

berere Ansprüche stellen kann als die Grund- und Hauptschule, dann bedeutet dies zuallererst, dass deren Absolventen mit ihrem reicheren Wissen auch ein größeres Maß an Verantwortung auferlegt wird.

Heutzutage wird vieles für wichtiger gehalten als Fragen der Moral. Das übersteigerte Nützlichkeits- und Wohlfahrtsdenken unserer Zeit verliert aus dem Blick, dass aller Fortschritt im Materiellen eine intakte Gesellschaft zur Voraussetzung hat, und wie anders kann man für den Fortbestand einer solchen Gesellschaft Vorsorge treffen, als dass man deren künftigen Mitgliedern ein ebenso solides wie differenziertes Wissen von der Problematik des rechten Handelns auf ihren Lebensweg mitgibt?

Anmerkungen:

- 1) 37a.
- 2) 352a – 353a.
- 3) 7, 4-5.
- 4) Met. 7, 20f.
- 5) Zitiert nach v. Hentig, *Bildung*, München-Wien 1996, 22f.
- 6) 71ff.
- 7) Pindar, *Pyth.* 8,95f.
- 8) v. Hentig, 82f.
- 9) Schiller, *Wilhelm Tell* 4,3.
- 10) v. Hentig, 78.
- 11) Kritik d. prakt. Vernunft, 1. Teil, 1. Hauptstück, §7.
- 12) v. Hentig, 98f.
- 13) *Lucr.* 1, 936ff.
- 14) v. Hentig, 101ff.
- 15) 87.
- 16) 181.
- 17) 195.

MANFRED FUHRMANN, Konstanz

Antike Texte als „Weltkulturerbe“

Was Schüler und Eltern wollen – eine empirische Untersuchung zum lateinischen Lektüreunterricht*

„Eltern sind der ungehobene Schatz unseres Bildungswesens.“ So formulierte kürzlich HANS-PETER MEIDINGER, der Vorsitzende des Deutschen Philologenverbandes, in PROFIL 1-2 (2004, S. 6ff.) einen neuen Schwerpunkt der Bildungspolitik. Er verweist dabei auf die „Bonner Erklärung zur gemeinsamen Erziehungsaufgabe in Schule und Elternhaus“ von 2004 (ebenda abgedruckt), die von nahezu allen für die Schule verantwortlichen Ministerien, Verbänden und Gremien getragen wird. Darin wird „die Erziehungsverantwortung“ als „eine gemeinsame Aufgabe von Elternhaus und Schule und ein unverzichtbarer Auftrag der Gesellschaft“ angesehen.

Nach diesem „ungehobenen Schatz“ habe ich bereits seit 1998 im Rahmen meiner Untersuchung zum lateinischen Lektüreunterricht der Mittelstufe gegraben. Neben Schülern und Lehrern wurden auch Eltern befragt. Warum und wozu? Wie bereits in FORUM CLASSICUM 2/2002, S. 119ff. und 3/2002, S. 175ff., ausführlich dargestellt, bedarf die Lateinlektüre der Mittelstufe eines eigenständigen Profils und eines sinnvollen Abschlusses. Mehr als 80 % der Schüler beenden das Fach. Sie sollen sich mit der Gewissheit davon verabschieden, dass es für sie Sinn

gemacht hat, sich mit den klassischen Texten der Antike zu befassen.

In der „Wissensgesellschaft“ ist es nicht mehr selbstverständlich, dass man die antiken Autoren kennenlernen muss. Welche Richtschnur wäre denn dafür verbindlich? Die Kanondiskussion hat nicht einmal für den Deutschunterricht eine tragfähige Grundlage geschaffen. Das allenthalben „explodierende Wissen“ macht es immer schwerer, das unbedingt Wissenswerte in einem Bildungskonzept *a priori* festzulegen. Die „Tradition“ eines Stoffes allein garantiert keinen Platz in der Schule.

Zu den sachlichen und fachlichen Gründen müssen in gewissem Sinne „aktuelle“ Kriterien hinzukommen. Und diese liegen außerhalb der Disziplin: in der Gesellschaft, in der Lebenswirklichkeit, in die die jungen Menschen hineinwachsen. Der amerikanische Philosoph und Theologe LEO J. O. DONAVAN, Präsident der größtenteils wirtschaftswissenschaftlichen Universität von Pennsylvania, hat hierfür eine plausible Vorgabe gemacht:

„So lautet meine grundlegende Perspektive, die alle anderen Überlegungen zur Bildung bestimmt: Wie kann aus Weltwissen Lebens-

wissen gemacht werden, zu einem Wissen, das mir und meinen Mitmenschen hilft das Leben zu meistern?“ (Bildung im Zeitalter der Beschleunigung, Berlin 2000)

Innerhalb des Pädagogischen Dreiecks, das die in der Schule zusammenwirkenden Größen in ein enges Bezugsverhältnis bringt, nämlich Fach, Gesellschaft und Schüler, lässt sich Donavans theoretischer Ansatz anschaulich konkretisieren. Das Fach enthält in seinen Stoffen das „Weltwissen“, das Fach Latein infolge seiner langen kulturellen „Vorherrschaft“ in einem überreichen Maße. Die Gesellschaft bestimmt das „Leben“, das zu „meistern“ durch Aneignen von „Weltwissen“ möglich werden soll. Im Schüler vollzieht sich der Akt der Transformation von „Weltwissen“ zu „Lebenswissen“. Der Lehrer, der im Zentrum dieses Dreiecks steht, hat die verantwortliche, aber überaus reizvolle Aufgabe, durch die Art der Vermittlung seiner Stoffe Bildung in dem angedeuteten Sinne in Gang zu bringen.

Wie aber sehen die Erwartungen aus, die das Leben in Gegenwart und Zukunft den Menschen gegenüber seiner Bildung haben lässt? Welche Lerninteressen zeigen Heranwachsende? Was erwarten deren Eltern von einer modernen Schule? Meine Hypothese lautet: Die jungen Menschen müssen auch und gerade von den zentralen Fragen, die sie persönlich und die Welt im Allgemeinen betreffen, ein Wissen erhalten und sich damit fundiert auseinanderzusetzen lernen. „Alles Leben ist Problemlösen.“ In dieser pointierten Formel hat KARL POPPER seine Erkenntnisse und Erfahrungen zusammengefasst; womit er zugleich die zentrale Bildungsaufgabe vor allem des Gymnasiums festlegte: die Schüler dazu fähig machen, Probleme zu erkennen und zu lösen.

Was aber sind das für Probleme? Welche existentiellen Fragen sind in das Zentrum der Bildungsarbeit zu stellen? Sie sind aus dem Zeitdiskurs herauszudestillieren, wie er in den Medien, den öffentlichen Diskussionen, in Wissenschaft und Literatur, in den Befragungen und deren Analysen u. ä. fassbar wird. Auf der einen Seite betreffen sie Naturwissenschaften und Ökonomie, auf der anderen Seite den Menschen in seiner Suche nach Sinn und Orientierung sowie nach einem friedlichem, auf Werte gegründeten

Zusammenleben; dies sind ebenso philosophische und religiöse Fragen wie auch und gerade die sog. „klassischen Fragen der Weltpolitik und Weltmoral“. Sie lassen sich als thematische Schwerpunkte folgendermaßen formulieren (wobei die Reihenfolge vom eher Allgemeinen zum eher Persönlichen verläuft):

1. Herkunft, Idee und Bedeutung Europas (Eu)
2. Wurzeln und Grundlagen der Demokratie (De)
3. Verhältnis von Macht und Moral (Ma)
4. Pflicht des Staates auch zu Leistungen auf dem Gebiet der Kultur (Ku)
5. Größe und Grenzen der Redekunst bei Politikern und Medienvertretern (Re)
6. Liebe und Partnerschaft in ihrer Darstellung in Literatur und Kunst (Li)
7. Toleranz und Kritikfähigkeit im Umgang mit gesellschaftlichen Normen und Verhaltensformen (To)
8. Suche nach Sinn und Glück des Lebens auch in der Erfahrung von Schicksalsschlägen (Si)
9. Freiheit und Verantwortung im Umgang mit der Natur (Na)
10. Menschenrechte und Ehrfurcht vor der Würde des Menschen (Me)

Diese zehn Themen wurden, von Experten auf ihre Repräsentanz und Bedeutung hin validiert, in einem Fragebogen Schülern, Eltern und Lehrern an Schulen in allen Bundesländern Deutschlands und auch in Österreich vorgelegt; sie sollten sie je nach ihrer persönlichen Einschätzung in eine Rangfolge von 1-10 bringen, also dafür jeweils die Noten 1 bis 10 vergeben. Die Teilnahme war erfreulich hoch: ca. 800 Schüler, ca. 2800 Eltern und ca. 700 Lehrer gaben ihre Bewertung ab.

Die Voten ergeben ganz eindeutige Rankinglisten. Allerdings lässt sich hier auf engem Raum nur das grobe Abstimmungsergebnis in vergleichender Gegenüberstellung notieren: vgl. die Tabelle auf der folgenden Seite.

Die Ausdifferenzierung auf einzelne Städte und Phasen der Befragung muss hier ebenso unerwähnt bleiben wie der Versuch, daraus unterrichtsdidaktische Folgerungen abzuleiten¹. So viel sei im Hinblick auf die abgedruckten Bewertungsskalen angedeutet: Die Ergebnisse sind aufschlussreich hinsichtlich der Interessen

	Schüler	(809)	Deutschland	(2259)	Österreich	(602)	Lehrer	(261)
1.	Si	4,05	Me	3,04	Me	2,69	Me	4,03
2.	Me	4,15	Si	3,94	Si	3,91	Si	4,04
3.	Li	4,55	Na	4,08	To	4,73	Ma	4,79
4.	Eu	5,10	To	4,52	Na	4,79	To	5,20
5.	Na	5,10	De	4,80	De	5,38	Li	5,30
6.	To	5,65	Eu	5,02	Eu	5,62	Eu	5,54
7.	Ma	6,12	Ma	5,85	Ma	5,80	De	5,95
8.	De	6,39	Li	6,08	Li	6,05	Na	6,42
9.	Re	6,44	Ku	6,77	Re	7,31	Re	7,51
10.	Ku	6,63	Re	7,92	Ku	7,45	Ku	8,12

der Schüler, der Erwartungen der Eltern und der Absichten der Lehrer. Der Vergleich der drei Gruppen lässt Aussagen über Lektüreauswahl, Lektüreziele und über die Methodik der Textbearbeitung zu.

Hier soll allerdings nur diskutiert und damit zu weiteren Diskussionen Anlass gegeben werden, ob und inwieweit durch die Ergebnisse einer solchen Untersuchung dem praktizierenden Lehrer vor Ort und den Fachvertretern in der bildungspolitischen Auseinandersetzung eine Hilfe geboten ist. Zu betonen ist, dass hier erstmals in der Geschichte des altsprachlichen Unterrichts für eines der klassischen Fächer eine Elternbefragung durchgeführt wurde. Ob eine solche für ein anderes Gymnasialfach vorliegt, ist mir nicht bekannt². Damit ist also Neuland betreten worden. Bewegen wir uns hier auf sicherem Boden? Gibt es ein lohnendes Ziel? Wozu hilft uns die Kenntnis dessen, was Schüler und Eltern wollen?

Gewiss lässt sich aus dem Votum von Schülern und Eltern, zumal wenn sie erheblich vom dem der Lehrer abweichen sollten, kein Instrument dafür gewinnen, präskriptiv auf die Auswahl und Darbietung der Lektüretexte einzuwirken. Der Elternwille ist kein kategorischer Imperativ für Bildung. Wohl aber liegt in diesem Votum eine Hilfe zur Orientierung, ein heuristisches Mittel zur Textauswahl und zur Gestaltung der Lektüre vor. Ein im Horizont von Schülerinteresse und Elternerwartung gestaltetes Lektüreprogramm schafft im Lehrenden das Bewusstsein, eng am Willen der Adressaten zu arbeiten. Das steigert

sein eigenes Engagement und noch mehr die Motivation derer, die er mit seinem Lektüreangebot erreichen will. Und die Eltern sehen sich mit Sicherheit näher an Fach und Schule gebunden. Wer sich einer solchen konzeptionellen Idee für die Lateinlektüre verschließt, ist in Beweispflicht; er muss klar machen, unter welchen anderen Zielen er seinen Lektüreunterricht didaktisch plausibel und bildungspolitisch vertretbar gestalten will.

Ein Unterricht, der in der Präsentation seiner Stoffe den Willen aller Beteiligten im Hinblick auf die großen Fragen des Menschen nicht unberücksichtigt lässt, wird von den Betroffenen zweifellos als sinnvoll erfahren. Die Annahme, dass dadurch auch die Legitimation des Faches gestärkt wird, dürfte nicht falsch sein. Man kann gewiss einwenden, dass die zur Bewertung vorgelegten thematischen Schwerpunkte von vielen, vor allem geisteswissenschaftlichen Fächern des Gymnasiums behandelt werden können. Doch ist dies kein schlagendes Gegenargument. Im Gegenteil: Wenn jedes Fach seine spezifische Leistung dafür in der nur ihm möglichen spezifischen Weise herausarbeitet, ergeben sich verschiedenartige Perspektiven auf solche Fragen und ihre Lösungsansätze (wie das eben in jedem Projektunterricht gefordert wird). Der Stoff erhält ganz scharfe Konturen. Latein kann dabei aufgrund seines „Angebots von den Wurzeln her“ zweifellos eine genuine Aufgabe leisten. Nur ihm stehen ja in vielen Bereichen die authentischen Texte, eben im Original, zur Verfügung.

Da die aufgeführten Existenzfragen, die den thematischen Schwerpunkten zu Grunde liegen,

allesamt als Leitfragen gymnasialer Bildung auch in den Lehrplänen aufscheinen – sozusagen als die alle Fächer zusammenhaltende Klammer –, ist Gewähr gegeben, dass das Fach Latein nicht in die Isolation gerät; es kann als gymnasiales Basisfach seine Stärke zeigen und sich womöglich sogar als unentbehrlich erweisen. Latein hilft, das Ziel einer „vertieften Allgemeinbildung“, der sich das Gymnasium verpflichtet weiß, durch die nur ihm mögliche sprachliche und kulturelle Grundlegung zu verwirklichen; das Fach prägt, wird es als Lektürefach so präsentiert, das Profil des Gymnasiums entscheidend mit. In diesem weiten Rahmen gewinnen dann auch die Autoren und ihre Werke, die die einschlägigen lateinischen Texte liefern, durchaus Rang und Geltung.

Beschäftigt sich die Lateinlektüre – wenn auch in der Mittelstufe nur ansatzweise – damit, so schafft sie in den Herzen und Köpfen der jungen Menschen ein Bewusstsein von der Identität Europas und macht sie fähig, auf der Grundlage solchen Wissens mit anderen, fremden Kulturen freier und vorbehaltloser umzugehen. So vermittelt zählt das klassische Wissen in der Tat, wie DONAVAN meint, „zu den Stabilisatoren und Widerlagern unserer Kultur“. Die klassischen Texte haben demnach – nicht ohne die Zustimmung von Schülern und Eltern – einen Platz in

der modernen Wissensgesellschaft, also auch in der Schule. Dies verlangt jedoch ein Umdenken in der Methodik ihrer Vermittlung. Lagert sich das antike Wissen nur als „Bildungswissen“ in den Gehirnen ab, bleibt es „träge“ und unwirksam; wird es jedoch in größere thematische Zusammenhänge verankert, so ist es „flexibel“ und einsatzbereit, ein Besitz, der hilft, das eigene Leben zu gestalten und die Welt mitzugestalten.

Anmerkungen:

- *) Konzentrat meines Vortrags auf dem DAV-Kongress in Köln 2004
- 1) Das gesamte Forschungsprojekt wird zusammen mit der Skizzierung der thematischen Schwerpunkte und der ausführlichen Darstellung von vier Themen (Menschenrechte, Naturbewahrung, Europaidee, Redekunst) veröffentlicht in AUXILIA 54, 2004, und etwas verkürzt in meinem großen Literaturkommentar zum Lesebuch PEGASUS, Bamberg 2004.
- 2) Eine Experten/Lehrer- und eine Abnehmer/Schülerbefragung hat im Rahmen der Curriculumentwicklung in den Alten Sprachen 1973 stattgefunden (Lernziele und Fachleistungen. Ein empirischer Ansatz zum Latein-Curriculum. Im Auftrag des Deutschen Altphilologenverbandes hg. von Karl Bayer, Stuttgart 1973). Eine Schülerbefragung wurde 1970 zur Festlegung der Lateinkurs-Themen in der Kollegstufe in Bayern von Erich Happ durchgeführt (in: Anregung 1973, 156ff.).

FRIEDRICH MAIER, Puchheim

Zur pädagogischen Relevanz des Lateinischen Bildungstheoretische Implikate eines fachdidaktischen Diskurses¹

„Latein leuchtet“ – kaum noch. Es scheint nur noch ein Abglanz seiner selbst zu sein. So ist die Krise des Lateinischen nicht erst seit heute ein verlässlicher Topos des deutschen Bildungsdiskurses.² Die aktuelle Situation scheint bedenklich: Phänomene wie die sprachliche Auszehrung des gymnasialen Unterrichts, die Aushöhlung des Latinums an der Universität und die zunehmende Reserviertheit gegenüber dem Lateinischen markieren den steigenden Rechtfertigungsdruck, unter dem das Fach steht. So könnte das Lateinische im Hinblick auf seine gesellschaftliche Relevanz und institutionelle Verankerung in nicht allzu ferner Zukunft mit dem Indogermanischen oder Altägyptischen

konkurrieren. Das Altgriechische, die wahlverwandtschaftliche Sprachform WILHELM VON HUMBOLDTS, scheint diesen Status bereits fast erreicht zu haben. Vorbei die Zeiten, in denen die *lingua franca* Latein als Verkehrssprache der europäischen Bildungsschicht, als Diplomatie- und Rechtssprache, als Literatursprache, als Ritualsprache der Kirche oder als Sprache der Wissenschaft in höchstem Ansehen stand und sogar die Nationalsprachen, die sich ihre Schriftfähigkeit und kulturelle Satisfaktionsfähigkeit erst schwer erkämpfen mussten, dominierte;³ vorbei die Zeiten, als der altsprachliche Humanismus, sei es in seiner alt- oder neuhumanistischen Variante, das bildungstheoretische Programm eines