

Anders gesagt: K. vertauscht ein erstes Mal „rund“ und „grün“, ohne dies zu bemerken: K.: c) *Alle runden Dosen sind grün* sei richtig, ich (und K. am Telephon) jedoch: „4. Alle grünen Dosen sind rund.“

3. Es geht in gleicher Weise weiter: K. schreibt, ich hätte *d) Einige grüne Dosen sind nicht rund* als ebenfalls richtig beurteilt – dabei habe ich in meinem Text nicht das gebracht, sondern Kochs b); ich schrieb nämlich: „Neben der vermutlich erwarteten richtigen Antwort 4 ‚Alle grünen Dosen sind rund‘ trifft auch Antwort 2 ‚Einige runde Dosen sind nicht grün‘ zu.“ K. hat also „grün“ und „rund“ ein zweites Mal vertauscht, wiederum ohne es zu bemerken; im Gespräch hat K. den Irrtum erkannt.
4. Zum eigentlichen Streitpunkt, Kochs Kritik an meiner Behauptung zu Antwort 2: Durch die falsche Zitierung gemäß obigem Punkt 3 ist K.s Kritik, zumindest fürs Erste, bereits erledigt. Am Telephon haben wir dann weiter gedacht, aber keine Klarheit gefunden. Erst zwei Mails hernach verhalfen uns zur Einsicht, dass wir – bedingt vermutlich durch den Generationenunterschied – von verschiedenen Logiksystemen ausgegangen waren, ich von der klassischen Syllogistik (in der es keine leeren Mengen gibt), K. vom „Sequenzkalkül“ (wo diese mitgedacht werden). Das heisst, dass beide von uns recht haben: Gemäss der Syllogistik ist, wie ich postuliert habe, auch Sterns Aussage 2 richtig, gemäss dem Sequenzkalkül ist sie zwar möglich, aber nicht zwingend, wie K. zu Recht schreibt. Man müsste nun wissen, was sich E. Stern gedacht hat. Dazu habe ich an K. geschrieben: „So, wie ihr Aufsatz läuft, wie sie schreibt, wie auch ihre Kollegin T. Ortner schreibt, kann eigentlich nur die ‚klassische‘ Syllogistik gemeint sein; andernfalls müsste sie ja bei den klass. Philologen, die da mit Latein ‚Logik‘ unterrichten sollen, Ihr ‚Sequenzkalkül‘ voraussetzen und mindestens etwas davon sagen. Sie setzt jedoch den Begriff des Syllogismus/der Syllogistik stillschweigend voraus, und das kann – auch in Anbetracht ihres Alters) – eigentlich nur eben die Syllogistik sein.“

5. Hernach schreibt Koch *Angenommen aber es gebe grüne Dosen. Dann können wir immer noch nicht folgern, dass einige davon nicht grün sind*. Das ist ja ein Salto mortale! Wenn es grüne Dosen gibt, können wir nicht „immer noch nicht“ schließen, „*dass einige davon (sic!) nicht grün sind*“: Von den grünen Dosen ist doch wohl keine nicht auch nicht grün ... K. vertauscht/verwechselt auch hier „grün“ und „rund“ – zum dritten Mal. Dass es eine Verwechslung ist, lässt seine Rekapitulation weiter unten vermuten: *Es könnte grüne Dosen geben, und es könnte auch sein, dass einige davon nicht rund sind*.
6. Zu Kochs grundsätzlicher Missdeutung meines Beitrags, wie sie durch den Schlusssatz zum Ausdruck kommt: Der Leser muss zum Schluss gelangen, dass die Sache mit den grünen Dosen für die Studie zentral sei und mein „Fehler“ die Studie als ganze umso richtiger erscheinen lasse: *Schade, dass beim Durchsehen des Artikels ein solcher Fehler nicht aufgefallen ist und das Ergebnis der zitierten Studie auf diese Weise umso plausibler erscheint*. Dabei war der von mir konstatierte Fehler bei Haag/Stern nur mein „Sahnehäubchen“ am Ende, eine blosser Anmerkung, und hat mit der gesamten Argumentation rein gar nichts zu tun. Ich hätte den Schnörkel genauso gut weglassen können (was, nach allem, von Vorteil gewesen wäre), meine Kritik an Sterns Behauptungen würde dadurch um kein Iota verändert. Ungewollt rechtfertigt Koch mit seiner Missdeutung die Studie von Stern ... Der erste Teil von Kochs Schlusssatz *Schade, dass beim Durchsehen des Artikels ein solcher Fehler nicht aufgefallen ist* braucht nun keinen Kommentar mehr.

THEO WIRTH, Zürich

## Wir sind mit unserem Latein nicht am Ende

DIETHARD ASCHOFF (FORUM CLASSICUM 1/2011) lässt in seinem nostalgischen Rückblick auf das Latein-Abitur vor 100 Jahren (1905) mit Zwischenstopp in der Halbzeit (1957) seine Gedanken mit Recht noch weiter zurückschweifen in die Zeiten,

als die Schüler noch Latein zu sprechen lernten. Und ganz gewiss sind sich alle Leser dieser Zeitschrift wohl einig, wie schön es wäre, wenn wenigstens wir selbst noch die sprachlichen Fertigkeiten hätten, die damals die Schüler im Lateinunterricht erwarben.

Auch darüber, dass Aschoff den entscheidenden Grund für den allmählichen Rückgang der Lateinkenntnisse im Laufe der Jahrhunderte in dem Rückgang der Stundenzahl sieht, dürften sich alle einig sein.

Ausgenommen nur die KMK, die meint, man könne für Schüler/innen, die in der 5., 6., 7., 8. oder gar erst der 9. Klasse mit Latein begonnen haben, dieselben Abituranforderungen stellen. (Dieses *ceterum censeo* kann ich mir an dieser Stelle nicht verkneifen.)

Ich denke, dass ich Aschoffs Gedanken nicht verfälsche, wenn ich sein Urteil über diese Entwicklung in der These zusammenfasse, dass ein Lateinunterricht, der nur noch Ergebnisse wie die des Abiturs von 2009 zeitigt, sinnlos geworden ist. Konsequenterweise fordert er deshalb eine Erhöhung der Latein-Stundenzahlen. Auch wenn es gewisse erfreuliche Anzeichen gibt, dass das G8-Abenteuer vielleicht in absehbarer Zeit wieder ein Ende haben könnte und wir dadurch ein Jahr wiedergewinnen, wird es nur zu der notwendigen Entzerrung der Belastungen kommen. Dass es wieder eine höhere Stundenzahl für Latein geben wird als die, die die Abiturienten des Jahres 2009 (also noch G9!) gehabt haben, halte ich dagegen für völlig unrealistisch. Wir werden uns also damit abfinden müssen. An dieser Stelle sei zur Ermunterung des Lateiner-Herzens einmal ein Zahlenvergleich ins Bewusstsein gehoben, von dem eigentlich nie die Rede ist, dass nämlich heute ca. fünfmal so viele Jugendliche der entsprechenden Jahrgänge in der Oberstufe der Gymnasien Latein lernen wie zu Kaisers Zeiten.<sup>1</sup>

Aber sie hatten auf den Gymnasien in den ersten fünf Klassen acht, in den übrigen sieben Wochenstunden Latein, insgesamt 68. Auch die Schüler der Realgymnasien kamen auf immerhin 49 Wochenstunden und begannen wenigstens in den ersten zwei Jahren wie die Gymnasiasten mit mindestens einer Stunde Latein pro Tag in der Woche und an zwei Tagen einer Doppelstunde.<sup>2</sup>

Gerade dieser intensive Anfang ermöglichte die Bewältigung eines enormen Lernpensums, zumal mit Kindern, die damals noch nicht einmal in der Vorpubertät waren – um hier einmal außer der bloßen Stundenzahl einen weiteren Aspekt, der zum Rückgang der Kenntnisse geführt hat, wenigstens anzudeuten. Aber dieses Gewicht des Lateinischen in der Studentafel wurde schon damals von vielen, nicht zuletzt von seiner Majestät selbst, als Anachronismus angesehen. Ein halbes Jahrhundert zuvor, als etwa GAUSS seine bahnbrechenden mathematischen Erkenntnisse auf Latein veröffentlichte, war es noch sinnvoll gewesen, zu lernen, das Lateinische aktiv zu beherrschen. Jetzt musste man sich fragen, wer denn – außer den Lateinern selbst – im beginnenden 20. Jahrhundert nach der Schule diese Fähigkeit je würde aktivieren müssen. Solche Fragen müssen auch wir uns am Beginn des 21. Jahrhunderts wieder stellen.

Betrachten wir die Sache einmal von einer anderen Seite! Viele Schüler/innen belegen Latein nur bis zum Latinum, manche beginnen erst in der Oberstufe damit. Wer solche Kurse, die oft zu den ungünstigsten Zeiten im Stundenplan platziert sind, kennt, weiß, was manche Schüler/innen dort an Engagement einbringen. Sie sind dennoch am Ende ihres Lateins noch deutlich von der Anforderungen des von Aschoff für ungenügend erklärten Abiturs von 2009 entfernt. Müssen wir ihnen also sagen, dass es sinnlos ist, was sie sich erarbeitet haben? Sind die Regelungen der Uni-Fächer, die das Latinum verlangen, unbegründet? Die Studenten oder Absolventen solcher Fächer, die juristische, historische oder theologische Texte aus dem Lateinischen zu übersetzen haben, verfügen selbstverständlich über Wörterbücher. Da kann ich Aschoffs Argumentation nicht folgen. Entweder sie sitzen in einer Bibliothek oder sie benutzen zu Hause das Internet, sofern sie nicht aus ihrer Schulzeit vielleicht noch ein eigenes Wörterbuch besitzen und es zu benutzen gelernt haben.

Wir müssen aber noch weiter gehen. Auch für die Schüler/innen, die Latein nicht bis zum Latinum fortsetzen, muss sich ihre Arbeit gelohnt haben. Hier müssen wir uns fragen, ob wir unseren Unterricht wirklich so aufbauen. Aus einer Biographie wohl des 18. Jahrhunderts erinnere ich mich einer Szene, in der der Vater des Autors

beschließt, den Jungen nur die Anfangsgründe des Lateinischen auf dem Gymnasium lernen zu lassen, damit er wenigstens „den Casum setzen“ könne. D. h. der Vater versprach sich davon, dass der Sohn durch den Gebrauch eines im Standesdenken höherwertigen Soziolektes, in dem man die möglichst reichlich zu verwendenden lateinischen Wörter in der korrekten Deklinationsform in den deutschen Satz einbauen konnte, bessere Aufstiegsmöglichkeiten hatte. Was ist es heute, was wir z. B. den nach der 8. Klasse das Gymnasium verlassenden Schüler/innen aus unserem Unterricht mitgeben? Was von dem Lernstoff, der so viel Zeit und Energie beansprucht hat, ist es wirklich wert, im Kopf zu haben? Das sollten wir uns sehr ernsthaft fragen.

Wichtiger ist auf jeden Fall die wissenschaftspropädeutische Funktion des Grammatikunterrichts z. B., dass die Formen im induktiven Verfahren aus Texten erarbeitet werden. So erleben die Schüler/innen, wie die grammatischen Regeln, die sie aus dem muttersprachlichen Unterricht als eher lästige Normensetzung kennen, empirisch aus den Texten abgeleitet werden, sie lernen selbst Regelmäßigkeiten zu erkennen, Ausnahmen zu isolieren, Regeln zu formulieren, zu beurteilen und erst dadurch wirklich zu verstehen.

In einem wichtigen Punkt hat Aschoff Recht, nämlich in seiner Kritik an den Zusatzaufgaben. Es handelt sich nicht um eine wirkliche Interpretation, sondern um Kontrollfragen zu Inhaltsverständnis und Hintergrundwissen. Nur die – durch Aufzählung der vorkommenden Stilmittel schon vorgesteuerte – Frage nach deren Funktion stellt einen Ansatz dar, dessen Anspruch jedoch nur abgeschätzt werden könnte, wenn die erwarteten Antworten bekannt wären. Grundsätzlich aber ist es selbstverständlich sinnvoll, einen solchen Text nicht nur zu übersetzen, sondern sich z. B. zu fragen: Welches Menschenbild steht hinter den Ratschlägen? Sind sie in sich stimmig? Werden darin moralische Prinzipien deutlich? Und schließlich: *Quid ad me?* Ich habe allerdings den Eindruck, dass Aschoff zu einer reinen Übersetzungsklausur zurückkehren möchte. Doch wenn solche Fragen nicht Teil des Lateinunterrichts sind, warum und wozu übersetzt man dann diese Texte überhaupt? Und wenn die Auseinandersetzung mit den gele-

senen Texten ein wesentlicher Teil des Unterrichts ist, dann muss er auch in die Abschlussprüfung eingehen. Das Abitur ist eben kein Latinum, in dem nur die Übersetzungsfähigkeit nachgeprüft wird.

Es geht auch hier wie bei den Formen nicht darum, möglichst schnell mit möglichst wenig Hilfsmitteln möglichst viel Text zu übersetzen, sondern u. a. das Übersetzen als Problem zu begreifen. Eine HORAZ-Ode konnten schon die Abiturienten des Jahres 1905 nicht „angemessen“ übersetzen, wenn man das Wort wirklich ernst nimmt, niemand kann das. Aber auch heute können die Schüler/innen bei der Umsetzung in die andere Sprache erkennen, dass der Versuch, bestimmten Prinzipien (z. B. die lateinischen Stilmittel abbilden) gerecht zu werden, dazu führt andere (z. B. die Erfordernisse des deutschen Stils) zu vernachlässigen. So kann man auch die Schüler/innen von heute in die Lage versetzen, eine Übersetzung zu analysieren und zu beurteilen, an welchen Stellen sie welche Kriterien einer „angemessenen“ Übersetzung erfüllt und welche überhaupt nicht. Das setzt ein präzises Begreifen der lateinischen Sprachstrukturen und der Übersetzungsproblematik voraus.

*Haec tibi erunt artes!*

Anmerkungen:

- 1) In Preußen lernten 1905/06 von 2.187.725 Jugendlichen im Alter von 15 bis 18 Jahren (Statistisches Jahrbuch für Preußen 1906) 24.420 in den Klassen Obersekunda, Unter- und Oberprima der Gymnasien und Realgymnasien Latein (Statistische Mitteilungen über das höhere Unterrichtswesen in Preußen 23 [1905]). In der Bundesrepublik Deutschland lernten 2006/07 von 2.800.784 der 15- bis 18-Jährigen (Statistisches Jahrbuch 2008 für die Bundesrepublik Deutschland) 147.968 Latein (Forum Classicum 2/2010, S. 123). Dass die Zahlen nur ungefähr zueinander passen, ist angesichts der signifikanten Differenz unerheblich.
- 2) Meyers großes Konversationslexikon, 6. Aufl. (1905-09) unter den Stichworten „Gymnasium“ und „Realgymnasium“.

DIETRICH STRATENWERTH, Berlin