

Latein auf dem Prüfstand

Für eine Reform des Lektüreunterrichts in der Mittelstufe

„Bildung auf dem Prüfstand“ – so die Balkenüberschrift einer großen Tageszeitung. Die Schockereignisse der letzten Zeit haben die Schule und ihre Ziele schlagartig in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses gerückt. Man versucht „den Bildungsbegriff neu zu verorten“ und die Prioritäten in dem, was an die jungen Menschen in der Schule zu vermitteln ist, neu zu setzen. Inhalte werden wieder gefordert, Europa soll als Thema stärker in den Vordergrund, dem Werteverfall ist mit Nachdruck entgegen zu arbeiten, ein differenzierter Umgang mit der Sprache wird angemahnt. Bildung hat nicht nur eine naturwissenschaftlich-technische Dimension, unterliegt nicht nur wirtschaftlichen Zwängen, sie hat den ganzen Menschen und das Leben in allen seinen Bezügen ins Visier zu nehmen. Die Wissensgesellschaft verlangt nach einer umfassend gebildeten Persönlichkeit (s. FORUM CLASSICUM 2/2002, 119ff.) Prononciert hat ein Vertreter des Gymnasiums, HEINZ-PETER MEIDINGER (in: PROFIL 6/2002, S. 8) herausgestellt, „dass der humanistische Bildungsauftrag des Gymnasiums sich nicht überlebt hat, er ist so aktuell wie selten zuvor.“ Latein liegt demnach im Trend. Es steht freilich gleichermaßen auf dem Prüfstand. Viele sprechen sich für das Fach aus, ob Bildungsminister oder Vorsitzende von Schulverbänden oder Elternvereinigungen. Sie merken aber auch kritisch an, dass sich am Lateinunterricht einiges entscheidend ändern müsse, da er bislang zu wenig auf die umfassenden Bildungsbedürfnisse abgestellt und keineswegs ausreichend das Erfahrungsniveau und die elementaren Interessen der Jugend berücksichtige. „Latein ja, aber nicht so wie bisher!“

1. Erwartungen an den Lateinunterricht nicht erfüllt

In den Augen der Öffentlichkeit ist zwar – mit Ausnahme der Humanistischen Gymnasien – Latein nicht mehr die Korsettstange gymnasialer Bildung, wohl aber kann und soll es das sprachliche und kulturelle Basisfach des Gymnasiums

bleiben. Wird es dieser Erwartung gerecht? In der Spracherwerbsphase erfüllt Latein – mit Hilfe der bestens auf diese Ziele hin verfassten Lehrbücher – diese Aufgabe bereits so stark wie möglich. Hier werden gute Ergebnisse erzielt; die jungen Menschen haben am Fach Freude und Interesse. Manche lieben es sogar. Das Image des Lateinunterrichts ist noch unbeschädigt.

Die Lektürephase aber bleibt hinter den Leistungen der Spracherwerbsphase weit zurück; sie ist ein Torso; Latein in der Mittelstufe ist ohne echtes Profil und auch weithin ohne begründbares Konzept. Die Ideen der Lehrpläne und die Realität des Unterrichts klaffen in der Regel weit auseinander. Das einst konzentrierte und zielstrebige Übersetzen ist zu einer Schwundstufe verkommen, nicht selten zu einem „nervigen Übersetzungsdrill“ – so ein Vorwurf –, der nicht selten in einen Kampf mit nicht mehr beherrschten Konstruktionen und unbekanntem Wörtern endet. Schuld daran ist nicht fehlendes Denkvermögen, sondern der Verlust an Gedächtnis bei den Lernenden, das kaum etwas aus dem Sprachunterricht für die Lektürephase zu speichern in der Lage ist, allenfalls einige Rudimente der Grammatik und geringe Teile des Grundwortschatzes. Alles müsste neu erarbeitet, vertieft und ergänzt werden; wozu die Zeit fehlt. Die vom Lehrplan geforderten Autoren werden „gelesen“, indem man sich innerhalb der Textausgaben ein Stück auswählt, das man Satz für Satz (oft nicht mehr als 5 Zeilen pro Stunde) mühsamst bearbeitet, ohne viel Rücksicht auf den Inhalt des so Übersetzten, alles ausgerichtet auf die nächste Klassenarbeit, nach der abrupt die „Lektüre“ des Autors beendet wird. Die textgrammatische Erschließung zielt zwar systematischer auf das Erfassen des Inhalts, doch kann auch hier von flüchtig voranschreitender Lektüre kaum die Rede sein. Auf der Strecke bleibt das Verständnis für die größeren Zusammenhänge, das Erfassen der Botschaft des Textes in ihrem historischen Bezug, in ihrer Wirkung auf die spätere Zeit, auf die Entstehung des Kulturraumes, in dem wir leben. Das Detail

gewinnt nur selten seine Bedeutung aus dem Kontext des Werkes oder aus dem Denken des Autors. Die Flucht in eine ausgedehnte Übergangsektüre mit beliebigen, größtenteils substanzlosen, adaptierten, d. h. sprachlich-stilistisch kastrierten Texten verschärft das Problem nur noch, da sie die Zeit für eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Originalliteratur in der Mittelstufe noch mehr verringert. Solche Lektüre orientiert sich zudem meist an keinem von außen vorgegebenen Bildungsziel. Was die Mittelstufe im Lektüreunterricht bietet, hat in den Augen der Schülerinnen und Schüler „nicht den geringsten Wert für ihr Leben“. Wie soll auf solche Weise aus dem zweifellos gegebenen „Weltwissen“ der antiken Texte „Lebenswissen“ werden, „das mir und meinem Mitmenschen hilft, das Leben zu meistern“, wie es LEO J. O'DONAVAN verlangt?

2. Eklatanter Imageverlust des Faches während der Mittelstufe

Mancher mag einwenden, das hier gezeichnete Horrorszenario treffe auf seinen Lektüreunterricht nicht zu. Glücklicherweise, wer dies guten Gewissens sagen kann! In der Lektürephase des L1-Unterrichts mögen die Schäden auch nicht so eklatant sein, für alle kürzeren Lateinlehrgänge aber ist diese Beschreibung, wie aus Berichten vieler Betroffener deutlich hervorgeht, durchaus zutreffend. Selbst Lateinlehrerinnen und Lateinlehrer machen aus ihrer Enttäuschung und Resignation kein Hehl. „Die Pest der Mittelstufe“, der Mangel an Konzentration, setzt ihnen immer mehr zu. Sie sind deshalb froh, wenn sie keine Klasse zu unterrichten haben, nach der das Fach Latein abgewählt werden kann. Nicht wenige plädieren sogar – entgegen dem humanistischen Bildungsauftrag – für die Beschränkung des Faches auf den bloßen Sprachunterricht, und würden, bekämen sie Recht, das Fach noch tiefer in Bedrängnis stürzen. „Nichts hat dem Lateinunterricht letztendlich über Generationen hin so geschadet wie die Reputation als reines Grammatikfach, bei dem es kaum oder doch nur wenig um Inhalte ging.“ (JÜRGEN REINSBACH, FORUM CLASSICUM 2/2002, 155).

Zwischen Anspruch und Wirklichkeit besteht ein eklatantes Missverhältnis. Deshalb ist es kaum verwunderlich, dass der Lateinunterricht am Ende

der Mittelstufe sein gutes Image in der Regel verloren hat. Die meisten wenden sich enttäuscht vom Fache ab. Das Verbrennen der Lateinbücher ist in manchen Schulen zum alljährlichen Ritual geworden, signalisierend „Nie wieder Latein!“. Zwangsläufig fordern die Gegner des Faches immer hartnäckiger, die längst widerliche „Fußangel des Gymnasiums“ zu beseitigen. „Sinnlos, furchterregend – lebenslang“ so das Urteil einer Historikerin über das Fach Latein, das sie 2002 in Balkenüberschrift über ihren Artikel in der SZ-Reihe „Welche Schule der Zukunft wollen wir?“ setzte. Beklemmende Fragen stellen sich: Warum haben fast 90 % der Schülerinnen und Schüler vom Fach Latein am Ende der Mittelstufe genug? Manifestiert sich in ihrem Votum nicht eine schreckliche Bilanz des Faches? Welcher dauerhafte Eindruck vom Fach Latein bleibt bei den „Abwählern“, die vielleicht vom Lateinischen einmal begeistert waren? Ist es das Bild eines fahlen Trümmerhaufens, das sich in ihren Köpfen festsetzt?

3. Latein in der Mittelstufe – eine Sache sui generis

Der ange deutete Befund sollte nachdenklich stimmen und Anstoß dazu geben, sich einem Wandel des Lektüreunterrichts auf dieser Stufe nicht zu verschließen. Man muss es als ein Faktum mit allen didaktischen Folgen akzeptieren, dass der Lateinunterricht für die weitaus meisten Schülerinnen und Schüler mit dem Ende der Mittelstufe aufhört. Fünf bis sechs Jahre Lateinunterricht können jedoch auch in gutem Sinne „genug sein“. Um das zu erreichen, bedarf es aber einer ganz anderen Konzeption. Die Lektürephase der Mittelstufe darf auf keinen Fall weiterhin als bloße Durchgangsstation zur Oberstufe, in der sich angeblich das *Telos* des Faches erfülle, verstanden und organisiert werden. Das Vertrösten auf später geht ins Leere. Die Mittelstufe ist eine Sache *sui generis* und sollte ihr Bestes geben. Latein bedarf hier eines eigenen Profils und eines eigenen tragfähigen, in sich schlüssigen und sinnautarken Lektüreprogramms – was nicht ausschließt, dass unter der Hand auch auf die Oberstufe vorbereitet und indirekt dafür – besser als bisher – geworben wird. Diese Oberstufe ist jedoch quasi als Oberseminar als etwas völlig Eigenständiges zu betrachten, als eine Art Elitekurs für die wenigen,

die es bis zum Abitur beibehalten wollen (und nach unserer Vorstellung auch sollen).

Wer die Prämisse, dass der Lektürephase der Mittelstufe sozusagen ihr eigenes *Telos* zu geben ist, gelten lässt, wird es auch nicht als abwegig ansehen, die Aufteilung der verfügbaren Zeit innerhalb des im Normalfall gegebenen Lateinunterrichts zur Diskussion zu stellen. Man darf fragen: Braucht die Spracherwerbsphase wirklich so viel Zeit, wie bisher veranschlagt? Lässt sich nicht der Grammatikstoff durch Konzentration auf die Schwerpunkte so komprimieren, dass zwei bis drei Jahre dafür genügen? Der Zeitbedarf hängt doch wesentlich von der Zahl der im jeweiligen Lehrbuch aufbereiteten Lektionen ab, und diese hängt wiederum in erster Linie ab von der Zahl der Wörter des Grundwortschatzes, wozu auch die „unregelmäßigen“ Verben zählen. Diese Basis lässt sich jedoch ohne Zweifel noch weiter, als bisher vorgenommen, begrenzen: 900-1200 lateinische Wörter ist wohl das Maß, das die Lernenden heute – angesichts der Masse des auf sie eindringenden „Wissens“ – verkraften können und mit dem man dann auch – bei entsprechender Wortschatzarbeit – während der Lektüre tatsächlich rechnen kann. Auch aus der Fülle der grammatischen Erscheinungen lässt sich gewiss noch vieles aus der Spracherwerbsphase ausgliedern, das später als Lernstoff ergänzt oder überhaupt nur *sub linea* in den Textausgaben angegeben wird.

Ein solcher Zeitansatz für den Sprachunterricht würde, ohne dass das Ziel einer gründlichen Sprachreflexion aufgegeben wird, für die Lektürephase genügend Raum schaffen; je nach Beginn des Lateinunterrichts würden zwei bis drei Jahre für das Lesen der Originaltexte zur Verfügung stehen. Innerhalb dieses Rahmens ließe sich ein in sich stimmiges Lektüreprogramm schaffen, durch das der Lateinunterricht der Mittelstufe das nötige eigene Profil gewinnt, so dass das Fach dem Gymnasiasten im Rückblick als zielstrebig geplant und mit sinnvollen Inhalten gefüllt erscheint. Nichts wäre ja für die Schülerinnen und Schüler verheerender als der Eindruck, dass sie sich in der kostbaren Zeit der Lehrjahre mit einer in jeder Hinsicht nutzlosen Sache mühsam abgerackert haben. Sie sollten zumindest spüren, dass die investierte Arbeit der Mühe wert war. Den

eigentlichen Sinn des Faches werden sie sowieso erst, wenn überhaupt, in späteren Jahren, im Studium und im Beruf, begreifen.

4. Neue Ansätze zur Gestaltung der Mittelstufe

Wird die Mittelstufe nicht als leidiger Appendix des Sprachunterrichts begriffen, sondern als eigenständiges Feld pädagogischer Auseinandersetzung mit antiker Literatur, dann bedarf sie einer überzeugenden konzeptionellen Idee. Der zeitliche Raum, der dafür zur Verfügung steht, ist mit einem wirkungsvollen Lektürearrangement zu füllen. Die von außen vorgegebenen Ziele liefern dafür einen klar bestimmbar Bezugsrahmen: Sprachbildung, Europabildung und Menschenbildung. Diese Trias zeigt einen stufenartigen Aufbau, der sich in der Textarbeit organisch nachvollziehen lässt. Das setzt jedoch voraus, dass die Lektüregegenstände in einen umfassenden Verstehenszusammenhang gebracht werden, d. h. sie dürfen nicht isoliert bleiben. Das „Guckkasten“-Prinzip, das nur punktuell den Blick in die antike Welt freigibt, ist demnach verfehlt. Was an „Wissen“ aus den Texten erarbeitet und diskutiert wird, sollte sich – berücksichtigt man das in FORUM CLASSICUM 2, 2000, 119ff. skizzierte Verhältnis von Wissen und Bildung – in einem, wenn auch nur grob kohärenten, Bild von der Antike verorten und verstehen lassen. Die Auswahl an Texten kann sich deshalb nur bedingt an der fachimmanenten Systematik der Autoren ausrichten; der Kanon spielt eher eine Nebenrolle. Maßgeblich sind vielmehr Leistungen, Verhaltensmuster und Erkenntnisse, die von historischen Gestalten aus wirksam geworden sind, ob sie sich nun selbst literarisch geäußert oder andere über sie geschrieben haben. Grundsätzlich bieten sich zwei verschiedene Lektüremodelle für die lateinische Mittelstufe an, das **Autoren-Modell** und das **Lesebuch-Modell**. Das Autoren-Modell verlangt allerdings eine wohlüberlegte und zeitlich gut proportionierte Auswahl der Texte aus den Autorenwerken, mit jeweils abschließender Interpretation, die die Einzelteile mit dem Ganzen des Werkes in Bezug setzt und dieses wiederum in den historischen, geistes- und kulturgeschichtlichen Zusammenhang einordnet, soweit es auf dieser Stufe möglich ist. Die Lektüretexte müssen das Interpretament zur Verwirklichung der oben genannten pädagogischen Zieltrias abgeben. Dass

dazu eine Kapitelfolge aus CAESARS *Bellum Helveticum* ebenso wenig genügt wie eine willkürlich ausgesuchte Textfolge aus einer CICERO-Rede, liegt auf der Hand. Auch im Autoren-Modell muss die Lektüre unter den übergreifenden Gesichtspunkten einer – vorgängig für die Mittelstufe anerkannten – Bildungsleitidee organisiert sein. Dafür steht eine große Palette von Autoren und Texten zur Verfügung.

Das **Lesebuch-Modell** ist, sofern es nicht nur auf einer beliebigen Auswahl „schöner“ Textstellen (im Stil eines Florilegiums) gründet, das wohl geeigneteste Instrument dafür, ein konzeptionell geschlossenes und, soweit möglich, umfassendes Lektüreprogramm in der verfügbaren Zeit zu verwirklichen. Hier lassen sich die aus den Mittelstufenautoren gezielt ausgesuchten Texte und deren Interpretationen zwanglos unter ein Bildungsleitziel

stellen, das jeden Einzeltext in seiner Bedeutung verständlich macht und zugleich die Lektüreteile auch in thematischen Kreisen miteinander durch Vergleich und Kontrast in Beziehung bringt. Das gelingt zweifellos am besten, wenn sich das Programm an Gestalten orientiert. Bildung ohne Inhalte ist nicht möglich, Inhalte aber haben immer auch eine historische Dimension, sie sind ein Stück kultureller Tradition; diese bindet sich in aller Regel an Gestalten. Jede Generation muss, will sie sich „das Fundament einer umfassenden Allgemein- und Persönlichkeitsbildung“ (HEINZ-PETER MEIDINGER, PROFIL 6/2002) sichern, mit der Tradition so umzugehen lernen, dass heutige Rezipienten ihren Erfahrungshorizont nicht verleugnen. Die jungen Menschen „müssen sich die Gestalten der Vergangenheit gewissermaßen aus ihrer Sicht neu aneignen“ (HEIKE SCHMOLL, F.A.Z., 2002)

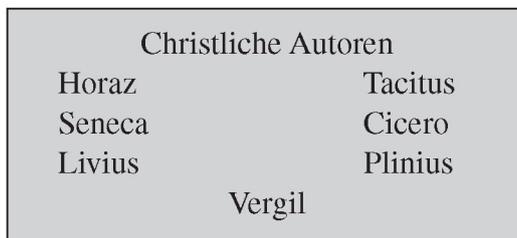
Die beiden möglichen Modelle innerhalb des gymnasialen Lateinunterrichts

Beispiel: L2-Unterricht

Lektüreunterricht

Eliteadditum

2 Jahre

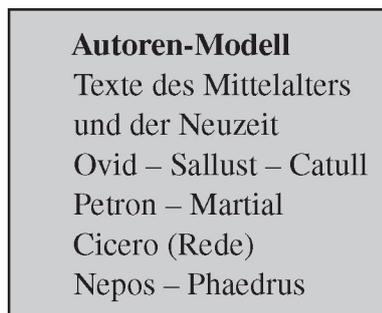


Oberstufe

(10-20%
der Lateinschüler)

Fundamentum für alle

2 Jahre

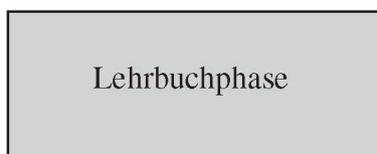


Mittelstufe

(80-90%
der Lateinschüler)

Sprachunterricht

2-3 Jahre



5. Folgerungen für die Methodik des Lektüreunterrichts

Die Neuorientierung des Lektüreunterrichts der Mittelstufe verlangt auch ein Überdenken der bisherigen Methodik. Viel Überkommenes hält einer kritischen Überprüfung nicht mehr oder nur noch zum Teil stand. Längst ist es an der Zeit, das Verhältnis von Tradition und Fortschritt auf neue Grundlagen zu stellen. Zu vieles hat sich in Gesellschaft, Staat und Schule geändert. Die Didaktik des Faches muss darauf reagieren.

5.1 Wortschatzarbeit

Mangelnde Wortschatzkenntnisse sind das größte Handicap der Lektüre; FRANZ-PETER WAIBLINGER hat schon 1993 das Problem aufgegriffen und neue Wege angedeutet (ANREGUNG 39, 239-242). Auszugehen ist von der Tatsache, dass der im Lehrbuch vermittelte Grundwortschatz zu Beginn des Lektüreunterrichts von Schülerinnen und Schülern nicht mehr oder nur sehr dürftig beherrscht wird; er muss in der Lektürephase größtenteils neu erarbeitet werden. Die Zeitökonomie verlangt nach der wirkungsvollsten Methode.

Geht man davon aus, dass von den statistisch ermittelten 1000 häufigsten Vokabeln etwa 80% des für die Lektüre der Mittelstufenautoren benötigten Wortschatzes erfasst wird, dann genügt auf jeden Fall ein Gesamtwortschatz von 1200 Vokabeln, die im Sprachunterricht zu vermitteln sind. 900 davon sollten der statistisch gesicherte Grundbestand sein, ca. 300 Wörter sind nach dem Kriterium des Kulturwortschatzes zum Lernwortschatz hinzuzufügen. Die Basis der statistischen Untersuchung dürfen allerdings nur die Mittelstufenautoren sein; eine Einbeziehung der Oberstufenautoren, die die meisten Schüler gar nicht mehr kennen lernen oder bei denen, wer sie kennen lernt, das Lexikon benutzen kann, verzerrt den statistischen Aufhellungswert und kann Wörter in den Grundwortschatz bringen, die für die Mittelstufe irrelevant sind. Das Argument einer möglichst breit angelegten Frequenzuntersuchung, auf die sich ein Lernwortschatz stützt, ist daher unter dem Gesichtspunkt der Effektivität und Zielgenauigkeit eher kontraproduktiv.

Was nicht zum – erneut zu erarbeitenden – Grundwortschatz gehört, also die restlichen

20% der in den Texten auftretenden Wörter, sind, sofern sie nicht zum Kulturlernwortschatz zählen, in den Textausgaben *sub linea* anzugeben. Wie aber erfolgt eine solche wiederholte Erarbeitung am effektivsten? WAIBLINGER ist zuzustimmen, wenn er meint, dass die Verwendung einer Wortkunde dafür „Probleme mit sich bringt“, da sie den Wortschatz unspezifisch und unökonomisch sowie keineswegs textnah und zeitgerecht anbietet. Mit Recht wird alphabetisch angeordneten autorenbezogenen Wortschatzlisten, weil sie sowohl zum Lernen wie auch zum Nachschlagen geeignet sind, der Vorzug gegeben; diese sollten aber nicht geschlossen auf das Gesamtkorpus einer Textausgabe ausgerichtet, sondern nach den zur Wahl gestellten Einzelprojekten differenziert, also projektbezogen sein, so dass den Übersetzern der gerade für die ausgewählten Partien benötigte Wortschatz aufgrund vorherigen Lernens oder Wiederholens unmittelbar zur Verfügung steht. Diese Wortschatzlisten sollten unbedingt in den modernen Textausgaben enthalten sein. Eine Fehlinvestition von Arbeit und Zeit wird auf solche Weise vermieden, was dem Lektürefortschritt zugute kommt. „Es werden nur solche Wörter wiederholt bzw. gelernt, die tatsächlich im Text vorkommen“ (WAIBLINGER). Dass damit den Schülern das Gefühl der Sicherheit gegeben wird, steht außer Zweifel. Die Lernmotivation nimmt erwiesenermaßen zu. Die alles beeinträchtigende Wortschatzproblematik ist auf diese Weise bestmöglich entschärft.

5.2 Grammatikarbeit

Die Sicherung der Grammatikkenntnisse bedarf gleich intensiver Überlegungen. Für die Syntax liegt seit Jahrzehnten eine bislang nicht überholte Frequenzstatistik vor (Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bd. 1, 267-302), die die Unterscheidung von tragenden Syntaxelementen und Randerscheinungen ermöglicht. Die Kasusyntax ist in einer ähnlichen statistischen Untersuchung erforscht. Mit Hilfe dieser Instrumente lässt sich der Syntaxstoff auf das Wesentliche konzentrieren, seltener Vorkommendes sollte, wenn man es nicht in der Lektürephase neu einführen will, in den Anmerkungen angegeben werden. In den meisten Fällen genügt dies. Die

Wiederholung und Vertiefung der grammatischen Schwerpunkte erfolgt am wirkungsvollsten an autorspezifischen Grammatikprofilen, die dem statistischen Befund und der Wertigkeit einer Konstruktion entsprechend mit Materialien aus den zur Lektüre angebotenen Texten hergestellt sind; auch sie sind am besten projektbezogen anzulegen und sollten zum Bestand einer modernen Textausgabe gehören. Bislang stehen dafür auch geeignete Lektürebegleitende Grammatikbücher zur Verfügung (z. B. *SUBSIDIA LATINA*, Autorenbezogene Begleitgrammatik, Mittelstufe, C.C. Buchners Bamberg 1993), ebenso sehr ansprechende Computerprogramme.

Autorenbezogene Grammatikarbeit kann systematisch oder von Fall zu Fall, wenn Bedarf auftritt, betrieben werden; da der Umfang der Grammatikprofile sich jeweils in engen Grenzen hält, lässt sich die Syntax bei jedem größeren Autor an anderen Beispielen wiederholen, so dass der Grammatikstoff – mehrfach durchgearbeitet – zu einem festen Wissensbestand wird, was wiederum der Lektürefähigkeit und dem schnelleren Lesen der Originaltexte zuträglich ist. Der denkbar engste Konnex zwischen Textlektüre und wiederholender Spracharbeit liefert die sicherste Garantie für den Unterrichtserfolg.

5.3 Arbeit am Originaltext

Die Textarbeit steht in gleichem Maße zur Diskussion. Das Übersetzen als „Konstruieren“ ist eine bewährte Methode, den Text zu erfassen, in seinen Inhalt einzudringen und sich damit auseinander zu setzen. Doch hat diese Methode, wie bereits angedeutet, auch ihre Schwächen, sie ist meist sehr langsam und verheddert sich allzu oft im Detail. Bei der Analyse längerer Satzkomplexe fährt sie sich fest, wenn neuralgische Stellen (z. B. Strukturkombinationen, Sprungperioden) auftreten. Die hierbei geforderte Hochleistung des Denkens hat zweifellos ihren pädagogischen Wert; man erkennt darin den Sinn des „mikroskopischen Lesens“. Latein übe, so neuerdings HEIKE SCHMOLL, „im mikroskopischen Lesen, im Konstruieren der auf den ersten Blick unüberschaubaren Satzgebilde und zwingt dazu, sich intensiv auf die Suche nach einer differenzierten Aussage zu machen.“ Diese Beschreibung der Übersetzungs-

leistung hat ihre Richtigkeit. Allerdings dient das Argument des „mikroskopischen Lesens“ oft auch nur als Alibi, insofern es zur Rechtfertigung eines „trägen Übersetzungsgewürges“ (so das Urteil eines Schülers) verwendet wird, das sich kaum „auf die Suche nach einer differenzierten Aussage“ des Textes macht.

Man weist, wenn es um die Begründung des Übersetzungsvorganges geht, auch nachdrücklich auf die „Chance der Langsamkeit“ hin; im lateinischen Lektüreunterricht werde der allgemein üblichen Hektik bei der Aneignung von Informationen bewusst entgegengearbeitet. Ganz gewiss ist – vor dem Hintergrund der in *FORUM CLASSICUM* (a.O.) angedeuteten Wissensproblematik – auch an diesem Argument sehr viel Wahres. Bedächtigkeit, Geduld für das Kleine, sorgsame Konzentration auf das Detail, das Sich-Zeit-lassen-können sind durchaus wünschenswerte Qualifikationen. Doch steht nicht einer solchen „Chance der Langsamkeit“ in jedem Fall die Sünde der Beliebigkeit gegenüber?

Was hilft alle bedächtige Mühe an einer Textstelle, wenn es ins Belieben gestellt ist, wie viel man übersetzt und wie weit man in einem Literaturwerk vorankommt! Der Schüler bekommt *CAESARS Bellum Gallicum* in die Hand – in der stark verkürzten Form einer Textausgabe – und liefert es nach der „Lektüre“ von *Bellum Helveticum* I 1-16 wieder ab, in der Meinung, er habe Caesar „gelesen“. Von den 160 Seiten des Buches ist er kaum über die Seite 30 hinausgekommen. Die Germanisten werfen hier nicht zu Unrecht dem Fach Latein „einen ganz und gar unnatürlichen Umgang mit Literatur“ vor. Ein langsam fahrender Zug, der kein lohnenswertes Ziel anstrebt, gewinnt zudem auf Dauer kaum Passagiere.

Beides muss deshalb bei der Textarbeit zusammenkommen: das langsame, jedoch zügige Übersetzen von Kernstellen und das raumgreifende Erfassen größerer Zusammenhänge, innerhalb derer die übersetzten Teile ihren Sinn bekommen. Die Textausgaben müssen dafür die Möglichkeit durch ein darauf abgestelltes Arrangement schaffen. Über den beiden Arbeitsweisen am Text steht der für jede Art von Lektüre zutreffende Anspruch, die erarbeiteten Inhalte in einem einigermaßen kohärenten Bild von der Antike zu verorten. Für

STEFAN KIPF (Brauchen wir einen Kanon? In: AUXILIA 50, 55f.) ist ein geeignetes Instrument dafür gerade das Lesebuch, da es „eine sinnvolle Verbindung aus mikroskopischer Tiefe und allgemeinem Überblick darstellt“. Ob und inwieweit die moderne Methode der Texterschließung hierbei dem „traditionellen“ Übersetzungsverfahren überlegen ist, kann und muss sich am Erreichen der angedeuteten übergreifenden Zielsetzung erweisen.

Auf jeden Fall ist das Übersetzen bzw. Texterschließen im Laufe der Mittelstufe gezielt zu schulen und zu üben; dazu gibt es bewährte Analyseverfahren, die in Hilfsbüchern oder Computerprogrammen angeboten werden. Allerdings ist es im Sinne des engen Konnexes zwischen intensiver Lehre und laufender Textarbeit vorteilhafter, unmittelbar in den Textausgaben dazu das nötige Übungsmaterial zur Verfügung zu haben, das möglichst aus den in den Originaltexten begegnenden Erscheinungen zusammengestellt ist.

Der Übersetzungsprozess verlangt ebenso wie die Übersetzungslehre keineswegs immer nach dem lehrerzentrierten Unterricht. Im Gegenteil: Auch hier gilt: *Varietas delectat*. Die Übersetzungsmethodik usurpiert zunehmend stärker die neuen Unterrichtsformen wie „Offener Unterricht“, „Partnerarbeit“, „Gruppenarbeit“, „Freiarbeit“; deren Vorteile sind das stärkere Engagement jedes einzelnen und die höhere Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler. Doch sind diesen methodischen Neuerungen – vom übergeordneten Bildungsauftrag her – auch Grenzen gesetzt. Letztlich gewährleistet nur die steuernde Dynamik der Lehrerpersönlichkeit den auf die Lektüreziele gerichteten Unterrichtserfolg.

5.4 Fremderfahrung und Identifikation in den antiken Texten

Antike Texte führen den Leser in eine zeitlich ferne Welt; dort soll er sich zunächst zurechtfinden, den Gegenstand gewissermaßen an seinem „Sitz in der Geschichte“ verstehen lernen. MANFRED FUHRMANN'S Forderung, „das, was ... von den klügsten Köpfen ihrer Zeit gedacht und geschrieben worden ist, erst einmal bei sich selbst zu belassen und um seiner selbst willen zu betrachten“ (Bildung. Europas kulturelle Identität, Stuttgart 2002) ist

durchaus nachzuvollziehen. Solche Arbeit an fremden Stoffen schafft ja, so wird zudem allseits argumentiert, im Lesenden ein Vorbehaltsverhältnis zur vordergründigen Aktualität des Tages; die Fremderfahrung erziehe zur kritischen Distanz. Solche Distanz darf jedoch nicht als eine Haltung des „Geht mich nichts an“ missverstanden werden. Sie muss sach- und problembezogen bleiben. Das Interesse an der Sache und die Sensibilität für das Problem sind ihre notwendigen Begleiter.

In dem Maße, wie ich erkenne, dass sich viele andere vor mir – trotz des zeitlichen Abstandes – mit der Sache und dem Problem auseinandergesetzt haben, gewinnt in mir die Einsicht Raum, dass hier auch mein Fall verhandelt wird, dass die antike Aussage auch mit meinem Leben etwas zu tun haben kann. Hier stellt sich Identifikation ein. Die Texte sollten deshalb nach HEIKE SCHMOLL so ausgewählt sein, dass sie „den Schülern die Möglichkeit zumindest eröffnen, sie mit ihrer eigenen Lebenswelt in Beziehung zu setzen“. Damit ist der vielberufene „Sitz im Leben“ angesprochen, den eine behutsame Aktualisierung den antiken Texten geben soll. Im Grunde geht es hier um jenen Prozess, in dem nach LEO J. O. DONAVAN „Weltwissen“ zu „Lebenswissen“ wird. Dieses Herstellen einer Nähe der Texte zum heutigen Menschen ist von HEINZ MUNDIG schon vor Jahren zutreffend als „existentieller Transfer“ bezeichnet und begründet worden (AUXILIA 12, 1985). Wir wissen aber, dass sich Transfer nicht – noch dazu im weiten Raum zwischen Antike und Gegenwart – von selbst einstellt, sondern dass er bewusst anzustreben ist.

5.5 Der Originaltext im Arrangement einer Lektüreeinheit

Das Zustandebringen von Transfer ist vornehmlich die Aufgabe des didaktischen Arrangements, das in einer Lektüreeinheit um den Originaltext Zusatztexte von der Antike bis heute gruppiert und funktional darauf beziehbares Bildmaterial bereitstellt.

Texte mit identischen oder konträren Aussagen geben dem Inhalt des Originaltextes schärfere Konturen, weil das Suchen nach Gleichem und Verschiedenem den Blick stärker auf das Original konzentriert und dessen Eigenart klarer sichtbar macht. Werden Texte aus verschiedenen Epochen,

vor allem aus Antike und Gegenwart, gegeneinander gestellt, dann ist der pädagogische Ertrag noch viel höher. Die Antike erhält ihre aktuelle Bedeutung und die Gegenwart ihre historische Tiefendimension. OVIDS *Ars amatoria* und ERICH FROMMS „Die Kunst des Liebens“, miteinander in Bezug gesetzt, beweisen die Zeitlosigkeit des Phänomens bei aller Verschiedenheit in Form und Aussage. Griechenlands Freiheitskampf für die Demokratie in der Antike und Amerikas Einsatz für die „Werte der westlichen Welt“ heute haben eine gemeinsame psychische und intellektuelle Basis, so dass dem jungen Menschen daran die historische Kontinuität zentraler Existenzfragen bewusst wird und er sich kaum leichtfertig einer Diskussion darüber entzieht. Die Integration der antiken Erfahrungen und Denkinhalte in den Gedächtnishaushalt des Heranwachsenden setzt gelerntes Wissen in Erkenntnisse um, macht es, so hat es SENECA gesagt, wie in einem Verdauungsvorgang zu Körpereigenem – ein Prozess, aus dem allein jene umfassend fundierte Bildung hervorgeht, die eine Persönlichkeit trägt.

Machen schon Texte aus späterer Zeit, die sich mit den antiken Vorgaben kritisch oder kreativ beschäftigen, auf das Phänomen der Rezeption nachdrücklich aufmerksam, so tun dies Bilder als das Ergebnis künstlerischer Auseinandersetzung damit noch weit mehr. Denn hier kommt das Auge mit ins Spiel, also jener Wahrnehmungskanal, über den zu 60 bis 70% der Stoff in den Gedächtnishaushalt des Menschen eingeht. Bilder, möglichst farbig abgedruckt, verstärken affektiv den Eindruck und das Wissen, dass sich Kultur aus dem permanenten Prozess von Übereinstimmung mit und Widerspruch zu dem Vergangenen – oft auch als deren Synthese – konstituiert.

So ist auch die Vorstellung einer Rezeptionskette entstanden, als deren jeweils letztes Glied sich der aktuelle Betrachter oder Bearbeiter des antiken „Vorbildes“, also auch der Schüler, verstehen darf. Auch in der Schule vollzieht sich Rezeption. Bilder verhelfen dabei, werden sie richtig eingesetzt, dem Originaltext zum Leben, setzen die Phantasie des Lesers in Gang oder treten zu dessen eigener Inspiration in Konkurrenz. Sie wecken zusammen mit dem Text die kreativen Kräfte des Betrachters, auch und gerade von Schülerinnen

und Schülern, wie vielfach bewiesen. So kommt es zu einem ganzheitlichen Umgang – durch „Kopf, Herz und Hand“ (GEORG KERSCHENSTEINER) – mit der antiken Vorlage.

Setzt man ein in der Textausgabe beigefügtes Bild – der didaktischen Absicht entsprechend – mit dem Text in Beziehung, so sollte man durchaus zunächst die ungebremste Findigkeit der Schüler ans Werk gehen lassen. Sie entdecken viel, nicht selten bislang Unbekanntes, Geheimnisvolles. Der Lehrer muss in der Regel freilich nachhelfen; er kann sich sein Interpretationswissen aus dem Lehrerbegleitband, aus Kunstbüchern, aus dem Internet oder aus dem Kopf des Kollegen im Fach Kunsterziehung verschaffen. Nicht zuletzt haben wir auch seit langem unter den Fachkollegen vortreffliche Spezialisten, die einem in Fragen der Antike-Rezeption mit Rat und Tat jederzeit gerne zur Seite stehen, z. B. PETER GRAU (Eichstätter Datenbank) und UDO REINHARDT (u. a. AUXILIA 48).

5.6 Lateinlektüre im Kontext mit anderen Fächern
Fächerübergreifende Unterrichtsvorhaben gehören seit Jahren nach dem Willen der Lehrplangestalter zum festen Programm; nicht selten sind sie in den Fachlehrplänen dort, wo sich dazu Möglichkeiten bieten, durch Symbole avisiert. Latein, dessen Stoffgebiete an allen Ecken und Enden engstens an die der Nachbarfächer stoßen, oft sogar so, dass die Grenzen fließend werden (etwa zu Geschichte, Ethik, Philosophie, Deutsch) ist gleichsam von Natur zu einer solchen Zusammenarbeit bestimmt. Doch findet diese in aller Regel nicht statt. Warum? Weil man sich scheut vor dem Unberechenbaren, dem kaum Planbaren, vor der Zusatzbelastung? Oder sind die Lateiner – schon von ihrem Studium her – zu solipsistisch auf ihre Arbeit in der „schönen“ alten Welt eingestellt, als dass sie ihr Fach für anderes und andere öffnen wollen? Betrachten sie OVID und CICERO als „ihre“ Autoren, den *Ablativus absolutus* und die Satzperiode als zu ihrem ureigensten Lehrstoff gehörig, wie wenn sich nicht schon längst mit den rezeptionsträchtigen Gegenständen der Antike Kunstwissenschaftler, Germanisten, Sprach- und Rhetoriklehrer u. v. a. nicht ohne Kompetenz befassten?

Wer heute Latein unterrichtet, sollte aufhören, sein Fach künstlich abzuschotten. Solche Zurückhaltung hat alle Argumente gegen sich. Wenn man nämlich dem Lateinunterricht zugesteht, das sprachliche und kulturelle Basisfach des Gymnasiums zu sein, ist er in die Pflicht genommen; er muss die Erwartungen, die man mit diesem Bildungsauftrag verbindet, tatsächlich erfüllen und, soweit ihm dies möglich ist, Fundamente für andere Fächer legen. Wie gelingt dies wohl überzeugender als in Zusammenarbeit mit deren Vertretern! Nicht ohne Rückwirkung auf das eigene Fach; denn das gemeinsame Bemühen um ein Thema verschafft dem Lateinischen aufgrund seines authentischen Beitrags Respekt, bringt es aus seiner vielerorts beklagten Isolation als Randfach und bekräftigt seine Legitimation.

Gelegenheiten zu solchen Unterrichtsvorhaben gibt es mehr als genug. Alle Themen, die sich mit den Existenzfragen des Menschen befassen (etwa Europas Vereinigung, Menschenrechte, Umgang mit der Natur, Wertorientierung, Grenzen der Forschung, die Macht der Medien, Sinn- und Glücksproblematik) verlangen geradezu nach dem Zusammenwirken der verschiedenen Herangehensweisen, die den einzelnen Fächern eigen sind. Das wohl aufregendste aller Existenzprobleme, nämlich „der Aufbruch der Naturwissenschaften nach der Kopernikanischen Wende und seine zivilisatorischen Folgen“ kann z. B., wie an anderer Stelle (In: WIECHMANN, J.: Bewährtes weiter entwickeln. Impulse für die gymnasiale Bildung, Bamberg 1996, 98 ff.) ausführlich dargestellt, die Fächer Geschichte, Latein, Mathematik, Physik, Religion, Ethik und Biologie zu einem äußerst fruchtbaren Projekt vereinen.

Wo bisher schon fachübergreifende Projektarbeit in kleinem oder großem Umfang stattfindet, kommen, soweit dies aus deren Veröffentlichung hervorgeht, überall bemerkenswerte Ergebnisse zustande, die über das Klassenzimmer, ja über die Schule hinaus Anerkennung finden, wovon auch der Lateinunterricht immer seinen guten Teil abbekommt. Deshalb liegt es auf der Hand, dass auch und gerade diese Leistung dem eklatanten Imageverlust des Faches in der Mittelstufe entgegenarbeitet. Sie gehört zu den methodischen Neuansätzen, die den Lektüreunterricht der Mit-

telstufe auf eine festere Grundlage zu stellen und dem Fach hier ein stärkeres Eigenprofil zu geben imstande sind.

6. Stärkeres Schülerengagement im Lektüreunterricht

Wie kann man dem rapiden Schwund des Schülerinteresses am Fach Latein in der Mittelstufe entgegenarbeiten? Indem man die jungen Leute viel intensiver am Unterricht beteiligt. Sie sollten das Bewusstsein einer eigenverantwortlichen Mitarbeit haben, also dass es auch und gerade auf sie ankommt, ob ein Lektürevorhaben gelingt oder nicht. Das betrifft dessen Planung ebenso wie seine Organisation und Auswertung. Wie könnte dies geschehen? Dazu folgender Vorschlag, der zwei Aktionsphasen hat.

6.1 Schülerfragebogen zu den thematischen Schwerpunkten

Wenn als Bildungsleitziel der Lektürephase in der Mittelstufe die Auseinandersetzung mit den aus dem Zeitdiskurs abgeleiteten existentiellen Fragen des Menschen feststeht, dann ließe sich ohne weiteres eruieren, in welchem Maße diese allgemeinen „Bildungserwartungen“ (s. FORUM CLASSICUM, a.O.) auf individuelles Schülerinteresse stoßen. Dazu würde es schon genügen, den Schülerinnen und Schülern diese Fragen auf Folie oder in Kopie vorzulegen und sie von ihnen in deren Wertigkeit beurteilen zu lassen. Griffiger jedoch und noch wirkungsvoller ist es, wenn die Lernenden diese Bewertung auf einem speziellen Fragebogen abgeben können, auf dem die Bildungserwartungen in knappe thematische Schwerpunkte umformuliert sind. Natürlich lassen sich auch beide Verfahren (Folie und Fragebogen) miteinander verbinden. Das „Untersuchungsergebnis“ zeigt eine Rangfolge der Themen an, auf denen nach dem Willen der Schüler im Unterricht der Lektüreschwerpunkt liegen sollte. Den Lehrenden sollte es nicht schwer fallen, die Prioritäten des Lehrplans und die eigenen Präferenzen mit den Wünschen der Lernenden in Einklang zu bringen. Daraus ergeben sich Textauswahl und Organisation der einzelnen Lektüreprojekte.

Fragebogen

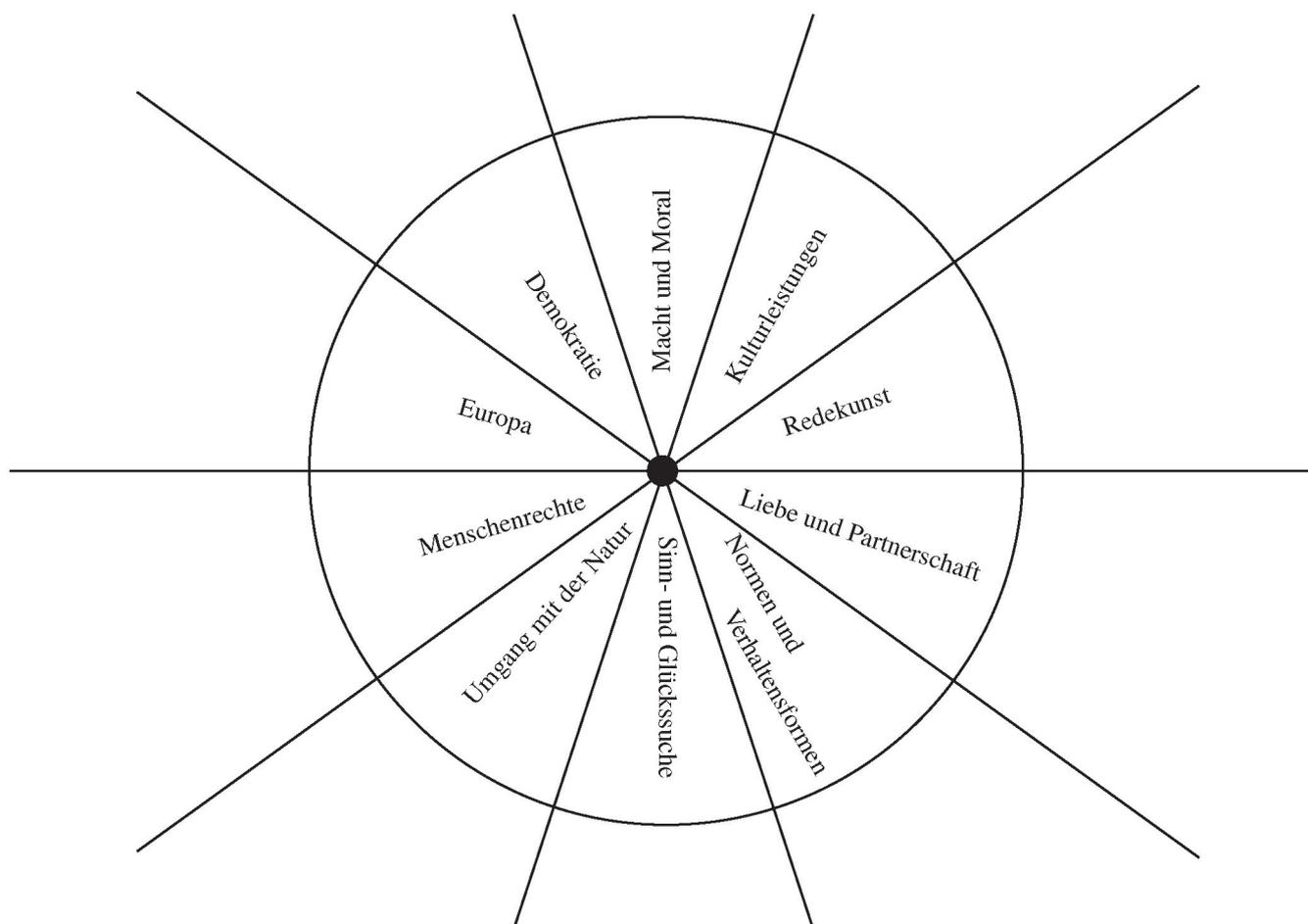
Mit welchen Themen möchten Sie sich im lateinischen Lektüreunterricht intensiver befassen? Stellen Sie eine Rangfolge nach Ihrem Interesse auf, indem Sie die Note 1 bis 10 vergeben. Womit Sie sich vorrangig befassen wollen, erhält die Note 1, womit zweitrangig, die Note 2 usw.

1.	Herkunft, Idee, Bedeutung Europas	
2.	Wurzeln und Grundlagen der Demokratie	
3.	Verhältnis von Macht und Moral in Politik und Gesellschaft	
4.	Pflicht des Staates auch zu Leistungen auf dem Gebiet der Kultur	
5.	Größe und Grenzen der Redekunst bei Politikern und Vertretern der öffentlichen Medien	
6.	Liebe und Partnerschaft in ihrer Darstellung in Dichtung und Kunst	
7.	Toleranz und Kritik im Umgang mit gesellschaftlichen Normen und Verhaltensformen	
8.	Suche nach Sinn und Glück des Lebens auch in der Erfahrung von Schicksalsschlägen	
9.	Freiheit und Verantwortung im Umgang mit der Natur	
10.	Menschenrechte und Ehrfurcht vor der Würde des Menschen	

6.2 Lektüre-Registratur durch Schüler

Während der Lektüre, ob sie nun nach dem Autorenmodell oder nach dem Lesebuchmodell verläuft, notieren die Schülerinnen und Schüler durch Angabe von Autor, Werk, Textkapitel, wo immer eines der 10 Themen angesprochen wird. Allein schon diese Registrierarbeit konzentriert

die Aufmerksamkeit der Leser. Die registrierten Daten werden auf einem etwa in DIN-A2-Format großen Plakat, das in der Klasse hängt, laufend eingetragen (sie können zugleich auch im Interpretationsheft stehen). Das Plakat kann etwa so aussehen:



Innerhalb der zwei Lektürejahre, die in der Hand derselben Lehrkraft liegen sollten, hält man von Zeit zu Zeit – in Epoché-Stunden – inne, um sich auf Sinn und Ziel des bisher Gelesenen zu besinnen. Die Einträge auf dem Plakat zeigen dabei an, dass die einzelnen Themen aus ganz verschiedenen Perspektiven angeleuchtet worden sind. Hier schlägt nun die Stunde des Schülerengagements: Die gelesenen Texte und die dabei gewonnenen Erkenntnisse werden unter jeweils einem thematischen Schwerpunkt durch Vergleich und Kontrast miteinander in Beziehung gebracht. Bei als weniger wichtig bewerteten Themen kann diese Aufgabe durch Schüler-Kurzreferate erledigt werden. Bedeutendere Themen verlangen nach Partner- oder Gruppenarbeit, die eine längere Unterrichtszeit beanspruchen darf. Bei Zentralthemen muss dies Anlass zur Projektarbeit sein (etwa auch in Form von Freiarbeit), in der durch Rückgriff auf bereits Gelesenes und Vorgriff auf noch zu Lesendes ein Gesamtbild des Phänomens (z. B. „Wurzeln der Menschenrechte“) geschaffen wird. Hier lassen sich auch – einmal im Jahr – gewiss mehrere Disziplinen des Gymnasiums zu einem fachübergreifenden Projekt (z. B. „Umgang mit der Natur“) zusammenschalten.

Die positiven Folgen liegen auf der Hand. Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich ernst genommen. Die allgemeinen Fragen sind zu ihren Fragen geworden. Ihr Eindruck: *Nostra res agitur*. Das erarbeitete Wissen, in größere – Autoren, Werke und Zeiten übergreifende – Zusammenhänge gebracht, in „historischer Kommunikation“

miteinander vernetzt, wird zu einem „flexiblen Wissen“, das sich in den Köpfen der Lernenden dauerhaft verankert. Als solches kann es zu einem „Lebenswissen“ werden, das dem Heranwachsenden „hilft, sein Leben zu meistern“ – ohne Zweifel die stabilste Grundlage aller Lernmotivation. Bei solcher Beteiligung der Lernenden am Lektüreunterricht tritt mit Garantie das nicht ein, wovon ANDREAS FLITNER, der große Pädagoge des vergangenen Jahrhunderts, gewarnt hat:

„Nur eines dürfte eine Bildungsstätte nicht: sich zufrieden geben mit papierem Wissen, das die Schüler zwar wiedergeben können, das aber mit ihnen selbst, ihrem eigenen Denken nichts zu tun hat; das sie unbewegt lässt, gleichgültig gegen die Werke der Literatur oder gegen die Ereignisse der Politik.“

*

Die Mittelstufe des Gymnasiums sei, so die verbreitete Meinung, für die Lernenden die schwierigste Phase. Dies gilt auch – von der anderen Seite her gesehen – für die Lehrenden und für die Fächer, die sie lehren. Das Fach Latein in der Mittelstufe ist als eigenständige Lektürephase bislang noch nirgends einer radikalen Prüfung unterzogen worden. Dass sie einer umfassenden Reform bedarf, steht außer Zweifel; diese setzt jedoch eine tiefgreifende Diskussion unter den Fachleuten voraus, zu der hier der Anstoß gegeben wird.

FRIEDRICH MAIER, Puchheim

**Qualität
macht
Eindruck**

**BÖGL
DRUCK**

Am Schulfang 8
84172 Buch a. Erlbach
(Gewerbegebiet Niedererlbach)
Tel. 0 87 09/15 65 · Fax 33 19
eMail: info@boegl-druck.de
www.boegl-druck.de