

Bildungsziele und die Didaktik des Lateinunterrichts

Ein Rückblick auf die Zeit von 1959 bis 2009

*Der folgende Beitrag erschien zuerst in dem eindrucksvollen, opulent ausgestatteten Band: *Gymnasium Dionysianum Rheine 1659-2009. Festschrift zum 350-jährigen Jubiläum. Steinfurt. Tecklenborg Verlag 2009, 488 S. – ISBN 978-3-939172-57-4. Wir danken dem um die Didaktik unserer Fächer hochverdienten Autor Professor Dr. Heinrich Krefeld und den Herausgebern des Bandes für die Erlaubnis zum Abdruck im FORUM CLASSICUM.* Die Redaktion*

Als die Richtlinien unseres Landes [Nordrhein-Westfalen] für den Unterricht in den Alten Sprachen an Gymnasien im Jahre 1952 erschienen, absolvierte der Verfasser sein 2. Ausbildungsjahr als Referendar im Studienseminar Dortmund. Im Fachseminar für die Altsprachler setzten wir uns angesichts des völligen Scheiterns der NS-Ideologie vom ‚Neuen Menschen‘ selbstverständlich mit der Frage auseinander, welchen Beitrag die Alten Sprachen in eine zeitgemäße und tragfähige Bildungskonzeption einbringen könnten und sollten. Hierbei spielten nicht nur die jüngst erschienenen Richtlinien und aktuelle Publikationen eine große Rolle, sondern auch die Fachliteratur aus den zwanziger und dem Anfang der dreißiger Jahre. In dieser dominierten zwei Aspekte, die Theorie der formalen Bildung, die zu Beginn des 19. Jahrhunderts aufgekommen war und zunehmend differenziert wurde, und der kulturkundliche, der das leitende Prinzip der preußischen Schulreform 1925 war.

Unter den aktuellen Publikationen nahm die Festschrift des Aachener Kaiser-Karl-Gymnasiums zum 350jährigen Bestehen der Schule einen besonderen Rang ein. Sie hatte in unserem Land schon bald nach ihrem Erscheinen im Jahre 1951 starke Resonanz gefunden, weil der Leiter der Schule P. SCHMITZ in einem grundlegenden Beitrag „Humanismus oder Humanitätsglaube? Versuch einer begrifflichen Klärung“ eine christlich-europäisch geprägte Bildungskonzeption zu begründen versuchte. Er glaubte, zwei Erscheinungsformen des

Humanismus aufzeigen zu können, einen anthropozentrischen, naturalistischen „Nur-Humanismus“ und einen theozentrisch-idealistischen „Voll-Humanismus des Abendlandes“.¹ Den anthropozentrischen, den der Sophist PROTAGORAS im 5. Jh. v. Chr. mit seiner These, der Mensch sei das Maß aller Dinge, begründete, habe über NIETZSCHE im 20. Jh. zum Ideal des selbtherrlichen Herrenmenschen geführt, dessen ‚Humanität‘ in Bestialität endete. Der theozentrische Humanismus dagegen habe sich auf der geistesgeschichtlichen Linie PLATO – VERGIL – AUGUSTINUS – PETRARCA – platonische Renaissance bis zum christlichen Humanismus im 19. Jh. entwickelt und seine Ausprägung in der *humanitas christiana* gefunden. Dieser Humanismus sei kein rückwärts gewandter ‚Konservatismus‘, sondern „Zuflucht ins Beständige, ins zeitlos Gültige!“²

Mit dieser Zielsetzung stimmte die generelle Vorgabe der oben erwähnten Richtlinien überein. Deren Eingangssatz lautete: „Der altsprachliche Unterricht soll zu einem vertieften Verstehen und Erleben jener überzeitlichen Grundformen und Grundwerte führen, die unsere abendländische Kultur der Antike verdankt.“

Selbstverständlich bekannte sich zu diesen Zielen auch das von Franziskanern gegründete Gymnasium Dionysianum, als es 1959 sein dreihundertjähriges Bestehen feierte. So griff der damalige Schulleiter JOSEF FREY in seinem Beitrag „Zum Bildungsauftrag des Dionysianums“ die oben erwähnten Vorgaben und deren Begründungen auf. Er hielt es unter dem Hinweis auf den „Leidensweg eines natürlichen Humanismus“ und auf „den gescheiterten Versuch, unter Berufung auf die Antike den autonomen Menschen zu schaffen“ in Übereinstimmung mit der Intention der Gründungsväter der Schule für geboten, dass diese „dort, wo Tradition und Gegenwart, geistige Herkunft und zeitnaher Auftrag eindeutig auf ein christliches Bildungsziel hinweisen, dieses Ziel auch bekennen und ausformen muß.“³ Es hatte in

den unter den Vorgaben WILHELM HILGENBERGS in der Nachkriegszeit geschaffenen Fenstern der Aula schon sichtbaren Ausdruck gefunden.

So erteilte man übrigens damals an den christlich geprägten Gymnasien beider Konfessionen der Bildungsidee WILHELM V. HUMBOLDTS eine mehr oder weniger deutlich formulierte Absage. Als Reformator des Schulwesens in Preußen und als Begründer des neu konzipierten humanistischen Gymnasiums fand er zwar weithin große Anerkennung; man übersah aber auch nicht seine antichristliche Einstellung, wie sie etwa in einem seiner Briefe an GOETHE zum Ausdruck kommt. Ihm schrieb er am 23. August 1804, durch das Christentum „wurde der Mensch so mürbe gemacht, daß natürliche Ruhe, ungestörter innerer Friede auf ewig für ihn verloren war und beide jetzt uns erst durch einen sauern Sieg erkämpft werden müssen.“⁴ Sein Lebensideal, das er durch eine stark idealisierende Betrachtung des Griechentums gewonnen hatte, war ein durch Selbstbildung autonomer Mensch.

Es gab also in den fünfziger Jahren, ähnlich wie schon Jahrzehnte zuvor, recht verschiedene Auffassungen von der weithin gepriesenen humanistischen Bildung. Es stellten sich ferner viele die Frage, wie sich denn im Unterrichtsalltag die hohen Ziele der Richtlinien verwirklichen ließen. Den formal bildenden Wert des Sprachunterrichts hielt man weithin für gegeben, vorausgesetzt, die Sprachvermittlung erfolgte schülergerecht, ebenso die Horzonterweiterung im Bereich der europäischen Literatur und Kultur. Aber: Gab es wirklich einen Automatismus im Sinne einer „humanistischen Erziehung“, von dem in vielen Plädoyers die Rede war? So hatte selbst der Philosoph KARL JASPERS in seinem stark beachteten Buch „Die geistige Situation der Zeit“ (1931) die Ansicht vertreten, nur diese Erziehung habe „die wunderbare Eigenschaft, daß auch schlechte Lehrer allenfalls ein Ergebnis erreichen können. Wer als Schüler die Antigone liest und nur von Grammatik und Metrik hört und sich gegen diesen Unterricht sträubt, kann doch ergriffen sein, weil der Text selbst vor ihm liegt.“⁵ Wenn viele diesem Optimismus auch mit einer gewissen Skepsis begegneten, so stand doch generell der Unterricht in den Alten Sprachen damals nicht zur Disposition.

Das änderte sich in den folgenden Jahren grundlegend. 1959 publizierte der Deutsche Aus-

schuss für das Erziehungs- und Bildungswesen den Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden Schulwesens. Er löste eine intensive Diskussion über Bildungsfragen aus. Während man systemintern die Strukturen der Seminarausbildung diskutierte – in dieser Diskussion sprach sich der Verfasser 1964 gegen praxisferne große Seminarinstitute aus und setzte sich für eine praxisnahe Entwicklung der Fachdidaktiken ein⁶ –, nahm in der Öffentlichkeit die Kritik am überkommenen Bildungsbegriff und -system stark zu. Beide hielt man für antiquiert, elitär und jugendfern, darüber hinaus für unökonomisch. Nur durch grundlegende Reformen, so warnte 1965 GEORG PICHT, könne eine Bildungskatastrophe verhindert werden.

Zu einer Auseinandersetzung mit den Grundfragen humanistischer Bildung gab es also auch damals Anlass zur Genüge. Da in ihr die pädagogischen Gesichtspunkte zu kurz gekommen waren, brachte sie der Verfasser in einem Vortrag, zu dem die Gesellschaft für humanistische Bildung in Frankfurt 1966 eingeladen hatte, in die Diskussion ein. Er ging davon aus, dass jede Bildungsplanung den Schülern der Oberstufe, die sich in der Entwicklungsphase der Adoleszenz befinden – sie werde in der französischen Psychologie treffender als die der „Originalität“ bezeichnet –, durch ein Angebot von solchen Lektürestoffen gerecht werden müsse, die sich auf das Ganze des Menschen beziehen und zugleich auf eine relativ breit angelegte Auseinandersetzung mit der Welt. Daher laute die Kernfrage bei der Lektüre klassischer antiker Texte, die diesen Kriterien gerecht würden: „*Quid ad nos?* Was nutzt uns dieses Erbe?“ Die Antwort hierauf sei das eigentliche Ziel humanistischer Bildung, und weil sich jede Generation diese Frage auf ihre Weise neu stellt, sei die Antwort auf sie keine ‚überzeitliche‘, sondern immer wieder nur eine an Raum und Zeit gebundene. Dies mache ihre jeweilige Aktualität und zugleich ihren Reiz aus, zumal in beidem, in Frage und Antwort die Konstanz menschlicher Probleme sichtbar werde.⁷ Dieser Ansatz wurde seinerzeit begrüßt⁸ und findet nach wie vor Zustimmung. Er leitete, wie KLAUS WESTPHALEN später feststellte, „die didaktische Wende hin zur Interpretation“ ein.⁹

Doch die Gegner des altsprachlichen Unterrichts warteten mit neuen Argumenten auf. Am stärksten stellte ihn 1967 SAUL B. ROBINSON in Frage. Weil seiner Ansicht nach die bisherigen Bildungsprogramme auf die Funktionen einer früheren Bildungsperiode zugeschnitten seien und neue Bildungsansprüche blockierten, forderte er eine umfassende Bildungsreform. Hierbei ließ er sich von der utopischen Annahme leiten, es sei ein Curriculum möglich, das „auf der Basis einer mit optimaler Genauigkeit und Objektivität“ ermittelten Bestimmung künftiger Lebenssituationen entwickelt werden könne. Nach diesen Kriterien seien die Bildungsinhalte auszuwählen.¹⁰ In seiner Planung waren die Alten Sprachen völlig an den Rand gedrängt. Dagegen sprach sich im selben Jahr THEODOR WILHELM, ein angesehener Erziehungswissenschaftler, in seiner grundlegenden Publikation über die „Schule im Zeitalter der Wissenschaften“ für den Lateinunterricht aus; zwei seiner Funktionen könnten für die weiterführende Schule der Gegenwart von entscheidender Bedeutung sein, „die der Ordnungsstiftung im sprachlichen Raum und die der Unterstreichung der geschichtlichen Kontinuität“.

Ferner werde am Modell des Lateinischen am besten sichtbar, „was Sprache ‚leisten‘ kann und was nicht“; deshalb solle man „das Argument von den ‚abendländischen Werten‘ möglichst lange aus dem Spiel lassen“.¹¹ Diese Stellungnahme trug wesentlich zur Versachlichung der damals intensiv geführten Bildungsdiskussion bei.

Da es für viele der sich im Alltagsgeschäft verzehrenden Lateinlehrer kaum möglich war, sich mit all den kontrovers diskutierten Fragen kritisch-argumentativ auseinanderzusetzen, versuchte der Verfasser, ihnen in den didaktischen Vorbemerkungen zu dem Band Interpretationen lateinischer Schulaufgaben, der ein Jahr später erschien, Argumentationshilfen zu bieten. Dieser Band bot zehn Modellinterpretationen lateinischer Texte von Autoren der Universität und des Gymnasiums.¹² Die in den Kontext von Zeit und Gesellschaft eingebundenen Vorbemerkungen zeigten übrigens auf, dass kein Didaktiker noch den Standpunkt vertrete, von der Behandlung eines Gegenstandes gehe automatisch eine bestimmte Wirkung aus.

Während diese Argumente in vielen Bundesländern in der bildungspolitischen Diskussion Beachtung fanden, unternahm 1972 in unserem Land HERWIG BLANKERTZ, Vorsitzender der Planungskommission zur Vorbereitung des ‚Schulversuchs Kollegstufe NRW‘, in Übereinstimmung mit dem damaligen Kultusminister auf dem Kongress „Die Kollegstufe als Gesamtoberstufe“ in Dortmund den Versuch, in ihr die bisher getrennten Bildungsgänge der gymnasialen und der berufsbildenden Oberstufe zu integrieren. Er erklärte das Gymnasium für ‚tot‘; wenn es „auch Hervorragendes geleistet“ habe, so müsse die Pädagogik in der Kollegstufe „mehr Demokratie wagen“, dürfe nicht zu „Anpassung und Gehorsam“ erziehen, sondern müsse „gerade auch für die Arbeiterjugend, die Chance zur völligen beruflichen und politischen Mündigkeit“ bieten.¹³ Emanzipation war also das mit Emphase beschworene Ziel. Hierzu bemerkte THEODOR WILHELM in einem Vortrag in Kiel 1974 kritisch: „Wir müssen wissen, was wir tun, wenn wir die Emanzipationsbegriffe benutzen. Wir müssen wissen, welcher Bewusstseinsverengung wir uns damit unterwerfen.“¹⁴ So drifteten, unter Ausnutzung vager Rahmenvorgaben, auf die sich die Kultusministerkonferenz in der Bonner Vereinbarung 1972 geeinigt hatte, die bildungspolitischen Intentionen in den Ländern der Bundesrepublik auseinander.

In keinem dieser Länder standen damals dem Fremdsprachenunterricht so wenige Wochenstunden zur Verfügung wie in NRW. In den Jahrgangsstufen 9 und 10 waren dies nur je drei für Englisch und Latein, mit denen man die in den Jahren zuvor vermittelten Sprachkenntnisse bestenfalls festigen, aber nicht erweitern konnte. Auf die Folgen dieser sprachenfeindlichen Bildungsplanung wies der Verfasser zur Eröffnung der Fortbildungstagung des Landesverbandes NRW im Deutschen Altphilologenverband (DAV) 1975 in Münster hin,¹⁵ zugleich aber auch darauf, dass sich die Fachdidaktiker des altsprachlichen Unterrichts der Herausforderung der Curriculumreformer in erstaunlicher Offenheit gestellt haben. Die Altsprachler des Bayerischen Staatsinstituts für Pädagogik KARL BAYER, KLAUS WESTPHALEN und FRIEDRICH MAIER ergriffen als erste die Initiative. Sie ließen sich nicht von traditionellen Betrachtungsweisen leiten, sondern setzten sich mit den verschiedenen Curriculum-

theorien und Lernzielbeschreibungen auseinander, unternahmen darüber hinaus empirische Untersuchungen über die Effektivität des Lateinunterrichts, wobei sie auch systematisch Schüler befragten. Auf dieser Grundlage entwickelten sie eine neue Didaktik des Lateinunterrichts.

Zur Veranschaulichung der komplexen Vorgänge des Lernens, das die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen zum Ziel hat, hatte man in der Verhaltensforschung wie in der Pädagogik in den Jahren zuvor mehrere Schemata entwickelt. Bei dem Bemühen, eine Lernzielmatrix für den Lateinunterricht zu erstellen, ging man von dem Ordnungsschema aus, für das sich der Deutsche Bildungsrat im Strukturplan für das Bildungswesen 1970 entschieden hatte: „Wissen, Reorganisation des Gewussten, Transfer, Problemlösendes Denken“. Auf diese vier Verhaltensklassen bezogen OTTO SCHÖNBERGER und KLAUS WESTPHALEN die Inhalte des Lateinunterrichts, die sie ebenfalls in vier Inhaltsklassen gliederten: Sprache, Literatur, Gesellschaft-Staat-Geschichte, Grundfragen menschlicher Existenz (Humanismus).¹⁶ Dieses Vorgehen war sachlich überzeugend, hatte darüber hinaus strategisch den großen Vorteil, dass sich der DAV eines Instrumentariums bediente, das in der veröffentlichten Meinung als maßgebend anerkannt war. Bald darauf legte der Didaktische Ausschuss des DAV die von KARL BAYER betreute grundlegende Publikation „Lernziele und Fachleistungen – Ein empirischer Ansatz zum Latein-Curriculum“ vor.¹⁷

Vergleicht man diese Matrix mit den affektiv überladenen Zielvorgaben aus den 50er Jahren, dann wird sichtbar, wie weit man sich von diesen gelöst hatte. Das war, wie KLAUS WESTPHALEN feststellte, eine ‚kopernikanische Wende‘. Und dennoch hatte dieses Modell einen Nachteil: Es wurde nicht dem Umstand gerecht, dass sich das schulische Lernen nicht auf den kognitiven Bereich beschränkt, sondern auch auf die Sensibilisierung von Wertvorstellungen und die Entwicklung von Handlungsdispositionen hinaus will. Das Werten, das Westphalen in „Bereitschaft, Freude bzw. Interesse“ aufschlüsselte,¹⁸ gehört aber zum Bereich der affektiven Lernziele, die nur, wie er zutreffend bemerkte, begrenzt überprüfbar sind.

Deshalb stellte sich die Frage, ob die von ihm vorgeschlagene Lernzielvorgabe „Wissen, Können, Erkennen, Werten“ dem Umstand gerecht wird, dass das Werten zu den höchsten Stufen des affektiven Bereichs gehört, ferner, ob nicht die höheren kognitiven Lernziele bestimmte affektive Verhaltensweisen voraussetzen.

Westphalens vorsichtiger Umgang mit diesen Komponenten des Lernens hob sich damals geradezu wohltuend ab von den einseitig ausgerichteten und affektiv überladenen Qualifikationsbeschreibungen, die in einigen Bundesländern für den politischen Unterricht vorgegeben waren. So hieß es etwa in den Richtlinien unseres Landes: „Fähigkeit und Bereitschaft, Vorurteile anderen Gesellschaften gegenüber abzubauen, die Bedingungen ihrer Andersartigkeit zu erkennen, gegebenenfalls für die Interessen der Unterprivilegierten zu optieren sowie Strukturveränderungen in der eigenen Gesellschaft um einer gerechteren Friedensordnung willen zu akzeptieren“.¹⁹ Im Vergleich zu diesen indoktrinierenden Zielvorgaben waren die DAV-Richtlinien des Jahres 1952 geradezu harmlos. So hatten sich die Zeiten geändert.

Zu einer sachlich weiterführenden Auseinandersetzung mit dem affektiven Bereich des Lernens bestand also Anlass zur Genüge. Sie wurde dadurch gefördert, dass die Ergebnisse der US-amerikanischen Lernforschung, die sich mit der Taxonomie von Lernzielen in diesem Bereich schon intensiv befasst hatte, in die deutsche Diskussion eingebracht wurden.²⁰ Die Anregung, sich mit diesen komplexen Fragen des Lernens auseinanderzusetzen, griff der DAV 1974 auf Anregung des Verfassers auf.²¹ Zu diesem Zweck wurde der Arbeitsausschuss Lernzieltaxonomie gebildet. Sein Ziel war es, die vorhandene Matrix des DAV zu ergänzen. Analog zu den vier kognitiven Lernstufen beschränkte er sich deshalb auf vier affektive, wobei er auf das dialektische Verhältnis der kognitiven und der affektiven Lernstufen zueinander aus methodischen Gründen nicht näher eingehen konnte. Er entschied sich für die vier Lernstufen „Beachten von Stimuli (Faktoren, die Aufmerksamkeit erwecken), Reagieren, Interesse, Entscheiden“. Sie wurden näher aufgeschlüsselt – wie, das sei, was im Zusammenhang dieser Darstellung von besonderem Interesse sein

dürfte, am Begriff „Entscheiden“ aufgezeigt. Es wurde gegliedert in: „Werten, Eintreten für eine Entscheidung, Bereitschaft zum Überprüfen von Entscheidungen“. Hierbei ließ sich der Ausschuss von der von HEINRICH ROTH überzeugend dargelegten Auffassung leiten,²² dass es nicht Aufgabe des in der Schule organisierten Lernens sein kann, eine fest gefügte allgemeine Einstellung, etwa eine bestimmte Weltanschauung, zu intendieren; vielmehr müsse in dieser Stufe die „Offenheit für neue Wertungen“ zur Geltung kommen, zumal die Leistungen im affektiven Bereich im Unterschied zu denen im kognitiven nicht mess- und überprüfbar und dank der Individualität und der subjektiven Reaktion des Schülers auf Lernimpulse auch nicht im Voraus bestimmbar sind; daher lassen sie sich nur im Nachhinein feststellen und beurteilen.

Unter Berücksichtigung all dieser Faktoren konnte der Ausschuss aufzeigen, welchen Beitrag ein derartig reflektierter Unterricht zu den Lernzielen „Mündigkeit und Reife“ leisten kann, die die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates 1970 im Strukturplan für das Bildungswesen als oberste allgemeine Lernziele vorgegeben hatte. Hiermit stellte er zugleich die didaktische Multivalenz des Lateinunterrichts zeit- und sachgemäß dar. Nach der Präsentation dieser Arbeitsergebnisse auf dem Kongress des DAV in Köln 1976²³ erfolgten schon bald weitere Publikationen zu dessen Zielen und deren Begründung. Auch sie trugen wesentlich dazu bei, dass Latein als ein Kernfach des Gymnasiums wieder allgemein anerkannt wurde. Das wirkte sich später auch bei der Neuordnung des Schulwesens nach der Wiedervereinigung in den neuen Bundesländern aus.

Die Einführung der Erprobungs- bzw. Orientierungsstufe in der Jahrgangsstufe 5 in den Bundesländern im Jahre 1973 führte dazu, dass die Zahl der Schüler abnahm, die in der Klasse 5 mit Latein als Anfangssprache begannen. Dies hatte zur Folge, dass sich die Fachdidaktik in viel stärkerem Maße als bisher auf den Lehrgang Latein 2 mit Beginn in Klasse 7 konzentrierte. Sie musste sich insbesondere mit dem Problem beschäftigen, wie und wo angesichts der relativ geringen Stundenzahlen aus Gründen der Ökonomie des Lernens die traditionell systematisierende Behandlung der Satzlehre, die man als „Lernen

auf Vorrat“ bezeichnete, eingeschränkt werden könne. Zahlreiche Publikationen beschäftigten sich mit diesem Problem.

Zusätzlich wurde die fachdidaktische Diskussion durch die Frage belebt, wie weit im lateinischen Sprachunterricht die Ergebnisse und die Methoden der modernen Linguistik zu berücksichtigen und in die Lehre vom Satz aufzunehmen seien. Deren Verfechter plädierten dafür, großen Wert auf die Kenntnis und das Einüben textgrammatischer Faktoren zu legen. Diesem Ansatz folgten auch die Verfasser des Lehrplans für die S I unseres Landes, der 1993 erschien. Neben den verschiedenen Methoden der Satzerschließung, der „phrastischen Dekodierung“, müsse auch die satzübergreifende, die „transphrastische“ eingeübt werden, weil die satzbezogene Detailerschließung dann am besten gelinge, wenn ihr „transphrastische Operationen“ vorausgingen. Dieser textlinguistisch überfrachtete Ansatz, der vom Schüler ein hohes Maß an Sicherheit in der Differenzierung der Gliedsätze nach Arten, ferner unter funktionalen wie semantischen Aspekten verlangte, hat sich nicht durchgesetzt. Ganz abgesehen davon, dass er zu zeitraubend war, hätte er zu einem Überwuchern sekundärer Begriffssysteme wie z. B. Tempusrelief, Isotopie und dergleichen im Sprachunterricht geführt, die Schüler stark überfordert und auf die Frage nach der bildenden Wirkung eines derartigen Unterrichts keine überzeugende Antwort geben können.²⁴

Daher konzentrierte sich die Fachdidaktik auf die Frage, wie der Lateinunterricht zeitgemäß zu gestalten sei und wie dessen Teilbereiche Sprachwissen, Sprach- und Textreflexion sowie Sachwissen sinnvoll aufeinander bezogen werden können.²⁵ Die Reflexion über die Ziele und Methoden des Sprachunterrichts führte zur Entwicklung neuer Sprachlehrwerke. In diesen wurde nicht nur eine Synthese zwischen der Vermittlung solider Sprachkenntnisse und deren Ausrichtung auf die spätere Textarbeit gefunden, sondern es erfolgte durch geschickt aufgearbeitete Themenbereiche zugleich eine Einführung in die Kultur der Antike.²⁶ Ferner wurden die Textausgaben für die Autorenlektüre neu gestaltet. Sie bieten seitdem den Schülern zu der oft thematisch angelegten Textauswahl nicht nur Wort- und Sacherklärungen, sondern auch konkrete Aufga-

benstellungen, Leitfragen zur Texterschließung und Begleittexte zur kulturgeschichtlichen Einordnung und bzw. oder zur Aktualisierung der in den Texten gebotenen Themen. Schließlich sind in dieser Zeit auch die *Res Romanae*, das Standardwerk zur Einführung in die römische Kultur, unter verschiedenen Aspekten bis zur Ausgabe 2008 so weiterentwickelt worden, dass sie den Anforderungen des lateinischen Lektüreunterrichts unserer Zeit gerecht werden.

So leistete die Fachdidaktik des Lateinischen ihren Beitrag zu einer schülernahen, sachlich begründeten und zeitgemäßen Konzeption des Lateinunterrichts. Dies zeigt sich auf vielfältige Weise, auch, um auf den Anfang dieses Beitrags zu verweisen, in den 1999 erschienenen Richtlinien und Lehrplänen unseres Landes für den Lateinunterricht in der Sekundarstufe II.

Anmerkungen:

- 1) 350 Jahre humanistisches Gymnasium in Aachen. 1601-1951, S. 94f.
- 2) a. O. 100.
- 3) Festschrift des Gymnasium Dionysianum in Rheine 1959, S. 9.
- 4) Wilhelm von Humboldt. Auswahl und Einleitung von H. Weinstock. Fischer Bücherei Frankfurt a. M. 1957, S. 175.
- 5) K. Jaspers, Die geistige Situation der Zeit (1931). Sammlung Göschen 100. 2. Aufl. Nachdruck Berlin 1949, S. 122f.
- 6) Verf., Größere Praxisnähe der Referendarausbildung, in: Die Höhere Schule. Zs. des Deutschen Philologenverbandes e.V., Düsseldorf 1964, 17, H. 7, S. 148ff.
- 7) Verf., Berufsvorbereitung und grundlegende Geistesbildung. Heutige Aufgaben des Gymnasialunterrichts. Probleme der humanistischen Bildung, Frankfurt am Main, H. 9., 1967, S. 24.
- 8) Rezension von K. Bayer in: Gymnasium. Zs. für Kultur der Antike und humanistische Bildung, Heidelberg 75, 1968, S. 280f.
- 9) K. Westphalen, Lektüre als Didaktikum. Ein Beitrag zur historischen Didaktik, in: St. Kipf, Alte Texte in neuem Rahmen. Innovative Konzepte zum lateinischen Lektüreunterricht, Bamberg 2001, S. 139. – St. Kipf, Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, Bamberg 2006, S. 346.
- 10) S. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied-Berlin 1967, S. 47.
- 11) Th. Wilhelm, Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften, Stuttgart 1967, S. 228 und S. 392.
- 12) Rezension der 2. erweiterten Auflage 1970 von K. Bayer in: Gymnasium 79, 1972, S. 250f.
- 13) H. Blankertz, Kollegstufe in Nordrhein-Westfalen, in: Frommberger, Rolff, Spies, Die Kollegstufe als Gesamtoberstufe, Braunschweig 1972, S. 21f.
- 14) Th. Wilhelm, Emanzipation – Pädagogischer Schlüsselbegriff oder Leerformel. Schriftenreihe der Landesregierung Schleswig-Holstein, H. 19, Kiel 1974, S. 22.
- 15) Verf., Welche Zukunft hat das Lateinische? Bildung aktuell, hrsg. vom Philologen-Verband NRW, Düsseldorf, H. 10, 1975, S. 282ff.
- 16) Näheres hierzu bei Kipf, 2006 a. O. S.193 ff.
- 17) Beiheft zu: Der altsprachliche Unterricht XVI 1973.
- 18) K. Westphalen, Praxisnahe Curriculumentwicklung. Eine Einführung in die Curriculumreform am Beispiel Bayerns, Donauwörth 1973, S. 48.
- 19) Erlass des Kultusministers NRW v. 29. 3. 1973, in: Viel zu wissen ist zu wenig. Dokumente und Meinungen. H. 9 des Presse- und Informationsamtes NRW, Düsseldorf 1973.
- 20) Achtenhagen-Meyer, Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen, München 2/1971, S. 87ff.
- 21) Verf., Formen der Curriculumentwicklung, Gymnasium 82, 1975, S. 280ff.
- 22) H. Roth, Pädagogische Anthropologie, II: Entwicklung und Erziehung, Hannover 1971, S. 185.
- 23) Verf., Bericht über die Arbeit des Ausschusses Lernzieltaxonomie im DAV, Gymnasium 84, 1977, S. 291ff. Zusammenfassung des Beitrags unter dem Stichwort Lernzielmatrix in: Frings-Keulen-Nickel, Lexikon zum Lateinunterricht, Freiburg-Würzburg 1981, S. 187f.
- 24) Verf., Das Umfeld und die Ziele von Latein 2. Vortrag auf der Tagung der Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen am 20.11.1992 in Gars. Mitteilungsblatt des DAV, Heidelberg 1/93, S. 8ff.
- 25) Hierzu ausführlich Kipf 2006 a. O. S. 239ff.
- 26) Auf diesem Gebiet der Fachdidaktik hat Friedrich Maier in vielen Publikationen Pionierarbeit geleistet, vor allem in: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, 1-3, Bamberg 1979-85.

HEINRICH KREFELD, Rheine