

Kurs halten zwischen Tradition und Fortschritt

Zu Klaus Westphalens Situationsanalyse

Der didaktische Kassensturz, den KLAUS WESTPHALEN im FORUM CLASSICUM 3/2005 für den Lateinunterricht gemacht hat, ist zutreffend. Er ist aus der weiten Distanz des Pädagogik-Professors geschrieben, doch verrät er den nach wie vor scharfen Blick des Fachmanns für die neuralgischen Punkte dieses Gymnasialfaches. Ich kann seiner Situationsanalyse in allen Punkten vor dem Hintergrund meiner kaum kürzeren Erfahrung voll zustimmen. Allerdings veranlasst mich meine fast andauernde Präsenz unmittelbar „vor Ort“, ob im Hörsaal oder im Klasszimmer, ein Kernstück der Reformbemühungen des Faches mit Nachdruck herauszustellen, das Westphalen in seiner Analyse gewiss mitbedacht, aber nicht eigens angesprochen hat.

1. Neujustierung der Alten Sprachen

Die „Kopernikanische Wende“ der Pädagogik in den 70er Jahren hat die Alten Sprachen in eine bis dahin noch nie so bedrohliche Existenznot gebracht, aus der sie sich nur unter Aufbietung aller Kräfte herauskämpfen konnten. Dies ist zweifellos das nachhaltigste Verdienst des DAV und seiner Vertreter im vergangenen Jahrhundert. Der Didaktische Ausschuss hat hier den Bestand der Fächer gesichert und zugleich durch eine überzeugende Konzeption die programmatische Vorgabe für ihre Zukunft geschaffen. Innerhalb des bildungstheoretischen Rahmens der sog. DAV-Matrix von 1971, der wissenschaftlich und empirisch abgesichert worden ist, hat sich in den nachfolgenden Jahrzehnten ein Wandel des Lateinunterrichts vollzogen, der ihm nach außen und innen ein ganz neues Profil gab.

Dieses Profil prägte sich in den Lehrplänen, Lehrbüchern, Textausgaben, Prüfungsformen, Unterrichtsmethoden, Werbematerialien eindrucksvoll aus. Zweifellos hat sich dadurch die bildungspolitische und gesellschaftliche Akzeptanz des Faches erhöht. Da sich zudem alle Fächer des Gymnasiums gleichermaßen am Curriculum-Konzept orientierten und danach organisierten, standen sie sich zwangsläufig auf gleicher Ebene gegenüber. Latein und Griechisch gerieten so durch die universale Schulreform aus ihrer Iso-

lation, in die sie seit dem Kriegsende zunehmend geraten waren.

Der Wandel des Lateinunterrichts hat sich jedoch nicht quasi automatisch und ohne weiteres Zutun als Folge der DAV-Matrix ergeben; diese gab nur den Impuls dazu, allerdings einen Impuls mit solch dynamischer Wirkung, dass sich viele Fachvertreter, jüngere und ältere, davon erfassen ließen. Was damals vor sich ging, war in der Tat faszinierend.

SAUL B. ROBINSOHN, der Archeget der Curriculum-Reform und großer Gegner der humanistischen Fächer (wegen „des Versagens der ‚humanistisch Gebildeten‘ vor der nationalsozialistischen Barbarei“), hatte den Alten Sprachen eine einzige Chance für ihren Fortbestand in der „neuen Schule“ zugestanden; sie sollten „die Abschaffung dieses Unterrichts durch rationale Begründungen, zum Beispiel mit den hier vorgeschlagenen Mitteln, aufhalten“, also mit Hilfe der Kriterien und Kategorien, die der „Curriculumentwicklung“ zugrunde gelegt waren.

Das bedeutete: Man musste sich mit den Theorien von Bildung und Pädagogik auseinandersetzen, sich das Instrumentarium der pädagogisch-didaktischen Forschungsarbeit aneignen, um die Fächer einerseits nach außen hin bildungstheoretisch mit akzeptablen Gründen abzusichern, andererseits nach innen dementsprechend in Zielen und Inhalten neu zu formatieren; das war zweifellos die Geburtsstunde einer echt wissenschaftlichen Didaktik der Alten Sprachen. Am altsprachlichen Unterricht vollzog sich ein Wandel an Haupt und Gliedern. Alle bis dahin verwendeten Methodiken waren ja nichts anderes als selbst gestrickte Unterrichtskonzepte, in denen die Verfasser ihre eigenen Praxis-Erfahrungen zu einer mutmaßlich allgemeingültigen Idee von Lateinunterricht „hochrechneten“. Nirgends gründete die Konzeption auf den Erkenntnissen der Allgemeindidaktik oder orientierte sich an den Ergebnissen der didaktischen und pädagogischen Bezugswissenschaften. Der altsprachliche Unterricht genügte sich gewissermaßen selbst.

Die Curriculumreform erzwang die Abkehr von solcher Autarkie. Geradezu schlagartig setzte

der Prozess der didaktischen Applikation ein, d. h. man begann, Stück für Stück die für ein Sprach- und Literaturfach relevanten Grunderkenntnisse der Didaktik und Pädagogik auf Latein (und auch auf Griechisch) hin anzuwenden, um dadurch seine Zielsetzung, seine methodische Ausrichtung und nicht zuletzt seine Legitimation auf eine wissenschaftlich begründete Basis zu stellen. Man mobilisierte in diesem Existenzkampf alle Kräfte. Als erstes umfassendes Ergebnis legte 1973 der Didaktische Ausschuss des DAV die Schrift „Lernziele und Fachleistungen – Ein empirischer Ansatz zum Latein-Curriculum“ (hg. von KARL BAYER im Auftrag des DAV) vor.

Zu den Protagonisten gehörten damals, um nur einige zu nennen, eben gerade KLAUS WESTPHALEN (Bildungsziele, Motivationslehre), dazu OTTO SCHÖNBERGER (Lernzielanalyse), HERMANN STEINTHAL (Sprachtheorie), KARL BAYER (Leistungsmessung), MANFRED FUHRMANN (Ausweitung des Lektürekansons bis Mittelalter und Neuzeit), WERNER SUERBAUM (Text-Bild-Hermeneutik), HEINZ MUNDING (Transfer), HEINRICH KREFELD (affektive Lernstufen), WILLIBALD HEILMANN (Textgrammatik), HERMANN KEULEN (Kreativität), UDO FRINGS (Rezeptionsgeschichte), PETER PETERSEN (Lerntheorien), HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (Interpretationslehre), HELMUT VESTER (Linguistik), DIETER LOHMANN (Vergleichstheorie), GERHARD FINK (Übungspsychologie), JOACHIM KLOWSKI (Gesellschaftstheorie), EDITH SCHIROK (Lehrmethodik). RAINER NICKEL, dem seinerzeit am IPTS in Kiel eine Sonderstellung zukam, hat sich das bleibende Verdienst erworben, erstmals die sich allmählich abzeichnende Neujustierung der Alten Sprachen in einer zusammenfassenden Studie dargestellt zu haben: „Die Alten Sprachen in der Schule“ 1974¹, 1978².

2. Die „Einheit des Lateinunterrichts“

Signum dieses Umbruchs war der Wille aller, das seit langem Bewährte und das neu Aufgenommene (das Tradierte und das Rezipierte) so auszubalancieren, dass sich daraus eine für die Zukunft stabile „Einheit des Lateinunterrichts“ (GLÜCKLICH) ergab. Mir war es damals vergönnt, an diesem Prozess der didaktischen Erneuerung der Alten Sprachen ebenfalls an her-

ausgehobener Stelle (ISP München) teilzuhaben. Gleich zu Beginn verspürte ich in jener Phase des Umbruchs den Impuls, ein grundlegendes Werk zur Didaktik des Lateinunterrichts zu verfassen, in dem nicht bloß der Sprachunterricht wissenschaftlich begründet wurde, sondern auch der Lektüreunterricht eine von allen möglichen Seiten her (der allgemeinen Literaturdidaktik, der Interpretationslehre, der Übersetzungstheorie, der Modelltheorie, der Rezeptionsforschung, der Vergleichslehre, der Bilddidaktik, der Theorie der Politischen Bildung, der Prüfungspsychologie, der Leistungsmessung in Spracharbeit und Interpretation usw.) abgestützte Konzeption erhielt.

Dieses Vorhaben verlangte eine zeitaufwendige und tiefgreifende Auseinandersetzung mit den angedeuteten Forschungsbereichen. Zugute kam mir dabei meine 15jährige Mitarbeit im Bildungsbeirat des Philologenverbandes und besonders eben meine 7jährige Arbeit am ISP (Staatsinstitut für Schulpädagogik) in München; denn hier lernte ich es, meine Fächer gewissermaßen von außen zu betrachten und die Alten Sprachen in der Auseinandersetzung mit den Vertretern der anderen Fächer im Fächerkanon des Gymnasiums richtig einzuordnen. Das ISP bot mir auch die beste Möglichkeit, Latein und Griechisch mit den gymnasialdidaktischen und -pädagogischen Bezugsdisziplinen in Beziehung zu setzen. Hier wuchs mir auch die Einsicht zu, dass gerade der Lateinunterricht, um konkurrenzfähig zu bleiben, unbedingt einer überzeugenden und umfassenden fachdidaktischen Grundlegung bedurfte.

Allerdings dauerte es über sechs Jahre, bis das dreibändige Werk „Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt“ (1979-1985, 1036 Seiten) fertig gestellt war; ich schrieb es zum größten Teil im „Amateurstatus“, in der Freizeit und im Urlaub. Ein Vorteil war, dass ich das theoretisch Erarbeitete in der Praxis des eigenen Unterrichts selbst erproben oder später auch meine Studenten ebenda auf seine unterrichtliche Tauglichkeit testen lassen konnte. Der wissenschaftliche Status des hauptamtlichen Fachdidaktikers wurde mir recht spät an der Universität München zuteil, eigentlich erst an der Humboldt-Universität zu Berlin. Hier konnte ich dann den 3 Bänden der Didaktik zwei weitere hinzufügen.

Dazu gelang es, die didaktische Reihe AUXILIA, in der alle didaktisch engagierten Kolleginnen und Kollegen publizieren können, auf nahezu 50 Bände auszubauen.

Zwei meiner Schüler, ANDREAS MÜLLER und MARKUS SCHAUER, ließen sich noch in München spontan von mir dazu anregen, in einer wahren Herkulesarbeit alle bisherige didaktische Literatur erstmals in einer Bibliographie „Clavis Didactica Latina“ (1994) zusammenzustellen (der bald die „Clavis Didactica Graeca“, 1996, folgte). Bereits 1978 war HANS-JOACHIM GLÜCKLICHS „Lateinunterricht“ erschienen, der abrißartig die didaktischen und methodischen Neuansätze präsentierte. Das von WILHELM HÖHN und NORBERT ZINK herausgegebene „Handbuch für den Lateinunterricht“ (Sekundarstufe II, 1979, Sekundarstufe I, 1987) verfolgte denselben Kurs. In allen diesen Publikationen manifestierte sich die erfolgreiche Arbeit derer, die sich engagiert und kompetent an der Reform des altsprachlichen Unterrichts beteiligten.

3. Bedarf an fachdidaktischer Lehre und Forschung

In diesem Erfolg spiegelte sich aber zugleich die Not der Alten Sprachen: ihr Defizit an universitärer Didaktik. Die veröffentlichten Arbeiten wurden fast ausnahmslos nicht von hauptamtlichen Universitätslehrern geschrieben. In der didaktischen Lehre und Forschung an der Universität sind von Anfang an alle anderen Fächer des Gymnasiums den Alten Sprachen haushoch überlegen. Als wissenschaftliche Forschungsdisziplin gibt es eine Didaktik der Alten Sprachen fast nirgends. Mit ein paar Stunden Lehrangebot „Aus der Praxis für die Praxis“ verschafft man ihr nahezu überall ein universitäres Alibi. Mir ist niemals, auch nicht nach weit über vierzig Jahren Arbeit für die Klassischen Sprachen – schon gar nicht in den acht Jahren als Vorsitzender des DAV – verständlich geworden, warum man gerade die Fachdidaktik der sensibelsten, weil gefährdetsten Fächer des Gymnasiums an der Universität auf Sparflamme kochen will.

Hat die Fachwissenschaft ihre Disziplinen als Bildungsfächer bereits abgeschrieben? Oder glaubt man dort, Latein und Griechisch seien

so traditionsgefestigt, so sich selbst genügend, dass sie unbeschadet und sich stets aus sich selbst erneuernd durch die Zeiten gehen, dass demnach jedes Arrangement mit den Erfordernissen einer sich wandelnden Welt und der sich darin verändernden Schüler überflüssig, wenn nicht gar schädlich sei? Man sollte zur Kenntnis nehmen: Die Alten Sprachen liegen nicht wie Findlinge in der Landschaft – mächtig und jeder Witterung trotzend, aber wirkungslos und ohne Bezug zur Umwelt. Sie sind sozusagen lebendige Organismen, die, wie ihre Rezeptionsgeschichte zeigt, in ständigem osmotischen Austausch mit der Gesellschaft stehen und erst dadurch ihre kreativen Potenzen entfalten. Man muss sie funktionstüchtig erhalten. „Wie viel Antike braucht die Zukunft?“ Eine solche Frage stellt sich dem Fachwissenschaftler von Natur aus nicht. Wohl aber dem, der die Antike als humanistischen Bildungsraum zur Wirkung bringt. Die dafür Verantwortlichen kommen demnach nicht umhin, auf die Bedürfnisse und Erwartungen derer, die sich daran bilden wollen, Rücksicht zu nehmen.

4. Zukunftsaufgaben in Theorie und Praxis

All die Fragen, die KLAUS WESTPHALEN als für die Zukunft des Lateinunterrichts wichtig hinstellt und die dringend nach einer Antwort verlangen, lassen sich nicht im lockeren Gespräch unter Fachleuten, auch nicht in einem systematischen Erfahrungsaustausch der Praktiker lösen. Wie viel Sprachunterricht, wie viel Lektüreunterricht bei knappster bemessener Zeit? Vielleicht nur autonomer Sprachunterricht? Oder nur Kulturunterricht? Wie viel Sprache setzt ein gelingender Lektüreunterricht voraus? Überhaupt: Was erwarten heute die Eltern von einem „modernen Lateinunterricht“ (RAINER NICKEL, 1997)?

Solche Arbeit kann auf Dauer auch kein didaktischer Ausschuss des DAV leisten. Ernsthaftes, schlüssige, wissenschaftlich gesicherte Lösungen erhält man nur durch umfassende Forschung: durch Tests, Befragungen, Vergleichsuntersuchungen, Projektversuche u. ä. Das setzt die Kenntnis solcher Verfahrensweisen und ihrer Instrumentarien voraus. Dabei ist es mehr denn je ein dringendes Gebot, in allen Fällen Theorie und Praxis in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander zu bringen.

Insofern sind die Befürchtungen der Fachwissenschaftler gewiss ernst zu nehmen, dass sich in der Fachdidaktik – zur Pädagogik hinzu – eine mehr oder minder theoretische Wissenschaft an der Universität installiert, die letztlich dem „vor Ort“ arbeitenden Lehrer nicht oder kaum mehr dienlich ist. Deshalb muss der Fachdidaktiker die Praxis genau kennen (durch das Referendariat, durch eine mindestens dreijährige selbständige Unterrichtstätigkeit oder durch etappenartige Tätigkeitsphasen im Unterricht). Nur wer sein Lehrangebot selbst im Unterricht erprobt hat, kann die Garantie für dessen Effizienz geben; daran hängen auch seine Glaubwürdigkeit und seine Überzeugungskraft.

Fachdidaktik ist eine Integrationswissenschaft; Theorie und Praxis sinnvoll zu verbinden, heißt demnach zu allererst: im didaktischen Dreieck die drei Determinanten Fach, Gesellschaft und Schüler so miteinander in Bezug zu setzen, dass bestmögliche Bildungsarbeit geleistet werden kann. Diese drei Eckpfeiler der Schule sind notwendige Gegenstände der Forschung, zugleich die bestimmenden Kräfte in jeder Unterrichtsstunde – auch im Fache Latein. Man bedenke zudem: Deutschland steht, was die Präsenz des Lateinunterrichts am Gymnasium betrifft, in Europa weit an der Spitze; ihm gleich kommen allenfalls noch Österreich und die Schweiz, in der es allerdings mit den Alten Sprachen steil bergab geht. Diese Spitzenstellung Deutschlands ist nicht *quasi lege naturae* gesichert; sie ist eher – wie „Europa“ nach JACQUES LE GOFF – „ein Zufallsprodukt der Geschichte“. Über kurz oder lang kann dieser Sonderstatus verloren sein. Latein steht immer im Gegenwind. Der Legitimationsdruck wird bleiben. Erst jüngst hat man in SPIEGEL ONLINE (23. November 2005) wieder eine scharfe Attacke gegen „die fossile Sprache Latein“ geritten.

„Wohin steuert der Lateinunterricht?“ fragt KLAUS WESTPHALEN mit Recht. Mein Eindruck ist, dass das Schiff der Alten Sprachen heute auf ziemlich unsicherem Kurs über das Meer treibt. Die neuen Lehrpläne, von Bundesland zu Bundesland so verschieden wie nie zuvor, sind kein Beleg mehr für die „Einheit des Lateinunterrichts“; sie sind weitgehend zu bloßen Stoffkatalogen – wie vor der Curriculumreform – zusammenge-

schrumpft. Nach übergreifenden Zielsetzungen, die über den angestrebten Standard des Latinums hinausweisen, sucht man meist vergeblich. „Wer das Ziel nicht kennt, weiß den Weg nicht.“ So eine alte Volksweisheit. Was soll ein Steuermann auf dem Meer ohne klar definiertes Ziel?

Der historische Rückblick ist dabei für die Standortbestimmung des Faches gewiss hilfreich; als weit notwendiger – und das ist in allen Fächern die Aufgabe ihrer Didaktik – erweist sich eine zuverlässig erarbeitete Rahmenvorgabe für die Bildungsarbeit der Fachvertreter im je und je aktuellen Unterricht. Fachdidaktik ist *per se* zukunftsorientiert. Je kürzer die Gymnasialzeit ist, je mehr Möglichkeiten sich zur „vorzeitigen“ Abwahl des Faches bieten, umso dringender ist es, nach innen und außen durch plausible Gründe vertretbare Ziele festzulegen und daraufhin die methodischen Prinzipien abzustellen. Der Methodenstreit im Hinblick auf den beginnenden Sprachunterricht, den WESTPHALEN unter dem Stichwort „Rückwärtsgang der Altkonservativen“ anspricht, lässt sich letztlich nur von einem schlüssigen Gesamtkonzept des Faches her gütlich beilegen.

Wer kennt also die Richtung, die das Fach in Zukunft verfolgen soll? Wer kann eine solche aus der heute so kontrovers geführten Bildungsdiskussion herausfiltern? Wer vermag Angebot und Nachfrage von Neuem zu einem überzeugenden Fachkonzept zusammenzubringen? Überfällig ist – nach fast 30 Jahren – ein neues Didaktikwerk, das die didaktischen und pädagogischen Forschungsergebnisse, zumal im Bereich der neuen Medien, auf den Lateinunterricht anwendet. Dass eine solche Aufgabe schwierig ist und nicht mehr im Status des „Amateurs“ bewältigt werden kann, liegt auf der Hand, sie setzt neben den einschlägigen Kenntnissen viel unterrichtliche Erfahrung, hohe pädagogische Sensibilität und den klaren Blick für das rechte Maß voraus.

Mein Appell richtet sich deshalb an die Universität, dass sich ihre Vertreter dieser schwierigen Lage der Alten Sprachen als Bildungsfächer nach wie vor bewusst bleiben und der Fachdidaktik genügend Raum für ihre dringend notwendige Arbeit geben; er richtet sich aber auch an die Fachvertreter an den Gymnasien, dass sie nicht

wieder hinter den erreichten Standard ihrer Didaktik zurückfallen und nur in der Wahrung des Alten das Heil sehen. Das wäre genau so fatal wie eine sich nur den neuen Medien und den dadurch gegebenen modischen Trends verpflichtende Methodik. Latein ist weder ein „fossiles“ Fach noch ein „geiles“ Fach, es ist ein Fach auf der Höhe der Zeit. Das gilt es nicht nur zu behaupten, sondern Tag für Tag unter Beweis zu stellen.

Wohin soll demnach der Lateinunterricht steuern? Der Erfolg versprechende Kurs kann nur in der stets neu gesuchten Mitte zwischen Tradition und Fortschritt liegen. Mit größtem Nachdruck

empfehle ich, diesen Kurs zu halten. Auch hier gilt das Wort des polnischen Philosophen LESZEK KOLAKOWSKI: „Es gibt zwei Umstände, derer wir uns immer gleichzeitig erinnern sollen: Erstens, hätten nicht die neuen Generationen unaufhörlich gegen die ererbte Tradition revoltiert, würden wir heute noch in Höhlen leben, zweitens, würde die Revolte gegen die ererbte Tradition universell, befänden wir uns wieder in den Höhlen. Eine Gesellschaft, in der die Tradition zum Kult wird, verurteilt sich zur Stagnation, eine Gesellschaft, die von der Revolte gegen die Tradition leben will, zur Vernichtung.“

FRIEDRICH MAIER, München-Puchheim

Amerikanischer und europäischer Äneas

Von der Aktualität des vergilischen Äneas-Mythos (Teil I)

Rudolfo Rieks, viro vere Vergiliano

I. Äneas als „vergessener“ und als „brauchbarer“ Held

U. SCHMITZER konstatiert am Ende seines Beitrages „Das Abendland braucht keinen Vater mehr: Vergils Aeneis auf dem Weg in die Vergessenheit“¹: „Die Rezeption Vergils scheint am Ende. Andere, etwa Ovid, haben ihm den Rang abgelaufen. Vergil ist außerhalb der weiterhin international boomenden Spezialforschung so gut wie nicht mehr präsent, der Aeneis droht das Vergessen.“² Mit R. THOMAS³ sieht Schmitzer in der frühen Engführung der Äneisrezeption „auf eine augusteische, das Regime stützende Lesart“ den Hauptgrund für die negative Bewertung der Aeneis in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, da auf Vergils Epos der „Ballast der selbstverständlichen Assoziation mit einem geschlossenen konservativ-christlich-monarchischem Weltbild“⁴ lastete. Stellvertretend für diese Auffassung zitiert Schmitzer folgendes Diktum HANS MAGNUS ENZENSBERGERS: „Mit Vergil und Horaz beginnt die Geschichte der Poesie als politischer Affirmation in allem Ernst“. Die Konsequenz dieser Einschätzung skizziert SUERBAUM: „Die geringe Rezeption Vergils in der modernen Literatur, besonders seit dem Zweiten Weltkrieg, und zumal auch in der deutschen Literatur, wird man als Indiz dafür werten müssen, dass die heutige

Gegenwart für einen Autor wie Vergil, zumal als Verfasser der Aeneis, nicht aufgeschlossen ist.“⁵ THEODORE ZIOLKOWSKI stellte 1993 fest: „*We do not live in Vergilian times.*“⁶

So scheint die Wirksamkeit der Äneis auf die Biotope der Schule bzw. des altphilologischen Seminars beschränkt zu sein. Tatsächlich aber finden sich Spuren zeitgenössischer Beschäftigung mit diesem Werk auch außerhalb des schulischen bzw. universitären Milieus, wie in diesem Beitrag gezeigt werden soll. Für die ersten drei dieser Beispiele, die in diesem 1. Teil thematisiert werden, bietet sich in besonderer Weise G. BINDERS Begriff vom „brauchbaren Helden Äneas“ an. In seinem gleichnamigen Beitrag⁷ zeichnet Binder die „Stationen der Funktionalisierung“ des Äneas-Mythos vom 3. Jh. v. Chr. bis hin zur *Two voices*-Theorie der sog. Harvard-Schule nach – dabei skizziert Binder auch die mannigfaltigen politisch implizierten Instrumentalisierungen des Äneas-Mythos, die von CAESARS genealogischer Anbindung der *gens Iulia* an den trojanischen Stammvater Roms bis zur modernen pazifistischen Deutung der *personal voice* Vergils reichen.

Die folgenden Kapitel II, III und IV führen weitere Beispiele moderner Inanspruchnahmen des Äneas-Mythos auf. Ihnen gemeinsam ist die politische Funktionalisierung dieses Mythos für die je eigene Argumentation.