

## Latein - eine starke Marke

### 1. Einleitung

„Altsprachler gehen oft einen eigenen Weg. Sie können sich ein Stück geistiger Freiheit, ein Stück Gelassenheit und Souveränität leisten ... Wer sich mit den Alten beschäftigt, bleibt ein wenig skeptisch ... Das paßt so manchem Zukunftsstrategen nicht in die schöne neue Lernwelt mit ihren Nivellierungstendenzen. Die klassischen Sprachen schaffen Distanz ...“. So oder ähnlich Günter Reinhart in seinen Reflexionen über „Nutzen und Wert“ der Alten Sprachen.<sup>1</sup>

Um diese „schöne neue Lernwelt“ - hier aber in den Alten Sprachen - geht es in den folgenden, jeglichen Anspruchs entsagenden Reflexionen, um ein bisschen Skepsis und Kritik quasi aus dem Lehnstuhl des distanzierten Betrachters, um die geistige Freiheit also, einmal das zu sagen, was man tun und lassen sollte, aber auch um das Stück Gelassenheit und Souveränität, wenn dann tatsächlich - aufgrund höherer und tieferer Einsichten unterschiedlichster Art - alles so bleibt, wie es nun einmal ist.

Anstoß für nachfolgende Überlegungen war das Lateinkapitel im „Tatort: Gymnasium“ von Hans Maier<sup>2</sup>, dann aber auch die Diskussion um einen vertikalen oder horizontalen Sprachunterricht im Mitteilungsblatt des Bayerischen Altphilologenverbandes<sup>3</sup>, die aus für mich nicht ganz nachvollziehbaren Gründen von der Redaktion dieses Blattes leider für abgeschlossen erklärt worden ist. Nachdem nun also Günter Reinhart dargelegt hat, warum er für die Alten Sprachen an der Schule ist, möchte ich aus meinen bisherigen - zugegebenermaßen keinesfalls repräsentativen - Erfahrungen und Beobachtungen einmal deutlich machen, unter welchen Umständen ich für Latein an der Schule bin, immer freilich von der festen Überzeugung geleitet, dass Latein kein „experimentelles“, sondern ein traditionelles Schulfach ist, darauf angelegt, von einer Lehrer-, Eltern- und Schülergeneration an die nächste weitergegeben zu werden, und dass zumindest in schwierigeren Zeiten die schlichte und nackte Existenz des Faches an den Schulen und die Sicherung derselben Vorrang haben muss vor und Voraussetzung ist für alle Fragen nach dem Wozu, dem Was und dem Wie.

Denn - ist das Fach nicht mehr da, stellen sich auch die Fragen nicht mehr.

Gekennzeichnet erscheint mir die Situation des AU zweieinhalb Jahrzehnte seit der sogenannten kopernikanischen Wende einerseits durch eine beachtliche Publikationsvielfalt und darauf aufbauender unterrichtlicher Konzepte, andererseits aber wohl auch durch eine immer deutlicher werdende Diskrepanz zwischen Unterrichtsidee und -wirklichkeit. Letztere zeigt sich vor allem auch im Wegfall des Griechischunterrichts, starken Einbrüchen im lat. Ober- und Unterstufenunterricht, wobei im wesentlichen der lat. Mittelstufenunterricht von Klasse 7-11 verblieben ist.

Theorieüberschuss also auf der einen Seite und ein gewisser Nachfragemangel auf der anderen zeichnen die Lage des AU nach einem Vierteljahrhundert seit der Bildungsreform. Begreift man nun Erfolg als Folge von Tun und Lassen, dann stellt sich allerdings die Frage, ob die Ursache für den Nachfragemangel allein im vielzitierten Zeitgeist zu suchen ist, oder ob dieser Mangel nicht vielleicht auch auf einer Reihe von hausgemachten Mängeln beruht.

### 2. Zum Verhältnis von Theorie und Praxis

Wenn es nun wirklich so ist, dass, wie es ein Kollege formulierte, die Richtlinien zwar immer dicker werden, das im Unterricht Erreichbare dagegen immer dünner, dann ist es tatsächlich an der Zeit, verstärkt und intensiv einmal darüber nachzudenken, wie das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis wieder ins Lot gebracht, wie die Schere zwischen Idee und Wirklichkeit ein wenig mehr geschlossen werden kann.

Was m. E. der DAV hierfür vor allem braucht, ist ein Ausschuss für praxisnahe Didaktik und Methodik, wenn vielleicht schon nicht in der Realität, so doch wenigstens in den Köpfen seiner Mitglieder, zunächst einmal für den im wesentlichen verbliebenen Bereich des AU, den LU in der Sekundarstufe I, da ja bekanntlich an Theorie kein Mangel besteht, diese ihrerseits aber auch

nicht verhindern konnte, dass sich der AU nach wie vor in der Defensive sieht.

Hauptanliegen wäre zunächst einmal eine klare Bestimmung des Verhältnisses von Fachdidaktik und Fachpolitik, wobei Fachpolitik m. E. zugleich Unternehmenspolitik mit der Aufgabe sein muss, den von Günter Reinhart so bezeichneten „Nutzen und Wert“ der Alten Sprachen (nicht nur auf einem „hochfrequenten“ akademischen Abstraktionsniveau, das zumindest *extra muros* kaum jemandes Ohr mehr wirklich erreicht, sondern) in einer für ein breites Publikum versteh- und nachvollziehbaren Argumentation und Sprache darzustellen.

Es geht dabei also um einen Perspektivenwechsel, nicht um die akademische Bedeutung des Faches aus der Innensicht des Fachleiters oder Seminarlehrers, sondern um den aus der Außensicht von Schülern, Eltern und Öffentlichkeit tatsächlich erkennbaren, und somit greif- und begreifbaren Nutzen und Wert des Faches, in übertragenem Sinne um den in der Unternehmenspolitik immer stärker ins Blickfeld geratenden „*shareholder value*“ also.

Folgende wären aus fach- und unternehmenspolitischer Sicht die beiden Aufgaben dieses „Ausschusses“:

1. Festlegung einer leicht nachvollziehbaren und einem breiten Publikum vermittelbaren Zielsetzung des LU von Klasse 7 bis 11 zum Zwecke der Festigung der Position des Faches in der Sek I. Fehlt nämlich die Orientierung auf ein klares Ziel oder sieht man vor lauter Zielen das Ziel nicht mehr, findet man auch nicht mehr oder nur noch mit großer Mühe die Wege dorthin, man verirrt sich auf Irrwegen. Und vermutlich hat ein Vierteljahrhundert didaktischer Diskussion nicht nur Wege aufgezeigt, sondern wohl auch manchen Irrweg. Von einigen wird im folgenden die Rede sein.

2. Klare Trennung und Scheidung von traditioneller und experimenteller Didaktik, zwischen solidem Handwerk und spekulativer Innovation, d. h. Hinweis und Weisung auf erprobte, sichere und vor allem gefahrlose Wege zum Ziele, die auch einen Mittelweg und Ausgleich darstellen zwischen dem, was Schüler aufgrund gelegent-

lich eher etwas realitätsferner Richtlinien können sollen, und dem, was sie aufgrund tatsächlicher Begabung, Interessenlage und des gesamtgesellschaftlichen Umfeldes leisten und können wollen.

Es geht also um eine Bewertung und Beurteilung der didaktischen und methodischen Theorie nach dem Kriterium der *Praktikabilität*, um die Frage, ob sie geeignet ist, die Position des Faches zu sichern, zu festigen und auszubauen, oder ob sie - wenn auch ungewollt - eher das Gegenteil zur Folge hat. Konkreter und „marktnäher“ formuliert geht es aus der Sicht von Eltern und Schülern um die bei jeder Investition von Kapital zu berücksichtigende und schließlich entscheidende Frage nach dem „inneren Wert“ des Unternehmens, an dem man sich beteiligen und in das man wenn zwar nicht sein Geld, so doch aber seine Zeit und Energie investieren will, auf unser Unternehmen appliziert und aus der Sicht des Lehrers um die Frage also, ob sich mit den derzeit *intra muros* favorisierten „Geschäftsideen“, die ich kurz einmal mit den Stichworten historische Kommunikation<sup>4</sup> und zweiphasiges Integrationsmodell<sup>5</sup> umreißen möchte, *extra muros* auf einem freien Markt von Angebot und Nachfrage nicht nur in einer Anlaufphase, sondern auch in einer näheren und fernerer Zukunft die Position am Markt behaupten lässt, anders ausgedrückt um die Frage, ob aufgrund des von seinen Geschäftsideen abhängigen inneren Wertes des „Unternehmens Lateinunterricht“ unter den derzeit vorherrschenden „Marktbedingungen“ eher mit „steigenden oder fallenden Kursen“ zu rechnen ist.

Letztlich geht es also darum, dass LU nicht nur noch an altsprachlichen Hochburgen, sondern auch an durchschnittlichen Gymnasien mit durchschnittlichen Lehrern und durchschnittlichen Schülern auch im Jahre 2000 und danach noch stattfindet. Denn auch der LU lebt wohl - wie die meisten anderen Unternehmen - in erster Linie vom Breiten- und dann erst vom Spitzensport.

### 3. Überdenken der Ziele

Wie oben bereits angedeutet, hat eine Fachpolitik, die den Nutzen und den Wert des AU der Öffentlichkeit verdeutlichen will, zunächst einmal die

Aufgabe, einem möglichst breiten, aus Eltern und Schülern bestehenden Publikum mit möglichst durchschlagenden Argumenten die Zielsetzung des LU in der Sek 1 für jeden versteh- und nachvollziehbar darzulegen. Dass das Konzept von der Multivalenz des Lateinischen in seiner vollen Länge, Tiefe und Breite mit all seinen Fachleistungs- und Lernzielkatalogen in dieser Hinsicht wohl eher von akademischer Bedeutung ist und infolgedessen in der Öffentlichkeitsarbeit nur sehr reduziert und modifiziert zum Einsatz kommen kann, liegt wohl auf der Hand.

Die Argumente dieser Konzeption, ja der gesamten Lernzieldiskussion der letzten Jahre müssten einmal auf ihre Außenwirkung bzw. Werbewirksamkeit hin untersucht und wenn möglich auch in eine gewisse Reihen- bzw. Rangfolge gebracht werden. Was ich meine, ist dies: Angenommen, einer unserer Verbandsvertreter würde in einer Talkshow vor einem breiten, nichtfachlichen Publikum nach dem Sinn und Zweck des LU von Klasse 7 - 11 befragt, und könnte aus Zeitgründen nur ein Argument nennen, und zwar das wichtigste, überzeugendste, durchschlagkräftigste. Vielleicht bliebe dann ja doch noch ein bisschen Zeit für das zweit- und drittichtigste. Was wäre wohl die Antwort auf die Frage nach dem Primären, Sekundären, Tertiären?

Man kann nun wohl davon ausgehen, dass „historische Kommunikation“ auf der Suche nach dem überzeugendsten Argument kaum ein befriedigende Antwort darstellen dürfte, wenn man bedenkt, dass historische Kommunikation auch ohne Latein auf vielfache Weise betrieben werden kann. Um in einen „Dialog mit einem Text“ zu treten, ihn „als eine sinnvolle Mitteilung zu verstehen“, daran „Beziehungen zur eigenen Zeit und Situation zu entdecken“<sup>6</sup>, braucht es nämlich kein Latein. „Soll aber die Wirkung des Lateinunterrichts über die Fachgrenzen hinaus stichhaltig begründet werden, so müssen die ausschließlich oder in überragendem Maße diesem Fach eigenen Ziele mit Nachdruck zur Kenntnis gebracht werden .... Was Latein leistet, muss von dem abgehoben werden, was andere Fächer, insbesondere andere sprachliche Fächer leisten.“<sup>7</sup> Hinzu kommt, dass dieser Begriff als „Aushängeschild“ für unser Angebot unter fachpolitischen

oder „Marketinggesichtspunkten“ nicht nur unter einem gewissen Mangel an Evidenz und Plausibilität zu leiden scheint, sondern wohl auch „falsche“ Assoziationen weckt, so dass also einem breiteren nichtfachlichen oder auch nichtakademischen Publikum nicht leicht verständlich zu machen ist, was denn eigentlich damit gemeint ist. Versteht man doch unter Kommunikation nach landläufiger Meinung zunächst einmal wohl ein gemeinsames Gespräch, eher einen wechselseitigen Austausch von Gedanken oder Informationen zwischen zwei oder mehreren Personen zu einer gemeinsamen Zeit an einem gemeinsamen Ort. Nur mit Mühe kann man sich dann unter der Lektüre einer Cicerorede einen „Dialog“ zwischen Autor und normalem L2-Schüler über die Jahrtausende hinweg vorstellen, zu sehr scheint nach landläufiger Vorstellung das Trennende das beiden Gemeinsame zu dominieren, fehlt es doch beiden an der Gemeinsamkeit von Sprache in einem beträchtlichen Maße, an der Gemeinsamkeit von Ort, Zeit, Lebensalter, sozialer Stellung, Bildung usw. Und auch nicht jeder assoziiert gleich mit historischer Kommunikation die „Kunde, Erzählung und Vermittlung von Vergangenheit zur Stiftung einer gemeinsamen Erinnerung“, wobei man *extra muros* die Begriffe „Kunde, Erzählung, Vermittlung von Vergangenheit“<sup>8</sup> ohnehin wohl eher mit Tradition, Rezeption, Information als mit Kommunikation in Verbindung zu bringen und die Alten Sprachen wohl auch eher als Reflexions- denn als Kommunikationssprachen anzusehen geneigt ist.

Der Begriff der historischen Kommunikation ist also zu komplex, zu abstrakt, zu theorielastig, kurz: zu erklärungsbedürftig, als dass er als „Aushängeschild für das Lateinangebot“ in der Sek I eine glückliche Wahl bedeuten würde. So kann dann wohl nicht leicht daraus ein werbewirksames Argument für den LU gewonnen werden, und überhaupt scheint diese Leitvorstellung auch *intra muros* bislang noch keine allzu große Überzeugungskraft entfaltet zu haben, was möglicherweise der Grund dafür ist, dass dieses Argument in neueren Aufsätzen und Stellungnahmen von Maier<sup>9</sup>, Reinhart<sup>10</sup>, Friedel<sup>11</sup>, Schmude<sup>12</sup>, der Bundesvereinigung der Oberstudiendirektoren<sup>13</sup>, dem Bayerischen Philologenverband<sup>14</sup> und anderen,

die sich in weitestem Sinne mit Öffentlichkeitsarbeit und mit der Zielsetzung des Faches beschäftigen, bislang noch wenig Resonanz gefunden hat.

Versucht man nun aus diesen Aufsätzen eine gemeinsame Argumentation für das Fach Latein herauszufiltern, dann kommt man nach meinem Eindruck und Verständnis immer wieder auf dieselben drei wesentlichen Argumente für die Erlernung des Faches in der Sek I, unter die sich alle anderen Leistungen, Gründe, Zwecke, Ziele subsumieren lassen, aus denen sich alles andere entfalten und ableiten, worauf sich letztlich alles zurückführen lässt.

Man kann es drehen und wenden, wie man will: Es sind dies - wenn auch in den verschiedensten Formulierungen - die drei Themen Sprache, formale Bildung und Einführung in die geistigen Grundlagen der europäischen Kultur. Auch die Reihenfolge ist nicht zufällig oder willkürlich, denn über die Sprache erwirbt der Schüler die formale Bildung, die ihm dann schließlich die Begegnung und Auseinandersetzung mit den geistigen Grundlagen der europäischen Kultur erst ermöglicht. Anders ausgedrückt und umgekehrt: die Lektürephase setzt ein nicht geringes Maß an formaler Bildung bzw. analytischer Intelligenz voraus, und diese ihrerseits eine intensive Beschäftigung mit der Sprache.

Man kann es wieder drehen und wenden, wie man will: Sucht man nach den drei überzeugendsten und durchschlagkräftigsten Argumenten für das Fach Latein in der Sek I, dann kommt man an diesen drei großen Themen in genau dieser Reihenfolge, Verkettung und Verzahnung kaum vorbei. Und wenn Günter Hoffmann fordert, dass es an der Zeit sei, einmal den Gründen nachzugehen, warum Eltern ihre Kinder Latein lernen lassen<sup>15</sup>, dann sehe ich den Grund vor allem darin, dass diesen zunächst und in erster Linie wohl etwas an einer „sprachlich-formalen Infrastruktur“, einer „gymnasialen Grundausbildung“ ihrer Kinder gelegen ist. So gesehen kann es sich dann nur um einen der oben angedeuteten Irrwege oder Irrtümer handeln, wenn Georg Veit und wohl auch andere die Ansicht vertreten, dass die Quintessenz unseres Faches sich in der historischen Kommunikation, nicht aber im

formalbildenden Wert der lateinischen Sprache finde.<sup>16</sup>

Wenn in der Öffentlichkeit nämlich etwas mit Latein in Verbindung gebracht wird, dann ist es doch vor allem so etwas wie sprachliche Logik oder logisches Denken. So stammt zum Beispiel von dem Nobelpreisträger Werner Heisenberg die Äußerung, dass seine besten Schüler frühere Lateinschüler gewesen seien. Er führte dies darauf zurück, dass humanistische Bildung in besonderem Maße zu logischem Denken befähige und zugleich die Phantasie anrege.<sup>17</sup> Was Werner Heisenberg meint, hat Max v. Pettenkofer als Rektor der Ludwig-Maximilians-Universität München in seiner nach für mich zutreffendem Urteil „von hohem wissenschaftlichem Ethos, souveräner Geistigkeit, tiefer Weisheit und pädagogischer Begeisterung geprägten“ und im Wintersemester 1869/70 an die neuimmatrikulierten Studenten gerichteten Rede „Wodurch die humanistischen Gymnasien auf die Universität vorbereiten“ folgendermaßen formuliert: „Es ist auch nicht vorwaltend der Geist des Alterthums, der uns in den Gymnasien erklärt und eingepägt wird, es ist auch nicht die vollständige oder auch nur ein beträchtlicher Theil der Literatur des Alterthums, die wir in den Gymnasien erfassen lernen, sondern - offen gesagt - es sind wesentlich nur die Sprachen des Alterthums, deren Gesetze uns an einigen herausgerissenen Bruchstücken der altklassischen Literatur demonstriert werden.“<sup>18</sup> (Um allen Diskussionen aus dem Wege zu gehen, von „vorwaltend“ war die Rede!)

Wenn es nun wirklich eine „Zeitlosigkeit von Argumenten in der Auseinandersetzung um Sinn und Wert der humanistischen Bildung“<sup>19</sup> gibt, dann haben wir also hier mit Sprache und formaler Logik - zumindest für den LU auf der Sek 1 - das Pfund, mit dem wir wuchern müssen, hier haben wir den Spatz in der Hand, mit historischer Kommunikation dagegen die Taube auf dem Dach. Dahin also müssen es Öffentlichkeitsarbeit und Werbung bringen, dass nach all den Diskussionen und den damit einhergehenden Verunsicherungen der letzten Jahre Eltern und Schüler - womöglich über Generationen hinweg - wieder sagen können:

Latein, da weiß man, was man hat.

Latein - eine starke Marke!

#### 4. Schwierigkeitsgrad der Lehrbuch- und Lektüretexte

Eine Eigenart und ein Merkmal eines originalen lateinischen Satzes oder Textes im Gegensatz zu den Kunsttexten in den Lehrbüchern der fünfziger und sechziger Jahre ist sicherlich seine partielle Kommentierungsbedürftigkeit. Sich durch solche Texte durchzubeißen, verlangt aber nicht selten die Kondition und Mentalität eines benediktinischen Internatsschülers der frühen fünfziger Jahre, verlangt eine ἐπίπονος ἄσχεσις, einen *labor improbus*, wie es wohl Friedrich Maier einmal bezeichnet hat, welche ein Kind der späten Neunziger nicht immer mehr zu leisten willens und in der Lage ist.

Günter Hoffmann hat das Problem in seinen Vergleichen vom Autofahren und Klavierspielen verdeutlicht<sup>20</sup>, und ich möchte diesen noch einen weiteren aus dem Tennis hinzufügen. Man kann seiner Schülerschar auf der anderen Seite des Netzes nicht laufend Schmetterbälle servieren, die außer ein paar besonders Talentierte kaum jemand mehr erreicht. Die Kinder verlieren die Lust, wenn sie nichts mehr zurückspielen können, winken ab und wenden sich anderen Disziplinen zu, wo Erfolgserlebnisse leichter zu haben sind.

Fehlt also der Kommentar, die Hilfestellung in welcher Form auch immer, bleibt nicht selten ein mehr oder weniger großer Rest des Unverstandenen und damit unübersetzt Gebliebenen zurück, was zur Folge hat, dass zumindest in der Endphase des LU bei einer Mehrzahl der Schüler sich das Gefühl und die Einsicht einstellt, hier mit Dingen konfrontiert zu werden, die sie allein und auf sich gestellt mit den vorhandenen intellektuellen und sonstigen Mitteln und Möglichkeiten nur mehr schlecht als recht bewältigen können.

Daraus ergibt sich dann natürlich keine Selbständigkeit, kein Selbstvertrauen, kein Selbstbewusstsein, kein Erfolgserlebnis, mit dem und in dem man sich zuversichtlich den Anforderungen eines lateinischen Oberstufenunterrichtes stellen

könnte, sondern lediglich ein sich über Jahre hinweg entwickelndes Gefühl und Bewusstsein der Abhängigkeit vom Lehrer, von Eltern, von Mitschülern und „sonstigen Mitarbeitern“, ein Gefühl der Unselbständigkeit, der Überforderung und Hilflosigkeit.

Die Folgen für das Wahlverhalten in der Oberstufe bleiben dann nicht aus und sind hinreichend bekannt.

Ein Beispiel aus der Anfangsphase des LU möge das Gesagte verdeutlichen. Wenn es in Anlehnung an Verg. Aen. VI.759 in einem der neuesten Unterrichtswerke heißt „...*te tua fata docebo*“, dann ist doch ein Siebtklässler mit der Erschließung des vom Wortsinn abweichenden Textsinnes völlig überfordert. Es fehlt an Hintergrundwissen und kontextuellem Einfühlungsvermögen, um von einem *tua fata* zu einem kontextbedingten *fatum tuorum* gelangen zu können. Selbst ein „*te fatum tuorum docebo*“ hielte für diese Jahrgangsstufe noch genug Schwierigkeiten bereit, den doppelten Akkusativ im Lateinischen und im Deutschen bei „lehren“, dazu den Umstand, dass „die Meinen, die Deinen, die Seinen“ nun auch nicht gerade zu den Ausdrucksmitteln und -möglichkeiten eines Zwölfjährigen gehören. So wird also besagtem Schüler anhand von originalen bzw. originalnahen Texten von Tag zu Tag und von Stunde zu Stunde die Unzulänglichkeit seiner eigenen Übersetzungsversuche deutlich gemacht, und nach meinem Dafürhalten sind derartige Sätze der direkte Weg in die Abhängigkeit, aber nicht in die Selbständigkeit.

Und der Lektüreschock, den man durch eine möglichst frühe Begegnung mit originalem oder doch wenigstens originalnahem Latein schon in der Lehrbuchphase zu vermeiden hoffte, ist lediglich in diese Phase vorverlegt. Bislang in eine eher noch spätere Phase des Lehrbuchunterrichts, was sich aber mit der Einführung einer neuen, der sogenannten 3. Generation von Lehrbüchern mit noch originalerem Latein (d. h. noch längeren Sätzen mit noch komplexeren Konstruktionen) zu noch früherem Zeitpunkt, mit noch mehr in einer Lektion zusammengedrängten Phänomenen, mit gleichbleibend wenig Systematik in noch weniger Zeit dann vermutlich auch bald ändern

wird, so dass dann manch einem bereits in der Mitte oder am Ende der Klasse 7 das Gefühl und die Einsicht zuteil wird, mit seinem Latein eigentlich schon so ziemlich am Ende zu sein.

Alles in allem bleibt dann in der Öffentlichkeit der Eindruck, als sei „die traditionell hohe Hürde zu Beginn des Lateinunterrichts für Schüler von heute“<sup>21</sup> eher noch etwas erhöht statt erniedrigt worden, als sei der Schuss nach hinten losgegangen. Denn Flexionsformen aller Stämme und Klassen in dieser Massierung, das *participium coniunctum* und der A.c.I. als traditionell nicht gerade leichtverdauliche Kost zusammen mit all dem „für den Anfänger hochkomplexen sprachlich-formalen Beiwerk“, wie es Wilhelm Berndl völlig zutreffend auf den Punkt bringt<sup>22</sup>, waren der Eingangsklasse bislang fremd.

Und ich denke, dass hier schon in der Vergangenheit - basierend auf der wohl nur für eine Minderheit nachvollziehbaren Vorstellung des „progressiven Analysierens“ von Originaltexten schon in den ersten Lateinstunden<sup>23</sup> - ein Irrweg beschritten worden ist und in Zukunft unter „verschärften Bedingungen“ weiter beschritten werden soll, dann aber wohl verstärkt mit den tatsächlichen und möglichen Folgen für das Fach, wie sie Friedrich Maier verschiedentlich beschrieben hat<sup>24</sup>. Hier ist ein Umdenken, eine Umkehr oder neudeutsch eine Umstrukturierung m. E. dringend erforderlich.

Der Irrtum liegt darin, dass eine solche Verfahrensweise einem heutigen Durchschnittslateiner Leistungen abverlangt, die keinem der besagten Internatsschüler in den Fünfzigern oder Sechzigern abverlangt worden sind, dass ein solches Verfahren bei heutigen Schülern eine analytische Intelligenz und ein sprachliches Ausdrucksvermögen schlicht und einfach als vorhanden voraussetzt, mit deren Ausbildung und Entwicklung sich besagter Internatsschüler über Jahre hinweg Zeit lassen konnte.

Das Fazit lautet: die Schraube der Originalität und Komplexität ist überdreht! In diesem Sinne ist auch nach meinen Erfahrungen kein, wie Hans Maier sagt<sup>25</sup>, „sinnvoller“ L2-Unterricht mehr möglich, an dessen Anfang schon größtmögliche Nähe zum Original gesucht wird und an dessen

Ende die Übersetzung eines mittelschweren Cicero-, Sallust- oder Livius-textes stehen soll. Und so scheint mir das von F. Maier so genannte „Dilemma des lateinischen Mittelstufenunterrichts“<sup>26</sup> zu einem großen Teil auf einer bereits auf die siebziger Jahre zurückgehenden, weitreichenden und folgenschweren Fehleinschätzung dessen zu beruhen, was ein „normaler L2-Schüler“ an einem anspruchsvolleren lateinischen Originaltext zu leisten vermag. Um es in einem weiteren Bilde auszudrücken: Die Leistungen des normalen L2-Schülers am Originaltext könnte man mit den Leistungen einer durchschnittlichen Wandergruppe am Berg vergleichen, wobei der Anstieg zum Gipfel in höchst unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden verläuft. Solange lediglich mäßige Steigungen zu bewältigen sind, bleibt die Gruppe beisammen, müssen dagegen Klettersteige, ausgesetzte Stellen oder Überhänge auf dem Wege zum Ziele passiert werden, fällt die Gruppe auseinander, weil es mehrheitlich dann wohl an der hierfür notwendigen Kondition, vor allem aber an der Übung fehlt. In Anbetracht des schwierigen Geländes einerseits, der fehlenden Voraussetzungen andererseits ist man dann schnell am Ende des Weges, mit seinem Latein am Ende.

Als verdeutlichendes Beispiel nehme man einmal aus Cäsars Darstellung des Kampfes gegen die Usipeter und Tenkterer, einem wohl nicht selten gelesenen, weil relativ kurzen und in sich geschlossenen Ausschnitt aus dem *Bellum Gallicum*, das Kapitel *Caes. Gall. IV.13* und reflektiere einmal die „Möglichkeiten“ des durchschnittlichen L2-Schülers in Anbetracht eines solchen, sprachlich nicht gerade anspruchslosen Originaltextes. Nach meinen Beobachtungen hat der durchschnittliche L2-Schüler allein und auf sich gestellt unter Anwendung welcher Erschließungsmethoden auch immer und wohl selbst unter Zuhilfenahme der ihm verfügbaren Wortkunde und Grammatik nicht den Hauch einer Chance, in einem vertretbaren Zeitrahmen zu einer halbwegs akzeptablen Übersetzung eines solchen Kapitels zu gelangen. Dieser Schüler ist aber nicht nur nicht zu einer selbständigen Übersetzung dieses Kapitels in der Lage, sondern nicht einmal zu einer mündlichen Wiederholung desselben, nach-

dem es in der bzw. den Stunden zuvor bis in die kleinste grammatikalische Einzelheit analysiert und in einer ausgefeilten Übersetzung ins Deutsche übertragen worden ist. Der Beweis für die Richtigkeit dieser beiden Thesen dürfte nach meiner Erfahrung und Überzeugung unschwer zu führen sein.

Die Folgerung aus diesem Befund besteht darin, dass die Lektüre anspruchsvollerer originaler lateinischer Texte über eine mehr oder minder große Strecke die Möglichkeiten des durchschnittlichen L2-Schülers bei weitem übersteigt, dass er sich mehrheitlich zu produktiver bzw. konstruktiver, d. h. ein Textverständnis aufbauender Mitarbeit außerstande sieht, im Regelfall lediglich zu reproduktiven Dienstleistungen in der Lage, hier eine Vokabel, da eine Form, dort einmal ein Formulierungsvorschlag, ein „Zureichen von Ziegelsteinen“ also für eine talentiertere, am Aufbau des Textverständnisses mauernde Minderheit. Viele Handlanger also und nur wenige Baumeister! Der Grund dafür ist, dass die heutige, eher heterogene L2-Schülerschaft gegen Ende der Mittelstufe zwar nicht in quantitativer, so doch aber in qualitativer Hinsicht mit so ziemlich denselben Texten konfrontiert wird, wie vor Jahren die eher homogene Schülerschaft eines altsprachlichen Gymnasiums mit grundständigem Latein ab Klasse 5 und Griechisch dann ab Klasse 8, was mit einsetzendem Griechischunterricht damals ein ca. zehnstündiges Übersetzungstraining pro Woche bedeutete. Wenn es aber stimmt, dass noch kein Meister vom Himmel gefallen ist, dass dagegen Übung erst den Meister macht, aber die wohl auch nicht nur allein, dann scheint das „Dilemma der Mittelstufe“ m. E. vornehmlich aus verfehlten Zielvorgaben bzw. zu hohen Hürden für den lateinischen Mittelstufenunterricht zu resultieren. Ein zweites Dilemma, das sich aus dem ersten ergibt, liegt darin begründet, dass sich die „produktiven Leistungen“ des normalen L2-Schülers, wie oben angedeutet, über eine mehr oder minder große Strecke der Originallektüre in Anbetracht seiner Chancenlosigkeit eigentlich genauso wenig bewerten lassen wie die „Minderleistungen“ eines normalen Bergwanderers in Anbetracht „hochalpinen Herausforderungen“.

Was kann der Fisch dafür, wenn er nicht Fahrrad fahren kann?

Wenn nun F. Maier zutreffend feststellt, dass „der normale L2-Schüler ... unzureichend im Blickpunkt der didaktischen Überlegungen“<sup>27</sup> ist, dann trifft das nach meinen Erfahrungen also vor allem für dessen Leistungsfähigkeit auf dem Gebiet der Texterschließung und Übersetzung zu. Illusionäre Vorstellungen von den Fähigkeiten und Möglichkeiten des durchschnittlichen L2-Schülers führen dann zu illusionären didaktischen Konzepten, diese wiederum zu Misserfolgen in den Prüfungen, die nach F. Maier neben der „Fragmentiertheit der gewonnenen Eindrücke“ im Lektüreunterricht<sup>28</sup> vor allem für den Motivationsverfall im Fach Latein verantwortlich sind.

Infolgedessen kann m. E. das Telos eines vier- einhalb- oder vielleicht bald auch nur noch vierjährigen Lateinunterrichts nicht mehr in der Übersetzung eines mittelschweren Cicerotextes gesehen werden, sondern in Anbetracht der heutigen Stundenvolumina, der begabungsmäßigen Heterogenität der heutigen Schülerschaft und aller sonstigen zeitraubenden „gymnasialpädagogischen Aktivitäten“ nur noch in der Schaffung der sprachlichen und formalbildenden Voraussetzungen dafür.

Damit sind dann zugleich auch zwei der drei Forderungen Friedrich Maiers nach einem sinnvollen Abschluss des LU in der Sek I erfüllt<sup>29</sup>, mit einem Unterricht also, der so etwas wie eine aristotelische Mitte anstrebt zwischen einem überholtem Grammatikdrill früherer Jahre und überfordernder Latinitas in zu jungen Jahren und der eine erfolgversprechende Basis ist für einen darauf aufbauenden und dann mehr an den Inhalten als an der Form orientierten Lektüreunterricht in der Oberstufe.

Mir scheint, dass Lehrbücher der zweiten Generation wie beispielsweise die Roma C bereits eine akzeptable Synthese aus Sprach- und Lektüreunterricht darstellen und diese Aufgabe - auch unter einer zumindest ansatzweise vorhandenen Berücksichtigung der „Europäischen Dimension“ - schon sehr gut erfüllen.

## 5. Zur Leistungsmessung

Latein ist im Bewusstsein und nach dem Verständnis wohl nicht weniger Fachkollegen ein traditionell schriftliches Fach, und über Erfolg oder Misserfolg im Fach Latein entschied in traditioneller Weise zunächst einmal die schriftliche Übersetzungsleistung, entsprechend dem Latinums-Beschluss der KMK vom 26. 10. 1979. Diese Auffassung scheint aber bei „Vorstand und Geschäftsführung“ zunehmend an Bedeutung und Verbindlichkeit zu verlieren, da die - dem Fache eigentliche - schriftliche Übersetzungsleistung mehr und mehr durch sonstige Leistungen ersetzt werden kann, so dass man inzwischen fast schon von Übersetzungs„ersatz“leistungen sprechen könnte.

So hat denn die schriftliche Übersetzungsleistung an der Gesamtleistung bzw. Gesamtnote in der Oberstufe bzw. bei der Latinumvergabe nur mehr einen Anteil von 33,33%, wenn man bedenkt, dass die sonstige Mitarbeit 50% der Gesamtleistung ausmacht, und berücksichtigt, dass der Anteil der Zusatzaufgaben im Klausurbereich mit einem Drittel zu Buche schlägt.

Im Gesamtergebnis bedeutet dies einen Rabatt von 66,66% auf die im KMK-Beschluss geforderte Übersetzungsleistung, was zur Folge hat, dass so ziemlich jedem, auch wenn er - allein und auf sich gestellt - kaum mehr eine Zeile Cicero richtig zu übersetzen in der Lage ist, zwangsläufig und von Amts wegen das Latinum bescheinigt werden muss, wenn er nur einiges worüber auch immer zu „referieren“ weiß. Denn die dann möglicherweise ausreichenden und mit wessen Hilfe und unter welchen Umständen auch immer erbrachten „sonstigen Leistungen“ dominieren in quantitativer Hinsicht eine qualitativ unzulängliche schriftliche Übersetzungsleistung allemal. Zugegeben: etwas überspitzt formuliert, aber tendenziell richtig! Man mag mir die drastische Formulierung nachsehen, aber mit solchen Nachlässen vertreibt man Restposten im Schlussverkauf, Markenartikel und Qualitätsprodukte dagegen sind nicht zu Schleuderpreisen am Wühltisch zu haben!

Nach meinen Erfahrungen ist von seiten des DAV eine Klärung des Bewertungsverhältnisses von

schriftlicher Übersetzungsleistung zu den „sonstigen Leistungen“ dringend erforderlich, wobei man durchaus an eine Umkehr des aktuellen Zahlenverhältnisses denken könnte, zumindest aber eine Erklärung dahingehend notwendig, dass es sich bei der im KMK-Beschluss geforderten Übersetzungsleistung doch wohl um eine schriftliche Übersetzungsleistung handelt, und dass die Vergabe des Latinums an wenigstens eine mit ausreichend bewertete schriftliche Übersetzungsleistung gebunden sein muss.

So kann es dann auch keine Lösung des Problems sein, wenn man etwa eine eigentlich mit mangelhaft oder ungenügend zu bewertende Übersetzung eines mittelschweren Cicerotextes vielleicht noch schwach ausreichend nennt, nur weil vielleicht - nach den Ausführungen von Herrn Petersen auf dem Bundeskongress in Jena - auch im Fach Französisch, wenn ich es richtig verstanden habe, inzwischen mit gut bewertet wird, was vor Jahren noch als mangelhaft galt. Die Lösung des Problems liegt vielmehr darin, dass man eine solche Klausur gar nicht erst stellt!

## 6. Plattformstrategie

(als Beitrag zur *corporate identity*)

Die Strategie, dass man eine Reihe von Produkten auf derselben Basis entwickelt, mag im Automobilbau wegen des dort schon seit Jahren angewandten Baukastenprinzips vielleicht nicht so neu sein, wie sie von VW derzeit hingestellt wird, neu genug aber, um Ihre Übertragbarkeit auf andere Produktionsvorgänge einmal in Betracht zu ziehen.

Ausgangspunkt für nachfolgende Überlegungen ist die Unzufriedenheit über einen weiteren Irrweg der Didaktik der letzten Jahre, die sogenannten Begleitgrammatiken, deren einziger Vorzug für mich lediglich in einer gewissen Bequemlichkeit zu bestehen scheint.

Der Umgang und die Arbeit mit dieser Art von Grammatik vermittelt m. E. auch nicht ein Mindestmaß an Ordnung und System, nach spätestens 10 Lektionen geht der Überblick völlig verloren, grammatikalische Phänomene irren durch die Köpfe der Kinder wie die weiland von Hermann

Menge beschriebenen erratischen Eilande, mit der Folge, dass sich auf solch brüchiger Basis dann nicht mehr viel aufbauen lässt. Der von Friedrich Maier vorgeschlagene zweite Durchgang durch die lateinische Grammatik<sup>30</sup> ist schon aus Zeitgründen kaum machbar, und man muss sich nur einmal bewusst werden, wie viele Lateinschüler zumindest in den letzten Jahren die Schulen verlassen haben, ohne auch nur einen einzigen Blick in eine lateinische Systemgrammatik geworfen zu haben, ohne jemals auch nur eine blasse Vorstellung von umfassender sprachlicher Ordnung und Systematik, von Latein als „Modell für Sprache“ gewonnen zu haben.

Natürlich braucht der LU heute keinen Rubenbauer-Hofmann mehr, aber ein Pendant, das man dem Kaegi zur Seite stellen könnte, eine kurzgefasste lateinische Systemgrammatik also, die bundesweit über Jahrzehnte hinweg ihre Dienste erfüllt. Dass es sich bei einer solchen Grammatik nicht um eine von vielen, sondern nur um ein Spitzenprodukt handeln kann, steht dabei außer Frage. Gefragt sind also Formulierungen, die nicht so klingen, als seien sie auf induktivem Wege gerade im Unterricht frisch erarbeitet worden, sondern Formulierungen, die eine Mitte darstellen zwischen wissenschaftlicher Exaktheit und schülerfreundlicher Verständlichkeit, die eine jahre- wenn nicht jahrzehntelange philologische Beschäftigung und geistige Durchdringung, Optimierung also des Gegenstandes verraten.

Das setzt natürlich auch eine Beendigung des babylonischen Sprachenwirrwarrs im Lateinischen voraus, dass man sich vielleicht einmal auf bestimmte, vielleicht vorausgegangenen Schülergenerationen auch noch geläufige Deklinations- und Konjugationsparadigmata verständigt, sich einigt, ob man (anstelle der traditionellen Reihenfolge) die Stammformen nun so herum oder so herum oder doch besser anders herum lernen lassen sollte, ob nun wirklich das plötzlich Punctualis heißen muss, was jahrzehnte- und generationenlang als Lokativus bekannt war. Dass man sich vor allem auch einmal einigt auf eine Empfehlung für eine (man beachte den Singular!) erstens nicht nur auf spontanen Einfällen und oder sonstigen Zufällen, sondern soliden grammatikalischen Kenntnissen beruhende, zweitens

auf eine möglichst ausgefeilte, erprobte und in- folgedessen für jeden Lehrer lehr- und jeden Schüler lernbare, drittens auf eine ohne allzu große Umwege und Zeitverluste zum Ziele führende, viertens auf eine auch auf schwierige fachsprachliche Texte transferierbare, kurz: auf eine selbständig von jedem Schüler von Klasse 5 bis 13 auf jeden Text auch unter Zeitdruck in Klassenarbeiten und Klausuren von Kiel bis Konstanz anwendbare Übersetzungsmethode, die Methode der Methoden eben.

Merkmal eines Qualitätsproduktes ist nun mal eben auch eine gewisse Produktkonstanz, unabhängig von Zeit und Ort. Und wer käme schon auf die Idee, im Griechischen etwa auf das generationenverbindende und identifikationsstiftende  $\pi\alpha\delta\epsilon\acute{\upsilon}\omega$  zu verzichten?

Eine kurzgefasste lateinische Systemgrammatik ist also die eine Plattform, die gemeinsame Bezugsgröße, die der Konzeption von Lehrbüchern und Lektüreausgaben, insbesondere den Kommentaren, zugrundeliegen sollte, eine zweite Plattform ist eine ebenfalls allen Unterrichtswerken und Lektüreausgaben zugrundeliegende Wortkunde mit einer vereinheitlichten Auswahl und Abfolge der Wortbedeutungen. Der Kosten- bzw. Energiespareffekt liegt darin, dass der Übergang vom Lehrbuch auf die Wortkunde kein Umlernen von Wortbedeutungen mehr mit sich bringt, die Vokabeln also nur einmal in einer bestimmten Reihenfolge der Bedeutungen gelernt zu werden brauchen.

Eine dritte Plattform, Basis und Bezugsgröße für den darauf aufbauenden Sprach- und Lektüreunterricht wäre dann eine Entscheidung für eine Realienkunde in Form eines Lexikons oder einer systematischen Darstellung.

Die Reduktion des Angebots von Grammatiken, Wort- und Realienkunden auf das Optimum mag zwar nicht den Verlagen nützen, nützt aber dem Fach und auf diese Weise dann auch wieder den Verlagen, da diese ja kooperieren und sich zur Entwicklung des Optimums zu Verlagsgemeinschaften zusammenschließen können.

Der Nutzen für das Fach hingegen liegt einmal in einer gemeinsamen Plattform und Ausgangsbasis für die Kommentierung der in der Mittel-

und Oberstufe gelesenen Lehrbuch- und Lektüretexte, erläutert werden bräuchte also nur noch das, was über das in Grammatik, Wort- und Realienkunde Vorgefundene hinausgeht. Zweitens führt eine solche Strategie zu einem einheitlicheren Erscheinungsbild, zu einem gewissen Maß von *corporate identity*. Der dritte Vorteil liegt darin, dass bei der Optimierung dieser Werke die Energien gebündelt, d. h. in eine bestimmte Richtung gelenkt und nicht diversifiziert werden. Auch bei Mercedes verbessert man nur eine E Klasse und nicht fünf oder zehn. Und schließlich ist Kompatibilität ein Begriff, den fast jeder Schüler von seiner häuslichen Stereoanlage oder seinem Computersystem her kennt. Die bislang jedoch gar nicht so seltene Verbindung aber von einer Grammatik aus dem Verlag A mit einer Wortkunde aus dem Verlag B und einem Lehrbuch aus dem Verlag C ist ähnlich, wie wenn man ein Auto mit einem Fahrwerk von Mercedes, einem Motor von BMW und einer Karosserie von Audi zusammen bauen wollte. Irgendwie fährt das dann schon, aber die Reibungsverluste sind nicht zu überhören, es klappert, scheppert und quietscht eben hinten und vorne.

Exzellente Produkte dagegen zeichnen sich eben auch aus durch passgenaue Qualität.

## 7. Folgerungen und Zusammenfassung

1. Aufgrund der vorangegangenen Überlegungen scheinen mir Wesen und Aufgabe der Fachpolitik in einer Mittlerfunktion zwischen Didaktik und Öffentlichkeit zu liegen. Ihrem Wesen nach verhält sich also im „Unternehmen Lateinunterricht“ die Fachdidaktik zur Fachpolitik wie Forschung und Entwicklung zu Marketing und Vertrieb. Aufgabe einer solchen Fachpolitik ist es nun, die Zielvorstellungen der Fachdidaktik erstens auf ihre Praktikabilität hin zu „filtern“, d. h. so zu transformieren, dass sie mit den an den Schulen vorgefundenen sogenannten „soziokulturellen Voraussetzungen“ in Einklang zu bringen sind, und danach zweitens an den Verstehenshorizont und die Interessenlage einer aus Eltern und Schülern bestehenden breiten Öffentlichkeit zu adaptieren, d. h. in möglichst einfachen Worten einem breiten, nichtfachlichen Publikum mit Argumenten

von größtmöglicher Durchschlags- und Überzeugungskraft den Nutzen und den Wert der Alten Sprachen bzw. des LU begreifbar vor Augen zu stellen als ein lohnendes Investment von Zeit und Energie zu einem „fairen, d. h. bezahlbaren Preis“.

Eine solche Argumentation hätte allerdings nicht nur vor Beginn des LU in der Klasse 7 in den Elternversammlungen und Informationsveranstaltungen ihren Platz, sondern vor allem auch an seinem Ende, in der oder einer der letzten Unterrichtsstunden der Klassen 10 oder 11, wobei dann jedem Schüler klar und deutlich werden müsste, dass den abschließenden Worten des Lehrers vier Jahre oder länger tatsächlich auch die entsprechenden Taten vorausgegangen sind.

2. Unter den oben angesprochenen Voraussetzungen kommt für mich nur ein einphasiges, Sprach- und Lektüreunterricht miteinander verschmelzendes Integrationsmodell für die Mittelstufe in Frage unter weitgehendem Verzicht auf die zweite Phase, die eigentliche Originallektüre. Ein solcher Unterricht würde in der Tat zwischen Tradition und Fortschritt stehen, in der die Mitte also auf der einen Seite zwischen der Tradition der Einzelsätze und Kunsttexte der fünfziger und sechziger Jahre und der Begegnung mit allzu originalen Texten auf allzu schmaler grammatikalischer Basis in allzu jungen Jahren, und ich denke, dass hier dann die Lehrbücher der zweiten Generation die goldene Mitte mit ihren zunehmend originalnahen Texten anzubieten haben.

Würde man z. B. ein Lehrwerk wie die dreibändige Roma C dem Sek I Unterricht zugrunde legen, käme man bei 120 Lektionen auf ca. 30 Lektionen im Schuljahr, und das ist dann aus meiner Sicht das Maximum dessen, was man in Anlehnung an den von F. Maier in die Diskussion gebrachten kategorischen Imperativ für L2-Lehrer<sup>31</sup> mit Anstand in solider handwerklicher Ausführung in Anbetracht der oben angesprochenen Umstände derzeit zu leisten in der Lage ist. Und ein mehr oder minder großes Drittel der Schüler, auch wenn sie in anderen Fächern „Ordentliches zu leisten“ in der Lage sind, wie Gerhard Fink zutreffend feststellt<sup>32</sup>, hat am Ende eines solchen Lehrgangs dann immer noch seine liebe Mühe, den Anforderungen, die die Übersetzung selbst

eines originalnahen Textes nur stellt, einigermaßen gerecht zu werden, und nicht allzu wenigen gelingt selbst das nicht mehr. In Zeiten also, in denen jedes „quibus rebus cognitis“ infolge mangelnder Übung für eine Mehrzahl von Schülern erst einmal zeitaufwendige und langatmige grammatikalische Analysen notwendig macht, ist das dann auch nicht mehr allzu verwunderlich, sondern nur allzu verständlich, beziehen sich doch auch die sonstigen „ordentlichen Leistungen“ vielfach nur auf den Stoff der letzten vier Wochen, während die Übersetzung eines solchen Ausdrucks dann eher schon eine kontinuierliche Mitarbeit über die letzten vier Jahren voraussetzt.

Die zweite Phase des LU, der eigentliche Lektüreunterricht, bliebe somit dann der Sek II vorbehalten, so dass sich für den LU insgesamt ein Zweistufenmodell ergäbe mit einem sprachlich-formalen (zu denken wäre aus literaturgeschichtlichen Gründen vielleicht auch an einen formal-rhetorischen) Schwerpunkt in der Mittelstufe und einen inhaltlich-philosophischen Schwerpunkt in der Oberstufe auf dann soliderer sprachlich-formaler Basis.

3. Es geht also bei dem hier vorgeschlagenen Modell des LU um ein „Modell der mittleren Erreichbarkeit“ für ein durchschnittliches Gymnasium mit durchschnittlicher Lehrer- und Schülerschaft, vor allem aber darum, der Gefahr entgegenzutreten, in beiden Bereichen, dem Sprach- und dem Lektüreunterricht, kläglich zu scheitern. Was bliebe, wäre dann tatsächlich ein LU, von dem man sich mit „mehr oder weniger Grauen“ verabschiedet, mit den Auswirkungen dann wohl nicht erst „in der nächsten Generation“<sup>33</sup>.

Eine nicht unbeträchtliche Anzahl von L3-Schülern, die in den achtziger Jahren mit den Lehrbüchern der damals neuesten Generation für Latein als dritte Fremdsprache nicht zurecht kamen, hatten seinerzeit dreimal (in der Mitte der 9, am Ende der 9 und am Ende der 10) Gelegenheit, das Fach abzuwählen. Diese Möglichkeit besteht für L2-Schüler bei keiner Gelegenheit, bzw. erst am Ende der 10. Sollte es daher - zurückhaltend formuliert - zu einer „Duplizität der Ereignisse“ kommen, sollten Fachdidaktik und Fachaufsicht allerdings schon ein paar „alternative Strategien“ in der Schublade haben. Gehört es doch auch zu

einer generalstabsmäßigen Planung, eine einigermaßen konkrete Vorstellung von den Verlusten zu haben, die mit der Erstürmung eines Hügels in Kauf zu nehmen sind. Fachdidaktik und Fachaufsicht müssten sich also zumindest ungefähr darüber im Klaren sein, wie viel Prozent der normalen L2-Schüler bei den heutigen Übertrittsquoten und unter den heutigen Bedingungen denn wohl nach einer zweieinhalb- bis dreijährigen Vorbereitungsphase Originallektüre mit dem Ziel der Übersetzung eines mittelschweren Cicero-textes zu betreiben in der Lage ist.

Analog würde wohl auch niemand in der Automobilindustrie das „Auto an sich“, welches zu Forschungszwecken durchaus existiert und das derzeit im Automobilbau Machbare in sich vereinigt, auf den Markt bringen und zum Kauf anbieten, da es für ein breites Publikum unbezahlbar wäre. Um auf dem freien Markt von Angebot und Nachfrage Erfolg zu haben, darf also nicht nur die Qualität, sondern muss auch der Preis stimmen. Und infolgedessen kann es sich bei der Qualität nicht um eine absolute im Sinne des jeweiligen wissenschaftlichen oder technischen Optimums handeln (Stichwort: *overengineering*), sondern nur um eine relative im Sinne der Bezahlbarkeit eines Produktes für ein mehr oder minder großes Publikum (Stichwort: *outpricing*). Markterfolg hat also nicht „das Optimale und Ideale an sich“, sondern nur das Bestmögliche in Relation zu einer bestimmten Käuferschicht und einem bestimmten Preis.

Derartige „Common-sense-Einsichten“ finden sich in beliebigen Wirtschaftsmagazinen, wie sie, allmonatlich an jedem besseren Kiosk zu haben sind. Wie daraus zu entnehmen ist, sind die Kriterien, die ein exzellentes von einem nur mittelmäßigen oder gar fallierenden Unternehmen unterscheiden, spätestens seit den achtziger Jahren genauestens untersucht bzw. beschrieben. Wenn vielleicht nicht alles, so kann doch wohl manches auf das Unternehmen Lateinunterricht „transferiert“ werden, wie zum Beispiel unter dem Aspekt Marktorientierung, dass Misserfolge immer dann programmiert seien, wenn die für Forschung und Entwicklung Verantwortlichen keine klare Vorstellung davon hätten, wieviel die Novität kosten dürfe, unter welchen Bedingungen

sie eingesetzt werden und auf welchen Märkten sie abgesetzt werden sollte oder auch dass fallierende Firmen oft daran scheiterten, dass sie ihre Stärken und ihr ursprüngliches Tätigkeitsfeld aus den Augen verlor. Erfolgreiche Unternehmen wichen hingegen kaum jemals von ihrem grundlegenden Geschäftsprogramm ab; wo dies doch einmal geschehe, kehrten sie rasch und reumütig zu ihren Wurzeln zurück.

- 1) G. Reinhart. Warum ich für Latein (und Griechisch) an der Schule bin, in: MDAV 4/96. S. 186ff.
- 2) H. Maier, Standort: Deutschland - Tatort: Gymnasium, Eresing 1996, S. 212ff.
- 3) Die Alten Sprachen im Unterricht (DASIU), Mitteilungsblatt des Bayerischen Altphilologenverbandes 4/96 und 1/97
- 4) Richtlinien Latein NRW 1993, S. 34, 41, 45
- 5) F. Maier, Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bamberg 1984, Bd. 2, S.185ff., F. Maier, Zum Zielprofil eines zeitgemäßen L2-Unterrichts, in: MDAV 1/95, S.8, Richtlinien Latein NRW 1993, S.83f.
- 6) Richtlinien Latein NRW 1993, S.45
- 7) F. Maier, Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bamberg 1985, Bd.1, S.171
- 8) Richtlinien Latein NRW 1993, S.34
- 9) F. Maier, Zum Zielprofil eines zeitgemäßen L2-Unterrichts, in: MDAV 1/95
- 10) G. Reinhart, a. a. O.
- 11) D. Friedel, Gymnasium mit Niveau, Beilage zu DASIU o. J.
- 12) M. P. Schmude, Latein für das 21. Jahrhundert - Grundlagen eines europäischen Gymnasiums, in: Forum Classicum 1/97, S. 8ff.
- 13) Bundesvereinigung der Oberstudiendirektoren für die Alten Sprachen, in: DASIU 1/93, S.16f.

- 14) Bayerischer Philologenverband für Latein: „Herzstück des Gymnasiums gefährdet“, in: MDAV 2/96, S.111f.
- 15) G. Hoffmann, Für die vertikale Behandlung der Formenlehre, in: DASIU 4/96, S. 44
- 16) G. Veit, Das Problem der lateinischen Lehrbuchtexte, in: MDAV 1/96. S.11ff.
- 17) Bayerischer Philologenverband für Latein, a. a. O., S. 112
- 18) „wiederentdeckt“ von Prof. Dr. G. Pfohl, Direktor des Instituts für Geschichte der Medizin, TU München, und überreicht und wohl auch mit einer Einführung versehen von der „Arbeitsgemeinschaft zur Förderung humanistischer Bildung in Bayern e. V.“, S. 5
- 19) ebd. S.16
- 20) G. Hoffmann, a. a. O., S. 41f.
- 21) G. Fink, Vertikal oder horizontal? Total = fatal! in: DASIU 1/97, S. 21
- 22) W. Berndt. Cursus Latinus und Systemgrammatik - eine kritische Stellungnahme, in: DASIU 1/97, S. 28
- 23) R. Nickel. Die Alten Sprachen in der Schule, Frankfurt 1978, S. 31ff.
- 24) z.B. in: MDAV 1/95, S. 1
- 25) H. Maier, a. a. O., S. 216
- 26) F. Maier, Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bamberg 1985, Bd.3, S.11
- 27) F. Maier, Zum Zielprofil eines zeitgemäßen L2-Unterrichts, in: MDAV 1/95, Anm.1, S. 7
- 28) ebd. S. 4
- 29) F. Maier, Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bamberg 1984, Bd.2, S.174, bes. S. 188
- 30) F. Maier, Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bamberg 1979, Bd.1, S.168
- 31) F. Maier, Zum Zielprofil eines zeitgemäßen L2-Unterrichts, in: MDAV 1/95, S. 3
- 32) G. Fink, a. a. O., S. 21
- 33) F. Maier, Zum Zielprofil eines zeitgemäßen L2-Unterrichts, in: MDAV 1/95, S. 1

RUPERT FARBOWSKI, Beckum

## Latein I in der Defensive?

In seiner Berliner Grundsatzrede zur Bildungsreform vom 5. November 1997 behandelt unser Bundespräsident auch die Bedeutung fremdsprachlicher Kompetenz für die heutige Zeit: „Ich wünsche mir - drittens - ein Bildungswesen, das international ist. Dafür reicht die Einführung neuer, international anerkannter Hochschulabschlüsse, so wichtig sie ist, nicht aus. Alle unsere Bildungsstätten sind gefordert, sich noch mehr der Welt zu öffnen, kosmopolitisch zu werden. Wir müssen schon früh die wichtigsten

Sprachen der Welt lehren; warum beginnen wir nicht mit dem Englischunterricht in der Grundschule? Sprachen lernt man am effektivsten in ganz jungen Jahren. Warum bauen wir nicht den bilingualen Unterricht an unseren Schulen konsequent aus?“

Es hätte dieser Worte nicht bedurft, um einen Impuls für die Förderung moderner Fremdsprachen zu geben. Schon länger verstärken der Aufstieg des Englischen zur Lingua franca in unserer Welt, die Globalisierung ökonomischen Handelns so-