

- 13) Zweiseitiger Brief an Erwin Norden (Familienarchiv J. Norden).
- 14) Vgl. hierzu Mensching, *Nugae zur Philologie-Geschichte* 2, 1989, 17–59; ders., *Nugae zur Philologie-Geschichte* 13, 2003, 42–53 sowie meinen eigenen Beitrag zum Thema, in: *Heimatjahrbuch für Falkensee und Umgebung* 2010, 76–80.
- 15) Ernst Feldbausch (geb. 1887) war schon in der Weimarer Zeit im Staatsdienst tätig (1920 Regierungsrat im Reichswirtschaftsministerium, 1929 Ministerialrat). In der NS-Zeit setzte er seine Karriere als Reichswirtschaftsgerichtsrat fort und war 1942–45 am Reichsverwaltungsgericht. Ob seine Stellung in dieser Zeit über den schieren Opportunismus hinausging, lässt sich bislang nicht ermitteln. Nach Kriegsende gehörte Feldbausch dem Bayerischen Ministerrat an und stieg zum Ministerialdirektor auf; in dieser Funktion war er Mitarbeiter Ludwig Erhards in dessen Zeit als bayerischer Wirtschaftsminister. 1949 strengte die Familie Norden vor dem Landgericht Berlin ein Verfahren gegen das Ehepaar Feldbausch an, an dessen Ende das Haus rückerstattet wurde (1952).
- 16) Zur verwickelten Entstehungs- und Publikationsgeschichte dieses Werkes, die Nordens schwierige

biographische Situation dieser Jahre widerspiegelt vgl. Mensching 1992, 132–135; Rüpke 1993; Rüpke 1994. Zur Bedeutung des Werks vgl. auch: J. Scheid, Nachwort, in: Ed. Norden, *Aus altrömischen Priesterbüchern*, Stuttgart / Leipzig 1995, 301–310.

- 17) Norden an Lietzmann, 14.1.1940: „Hüter einer großen Tradition [...] sein zu dürfen, hat mir genügt – ich spreche im Vergangenheitstempus. Die *acedia*, die von mir Besitz genommen hat, wird mich nicht mehr verlassen.“ (Aland 1979, 984f. Nr. 1130) Zu Nordens Gesundheit in der letzten Zeit vgl. Abel 1984, 480–482.
- 18) Für eine Briefkopie danke ich Detlef Berger (Finkenkrug). Max Sering (1857–1939) galt als der bedeutendste Agrarökonom Deutschlands, bis er 1934 in einer Denkschrift das vom Reichsbauernführer Walter Darré ausgearbeitete „Reichserbhofgesetz“ kritisierte, was ihm dessen Feindschaft und eine wüste antisemitische Hetze des „Stürmers“ gegen seine Person eintrug (seine Mutter war jüdischer Abstammung). Sein Dahlemer Forschungsinstitut wurde geschlossen und Sering damit der wissenschaftlichen Wirkungsmöglichkeiten beraubt.

OLAF SCHLUNKE, Berlin

## Latein – ein Fach ohne Identität?

### Das Kreuz mit der „Kompetenzorientierung“

„Kompetenz“ ist das Zauberwort der aktuellen Pädagogik. Alles redet, schwärmt davon, betet das Phänomen nahezu an. Es ist wie der Tanz um das goldene Kalb. In allen Schulformen und Schulfächern beherrscht das Wort die Szene. Für die Ministerien gilt es offensichtlich als der Schlüssel, der das Tor in die Zukunft dort öffnet, wo sich die Kinder auf die sich ihnen einmal stellenden Aufgaben vorbereiten. „Kompetenzen“ garantieren den Erfolg. Demgemäß werden die Lehrpläne, kaum sind sie nach mühevoller Überarbeitung veröffentlicht worden, von neuem auf die zum Maßstab von Leistung und Leistungsvergleich erhobenen Kategorien hin umgetrimmt. Jedes Fach am Gymnasium hat sein „Kompetenzprofil“ nachzuweisen und in seinem Lehrprogramm als verpflichtende Vorgaben zu verankern. Nur dadurch erhält es Relevanz, letztlich Existenzrecht im Erziehungssystem. Schon vor Inkrafttreten der umgearbeiteten Richtlinien sind Lehrbücher am Markt, die sich durch ihre „Kompetenzorientie-

rung“ als *up to date* empfehlen – ein verwunderliches Schauspiel wie das vom Hasen und Igel. Die didaktische Theorie unterwirft sich bedauerlicherweise arglos und ohne kritische Vorbehalte dieser Programmatik, die zweifellos nicht frei von ideologischer Präention ist.

Ganz und gar unklar nämlich ist es, was man unter „Kompetenz“ in den Lehrplänen zu verstehen hat. Nicht einmal die Hauptinitiatoren der neuen Lehrplanrevision sind imstande, darüber eine gültige Aussage zu machen. Es fehlt eine verbindliche Definition. Damit hat sich neuerdings VOLKER LADENTHIN, angesehener Pädagogikprofessor an der Universität Bonn, in einem grundlegenden Beitrag sehr kritisch auseinandergesetzt. Der Titel zeigt die Richtung seiner Intervention an: „Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit“ (Profil 9/2011, 22–32). Für Ladenthin ist es „erstaunlich, dass es kein Einverständnis darüber gibt, was Kompetenzen sind. Je nach Quelle finden sich völlig differierende Bestim-

mungen und inhaltliche Deutungen“. Im deutschen Sprachraum erfreue sich die von FRANZ WEINERT 1999 gegebene und auch im sog. KIEME-Gutachten verwendete Definition großer Beliebtheit.

Hier werden unter „Kompetenzen“ verstanden „kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten“ sowie „die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften.“ Woraus erkennbar wird: Mit Kompetenzen werden Techniken, Vorgehensweisen, funktionale Eigenschaften im Handeln und im gesellschaftlichen Verkehr sowie die ihnen zugrunde liegenden Antriebe erfasst. Besonders am Lernziel „Motivation“ weist Ladenthin nach, dass „Kompetenz“ letztlich eine „inhaltslose Kategorie“ ist. „Man soll lernen, motiviert zu sein.“ Selbstmotivation werde zu „einer Technik, die man lernen kann“. Auf der Basis so verstandener „Kompetenzen“ werden für die Schule und die in ihr vertretenen Fächer „Kompetenzerwartungen“ als verbindlich vorgegeben: „Methodenkompetenz, Sachkompetenz, Sozialkompetenz, personale Kompetenz“.

Geht man davon aus, dass diese Erwartungen von allen Gymnasialfächern erfüllt werden, so unterscheiden sie sich in der von ihnen geforderten Leistung in nichts. Da Kompetenzen „bedeutungsneutral“ sind, kommt es auf die Inhalte nicht an. Die Fächer machen sich damit gegenseitig überflüssig. „Wenn es ausreichen würde, allein Kompetenzen zu lehren, könnte man sich auf ein Unterrichtsfach beschränken“. Das Fach „Schachspielen“ könnte, so folgert Ladenthin mit Bedacht überspitzt, in zwölf Schuljahren alle „Kompetenzerwartungen“ voll erfüllen. Damit wären die Schüler für Studium, Beruf und Leben hinreichend vorbereitet. Dagegen erhebt der kompetente Pädagogikprofessor scharfen Protest. Durch die Aneignung von Kompetenzen wird der Mensch zu einem Funktionär „modelliert“. „Kompetenzschulung“ bildet den Menschen nicht. Deren Vertreter wollen nicht „die Bildung des Selbst, sie wollen die Formung des Selbst, ja die Erschaffung des Selbst erreichen.“ Der Kritiker bringt hier den Begriff „Bildung“ ins Spiel, der offensichtlich in einem kompetenzorientierten Unterrichtskonzept keinen Platz hat.

Kompetenzorientierung und Bildung schließen sich gegenseitig aus. Der in Kompetenzen geschulte

Mensch ist fremdbestimmt. „Die Kompetenztheorie ist die bisher ausgeprägteste Form einer Theorie der Fremdbestimmung.“ Die freie Entfaltung der Persönlichkeit, der Selbstbestimmung wird extrem gehemmt, wenn nicht verhindert. „Das Subjekt des Lernens wird zum Objekt der Kompetenzplaner.“ Der modellierte Mensch ist in jeder Weise manipulierbar. Ein gefährlicher Sprengsatz, auf den schon lange vorher GEORG BOLLENBECK (Kultur und Bildung, 1994, 292 f.) mit Verweis auf Deutschlands dunkle Vergangenheit aufmerksam gemacht hat: „Die polykratische Kompetenzanarchie“ hat im NS-Staat die Kultur ideologisch instrumentalisiert und willige Gehilfen des „monokratischen Führerstaates“ geschaffen.

Bildung aber vollzieht sich nur, so wiederum Ladenthin, durch die unvoreingenommene Auseinandersetzung mit bedeutsamen Gegenständen. Das sind die Stoffe unserer Kultur, unserer je und je sich wandelnden Welt. Wir leben „in dieser historischen menschlichen Welt“. Sie ist Unterrichtsstoff und Handlungsfeld zugleich. Die aus innerer Freiheit kommende Kritikfähigkeit, den souveränen Umgang mit den Forderungen und Anfechtungen der Welt gewinnt man nur, indem man sich intensiv und vorrangig „mit Gegenständen inhaltlich auseinandersetzt“. „Der Gegenstand muss also das Lernziel sein, die Kompetenzen sind lediglich notwendige Voraussetzungen, die aber bei der Beschäftigung mit dem Gegenstand notgedrungen erworben werden.“ „Ein totalitärer Anspruch der Kompetenzorientierung“ ist verfehlt. Die Inhalte stehen vor oder über den Kompetenzen. So sollte es sein. Ist es aber nicht, zumindest nicht nach Ausweis der Lehrpläne und der ihnen zugrundeliegenden didaktischen Theorie, auch nicht im Fach Latein – mit Existenz bedrohenden Folgen.

### **1. Kompetenzschulung und Lateinunterricht**

Wie soll sich ein Fach, das eine „tote“ und von vielen Seiten als nutzlos angesehene Sprache lehrt, in einem Schulprogramm behaupten, in dem sich die Fächer gegenseitig überflüssig machen? Was leistet das oft genug emphatisch zu neuem Leben erweckte Latein („Latein ist tot. Es lebe Latein!“ WILFRIED STROH, 2007) in der Vermittlung der erwarteten Kompetenzen Eigenständiges?



Sachkompetenz: Im Englischen ist dies die Fähigkeit, Englisch zu reden und zu verstehen, englische Texte zu lesen und zu schreiben. In Latein? Das Beherrschen der Sprache zum Zwecke des Sprechens und Schreibens wird gesellschaftlich nicht erwartet. Lateinische Texte lesen können ist gewiss innerschulisch eine für die Lektürephase erwartete Fähigkeit, jenseits der Mauern des Gymnasiums allenfalls eine für das Philologie-, Theologie- und Geschichtsstudium notwendige Bedingung. Sachkompetenz kann in Latein auch als Fähigkeit begriffen werden, sich auf Literatur zu verstehen: im Sinne der zeitlichen Einordnung von Autor und Text, der Gattungsbestimmung, der Stilanalyse, des Motiv-Erklärens u. ä. m. Doch ist das keine allgemein erwartete Kompetenz. Wer muss VERGILS *Aeneis* als Nationalepos seiner Entstehungszeit zuordnen, wer ein Epigramm oder einen Kunstbrief, einen Chiasmus oder ein Hyperbaton erkennen, wer die Hybris eines Dädalus erklären können? Kann solches Können nicht auch, wenn nötig, der Deutschunterricht vermitteln?

Methodenkompetenz: Das Analysieren von lateinischen Satzelementen und Sätzen im Rahmen eines hoch differenzierten Sprachsystems schafft zweifellos eine Kompetenz im Umgang mit Sprache. Doch auch die modernen Fremdsprachen reklamieren diese Leistung für sich. Die Textanalyse ist unter den Lateinvertretern offensichtlich im Zuge der Kompetenzorientierung verstärkt in das Zentrum des Interesses getreten. Kurzschriftig angelegte Analyseverfahren und detaillierte Tabellen mit formalen Kriterien des Textaufbaus sind erarbeitet und an beliebigen Texten vorgeführt worden. Der Form gilt demonstrativ das Augenmerk, der Inhalt erscheint zweitrangig, die Substanz eines Textes hat kaum Gewicht. Wo liegt da der Eigenwert des Faches? Diese Frage bleibt ungeklärt. Der Deutschunterricht vermittelt Textkompetenz effizienter und leichter, da sich hier nicht die Membran eines fremden Kommunikationssystems zwischen Sender und Empfänger schiebt.

Sozialkompetenz und personale Kompetenz erfassen Fähigkeiten von so allgemeiner Art, dass kaum ein Fach dazu eine spezifische Eigenleistung anbieten kann. Teamarbeit oder Zusammenarbeit in Partnerschaft, Organisation

und Durchführung von Unterrichtsvorhaben, persönliche Stellungnahme, Referat und Diskussionsbeitrag u. a. sind nach Lehrplan gefordert und in den Lehrbüchern vorgeschlagen – in nahezu allen Fächern. Latein leistet hier nicht mehr und nicht weniger als Deutsch, Geschichte, Physik, Französisch. Wo wäre da das Besondere, das eine „tote“ Sprache notwendig macht?

Schon die knappen Andeutungen zeigen: Nach Maßgabe der Kompetenzorientierung hat das Fach Latein am Gymnasium nicht wirklich Eigenes zu bieten. Alles Authentische kommt nicht zur Geltung. In einem Erziehungskonzept, das ganz auf Kompetenzschulung ausgerichtet ist, lässt sich Latein nicht begründen. Die Fachvertreter sollten sich dessen bewusst sein. Wer in kritischer Distanz sich mit der Kompetenztheorie und ihrer augenblicklich dominierenden Rolle im Schulgeschäft auseinandersetzt, wird nicht umhin können, Volker Ladenthins Einspruch ernsthaft zu bedenken: „Der Gegenstand muss das Lernziel sein, die Kompetenzen sind lediglich notwendige Voraussetzungen, die aber bei der Beschäftigung mit den Gegenständen notgedrungen erworben werden.“ Nur ein solches Verständnis von Lehren und Lernen lässt es zu, Bildung als Ziel von Schule zu proklamieren. „Es gibt kein Lernen ohne Inhalte.“ (KONRAD PAUL LIESSMANN: *Theorie der Unbildung*, 35). Und Latein ist darauf angewiesen.

## 2. Latein – ein ausgewiesenes Bildungsfach

Der Eigenwert des Lateinischen liegt fast ausschließlich in seinen Gegenständen; sie sind historisch und kulturell einmalig, demnach unaustauschbar. Das betrifft die Sprache ebenso wie die Literatur.

Latein ist allein schon als Sprache ein Gegenstand, mit dem man sich „inhaltlich“ auseinandersetzt. Diese Sprache hat sich im Laufe der Zeit zu einem komplexen Organismus entwickelt, der sich als ein geschlossenes System von Formen und Strukturen beschreiben ließ. Die „Grammatik“ wurde dafür geschaffen. Diese zu erarbeiten, zu verstehen und zu lernen schafft Gegenstände des Wissens. Der Aufbau der Sprache bildet sich im Kopf des Lernenden schrittweise als Ordnungsrahmen ab, auf den er seine Muttersprache vergleichend beziehen kann. So entsteht allmäh-



lich das Sprachverständnis. In der Wechselwirkung von Sprache und Denken konstituiert sich die Person. Das hat BRUNO SNELL bereits 1952 in seinem Buch „Der Aufbau der Sprache“ für Latein festgestellt und ist in OTTO FRIEDRICH BOLLNOWS Werk „Sprache und Erziehung“ 1966 allgemein nachgewiesen worden. Das Sprachverständnis ist freilich keine Technik, keine Fähigkeit, also keine Kompetenz, wohl aber ein tragendes Element der Bildung, deren Vermittlung man von einem Gymnasium erwartet.

Latein ist als „Weltsprache“ ein sprach- und kulturhistorisch bedeutsamer Gegenstand; aus ihr entwickelte sich eine Reihe von Nationalsprachen, denen ihr grammatisches System sowie ihr lexikalisches Material zugrunde liegen. JÜRGEN LEONHARDTS fundiertes Werk „Latein, Geschichte einer Weltsprache“ (2009) bietet dafür den besten Überblick. Von daher begründet sich die Rolle Lateins als der „Basissprache“ (KLAUS WESTPHALEN, 1992) Europas. Das Wissen und Verstehen solcher historischer Grundlagen kann man nach der zitierten Definition nicht als Kompetenz bezeichnen; eine solche wäre auch keine allgemein erwartete Kompetenz. Und doch kommt solchen Kenntnissen in Grammatik und Lexik – trotz des Widerspruchs mancher – hohe Relevanz für das Spracherlernen und für einen souveränen Umgang mit den Terminologien nicht weniger Wissenschaften zu. Sie sind zweifellos ein guter Teil von Bildung.

Die inhaltliche Auseinandersetzung mit Gegenständen stellt sich jedoch zu allererst im Lateinunterricht bei der Lektüre von Texten ein. Sie gelingt freilich nicht, wenn diese allein oder vorrangig zur Aneignung einer Methodenkompetenz („Übersetzungskompetenz“, „Textkompetenz“) instrumentalisiert werden. Nur in der Substanz der Texte präsentiert sich „die menschliche Welt“, mit der sich inhaltlich auseinanderzusetzen lohnend und bildungsrelevant ist. Die lateinische Literatur bietet in allen ihren Gattungen das ganze Panorama der Möglichkeiten menschlicher Existenz: Hier stellen sich die Grundfragen des Menschseins – meist in Extrem- oder Sondersituationen, in sprachlich und stilistisch ausgefeilter, schöner Form. Die Leser werden konfrontiert mit dem Leben und Leiden von Personen und Völ-

kern, schicksalhaften Ereignissen, großen Ideen, Wertkonflikten, kulturellen Initialleistungen, Glücks- und Welterklärungsmodellen, die zwar griechischen Ursprungs, aber auf lange Zeit nur in der lateinischen Sprache zugänglich waren.

Gerade der antike Mythos in der Brechung seiner römischen Wiedergabe, bes. bei OVID, öffnet den Blick in die menschliche Seele, in der die Leidenschaften toben, sich der Konflikt zwischen Liebe und Hass, zwischen Gut und Böse, zwischen Freude und Entsetzen oft genug wie ein Tanz auf des Messers Schneide ausmacht. Großartige, oft auch bizarre, bis ins Groteske gesteigerte Anschauungsmetaphern menschlichen Fühlens und Handelns. Dass gerade davon die stärksten Impulse auf die Denker und Künstler der Folgezeit ausgegangen sind, bestätigen überall die Dokumente der Rezeption. Die lateinische Literatur war für die Kultur Europas grundlegend. All dies macht die Authentizität des Lateinischen aus, und eben auch seines Unterrichts. Schüler damit im Zuge des Übersetzens zu konfrontieren, ist ein Quellenerlebnis ersten Ranges und von keinem anderen Gymnasialfach zu leisten. Hier bietet das Fach in der Vermittlung dessen, was allgemein „Europabildung“ genannt wird, höchst Eigenständiges. Da ist es nicht zu ersetzen. Gerade für Latein wird sich die Aufgabe stellen, „zu verhindern, dass die antiken Wurzeln des europäischen Selbstverständnisses nicht aus dem Blick geraten“ (JULIAN NIDA-RÜMELIN: Humanismus als Leitkultur 2006, 32).

Der Umgang mit Literatur ist einer der effizientesten Wege zur Persönlichkeitsbildung. „Ein Mensch ist das, was er gelernt hat und an was er sich erinnert.“ So der Nobelpreisträger und Hirnforscher ERIC KANDEL (SZ-Interview, 26. Juni 2009). Sein Gedächtnis mache „die komplette Persönlichkeit aus, praktisch seine Existenz.“ Was kann die Lateinlektüre zur Konstitution des Gedächtnisses beitragen? Wissen um all das, was an existenziellen Erfahrungen, Denkinhalten, sinnstiftenden Lebensmodellen in den Texten niedergeschrieben ist. Wobei sich zugleich als wertvolle Nebeneffekte einstellen können (nicht müssen): kritische Urteilskraft, Entscheidungsfähigkeit, das Gespür für Recht und Unrecht, das Einfühlvermögen in das Schicksal froher oder



leidender Menschen, ein Bewusstsein für die Würde des Menschen, für Menschenrechte, der Sinn für die Allgegenwart des Todes.

All dies zu leisten verlangt nach vertiefter Interpretation der Texte und eben auch nach gezielter Auseinandersetzung mit deren Inhalten, was durch kein digitales Medium zu leisten ist. Die Texte dürfen deshalb nicht beliebig ausgewählt werden. Das Beste ist hierzu – zumal in der kurzen Zeit – gerade gut genug. Man wird zweifellos fragen, ob in der gegenwärtigen „Wissensgesellschaft“ mit seiner aus allen Kanälen strömenden Informationsflut solch antikes Wissen nicht obsolet, überflüssig ist. Der Althistoriker CHRISTIAN MEIER setzt die These dagegen: „Bei der heutigen Geschwindigkeit des Wandels“ der Welt und der Informationen darüber „ist die griechisch-römische Antike vermutlich aktueller als die Zeitgeschichte.“ (Die griechisch-römische Tradition, 2005, 116). Der Mensch brauche zudem, so der Germanist WOLFGANG FRÜHWALD, „die Vergangenheit, auch die antike, um die kulturelle Lesbarkeit der Welt erlernen und studieren“ zu können (Wie viel Wissen brauchen wir? 2007, 80).

### **Bildungsdiskussion und Latein**

Ziel der Schule sollte nach Volker Ladenthin „die Bildung des Selbst“ sein, in Freiheit und ohne jeden Hang zur Dressur. Das Wort des Philosophen GABRIEL MARCEL gilt nach wie vor: „Wir werden als Lebewesen geboren, Menschen müssen wir erst werden.“ Wie aber lässt sich solche Menschwerdung befördern? „Wir sind mehr als hochentwickelte Affen“ stellt der bereits zitierte Hirnforscher KANDEL fest. Er sieht den Unterschied in der „Sprache,“ im „Einfühlungsvermögen“ und im „logischen Denken“. Die moderne Philosophie fügt dieser Trias noch das „moralische Bewusstsein“ und das „Sinnbedürfnis“ hinzu (zuletzt: JÜRGEN HABERMAS: Glauben und Wissen, 2001). Im Reifen der Anlagen dazu vollzieht sich Menschwerdung. Dieser Prozess hat eine kognitive und auch emotionale Dimension, worauf bes. DANIEL GOLEMAN (Emotionale Intelligenz 1996) großen Wert legt. Ihn anzubahnen und voranzubringen ist die der Bildung zukommende Aufgabe, zumal am Gymnasium. Hierbei wird der Mensch nicht als modellierbar angese-

hen, nicht als planbares Objekt missbraucht. Er wird nicht zum Machwerk von Bildungstechnokraten, darum auch weniger anfällig für Manipulierbarkeit und Instrumentalisierung.

In einem solchen Bildungsverständnis kann sich Latein wiederfinden. Auch sein Existenzrecht einfordern. Dieses Konzept steht dem technizistischen Modell der Kompetenzorientierung diametral entgegen. Hier steht der Mensch im Zentrum, nicht die Welt außer ihm. Damit wird „die andere Bildung“ (ERNST PETER FISCHER, 2003ff.), die der Naturwissenschaften, keineswegs diskreditiert; auch deren Inhalte sind notwendige Gegenstände von Bildung. Ladenthins Bildungsansatz ist freilich bewusst in Gegenstellung zur dominierenden Kompetenzschulung ohne Zweifel stark „humanistisch“ ausgerichtet. Ist dies nicht aber für Latein die große Chance? Seine verantwortlichen Vertreter sollten sich dazu aufgefordert fühlen, von dieser Position aus gegen die „inhaltsleere Kategorie“ der Kompetenzen auf kritische Distanz zu gehen. Um das, was das Gymnasium heute leisten soll, ist – erkennbar für jeden, der über das Fach hinaus blickt – eine heftige Diskussion im Gange. Die Bildungsplaner setzen vordringlich auf Kompetenzschulung, die Bildungsvermittler sehen es als ihre besondere Aufgabe an, die Heranwachsenden ihren Anlagen gemäß zu einer vollwertigen Persönlichkeit reifen zu lassen.

Niemand bestreitet gewiss: Bildungsziel des Gymnasiums ist die Studierfähigkeit seiner Adepten. Dieses wird wohl vornehmlich durch die Aneignung von Kompetenzen erreicht, wobei auch hier die Summe der Teile beileibe nicht das Ganze ausmacht. Doch neben dieser „funktionalen Bestimmung“ hat sie auch eine „inhaltlich-materielle“, der zweifellos das größere Gewicht zukommt. Dieser gymnasialpolitische Standpunkt ist eindeutig und einleuchtend: „Gymnasiale Bildung fußt auf einer breiten Allgemeinbildung <...>. Sie zielt auf die Vermittlung eines reflexiv-kritischen, wertbezogenen und ästhetischen Bewusstseins. Problembewusstsein, Werteorientierung und kritische Urteilskraft sind Kernbegriffe dieses Bildungskonzepts <...>. Gymnasiale Bildung bedeutet immer auch Suche nach kultureller Identität, Verwurzelung in der eigenen Tradition und deren Weitergabe <...>.“

(HEINZ-PETER MEIDINGER: „Was ist gymnasial?“ Profil 6/2011, 3). Es ist zu fragen: Wird in diesem sichtlich stark auf Inhalte und Verhaltensdispositionen angelegten Konzept nicht geradezu der Boden bereitet, auf dem sich das Fach Latein mit der Gänze seines Angebots entfalten kann. Hier sollte doch die volle Integration des Lateinunterrichts in den Fächerkanon des Gymnasiums gelingen, zumal hier das dem Fach unverwechselbar Eigene, Authentische als elementarer Beitrag zur Erreichung der angestrebten gymnasialen Ziele geradezu notwendig erscheint.

Deshalb ist es dringend geboten, dass – ob an Universität oder Schule – die Spitzenkräfte unter den Fachleuten, in deren Verantwortung Rechtfertigung und Präsentation des Faches liegen, sich an dieser Bildungsdiskussion beteiligen und die heute unverzichtbaren Fachleistungen von Latein zur Geltung bringen. Das setzt voraus, dass man den allgemeinpädagogischen und gymnasialdidaktischen Diskussionstand kennt und sich in den zuständigen Gremien zu Wort meldet, wie das zur Zeit der sog. Curriculum-Reform der Fall war. Erst von daher wird es möglich sein, für den Lateinunterricht eine begründete, zukunftsgerichtete Bildungskonzeption zu schaffen. Dass eine solche fehlt, zeigt das völlige Auseinanderdriften der Lateinlehrpläne der Bundesländer, deren einzige hervorstechende Gemeinsamkeit offensichtlich die, wie oben gezeigt, umstrittene Kompetenzorientierung ist.

Mit der „Kompetenzorientierung“ hat man der Schule ein Kreuz aufgeladen, an dem besonders das Gymnasium schwer zu tragen hat. Es läuft Gefahr, dass ihm (Stichwort: dreigliedriges Schulwesen) seine Identität verloren geht. Der Eindruck drängt sich auf, dass es am Ende zum „Höheren Lehrinstitut für Kompetenzschulung“ degenerieren sollte. Weshalb sich dessen Vertreter mit der neuen „Bildungs“-Programmatik zu Recht höchst kritisch auseinandersetzen. Das Fach Latein hat allerdings an diesem Kreuz noch schwerer zu tragen. Noch nehmen gewiss die Schülerzahlen zu. Doch längst munitionieren sich die inner- und außerschulischen Gegner aus dem Arsenal der Kompetenzschulung, um das Fach – angesichts der geringer werdenden Schülerzahlen – wieder einmal als gymnasialen Ballast zu desavouieren.

Wenn man nicht rechtzeitig – bildungstheoretisch gewappnet und bildungspolitisch versiert – gegen die Dominanz der Kompetenzorientierung Stellung bezieht, entsteht die akute Gefahr, dass Latein nicht nur seine Identität verliert, sondern am Ende sein Existenzrecht in der Schule. Des alten CATO weiser Rat sollte auch für das umstrittene Verhältnis von Kompetenz und Wissen gelten: *Rem tene! Verba sequentur.* „Beherrsche den Stoff! Die Fähigkeit, <darüber> zu reden, wird folgen.“ Umgekehrt wird daraus kein Schuh.

#### Verwendete Literatur:

- Bollenbeck, G.: Kultur und Bildung, Frankfurt a.M./Leipzig 1994.
- Bollnow, O. F.: Sprache und Erziehung, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1966.
- Fischer, E.P.: Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte, Berlin 2003ff.
- Frühwald, W.: Wie viel Wissen brauchen wir? Politik, Geld und Bildung, Berlin 2007.
- Goleman, D.: Emotionale Intelligenz, München/Wien 1996.
- Habermas, J.: Glauben und Wissen. Dankesrede anlässlich des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels, 14. 10. 2001.
- Kandel, E.: „Wir sind mehr als hochentwickelte Affen“. SZ-Interview, 26. Juni 2009.
- Ladenthin, V.: Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. In: Profil (Magazin für Gymnasium und Gesellschaft) 9, 2011, 22-32.
- Leonhardt, J.: Latein. Geschichte einer Weltsprache, München 2009.
- Liessmann, K.P.: Theorie der Unbildung, Wien 2006.
- Maier, E.: Thema oder Autor? Form oder Substanz? U.a. in: Die Alten Sprachen im Unterricht, 2/2011, 26-32.
- Meier, Chr.: Die griechisch-römische Tradition. In: Die kulturellen Werte Europas (hg. von Joas, H./Wiegandt, K.), Frankfurt a. M., 2005, 93-116.
- Meidinger, H.-P.: Was ist gymnasial? In: Profil 6, 2011, 3.
- Nida-Rümelin, J.: Humanismus als Leitkultur, München 2006.
- Stroh, W.: Latein ist tot. Es lebe Latein! Kleine Geschichte einer großen Sprache, Berlin 2007.
- Westphalen, K.: Basissprache Latein, Bamberg 1992.

FRIEDRICH MAIER, Puchheim