

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 Diskurses<sup>1</sup>

„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.<sup>2</sup> 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;<sup>3</sup> vorbei die Zeiten, als der altsprachliche Humanismus, sei es in seiner alt- oder neuhumanistischen Variante, das bildungstheoretische Programm eines

optimistischen anthropologischen Idealismus getragen hat;<sup>4</sup> vorbei auch die Blütezeiten des ehrwürdigen humanistischen Gymnasiums, der Pflanzstätte deutscher Bildungsherrlichkeit.<sup>5</sup>

Greifen aber solche sentimentalischen Vergangenheitsbeschwörungen und kulturpessimistischen Jeremiaden vom Untergang des lateinischen Abendlandes nicht schon in einer historisch-deskriptiven Perspektive zu kurz? Oder gehen sie gar von einem grundfalschen Bewertungsmaßstab aus? Haben nicht die vielfältigen Angriffe auf die humanistisch-altsprachliche Bildung und somit auch auf das Lateinische gezeigt, dass die hier vorgetragene Verfallsperspektive durch eine optimistische Aufstiegspektive ersetzt werden muss? Ist es also nicht eine epochale Befreiung, den bloß historischen Ballast des Lateinischen endlich abwerfen zu können? Oder ist gerade unter wissenschaftlichen Auspizien der Habitus historischer Distanzierung angezeigt? Ist also in historistischer Wertneutralität davon auszugehen, „dass jede Epoche unmittelbar zu Gott“ steht, die lateinische und die post-lateinische? *Tempora mutantur nos et mutamur in illis?* Die Zeiten verändern sich und wir verändern uns in ihnen?

Ich möchte keiner dieser Sichtweisen uneingeschränkt zustimmen. An den Beginn meiner Überlegungen sei vielmehr folgende **These** gesetzt: **Latein besitzt unter bestimmten curricular-didaktischen Voraussetzungen in Schule, Universität und Gesellschaft eine bleibende pädagogische Relevanz.** Eine solche These lässt sich angesichts ihrer normativen Konnotationen naturgemäß nicht vollständig empirisch absichern, will man nicht dem naturalistischen Fehlschluss verfallen und den qualitativen Unterschied von Faktizität und Normativität eibebnen. Normative Entscheidungen müssen aber empirische Realitäten berücksichtigen, müssen begründet und transparent gemacht werden, wollen sie nicht in einem emphatischen Dezisionismus enden. Um die Tragfähigkeit meiner Argumente zu erhöhen, werde ich diese nach dem rhetorischen Schema von Rede und Gegenrede in produktiver Auseinandersetzung mit den Kritikern des Lateinischen entwickeln. So will ich im ersten Teil meiner Ausführungen

die Rolle des *advocatus diaboli* einnehmen und gegen das Lateinische argumentieren, um dann in einem zweiten Teil quasi als *advocatus Latinitatis* auf diese Kritik zu antworten.

Zu den Angriffen auf das Lateinische: Ich beschränke mich im folgenden auf das Referat idealtypischer Argumente aus der Gegenwart und der jüngeren Vergangenheit: Besonders seit den Zeiten der sog. „realistischen Wendung“ in der Pädagogik wurde das Fach Latein und mit ihm die humanistische Bildung scharf kritisiert.<sup>6</sup> Unter einer eher bildungsökonomisch-effizienzorientierten Perspektive wurde die Modernitäts-, d. h. Arbeitswelt-, Technik- und Naturwissenschaftsferne der humanistischen Fachtradition beklagt. Der ideologiekritisch-emanzipatorische Flügel dieser pädagogischen Reformbewegung griff hingegen schwerpunktmäßig die naiv-antikeseelige und gleichzeitig gesellschaftskonservative Grundhaltung des Faches an. Des weiteren war gerade in der vatermörderischen Grundstimmung der 68er Zeit das Versagen des Humanismus im Dritten Reich ein wichtiges Thema. Als Ursachen hierfür wurden zum Einen die antiquarisch-quietistischen, ästhetizistischen, individualistischen und harmonistischen Implikationen des Humanismus ausgemacht. Der als anachronistisch empfundene idealistische Bildungsbegriff, von dem das Fach Latein geprägt werde, sei aufgrund seiner affirmativ hermeneutischen Grundstruktur nicht zur Ausbildung von widerstands begründenden Kategorien fähig gewesen. Zum anderen hätten aber auch die martialischen Potentiale der römischen Quellen und deren unkritische Rezeptionsmodelle eine Identifikation mit dem NS-Regime erleichtert.

Damals wie heute wurde auch die elitäre und sozialelektive Funktion des Faches diagnostiziert. Umgekehrt wird aber von Vertretern eines zwar lateinkritischen, aber elitefreundlichen Standpunktes darauf verwiesen, dass auch andere gymnasiale Fächer solche Ausleseprozesse durch eine anspruchsvolle curriculare und didaktische Konzeptionierung übernehmen könnten.<sup>7</sup>

Desweiteren kritisiert werden die kulturimperialistische eurozentrische Perspektive und mangelnde Globalisierungskompatibilität des Humanismus. Auch die Text- und Genauigkeits-

orientierung des Lateinunterrichts erscheine – so der Vorwurf – in Zeiten einer verstärkten Bild- und Geschwindigkeitsorientierung überholt.<sup>8</sup> Aus der Perspektive der *gender*-Forschung sind die patriarchalischen Strukturen der lateinischen Sprache und ihres kulturellen Kontextes kritisch in den Blickpunkt geraten.<sup>9</sup>

Der bereits von den Neuhumanisten erhobene Anspruch, das Lateinische schule im Sinne einer formalen Bildung in höherem Maße als andere Fächer wissenschaftliches und logisches Denken,<sup>10</sup> könne von der empirischen Transferforschung aufgrund neuerer Längsschnittuntersuchungen nicht bestätigt werden.<sup>11</sup> So hätten sich im Vergleich von Latein- und Nicht-Latein-Lernenden keine Vorteile der Lateinlerner bezüglich der Fähigkeit zu induktiven und deduktiven Schlussfolgerungen, zum kombinatorischen Denken, zum Textverständnis oder gar zur Intelligenz *in toto* gezeigt. Auch der im Vergleich zu anderen Fächern qualifizierte Aufbau von Persönlichkeitszügen wie Konzentration und Ausdauer könne nicht nachgewiesen werden. Dieser Befund widerlege nicht nur den Mythos von der privilegierten Transferrelevanz des Lateinischen, sondern passe auch zu den grundlegenden Einsichten moderner Transfertheorien. Diese kommen zu dem Ergebnis, dass Lernübertragungen nicht allgemein und automatisch bei der entsprechenden Auswahl geeigneter Inhalte wie Latein oder Mathematik erwartet werden können, sondern spezifisch nur dann erfolgen, wenn Transferbasis und Transferprodukt „die gleichen geistigen Aktivitäten im Umgang mit den Repräsentationsformen wie Sprache, Schrift, mathematische Formeln etc. erfordern“<sup>12</sup>. Diese Ergebnisse würden durch die Expertiseforschung<sup>13</sup> bestätigt, da angesichts der Trägheit und der Situiertheit von Wissen die Domänenspezifität von Expertise naheliege.<sup>14</sup>

Transferargumente spielen auch eine erhebliche Rolle bei der Beurteilung des Verhältnisses des Lateinischen zu den modernen Fremdsprachen. Teilweise erbittert wird hierbei der Kampf gegen das Lateinische auf Seiten mancher Romanisten geführt. Historisch ist dieser Sprachenstreit aus der traditionellen gymnasialen Königsstellung des Lateinischen und dem langen emanzi-

patorischen Kampf des Französischen um Anerkennung und Gleichberechtigung zu erklären.<sup>15</sup> Der Konflikt ist aber auch durch die unheilvolle Struktur der gymnasialen Sprachenfolge bedingt. So stehen sich Latein und Französisch in einem direkten Konkurrenzverhältnis bei der Wahl der zweiten Fremdsprache gegenüber.

Angesichts der bildungspolitischen Bedeutung dieser Auseinandersetzung seien im folgenden die Argumente, die von romanistischer Seite vorgetragen werden, etwas ausführlicher beleuchtet:<sup>16</sup> Latein sei wegen seiner vielbeschworenen Andersartigkeit im Vergleich zu modernen Sprachen eine schwere Sprache. So bedeute es einen enormen Aufwand, im Lateinischen auch nur die Fertigkeit des Übersetzens zu erreichen. Von Lektüre gar könne man nur in euphemistischer Wirklichkeitsvermeidung reden. So stünden einerseits zahlreiche konkurrierende Formen für eine einzige Bedeutung und andererseits mehrere Bedeutungen und Funktionen für eine einzelne Form. Zu diesen in linguistischer Terminologie als Polymorphie und Polysemie bezeichneten Sprachphänomenen kämen noch folgende Schwierigkeiten hinzu: Die synthetischen Formenbildungsmuster, die gerade in poetischen Texten sehr freie Satzstellung, die stilistische Vorliebe mancher lateinischer Schriftsteller einerseits für sehr lange und elaborierte Perioden oder andererseits für eine fast schon manierierte Kürze, die Vorliebe für metonymisch-metaphorische Ausdrucksweise und das der heutigen Vorstellungswelt oft fremde Kontextwissen wie z. B. die teilweise kryptischen Verästelungen und Prädikationen der griechisch-römischen Mythologie. Angesichts dieser Probleme seien die teilweise erschütternden Ergebnisse in lateinischen Übersetzungsaufgaben nicht verwunderlich.

Aufgrund dieser sprachimmanenten Schwierigkeiten würden anders als in den modernen Fremdsprachen Fertigkeiten wie das Lese- und Hörverstehen bzw. das Sprechen und das Schreiben in der Zielsprache unter den heutigen Rahmenbedingungen erst gar nicht mehr angestrebt. Angesichts eines solchen reduktionistischen Sprachlernerlebnisses könnten weite Bereiche der kommunikativen Kompetenz im Lateinunterricht gerade nicht eingeübt werden. So werden im

Lateinunterricht auch nicht wesentliche Sprachlernkompetenzen erworben, die gerade für den prozeduralen interlingualen Transfer, d. h. für das Lernen des Lernens moderner Sprachen wichtig sind. Diese genannten kommunikativen Defizite des Lateinischen, aber auch der „garstige Graben“ historisch-kultureller Distanz zur heutigen Lebenswelt erschwerten hermeneutische Prozesse im Sinne eines interkulturellen Begegnungslernens.

Ebenso breche das vielbemühte Schlüssel-sprachenargument<sup>17</sup>, also der Verweis auf eine „europäische lateinische Koine“ in sich zusammen. So könne Latein nicht, wie oft behauptet, als „Mutter“ der romanischen Tochtersprachen, sondern nur als „Großmutter“ begriffen werden. Die romanischen Sprachen seien nämlich nicht direkt aus dem an den Schulen gelehrt klassischen Latein, sondern über die Zwischenstufe des Vulgärlateinischen entstanden – und dies erschließe sich bei genauerer Betrachtung bereits als ein Protoromanisch. Daher könne es nicht verwundern, dass sich die romanischen „Enkel“ in Lexik, Morphologie und Syntax in einem höheren Maße ähnelten, als dies zwischen den Spracharchitekturen des Lateinischen und der romanischen Sprachen der Fall sei. Infolgedessen stelle das Lateinische angesichts seiner von den romanischen Sprachen abweichenden morphosyntaktischen Struktur als Brückensprache zwischen den romanischen Sprachen nur die zweite Wahl dar, da die Frequenz der Realisierung eines interlingualen Transfers zu gering sei. Lateinische Transferbasis und romanisches Transferprodukt lägen zu weit auseinander. So könne es sogar zu einem negativen Transfer kommen, da spezifisch lateinische Sprachstrukturen und Vermittlungsformen in einer Weise prägend geworden seien, dass sie nicht mehr auf die modernen Fremdsprachen rückbezogen und auf diese hin modifiziert werden könnten. Gestützt würden diese sprachwissenschaftlichen Thesen durch den empirischen Befund, dass Studierende mit Französischkenntnissen Spanisch schneller und besser gelernt hätten als Studierende mit Lateinkenntnissen.<sup>18</sup>

Bei einem Verzicht auf den Lateinunterricht drohe auch kein Reflexions- Kultur- oder

Geschichtsverlust und somit eine Entintellektualisierung der Gymnasialbildung. Auch im Hinblick auf inhaltliche Aspekte ließen sich die Funktionen des Lateinunterrichts durch die Curricula anderer Fächer wie Geschichte, Deutsch, Religion, Philosophie oder die modernen Fremdsprachen abdecken. In ausreichendem Umfang stünden literarische, historische und philosophische Texte von Rang zur Verfügung. So gäbe es auch nichtlateinische Väter des Abendlandes, die sprachlich und inhaltlich wesentlich zugänglicher seien als so mancher lateinische Klassiker. Zudem existierten sowohl in der Literatur der modernen Fremdsprachen als auch im Lateinischen neben zweifellos zeitlosen Qualitätsprodukten auch fragwürdige Erzeugnisse, deren Bildungswert nicht plausibel erscheint. Soweit die gerade von romanistischer Seite, aber nicht nur von diesen vorgebrachten Einwände.

Das Argument, dass das Lateinische bei der Rezeption und Produktion von Fremdwörtern und der wissenschaftlichen Fachsprache hilfreich ist, relativiere sich ebenfalls. So sei bei einer solchen Argumentation auch das Griechische einzubeziehen. Zudem würden viele für Fremd- und Fachwortbildungen relevante Vokabeln in der Schule nicht gelernt. Schließlich ließen sich diese Kenntnisse auch ohne den mehrjährigen Umweg über das Lateinische in universitären Terminologiekursen fachspezifischer, zielgerichteter und rascher aneignen.<sup>19</sup> So sei auch das gemeinsame Latinum auf der Universität nicht nur aus fachwissenschaftlicher Perspektive, sondern auch aus bildungsökonomischen Gründen unsinnig, verlängere es doch das Studium in der Regel deutlich. Außerdem stellten die Latinumkurse angesichts ihrer hohen Durchfallquoten einen heimlichen *Numerus clausus* dar, der überkommene elitäre und bildungsidealistische Selektionsmuster konserviere.<sup>20</sup>

Welche Konsequenzen werden aus diesen Kritikpunkten gezogen:

Zuerst die gemäßigte Variante: Auf dem Gymnasium solle Latein als fakultative spätbeginnende Fremdsprache gelehrt und hierbei der curriculare und didaktische Schwerpunkt auf kulturgeschichtliche Fragestellungen gelegt werden. Auf der Universität sollten die Latein-

anforderungen grundsätzlich zurückgeschraubt und für weniger Fächer verbindlich gemacht werden. In einer radikaleren Lesart wird mehr oder weniger die Abschaffung des schulischen Lateinunterrichts zugunsten anderer Fächer gefordert.<sup>21</sup> Der Lateinunterricht sei nichts weiter als ein kostspieliger, unökonomischer und mühsamer Umweg. Auch auf der Universität solle das allgemeine Latinum *de facto* zugunsten fachspezifischer Einführungen fallen. Latein als Sprache bliebe so mit wenigen Ausnahmen nur noch für die Latinistik relevant, die ihren Nachwuchs ähnlich wie die bereits bemühte Indogermanistik oder Ägyptologie fachintern heranbildet.

*Latinum in latrinam!* Diese bekannte Kurzformel bringt in geradezu klassischer Weise nicht nur die Forderungen nach dem Ende des allgemein-universitären, sondern auch des schulischen Lateins zum Ausdruck. –

Und nun? *Quid ad nos?* Es mögen nach diesem argumentativen „Stahlgewitter“ vielleicht auch den letzten Anhänger des Lateinischen gewisse Zweifel am Sinn und Zweck dieser Sprache beschlichen haben. Man kann auch bei einer sehr wohlwollenden Würdigung der bisherigen Ausführungen nicht behaupten, dass wir der argumentativen Verifizierung der von mir eingangs aufgestellten These nähergekommen sind. So ist nun dem Prinzip der Dekonstruktion das Prinzip der Konstruktion entgegensetzen. Ich werde mich zuerst mit der Begründung des schulischen Lateinunterrichts (I) befassen, um danach kurz die Stellung des universitären Lateins (II) zu thematisieren.

## I

Der Lateinunterricht auf dem **Gymnasium**: Bevor ich die beiden Argumente entfalte, die nach meiner Einschätzung die schulische Relevanz des Lateinischen plausibel machen, will ich kurz aufzeigen, dass der schulische Lateinunterricht durch das traditionellerweise oft von Verfechtern des Lateinischen vorgetragene Transferargument – zumindest nach den derzeitigen durchaus auch in ihrer Vorurteilslosigkeit, ihren Ergebnissen und methodischen Prämissen in Frage gestellten<sup>22</sup> empirischen Forschungsergebnissen – nicht zwingend und hinreichend begründet werden kann. Dies gilt freilich nur solange, bis – und das kann

erfahrungsgemäß nicht ausgeschlossen werden – empirisch das Gegenteil nachgewiesen wird. In diesem Zusammenhang sei auch auf die grundsätzlichen Schwierigkeiten hingewiesen, derartig multifaktorielle Sachverhalte durch quantitativ-empirische Forschungsdesigns hinreichend und in ihrer Kausalattribution trennscharf zu erfassen. Doch sind unabhängig von der Frage des Transferpotentials gerade des Faches Latein frühere wohl in der Tat zu optimistische domänenübergreifende Transferhoffnungen durch die plausiblen Ergebnisse verschiedener lernpsychologischer Untersuchungen nicht bestätigt worden. Allerdings macht der gegenwärtige Stand der empirischen Transferforschung auch deutlich, dass, wie oben ausgeführt, Transferprozesse für alle Fächer, also nicht zuletzt für das Lateinische unter bestimmten Bedingungen durchaus nachzuweisen und durch einen auf Transfer hin geplanten Unterricht positiv beeinflussbar sind.<sup>23</sup>

Auch der Lateinunterricht besitzt also ein solches Transferpotential. Beispielsweise ist es für das Erlernen einer romanischen modernen Fremdsprache zweifellos besser, vorher als Basissprache das verwandte Latein gelernt zu haben als gar keine oder eine in Semantik und Syntax vollkommen fremde Sprache. Auch die vielfältigen anspruchsvollen sprachbezogenen Abstraktions- und Kombinationsleistungen, die gerade bei der Übersetzung aus dem und in das Lateinische zu erbringen sind, schärfen den Verstand und das allgemeine Sprachvermögen des Schülers sicherlich mehr, als wenn er gar keine oder anspruchslosere Übersetzungsleistungen zu erbringen hätte. Besonders in der derzeit zugespitzten Rechtfertigungssituation des Lateinischen müssen daher durch eine transfersensibilisierte, d. h. auch am gymnasialen Anspruch orientierte Didaktik entsprechende Möglichkeiten des Faches optimiert werden.<sup>24</sup>

Es bleibt aber das Problem, dass sich solche spezifischen Transfers für jedes transferdidaktisch reflektiert und anspruchsvoll unterrichtete Fach darlegen lassen. Wenn nämlich aus den Transferwirkungen des Lateinischen auf die curriculare Plausibilität oder gar Notwendigkeit dieses Faches geschlossen werden soll, müssten die Transfereffekte des Lateinischen denen anderer

Fächer überlegen sein. Sonst wäre das Fach austauschbar. Angesichts der Begrenztheit schulischer Bildungsressourcen muss zwangsläufig eine curriculare Auswahl getroffen werden, also Latein oder eine weitere moderne Fremdsprache, Latein oder die Aufstockung der Stundendeputate für Deutsch und Geschichte. Die Berücksichtigung einer solchen im weiteren Sinne des Wortes bildungsökonomischen Perspektive, die sich aus der Knappheit öffentlicher Bildungsmittel und menschlicher Bildungskapazitäten ergibt, erscheint legitim und notwendig.

Nach dem gegenwärtigen Stand der Forschung ist es zweifelhaft, ob, wie oben ausgeführt, für den Lateinunterricht zumindest in seiner gegenwärtigen Form substantiell bessere Transferwirkungen als für andere Fächer nachgewiesen werden können.<sup>25</sup> Die empirisch belegte Tatsache, dass Latein im Vergleich zu modernen Fremdsprachen signifikant höhere Effekte hinsichtlich der Genauigkeit der Sprachbetrachtung besitzt,<sup>26</sup> rechtfertigt in der Tat noch nicht allein, so viele schulische Ressourcen einem Fach zuzuschreiben, das in der direkten kommunikativen Anwendbarkeit den modernen Fremdsprachen oder dem Deutschen hoffnungslos unterlegen ist. Doch sollte dieser empirische Teilbefund zur Sprachgenauigkeit, der auch der subjektiven Erfahrung vieler Unterrichtspraktiker entspricht, gerade in einer Zeit nicht leichtfertig unterbewertet werden, in der – und dies ist nicht erst seit PISA bekannt – Lese-, Sprachbetrachtungs- und Textverständnisfähigkeiten der Schüler Defizite aufweisen.

Zwar darf aus Gründen der wissenschaftlichen Seriosität die empirische Transferperspektive bei der Beantwortung der Frage nach dem Sinn oder Unsinn des Lateinischen weder implizit noch explizit verabsolutiert werden. Dennoch kann zumindest angesichts der derzeitigen Forschungslage der Lateinunterricht nicht mehr hinreichend durch die Hypothesen globaler Transfers oder einer im Vergleich zu anderen anspruchsvoll unterrichteten Fächern besseren Transferstruktur bzw. eines höheren formalen Bildungswertes des Lateinischen gerechtfertigt werden.

Der enorme Aufwand, auf der Schule das Lateinische zu erlernen, muss also durch eine

spezifische Bildungsfunktion legitimiert werden, die nur Latein bzw. die Latein signifikant besser erbringen kann als seine Konkurrenzfächer. Ich werde bei der Herausarbeitung einer solchen exklusiven Funktion des Lateinischen im folgenden nicht sprachwissenschaftlich oder lernpsychologisch, sondern bildungstheoretisch argumentieren. Zwei Überlegungen erscheinen mir hierbei stichhaltig:

1. Argument: Die Vermittlung der kulturellen Anfänge: In diesem Zusammenhang kann an den Topos angeknüpft werden, dass Latein der „Schlüssel für die kulturellen und geistigen Traditionen Europas“<sup>27</sup> sei. Dieses Argument ist zweifellos jenseits einer empirischen und rein funktionalen Absicherung schulischer Lerninhalte angesiedelt und daher normativ impliziert, indem es schulische Curricula auf mehr oder weniger kanonische Traditionsgehalte bezieht. Selbst wenn man eine solche pädagogische Gegenwartsrelevanz der europäisch-kulturellen Tradition als evident hinnimmt – und hierfür gibt es gute Gründe –, ist die Legitimation des Kultur- und Traditionsbezuges zwar eine notwendige, aber noch keine hinreichende Rechtfertigung, das Fach Latein in die schulische Stundentafel zu implementieren. Werden nicht – so könnte man skeptisch fragen – kulturelle Traditionsgehalte gerade auch vom Fach Geschichte vermittelt? Aber auch die Fachdidaktiken der modernen Fremdsprachen oder des Deutschen verweisen auf eigene sprachliche und kulturelle Traditionen und erheben den Anspruch, diese kulturhistorische Aufgabe des Lateinischen ressourcensparend quasi „miterledigen“ zu können.

Das bildungstheoretische Spezifikum des Lateinischen liegt aber in der im Vergleich zu den modernen Fremdsprachen oder dem Fach Deutsch authentischeren Vermittlung der Anfänge und damit auch der Ursachen der abendländisch-europäischen Kulturentwicklung. Oder mit VERGIL: *Felix, qui potuit rerum cognoscere causas*. Glücklicher ist der, der die Ursachen der Welt Dinge erkennen konnte. Auf die besondere Bedeutung des Anfangs gerade für eine genetisch-kulturgeschichtliche Betrachtung verweist auch das griechische Wort ἀρχή mit seiner

Doppelbedeutung „Anfang“ und „Herrschaft“.<sup>28</sup> So wurden in der Antike zum ersten Mal in den Bereichen von Philosophie, Politik oder Naturwissenschaften Fragen gestellt bzw. Probleme bearbeitet, die in einer geschlossenen Überlieferungskette auf unterschiedliche Weise rezipiert wurden und unsere Kultur bis heute prägen. Gerade die Thematisierung des Übergangs von – idealtypisch gesprochen – mythisch-traditionsgeleitetem zu rational-kritischem Denken, also vom „Mythos zum Logos“<sup>29</sup>, erscheint in seiner Kontrastivität hermeneutisch fruchtbar. So werden gegenwärtige Denk- und Erfahrungsmuster in einen relativierenden und deshalb bewusstseinsweitenden Kontext gestellt. Diese historisch-deskriptiven Hinweise auf die kultur- und rezeptionsgeschichtliche Relevanz der griechisch-römischen Antike<sup>30</sup> sollen aber gerade nicht als Rückkehr zu einseitig eurozentrischen Deutungsmustern von Geschichte oder gar zu einer unkritischen Idealisierung dieser Epoche im Sinne einer klassisch-vorbildhaften Modellhaftigkeit missverstanden werden.<sup>31</sup>

Genau genommen verkörpern freilich nicht die Römer, sondern die Griechen den Anfang unserer kulturellen Einflussgrößen. Doch vermittelt gerade das Lateinische die griechische Geistestradiation in die folgenden Jahrhunderte. Hier sei als idealtypisches Beispiel der enzyklopädische Eklektizismus CICEROS angeführt. Gleichzeitig wird so durch die ausführliche Rezeption des Griechischen, durch die machtpolitische Ausdehnung des Römischen Reiches nach Osten und schließlich durch die christlich-kirchlichen und biblischen Bezüge des Lateinischen auch der Bogen zu den wesentlich älteren vorderorientalischen Hochkulturen geschlagen, mit denen sich das alttestamentliche Israel auseinandersetzen mußte. Ein Verzicht auf das Lateinische käme sicherlich, zugespitzt gesprochen, einer kulturellen Selbstentwurzelung und kollektiven Amnesie gleich, was schon aus anthropologischen Gründen fragwürdig wäre. Diese Betonung der lateinischsprachigen Rezeption antiken Gedankenguts impliziert allerdings nicht die Geringschätzung entsprechender griechisch-byzantinischer und arabischer Vermittlungslinien.

Zwar könnte auch der Geschichtsunterricht die Anfänge unserer Kulturentwicklung authentisch

thematisieren. Doch stellt Sprache *per se* ein wesentliches kulturelles Moment und Kennzeichen des Menschen dar. Außerdem besitzt gerade auch die lateinische Sprache und nicht nur die lateinische Kultur eine überragende wirkungsgeschichtliche Bedeutung bis in die Zeit des 20. Jahrhunderts, so dass der zusätzliche Aufwand des Sprachenlernens gerechtfertigt erscheint.

2. Argument: Die fruchtbare Nutzlosigkeit: Schon bei dem hier vorgetragenen kulturgeschichtlichen Argument zeigte sich, dass bei weitem nicht alle bildungstheoretischen Vorzüge des Lateinischen auf unmittelbare Nützlichkeit ausgerichtet, standardisiert, operationalisiert und empirisch evaluiert werden können. Vielmehr erscheint das in der heutigen schulpädagogischen Diskussion verabsolutierte Nutzenargument an sich als Begründungsfalle. Die authentische und existentielle Auseinandersetzung mit sprachlichen und kulturellen Gehalten setzt gerade die Relativierung der Nützlichkeitsperspektive voraus. Erst ein solcher Habitus der Distanz ermöglicht die Erarbeitung einer authentischen Identität, einer aufgeklärten Kritikfähigkeit, einer auktorialen Gegenwartsanalyse und einer kreativen Zukunftsgestaltung.

Diese Einsicht in die Notwendigkeit von Lernprozessen, die in zeitlicher und sachlicher Distanz zu geläufigen Gegenwartserfahrungen stehen und so zur Reflexion anregen, korrespondiert mit einem Bildungsbegriff, der letztlich auf eine eigenständige Selbstbildung verweist.<sup>32</sup> Solche bildenden Durchbruchprozesse, die eigenständig durchlebt und manchmal auch durchlitten werden müssen, gelingen nicht in den hektischen Niederungen praktischer Geschäftigkeit bzw. eines effizienten Nutzenkalküls und Zeitmanagements. Sie brauchen unnütze Umwege und vor allen Dingen auch Zeit, aber nicht die angekränkeltschwindsüchtige Zeit oder besser Zeitauflösung des Zauberbergs und des „Bummelingenieurs“ HANS CASTORP, sondern tätige Zeit, tätige Muße, oder klassisch mit CICERO gesprochen *otium cum dignitate*. Authentizität lässt sich nicht *just in time* produzieren. Freiheit, Neugier oder Erfahrungshunger sind gerade nicht wie auch immer programmierbar. Vielmehr besitzen sie in ihrer

Wirkung oft eine nur schwer prognostizierbare Inkubationszeit und entziehen sich einer unmittelbaren Effektkontrolle. Ein rein funktionales Bildungsverständnis bringt aufgrund seiner mangelnden ideellen Sensibilität, mangelnden Distanzorientierung bzw. mangelnden Komplexität und damit seiner erhöhten Ideologieanfälligkeit, um mit SCHILLER zu reden, „Brotgelehrte“, aber nicht „philosophische Köpfe“ hervor. Als historisch-literarische Beispiele für solche kreativen, aber gerade nicht umweglosen Durchbruchphänomene seien genannt das PLATONISCHE Staunen, das *Heureka* des ARCHIMEDES, das PAULINISCHE Damaskus, das „*tolle lege*“ des AUGUSTINUS oder das LUTHERSCHE Turmerlebnis, so sehr diese illustren Überlieferungen zweifellos legendarisch-hagiographisch gestaltet und dramaturgisch verdichtet sind.

Besonders auch HEGEL betonte die kreative Fruchtbarkeit von Kontrast- und Entfremdungserfahrungen. Als humanistischer Gymnasialpädagoge wies er in diesem Zusammenhang besonders den Alten Sprachen wegen ihrer idealtypischen Nicht-Zeitgemäßheit und Selbstzweckhaftigkeit eine im Vergleich zu anderen Fächern privilegierte und unverzichtbare Bildungsfunktion zu.<sup>33</sup> So erschließt sich der Lateinunterricht gerade durch seinen Mangel an Anwendungs- und Gegenwartsorientierung in einer Metaperspektive als attraktives frei wählbares Angebot, nicht, wie wir in der Geschichte leidvoll erfahren haben, als Garantie zu einer umfassenden und – um ein Modewort zu benutzen – „nachhaltigen“ Persönlichkeitsbildung. Bildungsprozesse sollen zur Selbstbildung anregen, können aber nicht zur Selbstbildung zwingen, ohne sich selbst zu dementieren. Der anstrengende und vordergründig nutzlose Umweg über das Lateinische, erschließt sich als fruchtbar-nutzloser Umweg, als ein zumindest möglicher Königsweg.

Der Versuch, das Lateinische rein effizienzorientiert-pragmatisch zu begründen, entlarvt sich als verzweifelte Apologetik des letztlich Nicht-Geliebten, sondern nur Gebrauchten. Andererseits darf das vorgetragene Argument auch nicht überspannt werden: Einseitig selbstzweckbezogene Bildungsbeschwörungen mit ihren ästhetisierenden oder existenzemphatischen

Konnotationen zeugen eher von narzisstischer Weltferne denn von verantwortungssensibler Realitätsverbundenheit. Dem kontemplativen Rückzug aus der Welt soll hier nicht das Wort geredet werden.

Beide Argumente müssen in ihrer wechselseitigen Bezogenheit gesehen werden. Um nur ein Beispiel zu nennen: So wäre beispielsweise das zweite Argument („fruchtbare Nutzlosigkeit“) auch auf das Chinesische anwendbar, da hier die sprachliche und kulturelle Kontrast- und Entfremdungserfahrung für den heutigen Schüler zweifellos größer als beim Lateinischen ist. Doch kann für das Chinesische aber nicht das erste Argument („Vermittlung unserer abendländisch-kulturellen Anfänge“) angewendet werden.

Welche curricular-didaktischen Folgen ergeben sich aus diesen grundsätzlichen bildungstheoretischen Erwägungen für den schulischen Lateinunterricht. Nicht jede Form des Lateinunterrichts besitzt die gleiche pädagogische Legitimität. In diesem Zusammenhang beschränke ich mich auf zwei knappe Hinweise für eine zukunftsfähige Inhalts- und Vermittlungsstruktur des Lateinunterrichts:

1. Der Lateinunterricht ist auf „Kontrast und Anschlussfähigkeit“ hin anzulegen. Diese Forderung widerspricht gewissen aktuellen Trends des Lateinunterrichts, die sehr stark die Anschlussfähigkeit an gegenwärtige Erfahrungs- und Verwendungsmuster betonen.<sup>34</sup> Vielmehr erscheint aber in kulturhistorischer Perspektive die Vermittlung einer anschlussorientiert aktualisierenden und einer kontrastorientiert historisierenden Rezeption der Antike als anzustrebendes Ideal. Die Aufgabe des Faches Latein besteht auch gerade, wie ausgeführt, darin, eine unmittelbare Nützlichkeitsperspektive kritisch zu hinterfragen und zu transzendieren. Die Anschlussfähigkeit des Faches für Gegenwart und Zukunft ergibt sich ironischerweise unmittelbar aus einer solchen Distanz- und Kontrastperspektive. Um ein Beispiel zu geben: Die Unterschiedlichkeit der Sprachtypen des Lateinischen und der modernen Fremdsprachen bzw. die Unterschiedlichkeit der durch diese Sprachen repräsentierten Kulturtypen ist gerade nicht einseitig einzuebnen, sondern auch kontrastiv zu betonen.<sup>35</sup> Hierdurch ergibt



sich eine effiziente bildungstheoretische Komplementarität, wie sie innerhalb eines Sprachtyps nicht hergestellt werden kann. Bildung vollzieht sich im kontrastiven Miteinander, nicht in einem Gegeneinander, wo die Unterschiede planifiziert werden und der jeweils eine Sprachtyp den anderen tödlich umarmen will. Bei einem Vergleich zwischen modernen Fremdsprachen und Latein stehen sich eine pragmatisch auf Anwendung ausgerichtete Kommunikationsorientierung und eine erkenntnisbezogene Orientierung an Sprach- und Kulturreflexion idealtypisch gegenüber. Von beiden kontrastiven Polen kann dann zur jeweils anderen Seite der Bogen geschlagen werden. Aber nur deshalb, weil der jeweils andere Pol als solcher wahrgenommen wird, weil also eine kontrastive Kategorienbildung gewährleistet ist.

2. Der Lateinunterricht ist auf Veränderung und Kontinuität hin anzulegen. Der heutige Lateinunterricht kann nicht in einem verklärten Blick zurück die „gute alte Zeit“ beschwören bzw. sich in einem falschen Kontinuitätsverständnis curricularen und didaktischen Veränderungen verschließen. Die teilweise realitätsferne idealistische und moralische Überhöhung des Lateinischen in der Geschichte des Humanismus, der teilweise pedantische Grammatizismus und Philologismus des späthumanistischen Gelehrten- und wilhelminischen Anstaltslateins, aber auch die entsprechenden Überbürdungsdebatten, die schon in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts einsetzten, sprechen bei aller pauschalisierenden Klischeehaftigkeit eine beredte Sprache.<sup>36</sup>

Gegenwärtig aber droht der Lateinunterricht zumindest teilweise seine Glaubwürdigkeit und damit auch seine pädagogische Legitimität zu verlieren, indem er sich in die falsche Richtung verändert und bewährte Kontinuitäten über Bord wirft. Hierzu eine knappe Liste problematischer Entwicklungen<sup>37</sup>: Fortlaufende Reduktionen des Wortschatzes und des Grammatikstoffes<sup>38</sup>, nicht zu übersehende Infantilisierungs- und Entsystematisierungstendenzen in so manchem lateinischen Lehrwerk und in gewissen didaktischen Vermittlungsformen, die mehr oder minder offizielle Verwendung bekannter oder massiv eingeübter Texte in den Schulaufgaben,

eine deutliche Lockerung der Korrekturmaßstäbe hinsichtlich Fehlergewichtung und Fehlerschritt, das Zurückdrängen statarisch-mikroskopischer Lektüre zugunsten übersetzungsgestützter kursorischer Inhaltsparaphrasen, sowie die grundsätzliche Entsprachlichung des Faches zugunsten eines kulturgeschichtlichen Propädeutikums. Bei der Rechtfertigung dieser Entwicklungen beruft man sich auf die notwendige Anpassung an reduzierte Stundendeputate und gesellschaftliche Veränderungsprozesse, auf neue empirische Wortschatz- und Grammatikanalysen, auf eine intensivere Kulturausrichtung, auf eine verstärkte Schülerorientierung, auf eine pragmatische Gegenwartsorientierung des Faches und auf eine aus Gerechtigkeitsgründen angemessene Nivellierung des Anspruchsniveaus im Vergleich zu den angeblich „leichteren“ modernen Fremdsprachen.<sup>39</sup> Man kann aber vermuten, dass sich hinter diesen topischen Begründungsmustern zuweilen auch „Menschlich-Allzumenschliches“ verbirgt, dass also mit diesen oft gehörten pädagogisch-didaktischen Argumenten, so sehr sie in Teilen bedenkenswert erscheinen, auch die Hilflosigkeit gegenüber dem wachsenden Akzeptanz- und Bedeutungsverlust des Lateinischen rationalisiert wird. Dies wird auch deutlich, wenn man die Kluft zwischen den offiziellen curricularen Ansprüchen und Teilen der praktischen Unterrichts- bzw. Prüfungsrealität berücksichtigt. Sicherlich sind derartige Kassandrarufer selbst zum Topos des fachdidaktischen Diskurses geworden.<sup>40</sup> Doch scheint es unter den Eingeweihten zumindest hinter vorgehaltener Hand *communis opinio* zu sein, dass zur Zeit – Ausnahmen bestätigen immer die Regel – ein *point of no return* erreicht ist. *Est modus in rebus, sunt certi denique fines*. Es gibt ein Maß in den Dingen und schließlich auch gewisse Grenzen, möchte man mit HORAZ sagen.

Angesichts dieses Befundes ist folgendes zu bedenken: Das Fach Latein kann in keinem Bereich Effekte erzielen, wenn keine Inhalte und Haltungen eingefordert werden. Authentische Bildungsprozesse sind nicht nur, aber auch Selbstständigkeits- und Anstrengungsprozesse. Ebenso wäre angesichts dieser Entwicklungen der gymnasiale Niveauanspruch des Faches nicht mehr

in vollem Umfang gewährleistet – vorausgesetzt, man versteht das Gymnasium als die Schulart, die in Breite und Tiefe seiner curricularen Inhalte die vergleichsweise höchsten Anforderungen stellt.<sup>41</sup> Die allseits, also auch den Verfechtern des Lateinischen bekannten erheblichen Schwierigkeiten der lateinischen Sprache sind also kein Argument gegen das Lateinische, solange sie didaktisch erschlossen und fruchtbar gemacht werden. So wären gegenwärtige lateinkritische empirische Untersuchungen auch daraufhin zu befragen, inwieweit bei der Erhebung zwischen einem anspruchsvollen und permissiven Lateinunterricht unterschieden wurde. Die offene oder verdeckte Aufweichung der Standards verschärft erst das Problem der pädagogischen Relevanz des Lateinischen. So wird ein fataler *circulus vitiosus* in Gang gesetzt. So wenig der traditionelle überzogen-moralpädagogische Anspruch des Lateinischen dem Panoptikum menschlicher Realitäten entsprach, so wenig sollte sich die Moral der lateinischen Geschichte aus Gründen eines zu geringen Selbstwertgefühls oder einer zu großen Bequemlichkeit selbst verabschieden. Es wäre unter pädagogischen Prämissen höchst fragwürdig, die Kreativkraft und Anstrengungsbereitschaft vieler Schüler opiathaft zu betäuben und damit auch ihre Zukunftschancen zu ignorieren. Verfalls- und Verdrängungsmentalitäten bewirken Legitimations- bzw. Motivationsdefizite und lassen Freude und Interesse am Stoff erlahmen.

## II

Die Berechtigung des Faches Latein im gymnasialen Curriculum ist bildungs- und gesellschaftspolitisch zweifellos die brisanteste Frage im Rahmen unseres Themas. Dennoch ist, wie angekündigt, noch kurz auf die Rolle des Lateinischen auf der **Universität**, konkret auf den Sinn oder Unsinn des verpflichtenden Latinums einzugehen.

Wenn Latein in der hier vorgetragenen Weise bildungstheoretisch für die Schule legitimiert werden kann, gelten die Argumente auch *vice versa* für die Universität – vorausgesetzt, die Universität wird noch als *universitas litterarum* begriffen. Das hieße in Anlehnung an das klas-

sische Universitätskonzept HUMBOLDTS, dass jenseits aller fachwissenschaftlichen Fragmentarisierung an der Idee einer Einheit von Wissenschaft und jenseits eines fachhochschulartigen pragmatischen Ausbildungskonzepts an einer universitären Bildungsidee bzw. am Zusammenhang von Bildung und Wissenschaft festgehalten wird.<sup>42</sup>

Aber auch wenn man auf eine solche idealistische Universitäts- und Bildungskonzeption verzichten will, ergibt sich die universitäre Bedeutung des Faches Latein aus den fachimmanenten Ansprüchen gewisser Disziplinen. So erscheint es evident, dass die wissenschaftliche Exzellenz auch außerhalb der Latinistik in vielen geisteswissenschaftlichen Fächern nur mit zumindest grundlegenden Lateinkenntnissen zu garantieren ist. Quellenorientierte Forschung ist in den historischen Disziplinen konsequenterweise originalsprachliche Forschung. Angesichts der überragenden rezeptionsgeschichtlichen Bedeutung des Lateinischen liegen in unserem Kulturkreis viele politische, juristische, medizinische, theologische, literarische oder philosophische Quellen in lateinischer Sprache vor. Für die romanischen Sprachwissenschaften liegt die sprachgeschichtliche Bedeutung des Lateinischen auf der Hand. Die kulturgeschichtliche Relevanz des Lateinischen erstreckt sich in hohem Maß auf die bildenden Künste oder die Literatur der Nationalsprachen: Wie will man z. B. GOETHE, SCHILLER, THOMAS MANN oder andere Klassiker authentisch verstehen, ohne einen sprachlich und kulturell grundlegenden Einblick in die Antike gewonnen zu haben? Angesichts dieser ausgewählten Beispiele erscheint der Trend nicht nachvollziehbar, das Latinum auch bei weiterführenden wissenschaftlichen Qualifizierungen für immer weniger Fächer verpflichtend zu machen bzw. durch Schwundformen wie den Nachweis von „Lateinkenntnissen“ zu ersetzen. Hohe Durchfallquoten und Kosten sind kein Argument gegen die Einforderung des Latinums, vorausgesetzt die Misere liegt nicht in der didaktischen Qualität oder im organisatorischen Zuschnitt der Kurse begründet. Vielmehr besitzen die wissenschaftlichen Disziplinen eine legitime fachimmanente Sachstruktur, die nicht aus egalistisch-ideologischen, pragmatischen oder

vordergründig bildungsökonomischen Gründen unterlaufen werden kann.

In den Kompaktkursen für das Latinum kann freilich nur eine allgemeine Basis gelegt werden. Aufgabe der wissenschaftlichen Einzeldisziplinen ist es daher, diese Grundlagenkenntnisse in der wissenschaftlichen Praxis fachspezifisch zu vertiefen.

Um ein Fazit zu ziehen: Ich kehre zu meiner Eingangsthese zurück: Latein besitzt unter bestimmten curricular-didaktischen Voraussetzungen in Schule, Universität und Gesellschaft eine bleibende pädagogische Relevanz.

Die pädagogische Relevanz des Lateinischen erschließt sich aus dem Bildungswert seiner sprachlichen und kulturellen Dimensionen. Das Lateinische führt erstens in die Anfänge der europäischen Tradition ein und kann damit maßgeblich zur europäischen Identitätsbildung beitragen. Zweitens relativiert das Lateinische gerade durch seinen nicht anwendungsbezogenen Kontrastcharakter ein einseitig funktional-utilitaristisches Bildungs- und Menschenverständnis. Beide Argumente tragen bei aller Bemühung um transparente und in sich konsistente Begründungen ihren Wert und Sinn in sich. Sie entziehen sich zumindest in Teilen einer empirischen Kontrolle und sind angesichts ihrer normativen Valenzen auf Plausibilität hin angelegt.

Diese hier aufgezeigte doppelte bildungstheoretisch-pädagogische Bedeutung des Lateinischen kann aber nur unter bestimmten curricular-didaktischen Voraussetzungen konkretisiert und umgesetzt werden. Das heißt konkret, ein zukunftsfähiger Lateinunterricht zeichnet sich nicht durch Einseitigkeiten, sondern durch „Multivalenz“<sup>43</sup> aus, d. h. durch eine Sprach- und Kulturorientierung, durch eine Antiken- und Rezeptionsorientierung, in der jeweils historisierende und aktualisierende Aspekte berücksichtigt werden, durch eine Transferorientierung, soweit dies lernpsychologisch möglich ist, und eine Selbstzweckorientierung, durch eine Kontinuitäts- und eine Veränderungsorientierung und schließlich durch eine kognitive, ethische, ästhetische und existentielle Anspruchsorientierung, die jenseits einer Überforderung des Schülers, aber auch jenseits eines unwürdigen Ausverkaufs des Faches

steht. Angesichts einer Fülle von schulischen und außerschulischen Faktoren, die pädagogische Prozesse prägen und in ihrer Wirkung offen halten, kann eine solche Ausrichtung des Lateinunterrichts die angestrebten Bildungsziele nicht gewährleisten, aber vielleicht befördern.

Die institutionelle Verankerung des Lateinischen in Gymnasium und Universität ist durch die systematische Verortung des Faches in einer bildungsorientierten Gymnasial-<sup>44</sup> und Universitätstheorie abzusichern. Nach der gymnasialen und universitären Relevanz des Faches bemisst sich seine gesellschaftliche Relevanz.

Ganz hoffnungslos erscheint die Situation für das Lateinische nicht. Eine Latein-Umfrage des Instituts der deutschen Wirtschaft DIW aus dem Jahr 2001<sup>45</sup> stieß bei Unternehmern und Managern der höheren Führungsebene auf unerwartet großes Interesse und ergab überraschend positive Ergebnisse.

Auch die Träger des vom Altphilologenverband gestifteten Humanismuspreises RICHARD VON WEIZSÄCKER, ROMAN HERZOG und ALFRED GROSSER betonten, wie ich denke nicht aus taktischen Erwägungen, die Relevanz des Lateinischen und der Antike in Gegenwart und Zukunft. Die Liste der prominenten Verteidiger und Befürworter des Lateinischen ließe sich fortsetzen.<sup>46</sup> Dieser abschließende Rekurs auf Autoritäten kann sicherlich nicht das wissenschaftliche Argument ersetzen und scheint seinen Sitz im Leben eher in zitatschwängerten und überzeugungsstarken Sonntagsreden zu haben. Gerade aber die Argumente dieser Verfechter des Lateinischen sollten zu denken geben.

Dem Niedergang des Lateinischen muss nicht, aber kann auch eine Renaissance folgen. Eine solche konjunkturelle Wiederbelebung konnte man in der Pädagogik während der 80er Jahre idealtypisch an dem bereits totgesagten Bildungsbegriff studieren.<sup>47</sup> Die pädagogischen Potentiale des Lateinischen sollte man nicht durch mangelnde Zivilcourage, durch idealistisches Sektierertum, durch den quietistisch-resignativen Rückzug in den Schmollwinkel oder *intra muros* durch verfehlte bildungstheoretische, curriculare und didaktische Weichenstellungen verspielen. –

„Latein leuchtet“ – immer noch und immer wieder! Man muss es nur ins rechte Licht rücken.

#### Anmerkungen:

- 1) Der Text dieses Aufsatzes ist weitestgehend identisch mit dem Habilitationsvortrag, der vom Verfasser am 28. Mai 2003 an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bayreuth gehalten wurde. Auf der Grundlage dieses Vortrages, der sich anschließenden wissenschaftlichen Aussprache und der eingereichten Habilitationschrift („Das Gymnasium aus der bildungstheoretischen Perspektive des Humanismus ...“; siehe Literaturverzeichnis) wurde von der Universität Bayreuth die Lehrbefähigung und Lehrbefugnis (*venia legendi*) für das Fach „Allgemeine Pädagogik“ erteilt.
- 2) Schon zu Zeiten des Neuhumanismus wurde die Bedeutung der Alten Sprachen von Seiten aufklärerisch-realistischer Bildungsvorstellungen, wie z. B. dem Philanthropinismus in Frage gestellt; vgl. hierzu Fuhrmann 2001, S. 93-108. So lässt sich die Entwicklung der humanistischen Bildungsidee seit dem Neuhumanismus bis heute trotz aller versuchten und gelungenen Renaissancen als „Weg in die Krise“ beschreiben (vgl. hierzu ausführlich Kellner S. 14-181 und Wiersing 2001, S. 52-57).
- 3) Vgl. hierzu Matthiessen 1979, S. 11-19 und Fuhrmann 2001, S. 11-75.
- 4) Vgl. zur Geschichte des Humanismus Buck 1987 passim und Wiersing 2001, S. 25-48.
- 5) Vgl. zur Geschichte des Humanistischen Gymnasiums Kraul 1984, Apel/Bittner 1994, Fuhrmann 2001, S. 113-217, Matthiessen 1979, S. 25-41 und Jeismann 1996a und b.
- 6) Vgl. zu den Angriffen auf die humanistische Bildung bzw. auf den Bildungsbegriff als solchen im Rahmen der „realistischen Wende“ Kellner, S. 46-56 und S. 190-191; J. Gruber 1979, S. 43-48; Matthiessen 1979, S. 39-40, Wiersing 2001, S. 45-47, Sühl-Strohmer 1984, S. 37-95; dort jeweils auch die entsprechenden Nachweise.
- 7) Vgl. hierzu Hausmann 1989, S. 94.
- 8) Vgl. hierzu Wiersing 2001, S. 57-70.
- 9) Vgl. hierzu Schoedel 1999 mit weiteren Nachweisen.
- 10) Vgl. zur Geschichte des Transferarguments Keulen 1979, S. 70-86.
- 11) Vgl. hierzu Haag/Stern 2000a und 2003, deren Ergebnisse im Gegensatz zu früheren Querschnittsuntersuchungen stehen (vgl. hierzu ebenda); beide Autoren popularisierten die Ergebnisse dieser beiden Studien in verschiedenen weiteren kurzen Aufsätzen.
- 12) Haag/Stern 2000b, S. 592.
- 13) Vgl. zur Expertiseforschung H. Gruber/Ziegler 1996b.
- 14) Vgl. hierzu Haag/Stern 2000b, S. 592.
- 15) So auch Westphalen 2003, S. 7.
- 16) Vgl. zu den folgenden besonders von Romanisten vorgetragenen Argumenten z. B. Hausmann 1989 und Meißner 1990, 1993, jeweils passim.
- 17) Vgl. zur Verteidigung dieses Arguments exemplarisch Nagel 1997 und Vossen 1979.
- 18) Vgl. hierzu Haag/Stern 2003; vgl. aber hierzu kritisch Westphalen 2003 passim, der auf handwerklich-methodische Fehler dieser Untersuchung verweist und ihren Aussagewert in Frage stellt.
- 19) So Hausmann 1989, S. 93.
- 20) Vgl. hierzu Leffers 1991.
- 21) Zu den entsprechenden Angriffen, wie sie z. B. von Robinsohn vorgetragen wurden, vgl. J. Gruber 1979, S. 44.
- 22) Vgl. zur Kritik nochmals Westphalen 2003 passim.
- 23) Vgl. hierzu Krapp/Weidenmann 2001, S. 195-203; Gage/Berliner 1996, S. 316-334; Seel 2000, S. 306-320; als relevante Faktoren für die Optimierung von Transfereffekten diskutiert werden hierbei im kognitiven Bereich die Sensibilisierung für Strukturanalogien, der soziale und inhaltliche Kontext oder die Qualität der früheren Lernprozesse bzw. im nicht-kognitiven Bereich die Motivation, die Anstrengungsbereitschaft, die Emotionalität gegenüber der Aufgabenstellung oder die Ausprägung günstiger Kausalattributionen. Vieles bleibt aber noch unklar, besonders auch bei der Frage, inwieweit Lernstrategien transferierbar sind.
- 24) Zu entsprechenden Versuchen bei v. Hentig oder Lohmann vgl. Keulen 1979, S. 79-86.
- 25) Vgl. hierzu Haag/Stern 2000a und 2003.
- 26) Vgl. hierzu Haag/Stern 2000b, S. 592.
- 27) Schavan 1999, S. 419.
- 28) Hierauf verwies bereits Heidegger (Heidegger 1960, S. 13f.).
- 29) So der berühmte Buchtitel von Nestle (Nestle 1942).
- 30) Vgl. hierzu den deskriptiv-historischen Modellbegriff bei Maier (Maier 1984, S. 105-131) im Gegensatz zu Schadewaldts normativem Modellbegriff, der dezidiert auf die Vorbildhaftigkeit der Antike rekurrierte (Schadewaldt 1956 passim.).
- 31) Von einer solchen klassizistischen Idealisierung der Antike, wie sie besonders im Alt- und Neuhumanismus vertreten wurde, verabschiedete sich bereits Wilamowitz unter den Prämissen einer historistisch verstandenen Altertumswissenschaft. Dennoch wurde die normative Vorbildhaftigkeit der Antike immer wieder auch im 20. Jahrhundert zur Begründung der curricularen Bedeutung der Alten Sprachen herangezogen.
- 32) Vgl. zur Geschichte des Bildungsbegriffs Sühl-Strohmer 1984, S. 35-91.
- 33) Vgl. hierzu Hegels Gymnasialrede von 1809 (Hegel 1970 passim); vgl. dazu Kellner 2004, S. 29-30, Habel 1990, S. 29-32, Apel/Bittner 1994, S. 9-11.
- 34) Vgl. hierzu Westphalen 2001 passim.
- 35) Vgl. zu diesem Kontrastsprachenprinzip Westphalen 1992, S. 40-48.

- 36) Vgl. zu diesen historischen Befunden immer noch materialreich und instruktiv Paulsen 1921.
- 37) Zum Beleg der folgenden Phänomene sei auf die Veränderungen in den Lehrplänen und den Lehrwerken hingewiesen.
- 38) Zu Recht weist beispielsweise Waiblinger (Waiblinger 2003 passim) unter Heranziehung neuerer psycholinguistischer Forschungen auf die hohe Bedeutung des Grammatikunterrichts hin, der neben seiner propädeutischen Funktion für die Lektüre auch „eine anthropologische und philosophische Dimension“ (Waiblinger 2003, S. 4) beinhaltet.
- 39) Zur Insuffizienz derartiger didaktischer Begründungsmuster und pädagogisch-gesellschaftlicher Prämissen siehe auch Westphalen 2001, Städele 2001, Zehetmair 2001.
- 40) So war schon die 1890 vollzogene Abschaffung des lateinischen Aufsatzes im Abitur für manchen Lateinlehrer ein „Kulturschock“ (vgl. hierzu Matthiessen 1979, S. 34).
- 41) Zu historischen und gegenwärtigen gymnasialtheoretischen Konzepten vgl. Kellner 2002.
- 42) Vgl. zum Universitätsdiskurs Morkel 2000 passim und Blömeke 2002, S. 97-123.
- 43) Vgl. zu einem solchen sprach- und kulturbezogenen „multivalenten“ Ansatz Maier 1984, S. 46-50 und Westphalen 1992 passim.
- 44) Vgl. zu einer solchen Gymnasialtheorie unter den Prämissen eines neuformulierten Humanismus Kellner 2004, S. 182-467.
- 45) Vgl. hierzu Lebek 2001 mit Verweis auf Schöpfer-Grabe 2001.
- 46) Vgl. hierzu die Dresdner humanistischen Reden (Dt. Altphilologenverband 2002) mit Beiträgen von Manfred Fuhrmann, Alfred Grosser, Durs Grünbein, Friedrich Maier, Achim Mehldorn, Helmut Meißner, Matthias Rößler, Heike Schmoll, Richard Schröder Gesine Schwan und Theo Sommer.
- 47) Vgl. hierzu Hansmann 1988/89 passim. Diese Entwicklung scheint aber unter dem Einfluss angelsächsisch-pragmatischer Qualifikations- und Kompetenzmodelle derzeit wieder rückgängig gemacht zu werden.

#### Literatur:

- Apel, H. J./Bittner, S.: Humanistische Schulbildung 1890-1945. Anspruch und Wirklichkeit der altertumkundlichen Unterrichtsfächer. Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, hg. v. C. Führ u. W. Mitter, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Bd. 55. Köln/Weimar/Wien 1994.
- Blömeke, S.: Universität und Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn 2002.
- Buck, A.: Humanismus. Seine europäische Entwicklung in Dokumenten und Darstellungen. Freiburg/München 1987.
- Deutscher Altphilologenverband (Hg.): Aktuelle Antike. Dresdner humanistische Reden. Leipzig 2002.
- Friedel, D./Maier, F./Westphalen, K. (Hg.): Antike verpflichtet. Bildung statt Information. Die Alten Sprachen im Unterricht, Sonderausgabe. München 2001.
- Fritsch, A.: Warum und wozu Latein? In: Latein und Griechisch in Berlin (LGB) 1980, H. 1, S. 3-8.
- Fuhrmann, M.: Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II. Köln 2001.
- Gage, N. L./Berliner, D. C.: Pädagogische Psychologie. 5. Aufl. Weinheim 1996.
- Gruber, H./Ziegler, A. (Hg.): Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen. Opladen 1996a.
- Gruber, H./Ziegler, A.: Expertise als Domäne psychologischer Forschung. In: Gruber, H./Ziegler, A. (Hg.): Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen. Opladen 1996b, S. 7-17.
- Gruber, J.: Didaktische Konzeptionen für den altsprachlichen Unterricht. In: Gruber, J./Maier, F. (Hg.): Handbuch der Fachdidaktik. Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. Alte Sprachen 1. München 1979, S. 43-53.
- Gruber, J./Maier, F. (Hg.): Handbuch der Fachdidaktik. Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. Alte Sprachen 1. München 1979.
- Gruber, J./Maier, F.: Humanismus und Bildung. Zukunftschancen der Tradition. Beiträge zur Bildungstheorie und zur Didaktik der Alten Sprachen Bd. 1: Fragestellungen. Bamberg 1991.
- Haag, L./Stern, E.: Non scholae sed vitae discimus? Auf der Suche nach globalen und spezifischen Transfereffekten des Lateinunterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 2000a (14), H. 2/3, S. 146-157.
- Haag, L./Stern, E.: Non vitae sed scholae discimus. Das Schulfach Latein auf dem Prüfstand. In: Forschung & Lehre 2000b, H. 11, S. 591-593.
- Haag, L./Stern, E.: In Search of the Benefits of Learning Latin. In: Journal of Educational Psychology 2003 (95), H. 1, S. 174-178.
- Habel, W.: Wissenschaftspropädeutik. Untersuchungen zur gymnasialen Bildungstheorie des 19. und 20. Jahrhunderts. Köln/Wien 1990.
- Hansmann, O./Marotzki, W. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim 1988.
- Hansmann, O./Marotzki, W. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim 1989.
- Hausmann, F. J.: Altsprachlicher Unterricht und Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, K. R. et al. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen 1989, S. 65-69.
- Hegel, G. W. F.: Gymnasialreden. Theorie Werkausgabe Bd. 4. Frankfurt a. M. 1970.

- Jeismann, K.-E.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Band 1: Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787-1817. 2. Aufl. Stuttgart 1996a.
- Jeismann, K.-E.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Band 2: Höhere Bildung zwischen Reform und Reaktion 1817-1859. 2. Aufl. Stuttgart 1996b.
- Kellner, T.: Das Gymnasium aus der bildungstheoretischen Perspektive des Humanismus. Historische Stationen im systematischen Überblick, gegenwärtige Entwicklungstendenzen, Anregungen zu einer kritisch-konstruktiven Neuformulierung. Würzburg 2004 (im Druck).
- Keulen, H.: Formale Bildung – Transfer. In: Gruber, J./Maier, F. (Hg.): Handbuch der Fachdidaktik. Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. Alte Sprachen 1. München 1979, S. 70-91.
- Kipf, S.: Informieren und Motivieren. Bemerkungen zur Öffentlichkeitsarbeit für die Alten Sprachen. In: FORUM CLASSICUM 2001, H 1, S. 17-23.
- Krapp, A./Weidenmann, B. (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 4. Aufl. Weinheim 2001.
- Kraul, M.: Das deutsche Gymnasium 1780-1980. Frankfurt a. M. 1984.
- Lebek, W. D.: Die Führungskräfte der Wirtschaft und das Latein. Eine spektakuläre Umfrage in der Wirtschaft. In: Forschung & Lehre 2001, H. 12, S. 657-659.
- Leffers, J.: Heimlicher Numerus clausus. Unsinnige Lateinprüfungen kosten oft Semester. Süddeutsche Zeitung vom 12./13. Oktober 1991.
- Lohe, P./Maier, F.: Latein 2000. Existenzprobleme und Schlüsselqualifikationen. Bamberg 1996.
- Maier, F.: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. Bd. 1: Zur Theorie und Praxis des lateinischen Sprachunterrichts. Bamberg 1979.
- Maier, F.: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. Bd. 2: Zur Theorie des lateinischen Lektüreunterrichts. Bamberg 1984.
- Matthiessen, K.: Altsprachlicher Unterricht in Deutschland. In: Gruber, J./Maier, F. (Hg.): Handbuch der Fachdidaktik. Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. Alte Sprachen 1. München 1979, S. 11-42.
- Meißner, F.-J.: Wege zur Mehrsprachigkeit. Begegnungssprache, Sprachenauswahl, Sprachenfolge am Beispiel Nordrhein-Westfalens; eine Handreichung zur Sprachberatung. Ratingen 1990.
- Meißner, F.-J.: Schulsprachen zwischen Politik und Markt. Sprachenprofile, Meinungen, Tendenzen, Analysen; eine Einführung in die Sprachberatung. Frankfurt a. M. 1993.
- Morkel, A.: Die Universität muß sich wehren. Ein Plädoyer für ihre Erneuerung. Darmstadt 2000.
- Nagel, W. et al.: Latein – Brücke zu den romanischen Sprachen. Entwicklungslinien – Sprachregeln – Texte – Übungen. Bamberg 1997.
- Nestle, W.: Vom Mythos zum Logos. Die Selbstentfaltung des griechischen Denkens von Homer bis auf die Sophistik und Sokrates. 2. Aufl. Stuttgart 1942.
- Paulsen, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. 2 Bde. 3. Aufl. Berlin/Leipzig 1921.
- Schadewaldt, W.: Sinn und Wert der humanistischen Bildung im Leben unserer Zeit. Göttingen/Berlin/Frankfurt 1956.
- Schavan A.: Verpflichtung und Anspruch. Bildungskanon und lebenslanges Lernen. In: Forschung und Lehre 1999, H. 8, S. 419-420.
- Schoedel, W.: Männersprache Latein? Sprachbeobachtungen. In: Der Altsprachliche Unterricht 1999 (42), H. 2, S. 56-58.
- Schöpfer-Grabe, S.: Mit Vergil in die Wirtschaft? Zur Bedeutung des Lateinischen aus der Sicht der Berufspraxis. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 250, hg. v. Institut der deutschen Wirtschaft Köln. Köln 2001.
- Seel, N. M.: Psychologie des Lernens. München 2000.
- Städele, A.: Vom Eigenwert lateinischer Lektüre. Wider die Gefahren der Wissens- und Spaßgesellschaft. In: Friedel, D./Maier, F./Westphalen, K. (Hg.): Antike verpflichtet. Bildung statt Information. Die Alten Sprachen im Unterricht, Sonderausgabe. München 2001, S. 75-89.
- Sühl-Strohmeier, W.: Horizonte von Bildung und Allgemeinbildung. Der Bildungsbegriff der Gegenwart im Brennpunkt von Persönlichkeits-, Gesellschafts- und Wissenschaftsorientierung, Konsequenzen für das Verständnis von Allgemeinbildung heute und für die Lehrplangestaltung. Europäische Hochschulschriften, Reihe XI Pädagogik Bd. 205. Frankfurt a. M./Bern/New York/Nancy 1984.
- Vossen, C.: Latein – Muttersprache Europas. 2. Aufl. Düsseldorf 1979.
- Waiblinger, F.: Lateinunterricht 2000: Bilanz und Ausblick. <http://www.klassphil.uni-muenchen.de/waiblinger/bilanz.html> (Fassung vom 20. 05. 2003).
- Weeber, K.-W.: Mit dem Latein am Ende? Tradition mit Perspektiven. Göttingen 1998.
- Westphalen, K.: Basissprache Latein. Argumentationshilfen für Lateinlehrer und Freunde der Antike. Bamberg 1992.
- Westphalen, K.: Neue Schulkultur und Alte Sprachen. Ist Anpassung sinnvoll? In: Friedel, D./Maier, F./Westphalen, K. (Hg.): Antike verpflichtet. Bildung statt Information. Die Alten Sprachen im Unterricht, Sonderausgabe. München 2001, S. 31-43.
- Westphalen, K.: Latein oder Französisch? Überlegungen zum Bildungswert der zweiten Fremdsprache – Replik auf eine empirische Untersuchung. In: FORUM CLASSICUM. Zeitschrift für die Fächer Latein und Griechisch an Schulen und Universitäten 2003, H. 1, S. 3-11.
- Wiersing, E.: Humanismus und Menschenbildung. Zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft der bildenden

Begegnung der Europäer mit der Kultur der Griechen und Römer. In: Wiersing, E. (Hg.): Humanismus und Menschenbildung. Zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft der bildenden Begegnung der Europäer mit der Kultur der Griechen und Römer. Detmolder Hochschulschriften Bd. 4, hg. v. O. Nimczik. Essen 2001, S. 15-93.

Zehetmair, H.: Die Klassischen Sprachen als Sprach- und Kulturfächer begreifen. Zur Neuorientierung des altsprachlichen Unterrichts. In: Friedel, D./Maier, F./Westphalen, K. (Hg.): Antike verpflichtet. Bildung statt Information. Die Alten Sprachen im Unterricht, Sonderausgabe. München 2001, S. 8-14.

THOMAS HUBERTUS KELLNER, Bayreuth

## Personalia

### Raimund Pfister gestorben

Am 14. April 2004 verstarb der bekannte Didaktiker, Grammatiker und Lehrbuchautor RAIMUND PFISTER kurz vor Vollendung seines 93. Lebensjahrs (geboren am 6. Mai 1911). Nicht wenige bayerische Lehrer werden ihn noch aus seinen Lehrveranstaltungen an der Universität München kennen; außerhalb Bayerns ist er durch zahlreiche Publikationen bekannt geworden, aber auch durch seine Teilnahme an vielen Kongressen und Seminaren. Der Unterzeichnete hat ihn erst verhältnismäßig spät persönlich näher kennen gelernt, beim Lateinseminar der L.V.P.A. 1992 in Karlsk bei Prag, an dem Raimundus aktiv teilgenommen hat, zusammen mit seiner Gattin, die bereits im Jahr 1996 gestorben ist.

Ein noch heute lesenswertes Buch von Raimund Pfister hat FRIEDRICH MAIER als Band Nr. 17 in der Reihe „Auxilia“ im Jahr 1988 herausgegeben: „Lateinische Grammatik in Geschichte und Gegenwart. Gesammelte Beiträge“. Diesen Band hat Pfister, wie er schrieb, allen gewidmet, „die in den Jahren 1959-1986 an meinen Stilübungen in München teilgenommen haben“. Im Anhang findet sich dort eine Auswahlbibliographie von 1936 bis 1986. Sie beginnt mit seiner Dissertation „Zum Aspekt der Verba des Sehens bei Plautus“ (München 1936). In der Fachwissenschaft ist vielleicht bis heute am berühmtesten das von ihm neubearbeitete „Handbuch der lateinischen Laut- und Formenlehre“ von FERDINAND SOMMER (Heidelberg 1977). Es zeugt von einer unübertrefflichen Sorgfalt und Gründlichkeit. Viele Lehrer und Schüler werden seinen Namen mit den lateinischen Unterrichtswerken und Schulgrammatiken von ENZINGER, LEITSCHUH, RUBENBAUER, LINDAUER verbinden (1951 bis 1968). Maßgeblich hat er ab 1980 das Unterrichtswerk „Instrumentum“ und die zugehö-

rigen Lehrerhefte mitgestaltet. Daneben beteiligte er sich immer wieder durch kritische Referate und Aufsätze zur lateinischen Grammatik und Linguistik an der wissenschaftlichen Diskussion. Ich habe Raimund Pfister als einen fachlich äußerst kompetenten, sachlich abwägenden, persönlich höchst zurückhaltenden und bescheidenen Menschen kennengelernt; unvergesslich bleibt mir sein trockener Humor. Er hat dankenswerterweise das Archiv des Arbeitsgebiets „Didaktik der Alten Sprachen“ der Freien Universität Berlin durch Schenkung und eigenhändige Übersendung einiger historisch wertvoller Zeitschriftenbände und didaktisch-methodischer Schriften bereichert.

Auch in unserer Zeitschrift, die damals nur „Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes“ hieß, hat sich Pfister mehrfach zu aktuellen Fragen zu Wort gemeldet. Die im Folgenden angeführten Beiträge sind in der oben erwähnten Auswahlbibliographie nicht enthalten und seien hier in dankbarer Erinnerung an den Verstorbenen erwähnt. Sie sind auch heute noch lesenswert und trotz ihres jeweils aktuellen Anlasses durchaus nicht überholt:

- Bericht der Grammatikkommission. 2+3/1960, 28.
- Thesen zu Linguistik und Sprachunterricht. 1/1971, 14-19.
- Latein ist eine Fremdsprache. 1/1983, 2-4.
- Imperfekt – Perfekt – Präteritum (zu MDAV 2/1984). 4/1984, 9-13.
- Adverbial und adverbial. 2/1985, 44-46.
- Latein ohne Lektüre? 2/1987, 51-52.
- ‚Randscharf‘ und ‚kernprägnant‘, die fuzzy sets und die Grammatik. 3/1989, 43-46.
- Frösche fressen Störche – Thema und Rhema. 3/1994, 100-102.

ANDREAS FRITSCH