

- die Identifizierung aller sichern – er hatte die Sitzordnung der riesigen Festversammlung im Kopf (Quint. XI 2,11ff.). – Die Geschichte wird besprochen von Stangl. S. 89ff. – Methoden des Auswendiglernens stellen Krapp/Weidenmann vor, u. a. am Beispiel von Goethes Erlkönig.
- 9) Die Leseliste, die wir in B. X der Institutio Quintilians haben, passt insofern nicht ganz hierher, als sie in die private Lektüre nach der Schulzeit gehört und der Vervollkommnung des Stiles dienen soll. Selbstverständlich vereinigt sie lateinische und griechische Autoren.
 - 10) Ein Prozess, „durch den ein Organismus sein Verhalten als Resultat von Erfahrung ändert“ (Gage/Berliner S. 260).
 - 11) In die gleiche Richtung weist Quint. I 8,5: Die Lektüre soll mit Homer und Vergil beginnen, auch wenn die Schüler zu einem gefestigten Urteil noch nicht fähig sind. Das kommt später, „man liest sie ja nicht nur einmal“.
- 12) Die adäquate Entsprechung für dieses Verb findet sich bei Jos. contra Ap. II 178: Schon die ganz (Kleinen) lernen die (mosaischen) Gesetze auswendig und tragen sie enkecharagmenous in ihren Seelen.
 - 13) Martial lässt sich von diesem Duo Schreiben – Auswendiglernen zu einer köstlichen Satire inspirieren: Der griechische rhetor Apollodotus (!) verwechselt ständig römische Namen, z. B. Macer mit Crassus, die Herren Mager und Dick. Strenges Studium hilft seinem schlechten Namensgedächtnis auf: „Scripsit et edidicit“ / Mart. V 21,4).
 - 14) Darauf weisen auch Krapp/Weidenmann (S.182) hin, wenn sie feststellen, dass das Erlernen von Gedichten durch Rhythmus, Reim und, sofern vorgegeben, Melodie gesteuert wird.

WALTER BURNIKEL

Schülerschwund und Kursverlauf – „Antikeunterricht“ als Kontrastmodell

Hinweis: Die folgende Erwiderung auf den pointierten Artikel von A. Behrendt und M. Korn wird durch einen zweiten Beitrag des Verfassers – „Sperrige Methoden als retardierende Momente des Lateinunterrichts“ – in Pegasus Online (2017) ergänzt.

Beginn der Debatte: Mit ihrem Beitrag „Schülerzahlen im Fach Latein und Perspektiven der Fachdidaktik“ (FC 3/2016, S. 156f.) haben Anja Behrendt und Matthias Korn eine Debatte losgetreten, welche die Grenzen ihres nur zwei Seiten langen Papiers überschreiten muss. Die beiden kritischen Repliken in FC 4/2016 – Andrea Beyer (S. 231f.) zur Präsentation der Schülerstatistik und Benedikt Simons (S. 233-236) zur Erhebung der didaktischen Befunde und deren interpretierender Verknüpfung – fokussieren methodische Desiderate, die einmal mehr daran

erinnern, dass die lateindidaktische Szene über relativ wenige professionell aufbereitete Erfahrungsdaten ihres Handlungsfeldes verfügt. Von einzelnen, auf sich gestellten Beobachtern sind dergleichen Studien kaum zu erwarten.

Multivalenz oder Originallektüre? Behrendt und Korn beklagen, dass einige Positionen der gegenwärtigen Lateindidaktik Erfolg und Akzeptanz des Lateinunterrichts gefährdeten. So berechtigt ihre Kritik auch sein mag und so sehr der seit 2010 andauernde Rückgang der Schülerzahlen den Nerv des Berufsstandes trifft – eine am Bildungsmarkt orientierte Sicht dieser Fragen dürfte den Kern der Sache verfehlen; denn die ernüchternden Schlüsse, die Behrendt und Korn aus der Diskrepanz von Lernzielen und Lernfortschritten des schulischen Lateinlernens ziehen, scheinen auf eine Beschneidung

der Originallektüre hinauszulaufen, die das Fach nur weiter von seinen Quellen entfernen würde. Dieses Problem illustriert ein im selben Heft des Forum Classicum (S. 176) auftretender Dissens. Da berichtet Dietmar Schmitz als Rezensent einer Aufsatzsammlung des Mainzer Emeritus Jürgen Blänsdorf, dieser vertrete die Auffassung, dass sich das Erlernen der lateinischen Sprache nur dann lohne, wenn Dichter wie Catull, Vergil und Ovid sowie Prosaautoren wie Cicero, Seneca und Tacitus im Unterricht behandelt werden. Dazu bemerkt er: „Das ist ein hochgestecktes Ziel; denn zumindest Autoren wie Vergil und Tacitus wird der Durchschnittsschüler (5 Jahre Unterricht) kaum im Original lesen können. Was wäre die Alternative? Soll man dann gar nicht das Fach Latein belegen? Latein ist ein multivalentes Fach und der Wert des Unterrichts hängt nicht von der Lektüre einzelner Autoren ab, ...“ – Die konträren Urteile zeigen nicht etwa individuelle Präferenzen an; sie bezeugen vielmehr, dass zwischen der gymnasialen Lateindidaktik, die sich, seit gut 150 Jahren unter Legitimationsdruck stehend, zu viele Lernziele aufgeladen hat, und der akademischen Vermittlung römischer Literatur, die sich auf die Meisterwerke konzentriert, eine Kluft besteht, die trotz des Einzugs der Lateindidaktik in die Universitäten nicht zu schwinden scheint. Dieser Zustand dürfte die Werbung für das Lateinlernen zunehmend in Verlegenheit bringen.

Lernerfreundliche Didaktik? Die von Behrendt und Korn gestellte Diagnose eines Lateinunterrichts, der für die Lernenden oft beschwerlich und verdrießlich ist, lässt sich etwa so resümieren: Der Unterricht ist zu sehr auf das Übersetzen ins Deutsche ausgerichtet. Diese Aufgabe überfordert, wo es um Originaltexte geht, die Schüler(innen) und drückt so das Notenniveau. Das

Fachprofil Latein ist als gymnasiale Monokultur“ mit einem Übergewicht theoretischer Abstraktion und dem hohen Anspruch der Klassikerlektüre zu exklusiv. Eine größere Verbreitung des Lateinlernens wäre zu erreichen, wenn weniger bzw. kürzere und leichtere Originaltexte gelesen würden, wenn ferner die Grammatiktheorie mit ihrer Terminologie, ihren Regeln und Ausnahmen etwas zurückträte und der Lernwortschatz weiter reduziert würde. Das Hauptgewicht solle von der Grammatik (Morphologie und Syntax) auf die Semantik und damit auf den Textgehalt und dessen kulturhistorischen Hintergrund verlagert werden. Die Methodik der Texterschließung solle für individuelles Vorgehen Raum lassen; ferner sei die Selbsttätigkeit der Schüler(innen) durch gelegentlichen mündlichen und schriftlichen Gebrauch der lateinischen Sprache zu fördern. Soweit das Resümee. – Ein solches Bündel von Erleichterungen und Impulsen könnte den Notendurchschnitt und die Akzeptanz des Lateinunterrichts wohl heben. Doch wie wäre die damit einhergehende Absenkung bisheriger Anforderungen zu kompensieren? Eltern und betroffene Fakultäten dürften von einem immerhin fünfjährigen Lateinunterricht mehr erwarten als nur eine Einführung in Sprache, Literatur und Kulturgeschichte der Römer auf Lehrbuchniveau.

Rückgang der Schülerzahlen: Kommen wir auf den Ausgangspunkt der Kritik von Behrendt und Korn zurück: Inzwischen liegen die Angaben des Statistischen Bundesamts¹ für das Schuljahr 2015/16 vor. Die Schüler(innen)zahl im Fach Latein an Gymnasien und vergleichbaren Schulen ist im Vergleich zum Vorjahr um 36,5 Tsd. gesunken (die amtlichen Fallzahlen sind in diesem Abschnitt der Lesbarkeit halber auf Hunderter gerundet), nämlich von 688,6

Tsd. auf 652,1 Tsd., d.h. um 5,3 Prozent, wobei der geringfügige Rückgang der Gesamtzahl der Schüler(innen) an allgemeinbildenden Schulen (minus 0,4 Prozent) kaum ins Gewicht fällt. Die von Behrendt und Korn artikulierten Sorge, dass der Lateinunterricht kontinuierlich an Attraktivität verliere, scheint sich somit zu bestätigen. – Im Schuljahr 2015/16 entfielen von den insgesamt 652,1 Tsd. Lateinschüler(inne)n auf das achtjährige Gymnasium 546,9 Tsd. (das sind 27,9 Prozent der im G 8 gezählten 1.963,5 Tsd. Englischschüler(innen)), auf das neunjährige Gymnasium 64,6 Tsd. (das sind 21,5 Prozent der im G 9 gezählten 300,8 Tsd. Englischschüler(innen)), auf die Integrierte Gesamtschule 33,5 Tsd. (das sind 3,6 Prozent der in der I. G. gezählten 918,7 Tsd. Englischschüler(innen)) und weitere 7,1 Tsd. auf andere Schultypen (4,2 Tsd. auf Abendschulen und Kollegs, auf Waldorfschulen 1,4 Tsd.). Man kann also mit Behrendt und Korn von einer „gymnasialen“ Kultur des Lateinlernens sprechen, was freilich niemand überraschen dürfte.

Der Fünfhresknick: Auffällig ist der starke Einbruch der Lateinklassen in der Kursstufe, der mit der Stärke der frühen Lateinklassen korrespondiert. (NB: Die wenigen in der Lateinstatistik für G 8 und I. G. ohne Angabe einer Jahrgangsstufe gezählten Schüler(innen) sowie die 7,1 Tsd. Lateinlerner der übrigen Schultypen werden im Folgenden nicht aufgeschlüsselt, so dass die Summe der in der Tabelle angeführten Fallzahlen um etwa 9.600 unter den Gesamtzahlen der DESTATIS-Statistik für das Schulfach Latein liegt.)

Die Summe der Lateinschüler(innen) in G 8, G 9 und I. G. schnell mit dem Beginn der zweiten Fremdsprache in Kl. 6 um 81,6 Tsd. in die Höhe, während die 7. Klasse nur 11,3 Tsd. Lateinanfänger verzeichnet und die 8. Klasse (mit Beginn der 3. Fremdsprache im G 8) nur mit 9,1 Tsd. Anfängern zu Buche schlägt. Dass die Belegungskurve des Lateinunterrichts im G 8 einen deutlichen Abfall nach Kl. 9 (minus 14,7 Tsd.) zeigt, dürfte dem grundständigen Lateinunterricht geschuldet sein, sofern dieser die Schüler(innen) nicht, wie es in Baden-Württemberg der Fall ist, für mindestens sechs Jahre verpflichtet. Der drastische Rückgang, der im G 8 nach Kl. 10 (minus 63,4 Tsd.) eintritt, korrespondiert mit dem starken Zugang in Kl. 6 (plus 74,3 Tsd.). In allen drei Schularten scheint der Neuzugang von Kl. 7 (zus. 11,3 Tsd.) größtenteils nach Kl. 11 (minus 10,1 Tsd.) auszuscheiden. Die eher seltene Verkürzung der Teilnahme auf vier Jahre mag dem in einigen Bundesländern möglichen Erwerb des Latinums nach vier Jahren (ohne Prüfung) oder dem Bestehen der Ergänzungsprüfung für das Latinum nach vierjähriger Kursteilnahme zuzurechnen sein. Das Latinum als Kursziel übt immer noch seine Wirkung aus. Dass im G 9 ein erheblicher Schwund (minus 2 Tsd.) schon nach Kl. 7 einsetzt, könnte eine gewisse Unzufriedenheit unter den inzwischen selbstständiger gewordenen Teilnehmer(innen) anzeigen. Insgesamt dürfte das Angebot einer individuell wählbaren Sprachenfolge für Latein sowohl die Fachdidaktik als auch die Schulorganisation mehr belasten, als es der vergleichsweise geringe Anteil der Schüler(innen),

2015/16	Kl. 5	Kl. 6	Kl. 7	Kl. 8	Kl. 9	Kl. 10	Kl. 11	Kl. 12	Kl. 13	Summe
G 8	13 618	87 942	94 457	102 111	105 440	90 671	27 276	23 039	-	544 554
G 9	1 732	7 224	10 882	8 827	8 102	7 068	9 150	5 127	6 440	64 552
I. G.	20	1 853	2 976	6 481	6 118	5 912	5 059	3 214	1 747	33 380
Summe	15 370	97 019	108 315	117 419	119 660	103 651	41 485	31 380	8 187	642 486

die sieben oder acht Jahre Lateinunterricht ausschöpfen, rechtfertigt. Falls die schon nach drei Latein Jahren (nach Kl. 8) leicht abfallende Belegungskurve der I. G. signalisiert, dass kleine Lateinklassen eher erodieren, dürfte dies die Erwartungen an die von Behrendt und Korn angemahnte Ausdehnung des Lateinunterrichts auf weitere nicht-gymnasiale Schultypen dämpfen. Die obigen Deutungsversuche können freilich ohne den differenzierenden Blick auf die Bundesländer mit ihren jeweiligen administrativen Bedingungen und Teilnehmerquoten nicht validiert werden.

Längere und kürzere Lateinkurse: Als beliebiger Repräsentant amtlicher Latein didaktik wird im Folgenden der aktuelle baden-württembergische Bildungsplan 2016² herangezogen. Er beschreibt die Kurse Latein als 1., 2. und 3. Fremdsprache, die alle drei bis zum Abitur führen. L 1 ab Kl. 5 ist freilich wie L 2 ab Kl. 6 „nur“ zweite Fremdsprache nach Englisch (oder, wie in der badischen Rheinschiene, nach Französisch); L 3 beginnt als dritte Fremdsprache in Kl. 8. Die grundständigen Lateiner können das Fach erst nach Kl. 10 abwählen; die Teilnehmer des Kurses L 2 absolvieren dasselbe Pensum in fünf Jahren (Kl. 6-10). Die früh beginnenden Lateiner in L 1 und L 2 werden, sofern sie Latein nach sechs bzw. fünf Jahren abwählen, in der Originallektüre von den spät beginnenden Lateinern (Kl. 8-12) weit übertroffen (s. u.). In der Tat ist der Kurs L 3 nichts anderes als ein in der Lehrwerksphase komprimiertes Äquivalent der beiden Langkurse L 1 und L 2 ohne Abstriche bei den Kompetenzen und mit einem nur in Kl. 10 etwas ausgedünnten, in der Kursstufe jedoch gleichen Lektürepensum (s. u.). Wozu also der Aufwand für drei Kurse? – Der Bildungsplan 2016 ignoriert, dass heute

nicht wenige Fakultäten in Deutschland auch Lateinkenntnisse unter dem Niveau des Latinums anerkennen, und dass Abiturienten nach einem z. B. dreijährigen Lateinunterricht die Ergänzungsprüfung für das Latinum nach gezielter Vorbereitung in der Ferienzeit vor Studienbeginn ablegen könnten. Das wäre allemal besser, als Studierende während der Vorlesungszeit in belastende Lateinkurse zu schicken. Dies hat 2015 im Latinum-Streit in Nordrhein-Westfalen auch für das Schulfach Latein nachteilige Folgen gezeitigt. Das Griechisch-Angebot des Bildungsplans 2016, das sich auf den fünfjährigen Kurs Griechisch als dritte Fremdsprache (Kl. 8-12) beschränkt, verpasst ebenfalls die Chance, mit einem kürzeren Kurs weitere Interessenten zu gewinnen.

Eine andere Sprachenfolge? Würde das Lateinangebot auf den fünfjährigen Kurs von Kl. 8 bis 12 (und bei Nachfrage noch einen dreijährigen Kurs von Kl. 10 bis 12) beschränkt, könnte die Sprachenfolge vom Englischen über eine romanische Sprache (am besten wohl Französisch als führende europäische Kultursprache vom 17. bis zum 19. Jahrhundert und als Kontaktsprache des Englischen seit der normannischen Eroberung 1066) zum Latein führen. Das Lateinlernen kann im Bereich der Lexik von der Kenntnis einer romanischen Sprache mehr profitieren als umgekehrt das Erlernen einer romanischen Sprache von Lateinkenntnissen; denn im neusprachlichen Unterricht wird dank der kommunikativ orientierten Didaktik ein viel größerer Wortschatz erworben als im Lateinunterricht; außerdem ist die *latinitas* infolge früher Fixierung auf die klassische Sprachnorm hinter dem Wandel der Dinge und Vorstellungen zurückgeblieben. – Einen Kurs „Latein als dritte Fremdsprache“ trifft nicht das Omdit, die Angst vor dem Französischun-

terricht sei die Mutter des Lateinlernens. Sollte der starke Zuspruch zu den früh beginnenden Lateinkursen tatsächlich so motiviert sein (s. u. zu anderen Argumenten), so wäre der alte Vorwurf elitärer Tradition heute ins Gegenteil zu verkehren („Zuflucht der Fremdsprachenscheuen“?). – Die aus Gründen der Effizienz naheliegende Umstellung der Sprachenfolge – von „Latein mit oder gleich nach Englisch“ zu „Latein nach Englisch und einer romanischen Sprache“ – würde garantieren, dass alle Abiturienten in Deutschland gemäß der Vorgabe des Europarats zumindest zwei heute gesprochene europäische Fremdsprachen erlernt haben. Der Anteil der Lateinlernenden könnte mit einem attraktiven Lehrangebot für die zweite Hälfte der Gymnasialzeit wohl auf dem gegenwärtigen Stand gehalten werden, während sich die Zahl der Lateinklassen infolge der Konzentration auf den einen Kurs (Kl. 8-12 bzw. 9-13) verringern würde, was im Hinblick auf die Belastung der Schulen und der Schüler(innen) zu begrüßen wäre. Auf der Habenseite stünde ferner, dass der Torso eines im Verlauf von L 1 und L 2 vor der Kursstufe gekappten Lateinunterrichts vermieden würde. Dass heute der Umgang mit Latein für mehr als zwei Drittel der Lateinlernenden bereits zwei Jahre vor Studienbeginn endet, hat zur Folge, dass das Lateinwissen der meisten Studierenden dann, wenn es benötigt wird, bereits verblasst ist. – Man wird hier einwenden, dass mit einer solchen Verschiebung des Lateinunterrichts wesentliche pädagogische Ziele des Fachs verfehlt würden – so die frühe Einführung in den Umgang mit Fremdsprachen (– als taugten hierzu weder Englisch noch eine romanische Sprache!), so auch die Schulung im methodischen Arbeiten (– wer dächte da nicht eher an die Mathematik und die Naturwissenschaften?) und die Begegnung mit einer

fremden Kultur (– als fände die nicht täglich im persönlichen Verkehr mit Mitschülern, Nachbarn und Freunden statt). Im Bildungsplan 2016 findet sich übrigens bei den Fächern, die von Kenntnissen der Antike und der alten Sprachen profitieren könnten, kein Hinweis darauf, dass hier der Kontakt zum Lateinunterricht gesucht würde. Fächer wie Deutsch (– hier werden wie im Lateinunterricht die Reflexion über Sprache und die literarische Interpretation geübt, ja auch eine griechische Tragödie gelesen!), moderne Fremdsprachen (– sie haben sich fachübergreifende didaktische Leitlinien gegeben, die sich von der altsprachlichen Didaktik stark abheben!), Geschichte (– hier wird das Altertum bereits in Klasse 5 und 6 behandelt!) sowie Gemeinschaftskunde, Ethik und Religion präsentieren sich im Bildungsplan 2016 vielmehr als didaktisch autark, wie das Fach Latein seinerseits ja auch.

Die aufgeschobene Originallektüre: Das Zeitverhältnis von Lehrwerksphase und Originallektüre muss hier genauer beleuchtet werden. Der Bildungsplan 2016 schreibt vor: „Der Übergang zur Originallektüre soll bei Latein als erster Fremdsprache im Laufe von Klasse 8, bei Latein als zweiter Fremdsprache im ersten Halbjahr von Klasse 9 erfolgen. Bei Latein als dritter Fremdsprache sollen im Verlauf der 10. Klasse Originaltexte gelesen werden, auch wenn einzelne sprachliche Erscheinungen erst in der Kursstufe eingeführt werden können.“³ Je früher man also anfängt, Latein zu lernen, desto länger – nämlich gut dreieinhalb Jahre in L 1 und gut drei Jahre in L 2 (in L 3 hingegen etwa zweieinhalb Jahre) – verbleibt man in der Lehrwerksphase, die mit durchschnittlich drei Jahren à vier Wochenstunden nicht weniger als zwei Drittel der für das Latinum-Zeugnis

benötigten Lernzeit einnimmt. Bei der heute üblichen Abwahl nach fünf bzw. sechs Jahren haben die nach Klasse 10 mit dem Latinum ausscheidenden Teilnehmer das Lektürepensum der Bildungsstufe Kl. 9/10 absolviert, das so umrissen ist: „Die Schülerinnen und Schüler kennen wesentliche Inhalte

- historisch-politischer Texte (Lektüre **eines** Autors nach Wahl: Caesar, Cicero, Nepos, Livius, Plinius <d.J.>) **oder** philosophischer Texte (Lektüre **eines** Autors nach Wahl: Cicero, Seneca)
- poetischer Texte (Lektüre **eines** Autors nach Wahl: Catull, Ovid, Phaedrus, Martial)
- <und für die thematische Lektüre ausgewählte Textabschnitte> zweier der folgenden <zehn> Themenbereiche: (1) Gestalten Europas – Europas Gestalter (zum Beispiel Nepos, Caesar, Curtius Rufus; Einhard, Iacobus de Voragine), (2) Mensch und Macht in Zeiten des Bürgerkriegs (zum Beispiel Caesar, Cicero, Catull, Monumentum Ancyranum), (3) <etc.>.⁴

Damit ist eine äußerst sparsame Textauswahl angedeutet – nur zwei Autoren sowie zwei thematisch kohärente Gruppen von kürzeren Textpassagen verschiedener Autoren. Man beachte bei der Auswahl der Poeten die Bevorzugung kleiner Formen und den Aufschub der Vergil- und Horazlektüre. Die Originallektüre des Kurses L 1 im 2. Halbjahr von Kl. 8 ist sehr knapp bemessen: „Sie machen erste Erfahrungen mit lateinischer Originalliteratur (zum Beispiel Phaedrus, Hygin, Gellius).“⁵ Erst in der Kursstufe könnten die frühen Lateiner laut Bildungsplan 2016 einen respektablen Lektüreumfang erreichen: „Die Schülerinnen und Schüler kennen wesentliche Inhalte aus jedem der Bereiche

- historisch-politische Texte (zum Beispiel Cicero, Livius, Sallust, Tacitus, Plinius <d. J.>),

- philosophische Texte (zum Beispiel Lukrez, Cicero, Seneca),
- poetische Texte (zum Beispiel Catull, Horaz, Vergil, Tibull, Properz, Ovid).“⁶

Auch hier gibt der Bildungsplan Auswahlkriterien und Umfang der Lektüre nicht genauer an. Tatsächlich hängt die Auswahl teilweise auch vom Ermessen der Lehrkräfte und manchmal von zentral gestellten Prüfungsaufgaben ab.

Fazit: Die Originallektüre ist für früh beginnende und in der Regel nach Kl. 10 abgehende Lateinlerner stark eingeschränkt. Die in der Lernzielmatrix des DAV für Latein von 1972⁷ postulierte Textkompetenz, die sich u.a. auf die Kenntnis literarischer Textsorten (Gattungen) und die Interpretation überaus komplexer literarischer Meisterwerke erstreckt, kann wegen des geringen Umfangs der Textauswahl und mangelnder Kenntnis der griechischen Vorbilder freilich nur in Ansätzen vermittelt werden.

Gesellschaft, Staat, Geschichte: Der in der DAV-Lernzielmatrix mit diesen drei Begriffen umschriebene Inhaltsbereich historischen und politischen Wissens ist im Bildungsplan 2016 unter „Antike Kultur“ subsumiert: „Die Schülerinnen und Schüler verfügen über ein historisches und kulturelles Überblickswissen über die Antike und nutzen es zur Interpretation lateinischer Originaltexte.“⁸ Wie aber wird dieses Wissen, das auch die griechische Antike einschließen muss, vermittelt? Von dem Geschichtsunterricht der Klassen 5 und 6 dürfte in der Phase der Originallektüre (Kl. 9 bis 10 bzw. 12) nur noch weniges erinnernlich sein. Inwieweit einschlägige lateinische Lehrbuchtexte als historische Information im Gedächtnis der Schüler(innen) haften, scheint kaum untersucht worden zu sein. Was vermag

ein „Überblickswissen“, das sich über ein so großes Terrain erstreckt, für die Interpretation einzelner Originaltexte zu leisten? Gewiss nur wenig. Den Schüler(inne)n wird aufgetragen, sich „Informationen zum Hintergrund eines Textes oder zu übergreifenden Themen <zu> beschaffen“.⁹ Solche Recherchen sind oft langwierig und, wenn sie in Gebiete führen, die den Schüler(inne)n fremd sind, dennoch häufig unzureichend. Die auf Zeitersparnis erpichten Lerner werden schnell auf digital verfügbare Kommentare oder Nachschlagewerke zugreifen, die ihnen das Sammeln und manchmal auch das Verarbeiten von Informationen abnehmen. Die in der DAV-Matrix angeführte historische Perspektive der Originallektüre erfordert, dass bei jedem Text der geschichtliche Hintergrund im umfassenden Sinn – einschließlich der allgemeinen literatur- und mentalitätsgeschichtlichen Voraussetzungen sowie der Interessen und Standpunkte des Autors und seiner Adressaten – erarbeitet oder als „Vorentlastung“ vorausgeschickt wird. Dies gilt entsprechend für die Interpretation von Werken der bildenden Kunst, die (der Anregung Otto Schönbergers von 1976 folgend) auch in den Bildungsplan 2016 für Latein eingebracht wurde. Da der Aufbau historischen Wissens im Bildungsplan nur auf die ausgewählten literarischen Texte und historischen Personen bezogen wird, ist anzunehmen, dass der dritte Inhaltsbereich der DAV-Matrix eher okkasionell zur realgeschichtlichen Unterfütterung eines Originaltextes eingeflochten wird, als unabhängig davon in seiner materialen Ausdehnung (in die griechische bzw. hellenistische Geschichte und Kultur sowie in die römische Frühzeit und Spätzeit hinein) beleuchtet und in seinem heuristischen Wert für die Interpretation der Originaltexte gewürdigt zu werden.

Grundfragen menschlicher Existenz, Humanismus, Philosophie: Diese Überschrift des vierten Inhaltsbereiches der DAV-Matrix lässt an existenzielles Pathos denken. Im Bildungsplan 2016 hallt das aber nur schwach wider, etwa in den Begriffen „Empathie und Persönlichkeitsentwicklung“.¹⁰ Dass die humanistischen Ideale der Mitmenschlichkeit und der philosophischen Bildung, die so lange als antikes Erbe und als Merkmale europäischer Identität beschworen wurden,¹¹ nunmehr der „interkulturellen Kompetenz“ zugeordnet werden, dürfte neuen Aufgaben schulischer Sozialisation geschuldet sein. So heißt es im Bildungsplan 2016 (Kurs L 2): „Die gelesenen Texte werfen grundlegende Fragen des Weltverständnisses auf und regen dazu an, sich mit fremden Gedanken intensiv auseinanderzusetzen und andere Perspektiven einzunehmen. So leistet der lateinische Lektüreunterricht einen wesentlichen Beitrag zur philosophischen Orientierung und Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler. In der Auseinandersetzung mit zeitlich fernem Gedankengut, das in fruchtbarem Spannungsverhältnis zur Gegenwart steht, entwickeln sie gleichermaßen Offenheit und Kritikfähigkeit – wichtige Voraussetzungen für eine Haltung der Toleranz.“¹² – Der von der humanistischen Tradition vertretene existenzielle Anspruch des antiken Kanons (der großen Epen und Tragödien, der philosophischen und historiographischen Schriften und der Lyrik) weicht heute dem Begriff der Allomorphie bzw. des Fremden. Seit den siebziger Jahren haben ein neuer Ethik- bzw. Philosophieunterricht und ein diesem sich annähernder Religionsunterricht die existenziellen Fragen aufgenommen. So fügt sich die Ausdünnung der vierten Inhaltsklasse der DAV-Matrix in das veränderte didaktische Umfeld ein. Es sollte dabei aber nicht verges-

sen werden, dass die „fremde“ Antike auch das Christentum, insbesondere sein Bildungswesen, geprägt hat, und dass sie den Europäern bis in die jüngste Zeit hinein vielfach als vorbildlich galt (vgl. z. B. die Opferbereitschaft kriegsbegeisterter Abiturienten und Studenten von 1914 und die Inszenierung eines „heroischen“ Untergangs von 1943 bis 1945). Aufgrund geschichtlicher Echowirkung können Reminiszenzen der Antike auch heute noch auftauchen, wo sie freilich nur von wenigen sachkundig interpretiert und ggf. entzaubert werden können. So war jüngst in der Presse zu lesen, dass einige Leute jetzt frischweg von einer Wiederbelebung des griechischen heroischen *thymós* schwärmen.¹³

Der für die Motivation der Lernenden unentbehrliche vierte Inhaltsbereich der DAV-Matrix wird im Zeichen der Toleranz weniger appellierend als vielmehr perspektivierend und relativierend vermittelt, so dass die Reaktionen affektiv gedämpft sind. Hält man sich nun noch die vorangehenden kognitiven Mühen der Textentschlüsselung und Übersetzung sowie des Aufbaus von Text- und Literaturkompetenz durch „Strukturierung“, „Rekapitulation“, „Reflexion“ und Aneignung der einschlägigen (größtenteils griechischen) Terminologie vor Augen, so erkennt man, dass ein subjektiver Umgang mit den Texten, wie er im Bildungsplan 2016 doch auch noch empfohlen wird, eingeschränkt bleibt.¹⁴ Hier wirkt sich eine weithin tolerierte Kompetenzlücke negativ aus: Die Schüler(innen) sind im allgemeinen nicht im Stande, lateinische Sätze mittleren Umfangs prosodisch und rhythmisch korrekt und in sinngemäßer Intonation zu artikulieren oder sie auch nur (ohne Blick auf den Text) nachzusprechen. Sie vermeiden das laute Lesen und berauben sich damit der psychomotorischen Umsetzung und Einübung der Originaltexte.¹⁵

Ein Textgedächtnis kann so nicht aufgebaut werden; es bleibt eher die Erinnerung an das begriffliche Gerüst der methodischen Textarbeit zurück.

Zurückgesetzte Lernziele? Die Klassische Philologie, die mit kanonischen, kraft Sprache und Inhalt maßgeblichen Texten umgeht, suggeriert uns aufgrund der Priorität des gedruckten Textes, der uns als Interpreten – nicht etwa als Mithandelnde, als Betroffene oder Selbstdenker – beschäftigt, einen prinzipiellen Vorrang des Wortes, zumal eine sachbezogene Überprüfung der überlieferten Aussagen zumeist nicht mehr möglich ist. Hinzu kommt, dass wir gewohnt sind, bei der Lektüre häufig sprachliche Strukturen und Bedeutungen in Nachschlagewerken zu verifizieren, was uns oft von der Sache ablenkt. Die DAV-Matrix von 1972 postuliert zwar eine ausgewogene Kombination der vier Inhaltsbereiche Sprache – Literatur – Gesellschaft/Staat/Geschichte – Grundfragen menschlicher Existenz/Humanismus/Philosophie. Doch die hergebrachte didaktische Abfolge – zuerst der Spracherwerb, danach die Originallektüre (beides mit der Zusatzaufgabe des Übersetzens), dann der historische Hintergrund und zuletzt die Auslegung und Verarbeitung – bewirkt, dass der bei weitem größte Teil des Unterrichts dem Spracherwerb und der vergleichenden lateinisch-deutschen Wort- und Satzanalyse gewidmet wird. Dies entspricht der immer noch prägenden Tradition einer auf formale Bildung ausgerichteten Lateinkultur wie auch den Perspektiven einer strukturalistischen Linguistik. Die alte Annahme, Lateinlernen sei der effektivste Weg zu den wichtigsten west- und südeuropäischen Sprachen (– eine Zwischenfrage: „... auch dann, wenn es ihn vorerst versperrt?“ –) sowie zu den Fachsprachen

weltweit, befördert noch die Konzentration auf die Sprache, ja einen Rückzug in ihr Gebäude, der die übrigen Inhaltsbereiche der DAV-Matrix vernachlässigt. Wenn Peter Kuhlmann von der DAV-Matrix sagt: „Die Sprache nimmt hier nicht zufällig den ersten Platz ein. Latein wird durchaus primär als Sprachfach und nicht einseitig (!?) als Kulturkunde verstanden“,¹⁶ dann entspricht dies wohl weniger den Intentionen der DAV-Autoren von 1972 als einer seither eingetretenen Gewichtsverlagerung. – Der seit gut vierzig Jahren angesagte *cultural turn* der ehemaligen Geisteswissenschaften, auch die in den Sprach- und Kulturwissenschaften heute vorherrschende kommunikative und kognitive Modellierung von Sprache und Literatur und nicht zuletzt ein zunehmendes Interesse an der Geschichte der Emotionen sowie an der Wirkung von Affekten im Lernprozess legen es nahe, die enge Fokussierung des Lateinunterrichts auf die grammatischen Formalia und typologischen Propria der lateinischen Sprache und auf deren Vergleich mit den neueren Sprachen zu überdenken. Dem auf das frühe 19. Jahrhundert zurückgehenden sprachwissenschaftlichen Antrieb unserer Lateindidaktik fehlt übrigens der produktive Umgang mit der alten Sprache und Literatur, so dass weite Teile des sprachlichen Feldes – von der Artikulation und dem Hörverstehen über die Nachahmung bis hin zum Sprachhandeln – hier brach liegen.

Zugkräftige DAV-Matrix mit Heckeinstieg:

Um den holprigen Wegen und verwirrenden Winkeln eines nur von wenigen Lateinschüler(inne)n gemeisterten deklarativen Sprachwissens zu entrinnen und die Lernziele der DAV-Matrix ohne Abstriche zu erreichen, muss der Gang des Lateinlernens durch die vier Inhaltsbereiche meines Erachtens die Gegen-

richtung einschlagen, so dass zuallererst das Interesse der Schüler(innen) an den vorgelegten Zeugnissen der fernen Vergangenheit geweckt wird. Die in dem komplementären Aufsatz „Sperrige Methoden als retardierende Momente des Lateinunterrichts“ vorgestellten Beispiele und Analysen lateinmethodischer Vorgehensweisen zeigen,¹⁷ dass die Chance besteht, mehrere zeitraubende Übungsroutinen aufzugeben und in der gewonnenen Zeit neue Ziele anzusteuern. Es gilt also, die DAV-Matrix von rechts nach links zu lesen und sich die Inhaltsbereiche in dieser Reihenfolge vorzunehmen. So umfasst der unten umrissene zweispurige Antikeunterricht ab Kl. 8 einerseits einen mit zwei Wochenstunden (in Kl. 11 und 12 mit nur einer Wochenstunde) ausgestatteten Kulturkurs, der sich den Inhaltsbereichen „Grundfragen menschlicher Existenz/Humanismus/Philosophie“ und „Gesellschaft/Staat/Geschichte“ der DAV-Matrix widmet und hierbei die Lektüre griechischer und römischer Literatur in deutscher Übersetzung einbezieht. Er korrespondiert so mit den in angelsächsischen Ländern zumeist auf College-Niveau im *General Arts program* angebotenen Kursen *Classical Civilization* und *Great Books* bzw. *World Literature*. In Deutschland findet man dergleichen, so weit ich sehe, weder an Gymnasien noch an Hochschulen. – Ein allgemeines Konzept für die Didaktik der antiken Kultur scheint es, sieht man von einzelnen Unterrichtsvorschlägen und von den in Lateinlehrbüchern enthaltenen Lektionstexten über Themen der Mythologie, der Alltagskultur, der Topographie Roms etc. ab, nicht zu geben. Es lohnt sich daher, fachdidaktische Arbeiten zum Bereich „Alte Geschichte“ heranzuziehen.¹⁸ – Der Unterricht im Fach Geschichte ist in der Sekundarstufe I von Kl. 5 (oder 6) bis Kl. 9 (oder 10) als chronologischer Durchgang von der Ur-

und Frühgeschichte bis zur Gegenwart angelegt. Mit Rücksicht auf die jungen Adressaten ist die Vermittlung antiker Geschichte hier zu strenger Auswahl und starker Vereinfachung genötigt. Dennoch dürfte mit diesem frühen Beginn weiterhin zu rechnen sein; denn eine erzählende Historie, die mit archäologischen Entdeckungen und fesselnden Bildmotiven aufwartet, zieht die Schüler(innen) der Unterstufe an.¹⁹ Der neue Kulturkurs, der die Inhaltskomponente des neuen Antikeunterrichts ab Kl. 8 darstellt, wird die Grenzen jener frühen Einführung in die Alte Geschichte weit überschreiten. Er wird auch Lücken im Angebot von Fächern wie Bildende Kunst (wo die Klassische Archäologie und die ältere Ikonographie laut Bildungsplan 2016 nicht präsent sind), Religion, Ethik, Philosophie und Deutsch (wo die Antike zwar mehrfach berührt wird, aber jeweils nur fragmentarisch in den Blick kommt) ausfüllen.

Der Kulturkurs: Er soll aus einer Folge von 40 bis 50 Projekten bestehen, in denen jeweils anhand einer griechischen oder römischen Figur der Mythologie, der Legende oder der Geschichte exemplarisch „Grundfragen menschlicher Existenz“ (so die Formulierung der DAV-Matrix) behandelt werden. Jedes Projekt nimmt im Kulturkurs etwa vier Wochen (acht Unterrichtsstunden) ein und setzt sich im parallel laufenden zweistündigen Kurs „Originalektüre“ fort. Man beginnt, der Chronologie entsprechend, mit griechischen Mythen und Geschichten, die Schüler(innen) der 8. Klasse bewegen. Die Lehrkraft trägt die Geschichte der Figur(en) mit spürbarer Anteilnahme frei vor und verwickelt die Schüler(innen) in eine Diskussion über provozierende oder unverstandene Elemente des erzählten Geschehens. So wird die Fremdheit antiker Lebensformen

und Schicksale mitsamt ihren kulturellen Voraussetzungen sogleich wahrgenommen und problematisiert. Um die angesprochenen Phänomene ggf. als für ihre Zeit typisch zu erweisen, können weitere ähnliche Fälle angeführt werden. Während die Schüler(innen) die auftretenden Fragen mit Vermutungen zu beantworten suchen, führt die Lehrkraft immer wieder reale Bedingungen und Hintergründe an und zeichnet den Charakter und die Mentalität der dargestellten Person und ihrer Gegenspieler nach. Hierbei werden bereits griechische oder lateinische Benennungen (neben den Eigennamen auch soziale Typen, gesellschaftliche Werte, individuelle Charakterzüge, Lebensmaximen u. dgl.) eingeführt. Historisches und sprachliches Wissen wird so am Faden der erklärungsbedürftigen Erzählung aufgereiht und im Verlauf des Interpretationsgesprächs als hilfreiche Information verarbeitet. Die Schüler(innen) werden aufgefordert, die ausgewählten Quellentexte zu Hause in deutscher Übersetzung (mit erklärenden Anmerkungen) zu lesen. So kann bereits im deutschsprachigen Kulturkurs die Diskussion der erzählten Geschichte und der in ihr greifbaren kulturellen und/oder politischen Verhältnisse und Traditionen auf erweiterter Informationsbasis fortgeführt werden, wo möglich belebt durch die Anschauung einschlägiger archäologischer Zeugnisse oder auch nachantiker Kunstwerke. Hier können auch griechische und römische Erinnerungsorte in den Blick kommen, so etwa der Olymp, der Parnass mit Delphi, Arkadien, Athen, Olympia.²⁰ Quellentexte und Illustrationen sind zuvor in didaktisch geeigneter Präsentation online verfügbar zu machen, damit sie von den Lernern jederzeit genutzt werden können. Ergänzend wären Rezitationen oder szenische Darstellungen der Originaltexte willkommen, ggf. auch das

filmische *reenactment* (Nachstellen, Wieder-aufführen) typischer Vorgänge (wie kultische Handlungen, politische und rechtliche Rituale bzw. Vorgänge). Dies alles ist eine zentrale Aufgabe, die von akademischen und schulischen Fachvertretern im Verein mit Mediengestaltern zu lösen ist.

Originallektüre – nicht nur lateinisch: Auf den etwa vier Wochen dauernden Projektteil des deutschsprachigen Kulturkurses folgt unmittelbar die ebenfalls auf vier Wochen (acht Stunden) angelegte Originallektüre im altsprachlichen Kurs. So können jährlich (in ungefähr 36 Unterrichtswochen) etwa neun (also in viereinhalb Jahren etwa vierzig) Projekte bearbeitet werden. Als Textquellen kommen Epen, Hymnen und Tragödien, Einzel- und Sammelbiographien, Geschichtsschreibung und Reiseberichte, ferner Komödien, Dialoge, Reden, Briefe, Erzählungen und Romane, Satiren, Elegien, Epigramme und lyrische Gedichte in Betracht. Anregungen zur Auswahl der für Jugendliche interessanten Figuren sind z. B. bei Petrarca (*De viris illustribus*) zu finden. Auch spätere Rezeptionszeugnisse aus Kunst und Literatur weisen auf lohnende griechische und römische Personen und Quellen hin. – Der deutschsprachige Kulturkurs sollte im ersten Jahr (Kl. 8) die griechische Kulturgeschichte vermitteln und in Kl. 9 bis 11 ausführlicher die Geschichte und Kultur Roms (bis um 500 n. Chr.) thematisieren. Im fünften Jahr kann anhand von Beispielen die Rezeption der Antike vom frühen Mittelalter bis heute beleuchtet werden, wobei neben lateinischen Texten des Mittelalters und der Neuzeit auch einschlägige italienische, französische und englische Texte, wo nötig in deutscher Version, gelesen werden. Stattdessen sollten sich Schüler(innen) im fünf-

ten Jahr auch dem Griechischlernen widmen können. – Der von Kl. 8 bis 12 zweistündige altsprachliche Kurs schließt sich also stofflich und zeitlich eng an den Kulturkurs an. Während der Kulturkurs allein belegt werden kann, ist der Sprachkurs nur im Tandem mit dem Kulturkurs wählbar, so dass die Kombination beider Kurse im Umfang und, wie ein Blick auf die DAV-Matrix zeigt, auch im Inhalt dem üblichen vier- oder dreistündigen Lateinunterricht entspricht. Unter günstigen Umständen könnte sich für den Kulturkurs wohl jede(r) zweite Gymnasialschüler(in) entscheiden, für den altsprachlichen Kurs zwei von fünf Teilnehmer(inne)n des Kulturkurses, womit quantitativ ungefähr der heutige Zuspruch zum Lateinunterricht (der ja zumeist allein für die ganze Antike steht) abgebildet würde. Ein Verzicht des altphilologischen Berufsstands auf die frühen Lateinkurse muss durch gute Rahmenbedingungen für den neuen Antikeunterricht kompensiert werden!

Jedes Projekt wird also im altsprachlichen Kurs anhand von Ausschnitten der originalen Quellentexte fortgesetzt. Da die für die ganze Antike maßgebliche griechische Kultur gleich zu Beginn des Kulturkurses thematisiert wird, soll auch der Sprachkurs mit einer Einführung in die Anfangsgründe der griechischen Sprache beginnen. Derzeit scheint der Schwund der Griechischklassen – deren gesamte Schülerzahl in der Bundesrepublik sich zu derjenigen der Lateinschüler(innen) wie eins zu fünfzig verhält (nämlich ca. 13 Tsd. zu ca. 650 Tsd.) – unaufhaltsam zu sein. Der altphilologische Berufsstand sollte dem etwas entgegen setzen; denn die schon beinahe totale Absenz von Griechischkenntnissen (auch in wissenschaftlichen Verlagen und anspruchsvollen Kulturredaktionen) stuft die Hälfte der Antike zu einer uns fremden Vorgeschichte der römischen Welt

herab. So wird nicht nur die historische, literarische und sprachliche Allgemeinbildung von Studierenden geistes-, kultur- und sozialwissenschaftlicher Fächer verkürzt, sondern auch das römische bzw. lateinische Erbe selbst seines Vorbilds und Kontextes beraubt. Daher wäre ein etwa vier Monate dauernder griechischer Elementarkurs als Vorspann des bis zum Abitur führenden Lateinkurses nicht nur als Zeichen für die Einheit der Antike, sondern auch als Gewinn für den Umgang mit der römischen Kultur selbst zu werten, die größtenteils von der lateinisch-griechischen Zweisprachigkeit und der Nachahmung der griechischen Muster lebt. Vielleicht lassen sich dank dieser kleinen griechischen Sprachbrücke einige Teilnehmer später auch für einen Kurs, der zum Graecum führt, gewinnen. – Die Einführung ins Griechische wäre mit einer Quellenlektüre freilich überfordert. Sie muss den Schüler(inne)n zunächst die griechische Schrift und Aussprache vermitteln, ihnen auch (zusätzlich zu den durch Fremdwörter bekannten Vokabeln) etwa 200 besonders häufige griechische Wörter in inhaltlich bedeutungsvollen Sätzen (Geflügelten Worten wie z. B. den von Erasmus kommentierten *Adagia*) bekannt machen. Die Schüler(innen) sollten weitere Verse und Kernsätze aus verschiedenen Epochen und Gattungen der griechischen Literatur (von der *Ilias* bis hin zum *Novum Testamentum*) im Vergleich mit ihrer deutschen Version morphosyntaktisch begreifen und sie sich so gut einprägen, dass sie später, wenn ihnen dieselben Wörter oder grammatischen Formen wieder begegnen, darauf zurückgreifen können. So würde der Horizont der von den homerischen Epen an Maßstäbe setzenden frühen europäischen Hochkultur für künftige Studierende der Kulturwissenschaften offen gehalten. Die griechische Sprachgrenze sollte

nicht als Schlagbaum kultureller Selbstgenügsamkeit wirken.

Der Parcours des Lateinlernens: Der nach dem griechischen Anfangsunterricht im fünften Monat des 8. Schuljahrs beginnende Lateinunterricht soll mit einem ähnlich strukturierten Einführungskurs beginnen, der weniger Zeit beanspruchen dürfte als sein griechischer Vorgänger. Danach können aus lateinischen Quellen, die im Kulturkurs in deutscher Version rezipiert wurden, Ausschnitte im Original gelesen werden. Da die römische Literatur den Mythos, die Geschichte, die Philosophie der Griechen und die Lebensläufe ihrer großen Männer vielfach spiegelt, kann der Kulturkurs in seiner griechischen Phase auch auf ins Deutsche übersetzte römische Quellen zurückgreifen, die anschließend im lateinischen Sprachkurs im Original zu lesen sind. Zur elementaren morphologischen und syntaktischen Analyse (weitgehend ohne grammatische Terminologie) soll der wiederholte Vortrag des anzueignenden Textes treten. Nur eine sichere Speicherung des Originaltextes kann jene Kompetenz des Textverstehens aufbauen, die traditionell von grammatischem Wissen im metasprachlichen Gewand und lexikalischen Kenntnissen auf der Basis deutscher Äquivalente erhofft wird. Das Hauptziel des hier vorgestellten Lateinunterrichts muss es sein, den Lernenden eine vielseitige Auswahl lateinischer Literatur so verständlich zu machen und so einzuprägen, dass sie über einen Vorrat vertrauter Originaltexte verfügen und dadurch in der lateinischen Sprache und Literatur heimisch werden. Dies kann durch eine Kombination zügiger, kontextuell orientierter Lektüre mit einem beharrlich eingeübten sinngemäßen Textvortrag erreicht werden. Um einen Einblick in das Gattungsspektrum und die thematische

Vielfalt römischer Literatur zu erhalten, sollten die Schüler(innen) etwa die folgenden *auctores* kennen lernen: Von den Poeten Terenz, Catull, Lukrez, Vergil, Horaz, Ovid, Phaedrus, Seneca (Tragödien), Lukan, Statius, Martial, Prudentius und Boethius (Gedichte aus der *Consolatio*), von den Prosaisten Cicero, Caesar, Nepos, Sallust, Livius, auch hier Seneca, Petronius, Plinius d. J., Quintilian, Tacitus, Laktanz, Augustinus und nochmals Boethius (Prosa aus der *Consolatio*). Hinzu kommen kleinere Exzerpte aus Texten anderer Autoren, die das jeweilige Projektthema illustrieren können. Dieses „römische“ Lektürepensum sollte in dreieinhalb Jahren, nämlich von der Mitte der 8. Klasse bis zum Ende der 11. Klasse (also in insgesamt rund 250 Unterrichtsstunden) etwa 2.500 Verse und ca. 5.000 Zeilen Prosa umfassen. Diese das heutige Maß überschreitende Textmenge kann kraft der Vorleistung des Kulturunterrichts und dank des Verzichts auf belastende methodische Routinen in einer vom Übersetzungspensum befreiten Lektüre, die den Inhalt fokussiert und detailfreudige Exkurse vermeidet, bewältigt werden. Der Aufbau lexikalischen Wissens bleibt hier eng an die Textrezeption gebunden. Schritt für Schritt werden durch die obligate ausdrucksvolle Rezitation und deren regelmäßige Wiederholung sprachliche Strukturen und Bedeutungen im Gedächtnis gespeichert und für die weitere Lektüre verfügbar gehalten. Neben dem Spracherwerb fördert die Originallektüre auch die Interpretation des zuvor anhand einer deutschen Version diskutierten Textes und treibt so die Diskussion über seine Inhalte und Implikationen weiter voran, bis ihre vorläufigen Ergebnisse zusammengefasst oder nebeneinander gestellt werden können. – Im fünften Jahr können die Schüler(innen) zwischen einem zum Graecum führenden (dreistündigen)

griechischen Lektürekurs und der (zweistündigen) Lektüre einer Auswahl lateinischer Texte des Mittelalters und der Neuzeit wählen. Der einstündige kulturgeschichtliche Vorlauf zum letzteren Literaturkurs bietet einen exemplarischen Überblick über das „Nachleben“ der Antike und der griechisch-lateinischen Bildung in den staatlichen, kirchlichen, ständischen, schulischen und wissenschaftlichen Institutionen „Alteuropas“ (8.-18. Jh.) und darüber hinaus. Mehr zur Sprach- und Literaturdidaktik des hier umrissenen Lateinkurses, der die für das KMK-Latinum gesetzten Anforderungen erfüllen soll, ohne sich der üblichen Methodik zu bedienen, ist aus früheren Beiträgen des Verfassers in dieser Zeitschrift (FC 2/2013 und FC 1/2014) sowie aus dem zu Beginn erwähnten Aufsatz in der Pegasus-Onlinezeitschrift 2017 zu entnehmen.²¹

Europas Ideengeschichte als Rezeptionsgeschichte der Antike: Wie vielfältig sich „Die hermeneutische Lebensform des Abendlandes“ im Verlauf von zwei Jahrtausenden darstellt, hat Wolfgang Reinhard skizziert und beleuchtet.²² Sein anregender Überblick stellt die altsprachliche Bildung in einen größeren Rahmen: „Denn bereits in der Spätantike, vor allem aber im nachantiken Abendland erhielt das richtige Verstehen ausschlaggebende Bedeutung für die gesamte Kultur, weil deren zentrale Texte einerseits in großen Teilen inhaltlich wie sprachlich fremd geworden, oder sogar fremder Herkunft waren, andererseits aber an normativem Gewicht eher zugelegt hatten. Es gab keine wichtigere kulturelle Aufgabe, als die heiligen Schriften der Juden und Christen sowie die klassischen Texte der griechischen und römischen Literatur richtig zu übersetzen, auszulegen und zu verstehen.“ – Wenn das hier konzipierte Tandem von Kulturgeschichte der

Antike und griechisch-lateinischer Lektüre (in Übersetzung und im Original) den Schüler(inne)n die von Reinhard gemeinte Kontinuität der europäischen Ideengeschichte als Rezeptionsgeschichte der Antike vor Augen führen und als unser Erbe begreiflich machen kann, so wird diese Geschichte nicht verklärt, sondern in ihrer lebendigen Vielfalt, ihren Widersprüchen und ihrer bis in die jüngste Geschichte hinein reichenden Dominanz verständlicher gemacht und kritisch erhellt. Dies dürfte gerade in einer Zeit beschleunigten Wandels, in der die ferne Vergangenheit zunehmend entrückt scheint, wichtig sein.

Schlussbemerkungen: Eine Realisierung des oben umrissenen Antikeunterrichts würde für die beteiligten Gruppen substanzielle Veränderungen mit sich bringen. So erhielten zunächst die jugendlichen Schüler(innen) ein Forum für das Nachdenken über Lebenswege und Charaktere, über Ziele, Risiken und Grenzen ihrer Zukunftsperspektiven. Das dürfte der psychologischen Agenda dieser Entwicklungsphase entsprechen und die Kommunikation in der Klasse beleben. – Der oben skizzierte Unterricht könnte sich nicht mehr auf ein ausgeklügeltes Lehrwerk stützen, das auf alle Fragen Antworten und Übungsmaterialien bereithält. Die Lehrkräfte des „Antikeunterrichts“, die sich dem intensiven Gespräch mit den Schüler(inne)n und den Quellen widmen werden, sollten darauf bestehen, dass ihnen nicht nur die Projektthemen, sondern auch die zugehörigen Materialien in didaktisch geeigneter Form vorgegeben werden. – Es wäre m. E. von Vorteil, wenn diesem „Antikeunterricht“ in ganz Deutschland derselbe kooperativ zu erstellende Syllabus von ca. 50 Projekten zu Grunde gelegt würde – nicht nur der Rationalisierung wegen, sondern auch

aus Gründen der Nachhaltigkeit: Das in diesem Unterricht Gelernte und Erfahrene soll, damit es nicht, wie so viel anderes Schulwissen, vergessen wird, nach der Schulzeit gelegentlich im Gespräch mit anderen Absolventen erinnert und wiederbelebt werden können. Es ist zu wünschen, dass das Thema Antike in der Welt der Erwachsenen wieder häufiger präsent ist und sich nicht in der Erinnerung an lateinische Sprachübungen erschöpft.

Die Ausbildung der Lehrkräfte für den „Antikeunterricht“ kann sich nicht auf die Lateinische und/oder Griechische Philologie beschränken. Auch die akademischen Fächer Alte Geschichte, Klassische Archäologie, Mittellatein und Neulatein, möglichst auch Philosophie, Religionswissenschaft und Religionsgeschichte und (der Antikerezeption wegen) Germanistik müssen zu dem Bündel kulturhistorischen Wissens beitragen, das die Lehrkräfte als Basis für einen offenen, in seinem Verlauf nicht vorhersehbaren Diskussionsunterricht brauchen. Mehr als der neusprachliche Unterricht eignen sich die Fächer Geschichte und Deutsch als Partner und Anreger des „Antikeunterrichts“. Dies sollte bei der Fächerwahl im Lehramtsstudium beachtet werden. – Die heute maßgebliche Didaktik des altsprachlichen Unterrichts würde in dem neuen „Antikeunterricht“ umgeschichtet und reduziert. Das dürfte ein kontroverses Echo finden. Unser Kontrastmodell schließt sich nicht mehr vornehmlich an die neuhumanistische Pädagogik an. Eher kann es sich auf frühneuzeitliche Reformkonzepte – von W. Ratichius und J. A. Comenius bis hin zu J. M. Gesner und den Philanthropisten – berufen. Drei Aspekte dieser Reformen sind hier zu nennen: Die Motivation der Lernenden zu fördern und ihnen hilfreich entgegen zu kommen, ist die erste Aufgabe der Lehrenden.²³ – Das

Sprachenlernen ist aufs Engste mit dem Erkennen von Sachverhalten zu verbinden.²⁴ – Die enzyklopädische Pedanterie der Buchgelehrten ist zu vermeiden.²⁵ – Der neue Unterricht wird sich von der metasprachlichen Analyse der sprachlichen Formen und der übertriebenen Methodisierung des Umgangs mit lateinischen Texten lösen. Damit entfallen die Hindernisse einer Mitteilung von Lebenserfahrungen gewidmeten Gesprächs mit den Autoren (bzw. mit ihren Figuren sowie mit markanten Exponenten ihrer Rezeptionsgeschichte). Das Fluidum spontaner Erinnerungen und Gedanken, das eine vertraute Sprache und Literatur in uns auslöst, kann unser durch methodische Zerlegung, metasprachliche Systematisierung, verfremdendes Übersetzen und kognitive Überlastung gehemmtes Verhältnis zu kanonischen Texten und Autoren befreien und neu begründen.

Anmerkungen:

- 1) Server DESTATIS Allgemeinbildende Schulen – Fachserie 11 Reihe 1 – Schuljahr 2015/16, S. 96ff.
- 2) <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/L2>
- 3) Ebd. 1.3 Didaktische Hinweise. Beginn der Originallektüre.
- 4) Ebd. 3.2.4 Texte und Literatur.
- 5) [http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/L1 3.2.4 Texte und Literatur.](http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/L1_3.2.4_Texte_und_Literatur)
- 6) Bildungsplan 2016, L 2 (wie Anm. 2) 3.3.2.0 Texte und Literatur.
- 7) S. z. B. U. Frings, H. Keulen u. R. Nickel (Hgg.): Lexikon zum Lateinunterricht. Würzburg 1981. Art. 'Lernzielmatrix'. S. a. Peter Kuhlmann: Fachdidaktik Latein kompakt. Göttingen 2009, S. 16.
- 8) Bildungsplan 2016, L 2 (wie Anm. 2), 3.2.5 Antike Kultur.
- 9) Ebd. Abs. 2.4 Methodenkompetenz, Kompetenz Nr. 10.
- 10) Ebd. S. 4.
- 11) S. z. B. Friedrich Maier: Warum Latein? Stuttgart 2008, S. 17 u. 20-23. – Helmut Meißner: Literaturgestützte Allgemeinbildung und freiheitliche Werteeziehung. In: Forum Classicum 3/2014, S. 196-212.
- 12) Bildungsplan 2016, L 2 (wie Anm. 2), S. 5f.
- 13) Gemeint sind Ideologen der Partei AfD.
- 14) Bildungsplan 2016, L 2 (wie Anm. 2), S. 7: „Sie werden sich des kognitiven und affektiven Gewinns ihrer eigenen Interpretationsarbeit bewusst und lernen, mit Literatur reflektiert und kreativ umzugehen.“
- 15) Der Bildungsplan 2016, L 2 (wie Anm. 2, Kl. 6/7/8, Abs. 3.1.4 Texte und Literatur) postuliert zwar Kompetenzen wie diese: „lateinische Textabschnitte sinngesetzt vorlesen und so ihr Textverständnis zeigen.“ (S. 17) – „Textinhalte – auch aus anderen Perspektiven – in anderen Darstellungsformen präsentieren (zum Beispiel szenisch, visuell, auditiv; eigene Textproduktion).“ (S. 18) – Kl. 11/12, Abs. 3.3.2.3 Poetische Texte: „weitere sprachliche Besonderheiten (zum Beispiel betonte Anfangs- und Endstellungen, abbildende Wortstellung) sowie die Wirkungen metrischer Gestaltung (zum Beispiel Spondeenhäufung; nur Hexameter und Pentameter) beschreiben und die Aussageabsicht darstellen.“ (S. 34) – Wären diese Erwartungen realistisch, dann müsste allerdings im Bildungsplan 2016 auch von der Unterscheidung kurzer und langer Vokale, von der Prosodie als Kompetenz die Rede sein.
- 16) Wie Anm. 7), S. 16.
- 17) S. Pegasus-Onlinezeitschrift Jg. 2017.
- 18) Z. B. Katja Gorbahn: Die Geschichte des antiken Griechenland als Identifikationsangebot – Untersuchungen zur Konstruktion sozialer Identität in neueren Schulgeschichtsbüchern. Göttingen 2011.
- 19) S. Michael Sauer: Geschichte unterrichten. Seelze ¹⁰2012, S. 55-58.
- 20) Zur Textsorte „Erinnerungsorte“ vgl. É. François u. H. Schulze (Hgg.): Deutsche Erinnerungsorte, München 2001. 3 Bde.
- 21) Verf.: Zur Aneignung lateinischer Literatur und Sprache. In: Forum Classicum 2/2013, S. 113-124. – Verf.: Sieben Fallen des Lateinunterrichts – und sieben Auswege zu einem Ziel. In: Forum Classicum 1/2014, S. 32-44. – S. a. Verf.: Memoriae cura quantum ad studia humanitatis

- adferat. In: *Vox Latina*. Tomus 46 (2010), Fasc. 181, p. 344-356. Universität Saarbrücken.
- 22) Wolfgang Reinhard (Autor der historischen Kulturanthropologie 'Lebensformen Europas', München 2004) in dem von ihm herausgegebenen Sammelband *Sakrale Texte – Hermeneutik und Lebenspraxis in den Schriftkulturen*, München 2009, S. 68-119; hier: S. 69.
- 23) Vgl. J. M. Gesner, *Primae lineae isagoges in eruditionem universalem*. Ed. altera. Leipzig,

1784. T. 1., p. 58: „(47) Nihil recte dicitur, quod non volentes ac lubentes discutunt.“
- 24) Ebd. p. 72: „(62) Verborum disciplina a rerum cognitione numquam separanda.“
- 25) Ebd. p. 21: „(1) Augetur subinde rerum discendarum numerus;“ p. 22: „(2) Copia haec ne pauperes nos faciat, metus; certe cavendum est.“

WOLFGANG SCHIBEL

Zeitschriftenschau

A. Fachwissenschaft

Im Folgenden werden zunächst die aktuellen Beiträge aus den Zeitschriften *Gymnasium*, *Hermes*, *Rheinisches Museum für Philologie*, *Antike und Abendland* sowie *American Journal of Philology* aufgeführt und dann ausgewählte Beiträge kurz näher vorgestellt.

Heft 124/1 der Zeitschrift *Gymnasium* hält diesmal zwei Beiträge zu Traum und Traumdeutung in der Antike sowie zu Gattungsvielfalt in Plinius' Briefen bereit:

- Gregor Weber, „Neue Forschungen zu Traum und Traumdeutung in der Antike. Bilanz und Perspektiven“ (1-19)
- Thorsten Fögen, „Gattungsvielfalt in den Briefen des Jüngeren Plinius. Episteln im Spannungsfeld von ethischer Unterweisung und literarischer Pluridimensionalität“ (21-60).

Heft 124/2 derselben Zeitschrift vereint Aufsätze zu Penelope als Rednerin in der *Odysee*, Plinius *epist.* 7,20, zur antiken Wirtschaftsgeschichte und zur lateinischen Grammatik von Raphael Kühner:

- Stefano Dentice di Accadia Ammone, „Die schöne Rednerin. Redekunst und Erotik im Auftritt der Penelope vor den Freiern (Od. 18,158ff.)“ (99-109)
- Elena Köster, „Gleichrangigkeit in der Unterordnung? Das Changieren von *amicitia* und *morum*

similitudo zwischen Privatheit und Öffentlichkeit in einer epistolaren Utopie des jüngeren Plinius (*epist.* 7,20)“ (111-129)

- Sven Günther, „(K)einer neuen Theorie wert? Neues zur Antiken Wirtschaftsgeschichte anhand Dig. 50,11,2 (Callist. 3 cognit.)“ (131-144)
- Roland Hoffmann, „Die syntaktische Konzeption der ‚Ausführliche[n] Grammatik der Lateinischen Sprache‘ von Raphael Kühner (1878-1879)“ (145-183).

Heft 145/1 der Zeitschrift *Hermes* enthält neben mehreren *Miszellen* Beiträge zur griechischen Epik, zum Verhältnis von Sueton und Plutarch, zur Zeitauffassung im *Artemis-Hymnos* des Kallimachos und zur karolingischen Rezeption von *Censorinus' De die natali*:

- Tine Scheijnen, „Ways to die for Warriors. Death Similes in Homer and Quintus of Smyrna“ (2-24)
- Jonathan L. Ready, „The Epiphany at Iliad 4.73-84“ (25-40)
- Jack W. G. Schropp, „Nonnulli Graecorum [...] tradiderunt (Suet. Iul. 52,2): Kannte Sueton die Caesar-Vita Plutarchs?“ (41-60)
- Zsolt Adorjáni, „Artemis und Arsinoe. Zeitlosigkeit und Zeitbezug im *Artemis-Hymnos* des Kallimachos“ (61-78)
- Lukas J. Dorfbauer, „Ein Exzerpt aus *Censorinus' De die natali* (12,3-13,1) in einer karolingischen Sammlung von musiktheoretischen Texten“ (79-89).