup> oder Hefte mit spielerischen Angeboten veröffentlicht. Schließlich sorgt die Ausweitung der Übungen auch für technische Innovationen: Seit den neunziger Jahren weiteten die Neuen Medien ihren Einflussbereich auch auf den Lateinunterricht aus. Obwohl Computereinsatz kein Allheilmittel für grundsätzliche Probleme des altsprachlichen Unterrichts darstellt, soll er bereits in der Lehrbuchphase spezifische Lehr- und Lernprozesse gezielt unterstützen: Auf die einzelnen Unterrichtswerke speziell abgestimmte Lernprogramme („Formen- und Vokabeltrainer“)<sup>294</sup> sollen Wortschatz und Formenarbeit fördern; Vokabeln sollen auf verschiedene Art gelernt und vertieft werden (durch Übersetzung oder Bestimmung, durch Abfragen nach Wortarten oder Anfangsbuchstaben, durch Vokabelspiele oder Anlegen von Vokabeldateien). Als problematisch erweist sich hierbei die Tendenz zum schematischen Deklinieren und Konjugieren sowie zum Abfragen und Übersetzen kontextunabhängiger Einzelformen. Gerade am Beispiel der Neuen Medien zeigt sich nicht nur der unbedingte Wille der Lehrbuchautoren, moderne Arbeitsformen für den Lateinunterricht zu erschließen und dem Fach auf diese Weise zu zusätzlicher Außenwirkung und Akzeptanz zu verhelfen; vielmehr wird in exemplarischer Weise klar, dass Schülermotivation und -interesse ein hoher Stellenwert zugemessen wird, um die Ziele des Unterrichts zu erreichen.

Als weitere Innovation darf gelten, dass seit den siebziger Jahren in zahlreichen Unterrichtswerken Aufgaben zur Grammatik- und Texterschließung besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird.<sup>295</sup> Als zusätzliches Novum erweist sich ferner, dass Sach- bzw. Informationstexte und Abbildungen zum festen Bestandteil beinahe aller Lehrbücher gehören. Sachtexte werden einerseits den

---

293 So z. B. die Lernspiele zum Lehrwerk *Lumina*.

294 Spezielle Programme wurden z. B. für *Salvete* („Disco“) und *Lumina* („Lumina ex machina“) entworfen.

295 *Contextus*, *redde rationem* und *Nota* setzen erstmals klare Schwerpunkte bei der Texterschließung, die stark von der Textlinguistik bzw. Textgrammatik beeinflusst sind. Gleichzeitig bieten andere Bücher in diesem Bereich keine Angebote (*Cursus Latinus*, *Cursus Novus*, *Ianua Nova A*, *Roma*). Erst seit der Mitte der achtziger Jahre werden die textgrammatischen Aufgaben allmählich zum Bestandteil aller Bücher, in der Lehrbuchgeneration der neunziger Jahre kommt kein Lehrwerk mehr ohne textgrammatische Bestandteile aus.

Lektionstexten vorangestellt, um eine inhaltliche Einführung zu bieten<sup>296</sup>, andererseits sind sie (und natürlich auch die Abbildungen) sehr häufig in die Lektionen integriert<sup>297</sup>, um die Texterschließung und -interpretation zu befördern, den sachlichen Hintergrund einer Lektion zu erhellen und in einen größeren Zusammenhang einzuordnen sowie das Interesse der Schüler nachhaltig zu wecken und Neugier an Sachfragen zu stillen.<sup>298</sup> Weitaus seltener finden sich Informationstexte, die lektionsübergreifend<sup>299</sup> Sachthemen behandeln. Ohne derartige Texte kommt allein die *Ianua Nova A* aus, die hier eindeutig von den älteren Lehrwerken beeinflusst zu sein scheint und deren Autoren auch ganz bewusst auf derartige „kulturkundliche“ Informationen verzichtet haben, da sie in anderen Fächern besser vermittelt werden könnten.<sup>300</sup> Am stetig wachsenden Umfang der Informationstexte und der immer aufwendiger werdenden graphischen Aufbereitung der Lektionen durch Abbildungen lässt sich leicht erkennen, dass Sachinformationen in Text und Bild nicht mehr den Stellenwert eines nachgeordneten Additums haben, sondern ganz offensichtlich aus inhaltlichen wie motivatorischen Gründen zu einem unverzichtbaren Bestandteil der Unterrichtswerke geworden sind und vor allem den neueren Lehrwerken einen unbestreitbaren Sachbuchcharakter verleihen. So hat die in der didaktischen Literatur und den Lehrplänen vollzogene Neubewertung der Sachkunde deutliche Auswirkungen auf die Lehrbuchgestaltung zur Folge gehabt.

Durch diese erheblich vielfältigere Lektionsgestaltung mit einer Fülle verschiedener Texte, Übungen, Sachtexte und Abbildungen besteht ohne Frage die Gefahr mangelnder Übersichtlichkeit, wie man am Beispiel einiger weniger Lehrwerke erkennen kann.<sup>301</sup> Um den Schülern schnelle Orientierung und eine

---

296 cf. *Contextus, Litterae* (I), *Nota, Ostia*.

297 cf. *Cursus Continuus A* (I), *Felix A* (I), *Fontes* (I), *Instrumentum* (D), *Lumina, Orbis Romanus, Ostia, redde rationem, Roma* (S), *Roma B* (I), *Salvete* (durch eine Schreibrtafel gekennzeichnet).

298 cf. *Ostia*, Lehrerkommentar (1988), 19; *Cursus Continuus A*, Lehrerband (1995), 11 f. Eines der gelungensten Beispiele für das Zusammenwirken von Text und Bild liefert das Lehrwerk *redde rationem* im Textband *orationes* (1971) mit der Einstiegslektion „serpens in horto“. (6f.) Die Abbildungen veranschaulichen den Text in so hilfreicher Weise, dass dadurch wirkliche Texterschließungshilfen gegeben werden.

299 *Cursus Latinus, Cursus Novus, Felix A* (Sequenzteiler und einzelne Themenschwerpunkte), *Salvete* (Rubrik „de vita Romanorum“ mit wenig Text und zahlreichen Bildern).

300 *Ianua Nova A*, Lehrerheft (1972), 4f.

301 Unübersichtlich wirkt die Aufteilung im Lehrbuch *Fontes*; es existiert keine feste Abfolge der verschiedenen Abschnitte, so dass eine unmittelbare Orientierung über den Lektionsverlauf kaum möglich erscheint. Ebenso unübersichtlich und sehr textlastig erscheint die Gestaltung im Lehrbuch *Nota*.

effektive Informationsaufnahme und -verarbeitung zu ermöglichen sind verstärkte Bemühungen erkennbar, die verschiedenen Lektionsteile so zu integrieren, dass ein kompaktes Lektionspaket entsteht, in dem jeder Teilbereich seinen spezifischen, leicht wiedererkennbaren Ort erhält. Zusätzlich ist bei ungefähr der Hälfte der Lehrwerke die Tendenz unverkennbar, den Lektionsumfang auf eine einzelne Seite<sup>302</sup> bzw. eine<sup>303</sup> oder zwei<sup>304</sup> Doppelseiten zu beschränken, um die Übersichtlichkeit für Schüler und Lehrer weiter zu verbessern; in den anderen Büchern ist keine einheitliche Länge der Lektionen auszumachen, teilweise nehmen diese einen erheblichen Umfang ein.<sup>305</sup> Dagegen konnte sich das Konzept von *redde rationem*, Lese- und Arbeitsbuch voneinander zu trennen, nicht durchsetzen. Des Weiteren wird ein nicht unerheblicher Aufwand getrieben, um mit graphischen Mitteln (Piktogramme) den Aufbau der Lektionen zu veranschaulichen, inhaltliche Aufmerksamkeit zu bündeln und Sinnbezüge über Sequenzen hinweg klar zu machen. Man kann wohl mit Fug und Recht behaupten, dass in den Lehrwerken der neunziger Jahre ein bis dahin unbekannter Aufwand an graphischer Durchgestaltung erreicht wurde. Insbesondere seit der Mitte der achtziger Jahre – das Lehrbuch *Ostia* dürfte hier den entscheidenden Impuls gegeben haben – hat sich das Lateinbuch zu einem in jeder Hinsicht aufwendig und attraktiv gestalteten Lernmedium entwickelt, das mit dem i. d. R. durchaus zutreffenden Klischee des grauen, jugendfernen Paukbuchs nur noch wenig gemein hat und die Schüler zum Blättern und Lesen auch außerhalb der Unterrichtszeit einladen soll. Ganz offensichtlich haben die Lehrbuchautoren den Anschluss an phantasieanregende, motivierende Gestaltungsprinzipien gewonnen, die im modernen Fremdsprachenunterricht seit langer Zeit üblich sind. Insgesamt ist deutlich, dass das Medium Lehrbuch nicht allein mehr der Vermittlung von lateinischer Sprachkompetenz dienen soll, sondern zugleich die Aufgabe hat, Inhalte zu behandeln sowie durch Gehalt und Darbietung die Motivation für das Fach zu fördern und zu erhalten. Zusätzlich zu diesen Innovationen sind aber auch weiterhin traditionell bekannte Lehrbuchteile vorhanden, so die nach Lektionen gegliederten Lernvokabeln (in die Lektionen integriert oder separiert aufgeführt) sowie alphabetische Vokabel- und Eigennamenverzeichnisse. Schließlich gehören Begleitgrammatiken zum Standardrepertoire der Lehrbücher (ins Lehrwerk integriert oder in einem besonderen Heft aufgeführt). Auch in diesem Bereich ist seit den

---

302 cf. *Instrumentum*.

303 cf. *Felix A, Instrumentum, Litterae, Roma, Roma B, Salvete*.

304 cf. *Cursus Continuus A, Orbis Romanus* (nicht durchgehend), *Salvete* (selten).

305 Besonders auffällig ist dies in *Ostia, Fontes* und *Nota*.

siebziger Jahren die Bemühung unverkennbar, durch die gezielte Verwendung graphischer Gestaltungsmittel Verständnis und Motivation zu fördern.<sup>306</sup>

### VI. 3. 3 Grundfragen der Stoffverteilung

Wendet man sich der Verteilung der Stoffe innerhalb der verschiedenen Lehrbücher zu, fällt zunächst die große Spannweite bei der Zahl der Lektionen auf:

Name	Erscheinungsjahr	Bände	Lektionen	Lehrgangsform
<i>Ianua Nova A</i>	1970–71	2	65	L2 (später auch L1)
<i>redde rationem</i>	1971	1 Lesebuch; 3 Arbeitshefte	75	L1 / L2
<i>Cursus Latinus</i>	1972–74	3	204	L2
<i>Roma</i>	1975–78	4	225	L1
<i>Nota</i>	1976	1	21	L3
<i>Contextus</i>	1977–79	3	33	L2
<i>Instrumentum</i>	1978–80	3	265	L2
<i>Fontes</i>	1979	1	21	L3
<i>Cursus Novus</i>	1981–82	2	130	L2
<i>Litterae</i>	1982	1	90	L3
<i>Roma B</i>	1984–85	2	120	L1, L2
<i>Ostia</i>	1985–86	2	33	(L1) L2
<i>Orbis Romanus</i>	1985	1	36	L2
<i>Cursus Continuus A</i>	1995	1	50	L2
<i>Felix A</i>	1995	1	75	L2
<i>Salvete</i>	1995	2 (1)	60	L2
<i>Lumina</i>	1998	1	40	L2

306 Der *Cursus Latinus* setzte hier ohne Zweifel Maßstäbe; seitdem im *Cursus Grammaticus* der *Ostia* die graphische Veranschaulichung zu einem negativen, das Verständnis eher behindernden Ausmaß geführt hat, ist eine deutliche Zurückhaltung bei der Verwendung graphischer Modelle festzustellen.

Im Bereich der Lehrbücher für Latein als erste Fremdsprache reicht das Spektrum von 75 (*redde rationem*) bis 225 (*Roma*) Lektionen, bei Latein als zweiter Fremdsprache ist die Differenz noch eklatanter: So finden sich Lehrbücher mit nur 33 Stücken (*Contextus*, *Ostia*) gegenüber solchen mit 204 (*Cursus Latinus*) und sogar 265 Lektionen (*Instrumentum*). Obwohl die Lektionseinheiten von sehr unterschiedlicher Länge sind, ist die Tendenz unverkennbar, ihre Anzahl einzuschränken und möglichst auf nur einen Band zu konzentrieren. Dies kann nicht überraschen, da ja zahlreiche Autoren eine deutliche Stoffverdichtung erreichen wollten. Insofern wird zu prüfen sein, welche Auswirkungen die so unterschiedlichen Lektionsmengen auf Stoffverteilung und -umfang haben.

Werfen wir zunächst einen Blick auf die Bücher, die sich durch die Fülle ihrer Lektionen von den anderen Lehrwerken unterscheiden. Es handelt sich ausnahmslos um Lehrwerke bayerischer Herkunft aus den siebziger und achtziger Jahren. Diese Bücher weisen wesentliche Übereinstimmungen auf: In ganz traditioneller Weise wird zunächst der Vermittlung grundlegender morphologischer Kenntnisse besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Im Bereich der Deklination bilden (zurückhaltend horizontalisiert) a- und o-Deklination den Auftakt, an die sich dann die anderen Deklinationen in durchaus unterschiedlicher Reihenfolge anschließen. Dabei hält sich lediglich der *Cursus Novus* an die klassische Abfolge von der 1. bis zur 5. Deklination. Schon hier zeigt sich die in diesen Büchern verbreitete Tendenz zu einer vertikalen Einführung grammatischer Phänomene. Sie wird insbesondere an der ausführlichen Behandlung der konsonantischen (bzw. 3.) Deklination deutlich, da einer systematischen Durchnahme der einzelnen Stämme breiter Raum gewidmet wird. Dementsprechend haben die Schüler im ersten Band des Lehrwerks *Instrumentum* (Bd. 1, 112 Lektionen) allein 30 Lektionen zur 3. Deklination zu bewältigen. Auch im ersten Band des Lehrbuchs *Roma* ist mit 23 Lektionen (von insgesamt 70) eine ähnlich intensive morphologische Behandlung dieser Deklination vorgesehen. In ganz ähnlicher Weise wird die Durchnahme der Konjugationen gestaltet: a- bzw. e-Konjugation bilden den Auftakt (nicht selten miteinander kombiniert), an die dann entweder i- oder konsonantische Konjugation angeschlossen werden, wobei die letztgenannte ohne Frage im Zentrum der Formenlehre des Verbs steht. Sie beansprucht eine noch größere Fülle als die konsonantische Deklination, da die einzelnen Perfektstämme in großer Genauigkeit ausgebreitet werden. So veranschlagen *Cursus Latinus* allein im zweiten Band 43 (von 81 Lektionen), *Instrumentum II* 44 (von 95) und *Roma II* 38 von insgesamt 65 Lektionen<sup>307</sup> (davon allein 10 Stücke nur zum s-Perfekt).

---

307 Die Angaben schließen die kurzvokalischen i-Stämme mit ein.

Selbst die im Gesamtumfang deutlich reduzierten *Cursus Novus* und *Roma B* weisen noch beachtliche 30 bzw. 13 Lektionen auf, die im gesamten Lehrwerk der Vermittlung dieser Konjugation gewidmet sind.

Unter diesen Voraussetzungen kann es nicht verwundern, dass im Lehrbuch *Roma* nach dem Vorbild älterer Lehrbuchgenerationen „Formen- und Satzlehre zumeist getrennt behandelt werden“<sup>308</sup>. Während in den ersten beiden Bänden das „harte exercitium“<sup>309</sup> der Formenlehre im Vordergrund steht, werden erst im dritten Band die Kasusfunktionen, im Band 4 schließlich die Satzlehre durchgenommen. Diese problematische Trennung wird dagegen in anderen bayerischen Lehrwerken nicht mit der gleichen Konsequenz durchgehalten: Hier sind deutliche Bemühungen sichtbar, Formen-, Kasus- und Satzlehre stärker miteinander zu verknüpfen. So bekennen sich die Autoren des Lehrwerks *Instrumentum* ausdrücklich zu einer parallelen Behandlung<sup>310</sup> dieser Bereiche, wobei jedoch von einer gleichwertigen Behandlung nicht die Rede sein kann, da die Morphologie noch stark im Vordergrund steht. So werden in diesem Buch, wie übrigens auch im *Cursus Latinus* und *Cursus Novus*, von Anfang an einzelne Kasusfunktionen thematisiert oder z. B. mit der Einführung des Konjunktivs dessen verschiedene Funktionen<sup>311</sup> und Erscheinungsformen in Gliedsätzen<sup>312</sup> erarbeitet. Gleichwohl bieten die Autoren in der letzten Hälfte der Unterrichtswerke die traditionell üblichen systematischen Zusammenfassungen zur Satz- und Kasuslehre. Weitere lektürewichtige Konstruktionen werden unterschiedlich schnell eingeführt: Während man bei Partizipien und dem *AcI* Tendenzen zu einer deutlich früheren Behandlung<sup>313</sup> als bisher üblich erkennen kann, bleiben komplexe Phänomene wie der *Ablativus absolutus*<sup>314</sup> oder das

---

308 *Roma I* (1975), 3.

309 *Roma II* (1976), 3.

310 cf. *Instrumentum I*, Lehrerheft (1985), 4.

311 cf. *Instrumentum I*: Lekt. 38/39 (Iussiv, Optativ, Verneinung, Deliberativ, Hortativ).

312 cf. *Instrumentum I*: Lekt. 40 (Finalsätze), Lekt. 46 (Irrealis der Gegenwart).

313 *Instrumentum* nimmt den *AcI* bereits im ersten Band durch (Lekt. 62–63); auch im *Cursus Novus* wird der *AcI* bereits in Lektion 25 behandelt. Auch im Lehrbuch *Roma* erscheint der *AcI* bereits in Band II (Lekt. 18) und wirkt dort als syntaktisches Phänomen wie ein Fremdkörper unter den fast ausschließlich morphologisch ausgerichteten Lektionen.

314 Im *Cursus Latinus* und *Instrumentum* findet sich das Thema erst am Ende (Lekt. 69–71) bzw. in der zweiten Hälfte des zweiten Bandes (Lekt. 66–68), im *Cursus Novus* am Ende des ersten (Lekt. 68–69), während *Roma* das Phänomen erst zu Beginn des dritten Bandes (Lekt. 14–15) und *Roma B* in der ersten Hälfte des zweiten thematisiert (Lekt. 78–79).

Gerundivum<sup>315</sup> einer der Lektüreprase angenäherten Behandlung in den Schlussbänden vorbehalten.

Ein deutlich anderes Modell der Stoffverteilung bei gleichzeitiger Komprimierung der Stoffmenge findet sich in denjenigen Lehrbüchern, die eine erheblich eingeschränkte Zahl an Lektionen bieten. Exemplarisch wertvolle Informationen liefert in diesem Zusammenhang das Lehrbuch *Ianua Nova A*, dessen Aufbaugrundsätze wegweisend für zahlreiche andere Lehrbücher wurden. Bekanntlich hatten sich die Autoren der *Ianua Nova A* erstmals das Ziel gesetzt, vom Prinzip einer kleinschrittig ausgerichteten, vertikal-isolierten Behandlung der Morphologie abzuweichen.<sup>316</sup> Stattdessen sollten die Schüler aufgrund baugesetzlicher Übereinstimmungen „horizontal in den einzelnen Kasus und Personen über die verschiedenen Stämme“<sup>317</sup> hinweggehen. In der Praxis der Lehrbuchgestaltung bedeutet dies, dass bereits in der ersten Lektion die 3. Person Singular aller Konjugationen sowie der Nominativ Singular der a-, o-, e- und konsonantischen Deklination behandelt werden. Diese horizontale Durchnahme wird auch im weiteren Verlauf konsequent angewendet und bringt eine ganz erhebliche Komprimierung des Stoffs mit sich: So beschränken die Autoren der *Ianua Nova A* die Behandlung der Perfektstämme aller Konjugationen auf lediglich zwei Lektionen (in Lektion 10 erfolgt die Einführung des v-, u- und Reduplikationsperfekts, in Lektion 13 des s-, Dehnungs- und Stammperfekts). Der durchaus berechtigten Kritik, dass ein derartiges Vorgehen die Schüler überfordern und verwirren könnte, begegnen die Autoren mit dem verständlichen Einwand, dass ein „aktiver Umgang mit Formenbildungsreihen ... erst am Ende der Arbeit“ stehe. Vielmehr sei es ihr „erstes Ziel, ... Verständnis für die Funktion der Form im Satz zu erwecken“. Erst wenn die morphologischen Baugesetzlichkeiten verstanden worden seien, könne der „unerlässliche ‚Drill‘“<sup>318</sup> einsetzen. Diese Form der Konzentration erwies sich als prägende Weichenstellung für die meisten Lehrwerke im L2- und L3-Bereich: Bücher wie *redde rationem*<sup>319</sup>,

---

315 *Cursus Latinus III*: Lekt. 17–21, *Roma IV*: Lekt. 9–10, *Instrumentum III*: Lekt. 3–6, *Cursus Novus II*: Lekt. 45–46, *Roma B II*: Lekt. 105–106.

316 cf. Kapitel VI. 3. 1, 290.

317 *Ianua Nova A*, Lehrerheft (1972), 13.

318 *Ianua Nova A*, Lehrerheft (1972), 13.

319 *redde rationem* beginnt in der ersten Lektion mit der Einführung des Indikativ Präsens der a-, e- und i-Konjugation, in Lektion 2 folgen die Kasus Nominativ, Akkusativ und Ablativ der a-, o- und konsonantischen Deklination. Bereits in Lektion 4 finden sich Indikativ Imperfekt und Perfekt.



*Contextus*<sup>320</sup>, *Ostia*<sup>321</sup>, *Cursus Continuus A*<sup>322</sup>, *Felix A*<sup>323</sup>, *Salvete*<sup>324</sup> und *Lumina*<sup>325</sup> beschränken die Morphologie von Verb und Nomen auf wenige, horizontal aufgebaute Lektionen. Scheinbar endlos aneinander gereihete Lektionsreihen zu den verschiedensten Deklinations- oder Perfektstämmen sind in diesen Unterrichtswerken nicht mehr zu finden. „Der übliche, meist ermüdende Durchgang durch die sog. unregelmäßigen Verben im 2. Lateinjahr entfällt daher.“<sup>326</sup> Stattdessen werden die anscheinend disparaten Stoffe durch die funktionale Betrachtung gemeinsamer Bildungsaspekte frühzeitig paradigmengenübergreifend systematisiert und parallel zueinander eingeführt. Vor dem Hintergrund der seit den siebziger Jahren eingetretenen Stundenverluste wurde diese Bündelung funktional zusammengehöriger Phänomene und die damit einhergehende Stoffverminderung als der entscheidende Weg betrachtet, Zeitverluste zu kompensieren und inhaltlich sinnvolle Lesestücke zu erstellen.<sup>327</sup> „Verdichten statt Verzichten“<sup>328</sup> lautete die optimistische Parole.

320 *Contextus I* konfrontiert die Schüler bereits in den Lektionen 2 und 3 mit Formen der a-, e-, konsonantischen und i-Konjugation. Ein anschauliches Beispiel horizontal-komprimierter Einführung bietet Lektion XII, in der die Bildung des Imperfekt, Perfekt und Plusquamperfekt Aktiv der vier verschiedenen Konjugationen behandelt wird.

321 Auch in der *Ostia* wird die Morphologie horizontal dargeboten: Im Bereich der Deklination geschieht dies recht zurückhaltend (parallele Einführung der a-/o-Dekl.), deutlich konsequenter jedoch bei den Konjugationen. Bereits *Lectio prima* führt die 3. Sg./Pl. des Indikativ Präsens Aktiv aller Konjugationen außer der gemischten ein. In *Lectio nona* wird die Perfektbildung dieser Konjugationen behandelt, wobei insgesamt sieben verschiedene Bildungsformen durchgenommen werden sollen.

322 Im *Cursus Continuus A* wird die Behandlung der Perfekt-Stämme auf nur noch zwei Lektionen begrenzt (Lekt. 9 und 10).

323 *Felix A* beschränkt sich im Gegensatz zu anderen Lehrwerken durchweg auf die Parallelbehandlung von drei Paradigmata (a- / o- / kons. Dekl.; a- / e- / kons. Konjugation), teilweise wird die Horizontalisierung sogar noch weiter beschränkt (Einführung des Futur anhand der a- und e-Konjugation in Lekt. 22, dann in Lekt. 23 für die i- und kons. Konjugation). Auch die Behandlung der Perfektstämme wird etwas weniger komprimiert in drei Lektionen durchgenommen.

324 Bewusst maßvoll horizontalisiert wird im Lehrbuch *Salvete* vorgegangen, um die Anfänger nicht zu überfordern. Zunächst werden nur jeweils zwei Paradigmata parallel eingeführt (Lekt. 1–10), im weiteren Verlauf jedoch bis zu drei (z. B. Lekt. 27: Einführung des Konjunktivs anhand der a- / e- / kons. Konjugation).

325 *Lumina* setzt als Lehrbuch aus dem Hause Vandenhoeck & Ruprecht die Tradition der *Ianua Nova A* fort. Die Horizontalisierung wird in der Regel auf drei parallele Paradigmata beschränkt, kann jedoch im Einzelfall auch darüber hinausgehen, so z. B. bei der Einführung des Passiv (Präsens, Imperfekt, Perfekt, Plusquamperfekt) in Lekt. 16.

326 *Ianua Nova A*, Lehrerheft (1972), 14. Die meisten Lehrbücher konzentrieren die Behandlung der Perfektstämme auf nur noch zwei oder drei Lektionen.

327 cf. *Cursus Continuus A*, Lehrerband (1995), 4f.

328 GERHARD FINK (1983).

Allerdings sollte man nicht übersehen, dass diese Entwicklung durchaus nicht nur Probleme gelöst, sondern auch neue erzeugt zu haben scheint. Insbesondere in den neunziger Jahren kommen vor dem Hintergrund nunmehr vorliegender Praxiserfahrungen Stimmen auf, die einer Horizontalisierung skeptisch oder sogar ablehnend begegnen.<sup>329</sup> Zwar ist die These, die Horizontalisierung führe mit Notwendigkeit in ein Chaos, mit Sicherheit einseitig und übertrieben, tatsächlich ist es aber nicht von der Hand zu weisen, dass eine horizontale Einführung wegen ihrer Komprimiertheit durchaus anspruchsvoll ist, und zwar für alle am Unterricht Beteiligten: So ist die Gefahr, dass Schüler durch eine sehr umfängliche Parallelisierung in ihrer Aufnahmefähigkeit überfordert werden, in der Tat nicht auszuschließen. Betrachtet man die Perfekteinführung in der *Ostia* mit ihren vier Konjugationen und sieben Perfektstambildungen, kann man den Eindruck gewinnen, dass bisweilen die exzessive Vertikalisierung traditioneller Form einer nicht mehr schülergemäßen Horizontalisierung gewichen ist. Aber auch der Lehrer ist besonders gefordert: Horizontale Einführungen setzen eine besonders klar strukturierte Unterrichtsführung voraus, damit die sprachlichen Baugesetzlichkeiten von den Schülern systematisch erarbeitet und erfasst werden können. Die Annahme, dass eine theoretisch durchaus einleuchtend begründete didaktische Innovation *per se* zu einer Erleichterung für die am Unterricht Beteiligten führen muss, erweist sich an dieser Stelle als durchaus trügerisch.

Mit dieser Verdichtung der Morphologie geht von Anfang an auch eine deutlich intensivere funktionale Betrachtung der Syntax einher. Dabei werden morphologische, semantische und syntaktische Phänomene eng miteinander verknüpft, und die traditionelle, noch im Lehrbuch *Roma* feststellbare Trennung dieser Bereiche wird aufgehoben, und zwar mit entsprechenden Auswirkungen auf die Stoffverteilung. Auch hier hat die *Ianua Nova A* innovative Schrittmacherdienste geleistet: Bereits bei der Neueinführung der Kasus werden die Schüler mit deren syntaktischen Grundfunktionen bekannt gemacht, also z. B. beim Ablativ in Lektion 5 mit dem *instrumentalis, sociativus, modi, separativus, loci und temporis*.<sup>330</sup> Auch die Einführung der *Tempora und Modi* wird

---

329 KLAUS WESTPHALEN (1996a), 7, weist im *Felix*-Lehrerband darauf hin, dass „bei der Parallelbehandlung von Deklinationen und Konjugationen ein erträgliches Maß eingehalten“ worden sei. So werden bei den Konjugationen „die *a/e*/kons. Konjugationen nebeneinander gelernt, nicht aber die verwirrenden *ī/ī*-Stämme“. Noch deutlicher äußert sich FRANZ-PETER WAIBLINGER (1998), 10, zur Horizontalisierung: „Dass sich die Anforderungen, die an den Anfänger gestellt werden, dadurch erhöht haben, dürfte wohl niemand bestreiten ... Kann im Kopf eines Anfängers etwas anderes als Chaos zurückbleiben?“

330 In ähnlicher Weise erfolgt dies z. B. in den Lehrbüchern *Contextus*: Lekt. 7–9, *Ostia I*: Lekt. 6, *Salvete*: Lekt. 8 und *Lumina*: Lekt. 5.

mit der Behandlung der jeweils wichtigsten syntaktischen bzw. semantischen Funktionen verbunden. Zu dieser deutlich engeren Verknüpfung von Formenlehre und Syntax gehört dann auch die deutlich frühere Behandlung lektüre-relevanter Konstruktionen, die bisher in späteren Phasen des Spracherwerbs eingeführt worden waren. So wird in der *Ianua Nova A* der Acl bereits in der vierten Lektion behandelt (genauere Informationen hierzu an anderer Stelle)<sup>331</sup>, was in der Tat eine radikale Abkehr von bisherigen Gewohnheiten darstellt. Auch das Passiv (Lektion 7), indikativische Gliedsätze (Lektion 11), das Gerundium (Lektion 16), das prädikative Partizip (Lektion 19) und der Ablativus absolutus (Lektion 21) werden ungewöhnlich früh zum Unterrichtsthema. Auch die Tempusfolge orientiert sich in der *Ianua Nova A* und in anderen Lehrwerken in verstärktem Maße nicht an dem Ordnungsschema der traditionellen Schulgrammatik, sondern in sinnvoller Weise an den sprachlichen Gegebenheiten der späteren Originallektüre: Das Perfekt wird in seiner Funktion als entscheidendes historisches Erzähltempus nunmehr auch vor (*Ianua Nova A*, *Ostia*, *Lumina*) oder in enger Bindung an das Imperfekt eingeführt, während das Futur<sup>332</sup> wegen seiner geringeren Lektürerelevanz i. d. R. nunmehr deutlich später behandelt wird. Offensichtlich soll durch derartige Umstellungen den Schülern nicht erst in der Schlussphase des Spracherwerbs die Lektüre originalnah gestalteter Texte ermöglicht werden.

Insgesamt ist in der Lehrbuchentwicklung des L2- (und auch des L3-) Bereiches die Tendenz unverkennbar, dass die Schüler zu einem recht frühen Zeitpunkt, also i. d. R. bis zum Beginn der zweiten Hälfte der Spracherwerbsphase, mit den wichtigsten sprachlichen Phänomenen des Lateinischen bekannt gemacht worden sind. Dagegen geraten Erscheinungen, die nicht zum Prinzip einer Basisgrammatik passen und eher zu „Verästelungen“ der lateinischen Grammatik (gehören), die in jedem Schulkommentar angeführt werden können und ohne großen Erklärungsaufwand verständlich sind<sup>333</sup>, auch im L2-Bereich allmählich in den Hintergrund, und zwar insbesondere in Büchern, die in den neunziger Jahren publiziert wurden. Hierzu gehören z. B. *quin*-Sätze, die Supina,

---

331 cf. Kapitel VI. 3. 4, 307.

332 Beispielsweise wird in der *Ostia* das Futur I erst zu Beginn des zweiten Bandes eingeführt (Lekt. 21). Auch der Konjunktiv findet sich in den meisten der hier erwähnten L2-Bücher erst im zweiten Teil der Progression, da mit seiner Behandlung offensichtlich besondere didaktische Schwierigkeiten verbunden werden. So wird der Konjunktiv z. B. im zweiten Band der *Ostia* (Lekt. 22) eingeführt, da der Schüler erst hier mit einer neuen Perspektive zur Wirklichkeit als „neuem Ausdrucksmittel der Sprecherintention“ (KARL-HEINZ NIEMANN (1991), 47) bekannt gemacht werden soll.

333 CLEMENT UTZ (1996), 123.

Sätze mit faktischem *quod*, Konzessivsätze<sup>334</sup>, aber auch der Infinitiv Futur Passiv und seltene Kasusfunktionen wie der Genetivus criminis oder explicativus.<sup>335</sup> Offensichtlich haben hier vor allem die von FRIEDRICH MAIER durchgeführten statistischen Untersuchungen zur Syntaxhäufigkeit<sup>336</sup>, GLÜCKLICH'S Prinzip einer komprimierten Basisgrammatik<sup>337</sup> und die vollzogenen Stundenkürzungen deutliche Einflüsse auf die Lehrbuchgestaltung ausgeübt. Dennoch scheinen nicht alle Möglichkeiten ausgeschöpft. Folgt man erfahrenen Lehrbuchautoren wie CLEMENT UTZ, ergeben sich durchaus weitere Möglichkeiten, den Grammatikstoff in bestimmten Bereichen zu reduzieren.<sup>338</sup>

#### VI. 3. 4 Auf neuen Wegen zu einer schülerorientierten Sprachreflexion? Die Einführung des Acl als exemplarischer Fall

Im Rahmen dieser Untersuchung ist es von besonderem Erkenntnisinteresse, inwieweit sich die oben beschriebenen didaktischen Konzepte in den Unterrichtswerken nicht nur auf ihre Zielsetzung, den Lektionsaufbau und die Stoffverteilung, sondern auch auf die ganz konkrete Behandlung einzelner sprachlicher Phänomene ausgewirkt haben. Um den Rahmen der Untersuchung nicht zu sprengen, wird es nötig sein, sich auf ein Phänomen zu konzentrieren, das für den lateinischen Sprachunterricht von zentraler Bedeutung ist. Hierzu gehört ohne Frage der Acl: Er ist gewissermaßen nicht nur ein ‚Identifikationspunkt‘ für das Lateinische insgesamt, sondern hat auch den unangenehmen „Ruch des Problematischen“<sup>339</sup>, da er Lateinschüler und -lehrer bei Einführung und täglicher Übersetzung vor schwierige Probleme zu stellen scheint.

Daher kann es nicht verwundern, dass der Einführung des Acl in den Lehrerhandbüchern der ausgewerteten Unterrichtswerke und auch in der fachdidaktischen Literatur insgesamt relativ viel Aufmerksamkeit geschenkt wird. Diese erhöhte Aufmerksamkeit hat eine lange Tradition: Bereits in den maßgeblichen didaktischen Schriften der fünfziger und sechziger Jahre wurde immer wieder auf besondere Probleme bei der Einführung des Acl hingewiesen: So erfolge „die Behandlung des Acl ... oft viel zu spät, obwohl sie dem Verständnis keine

---

334 FRIEDRICH MAIER (1979c), 289f.

335 cf. CLEMENT UTZ (1996), 123. UTZ macht nach MAIER und FINK erstmals die detailliertesten Vorschläge zur Stoffkomprimierung bzw. -kürzung.

336 cf. FRIEDRICH MAIER (1979c), 267–292.

337 cf. Kapitel VI. 2. 1, 245 f.

338 cf. CLEMENT UTZ (1996), 119ff.

339 GERHARD FINK / FRIEDRICH MAIER (1996), 46.

besonderen Schwierigkeiten<sup>340</sup> bereite. Tatsächlich wird bei einem Blick in die Lehrwerke klar, dass der AcI aufgrund der weitgehenden Trennung von Formenlehre und Syntax erst relativ spät im Unterricht behandelt wurde, nicht selten gegen Ende der ersten oder sogar in der zweiten Hälfte des Sprachlehrgangs. Nach der Ersteinführung wurde der AcI dann in der Regel bei der sich später anschließenden, systematischen Syntaxbehandlung wiederholt, vertieft und noch ausgeweitet.<sup>341</sup> Außerdem findet man Klagen, dass das Grundverständnis des AcI als abhängiger Aussage durch eine Vielzahl von Lernregeln eher behindert denn gefördert worden sei.<sup>342</sup> Auch hier zeigt ein Blick in die Lehrwerke, dass bei der Durchnahme des AcI nicht unerhebliche Ansprüche an die Schüler gestellt wurden: So werden die Schüler beispielsweise im *Krüger C II*<sup>343</sup> für Latein als erste Fremdsprache in Lektion 16 mit dem AcI als Objekt und Subjekt nach den *verba dicendi et sentiendi* bzw. nach unpersönlichen Ausdrücken bekannt gemacht. Zusätzlich begegnen den Schülern in diesem Stück die Zeitverhältnisse (Gleich- und Vorzeitigkeit), Kongruenz und Erweiterungen des AcI. In Lektion 17 erfolgt dann die Behandlung der Nachzeitigkeit beim AcI; den vorläufigen Abschluss bildet Lektion 18 zum Gebrauch der Pronomina bei dieser Konstruktion. Ähnlich materialreich präsentiert sich die Einführung des AcI im *Ludus Latinus*, die deutlich später als bei *Krüger* im dritten Band erfolgt.<sup>344</sup> Im Abschnitt III werden alle relevanten Verbgruppen mit zahlreichen Beispielen abgehandelt, inclusive der Verwendung der Pronomina und aller denkbaren Zeitverhältnisse.

Weitere Probleme ergaben sich allem Anschein nach aus der bis zum Ende der sechziger Jahre noch weit verbreiteten Hinübersetzung: Der AcI war „schwer, solange Schüler bei der Hinübersetzung jeden deutschen daß-Satz untersuchen mußten, ob er eine Absicht, ein Begehren, eine Folge oder eben eine Aussage beinhalte. Nur in diesem letzten Fall mußte der – oft für Zwecke der Übersetzung erst hergerichtete – deutsche Satz einem nicht ganz unkomplizierten Umbau unterworfen werden ... Damals schien es sinnvoll, ganze Listen von Verben zu pauken, ‚nach denen der AcI‘ steht.“<sup>345</sup> Dass diese Verbgruppen

---

340 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 166.

341 NIELS WILSING (?1964a), 70, führt verschiedenste zusätzliche Gesichtspunkte auf, die bei der Behandlung des AcI durchgenommen werden müssten (z. B. *fore, ut / posse* als Ersatz für den Inf. Fut., AcI in direkten und indirekten Fragen und in Relativsätzen, nach voluntativen Verben sowie bei Verben mit syntaktischen Doppelmöglichkeiten und die Stellung des AcI nach unpersönlichen Ausdrücken).

342 cf. WERNER JÄKEL (?1966), 52.

343 cf. *Lateinisches Unterrichtswerk / Krüger C II* (?1964), 20–24.

344 *Ludus Latinus III* (?1966), 51–54.

345 GERHARD FINK / FRIEDRICH MAIER (1996), 46.

offensichtlich den entscheidenden Lernstoff darstellten, zeigt nicht nur die Fülle der in den Lehrwerken gebotenen Übungssätze, in denen die einzelnen Verbgruppen systematisch abgearbeitet werden sollen, sondern vor allem ein Blick in die entsprechenden Schulgrammatiken, in denen die verschiedenen Gruppen sehr differenziert für das Auswendiglernen aufgelistet sind. Dabei bekommt man den Eindruck, dass weniger eine funktional ausgerichtete sprachwissenschaftlich-linguistische Aufbereitung und Durchdringung, sondern vielmehr die rasche Entwicklung einer möglichst umfassenden Übersetzungsfähigkeit im Vordergrund stehen sollte.

Im Gegensatz zu diesen Gesichtspunkten, die den AcI als besonders schweren und aufwendigen Lernstoff erscheinen lassen mussten, steht die Art und Weise, wie der Erstkontakt mit dem AcI hergestellt wurde. Von den führenden Didaktikern wie KRÜGER, JÄKEL und WILSING wurde nämlich eine möglichst einfache Art der Einführung des AcI gefordert. Es sollten gezielt Beispiele gewählt werden, „wo auch im Deutschen ein Akkusativ und ein Infinitiv auf das Prädikat folgen“<sup>346</sup> und die aufgrund der sprachlichen Analogie im Deutschen problemlos ‚wörtlich‘ übersetzt werden können, ohne dass ein ‚dass‘ erforderlich wäre. Erst danach sollen Sätze behandelt werden, in denen ein ‚dass‘ unbedingt notwendig ist.<sup>347</sup> Diese einfache Methode – sie war nicht unumstritten, da nach klassischem Sprachgebrauch eine unmittelbare Wahrnehmung mit einem AcP ausgedrückt werden muss<sup>348</sup> – stellte in den maßgeblichen Lehrbüchern und Schulgrammatiken die Standardeinführung dar. Dieser kurze Exkurs hat deutlich gemacht, dass der AcI für die seit den siebziger Jahren einsetzende Reform der lateinischen Unterrichtswerke vielfältige Ansätze bot, um eine grundlegende Neukonzeptionierung seiner Behandlung in Erwägung zu ziehen, und zwar vor allem im Bereich des Zeitpunkts der Einführung, der kritischen Sichtung des Stoffumfangs und einer verstärkt funktional-reflektorisch ausgerichteten Sprachbetrachtung.

Tatsächlich machen sich in den seit 1970 erschienenen Unterrichtswerken bereits beim Zeitpunkt der Einführung des AcI deutliche Unterschiede zu den älteren Lehrwerken bemerkbar. Durch die nunmehr vorgenommene Verknüpfung von Formenlehre und Syntax wird die Erstdurchnahme dieser Konstruk-

---

346 WERNER JÄKEL (1966), 52: „Den Ausgangspunkt geben Sätze, wo auch im Deutschen ein Akkusativ und ein Infinitiv auf das Prädikat folgen, also etwa: *audio ridere. Quis est? Video te. Video te ridere.*“

347 cf. MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 192; WERNER JÄKEL (1966), 52; NIELS WILSING (1964a), 68f.

348 cf. NIELS WILSING (1964a), 68, Anm. 58.

tion in allen Lehrgangsformen deutlich nach vorne verlagert: Während bei den Büchern *Contextus*, *Cursus Latinus*, *Roma*, *Roma B* und *Ostia* der Acl erst im Verlaufe des zweiten Lernjahres behandelt werden soll, geschieht dies in den anderen Büchern deutlich früher: *redde rationem*, *Nota* und *Orbis Romanus* bieten das Phänomen im Übergang vom 1. und 2. Jahr, die verbleibenden Unterrichtswerke<sup>349</sup> sehen den Erstkontakt mit dem Acl sogar für das erste Lernjahr vor. Insgesamt gibt es eine deutliche Tendenz zu einer immer früher angesiedelten Behandlung. Schrittmacherfunktionen erfüllte auch in diesem Fall die *Ianua Nova A*, deren Autoren die Behandlung des Acl bereits in die vierte Lektion des ersten Bandes vorverlegen und die Schüler auf diese Weise zu einem sehr frühen Zeitpunkt mit einer charakteristischen lateinischen Sprachstruktur vertraut machen. Dadurch unterstreichen sie in konsequenter Abgrenzung zu bisherigen Gewohnheiten den grundsätzlichen Vorrang der Syntax vor der Formenlehre; dies wird ebenfalls dadurch unter Beweis gestellt, dass auch andere Phänomene, die bisher erst im zweiten Lernjahr behandelt wurden (z. B. Gerundium, Relativsatz, Partizip), in den ersten Band eingegliedert worden sind. Nach den Aussagen der Autoren habe diese frühe Einführung bei den Erprobungsklassen keine besonderen Schwierigkeiten gemacht, dafür gelange der „Lehrgang ... recht rasch zu stilistisch differenzierten Texten“<sup>350</sup>.

Insgesamt wird in den Lehrbüchern eine erstaunliche Fülle an Details über den Acl ausgebreitet, wie man besonders leicht an den entsprechenden Kapiteln der Begleitgrammatiken erkennen kann: Hierzu zählen Erklärungen zur Bildung des Acl, seine semantische Funktion als abhängige Aussage oder Ausdruck einer Tatsache, seine syntaktische Funktion als satzwertige Konstruktion (mit entsprechenden theoretischen Erörterungen zur Klärung dieses Begriffs), wobei zwischen seiner Rolle als Objekt und Subjekt differenziert wird. Ebenfalls werden den Schülern Zusammenstellungen der Verben geboten, auf die ein Acl folgen kann. Der Umfang dieser Listen ist jedoch gegenüber den älteren Schulgrammatiken deutlich beschränkt worden, insbesondere Ausnahmen (z. B. Doppelkonstruktionen und Sonderfälle bei der Nachzeitigkeit) werden nunmehr weggelassen, da die Hinübersetzung nicht mehr im Vordergrund steht. Des Weiteren kann man Hinweise zur Ausgestaltung der Zeitverhältnisse, zur Kongruenz und zur Verwendung reflexiver und nicht reflexiver Pronomina erhal-

---

349 *Cursus Continuus A* (Lekt. 15 bei insg. 50 Lekt.), *Cursus Novus I* (Lekt. 25 bei insg. 70), *Felix A* (Lekt. 17 bei insg. 75), *Fontes* (Lekt. 6 bei insg. 21), *Instrumentum I* (Lekt. 62–63 bei insg. 112), *Litterae* (Lekt. 15–17 bei insg. 90), *Lumina* (Lekt. 8 bei insg. 40), *Salvete* (Lekt. 12–13 bei insg. 60).

350 *Ianua Nova A*, Lehrerheft (1972), 12.



ten. Schließlich werden auch konkrete Vorschläge zu verschiedenen Übersetzungsmöglichkeiten gemacht.

Natürlich tauchen diese vielfältigen Aspekte nicht in jedem Buch gleichmäßig und vollständig auf. Ihre Fülle und Abfolge ist offenbar vom Zeitpunkt ihrer Durchnahme abhängig: Als Faustregel darf gelten, dass der Stoff dann einer stärkeren Reduktion unterliegt, je früher er eingeführt wird, um die sprachlich noch relativ unerfahrenen Schüler nicht zu überfordern. So beschränken sich die Autoren der *Ianua Nova A* in ihrer extrem frühen Einführung in Lektion 4 auf eine Erklärung der Bildung des AcI, geben eine knappe Übersetzungsregel, weisen auf die syntaktische Funktion des AcI als Objekt hin und beschließen ihr Regularium mit der knappen Aufzählung von fünf Verbgruppen, nach denen im AcI „Aussagen erscheinen“<sup>351</sup>. Zusätzlich wird hier erstmals ein graphisches Satzmodell verwendet, um die syntaktische Funktion des AcI zu veranschaulichen. Ähnlich kompakt gestaltet (mit geringen inhaltlichen Abweichungen) sind z.B. die frühen Einführungen in den Lehrbüchern *redde rationem* (1./2. Fs.), *Instrumentum*, *Lumina*, *Salvete* (alle 2. Fs.) sowie bei *Litterae* und *Nota* (3. Fs.). Weitere grammatische Differenzierungen werden dann entweder in sich unmittelbar anschließenden oder später folgenden Lektionen eingeführt. Man bekommt den positiven Eindruck, dass hier nicht systematische Vollständigkeit angestrebt wird, sondern den Schülern in verträglichen Dosen die wichtigsten Kenntnisse zur Übersetzung und vor allem zur syntaktischen und semantischen Funktion des AcI vermittelt werden sollen.

Dagegen ist bei den Büchern, die den AcI erst im Laufe des zweiten Lernjahres einführen, die Tendenz unverkennbar, den grammatischen Horizont deutlich weiter zu fassen. Exemplarisches Beispiel hierfür ist ohne Frage das Lehrbuch *Ostia*, in welchem der AcI in Lektion XIV von Band I, wohl gegen Ende des dritten Halbjahrs<sup>352</sup>, erstmals durchgenommen wird. Nicht ohne Grund sprechen die Autoren in diesem Zusammenhang von einem „schwergewichtigen syntaktischen Pensum“<sup>353</sup>, wie man besonders eindrucksvoll am übertollen Abschnitt im *Cursus grammaticus* erkennen kann: Der AcI wird zunächst ausführlich als satzwertige Konstruktion vorgestellt, sodann seine Umformung im Deutschen vorgeführt, schließlich werden alle notwendigen Schritte zur Übersetzung des AcI zusammengefasst. Sodann folgt ein Abschnitt zur Wiedergabe des Zeitverhältnisses im AcI; danach werden fünf Gruppen von „Signalverben“

---

351 *Ianua Nova A*, Begleitgrammatik (1970), 10.

352 cf. THOMAS MEYER (1989), 22.

353 *Ostia*, Lehrerkommentar (1988), 79.



vorgestellt, nach denen im Lateinischen ein AcI erwartet werden kann. Anhand eines graphischen Satzmodells wird der AcI in seiner Funktion als Subjekt und Objekt beschrieben. Den Schluss bildet ein Kapitel zur Reflexivität im AcI. Man darf wohl zu Recht Zweifel äußern, ob eine derartige Stoffkonzentration schülergerecht ist. Obwohl bei den Schülern des zweiten Lernjahres sicherlich mit einer größeren Leistungskapazität gerechnet werden kann, ist durch die fraglos vorhandene inhaltliche und graphische Überfrachtung des Stückes die Gefahr einer Überforderung nicht von der Hand zu weisen. Eine ähnliche Informationsdichte auf relativ engem Raum findet sich nur noch in *Roma B I* (Lekt. 56/57), *Felix A* (Lekt. 17) und *Cursus Continuus A* (Lekt. 15). Im letzteren Lehrwerk macht sich die enorme Stofffülle<sup>354</sup> besonders unangenehm bemerkbar, da diese bereits zu einem recht frühen Zeitpunkt, u.U. schon im ersten Lernjahr in einem einzigen Kapitel bewältigt werden muss. Obwohl hier keine Spezialfälle des AcI durchgenommen werden und die Verblisten durchaus überschaubar bleiben, dürfte durch die vorhandene Stoffkonzentration ein wesentliches Ziel der Autoren wohl kaum erreicht werden: Den Schülern dürfte die Beherrschung des AcI sicherlich nicht als eine leicht beherrschbare Aufgabe erscheinen.

Der AcI wird jedoch nicht nur in unterschiedlichem Umfang, sondern auch auf völlig unterschiedlicher Textbasis mit entsprechend differierenden methodischen Ansätzen eingeführt. Dabei kann man zunächst drei Gruppen unterscheiden:

1. Zunächst kann der Erstkontakt durch sprachliche Gebilde hergestellt werden, die man trotz eines lockeren inhaltlichen Zusammenhangs doch eher als Einzelsätze bezeichnen muss. Sie sind entweder dem Lesestück vorangestellt oder finden sich in der entsprechenden Begleitgrammatik. (*Cursus Latinus*, *Cursus Novus*, *Felix A*, *Instrumentum*, *Roma*, *Roma B*). Diese durchweg bayerischen Bücher bedienen sich der bekannten Vorgehensweise, bei der die Einführung durch bewusst gestaltete Parallelen zum Deutschen erfolgt. So soll an einem schlichten Satz wie „*video flores pulchros florere*“<sup>355</sup> der AcI ausgehend vom deutschen Sprachgebrauch ohne Probleme übersetzt werden. Im

---

354 cf. *Cursus Continuus A*, Grammatischer Begleitband, Ausgabe A (1997), 75–80: AcI als satzwertige Konstruktion, Konstruktion des AcI; syntaktische Funktion (Verbenliste, Objekt, Subjekt); Übersetzung des AcI; Zeitverhältnis der Gleichzeitigkeit und Vorzeitigkeit; Kongruenz im AcI (Attribut und ‚Prädikatsnomen‘); Pronomina der 3. Person im AcI; Reflexiv-Pronomen in Beziehung auf das ‚Subjekt‘ des AcI.

355 *Instrumentum I* (1978), 85.

nächsten Schritt wird ein Satz angeschlossen, der nicht mehr eine ‚wörtliche‘ Übersetzung ermöglicht, sondern die Konjunktion ‚dass‘ erforderlich macht. Im Anschluss daran werden dann die weiteren Verbgruppen behandelt, die einen AcI nach sich ziehen. Auch die Autoren des *Cursus Latinus* haben diesen Ansatz gewählt, setzen dann jedoch ganz eigene Schwerpunkte in der Sprachbetrachtung: Zunächst soll also „ein bewährter methodischer Weg in bewußt kleinen Lernschritten“<sup>356</sup> in der sog. G-Sequenz beschriftet werden, die ausdrücklich dem Lesestück vorgezogen werden soll. Dabei muss der Schüler nach Art einer programmierten Instruktion verschiedene Aufgaben beantworten, um sich den neuen grammatischen Inhalt Stück für Stück zu erarbeiten. Die Eingangssätze knüpfen in der Tat an den bekannten Weg früherer Zeit an und nutzen gezielt die Parallele zum Deutschen:

*Valerianus hospitem venire (non venisse) videt.*

*Valerianus hospitem intrare iubet.*

*Gaius tubas sonare audit.*<sup>357</sup>

Auf der Basis dieser Einzelsätze sollen Satzgliedbestimmungen (z.B. *hospitem venire*) vorgenommen und die Stellung des AcI als Objekt und als abhängige Satzeinheit bestimmt werden. Diese Gesichtspunkte werden dann in der Begleitgrammatik nicht nur durch entsprechende Regeln gesichert, sondern auch durch das Satzmodell der funktionalen Syntax veranschaulicht. Zunächst steht also das Verständnis für grundlegende semantische und syntaktische Funktionen des AcI im Vordergrund. Erst im vierten Schritt werden die über die wörtliche Wiedergabe hinausgehenden Übersetzungsregeln erarbeitet und danach eine Klassifizierung der Verben vorgenommen, nach denen der AcI steht. Mit Hilfe dieser im Vergleich zu den älteren Büchern bescheidenen Liste soll nicht so sehr Material zum Auswendiglernen zur Verfügung gestellt, als vielmehr die Fähigkeit gefördert werden, im Text vorkommende Verben systematisch als AcI-Signalwörter zu erkennen. Den Schluss bilden erneut Funktionsanalysen (AcI als Subjekt, Prädikatsnomen im AcI). Zwar bedient sich diese stofflich relativ umfangreiche Einführung eines traditionellen Ansatzes, unterscheidet sich jedoch in der Durchführung trotz der Verwendung von Einzelsätzen erheblich: Nicht die schnelle Einübung an zahllosen Beispielsätzen steht hier im Vordergrund, sondern zunächst einmal die bewusste Reflexion über die grundlegenden syntaktischen und semantischen Funktionen des AcI. Insofern veranschaulicht diese Vorgehensweise exemplarisch den seit den sieb-

---

356 *Cursus Latinus II*, Methodisches Beiheft (1985), 31.

357 *Cursus Latinus II* (1973), 87.

ziger Jahren maßgeblich von FRIEDRICH MAIER vertretenen Neuansatz, Sprachreflexion zum Herzstück des Lateinunterrichts zu machen und am Modellfall Latein<sup>358</sup> das Funktionieren von Sprache zu thematisieren. Ebenso deutlich wird hier die für diesen Ansatz typische Ausrichtung an der Satzlinguistik, wobei man sich ganz traditioneller Mittel des Lateinunterrichts bedient und damit im deutlichen Gegensatz zu den textgrammatisch orientierten Ansätzen steht: Am ausgewählten, kontextunabhängigen Einzelsatz werden die sprachlichen Phänomene in durchaus schülerfreundlicher Weise schrittweise erschlossen und exemplarisch analysiert. Die Behandlung des neuen Stoffes in einem geschlossenen Kontext erfolgt dann erst im zweiten Schritt, dem Lesestück, in dem dann keine derartig kleinschrittige Herleitung mehr erfolgt.

2. Ähnliche Tendenzen, aber auch deutliche Abweichungen sind in den Lehrwerken feststellbar, die ganz dezidiert mit Originaltexten arbeiten. So führen *Fontes* und *Litterae* den Acl ebenfalls über im Deutschen strukturgleiche Sätze ein, die allerdings Originaltexten entnommen sind.<sup>359</sup> Dagegen lassen die Textbeispiele in den Lehrbüchern *Contextus* und *Nota* keine wörtliche Übersetzung zu und arbeiten mit einer bewussten Kontrastierung zum Deutschen. *Contextus* bietet den Einstieg durch den Vergleich zweier lateinischer Texte, die Original und Bearbeitung (ohne Formen des Acl) darstellen. Die Schüler sollen nach der Lektüre der Bearbeitung „Unterschiede zwischen der linken und rechten Textform“<sup>360</sup> feststellen und danach erläutern, wodurch sich die Texte unterscheiden. Neben Formen programmierter Instruktion machen sich auch hier deutliche Einflüsse der Linguistik bemerkbar, deren Berücksichtigung die Grundlage für die ebenfalls beabsichtigte Sprachreflexion liefert: *Contextus* und *Nota* sind offensichtlich stark von der Transformationsgrammatik beeinflusst; durch Anwendung von Transformationen wird der Acl erklärt als „eine Wortgruppe, die durch die Einbettung eines Satzes zustande kommt“<sup>361</sup>. Diese Transformationen werden z. T. sehr intensiv geübt und zielen ganz offensichtlich auf eine rasche Entwicklung der Übersetzungsfähigkeit. Eine stoffliche Überfrachtung kann dabei nicht festgestellt werden: Linguistische Fachtermini beschränken sich auf die Transformation und die Satzteilbeschreibung (Valenzgrammatik), der Gesamtstoff wird in durchaus überschaubare Einzelbereiche differenziert und auf mehrere Lektionen verteilt<sup>362</sup>, die Signalverben sollen nur noch systematisiert und auf gemeinsame inhaltliche Merkmale hin

---

358 cf. Kapitel VI. 2. 2, 264 ff.

359 cf. *Fontes*: Sen. ep. 56,9; *Litterae*: Plinius ep. 9, 33, 2-5 (Lekt. 15).

360 *Contextus II* (1978), 62.

361 *Contextus II* (1978), 65.

362 cf. *Contextus II*: Lekt. 20-21, *Nota*: Lekt. 10-12.

zusammengestellt werden.<sup>363</sup> Auch im Lehrwerk *Fontes* erfolgt die Satzteilbeschreibung mit Hilfe der Valenzgrammatik (unter zusätzlicher Verwendung eines Satzbaumes).

3. In denjenigen Büchern, deren Lesestücken keine Einzelsatzgebilde vorangestellt und in denen stattdessen geschlossene Texte geboten werden, die entweder von den Autoren entworfen oder nach einem antiken Vorbild adaptiert worden sind, zeigt sich keine einheitliche Vorgehensweise: Die Lehrwerke *Ianua Nova A*, *Lumina*, *Orbis Romanus* und *Salvete* vertrauen bei der Einführung des AcI auf die Ausnutzung der sprachlichen Parallelen zwischen dem Deutschen und dem Lateinischen.<sup>364</sup> In den Begleitgrammatiken dieser Bücher wird ebenfalls nach diesem Prinzip der Betrachtung strukturgleicher Sprachphänomene vorgegangen; dabei wird ganz deutlich, dass auch hier weniger das Auswendiglernen umfangreicher Vokabellisten, sondern vielmehr im Sinne einer sprachreflektorischen Betrachtung die Durchdringung von Aufbau und Funktion des AcI im Vordergrund stehen, was durch graphische Mittel (Satzmodelle oder eine bildliche Darstellung im Lehrwerk *Lumina*<sup>365</sup>) zusätzlich erleichtert werden soll. Da diese Bücher den AcI recht früh einführen, fällt nicht nur die stoffliche Beschränkung und Verteilung des Stoffes<sup>366</sup> auf, son-

---

363 cf. *Contextus II* (1978), 66, Aufgabe D4.

364 In der *Ianua Nova A* (1971), 15, wird dies folgendermaßen umgesetzt: „Marcus equum parvum cupit, nam Marcus equitare cupit. Syrus et Marcus ad campum veniunt. Ibi Marcus equum videt. Equus fugit, Marcus equum capere non potest. Itaque Syrus equum in aulam parvam agere debet. Ibi equum fugere non sinit. Tum servus Marcum venire iubet. Marcum equum conscendere iubet. Syrus Marcum equum terrere vetat. Tandem Marcus equum conscendere potest. Nunc valde gaudet. Lucius per hortum currit. Marcus Lucium venire videt. Amicum vocat. Lucius amicum clamare audit et venit. Amicum videt et in villam currit. Ibi Lucius Marcum per aulam equitare narrat. Tum Gaius in aulam venit et filium equitare gaudet. Nunc etiam Lucius equitare vult, sed Marcus Lucium equum conscendere vetat. Itaque Lucius Marcum amicum malum esse dicit.“ THOMAS MEYER (1989), 18, der sich auf die *Ianua Nova* Neubearbeitung bezieht, die jedoch nach den gleichen Prinzipien wie das Vorgängerbuch gestaltet wurde, bemerkt zu dieser gestuften Stoffdarbietung: „Nach einem substantivischen Akkusativ-Objekt erscheint der Infinitiv als Objekt, dann als ein Objekt, das seinerseits ein Akkusativobjekt regiert: also ein Akkusativ plus Infinitiv, der doch kein AcI ist. Dann folgen Sätze mit AcI-Signalverben *videre*, *iubere*, *vetare*, *sinere*, die eine strukturgleiche Übersetzung ins Deutsche zulassen (*iubere* = auffordern), aber doch fakultativ mit einem ‚daß‘-Satz wiedergegeben werden können.“ Erst am Schluss wird aufgrund entsprechender Signalverben eine Übersetzung mit ‚dass‘ zwingend notwendig.

365 cf. *Lumina*, Begleitgrammatik (1999), 34.

366 Die *Ianua Nova A I* verteilt die Einführung auf die Lektionen 4, 7 und 10, *Lumina* auf die Lektionen 8 und 11, *Orbis Romanus* auf die Stücke 8 und 14 und *Salvete* auf die Lektionen 12 und 13.

dern auch die eher traditionelle Nomenklatur mit einer maßvollen Verwendung linguistischer Begrifflichkeit<sup>367</sup>. Die Gefahr einer Überforderung der Schüler scheint hier eher gering. Allerdings hat THOMAS MEYER zu Recht auf eine mögliche Schwäche dieser Form der Einführung hingewiesen: „Wäre es für Schüler nicht bekömmlicher, erst einmal den AcI in seiner Fremdartigkeit kennenzulernen, worauf dann das ‚Aha-Erlebnis‘ folgen könnte, die Entdeckung, daß es diese Konstruktion auch im Deutschen gibt?“<sup>368</sup> Es besteht also die Gefahr, dass der nicht zutreffende Eindruck erweckt wird, auch der AcI sei eine für das Deutsche typische und häufig verwendete Konstruktion, aus der der lateinische AcI in seiner ganzen Komplexität abgeleitet werden könne.

Dieser durchaus ernst zu nehmende Kritikpunkt mag für die Autoren von *redde rationem*, *Ostia* und *Cursus Continuus A* ein Grund gewesen sein, bei der Einführung andere Wege zu gehen. Explizit werden vor allem drei verschiedene Beweggründe angeführt: Nach dem Willen der Autoren von *redde rationem* soll sich die Erarbeitung des Neuen gleichsam natürlich aus dem Verlauf der mythologischen Handlung (der Hirte Faustulus bringt die Säuglinge Romulus und Remus mit nach Hause und löst bei seiner Frau eine Flut von Fragen aus) ergeben, „daß Alternativen für die Erklärung kaum in Frage kommen dürften. Sie berücksichtigt das Ineinanderwirken von Inhalt und Form: Der Mann bringt zwei neue Kinder ins Haus – über Tag ist kein Gespräch möglich – die Frau wünscht natürlich Erklärungen und fordert sie im nächtlichen Gespräch – diese Erklärungen sind aber so wunderbar, daß die Frau immer wieder zurückfragt: So entstehen die Wiederholungen, durch die die Aussagen in Abhängigkeit von übergeordneten Verben geraten: der AcI.“<sup>369</sup> Im Arbeitsbuch werden dann die einzelnen Bestandteile des AcI – vom Inhalt des Textes ausgehend – in einer programmierten Instruktion schrittweise erarbeitet. Aus Vergleichsbeobachtungen sollen entsprechende Schlüsse gezogen werden und Aussagen zur Funktion bestimmter Satzteile, zur Kongruenz sowie zu Fragen der Übersetzung im Deutschen bearbeitet werden, wobei jedoch „die Schei-

---

367 Z. B. wird der AcI in der Begleitgrammatik von *Salvete* (1995), 49, als „satzwertige Konstruktion“ bezeichnet.

368 THOMAS MEYER (1989), 18.

369 *redde rationem*, Hinweise zur Unterrichtsplanung (1977), 48. Tatsächlich sind die Sätze in Lektion 43 des Lesebuchs (1971) so aufeinander abgestimmt, dass der AcI ohne größere Probleme verstanden werden sollte, z. B.: „Acca autem Faustulusque ipse nondum dormire possunt. neque mirum est pastorem uxoremque eius dormire non posse. ‚ubi pueros illos invenisti?‘ Acca rogat. Faustulus dicit: ‚prope flumen ambulabam, cum subito in ripa lupam vidi, quae duo infantes custodiebat alebatque.‘ ‚vix credibile est, quod narras‘ Acca ait; ‚quis credere potest lupam infantes custodire atque alere?‘“ (40)

derung von Binnenanalyse des aci. und Bestimmung der Funktion des aci. im ganzen Satz ... in nicht ausreichendem Maße<sup>370</sup> erfolgt. Dennoch wirkt diese Einführung insgesamt durchaus schüler- und altersgerecht: Es geht nicht um das ‚Pauken‘ von Verblisten, die hier übrigens völlig fehlen, sondern um eine vom leicht verständlichen Inhalt ausgehende, funktionsorientierte Analyse des Sprachmaterials, die auf Wesentliches konzentriert wird und für die eine über traditionelle Bezeichnungen hinausgehende linguistische Metasprache nicht notwendig ist. Dem Schüler soll in durchaus sinnvoller Weise der Eindruck vermittelt werden, dass es sich beim AcI nicht um eine Angst einflößende Konstruktion handelt, sondern um eine sprachliche Erscheinung, die aus dem Inhalt des Textes verstanden werden und selber analysiert werden kann.

Nach einem ganz ähnlichen funktions- und inhaltsorientierten Prinzip erfolgt die Einführung in der *Ostia*: „Durch einen bis an den Parallelismus getriebenen Gleichbau von Sätzen mit AcI / ohne AcI, die zudem semantisch verwandt sind und zur Neugier ermuntern, kann ein Schüler relativ zwanglos die Verwendung des AcI im Lateinischen ‚exerzieren‘. Er erfährt den AcI als eine satzwertige Konstruktion nach einer Reihe von Typen von Signalverben, denen im Deutschen **Inhaltssätze** folgen.“<sup>371</sup> Dabei werden die Schüler wohl bewusst mit Verbtypen bekannt gemacht, nach denen im Deutschen ein dass-Satz folgen muss. Ganz offensichtlich wegen ihrer mangelnden Bedeutung für den deutschen Sprachgebrauch haben die Autoren „auf den Umweg über die wenigen sprachgleichen Konstruktionen“<sup>372</sup> verzichtet. Auch die Autoren des *Cursus Continuus A* sehen von einer Einführung über strukturgleiche Elemente bewusst ab, da diese dem lateinischen Sprachgebrauch widersprächen; bei direkter Wahrnehmung dominiere nämlich der AcP, nicht der AcI.<sup>373</sup> Dementsprechend lässt sich bei der Übersetzung des ersten im Text vorkommenden AcI keine direkte Parallele zum Deutschen herstellen. Allerdings scheint der Satz „alii eum equum votum esse putant“<sup>374</sup> als Einführung wenig geglückt: Der Einstieg muss nach den Angaben im Lehrerhandbuch<sup>375</sup> über einen Umweg gewählt werden, nämlich über die Transformation eines doppelten Akkusativs

---

370 ULRICH DÖNNGES / HEINZ HAPP (1977a), 248.

371 *Ostia*, Lehrerkommentar (1988), 79; so heißt es in *Ostia I* (1985), 90: „Varro dicit: ‚Homo minimus duos pedes altus est.‘ Alio loco dicit hominem maximum novem pedes altum esse.“

372 *Ostia*, Lehrerkommentar (1988), 79. Erstaunlicherweise erfolgt im *Cursus Grammaticus* (215) die Einführung über die bekannten strukturgleichen Elemente.

373 cf. *Cursus Continuus A*, Lehrerband (1995), 103.

374 *Cursus Continuus A* (1995), 78; gemeint ist das Troianische Pferd.

375 cf. *Cursus Continuus A*, Lehrerband (1995), 103f.

nach *putare* in einen *AcI*<sup>376</sup>. Ferner wird die Übersetzung durch die Häufung der Akkusativformen nicht erleichtert, da auf diese Weise Fragen der Kongruenz in den Blick geraten. Eine Vereinfachung gegenüber der traditionellen Einführung mit Hilfe von Strukturparallelen stellt diese Vorgehensweise mit Sicherheit nicht dar.

Insgesamt weisen *Ostia* und *Cursus Continuus A* deutliche Gemeinsamkeiten auf: Sie setzen den antiken Sprachgebrauch als Norm für die eigene Textgestaltung und bieten eine textgestützte Einführung, die z.T. nicht unerhebliche Ansprüche an die Schüler stellt. Gleichzeitig ist eine höchst problematische Stoffkonzentration feststellbar, auf die oben schon mit Nachdruck hingewiesen wurde<sup>377</sup> und die durch die Gestaltung der entsprechenden Kapitel in der Begleitgrammatik<sup>378</sup> nochmals augenscheinlich wird. Zwar steht auch hier die Reflexion über das Sprachphänomen *AcI* im Vordergrund, jedoch geschieht dies auf eine so komplexe Art und Weise, dass von den vielfältigen Erklärungen kaum eine wirkliche Verständnis- und Übersetzungshilfe zu erwarten sein dürfte. So werden den Schülern in beiden Büchern beispielsweise Erklärungen über den *AcI* als satzwertige Konstruktion<sup>379</sup> geboten, deren hohen Abstraktionsgrad man offensichtlich mit Graphiken abzumildern versuchte, deren Gehalt sich Schülern wohl erst beim wiederholten, intensiven Hinsehen erschließen dürfte. Es fällt auf, dass den Schülern nirgends in wirklich einfachen Worten erklärt wird, welche inhaltliche Funktion der *AcI* hat. Der einfache Begriff ‚abhängige Aussage‘ fällt nicht oder muss aus anderen Angaben erschlossen werden.<sup>380</sup> Daran schließen sich auf mehreren Seiten vielfältige Informationen und Graphiken zur syntaktischen Funktion, zur Übersetzung des *AcI* (incl. Zeitverhältnisse), zur Kongruenz und Reflexivität im *AcI* an.

---

376 Auch der Einstieg des Lesestückes „... iam homines castra Graecorum locumque desertum videre iuvat.“ (78), der eine einfache Infinitivkonstruktion nach *iuvat* + *Akk.* bietet, dürfte mehr Fragen als Antworten hervorrufen, da es leicht zu einer Begriffsverwirrung zwischen *AcI* und einfachem Infinitiv kommen könnte.

377 cf. Kapitel VI. 3. 4, 307 ff.

378 cf. *Cursus Continuus A*, Grammatischer Begleitband (1995), 75–80; *Ostia I* (1985), 215–220.

379 cf. *Cursus Continuus A*, Grammatischer Begleitband (1995), 76; *Ostia I* (1985), 216.

380 So heißt es in der *Cursus Continuus* Begleitgrammatik (1995), 76: „Das Bauelement *AcI* ... ist so aufgebaut, dass ein ‚**Subjekt**‘ (im *Akkusativ*) und ein ‚**Prädikat**‘ (im *Infinitiv*) einen vollständigen Satz bilden. Dieser Satz macht eine Aussage über einen Sachverhalt, der als tatsächlich aufgefasst wird ... Der *AcI* stellt also eine **satzwertige Konstruktion** dar.“



Insgesamt stellt diese Einführung des AcI aufgrund der zu komplexen Darbietung in den Begleitgrammatiken keinen Höhepunkt didaktischer Aufarbeitung und Systematisierung dar, sondern dürfte eher ein Irrweg sein: Zwar wird dem stupiden Pauken schier endloser Verblisten zu Recht eine klare Absage erteilt, zugleich jedoch erreicht die an sich sinnvolle und auch notwendige Reflexion über das Phänomen AcI eine derartige Komplexität und sprachwissenschaftlichen Abstraktionsgrad, dass nicht nur eine Überforderung der Schüler zu befürchten, sondern auch kaum eine nachhaltige Verbesserung der Übersetzungsfähigkeiten zu erwarten ist. Insofern zeigt sich an diesem Beispiel deutlich, dass die von WESTPHALEN und WAIBLINGER geäußerte Kritik an der wenig schülerfreundlichen Verwissenschaftlichung des Sprachunterrichts ihre Berechtigung nicht abgesprochen werden kann.

Diese exemplarische Analyse hat gezeigt, dass es bei der Einführung des AcI nicht zu einer völligen Loslösung von traditionellen Verfahrensweisen gekommen ist. Der Zeitpunkt der Erstbegegnung hat sich in durchaus sinnvoller Weise verändert, die Stofffülle wurde z.T. reduziert und auf die Bedürfnisse der Herübersetzung ausgerichtet. Statt unreflektierten Auswendiglernens steht vielmehr die bewusste Auseinandersetzung mit dem Stoff im Vordergrund. Aber an dieser Stelle zeigt sich ebenfalls mit Nachdruck, dass neue Ansätze nicht in jedem Fall mit Lernerleichterungen für die Schüler verbunden sein müssen. Vielmehr gewinnt man den Eindruck, dass die deutlich feststellbare Verwissenschaftlichung von Lernprozessen den Schülern neue Probleme aufbürdet, die die kognitive Bewältigung des Stoffes nicht gerade erleichtert. Was dem Lehrbuchautor als unverzichtbare Voraussetzung für die intendierte Sprachreflexion erscheint und für ihn zugleich beredter Ausdruck der didaktischen Modernisierung des altsprachlichen Unterrichts ist, birgt die große Gefahr in sich, dass die Schüler von diesem allein theoretischen Fortschritt, dessen erste Nutznießer sie eigentlich sein sollen, überfordert werden.

### VI. 3. 5 Inhaltsbetrachtung als essentieller Bestandteil der Unterrichtswerke

Bei der Analyse der Unterrichtswerke gewinnt man recht schnell den Eindruck, dass sich der didaktische Stellenwert sog. ‚außersprachlicher‘ Inhalte im Vergleich zu den Büchern der fünfziger und sechziger Jahre deutlich gewandelt hat. Die grundsätzliche Tendenz ist unverkennbar, Inhalte, die über die reine Sprachvermittlung und -betrachtung hinausgehen und die „außersprachliche Wirklichkeit“<sup>381</sup> erhellen, nicht nur als fakultatives Additum, sondern als einen

---

381 Ostia, Lehrerkommentar (1988), 7.



unverzichtbaren, wenn nicht sogar gleichberechtigten Teil des Sprachunterrichts in die Lehrwerke zu integrieren. Die didaktische Begründung für die Einbindung von Inhalten in den einführenden Sprachunterricht lässt sich auf drei maßgebliche Gesichtspunkte konzentrieren, wobei sich ganz deutlich die oben bereits beschriebenen Entwicklungen der didaktischen Theorie<sup>382</sup> nachhaltig bemerkbar machen:

- Mit der zunehmenden Abkehr vom sprachlich und inhaltlich als völlig unzureichend empfundenen Einzelsatzwesen und unter dem zunehmenden Einfluss der Textlinguistik wird das sinnvolle Erlernen der lateinischen Sprache und die Reflexion über sie an ebenso sinnvolle Inhalte gekoppelt. Auch in den lateinischen Unterrichtswerken wird seit den siebziger Jahren Grammatik in zunehmendem Maße als „Funktionselement des Inhalts“<sup>383</sup> betrachtet, sodass ein angemessenes Grammatikverständnis ohne Berücksichtigung der Inhalte nicht mehr vorstellbar scheint. Auch wenn in einigen Lehrwerken nach wie vor inhaltlich unergiebigere Einzelsätze zur Einführung neuer Sprachphänomene geboten werden, so steht doch insgesamt in allen Lehrwerken der „inhaltlich bedeutsame Text im Vordergrund, an dem die Sprache betrachtet und erlernt wird“<sup>384</sup>.
- Die Lehrbuchautoren sind sich fast ausnahmslos darüber einig, dass schon der Sprachunterricht einen systematischen Einblick in die römische Antike und ihre europäische Fortwirkung geben muss. Die Vermittlung derartiger Inhalte dient dabei nicht allein der erfolgreichen Spracherlernung und der inhaltlichen Vorbereitung auf die spätere Originallektüre, sondern hat im Sinne der Vermittlung von kulturellem und historischem Orientierungswissen auch eine wichtige allgemeinbildende Zielsetzung. Hierfür werden nicht nur entsprechend ausgewählte lateinische Texte, sondern in zunehmendem Maße auch Abbildungen und deutsche Zusatzinformationen in die Lektionsgestaltung eingebunden. Der Wille zur Vermittlung eines inhaltlich geschlossenen Bildes der römischen Antike und ihrer Fortwirkung muss auch unter bildungspolitischen Einflüssen verstanden werden: Vor dem Hintergrund zunehmend verkürzter Lehrgangsformen schien es nunmehr auch von besonderer Wichtigkeit, dass Schülern, die nicht mehr am Lektüreunterricht teilnehmen wollen oder können, ein inhaltlich geschlossenes Orientierungswissen vermittelt wird.

---

382 cf. Kapitel VI. 2. 3, 271 ff.

383 *Ostia*, Lehrerkommentar (1988), 15.

384 *Cursus Latinus I*, Methodisches Beiheft (1972), 7.

- Den außersprachlichen Inhalten wird eine große Motivationskraft zugeschrieben: Ausgehend vom Sachinteresse soll eine tragfähige Sekundär-motivation zum Erlernen der Sprache erzeugt werden. Daher sollen die lateinischen Texte im Verbund mit deutschen Sachtexten und informativen Abbildungen Leseanreize<sup>385</sup> bieten, die Schüler sollen durch den Sachgehalt der Texte gefesselt werden. Die inhaltliche Motivationskraft der Texte wird somit zu einem wesentlichen Kriterium für ihre Auswahl<sup>386</sup>, obwohl hierzu kritische Stimmen unüberhörbar sind<sup>387</sup>. Des Weiteren sollen die Schüler durch die Inhalte auch existentiell angesprochen werden, im Spannungsfeld von Nähe und Distanz sollen sie „das Gelesene zu sich selbst und ihren Erfahrungen in Beziehung setzen können“<sup>388</sup>. Im Sinne des existentiellen Transfers und der historischen Kommunikation, auf die an anderer Stelle genauer einzugehen sein wird<sup>389</sup>, soll durch eine altersangemessene und Interesse weckende Themenwahl zur „Kommunikation über antike Vergangenheit und aktuelle Gegenwart“<sup>390</sup> angeregt werden.

Die seit 1970 publizierten lateinischen Unterrichtswerke bieten ein breites Spektrum an außersprachlichen Inhalten, die im Laufe der Lehrbuchentwicklung bis zum Ende des 20. Jahrhunderts zu einer bis dahin unbekanntem Vielfalt weiterentwickelt wurden und den Büchern ein inhaltliches und gestalterisches Gepräge verleihen, das sie schon auf den ersten Blick von den Unterrichtswerken der fünfziger und sechziger Jahre unterscheidet. Dabei ist zunächst eine Ausweitung des historischen Gesamthorizonts feststellbar: In der Mehrzahl der Unterrichtswerke wird nun die gesamte Latinität von der Antike über das Mittelalter bis in die Neuzeit in den Blick genommen, wobei der inhaltliche Schwerpunkt jedoch nach wie vor im Bereich der römischen Antike angesiedelt wird. Lehrwerke, die den Schülern fast ausschließlich eine Beschäftigung mit der klassischen Antike ermöglichen, bleiben hingegen die Ausnahme.<sup>391</sup> Dabei lassen sich einige charakteristische Themenbereiche ausmachen,

---

385 cf. *redde rationem*, Hinweise zur Unterrichtsplanung (1977), 5.

386 cf. *Litteratus* (1982), 5.

387 Die Autoren des Lehrwerks *Instrumentum* lehnen eine derartige Haltung nachdrücklich ab: „Es ist zu fragen, wieweit eine sekundäre Motivierung, etwa durch die antike Kunst, den Schüler dazu veranlassen kann, lateinische Wörter, Formen und syntaktische Regeln zu lernen. Die ständige Zunahme des Umfangs und der Sicherheit der Sprachkenntnisse bilden die stärkste und wichtigste Motivation für den Schüler.“ (*Instrumentum I*, Lehrerheft (1985), 13)

388 *Ostia*, Lehrerkommentar (1988), 5.

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

390 KLAUS WESTPHALEN (1996a), 13.

391 So z.B. die *Ianua Nova A*.

die zum Standardrepertoire der Lehrwerke gehören: Hierzu zählen Geschichte und Entwicklung der lateinischen Sprache, Themen aus dem Alltagsleben, historische Stoffe, der Bereich der Mythologie, ausgewählte literarische Stoffe vor allem aus dem Bereich der Dichtung, schließlich Themen aus den Bereichen Philosophie, Recht und Christentum.

### Alltagsleben: Die Lehrbuchfamilie im Zentrum

Bereits in den Lehrwerken der fünfziger und sechziger Jahre gab es weitreichende Versuche, den Schülern durch die Einbindung von kindgerechten Alltagsstoffen einen motivierenden Einstieg in den Lateinunterricht zu verschaffen. Allerdings wurde zumeist ein idealisiertes Lateinbuchlandleben geboten, das nicht selten ohne erkennbare historische Bezüge zur Antike auskam und in der Regel kaum echte Identifikationsfiguren geschaffen hat. War ARTHUR KRACKES<sup>392</sup> Versuch, die Lehrbuchfamilie zu einem festen konzeptionellen Bestandteil in einem lateinischen Unterrichtswerk (*Vita Romana*) zu machen, in der Folgezeit zunächst ohne Resonanz bei den Lehrbuchautoren geblieben, so wird nunmehr das individuell dargestellte Alltagsleben einer römischen Familie zum festen Bestandteil der Lehrbuchgestaltung. Damit wird der an sich schon lange bekannte, aber bis dahin unbefriedigend umgesetzte Ansatz, die Schüler in eine für sie fremde Welt mit Hilfe von Alltagsthemen einzuführen, an denen unmittelbar und sehr anschaulich Nähe und Fremdheit spürbar werden, konsequent weiterentwickelt. Hierfür wird dem Auftakt des Lehrgangs besondere Aufmerksamkeit geschenkt, um den Schülern einen positiv-motivierenden Einstieg in den Lateinunterricht zu ermöglichen. Geradezu stilprägend wirkten in diesem Zusammenhang die Lehrbücher *redde rationem* und *Cursus Latinus: redde rationem* macht die Anfänger in den ersten acht Lektionen mit den römischen Kindern Marcus und Cornelia sowie ihrer Familie bekannt. Anhand dieser Begebenheiten aus dem rein privaten Bereich können die Schüler einen ersten Einblick in römisches Wohnen (*hortus, villa*) und Leben (*familia*) erhalten; im Folgenden werden diese Aspekte um zahlreiche weitere Themenbereiche ergänzt (z. B. Kleidung, Militär, Triumphzug, römische Ämter, Opferpraxis usw.).<sup>393</sup> Außerdem wird durch die zahlreichen farbigen Abbildungen ein eindeutig antikes Kolorit geschaffen. Auch im *Cursus Latinus* begeg-

---

392 cf. Kapitel II. 3. 5, 70f.

393 cf. RAINER NICKEL (1976), 29f.: „*hortus* und *villa*, die römische Familie, die Hauptstadt des römischen Imperiums, die Verkehrsverbindungen, Caesar und Pompeius, der *vir Romanus* in der Öffentlichkeit, der römische Soldat, der Triumph, römische Staatsämter, Kult und Gottesdienst, der Senat, die Auseinandersetzungen mit den Germanen, römischer Imperialismus, seine Bedeutung für die Entwicklung Europas usw.“

nen die Schüler zwei Kindern, die ebenfalls Marcus und Cornelia heißen. Diese beiden führen – eingebettet in eine harmlose Liebesgeschichte<sup>394</sup> – ihr Publikum in verschiedene Bereiche des römischen Alltags ein. Die Leser erfahren etwas über Zirkusspiele, an denen Cornelia wegen des sinnlosen Gemetzels jedoch keinerlei Freude empfinden kann. Dieser durchaus ideologiekritische Einstieg wurde offensichtlich bewusst gewählt, nicht wegen des spektakulären Reizwertes, sondern um „Reflexionen über den höchst zweifelhaften *ludus*“<sup>395</sup> anzuregen. Des Weiteren werden die Römer u. a. als Kulturförderer vorgestellt, religiöse Gepflogenheiten beschrieben und das schwierige Verhältnis zwischen Römern und Griechen thematisiert. Zur Verlebendigung der Figuren stehen weniger erzählende, sondern vor allem dialogische Partien im Vordergrund, übrigens ebenfalls ein nicht zu unterschätzendes Novum in der Lehrbuchgestaltung. Die lernpsychologischen Gründe für diesen Einstieg sind aufschlussreich: So schien es den *Cursus*-Autoren aufgrund „der besonderen Wichtigkeit der Ausgangsmotivation nötig, die Anfangskapitel nicht im sogenannten ‚kindlichen Erfahrungsbereich‘ am Ende gar im Klauzimmer – anzusiedeln, sondern sofort von Römischem auszugehen. Zu diesem Zweck wurden „ein junger Römer, etwa aus der Zeit des Titus, und seine Freundin eingeführt, mit denen der Leser eine Reihe von mehr oder weniger alltäglichen Erlebnissen hat“<sup>396</sup>. Ob allerdings die gewählten Figuren die intendierte Identifikation wirklich erreichen können, ist zu Recht in Frage gestellt worden. Es scheint in der Tat zweifelhaft, „ob heutige Jugendliche die doch eher an das 19. Jahrhundert erinnernde Rollenverteilung zwischen Junge und Mädchen noch als akzeptabel empfinden“<sup>397</sup>.

Auch in anderen Lehrwerken<sup>398</sup> wird der Einstieg in ähnlicher Weise gestaltet: Wie von einem roten Faden wird das Lehrbuch *Instrumentum* von kleinen

---

394 Das Motiv der Liebesgeschichte wird ebenfalls wieder im *Cursus Continuus A* aufgenommen, und zwar erneut mit Marcus und Cornelia. Überhaupt treten erotische Motive als Teil des Alltagslebens stärker in den Vordergrund. Im Lehrbuch *Litterae* wird Erotik als Teil des Privatlebens anhand von adaptierten Catull-Texten (Lekt. 14: „Enttäuschte Liebe“ (40): Catull 8,12–19; Lekt. 14 „Liebe und Eifersucht“ (44): Catull 51) zum Unterrichtsthema.

395 *Cursus Latinus I*, Methodisches Beiheft (1972), 19.

396 *Cursus Latinus I*, Methodisches Beiheft (1972), 15.

397 THOMAS MEYER (1989), 8.

398 Ebenfalls als Identifikationsfiguren werden geboten in

- der *Ianua Nova A* die insgesamt recht blasse Lehrbuchfamilie des Gaius mit seinen Kindern Marcus, Lucius, Iulia und Cornelia; bei der inhaltlichen Textgestaltung fühlt man sich immer noch stark an das romantisierende Lateinbuchlandleben in den Lehrbüchern der fünfziger und sechziger Jahre erinnert,

Abenteuergeschichten durchzogen, die sich um den pfiffigen Jungen Sorex, den Geizkragen Lucius Licinius Lupus und den Bösewicht Aulus Rapax ranken und den Schülern einen ersten Einblick in die römische Welt gestatten (z. B. römisches Haus, Schulwesen, Sklaven). Alle Personen werden eingangs recht ausführlich vorgestellt. Ihre für ein Lateinbuch bis dahin höchst ungewöhnliche Gestaltung, die in ihrer karikierenden Form dem tradierten erhabenen Römerbild zuwiderlief und historischer Genauigkeit nicht genügen konnte, scheint bei Fachlehrern auf ein kritisches Echo, bei Schülern jedoch auf deutliche Zustimmung gestoßen zu sein.<sup>399</sup> Schließlich sei noch auf das Lehrwerk *Ostia* hingewiesen, in dessen Mittelpunkt die Familie des Ritters M. Pomponius Marcellus aus Pompeji steht, die lebendig und individuell dargestellt wird. In repräsentativer Weise haben die Autoren der *Ostia* die didaktische Funktion einer solchen Lehrbuchfamilie definiert. Die Schüler sollen ausgewogene historische Einblicke erhalten und in den „vier Kindern der familia Pomponia ... Identifikationsfiguren“ gewinnen. „Und wie die Pomponii eine Reise von Pompeji nach Rom und Ostia unternehmen und dadurch ihre Erfahrung ausweiten, gewinnen auch die Schüler ihre Erfahrungen vom pulsierenden Leben im Zentrum wie auch in den provinziellen Gebieten des römischen Weltreichs als Teilhaber an diesen Erfahrungen.“<sup>400</sup> Ein Problem sämtlicher Kunstfiguren stellt natürlich ihre mangelnde historische Authentizität dar. So hat THOMAS MEYER völlig zu Recht auf grundsätzliche historische Diskrepanzen hingewiesen, die man in der *Cursus*-Reihe feststellen kann: „Marcus und Cornelia genießen die Freiheiten bundesdeutscher Jugend, die für römische Jugendliche aus guter Familie unvorstellbar gewesen wären.“<sup>401</sup> Diesem Mangel soll jedoch in einigen jüngeren Lehrwerken abgeholfen werden: So ist die Existenz der *Ostia*-Familie zumindest historisch verbürgt, und auch die Figur des Rufus im Lehrbuch *Salvete* ist nicht nur historisch genau lokalisierbar, sondern kann sogar durch eine antike Abbildung zusätzlich verlebendigt werden. In denjenigen Lehrwerken, die für die spätbeginnenden Formen des Lateinunterrichts konzipiert wurden, vermisst man derartige Lehrbuchfamilien. Offen-

- 
- im *Orbis Romanus* die Kinder Titus und Lucius mit ihrer Familie,
  - in der *Roma* und *Roma B* die wenig differenzierten Figuren Marcus und Claudia, die in ländliche Idealfamilien älterer Bücher eingebettet sind,
  - im *Cursus Novus* und *Cursus Continuus A* die bekannten Figuren Marcus und Cornelia,
  - im *Felix A* – neben der als Moderator fungierenden Titelfigur – die Kinder Claudia und Marcus und einige andere Römer,
  - in *Lumina* der Junge Quintus; er taucht immer wieder auf, eine konsequent gestaltete Lehrbuchfamilie findet sich nicht.

399 cf. *Instrumentum I*, Lehrerheft (1985), 16.

400 *Ostia*, Lehrerkommentar (1988), 26.

401 THOMAS MEYER (1989), 7f.

sichtlich wurde ein solcher Einstieg für die älteren Schüler als wenig passend empfunden.<sup>402</sup> Stattdessen wird Privatleben auf der Grundlage literarischer Zeugnisse dargestellt, wie z. B. im Lehrbuch *Litterae*.<sup>403</sup>

Insgesamt wird in den Lehrwerken ein vielfältiges Bild des römischen Alltags<sup>404</sup> entworfen. Neben traditionellen Themen, die auch schon früher berücksichtigt wurden (z. B. Bildung<sup>405</sup>, römische Ämterlaufbahn, Politik, Landleben, Religion, technische Errungenschaften und Militärwesen, allerdings in deutlich reduziertem Umfang), wird ganz augenscheinlich den sozialen Aspekten des römischen Lebens größere Aufmerksamkeit geschenkt. Hierbei fällt die Tendenz auf, das Leben der Römer auf realistische Weise darzustellen und sich unhistorischer Idealisierungen möglichst zu enthalten. Dieser im Kern ideologiekritische Ansatz lässt sich an diversen thematischen Schwerpunkten nachweisen. So erhalten die Schüler in lateinischen Lesestücken und deutschen Sachtexten nicht nur umfangreiche Informationen über den Komfort und die kulturelle Vielfalt des Großstadtlebens, sondern auch über seine Unannehmlichkeiten und „Lebensrisiken“<sup>406</sup>. Dementsprechend werden als „Freizeit-

---

402 Stattdessen werden Themen wie „Die lateinische Sprache“ (*Litterae*), Mythologisches (*Nota*) oder Sentenzen (*Fontes*) vorgelegt.

403 RAINER NICKEL führt im Lehrbuch *Litterae* z. B. auf der Grundlage von adaptierten Plinius-texten in den „Tagesbeginn eines Römers“ (36) ein oder stellt am Beispiel von Trimalchio „Menschen des Alltags“ (11) vor.

404 Nachantikes Alltagsleben spielt nur in seltenen Ausnahmefällen eine Rolle, so z. B. in *redde rationem*. In der Lektion 55 wird auf der Grundlage eines erasmischen Schülergesprächs ein Einblick in das Schulwesen des 16. Jh. gegeben. Auch im Lehrbuch *Felix A* finden sich Informationen über das Schulwesen zur Zeit Karls des Großen (Lekt. 51) und des Erasmus (Lekt. 52, 53; ebenso in *Roma B II*, Lekt. 104); *Ostia II*, Lekt. 22Ü1 bietet eine alte Schulordnung aus dem 17./18. Jh. und eine Lektion zu einem *actus oratorius* an einem Gymnasium des 18. Jh. (Lekt. 28B).

405 Das römische Bildungswesen und Erziehungsfragen werden offensichtlich als nach wie vor wichtige und für Schüler interessante Themen betrachtet und erscheinen auch in der Mehrzahl der untersuchten Lehrwerke, so z. B. in *Cursus Continuus A*: Lekt. 8, *Felix A*: Lekt. 54–55, *Fontes*: Lekt. 18.11, *Ianua Nova A I*: Lekt. 15, *Lumina*: Lekt. 1, *Orbis Romanus*: Lekt. 2, *Ostia I*: Lekt. 3 A2+B, *Ostia II*: Lekt. 23, 32, *Salvete*: Lekt. 15 A, *Roma I*: Lekt. 4, *Roma IV*: Lekt. 12–13, *Roma B I*: Lekt. 2, *Roma B II*: Lekt. 105. Dabei sind kritische Töne über Inhalte und Unterrichtsmethoden unübersehbar; vom drohenden pädagogischen Zeigefinger, der in früheren Zeiten den Lateinschülern in diesem Zusammenhang präsentiert wurde, ist nur noch in Ausnahmefällen etwas zu spüren, so z. B. in der *Ianua Nova A I* (1970), 44 „*Magister pueros monet*“. Eindeutig ist beispielsweise die Einschätzung der *Ostia*-Autoren, Lehrerkommentar (1988), 39: „Der Schüler erfährt: Römischer Unterricht ist Privatunterricht ...; die Methodik ist die des Belohnens, Prügelns, sturen Paukens ... Man kann die römische Pädagogik nicht rosiger darstellen, als sie war ...“

406 *Ostia*, Lehrerkommentar (1988), 73.

gebote‘ nicht nur die beeindruckenden Thermen<sup>407</sup>, Theater, Sport<sup>408</sup> und Spiele<sup>409</sup>, Feste<sup>410</sup> und sogar die Einkaufsmöglichkeiten<sup>411</sup> geschildert, sondern vor allem soziale Probleme: Hierzu gehören Lärm, Schmutz und die insgesamt äußerst schwierigen Wohnverhältnisse in der Großstadt Rom. In diesem Zusammenhang wird in einigen Büchern das unangenehme und gefährliche Leben der einfachen Römer<sup>412</sup> in der Subura vorgestellt: So soll nach dem Willen der *Felix A*-Autoren durch die Lektüre von Lektion 8 „Im Stadtviertel der armen Leute“ Folgendes deutlich werden: „Bewohner sind kleine Handwerker, arme Leute, z.T. ohne festen Verdienst, Bettler, jeder ist auf seinen Verdienst bedacht, um überleben zu können, Mühsal der Arbeitsbedingungen, beengte Wohnverhältnisse, soziale Not als Quelle für Unzufriedenheit, Aufruhr, Verbrechen, Begünstigung von Betrug durch die bauliche Situation.“<sup>413</sup> Des Weiteren wird auf die Probleme der Klienten<sup>414</sup> und auf schwer wiegende soziale und wirtschaftliche Schwierigkeiten der Bauern<sup>415</sup> hingewiesen; ferner wird die Existenz der Sklaven in einem Licht dargestellt, das nur wenig von manch romantischer Darstellung älterer Lehrbücher übrig lässt, jedoch menschenwürdige Behandlung durch einzelne Herren nicht unterschlägt.<sup>416</sup> Auch auf die ethische Problematik der Volksbelustigungen, namentlich vor allem der Gladiatorenspiele, werden die Schüler deutlich hingewiesen, wie man an den entsprechenden Lektions- und Sachtexten verschiedener Lehrwerke<sup>417</sup> erkennen kann. Während in den Unterrichtswerken der fünfziger und sechziger Jahre die

---

407 Z.B. *Cursus Latinus II*: Lekt. 3–7, *Cursus Continuum A*: Lekt. 3, *Fontes*: Lekt. 21, *Lumina*: Lekt. 8, *Ostia I*: Lekt. 18, *Roma I*: Lekt. 64, *Roma B I*: Lekt. 44, *Salvete*: Lekt. 4.

408 cf. *Ostia II*, Lekt. 30.

409 Z.B. *Cursus Continuum A* (1995), 10: „Im Circus Maximus“, cf. *Felix A* (1995), 175: „Theater und Spiele“.

410 Z.B. *Salvete* (1995), 116: „Ferien, Feste, Feiertage“.

411 Z.B. *Felix A* (1995), 18: „Einkaufen im alten Rom“.

412 Z.B. *Cursus Latinus II* (1973), 32: „Klage eines armen Mieters im alten Rom“, *Cursus Continuum A* (1995), 22: „Was für eine Stadt!“, *Felix A* (1995), 24: „Im Stadtviertel der armen Leute“, *Ostia I* (1985), 76: „Brand in der Subura“.

413 *Felix*, Der Lehrerband (1996), 58.

414 Z.B. *Ostia II* (1986), 71: „Klage über den Patronus“.

415 Z.B. *Felix A* (1995), 42: „Armut plagt die Bauern“, *Roma I* (1975), 46: „Bauernsorgen“, *Salvete* (1995), 78: „De vita divitum atque pauperum“.

416 Z.B. *Cursus Latinus II* (1973), 53: „Auch Sklaven sind Menschen“, *Cursus Continuum A* (1995), 110: „Arme Delia“, *Fontes* (1979), 70: „Herr und Sklave“, *Litterae* (1982), 130: „Auch Sklaven sind Menschen“.

417 Z.B. *Cursus Latinus I*: Lekt. 1–4, *Cursus Novus*: Lekt. 1–3, *Cursus Continuum A*: Lekt. 6, *Lumina*: Lekt. 10, *Ostia I*: Lekt. 18, 20, *Roma B I*: Lekt. 5, *Salvete*: Lekt. 7. Erstaunlicherweise fehlt diese Thematik in einigen Lehrwerken ganz, so z.B. in der *Ianua Nova A*, *redde rationem*, *Litterae*, *Nota*, *Fontes*.



Gladiatorenspektakel eher verharmlost wurden, wird z.B. im *Felix A* ein adaptierter Text<sup>418</sup> von Seneca (ep. 7) geboten, in dem der Autor mit scharfen Worten die Grausamkeiten der Spiele und ihre verrohende Wirkung kritisiert: „*Nihil tam periculosum bonis moribus existimo quam in aliquo spectaculo sedere; tunc enim per voluptatem vitia irrepunt. Sentio me quoque a ludis crudeliorem et inhumaniorem domum reverti.*“<sup>419</sup> Sollen die Gladiatorenspiele nicht auf diesem philosophischen Niveau kritisiert werden, dann tauschen jugendliche Identifikationsfiguren ihre unterschiedlichen moralischen Standpunkte in sehr anschaulicher Weise aus, wie etwa im *Cursus Latinus*<sup>420</sup> oder im Lehrbuch *Lumina*<sup>421</sup>. Auch in den z.T. umfangreichen Sachtexten wird kein Zweifel daran gelassen, dass diese grausamen Veranstaltungen für die meisten Römer eine Selbstverständlichkeit und willkommene Freizeitbeschäftigung waren: „Nur wenige berühmte Römer ... lehnten diese blutrünstigen Schauspiele scharf ab. Die Masse aber war mit Begeisterung dabei.“<sup>422</sup> Auf der Grundlage dieser Fremderfahrung kann aber zugleich eine Sensibilisierung der Schüler für ähnliche Erscheinungen in der Gegenwart erfolgen. Im Sinne eines existentiellen Transfers liegt z.B. nach Auffassung der *Felix A*-Autoren „ein Vergleich mit Box- und Catcher-Kämpfen ... nahe und fördert das kritische Bewußtsein der Schüler“<sup>423</sup>.

Außerdem wird die soziale und politische Lage der Mädchen und Frauen<sup>424</sup> in den Blick genommen, ebenso das nicht unproblematische Verhältnis der Römer zu den Fremden<sup>425</sup>, insbesondere zu den Griechen. An dieser Stelle wird besonders deutlich, wie nun auch aktuelle Probleme der deutschen Gesellschaft auf die Gestaltung des Lateinunterrichts Einfluss genommen haben: Lateinische Unterrichtswerke können und sollen sich nicht mehr der Behandlung aktueller Fragestellungen verschließen, wie sie ja in der Ausländerproblematik besonders deutlich zum Ausdruck kommen. Unter Überschriften wie „Sieger und Be-

---

418 cf. *Felix A* (1995), 182.

419 *Felix A* (1995), 182.

420 cf. *Cursus Latinus I*: Lekt. 1–4.

421 cf. *Lumina*: Lekt. 10.

422 *Roma I* (1975), 26.

423 *Felix*, Der Lehrerband (1996), 154.

424 Z.B. *Instrumentum I* (1978), 33: „De feminis Graecorum et Romanorum“, *Salvete* (1995), 118: „De vita virginum Vestalium“, „Frauen gehen ihren Weg“ (144), *Orbis Romanus* (1985), 28: „Schola puellarum“, „Mundus Muliebris“ (96), *Ostia I* (1985), 85: „Hochzeitstag“, *Litterae* (1982), 166: „Römische Frauen und ihre Rechte“, „Emanzipation – eine Gefahr?“ (168).

425 Z.B. *Cursus Latinus I*, Lekt. 22–27, *Ostia I* (1985), 26: „Wir sind die Herren“, *Roma B I* (1975), 36: „Das Schicksal des Sklaven Syrus“, *Instrumentum I* (1978), 53.



siegte“<sup>426</sup>, „Cato warnt die Römer vor den Griechen“<sup>427</sup> oder „Wir sind die Herren“<sup>428</sup> werden die gegenseitigen Probleme der Römer und Griechen dezidiert thematisiert und wird ihren Ursachen auf den Grund gegangen. Richtungsweisend für diese ideologiekritische Betrachtung römischer Herrschaft waren ganz offensichtlich die sog. „*Graeculi*-Kapitel“ im *Cursus Latinus*, die in der historischen Entwicklung des lateinischen Lehrbuchs bis dahin ohne Beispiel gewesen sein dürften. Erstmals wird hier in unverhohlener Deutlichkeit das Problem der Ausländerfeindlichkeit am Beispiel des Verhältnisses von Römern und Griechen zur Sprache gebracht. Die Darstellung der beteiligten Römer zeigt auch in der Gegenwart bekannte Verhaltensmuster und fordert daher geradezu zu einer Aktualisierung heraus: „Das Gefühl geistiger Unterlegenheit und der chauvinistischen Angst vor Überfremdung spricht auch aus dem drohenden Auftreten der Wirtshausgäste in unserer Geschichte. Sie haben sich in Hitze geredet, der Wein ist ihnen zu Kopf gestiegen – und da entdecken sie die *Graeculi* in ihrem Refugium. Vor der drohenden Prügelei machen sich die Angreifer durch bramabarsierende Reden Mut ...“<sup>429</sup> Mit derartigen Themen wollen die Autoren den Lateinunterricht ganz offensichtlich als ein modernes Fach profilieren, das im Gegensatz zum gängigen Vorurteil zur kritischen Reflexion über aktuelle Probleme von Staat und Gesellschaft anregen kann. Sie wollen gezielt denjenigen Lehrer unterstützen, „der im Lateinunterricht die Diskussionsbereitschaft seiner Schüler wecken und ausnützen, politische Erziehung verwirklichen und ggf. Ideologiekritik treiben will“<sup>430</sup>. In diesem Zusammenhang wird auch die historische Gestalt des älteren Cato einer deutlich kritischeren Bewertung unterzogen, worauf jedoch an anderer Stelle noch genauer einzugehen sein wird.

### Historische Themen:

#### Ein Rombild zwischen Überhöhung und historischer Kritik

Über das antike Alltagsleben hinaus widmen die Lehrbuchautoren nach wie vor historischen Themen breite Aufmerksamkeit, und zwar historisch bedeutsamen Ereignissen und Persönlichkeiten der römischen und griechischen<sup>431</sup> Antike

---

426 *Salvete* (1995), 58.

427 *Cursus Continuus A* (1995), 82.

428 *Ostia I* (1985), 26.

429 *Cursus Latinus*, Methodisches Beiheft I (1972), 24.

430 *Cursus Latinus*, Methodisches Beiheft I (1972), 16.

431 Die Lehrbuchautoren konzentrieren sich vor allem auf wichtige historische Einzelpersonlichkeiten wie Solon, Themistokles, Perikles und Alexander den Großen.

sowie den Germanen bzw. der *Germania Romana*.<sup>432</sup> Verständlicherweise liegt der Schwerpunkt auf dem Bereich der römischen Antike, wobei allerdings nur wenige Bücher den gesamten Zeitraum von der römischen Frühgeschichte bis zur Spätantike abdecken. Im Zentrum des Interesses steht die römische Republik: Wie in früheren Lehrbuchgenerationen werden die Schüler zunächst mit den *viri vere Romani* bekannt gemacht, die Livius in seinem Geschichtswerk darstellt. Neben den mythischen Gründungsfiguren Romulus und Remus tauchen auch die legendären Protagonisten der frühen Republik auf, nämlich z.B. Brutus, Cincinnatus, Camillus, Coriolan und Menenius Agrippa. Dabei ist jedoch unübersehbar, dass der Umfang, den diese Gestalten beanspruchen, im Vergleich zu den früheren Gepflogenheiten deutlich reduziert wurde. Einige Bücher verzichteten sogar ganz oder fast völlig auf die Darstellung dieser ‚alten‘ Römer, da man die damit verbundenen Inhalte wohl nicht mehr für schülergemäß hielt und sich auf diese Weise deutlich von den idealisierenden Darstellungen der älteren Bücher absetzen wollte.<sup>433</sup>

Neben dem Aufstieg Roms zur italischen Großmacht und der Darstellung sozialer Spannungen in der frühen römischen Gesellschaft steht die Vermittlung grundlegender römischer Wertvorstellungen im Vordergrund. Wie in den früheren Lehrbuchgenerationen werden die Schüler mit klassischen Römertugenden wie militärischer Disziplin, Opferbereitschaft für die Gemeinschaft und einfacher Lebensführung bekannt gemacht. Da das unkritische Lob dieser Eigenschaften zum Wesen der Unterrichtswerke der fünfziger und sechziger Jahre gehörte, kann es nicht überraschen, dass in den hier untersuchten Lehrbüchern der zweiten und dritten Generation durchaus erfolgversprechende Versuche unternommen wurden, den Unterricht nicht mehr einseitig von den idealisierenden und pro-augusteischen Intentionen livianischer Geschichtsschreibung bestimmen zu lassen, sondern die Geschichte des frühen Rom sach-

---

432 Von besonderem Interesse ist das Leben im römischen Germanien und die Bedeutung der Romanisierung. Dabei sollen auch spezifische regionale Interessen befriedigt und die Identifikationsmöglichkeiten mit dem Fach erhöht werden. Besonders ausführlich widmet sich das Lehrbuch *Salvete* diesen Themen. Der Schwerpunkt *Germania Romana* darf als ein Spezifikum dieses Buches bewertet werden, wie man bereits am Titelbild erkennen kann, das ein Detail aus dem archäologischen Park Xanten zeigt. Weitere Themensequenzen unterstreichen diesen Schwerpunkt: „Im archäologischen Park Xanten“ (50), „Sieger und Besiegte“ (58), „Fortschritt durch Romanisierung“ (74), „Ein Grabstein erzählt“ (82).

433 In *Litterae* wird lediglich die Karriere Catos des Älteren vorgestellt (Lekt. 84); *Lumina* bietet nur einen Einblick in die mythischen Gründungsgeschichten (Lekt. 11); ohne Romulus, Brutus, Cincinnatus und Menenius Agrippa kommen *Fontes* und *Contextus* aus.

lich und historisch ausgewogen zu behandeln. Diese Tendenz ist bereits im Lehrwerk *redde rationem* spürbar. Die Autoren empfehlen die Cincinnatus-Geschichte im Unterricht „in die retrospektiv-idealisierenden Tendenzen der augusteischen Zeit“<sup>434</sup> einzuordnen. In diesem Sinne sollen die Schüler erarbeiten, „was für ein Idealbild des Römers ... hier wohl beschworen werden“<sup>435</sup> soll. Im Lehrbuch *Ostia* soll anhand des Coriolan-Stoffes (Lekt. 10) über „die Rolle der Frau in der altrömischen Gesellschaft“<sup>436</sup> gesprochen, am Beispiel der Camillus-Geschichte „ein Beispiel römischer *virtus* in römischer Selbstdarstellung“<sup>437</sup> behandelt werden, und im Lesestück „Disziplin über allem“ (Lekt. 11C) sollen die Schüler einen Eindruck von der „bedingungslosen Disziplin im römischen Heer“<sup>438</sup> erhalten, das durch einen Sachtext ergänzt wird. Des Weiteren werden die sozialen Verwerfungen und Konflikte z.T. detailliert beschrieben, zumal darauf hingewiesen wird, dass der Lateinunterricht „der Behandlung sozialer Fragen, die in der gesamten römischen Geschichte eine große Rolle spielten, ... nicht ausweichen“<sup>439</sup> darf.

Gleichwohl ist unübersehbar, dass die problematische Tradition der Idealisierung römischer Frühgeschichte und der damit verbundenen Wertvorstellungen auch in den neueren Lehrbuchgenerationen weiterwirkt. So bekommt man im Lehrbuch *Orbis Romanus* den Eindruck, dass die Eroberung Italiens durch die Römer fast zwangsläufig und aus gerechtfertigten Gründen erfolgte.<sup>440</sup> Über die Ziele und Methoden des römischen Imperialismus erfahren die Schüler nichts, ja die Römer erscheinen nicht einmal als imperialistische Macht. Ebenso

---

434 *redde rationem*, Hinweise zur Unterrichtsplanung (?1977), 96; in ähnlicher Weise geben die Autoren des *Instrumentum I* im Lehrerheft (1985), 82, einen Hinweis zu einer historisch ausgewogenen Interpretation: „Es soll nicht so sehr in der Geschichte etwa 400 Jahre zurückgesprungen werden als gezeigt werden, wie Livius im Dienste der Politik Senatoren vom Schlage des C. Antonius ... *exempla maiorum* als Verkörperung altrömischer *virtus* gegenüberstellt.“

435 *redde rationem*, Arbeitsbuch 3 (1975), 34.

436 *Ostia*, Lehrerkommentar (1988), 66.

437 *Ostia*, Lehrerkommentar (1988), 70.

438 *Ostia*, Lehrerkommentar (1988), 70.

439 *Cursus Latinus*, Methodisches Beiheft II (1985), 83; auch im *Cursus Continuus A* (1995), 95, und in der *Roma I* (1975), 115, werden in Sachtexten die sozialen Probleme dieser Zeit eingehend geschildert.

440 Bezeichnend ist der Auftakt des Lesestückes „*Sicilia, prima Romanorum provincia*“: „*Romanis, postquam regnum totius Italiae obtinuerunt, aditus ad Siciliam insulam patere videbatur. Haec insula opibus florebat, huic insulae nulla naturae dona deerant. Itaque Romani multis et iustis causis hanc insulam cellam penariam rei publicae Romanae fore sperabant.*“ (74)

erstaunlich ist es, dass auch Römertugenden ohne jede historische und inhaltliche Problematisierung behandelt werden sollen: Wie man dem Lehrerkommentar zum Lehrbuch *Felix A* entnehmen kann, sollen die Schüler am Beispiel der Episode um Mucius Scaevola „römisches Denken“ kennen lernen, wobei offensichtlich eine ausschließlich positive Beurteilung der damit verbundenen Wertvorstellungen intendiert ist: „Die Episode ist eines der großen Bilder der Antike mit Aussagekraft. Der entscheidende Satz steht bei Livius 2,12,9: *et facere et pati fortia Romanum est*. Auf diese Überzeugung gründet sich die Größe Roms. Wie Horatius Cocles handelt auch Mucius Scaevola aufgrund eigener Entscheidung zum Wohle der Gemeinschaft. Gemeinschaftsbindung und Sendungsbewußtsein tragen sein Handeln.“<sup>441</sup> Nun kann es nicht darum gehen, diese für Schüler mit Sicherheit spannende Episode einseitig schlechzureden, zumal persönlicher Einsatz für die Gemeinschaft eine grundsätzlich positive Eigenschaft darstellt, dennoch vermisst man eine historische und inhaltliche Vertiefung des Stoffes. Dass Livius diese Geschichte mit einer bestimmten politischen Tendenz verfasst hat, um die augusteische Politik zu unterstützen, erfahren die Schüler nirgends. Ebenso könnte die Frage nach der Berechtigung des Einsatzes von Gewalt erörtert werden, zumal Mucius Scaevola auch noch einen Unbeteiligten tötet. Derartige Interpretationsansätze werden von den Autoren, die etwas zu sehr auf die vermeintliche Größe römischen Wesens fixiert zu sein scheinen, nicht als Unterrichtsziel verstanden.

Die Zeit der mittleren Republik ist auf die Darstellung von Details aus den Punischen Kriegen beschränkt, wobei man sich auf Hannibal und Scipio konzentriert. Die ausführliche Darstellung von Schlachten, zusätzlich unterstützt durch entsprechendes Kartenmaterial, gehört jedoch der Vergangenheit an. Darüber hinaus scheint die Auseinandersetzung mit Pyrrhus von einigem Interesse, in gewissem Umfang ebenfalls die Gracchen, vor allem aber Cato der Ältere, der nach wie vor für Autoren lateinischer Lehrbücher ein lohnender Unterrichtsgegenstand zu sein scheint.<sup>442</sup> Im Gegensatz zu den Unterrichtswerken der fünfziger und sechziger Jahre, die Cato als den ‚alten Römer‘ von echtem Schrot und Korn verherrlichten, ist das Bild des Censors in neueren Lehrwerken erheblich differenzierter gestaltet, obwohl die Themen ähnlich sind: Wie in den älteren Lehrbüchern lernen die Schüler auch in Unterrichtswerken der zweiten und dritten Generation Cato als scharfen Kritiker der Grie-

---

441 *Felix*, Der Lehrerband (1996), 99.

442 Lediglich *Contextus*, *Fontes*, *Lumina*, *redde rationem* und *Salvete* berücksichtigen Cato nicht.

chen, als erkonservativen Hüter altrömischer Werte<sup>443</sup> und unversöhnlichen Feind der Karthager<sup>444</sup> sowie als Spezialisten für römisches Landleben<sup>445</sup> kennen; ferner erhalten sie am Beispiel seiner *vita* einen Einblick in die römische Ämterlaufbahn<sup>446</sup>. Dabei kann jedoch von einer Idealisierung Catos nicht mehr die Rede sein: Die z.T. umfangreichen Sachinformationen wägen in der Regel positive und negative Charaktereigenschaften gegeneinander ab.<sup>447</sup> Catos schroffe Ablehnung der Griechen wird Anlass für kritische Reflexionen, wie man im *Cursus Latinus* erkennen kann: Cato, der „erbitterte Gegner der *Graeculi*“<sup>448</sup>, wird den Schülern letztlich als Vertreter einer alten Ordnung vorgeführt, der sich mit ganzer Kraft gegen gesellschaftliche Veränderungen stemmt. Diese Haltung muss den Schülern als fragwürdig erscheinen, da der besondere Wert der Griechen für die Fortentwicklung der römischen Kultur bereits in den vorangehenden Lektionen mit Nachdruck betont worden war. Tatsächlich sind die Cato-Texte des *Cursus Latinus* „weit von jenen einseitigen Verherrlichungen entfernt, die dieser typische Vertreter Altroms als Inbild von *virtus* und *constantia* vielfach erfuhr. Es schadet nichts, wenn die Schüler zu dem Urteil gelangen, Cato sei wohl etwas stur gewesen. Das stimmt nämlich.“<sup>449</sup> Der Lehrer soll mit seinen Schülern die Subjektivität und auch „gelegentlich“ die „innere Fragwürdigkeit“ der Aussagen Catos herausarbeiten und „ihn als typischen Vertreter der alten Generation im Konflikt mit der jungen zeigen“<sup>450</sup>. Auch in den Lehrwerken *Roma*<sup>451</sup> und *Roma B*<sup>452</sup> haben sich die Autoren um ein ausgewogenes Cato-Bild bemüht: Einerseits findet sich eine überaus positive lateinische Darstellung Catos, „wie ihn die Römer sahen“<sup>453</sup>. Andererseits wird in einem deutschen Informationstext darauf hingewiesen, dass „das ungewöhnlich positive Bild Catos ... von Plutarch korrigiert“ worden sei. Das aus der Cato-Biographie Plutarchs gewählte Beispiel belegt anschaulich, dass „eine hervorstechende Eigenschaft ... seine übertriebene Sparsam-

---

443 Z.B. *Cursus Continuus A*: Lekt. 16, *Cursus Novus I*: Lekt. 21–23, *Roma III*: Lekt. 27, *Roma IV*: Lekt. 4.

444 Z.B. *Cursus Novus I*: Lekt. 24–25, *Ianua Nova A II*: Lekt. 18.

445 Z.B. *Lumina*: Lekt. 4, *Ostia II*: Lekt. 22.

446 Z.B. *Litterae*: Lekt. 84, *Nota*: Lekt. 4.

447 Z.B. *Cursus Continuus A*, *Instrumentum*, *Litterae*, *Nota*, *Ostia I*.

448 *Cursus Latinus I* (1972), 20.

449 *Cursus Latinus*, Methodisches Beiheft I (1972), 27.

450 *Cursus Latinus*, Methodisches Beiheft I (1972), 27.

451 cf. *Roma III* (1977), 64f.

452 cf. *Roma B II*: Lekt. 87.

453 *Roma III* (1977), 64, *Roma B II* (1985), 44.

keit<sup>454</sup> war, die offensichtlich schon in der Antike als überzogen angesehen wurde. Auch der Lehrerkommentar zeichnet ein differenziertes Bild des Römers: „Zweifellos war Cato einerseits ein moralisch hochstehender Mann, ein ‚Erzkonservativer‘, der auch an sich selbst hohe Anforderungen stellte, aber er konnte sich andererseits den positiven Einflüssen und Strömungen einer neuen Zeit nicht öffnen, oder er wollte es einfach nicht. Er war unbeugsam bis zur Starrheit und konsequent bis zu mitleidloser Härte, kurz: ein höchst unbequemer Zeitgenosse.“<sup>455</sup> Schließlich wird Catos Strenge im Umgang mit den Sklaven in aller Deutlichkeit als unmenschlich kritisiert.<sup>456</sup> Trotz dieser insgesamt sehr kritischen Bewertung Catos, bleiben idealisierende Töne nicht aus, sind aber auf die *Ianua Nova A* beschränkt. Cato wird als der vorbildliche Römer schlechthin präsentiert: „*Is vir erat talis, quales viri vere Romani antiquitus fuerant.*“<sup>457</sup>

Auch die Zeit der späten Republik wird am Beispiel weniger Persönlichkeiten thematisiert: Ganz klar im Vordergrund stehen Cicero und Caesar, während z.B. Marius und Sulla Randfiguren bleiben.<sup>458</sup> Im Zusammenhang mit Cicero werden die Schüler mit Grundsätzen politischer Betätigung in der römischen Republik<sup>459</sup>, mit der Bedeutung der Rhetorik<sup>460</sup>, vor allem aber mit ihren Krisenerscheinungen bekannt gemacht: Hierzu gehört insbesondere die Catilinische Verschwörung<sup>461</sup>, die in erstaunlich vielen Lehrwerken thematisiert wird. Caesar erscheint hauptsächlich als Eroberer von Gallien<sup>462</sup> und als Sieger des

---

454 *Roma III* (1977), 65, *Roma B II* (1985), 45.

455 *Roma III*, Lehrerheft (1983), 57.

456 Im Lehrbuch *Lumina* wird von der regelmäßig auftretenden Schülergruppe die Behandlung der Sklaven durch Cato diskutiert. Die sehr ablehnenden Reaktionen der beteiligten Personen geben sicherlich das wieder, was auch ‚reale‘ Schüler empfinden dürften, so z. B. bei der Behandlung kranker Sklaven: „Max: Da weiß der liebe alte Cato auch eine Medizin: *Wenn Sklaven krank werden, muss man ihnen weniger zu essen geben.* – Hülya: Was soll denn das bewirken? – Christian: Klar doch: Dann melden sie sich schneller wieder gesund, wenn ihnen der Magen knurrt.“ (35)

457 *Ianua Nova A II*, (1971), 60; eine ähnliche Formulierung findet sich auf S. 63.

458 Z. B. *Orbis Romanus*: Lekt. 27, *Roma III*: Lekt. 31, *Roma IV*: Lekt. 6, *Roma B II*: Lekt. 90, *Instrumentum II*: Lekt. 64, 68.

459 Z. B. *Litterae*: Lekt. 29–32, 88–90, *Roma III*: Lekt. 28, *Roma B II*: Lekt. 96.

460 Z. B. *Roma IV*: Lekt. 26–32, *Salvete*: Lekt. 34.

461 Z. B. *Felix A*: Lekt. 43, *Ianua Nova A I*: Lekt. 24, 27, *Instrumentum I*: Lekt. 72.

462 cf. *Contextus III*: Lekt. 31, *Cursus Latinus II*: Lekt. 79, 80, *Felix A*: Lekt. 47, *Lumina*: Lekt. 21, *Nota*: Lekt. 6, 16, *redde rationem*: Lekt. 72, *Roma IV*: Lekt. 17, *Roma B II*: Lekt. 93, 110, 111.

römischen Bürgerkriegs<sup>463</sup>. Allerdings ist nur noch in Einzelfällen spürbar, dass in den Lehrbüchern vor allem auf Caesar als Anfangsautor hingearbeitet wird. Lediglich in *Contextus III*, *Fontes* und *Ianua Nova A II* existiert eine schon fast erdrückende Fülle von Texten, die aufgrund ihrer sprachlichen und inhaltlichen Gestaltung ganz offensichtlich der Vorbereitung auf die Erstlektüre Caesar dienen. Ohne weiteren Ausführungen vorgreifen zu wollen, kann aber schon an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Caesarlektüre nicht mehr die allein maßgebliche Richtschnur für die Gestaltung der meisten untersuchten Lehrwerke darstellte.<sup>464</sup>

Obwohl diverse Lehrbücher ihre Lehrbuchfamilien in der frühen Kaiserzeit ansiedeln, fällt der Umfang dieser Epoche im Vergleich zur Darstellung der republikanischen Zeit deutlich geringer aus<sup>465</sup> und zeigt eine klare Zentrierung auf die Gestalt des Augustus<sup>466</sup>. Freilich sind die damit verknüpften Unterrichtsziele keineswegs einheitlich: Einerseits erkennt man eine klare Tendenz zu einer historisch ausgewogenen, multiperspektivischen und durchaus kritischen Bewertung des Augustus, als Politiker wie als Privatmann. So konfrontieren die *Ostia*-Autoren die Schüler mit einem facettenreichen Bild des Kaisers. Nach einer kurzen Zusammenfassung der Taten des Augustus als Friedenskaiser aus dem *Breviarium* des Eutrop folgen fünf Abschnitte, die auf der Sueton-Biographie basieren. Sie zeigen Augustus als rücksichtslosen Machtpolitiker („Wie Oktavian sich das Konsulat holte“<sup>467</sup>, „Härte gegenüber den politischen Gegnern“<sup>468</sup>) und als Urheber geflügelter Worte, weisen auf seine erfolgreiche Bautätigkeit und seinen Hang zum Aberglauben hin. Tatsächlich haben die Autoren darauf Wert gelegt, „die Mehrschichtigkeit seiner Person darzulegen und ihn nicht nur als Begründer der ‚aurea aetas‘ bzw. der ‚pax augusta‘ zu zeigen ... So entsteht eine Skizze der Persönlichkeit des Augustus vom ‚Friedenskaiser‘ einerseits, vom erbarmungslosen Kämpfer um die politi-

---

463 cf. *Felix A*: Lekt. 48, *Ianua Nova A II*: Lekt. 24–30, *Litterae*: Lekt. 68, 69.

464 cf. Kapitel VI. 3. 5, 333 ff.

465 Nur in wenigen Büchern bleibt diese Epoche ohne jede Beachtung, so in *Contextus* und *Cursus Novus*.

466 Augustus erscheint in speziellen Lektionen, z. B. in *Cursus Continuus A*: Lekt. 11–13, 37, *Felix A*: Lekt. 49–50, *Instrumentum I*: Lekt. 70, *Litterae*: Lekt. 73–74, *Orbis Romanus*: Lekt. 32–34, *Roma B II*: Lekt. 94–95.

467 *Ostia II* (1986), 130.

468 *Ostia II* (1986), 130.



sche Macht andererseits ...<sup>469</sup> In ähnlicher Weise wird in den Lehrwerken *Litterae*<sup>470</sup>, *Cursus Continuus A*<sup>471</sup> und *Felix A*<sup>472</sup> verfahren.

Auf der anderen Seite wird jedoch in einigen Büchern eine Darstellung des Augustus gewählt, die man getrost als monoperspektivisch-idealisiert bezeichnen kann. Hier sind vor allem die *Roma*-Unterrichtswerke und der *Orbis Romanus* zu nennen: Augustus wird pauschal als Friedenskaiser gefeiert, der sogar die Freiheit des Staates wiederhergestellt habe: „*Divi Augusti res gestas admirari quis cunctabitur, cum ille civibus Romanis, quorum agros oppidaque Romanorum ipsorum milites populati erant, timorem belli civilis eripuerit et rem publicam in libertatem vindicare conatus sit*“<sup>473</sup> Augustus wird als moralischer Erneuerer der römischen Gesellschaft gewürdigt, seine „soveräne Milde“<sup>474</sup> in Rechtssachen sowie sein „bescheidener Lebensstil“<sup>475</sup> werden lobend hervorgehoben und in den Lesestücken ausführlich geschildert. Vor diesem Hintergrund müssen dann seine privaten Probleme geradezu Mitleid erregend wirken, denen er jedoch, will man den Lektionstexten Glauben schenken, mit großer moralischer Konsequenz begegnet zu sein scheint. Wenn auf

---

469 *Ostia*, Lehrerkommentar (1988), 145.

470 Hier erfahren die Schüler etwas über die Wunderzeichen bei der Geburt des Gaius Octavius (Lektion 74), die auf seine spätere Rolle als Augustus hinweisen, und über seine ausgeprägte Grausamkeit im Umgang mit politischen Gegnern. (Lektion 74)

471 Im Vergleich zum Text von Lektion 11, in dem die Leistungen des Augustus überschwänglich gelobt werden („Ein junger Mann macht Geschichte“, 58), und dem Informationstext (59) soll es in Lektion 12 zu einer kritischen Würdigung des Augustus kommen. Unter dem Titel „Kein Glück im Kaiserhaus“ (62) werden die privaten Probleme des Augustus thematisiert. Allerdings rechnen die Autoren nicht unbedingt mit positiven Reaktionen der Schüler: „Es wird die Schüler überraschen und vielleicht sogar bestürzen, wie Augustus mit seiner einzigen Tochter umsprang, wie sie an verschiedene Männer ... nacheinander verheiratet und schließlich dem Tiberius zur Frau gegeben wurde, den weder Augustus noch sie selbst mochten ...“ (*Cursus Continuus A*, Lehrerband (1995), 83) Auf diese Weise erscheinen gerade die moralischen Ansprüche des Augustus als überzogen und herzlos. Auch die in Lektion 13 beschriebene „heile Welt“ soll mit der geschilderten Realität kontrastiert werden. (cf. Lehrerband (1995), 91)

472 Unter dem Titel „Die Rache des Augustus“ (128) lernen die Schüler in Lektion 49 Augustus als Machtpolitiker kennen, der vor Grausamkeiten nicht zurückschreckt. Augustus soll hier im direkten Gegensatz zu Caesars Milde beurteilt werden. (Üa: „Welche Eigenschaft seines Adoptivvaters scheint ihm gefehlt zu haben?“, 129) In der nächsten Lektion ändert sich das Bild: Augustus erscheint als „Friedenskaiser“ (130). Dennoch ist auch diese Darstellung nicht völlig positiv: Die Niederlage gegen Varus wird ebenso erwähnt wie die Tatsache, dass es unter Augustus keine republikanische Freiheit mehr gab: „*Tamen liberam rem publicam non restituit.*“ (130)

473 *Orbis Romanus* (1985), 150.

474 *Roma III*, Lehrerheft (1983), 80.

475 *Roma III* (1977), 90.



Schwächen eingegangen wird, dann bleiben diese auf Persönliches beschränkt. Dabei kann es dann allerdings zu unfreiwillig komischen Ausführungen kommen, wie man z.B. im Lehrerhandbuch zu *Roma III* erkennen kann: „Seine offensichtlich einzige Schwäche ist es, Schuhe mit höheren Absätzen zu tragen, ... die ihn größer erscheinen lassen, eine Schwäche, die er mit vielen der heutigen Italiener gemeinsam hat.“<sup>476</sup> Von seinem rücksichtslosen Verhalten als Machtpolitiker erfahren die Schüler in diesen Büchern nichts. Zusätzlich zu Augustus erscheinen Nero (vor allem als Brandstifter Roms)<sup>477</sup> und auch Trajan (im Zusammenhang mit den Christenbriefen des Plinius) in nennenswertem Umfang. Andere historische Gestalten wie Caligula, Claudius oder Germanicus bleiben Einzelfälle bei der Lehrbuchgestaltung. Ein Schattendasein führt insgesamt die Spätantike: Lediglich Kaiser Konstantin<sup>478</sup> erscheint in mehreren Unterrichtswerken, Theodosius<sup>479</sup> und Julian Apostata<sup>480</sup> prägen sich dem Betrachter lediglich wegen ihres singulären Auftretens ein.

#### Von der Antike bis in die Neuzeit: Vielfalt der literarischen Formen und Inhalte

Neben der umfangreichen Darstellung antiken Alltagslebens sowie bedeutender historischer Persönlichkeiten und Ereignisse aus der antiken Welt wird ein erstaunlich bunter Strauß verschiedener literarischer Formen und Inhalte geboten. Dabei gewinnt man schnell den Eindruck, dass das literarische und inhaltliche Spektrum gegenüber der ersten Lehrbuchgeneration erheblich ausgeweitet wurde. Diese Ausweitung wird bereits an der Zahl der Autoren deutlich: Fast ausnahmslos, jedoch in sehr unterschiedlichem Umfang, wird die gesamte Latinität von der Antike bis in die Neuzeit in den Blick genommen, wenngleich die Antike den maßgeblichen Schwerpunkt bildet.<sup>481</sup> Auf diese Weise finden

---

476 *Roma III*, Lehrerheft (1983), 81.

477 Z.B. *Cursus Latinus II*: Lekt. 31, *Roma I*: Lekt. 56–57.

478 cf. *Cursus Continuus A*: Lekt. 44, *Instrumentum III*: Lekt. 50, *Salvete*: Lekt. 36.

479 cf. *Orbis Romanus*: Lekt. 36.

480 cf. *Ostia II*: Lekt. 31B.

481 Auf die Antike, d. h. vor allem auf die klassische Zeit konzentriert sind die Lehrwerke *Orbis Romanus* und *Ianua Nova A*. Der *Orbis Romanus* bietet lediglich in Lektion 29 unter der Überschrift „*Judices disciplinae*“ (138) einen knappen Ausblick auf Spätantike (Augustinus), Mittelalter (Karl der Große) und Neuzeit (Melanchthon), in dem über schulische Disziplinprobleme gehandelt wird. Wie dürftig dieser Einblick jedoch bleibt, zeigen die allzu kurzen Erklärungen der Namen. Melanchthon wird lediglich als „deutscher Gelehrter im 16. Jh.“ (139) bezeichnet. Auch im Elementarlehrgang der *Ianua Nova A* spielt das nachantike Latein bis auf wenige Ausnahmen, nämlich in Bd. II (1971) mit „*meum est propositum*“ (21 f.) und „*gaudeamus igitur*“ (30), keine Rolle. Erst im dritten Band (1973) wurden in nennenswertem Umfang Texte aus dem Mittelalter aufgenommen.

Autoren bei der Lehrbuchgestaltung Berücksichtigung, die man in der ersten Lehrbuchgeneration vergeblich sucht. Wie weit das Autorenspektrum ausgeht werden kann, zeigt das Lehrwerk *Ostia*:

„Macrobios, Babrios / Äsop, Ovid, Valerius Maximus, Plinius d.Ä., Livius, Plinius d.J., Tacitus, Catull, Plautus, Vitruv, Seneca, Martial, Juvenal, Petron, Vergil, Horaz, Cato d.Ä., Digesten, Gellius, Plutarch, Frontin, Celsus, Märtyrerakten, Aelius Spartianus, Caesar, Aischylos, Hesiod, Platon, Augustin, Eutrop, Sueton, Ammianus Marcellinus, Laktanz, Seneca d.Ä., Institutiones Iustiniani, Augustus, Psalm Davids, Vulgata, Apuleius, Cäsarius von Heisterbach, Johann von Capua, Erasmus, mittelalterl. Chroniken, unbekannte Autoren.“<sup>482</sup>

Diese Fülle ist wohl von keinem anderen Lehrwerk übertroffen worden, kann aber dennoch leicht um weitere Autoren ergänzt werden, die in anderen Unterrichtswerken Berücksichtigung finden (z.B. Cicero, Phaedrus, Sallust und Terenz). Bereits an dieser Stelle wird deutlich, dass die Lehrwerke im Hinblick auf die Lektürephase nicht mehr auf einen bestimmten Autor festgelegt sind. Als mögliche Autoren kommen demnach Caesar, Cicero, Plautus bzw. Terenz sowie mittelalterliche oder humanistische Texte in Frage. Daher kann es nicht überraschen, dass parallel hierzu das Spektrum der verwendeten Textsorten bzw. literarischen Gattungen ausgesprochen vielfältig ist. Auch hierfür ist die Aufstellung im Lehrerkommentar der *Ostia*<sup>483</sup> instruktiv: Anekdote, Briefe, christliche Texte, Dichtung, Erzählung, Fabel, Gebete, historischer Bericht, Inschriften, Komödie, mittelalterliches Latein, neuzeitliches Latein, Mythos, Sachtex te, Satire, Sentenzen, Rede / Rhetorik, Roman. Im Bereich der Dichtung handelt es sich zumeist um lyrische Kleinformen, also z. B. um Epigramme von Martial oder kurze Liebesgedichte von Catull. Besonders auffällig ist, dass die Texte in zunehmendem Maße dialogisch gestaltet sind. Dies ist u. a. an der häufigen Verwendung von Texten abzulesen, die alltägliche Situationen darstellen oder eine Komödie<sup>484</sup> als Grundlage haben. Die Gründe für diese zunehmende Dialogisierung sind vielfältiger Art: Grundsätzlich sollen auf diese Weise Texte

---

482 *Ostia*, Lehrerkommentar (1988), 24.

483 cf. *Ostia*, Lehrerkommentar (1988), 24.

484 Komödienpartien werden in folgenden Büchern geboten: *Contextus I*: Lekt. 6–8, 10, 13, *Contextus II*: Lekt. 18, 22, *Contextus III*: Lekt. 25, *Cursus Continuus A*: Lekt. 33, *Cursus Latinus I*: Lekt. 37–41, *Cursus Latinus II*: Lekt. 16–20, *Cursus Novus I*: Lekt. 33–37, *Cursus Novus II*: Lekt. 14–16, *Felix A*: Lekt. 68, *Fontes*: Lekt. 10, 11, 13, *Instrumentum II*: Lekt. 82, 86, *Lumina*: Lekt. 24, *Nota*: Lekt. 20, *redde rationem* (1971), 86–109, *Salvete*: Lekt. 58–59, *Roma I*: Lekt. 44, 66–69, *Roma IV*: Lekt. 12–14, *Roma B I*: Lekt. 30, 46–47.

zur Verfügung gestellt werden, die durch ihre sprachliche und inhaltliche Lebendigkeit die Schülermotivation sowie „Identifikation bzw. Kontraidentifikation“<sup>485</sup> mit den beteiligten Personen fördern und die vermeintlich tote lateinische Sprache als wirksames Kommunikationsmedium erscheinen lassen. Im Gegensatz zu erzählenden Texten ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, sprachliche Phänomene in einer gleichsam natürlichen Kommunikationssituation einzuführen<sup>486</sup>, ein Ansatz, dessen bildungspolitische Bedeutung für die Stellung des Lateinischen als Fremdsprache von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist.<sup>487</sup> Zugleich wird das Spektrum der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten erhöht (z. B. in der Formenlehre). Schließlich können dialogisch gestaltete Texte durch eine entsprechende methodische Umsetzung (Lesen mit verteilten Rollen, Schulspiel) leichter zur aktiven „Nachahmung herausfordern“<sup>488</sup> als erzählende Partien. Das „*Latine loqui*“, die aktive Anwendung und Beherrschung des Lateinischen – übrigens von Fachvertretern wie WILFRIED STROH und ANDREAS FRITSCH (vor allem 1990a) immer wieder nachdrücklich gefordert – kann auf die Weise in den Unterricht einbezogen werden.

Unter diesen Voraussetzungen ist zu erwarten, dass auch das Inhalts- bzw. Themenspektrum entsprechend weit gefasst ist. Zusätzlich zur Darstellung des antiken Alltagslebens sowie wichtiger historischer Ereignisse und Persönlichkeiten werden Philosophie, Rhetorik, Naturwissenschaft und Technik, römisches Recht und auch christliche Themen geboten. Ferner bleibt die Mythologie auch ein weitgehend unverzichtbarer Bestandteil. Hierzu gehört nicht nur die mythische Urgeschichte Roms, auf die bereits oben hingewiesen wurde, sondern vor allem auch die griechische Mythologie. Allerdings ist der Umfang mythischer Geschichten durchaus unterschiedlich: In den Lehrbüchern *Litterae* und *Contextus* wird gänzlich auf eine Einbindung des Mythos verzichtet, was man zu Recht als deutlichen Mangel empfinden darf. Eine zweite Gruppe von Lehrbüchern setzt ganz offensichtlich auf eine eher exemplarische Behandlung der Mythologie, wobei thematische Auswahl und Anordnung jedoch recht differenziert sind: In Ausnahmefällen finden sich Mythen, deren exemplarische Funktion durch ihr singuläres Auftauchen besonders deutlich hervortritt. Hier-

---

485 *redde rationem*, Hinweise zur Unterrichtsplanung (1977), 9.

486 THOMAS MEYER (1989) hat in seiner Analyse der Bücher *Cursus Novus*, *Ianua Nova A*, *Ostia* und *Roma* auf die bewusst dialogische Gestaltung bei der Einführung indirekter Fragesätze hingewiesen: „Signalwörter für indirekte Fragesätze sind Verben des Fragens, Sagens und Wissens, und in Gesprächen kommen Wendungen wie ‚wissen wollen, ob ... nicht wissen, was ...‘ ungleich häufiger vor als in anderen Sprechsituationen.“ (24)

487 cf. Kapitel V. 4. 2, 227 ff.

488 *redde rationem*, Hinweise zur Unterrichtsplanung (1977), 9.

zu zählt z.B. Lektion 29 in *Ostia II*, die ausschließlich Prometheus gewidmet ist und zugleich einen grundsätzlichen Einblick in die griechische und römische Mythologie bieten soll, wie man zusätzlich am beigefügten Informationstext „Die mythischen Gestalten und Erzählungen der Griechen“<sup>489</sup> erkennen kann. Weitaus geläufiger ist dagegen die inhaltlich kompakte Präsentation der Mythen in übergeordneten thematischen Zusammenhängen: Als besonders beliebt erweist sich die Kombination *Troia – Aeneas – Gründung Roms*, da auf diese Weise mythische Grundlagen vermittelt werden, die für das römische Selbstverständnis von entscheidender Bedeutung sind. Diese thematische, i. d. R. inhaltlich ausgesprochen kompakte Verknüpfung erfolgt beispielsweise im Lehrbuch *Felix A* in der Sequenz „Rom – Wille der Götter“ mit den Lektionen „Der Untergang Trojas“ (Lekt. 21) – „Aeneas in der Unterwelt“ (Lekt. 22) – „Die Wölfin – Wahrzeichen Roms“ (Lekt. 23) – „Am Anfang stand ein Brudermord“ (Lekt. 24).<sup>490</sup> Zusätzlich erhalten die Schüler Sachinformationen zum römischen Pantheon (Lekt. 60) und zu den Epen *Ilias*, *Odyssee* und *Aeneis* (Lekt. 63). Neben der Einführung in antike Religionsvorstellungen soll Neugier geweckt werden, und zwar „auf die Großepen der Antike, neben *Ilias* und *Odyssee* bes. die *Aeneis* ... und die darauf aufbauende Gründungssage Roms.“<sup>491</sup> Ferner werden die Einzelmythen in Komplexe<sup>492</sup> zusammengefasst, die gleich-

489 *Ostia II* (1986), 104–107; als geschlossener Einzelblock wird die Mythologie in den Lehrwerken *Cursus Latinus I* und *Cursus Novus I* abgehandelt. Die Autoren haben sich auf *Odyssee* (Lekt. 47–49 bzw. 38–39) und *Aeneis* (Lekt. 50–57 bzw. 40–47) beschränkt. Die Schüler erhalten nicht nur einen Einblick in die Hintergründe des lateinischen Namens Ulixes, sondern werden auch in die Polyphemgeschichte und das Sirenenabenteuer eingeführt. An diesen typischen Abenteuern soll die „unersättliche ‚Neu-Begierde‘ (Thomas Mann) ... reizend illustriert“ werden. (*Cursus Latinus*, Methodisches Beiheft I (1972), 34) Bei Aeneas konzentriert sich die Darstellung auf die Unterweltsfahrt. Inhaltlich verbunden werden die beiden mythischen Helden durch einen Vergleich in Lekt. 50 bzw. 40. Auf der Basis des „Ulixes-Präludiums“ soll der für Aeneas besonders charakteristische „*pietas*-Begriff“ hervortreten. (*Cursus Latinus*, Methodisches Beiheft I (1972), 35)

490 In ähnlicher Weise wird auch in anderen Lehrwerken verfahren: *Lumina* bietet in den Lektionen 11–16 einen eigenen Themenkreis „Sagen von Troja und Rom“ (79), in dem zunächst die römische Gründungssage erscheint (Lekt. 11), dann der Bereich des Troianischen Krieges vom Parisurteil bis zu den Griechen im Bauch des Holzpferdes (Lekt. 12–14) geboten wird; in Lekt. 15 lernen die Schüler Aeneas und Dido kennen und abschließend in Lekt. 16 den Raub der Sabinerinnen. In Ergänzung finden sich Sachtexthe über den „Götterhimmel der Römer und Griechen“ (92f.), „Troja und Homer“ (98f.), „Odysseus und die Odyssee“ (104f.) und schließlich über „Aeneas und Vergil“ (110). In ähnlicher thematischer Koppelung verfahren z.B. *Ianua Nova A II* (Lekt. 1–6), *Cursus Continuus A* (Lekt. 13–16), *Salvete* (Lekt. 11–13) und *Nota* (Lektion 2 und 3).

491 *Felix*, Der Lehrerband (1996), 76.

492 Solche Komplexe bzw. Sequenzen repräsentativer Mythen finden sich ebenfalls in den Lehrbüchern *Felix A*: „Griechische Mythen“ (74) in Lekt. 26–30 zu Apoll, Prometheus,

falls der exemplarischen Darstellung, weniger der systematischen Vollständigkeit dienen. Die vorhandenen Mythen wurden ganz offensichtlich wegen ihrer prägenden Bedeutung für die europäische Kulturgeschichte ausgewählt; zugleich sollen sie als Prototypen für menschliche Existenzprobleme bereits in der Lehrbuchphase Anlass geben, mit den Schülern über Grundfragen des menschlichen Lebens nachzudenken.<sup>493</sup> So findet sich im Lehrbuch *Cursus Continuus A* eine Mythen-Sequenz (Lekt. 27–30), die gerade dieses Konzept eindrucksvoll unterstreicht. Hierzu zählen die Geschichte vom Parisurteil als „Stichwort der europäischen Kultur“<sup>494</sup> (Lekt. 27) und der Orpheus-Mythos (Lekt. 28), dessen grundsätzliche „Bedeutsamkeit und ... ungemein reiche Nachwirkung“<sup>495</sup> auf jeden Fall lohnend sei; schließlich sollen am Beispiel von Ödipus (Lekt. 29) und Antigone (Lekt. 30) grundsätzliche Fragen von Schuld und Loyalitätskonflikten behandelt werden. Schließlich werden in einigen Büchern umfangreiche Mythensequenzen geboten, die ganz offensichtlich eine gewisse systematische Vollständigkeit erstreben, insgesamt aber eine Ausnahmeerscheinung bleiben. Hierzu zählen die umfangreichen Darstellungen in den *Roma*-Lehrwerken, in denen alle wesentlichen Sagenkreise berücksichtigt werden, deren Anordnung wohl keiner einheitlichen Idee zu folgen scheint.<sup>496</sup> Ferner bietet *redde rationem* die wohl vollständigste Darstellung der römischen Gründungssagen (Lekt. 16–31).

Ein besonderes Charakteristikum der Lehrbücher der zweiten und vor allem der dritten Generation stellt die zunehmende Einbindung von Texten dar, die auf nachantiker Literatur beruhen. Hier zeigt sich ganz deutlich, dass der Aspekt der Fortwirkung<sup>497</sup> des Lateinischen aus der Lehrbuchgestaltung nicht mehr wegzudenken ist, wenngleich der Umfang solcher Texte stark differiert.

---

Europa, Ikarus und Orpheus; *Fontes*: Lekt. 13 mit Prometheus, Niobe, Pandora und dem Troianischen Pferd, *Lumina*: „Griechische Sagen“ (157) in Lekt. 22–27 mit Tantalus, Antigone, Herkules, Orpheus und Penelope; *Salvete*: „Sagenhafte(s) Europa“ (136) in Lekt. 44–46 mit Europa, Daedalus und Ikarus sowie Ariadne.

493 cf. *Felix*, Der Lehrerband (1996), 86.

494 *Cursus Continuus A*, Lehrerband (1995), 170.

495 *Cursus Continuus A*, Lehrerband (1995), 176.

496 cf. *Roma II*: Dädalus und Ikarus (Lekt. 1), Europa (Lekt. 2), Kadmus (Lekt. 3), Theseus (Lekt. 5–6), Herakles (Lekt. 7–10), Jason / Medea (Lekt. 11–15), Midas (Lekt. 20), Orpheus (Lekt. 23), Sisyphus (Lekt. 25), Tantalus (Lekt. 26), Troianischer Krieg (Lekt. 27–29), Einflusssbereiche der Götter (Lekt. 30), Odyssee (Lekt. 32–34), Ödipus (Lekt. 35–36).

497 Der Aspekt der Fortwirkung des Lateinischen soll den Schülern ebenfalls besonders sinnfällig gemacht werden, indem in z.T. ausführlichen Sachtexten die Geschichte der lateinischen Sprache und ihre Bedeutung für die europäische Kultur erläutert wird: Dabei konzentriert man sich häufig auf den lateinischen Einfluss auf die Bildung von Fremdwörtern, auf die lateinischen Bestandteile in modernen Fremdsprachen oder auch Pro-

Oberflächlich betrachtet kann man ein breites Inhaltsspektrum ausmachen: Die mittelalterliche Literatur ist mit den *Carmina Burana*<sup>498</sup> und Karl dem Großen<sup>499</sup> (Einhard bzw. Notker Balbulus als Grundlage) vertreten, in Einzelfällen werden Benedikt von Nursia<sup>500</sup>, Märtyrerakten<sup>501</sup> oder Caesarius von Heisterbach<sup>502</sup> zur Lektionsgestaltung herangezogen. Insgesamt jedoch spielt die mittelalterliche Literatur eine untergeordnete Rolle. Eine ebenso nachrangige Position nimmt lateinische Literatur aus der Zeit vom 17.–20. Jahrhundert ein. Auszüge aus Comenius<sup>503</sup>, päpstlichen Enzykliken<sup>504</sup> und eine neulateinische Übersetzung eines Gedichts von WILHELM BUSCH<sup>505</sup> bleiben Einzelfälle; eine systematische Auswahl wirklich repräsentativer Texte liegt nicht vor, der Appendixcharakter tritt an dieser Stelle deutlich zu Tage.

Einen anderen Eindruck hinterlassen hingegen die literarischen Erzeugnisse des Humanismus, die in der Mehrzahl der ausgewerteten Bücher<sup>506</sup> enthalten sind. Der Schwerpunkt liegt bei Erasmus von Rotterdam, der in Sachtexten z. T. sehr ausführlich vorgestellt wird. Bereits an dieser Stelle soll den Schülern die Dimension der Fortwirkung der lateinischen Sprache bis in die Neuzeit hinein verdeutlicht werden, wenn es etwa bei *Lumina* heißt: „Latein wurde nicht zuletzt durch Erasmus’ Werke auch außerhalb von Kirche und Universität in Europa die Universalsprache vieler gebildeter Laien ..., in der man elegant über alles schreiben und sich unterhalten konnte.“<sup>507</sup> Aus Erasmus’ Werk werden Textbearbeitungen geboten, die aus der *Querela pacis*<sup>508</sup>, aus der *Laus stultitiae*<sup>509</sup>, aus den *Apophthegmata*<sup>510</sup> sowie insbesondere aus den *Colloquia fami-*

---

duktnamen mit lateinischen Vorbildern. Natürlich dienen derartige Kapitel oder Einzeltexte auch der Legitimation des Faches, allerdings in einer eher indirekten Weise. Einführungen nach der Art „Welchen Sinn hat es heute, Latein zu lernen?“ (*Contextus I* (1977), 1 ff.) bleiben die Ausnahme.

498 cf. *Contextus I*: Lekt. 5, *Cursus Latinus III*: Lekt. 39, 40, *Ianua Nova A II*: Lekt. 5FIII, *Litterae*: Lekt. 77, 79–80.

499 Z. B. *Cursus Continuus A*: Lekt. 46, *Instrumentum I*: Lekt. 80–81.

500 Z. B. *Cursus Continuus A*: Lekt. 45.

501 cf. *Salvete*: Lekt. 48.

502 cf. *Ostia II*: Lekt. 31 S1.

503 cf. *Cursus Latinus III*: Lekt. 36.

504 cf. *Cursus Latinus III*: Lekt. 38, *Lumina*: Lekt. 40, *Roma B II*: Lekt. 105Z.

505 cf. *Litterae*: Lekt. 9 (Meister Böck).

506 cf. *Contextus I / II*, *Cursus Continuus A*, *Cursus Latinus III*, *Felix A*, *Fontes, Instrumentum II / III*, *Litterae*, *Lumina*, *Nota*, *Ostia*, *redde rationem*, *Roma IV*, *Roma B II*.

507 *Lumina* (1998), 227.

508 cf. *Cursus Continuus A*: Lekt. 49, *Litterae*: Lekt. 82, *Roma IV*: Lekt. 20.

509 cf. *Cursus Latinus III*: Lekt. 40.

510 cf. *Ostia II*: Lekt. 30C1.

*liaria*<sup>511</sup> stammen. Es kann nicht verwundern, dass gerade aus diesem Werk des Erasmus Texte zur Gestaltung lateinischer Unterrichtswerke herangezogen werden, handelt es sich doch um ein lateinisches Werk, das eigens für Schüler zur Zeit des Humanismus konzipiert wurde. Diese Tatsache bringt es mit sich, dass in den *Colloquia* immer wieder Alltagsthemen angesprochen werden, aus denen in den Unterrichtswerken der Bereich Schule und Bildung besonders gerne aufgegriffen wird. Dies geschieht z. B. im Lehrwerk *redde rationem*, das erstmals neulateinische Literatur in nennenswertem Umfang zur Grundlage für mehrere Lesestücke gemacht hat: Die Schüler Sylvius und Ioannes sprechen über die Angst vor ihren prügelnden Lehrern und die Möglichkeiten, sich gegenseitig im Unterricht Hilfestellung zu leisten (Lekt. 55). Das Ganze wirkt auf den ersten Blick eher unterhaltsam, was durch die skurrile Abbildung eines prügelnden Pädagogen noch unterstrichen wird. Tatsächlich soll dieser Text aber ganz seriöse didaktische Zielsetzungen erfüllen, wie man an den entsprechenden Hinweisen und Impulsen im Schülerarbeitsbuch erkennen kann. Zunächst werden die Schüler über die Ziele informiert, die Erasmus mit der Abfassung der *Colloquia* erreichen wollte: „Schüler sollten daran schnell und ohne die langweilige Art des üblichen Schulunterrichts Latein lernen; ... die Leser sollten zu einer gepflegten Sprache und damit auch zu einer höheren Kultur und besseren Lebensart geführt werden; ... die Mißstände der Zeit im privaten und öffentlichen Leben, in Staat und Kirche sollten kritisch beleuchtet werden.“<sup>512</sup> Bereits diese kurzen Hinweise signalisieren den Schülern, dass das Lesestück für sie von Bedeutung sein könnte: Sie lernen einen Text kennen, der für Schüler verfasst wurde, der den Lateinunterricht verbessern und abwechslungsreich gestalten sollte und der ihnen Einblicke in die schulischen Probleme von Altersgenossen aus der Zeit des Humanismus gibt. Dementsprechend sollen bei der Texterschließung drei Besprechungsschwerpunkte gesetzt werden, die den Schülern aus ihrem Alltag geläufig sind: die Schülersorgen (pünktliches Erscheinen, Erledigung von Hausaufgaben, Angst vor dem Lehrer), das Lehrerbild (Prügel als entscheidendes Merkmal der Unterrichtsführung) und der Unterricht (Täuschung als Schülerelbsthilfe). Die didaktische Intention der Lehrbuchautoren ist deutlich: Die Schüler sollen ganz offensichtlich zu einem existentiellen Transfer, d. h. zum direkten Vergleich der Schulwelt des Humanismus mit ihrer eigenen Realität angeregt werden. Diese Einbindung von Schulwirklichkeit in den Lateinunterricht ist an sich nichts Ungewöhn-

---

511 cf. *Felix A*: Lekt. 52-53, *Fontes*: Lekt. 18, *Instrumentum II*: Lekt. 77, *Lumina*: Lekt. 32, *Nota*: Lekt. 13, *redde rationem*: Lekt. 55, 59-60, *Roma IV*: Lekt. 8-9, *Roma B II*: Lekt. 104.

512 *redde rationem*, Arbeitsbuch 3 (1975), 47.



liches: Pädagogisch und moralisch aufgeladene Lektionstexte, in denen mit dem erhobenen Zeigefinger die Schüler auf ihre Pflichten hingewiesen und faulen Zeitgenossen schwere disziplinarische Konsequenzen angedroht wurden, gehörten zum Standardrepertoire vieler lateinischer Unterrichtswerke der fünfziger und sechziger Jahre. Von derartigen Dingen ist hier natürlich nichts zu spüren: Unterricht soll nämlich durchaus Gegenstand kritischer Betrachtungen werden, in deren Mittelpunkt nicht notwendigerweise die Nachlässigkeiten der Schüler stehen.<sup>513</sup> Auch in anderen Lehrwerken dienen Bearbeitungen der *Colloquia* dazu, „Schulalltag früher – heute“<sup>514</sup> im Unterricht zu thematisieren und nach dem Sinn und Zweck von Erziehung und Bildung<sup>515</sup> sowie des eigenen Lateinunterrichts zu fragen. Die Schüler werden aufgefordert, „ihre eigene Situation als Schüler zu reflektieren und im Vergleich mit (Ideal-)Vorstellungen ... zu bewerten“, die in diesem Fall aus der Neuzeit<sup>516</sup> stammen, aber auch um Beispiele aus Antike und Mittelalter ergänzt werden können. Negative Bewertungen des eigenen Unterrichts planen die Autoren ein: „Eine Selbstidentifikation sollte nachdenklich stimmen, zumindest zu einer offenen Aussprache führen.“<sup>517</sup> Auch hier ist von einem erhobenen pädagogischen Zeigefinger nichts mehr zu bemerken; den modernen Lehrbuchautoren ist es durchaus gelungen, moralinsaurer Belehrungen aus den Unterrichtswerken zu verbannen und sich auf diese Weise deutlich von früheren Gepflogenheiten abzusetzen.

---

513 Auch in den Lektionen 59 und 60 werden pädagogische Maximen vorgestellt, die den Wert von Unterricht deutlich relativieren. Iodocus bewegt seinen Freund Petrus dazu, die heimischen Studien hintanzustellen und die Freizeit zu genießen: „*Nunc dies otii, dies ambulandi.*“ (125)

514 *Felix*, Der Lehrerband (1996), 127; cf. *Roma IV*: Lekt. 8, *Roma B II*: Lekt. 104, *Felix A*: Lekt. 53.

515 Im Lehrbuch *Lumina* (Lekt. 32) spielt der Schulalltag keine Rolle; im Vordergrund des Gesprächs von Abt Antronius mit Magdalia steht vielmehr die Frage, inwieweit Bildung zu einem glücklichen Leben gehören könne. (224f.) Das Lehrbuch *Nota* setzt einen völlig anderen Akzent: In der Lektion 13 soll der Widerspruch von „Name und Wirklichkeit“ (119) bzw. zwischen Schein und Sein thematisiert werden.

516 Im Lehrbuch *Felix A* sind in der Sequenz „Erziehung und Bildung“ (134) entsprechende Texte nach Erasmus enthalten.

517 *Felix*, Der Lehrerband (1996), 126.



## 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 ephemere, 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 nachschweren.<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 Verkürztheit 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 „Schlüselfach 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“ ver-mieden 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. Ins-besondere Reihen wie *Antike und Gegenwart* (C.C. Buchner), *Exempla* (Vandenhoeck & Ruprecht) und die *Modelle für den altsprachlichen Unterricht* (Diesterweg) liefern hier-für 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 Schüलगenerationen 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 (†1914), 121 f.

279 KARL CHRIST (1994), 134.

280 THEODOR MOMMSEN (†1909), 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 (241f.). 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), 181ff.

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 Lektüreaufanfänger 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 Darstellungintentionen 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 Lektürekonzepkt 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 Lektürefänger 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 Lektürefänger 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 Critognatus)<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 Lektüretraining<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 Lektüretraining 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 KEMPKES (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 Teiles 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 Darstellungsentention.

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), 5ff.

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.

## 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 enthuben 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 Lektürephase 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 Gegenwartskraft 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 Überganglektüren, die zu einer Domäne bisher kaum berücksichtigter Autoren und Texte aus Antike, Mittelalter und Neuzeit wurden.

## 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.

## X. Bibliographie

### X. 1 Verzeichnis der verwendeten Literatur aus Fachdidaktik, Fach- und Erziehungswissenschaft

- ABEL WALTER: Lateinisch und Griechisch an Berliner Schulen. Ein Epilog, in: A. ARENHÖVEL / C. SCHREIBER (Hrsg.), Berlin und die Antike, Berlin 1979, 193–213  
*Abschied von der Antike. Eine Enquete zur Rolle des griechisch-lateinischen Geisteserbes in der Bildungsgesellschaft von morgen*, in: Wort und Wahrheit 1/1964, 9–42; 2/1964, 103–145
- AHRENS, ERNST: Latein als zweite Fremdsprache an Oberschulen, in: AU II/8, 1956, 43–68
- AHRENS, ERNST: Zur Frage der Einsparung im lateinischen Lektürekanon, in: AU III/1, 1957, 55–71
- AHRENS, ERNST (Hrsg.): Lateinausbildung im Studienseminar, Frankfurt / Main 1963
- AHRENS, ERNST: Unterrichts- und Arbeitsformen, in: ders. (1963), 12–73 (1963a)
- AKADEMIE FÜR LEHRERFORTBILDUNG DILLINGEN (Hrsg.): Symposium Latein 2000, Dillingen 1992
- AKADEMIE FÜR LEHRERFORTBILDUNG DILLINGEN (Hrsg.): Symposion zum Griechischunterricht heute, Dillingen 1990
- Altsprachlicher Unterricht* VII/3, 1964, Lektüre nach übergeordneten Themen I
- Altsprachlicher Unterricht* IX/4, 1966, Lektüre nach übergeordneten Themen II
- Altsprachlicher Unterricht* XI/5, 1968, Politische Bildung im altsprachlichen Unterricht I
- Altsprachlicher Unterricht* XII/2, 1969, Lektüre nach übergeordneten Themen III
- Altsprachlicher Unterricht* XIII/2, 1970, Grundfragen I
- Altsprachlicher Unterricht* XII/2, 1971, Sprache und Sprachlehre IV
- Altsprachlicher Unterricht* XVI/1, 1973, Zum Problem von Grammatik und Sprachausbildung
- Altsprachlicher Unterricht* XVI/2, 1973, Sprache und Sprachlehre V
- Altsprachlicher Unterricht* XVI/5, 1973, Linguistik I
- Altsprachlicher Unterricht* XVII/4, 1974, Linguistik II
- Altsprachlicher Unterricht* XVII/5, 1974, Methodenfragen XIII
- Altsprachlicher Unterricht* XIX/3, 1976, Besprechungen lateinischer Unterrichtswerke
- Altsprachlicher Unterricht* XIX/5, 1976, Grammatik und Übersetzung
- Altsprachlicher Unterricht* XX/1, 1977, Methodenfragen XIV, Schwerpunkt: Anfangsunterricht
- Altsprachlicher Unterricht* XXI/4, 1978, Besprechungen lateinischer Unterrichtswerke II
- Altsprachlicher Unterricht* XXIV/4, 1981, Sprachlehre und Spracherwerb
- Altsprachlicher Unterricht* XXXI/6, 1988, Grammatik, Semantik, Textverstehen
- Altsprachlicher Unterricht* XXXII/5, 1989, Anfangsunterricht und Lehrbuch
- Altsprachlicher Unterricht* XXXIII/3, 1990, Grammatik, Semantik, Textverstehen II
- Altsprachlicher Unterricht* XXXIII/5, 1990, Caesar als Erzählstrategie
- Altsprachlicher Unterricht* XXXIV/5, 1991, Anfangsunterricht und Lehrbuch II

- Altsprachlicher Unterricht* XXXIX/4+5, 1996, Anfangsunterricht und Lehrbuch III  
 ANGENENDT, PAUL: Ist Latein eine schwere Sprache?, in: DHS 9/1956, 193f.  
*Anregung* Beiheft (1975), Antike Texte – moderne Interpretation, red. von FRIEDRICH  
 MAIER, München 1975  
 APEL, HANS JÜRGEN: Altsprachlicher Unterricht in Deutschland, in: DNP 13, Stuttgart  
 1999, 113–120  
 APEL, HANS JÜRGEN: Humanistisches Gymnasium, in: DNP 14, Stuttgart 2000,  
 563–567  
 APEL, HANS JÜRGEN: Lehrplan, in: DNP 15.1, Stuttgart 2001, 111–114  
 APEL, HANS JÜRGEN / BITTNER, STEFAN: Humanistische Schulbildung 1890–1945. An-  
 spruch und Wirklichkeit der altertumskundlichen Fächer, Köln / Weimar / Wien  
 1994  
 ARBEITSGEMEINSCHAFT DEUTSCHE HÖHERE SCHULE (Hrsg.): Bildungsauftrag und Bil-  
 dungspläne der Gymnasien, Heidelberg 1958  
 ARNOLDT, JOHANN FRIEDRICH JULIUS: F. A. Wolf in seinem Verhältnisse zum Schul-  
 wesen und zur Pädagogik, 2 Bde., Braunschweig 1861/62  
 ASSMANN, JAN: Das kulturelle Gedächtnis, München <sup>2</sup>1999  
 AUSSCHUSS FÜR DIDAKTISCHE FRAGEN IM DEUTSCHEN ALTPHILOLOGENVERBAND (Hrsg.):  
 Materialien zur Curriculum-Entwicklung im Fach Latein, red. von KARL BAYER,  
 München 1971 (1971a)  
 AUSSCHUSS FÜR DIDAKTISCHE FRAGEN IM DEUTSCHEN ALTPHILOLOGENVERBAND (Hrsg.):  
 Materialien zur Information der Eltern über den Unterricht in den Alten Sprachen,  
 red. von KARL BAYER, München 1971, Neudruck 1972 (1971b)
- BARIÉ, PAUL:** Phrasenstruktur oder Dependenzrelation. Überlegungen im Vorfeld einer  
 lateinischen Syntaxtheorie, in: AU XVI/5, 1973, 65–119  
**BARIÉ, PAUL:** Mythisierte Geschichte im Dienst einer politischen Idee. Grundkurs  
 Historiographie am Beispiel Livius, in: AU XIX/2, 1976, 35–42  
**BARIÉ, PAUL:** Thesen zum altsprachlichen Unterricht, in: WILHELM HÖHN / NORBERT  
 ZINK (1979), 1–17  
**BARIÉ, PAUL:** aut Caesar aut nihil? 10 Thesen zur Dominanz des Bellum Gallicum auf  
 der Mittelstufe, in: MDAV 4/1982, 7–11  
**BARIÉ, PAUL:** „Eine Lanze für Caesar“ – eine überflüssige Metapher. Eine Antwort an  
 Heinz Munding (2/83), in: MDAV 1/1984, 7–11  
**BARIÉ, PAUL:** Unzeitgemäße Gedanken zum Nutzen der Alten Sprachen für das Leben,  
 in: MDAV 2/1985, 35–41, und 1/1986, 2–12  
**BARIÉ, PAUL:** Heilige statt Helden? Überlegungen zur Lektüre der Legenda Aurea, in:  
 WILHELM HÖHN / NORBERT ZINK (1987), 319–332  
**BARIÉ, PAUL:** Wieso Latein? Konturen eines Faches, in: WILHELM HÖHN / NORBERT ZINK  
 (1987), 7–28 (1987a)  
**BARIÉ, PAUL:** Dauerreflexion als Berufsrisiko. Von der Lust und der Not der Legitima-  
 tion, in: MDAV 4/1993, 133–136  
 BAUDER, MANFRED: Der Lateinunterricht in der DDR. Anspruch und Wirklichkeit,  
 Diss. Berlin 1998  
 BAUSCH, KARL-RICHARD u.a. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen  
<sup>2</sup>1991  
 BAYER, KARL: Der Lateinunterricht der Oberstufe vor neuen Aufgaben, in: Anr. 1, 1961,  
 147–152

- BAYER, KARL: Caesar im Unterricht, in: FRIEDRICH HÖRMANN (1968), 67–92
- BAYER, KARL: Curricula in den Alten Sprachen, in: KARL BAYER / KLAUS WESTPHALEN (1971), 7–18 (1971a)
- BAYER, KARL: L' école machine?, in: MDAV 1/1971, 3–10 (1971b)
- BAYER, KARL: Gespräch mit Prof. Dr. Saul B. Robinsohn, in: MDAV 1/1972, 25f. (1972a)
- BAYER, KARL: Griechisch – Stellung des Fachs und curriculare Gestaltung der Lehrpläne, in: EGON RÖMISCH (1972), 11–34 (1972b)
- BAYER, KARL (Hrsg.): Lernziele und Fachleistungen. Ein empirischer Ansatz zum Latein-Curriculum, Stuttgart 1973 (Beiheft I AU XVI/1973)
- BAYER, KARL: Validierung von Fachleistungen durch Expertenbefragung, in: KARL BAYER (1973), 30–39 (1973a)
- BAYER, KARL (Hrsg.): Leistungsmessung im altsprachlichen Unterricht, Auer 1976
- BAYER, KARL / CLASEN, ADOLF u. a.: Katalog von Fachleistungen – Latein, in: MDAV 3/1972, 1–4
- BAYER, KARL / PETERSEN, PETER / WESTPHALEN, KLAUS (Hrsg.): Die Antike und ihre Vermittlung, FS FRIEDRICH MAIER, München 1995
- BAYER, KARL / WESTPHALEN, KLAUS (Hrsg.): Kollegstufenarbeit in den Alten Sprachen, Bd. 1, München 1971
- BAYERISCHER PHILOLOGENVERBAND für grundständiges Latein – Kalendarium einer Auseinandersetzung, in: DASiU 1/1971, 1–5
- BECHEN, FRANZ HERMANN: Humanismus in unserer Generation, in: Die Sammlung 3, 1947, 193–201
- BEHRENDT, WILHELM: Der altsprachliche Unterricht im bildungstheoretischen und erziehungswissenschaftlichen Kontext. Eine Thesenreihe zur Didaktik des altsprachlichen Unterrichts, in: MDAV 3/1971, 5–15
- BEHRENS, JÜRGEN: Briefe aus der Türkei. Der Gesandte Ogier de Busbecq im Reich Süleymans des Prächtigen, Bamberg 1998
- BENZ, JÖRG: Warum Latein und Griechisch? Ein weiteres Elternmerkblatt, in: DHS 9/1956, 175–178
- Berliner Kundgebung für die humanistische Bildung*, in: DHS 7/1954, 13
- BERNING, WILFRIED: Zusatzstudien für Altphilologen, in: MDAV/NRW 2/1971, 2 (1971a)
- BERNING, WILFRIED: Zusatzstudien für Altphilologen, in: MDAV/NRW 3/1971, 1–4 (1971b)
- BEYER, KLAUS: Vorschläge für einen linguistisch orientierten Anfangsunterricht im Lateinischen, in: AU XVI/2, 1973, 14–32 (1973a)
- BEYER, KLAUS: Zum Verhältnis von Sprach- und Lektüreunterricht, in: AU XVI/2, 1973, 5–13 (1973b)
- Bilder zu Caesars Bellum Gallicum*, Beiheft zur Dia-Serie: Prof. Dr. MANFRED SPRISLER, Grünwald 1974
- BLÄNSDORF, JÜRGEN / BRECKEL, EBERHARD: Römische Philosophie, Freiburg / Würzburg 1978
- BLÄTTNER, FRITZ: Das pädagogische Problem des Humanismus, in: DHS 3/1958, 52–56
- BLÄTTNER, FRITZ: Das Gymnasium, Heidelberg 1960
- BLOCH, GOTTFRIED: Lernvokabular zu Caesars bellum Gallicum, AU XIX/4 Beiheft (1976), erweit. Neuausgabe Stuttgart 1992
- BLOOM, HAROLD: The Western Canon. The Books and School of the ages, New York 1994

- BÖMER, FRANZ: Deutscher Altphilologenverband. Tagung der Klassisch-Philologischen Gesellschaft Hamburg am 29. und 30. September 1950, in: *Gymn.* 58, 1951, 89–92
- BODE, REINHARD: Griechisch auf neuen Wegen, in: *AU XLV/5*, 2002, 4–13
- BOHLEN, ADOLF: *Moderner Humanismus*, Heidelberg 1957
- BOHUSCH, OTMAR: *Lexikon der grammatischen Terminologie*, Donauwörth 1972
- BORK, ARNOLD: Jugend und Humanismus, in: *Gymn.* 61, 1954, 19–28
- BORK, ARNOLD: Theodor Litts Angriff auf das humanistische Bildungsideal, in: *Gymn.* 64, 1957, 391 ff.
- BORK, ARNOLD: Ansprache anlässlich des 70. Geburtstages von Werner Jaeger in Tübingen (30.7.1958), in: *MDAV Berlin* 3/1958, 1–3
- BORNEMANN, EDUARD: Latein oder Englisch. Eine pädagogische Besinnung über die sprachliche Grundbildung, in: *Gymn.* 58, 1951, 183–185
- BORNEMANN, EDUARD: Zum Bildungsideal des humanistischen Gymnasiums, Frankfurt / Main 1953 (1953a)
- BORNEMANN, EDUARD: Zum Bildungsideal des humanistischen Gymnasiums, in: *Päd. Prov.* 7, 1/1953, 1–9 (1953b)
- BORNEMANN, EDUARD: Von inhaltsbezogener und funktionaler Grammatik, in: *Gymn.* 67, 1960, 102–110
- BORST, JOSEF: Fachbericht Schulbücher, in: *Gymn.* 60, 1953, 274–277; 61, 1954, 355–358; 63, 1956, 101–105; 65, 1958, 272–275, 519–521
- BORUCKI, JOSEPH: Englisch oder Latein? Unterrichtsergebnisse der ersten Fremdsprache, in: *DHS* 8/1955, 229 ff.
- BORUCKI, JOSEPH: *Was ist humanistische Bildung?*, Paderborn 1960
- BRANDS, REINHARD: *Caesar, De bello Gallico*, Auswahl, Text (1971, <sup>5,6</sup>1980); Kommentar (1973, <sup>7,8</sup>1985), Münster
- BRENNER, STEPHAN: Die Landung in Britannien – ein Beispiel für Cäsars Erzählstrategie, in: *Anr.* 43, 1997, 75–88
- BREUER, HORST: Historizität und Aktualität, in: HERBERT MAINUSCH (1979), 56–64
- BRUCKMANN, HEINZ: Interpretation ausgewählter Abschnitte aus Livius ab urbe condita liber I, in: *AU X/5*, 1967, 61–96
- BRÜCKNER, THOMAS / SCHEDA, GÜNTHER: Zur Lage des altsprachlichen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland (Schuljahr 1993/94), in: *MDAV* 2/1995, 42–45
- BRÜCKNER, THOMAS / SCHEDA, GÜNTHER: Zur Lage des altsprachlichen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland, in: *FC* 2/1998, 94–98
- BRUHN, EWALD: *Altsprachlicher Unterricht*, Leipzig 1930
- BURANDT, RUDOLF: Die lateinischen Schulautoren (Zum Aufsatz von Prof. W. Ludwig), in: *MDAV* 3/1968, 8–9
- BURANDT, RUDOLF: Die Alten Sprachen und der Neue Schüler. Auswertung mit Ansätzen zur Systemanalyse zu J. Kłowski's Ausführungen 2/94, in: *MDAV* 4/1994, 139–142
- BURCK, ERICH: *Die Erzählkunst des Titus Livius*, in: *Problemata* 11, Berlin 1934
- BURCK, ERICH: Livius als augusteischer Historiker, in: *Die Welt als Geschichte*, Bd. 1, Stuttgart 1935, 448–487
- BURCK, ERICH: *T. Livius, Ab urbe condita libri I–X*, Heidelberg 1947
- BURCK, ERICH: Römische Politik im Spiegel der römischen Geschichtsschreibung, in: *AU I/1*, 1951, 36–63
- BURCK, ERICH: Eröffnung der Tagung (des DAV), in: *Gymn.* 63, 1956, 179–186



- BURCK, ERICH: Zum Rombild des Livius. Interpretationen zur zweiten Pentade, in: AU III/2, 1957, 34–75
- BURCK, ERICH: T. Livius, Ab urbe condita libri XXI–XXX, Auswahl, Heidelberg 1975
- BURCK, ERICH: Die Vorgeschichte; Gründung und erstes Jahrzehnt; Die Nachkriegsjahre bis zur Wiedergründung, in: KLAUS SALLMANN (1987), 2–5, 5–12, 20–25
- BURDICH, JOSEF: Karl der Große, Bamberg 1998
- BURKE, PETER: A survey of the popularity of ancient historians, 1450–1700, in: History and Theory 5, 1966, 135–152
- BURKHARDT, FRIEDRICH / REIS, HORST: Poesie als Sprach- und Lebensform. Eine Einführung in die lateinische Dichtung, Frankfurt / Main 1977
- CARIUS, WOLFGANG: Die Interpretation als Ziel des Lateinunterrichts, in: AU III/1, 1957, 31–54
- CAUER, PAUL: Die Kunst des Übersetzens, Berlin 1903
- CHRIST, HERBERT: Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik, Stuttgart 1980
- CHRIST, HERBERT: Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000 (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), Tübingen 1991
- CHRIST, HERBERT / LIEBE, ELISABETH: Dokumente zur Schulsprachenpolitik in der Bundesrepublik Deutschland, in: Augsburgener I- & I- Schriften, hrsg. von THOMAS FINKENSTAEDT und KONRAD SCHRÖDER, Bd. 7, Augsburg 1979
- CHRIST, HERBERT / SCHRÖDER, KONRAD u.a. (Hrsg.): Fremdsprachenpolitik in Europa. Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft, in: Augsburgener I- & I- Schriften, hrsg. von THOMAS FINKENSTAEDT und KONRAD SCHRÖDER, Bd. 11, Augsburg 1980
- CHRIST, KARL: Caesar: Annäherungen an einen Diktator, München 1994
- CLASEN, ADOLF: Wozu Latein? Wie ist sein Platz im modernen Curriculum zu begründen?, in: MDAV 2+3/1970, 18–27
- CLASEN, ADOLF: Neuformulierung von Lernzielen. Zehn Grundsätze zur Strategie des Deutschen Altphilologenverbandes, in: AUSSCHUSS FÜR DIDAKTISCHE FRAGEN (1971a), 4f. (1971a)
- CLASEN, ADOLF: Wozu Latein? Wie ist sein Platz im modernen Curriculum zu begründen?, in: KARL BAYER / KLAUS WESTPHALEN (1971), 26–33 (1971b)
- CLASEN, ADOLF: Der Griff nach Britannien – Caesar als Anfangslektüre, in: FRIEDRICH MAIER (1983), 27–55
- CLASEN, ADOLF: Der DAV in der Bundesrepublik, in: KLAUS SALLMANN (1987), 25–52
- CLASEN, C. JOACHIM: Alter Wein in neuen Schläuchen? Kritische Bemerkungen zu neuen Vorschlägen zur Anfangslektüre und zu einem Kursprogramm für die reformierte Oberstufe, in: Gymn. 86, 1979, 1–15
- CRAMER, FRANZ: Der lateinische Unterricht, Berlin 1919
- DAHRENDORF, RALF: Bildung ist Bürgerrecht, Hamburg 1965; zitiert nach der Neuauflage von 1968
- DALFEN, JOACHIM: Probleme mit Caesar, oder: Was fangen wir mit unseren Bildungsgütern heute an?, in: Gymn. 102, 1995, 263–286
- DANIELSEN, WILHELM (Hrsg.): Erziehung zum Menschen. Erziehung und Unterricht in der höheren Schule, Frankfurt / Main 1954
- DETTWEILER, PETER: Didaktik und Methodik des lateinischen Unterrichts, in: Hand-



- buch der Erziehungs- und Unterrichtslehre, Bd. 3. 3; 3., umgearb. Auflage von WILHELM FRIES, München 1914
- DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND: Altsprachlicher Lehrplan für das deutsche humanistische Gymnasium, Berlin 1930
- DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND: Das Bildungsziel des altsprachlichen Gymnasiums – Das Unterrichtsziel der alten Sprachen; Erklärung vom 19. Mai 1951, in: *Gymn.* 58, 1951, 383f.
- DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND: Ziele des Latein- und Griechisch-Unterrichts, in: *MDAV* 1/1971, 1f.
- DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND: Empfehlungen der Mommsen-Gesellschaft und des Deutschen Altphilologenverbandes, in: *MDAV* 4/1972, 1–8
- DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND: Bericht über die Arbeit des Ausschusses „Lernzieltaxonomie“, 2. Teil, in: *MDAV* 1/1976, 1–15
- DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND: Empfehlungen zum Griechischunterricht, 1979
- DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND: Latinum. Latein in der Schule und für das Studium, o. J.
- DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND / MOMMSEN-GESELLSCHAFT (Hrsg.): Griechisch an Schule und Universität. Informationen für Schüler und Studenten, Eltern, Lehrer und Dozenten sowie für Schulverwaltungen und Ministerien, 2000, 32004
- DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN: Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens, in: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Folge 3, Tuttingen 1959
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Opladen 2002
- DISSELKAMP, CHRISTOPH: Das Bild als Hilfe beim Dekodieren, in: *AU* XXXIII/1+2, 1990, 51–55
- DISSELKAMP, CHRISTOPH: Ganzheitliche Texterschließung, in: *AU* XXXIV/6, 1991, 107–110
- DITHMAR, REINHARD (Hrsg.): Schule und Unterricht im Dritten Reich, Neuwied 1989
- DOBESCH, GERHARD / WENK, WOLFGANG: Caesar, Wien / München  
Textband, Kommentar, 1988; Lehrerbegleitband, 1989
- DÖNNGES, ULRICH / HAPP, HEINZ: Dependenz-Grammatik und Lateinunterricht, Göttingen 1977 (1977a)
- DÖNNGES, ULRICH / HAPP, HEINZ: Zur Anwendung der Dependenz-Grammatik auf den Latein- und Griechischunterricht, *Gymn. Beiheft* 8, Heidelberg 1977 (1977b)
- DÖRWALD, PAUL: Didaktik und Methodik des griechischen Unterrichts, München 1912
- DOLL, PETER: Zur Lage des Lateinunterrichts, in: *Gymn.* 61, 1954, 481–504
- DRÖGEMÜLLER, HANS PETER: Latein im Sprachunterricht einer neuen Schule, Stuttgart 1972, *Beiheft II AU* XV/1972
- DUSCHL, JOSEF: Zum Alltag des altsprachlichen Unterrichts auf der Oberstufe, in: *Anr.* 2, 1962, 284–288

- ECKSTEIN, FRIEDRICH AUGUST: Lateinischer und griechischer Unterricht, hrsg. v. HEINRICH HEYDEN, Leipzig 1887
- EIKEBOOM, ROGIER: Rationales Lateinlernen, Göttingen 1970
- ELBERS, DORIS: Analyse von Curriculumprozessen – der weitere Ansatz: Curriculumprozeß als Ereignisablauf zwischen Planungsentscheidung und Unterrichtsresultat, in: KARL FREY (1975), Bd. 1, 211–220
- ELFLEIN, WERNER: Die Transformation als Methode der Sprachbetrachtung (Entwurf eines Unterrichtsversuchs über die Funktion des Adjektivs und des Partizips), in: AU XVII/4, 1974, 21–33
- ELLER, KARL-HEINZ: Antikenrezeption, Nachwirkung, Literaturvergleich, in: WILHELM HÖHN / NORBERT ZINK (1979), 266–284
- ELLER, KARL HEINZ: Nepos, in: WILHELM HÖHN / NORBERT ZINK (1987), 209–221 (1987a)
- ELLER, KARL HEINZ: Phaedrus, in: WILHELM HÖHN / NORBERT ZINK (1987), 201–208 (1987b)
- EMRICH, WERNER: Die Ganzheitsmethode im Lateinunterricht, in: AU X/4, 1967, 68–86
- ENGLERT, HEIDI: Der „Eigengeist“ der höheren Schule. Eduard Sprangers Gedanken zur höheren Schule unter besonderer Berücksichtigung des humanistischen Gymnasiums, in: *Gymn.* 72, 1965, 227–245
- ERASMUS, SIEGFRIED: Livius und Polybios. Ein Unterrichtsthema zum vertieften Verständnis des Livius, in: AU VII/2, 1964, 49–58
- ERNST, GUNTER und ELISABETH: Caesar, *Commentarii de bello Gallico* (Auswahl), Frankfurt / Main 1977
- EVERS, CARL-HEINZ: Versäumen unsere Schulen die Zukunft?, Düsseldorf / Wien 1971
- FÄRBER, HANS: Griechischer Unterricht (Forderungen und Folgerungen), in: *Gymn.* 59, 1952, 223–231
- FÄRBER, HANS: Neue Wege in der griechischen Prosalektüre der Oberstufe, in: *Anr.* 1, 1961, 153–161
- FARBOWSKI, RUPERT: *Loco cedere?*, in: MDAV/NRW 2/1986, 2–5
- FARBOWSKI, RUPERT: Latein – eine starke Marke, in: FC 4/1997, 191–202
- FENGLER, CAROLA: Lateinunterricht und ausländische Schüler – ein Erfahrungsbericht, in: *Pegasus-Onlinezeitschrift* 1/2000, 1–12 ([www.pegasus-onlinezeitschrift.de](http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de))
- FINK, GERHARD: *Ex noctibus Atticis lux?*, in: *Anr.* 20, 1974, 268–270
- FINK, GERHARD: Aulus Gellius, *Noctes Atticae*, München 1975
- FINK, GERHARD: Verdichten statt Verzichten. Probleme der Ökonomisierung im Lateinunterricht, in: AU XXVI/5, 1983, 24–30
- FINK, GERHARD / MAIER, FRIEDRICH: *Konkrete Fachdidaktik Latein*, München 1996
- FINK, GERHARD / MAIER, FRIEDRICH: *Ordo. Modellgrammatik Latein*, München 1998
- FINKEN, ALOIS: Ein Beispiel für die packende Darstellungskunst des Livius (XXII 50–54,6), in: AU VIII/1, 1965, 50–60
- FISCHER, HANS-JOACHIM: *Der altsprachliche Unterricht in der DDR. Entwicklung, Funktion und Probleme des Latein- und Griechischunterrichts von 1945–1973*, Paderborn 1974
- FLECHSIG, KARL-HEINZ u.a.: *Probleme der Entscheidung über Lernziele*, in: *Programmiertes Lernen, Unterrichtstechnologie und Unterrichtsforschung*, Berlin 1970, 1–32

- FLECKENSTEIN, HELMUTH: Ist das humanistische Gymnasium unzeitgemäß?, in: DHS 8/1964, 168ff.
- FLITNER, WILHELM: Hochschulreife und Gymnasium. Vom Sinn wissenschaftlicher Arbeit und von der Aufgabe der gymnasialen Oberstufe, Heidelberg 1959
- FLITNER, WILHELM: Die gymnasiale Oberstufe, Heidelberg 1961
- FLUCK, HANS: Caesar, de bello Gallico, vollst. Ausgabe, Paderborn 1938
- FREIBURG, B.: Der europäische Binnenmarkt – Das Ende für Latein?, in: MDAV/NRW 2/1989, 9f.
- FREUND, WALTER: Wie legitimiert sich der griechische Lektüreunterricht heute?, in: AU IX/2, 1966, 79–96
- FREY, KARL (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, 3 Bde., München 1975
- FRIEL, KARL W. (Hrsg.): Die deutsche Revolution im altsprachlichen Unterricht, Frankfurt / Main 1936
- FRINGS, UDO: Antike-Rezeption im altsprachlichen Unterricht, Bamberg 1984
- FRINGS, UDO / KEULEN, HERMANN / NICKEL, RAINER: Lexikon zum Lateinunterricht, Würzburg 1981
- FRITSCH, ANDREAS: Lateinunterricht in der DDR, in: MDAV 3/1972, 10–15
- FRITSCH, ANDREAS: Sprache und Inhalt lateinischer Lehrbuchtexte. Ein unterrichtsgeschichtlicher Rückblick, in: Abhandlungen der PH Berlin, hrsg. von WALTER HEISTERMANN, Bd. III, Berlin 1976, 116–169
- FRITSCH, ANDREAS: Die ‚Lesestücke‘ im lateinischen Anfangsunterricht. Ein Beitrag zur Geschichte des lateinischen Lehrbuchs, in: AU XXI/4, 1978, 6–37
- FRITSCH, ANDREAS: Warum und Wozu Latein?, in: LGB 1/1980, 3–8
- FRITSCH, ANDREAS: Der Lateinunterricht in der Zeit des Nationalsozialismus. Organisation, Richtlinien, Lehrbücher, in: AU XXV/3, 1982, 20–56
- FRITSCH, ANDREAS: Vom ‚Skriptum‘ zum ‚Lesenkönnen‘. Zur Methodik des Lateinunterrichts in der Zeit zwischen 1918 und 1945, in: AU XXVII/4, 1984, 10–37
- FRITSCH, ANDREAS: Phaedrus als Schulautor, in: LGB XXIX/3, 1985, 34–69
- FRITSCH, ANDREAS: Materialien zur Geschichte des Wahlfachs Latein an der Pädagogischen Hochschule Berlin, Berlin 1987 (1987a)
- FRITSCH, ANDREAS: Die Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft, in: KLAUS SALLMANN (1987), 12–20 (1987b)
- FRITSCH, ANDREAS: Die altsprachlichen Fächer im nationalsozialistischen Schulsystem, in: REINHARD DITHMAR (1989), 135–162
- FRITSCH, ANDREAS (Hrsg.): Die altsprachliche Schullektüre in Deutschland von 1918 bis 1945. Ein Verzeichnis der Herausgeber, Autoren und Themen, zusammengestellt von STEFAN KIPF, Berlin 1990
- FRITSCH, ANDREAS: Lateinsprechen im Unterricht. Geschichte – Probleme – Möglichkeiten, Bamberg 1990 (1990a)
- FRITSCH, ANDREAS: Sachkunde im Anfangsunterricht. Ein Überblick, in: AU XXXIV/5, 1991, 4–22
- FRITSCH, ANDREAS: Hartmut von Hentig 70, in: MDAV 4/1995, 138 f.
- FRITSCH, ANDREAS: Lothar Späth: Chinesisch statt Latein, in: FC 3/1997, 170–172
- FRITSCH, ANDREAS: Berufsverbände, in: DNP 13, Stuttgart 1999, 474–479
- FRITSCH, ANDREAS: Ein kritischer Rückblick auf den Dritten Humanismus in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, in: ERHARD WIERSING (2001), 224–242
- FRITSCH, ANDREAS: Sachbuch, in: DNP 15.2, Stuttgart 2002, 1029–1033 (2002a)
- FRITSCH, ANDREAS: Schulbuch, in: DNP 15.2, Stuttgart 2002, 1101–1105 (2002b)

- FROESE, LEONHARD: Bildungspolitik und Bildungsreform. Amtliche Texte und Dokumente zur Bildungspolitik im Deutschland der Besatzungszonen, der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik, München 1969
- FUCHS-HEINITZ, WERNER u.a. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie, Opladen <sup>3</sup>1994
- FÜHR, CHRISTOPH: Deutsches Bildungswesen seit 1945: Grundzüge und Probleme, Neuwied 1997
- FÜHR, CHRISTOPH / FURCK, CARL-LUDWIG (Hrsg.): Bundesrepublik Deutschland, in: CHRISTA BERG u.a. (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI, 1, München 1998
- FÜHR, CHRISTOPH / FURCK, CARL-LUDWIG (Hrsg.): Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer, in: CHRISTA BERG u.a. (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI, 2, München 1998
- FUHRMANN, MANFRED: Die Antike und ihre Vermittler, Konstanz 1969; zitiert nach: ders., (1995b), 11-51 (1995c)
- FUHRMANN, MANFRED: Alte Sprachen in der Krise? Analysen und Programme, Stuttgart 1976
- FUHRMANN, MANFRED: Caesar oder Erasmus? Überlegungen zur lateinischen Lektüre am Gymnasium, in: ders. (1976), 83-94 (1976a); ferner zitiert nach: ders. (1995b), 53-77 (1995d)
- FUHRMANN, MANFRED: Latein als Schlüsselfach der europäischen Tradition, in: ders. (1976), 68-82 (1976b)
- FUHRMANN, MANFRED: Der altsprachliche Unterricht zwischen Traditionspflege und Traditionsabbruch, in: WILHELM HÖHN / NORBERT ZINK (1979), 18-30
- FUHRMANN, MANFRED: Allgemeinbildung - Staatsethos - Alte Sprachen I+II, in: MDAV 2/1980, 1-12; 3/1980, 2-4
- FUHRMANN, MANFRED: Die humanistische Bildungstradition im Dritten Reich, in: Humanistische Bildung 8/1984, 139-161
- FUHRMANN, MANFRED: Der neue Kanon lateinischer Autoren. Traditionsverluste im humanistischen Gymnasium, in: W. VOSSKAMP (Hrsg.), Klassik im Vergleich, Stuttgart / Weimar 1993, 389-402, zitiert nach: ders., (1995b), 102-125 (1995e)
- FUHRMANN, MANFRED: Caesars eiskalte Luft. Latein in Baden-Württemberg, in: ders., Europas fremd gewordene Fundamente, Zürich 1995, 196-200 (1995a)
- FUHRMANN, MANFRED: Cäsar oder Erasmus? Die alten Sprachen jetzt und morgen, Tübingen 1995 (1995b)
- FUHRMANN, MANFRED: Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters, Frankfurt / Main <sup>2</sup>1999
- FUHRMANN, MANFRED: Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II., Köln 2001
- GÄHRKEN, BERNHARD: Die Liviuslektüre bei fünfjährigem Lateinunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen, in: AU VIII/5, 1965, 50-65
- GÄHRKEN, BERNHARD: Interpretation im altsprachlichen Unterricht, in: Gymn. 73, 1966, 164-181
- GÄHRKEN, BERNHARD: Livius, in: HEINRICH KREFELD (1968), 181-201; (<sup>2</sup>1970), 196-217
- GARTMANN, GEORG: Die Entfaltung des sprachlichen Bewußtseins im altsprachlichen Unterricht, in: AU II/8, 1956, 68-87
- GAUL, DIETER: Die neue Schule und die alten Sprachen, in: MDAV 1/1972, 15-23

- GEBHARDT, ERNST: Aus der Arbeit des Ausschusses für Didaktische Fragen des DAV, in: MDAV 2/1971, 12-13
- GEBHARDT, ERNST: Findung und Bestätigung von Lernzielen und Fachleistungen, in: KARL BAYER (1973), 17-24
- GEDIKE, FRIEDRICH: Aristoteles und Basedow oder Fragmente über Erziehung und Schulwesen bei den Alten und Neuern, Berlin / Leipzig 1779
- GEGENSCHATZ, ERNST: Zur Zielsetzung der Lektüre im Lateinunterricht, in: AU IX/2, 1966, 56-78
- GEHLEN, ARNOLD u.a.: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips. Ein Symposium. München 1974
- GEHRING, H.: Bericht über J. A. Mayer: Schwierigkeiten beim Verfertigen von Curriculum-Elementen?, in: MLAS II, 1973, 33
- GEISAU, HANS VON: Livius, Ab urbe condita, Auswahl aus der 1. Dekade, Paderborn 1969
- GEIßLER, ROLF: Arbeit am literarischen Kanon, Paderborn 1982
- GERHARDT, KARL-HEINZ / GERHARDT, THOMAS: Im Zeichen des Roten Adlers. Lateinisches aus Berlin und Brandenburg von der Antike bis zum Ausgang des Mittelalters, Bamberg 1999
- GERMANN, ALBRECHT: Die Chance des Unbehagens wurde verpaßt!, in: MLAS 2/1970, 17-23
- GERMANN, ALBRECHT / WÜLFING, PETER: Altertumskunde im Unterricht der Sekundarstufe I - Realien, in: WILHELM HÖHN / NORBERT ZINK (1987), 161-184
- GERSTMANN, DIETER: Bibliographie: Lateinunterricht, 2 Bde., Paderborn 1997
- GESELLSCHAFT FÜR HUMANISTISCHE BILDUNG: Aufruf, in: MDAV 1/1962, 9ff.
- GLATZ, PETER: Caesar (Auswahl), in: Latein-Lektüre aktiv, hrsg. von HELFRIED GSCHWANDTNER und CHRISTIAN BRANDSTÄTTER, Wien 1998, <sup>2</sup>2000
- GLÜCKLICH, HANS-JOACHIM: Das erste Buch des ‚Bellum Gallicum‘ im Schulunterricht, in: AU XV/5, 1972, 44-82
- GLÜCKLICH, HANS-JOACHIM: Texterschließung, Interpretationskunde und fächerübergreifende Denkmodelle, in: Anr., Beiheft (1975), 30-36
- GLÜCKLICH, HANS-JOACHIM: Lineares Dekodieren, Textlinguistik und typisch lateinische Satzelemente, in: AU XIX/5, 1976, 5-36
- GLÜCKLICH, HANS-JOACHIM: Caesar, De bello Gallico (Auswahl); Stuttgart Text, 1977, <sup>2</sup>1994; Arbeitskommentar mit Zweittexten, 1982
- GLÜCKLICH, HANS-JOACHIM: Lateinunterricht, Didaktik und Methodik, Göttingen 1978 (1978a), <sup>2</sup>1993
- GLÜCKLICH, HANS-JOACHIM (Hrsg.): Der altsprachliche Unterricht im heutigen Gymnasium, Mainz 1978 (1978b)
- GLÜCKLICH, HANS-JOACHIM: Lernziele des Griechischunterrichts und griechischer Anfangsunterricht, in: Anr. 24, 1978, 367-374 (1978c)
- GLÜCKLICH, HANS-JOACHIM: Der Zusammenhang des Lateinunterrichts auf den Sekundarstufen I und II, in: WILHELM HÖHN / NORBERT ZINK (1979), 70-81 (1979a)
- GLÜCKLICH, HANS-JOACHIM: Lateinische Lektüre auf der Sekundarstufe I, in: AU XXII/3, 1979, 5-18 (1979b)
- GLÜCKLICH, HANS-JOACHIM: Übersetzen und Interpretieren im Lateinunterricht der Sekundarstufe I, in: WILHELM HÖHN / NORBERT ZINK (1979), 151-177 (1979c)
- GLÜCKLICH, HANS-JOACHIM: Ziele und Formen des altsprachlichen Grammatikunterrichts, in: JOACHIM GRUBER / FRIEDRICH MAIER (1979), 222-240 (1979d)

- GLÜCKLICH, HANS-JOACHIM: Aufbau und Lernbarkeit der lateinischen Grammatik (mit einer Gliederung der lateinischen Grammatik und einer Tafel der Satzpositionen und Füllungsarten), in: AU XXVI/5, 1983, 5–23
- GLÜCKLICH, HANS-JOACHIM: Sprache und Leserlenkung in Caesars bellum Helveticum. Textbeschreibungen, Tafelbilder und Unterrichtsvorschläge zu BG 1, 1–30, Stuttgart 1985, <sup>2</sup>1991
- GLÜCKLICH, HANS-JOACHIM: Immer wieder Grammatik – immer wieder Textverständnis, in: AU XXVIII/3, 1985, 5–18 (1985a)
- GLÜCKLICH, HANS-JOACHIM u. a.: Fachdidaktik Latein und Griechisch an der Universität, in: MDAV 3/1986, 61–72
- GLÜCKLICH, HANS-JOACHIM: ‚Basisgrammatik‘ des Lateinischen, in: WILHELM HÖHN / NORBERT ZINK (1987), 86–103 (1987a)
- GLÜCKLICH, HANS-JOACHIM: Interpretation im Lateinunterricht. Probleme und Begründungen, Formen und Methoden, in: AU XXX/6, 1987, 43–59 (1987b)
- GLÜCKLICH, HANS-JOACHIM (Hrsg.): Lateinische Literatur, heute wirkend, Bd. I, Göttingen 1987 (1987c)
- GLÜCKLICH, HANS-JOACHIM: Anschauung – Veranschaulichung – Visualisierung, in: AU XXXIII/1+2, 1990, 30–43 (1990a)
- GLÜCKLICH, HANS-JOACHIM (verantw.): Caesar als Erzählstrategie, AU XXXIII/5, 1990 (1990b)
- GLÜCKLICH, HANS-JOACHIM: Soldaten für Caesar? Vier Szenen aus den ‚Commentarii‘, in: AU XXXIII/5, 1990, 74–82 (1990c)
- GLÜCKLICH, HANS-JOACHIM / NICKEL, RAINER / PETERSEN, PETER: Interpretatio. Neue lateinische Textgrammatik, Freiburg im Breisgau 1980
- GÖRWEIN, ULRICH: Martial, Epigramme, Bamberg 1983
- GREVE, R.: Caesar, de bello civili, Paderborn 1975
- GRISART, ALBERT: Wahre und mißverständene humanistische Bildung, Frankfurt / Main 1966
- GRUBER, JOACHIM: Didaktische Konzeptionen für den altsprachlichen Unterricht, in: JOACHIM GRUBER / FRIEDRICH MAIER (1979), 43–53
- GRUBER, JOACHIM: Europäische Literatur in lateinischer Sprache. Texte und Interpretationen, Bamberg 1987
- GRUBER, JOACHIM / MAIER, FRIEDRICH (Hrsg.): Zur Didaktik der Alten Sprachen in Universität und Schule, München 1973
- GRUBER, JOACHIM / MAIER, FRIEDRICH (Hrsg.): Handbuch der Fachdidaktik, Alte Sprachen 1, München 1979
- GRUBER, JOACHIM / MAIER, FRIEDRICH (Hrsg.): Handbuch der Fachdidaktik, Alte Sprachen 2, München 1982
- GRUBER, JOACHIM / MAIER, FRIEDRICH: Humanismus und Bildung I. Zukunftschancen der Tradition, Bd. 1: Fragestellungen, Bd. 2: Interpretationen, Bamberg 1991
- GUTHARDT, ALOIS: Caesar, Bellum Gallicum (Vollst. Ausgabe), Münster Text, 1973, <sup>2</sup>1978, Kommentar in zwei Bänden, 1971/2, <sup>2</sup>1979,
- GUTHARDT, ALOIS: Caesar, Bellum Gallicum (Auswahl), Text, Wortkunde, Kommentar, Münster 1991
- GUTHARDT, ALOIS / BERNING, WILFRIED: Gespräch im Kultusministerium, in: MDAV/ NRW 2/1972, 1–4



- HAAG, ERICH: Die gegenwärtige schulpolitische Lage, in: MDAV 1/1958, 3–10 (1958a)
- HAAG, ERICH: Und noch einmal die Rolle des Lateins am Neusprachlichen Gymnasium, in: MDAV 2+3/1958, 3–5 (1958b)
- HAAG, ERICH: Eine Ehrung Werner Jägers, in: MDAV 2+3/1958, 1, (1958c)
- HAAG, ERICH: Bildungs- und Lebenswerte des Humanistischen Gymnasiums in der Gegenwart, in: FRIEDRICH HÖRMANN (1960), 5–18 (1960a)
- HAAG, ERICH: Stellungnahme des Deutschen Altphilologenverbandes zum „Rahmenplan zur Umgestaltung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens“ des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, in: MDAV 1/1960, 1–4 (1960b)
- HABENSTEIN, ERNST: Erinnerungen an Lateinbücher, in: AU VI/5, 1963, 42–50
- HAEGER, FRITZ: Zwölf Thesen zur Sprachenfolge, in: DHS 8/1955, 231–234
- HAEGER, FRITZ / SCHMIDT, KURT: Compendium Linguae Latinae, Stuttgart 1965
- HAELLINGK, WILHELM: Caesar, bellum Gallicum, Münster <sup>19</sup>1937
- HAGEN, BENNO VON: Wege zu einem Humanismus im Dritten Reich, in: Humanismus im nationalsozialistischen Staate, in: Neue Wege zur Antike 9, Berlin 1933, 17–22
- HANKEN, HANS: Die Lehrprobe, in: ERNST AHRENS (1963), 151–188
- HANSEN, KAY: Die Lage des altsprachlichen Unterrichts, in: AU IV/3, 1960, 5–17
- HAPP, ERICH: Überlegungen zum Latein-Curriculum auf der Kollegstufe, in: AU XVI/4, 1973, 61–74
- HAPP, ERICH: Terenz statt Caesar als Anfangslektüre, in: FRIEDRICH HÖRMANN (1974), 168–188
- HAPP, ERICH / MAIER, FRIEDRICH (Hrsg.): Kollegstufenarbeit in den Alten Sprachen II, unter Mitwirkung von KARL BAYER und KLAUS WESTPHALEN, München 1976
- HAPP, ERICH / WESTPHALEN, KLAUS / BAYER, KARL / MAIER, FRIEDRICH: Entwürfe zu einer Fachdidaktik des altsprachlichen Unterrichts, in: JOACHIM GRUBER/FRIEDRICH MAIER (1973), 66–70
- HAPP, HEINZ: Grundfragen einer Dependenzgrammatik des Lateinischen, Göttingen 1976 (1976a)
- HAPP, HEINZ: Möglichkeiten einer Dependenzgrammatik des Lateinischen, in: Gymn. 83, 1976, 35–58 (1976b)
- HAPP, HEINZ: Zur Erneuerung der lateinischen Schulgrammatiken, Frankfurt/Main 1977
- HARTFELDER, KARL: Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae, in: Monumenta Germaniae Paedagogica, Bd. 7, Berlin 1889
- HAUSMANN, FRANZ JOSEF: Altsprachlicher Unterricht und Fremdsprachenunterricht, in: KARL-RICHARD BAUSCH u.a. (?1991), 65–69
- HEGELE, WOLFGANG: Literaturunterricht und literarisches Leben in Deutschland, Würzburg 1996
- HEID, H. / VATH, R. (Hrsg.): Pädagogik im Umbruch?, Freiburg 1978
- HEIL, GÜNTHER: Probleme der gegenwärtigen Unterrichtspraxis – zur Diskussion gestellt, in: MDAV 3/1971, 1–5
- HEIL, GÜNTHER: Zwischen Positivismus und Glossolalie. Zur Misere einer Didaktik der Alten Sprachen, in: MDAV 4/1972, 8–13
- HEILMANN, WILLIBALD: Lateinischer Sprachunterricht als Hinführung zur Lektüre, in: AU XIV/5, 1971, 21–32
- HEILMANN, WILLIBALD: Sprachreflexion und lateinischer Sprachunterricht, in: Didaktische Überlegungen zur Revision des altsprachlichen Unterrichts, hrsg. vom HESSISCHEN INSTITUT FÜR LEHRERFORTBILDUNG, Fuldata 1972, 26–62

- HEILMANN, WILLIBALD: Generative Transformationsgrammatik im Lateinunterricht, in: AU XVI/5, 1973, 46–64 (1973a)
- HEILMANN, WILLIBALD: Strukturelle Sprachbetrachtung im Lateinunterricht, in: AU XVI/5, 1973, 7–25 (1973b)
- HEILMANN, WILLIBALD: Zur Didaktik des lateinischen Sprachunterrichts in der Sekundarstufe I, in: JOACHIM GRUBER / FRIEDRICH MAIER (1973), 105–116 (1973 c)
- HEILMANN, WILLIBALD: Textverständnis aus der Textstruktur bei der Lektüre lateinischer Prosa, in: AU XVIII, 2/1975, 5–21 (1975a)
- HEILMANN, WILLIBALD: Ziele des Lateinunterrichts, in: MDAV 4/1975, 11–17 (1975b)
- HEILMANN, WILLIBALD: Zur didaktischen Differenzierung zwischen Griechischunterricht und Lateinunterricht, in: WILHELM HÖHN / NORBERT ZINK (1979), 58–69
- HEILMANN, WILLIBALD: Kritische Bemerkungen zu Schadewaldts Vorstellung vom Weltmodell der Griechen, in: Anr. 28, 1982, 36–44
- HEILMANN, WILLIBALD: Die Beziehung zwischen Textarbeit und Grammatikarbeit im Lateinunterricht der Sekundarstufe I, in: WILHELM HÖHN / NORBERT ZINK (1987), 67–78
- HEILMANN, WILLIBALD: Interpretation im Rahmen eines lateinischen Literaturunterrichts, in: AU XXXVI/4+5, 1993, 5–22
- HEILMANN, WILLIBALD: Das unvollkommene Lehrbuch. Didaktische Überlegungen zur Beurteilung von Lehrbüchern, in: AU XXXIX/4+5, 1996, 5–10
- HEILMANN, WILLIBALD: Textarbeit und Grammatikarbeit im einführenden Sprachunterricht, in: AU XLII/3, 1999, 2–16
- HEINRICH, WALTER: Humanistische Bildung und moderne Wirtschaft, in: FRIEDRICH HÖRMANN (1960), 29–46
- HEITSCH, ERNST: Klassische Philologie und Philologen, in: Gymn. 93, 1986, 417–433
- HELDMANN, WERNER: Gymnasiale Bildung und Erziehung. Anthropologische und pädagogische Grundlagen (Pädagogik und Freie Schule, Heft 46), Würzburg 1994
- HELLMANN, FRITZ: Livius-Interpretationen, Berlin 1939
- HEMPELMANN, G.: *Bellum civile*, Auswahl, Münster 1978
- HENSEL, ANDREAS / FINK, GERHARD: *Ab urbe condita* im Unterricht, Göttingen 1998
- HENTIG, HARTMUT VON: Überlegungen zur sprachtheoretischen Arbeit in den Primen, in: DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN. Empfehlungen und Gutachten, 9. Folge, Stuttgart 1965, 193–207
- HENTIG, HARTMUT VON: Linguistik, Schulgrammatik, Bildungswert. Eine neue Chance für den Lateinunterricht, in: Gymn. 73, 1966, 125–146 (1966a)
- HENTIG, HARTMUT VON: Platonisches Lehren, Bd. 1, Stuttgart 1966 (1966b)
- HENTIG, HARTMUT VON: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft, Stuttgart 1968
- HENTSCHKE, ADA B.: Strukturelle Grammatik im Lateinunterricht. Ihre Möglichkeiten, dargestellt am Problem der Gerundialformen, in: AU XVI/5, 1973, 26–45
- HERMES, EBERHARD: Grundsätzliches zur Schullektüre Herodots, in: AU III/3, 1957, 5–22
- HERMES, EBERHARD: Lateinisches Mittelalter im Unterricht, in: AU III/4, 1958, 28–58
- HERMES, EBERHARD: Kanonische oder exemplarische Lektüre? oder Wie sollen wir die griechischen Klassiker lesen?, in: Neue Sammlung I, 1961, 516–531
- HERMES, EBERHARD: Was heißt ‚übersetzen‘?, in: AU VII/4, 1964, 92–122
- HERMES, EBERHARD: Latein in unserer Welt. Ein Beitrag zum Selbstverständnis des gegenwärtigen Lateinunterrichts, in: Gymn. 73, 1966, 110–125 (1966a)



- HERMES, EBERHARD: Verstehen und Übersetzen, in: AU IX/2, 1966, 5–14 (1966b)
- HERMES, EBERHARD: Latein als Wahlpflichtfach in einem reformierten Lehrplan, in: AU XIII/2, 1970, 16–32
- HEUSINGER, HANS: Altsprachlicher Unterricht, in: GEORG GEISLER (Hrsg.), Quellen zur Unterrichtslehre, Bd. 12, Weinheim 1967
- HEYDENREICH, REINHARD: Non praetereunda oratio Critognati videtur. Ein Vorschlag zur Caesarlektüre in der Mittelstufe, in: Anr. 32, 1986, 18–26
- HEYDORN, HEINZ-JOACHIM: Realer Humanismus und humanistisches Gymnasium, in: KARL RINGSHAUSEN (1965), 13–28
- HIEBER, LUTZ / MÜLLER, RUDOLF WOLFGANG (Hrsg.): Gegenwart der Antike. Zur Kritik bürgerlicher Auffassungen von Natur und Gesellschaft, Frankfurt / Main 1982
- HILKER, FRANZ: Deutsche Bundesrepublik, in: ERICH HYLLA / WILLIAM L. WRINKLE (1953), 301–395
- HÖFFLER-PREßMANN, ULRIKE: Caesar, de bello Gallico (Auswahl), Text, Kommentar, Lehrerheft, Berlin 1995
- HÖHN, WILHELM: Der textgrammatische Betrachtungsaspekt und seine Bedeutung für die Lernerfolgskontrolle im Lateinunterricht, in: AU XVIII/2, 1975, 65–78
- HÖHN, WILHELM: Lateinischer Anfangsunterricht unter Berücksichtigung textgrammatischer Gesichtspunkte, in: AU XXII, 2/1979, 13–18
- HÖHN, WILHELM: Zur Anwendung textlinguistischer Verfahren im Lateinunterricht der Sekundarstufe II, in: WILHELM HÖHN / NORBERT ZINK (1979), 133–150 (1979a)
- HÖHN, WILHELM: Zum Textproblem, in: WILHELM HÖHN / NORBERT ZINK (1987), 58–66
- HÖHN, WILHELM / HEILMANN, WILLIBALD: Die altsprachliche Didaktik der letzten zehn Jahre. Wichtige Themen. Rückblick und Ausblick, in: Gymn. 93, 1/1986, 68–86
- HÖHN, WILHELM / ZINK, NORBERT (Hrsg.): Handbuch für den Lateinunterricht, Sekundarstufe II, Frankfurt / Main 1979
- HÖHN, WILHELM / ZINK, NORBERT (Hrsg.): Handbuch für den Lateinunterricht, Sekundarstufe I, Frankfurt / Main 1987
- HÖHNE, HANSJÖRG: Sachsen und Europa, Bamberg 2000
- HÖLK, HANS: Livius – Interpretationen in Untersekunda, in: AU VII/2, 1964, 59–80
- HÖLSCHER, UVO: Die Chance des Unbehagens, Göttingen 1965
- HÖRMANN, FRIEDRICH (Hrsg.): Humanistische Bildung, München 1960
- HÖRMANN, FRIEDRICH (Hrsg.): Die alten Sprachen im Gymnasium, München 1968
- HÖRMANN, FRIEDRICH (Hrsg.): Probata-Probanda, Dialog Schule und Wissenschaft, Bd. 7, München 1974
- HOFFMANN, CARL / UPPENKAMP, JULIUS: Titus Livius als Kündler der Virtus Romana, Münster <sup>8</sup>1957
- HOFFMANN, FRIEDRICH: Der lateinische Unterricht auf sprachwissenschaftlicher Grundlage, Leipzig / Berlin 1914, Nachdruck Darmstadt 1966
- HOHNEN, PAUL: Die Interpretation lateinischer Autoren im Unterricht, in: Gymn. 64, 1957, 405–423
- HOHNEN, PAUL: Einige kritische Anmerkungen zur Didaktikdiskussion des altsprachlichen Unterrichts, in: Gymn. 87, 1980, 327–344
- HOHNEN, PAUL: Unterrichtswirklichkeit und Interpretationsprozeß. Ein Beitrag zur Interpretationsmethodik, in: AU XXIV/2, 1981, 64–84
- HOLTERMANN, HORST: Übersetzen und Interpretieren im Lateinunterricht, in: Die Sammlung 15, 1960/61, 685–693

- HOLTERMANN, HORST: Betr. Homburger Empfehlungen, in: MDAV 1/1981, 2-5
- HOLZBERG, NIKLAS: Die ethnographischen Exkurse in Caesars Bellum Gallicum als erzählstrategisches Mittel, in: Anr. 33, 1987, 85-98
- HORA, ANSELM: Lehrplan und Lehrbuch – Chance für „pädagogischen Freiraum“ oder die Totalität der Verplanung?, in: AU XXVI/5, 1983, 58-71
- HORA, ANSELM: Grammatik im Lehrbuch, in: AU XXXII/5, 1989, 28-43
- HORNIG, GEORG: Lektüren für den altsprachlichen Unterricht, in: DHS 7/1958, 142ff.
- HORNIG, GEORG: C. Iulius Caesar, Commentarii Belli Gallici, vollst. Ausgabe, Frankfurt / Main 1965
- HORNUNG, ROBERT: Humanismus und Christentum, in: FRIEDRICH HÖRMANN (1960), 47-59
- HOWALD, F.: Vom Geist antiker Geschichtsschreibung, München / Berlin 1944
- HUGENROTH, HERMANN: Erbe und Auftrag, Frankfurt / Main 1959
- HUMBOLDT, WILHELM VON: Über den Nationalcharakter der Sprachen (Bruchstück), 1822, in: Werke, hrsg. von ANDREAS FLITNER und KLAUS GIEL, Bd. 3, Stuttgart 1963, 64-81
- HUMPF, GUSTAV: Res Publica Romana, Roms innenpolitische Entwicklung bis zum Ende des Ständekampfes, Braunschweig 1950
- HYLLA, ERICH / WRINKLE, WILLIAM L.: Die Schulen in Westeuropa, Bad Nauheim 1953
- IRMSCHER, JOHANNES: Altertumswissenschaftliche Arbeit und allgemeine Bildung, in: Alt 6/2, 1960, 121-126
- IRMSCHER, JOHANNES: Altsprachlicher Unterricht im faschistischen Deutschland, in: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte, Jg. 5/6, 1965/66, hrsg. von der Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Berlin (Ost) 1966, 223-271
- JACOBSTHAL, PAUL: Archäologie und Schule, in: OTTO MORGENSTERN (1926), 67-77
- JÄGER, OSKAR: Lehrkunst und Lehrhandwerk, Wiesbaden 1901
- JAEGER, WERNER: Humanismus und Jugendbildung, 1921, in: ders. (1937), 43-71
- JAEGER, WERNER: Antike und Humanismus, in: OTTO MORGENSTERN (1926), 1-11
- JAEGER, WERNER: Paideia. Die Formung des griechischen Menschen, Bd. 1-3, Berlin 1934, 1944, 1947
- JAEGER, WERNER: Humanistische Reden und Vorträge, Berlin / Leipzig 1937
- JÄKEL, WERNER: Latein oder Englisch?, in: Gymn. 58, 1951, 276
- JÄKEL, WERNER: Zur inneren Form lateinischer Prosasätze, in: AU I/3, 1952, 70-93
- JÄKEL, WERNER: Erziehungswerte der lateinischen Schullektüre, in: Päd. Prov. 7, 1953, 9-15
- JÄKEL, WERNER: Das Lesenlernen in einer Fremdsprache, in: ZfP 2, 1956, 104ff. (1956a)
- JÄKEL, WERNER: Formale Grammatik und Sprachdenken, in: AU II/8, 1956, 87-100 (1956b)
- JÄKEL, WERNER: Möglichkeiten und Grenzen des lateinischen Sprachunterrichts, in: Gymn. 71, 1964, 295-310
- JÄKEL, WERNER: Methodik des altsprachlichen Unterrichts, Heidelberg <sup>2</sup>1966
- JOHANN, HORST-THEODOR: Latein unerwünscht? – Ergebnisse einer Schülerbefragung, in: MDAV 1/1973, 14-21

- KAMMERER, ANDREA: Liebe hinter Masken. Die Geschichte von Euryalus und Lucretia, Bamberg 2000
- KANZ, HEINRICH: Der Bildungswert des Lateinischen und die moderne Pädagogik, in: *Gymn.* 64, 1957, 424-444
- KARL, KLAUS: Caesar, *Bellum Gallicum* (Auswahl); Text, Kommentar I (B. 1-4), Kommentar II (B. 5-8), Bamberg 1984, <sup>2</sup>1987, 1994<sup>3</sup>
- KARL, KLAUS: Das Kind nicht mit dem Bade ausschütten. Zum Lektüreplan Latein, in: *Anr.* 36, 1986, 86-88
- KECK, RUDOLF: Das Exemplarische, in: WERNER S. NICKLIS (1973), 233-236
- KECK, RUDOLF W.: Schulwesen, in: *DNP* 15.2, Stuttgart 2002, 1110-1115
- KELLER, KARL: Latein als zweite Fremdsprache im Bildungsraum des neusprachlichen Gymnasiums, in: *DHS* 8/1955, 161 ff.
- KEMPKE, WERNER: C. Iulius Caesar, *Commentarii* (1); gradatim. Lektüre lateinischer Schriftsteller in gestuften Texten, Velbert 1988
- KEPLINGER, KLEMENS: Cicero, Reden, Wien 2000
- KERSCHENSTEINER, GEORG: Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts, Leipzig <sup>3</sup>1928
- KEGLER, MANFRED: Satire, Spott und Ironie in der lateinischen Literatur. Gattungsformen, Dichter und Romanschriftsteller, Donauwörth 1993
- KEULEN, HERMANN: Griechischer Anfangsunterricht, in: HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1978b), 74-99 (1978)
- KEULEN, HERMANN: Formale Bildung - Transfer, in: JOACHIM GRUBER / FRIEDRICH MAIER (1979), 70-91 (1979a)
- KEULEN, HERMANN: Lernziele und Lerninhalte des griechischen Sprachunterrichts, in: DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1979), 21-30 (1979b)
- KEULEN, HERMANN: Politisches Denken bei der Caesar-Lektüre in der 10. Klasse, in: FRIEDRICH MAIER (1983), 66-75
- KEULEN, HERMANN: Das Angebot der alten Griechen an die Gesellschaft, in: *MDAV* 4/1987, 97-105
- KILLMANN, M.: Die Direktoren-Versammlungen des Königreichs Preußen, Berlin 1890
- KIPF, STEFAN: Herodot als Schulautor - Ein Beitrag zur Geschichte des Griechischunterrichts in Deutschland vom 15. bis zum 20. Jahrhundert, in: *Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte*, hrsg. von GERT GEIGLER und HEINZ-ELMAR TENORTH, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Bd. 73, Köln / Weimar / Wien 1999
- KIPF, STEFAN: Griechisch als europäisches Grundlagenfach, in: DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND / MOMMSEN-GESELLSCHAFT (2000), 4-8
- KIPF, STEFAN u. a.: Alte Texte in neuem Rahmen. Innovative Konzepte zum lateinischen Lektüreunterricht, Bamberg 2001
- KIPF, STEFAN: Brauchen wir einen Kanon? Überlegungen zu einem Kernproblem des altsprachlichen Unterrichts, in: STEFAN KIPF u. a. (2001), 46-58 (2001a)
- KIPF, STEFAN: Saul B. Robinsohn und die „Kopernikanische Wende“ des altsprachlichen Unterrichts, in: SABINE DOFF / ANKE WEGNER (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik im 20. Jahrhundert*, MAFF, Bd. 15, Berlin / München 2006, 225-241
- KLAFKI, WOLFGANG: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung, in: ARNOLD GEHLEN (1974), 73-110
- KLAFKI, WOLFGANG: Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts, in: ders., *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*; Weinheim 1985, 12-30

- KLEMENT, MARIA ANNA: Interpretierendes Lesen lateinischer Texte, Frankfurt / Main 1975
- KLENK, HEINRICH: Das Satzbild als methodische Grundlage des Lateinunterrichts, in: AU I/3, 1952, 37–53
- KLINGELHÖFER, HANS: Mundus Muliebris – Lateinisches Lesebuch für Mädchenschulen, Düsseldorf 1957
- KLINGNER, FRIEDRICH: Livius. Zur Zweitausendjahrfeier, in: NJb 1943, 49ff.
- KLINGNER, FRIEDRICH: C. Iulius Caesar, in: ders., Römische Geisteswelt, Stuttgart 1979 (Nachdruck der Ausgabe von 1965)
- KLINZ, ALBERT: Virtutes Romanae im Geschichtswerk des Livius, in: AU II/7, 1955, 99–108
- KLINZ, ALBERT: Zur Frage des Übersetzens und Interpretierens, in: AU II/8, 1956, 33–42
- KLINZ, ALBERT: Möglichkeiten und Gesichtspunkte für die politische Erziehung im altsprachlichen Unterricht, in: Das Studienseminar, Band 4, 1959, 43–53 (1959a)
- KLINZ, ALBERT: Möglichkeiten und Grenzen der Interpretation an der Schule, in: AU III/5, 1959, 34–46 (1959b)
- KLINZ, ALBERT: Die Rolle der Schulschriftsteller, in: ERNST AHRENS (1963), 74–150 (1963a)
- KLINZ, ALBERT: Griechisch-Ausbildung im Studienseminar, Beiheft zum Handbuch *Lateinausbildung im Studienseminar*, hrsg. von ERNST AHRENS, Frankfurt / Main 1963 (1963b)
- KLINZ, ALBERT: Thematische Lektüre als exemplarische Lektüre: Die Romidee im Lateinunterricht, in: AU IX/4, 1966, 42–58
- KLINZ, ALBERT (Hrsg.): Politische Bildung im altsprachlichen Unterricht I, AU XI/5, 1968
- KLINZ, ALBERT: Latein in unserer Zeit und Welt, in: DASiU 3/1974, 2–10
- KLINZ, ALBERT: Lebens- und Denkmodelle in politischen Texten der Antike, in: Anr., Beiheft (1975), 27–29
- KLOESEL, HANS: Die Lektüre von Augustinus' ‚Gottesstaat‘ auf der Prima, in: AU III/4, 1958, 5–27
- KLOPSCH, PAUL: Der Waltharius, in: AU VI/4, 1963, 45–62
- KLOWSKI, JOACHIM: Was ist generative Transformationsgrammatik und welche Bedeutung könnte sie für den altsprachlichen Unterricht haben?, in: AU XIV/2, 1971, 5–19
- KLOWSKI, JOACHIM: Antike als Gegenmodell, in: Anr., Beiheft (1975), 25–26
- KLOWSKI, JOACHIM: Die Antike als Gegenbild für die Industriegesellschaft, in: Anr. 37, 1991, 75–81
- KLOWSKI, JOACHIM: Die Alten Sprachen und der Neue Schüler, in: MDAV 2/1994, 54–61
- KLOWSKI, JOACHIM: Schlüsselqualifikationen, in: FRIEDRICH MAIER / PETER LOHE (1996), 124–137 (1996a)
- KLOWSKI, JOACHIM: Überlegungen zu den von den neuen Sozialisationsbedingungen geprägten Schülern im Unterricht, in: MDAV 3/1996, 120–128 (1996b)
- KNEIBLER, GERHARDT: Was sagen die Eltern? Motive für die Wahl des altsprachlichen Zweiges des Gymnasiums, in: MDAV 2+3/1970, 14–17
- KNOKE, FRIEDRICH: Römische Kunst im Lateinunterricht, in: ERNST AHRENS (1963), 236–291

- KNOKE, FRIEDRICH: Außerordentliche Vertreterversammlung des DAV am 2./3. Oktober 1970 in Hannover, in: MDAV Niedersachsen 1/1971, 13ff. (1971a)
- KNOKE, FRIEDRICH: Conservantes progressuri, in: MDAV 2/1971, 1-7 (1971b)
- KNOKE, FRIEDRICH: Bericht über den Lehrgang 27/72 „Praxis des Lateinunterrichts“, 7.-13. Februar 1972 im Lehrerfortbildungsheim Braunlage, in: MDAV Niedersachsen 2/3, 1972, 24-27
- KNOKE, RICHARD: Alte und neue Wege der Übersetzungstechnik, in: Gymn. 60, 1953, 355-365
- KNOTE, WALTER: Gedanken zum Lateinunterricht an höheren Schulen. Rückblick - Umblick - Ausblick, in: Gymn. 56, 1949, 147-156
- KOCHAN, DETLEF C. (Hrsg.): Literaturdidaktik - Lektürekanon - Literaturunterricht, in: Amsterdamer Beiträge zur Neueren Germanistik, Band 30, Amsterdam 1990
- KRACKE, ARTHUR: Übersetzen oder Verstehen, in: AU I/3, 1952, 54-69
- KRACKE, ARTHUR: Sprachbildung im Lateinischen, in: Gymn. 67, 1960, 111-120
- KRÄMER-BADONI, RUDOLF: „Wir müssen wissen, wer wir sind“ - Ist das Gymnasium noch notwendig? (Artikel aus der Zeitung *Die Welt* vom 25. 2. 1961), in: MDAV 2/1961, 8
- KRANZ, WALTER: Die Neuen Richtlinien für den lateinisch-griechischen Unterricht am Gymnasium, Berlin 1926
- KRAUL, MARGRET: Das deutsche Gymnasium 1780-1980, Frankfurt / Main 1984
- KRAUß, JOHANN PAUL: C. Iulii Caesaris Commentarii de Bello Gallico et Civili, Wien 1770
- KREFELD, HEINRICH (Hrsg.): Interpretationen lateinischer Schulautoren, Frankfurt / Main 1968, <sup>2</sup>1970
- KREFELD, HEINRICH: Didaktische Vorbemerkungen, in: ders. (1968), 7-19 (1968a)
- KREFELD, HEINRICH: Zur Didaktik des Lateinunterrichts, in: ders. (<sup>2</sup>1970), 7-27 (1970a)
- KREFELD, HEINRICH: Die Alten Sprachen im Zensurenspiegel, in: MDAV/NRW 4/1973, 3-5 (1973a)
- KREFELD, HEINRICH: Zur Operationalisierung von Lernzielen im Lateinunterricht (dargestellt an Senecas 53. Brief), in: AU XVI/4, 1973, 18-44 (1973b)
- KREFELD, HEINRICH: Aktion „Zusatzstudien für Altphilologen“ beendet, in: MDAV/NRW 1/1974, 4
- KREFELD, HEINRICH: Affektive Lernziele im Lateinunterricht, in: MDAV 1/1976, 1-6
- KREFELD, HEINRICH: Affektive Lernziele im Lateinunterricht. Bericht über die Arbeit des Ausschusses „Lernzieltaxonomie“ im DAV, in: Gymn. 84, 1977, 291-307
- KREFELD, HEINRICH (Hrsg.): Impulse für die lateinische Lektüre. Von Terenz bis Thomas Morus, Frankfurt / Main 1979
- KRETSCHMER, MANFRED: Die erste Umseglung der Erde, Bamberg 2001
- KRIMM, HANS: Das Gespräch Xerxes - Demarat im Rahmen des Geschichtswerkes Herodots (VII 101-104) - Versuch einer Konzentration des Griechischunterrichts mit politischer Gemeinschaftskunde, in: AU X/3, 1967, 40-55
- KROH, PAUL: Schülertest als Gegenprobe zur Lehrerbefragung, in: KARL BAYER (1973), 40-61
- KROYMANN, JÜRGEN: Auswahl der griechischen Lektüre unter dem Gesichtspunkt der abendländischen Kulturtradition, in: Gymn. 61, 1964, 155-156
- KRÜGER, GERHARD: Sichtung des didaktisch-methodischen Schrifttums, in: ERNST AHRENS (1963), 189-235

- KRÜGER, MAX: Methodik des altsprachlichen Unterrichts, in: KARL ROLLER / HEINRICH WEINSTOCK / PAUL ZÜHLKE (Hrsg.): Handbuch des Unterrichts an höheren Schulen zur Einführung und Weiterbildung in Einzeldarstellungen, Bd. 11, Frankfurt / Main 1930
- KRÜGER, MAX: Die Caesar-Lektüre in der heutigen Schule, in: AU I/4, 1952, 65–80
- KRÜGER, MAX: Probleme der lateinischen Schullektüre, in: Gymn. 60, 1953, 36–50
- KRÜGER, MAX: Titus Livius, Ab urbe condita, Heidelberg <sup>2</sup>1955, Neubearb. Aufl.
- KRÜGER, MAX / HORNIG, GEORG: Methodik des altsprachlichen Unterrichts, Frankfurt / Main 1959
- KUBINA, BRUNO: Wortfolgeübersetzung, in: Gymn. 65, 1968, 453–462
- KÜPPERS, EGON: Cäsar als Alternative zu Cäsar. Vorschläge zur Anfangslektüre, in: AU XXV/4, 1982, 53–65
- KUMMER, HERBERT: Die Geburtsstunde der libera res publica, in: AU VII/2, 1964, 32–48
- KUPPLER, GERHARD: Übersetzung als Handwerk, in: AU IX/2, 1966, 15–55
- LANDFESTER, MANFRED: Humanismus und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, Darmstadt 1988
- LANDFESTER, MANFRED: Die neuhumanistische Begründung der Allgemeinbildung in Deutschland, in: ERHARD WIERSING (2001), 205–223
- LANG, WILHELM: Der Durchschnittslateiner und der hermeneutische Zirkel, in: AU XI/3, 1968, 41–63
- LANGOSCH, KARL: Der Bildungsauftrag des lateinischen Mittelalters, in: AU VI/4, 1963, 5–44
- LATACZ, JOACHIM: Die Gräzistik der Gegenwart, in: ERNST-RICHARD SCHWINGE (1995), 41–89
- LATACZ, JOACHIM: Gräzistik – eine moderne Orientierungswissenschaft, in: Forschung & Lehre 2/1996, 73–77
- LEGGEWIE, OTTO: Altsprachlicher Unterricht und Alte Geschichte, in: MDAV 3/1963, 4–8
- LEGGEWIE, OTTO: Die alten Sprachen im Gymnasium heute und morgen, in: MDAV 1/1974, 2f.
- LEHMANN-LEANDER, E. R.: Die Bildungsfächer Griechisch und Latein, in: WILHELM DANIELSEN (1954), 65–79
- LEITZ, ALBRECHT: Gedanken zur Behandlung der lateinischen Kasuslehre, in: AU VIII/2, 1965, 40–66
- LIMPER, WILHELM: T. Livius, ab urbe condita libri; Auswahl aus der 3. Dekade, Paderborn 1956
- LINKE, ANGELIKA / NUSSBAUMER, MARKUS / PORTMANN, PAUL R.: Studienbuch Linguistik, Tübingen <sup>4</sup>2001
- LITT, THEODOR: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Bonn 1955
- LITT, THEODOR: Leserbrief „Bewährung der Humanisten“, FAZ 19.1.1961, in: MDAV 2/1961, 3f.
- LÖBL, RUDOLF: Alte Sprachen in neuer Zeit, Frankfurt / Main 1958
- LOHBAUER, HANS: Die zweite Fremdsprache an den bayerischen Realgymnasien und Oberrealschulen, in: MDAV 3/1959, 5
- LOHE, PETER: Nunc demum redit animus. Skizze der Entwicklung des DAV und des

- Latein- und Griechischunterrichts in den neuen Bundesländern und Berlin, in: KARL BAYER / PETER PETERSEN / KLAUS WESTPHALEN (1995), 182–187
- LOHMANN, DIETER: Die Schulung des natürlichen Verstehens im Lateinunterricht unter Berücksichtigung der deutschen und lateinischen Satzstruktur, in: AU XI/3, 1968, 5–40
- LOHMANN, DIETER: Leserlenkung im Bellum Helveticum. Eine „kriminologische Studie“ zu Caesar, B.G. I 15–18, in: AU XXXIII/5, 1990, 56–73
- LOHMANN, DIETER: Caesars indirekte Reden als Instrument der Leserbeeinflussung. Dargestellt am Beispiel der helvetisch-römischen Verhandlungen BG I 13/14, in: AU XXXIX/1, 1996, 19–36
- LORENZ, SIEGFRIED: Livius, Roms Kampf mit Karthago, Braunschweig 1961
- LUDWIG, WALTHER: Die lateinischen Schulautoren, in: MDAV 1/1968, 1–12
- LUND, ALLAN A.: Caesar als Ethnograph, in: AU XXXIX/2, 1996, 12–23
- LUTHER, WILHELM: Sinn und Aufgabe des lateinischen Sprachunterrichts, in: Gymn. 60, 1953, 240–262 (1953a)
- LUTHER, WILHELM: Wert und Bedeutung der humanistischen Bildung für unsere Zeit, in: Päd. Prov. 7, 11/1953, 573–585 (1953b)
- LUTHER WILHELM: Pädagogischer Humanismus heute, in: Gymn. 67, 1960, 315–344
- LUTHER, WILHELM: Die neuhumanistische Theorie der ‚formalen Bildung‘ und ihre Bedeutung für den lateinischen Sprachunterricht der Gegenwart, in: AU V/2, 1961, 5–31 (1961a)
- LUTHER, WILHELM: Vom Wert des lateinischen Grammatikunterrichts für die wissenschaftliche Denkschulung, in: AU V/2, 1961, 53–89 (1961b)
- LUTHER, WILHELM: Der Schulhumanismus in der pädagogischen Diskussion in der Gegenwart, in: Gymn. 69, 1962, 380–396
- LYONS, JOHN: Einführung in die moderne Linguistik, München <sup>7</sup>1989
- M**ADER, LUDWIG: Der Weg zur Lektüre im altsprachlichen Unterricht, in: NJb 27 (1924), 54. Bd., 188–203
- MADER, LUDWIG / BREYWISCH, WALTER: Zur Eingliederung des altsprachlichen Unterrichts in die nationale Schule, Frankfurt / Main, Berlin 1934
- MAIER, FRIEDRICH: Zur Methodik des Übersetzens. Über die „Kästchenmethode“, in: Anr. 14, 1968, 368–374
- MAIER, FRIEDRICH: Die Grammatik zum Cursus Latinus, in: *Cursus Latinus I*, Methodisches Beiheft (1972), 6–8
- MAIER, FRIEDRICH: Zur Lage der Alten Sprachen im Rahmen des Bayerischen Kollegstufenmodells, in: DASiU 3/1974, 11–17
- MAIER, FRIEDRICH: Autoren- und Werklektüre innerhalb des curricularen Systems, in: Anr., Beiheft (1975), 65–67 (1975a)
- MAIER, FRIEDRICH: Interpretationsebenen im Lektüreunterricht. Grundlinie einer altsprachlichen Didaktik, in: Anr., Beiheft (1975), 68–76 (1975b)
- MAIER, FRIEDRICH: Spracharbeit an Einzelsätzen – Relikt einer veralteten Methodik, in: DASiU 2/1978, 25–27, LGB 1/1980, 8–10.
- MAIER, FRIEDRICH: Antike Texte als „Denkmodelle“, in: Anr. 25, 1979, 364–378 (1979a)
- MAIER, FRIEDRICH: Auch Caesar ein Schriftsteller der Anfangslektüre, in: PETER NEUKAM (1979), 142–176 (1979b)



- MAIER, FRIEDRICH: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bd. 1, Bamberg 1979 (1979c), <sup>2</sup>1984
- MAIER, FRIEDRICH: Die „Interpretationsaufgabe“ im lateinischen Lektüreunterricht. Ihr Stellenwert in der fachpolitischen und fachdidaktischen Diskussion, in Anr. 27, 1981, 88–98, zitiert nach MDAV 1/1981, 5–16
- MAIER, FRIEDRICH: Caesar redivivus. Politische Bildung am Zentralautor der Mittelstufe, in: PETER NEUKAM (1982), 168–201 (1982a)
- MAIER, FRIEDRICH: Der lateinische Lektüreunterricht auf der Sekundarstufe I (Mittelstufe), in: JOACHIM GRUBER / FRIEDRICH MAIER (1982), 63–86 (1982b)
- MAIER, FRIEDRICH: Caesar im Unterricht, Bamberg 1983
- MAIER, FRIEDRICH: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bd. 2, Bamberg 1984
- MAIER, FRIEDRICH: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bd. 3, Bamberg 1985, <sup>2</sup>1988
- MAIER, FRIEDRICH: Ziellose Lektüre in den Alten Sprachen?, in: Anr. 32, 1986, 82–85
- MAIER, FRIEDRICH: Herrschaft durch Sprache. Erzähltechnik und politische Rechtfertigung bei Caesar (BG IV 24–31), in: Anr. 33, 1987, 146–154
- MAIER, FRIEDRICH: Aktualität und Aktualisierung antiker Texte, in: Gymn. 95, 1988, 414–424 (1988a)
- MAIER, FRIEDRICH: Die Chance des Gymnasiums – Gymnasialbildung in einer von Naturwissenschaft und Technik geprägten Welt, Bamberg 1988 (1988b)
- MAIER, FRIEDRICH: Das Fach Griechisch aus der Sicht der Fach- und Bildungspolitik, in: AKADEMIE FÜR LEHRERFORTBILDUNG DILLINGEN (1990), 8–20 (1990a)
- MAIER, FRIEDRICH: Lateinischer Sprachunterricht im Konzept einer neuen Pädagogik, in: KLAUS WESTPHALEN (1990), 7–14 (1990b)
- MAIER, FRIEDRICH: Der altsprachliche Unterricht in den alten Bundesländern, in: MDAV 2/1991, 30–35 (1991a)
- MAIER, FRIEDRICH: Die Neuen Sprachen im Angriff. Latein und Griechisch wehren sich, in: DASiU 1/1991, 11f. (1991b)
- MAIER, FRIEDRICH: Wie fremd ist uns die Antike? Zur Aktualität der Alten Sprachen, Bamberg 1991 (1991c)
- MAIER, FRIEDRICH: Latein vor der Jahrtausendwende, in: AKADEMIE FÜR LEHRERFORTBILDUNG DILLINGEN (1992), 10–18 (1992a)
- MAIER, FRIEDRICH: Technologische Herausforderung und Humanistische Bildung, Bamberg 1992 (1992b)
- MAIER, FRIEDRICH: Zur Lage der Alten Sprachen in den Bundesländern 1992, in: MDAV 3/1992, 93–99 (1992c)
- MAIER, FRIEDRICH: Sisyphus am Philologenberg – Die Alten Sprachen vor neuen Aufgaben, Bamberg 1993 (1993a)
- MAIER, FRIEDRICH: „Weltszenarien 2000“ – Ohnmacht der Antike? Gedanken zur Zukunft der Alten Sprachen im Gymnasium, in: MDAV 1/1993, 5–8 (1993b)
- MAIER, FRIEDRICH: Furor Teutonicus im Bellum Gallicum, in: PETER NEUKAM (1993), 47–71 (1993c); ferner in: ders. (1995a), 5–47
- MAIER, FRIEDRICH: Latein liegt im Trend der Zeit, in: MDAV 4/1994, 123–126
- MAIER, FRIEDRICH: Caesar im Visier. Neue Anstöße zu Interpretation und Spracharbeit, Bamberg 1995 (1995a)
- MAIER, FRIEDRICH: Die Versöhnung der „Zwei Kulturen“, in: Anr. 41, 1995, 291–296 (1995b)



- MAIER, FRIEDRICH: „Die Zukunft in unserer Hand“ (Aurelio Peccei). Ansprüche an eine moderne Bildungskonzeption des Gymnasiums, in: JÜRGEN WIECHMANN (1996), 85–102 (1996a)
- MAIER, FRIEDRICH: Zukunft braucht Herkunft, in: FC 2/1996, 55–60 (1996b)
- MAIER, FRIEDRICH: Latein auf gefestigter Basis in die Zukunft, in: FC 1/1997, 1–8 (1997a)
- MAIER, FRIEDRICH: Textgrammatik und Historische Kommunikation. Überlegungen zu neuen Methoden des lateinischen Lektüreunterrichts, in: Anr. 43, 1997, 314–328 (1997b)
- MAIER, FRIEDRICH, Catull. An Lesbia, Bamberg 1998 (1998a)
- MAIER, FRIEDRICH: Europa – Ikarus – Orpheus, Bamberg 1998 (1998b)
- MAIER, FRIEDRICH: Bilanz im Osten. Trends, Erfolge, Probleme, Defizite im Aufbau des altsprachlichen Unterrichts, in: MDAV 1/1998, 3–7 (1998c)
- MAIER, FRIEDRICH: Caesar, Bellum Gallicum – Der Typus des Machtmenschen, Text, Bamberg 2000 (2000a)
- MAIER, FRIEDRICH: Caesar, Bellum Gallicum, Lehrerkommentar, Bamberg 2000 (2000b)
- MAIER, FRIEDRICH: Caesar – ein europäisches Bildungsgut, in: FC 1/2000, 3–8 (2000c)
- MAIER, FRIEDRICH: Didaktische Integration und methodisches Arrangement, in: STEFAN KIPF (2001), 59–76 (2001a)
- MAIER, FRIEDRICH: Ovid, Ars amatoria, Bamberg 2001 (2001b)
- MAIER, FRIEDRICH / LOHE, PETER: Latein 2000. Existenzprobleme und Schlüsselqualifikationen, Bamberg 1996
- MAIER, FRIEDRICH / VOIT, HEINRICH: Caesar, Der Gallische Krieg (Auswahl mit Begleit-texten), Bamberg 1990
- MAIER, FRIEDRICH / VOIT, HEINRICH: Caesar, Der Gallische Krieg (Auswahl mit Begleit-texten), Kurzausgabe, Bamberg 1992
- MAINUSCH, HERBERT (Hrsg.): Literatur im Unterricht, München 1979
- MANNZMANN, ANNELIESE (Hrsg.): Geschichte der Unterrichtsfächer I, München 1983
- MASCHER, K. H.: Der 7-, 6-, 5-, 4-, 3- jährige Lateinunterricht, in: MDAV Niedersachsen 1/1969, 3–7
- MATTHIESSEN, KJELD: Altsprachlicher Unterricht in Deutschland, in: JOACHIM GRUBER / FRIEDRICH MAIER (1979), 11–42
- MATTHIESSEN, KJELD: Historische Perspektiven zum altsprachlichen Unterricht in den Fächern Latein und Griechisch. Versuch einer integrierten Fragestellung, in: ANNELIESE MANNZMANN (1983), 143–178
- MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1, Hamburg 1980
- MAYER, JOSEF A.: Der Aufbau der einzelnen Lektürestunde im altsprachlichen Unterricht der Oberstufe, in: AU VII/4, 1964, 5–45 (1964a)
- MAYER, JOSEF A.: Die Konzentration und das Exemplarische, in: AU VII/3, 1964, 5–30 (1964b)
- MAYER, JOSEF A. (Hrsg.): Vorarbeiten zur Curriculum-Entwicklung – Modellfall Latein, Stuttgart 1972 (Beiheft I AU XV/1972)
- MAYER, JOSEF A.: Lernziele im Lateinunterricht, in: ders. (1972), 13–35 (1972a)
- MAYER, JOSEF A.: Prolegomena zu einem lektürebezogenen Teilcurriculum im Fache Latein, in: ders. (1972), 125–132 (1972b)
- MEIER, CHRISTIAN: Caesar, München <sup>4</sup>1997
- MEINCKE, WERNER: Vorbereitende Überlegungen für eine Kollegen- und Elterninformation: „Warum heute noch Griechisch?“, in: MDAV Niedersachsen, 2+3/1972, 27–31

- MEINCKE, WERNER: Handreichungen zur Satz- und Texterschließung im Lateinunterricht, in: AU XXXVI/4+5, 1993, 69–84
- MENZE, CLEMENS: Altsprachlicher Unterricht, in: Neues Lexikon der Pädagogik, Bd. I, Freiburg 1970, 38–40; zitiert nach RAINER NICKEL (1974a), 3–9
- MENZE, CLEMENS: Ist humanistische Bildung noch zeitgemäß?, in: H. HEID / R. VATH (1978), 9–26
- MERGENHAGEN, KARL: Der Lateinunterricht an den humanistischen Gymnasien in Bayern, in: Gymn. 65, 1958, 258–272
- MEYER, THOMAS: Modelle des Sprachunterrichts, in: EGON RÖMISCH (1972), 35–44
- MEYER, THOMAS: Texte im Lehrbuch, in: AU XXXII/5, 1989, 4–27
- MEYER, THOMAS / STEINTHAL, HERMANN (Hrsg.): Alte Sprachen, in: ROBERT ULSHÖFER (Hrsg.), Theorie und Praxis des kooperativen Unterrichts, Bd. II, Heft 4, Stuttgart 1972
- MEYERHÖFER, HERBERT: Noch einmal: Text oder Lernziel? Zur Frage der Lernzielorientierung des altsprachlichen Unterrichts, in: Anr. 32, 1986, 331–333
- MOMMSEN, THEODOR: Römische Geschichte, Bd. 3, Berlin <sup>10</sup>1909
- MORGENSTERN, OTTO (Hrsg.): Das Gymnasium, Leipzig 1926
- MÜLLER, ANDREAS / SCHAUER, MARKUS: Clavis Didactica Graeca. Bibliographie für den Griechischunterricht, hrsg. von FRIEDRICH MAIER, Bamberg 1996
- MÜLLER, ANDREAS / SCHAUER, MARKUS: Clavis Didactica Latina. Bibliographie für den Lateinunterricht, hrsg. von FRIEDRICH MAIER, Bamberg 1994
- MÜLLER, BERND: Der Dom der Könige. Entstehung des Kölner Doms, Bamberg 2000
- MÜLLER, GISELA: Das lateinische Übungsbuch des 19. Jahrhunderts in Deutschland, Diss. Konstanz 1975
- MÜLLER, HUBERT: Cicero zum Kennenlernen, Göttingen 2000
- MÜLLER, WERNER: Realienkunde zu Caesar – Caesars Helvetierkrieg, Stuttgart 1982
- MUNDING, HEINZ: Politische Bildung und Caesar-Lektüre, in: AU XV/5, 1972, 26–43
- MUNDING, HEINZ: Antike Texte als Botschaft, in: Anr., Beiheft (1975), 5–6
- MUNDING, HEINZ: Eine Lanze für Cäsar, in: MDAV 2/1983, 1–3
- MUNDING, HEINZ: Antike Texte – aktuelle Probleme. Existentieller Transfer im altsprachlichen Unterricht, Bamberg 1985
- NAUMANN, HEINRICH: Einhards ‚Vita Karoli Magni‘, in: AU III/4, 1958, 89–98 (1958 a)
- NAUMANN, HEINRICH: Lateinische Lyrik im Mittelalter, in: AU III/4, 1958, 59–88 (1958 b)
- NEUKAM, PETER (Hrsg.): Erbe, das nicht veraltet, Dialog Schule und Wissenschaft, Bd. 11, München 1979
- NEUKAM, PETER (Hrsg.): Information aus der Vergangenheit, Dialog Schule und Wissenschaft, Bd. 16, München 1982
- NEUKAM, PETER (Hrsg.): Motiv und Motivation, Dialog Schule und Wissenschaft, Bd. 27, München 1993
- NEUKAM, PETER (Hrsg.): Umgang mit dem Erbe der Antike, Dialog Schule und Wissenschaft, Bd. 30, München 1996
- NEUKAM, PETER (Hrsg.): Antike Literatur – Mensch, Sprache, Welt, Dialog Schule und Wissenschaft, Bd. 34, München 2000
- NEUMANN, WILLY: Die Lage der humanistischen Schulbildung in Deutschland, in: Gymn. 57, 1950, 225–231

- NEUMANN, WILLY: Konstruieren oder Lesen? Ein Beitrag zur Methodik des Übersetzens aus den alten Sprachen, in: AU I/3, 1952, 5-27
- NICKEL, RAINER: Der Mythos vom Dritten Reich und seinem Führer in der Ideologie des humanistischen Gymnasiums vor 1945, in: Paed. Hist. 10, 1970, 111-128
- NICKEL, RAINER: Die achtundsechzig Göttinger Thesen zur Didaktik des altsprachlichen Unterrichts, in: MDAV 1/1972, 23 f. (1972a)
- NICKEL, RAINER: Humanistisches Gymnasium und Nationalsozialismus, in: Paed. Hist. 12, 1972, 485-503 (1972b)
- NICKEL, RAINER: Altsprachlicher Unterricht – Neue Möglichkeiten seiner didaktischen Begründung, Darmstadt 1973
- NICKEL, RAINER: Didaktik des altsprachlichen Unterrichts, Darmstadt 1974 (1974a)
- NICKEL, RAINER: Die Alten Sprachen in der Schule, Frankfurt / Main 1974 (1974b),<sup>2</sup>1978
- NICKEL, RAINER: „Lernziele und Fachleistungen“ einer neuen Didaktik „des gelehrten Unterrichts“? Bemerkungen zu „Lernziele und Fachleistungen“, in: MDAV 3/1974, 9-12 (1974c)
- NICKEL, RAINER: ‚redde rationem‘ – Zur Didaktik und Methodik des lateinischen Anfangsunterrichts, in: AU XIX/3, 1976, 25-36
- NICKEL, RAINER: Der moderne Lateinunterricht. Lernziele und Unterrichtsverfahren in der gymnasialen Oberstufe, Würzburg 1977
- NICKEL, RAINER: Das thematische Prinzip, in: WILHELM HÖHN / NORBERT ZINK (1979), 254-265
- NICKEL, RAINER: Einführung in die Didaktik des altsprachlichen Unterrichts, Darmstadt 1982 (1982a)
- NICKEL, RAINER: Die Interpretation im altsprachlichen Unterricht, in: JOACHIM GRUBER / FRIEDRICH MAIER (1982), 21-36 (1982b)
- NICKEL, RAINER: Angepaßte Didaktik – Alte Sprachen und Nationalsozialismus, in: Päd. Rund. 38, 1984, 85-102
- NICKEL, RAINER: Caesar lesen – kein Problem! Übungen zur Caesar-Lektüre, Bamberg 1987
- NICKEL, RAINER: Lateinunterricht auf der Sekundarstufe I, in: WILHELM HÖHN / NORBERT ZINK (1987), 29-45
- NICKEL, RAINER: Latein in der Mittelstufe, Bamberg 1990
- NICKEL, RAINER: Lexikon zum Lateinunterricht, Bamberg 2001
- NICKLIS, WERNER S.: (Hrsg.), Handwörterbuch der Schulpädagogik, Bad Heilbrunn 1973
- NIEDERAU, KARL u. PHILIPP: Computer Training Latein + Navigium Bellum Gallicum, Version 6.5, Aachen 2001
- NIEMANN, KARL-HEINZ: Erweiterung und Wiederholung von Grammatikkenntnissen bei der Lektüre von Caesars ‚Bellum Gallicum‘, in: AU XXVIII/3, 1985, 19-31
- NIEMANN, KARL-HEINZ: Texterschließung und Grammatikverständnis im lateinischen Anfangsunterricht, in: AU XXX/1, 1987, 64-76
- NIEMANN, KARL-HEINZ: Archäologische Bilddokumente als Impulse zum Textverständnis, in: Anr. 34, 1988, 370-382
- NIEMANN, KARL-HEINZ: Das lateinische Unterrichtswerk Ostia, in: AU XXXIV/5, 1991, 38-55
- NIEMANN, KARL-HEINZ: Caesars Politik vor Gericht. Ein Unterrichtsprojekt, in: AU XXXVII/3+4, 1994, 106-114

- NOHL, HERMANN: Der Bildungsbegriff des Klassischen, in: Die Sammlung 4, 1949, 282–291
- ÖBERG, EBERHARD: P. Ovidius Naso, Met. I 1–150, Frankfurt / Main 1987
- OBERHAUS, MICHAEL: Lukian von Samosata, Der Traum, Göttergespräche, Münster 1988
- OELKERS, JÜRGEN: Kanon und Wissen, Standards gymnasialer Bildung, in: Anr. 45, 1999, 250–261
- OFFERMANN, HELMUT: Verschiedene Wahrheiten oder: Wahr ist nicht gleich wahr. Zu Caesars Bellum Gallicum, in: Anr. 45, 1999, 294–307, 367–381
- OFFERMANN, HELMUT: Martial, Epigramme, Bamberg 2002
- OPPERMANN, HANS: Der erzieherische Wert des lateinischen Unterrichts, in: Humanismus im nationalsozialistischen Staate, Neue Wege zur Antike 9, Berlin 1933, 50–58
- OPPERMANN, HANS: Die Einleitung zum Geschichtswerk des Livius, in: AU II/7, 1955, 87–98
- OPPERMANN, HANS: Caesar, in: HEINRICH KREFELD (1968), 20–42, (1970), 28–50
- OSTENDORF, B.: Mit welcher Sprache beginnt am zweckmäßigsten der fremdsprachliche Unterricht? Düsseldorf 1873
- OTT, ANNE / WOLF, HANSJÜRGEN: Ein neuer Weg zur Caesarlektüre in der zehnten Klasse der Gymnasien, in: AU XXIV/3, 1981, 53–69
- PADBERG, RUDOLF: Personaler Humanismus, Paderborn 1964
- PAPE, SABINE / ZIFONUN, GISELA: Grammatik und Lateinunterricht, in: Linguistik und Didaktik 2, 1971, 262–278, zitiert nach: RAINER NICKEL (1974a), 206–231
- PATZER, HARALD: Gegenwartsaufgaben humanistischer Bildung, Frankfurt / Main 1961
- PATZER, HARALD: Aktuelle Bildungsziele und altsprachlicher Unterricht, in: MDAV 1/1972, 1–14
- PAULSEN, FRIEDRICH: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 3., erw. Auflage, hrsg. von RUDOLF LEHMANN, Bd. 1, Berlin 1919; Bd. 2, Berlin 1921
- PERTHES, HERMANN: Die Principien des Uebersetzens (Vierter Artikel), in: Zur Reform des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen, Berlin 1875
- PESTER, HANS-EBERHARD: Kritischer Blick auf die „ganzheitliche Vorerschließung“, in: AU XXXVIII/1, 1995, 37–47
- PETER, CARL: Studien zur Römischen Geschichte, Ein Beitrag zur Kritik von Mommsen's Römischer Geschichte, Halle 1863
- PETERSEN, PETER: „Gegenwartsbezüge“ in den Alten Sprachen, in: KARL BAYER / PETER PETERSEN / KLAUS WESTPHALEN (1995), 58–74
- PFISTER, RAIMUND: Die Alten Sprachen als Denkschulung, in: Gymn. 61, 1954, 273–285
- PFISTER, RAIMUND: Fachbericht Schulbücher, in: Gymn. 67, 1960, 536–573; 1966, 248–263
- PFISTER, RAIMUND: Strukturalismus und Lateinunterricht, in: Gymn. 76, 1969, 457–472
- PFISTER, RAIMUND: Schlußwort zu den Thesen zu Linguistik und Sprachunterricht, in: Gymn. 79, 1972, 314–330
- PFISTER, RAIMUND: Lateinische Grammatik in Geschichte und Gegenwart, Bamberg 1988
- PFISTER, RAIMUND: Formale Bildung im lateinischen Grammatikunterricht, in: KLAUS WESTPHALEN (1990), 15–29

- PICHT, GEORG: Zehn Thesen über die höhere Schule, in: ders., Die Verantwortung des Geistes, Olten und Freiburg / Breisgau 1965, 85–99
- PIECHA, RENATE: Visualisierung im Lateinunterricht, Frankfurt / Main 1994
- PIETZNER, RUTH: Zum Lektürekanon für Latein an Mädchenschulen, in: MDAV-Niedersachsen 5/1956, 3–4
- PREURE, UTE: Humanismus und Gesellschaft. Zur Geschichte des altsprachlichen Unterrichts in Deutschland von 1890 bis 1933, Frankfurt / Main 1988
- PRIESEMANN, GERHARD: Die Problematik des Fremdsprachenunterrichts aufgezeigt am Kapitel ‚Übersetzung‘ im altsprachlichen Unterricht, in: AU VII/4, 1964, 63–91
- PRIESEMANN, GERHARD: Beiträge zur Sprachlehre, Stuttgart 1967
- PRZYGODE, O.: Das Konstruieren im altsprachlichen Unterrichte, Paderborn 1900
- QUACK, HELMUT: Der Dieb auf dem Mondstrahl. Lateinische Geschichten aus Morgen- und Abendland, Bamberg 1999
- RABL, JOSEF: Humus auf die Abraumhalden der dritten Deklination. Die Welt der Antike in den neuen Lehrbüchern, in: AU XXXIX/4+5, 1996, 56–70
- RADEMACHER, UWE: Zu diesem Heft, in: MDAV Niedersachsen, 1/1969, 1
- RASCHERT, JÜRGEN: Bildungspolitik im kooperativen Föderalismus, in: MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (1980), 103–215
- RAVE, PAUL: Zum lateinischen Anfangsunterricht, in: Gymn. 57, 1950, 134–137
- REINHART, GÜNTER: Warum ich für Latein und Griechisch an der Schule bin, in: MDAV 4/1996, 186–192
- REINHART, GÜNTER: Das „Biberacher Modell“ – ein Erfahrungsbericht, in: AU XXXXV/1, 2002, 18 f.
- RENNER, HEIDE und JÜRGEN: Auf Caesars Spuren, Melsungen 1992
- REUTER, HERMANN: Der Beginn des Griechischunterrichts, in: JOACHIM GRUBER / FRIEDRICH MAIER (1979), 179–186
- RICHTER, WILL: Zum gegenwärtigen Auftrag des Altphilologenverbandes, in: MDAV 3/1969, 1–3
- RICHTER-REICHELHM, JOACHIM: Die römische Liebeslegie – Ein Kontrastprogramm zur Caesar-Lektüre, in: LGB 2/1992, 58–69
- RINGSHAUSEN, KARL (Hrsg.): Humanistische Bildung in unserer Zeit, Frankfurt / Main 1965
- RINNER, WERNER: Erfassen der Tendenz in Caesars Bellum Gallicum, in: FRIEDRICH MAIER (1983), 76–86
- ROBINSOHN, SAUL B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied / Berlin 1967, 31971
- ROBINSOHN, SAUL B. (Hrsg.): Curriculumentwicklung in der Diskussion, Düsseldorf 1972
- RÖMISCH, EGON: Prinzipien der Lektüreauswahl, in: Gymn. 67, 1960, 139–151
- RÖMISCH, EGON (Hrsg.): Griechisch in der Schule, Frankfurt/M. 1972
- RÖTTGER, GERHARD: Erziehung zur geistigen Zucht im altsprachlichen Unterricht, in: AU III/5, 1959, 9–33
- RÖTTGER, GERHARD: Tote Sprache – Lebendige Rede, Göttingen 1961
- RÖTTGER, GERHARD: Autonomer Sprachunterricht, in: AU X/4, 1967, 22–48
- RÖTTGER, GERHARD: Regelgrammatik und Sprachreflexion, in: AU XX/1, 1977, 56–71
- ROHLFES, JOACHIM: Lateinische Grammatik auf der Oberstufe, in: AU III/1, 1957, 72–90

- ROHLFES, JOACHIM: Politischer Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland, in: WALTER TWELLMANN (1981), 487–499
- ROSENTHAL, GEORG: Lebendiges Latein! Neue Wege im Lateinunterricht, Leipzig 1924
- ROTH, HEINRICH: Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuerer Forschungen, Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, Stuttgart <sup>6</sup>1971
- ROTH, HEINRICH: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover <sup>13</sup>1971
- ROTHENBURG, KARL-HEINZ GRAF VON: Comics im Lateinunterricht, in: LGB 1/1989, 2–10
- ROTHENBURG, KARL-HEINZ GRAF VON: Caesaris e commentariis de bello Gallico Bellum Helveticum, Stuttgart 1991
- ROTHENBURG, KARL-HEINZ GRAF VON: P. Ovidii Nasonis Metamorphoses selectae, pinxit Martin Frei, Stuttgart 1996
- ROTHFUCHS, JULIUS: Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts, insbesondere des Lateinischen, Marburg <sup>3</sup>1893
- RÜPKE, JÖRG: Gerechte Kriege – gerächte Kriege. Die Funktion der Götter in Caesars Darstellung des Helvetierfeldzuges, in: AU XXXIII/5, 1990, 5–13
- RÜSTOW, ALEXANDER: Gymnasium perpetuum, in: MDAV 3/1961, 2–7
- RUPPRECHT, ALBERT: Politische Bildung im altsprachlichen Unterricht, in: Gymn. 61, 1954, 47–53
- SACHSE, KURT: Vorschläge zum altsprachlichen Lehrplan eines deutschen Gymnasiums, in: Humanistische Bildung im nationalsozialistischen Staate, in: Neue Wege zur Antike 9, 1933, 59–80
- SALLMANN, KLAUS (Hrsg.): Die Geschichte des Deutschen Altphilologenverbandes 1925–1985; verfasst von ERICH BURCK, ADOLF CLASEN und ANDREAS FRITSCH, Sonderheft des Mitteilungsblattes des Deutschen Altphilologenverbandes, Bamberg 1987
- SATTLER, HANNA: Versuche mit der Sprechmethode im lateinischen Anfangsunterricht, in: AU III/5 1959, 62–91
- SCHADEWALDT, WOLFGANG: Gedanken zu Ziel und Gestaltung des Unterrichts in den alten Sprachen auf der Oberstufe unserer altsprachlichen Gymnasien, in: Gymn. 63, 1956, 298–318
- SCHADEWALDT, WOLFGANG: Sinn und Wert der humanistischen Bildung in unserer Zeit, Göttingen 1956; zitiert nach: ders. (1960), 934–941 (1960a)
- SCHADEWALDT, WOLFGANG: Das humanistische Bildungsideal und die Forderungen unserer Zeit; in: ders. (1960), 942–950 (1960b)
- SCHADEWALDT, WOLFGANG: Hellas und Hesperien, Zürich 1960
- SCHAEER, MARKUS: Latein – „eine Last, die zu tragen unsere Gesellschaft nicht mehr die Kraft hat?“ Eine Antwort auf Franz Josef Hausmann, in: MDAV 2/1995, 47–55
- SCHAEFER, GERWIN: Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Eine Bewußtseinsanalyse des deutschen Studienrates, Frankfurt / Main 1969
- SCHAEINDLER, AUGUST (Hrsg.): Methodik des Unterrichts in der griechischen Sprache, Wien 1915
- SCHAEINDLER, AUGUST (Hrsg.): Methodik des Unterrichts in der lateinischen Sprache, Wien 1913
- SCHILLER, HERMANN: Handbuch der praktischen Pädagogik, Leipzig 1894
- SCHINDLER, PETER: Der Lehrer der alten Sprachen, Stuttgart 1950



- SCHINDLER, WINFRIED: Interpretationsweisen im Literaturunterricht der Alten Sprachen, in: AU XXX/6, 1987, 4-16
- SCHIRNDING, ALBERT VON: Antike Texte - Denkmäler der Reflexion, in: Anr., Beiheft (1975), 50-52
- SCHMID, HERMANN: Lingua „ex efef“, Stuttgart 1993
- SCHMIDT, HARTMUT / SCHOEDEL, WOLFGANG: Latein im schulischen Fächerkanon heute, in: MDAV/Niedersachsen 3+4/1998, 27-32
- SCHMIDT, KURT: Übersetzen als geistige Schulung, in: AU II/8, 1956, 5-32
- SCHMIDT, KURT: Psychologische Voraussetzungen des Übersetzungsvorganges, in: AU VI/1, 1962, 5-50
- SCHMIDT, KURT: Probleme der lateinischen Grammatik, in: Gymn. 71, 1964, 311-327
- SCHMIDT, KURT: Mehrdeutigkeit und Determination. Zur Problematik des Verstehens lateinischer Texte, in: AU XI/2, 1968, 68-98
- SCHMITZ, DIETMAR: Eine Lanze gegen Caesar - Alternativen zu Cäsars Bellum Gallicum, in: Anr. 45, 1999, 32-40
- SCHMITZ, HEINZ: „Aktualisierung“ - das falsche Stichwort, in: Anr. 34, 1988, 113-114
- SCHNABEL, F.: Das humanistische Bildungsgut im Wandel von Staat und Gesellschaft, Bayerische Akademie der Wissenschaften, München <sup>2</sup>1956
- SCHNELLE, OTTO: Lateinunterricht ganz anders, in: Anr. 15, 1969, 192-196
- SCHÖNBERGER, OTTO: Anmerkungen zu einem Buch von Saul B. Robinsohn, in: MDAV 3/1968, 2-7
- SCHÖNBERGER, OTTO: Nochmals: Anmerkungen zu einem Buch von Saul B. Robinsohn, in: MDAV 4/1971, 1-8
- SCHÖNBERGER, OTTO: Entstehung und Funktion der Lernzielmatrix für den Lateinunterricht, in: KARL BAYER (1973), 25-29
- SCHÖNBERGER, OTTO: Thema oder Text? Erfassen der Kunstform eines antiken Werkes, in: Anr., Beiheft (1975), 53-56
- SCHÖNBERGER, OTTO: Caesar kämpft gegen Frankreich. Zu „Aktualisierung“ und „Apologetik“ des altsprachlichen Unterrichts, in: Anr. 33, 1987, 158-167
- SCHÖNBRUNN, WALTER: Das humanistische Gymnasium als eine Erziehungsstätte der Demokratie, in: Der weite Horizont, Beiträge zur Erziehung und Berufswahl, hrsg. von PAUL OESTREICH, H. 3, Rudolstadt o.J.
- SCHOLTZ, HARALD: Friedrich Gedike, in: Jahrbuch für die Geschichte Mittel- und Osteuropas, hrsg. von WILHELM BERGES und HANS HERZFELD, Berlin 1965, 128-181
- SCHRÖDER, HATTO: Warum fordern wir Latein als erste Fremdsprache?, in: Gymn. 56, 1949, 258-261
- SCHÜMANN, BERND F.: Caesars Wortschatz. Vollständiges Lexikon, Hamburg 1977
- SCHÜMANN, BERND F.: Caesar und die Gallier. Begleitbuch zur Lektüre des bellum Gallicum, Stuttgart 1998
- SCHÜTT, ERWIN: Lateinische Lesebücher, Fachbericht, in: Gymn. 59, 1952, 167-171
- SCHULZ, HARTMUT: Neue Schüler - neue Fachdidaktik? Zum Beitrag von Joachim Klowski, Klaus Sundermann und Edzard Visser im Heft 2/94 (Zur Diskussion gestellt), in: MDAV 4/1994, 138-139
- SCHULZ, HERMANN: Das alte Rom, Auswahl aus dem lateinischen Schrifttum, für den Schulgebrauch hrsg. u. erl., Frankfurt / Main 1957
- SCHULZ, KRISTINE: Gedanken zur Entwicklung des Altsprachen-Unterrichts in den neuen Bundesländern, insbesondere in Sachsen-Anhalt, in: AKADEMIE FÜR LEHRER-FORTBILDUNG DILLINGEN (1992), 19-23

- SCHULZ, MEINHARD-WILHELM: Bibliographie zu Cäsar als Ethnograph (z.T. kommentiert), in: AU XLI/4+5, 1998, 16–17 (1998a)
- SCHULZ, MEINHARD-WILHELM: De Gallis Britannis Germanis. Berichte über Land und Leute, Stuttgart 1998 (1998b)
- SCHULZ, MEINHARD-WILHELM: Die Germanen und der Rhein als biologische Grenze. Ein roter Faden durch das Gesamtwerk des BG, in: AU XLI/4+5, 1998, 5–15 (1998c)
- SCHULZ, MEINHARD-WILHELM: Apuleius, custos cadaveris, pinxit M.-E. Schupp, Bamberg 2001
- SCHULZ-BUSCHHAUS, ULRICH: Kanonbildung in Europa, in: HANS-JOACHIM SIMM (1988), 45–68
- SCHULZE, KARL: Neue Möglichkeiten für den altsprachlichen Unterricht, in: MDAV 1/1971, 11–14
- SCHULZE-BERGMANN, JOACHIM: Der literarische Kanon und die Passung von Leser und Text, Frankfurt / Main 1998
- SCHULZ-VANHEYDEN, ELMAR: Fachspezifische und fächerübergreifende Curricula und Curriculumprojekte: Alte Sprachen, in: KARL FREY (1975), Bd. 3, 382–391
- SCHWANITZ, DIETRICH: Bildung – Alles, was man wissen muss, Frankfurt / Main 1999
- SCHWEIM, LOTHAR: Schulreform in Preußen 1809–1819, Entwürfe und Gutachten, Weinheim 1966
- SCHWEN, CHRISTIAN: Der altsprachliche Unterricht in Mitteldeutschland, in: MDAV 3/1962, 2–7
- SCHWENK, BERNHARD / POGRELL, LORENZ VON: Bildung formale – materiale, in: DIETER LENZEN (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3, Stuttgart 1986, 394–399
- SCHWINGE, ERNST-RICHARD (Hrsg.): Die Wissenschaften vom Altertum am Ende des 2. Jahrtausends n. Chr., Stuttgart / Leipzig 1995
- SEEL, OTTO: Hinweis auf Lukian. Der veristisch-kynische Aspekt des Humanismus, in: AU II/10, 1956, 5–39
- SEEL, OTTO: Grammatik und Erlebnis, in: AU VI/5, 1963, 7–20
- SELLE, KURT: Zur Lage des altsprachlichen Unterrichts in der Bundesrepublik, in: MDAV 2/1987, 38–43
- SELLE, KURT: Der DAV vor neuen Aufgaben, in: MDAV 2/1991, 27–29
- SELLE, KURT: Stellungnahme des DAV zur Schulzeitverkürzung, in: MDAV 2/1991, 29f.
- SIEBENBORN, ELMAR: Textbegriffe und Interpretationsweisen. Zur semantischen Struktur als Grundlage unterrichtlichen Interpretierens, in: AU XXX/6, 1987, 17–42
- SIEBENBORN, ELMAR: Bellum Iustum. Caesar in der abendländischen Theorie des Gerechten Krieges, in: AU XXXIII/5, 1990, 39–55
- SIEBENBORN, ELMAR: Caesar, De bello Gallico. Text mit Erläuterungen. Arbeitsaufträge, Begleittexte, Stilistik, Göttingen 1995, <sup>2</sup>2001 (1995a)
- SIEBENBORN, ELMAR: Interpretationen und Unterrichtsvorschläge zu Caesars „Bellum Gallicum“, Göttingen 1995 (1995b)
- SIEBENBORN, ELMAR: Barbaren, Naturvölker, edle Wilde, in: AU XLI/4+5, 1998, 18–31
- SIMM, HANS-JOACHIM (Hrsg.): Literarische Klassik, Frankfurt / Main 1988
- SKOWRONEK, HELMUT: Synopse der in den einzelnen Gutachten formulierten Folgerungen, in: HEINRICH ROTH (<sup>6</sup>1971), 551–566
- SONTHEIMER, WALTHER: Livius, Römische Geschichte, Auswahl aus der 1. und 3. Dekade, Stuttgart <sup>4</sup>1951



- Sozialkunde als Prinzip in den alten Sprachen*, in: Amtsblatt des Bayerischen Ministeriums für Unterricht und Kultus 1952, 836 f.
- SPORN, CARL: Interpretation im altsprachlichen Unterricht, in: Päd. Prov. 5, 1951, 572–575
- SPRANGER, EDUARD: Die Generationen und die Bedeutung des Klassischen in der Erziehung (1924), in: ders., *Gesammelte Schriften I*, Geist der Erziehung, hrsg. von GOTTFRIED BRÄUER und ANDREAS FLITNER, Heidelberg 1969, 70–89
- SPRANGER, EDUARD / HAAG, ERICH: Der Sinn des altsprachlichen Gymnasiums in der Gegenwart, Tübingen 1960
- STÄDELE, ALFONS: Barbarenreden – ein Beitrag zur Behandlung des römischen Imperialismus im Lateinunterricht I, in: Anr. 27, 1981, 248–258
- Statistisches Bundesamt*: Fachserie A, Bevölkerung und Kultur, Reihe 10, Bildungswesen, 1. Allgemeinbildende Schule, Stuttgart 1963 ff.
- STEGMANN, REINHARD: Das abendländische Bewußtsein und die Schulerziehung, in: DHS 2, 1961, 31 ff.
- STEGMANN VON PRITZWALD, KURT: Zur Leistung der lateinischen Grammatik für die kategoriale Denkschulung (dargelegt an Substantivierung, Bezugsadjektiv und Verbalssystem), in: AU V/2, 1961, 106–122
- STEHLE, MATTHIAS: Übersetzungskunde?, in: Lateinischer Sprachunterricht. Sieben Beiträge zur Methodenfrage, Neue Wege zur Antike I, 12, Leipzig / Berlin 1936, 71–81
- STEINBUCH, KARL: Falsch programmiert. Über das Versagen unserer Gesellschaft in der Gegenwart und vor der Zukunft und was eigentlich geschehen müßte, Stuttgart 1968
- STEINHILBER, JÜRGEN: Medienhandbuch zum Lateinunterricht, Bamberg 1982
- STEINMETZ, PETER: Analysen, Folgerungen, Anregungen, in: KARL BAYER (1973), 62–73
- STEINTHAL, HERMANN: *Principia Latinitatis*. Grundsätzliches zum lateinischen Anfangsunterricht, Stuttgart 1966
- STEINTHAL, HERMANN: Das ewige Hin und Her. Hin-Übersetzen, Her-Übersetzen, Nicht-Übersetzen im Rahmen unseres Lateinunterrichts, in: AU X/4, 1967, 49–67
- STEPHAN-KÜHN, FREYA: *Martial, Epigramme*, Paderborn 1976
- STEPHANY, ALFRED: Die Ausbildung des Altsprachlers an den höheren Schulen, in: Gymn. 63, 1956, 245–259
- Stimmungsmache gegen Latein*, in: DASiU 3/1971, 15–17
- STRATENWERTH, DIETRICH: Linguistik als Desiderat der Unterrichtspraxis, in: LGB 3/1989, 97–109
- STRATENWERTH, DIETRICH: Caesar und seine Gegner. Romkritik, in: LGBB 1/1998, 2–8
- STROH, WILFRIED: Text oder Lernziel?, in: Anr. 33, 1986, 15 ff.
- SUERBAUM, WERNER: Vor dem Ende der Ganzschriftlektüre, in: Anr., Beiheft (1975), 57–64
- SUERBAUM, WERNER: Werklektüre oder thematische Sequenzenlektüre. Betrachtungen zu einem Problem der Curriculumplanung, in: ERICH HAPP/FRIEDRICH MAIER (1976), 31–49
- SUERBAUM, WERNER: *Caesaris Bellum Helveticum picturis narratum*. Zum Caesar-Comic des Grafen von Rothenburg, in: AU XXXIII/5, 1990, 82–95
- TAURECK, BERNHARD: Überzogener Anspruch als Gralshüter, in: *Forschung & Lehre*, 9/1994, 396–397; zitiert nach MDAV 4/1994, 121–123

- TENORTH, HEINZ-ELMAR: Hochschulzugang und gymnasiale Oberstufe in der Bildungspolitik von 1945–1973, Bad Heilbrunn 1975
- TENORTH, ELMAR: Alle alles zu lehren. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung, Darmstadt 1994
- THALER, OTTO: Auswahl aus der römischen Geschichte „ab urbe condita“ Buch XXI–XXX, Einleitung, Auswahl und Kommentar, Bamberg 1957 (zit. nach der 3. Aufl. 1971)
- THIEME, KLAUS-DIETER: ora et labora! Anmerkungen zur Ideologie lateinischer Lehrbücher, in: Berliner Lehrerzeitung, 8–9/1969, 18–25
- THIENEL, HARTMUT: Lernziele des Lateinunterrichts, Kiel 1972 (IPTS-Schriften 1)
- THOBÖLL, JENS: Acht Thesen zur Not des Lateinunterrichts, in: Anr. 15, 1969, 121f.
- THUROW, REINHARD: Zeitbezug – Aktualisierung – Transfer. Anmerkungen zur Rezeptions- und Legitimationsproblematik im altsprachlichen Unterricht nach der Erfahrung des Nationalsozialismus, in: AU XXV/3, 1982, 57–79
- TÖCHTERLE, KARLHEINZ: Ciceros Staatsschrift im Unterricht. Eine historische und systematische Analyse ihrer Behandlung an den Schulen Österreichs und Deutschlands, Innsbruck 1978
- TRÜMPNER, HUBERT: Die Ereignisse nach der Schlacht bei Cannae (Liv. XXII 50,4–61,16), in: AU VIII/1, 1965, 17–49
- TSCHEDEL, HANS-JÜRGEN: Caesar, Bellum Gallicum (vollst. Ausgabe), Text, Paderborn 1978. 7 Kommentarhefte von GERHARD RAMMING, Paderborn 1979–1981
- TÜTKEN, HANS: Lehrplan und Begabung, in: HEINRICH ROTH (†1971), 461–471
- TWELLMANN, WALTER (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 5.1, Düsseldorf 1981
- ULSHÖFER, ROBERT: Die Geschichte des Gymnasiums seit 1945, Heidelberg 1967
- UNDEUTSCH, UDO: Zum Problem der begabungsgerechten Auslese beim Eintritt in die höhere Schule und während der Schulzeit, in: HEINRICH ROTH (†1971), 377–405
- UNGER, HANS DIETRICH: Bespr. zu Friedrich Maier: Grundtexte Europas (1995), in: MDAV 3/1995, 121–122
- UTZ, CLEMENT: Vom Lehrbuch zur Lektüre. Vorschläge und Überlegungen zur Übergangphase, Bamberg 1994
- UTZ, CLEMENT: Mutter Latein und unsere Schüler: Fragen an die Stoffe der Schulgrammatik, in: PETER NEUKAM (1996), 108–130
- UTZ, CLEMENT: Mutter Latein und unsere Schüler – Überlegungen zu Umfang und Aufbau des Wortschatzes, in: PETER NEUKAM (2000), 146–172
- UTZ, CLEMENT (Hrsg.): adeo-PLUS, Autorenwortschätze, Bamberg 2004
- VESTER, HELMUT: Affektive Lernziele in amerikanischer Sicht, in: MDAV 4/1975, 2–11
- VESTER, HELMUT: Grammatikeinführung – an Einzelsätzen oder an Texten, in: Anr. 30, 1984, 375–383
- VESTER, HELMUT: Lateingrammatik und Schulpraxis. Neue Tendenzen und Perspektiven, in: KLAUS WESTPHALEN (1990), 101–121
- VESTER, HELMUT: μηδὲν ἄγαν. Grenzen der textorientierten Didaktik, in: JOACHIM GRUBER / FRIEDRICH MAIER (1992), 122–142
- VISSER, TAMARA: Bilder(geschichten) und Grammatik, in: AU XXXVII/1, 1994, 8–26

- VOGEL, JÖRGEN / VAN VUGT, BENEDIKT / VAN VUGT, THEODOR: Caesar, De bello Gallico (Auswahl), Text und Lehrerheft, Paderborn 2000
- VON DER LIETH, ELISABETH: Gerwin Schefer, Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers ... – Versuch einer Kritik, in: DHS 1970, 111-113
- VRETSKA, KARL: Erziehung und Gymnasium in der Krise der Zeit. Gedanken zu einer Erziehungsreform, in: Gymn. 58, 1951, 195-218; 289-305
- WAIBLINGER, FRANZ PETER: Überlegungen zur Struktur des lateinischen Sprachunterrichts, in: FC 1/1998, 9-19
- WALSDORFF, FRIEDRICH: Interpretation in der Schule und auf der Universität, in: Gymn. 63, 1956, 206-216
- WECKER, OTTO: Zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts, in: NJb 7 (1931), H. 8, 709-717
- WECKER, OTTO: Die natürliche Methode im altsprachlichen Unterricht, in: K. FRIEL (1936), 63-92
- WEEBER, KARL-WILHELM: Mit dem Latein am Ende? Tradition mit Perspektiven, Göttingen 1998
- WEGELER, CORNELIA: „... wir sagen ab der internationalen Gelehrtenrepublik“: Altertumswissenschaft und Nationalsozialismus. Das Göttinger Institut für Altertumskunde 1921-1962, Wien 1996
- WEIDENMANN, BERND: Informative Bilder. Was sie können, wie man sie didaktisch nutzen und wie man sie nicht verwenden sollte, in: AU XXXIII/1+2, 1990, 44-50
- WEINOLD, HORST: Cicero, de re publica, Bamberg 1974
- WEINRICH, HARALD: Die lateinische Sprache zwischen Logik und Linguistik, in: Gymn. 73, 1966, 147-163
- WEINRICH, HARALD: Die sprachlose Freundschaft oder Bleibt uns die französische Sprache weg? (Langenscheidts Mitteilungen für den Philologen, Sonderheft 14), Wolfenbüttel 1978
- WENZEL, MICHAEL: Transfer in die Wirklichkeit I + II, in: Anr. 40, 1994, 168-175, 225-229
- WERNSTEDT, ROLF: Bildungspolitische Einschätzung der Renaissance des altsprachlichen Unterrichts, in: LUTZ HIEBER / RUDOLF WOLFGANG MÜLLER (1982), 245-254
- WERRA, JOSEPH / UPPENKAMP, JULIUS: Titi Livi ab urbe condita libri; eine Auswahl des Bedeutsamsten aus der ersten und dritten Dekade, Ausgabe B, Münster<sup>25-28</sup>1955
- WESTPHALEN, KLAUS: „Falsch motiviert?“ Überlegungen zum Motivationsproblem im Lateinunterricht als zweiter Fremdsprache, in: AU XIV/5, 1971, 5-20 (1971a)
- WESTPHALEN, KLAUS: Prolegomena zum lateinischen Curriculum, in: DASiU 1/1971, 6-14 (1971b)
- WESTPHALEN, KLAUS: Zum Lernzielprogramm der Alten Sprachen auf der Kollegstufe, in: KARL BAYER / KLAUS WESTPHALEN (1971), 19-25 (1971c)
- WESTPHALEN, KLAUS: Allgemeine Lernziele für den altsprachlichen Unterricht, in: Anr. 12, 1972, 229-234 (1972a)
- WESTPHALEN, KLAUS: Curriculum zwischen Theorie und Praxis, in: SAUL B. ROBINSOHN (1972), 130-139 (1972b)
- WESTPHALEN, KLAUS: Curriculumreform – Möglichkeiten und Grenzen, in: Anr. 12, 1972, 53-60 (1972c)
- WESTPHALEN, KLAUS: Curriculumrevision und Alte Sprachen (3 Thesen), in: DASiU 2/1972, 18f. (1972d)

- WESTPHALEN, KLAUS: Lateinunterricht und Curriculumforschung, in: KARL BAYER (1973), 7–17 (1973a)
- WESTPHALEN, KLAUS: Praxisnahe Curriculumentwicklung, Donauwörth 1973 (1973b)
- WESTPHALEN, KLAUS: Traditionelle Bildung und aktuelle Lernziele. Entstehungsgeschichte und Standort der Curriculumreform, in: AU XVI/4, 1973, 5–17 (1973c)
- WESTPHALEN, KLAUS: Der Lateinunterricht im Spiegel neuer Lehrpläne, in: MDAV 1/1974, 4–13
- WESTPHALEN, KLAUS: Curriculumreform über staatliche Instanzen mit Richtlinien- und Lehrplankompetenz am Beispiel Bayerns, in: KARL FREY (1975), Bd. 1, 323–330 (1975a)
- WESTPHALEN, KLAUS: Latein ohne Richtschnur? Zum Problem des Lektürekansons, in: Anr., Beiheft (1975), 84–94 (1975b)
- WESTPHALEN, KLAUS: Gymnasialbildung und Oberstufenreform, Donauwörth 1979
- WESTPHALEN, KLAUS: Der Beitrag der Alten Sprachen zur gymnasialen Bildung, in: AU XXIV/2, 1981, 48–63
- WESTPHALEN, KLAUS: Englisch und Latein. Fundamentalsprachen des Gymnasiums, Stuttgart 1984
- WESTPHALEN, KLAUS: Der altsprachliche Unterricht im Kontext der modernen Schule. Eine pädagogisch-didaktische Standortbestimmung nach 15 Jahren Fortentwicklung, in: Anr. 32, 1986, 360–373
- WESTPHALEN, KLAUS: Humanistische Verantwortungsethik im Erziehungsprogramm des Gymnasiums, in: Anr. 35, 1989, 291–298
- WESTPHALEN, KLAUS u. a.: Bildung durch Sprache. Beiträge zum lateinischen Grammatikunterricht, Bamberg 1990
- WESTPHALEN, KLAUS: Einige Monita zum lateinischen Sprachunterricht. Mit kritischen Anmerkungen zur Schulbuchgestaltung, in: ders. (1990), 72–85 (1990a)
- WESTPHALEN, KLAUS: Basissprache Latein, Bamberg 1992
- WESTPHALEN, KLAUS: Die Felix-Konzeption im Überblick, in: *Felix – Der Lehrerband* (1996), 5–13 (1996a)
- WESTPHALEN, KLAUS: Textarbeit mit Felix, in: *Felix – Der Lehrerband* (1996), 38–49 (1996b)
- WESTPHALEN, KLAUS: Lektüre als Didaktikum. Ein Beitrag zur historischen Didaktik, in: STEFAN KIPF (2001), 133–153
- WIECHMANN, JÜRGEN (Hrsg.): Bewährtes weiterentwickeln – Impulse für die gymnasiale Bildung, FS Westphalen, Bamberg 1996
- WIERSING, ERHARD (Hrsg.): Humanismus und Menschenbildung: zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft der bildenden Begegnung der Europäer mit der Kultur der Griechen und Römer, in: Detmolder Hochschulschriften, Bd. 4, Essen 2001
- WIERSING, ERHARD: Humanismus und Menschenbildung: zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft der bildenden Begegnung der Europäer mit der Kultur der Griechen und Römer, in: ders. (2001), 15–93 (2001a)
- WILAMOWITZ-MOELLENDORFF, ULRICH VON: Der griechische Unterricht auf dem Gymnasium, in: Verhandlungen über die Fragen des höheren Unterrichts, hrsg. vom Minister der geistlichen usw. Angelegenheiten, Berlin, 6. bis 8. Juni 1900, Halle 1902, unveränd. Nachdruck Glashütten 1972, 205–217
- WILHELM, THEODOR: Theorie der Schule – Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften, Stuttgart <sup>2</sup>1969

- WILHELM, THEODOR: Die Allgemeinbildung ist tot – es lebe die Allgemeinbildung, in: Neue Sammlung 25, 1985, 120–150
- WILL, WOLFGANG: Julius Caesar. Eine Bilanz, Stuttgart 1992
- WILSING, NIELS: Die Praxis des Lateinunterrichts, Tübingen 1951
- WILSING, NIELS: Die Praxis des Lateinunterrichts, Teil I: Probleme des Sprachunterrichts, Stuttgart <sup>2</sup>1964 (<sup>2</sup>1964a)
- WILSING, NIELS: Die Praxis des Lateinunterrichts, Teil II: Probleme der Lektüre, Stuttgart <sup>2</sup>1964 (<sup>2</sup>1964b)
- WINKEL, RAINER: Zeitgenössische Pädagogik, in: ders. (Hrsg.), Pädagogische Epochen, Düsseldorf 1988, 229–257
- WINKLER, SABINE: Von Galliern und anderen Nackten und Toten. Einstieg in Cäsars Bellum Gallicum über Robert Sherrods „Tarawa“ und Norman Mailers „Die Nackten und die Toten“, in: Anr. 42, 1993, 236–238
- WOLF, FRIEDRICH AUGUST: Vorlesung über die Geschichte der römischen Litteratur, hrsg. von J. D. GÜNTHER, Leipzig 1832
- WÖLKE, HANSJÖRG: 10 Thesen zum Griechischunterricht; in: LGBB 2/1995, 62–72
- WOLTER, MARTIN / HOEPPING, INGO: Caesar übersetzen. De bello Gallico. Der Helvetierkrieg (Version 2.0), Minerva, Alte Sprachen am PC, Leipzig 2001
- WONKA, PETER: Leserbrief zu den Homburger Empfehlungen, in: MDAV 3/1981, 8f.
- WOPPERER, EUGEN: Ist eine humanistische Bildung heute noch möglich?, in: DHS 9/1957, 188–194
- WÜLFING, PETER: Die Anfangslektüre des Kölner Arbeitskreises, in: AU XVIII/5, 1975, 79–92
- WÜLFING, PETER: Altertumskunde – Die Welt der Römer im Lateinunterricht, in: WILHELM HÖHN / NORBERT ZINK (1979), 300–333
- WÜLFING, PETER: Caesars Bellum Gallicum: ein Grundtext europäischen Selbstverständnisses. Ein Vortrag, in: AU XXXIV/ 4, 1991, 68–84
- ZACH, ERHARD: Caesar, in: Latein in unserer Welt. Römische Prosa I, Text, Lektürebegleitheft, hrsg. von WILHELM HADAMOVSKY und ERNST NOWOTNY, Wien 1988
- ZEIHER, HELGA: Gymnasiallehrer und Reformen, in: Texte und Dokumente zur Bildungsforschung, hrsg. vom MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, Veröffentlichungen aus dem Projekt Schulleistung, Band 1, Stuttgart 1973
- ZEITLER, WOLFGANG: Der Germanenexkurs im 6. Buch von Caesars Bellum Gallicum, in: FRIEDRICH MAIER (1983), 87–116
- ZEPF, MAX: Die Krise des Humanismus und die Altertumswissenschaft, in: Gymn. 58, 1951, 98–123
- ZIMMERMANN, HERBERT: Zur Darstellung sprachlicher Phänomene in einer lateinischen Schulgrammatik, in: AU VI/5, 1963, 51–72
- ZIMMERMANN, HERBERT: Politeia. Der Mensch in der Reflexion über seine Lebensgestaltung, Frankfurt / Main 1984
- ZINK, NORBERT: Caesar, in: WILHELM HÖHN / NORBERT ZINK (1987), 232–241
- ZINK, NORBERT: Caesar, Commentarii rerum gestarum belli Gallici liber I–VIII, (vollst.), Text, Übersetzungshilfen, Frankfurt / Main 1988
- ZINSMEISTER, HANS: Der Wert sprachgeschichtlicher Belehrung für den Griechischunterricht an Gymnasium und Universität, in: Gymn. 66, 1959, 141–150
- ZUNTZ, GÜNTHER: Griechischer Anfängerunterricht gestern, heute und morgen, in: AU XVII/5, 1974, 41–64

## X. 2 Griechische und lateinische Unterrichtswerke

- Arcus*, Eine Einführung in Latein als 2. Fremdsprache, 2 Bde., von JÜRGEN BRANDES, DIETER GAUL, JÜRGEN STEINHILBER, Frankfurt / Main 1995
- Arcus compactus*, Einführung in spät beginnendes Latein, von JÜRGEN BRANDES u. DIETER GAUL, Frankfurt / Main 1998
- Ars Graeca*, Lehr- und Übungsbuch für den griechischen Anfangsunterricht, hrsg. von OTTO LEGGEWIE, neubearb. von GÜNTHER B. PHILIPP, Paderborn 1982
- Ars Latina*, Lateinisches Unterrichtswerk (Neubearbeitung), 4 Bde., hrsg. von ALBERT LINNENKUGEL u. a., Paderborn
- Bd. I, von ALBERT LINNENKUGEL und ERNST BERNERT, <sup>7</sup>1961 (unveränd. Nachdruck der Neubearb. von 1953)
- Bd. II, von ALBERT LINNENKUGEL und GERHARD OOMEN, <sup>7</sup>1954 (unveränd. Nachdruck der Neubearb. von 1954)
- Bd. III, von GERHARD OOMEN, ERNST BERNERT, G. RICHTER, G. VITALIS, 1954
- Bd. IV, von G. RICHTER und G. VITALIS, <sup>5</sup>1962 (unveränd. Nachdruck der Neubearb. v. 1955)
- Ars Latina*, Für Schulen mit grundständigem Latein, 2 Bde., neubearbeitet von GERD BOEKHORST und ARNO REIFF, Paderborn 1983–85
- Contextus*, Eine Einführung in das Lateinische als 2. Fremdsprache, 3 Bde., von DIETER GAUL, WILLIBALD HEILMANN, WILHELM HÖHN, UDO PÜRZER, Frankfurt / Main 1977–79
- Cursus Brevis*, Unterrichtswerk für Latein, hrsg. von GERHARD FINK und FRIEDRICH MAIER, Bamberg / München 2000
- Cursus Continuus*, Ausgabe A, Unterrichtswerk für Latein als zweite Fremdsprache, hrsg. von GERHARD FINK und FRIEDRICH MAIER, Bamberg / München 1995
- Grammatischer Begleitband*, verfasst von HARTMUT GROSSER und FRIEDRICH MAIER, Bamberg / München 1995, <sup>2</sup>1997
- Lehrerband*, hrsg. von GERHARD FINK und FRIEDRICH MAIER, Bamberg / München 1995
- Cursus Latinus*, hrsg. von KARL BAYER, 3 Bde., Bamberg / München
- Bd. I, von GERHARD FINK und KURT BENEDICTER, 1972, 1977
- Bd. II, von RUDOLF HOTZ und HUBERTUS KUDLA, 1973, <sup>2</sup>1980
- Bd. III, von GERHARD FINK und KURT BENEDICTER, 1974, <sup>2</sup>1980
- Bd. I, Methodisches Beiheft, von GERHARD FINK, unter Mitwirkung von RICHARD BAUER, HARTMUT GROSSER, FRIEDRICH MAIER, KONRAD RAAB, Bamberg / München 1972
- Bd. II, Methodisches Beiheft, von RUDOLF HOTZ und HUBERTUS KUDLA, Bamberg / München 1985
- Cursus Latinus Compactus*, Latein als 2. Fremdsprache, 3 Bde. hrsg. von KARL BAYER, Bamberg / München
- Bd. I, von KURT BENEDICTER und GERHARD FINK, 1987
- Bd. II, von RUDOLF HOTZ, HUBERTUS KUDLA, KONRAD RAAB, 1988
- Bd. III, von KURT BENEDICTER und GERHARD FINK, 1989
- Cursus Novus*, Lateinisches Unterrichtswerk in zwei Bänden, hrsg. von KARL BAYER, Bamberg / München
- Bd. I, von KURT BENEDICTER, GERHARD FINK, MANFRED KESSLER, 1981
- Bd. II, von RUDOLF HOTZ, HUBERTUS KUDLA, KONRAD RAAB, 1982



- Cursus Novus Compactus*, Lateinisches Unterrichtswerk, hrsg. von KARL BAYER, Bamberg / München 1989
- Exercitia Latina*, für Latein als zweite Fremdsprache, 4 Bde., hrsg. v. RAIMUND PFISTER und HANS RUBENBAUER; Bamberg / München  
 Bd. I, von ROBERT HORNUMG, <sup>8</sup>1971 (1962)  
 Bd. II, von LUDWIG VOIT, <sup>6</sup>1971 (1962)  
 Bd. III, von OTTO HUBER, <sup>5</sup>1971 (1963)  
 Bd. IV, von ROBERT HORNUMG, <sup>4</sup>1971 (1965)
- Felix*, Ausgabe A, hrsg. von KLAUS WESTPHALEN, CLEMENT UTZ und RAINER NICKEL, Bamberg 1995  
*Der Lehrerband*, hrsg. von KLAUS WESTPHALEN, CLEMENT UTZ und RAINER NICKEL, Bamberg 1996
- Felix*, Ausgabe B, 3 Bde., hrsg. von CLEMENT UTZ und KLAUS WESTPHALEN, Bamberg / München 1997-99
- Fontes*, Lehrgang für Latein als 3. Fremdsprache und für späteren Beginn von HANS-JOACHIM GLÜCKLICH, HORST HOLTERMANN, WOLFGANG ZAPPE, Göttingen 1979
- Grundkurs Latein*, von WILFRIED STOSCH und JOACHIM RICHTER-REICHEL, Frankfurt / Main 1976
- Hellas*, Lehrgang des Griechischen, hrsg. von FRIEDRICH MAIER, verfasst von MANFRED BISSINGER u. a., Bamberg 1996, <sup>3</sup>2000
- Historio*, Lehrgang des Griechischen, erarb. von J. YSEBAERT, K. L. LEIP, Frankfurt / Main 1981
- Ianua Linguae Graecae*, Lese- und Übungsbuch für den griechischen Anfangsunterricht, von HORST HOLTERMANN, Ausgabe A, Göttingen <sup>3</sup>1972, Neudruck 1992
- Ianua Nova*, Ausgabe A für Latein als zweite Fremdsprache, hrsg. von HORST HOLTERMANN und JOACHIM MOLSEN, Göttingen  
 Bd. I, von HELMUT SCHLÜTER und KURT STEINICKE, 1970, <sup>2</sup>1971  
 Bd. II, von HEINZ PAPENHOFF und HANS GAPPA, 1971  
 Bd. III, Klassische und mittellateinische Prosa und Dichtung, 1973  
*Begleitgrammatik* zu Teil I und II, von RUDOLF SEEBAß und HEINZ SEIDEL, Göttingen 1970  
*Lehrerheft*, von HORST HOLTERMANN u. a., Göttingen 1972
- Ianua Nova*, hrsg. von HORST HOLTERMANN, Ausgabe B, Kurzausgabe, Lehrgang für Latein als 2. oder 3. Fremdsprache, Göttingen 1974  
 Teil I, von HELMUT SCHLÜTER und KURT STEINICKE  
 Teil II, von HEINZ PAPENHOFF und HANS GAPPA
- Ianua Nova Neubearbeitung*, Lehrgang für Latein als 1. oder 2. Fremdsprache, hrsg. von HORST HOLTERMANN und HANS BAUMGARTEN, Göttingen  
 Bd. I, von HELMUT SCHLÜTER und KURT STEINICKE, 1986  
 Bd. II, von HEINZ PAPENHOFF und HANS GAPPA, 1987
- Instrumentum*, Lateinisches Unterrichtswerk, hrsg. von ERICH HAPP, RAIMUND PFISTER, LUDWIG VOIT und GÜNTER WOJACZEK, 3 Bde., Bamberg / München  
 Bd. I, von JÜRGEN HERRMANN, 1978  
 Bd. II, von WOLFGANG FLURL und ULRICH TIPP, 1979  
 Bd. III, von JÜRGEN HERRMANN, RAIMUND PFISTER, ULRICH TIPP und GÜNTER WOJACZEK, 1980  
 Bd. I, *Lehrerheft*, von RAIMUND PFISTER, Bamberg / München 1985

- Intensivkurs Latein*, von JOACHIM RICHTER-REICHELHLM und WILFRIED STOSCH, Frankfurt / Main 1986
- Interesse*, Lehrwerk für Latein als 2. Fremdsprache, 3 Bde., von DIETER LOHMANN, LILIAN BALENSIEFEN, MATTHIAS BAUSENHART, DIETER ELSÄSSER, KRISTINE SCHULZ, ERIKA SPIGELIN-ROGGER, HANS DIETER STÖVER, München 1996-98
- Iter Romanum*, Lehrwerk Latein (2. Fremdsprache), hrsg. von JÖRGEN VOGEL, BENEDIKT VAN VUGT, THEODOR VAN VUGT, Paderborn 1996
- Itinera*, Lateinisches Unterrichtswerk für Latein als 3. Fremdsprache, von DIETER KOLSCHÖWSKY, ANGELA STEINMEYER, HERMANN TISCHLEDER, KLAUS WEDDIGEN, Stuttgart 1997
- Kanthenos*, Griechisches Unterrichtswerk, von WILFRIED ELLIGER, GERHARD FINK, GÜNTER HEIL, THOMAS MEYER, Köln 1982
- Krüger: Lateinisches Unterrichtswerk*, Neufassung, von HANS JÜRGEN HILLEN, 2 Bde., Frankfurt / Main 1984-1986
- Latein drei*, von RAINER NICKEL, Bamberg 2000
- Lateinisches Unterrichtswerk*, 2 Bde., von EDUARD BORNEMANN, Frankfurt / Main  
 Bd. I, <sup>3</sup>1949; Bd. II, 1949  
 Bd. I, Erklärungen und Anregungen für den Lehrer, <sup>2</sup>1946  
 Bd. II, Erklärungen und Anregungen für den Lehrer, o. J.
- Lateinisches Unterrichtswerk*, 2 Bde. von EDUARD BORNEMANN, bes. von WALTER GOETZE und WILHELM STIPP, Frankfurt / Main  
 Bd. I, <sup>12</sup>1962; Bd. II, <sup>3</sup>1954
- Lateinisches Unterrichtswerk*, Ausgabe A, 1. Fremdsprache, 3 Bde., von EDUARD BORNEMANN, neu bearb. von ERNST GEBHARDT und PAUL KROH, Frankfurt / Main 1985-87
- Lateinisches Unterrichtswerk*, Ausgabe C, 2. Fremdsprache, 2 Bde., in Zusammenarbeit mit KARL-ERNST PETZOLD und EDUARD BORNEMANN, neu bearb. von ERNST GEBHARDT, PAUL KROH, KURT W. REINHARDT, Frankfurt / Main 1981-82
- Lateinisches Unterrichtswerk*, Ausgabe A, 2 Bde., hrsg. von MAX KRÜGER, Frankfurt / Main  
 Bd. I, <sup>10</sup>1960; Bd. II, <sup>5</sup>1955
- Lateinisches Unterrichtswerk*, Ausgabe C, 3 Bde., hrsg. von MAX KRÜGER, Frankfurt / Main  
 Bd. I, <sup>2</sup>1955, Bd. II, 1954, <sup>4</sup>1964; Bd. III, 1955
- Latinum*, Lehrgang für den spätbeginnenden Lateinunterricht, von HELMUT SCHLÜTER und KURT STEINICKE, Göttingen 1992
- Latinum*, Ausgabe B, Lehrgang für den später beginnenden Lateinunterricht, von HELMUT SCHLÜTER und KURT STEINICKE, Göttingen 1992, <sup>2</sup>1997
- Lectiones Latinae*, Lateinisches Unterrichtswerk für Gymnasien, 5 Bde., Bamberg / München  
 Bd. I, von GEORG SCHÖNER, <sup>3</sup>1950  
 Bd. II, von HANS RUBENBAUER, <sup>2</sup>1952  
 Bd. III, von BENEDIKT HAAG, <sup>3</sup>1952  
 Bd. IV, von LUDWIG FRÜCHTEL und BENEDIKT HAAG, 5. Aufl., o. J.  
 Bd. V, von LUDWIG FRÜCHTEL, <sup>2</sup>1951
- Lectiones Latinae*, Lateinisches Unterrichtswerk, Neufassung, 5 Bde., hrsg. von LUDWIG VOIT u. a., Bamberg / München  
 Bd. I, von GEORG SCHÖNER, 1960



- Bd. II, von KARL LANIG, 1961  
 Bd. III, von SIEGFRIED KÄSS, <sup>4</sup>1969  
 Bd. IV, von ULRICH FECH, 1963  
 Bd. V, von KARL BAYER, <sup>2</sup>1970
- Legere*, Latein ab Jahrgangsstufe 9, von RAINER NICKEL, Bamberg 1991
- Lehrbuch der lateinischen Sprache*, von WILHELM BIERMANN, Düsseldorf 1971
- Lexis* (Neufassung), Einführung in die griechische Sprache, von WILLIBALD HEILMANN, KURT ROESKE, ROLF WALTHER, 2 Bde., Frankfurt / Main 1988
- Lingua Latina*, Lateinisches Unterrichtswerk, von GERHARD RÖTTGER, Frankfurt / Main 1973
- Litterae*, Unterrichtswerk für spätbeginnendes Latein, von RAINER NICKEL, Bamberg 1982
- Litteratus*, Das Lehrerheft zu *Litterae*, von RAINER NICKEL, Bamberg / München 1982
- Ludus Latinus*, Lateinisches Lese- und Übungsbuch, hrsg. von WILHELM HARTKE und GERHARD MICHAELIS, Leipzig / Berlin  
 Teil I für Sexta von G. BOESCH u. a., <sup>7</sup>1931
- Ludus Latinus*, Lateinisches Lese- und Übungsbuch (Ausgabe A), 4 Bde., hrsg. WILHELM HARTKE und GERHARD MICHAELIS, Stuttgart  
 Bd. I, <sup>10</sup>1966; Bd. II, <sup>13</sup>1969; Bd. III, <sup>7</sup>1966; Bd. IV, <sup>7</sup>1966
- Ludus Latinus*, Lateinisches Unterrichtswerk für Latein als erste Fremdsprache, Neubearbeitung (Ausgabe B), 3 Bde., hrsg. von ERNST HABENSTEIN u. WALTHER SONTHEIMER, Stuttgart  
 Bd. I, von ERNST HABENSTEIN und H. SCHWAMBORN, <sup>3</sup>1954  
 Bd. II, von ERNST HABENSTEIN, <sup>3</sup>1955  
 Bd. III, von WALTHER SONTHEIMER, <sup>7</sup>1966, <sup>8</sup>1968
- Lumina*, Lehrgang für Latein als 2. Fremdsprache, hrsg. von HELMUT SCHLÜTER, Göttingen 1998
- Lumina*, Lehrgang für Latein als 2. Fremdsprache, Begleitgrammatik, von URSULA BLANK-SANGMEISTER und HUBERT MÜLLER, Göttingen 1999
- Nota*, Lehrgang für Latein als 3. Fremdsprache, für Kurse auf der Sekundarstufe II, an Universitäten, Kollegs, Abendgymnasien von MANFRED FUHRMANN, EBERHARD HERMES, HERMANN STEINTHAL, NIELS WILSING, Stuttgart 1976
- Novum Fundamentum Latinum*, Lehr-, Übungs-, Lese- und Sachbuch für Latein als zweite oder dritte Fremdsprache, hrsg. von HANS KLINGELHÖFER, Düsseldorf 1976
- Orbis Romanus*, Einführung in die lateinische Sprache, von HEINRICH SCHMEKEN, Paderborn 1978
- Orbis Romanus*, Lehrgang Latein als 2. Fremdsprache, bearbeitet von FREYA STEPHAN-KÜHN und FRIEDRICH STEPHAN, Paderborn 1985
- Organon*, Übungsbuch, von ERICH HAPP, ROBERT MENZEL, MAX WEIß, ALFRED ZELLER, München / Bamberg 1980, <sup>3</sup>1990
- Ostia*, Lateinisches Unterrichtswerk in zwei Bänden, erarbeitet von WALTER SIEWERT, WERNER STRAUBE, KLAUS WEDDIGEN, Stuttgart 1985, 1986  
 Lehrerkommentar, von KLAUS WEDDIGEN, WALTER SIEWERT, HELMUT SCHAREIKA, Stuttgart 1988
- Ostia Altera*, Lateinisches Unterrichtswerk, 2 Bde., von WALTER SIEWERT, ANGELA STEINMEYER, HERMANN TISCHLEDER, KLAUS WEDDIGEN, Stuttgart 1995, 1996
- Pontes*, Begleitbuch zur Lektüre nach übergeordneten Themen, bearb. von J. A. Mayer, Stuttgart 1970, <sup>2</sup>1978

- Prima. Gesamtkurs Latein*, hrsg. von CLEMENT UTZ, Textband A, Bamberg 2004
- Propylaia*, Griechisches Unterrichtswerk, bearb. von KURT PERSON, Stuttgart 1976 (Neudruck 1990)
- redde rationem*, Lehrgang für Latein als erste und zweite Fremdsprache auf der Grundlage des holländischen Lehrgangs von A. G. DE MAN und G. J. M. J. TE RIELE in Verbindung mit GOTTFRIED BLOCH, WERNER EMRICH u. a.
- orationes* (Textband) Stuttgart 1971
- Arbeitsbuch III*, von GOTTFRIED BLOCH, WERNER EMRICH, ANTJE HELLWIG, JOHANNES MALMS, Stuttgart 1975
- Hinweise zur Unterrichtsplanung*, bearb. von GOTTFRIED BLOCH, WERNER EMRICH, HERMANN STEINTHAL, Stuttgart <sup>2</sup>1977
- Roma*, Unterrichtswerk für Latein als 1. Fremdsprache, hrsg. von JOSEF LINDAUER und KLAUS WESTPHALEN, 4 Bde., Bamberg
- Bd. I, von REINHOLD ERNSTBERGER und HANS RAMERSDORFER, 1975
- Bd. II, von WERNER BOSCH und LUDWIG HÄRING, 1976, <sup>2</sup>1978
- Bd. III, von GERHARD HERTEL und GÜNTER WOJACZEK, 1977
- Bd. IV, von HUBERT BRUMBERGER, GERHARD JÄGER und ALEXANDER RAUBOLD, 1978
- Bd. I, *Lehrerheft*, von REINHOLD ERNSTBERGER und HANS RAMERSDORFER, Bamberg / München 1978
- Bd. III, *Lehrerheft*, von GERHARD HERTEL und GÜNTER WOJACZEK, Bamberg / München 1983
- Roma B*, Unterrichtswerk für Latein, Ausgabe B in zwei Bänden, hrsg. von JOSEF LINDAUER und KLAUS WESTPHALEN, Bamberg / München
- Bd. I, von REINHOLD ERNSTBERGER und HANS RAMERSDORFER, 1984
- Bd. II, von GERHARD HERTEL und GÜNTER WOJACZEK, 1985
- Roma C*, Unterrichtswerk für Latein, 3 Bde., hrsg. von JOSEF LINDAUER und KLAUS WESTPHALEN, Bamberg / München 1987–1989
- Salvete*, von ALFRED BERTRAM, MANFRED BLANK u. a., Berlin 1995
- Salvete*, Begleitgrammatik, von ARMIN HÖFER, Berlin 1995
- Studete Linguae Latinae*, Lehrbuch der lateinischen Sprache, von PETER WITZMANN, LISELOT HUCHTHAUSEN, MARGARETE BRUß, KARL-HEINZ GERHARDT, Berlin 1993
- Vita Romana*, Unterrichtswerk für Latein als zweite Fremdsprache, 2 Bde., bearb. u. a. von ARTHUR KRACKE, Stuttgart
- Bd. I, <sup>9</sup>1970; Bd. II, <sup>6</sup>1969
- Methodisches Lehrerheft zum Lese- und Übungsbuch I, Stuttgart 1969
- Methodisches Lehrerheft zum Lese- und Übungsbuch II, Stuttgart <sup>2</sup>1966 (1956)
- Probeteildruck aus Lese- und Übungsbuch I, Stuttgart 1951

### X. 3 Lehrpläne und Rahmenrichtlinien

#### Baden-Württemberg

*Jahrgangspläne Griechisch Kl. 9–13*, in: Bildungsplan für das Gymnasium, Kultus und Unterricht, Lehrplanheft 4/1994, Stuttgart 1994, passim

*Jahrgangspläne Latein Kl. 5–13*, in: Bildungsplan für das Gymnasium, Kultus und Unterricht, Lehrplanheft 4/1994, Stuttgart 1994, passim

- Lehrplan Gymnasium, Griechisch*, in: Bildungsplan für das Gymnasium der Normalform, Bd. 1, Kl. 5–13, Kultus und Unterricht, Lehrplanheft 8/1984, Stuttgart 1984, 743–771
- Lehrplan Gymnasium, Latein*, in: Bildungsplan für das Gymnasium der Normalform, Bd. 1, Kl. 5–13, Kultus und Unterricht, Lehrplanheft 8/1984, Stuttgart 1984, 655–741
- Lehrplan Alte Sprachen*, in: Lehrpläne für die allgemeinbildenden Gymnasien, hrsg. vom Kultusministerium Baden-Württemberg, Stuttgart 1957, 87–97

## **Bayern**

- Curricularer Lehrplan für Griechisch* in der 11. Jahrgangsstufe des Humanistischen Gymnasiums, in: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Sondernummer 12/1977, 450ff.
- Curricularer Lehrplan für Griechisch* in der Kollegstufe (Grundkurs), in: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Sondernummer 12/1978, 357ff.
- Curricularer Lehrplan für Latein* als erste Fremdsprache in den Jahrgangsstufen 7 und 8 der Gymnasien, in: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Sondernummer 11, München 1978, 333–341
- Curricularer Lehrplan für Latein* als erste Fremdsprache in den Jahrgangsstufen 9 und 10 der Gymnasien, in: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Sondernummer 16, München 1979, 485–500
- Curricularer Lehrplan für Latein* als zweite Fremdsprache in den Jahrgangsstufen 7, 8 und 9 der Gymnasien, in: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Sondernummer 11, München 1978, 342–355
- Curricularer Lehrplan für Latein* als zweite Fremdsprache in der Jahrgangsstufe 10 der Gymnasien, in: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Sondernummer 16, München 1979, 501–512
- Curricularer Lehrplan für Latein in der Kollegstufe* (Bayern), hrsg. vom Staatsinstitut für Schulpädagogik, München 1976 (Sonderdruck)
- Fachlehrplan für Griechisch*, in: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, Teil I, München 1991
- Fachlehrplan für Latein*, in: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, Teil I, Sondernummer 14/1991, München 1991
- Lehrpläne für Höhere Schulen in Bayern, Latein*, in: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, München 1952, 764–768
- Lehrpläne für Höhere Schulen in Bayern, Latein*, in: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus 16, München 1964, 345–358
- Lehrplan für das Gymnasium in Bayern, Latein*, München 2004

## **Berlin**

- Bildungsplan für die Grundschule der Berliner Schule*, hrsg. vom Senator für Volksbildung, Berlin 1962
- Entwurf eines Bildungsplans für die Oberschule wissenschaftlichen Zweiges, Alte Sprachen*, hrsg. vom Senator für Volksbildung, Berlin 1954, 109–130
- Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule*, hrsg. vom Senator für Schulwesen, Berlin u. Neuwied 1968
- Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Gymnasium, Fach Latein, Klasse 7–10 (1. und 2. Fremdsprache), Klasse 9 und 10 (3. Fremdsprache)*, hrsg. vom Senator für Schule, Berufsbildung und Sport, Berlin 1990
- Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Gymnasiale Oberstufe, Fach Griechisch*, hrsg. vom Senator für Schulwesen, Jugend und Sport, Berlin 1991
- Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Gymnasiale Oberstufe, Fach Latein*, hrsg. vom Senator für Schulwesen, Jugend und Sport, Berlin 1984
- Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Gymnasiale Oberstufe, Fach Latein*, hrsg. vom Senator für Schule, Berufsbildung und Sport, Berlin 1994

## **Brandenburg**

- Rahmenlehrplan Latein, Sekundarstufe I*, hrsg. vom Brandenburgischen Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Potsdam 2002
- Vorläufiger Rahmenplan Griechisch, Sekundarstufe I u. Gymnasiale Oberstufe*, hrsg. vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Potsdam 1992
- Vorläufiger Rahmenplan Latein, Sekundarstufe I u. Gymnasiale Oberstufe*, hrsg. vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Potsdam 1992

## **Hessen**

- Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen, Der altsprachliche Unterricht*, in: Amtsblatt des Hessischen Ministers für Erziehung und Volksbildung 4, 1957, 510ff.
- Kursstrukturpläne, Gymnasiale Oberstufe: Aufgabenfeld I; 3. Alte Sprachen*, hrsg. vom Hessischen Kultusminister, Wiesbaden 1991
- Lehrplan Latein, Gymnasialer Bildungsgang, Jahrgangsstufen 5–10*, hrsg. vom Hessischen Kultusminister, Frankfurt / Main 2002
- Lehrplan Latein, Gymnasialer Bildungsgang, Sekundarstufe II*, hrsg. vom Hessischen Kultusminister, Frankfurt / Main 2002
- Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I, Latein*, hrsg. vom Hessischen Kultusminister, Frankfurt / Main 1976
- Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I, Latein*, hrsg. vom Hessischen Kultusminister, Frankfurt / Main 1985

## Niedersachsen

- Allgemeine Richtlinien und Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen*, in: Richtlinien für den Unterricht an den Gymnasien des Landes Niedersachsen, hrsg. vom Niedersächsischen Kultusminister, Hannover 1966
- Alte Sprachen an höheren Schulen*, in: Richtlinien für den Unterricht an den Schulen des Landes Niedersachsen, hrsg. vom Niedersächsischen Kultusminister, Hannover 1951
- Rahmenrichtlinien für das Gymnasium, Griechisch – Gymnasiale Oberstufe*, hrsg. vom Niedersächsischen Kultusminister, Hannover 1984
- Rahmenrichtlinien für das Gymnasium, Latein – Gymnasiale Oberstufe*, hrsg. vom Niedersächsischen Kultusminister, Hannover 1982
- Rahmenrichtlinien für das Gymnasium, Klasse 7–10, Latein*, hrsg. vom Niedersächsischen Kultusminister, Hannover 1980

## Nordrhein-Westfalen

- Curriculum Gymnasiale Oberstufe Latein*, in: Schulreform NW, Sekundarstufe II. Eine Schriftenreihe des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1973, 2. Ausgabe
- Richtlinien für den Unterricht in den alten Sprachen an Gymnasien im Lande Nordrhein-Westfalen*, Düsseldorf 1952
- Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule*, Teil i und k, Griechisch und Lateinisch, in: Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers, Ratingen 1963
- Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe, Griechisch*, in: Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers, Düsseldorf 1981
- Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe, Lateinisch*, in: Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers, Köln 1981
- Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II Griechisch*, hrsg. vom Ministerium für Schule, Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Frechen 1999
- Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II Latein*, hrsg. vom Ministerium für Schule, Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Frechen 1999
- Richtlinien und Lehrpläne, Latein, Gymnasium Sekundarstufe I*, in: Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers, Frechen 1993
- Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium, Sekundarstufe I, Latein*, in: Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers, Frechen 1978

## Preußen / Deutsches Reich

- Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule*: Amtliche Ausgabe des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Berlin 1938

*Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen*, Berlin 1892  
*Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen*, Berlin 1903  
*Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens*, in: Beilage zum Centralblatt für die gesammte Unterrichtsverwaltung, Heft 8, Berlin 1925

## **Rheinland-Pfalz**

*Lehrplan Griechisch*, Grund- und Leistungsfach in der Oberstufe des Gymnasiums (Mainzer Studienstufe), hrsg. vom Kultusministerium Rheinland-Pfalz, Worms 1983  
*Lehrplan Griechisch*, Sekundarstufe II, hrsg. vom Kultusministerium Rheinland-Pfalz, Mainz 1998  
*Lehrplan Latein*, Grund- und Leistungsfach in der Oberstufe des Gymnasiums (Mainzer Studienstufe), hrsg. vom Kultusministerium Rheinland-Pfalz, Worms 1983  
*Lehrplan Latein*, Gymnasium (Klassen 5–10), hrsg. vom Kultusministerium Rheinland-Pfalz, Grünstadt 1984  
*Lehrpläne für die höheren Schulen in Rheinland-Pfalz, Latein und Griechisch*, hrsg. vom Ministerium für Unterricht und Kultus, Grünstadt 1960, 136–153

## **Sachsen**

*Lehrplan Gymnasium, Latein / Griechisch*, hrsg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus, Dresden 1992  
*Lehrplan Gymnasium, Latein*, Klassen- und Jahrgangsstufen 5–12, hrsg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus, Dresden 2001

## **Schleswig-Holstein**

*Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen, Gymnasium, Gesamtschule, Latein*, hrsg. vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Kiel 1997  
*Lehrplan für die Sekundarstufe II, Latein*, hrsg. vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Kiel 2002

## **Thüringen**

*Lehrplan für das Gymnasium, Griechisch*, hrsg. vom Thüringer Kultusministerium, Erfurt 1999  
*Lehrplan für das Gymnasium, Latein*, hrsg. vom Thüringer Kultusministerium, Erfurt 1999  
*Vorläufige Lehrplanhinweise für das Gymnasium, Latein*, hrsg. vom Thüringer Kultusministerium, Erfurt 1991  
*Vorläufiger Lehrplan für das Gymnasium, Griechisch*, hrsg. vom Thüringer Kultusministerium, Erfurt 1993

## X. 4 Abkürzungsverzeichnis

<i>Alt</i>	Das Altertum (seit 1951)
<i>Anr.</i>	Anregung Zeitschrift für Gymnasialpädagogik (1961–2000)
<i>AU</i>	Der Altsprachliche Unterricht Arbeitshefte zu seiner wissenschaftlichen Begründung und seiner praktischen Gestalt (seit 1951)
<i>DASiU</i>	Die Alten Sprachen im Unterricht Mitteilungsblatt des Landesverbandes Bayern im Deutschen Altphilologenverband (seit 1953)
<i>DHS</i>	Die höhere Schule Zeitschrift des deutschen Philologenverbandes (1952–1993)
<i>DNP</i>	Der Neue Pauly Enzyklopädie der Antike, Stuttgart 1996ff.
<i>FC</i>	Forum Classicum Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes (seit 1997 als Fortsetzung des MDAV, s. u.)
<i>Gymn.</i>	Gymnasium Zeitschrift für Kultur der Antike und Humanistische Bildung (seit 1949)
<i>LGB</i>	Latein und Griechisch in Berlin Mitteilungsblatt des Landesverbandes Berlin im Deutschen Altphilologenverband (1980–1992)
<i>LGBB</i>	Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg Mitteilungsblatt des Landesverbandes Berlin und Brandenburg im Deutschen Altphilologenverband (seit 1993)
<i>MDAV</i>	Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes (1958–96)
<i>MDAV/Berlin</i>	Mitteilungsblatt des Landesverbandes Berlin im Deutschen Altphilologenverband (1955–1977)
<i>MDAV/Niedersachsen</i>	Mitteilungen des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband Niedersachsen, zus. mit den Landesverbänden Bremen und Hamburg, seit 1979 mit Schleswig-Holstein (seit 1951)
<i>MDAV/NRW</i>	Mitteilungen des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband Nordrhein-Westfalen (seit 1953)
<i>MLAS</i>	Mitteilungen für Lehrer der Alten Sprachen Deutscher Altphilologenverband, Landesverband Baden-Württemberg (seit 1963, neue Zählung ab 1970)
<i>NJb</i>	Die Neuen Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung (1925–1937)
<i>Päd. Hist.</i>	Pädagogica Historica International journal of the history of education (seit 1961)
<i>Päd. Prov.</i>	Pädagogische Provinz Monatsschrift für Erziehung und Unterricht (1947–1968)
<i>Päd. Rund.</i>	Pädagogische Rundschau Zeitschrift für Erziehung und Unterricht (seit 1947)
<i>ZfP</i>	Zeitschrift für Pädagogik (seit 1955)

## XI. Sachindex

- Abbildungen** 69 f., 271 f., 276 ff., 294 ff., 317 f., 437, 439 f., 445  
**Abendland** → Europa  
**Aktualisierung** → Gegenwartsbezug  
**Allgemeinbildung** 234, 236 ff., 317, 362 f.  
**Altersangemessenheit** 32 f., 58 f., 61, 65, 69–74, 76, 126, 136, 277, 292, 309, 314 ff., 319 f., 371, 400 ff., 406, 418  
**Anthropologische Elementarlehre** 108–112, 120, 149, 162, 173, 451  
**Auslese** 27, 34, 73 f., 118, 171, 173, 183 ff., 206, 231 ff., 442, 450, 452
- Basissprache Latein** 231, 237, 266  
**Bildungspolitik** 14, 16, 21, 23 f., 26 f., 29 f., 33, 36, 39 f., 73, 114, 116, 170 f., 176, 181, 183 ff., 187, 195, 198, 201, 207, 210, 213, 218 f., 226 f., 229 f., 232, 240, 251, 266, 286, 317, 341 f., 345 ff., 350, 357, 361–364, 368, 376 f., 442 f., 450, 452  
**Bildungspragmatismus** 31 f., 106, 170, 174, 234 f., 450
- Comic** 437 f.  
**Computereinsatz** 294, 421  
**Curricularer Lehrplan** → Lehrplan  
**Curriculumreform** → Curriculumtheorie  
**Curriculumrevision** → Curriculumtheorie  
**Curriculumtheorie** 12, 25, 176–185, 187, 189–193, 195, 203 f., 210, 213, 215, 217 ff., 232, 239, 260, 280 f., 350, 357, 361 f., 365, 367, 376, 386, 400, 436, 441, 452
- DAV-Matrix** 194, 201–214, 239, 251, 273, 278, 341, 441  
● Kritik an der DAV-Matrix 214–218  
**Denkmodell** 199 f., 355 f., 358, 360, 415, 442, 446, 454  
**Deutschunterricht** 34, 185, 230, 251, 364  
**Dritter Humanismus** 99, 105 ff., 109, 113 f., 128, 137, 149, 173, 178, 195, 213, 361
- Elite** → Auslese  
**Empirische Untersuchungen** 17, 49, 54, 194, 201, 212, 232, 247, 250, 287, 304, 384, 402 f., 422, 441, 447, 452, 454  
**Erziehungswissenschaft** 16, 24 ff., 29, 42, 49 f., 53, 171, 176–183, 190–193, 201–204, 210, 213, 236 f., 249, 266, 347, 362 ff., 377, 442, 454  
**Europa** 59, 72, 105, 112–115, 118, 141–143, 173 f., 207, 225–231, 237 f., 274, 283, 292, 317, 337, 351, 358 f., 366 f., 374, 399, 416, 419, 425, 442, 445 f., 452  
**Existenzbezug** → Gegenwartsbezug  
**Existentieller Transfer** 292, 318, 339, 353 ff., 360, 392, 446
- Fachdidaktik Alte Sprachen** 11–15, 187, 189, 210, 213, 219, 221, 279, 377, 454  
**Fachwissenschaft** → Klassische Philologie



- Formale Bildung** 24, 37–41, 48–54, 58, 66, 72, 82ff., 95, 125, 171f., 182f., 197, 206f., 229, 237, 250f., 394
- Fortleben der Antike** → Wirkungsgeschichte
- Fremdheit der Antike** 342, 350–356, 360, 412, 446, 454
- Fremdsprachenunterricht** 14, 28, 34, 36, 170, 174, 185, 198f., 206, 222, 227f., 230f., 251, 273, 283, 296, 361, 442, 450, 452, 454f.
- Englischunterricht 23, 28f., 52f., 114, 185, 206, 222, 227, 266, 454
  - Französischunterricht 23, 28, 114, 203, 206, 213, 222, 226–229, 251f., 454
  - Latein als Fremdsprachenunterricht 227–231, 237, 335, 454
- Gegenbild Antike** 107, 174, 352f., 355, 379, 446
- Gegenwartsbezug** 12, 32, 68, 69–74, 76, 103f., 108f., 114, 117, 119, 121, 135f., 138f., 149, 161ff., 167ff., 174, 177, 188, 191, 197, 200, 202, 208f., 215, 229f., 236, 238, 241, 259, 274, 277, 318, 320, 325, 337, 339, 340f., 346–361, 368, 378f., 382, 390ff., 396, 403, 409, 413, 419, 425, 428, 437, 441f., 446, 451f., 454
- Gesamtschule** 21, 202, 217, 222
- Gesellschaft und altsprachlicher Unterricht** 12, 16, 20–35, 39f., 79f., 86, 96, 115–120, 163–166, 168–174, 176–179, 183, 185f., 189f., 193f., 196, 198, 200–203, 208, 210, 219–239, 241, 251, 259f., 324f., 352ff., 357f., 360, 390f., 401, 409f., 415, 419, 441ff., 449f., 452
- Grafische Darstellung von Syntax und Formen** 65, 267f., 294, 315
- Griechischunterricht** 29f., 35, 54, 83, 86, 97f., 109, 126, 128f., 134f., 146ff., 170f., 173, 183, 187f., 194–198, 204, 213f., 219, 224ff., 230f., 233, 235–239, 244, 251f., 280 (A229), 341f., 350, 358, 361, 389f., 442f., 447, 449, 450–455
- Gymnasium** 21, 23–30, 32, 34, 45f., 85, 170, 181, 184f., 187, 192, 195, 198, 206, 217, 220, 222–225, 229, 231–234, 236ff., 266, 362, 366, 442, 449f., 452, 454f.
- Herübersetzung** → Lateinisch-deutsche Übersetzung
- Hinübersetzung** → Deutsch-lateinische Übersetzung
- Historische Kommunikation** 318, 356, 360, 371, 379, 446, 454
- Humanismus (als historische Bildungsbewegung)** 20, 24, 33, 126, 133, 150, 170, 208, 237, 338ff., 416, 449f.
- Humanistische Bildung** 25f., 40, 58, 74–80, 98, 100ff., 103f., 106, 110, 113, 119ff., 123, 129–137, 148, 160ff., 168f., 171, 173f., 177ff., 191, 198, 200, 208f., 212, 226, 235, 239, 341, 346, 354, 442f., 449, 451
- Humanistisches Gymnasium** → Gymnasium
- Idealisierung der Antike** 25, 72, 74–80, 104–108, 110f., 118f., 121, 152, 154, 159ff., 163, 166–169, 173, 180, 192, 197, 199, 208f., 211, 261, 326ff., 330, 332f., 353, 355f., 358, 395f., 399f., 404, 406, 414f., 428, 442, 451
- Ideologiekritik** → Interpretation, ideologiekritische
- Interpretation** 40, 92, 98–103, 121–124, 130, 139, 164, 167f., 173, 188, 197, 199, 207f., 211, 245, 260f., 275, 295, 341–361, 371, 379, 381, 403, 409, 411, 436f., 439, 445, 451f., 454
- anthropologische 413
  - ideologiekritische 71, 78, 117, 119, 196, 320, 325, 327, 329f., 358, 390, 402, 406, 409f., 413–417, 424f., 433, 437f., 442, 445, 447, 450f., 454

- textimmanente 102, 164, 168
- pädagogische 102, 343 f., 346–361, 445
- philologische 122 f., 168, 174, 341, 345, 349, 358, 445, 451
- wertschaffende 103, 109, 135, 148 f., 155, 161, 173 f., 451
- wissenschaftliche 102, 343 ff., 349

**Kindgemäßheit** → Altersangemessenheit

**Klassische Bildung** → Humanistische Bildung

**Klassische Philologie** 140, 154 ff., 217 f., 349, 351, 365 ff., 400, 446

**Kritische Reflexion über die Antike** → Interpretation, ideologiekritische

**Kulturrunde** 127 f., 137, 145, 397, 449

**Latine loqui** 335

**Lehrgangsformen des Lateinunterrichts** 21–24, 29 f., 45, 154, 185, 187, 220–224, 230, 281 ff., 374

**Lehrbuch** → Unterrichtswerk

**Lehrplan** 16, 34, 36 f., 40, 43 ff., 47, 49 ff., 54, 82–85, 93 f., 101 f., 107, 109, 112 f., 126–131, 137 ff., 141, 144 ff., 151 ff., 156, 169, 177, 181, 212, 219, 243, 257 f., 264, 269, 278 f., 287, 290, 359 f., 365, 367, 372 ff., 384–390, 394, 397, 399, 401, 404, 406, 422–426, 438, 447, 451

**Lektürekanon** 125–148, 361–392, 406, 446 ff., 454

- Historische Entwicklung 125–129, 361–370
- Kanonkritik 137–144, 188, 361–364, 365–370, 379, 388, 446
- Klassikerlektüre 125–128, 130–154, 173, 368, 372–375, 377, 383, 387–390, 446 f., 451, 454
- Klassizität / Klassizismus 120, 125–128, 130, 135–137, 143, 365, 375, 379, 394, 446, 448, 454
- Mittelalterliches Latein 127 f., 131, 133 f., 137, 141–145, 148, 334, 367, 370, 373, 375 f., 386 f., 423, 446 ff., 454
- Neuzeitliches Latein 128, 131, 133, 334, 367, 370, 373, 375 f., 386 f., 423, 446 ff., 454
- Spätantikes Latein 128, 131, 133, 137, 141 f., 144 f., 367, 370, 387 f., 448

**Lektüreunterricht** 33, 98–169, 171, 188, 198 f., 207, 253, 275, 341–440, 445–448, 451, 453 f.

- Anfangsautor → Anfangslektüre
- Anfangslektüre 127, 367, 389, 397 f., 410, 413, 423, 438, 447 f., 454
- Autorenlektüre 36, 126–129, 131–135, 139–142, 144–148, 156–167, 366, 370 f., 376 f., 383–389, 446 f.
- Begleitlektüre 438, 448
- Caesarlektüre 12, 16, 77, 88, 117 f., 124, 173, 366, 370, 392–440, 445, 447 f., 453 f.
  - Erzählstrategie / Leserlenkung 124, 407–418, 424, 430 f., 433 ff., 438, 447
  - Historische Entwicklung 393–399
  - Kritik an der Caesarlektüre 141, 393–396, 400–407, 411, 447
  - Lehrpläne zur Caesarlektüre 422–426
  - Neuausrichtung der Caesarlektüre 407–440
  - Schultextausgaben 426–440
- Ganzschriftelektüre 371, 382 f., 405, 426 f., 429

- Gattungbezogene Lektüre 384
  - Lektürepröpaedeutik 33, 36–40, 57, 72, 171 f., 205, 244, 245 f., 260, 265, 286, 303, 451, 453
  - Liviuslektüre 16, 150–169, 174, 451
    - Historische Entwicklung 150–154
    - Livius als Exempel für den Lateinunterricht 167–169
    - Philologische Bewertung 151, 154–156, 159 f., 163
    - Römische Werte im humanistischen Kontext 160–167
    - Schultextausgaben 157–160
  - Pröbchenlektüre 381 ff., 385, 431, 447
  - Schultextausgaben 16, 145–148, 156–160, 359, 370, 375 f., 380, 417 f., 423, 426–440, 447, 450 f.
  - Thematische Lektüre 129, 131, 145, 376–392, 446 f., 454
  - Überganglektüre 375, 423, 438, 448
  - Vorbereitung auf die Lektüre → Lektürepröpaedeutik
  - Wertschaffende Lektüre 103–108, 156–167
- Lernprogramm** → Computereinsatz
- Lernziel** 176 f., 181 f., 194, 196, 201–209, 212 ff., 216, 218 f., 367, 376, 379, 381, 442, 453
- Lernzielmatrix** → DAV-Matrix
- Linguistik** 242, 252 f., 257, 264, 266 f., 269, 313, 316, 444 f., 453
- Dependenzgrammatik 248, 257, 268 f., 312, 444, 453
  - Satzmodell 47, 267 ff., 308–312, 444
  - Textgrammatik → Textlinguistik
  - Textlinguistik 243, 257 f., 265, 275, 317, 344 f., 357, 444, 453
  - Transformationsgrammatik 254–257, 311
  - Valenzgrammatik → Dependenzgrammatik
- Logizität des Lateinischen** 48, 51 ff., 197, 250
- Mädchenbildung** 162 f., 399
- Modell Antike** 105–108, 110, 117, 121, 155, 161, 164, 167, 173, 179 f., 192, 200, 209, 355 f., 358, 442, 446, 451, 453
- Moderne Fremdsprachen** → Fremdsprachenunterricht
- Motivation** 32, 58, 73 f., 85, 152, 161, 173, 182, 241 f., 277–280, 291 f., 294–297, 318 ff., 335, 341, 378, 385, 390 f., 402 f., 412, 421, 425, 437 f., 444 f., 452 f.
- Multivalenzkonzept** 205, 211 f., 216, 219, 239, 273, 278, 443, 452 f.
- Muttersprache** 37 ff., 41–46, 51, 63, 72, 87, 90, 122, 233, 252, 256 f., 260, 265, 269, 291, 443
- Muttersprachliche Kompetenz** → Muttersprache
- Nationalsozialismus** 12, 21 f., 34, 36 f., 50, 84 f., 113, 115, 119, 129, 153, 166, 170, 173, 178 f., 191, 397 f., 449
- Neue Medien** → Computereinsatz
- Neugriechisch** 231
- Neuhumanismus** 12, 45–47, 105, 125, 151, 366, 394, 446
- Neuphilologie** → Fremdsprachenunterricht
- Neusprachliches Gymnasium** → Gymnasium

**Paideia** → Dritter Humanismus  
**Paukunterricht** 32 f., 45, 65 ff., 171, 240 f., 286  
**Persönlichkeitsentwicklung** → Werteerziehung  
**Politische Bildung** 115–120, 129, 163–168, 174, 190 f., 208, 325, 391, 408, 415, 425

**Rahmenplan** → Lehrplan  
**Realienkunde** → Sachkunde  
**Rezeption** → Wirkungsgeschichte

**Sachkunde** 59, 69 ff., 76–80, 271–280, 292, 294 ff., 301, 316–340, 345, 409, 436, 443 ff., 453

**Schlüsselqualifikationen** 235

**Schülerzahlen** 21, 23, 28 ff., 170, 186 f., 220–225, 232, 441 ff., 452, 455

**Schulgrammatik** 61, 242 f., 306

**Schulzeitverkürzung** 36, 225, 361

**Sprachbewusstsein** 37–45, 57 f., 62, 66, 171 f., 198, 229, 241, 251 f., 254, 290, 451

**Spracherwerbsphase** → Sprachunterricht

**Sprachreflexion** 197 f., 205 f., 211 f., 231, 241, 243 ff., 251–271, 290 f., 304–316, 310 ff., 315 ff., 343 f., 442 ff., 452 f.

**Sprachunterricht** 32 ff., 36–99, 171 f., 180, 188, 198 f., 205 f., 211, 239–340, 343, 400, 405, 442–445, 451, 453

- Autonomie des Sprachunterrichts 38 f., 41–54, 72, 98 f., 171, 240, 244, 252–257, 264, 444
- Inhaltsbetrachtung → Sachkunde
- Modellfunktion des Lateinischen 45, 53 f., 237, 264–271, 290, 311, 444
- Sachkunde im Sprachunterricht 59, 243 f., 273–275, 292, 317, 443 f., 453
- Sprache als System 237, 243, 249–251, 265 f., 270, 288, 444
- Sprachkenntnisse/Sprachwissen 33–36, 38 f., 44, 59, 205 f., 211, 243–251, 253, 264, 269, 278, 286, 288, 291, 443 f., 453
- Stoffkonzentration / Straffung, 246 ff., 250, 260, 283, 287 f., 290 f., 298, 300–304, 308, 316, 444 f., 453
- Textorientierung 59, 68, 70 f., 88, 96, 244 ff., 247, 257–265, 275, 291 f., 443 f., 453

**Sprachverständnis** → Sprachbewusstsein

**Sprachwissenschaft** → Linguistik

**Stundenzahlen** 22, 29 ff., 34, 36, 85, 137, 139, 170, 221, 223 f., 226, 301, 304, 368, 443, 445 449

**Texterschließung** → Übersetzung

**Texterschließungsmethodik** → Übersetzungsmethodik

**Textreflexion** 231, 243–245, 257–264, 270, 343, 443 f.

**Transfer** → Formale Bildung

**Übersetzung/Übersetzungsfähigkeit** 32, 39, 80–97, 99, 100, 122 ff., 168, 244, 306, 371, 403, 411, 445, 451

- Deutsch-lateinische Übersetzung 34 f., 38 ff., 43 ff., 49, 58, 73, 81, 94, 96, 286 f., 305, 307, 443

- Lateinisch-deutsche Übersetzung 34, 43, 51, 58, 62 f., 82, 84, 94, 96, 170, 247, 286 f., 291, 316, 443
- Übersetzungsmethodik/-technik** 56, 80–97, 172, 258, 276, 294 f., 399, 402, 421, 436
  - Dreischrittmethode 89 f.
  - Einrückmethode 418, 420
  - Gradatim 420
  - Kombiniertes Verfahren 90–93
  - Konstruktionsmethode 81–87, 90–97, 172, 258
  - Lineares Dekodieren 257
  - Natürliche Lesemethode 84–88, 93
  - Satzanalyse (Hoffmann) 83, 91–96, 258
  - Transphrastische Textvorerschließung 258
  - Verstehendes Lesen 86, 88–91, 93
  - Wort-für-Wort-Methode 84 ff., 92 ff.
- Übersetzungsverfahren** → Übersetzungsmethodik
- Übung** 38, 44, 60, 88, 94 f., 259, 286, 293 ff., 306, 443
- Unterrichtswerk** 16, 32, 43, 54–80, 94 ff., 172 f., 219, 242, 248, 250, 262 f., 274, 276–279, 280–340, 357, 405, 412, 444 f., 450, 453
  - Ablativ, Einführung 63–68
  - Acl, Einführung 304–316
  - Adaptierte Originaltexte 264, 275, 292, 303, 312
  - Alltagsleben 65, 67–74, 76, 79, 272, 274, 277, 319–325, 335, 339, 445
  - Aufbau der Lektionen 59 f., 292–297
  - Begleitgrammatik 289, 296, 307, 309 f., 312, 315 f.
  - Einzelsätze 59 f., 64–70, 73 ff., 172 f., 241 f., 245, 255, 257, 260 f., 264, 270 f., 275, 291, 293, 309 ff., 317, 444, 451, 453
  - Formenlehre 43, 56–59, 60–63, 65, 172, 242, 245 ff., 288 ff., 294, 298–303, 305 ff., 335, 444, 451
  - Handlungsorientierung 283, 294, 444, 453
  - Historische Themen 59, 76–79, 173, 274, 325–333, 335, 445, 453
  - Horizontale Stoffdurchnahme 63, 250, 290, 298, 300 ff., 444 f.
  - Inhaltsbetrachtung → Sachkunde
  - Kasuslehre 57, 61–68, 299, 304
  - Kunsttext 257, 260–263, 270, 275, 292, 312, 444
  - L1-Unterrichtswerk 55 f., 281–284, 297 f.
  - L2-Unterrichtswerk 56, 281–285, 297 f., 303
  - L3 / Spätbeginn-Unterrichtswerk 281 ff., 285, 297, 303
  - Legitimationsstücke 71–74, 173
  - Lehrbuchfamilie 68–71, 76, 319–325, 331
  - Lektionstext → Lesestück
  - Lesestück 59 f., 67–73, 77 f., 88, 173, 245, 262, 292 f., 311 f., 315
  - Literarische Formen und Stoffe 319, 333–340, 453
  - Mythologie 76, 274, 319, 335 ff.
  - Nachantike Latinität 318, 333, 337–340
  - Originaltexte im Unterrichtswerk 245, 257, 260–264, 275, 292, 311, 444
  - Philosophie 319, 335
  - Projektorientierung 283, 294

- Recht 319, 335
- Rhetorik 335
- Sachtexte → Sachkunde
- Stoffverteilung 58, 60–63, 297–304
- Syntax/Satzlehre 43, 56 f., 60–63, 172, 242, 246, 248 ff., 288 f., 299, 302 f., 304–316 (Acl), 444, 451
- Ziele des Unterrichtswerks 56–59, 286–292

**Utilitarismus** → Bildungspragmatismus

**Vorbildfunktion der Antike** → Idealisierung der Antike

**Weimarer Republik** 12, 37, 40, 115, 137, 152 f., 397, 449

**Weltansicht, römische** 45–48, 66, 171

**Werteerziehung** 39 f., 72–80, 100 f., 103–120, 128 f., 135, 149, 152, 156–167, 173 f., 179, 200, 238, 356 f., 360, 395 f., 405, 417, 419, 451

**Wirkungsgeschichte** 127, 207, 243, 292, 317, 337, 358 f., 366, 375, 379, 383, 388, 390, 419, 437, 439, 443 ff., 453

**Wissenschaftspropädeutik** 52 ff., 252, 343–345

**Wortschatz** 47, 248, 250, 274, 276, 287 f., 294, 296, 421 f., 436, 444

## XII. Eigennamenverzeichnis

In der Regel wurden im Text vorkommende Eigennamen, d. h. vor allem Autoren von der Antike bis zur Moderne, in das Verzeichnis aufgenommen. In den Fußnoten verwendete Namen wurden dagegen nur in begründeten Einzelfällen berücksichtigt, z. B. bei Hinweisen auf wesentliche Grundlagenliteratur sowie bei besonders wichtigen Anmerkungen oder Ergänzungen zum Text.

- Aelian** 390  
**Aelius Spartianus** 334  
**Aemilius Paullus** 158, 161  
**Aesop** 126, 128, 334, 390  
**Ahrens, Ernst** 41, 123, 131, 139, 140, 142, 272  
**Aischylos** 135, 147, 334  
**Ambrosius** 147, 387  
**Ammianus Marcellinus** 334, 387  
**Antigone** 337  
**Apel, Hans Jürgen** 13  
**Apicius** 387  
**Apuleius** 334, 421  
**Archipoeta** 373  
**Ariovist** 415, 426  
**Aristides** 390  
**Aristophanes** 135  
**Aristoteles** 128, 135, 147, 390  
**Arrian** 128, 147  
**Assmann, Jan** 363  
**Asterix** 402  
**Athanasios** 390  
**Augusteische Zeit** → Augustus  
**Augustinus (Augustin)** 132f., 140, 142, 147, 334, 367, 373, 388  
**Augustus** 76, 128f., 131, 147f., 331f., 334  
**Aurelius Victor** 126  
**Ausonius** 387  
  
**Babrius** 334, 390  
**Barié, Paul** 352f., 370, 402f., 416, 438 (A506)  
**Bauder, Manfred** 13f., 22 (A8), 220  
**Bayer, Karl** 140 (A227), 189, 194, 204, 213, 285  
**Bebel, Heinrich** 373  
**Benedikt von Nursia** 338  
**Bernardus Guidonis** 389  
**Bertram, Alfred** 285  
  
**Beyer, Klaus** 253–256  
**Bittner, Stefan** 13  
**Blank, Manfred** 285  
**Blättner, Fritz** 42, 121  
**Bloch, Gottfried** 284  
**Bloom, Benjamin** 203  
**Bloom, Harold** 363  
**Boethius** 145, 387  
**Bohlen, Adolf** 53  
**Bollnow, Otto Friedrich** 26 (A30)  
**Bork, Arnold** 25, 104, 106, 114  
**Bornemann, Eduard** 55, 66, 68f., 75, 79, 94, 110  
**Borst, Josef** 145  
**Brands, Reinhard** 431f.  
**Brecht, Bertolt** 437  
**Breywisch, Walter** 34, 43, 247  
**Bruckmann, Heinz** 166f.  
**Burck, Erich** 20, 155, 160, 163  
**Busch, Wilhelm** 69, 338  
  
**Caesar** 12, 16, 71, 76ff., 88, 95, 117f., 124–129, 131f., 139, 141f., 144, 146ff., 173, 188, 330f., 334, 370, 372ff., 378, 387f., 392–439, 445–448, 453f.  
**Caesarius von Heisterbach** 334, 338, 373  
**Caligula** 333  
**Camillus** 157, 326f.  
**Carmina Burana** 338, 372f., 387  
**Cassiodor** 387  
**Cato d. J.** 71, 78  
**Cato d. Ä.** 76, 129, 325, 328ff., 334  
**Catull** 127ff., 132f., 139, 141, 144f., 147f., 163, 334, 365, 372ff., 384, 388, 439  
**Celsus** 334, 387, 406  
**Chomsky, Noam** 254

- Cicero** 71, 76, 104, 110, 117, 125–129, 131 ff., 138–141, 144, 146 ff., 150 f., 173, 188, 330, 365, 367, 370, 372 ff., 387, 395, 405, 411 f., 423, 439, 446  
**Cincinnatus** 157, 326 f.  
**Clasen, Adolf** 194 ff., 197 (A116), 198 ff.  
**Claudius** 333  
**Cloelia** 157, 162  
**Columella** 387  
**Comenius, Jan Amos** 338  
**Coriolan** 76, 157, 163, 326 f.  
**Critognatus** 417, 420, 432  
**Curtius Rufus** 127, 132, 147, 372 f., 394  
**Cyprian** 387  
  
**Dahrendorf, Ralf** 27  
**Dalfen, Joachim** 402, 404, 414, 416  
**Decius Mus** 157  
**Demosthenes** 126, 128, 147  
**Dettweiler, Peter** 127, 152  
**Deutscher Altphilologenverband (DAV)** 14, 20, 23, 38–41, 54, 98 f., 104, 106 f., 111, 114, 130, 137 f., 186 (A66), 187 (A69), 193–196, 198 f., 201, 206 f., 209–214, 216 f., 221, 239, 251, 273, 278, 341, 441  
**Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen** 23  
**Deutscher Bildungsrat** 184  
**Deutsche Demokratische Republik (DDR)** 12, 14, 21, 22 (A8), 220, 225, 452  
**Didaktischer Ausschuss** 193 f., 196, 201, 203, 213, 218  
**Digesten** 334  
**Diodor** 390  
**Dobesch, Gerhard** 432  
**Doll, Peter** 138  
**Dönnges, Ulrich** 240 (A3)  
**Drögemüller, Hans Peter** 215 (A188), 240 (A3), 260 (A116)  
  
**Eckstein, Friedrich-August** 127  
**Eikeboom, Rogier** 240 (A3)  
**Einhard** 127, 147, 338, 373, 375, 387  
**Emrich, Werner** 91 f., 284  
  
**Erasmus, Siegfried** 159  
**Erasmus von Rotterdam** 150, 334, 338 f., 367, 405  
**Eugippius** 147  
**Euklid** 146  
**Euripides** 134 f., 146 ff., 389  
**Eutropius (Eutrop)** 126, 334  
**Evers, Carl-Heinz** 183  
  
**Fachverband Moderne Fremdsprachen (FMF)** 227  
**Farbowski, Rupert** 216  
**Faustulus** 313  
**Fink, Gerhard** 285, 411, 438  
**Fischer, Hans-Joachim** 13  
**Flechsigt, Karl-Heinz** 203  
**Fleckenstein, Helmuth** 352  
**Flitner, Wilhelm** 24  
**Florus** 387  
**Fritsch, Andreas** 13, 37 (A5), 273 f., 279, 335  
**Frontinus** 334  
**Führ, Christoph** 20 (A1), 222  
**Fuhrmann, Manfred** 13, 80, 179, 200, 207, 285, 358, 362 f., 366 f., 370, 375, 405, 411 f., 423  
  
**Gährken, Bernhard** 124, 155 f., 161 f., 165  
**Gaul, Dieter** 284  
**Gedike, Friedrich** 394  
**Gegenschatz, Ernst** 107  
**Gellius** 334, 373, 405, 411  
**Germanicus** 333  
**Germann, Albrecht** 274, 277, 279  
**Gesner, Johann Matthias** 150  
**Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft** 183  
**Glatz, Peter** 429, 431 f.  
**Glücklich, Hans-Joachim** 211, 219, 240 (A3), 245–248 (A44), 274, 285, 304, 342, 354, 372, 378, 407–411, 413 ff., 431 ff., 435 f., 439  
**Goethe, Johann Wolfgang von** 178  
**Goetze, Walter** 55  
**Gorgias** 390  
**Gruber, Joachim** 219, 375  
**Guthardt, Alois** 427 f., 432



- Haag, Erich** 24, 110, 114, 136  
**Haeger, Fritz** 91  
**Hanken, Hans** 123  
**Hannibal** 152 f., 158, 160, 328  
**Happ, Erich** 285, 404 f., 411 f.  
**Happ, Heinz** 240 (A3), 242, 268  
**Hartke, Wilhelm** 56  
**Hausmann, Franz-Josef** 350 (A47)  
**Heilmann, Willibald** 214 (A186), 240, 245, 256, 259 (A111), 263, 283 (A246), 284  
**Heitsch, Ernst** 349 (A43)  
**Hensel, Andreas** 438  
**Hentig, Hartmut von** 24 (A15), 25, 33, 41 f., 53 f., 66, 122 (A134), 180, 197, 199, 202 f., 252, 266, 401, 411  
**Herder, Gottfried** 178, 401  
**Hermes, Eberhard** 110 f., 137, 142 f., 242, 285  
**Herodot** 110 f., 126, 128 f., 134 f., 146–149, 154, 173, 389  
**Hesiod** 146, 334  
**Heyne, Christian Gottlob** 150  
**Hobbes, Thomas** 387  
**Hochhuth, Rolf** 437  
**Höffler-Preißmann, Ulrike** 431 f.  
**Hoffmann, Friedrich** 83  
**Höhn, Wilhelm** 219, 284  
**Hölscher, Uvo** 351 ff., 356, 412, 446  
**Hoepping, Ingo** 421  
**Hohnen, Paul** 103, 383  
**Holtermann, Horst** 285  
**Homer** 110, 126, 128 f., 134 f., 146 ff., 173, 389  
**Horatius Cocles** 157, 328  
**Horaz** 126–129, 131, 133, 139–142, 145–148, 163, 173, 334, 365, 384, 387  
**Horckheimer, Max** 179  
**Hornig, Georg** 23 f., 30 f., 37, 41 f., 62, 131–136, 145, 156, 372  
**Hornung, Robert** 141 (A233)  
**Humboldt, Wilhelm von** 45, 171, 178, 394, 443  
**Hundt, Werner** 362  
**Hyginus** 373  
  
**Ignatius von Antiochien** 147  
**Irmscher, Johannes** 13  
  
**Isidor von Sevilla** 387  
**Isokrates** 134, 147  
  
**Jacobsthal, Paul** 271  
**Jacobus de Voragine** 148  
**Jäger, Oskar** 37 (A5), 396  
**Jaeger, Werner** 99, 105 ff., 109, 113, 128, 149, 171, 195 (A108), 443  
**Jäkel, Werner** 33, 41, 56, 81, 86, 88–91, 93, 102 f., 131–135, 144, 156, 272, 306, 343, 368, 399  
**Jens, Walter** 437  
**Johann von Capua** 334  
**Julian Apostata** 333  
**Justinian** 334  
**Justinus** 394  
**Juvenal** 141, 334, 387  
  
**Kallimachos** 390  
**Karl der Große** 142, 338, 375  
**Kanz, Heinrich** 26, 47  
**Kempkes, Werner** 420  
**Kerschensteiner, Georg** 24, 50, 58  
**Keulen, Hermann** 236, 240 (A3)  
**Kipf, Stefan** 13  
**Klafki, Wolfgang** 20 (A1), 362  
**Klingelhöfer, Hans** 162  
**Klingner, Friedrich** 414 f.  
**Klinz, Albert** 91, 110, 116 (A107), 117, 122, 131–135, 144, 155 f., 161, 166, 216 (A193)  
**Kloesel, Hans** 142  
**Klowski, Joachim** 352 f.  
**Knoke, Friedrich** 185, 196 (A 112), 272  
**Knoke, Richard** 85  
**Kölner Arbeitskreis** 411  
**Konstantin der Große** 333  
**Kracke, Arthur** 56 f., 61 f., 86, 88–91, 93 f., 319  
**Kranz, Walter** 152  
**Krefeld, Heinrich** 122 (A134), 214, 343 (A9), 346  
**Kroisos** 110, 149  
**Krüger, Max** 23 f., 30 f., 37, 41 f., 50, 55 ff., 59, 62, 81, 85, 98–101, 122 f., 130–136, 141, 144, 156, 168, 207, 271 f., 306, 341, 366, 372, 398 f., 413, 445

- Kultusministerkonferenz (KMK)** 116, 376  
**Kummer, Herbert** 159, 164  
**Kuppler, Gerhard** 91
- Lactantius (Laktanz)** 147, 334, 388  
**Landfester, Manfred** 13, 449  
**Langosch, Karl** 143 (A241), 144  
**Las Casas** 373  
**Latacz, Joachim** 358  
**Lemberg, Eugen** 26 (A30)  
**Leo, Friedrich** 401  
**Lindauer, Josef** 284  
**Linnenkugel, Albert** 55  
**Litt, Theodor** 25, 26 (A30), 113 (A93),  
 177 ff., 191  
**Livius** 16, 117, 123, 126–129, 131 ff.,  
 139, 141 f., 144, 146 ff., 150–169,  
 173 f., 188, 326, 328, 334, 373, 387,  
 412, 438, 451  
**Löbl, Rudolf** 121, 138  
**Lohmann, Dieter** 86, 88 f.  
**Longos** 389  
**Lorenz, Siegfried** 160  
**Lucan** 387  
**Lucilius** 387  
**Lucretia** 157, 162, 163, 375  
**Ludwig, Walther** 140 f., 365, 370,  
 403 f., 411, 423  
**Lukian** 126, 147, 389  
**Lukrez** 127 f., 131 f., 388  
**Luther, Wilhelm** 33, 45 f.  
**Lysias** 126, 128, 135, 147, 389
- Macrobios** 334  
**Mader, Ludwig** 34, 43, 247  
**Maier, Friedrich** 218 (A203), 219,  
 221 f., 234, 236, 240 (A3), 243 f.,  
 249 ff., 256, 264–269, 278, 285,  
 304, 311, 348, 355 f., 359, 372, 374,  
 383, 407, 411–418, 420, 429–434,  
 439  
**Man, A. G. de** 284  
**Manlius Torquatus** 157  
**Mann, Thomas** 191  
**Marc Aurel** 146  
**Marius** 79, 330  
**Marsilius von Padua** 389
- Martial** 128, 132 f., 141, 334, 372 f.,  
 387 f., 405, 438, 446  
**Matthiessen, Kjeld** 13  
**Mayer, Josef A.** 102, 217, 343, 376, 378  
**Melanchthon, Philipp** 150  
**Menander** 147, 389  
**Menenius Agrippa** 76, 157, 326, 439  
**Menge, Hermann** 43, 95  
**Menze, Clemens** 181  
**Meusel, Horst** 438  
**Meyer, Thomas** 240 (A3), 313, 321  
**Michaelis** 56  
**Minucius Felix** 133, 145, 147, 387 f.  
**Molsen, Joachim** 285  
**Mommsen-Gesellschaft** 187 (A69),  
 206 (A156)  
**Mommsen, Theodor** 396  
**Morus, Thomas** 373, 387  
**Mucius Scaevola** 157, 328  
**Munding, Heinz** 353 f., 407 f., 411,  
 413 f.
- Nepos** 127, 132, 140 f., 144, 147,  
 372 ff., 394, 397, 405, 447  
**Nero** 333  
**Neues Testament** 126, 146 f., 334,  
 372 ff., 389, 448  
**Neumann, Willy** 86 ff., 93  
**Nickel, Rainer** 11, 13, 120, 212, 219,  
 245, 250 f., 255, 261, 275, 285, 367,  
 381, 383  
**Niederau, Karl** 421  
**Niederau, Philipp** 421  
**Notker Balbulus** 127, 338, 373  
**Numa Pompilius** 157
- Ödipus** 337  
**Oelkers, Jürgen** 364  
**Oppermann, Hans** 155, 398 (A288)  
**Orgetorix** 124, 430  
**Orpheus** 337, 359  
**Ostermann, Christian** 37 (A5)  
**Ott, Anne** 403  
**Ovid** 126–129, 132, 139, 141, 144, 146,  
 147 f., 163, 334, 359, 365, 372 ff., 387,  
 405, 421, 439, 446
- Paris** 337  
**Persius** 387

- Peter, Carl** 396  
**Perthes, Hermann** 395, 397 (A282)  
**Petrarca** 387  
**Petronius** 131, 334, 373, 387f.  
**Petrus Alfonsi** 375  
**Pfister, Raimund** 50, 56, 134, 148, 285  
**Phaedrus** 126–129, 132, 144, 147f.,  
 334, 372f., 405, 423, 446ff.  
**Piccolomini, Enea Silvio** 373, 375  
**Picht, Georg** 26 (A29), 27, 116, 181  
**Piecha, Renate** 278f.  
**Platon** 117f., 126, 128f., 134f.,  
 146ff., 173, 334, 358, 377, 389  
**Plautus** 126, 128, 131, 133, 145, 148,  
 334, 366f., 372ff., 423, 437  
**Plinius d. Ä.** 334  
**Plinius d. J.** 128, 131, 133, 140, 147,  
 333f., 372f., 387f., 405, 446  
**Plutarch** 128, 146f., 334  
**Preuße, Ute** 13  
**Priesemann, Gerhard** 91  
**Prometheus** 336  
**Properz** 127f., 141, 388  
**Prudentius** 387  
**Pürzer, Udo** 284
- Quintilian** 148, 387f.  
**Quintus Fabius Maximus Cunctator**  
 153, 158f.
- Rabl, Josef** 279  
**Raschert, Jürgen** 20 (A1)  
**Remus** 78, 313, 326  
**Reuter, Hermann** 240 (A3)  
**Rhea Silvia** 163  
**Richert, Hans** 49, 145  
**Richter, Will** 193f.  
**Riele, G. J. M. J. te** 284  
**Robinson, Saul B.** 12, 25, 176–181,  
 184, 187, 190–193, 213, 216, 218f.,  
 346, 350, 367, 441, 452  
**Römisch, Egon** 140 (A227)  
**Romulus** 78f., 157, 167 (A358), 313,  
 326  
**Rosenthal, Georg** 84ff.  
**Rothenburg, Karl-Heinz Graf von** 437  
**Roth, Heinrich** 25, 201, 203, 347  
**Rothfuchs, Julius** 82
- Röttger, Gerhard** 41, 81  
**Rubenbauer, Hans** 56
- Sallust** 79, 110, 117, 126–129, 131ff.,  
 139, 141f., 145, 147, 150, 156, 173,  
 190, 334, 373, 387, 412  
**Schadewaldt, Wolfgang** 100, 102,  
 104f., 107f., 114, 117, 167, 173, 180,  
 198, 200, 209, 355f., 358, 442f., 451,  
 453  
**Schefer, Gerwin** 184 (A54)  
**Schindler, Winfried** 361  
**Schirnding, Albert von** 381  
**Schlüter, Helmut** 285  
**Schmidt, Kurt** 90ff.  
**Schmitz, Dietmar** 404, 406, 416  
**Schmitz, Heinz** 349  
**Schönberger, Otto** 189–193, 201, 207,  
 378 (A193)  
**Schörner, Georg** 55  
**Schulz, Hermann** 165  
**Schulz, Kristine** 221  
**Schwanitz, Dietrich** 362  
**Scipio Africanus** 152, 158, 161, 328  
**Scipionen** 153  
**Seel, Otto** 52, 138, 197 (A116)  
**Seitz, Konrad** 234  
**Seneca** 128, 131ff., 140f., 145, 147,  
 163, 334, 365, 373, 387  
**Seneca d. Ä.** 334  
**Sepúlveda** 373  
**Shaw, George Bernhard** 437  
**Siebenborn, Elmar** 361, 431, 434  
**Siewert, Walter** 284  
**Sokrates** 358  
**Solon** 110, 149  
**Sontheimer, Walter** 57  
**Sophisten** 390  
**Sophokles** 126, 129, 134f., 146ff.,  
 173, 389  
**Späth, Lothar** 234  
**Spengler, Oswald** 39  
**Spranger, Eduard** 24, 110, 136  
**Statius** 387  
**Steinbuch, Karl** 183  
**Steinmetz, Peter** 212  
**Steinthal, Hermann** 285  
**Stephan, Friedrich** 285

- Stephan-Kühn, Freya** 285  
**Stipp, Wilhelm** 55  
**Straube, Werner** 284  
**Stroh, Wilfried** 335  
**Suerbaum, Werner** 380, 382  
**Sueton** 128, 140, 148, 331, 334, 388  
**Sulla** 330  
**Symmachus** 387  
  
**Tacitus** 117, 126 f., 129, 131 ff., 139–142, 145–148, 156, 163, 188, 334, 367, 370, 387  
**Tarquinius Superbus** 76, 157  
**Tenorth, Heinz-Elmar** 20 (A1), 364  
**Terenz** 126, 128, 131, 141, 148, 334, 365, 372 ff., 404 ff., 411, 423, 437, 447 f.  
**Tesnière, Lucien** 248  
**Thaler, Otto** 164  
**Thales** 358  
**Theodosius** 333  
**Theokrit** 126  
**Thieme, Klaus-Dieter** 75  
**Thienel, Hartmut** 216  
**Thierse, Wolfgang** 362  
**Thomas von Aquin** 367  
**Thorndike, Edward Lee** 49  
**Thukydides** 117 f., 126, 128 f., 134 f., 146 f., 389  
**Thurrow, Reinhard** 343, 349  
**Tibull** 128, 132 f., 372  
**Titus Manlius** 157  
**Töchterle, Karl-Heinz** 13  
**Trajan** 333  
**Trümpner, Hubert** 155 f.  
**Tschiedel, Hans-Jürgen** 413, 427 f.  
**Tütken, Hans** 182  
  
**Undeutsch, Udo** 26 (A30), 27 (A30), 184 (A53)  
**Utz, Clement** 285, 304  
  
**Valerius Maximus** 334  
**Velleius Paterculus** 387  
**Vercingetorix** 420, 426, 432  
**Vergil** 126–129, 131 ff., 139–142, 145–148, 173, 334, 336 (A490), 365, 387, 439  
**Vespucci, Amerigo** 373  
  
**Vester, Helmut** 262  
**Veturia** 162  
**Virginia** 163  
**Visser, Tamara** 279  
**Vitruv** 334, 387  
**Vogel, Jürgen** 432  
**Voit, Ludwig** 55, 285, 431 f.  
**Vorsokratiker** 128, 135, 147, 390  
**Vugt, Benedikt van** 432  
**Vugt, Theodor von** 432  
**Vulgata** → Neues Testament  
  
**Wagenbach, Klaus** 362  
**Waiblinger, Franz-Peter** 316  
**Waltharius** 127, 373  
**Wecker, Otto** 34, 43, 84  
**Weddigen, Klaus** 284  
**Weinrich, Harald** 53  
**Wenk, Wolfgang** 432  
**Wenzel, Michael** 354  
**Westphalen, Klaus** 13 f., 100, 120, 124, 157 (A307), 182, 187, 189, 195 (A108), 201, 203, 215, 220, 233, 236 f., 249 ff., 258 (A107), 264, 266, 277, 280, 282, 284 f., 316, 368, 374, 379, 427, 429  
**Wiersing, Erhard** 13  
**Wilamowitz-Moellendorff, Ulrich von** 105 (A43), 107  
**Wilder, Thornton** 437  
**Wilhelm, Theodor** 42, 265 f., 362  
**Wilsing, Niels** 33, 37, 41, 81, 91, 99, 101, 119, 124, 131–134, 136, 144, 272, 285, 306, 399  
**Wojaczek, Günter** 285  
**Wolf, Friedrich August** 151, 394  
**Wolf, Hansjürgen** 403  
**Wolter, Martin** 421  
**Wülfig, Peter** 271 (A183), 272, 279, 419 (A418)  
  
**Xenophon** 126, 128 f., 134 f., 146 ff., 173, 389, 394  
  
**Zach, Erhard** 431 f.  
**Zapfe, Wolfgang** 285  
**Zepf, Max** 352  
**Zink, Norbert** 219, 427  
**Zuntz, Günther** 240 (A3)

Die historische Entwicklung des altsprachlichen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland wird in dieser auf reichster Quellenbasis erstellten Untersuchung erstmals umfassend dargestellt.

Durch die systematische Bestandsaufnahme und Analyse der didaktischen und methodischen Leitlinien dieser Epoche schließt das Werk eine Lücke in der Erforschung der Geschichte des altsprachlichen Unterrichts in Deutschland. Der Band liefert nicht nur wertvolle Erkenntnisse über die Theorie, sondern auch über die Praxis des Latein- und Griechischunterrichts und seine gesellschaftliche Stellung in dieser Zeit.

Der umfassende historische Orientierungsrahmen erleichtert das Verständnis der gegenwärtigen Lage der Schulfächer Latein und Griechisch und legt zugleich eine fundierte Basis für die Diskussion um ihre zukünftige Begründung, Gestalt und Weiterentwicklung.