

Wohin steuert der Lateinunterricht?

Dieser Aufsatz ist der Zeitgeschichte des Lateinunterrichts und seinem derzeitigen Identitätswandel gewidmet. Konkrete Anlässe haben den Autor dazu animiert, vor allem die aufschlussreiche Lektüre der Habilitationsschrift von STEFAN KIPF mit dem Titel „Theorie und Praxis des altsprachlichen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland von 1945 bis 2000 – Grundzüge, Probleme, Analysen“ (Berlin 2005; das Buch wird demnächst im Buchners Verlag Bamberg erscheinen). In diesem Werk wird mittels umfassender Quellenkenntnis dargestellt, welche erstaunlich lebendige Entwicklung der altsprachlichen, speziell der lateinischen Unterricht in den letzten 50 Jahren genommen hat. Und eben das ist der zweite Anlass meines Artikels, denn es sind fast genau 50 Jahre her, seit der Verfasser als frisch gebackener Studienreferendar in das altsprachliche Seminar des Wilhelmsgymnasiums in München eingetreten ist. Es war mir vergönnt, über ein halbes Jahrhundert lang die von Kipf beschriebenen Neuerungen nicht nur zu beobachten, sondern zum Teil auch mitzugestalten, sowohl in der Schulpraxis wie auch in der didaktischen Theorie.

Aber der Identitätswandel des Lateinunterrichts ist ja noch nicht abgeschlossen, er scheint in der Gegenwart weiter zu gehen. Ein dritter Grund, über ihn nachzudenken, hat sich in den neuen Unterrichtswerken und Textausgaben materialisiert, die seit dem Jahre 2000 erschienen sind. Und schließlich sehe ich unseren Lateinunterricht (künftig: LU) vor einer neuen Belastungsprobe stehen, wenn denn die Auswirkungen der verkürzten Gymnasialzeit (G 8) auch im Fachunterricht sichtbar werden.

Latein – der rüstige Sechzigjährige

Wer hätte gedacht, dass der LU den zweiten Weltkrieg unbeschadet überstehen würde? War doch sein humanistischer Anspruch vor der Inhumanität des nationalsozialistischen Regimes schmählich in die Knie gegangen. Das Lehrbuch, mit dem

ich anfang, Latein zu lernen („*Fundamenta Linguae Latinae*“ 1938 u.ö.), begründete das Erlernen dieser Sprache im Vorwort so: „Darum erzählt (das Buch) euch, liebe deutsche Jungen, auch von hehren und herrlichen Taten, von Opfersinn und Vaterlandsliebe und nicht zuletzt von der Kraft und dem Heldengeist unserer Ahnen.“

Und ganz in diesem Sinne lernten wir unter vielen ähnlichen auch folgende Sentenzen: „*Ornamenta viri arma*“ (K. 14), „*vita nostra debetur patriae*“ (K. 31), „*nos omnes milites sumus, nam vita militia*“ (K. 45).

Natürlich war Latein nicht das einzige Fach, das sich in dieser Weise missbrauchen ließ. Es ist daher wohl doch kein Mirakel, dass nach dem Wiederaufbau des (west)deutschen Schulwesens auch das humanistische bzw. altsprachliche Gymnasium neu erstand. Versuche der West-Alliierten, den Unterricht und die Fächer nach dem Vorbild etwa des amerikanischen Systems umzugestalten, scheiterten am Widerstand konservativer deutscher Bildungspolitik und Pädagogen, die nicht selten durch die humanistische Schule gegangen waren. Latein und Griechisch profitierten davon.

Nach der Wende 1989 erlebten wir sogar die Wiedergeburt des LU in den ostdeutschen Ländern, obwohl die DDR ja das Fach so gut wie ausgerottet hatte. Im Ganzen gesehen ist der LU, nicht selten ein Patient an der deutschen Schule, heute wieder recht gesund geworden. Nach den neuesten Zahlen des Statistischen Bundesamtes nahm die Zahl der Lateinschüler 2003/2004 weiterhin zu, und zwar um 3,8 %, während der Französischunterricht sich nur um 0,4 % steigerte und die Zahl der Gymnasiasten im gleichen Jahr nur um 0,9 % wuchs.

Latein ist also auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts „nur scheinbar antiquiert“ (HELMUT MEISSNER), keineswegs ein Anachronismus. Latein ist ein rüstiges Fach, das zur Zeit von fast 700 000 Schülerinnen und Schülern gewählt und gelernt wird.

Die Lebensgeschichte des Nachkriegs-Lateins
Sechzig Jahre LU nach 1945 bedeuten sechzig Jahre Wachstum, sechzig Jahre Veränderungen. Der Charakter des Faches, sein Selbstverständnis, seine Ziele, kurz: seine „Identität“ haben sich wesentlich gewandelt.

In Stefan Kipfs meisterlichem Werk wird diese Entwicklung aufgezeichnet und mit anschaulichen Beispielen belegt. Bis zum Ende der 60er Jahre, so teilt er ein, stellte sich der altsprachliche Unterricht recht konservativ dar, galt im Urteil der Öffentlichkeit daher als „Paukunterricht ohne kindgerechte Inhalte“. Grammatiktraining in streng vertikaler Reihenfolge zerlegte beispielsweise die 3. Deklination in nicht weniger als 58 lateinisch-deutsche und deutsch-lateinische Kapitel (Leitschuh Bd. I).

Es verwundert heute, dass auch die Klassikerlektüre kaum über das textgerechte Übersetzen hinauskam. Die maßgeblichen Didaktiker waren sich einig: NIELS WILSING betonte in seinem Buch „Praxis des Lateinunterrichts“ (2. Aufl. 1968, S. 5), „dass die Sprache allein, weil sie eben Weltbild ist, völlig ausreicht, um die höchsten Ziele des Lateinunterrichts zu erreichen“. Für ihn ist „das jetzige Ziel des Lateinunterrichts die Übersetzung eines lateinischen Originaltextes ins Deutsche“ (S. 9). Ganz ähnlich klingt es in der ebenfalls führenden „Methodik des altsprachlichen Unterrichts“ von MAX KRÜGER und GEORG HORNIG (1959, S. 71): „Interpretieren heißt im altsprachlichen Unterricht: eine Stelle so erschöpfend behandeln, dass sie, soweit es nur möglich ist, in ihrem Sinn geklärt wird und dann versucht werden kann, sie in der eigenen Sprache wiederzugeben. Man könnte also kurz sagen: Interpretieren heißt richtig übersetzen.“ Auch meine eigene Erinnerung bestätigt: Selbst bei hervorragenden Lateinlehrern bestand der Unterricht auf der Oberstufe aus nichts anderem als einer durchdachten Übersetzung – Kommentierung und Interpretation fehlten meist ganz oder waren dürftig.

Die große Wende

Anfangs der 70er Jahre geriet der altsprachliche Unterricht bekanntlich in eine tiefe Existenzkrise, verursacht durch umfassende schulische Neuerungen und speziell durch eine radikale

Curriculumreform. KIPF stellt die entschlossene Reaktion der Altsprachler ausführlich dar. „Kris-tallisationspunkt“ war ihm zufolge der Didaktische Ausschuss des Deutschen Altphilologenverbandes, der unter Leitung von KARL BAYER alle didaktischen Erneuerungsbestrebungen unserer Fächer zusammenfasste und strukturierte. Nach Kipf bildete die Grundlage des Ausschusses, dem anzugehören der Verfasser die Freude und Ehre hatte, „eine völlig neue Strategie zur Legitimation des altsprachlichen Unterrichts“. Im Abwehrkampf gegen die existenzgefährdenden Angriffe mancher Curriculumreformer (vor allem SAUL B. ROBINSONS, eines Direktors am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) wurde eine „Matrix von Fachleistungen“ erstellt, die weit über den bisher stark betonten Sprachunterricht hinausging. Inhaltsklassen des altsprachlichen Unterrichts waren nunmehr (1) Sprache, (2) Literatur, (3) Geschichte, Staat, Gesellschaft, (4) Grundfragen menschlicher Existenz (Humanismus). Inhaltsklasse 3 und 4 standen nunmehr gleichberechtigt neben Klasse 1 und 2; das bedeutete den entscheidenden Schritt zur sog. Multivalenz, zur vielseitigen Verwertbarkeit vor allem des LU!

Hinzu kam die Erweiterung der didaktischen Bezugspunkte. Während bisher allein das Fach mit seinen Inhalten dominierte, sollten jetzt auch die Beziehungen zu den Adressaten des Unterrichts (also die Schüler und Schülerinnen) und zur umgebenden Gesellschaft mit ihren politischen, ethischen, religiösen, sozialen und anderen Problemen in der Unterrichtspraxis berücksichtigt werden.

FRIEDRICH MAIER hat die Bedeutung dieser radikalen didaktischen Wende in seinem neuen Buch „Weltkulturerbe Antike“ (2005, S. 6f.) herausgearbeitet: „Die Existenznot, in die das Fach (Latein) von außen gebracht worden war, stellte sich im Nachhinein als Glücksfall heraus; damals vollzog sich in der Geschichte des altsprachlichen Unterrichts zweifellos eine epochemachende Wende. Man brach mit einer über ein Jahrtausend alten Tradition ... Neben das Übersetzen ... traten die Interpretation und deren Anforderungen einer ethischen und ästhetischen Auseinandersetzung mit dem Text ... Der gesamte

Lateinunterricht hat damit ein anderes, vielseitigeres und attraktiveres Aussehen bekommen.“

Wie sich der LU vor Ort tatsächlich änderte, ist kaum dokumentiert. Am ehesten bilden wohl die Lehrmittel den Ablauf der Unterrichtsstunden ab. Die Sprachlehrbücher änderten sich schlagartig, sie wurden lebendiger, bunter, schülergerechter, von den Texten her interessanter und diskussionswürdiger.

Ich selbst unterschied drei „Generationen“ von Lehrbüchern, an denen ich in unterschiedlicher Funktion mitarbeiten durfte. Als bloße Beispiele, die auf andere Werke leicht übertragbar sind, seien genannt: LEITSCHUH: Lateinisches Unterrichtswerk 1950ff., ROMA 1975ff., FELIX 1995ff. Es wäre reizvoll, an diesen und ähnlichen Verlagsprodukten herauszuarbeiten, welche gewaltigen Veränderungen die jeweilige neue Generation hervorbrachte. Nur vier Beispiele führe ich an: die Reduktion des Lernwortschatzes aufgrund statistischer Untersuchungen, die Straffung der Grammatik durch Verzicht auf selten vorkommende Randphänomene und Ausnahmen, die Zugangserleichterung zu den Lesestücken durch inhaltliche Einführungen sowie die Gestaltung von inhaltlichen Sequenzen, an denen ein zusammenhängendes Kulturwissen vermittelt werden kann.

Mit den didaktischen Erweiterungen der Sprachlehrbücher in Richtung Multivalenz sind die neuen Textausgaben zu vergleichen, die die lateinische Lektüre ebenfalls spannender, pluraler, bildender machten. Der Band AUXILIA 50 (hrsg. von Stefan Kipf) widmet sich schon im Titel diesem Fortschritt: „Alte Texte in neuem Rahmen“. Ich selbst habe darin die Geschichte der lateinischen Textausgaben seit 1945 dargestellt und die Neuerungen kommentiert.

Wo stehen wir heute?

Wir ziehen eine Zwischenbilanz: Durch die Übernahme des sog. didaktischen Dreiecks (Fach – Abnehmer – Gesellschaft) und die Einführung der vier gleichwertigen Inhaltsklassen (Sprache – Literatur – Gesellschaft, Staat, Geschichte – Grundfragen menschlicher Existenz) hat das Fach Latein in der didaktischen Theorie und auch in der Praxis seine Identität, d. h. seine

Ziele, Themen, Lehrmethoden verändert: Es ist vom bloßen Sprach- und Übersetzungsfach zum umfassenden („multivalenten“) Bildungsfach geworden. Pragmatisch hat man es daher ein „Mehrzweckinstrument“ genannt, das gerade durch seine Vielseitigkeit wieder konkurrenzfähig geworden ist (Französisch zum Beispiel konzentriert sich auf nur ein einziges, zweifellos wertvolles Hauptziel, die „kommunikative Kompetenz“).

Damit wird unbestreitbar: Im Gegensatz zu jener Meinung, ein „Uraltfach“ wie Latein könne sich doch nicht mehr wandeln, denn weder an Formenlehre, Syntax und Vokabeln lasse sich drehen noch an den 2000 Jahre alten Texten – im Gegensatz zu einer solchen Meinung hat Latein bewiesen, dass es sein Selbstverständnis verändern konnte, dass es aktueller, schülergerechter, bildender geworden ist. Lateindidaktik war in den letzten Jahrzehnten eindeutig eine Didaktik der Veränderung; wird sie es auch in Zukunft sein?

Hierdurch sind wir bei der entscheidenden Frage angekommen: Wohin steuert unser Lateinunterricht? Wird er fortschreiten auf dem Wege der Curriculumreform, d. h. seine Multivalenz in Richtung Universalität ausdehnen? Oder wird er ein neues Zentrum herausbilden, die Vielseitigkeit zugunsten eines Schwerpunkts einschränken? Oder wird er gar den Rückzug antreten, sich auf seinen herkömmlichen sprachlichen Kern besinnen?

Rückwärtsgang der Altkonservativen

Fangen wir mit der dritten der eben erwähnten Möglichkeiten an: Rückkehr zu der gleich nach dem 2. Weltkrieg praktizierten Dominanz der sprach- und formal-bildenden Kräfte des LU. Es kann nicht geleugnet werden, dass diese angesichts der multivalenten Neuerungen etwas in den Hintergrund getreten ist, neuere didaktische Veröffentlichungen dazu sind eher selten geworden. Von daher kann man einer Tendenz nur zustimmen, im Interesse der Sprachkompetenz der Schüler auf einer soliden Kenntnis der unverzichtbaren grammatischen Phänomene zu bestehen.

Um so bedauerlicher ist es, dass ein diesbezüglicher Versuch missglückt ist. Das allein in Bayern

zugelassene Lehrbuch AUSPICIA (2004ff.) hat das Kind mit dem Bade ausgeschüttet. Wenn allein 24 der insgesamt 79 Kapitel des ersten Bandes sich ausschließlich in streng vertikaler Reihenfolge mit der 3. Deklination beschäftigen (jeweils zwei bis drei lateinisch-deutsche und ein deutsch-lateinischer Abschnitt!), so erinnert das fatal an die unmittelbar nach 1945 herausgekommenen Werke (s.o.). Und wenn die ersten sechs Kapitel nicht einen einzigen Satz, geschweige denn einen Text enthalten, sondern nur Einzelformen, dann kann man sich im Vergleich zur Didaktik moderner Fremdsprachen durchaus vorstellen, welchen Eindruck bei den Schülern und Schülerinnen ein solcher Einstieg in die alte Sprache hervorrufen wird.

Das Werk hat im FORUM CLASSICUM schon mehrere Proteste hervorgerufen (Westphalen 3/2004, Fink 4/2004, Schirok 1/2005, Flemmig ebd.), denn die soeben dargestellte Modernisierung des Faches ist von Seiten der Autoren weitgehend missachtet worden. Trotzdem genießt das Lehrbuch gegenwärtig eine nicht unbeträchtliche Akzeptanz. Heißt das, dass so manche Lateinkollegen und -kolleginnen den Fortgang der Didaktik nicht zur Kenntnis genommen haben oder aber – schlimmer noch – den Fortschritt ablehnen und lieber wieder den Rückwärtsgang einschalten, zugunsten eines prädominanten Sprachtrainings. „Zurück in die Höhle?“

Neue Identität: 2000 plus?

Ein kühnes, manchen Leser sicher abschreckendes Bild steht mir vor Augen: Hat sich, entsprechend der neueren Didaktik, unser Lateinunterricht seit 1945 entwickelt vom Grammatiksteinbruch über eine curriculare Festung zum anspruchsvollen Bildungspalast?!

Lassen Sie mich, um diese letztere, sicher fragwürdige Vokabel zu erklären, die angebahnte Bereicherung des LU in Richtung universaler Bildungsziele in zehn Stichworten zusammenfassen:

1) LU bleibt nach wie vor die **Basissprache Europas** (KLAUS WESTPHALEN), d. h. er verspricht eine vorzügliche Denkschulung, eine tiefgehende formale Bildung, einen Schlüssel zum elaborierten Code unserer Muttersprache

und nicht zuletzt einen nützlichen Zugang zu den modernen romanischen Sprachen.

- 2) LU hält fest an seiner Zielsetzung, **Grundfragen menschlicher Existenz** (DAV-Didaktikausschuss) in schülergerechter Auswahl zu durchdenken, sie als ethische Aufgabe zu verstehen.
- 3) LU fordert **existenziellen Transfer** (HEINZ MUNDING), d. h. nicht die bloße Vermittlung von Können und Wissen, sondern das Einbringen der eigenen Person, der eigenen Werte in die Diskussion mit dem Gegenüber des Textes.
- 4) LU bezieht sich auf eine **humanistische Verantwortungsethik** (KLAUS WESTPHALEN), d. h. er sucht Bereitschaft zu erwecken, Verantwortung in wesentlichen Bereichen des Menschseins zu übernehmen.
- 5) LU verlangt und vermittelt **historische Kommunikation** (PETER WÜLFING), d. h. eine von den Anfragen und Problemen der Neuzeit geleitete Auseinandersetzung mit Antworten der Antike.
- 6) LU widmet sich den **Fragen und Problemen der Jugendlichen** (WOLFF-RÜDIGER HEINZ, GERHARD HEY), d. h. es werden auch lateinische Texte gelesen, die nicht im antiken literarischen Zusammenhang stehen, sondern die existenziellen Fragen unserer gegenwärtigen Schüler thematisieren.
- 7) LU vermittelt eine weit ausgreifende **allgemeine Bildung** (KLAUS WESTPHALEN), d. h. er leitet im Sinne WILHELM VON HUMBOLDS dazu an, „soviel Welt als möglich zu ergreifen“.
- 8) LU macht mit den **kulturellen Grundlagen Europas** (FRIEDRICH MAIER) vertraut, d. h. er greift wie kein zweites Fach auf die geistigen Wurzeln unserer Gegenwartskultur zurück.
- 9) LU setzt sich unter dem Stichwort **Antike und Gegenwart** (FRIEDRICH MAIER) komparativ mit unserer politischen, geistigen, religiösen Geschichte auseinander; das Altertum wird nicht nur als Folie, sondern als Herausforderung begriffen.
- 10) LU gehört zum **Weltkulturerbe** (FRIEDRICH MAIER), denn die klassische Antike hat ja nicht nur Europa befruchtet; sie gehört in die Schatzkammer unseres Universums.

Es ist natürlich nicht zu leugnen, dass viele dieser multivalenten Bestandteile und Zielsetzungen des modernen LU ineinander übergehen. Auch wird mancher Leser weitere Werte des LU vermissen, z. B. Kulturelle Erinnerung (RAINER NICKEL), Erkenntnisse und Methoden der Linguistik (HANS-JOACHIM GLÜCKLICH, WILLIBALD HEILMANN), Lateinsprechen im Unterricht (ANDREAS FRITSCH, WILFRIED STROH). Jedoch mag die Aufzählung in dieser Form genügen, um zu zeigen, dass das Fach zu Anfang des 21. Jahrhunderts über einen ungewöhnlichen Reichtum didaktischer Ansätze verfügt.

Multivalentes Fach – multiple Unterrichtsmittel

Die moderne Lateindidaktik hat ohne Zweifel den Unterricht stark verändert, allerdings liegen keinerlei empirische Untersuchungen vor, die über Intensität und Ausbreitung modernen Lehrens und Lernens im Klassenunterricht Auskunft geben könnten. Daher sind wir wieder auf das Spiegelbild der Unterrichtsmittel angewiesen. Zu bedenken ist dabei, dass die meisten der multivalenten Bildungsziele eher reiferen Schülern zuzumuten sind. Für die Latein-Anfänger genügen wiederholte Ausflüge in diese Bereiche, denn im Vordergrund müssen für sie selbstverständlich das Erlernen der lateinischen Sprache und der Grundlagen formaler Sprachbildung stehen.

Für die drei traditionellen Phasen des LU stehen folgende neue Unterrichtsmittel, alle nach dem Jahr 2000 erschienen, zur Verfügung:

A . Spracherwerbsphase („Unterstufe“)

Hierfür sind neben den erwähnten AUSPICIA (Latein-Buch-Verlag Lappersdorf) folgende Unterrichtswerke erschienen bzw. im Aufbau: Für Latein als 1. Fremdsprache LATEIN MIT FELIX (Buchner, Oldenbourg); für Latein als 2. Fremdsprache CURSUS (Oldenbourg, Buchner, Lindauer), ITER ROMANUM (Schöningh), PRIMA (Buchner), ACTIO (Klett); für Latein als 3. oder 4. Fremdsprache LITORA (Vandenhoeck & Ruprecht).

Die Durchsicht der Werke ergab, dass sie sämtlich von den Anregungen der multivalenten Bildungsziele profitieren, jedoch diese nur selten systematisch eingebracht haben (z. B. gibt es hier und dort die Rubriken „Latein lebt“ und „Antike

und Gegenwart“). Insgesamt aber darf behauptet werden, dass Latein schon in der Spracherwerbphase weit stärker als bisher seine pluralen Bildungsabsichten offenbart und zu verwirklichen sucht, weswegen ich mich nicht scheue, von einer vierten Generation von Sprachlehrbüchern nach dem Kriege zu sprechen.

B . Mittelstufenlektüre (Übergangs-, Erst-, Autorenlektüre)

Diese Phase, so scheint mir, ist das Experimentierfeld des multivalenten Faches geworden; hier hat sich der Charakter des LU am stärksten verändert (vgl. CLEMENT UTZ u. a.: Vom Lehrbuch zur Lektüre, AUXILIA Bd. 36, 1994). So existieren nach meiner Zählung sechs verschiedene Angebote, von denen natürlich unterschiedlich Gebrauch gemacht wird; ein Überblick über den tatsächlichen Absatz und die Verwendung der Unterrichtsmittel ist leider nicht erhältlich.

Die sechs aktuellen Lektüreangebote der lateinischen Mittelstufe:

- a) **herkömmliche Autorenlektüre**, typische Anfangsautoren (z. B. CAESAR, NEPOS, TERENZ), später anspruchsvollere Literatur (vor allem OVID, SALLUST)
- b) **spezielle Überganglektüre**, d. h. leichte, interessante, manchmal sogar neu verfasste Texte (z. B. STUDIO; TOLLE LEGE, dies auch zu e gehörig; TRANSIT, dies auch zu c gehörig)
- c) **erleichterte Autorenlektüre**, teilweise in Form sog. *easy readers* (z. B. CLARA; TRANSIT, ab 1998; TRANSFER)
- d) **themenbezogene Lesebücher** mit starker Betonung des Kulturerbes (vor allem PEGASUS, 2002, mit dem 2005 erschienenen, hoch signifikanten Lehrerkommentar)
- e) **schülerorientierte Lesebücher**, gezielt bezogen auf „Fragen und Probleme der Jugendlichen“ (TOLLE LEGE; demnächst Bd. II von PRIMA)
- f) **traditionelle Autorenlesebücher**, „Anthologien“ (Bd. III von PRIMA, in Vorbereitung) (Daneben sind m. E. aktuell geblieben die Lesebücher ELECTIO 1996, GUSTULA 1989, Gebhardt/Kroh: LATEINISCHE ÜBERGANGSLEKTÜRE 1991, die sämtlich auch für die Oberstufe geeignet sind.)

C. Lektüreangebote der Oberstufe (Grund- und Leistungskurse)

Hierfür liegen nach meiner Kenntnis keine speziellen Neuerscheinungen vor. Auch die didaktische Literatur hält sich auf diesem Gebiet merkwürdig zurück, obwohl doch mit der Verkürzung der Gymnasialzeit viele Probleme ins Haus stehen. Zur Verfügung stehen nach wie vor die traditionellen Ausgaben anspruchsvoller Schriftsteller (wie VERGIL, HORAZ, CATULL, CICERO, TACITUS, SENECA) sowie die auch themenbezogenen Hefte der Reihe ANTIKE UND GEGENWART. Noch immer lässt sich ein LU mit solchen Texten als Höhepunkt des Faches bezeichnen, zumal wenn die multivalenten Bildungsziele dabei verwirklicht werden.

Das Fach auf der Suche nach Identität?

Ein Kollege und Freund regte folgendes Bild an: Da steht der Lateinlehrer als Kapitän auf der Brücke, doch wohin steuert er sein Schiff, unseren Lateinunterricht? Hat dieser sein heimatliches Gestade, die formale Sprachschulung, schon verlassen? Welche der zehn Inseln der multivalenten Bildungswerte wird das Schiff anlaufen? Oder ist das Ziel gar ein ganz neuer Kontinent, das „Bildungsfach Antike“?

Vor dem zuletzt genannten Weg ist nur zu warnen. Wo wäre im Gymnasialcurriculum hierfür ein Platz zu finden? Die aus lateinischen Originaltexten und der antik-europäischen Geistes-tradition rekonstruierte Bildung ist selbst in Europa nur partiell bestimmend, von den übrigen Weltkulturen ganz zu schweigen. Auch schulpolitisch wäre das verhängnisvoll, denn es existiert im Fächerkatalog des Gymnasiums keine Gruppe von so genannten „Bildungsfächern“. Latein ist und bleibt daher im Chor der „Fremdsprachen“ gut aufgehoben. Und schließlich wäre ein pures oder vorwiegendes „Kulturfach“ auch schwer mit dem Leistungskonzept des deutschen Gymnasiums zu vereinbaren, das sehr konkrete Anforderungen zu stellen pflegt.

Vor der Rückkehr schnurstracks in den Heimathafen Sprachtraining habe ich ebenfalls zu warnen. Hätte das Fach Latein in den 70er Jahren auf dieser Bastion beharrt, würde es heute kaum noch existieren. Die didaktische Wende hat den

LU nicht nur gerettet, sondern auch nachweisbar attraktiver gemacht.

Wie mir scheint, bleibt somit nur eine neue Identität des Faches, die aus dem **Dualismus von Sprache und Bildung** besteht. Im LU muss eine Balance hergestellt werden zwischen formaler Grundbildung durch Sprache und multivalenter Geistesbildung durch Literatur.

Unsere bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass das Fach bereits an der Schwelle dieser neuen, dualistischen Identität steht. Freilich gibt es noch sehr viel zu überdenken, zu erforschen, zu planen, zu erproben und durchzuführen. Die Vorfrage lautet: Ist ein Dualismus von Sprache und Bildung überhaupt theoretisch zu rechtfertigen, etwa im Sinne von WILHELM VON HUMBOLDT, der beide Prinzipien sehr eng zusammenrückt? Und am Ende steht die auf die Praxis bezogene Hauptfrage: Wie kann der Lehrer mit diesem Dualismus zurechtkommen? Muss er die Waagschale der beiden Prinzipien stets gleich einstellen, oder wird in der Unterstufe die Sprachbildung schwerer wiegen, in der Mittelstufe (wenn eine gewisse Übersättigung durch grammatisches Training eingetreten ist) die kulturelle oder auch die personale Bildung mehr ins Gewicht fallen? Ist im Leistungs- oder Grundkurs schließlich die perfekte Balance herzustellen, wenn schwierige Texte übersetzt, interpretiert und existenziell bewältigt werden sollen?

Und was ist mit unseren Schülern ?

Am entschiedensten hat in den letzten Jahrzehnten FRIEDRICH MAIER für eine neue Identität des LU gekämpft; sein neuestes Buch heißt daher „Weltkulturerbe Antike“.

In diesem Band versucht er auch, die neue Richtung durch empirische Befragungen zu unterstützen; so gelingt es ihm, überwiegend positive Stellungnahmen von Lehrern, Eltern und nicht zuletzt Schülern und Schülerinnen für entsprechende neue Zielsetzungen zu erhalten.

Aber haben wir auch die Rechnung mit den Latein-Lernern gemacht? Ist etwa der neue Weg zu idealistisch gedacht? Wird es tatsächlich gelingen, die zwei wertvollen Säulen menschlicher Existenz, Sprache und Bildung, in einem Fach erfolgreich zu vereinigen und zu vermitteln?

Meiner Meinung nach darf der LU nie die Frage vergessen, ob er mit seinem höher gesteckten Programm nicht eine Überfrachtung der Inhalte und eine Überforderung der Schülerinnen und Schüler hervorruft. Findet nicht schon heute manches Mal oder vielleicht gar öfters der LU in einer *Scheinwelt* statt, in der *Illusion*, die Schüler könnten die lateinischen Texte wirklich „lesen“? Die große Zahl von Übersetzungshilfen, das geringe Volumen der tatsächlich übersetzten Texte, die Ablenkung vom originalen Latein durch deutsche Zusatztexte und Erläuterungen, nicht selten auch durch übertriebene Visualisierung, schließlich die flexiblen, tendenziell gesenkten Bewertungsmaßstäbe – das sind Menetekel, die bei der didaktischen Postulierung von idealistischen Bildungszielen nicht übersehen werden dürfen.

Wird der moderne LU nicht nur den Interessen der Lernenden angemessen sein, sondern auch auf die Fähigkeiten der Schüler, zumal bei kürzerer Gymnasialzeit, Rücksicht nehmen? Oder sind gar Schüler und Schülerinnen schon jetzt den Anforderungen des lateinisch geschriebenen

Textes kaum noch gewachsen? Eine empirische Untersuchung von KARL BAYER wird hierüber exemplarisch Auskunft erteilen können.

Ein neuer Didaktischer Ausschuss tut Not

Ich erlaube mir, diese Ausführungen mit einem Vorschlag zu schließen. Vor 35 Jahren hat der Didaktische Ausschuss des DAV dem Fach Latein aus einer Existenzkrise geholfen. Heute befinden wir uns zum Glück nicht in einer derartigen Notlage, jedoch verlangt das Identitätsproblem des Lateinunterrichts m. E. erhebliche Denkanstrengungen. Wohin steuert der LU? Wer ist der Steuermann? Welche Ziele können im achtjährigen Gymnasium noch angesteuert werden? Wird das Fach angesichts der aktuellen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Probleme und Erwartungen seinen Kurs auf Dauer einhalten können?

Ein probates Mittel, diese und viele andere Fragen zu lösen, wäre die Einrichtung eines neuen Didaktischen Ausschusses durch den Deutschen Altphilologenverband!

KLAUS WESTPHALEN,
Garmisch-Partenkirchen

Vom Sinn und Zweck des lateinischen Anfangsunterrichts

1. Latein und Verstandeschulung

Wie ANDREAS FRITSCH völlig zu Recht bemerkt, geht es in der bayrischen Schulbuchdebatte nicht so sehr um die Eignung von Lehrbüchern der dritten oder jetzt vielleicht auch vierten Generation für den lateinischen Anfangsunterricht, sondern um die didaktischen Grundsätze und die didaktischen Entscheidungen, auf die diese Bücher und die Debatte darüber zurückgehen. Es geht also um Sinn und Zweck, Inhalt und Methode des lateinischen Anfangsunterrichts.¹

Es geht aber auch, wie WOLFGANG JÜTTNER es unlängst einmal in anderem Zusammenhang formuliert hat, darum, dass derjenige, der „mit seinen Visionen für Kinder die Eltern nicht überzeugen kann, etwas falsch gemacht hat.“²

Im Folgenden möchte ich darlegen, warum ich die didaktischen Grundsatzentscheidungen, die insbesondere den Unterrichtswerken der dritten Generation zugrunde liegen, für wenig überzeugend halte. Die Mängel, die dieser

Konzeption von lateinischem Anfangsunterricht anhaften, sind nicht, wie GERHARD FINK meint, nur „herbeigeredet“³, sondern tatsächlich vorhanden und aus meiner Sicht auch nicht unerheblich im Vergleich zu dem, was Lateinunterricht einmal war und was er heute wieder sein könnte.

„Das Lateinbuch als Lehrbuch Europas“ (GUSTAV SEIBT) gibt es in Deutschland seit KARL DEM GROSSEN, und Lateinunterricht war über die Jahrhunderte hinweg bei unterschiedlicher Gewichtung und Zielsetzung wohl auch immer mehr Sprach- als Literaturunterricht.⁴ Jedenfalls hat MANFRED FUHRMANN in seinem in Dresden gehaltenen Vortrag auf den engen Zusammenhang zwischen dem humanistischen Gymnasium und der Weltgeltung der deutschen Natur- und Geisteswissenschaft hingewiesen.⁵ Im Hinblick auf diesen von Fuhrmann konstatierten Zusammenhang könnte man fragen, ob es denn wirklich Zufall war, dass das Fernrohr,