

Leistung, Kontrolle und altsprachlicher Unterricht im Wandel der Zeiten

„*Omne vetus studium perit
accedente moderno.*“
(Hugo von Trimberg, 13./14. Jh.)

Einleitung

Die Lebensformen der Industriegesellschaft mit ihren arbeitsteiligen und hierarchischen Strukturen klingen langsam aus und für dieses Jahrhundert deutet sich eine neue, ganz andere Gesellschaft an. Nur unzureichend versucht man in Presse und Medien, die neue Zeit mit Schlagworten wie Informations-, Dienstleistungs-, Erlebnis-, Wissens-, Freizeit- oder Konsumgesellschaft zu charakterisieren. Allem Anschein nach ist die alte Belehr- und Wissensschule als funktionierendes „Rädchen“ im Getriebe der Industriegesellschaft den neuen Bedürfnissen und Anforderungen der globalen „Wissens- und Kommunikationsrevolution“ in ihrer derzeitigen Form nicht mehr gewachsen.¹ Die rasch um sich greifende Individualisierung – verbunden mit der allgemeinen Tendenz zur Verwissenschaftlichung, Technisierung und Ökonomisierung allen Denkens, Lebens und Handelns – hat das gegenwärtige Schul- und Bildungssystem in eine tiefe Krise gestürzt. Gefordert wird eine Ablösung der „enzyklopädischen Wissensbildung“ des 19. Jahrhunderts und der daraus abgeleiteten „Bescheid-Wissens-Bildung“ des 20. Jahrhunderts durch eine „Konfiguration von wenigen, aber grundlegenden ‚Kompetenzen‘“, die sich nicht nur aus dem „Verstehen der wichtigsten Sachverhalte“, sondern auch „aus richtigem Wahrnehmen, Urteilen und Handlungsfähigkeit“ zusammensetzen (H. v. HENTIG)². Diese „neue Lernschule“ impliziert nicht nur grundlegende methodisch-didaktische Neuorientierungen einer zeitgemäßen Gymnasialpädagogik, sondern auch neue Formen der Leistungsbewertung und Leistungsbeurteilung. Weil sich aber die Weiterentwicklung der Schule nur als Synthese des geschichtlich Gewachsenen mit den Bedingungen einer zeitgemäßen Pädagogik begreifen lässt, erscheint es notwendig, zunächst in einem Überblick darzulegen, welche unterschiedlichen Formen der Kontrolle, der Überprüfung und der

Leistungsmessung im altsprachlichen Unterricht über die Jahrhunderte entwickelt wurden. Denn auch hier gilt das Diktum H. v. HOFFMANNSTHALS: „Mode belebt die Tradition, Tradition adelt die Mode. Innerhalb solchen Wechsels ist der Ehrgeiz nicht darauf gerichtet, abzustecken, sondern: die traditionellen Forderungen zu erfüllen.“³

Die römische Schule: *imitatio et memoria*

Die Grundsätze der römischen Erziehung stellen eine Verbindung von griechisch-hellenistischen und genuin römischen Elementen dar, welche seit dem zweiten vorchristlichen Jahrhundert altrömische und aristokratische Wertvorstellungen der römischen Nobilität (*antiquitas*) mit griechischer Allgemeinbildung, Rhetorik und Philosophie (*enkyklios paideia*) zu einer Einheit verschmolzen (*humanitas*).⁴ Diese Einheit von Theorie und Praxis, von Schule und Forum, von *sapientia* und *eloquentia*, hat CICERO zum Idealbild des *orator perfectus*, des *vir bonus dicendi peritus*, verdichtet.⁵ Etwa zur Zeit SENECAS hatte sich ein verbindlicher Kanon von sieben Fächern der Allgemeinbildung etabliert, die *septem artes liberales*: das *Trivium* aus Grammatik, Rhetorik und Dialektik sowie das *Quadrivium* aus Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik (Harmonik).⁶

Die Methoden der römischen Erziehung waren streng und hart: Prügelstrafen gehörten wie selbstverständlich zum Schulalltag. Das „*manum ferulae subducere*“ wurde somit zum Synonym für „zur Schule gehen“. Da in der Antike alles Lesen ein Hören war, dominierte im Schul- und Grammatikunterricht die direkte Wort-für-Wort-Methode der *praelectio*, des erklärten bzw. erklärenden Lesens durch den Lehrer, und der sich daran anschließenden *imitatio*, des Auswendiglernens, durch den Schüler. Nach QUINTILIAN rechnete man Gedächtnis (*memoria*) und Nachahmung (*imitatio*) beim Kind zu den am meisten geschätzten Eigenschaften, die es für den korrekten Gebrauch des Lateinischen und Griechischen, die Erklärung der klassischen Dichter (*scientia recte loquendi et poetarum enarratio*) und die Kontrolle des Gelernten nutzbar zu machen galt.⁷

Die mittelalterliche Klosterschule:

Latine loqui et scribere

Die Geschichte des europäischen Schulwesens beginnt mit der Bildungsreform KARLS DES GROSSEN. Alles Wissen und alle Wissensvermittlung, der christliche und weltliche Kanon sowie die sog. „Freien Künste“ (*artes liberales*) standen primär im Dienste des Glaubens, der Kirche und des Klerus.⁸ Die Krönung jeglichen Lernens waren der Gottesdienst und das rechte Verständnis der Heiligen Schrift (*pietas*). Oberstes Ziel des Lateinunterrichts an den Hof-, Kloster- und Domschulen war die aktive Beherrschung der lateinischen Sprache (*Latine loqui et scribere*). In täglicher, unermüdlicher Konversation erlernten die Klosterzöglinge zunächst das Alltagslatein nach der auf antike Wurzeln zurückgehenden direkten Methode (*usus sermonis Latini quotidianus*). Als Norm diente hierbei nicht die „Klassische“ oder „Silberne“ Latinität, sondern die Sprache der spätantiken Kirchenväter. Die auf diese Weise erworbenen Sprachkenntnisse wurden sodann durch die Lektüre der „Klassischen Vier“ CICERO, VERGIL, SALLUST und TEREZ und das Studium einer Grammatik gefestigt, welche das Lateinische aus sich selbst beschrieb. Der humanistische, weltliche Teil des Kanons war dem christlichen gänzlich untergeordnet: Er fungierte als Mittel, als Zugang zur Bibel und zum Gottesdienst. Mit Beginn der scholastischen Schul- und Lehrtradition galt das Studium der „Klassiker“ um des Inhalts willen als veraltet, während die aristotelische Dialektik, Logik und Theorie des grammatischen Systems (sog. *Trivium*) an Bedeutung gewannen.⁹ Der die Geschichte des altsprachlichen Unterrichts wie ein roter Faden durchziehende Grundkonflikt zwischen „formaler“ und „materialer“ bzw. „inhaltlicher“ Bildung ist also mehr als 800 Jahre alt.

Die humanistische Lateinschule:

exercitium styli et extemporale

Renaissance-Humanismus, Protestantismus und Aufklärung erforderten einen neuen Umgang mit Wissen und Wissensvermittlung. Anders als im mittelalterlichen Denken war der Bezugspunkt der Bildung des Menschen und der Bildung zum

Menschen der Mensch selbst. Die Humanisten widmeten sich den *studia litterarum*, indem sie die Texte der Alten sammelten, kommentierten, edierten, fordachten und weiterformten (*imitatio et aemulatio veterum*).¹⁰ Im Gefolge der Reformation entstanden zahlreiche Landeskirchenordnungen, die großenteils auch Schulordnungen mit verbindlichen Normen für die neuen Schulen enthielten.

An die Stelle der alten Klosterschulen traten (städtische) Lateinschulen und (landesherrliche) Fürstenschulen. Damit war im Bildungswesen eine zweistufige Hierarchie von Schule und Universität entstanden, wobei durch die Artistenfakultät (*facultas artium*) für eine breite Zone gesorgt worden war, in die beide Institutionen sich teilten. Das *Trivium* der Artistenfakultät wurde meist auf der Oberstufe der Lateinschule (dem sog. „*gymnasium illustre*“) absolviert. Jene Trias aus Grammatik, Rhetorik und Dialektik, also lateinischem Schreiben, lateinischem Sprechen (*disputatio*) und lateinischem Denken, war unabdingbare Voraussetzung für das *Quadrivium* der Artistenfakultät und das Studium der höheren Fakultäten der Theologie, Jurisprudenz und Medizin. Die von der Lateinschule der Reformationszeit vermittelte Bildung war somit eine „formale“ Bildung und als „formale“ eine allgemeine, nicht für einen bestimmten Beruf qualifizierende. Im Bereich des altsprachlichen Unterrichts entstanden nicht nur neue Lehrbücher – man denke etwa an den „*Orbis sensualium pictus*“ des J. A. COMENIUS –, sondern auch neue Literaturgattungen: das lateinische Gesprächsbuch (*colloquia*) und das lateinische Schuldrama. Beide Formen dienten der Sicherheit im lateinischen Ausdruck und können somit auch als neue Formen der indirekten Kontrolle gelten, die über die *imitatio* und das bloße Auswendiglernen alter Prägung weit hinausgingen. Am bekanntesten sind die „*Colloquia familiaria*“ des ERASMUS V. ROTTERDAM, welche die fremde Sprache nicht an der entlegenen Welt der Griechen und Römer, sondern an dem Schüler bekannten und seinem Alter angemessenen Gegenständen übten: „Man unterhielt sich über Schwänze und Faulheit, über Streiche und deren Bestrafung, über Reisen

und Besichtigungen, über Feste, Prozessionen, Hochzeitsfeiern und Sportveranstaltungen und vieles anderes mehr, und all dies pflegte mit Witz und Ironie dargestellt zu werden.“¹¹

Mit dem Sieg der Reformation war den Latein- und Fürstenschulen eine weitere wichtige Aufgabe zugewachsen: die Gewinnung qualifizierten Nachwuchses für den landesherrlichen Dienst in Kirche, Schule und Verwaltung. Aus diesem Grund fingen die Schulen im 16. Jahrhundert an, ihre Zöglinge in Form sog. Benefizien- oder Stipendiatenzeugnisse zu examinieren. So fand die schriftliche Überprüfung und Kontrolle Eingang in die Schulordnungen und die unterrichtliche Praxis. Bei der lateinischen Stilübung, dem *exercitium styli*, handelte es sich um eine vom Schüler ein- bis zweimal pro Woche zu erbringende schriftliche Hausarbeit, bei der in der Regel ein lateinischer Aufsatz entweder in der Form einer Nacherzählung, eines Briefes oder einer selbständig verfassten Übungsrede (*declamatio*) zu einem genau vorgegebenen Thema auf der Grundlage der antiken Rhetorik anzufertigen war. CICERO diente hierbei als stilbildende Vorlage und Muster. Die schriftlichen Übungen mussten in der Regel einem festgelegten Schema folgen und übten somit nicht so sehr den „kreativen“ Umgang mit der Sprache.

Um Abschreiben und „Durchstechereien“ zu verhindern, verfügte die Kursächsische Schulordnung im Jahre 1580, dass die Schüler einmal im Monat eine schriftliche Arbeit aus dem Stegreif (*ex tempore*) anzufertigen hatten, ohne dabei Hilfsmittel irgendwelcher Art in Anspruch nehmen zu können. Das Extemporale als Vorform der modernen Klassenarbeit bedeutete dabei, dass die gestellte Aufgabe – etwa das Verfassen eines lateinischen Briefes oder eine Übersetzung vom Griechischen ins Lateinische – sich auf den in der letzten Zeit jeweils durchgenommenen Grammatik- und Lektürestoff bezog. Die Arbeit wurde unmittelbar nach der Erledigung in der Klasse gemeinsam besprochen und korrigiert, aber nicht benotet. Diese Form des Übungs-Extemporales hielt sich teilweise bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts.¹² Die eigentliche Leistungsüberprüfung fand in den viertel- bis halbjährlichen Klausurarbeiten mit

ausgesprochenem Prüfungscharakter und den Abschlussexamina statt.

Das neuhumanistische Gymnasium: Vom Extemporale zur Klassenarbeit

Die Einführung des staatlichen Abiturs 1787/88 durch das preußische Oberschulkollegium war die Geburtsstunde des Gymnasiums. Das humanistische Gymnasium ist ein „Kind“ der Aufklärung, des Idealismus bzw. der idealistischen Philosophie und des Philhellenismus. Da das Lateinische im Laufe des 18. Jahrhunderts mit der Universität seine letzte Bastion zugunsten der aufblühenden Nationalsprachen verloren hatte, war der Lateinschule alter Prägung, deren vornehmster Zweck auf der aktiven Beherrschung der lateinischen Sprache in Wort und Schrift gründete (*Latine loqui et scribere*), die Existenzgrundlage entzogen. Während die Philanthropisten die Hinwendung zur bürgerlichen Lebenspraxis im Sinne einer rationalen und utilitaristischen, d. h. in erster Linie auf den späteren Beruf abzielenden Erziehung zum leitenden Prinzip erhoben, schufen die Neuhumanisten mit ihrem Glauben an die Vorbildlichkeit der alten Griechen eine „ideale“ Gegenwelt zur eigenen Wirklichkeit.¹³ Die Antike sollte zum „Maß alles Menschlichen“ und zum zeitlos gültigen „Vorbild“ für alle nachfolgenden Generationen werden.¹⁴ Im 19. Jahrhundert entwickelte sich das neuhumanistische Gymnasium – hervorgegangen aus der Kulturkritik der deutschen Klassiker und der politisch-moralischen Kritik der preußischen Reformen um W. v. HUMBOLDT¹⁵ – zur einzigen Schulform, die über das Abitur zum Hochschulstudium und zu den akademischen Berufen einschließlich der höheren Beamtenlaufbahn führte. Die Hauptaufgabe des Gymnasiums bestand darin, die Schüler durch eine „ideale“, zweckfreie Allgemeinbildung (*enkyklios paideia*) auf ein Hochschulstudium vorzubereiten, ohne die fachbezogenen Studiengänge der Universität vorwegzunehmen.¹⁶ Die Erkenntnis, die Humboldt für den Gymnasialunterricht einforderte, sollte also nicht „material“, sondern „formal“ sein und damit in erster Linie der individuellen Persönlichkeitsentwicklung dienen.

Im Zentrum des Unterrichts standen die Alten Sprachen, die etwa die Hälfte der Unterrichts-

zeit in Anspruch nahmen. Die Klassikerlektüre, vor allem CAESAR, CICERO, PHAEDRUS, SALLUST, LIVIUS, OVID, VERGIL, HORAZ und TACITUS, wurde zum eigentlichen Haupt- und Selbstzweck des Lateinunterrichts. Denn „es sei etwa Größeres und Nützlicheres, die lateinischen Schriftsteller zu verstehen als ordentlich Latein zu schreiben“ („*Maius utiliusque Latinos auctores intellegere quam probabiliter scribere*“ – J. A. ERNESTI).¹⁷ Die Werke der älteren Humanisten und die umfangreiche neulateinische Literatur verschwanden völlig aus dem Lektürekanon, den man konsequent auf die vorchristliche Antike beschränkte. Die Anforderungen an die Gymnasiasten waren hoch: So musste der Primaner in der Lage sein, CICERO und selbst HORAZ ohne Vorbereitung zu „lesen“, d. h. zu verstehen und zu übersetzen.

Mit der Ablösung der feudalen durch die bürgerliche Gesellschaft gewannen die Leistungen des Einzelnen, seine Kenntnisse und Fähigkeiten an Bedeutung: nicht Geburtsrecht, sondern Wissen und Bildung eröffneten Berufs- und Karrierechancen und damit den sozialen Aufstieg. In dieses Berechtigungssystem wurde auch das humanistische Gymnasium nach und nach integriert. Die neue Abiturprüfungsordnung aus dem Jahre 1834 band das Universitätsstudium erstmals an das Bestehen der Abiturprüfung. Die heutige Zensurengebung zur Dokumentation von Schülerleistungen entwickelte sich im Laufe des 19. Jahrhunderts als ein differenziertes Bündel von Verfahren, mit denen die Lern- und Unterrichtsergebnisse nachprüfbar fixiert wurden. Mit den Zensuren bescheinigte der Lehrer dem Schüler nicht nur den jeweiligen Stand seiner Kenntnisse und Fähigkeiten, sondern dokumentierte damit auch allgemeinere Aussagen über dessen Aufmerksamkeit, Fleiß und Charakter. Mit der Einführung der Jahrgangsklassen (*Sexta, Quinta, Quarta* etc.) im Jahre 1837 wurden die viertel- bis halbjährlichen Examina obsolet, mit denen man bislang die Einstufung der Schüler festgestellt hatte. Die Extemporalien bekamen nun ein größeres Gewicht, wurden benotet und damit zur Grundlage der Schülerbeurteilung. Sukzessive erfolgte die Umwandlung des Übungs-Extemporales zur schriftlichen Klassenarbeit, die sich

im Verlauf des 19. und 20. Jahrhunderts zur dominierenden Form der Leistungsmessung entwickelte.¹⁸

Das preußisch-deutsche Gymnasium: *exercitium et scriptum*

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts stand das Gymnasium im Spannungsfeld von Liberalismus, Nationalismus und Konservatismus. Die ursprünglich liberalen Grundsätze humanistischer Bildung wandelten sich zu einer einseitigen Panegyrik der preußisch-deutschen Monarchie. Zur bevorzugten Lektüre im Lateinunterricht erklärte man die *Germania* des TACITUS und CAESARS *Bellum Gallicum*. Auf der Reichsschulkonferenz 1890, die für die deutsche Schulgeschichte einen Epocheneinschnitt markiert, forderte der deutsche Kaiser WILHELM II. in seiner Eröffnungsansprache die Erziehung „nationaler junger Deutscher und nicht junger Griechen und Römer“¹⁹. Im Jahre 1900 wurde das einhundert Jahre währende Hochschuleingangsmonopol des humanistischen Gymnasiums gebrochen, indem man künftig auch den Abiturienten des Realgymnasiums und der Oberrealschule ein Reifezeugnis zugestand, das den uneingeschränkten Zugang zu nahezu allen Studiengängen eröffnete.²⁰

Das preußisch-deutsche Gymnasium wurde zu einer streng reglementierten Staatsanstalt, in der man die Schüler durch hohe Anforderungen und harte Prüfungen an den Ernst des späteren Berufs gewöhnte. TH. MANN bemerkt hierzu treffend: „Diese tagelange Schraubmarter, in der junge Leute, unter Anwendung schlafvertreibender Mittel, sich als wandelnde Enzyklopädien erweisen müssen, dieses Examen [gemeint ist das Abitur], bei dem die Mehrzahl der Examinatoren durchfallen würde, kann in seiner Inhumanität, sachlichen Schädlichkeit und ausgemachten Entbehrlichkeit nur aus Mangel an Sympathie mit der Jugend verteidigt werden. Wer die neun Klassen des Gymnasiums durchlief, dem sollte man mit einem anerkennenden Händedruck den Ausgang zur Hochschule freigeben und nicht noch ein halbschweres Hindernis davorlegen“.²¹ Dieses von Th. Mann scharf kritisierte „sittlich-geistige Rigorosum“ wurde zu einem

wichtigen Steuerungselement des Staates, um neue akademische Eliten zu „rekrutieren“ und den staatstreuen Beamtenapparat zu „reproduzieren“. Das von den Schülern zu bewältigende Pensum war außerordentlich hoch: Für das Fach Latein stand in der *Sexta* und *Quinta* wöchentlich eine Klassenarbeit von etwa 30-minütiger Dauer auf dem Plan, in der Mittelstufe (Kl. 7-10) waren eine Klassenarbeit und eine schriftliche Hausarbeit im wöchentlichen Wechsel gefordert, in der Oberstufe (Kl. 11-13) „nur“ alle 14 Tage. Dies bedeutete, dass von der *Quarta* bis zur Untersekunda allein im Fach Latein in nur einem Schuljahr etwa 18-19 Klassenarbeiten und ebenso viele schriftliche Hausarbeiten zu erbringen waren. Rechnet man die anderen Schulfächer hinzu, so waren wöchentlich im Durchschnitt 2-3 Klassenarbeiten und fast ebenso viele Hausarbeiten für alle Gymnasiasten Pflicht.²²

Die altüberlieferten *Artes* Grammatik, Rhetorik und Dialektik feierten „fröhliche Urständ“. Formalismus, Grammatizismus und „Sprachdressur“ mit dem Ziel, die Fertigkeit im schriftlichen und gelegentlich auch im mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache zu heben, bestimmten nicht nur den Sprachunterricht der *Sexta* und *Quinta*, sondern auch den Lektüreunterricht der Mittel- und Oberstufe. Vor allem das vom Gymnasialprofessor H. MENGE in Frage-und-Antwort-Form verfasste „Repetitorium der lateinischen Syntax und Stilistik“ wurde im Unterricht viel benutzt. Noch in den Lehrplanwerken von 1871 und 1882 beanspruchten *exercitium* und *scriptum* den Hauptteil der Abiturprüfung für sich. Gefordert waren in der schriftlichen Reifeprüfung eine deutsch-lateinische Übersetzung und ein fünfständiger lateinischer Abituraufsatz, beispielsweise über das Thema: „*Quibus rebus praeclarus exstiterit Themistocles (Caesar, Cicero, Pericles etc.)*“.²³ Die mündliche Reifeprüfung bestand in der Regel aus einer lateinisch-deutschen Übersetzung eines schwierigeren Abschnitts aus CICERO, TACITUS oder HORAZ. „Die gewandteste Übersetzung ins Deutsche und das treffendste Verständnis eines griechischen und lateinischen Textes machten ein paar grammatische Unfälle in Aufsatz oder *exercitium* nicht wett“ (F. PAULSEN).²⁴ Demzu-

folge bestimmten lateinische Schreibübungen, Komposition und Stil nicht nur in der *Prima* die Alltagsarbeit im Unterricht, sondern waren auf allen Klassenstufen auch die Hauptformen der Lernkontrollen und Leistungsüberprüfungen in den Übungs-Extemporalien und den Klassenarbeiten, deren Zahl – ungeachtet der zahlreichen Klagen über die wachsende Arbeitsbelastung vieler Gymnasiasten – bis zum sog. „Extemporale-Erlass“ 1911 weiter anstieg. Endgültig abgeschafft wurde der lateinische Abituraufsatz – der „wirkliche und wahrhafte Vampir des Gymnasiums“²⁵ – im Jahre 1892, nachdem zuvor der bekannte Altertumswissenschaftler U. v. WILAMOWITZ-MOELLENDORFF in seiner Göttinger Prorektorsrede auf die eher beschränkten Erfolge des gymnasialen Sprachunterrichts hingewiesen und demgegenüber die „der gesamten menschlichen Kultur“ innewohnenden Werte der Antike herausgestellt hatte²⁶.

Gymnasium und „Deutsche Oberschule“: Vom *scriptum* zum *legere*

Nach dem Ersten Weltkrieg und dem Untergang der Monarchie sah sich das humanistische Gymnasium als Schule der alten „Eliten“ heftigen Angriffen ausgesetzt.²⁷ Um die in der RICHERT-schen Schulreform von 1925 geforderte Einheit von „Antike, Christentum und Deutschtum“ auch im altsprachlichen Unterricht zu gewährleisten, brachten die neuen Lehrpläne eine weitere Verlagerung des Schwerpunkts von der grammatisch-stilistischen Schulung auf die Lektüre und Kulturkunde der Alten Welt mit sich. In ihren Grundzügen geht die Forderung nach verstärkt kulturkundlichem Unterricht bereits auf den preußischen Lehrplan aus dem Jahre 1901 zurück.

Die neuen „Richtlinien“ von 1925 ersetzten in der Reifeprüfung (Abitur) die dreistündige deutsch-lateinische Übersetzungsaufgabe, das sog. *scriptum*, durch die schriftliche Herübersetzung aus dem Lateinischen.²⁸ Dagegen hielt man zunächst in der Unter- und Mittelstufe an den deutsch-lateinischen Stilübungen fest.

Der mit der RUSTSchen Schulreform 1938 in Kraft getretene neue Lehrplan brachte eine endgültige Entscheidung zugunsten des „lateinisch-deutschen Verfahrens“ bzw. der „direkten

Methode“ (sog. „MADER-BREYWISCH-WECKERISMUS“).²⁹ Damit war in der Lateinmethodik die Umstellung auf das „Nur-Noch-Lesen“ (*legere*) nach der Konstruktions- oder Wort-für-Wort-Methode (G. ROSENTHAL)³⁰ im Wesentlichen abgeschlossen.

Die sog. „Kopernikanische Wende“ in der Bildungspolitik: *non scholae, sed vitae discimus*

Während in der ehemaligen DDR die alten Sprachen als „bürgerliche“ Fächer, gewissermaßen als „Trojanische Pferde des Klassenfeindes“, aus der sozialistischen „Einheitsschule“ (POS: Kl. 1-10; EOS: Kl. 11/12) weitgehend verbannt wurden³¹, erlebten im westlichen Teil Deutschlands die humanistischen Gymnasien eine beachtliche Renaissance³². Auf der Suche nach einer „besseren“ Welt, nach Selbstachtung, Individualität und Toleranz anderen gegenüber entdeckte man seinerzeit wieder die „humanistischen“ Fächer Latein und Griechisch. Die Bildungsidee der Nachkriegszeit war weithin noch die des JAEGERschen Humanismus, jenes „verklärenden und verklärten Gymnasialhumanismus“³³, der während der nationalsozialistischen Diktatur gewissermaßen paralytisch war, nach dem Zweiten Weltkrieg aber eine beachtliche Spätwirkung zeigte. Der altsprachliche Unterricht, der von dieser Bildungsidee getragen wurde, basierte noch immer auf jenen vier Säulen, die seit Generationen das alte humanistische Gymnasium trugen: Menschenbildung, Geistesbildung, Allgemeinbildung und Elitebildung.

Im Jahre 1964 veröffentlichte der Pädagoge, Altphilologe und Religionsphilosoph G. PICT in der protestantisch-konservativen Wochenzeitung „Christ und Welt“ eine Artikelserie unter dem Titel „Die deutsche Bildungskatastrophe“. In seinem „Kassandrarufer“ glaubte Picht nachweisen zu können, dass Deutschland unweigerlich auf eine „Bildungskatastrophe“ zusteure.³⁴ Allenthalben begann sich ein Systemwechsel in der Bildungspolitik abzuzeichnen: Da Schule immer stärker zur Stätte der Ausbildung umgedacht wurde, verloren die alten *humaniora* rasch an Bedeutung. M. FUHRMANN spricht in diesem Zusammenhang von der „Peitsche der Angst vor wirtschaftlicher Rückständigkeit“, welche zu

dem noch nie dagewesenen Paradox führe, dass in einer Zeit nie dagewesenen Wohlstandes die Frage nach der Nützlichkeit einer Sache für das berufliche Fortkommen mehr denn je in den Vordergrund der offiziellen Bildungspolitik gerückt werde.³⁵ Die Betonung von pragmatischen und utilitaristischen Gesichtspunkten bei der Curriculum-Reform provozierte Fragen an die altsprachlichen Fächer wie beispielsweise: „Wozu Latein und Griechisch im Atomzeitalter?“³⁶

Die Oberstufenreform von 1972 und die damit einhergehende sog. „Kopernikanische Wende“ in der Lehrplangestaltung erschütterte den altsprachlichen Unterricht in seinen Grundfesten. Durch die von Wirtschaft und Gesellschaft vorgegebene einseitige Zielorientierung des Unterrichts sahen sich die Fachvertreter der alten Sprachen gezwungen, gewissermaßen einen „Offenbarungseid“ zu leisten: Sie sollten gegenüber den staatlichen Bildungs- und Lehrplänen aufzeigen, welche allgemein akzeptablen, d. h. für die „moderne“ Berufs- und Arbeitswelt erforderlichen Bildungs- und Erziehungsziele ihre Fächer verfolgten. Erstmals in der Geschichte des altsprachlichen Unterrichts wurden die Fächer dort, wo sie in der Lektüre der tradierten Texte ihre pädagogische Kraft voll zur Entfaltung bringen können, nämlich in der Oberstufe, zur Wahl gestellt. Es war möglich geworden, Latein und Griechisch vor dem Abitur abzuwählen und somit den Fächern ihr Telos zu nehmen.

Die Einheit des Lateinunterrichts:

et translatio et interpretatio

Durch die Oberstufen- und Curriculum-Reform zu Beginn der 70er Jahre hatte sich die Situation gegenüber früher grundlegend geändert. Die Begründung des altsprachlichen Unterrichts allein aus seiner Vergangenheit heraus erschien nicht mehr als ausreichend.³⁷ Da das Lateinische im Hinblick auf die Studierfähigkeit und die Berufstauglichkeit keine Einzelleistungen – wie etwa das Englische in seiner Funktion als Weltsprache – zu bieten hatte, erkannte man seine Bedeutung nur in der Vielfalt der Aspekte, mit denen es fachtranszendierend bildungswirksam werden konnte. Seit dieser Zeit spricht man von der „Mehrzeckwaffe Latein“, die für

alle geistes- und sprachwissenschaftlichen Fächer das historisch-kulturelle, linguistische und sprachtheoretische Fundament legt.³⁸ Im Unterschied zu den Neuhumanisten erkennt man in den antiken Kunst- und Literaturwerken nicht mehr ewige, zeitlos gültige „Vorbilder“, sondern betrachtet die alten Texte bzw. inhaltlich aussagekräftige Kernstellen und die in ihnen enthaltenen Gedanken als „Denkmodelle“, in denen sich historisch Einmaliges, Zeitgebundenes und Allgemeingültiges, anthropologisch Konstantes erkennen lässt. F. MAIER spricht von der „inneren Chronologie des Kunstwerkes“, die im Sinne einer Einheit von Rezeptions- und Produktionsästhetik sowohl den Autor (*intentio scribentis*) als auch den Leser und Rezipienten (*fructus legentis*) ins Blickfeld nimmt.³⁹ In eben dieser Notwendigkeit zum „existentiellen Transfer“, zur Umsetzung der am antiken Text gewonnenen Erkenntnisse in die eigene persönliche und gesellschaftliche Lebenswelt, erkennt man ein für den altsprachlichen Unterricht höchst bedeutendes Bildungsmoment.⁴⁰

Auf diesem neuen Multivalenzkonzept basiert auch der „Katalog von Fachleistungen Latein“, den ein Ausschuss des Deutschen Altphilologenverbandes (DAV) im Jahre 1972 erarbeitet hat (Lernzielmatrix nach SCHÖNBERGER/WESTPHALEN).⁴¹ Diese Lernzielmatrix mit ihren vier Leistungsbereichen bzw. Inhaltskategorien „Sprache“, „Literatur“, „Gesellschaft/Staat/Geschichte“ und „Grundfragen der menschlichen Existenz/Humanismus“ wurde mehr oder weniger zur Grundlage der Lehrplan- und Curriculum-Reformen in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Unter dem Einfluss des amerikanischen Behaviorismus wurden auch im altsprachlichen Unterricht die einzelnen Lernziele operationalisiert, d. h. als beobachtbare, gleichsam „messbare“ und bewertbare Handlungsabläufe bzw. Verhaltensformen beschrieben.⁴² Diese reichen von einfachen Kenntnissen (Wissen/Reproduktion) über die Reorganisation und Übertragung erworbener Kenntnisse (Transfer) bis hin zu problemlösendem Denken (sog. „kognitive Lernstufen“).

Die spürbarste und folgenreichste Wirkung dieser Reform war, dass fortan jede altsprachli-

che Ausbildung und Erziehung auf zwei Säulen ruhte: dem gleichberechtigten Neben- und Miteinander von Sprache bzw. Übersetzung und Interpretation. Zweifellos zählt die Einführung der Interpretationsaufgabe für die Mittel- und Oberstufe zu den bedeutendsten Neuerungen in der Geschichte des Lateinunterrichts seit 1945. Die auf W. v. HUMBOLDT zurückgehende Trennung von Sprache bzw. Form und Inhalt schien überwunden. Die alte Zielvorgabe des flüssigen „Lesenkönnens“ (*legere*) wurde aufgegeben und durch neue Übersetzungs- und Texterschließungsmethoden ersetzt.⁴³ Erinnert sei in diesem Zusammenhang an die „Drei-Schritt-Methode“ bzw. „Ergänzungsmethode“, die der Tübinger Fachdidaktiker D. LOHMANN Ende der 60er Jahre auf der Grundlage älterer Positionen entwickelt hat⁴⁴, und die vom Sprachwissenschaftler H. HAPP im Jahr 1976 vorgestellte Dependenz-Grammatik des Lateinischen⁴⁵, die zur Grundlage aller modernen Lehr- und Übungsbücher wurde.

Dieser Wandel spiegelt sich auch in der Leistungserhebung und Leistungsmessung wider, am deutlichsten im Lektüreunterricht. Die fachdidaktischen Bemühungen um eine Neukonzeption des altsprachlichen Unterrichts und seiner Prüfungspraxis fanden im Jahre 1975 ihren ersten länderübergreifenden Niederschlag im sog. „Normenbuch“, das im bildungspolitischen Jargon auch unter dem Namen „Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Latein bzw. Griechisch“ (EPA) bekannt ist.⁴⁶ Seither besteht die Abiturprüfung bundeseinheitlich aus zwei Teilen, einer Übersetzung und einer Interpretation bzw. „Zusätzlichen Aufgabe“. Später verlor die lateinisch-deutsche Übersetzungsleistung im Oberstufenunterricht sowie insbesondere in der zweigeteilten Abiturprüfung an Gewicht und wurde schließlich in den EPA der Interpretation im Verhältnis 1 : 1 gleichgestellt. Da bei den älteren Korrekturverfahren die Fehlertypologie weitgehend auf die lexikalischen, grammatischen und stilistischen Verstöße im Lateinischen und Deutschen beschränkt blieb, machten die seit Beginn der 70er Jahre vorgelegten Fehlermatrizen den Versuch, in einem mehrdimensionalen Verfahren Fehlerursachen,

Fehlerauswirkungen und Fehlergewichtung differenzierter zu erfassen, um so zu den eigentlichen Ursachen und Quellen möglicher Fehlleistungen des Schülers vorzustoßen. Entscheidendes Kriterium für die Schwere und das Ausmaß eines Fehlers stellt nun der Grad dar, in dem der Sinn der zu übersetzenden Textstelle getroffen oder eben verfehlt wird.⁴⁷

Da es den Fachlehrern trotz der Vorgaben der revidierten EPA schwer fiel, im konkreten Fall Prüfungsaufgaben für den Interpretationsteil zu erstellen, wurden die vier taxonomischen Lernstufen Reproduktion, Reorganisation, Transfer und Problemlösendes Denken fächerübergreifend ersetzt durch drei sog. Anforderungsbereiche (AB) als eine Summe von Leistungsmöglichkeiten, die für Übersetzung und Interpretation in allen Bundesländern einheitlich beschrieben wurden. Darauf aufbauend entwickelten J. G. HANSEN und P. PETERSEN für die Lernziel- bzw. Inhaltsbereiche „Lateinische Sprache“, „Sprach- und Textreflexion“ sowie „Lateinische Literatur und ihre Wirkungsgeschichte“ eine detaillierte Interpretationsmatrix, die für die Abiturprüfung im Kern – ergänzt durch neue Prüfungsformen und Aufgabentypen – bis heute Bestand hat (HANSEN-PETERSEN-Matrix).⁴⁸ Dabei lassen sich die drei Interpretationsebenen „AB I: Wissen“, „AB II: Anwenden/Verstehen“ und „AB III: Werten“ problemlos mit den drei Phasen des Lektüreunterrichts (Anfangs-, Mittelstufen- und Oberstufenlektüre) verknüpfen. Die drei Interpretationsebenen (sachorientiert – problemorientiert – modellorientiert) sind streng hierarchisch aufgebaut, die eine basiert auf der anderen.

Zweifellos hat die neue Interpretationsmatrix die Legitimationskraft der alten Sprachen in der Folgezeit weiter erhöht. Erstmals in der Geschichte des Lateinunterrichts fand das Konzept der Multivalenz, das sich bis zum heutigen Tage als tragfähig erwiesen hat, seine konsequente Fortsetzung in der Leistungsmessung und schlug sich konkret in den einzelnen Prüfungs- und Aufgabenformen nieder.

Neue Formen der Leistungsbeurteilung: *et intentio scribentis et fructus legentis*

Der vom neuen Bildungsplan Baden-Württembergs 2004 eingeforderte „neue Lernbegriff“ beschreibt „Kompetenzen“, nicht „Qualifikationen“. „Kompetenz“ meint die Gesamtheit aller Fähigkeiten einer Person, z. B. Fachkompetenz, Personalkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Handlungskompetenz. „Qualifikationen“ bezeichnen dagegen eher „formale“ Zugangsberechtigungen oder zukünftig möglicherweise bedeutsame arbeitsplatzspezifische Fähigkeiten. „Qualifikationen“ sind somit Mittel zum Zweck, „Kompetenzen“ sind Selbstzweck und sollen in erster Linie der „allseitigen“ Persönlichkeitsentwicklung dienen.⁴⁹

Diese Neuorientierung impliziert nicht nur die Forderung nach einer „psychologisch-didaktischen Revolution“ im Schulunterricht, sondern auch nach entsprechend neuen Formen der Leistungsbewertung und Leistungsfeststellung als zentralen Elementen einer „neuen Lernkultur“. Allenthalben wird in der Pädagogik die Auffassung vertreten, dass der traditionelle Umgang mit Schülerleistungen in Form von Noten und Ziffernzeugnissen nicht mehr zur „neuen Lernkultur“ passe und deren Entfaltung hindere. Da die reformierten Konzepte der Leistungsbewertung künftig jedoch eine veränderte und zentrale Rolle für das Lernen spielen werden, könne – so der Erziehungswissenschaftler und Schulpädagoge F. WINTER – die Spannungsbeziehung zwischen der neuen Lernkultur und der tradierten „Leistungsmessung“ nicht durch Einzelmaßnahmen oder Versuche zur Verbesserung der Notengebung aufgelöst werden.⁵⁰ Die neuen Modelle der Leistungsüberprüfung und Leistungsbewertung stellen dabei weniger das Ergebnis der Schülerbemühungen, also die individuelle Leistungsdokumentation in Form von Kurzarbeiten, Tests, Klassenarbeiten und Klausuren, in den Mittelpunkt der Überlegungen als vielmehr projektorientiert, dialogisch-reflexiv und diagnostisch angelegte Überprüfungs- und Beurteilungsverfahren. In diesem Zusammenhang werden an einzelnen Schulen das Portfolio-konzept, der Lernkontrakt, die Selbstbewertung, das Lerntagebuch, die Leistungspräsentation⁵¹,

der Rückmeldebogen, die Bewertungskonferenz und das Leistungszertifikat diskutiert und in der Praxis erprobt.⁵²

Konkrete Vorschläge und Anregungen für neue produktive Aufgabentypen und Prüfungsformen im altsprachlichen Unterricht finden sich in den sog. „Niveaunkretisierungen“ des Landes Baden-Württemberg für die Bereiche Sprachenvergleich (Latein – Englisch – Deutsch), Plakatgestaltung und gestaltendes Interpretieren (Kl. 5-8). In den Klassen 9-12 kommen Paraphrase, Text-Bild-Vergleich, Text-Text-Vergleich, Übersetzungsvergleich und die Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Interpretation einer Textstelle hinzu.⁵³ Auch das Anfertigen einer Bild- und Toncollage, der Bau eines Standbildes, die szenische Umsetzung bzw. Interpretation einer antiken Textstelle (z. B. Theater, Film, Video etc.) oder das Präsentieren von Rezeptionsdokumenten unterschiedlicher Art in Form einer Ausstellung werden als weitere Formen produktiven Gestaltens in der Fachdidaktik diskutiert und versuchsweise im Unterricht erprobt.

Im Rahmen des skizzierten „neuen Lernbegriffs“ werden im neuen Bildungsplan 2004 die bisherigen Methoden des Textverständnisses und des analytischen Interpretierens auf der Grundlage der DAV- und der HANSEN-PETERSEN-Matrix ergänzt durch weitere Formen des produktiven, gestaltenden und kreativen Umgangs mit lateinischen und griechischen Texten.⁵⁴ Denn in einer rezeptiv ausgerichteten Medienlandschaft müsse es ein zentrales Anliegen der Schule und des Sprachunterrichts sein, den Schülern das Bewusstsein zu vermitteln, dass es wichtig sei, selbst etwas zu schreiben, mit Worten umzugehen, Sachverhalte auszudrücken. Als richtungsweisend für den künftigen altsprachlichen Unterricht gelten dabei die von der Deutschdidaktik für einen handlungsorientierten Unterricht entwickelten Modelle und Verfahren.⁵⁵ In diesem Zusammenhang taucht mittlerweile immer öfter der Begriff der „produktiven Hermeneutik“⁵⁶ auf, der zwar einerseits etwas Tautologisches hat, andererseits aber dafür geeignet erscheint, die didaktische Richtung zu bezeichnen, in die sich der moderne Literaturunterricht zu bewegen

hat: Er hat das Fahrwasser zu finden zwischen der Skylla des bloßen zweckfreien Gestaltens und der Charybdys eines fragend-entwickelnden Unterrichts, in dem die Schüler nur das nachzuvollziehen haben, was der Lehrer vorgibt. Im einen Fall sehen wir einen unverbindlichen „Spaß-Unterricht“, in dem die literarischen Texte als Folge einer rein spekulativen Konstruktion von Sinn und Gehalt zum Vehikel für beliebige Schülerprodukte werden, im anderen werden die Lernenden zu bloßen Rezipienten eines vorgefertigten, vermeintlich objektiven Interpretationsmusters im Sinne einer reinen Textbeschreibung nach „formalen“ Kriterien wie z. B. Metrum, Stilfiguren, Kohärenz, Sach- und Wortfelder, Konnektoren, Standort des lyrischen Ichs, Motive etc.

Gestaltendes Interpretieren darf nicht verwechselt werden mit kreativem bzw. gestaltendem Schreiben und schon gar nicht mit freiem Schreiben. Letzteres ist nicht an eine literarische Vorlage gebunden, sondern lediglich an einen Schreibimpuls oder ein Thema. Das gestaltende Interpretieren ist stärker kognitiv ausgerichtet und leitet sich von einer dezidiert hermeneutischen Literaturtheorie her. Die Aufgabenstellung arbeitet mit Leerstellen im Text, natürlich nicht im engeren Sinne, sondern mit Ungesagtem, mit Freiräumen, mit Ausgestaltungen, die der Leser bzw. Rezipient in Bindung an den Text – versehen mit einem Spielraum individueller Akzentuierung und Pointierung – ausgestaltet. Gestaltendes Interpretieren findet nach dem Prozess des Analysierens statt und ist dessen Folge und Umsetzung in eine alternative Form, in einen fiktionalen Text. Es ist gewissermaßen eine fiktionale Textanalyse, verbunden mit einer zum Text passenden Weiterführung der Intentionen des Autors. Die analytische Interpretation führt zum Text hin, das gestaltende Interpretieren geht von dieser interpretatorischen Basis aus und führt sie weiter.

Die angestrebte Verbindung von analytischem und gestaltendem Interpretieren, von Texterschließung und textgebundenem produktivem Schreiben, macht sich den sog. „Hermeneutischen Zirkel“ unter didaktischen Gesichtspunkten zunutze, wonach ein Wort, ein Text oder ein

geschichtliches Werk immer nur vom Ganzen seines Sinnhorizontes her einsichtig wird und sich deshalb das Verstehen unaufhebbar im Zirkel zwischen konkretem Gegenstand und sinngebendem Bedeutungsganzen bewegt. Der Rezipient eines Textes ist immer zugleich sein Produzent. Weil der Horizont des Gegenstandes eines Textes dem Verstehenden durch ein (subjektives) Vorverständnis – GADAMER spricht von „Vor-Urteil“⁵⁷ – erschlossen ist, können die Aussageabsicht eines Schriftstellers bzw. Textes (*intentio scribentis*) und der Nutzen für den Rezipienten bzw. Leser, also die dialogische Rezeption (*fructus legentis*), nicht voneinander getrennt werden. Dies gilt es nun für das gestaltende Interpretieren didaktisch fruchtbar zu machen, indem mit dem eigenen Textprodukt immer zugleich auch das vorhandene Textverständnis des Schülers überprüft wird. Ziel ist es also, literarische Texte verstehend zu erschließen. Denn die subjektive Erfahrungswelt, eigene Vorstellungen, Gedanken und Gefühle werden nur dann bewusst in den Schreibprozess miteinbezogen, wenn sie vom Ausgangstext ausgelöst sind und zu seinem Verständnis beitragen. Wichtige Textsorten des gestaltenden Interpretierens sind: Brief, Tagebuch, (innerer) Monolog, Reportage, Dialog bzw. fiktives Gespräch, (erlebte) Rede bzw. Gegenrede, Rollenbiographie und Plädoyer.

Strittig ist in der Didaktik, wie produktive Aufgaben zur Leistungsbewertung herangezogen werden können. In der unterrichtlichen Praxis hat sich vor allem die Kombination von analytischen und produktiven Aufgaben bewährt. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn eine Textstelle im Blick auf die zu erbringende gestaltende Interpretation analysiert wird und die Schüler im Anschluss daran die eigentliche gestaltende Interpretation vornehmen. Dabei muss der vom Schüler produzierte deutsche Text inhaltlich und formal an den Ausgangstext rückgebunden sein und damit eine indirekte Überprüfung des Textverständnisses ermöglichen; dazu zählt bei literarischen Texten insbesondere der sprachgeschichtliche und literarhistorische Kontext. Auf jeden Fall sollte bei der Aufgabenstellung eine kurze Einführung, sozusagen ein „Türoffner“, auf bestimmte Aspekte der analytischen

Interpretation hinweisen, damit auch der etwas „schwächere“ Schüler die Aufgabe in angemessener Form bewältigen kann. Trotz aller Schwierigkeiten bei der Einordnung und Bewertung der Arbeiten lässt sich zusammenfassend sagen: Die Erfahrung mit gut gestellten, in sich schlüssigen Themen zum gestaltenden Interpretieren zeigt, dass hier Schüler gefördert werden, die eine hohe Sensibilität entwickeln für subtile Textelemente, für Details, für Formulierungen, für emotionale Aspekte usw., die sie bei einer herkömmlichen Textinterpretation niemals würden ausdrücken können – und allein das rechtfertigt die neue Aufgaben- und Prüfungsform.

Anmerkungen:

- 1) Vgl. Struck, P.: Erziehung von gestern, Schüler von heute, Schule von morgen, München 2000.
- 2) Vgl. Hentig, H. v.: Einführung in den Bildungsplan 2004. In: Bildungsplan 2004, Allgemein bildendes Gymnasium, vom 21.1.2004, hrsg. vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart, Stuttgart 2004, S. 9-21.
- 3) Hofmannsthal, H. v.: Das Schrifttum als geistiger Raum der Nation. In: Ausgewählte Werke in zwei Bänden, Bd. 2: Erzählungen und Aufsätze, Frankfurt 1957, S. 725.
- 4) Vgl. Gell. 13,17: *humanitas* in republikanischer Zeit = griech. *paideia*; *humanitas* in der Kaiserzeit = griech. *philanthropia*.
- 5) Vgl. Christes, J.: Cicero und der römische Humanismus. In: Humanismus in Europa, hrsg. von der Stiftung „Humanismus heute“ des Landes Baden-Württemberg, Heidelberg 1998, S. 45-73 (= Bibliothek der klassischen Altertumswissenschaften: Reihe 2; N. F., Bd. 103); Marrou, H.-I.: Geschichte der Erziehung im Klassischen Altertum, hrsg. von R. Harder, Freiburg i. Br. 1957; Johann, H.-T. (Hrsg.): Erziehung und Bildung in der heidnischen und christlichen Antike, Darmstadt 1976 (= Wege der Forschung, Bd. 377).
- 6) Vgl. Sen. epist. 88,1-20.
- 7) Vgl. Quint. inst. I 3,1.
- 8) Vgl. Fuhrmann, M.: Bildung. Europas kulturelle Identität, Stuttgart 2002, S. 13ff; ders.: Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland: von Karl dem Großen bis Wilhelm II., Köln 2001, S. 11ff.
- 9) Vgl. Salisbury, J. v.: „*Laudat Aristotelem solum, spernit Ciceronem [...] littera sordescit, logica sola placet*“. Zit. nach: Fuhrmann, M.: Latein und Europa, Köln 2001, S. 28.
- 10) Vgl. Humanismus in Europa, hrsg. von der Stiftung „Humanismus heute“ des Landes Baden-Württemberg, Heidelberg 1998.

- 11) Fuhrmann, M.: Latein und Europa, Köln 2001, S. 71.
- 12) Vgl. Grünig, B.: Zur Entwicklung schriftlicher Prüfungen. In: Grünig, B. / Kaiser, G. u.a.: Leistung und Kontrolle. Die Entwicklung von Zensurengebung und Leistungsmessung in der Schule, Weinheim/München 1999, S. 117-157 (= Erziehung im Wandel, Bd. 4).
- 13) In Abgrenzung vom Renaissance-Humanismus bezeichnet der Begriff „Neuhumanismus“ – repräsentiert durch illustre Namen wie Winckelmann, Heyne, Herder, Humboldt, Goethe und Schiller – die Zeit von etwa 1770 bis 1830. Die Epochenbezeichnung geht zurück auf 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 1919-1921 (1. Aufl. 1885).
- 14) Zum Programm der Neuhumanisten vgl. Lefèvre, E.: Humanismus und humanistische Bildung. In: Humanismus in Europa, hrsg. von der Stiftung „Humanismus heute“ des Landes Baden-Württemberg, Heidelberg 1998, S. 1-43; Dietrich, D.: Die bildungs- und erziehungstheoretischen Vorstellungen der Begründer des Neuhumanismus in Deutschland. In: Das Altertum, 1971, Bd. 17, H. 3, S. 179-192.
- 15) Vgl. Fuhrmann, M.: Latein und Europa, Köln 2001, S. 113ff; Stadler, P. B.: Wilhelm von Humboldts Bild der Antike, Zürich 1959.
- 16) Vgl. Spranger, E.: Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens, 3. Aufl., Berlin 1965 (1. Aufl. 1910).
- 17) J. A. Ernesti: Opuscula varii argumenti, Leipzig 1794. Zit. nach: Paulsen, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Berlin/Leipzig 1919-1921, hier: Bd. 2, S. 31.
- 18) Vgl. Rauschenberger, H.: Umgang mit Schulzensuren. Funktionen – Entwicklungen – Praxis. In: Grünig, B. / Kaiser, G. u. a.: Leistung und Kontrolle. Die Entwicklung von Zensurengebung und Leistungsmessung in der Schule, Weinheim/München 1999, S. 11-99.
- 19) Zit. nach: Paulsen, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Berlin/Leipzig 1919-1921, hier: Bd. 2, S. 597.
- 20) Vgl. Fluck, B.: Gymnasium – Auftrag – Fortschritt. Deutscher Philologenverband und Gymnasium im 19. und 20. Jahrhundert, Düsseldorf 2003, S. 21ff.
- 21) Mann, Th.: Gegen das Abiturientenexamen. In: Essays 2: 1914-1926, hrsg. von H. Kurzke, Frankfurt 2002 (= GKFA, Bd. 15).
- 22) Vgl. Grünig, B.: Zur Entwicklung schriftlicher Prüfungen, Weinheim/München 1999, S. 132ff.
- 23) Vgl. Dietrich, D.: Zur Geschichte des gymnasialen Lateinunterrichts im Wilhelminischen Deutschland. In: Das Altertum, 1974, Bd. 20, H. 3, S. 179-188.
- 24) Zit. nach: Dietrich, D.: Zur Geschichte des gymnasialen Lateinunterrichts, 1974, S. 183.
- 25) Nach einer zeitgenössischen Stimme habe der lateinische Abituraufsatz der Mehrzahl der Abiturienten und zugleich den römischen Klassikern regelrecht das „Blut ausgesaugt“. In: Eckstein, F. A.: Lateinischer und griechischer Unterricht, hrsg. von H. Heyden, Leipzig 1887, S. 321.
- 26) Vgl. Wilamowitz-Moellendorff, U. v.: Philologie und Schulreform. Prorektoratsrede, gehalten zur akademischen Preisverteilung am 1. Juni 1892. In: Ders.: Reden und Vorträge, Berlin 1901, S. 97-119.
- 27) Vgl. Fluck, B.: Gymnasium – Auftrag – Fortschritt, Düsseldorf 2003, S. 78ff.
- 28) Vgl. Fritsch, A.: Vom „Skriptum“ zum „Lesenkönnen“. Zur Methodik des Lateinunterrichts zwischen 1918 und 1945. In: AU, 1984, H. 4, S. 10-37.
- 29) Vgl. Irmischer, J.: Altsprachlicher Unterricht im faschistischen Deutschland. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 5/6, 1965/66, S. 225-271.
- 30) Vgl. Rosenthal, G.: „Wie lerne ich lateinische Texte in gutes Deutsch übertragen? Ein Wegweiser für Primaner und junge Studenten“, Frankfurt a. M. 1925.
- 31) Vgl. Bauder, M.: Der Lateinunterricht in der DDR. Anspruch und Wirklichkeit, Diss., Jena/Berlin 1999.
- 32) Vgl. Maier, F.: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, 3 Bde., 3./4. Aufl., Bamberg 1993-1995, hier: Bd. 2, S. 35ff. (1. Aufl. 1979-1985).
- 33) Vgl. Jaeger, W.: Paideia. Die Formung des griechischen Menschen, Berlin/New York 1973 (1. Aufl. 1933).
- 34) Vgl. Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe, Freiburg 1964.
- 35) Vgl. Fuhrmann, M.: Bildung. Europas kulturelle Identität, Stuttgart 2002.
- 36) Vgl. Maier, F.: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bamberg 1993, Bd. 2, S. 37.
- 37) Vgl. Kannicht, R.: Philologia Perennis. In: Didaktik des Altsprachlichen Unterrichts, Deutsche Beiträge 1961-1973, hrsg. von R. Nickel, Darmstadt 1974, S. 353-385.
- 38) Z. B.: Förderung der Muttersprache, sog. „mikroskopisches Lesen“, analytisches Denken, Sprungbrett für andere Sprachen, Grundlage für Beruf und Studium, kulturelle Grundlage Europas, Modelle menschlichen Denkens und Verhaltens etc.
- 39) Vgl. Maier, F.: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bamberg 1993, Bd. 2, S. 120ff.
- 40) Vgl. Munding, H.: Antike Texte – aktuelle Probleme. Existentieller Transfer im altsprachlichen Unterricht, Bamberg 1985 (= Auxilia 12).
- 41) Die DAV-Matrix ist einschließlich der „kognitiven und affektiven Lernstufen“ abgedruckt bei Maier, F.: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bamberg 1993, Bd. 2, S. 42-45.
- 42) Vgl. Roth, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, 12. Aufl., Hannover u. a. 1970 (1. Aufl. 1957).
- 43) Vgl. Glücklich H.-J.: Lateinunterricht: Didaktik und Methodik, Göttingen 1978 (= Kleine Vandenhoeck-Reihe 1446).
- 44) Vgl. Lohmann, D.: Die Schulung des natürlichen Verstehens im Lateinunterricht unter Berücksichtigung der Deutschen und Lateinischen Satzstruktur. In: AU, 1968, H. 3, S. 5-40.
- 45) Vgl. Happ, H.: Grundfragen einer Dependenz-Grammatik des Lateinischen, Göttingen 1976; Dönnges, U. /

- Happ, H.: *Dependenz-Grammatik und Latein-Unterricht*, Göttingen 1977.
- 46) Vgl. Nickel, R.: *Das Normenbuch „Latein“*. In: *Mitteilungsblatt des DAV*, 1977, H. 1, S. 3ff.
- 47) Vgl. Bayer, K.: *Objektivierung der Leistungsmessung, dargestellt an der Negativ-Korrektur*. In: *Anregung 21*, 1975, S. 95-101. Die DAV-Matrix der sog. „Positivkorrektur“ ist abgedruckt in: Frings, U. / Keulen, H. / Nickel, R.: *Lexikon zum Lateinunterricht*, Freiburg/Würzburg 1981, S. 70.
- 48) Vgl. Maier, F.: *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt*, Bamberg 1994, Bd. 1, S. 240f; ders.: *Leistungserhebung im lateinischen Lektüreunterricht*, Bamberg 1984, S. 14ff (= *Auxilia* 10).
- 49) Vgl. *Bildungsplan 2004: Allgemein bildendes Gymnasium*, vom 21.1.2004, Stuttgart 2004.
- 50) Vgl. Winter, F.: *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*, Baltmannsweiler 2004 (= *Grundlagen der Schulpädagogik*, Bd. 49); Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim/Basel 2001.
- 51) Vgl. Winger, W. / Zodel, A.: *Gleichwertige Feststellung von Schülerleistungen (GFS) am Gymnasium in Baden-Württemberg. Ein erprobtes Modell: Didaktik – Methodik – Praxis*, Tettngang 2004.
- 52) Vgl. Winter, F.: *Leistungsbewertung*. Baltmannsweiler 2004; Bohl, T.: *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*, Weinheim/Basel 2004; *Bewertung „Mündlicher Mitarbeit“*, AU, 2004, H. 6.
- 53) In den sog. „Niveaunkretisierungen“ soll das jeweilige Niveau und die Durchdringungstiefe eines Bildungsstandards bei der Behandlung im Unterricht an Beispielen verdeutlicht werden. Zusammen mit den laufend aktualisierten Umsetzungsbeispielen für die Fächer in den unterschiedlichen Schularten bilden diese Handreichungen und geben praxisnahe und konkrete Hilfestellung bei der Arbeit mit den Bildungsstandards. Vgl. *Bildungsplan 2004: Niveaunkretisierung Latein – Gymnasium*. URL: <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/Gym/niveaunkretisierungen> (Stand: 2006-04-06).
- 54) Vgl. *Bildungsplan 2004*, Stuttgart 2004, S. 157ff.
- 55) Vgl. Mühle-Bohlen, F.: *Gestaltendes Interpretieren. Materialien: Gymnasium Deutsch*, hrsg. vom Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (LEU), Heft D 100, April 2000.
- 56) Vgl. Waldmann, G.: *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik*, Baltmannsweiler 1998.
- 57) Vgl. Gadamer, H.-G.: *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, 3. Aufl., Tübingen 1972.
- Bayer, K.: *Objektivierung der Leistungsmessung, dargestellt an der Negativ-Korrektur*. In: *Anregung 21*, 1975, S. 95-101.
- Bildungsplan 2004: Allgemein bildendes Gymnasium*, vom 21.1.2004, hrsg. vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart, Stuttgart 2004.
- Bohl, T.: *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*, Weinheim/Basel 2004.
- Dietrich, D.: *Die bildungs- und erziehungstheoretischen Vorstellungen der Begründer des Neuhumanismus in Deutschland*. In: *Das Altertum*, 1971, Bd. 17, H. 3, S. 179-192.
- Dietrich, D.: *Zur Geschichte des gymnasialen Lateinunterrichts im Wilhelminischen Deutschland*. In: *Das Altertum*, 1974, Bd. 20, H. 3, S. 179-188.
- Fluck, B.: *Gymnasium – Auftrag – Fortschritt*. Deutscher Philologenverband und Gymnasium im 19. und 20. Jahrhundert, Düsseldorf 2003.
- Frings, U. / Keulen, H. / Nickel, R.: *Lexikon zum Lateinunterricht*, Freiburg/Würzburg 1981.
- Fritsch, A.: *Vom „Skriptum“ zum „Lesenkönnen“*. Zur Methodik des Lateinunterrichts zwischen 1918 und 1945. In: *AU*, 1984, H. 4, S. 10-37.
- Fuhrmann, M.: *Bildung. Europas kulturelle Identität*, Stuttgart 2002.
- Fuhrmann, M.: *Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland: Von Karl dem Großen bis Wilhelm II.*, Köln 2001.
- Gadamer, H.-G.: *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, 3. Aufl., Tübingen 1972.
- Glücklich, H.-J.: *Lateinunterricht: Didaktik und Methodik*, Göttingen 1978 (= *Kleine Vandenhoeck-Reihe* 1446).
- Grünig, B. / Kaiser, G. / Kreitz, R. u.a.: *Leistung und Kontrolle. Die Entwicklung der Zensurengebung und Leistungsmessung in der Schule*, Weinheim/München 1999 (= *Erziehung im Wandel*, Bd. 4).
- Irmscher, J.: *Altsprachlicher Unterricht im faschistischen Deutschland*. In: *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte* 5/6, 1965/66, S. 225-271.
- Jaeger, W.: *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*, Berlin/New York 1973 (1. Aufl. 1933).
- Johann, H.-T. (Hrsg.): *Erziehung und Bildung in der heidnischen und christlichen Antike*, Darmstadt 1976 (= *Wege der Forschung*, Bd. 377).
- Kannicht, R.: *Philologia Perennis*. In: *Didaktik des Altsprachlichen Unterrichts, Deutsche Beiträge 1961-1973*, hrsg. von R. Nickel, Darmstadt 1974, S. 353-385.
- Marrou, H.-I.: *Geschichte der Erziehung im Klassischen Altertum*, hrsg. von R. Harder, Freiburg i. Br. 1957.
- Maier, F.: *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt*, 3 Bde., 3./4. Aufl., Bamberg 1993-1995 (1. Aufl. 1979-1985).

Literaturhinweise:

Bauder, M.: *Der Lateinunterricht in der DDR. Anspruch und Wirklichkeit*, Diss., Jena/Berlin 1999.

Maier, F.: Leistungserhebung im lateinischen Lektüreunterricht, Bamberg 1984 (= Auxilia 10).

Mühle-Bohlen, F.: Gestaltendes Interpretieren. Materialien: Gymnasium Deutsch, hrsg. vom Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (LEU), Heft D 100, April 2000.

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 1919-1921 (1. Aufl. 1885).

Stadler, P. B.: Wilhelm von Humboldts Bild der Antike, Zürich 1959.

Stiftung „Humanismus heute“ des Landes Baden-Württemberg (Hrsg.): Humanismus in Europa, Heidelberg 1998 (= Bibliothek der klassischen Altertumswissenschaften: Reihe 2; N. F., Bd. 103).

Struck, P.: Erziehung von gestern, Schüler von heute, Schule von morgen, München 2000.

Waldmann, G.: Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik, Baltmannsweiler 1998.

Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/Basel 2001.

Winger, W. / Zodel, A.: Gleichwertige Feststellung von Schülerleistungen (GFS) am Gymnasium in Baden-Württemberg. Ein erprobtes Modell: Didaktik – Methodik – Praxis, Tettngang 2004.

Winter, F.: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen, Baltmannsweiler 2004 (= Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 49).

MANFRED BAUDER, Dürmentingen

Im ‚Zeichen der Zeit‘ – oder die Stunde der charismatischen Führer (Teil 1)

Die catilinarische Verschwörung als Ausdruck einer immanenten Systemkrise der Römischen Republik

„Wenn Caesar und Pompeius wie Cato gedacht hätten, so würden andere wie Caesar und Pompeius gedacht haben, und die einmal zum Untergang bestimmte Republik wäre durch eine andere Hand in den Abgrund gerissen worden“...

MONTESQUIEU

Considérations sur les causes de la grandeur des Romains et de leur décadence, Amsterdam 1734¹

1. Catilina und die Krise der Republik – Fragestellung und Vorgehensweise

Im Jahre 63 v. Chr. kam es in Rom zu dem Versuch eines Staatsstreichs, der als ‚catilinarische Verschwörung‘ in die Geschichte einging. Durch die Fülle des erhaltenen Quellenmaterials wurde diese zur sicherlich bekanntesten römischen Staatskrise, vor allem durch die ‚catilinarischen Reden‘ CICEROS und die Schriften des Historikers SALLUST.² Das Geschehen ist wohlbekannt: nach zwei gescheiterten Versuchen, legal durch Wahlen zum Konsul ernannt zu werden, plante LUCIUS SERGIUS CATILINA (ca. 108 - 62) einen Aufstand, um sich die ihm verwehrte Machtposition mit Gewalt zu nehmen³. Dabei scheint er durch Agitation versucht zu haben, vor allem die Unzufriedenen der Zeit hinter sich zu scharen. Die Verschwörung wurde jedoch aufgedeckt und niedergeschlagen, laut seiner eigenen Beschreibung maßgeblich durch MARCUS TULLIUS CICERO

(106 – 43), Konsul des Jahres 63. Trotz der guten Quellenlage ist die Beurteilung des tatsächlichen Geschehens erschwert durch deren überwiegende Einseitigkeit, die letztlich bestimmt wird durch die Schilderungen Ciceros. So banal die Erkenntnis auch sein mag, dass Geschichte zumeist von den Siegern geschrieben wird, so sehr trifft dies sicherlich auf dessen Darstellung zu, in der er sich als Bezwinger Catilinas und Bewahrer des Staates geriert. Sie ist nicht nur parteiisch, sondern auch nachträglich bearbeitet worden und sollte in ihrer bewussten Stilisierung der Ereignisse und der Rolle Ciceros, sein Konsulat sicher zu einem „Markstein nicht nur seiner Karriere, sondern seiner ganzen Epoche machen“⁴.

Die später verfassten Quellen basieren zumeist auf diesem Material, und insbesondere Sallust verfolgte in seiner Monographie ebenfalls eigenständige politische (und künstlerische) Ziele, die in ihrer Tendenz sicher nicht dazu beitragen, ein ausgewogenes, möglichst ‚korrektes‘ Bild der Geschehnisse zu zeichnen.⁵ So bleibt der ‚wirkliche‘ Catilina letztlich schwer greifbar und wird in der Forschung, sicherlich nicht zuletzt aus diesem Grund, kontrovers in seinen Intentionen und seinem Stellenwert für die römische Geschichte beurteilt. Abgesehen von grundsätzlichen Zweifeln an Ciceros Dar-