

Stefan Kipf

Historia magistra scholae? Historische Bildungsforschung als Aufgabe altsprachlicher Didaktik am Beispiel der Texterschließung

Die altsprachliche Fachdidaktik ist eine junge Disziplin an den deutschen Universitäten, für die es mancherorts auch im Jahr 2009 noch keine dauerhafte Tradition gibt. Dies gilt auch für die Terminologie: Der Begriff „Fachdidaktik“ existiert mit großer Wahrscheinlichkeit erst seit den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts⁽¹⁾; als erster und lange Zeit einziger Universitätsvertreter der Didaktik der Alten Sprachen darf niemand geringerer als Walter Kranz gelten, bei dessen Namen jeder klassische Philologe sofort an den Herausgeber der Fragmente der Vorsokratiker denkt. Kranz, seit 1928 Rektor von Schulpforta, wurde 1932 zum Honorarprofessor in der Philosophischen Fakultät der Universität Halle-Wittenberg ernannt. Zugleich wurde ihm ein Lehrauftrag für die Didaktik der alten Sprachen erteilt.⁽²⁾ Nach seinem erzwungenen Rücktritt von der Schulleitung in Schulpforta durch die Nazis im Jahr 1934 – Kranz galt wegen seiner jüdischen Ehefrau als ‚jüdisch versippt‘ - war er noch bis zur seiner Zwangspensionierung im Jahr 1937 in Halle als Studienrat tätig, gelangte dann „durch den Notausgang in letzter Minute“ im Jahr 1943 nach Istanbul und lehrte an der dortigen Universität bis 1950 als Professor für antike Philosophie. Nach seiner Rückkehr nach Deutschland wirkte er in den Jahren von 1950-1955 als Honorarprofessor für „Didaktik der alten Sprachen und Fortwirken der Antike“ an der Universität Bonn.⁽³⁾ Den Begriff ‚Didaktik‘ verwendete er jedoch nur selten. Kranz verstand altsprachliche Didaktik weniger „in Sinne einer erziehungs- und unterrichtswissenschaftlichen Teildisziplin ... , sondern als Vermittlung fachwissenschaftlich gesicherter Ergebnisse an einen großen Kreis aufgeschlossener Leser, die an der eigenen Fort- und Allgemeinbildung interessiert sind“⁽⁴⁾. Diesem Verständnis sind wohl auch seine zahlreichen populären Schriften zur griechischen Literaturgeschichte oder zur Philosophie der Griechen entsprungen. Nach seinem Ausscheiden wurde dieses Lehrgebiet allem Anschein nach an keiner anderen deutschen Universität weitergeführt.

Dies ist nicht verwunderlich, da in der Folgezeit eine wissenschaftliche Fachdidaktik im eigentlichen Sinne nicht entwickelt wurde: Zentrale Publikationen von Max Krüger, Werner Jäkel und Niels Wilsing trugen die aufschlussreichen Titel „Methodik des altsprachlichen Unterrichts“ oder „Praxis des Lateinunterrichts“.

Krüger, zuletzt Oberstudiendirektor am Kant-Gymnasium in Berlin-Spandau, verstand seine höchst einflussreiche Methodik als „die Auseinandersetzung eines praktischen Schulmannes mit den alten und neuen Aufgaben, die dem altsprachlichen Unterricht in der Gegenwart gestellt sind“.⁽⁵⁾ Von einem wie auch immer gearteten Anspruch als einer wissenschaftlichen, an der Universität verankerten Disziplin ist hier noch nichts zu spüren. Unbenommen ihrer praktischen Bedeutung – für mehrere Generationen von Lateinlehrern war Krügers Methodik entscheidende Richtschnur -, handelt es sich letztlich um Ratschläge aus der Praxis für die Praxis, die den Ansprüchen der Erziehungs-, Sprach- und Literaturwissenschaft kaum genügen konnten, da diese i. d. R. nicht zur Kenntnis genommen wurden: So pflegte man ein sehr distanziertes Verhältnis zur zeitgenössischen Pädagogik, da man in ihren maßgeblichen Vertretern (wie z. B.

Theodor Litt(6) oder Heinrich Roth(7) in erster Linie Kritiker oder sogar unverhohlene Gegner humanistischer Bildung erblickte, was zu einer weitgehenden Abkoppelung der Schulsprachen Griechisch und Latein von der allgemeinen Pädagogik führte. Ausnahmen bildeten lediglich Vertreter der sog. „Geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ wie Wilhelm Flitner(8) und Eduard Spranger(9), die z. T. direkt an Traditionen des Humanismus anknüpften und für den altsprachlichen Unterricht in z. T. umfangreichen Schriften argumentierten. Selbst dem bedeutenden Pädagogen Hartmut von Hentig, der sich mit Nachdruck für den Latein- und Griechischunterricht einsetzte und ihn erziehungswissenschaftlich zu begründen versuchte, begegnete man mit z. T. hochmütiger Ablehnung, obwohl von Hentig in seinem berühmten Buch „Platonisches Lehren“ (1966) erstmals den verdienstvollen Versuch unternommen hatte, eine Didaktik des Lateinunterrichts der Unter- und Mittelstufe zu entwerfen.

Überdies versuchte man den Lateinunterricht mit Argumenten zu legitimieren, die wissenschaftlicher Kritik nicht standhalten konnten, sondern vielmehr Ausdruck solipsistischer Selbstüberschätzung waren: So wurde (und wird im übrigen auch noch heute) immer wieder gerne auf die vermeintliche Logizität der lateinischen Sprache hingewiesen, woraus eine grundsätzlich formalbildende Überlegenheit gegenüber den modernen Fremdsprachen abgeleitet wurde, was verständlicherweise zu erheblicher Kritik aus den Reihen der Anglistik (z. B. Adolf Bohlen 1957(10)) und Romanistik (z. B. Harald Weinrich 1966(11)) führte. Überdies ist in Lehrbüchern und im Lektüreunterricht die Tendenz zu einer unreflektierten, idealisierenden Darstellung der griechischen und römischen Antike unverkennbar.

Pegasus-Onlinezeitschrift IX/1 (2009), 3

Erst die Herausforderungen der Curriculumrevision seit den späten 60er Jahren (Stichwort: Saul B. Robinsohn) führten zu einem der größten Innovationsschübe in der Geschichte des altsprachlichen Unterrichts: Sie leiteten nicht nur die grundlegende theoretische und praktische Neuvermessung des altsprachlichen Unterrichts ein, sondern führten auch zur Ausbildung einer Fachdidaktik, die sich als anwendungsorientierte wissenschaftliche Disziplin versteht, angesiedelt zwischen Erziehungs- und Fachwissenschaft.(11a)

Aus dieser Zeit der Neuorientierung, genauer aus dem Jahr 1985 stammt folgende Definition der Disziplin ‚Altsprachliche Fachdidaktik‘, die auch mehr als 20 Jahre nach ihrer Veröffentlichung volle Gültigkeit beanspruchen darf: „Die Fachdidaktik Latein und Griechisch ... ist eine wissenschaftliche Disziplin, deren Forschungsgegenstand prinzipiell jeder Unterricht in den Fächern Latein- und Griechisch im gesamten Schul- und Bildungswesen ist, sowohl im deutschen Sprachraum als auch in anderen Ländern, in Geschichte und Gegenwart. Ihre Hauptaufgabe liegt darin, diesen Unterricht im Interesse der Lernenden wissenschaftlich zu begründen und – auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse – zu verbessern. Hierzu gehört auch, Perspektiven und Konzepte für die künftige Entwicklung des altsprachlichen Unterrichts auszuarbeiten.“(12)

In der Tat hat die Didaktik des altsprachlichen Unterrichts die vorrangige Aufgabe, gegenwarts- und zukunftsbezogen zu sein, indem sie sich systematisch, d. h. theoretisch und empirisch mit der Legitimation der Fächer Griechisch und Latein, ihren Lernzielen und Kompetenzen, Lerninhalten, Unterrichtsmethoden und den Verfahren der Leistungsbeurteilung beschäftigt. Bezogen auf unsere heutige Situation sind die Aufgaben der Fachdidaktik ausgesprochen vielfältig, und zwar in Forschung und Lehre.

1. Zahlreiche didaktische Standardwerke, die in den siebziger und achtziger Jahren erarbeitet wurden, bedürfen dringend der Überarbeitung. Eine neue Didaktik und Methodik des altsprachlichen Unterrichts ist vorzulegen, die den veränderten schulischen Rahmenbedingungen Rechnung trägt und wissenschaftlich fundierte Impulse für die weitere Unterrichtsentwicklung liefert. Ich weise an dieser Stelle ausdrücklich auf

Peter Kuhlmanns jüngst erschienene „Fachdidaktik Latein kompakt“ (2009) hin, die in sehr gut lesbarer Weise den aktuellen Stand beschreibt.

2. Im Gegensatz zu den anderen Sprach-Didaktiken gibt es im Bereich des altsprachlichen Unterrichts nach wie vor keine nennenswerte empirisch gesicherte Lehr- und Lernforschung. Die letzte große, wirklich ernstzunehmende Untersuchung zu den Fachleistungen des Lateinunterrichts stammt aus den frühen siebziger Jahren.[\(13\)](#) Auf diesem Gebiet können und sollten wir von den modernen Fremdsprachen lernen, übrigens auch von deren enormer wissenschaftlicher Produktivität.

Pegasus-Onlinezeitschrift IX/1 (2009), 4

Während im Bereich der altsprachlichen Didaktik seit 1990 insgesamt nur sechs (teilweise nicht publizierte) Dissertationen und eine Habilitation mit fachdidaktischem Schwerpunkt veröffentlicht wurden[\(14\)](#), kamen im Gegensatz dazu allein in Deutschland auf dem Feld der modernen Fremdsprachendidaktik von 1990-2004 mehr als 230 Dissertationen zum Abschluss.[\(15\)](#) Dass sich daraus ein krasser Mangel an wissenschaftlicher Innovation und fachpolitischer Ausstrahlung zu Lasten des altsprachlichen Unterrichts ergibt, leuchtet ohne weiteres ein. Dieser gravierende Mangel wirkt sich bis in die Fachlegitimation hinein aus, da alle wesentlichen Argumentationen zugunsten des Griechischen und Lateinischen, so schlüssig sie vertreten werden mögen, im Einzelfall zu wenig oder nicht empirisch abgesichert sind. Hinzu kommt, dass sich auch heute noch nicht wenige Publikationen zur altsprachlichen Fachdidaktik eher wie pseudo-religiöse Glaubensbekenntnisse, weniger als Beiträge zu einem sachorientierten Wissenschaftsdiskurs lesen, wenn man z. B. im Stile des Dritten Humanismus erfährt, dass „Griechisch ... die Sprache der wichtigsten Geisteskultur aller Zeiten“[\(16\)](#) sei.

3. Schließlich erfüllt das fachdidaktische Studium an der Universität eine grundlegende Aufgabe in der Lehrerbildung – in Deutschland aus verschiedenen Gründen leider sehr ungleichmäßig entwickelt und zur Zeit lediglich mit drei Lehrstühlen in Berlin, Göttingen und München vertreten: Bereits an der Universität werden die Studierenden theoretisch und praktisch in ihr späteres Berufsfeld eingeführt, indem sie mit zentralen didaktischen und methodischen Fragestellungen des altsprachlichen Unterrichts vertraut gemacht werden und systematisch die Grundlagen der Unterrichtsanalyse und -planung kennenlernen. Bei der unmittelbaren Praxisbegegnung im Unterrichtspraktikum hat der Fachdidaktiker die wichtige Aufgabe, die Studierenden in diesem für sie besonders wichtigen und manchmal sogar heiklen Studienabschnitt beratend zu begleiten, bei der Berufswahl zu unterstützen und sie ggf. auch vor folgenschweren Fehlentscheidungen zu bewahren. Die regelmäßige inhaltliche Abstimmung mit den Mentoren und Studienseminaren stellt die Praxisorientierung und die inhaltliche Anbindung des fachdidaktischen Studiengangs an die zweite Phase der Lehrerbildung, das Referendariat, sicher, das durch die universitäre Fachdidaktik sein Fundament erhält, inhaltlich sinnvoll entlastet wird und dadurch Zeit für eine intensive und reflektierte Praxisausbildung gewinnt.

Pegasus-Onlinezeitschrift IX/1 (2009), 5

4. Aber auch über die Universität hinaus hat die Fachdidaktik wichtige Aufgaben zu erfüllen: Im Bereich der Lehrerfort- und -weiterbildung macht sie die aktiven Lehrkräfte mit neuen Entwicklungen fachdidaktischer Forschung bekannt und trägt auf diese Weise zur Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis bei. Nicht zu vergessen, dass die Fachdidaktik ein wichtiger Ansprechpartner für die Bildungsverwaltungen ist. Sie hat die wichtige Aufgabe, Entscheidungsprozesse, wie z. B. die Erstellung neuer Lehrpläne, kritisch und unabhängig zu begleiten. Allerdings kann man bisweilen den Eindruck gewinnen, dass gerade das

unabhängige Urteil nicht immer erwünscht ist, wenn es sich nicht in den gerade gängigen pädagogischen Mainstream einpassen lässt.

Vor lauter Gegenwarts- und Zukunftsorientierung darf jedoch ein wichtiger Gesichtspunkt nicht übersehen werden: In der oben erwähnten Definition von 1985 heißt es ausdrücklich, dass sich die fachdidaktische Forschung nicht nur auf den altsprachlichen Unterricht in der Gegenwart, sondern auch auf dessen Vergangenheit bezieht. Neben einer systematischen Didaktik mit ihren eingangs beschriebenen Aufgaben kommt nämlich auch der historischen Didaktik eine wichtige Funktion zu: „Sie beschreibt die geschichtliche Entwicklung des altsprachlichen Unterrichts mit den Kategorien der systematischen Didaktik und reflektiert Standort und Möglichkeiten des altsprachlichen Unterrichts in der Gegenwart.“⁽¹⁷⁾ Historische Didaktik dient jedoch nicht ausschließlich einer positivistisch motivierten Rekonstruktion der Geschichte des Griechisch- und Lateinunterrichts. Die Sicherung und Analyse historischer Fakten soll ein für die Theorie und Praxis der Gegenwart bedeutsames „wirkungsgeschichtliches Bewußtsein“⁽¹⁸⁾ herstellen. „Diese Hinwendung zur geschichtlichen Dimension ist von der Überzeugung motiviert, daß Fragestellungen und Lösungen der Vergangenheit grundsätzlich als potentielle Träger unausgeschöpfter Erklärungsmöglichkeiten anzusehen sind ... Die Didaktik benutzt historiographische Rekonstruktionen, um mit ihnen tragfähige didaktische Konstruktionen zu errichten.“⁽¹⁹⁾, so Rainer Nickel bereits im Jahr 1982.

Erst die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Geschichte der eigenen Fächer erzeugt ein fundiertes Verständnis für die Bedingtheit oder u. U. auch die Neuheit der Situation, schafft eine wohlthuende Distanz und Skepsis gegenüber der Gegenwart mit ihren zumeist schnelllebigen didaktischen Moden, liefert wertvolle Impulse zu einer erfolgreichen Weiterentwicklung des Unterrichts und verleiht systematischen Reflexionen historische Tiefenschärfe und Substanz. Historische Didaktik gehört damit auch zu den unverzichtbaren Bestandteilen der Lehrerbildung insgesamt.

Pegasus-Onlinezeitschrift IX/1 (2009), 6

Jeder Latein- und Griechischlehrer sollte wenigstens in Grundzügen die Geschichte seiner Fächer kennen, um die Ziele und Methoden des Unterrichts gegenüber der Öffentlichkeit in- und außerhalb der Schule fundiert begründen, kritisch beurteilen und daraus Orientierungshilfen und Impulse für die eigene Praxis gewinnen zu können. In den neuen Berliner lehrerbildenden Masterstudiengängen gibt es daher eine Pflichtveranstaltung zur Geschichte des altsprachlichen Unterrichts. Nach meiner Erfahrung stoßen gerade die unterrichtshistorischen Exkurse auf reges Interesse bei den Studierenden: Man kann immer wieder erhellende Aha-Erlebnisse beobachten; historische Fundierung verhilft den Studierenden zu einer oft verblüffenden Selbstorientierung in der Gegenwart. Seminarthemen sind beispielsweise die Geschichte der lateinischen Lehrbücher seit dem Humanismus, der Lateinunterricht im Nationalsozialismus oder der Griechischunterricht als Fach zwischen den Humanismen, also Renaissance-Humanismus, Neuhumanismus und Drittem Humanismus.

Ohne Zweifel hat gerade dieser gegenwartswirksame Orientierungseffekt das wissenschaftliche Gewicht der historischen Didaktik gestärkt. Es ist mit Sicherheit kein Zufall, dass seit Beginn der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts, zu einem Zeitpunkt also, an dem der altsprachliche Unterricht unter dem Eindruck der Robinsohnschen Curriculumrevision eine seiner schwersten Krisen überhaupt zu bestehen hatte, erstmals Arbeiten zur Geschichte des altsprachlichen Unterrichts in Deutschland publiziert wurden. Im Augenblick existentieller Bedrohung schien historisches Bewusstsein hilfreich, um die Ursachen der Krise zu verstehen, eigene Versäumnisse zu analysieren und den altsprachlichen Unterricht auf einer historisch fundierten Grundlage neu zu vermessen. Mittlerweile verfügen wir über detaillierte Informationen zur historischen Entwicklung des altsprachlichen Unterrichts in Deutschland: Wir kennen beispielsweise wesentliche Probleme und Tendenzen des Latein- und Griechischunterrichts unter dem Einfluss des Neuhumanismus

und am preußischen Gymnasium des Kaiserreichs, verfügen über differenzierte Erkenntnisse zur Rolle der Alten Sprachen zur Zeit der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus, besitzen seit jüngster Zeit eine ausführliche Darstellung über die Geschichte des Lateinunterrichts in der DDR (die bisher leider nicht einschlägig publiziert wurde) und kennen detailliert die Entwicklung des altsprachlichen Unterrichts in der Bundesrepublik. Neben diesen Überblicksdarstellungen wurden in verschiedenen Einzelstudien auch immer wieder Einzelfragen der Unterrichtspraxis untersucht. So verfügen wir z. B. über Untersuchungen zur Entwicklung der Herodotlektüre, zur Gestaltung lateinischer Lehrbuchtexte und altsprachlicher Textausgaben sowie über eine knappe Zusammenfassung der Geschichte des Deutschen Altphilologenverbände. Ein besonders interessantes Thema ist bisher püraktisch unerforscht: Mädchen- und Frauenbildung durch alte Sprachen waren bisher nicht Gegenstand einer Spezialuntersuchung.

Schließlich darf ein weiterer wichtiger Gesichtspunkt nicht übersehen werden: Historische Didaktik ist anschlussfähig, sie ist per se interdisziplinär ausgerichtet. Wer sich mit der Geschichte des altsprachlichen Unterrichts beschäftigt, muss sich zwangsläufig nicht nur mit der Geschichte der Klassischen Philologie, sondern auch der Historie der anderen Schulfächer, der Geistesgeschichte der jeweiligen Epoche und des Bildungswesens insgesamt auseinandersetzen.

Über die gemeinsame Erforschung der Geschichte der Schulfächer können sich sinnvolle Möglichkeiten zur Kooperation mit den Didaktiken der modernen Fremdsprachen und anderen Disziplinen ergeben: Die historische Reflexion schafft eine sachbezogene und unaufgeregte Gesprächsgrundlage für die häufig heftig umstrittenen Gegenwarts- und Zukunftsfragen des Fremdsprachenunterrichts insgesamt.

Pegasus-Onlinezeitschrift IX/1 (2009), 7

Nun möchte ich mich aber nicht darauf beschränken, lediglich theoretische Überlegungen zum Erkenntniswert historischer Didaktik anzustellen, sondern meinen Standpunkt an einem markanten Beispiel erläutern, um zu zeigen, welche direkten Auswirkungen historische Reflexionen auf den Unterricht haben und Impulse zur Bewältigung von Gegenwartsproblemen liefern können. Ich konzentriere mich auf ein Phänomen, das zentrale Bedeutung für den altsprachlichen Unterricht hat, und zwar in Vergangenheit und Gegenwart. Ich meine nicht die Kanonproblematik, für deren Erörterung der historische Rekurs ohnehin unerlässlich ist – ich erinnere nur an die Frage der Caesar-Lektüre und ihre (vermeintlich ewig gültige) Bedeutung für den Lateinunterricht oder die allmähliche Etablierung des Neulateinischen. Ich meine ebenfalls nicht die Frage der Lehrbuchgestaltung, die wirklich fundiert nur dann geleistet werden kann, wenn man einen zuverlässigen historischen Stand hat, um nicht aufwändig Gestaltungselemente zu ‚erfinden‘, die sich dann bei näherem Hinsehen als ‚alte Hüte‘ erweisen. Stattdessen möchte ich mich mit der Frage nach der angemessenen Übersetzungs- bzw. Texterschließungsmethodik befassen, einem Thema, das in Diskussionen um die Gestalt des altsprachlichen Unterrichts allerersten Rang beansprucht hat, nach wie vor beansprucht und mit Sicherheit auch weiterhin beansprucht wird. Man kann sogar den Eindruck gewinnen, „daß“, wie es Arthur Kracke schon im Jahr 1952 formulierte, „die Probleme des altsprachlichen Unterrichts fast immer als ‚Übersetzungsfragen‘ erschienen“[\(20\)](#).

Trotz dieser enormen Bedeutung des Themas und der nicht minder umfangreichen und in zahlreichen Aufsätzen dokumentierten Diskussionen ergibt sich eine merkwürdige Diskrepanz zur Unterrichtspraxis: Bei Lehrerfortbildungen und zahlreichen Kontakten mit Mentoren musste ich auf Lehrerseite immer wieder eine erstaunlich geringe Vertrautheit mit den theoretischen Grundlagen und den damit verbundenen Modellen zur Texterschließung feststellen, obwohl einzelne Ansätze wie die Drei-Schritt-Methode und das Lineare Dekodieren bereits vor fast vierzig Jahren vorgestellt und immer wieder ausführlich in gängigen Fachzeitschriften diskutiert wurden. Auch die Lehrpläne bieten ein problematisches Bild: Entweder bleiben sie zu unbestimmt oder sind eher monistisch ausgerichtet, man erinnere sich nur an die heftigen

Streitigkeiten über die in den 90er Jahren in NRW eingeführte Transphrastische Textvorerschließung. Auch Lehrbücher bieten nicht das, was sie bieten könnten und sollten:

Verlage haben Bedenken gegen eine systematisch angelegte Texterschließungslehre, da man befürchtet, den Nutzern das Gefühl einer zu großen methodischen Einengung zu geben, was sich negativ auf die Verkaufszahlen auswirkt – womit dann auch der eigentliche Grund genannt wäre. Lehrbücher, die konsequent ein modernes methodisches Konzept umzusetzen versuchen, sind bisher die Ausnahme geblieben.

Pegasus-Onlinezeitschrift IX/1 (2009), 8

Diese Mängel setzen sich übrigens dann direkt bei den Studierenden fort. Meine Mitarbeiter und ich fragen in unseren Lehrveranstaltungen die Studierenden routinemäßig nach ihren eigenen schulischen Erfahrungen mit Texterschließungsmethoden. Es finden sich nur ganz wenige Kommilitonen, in deren eigenem Lateinunterricht die Texterschließung im Sinne eines bewusst reflektierten Methodeneinsatzes thematisiert und problematisiert wurde. Dennoch glauben alle, eine Methode besonders gut zu kennen: das Konstruieren. Diese Methode nimmt in etwa eine Stellung ein, die mit der Caesars zu vergleichen und mit seinem Erfolg eng verbunden ist: Lateinunterricht wird gewissermaßen mit beiden identifiziert. Man kann den Eindruck bekommen, als sei das Konstruieren gewissermaßen die dem altsprachlichen Unterricht natürliche und praktisch unbestreitbare Methode. Den Wenigsten ist dabei klar, dass eine derartige Position schon aus historischer Sicht nicht unproblematisch ist. Hier kommt nun die Unterrichtsgeschichte ins Spiel, die den Blick weitet und wertvolle Impulse für unsere eigenen Entscheidungen liefert.

Tatsächlich entfaltete sich schon im 19. Jahrhundert eine breite Diskussion über die Methoden des Übersetzens. Dabei konnte sich das sog. „Konstruieren“ als die dominierende Verfahrensweise durchsetzen, bei dem sich „die Erkenntnis der syntaktischen Zusammengehörigkeit der Wörter und Formen ... durch die Ordnung der einzelnen Teile nach ihren Beziehungen zueinander“⁽²¹⁾ vollzieht. Es galt wohl folgender Grundsatz, an den sich ein Fachvertreter gegen Ende des 19. Jahrhunderts lebhaft erinnerte: „So oft von Konstruieren die Rede ist, höre ich, als geschähe es heute, (es sind aber schon über 40 Jahre her) einen alten Lehrer hineinrufen: Qui recte construit, recte vertit! Er that es immer, wenn ein Schüler nicht im Frieden mit seinem Satze zu Ende kam.“⁽²²⁾

Diese Entwicklung wurde offensichtlich seit den ersten beiden Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts aufgrund einer veränderten Zielsetzung des altsprachlichen Unterrichts begünstigt, übrigens mit besonderen Auswirkungen auf den lateinischen Elementarunterricht. Und schon hier beginnen die Irritationen, widerspricht doch die Unterrichtsgeschichte unserem gängigen Vorurteil: Wer nämlich die Konstruktionsmethode als die ererbte Methode zur Übersetzung lateinischer Sätze betrachtet, kann über den historischen Befund nur erstaunt sein: Die Notwendigkeit der Konstruktionsmethode wurde nämlich zuallererst mit den Anforderungen des Hinübersetzens, also der Version in das Lateinische, begründet.

Pegasus-Onlinezeitschrift IX/1 (2009), 9

Hierzu bemerkt der uns heute noch bekannte Lexikograph und Didaktiker Hermann Perthes in seinem Buch „Zur Reform des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen“ aus dem Jahr 1875: „Wurde früher das Lateinische gelernt, weil es in der ganzen gebildeten Welt die Verkehrssprache in Staat, Kirche und Wissenschaft war, so behielt man jetzt, nachdem jene Rücksichten ganz oder theilweise weggefallen waren, den lateinischen Unterricht bei theils um den historischen Zusammenhang mit der Vergangenheit nicht zu verlieren, theils und vornehmlich aber deshalb, weil man in demselben ein vortreffliches formales

Bildungsmittel erkannte. ...Kam es früher nur darauf an, dass der Schüler ohne die etwa vom vierten oder fünften Jahre des Unterrichts an lateinisch zu schreiben und zu sprechen und lateinische Schriftsteller zu verstehen anfing, so sollte er jetzt vor Allem formal gebildet sein, und da hierzu nichts geeigneter erschien als das Uebersetzen in die fremde Sprache, so war das Ziel des lateinischen Elementarunterrichtes nicht mehr zum ‚Lateinschreiben‘ sondern zum ‚Uebersetzen in das Lateinische‘ anzuleiten.“(23)

In diesem Zusammenhang wurde dann darauf hingewiesen, dass das Konstruieren „eigentlich ... nur am Platze bei dem Übersetzen in die fremde Sprache <ist>; denn da im Deutschen ‚die Rose‘ sowohl Nom. als Akk. der Form nach sein kann, so ist hier eine judiziöse Unterscheidung notwendig. Bei dem umgekehrten Verfahren leitet der Sprachgeist den Schüler völlig sicher.“(24) Es geht also um lateinische Stilistik und pädagogischen Transfer, hier als formale Bildung bezeichnet: In dem Maße nämlich, in welchem seit den zwanziger Jahren des 19. Jahrhunderts die liberalen Ideen der Humboldtschen Bildungsreform unter dem Einfluss einer konservativen Bildungspolitik in den Hintergrund gedrängt wurden, war die Bedeutung formaler Bildungsaspekte gewachsen, die sich zu allererst in einer starken Konzentration auf die sprachlich-stilistische Ausbildung der Schüler bemerkbar machte und übrigens auch zur Etablierung Caesars als Schulautor führte.

Allerdings ließ die Wirkung des oben erwähnten, sicher leitenden „Sprachgeistes“ in der Praxis wohl schon damals sehr zu wünschen übrig. Denn trotz heute unvorstellbar hoher Stundenzahlen (1892: von Sexta bis Oberprima 77 Stunden) bereitete den Schülern vor allem die Übersetzung lateinischer Texte ins Deutsche erhebliche Schwierigkeiten, wie man im Jahr 1893 lesen konnte: „Man beobachte einen Quartaner, wie er seinen Nepos präpariert. Jeder Satz ist ihm ein Wirrnis von Wörtern, nicht einmal von Worten. Übersetzt er jedes Wort für sich, so entsteht der baare Unsinn; er bleibt also auf halbem Wege stehen und versucht dasselbe Manöver beim nächsten Satze, - oder er rät, wenn es ein phantasievoller Junge ist, tapfer darauf los, vervollständigt hierdurch das Fehlende und amüsiert zuweilen Lehrer und Klasse ...“ (25)

Pegasus-Onlinezeitschrift IX/1 (2009), 10

Diese offenbar weit verbreiteten Zustände führten zu einer auch nach heutiger Einschätzung didaktisch überaus sinnvollen Forderung, nämlich nach frühestmöglicher Einführung eines hermeneutisch abgesicherten Texterschließungsverfahrens: Julius Rothfuchs', Provinzialschulrat im westfälischen Münster, forderte daher erstmals 1882, dass das Konstruieren von der Sexta an methodisch gelernt werden müsse, um eine verlässliche Anleitung zur Übersetzung aus dem Lateinischen zu gewährleisten.(26) „Ich meine, dass das Konstruieren methodisch gelehrt werden muss. Aber geschieht dies nicht längst und immer dann, wenn das Übersetzen versagt? Weil es gewöhnlich nur in diesem Falle geschieht, so geschieht es meines Erachtens nicht methodisch genug. Der Schüler gewöhnt sich dadurch nicht an eine gewisse Methode und ist bei seinen Präparationen mehr auf den Zufall und auf subjektive Kombinationsgabe als auf objektive Methode angewiesen. ... Wenn nun gar ein Lehrer beim Übersetzen hilfreich beispringt, so ist der Schüler mit diesem Kompromiss wohl zufrieden. Er präpariert sich nur halbwegs; was er nicht gleich findet, darin rechnet er auf den Lehrer; und so kommt in der Unterrichtsstunde ein Duett zu Stande, man weiss nicht recht, wer die Hauptstimme und wer die Nebenstimme hat. Bei solcher Hülfe lernt der Schüler niemals ein selbständiges, abschliessendes Denken. ... Ziel und Wegweiser zu sein, ist die Aufgabe der rechten Methode. Und diese Aufgabe ist nicht so leicht, dass man sie bloss in vereinzelt Bedürfnisfällen zu lösen bräuchte. Sie muss vielmehr ein feststehendes Stück des Unterrichtes sein und sowohl in theoretischer als auch besonders in praktischen Übungen bestehen, am besten beides miteinander verbunden.“(27) Rothfuchs Ausführungen beschreiben die gesamte Problematik in bewundernswerter Klarheit: Er wendet sich gegen Zufälligkeiten, gegen Erziehung zur Unselbstständigkeit und für eine direkte methodische Reflexion, theoretisch wie praktisch, alles Gesichtspunkte, die wir auch heute als legitime Unterrichtsziele und wirklich langfristig wirksame Kompetenzen betrachten dürfen.

Konsequenterweise gibt Rothfuchs auch eine detaillierte Beschreibung des Verfahrens, das in folgenden Schritten ablaufen soll: „Erste Frage: Welches sind die Nebensätze? ... Zweite Frage: Welche Hauptsätze bleiben übrig? ... Dritte Frage: Woran und durch welche Konjunktionen oder Pronomina sind die vorgenannten Nebensätze ... anzuknüpfen? ... Vierte Frage: 1) Welche Infinitivkonstruktionen sind zu bemerken? 2) Wovon hängen sie ab? ... Fünfte Frage: 1) Welche Participialkonstruktionen sind zu bemerken? 2) Zu welchen Worten (Prädikaten) gehören sie und wie sind sie anzuknüpfen? ... Einen Abschluss kann das Konstruieren des Satzgefüges noch dadurch finden, dass der Lehrer fragt: ‚Welche Verhältnisse sind durch die Nebensätze ausgedrückt und zu welchen Worten?‘“[\(28\)](#)

Pegasus-Onlinezeitschrift IX/1 (2009), 11

Diese Vorgehensweise führt für Rothfuchs nicht nur zu einer erfolgreichen Übersetzung, sondern ruft seiner Ansicht nach bei den Schülern eine spezifische formale Bildungswirkung hervor: „Auf diese Weise gewöhnen sie sich an Klarheit des Denkens, und das Konstruieren wird zu dem, was es sein soll, - eine sprachlogische Gymnastik des Geistes.“[\(29\)](#) Diesem angenommenen, bis heute empirisch auch nicht annähernd verifizierten Transferpotenzial dürfte die Konstruktionsmethode ihren eigentlichen Erfolg verdanken: Sie folgt einem festen Schema, das durch seine nachvollziehbare Struktur den Eindruck stringenter Wissenschaftlichkeit und Logizität erweckt. Sie ist gewissermaßen die logische Methode, die die logische Sprache Latein auch den unbedarftesten Schülern erschließt. Diese Methode bietet gewissermaßen eine rational-objektivierte, fast exakt-naturwissenschaftliche Vorgehensweise; mithin wäre dies eine gezielte Antwort der Philologie auf die damals aufstrebenden Naturwissenschaften – eine durchaus bestechende These, die der Tübinger Latinist Jürgen Leonhardt aufgestellt hat. Somit verleiht umgekehrt die Konstruktionsmethode der Grammatikvermittlung als einem entscheidenden Teil des Lateinunterrichts zusätzliche Legitimität und Dignität - schließlich ist man in der Lage, die sprachlichen Anforderungen mit einer wissenschaftlich-systematischen Vorgehensweise bewältigen und zugleich nicht unerhebliche pädagogische Transferleistungen erbringen zu können. Dass sich diese Methode durchsetzen konnte, dokumentieren die Lehrpläne: Seit 1892 wurden in den Preußen „Übungen im Konstruieren“[\(30\)](#) im Lateinischen von der Sexta an verbindlich vorgeschrieben.

Gleichwohl muss man zur Kenntnis nehmen, dass die Konstruktionsmethode von Anfang an nicht unumstritten war. Alle wesentlichen, auch heute noch gültigen Gegenargumente wurden bereits im 19. Jh. offen benannt: Völlig zu Recht wurde die Vernachlässigung der Textinhalte bemängelt, da das Konstruieren nicht vom „Inhalte ...“, sondern von formal-grammatischen Kategorien“[\(31\)](#) ausgehe. Dadurch werde sich der Schüler kaum „des Inhalts der Worte, geschweige des Satzes bewußt“[\(32\)](#) und sei weder in der Lage, eine Periode in ihren logischen Zusammenhängen zu erfassen noch den Text in richtiges Deutsch umzuformen.

Pegasus-Onlinezeitschrift IX/1 (2009), 12

Die Methode sei außerdem „viel zu weit ausgedehnt, weil man dadurch besonders die ‚formale Bildung‘ herbeizuführen meint“, sie sei „unnatürlich“ und trage „am meisten dazu bei, dem Schüler den lateinischen Unterricht unerfreulich zu machen“[\(33\)](#), so eine Einschätzung aus dem Jahre 1894. Gleichwohl konnten sich Alternativvorschläge nicht nachhaltig etablieren: Hierzu gehören die stärker am Inhalt ausgerichtete „Satzanalyse“ von Friedrich Hoffmann[\(34\)](#) (1914), die von Georg Rosenthal, Direktor des Katharineums in Lübeck, entwickelte „wörtliche“ Übersetzungsmethode (1924) und die von Otto Wecker favorisierte Mischform, die neben einer intensiven Formenanalyse ein satzanalytisches „Konstruieren von innen heraus“[\(35\)](#) sowie schließlich eine wörtliche Übersetzung vorsieht, die der Sinnerfassung dient und an die sich eine gute deutsche Übersetzung anschließt[\(36\)](#). Insgesamt dürften diese Versuche nur beschränkte

Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis gehabt haben. Wenn wir Max Krüger glauben wollen, den man wohl als einen der besten Kenner der Entwicklung des altsprachlichen Unterrichts seit den 20er Jahren bezeichnen kann, dann blieben die meisten Lehrer „lieber auf dem seit Generationen vertrauten Wege, dem des Konstruierens“[\(37\)](#).

Trotzdem wurde auch nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs die Diskussion über die Übersetzungsmethodik mit besonderer Intensität fortgesetzt. Dazu wieder Max Krüger: „Das war verständlich; denn die verringerte Stundenzahl vor allem im Lateinunterricht, das Problem des Lateinunterrichts am neusprachlichen und am mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasium zwang dazu, nach geeigneten Wegen zu suchen.“[\(38\)](#) Durchgehend spürbar ist dabei die Unsicherheit über die fachliche und motivatorische Wirksamkeit der gängigen Übersetzungsmethoden. „Führen“, fragt Richard Knoke bereits im Jahr 1953, „die heute üblichen Übersetzungsmethoden zu dem ‚lustvollen Können‘, das schon die Denkschrift zur Schulreform von 1925 gefordert hat? Wecken wir von Anfang an - auch in der schwierigen Zeit der Einführung in die zusammenhängende Lektüre - das Interesse und Verständnis der Jungen so, daß von dem lateinischen Unterricht eine werbende Kraft ausgeht?“[\(39\)](#) Dieses Methodenproblem wurde somit nicht nur als ein wichtiges fachimmanentes Teilphänomen des altsprachlichen Unterrichts aufgefasst, sondern hatte geradezu den Rang einer Existenzfrage: Eine praktikable Methode sollte nicht nur das Übersetzen erleichtern und die als problematisch empfundenen Leistungen verbessern, sondern zugleich der allgemein schwindenden gesellschaftlichen Akzeptanz des altsprachlichen Unterrichts entgegenwirken.

Pegasus-Onlinezeitschrift IX/1 (2009), 13

Dementsprechend wurden neue, nunmehr sukzessiv vorgehende Übersetzungsverfahren entwickelt, u.a. die „natürliche Lesemethode“ von Willy Neumann[\(40\)](#) oder das von Arthur Kracke[\(41\)](#) und Werner Jäkel[\(42\)](#) konzipierte „verstehende Lesen“. Dabei erfolgte wieder eine scharfe Abgrenzung von der Konstruktionsmethode, die auch für die heutige Diskussion wesentliche Anregungen bereithalten und zu einer deutlichen Relativierung der vermeintlich unbestreitbaren Vorrangstellung des Konstruierens führt. Neumann hält das Konstruieren völlig zu Recht für ein „unnatürliches, sprachwidriges Verfahren“[\(43\)](#), da „der gesprochene oder geschriebene Satz nicht als Ausdruck einer lebendigen Sprache, sondern als etwas Totes aufgefaßt <wird>, das man nach einem fein ausgeklügelten System sezieren, zerhacken und zergliedern muß“[\(44\)](#). Außerdem verführe es die Schüler „zwangsläufig zum Raten“, da man oft die „wohlgeordnete Reihenfolge der Fragen: Wer? Wen? Wem? Wessen? usw. nicht benutzen“[\(45\)](#) könne. Der Grundfehler dieser Methode bestehe darin, „daß man zu früh auf eine Übersetzung aus ist und deshalb den fremdsprachlichen Text wie einen zufällig geordneten Materialvorrat betrachtet, aus dem man die für den Bau des deutschen Satzes jeweils nötigen Bestandteile nach Belieben herausucht“[\(46\)](#). Daher könnten Konstruktion und Analyse kein geeignetes Mittel sein, um zu einem wirklichen Textverständnis vorzudringen: „Die landläufige Fiktion, man habe mit der grammatischen Konstruktion und syntaktischen Analyse eines Satzes ... seinen letzten Sinn völlig begriffen, ... wird man ... nicht mehr aufrecht erhalten können.“[\(47\)](#)

Meiner Ansicht nach sind diese Kritikpunkte auch weiterhin zutreffend, und es verwundert schon sehr, wie wenig diese im Laufe der Zeit vorgetragenen Einwände Gehör finden. So macht man etwa in einem modernen Lehrbuch folgende Entdeckung: Im 2007 erschienenen Grammatikbegleiter zu *Prima B1* wird allen Ernstes behauptet, dass mit einer gezielten Konstruktions-, d. h. in diesem Falle Abfragetechnik (Suchen und Übersetzen des Prädikats, Abfragen der Satzglieder bzw. Kasus) „jeder Satz geknackt“ (16) werden könne. Diese Aussage ist nicht nur unzutreffend und irreführend, sondern zeigt auch eine fulminante Vernachlässigung der jahrzehntelangen, intensiven Diskussionen, in denen alle wesentlichen Argumente in überzeugender Form ausgetauscht wurden.

Ebenso kann man nur staunen, dass im Buch *studeo – Wege zum Lateinlernen* aus dem Jahr 2004 das Konstruieren und die Drei-Schritt-Methode gleichberechtigt nebeneinander stehen (179) – obwohl sie sich eigentlich ausschließen und die Drei-Schritt-Methode als dezidiertes Gegenmodell zum Konstruieren konzipiert wurde. Auch Peter Kuhlmann bricht in seiner oben erwähnten *Fachdidaktik Latein kompakt* eine Lanze für das Konstruieren, deren großer Vorteil nun ganz modern „in der Förderung der Lerner-Autonomie und Methodenkompetenz“[\(48\)](#) gesehen wird.

Liefern diese historischen Fundierungen vielfältige Impulse, um die Konstruktionsmethode unabhängig von Tagesstreitigkeiten aus historischer Distanz sachbezogen und multiperspektivisch zu bewerten, so leistet der historische Ansatz ebenso gute Dienste, um Anregungen für mögliche Problemlösungen zu gewinnen. Denn soviel scheint sicher: Die Geschichte der Texterschließungsmethoden sollte uns in erster Linie ein erhebliches Misstrauen gegenüber monistischen Methodenansätzen lehren, da sie trotz ihrer Totalitätsansprüche einer stets viel differenzierteren Unterrichtswirklichkeit kaum gerecht werden können. Bereits aus meinem kurzen historischen Abriss ist deutlich geworden, dass es in der langen Geschichte des altsprachlichen Unterrichts niemals eine allein selig machende Methode gegeben hat, zu differenziert waren die Ziele des Unterrichts und die Bedingungen, unter den Schüler Latein lernten, zu unterschiedlich auch die Texte und ihre didaktischen Funktionen, als dass man auf eine Patentlösung hätte hoffen können. Dementsprechend wurde schon vor 50 Jahren zu Recht darauf hingewiesen, dass es eine einheitliche Methode für die Übersetzung aller Texte nicht geben könne[\(49\)](#).

Diese nüchterne, aber dennoch zielorientierte Betrachtungsweise führte schon damals zu einer deutlich pragmatischeren Herangehensweise: Zahlreiche Methodiker (wie Fritz Haeger, Kurt Schmidt, Gerhard Priesemann, Albert Klinz, Niels Wilsing, Gerhard Kuppler und Werner Emrich) suchten in den 50er und 60er Jahren nach einem sprachwissenschaftlich abgesicherten Verfahren, das durch seine Flexibilität den vielfältigen methodischen Anforderungen von Texten gerecht werden könne. Gerhard Priesemann hat diesen gemeinsamen Ansatz folgendermaßen umrissen: „Die einzige Lösung ... wäre diese: möglichst alle Methoden zu kennen, möglichst bei allen Methoden das Für und Wider zu kennen, möglichst große Erfahrung zu gewinnen suchen, die darüber Auskunft gibt, bei welcher Art von Schwierigkeit welcher methodische Handgriff vermutlich am schnellsten zum Ziele führt.“[\(50\)](#)

Da der Übersetzungsvorgang zu Recht als ein „integrativer Gestaltungsprozess“[\(51\)](#) verstanden wurde, unternahm man den Versuch, die gängigen Methoden je nach Text und Klassenstufe flexibel miteinander zu kombinieren. Hierbei handelt es sich im Kern um die Kombination von Konstruktion, Analyse und sukzessivem Vorgehen nach Wortblöcken bzw. Satzgliedern. Dieses programmatische Entscheidung fand übrigens auch Niederschlag in einer für Schüler bestimmten Veröffentlichung: Ich spreche vom *Compendium Linguae Latinae*, das Fritz Haeger und Kurt Schmidt als sog. „Hilfsbuch zur lateinischen Lektüre“ konzipierten. Es wurde erstmals 1965 im Klett-Verlag veröffentlicht und wohl auch erfolgreich verkauft; mir lag u.a. die 6. Auflage aus dem Jahr 1973 vor. Haeger und Schmidt bieten ein systematisches Lehrbuch der damals bekannten Texterschließungsmethoden, ohne sich einseitig auf eine Methode festzulegen. Wir finden das unmittelbare Erfassen des Sinnes, Rosenthals Wort-für-Wort-Methode, das Gliedern des Satzes nach Wortblöcken, das Konstruieren, das Analysieren und ein kombiniertes Verfahren, in dem die Autoren die Einzelmethoden in sinnvoller Weise zusammenzuführen versuchen.

Alle Methoden werden ausführlich vorgestellt, Vor- und Nachteile erläutert und zum besseren Verständnis zahlreiche Beispiele geboten. Leider hat dieses verdienstvolle Buch kaum Nachahmer gefunden – fest steht jedoch, dass ein derartiges Lehrbuch (natürlich in modernisierter Form) für die heutigen Anforderungen des Lateinunterrichts dringend gebraucht wird. Ein wirklicher Ersatz existiert meines Wissens nicht. Das mit großem Aufwand beworbene Buch *studeo* (2004) enttäuscht nämlich die Erwartungen gründlich. Man hat sich zu einseitig der transphrastischen Textvorschiebung verschrieben, deren Möglichkeiten und Grenzen mittlerweile in großer Ausführlichkeit diskutiert sind. Andere Methoden bleiben unbeachtet, abgesehen von der Konstruktions- und Drei-Schritt-Methode, die dann z. T. auch noch unvollständig wiedergegeben werden. Ich zitiere den entsprechenden, ziemlich unpräzise geschriebenen Absatz zum Konstruieren, der (sicher unfreiwillig) alle Schwächen dieser Methode deutlich aufzeigt:

„Diese Methode bietet sich bei langen Sätzen an. Teile zuerst in Haupt- und Nebensatz (*sic!*) ein. Tipp: Die Nebensätze werden z. B. mit *ut, ne, cum* oder einer Form von *qui* eingeleitet. Beginne mit dem Hauptsatz: Suche zuerst das Prädikat des Satzes und das dazugehörige Objekt. Übersetze diese beiden Teile des Satzes. Versuche dann zusammengehörige Wortgruppen zu erkennen und übersetze die weiteren Teile des Satzes nacheinander. Übersetze erst zum Schluss den (*sic!*) Nebensatz. Beginne mit dem Wort, das den Nebensatz einleitet. Suche dann auch hier zunächst das Prädikat und das dazugehörige Subjekt. Füge nun den Nebensatz an der entsprechenden Stelle ein.“⁽⁵²⁾ Zur alternativ aufgeführten Drei-Schritt-Methode wird lediglich eine lakonische Empfehlung ausgesprochen. Man solle sie nämlich nur bei Hauptsätzen anwenden, von Gliedsätzen ist keine Rede. Hätten die Autoren sich stärker an Haeger/Schmidt orientiert, wäre das Ergebnis sicherlich besser ausgefallen.

Pegasus-Onlinezeitschrift IX/1 (2009), 16

Insgesamt liefert also die Lektüre des mehr als 50 Jahre alten *Compendium Linguae Latinae* wertvolle Impulse für die Unterrichtsentwicklung: Wir benötigen ein systematisches Lehrbuch zur Texterschließung, in der die gängigen Methoden erklärt und an praktischen Beispielen erlernt und eingeübt werden können. Schüler und Lehrer sollten in der Lage sein, diese Methoden, also z. B. Konstruieren, lineares Dekodieren, Drei-Schritt und Transphrastik zu kennen und situationsadäquat einzusetzen bzw. zu vermeiden. Im Grunde brauchen wir den aufgeklärten Eklektiker, nicht den eingeschränkten Monisten, um den vielfältigen Anforderungen der Texterschließung gerecht werden zu können. Darüber hinaus benötigen wir etwas noch Grundsätzlicheres, das Haeger/Schmidt unberücksichtigt liessen, nämlich empirische Lehr- und Lernforschung zur Texterschließung, die alle wohlformulierten Ansprüche einer gezielten Evaluation unterzieht und auf diese Weise erstmals eine wissenschaftlich überprüfte Methode etablieren könnte. Dies wäre nicht nur innovativ, sondern auch wirklich bedeutsam: Der Erwerb von Methodenkompetenz wird in allen Lehrplänen sehr groß geschrieben – hier haben wir ein Betätigungsfeld, auf dem diese so wichtige Kompetenz sinnvoll vermittelt werden kann, und zwar als *proprium* des altsprachlichen Unterrichts von der ersten Stunde an.

Unser Bildungswesen hat in jüngster Zeit Veränderungen durchgemacht, die noch vor wenigen Jahren kaum vorstellbar erschienen. Es genügt mit Sicherheit nicht, den sich daraus erwachsenden Herausforderungen – etwa die Bewältigung der Schulzeitverkürzung oder die generelle Neuvermessung des Fremdsprachenunterrichts - lediglich mit der Entwicklung immer neuerer Methoden und Unterrichtstechnologien zu antworten, die zumeist der Schnelllebigkeit pädagogischer Moden unterworfen sind. Vielmehr kommt es darauf an, über den Tag hinaus wirksame und von modischen Strömungen möglichst unabhängige Konzepte zu entwerfen, die zu einer zumindest mittelfristigen Sicherung der Fächer Latein und Griechisch im allgemeinbildenden Schulwesen beitragen. Es scheint unzweifelhaft, dass dies auf der Grundlage eines fundierten wirkungsgeschichtlichen Bewusstseins der Geschichte des altsprachlichen Unterrichts besonders erfolgreich geleistet werden kann, und zwar durch die Konzentration auf

exemplarisch bedeutsame, in Vergangenheit und Gegenwart wichtige Grundfragen und Probleme des Sprach- und Lektüreunterrichts. *Historia magistra scholae?* Wir können das Fragezeichen getrost durch ein Ausrufezeichen ersetzen.

Prof. Dr. Stefan Kipf

Humboldt-Universität zu Berlin

Institut für Klassische Philologie

Didaktik der Alten Sprachen

Unter den Linden 6

10099 Berlin

E-mail: stefan.kipf@staff.hu-berlin.de

Pegasus-Onlinezeitschrift IX/1 (2009), 17

Liste der verwendeten Literatur

- Bauder, Manfred: Der Lateinunterricht in der DDR. Anspruch und Wirklichkeit, Diss. Berlin 1998
- Bayer, Karl: Lernziele und Fachleistungen. Ein empirischer Ansatz zum Lateincurriculum, Stuttgart 1973
- Bohlen, Adolf: Moderner Humanismus, Heidelberg 1957
- Dettweiler, Peter: Didaktik und Methodik des lateinischen Unterrichts, in: Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre, Bd. 3. 3; 3., umgearb. Auflage von Wilhelm Fries, München 1914
- Brenner, Stephan: Ariadne in Vergangenheit und Gegenwart. Beiträge zur Rezeption eines antiken Mythos und dessen Umsetzung im altsprachlichen Unterricht, Straubing 2000
- Eckstein, Friedrich August: Lateinischer und griechischer Unterricht, hrsg. v. Heinrich Heyden, Leipzig 1887
- Emrich, Werner: Die Ganzheitsmethode im Lateinunterricht, in: AU 4/1967, 68-86
- Flitner, Wilhelm: Die gymnasiale Oberstufe, Heidelberg 1961
- Fritsch, Andreas: Die „Lesestücke“ im lateinischen Anfangsunterricht - Ein Beitrag zur Geschichte des lateinischen Lehrbuchs, in: AU 4/1978, 4-37
- Fritsch, Andreas: Vom ‚Skriptum‘ zum ‚Lesenkönnen‘. Zur Methodik des Lateinunterrichts in der Zeit von 1918 bis 1945, in: AU 4/1984, 10-38
- Fritsch, Andreas: Die Entwicklung der Didaktik des altsprachlichen Unterrichts im Nationalsozialismus, in: Sabine Doff / Anke Wegner (Hrsg.), Fremdsprachendidaktik im 20. Jahrhundert. Konstituierung einer wissenschaftlichen Disziplin im Spannungsfeld von Theorie und Praxis, Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung 15, München 2006, 209-224
- Glücklich, Hans-Joachim u. a.: Fachdidaktik Latein und Griechisch an der Universität, in: MDAV 3/1986, 61-72
- Haeger, Fritz / Schmidt, Kurt: Compendium Linguae Latinae, Stuttgart 1965
- Happ, Erich / Westphalen, Klaus / Bayer, Karl / Maier, Friedrich: Entwürfe zu einer Fachdidaktik des altsprachlichen Unterrichts, in: Joachim Gruber / Friedrich Maier (Hrsg.): Zur Didaktik der Alten Sprachen in Universität und Schule, München 1973, 66-70
- Hoffmann, Friedrich: Der lateinische Unterricht auf sprachwissenschaftlicher Grundlage, Leipzig/Berlin 1914, Nachdruck Darmstadt 1966
- Jäkel, Werner: Methodik des altsprachlichen Unterrichts, Heidelberg ²1966
- Jäkel, Werner: Zur inneren Form lateinischer Prosasätze, in: AU 3/1952, 70-93

- Kipf, Stefan: Herodot als Schulautor – Ein Beitrag zur Geschichte des Griechischunterrichts in Deutschland vom 15. bis zum 20. Jahrhundert, in: Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Köln, Weimar, Wien 1999
Kipf, Stefan: Ad fontes? Überlegungen zur Begründung der Originallektüre, in: PegOn 2+3, 2005, 58-71
- Kipf, Stefan: Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, Bamberg 2006
- Kipf, Stefan: Aut Caesar aut nihil? Der Lateinunterricht im Wandel am Beispiel der Caesar-Lektüre, in: PegOn 2+3/2006, 28-46
- Kipf, Stefan: Saul B. Robinsohn und die „kopernikanische Wende“ des Lateinunterrichts, in: Sabine Doff / Anke Wegner (Hrsg.), Fremdsprachendidaktik im 20. Jahrhundert. Konstituierung einer wissenschaftlichen Disziplin im Spannungsfeld von Theorie und Praxis, Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung 15, München 2006, 225-241
- Kipf, Stefan: Zur Situation der Didaktik der Alten Sprachen in Berlin und der Bundesrepublik Deutschland, in: LGBB 1/2007, 3-9
- Kipf, Stefan: Schule im Umbruch – Perspektiven für den altsprachlichen Unterricht, in: Sabine Doff / Werner Hüllen / Friderike Klippel (Hrsg.), Visions of Languages in Education – Visionen der Bildung durch Sprachen, Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung, Band 22, München 2008, 181-193
- Klinz, Albert: Zur Frage des Übersetzens und Interpretierens, in: AU 8/1956, 33-42
Knoke, Richard: Alte und neue Wege der Übersetzungstechnik, in: Gymn. 60, 1953, 355-365
- Kracke, Arthur: Übersetzen oder Verstehen, in: AU 3/1952, 54-69
- Krefeld, Heinrich (Hrsg.): Studeo. Wege zum Latein-Lernen, Berlin 2004
- Krüger, Max / Hornig, Georg: Methodik des altsprachlichen Unterrichts, Frankfurt/M. 1959
- Kuhlmann, Peter: Fachdidaktik Latein kompakt, Göttingen 2009
- Kuppler, Gerhard: Übersetzung als Handwerk, in: AU 2/1966, 15-55
- Landwehr, Hans-Ekkehard: Bildung – Sprache – altsprachlicher Unterricht. Eine Studie zur sprachtheoretischen Grundlegung pädagogischen Handelns bei Wilhelm von Humboldt, Münster 1996
- Litt, Theodor: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Bonn 1955
- Litt, Theodor: Leserbrief „Bewährung der Humanisten“, FAZ 19.1.1961, in: MDAV 2/1961, 3 f.
- Mader, Ludwig / Breywisch, Walter: Zur Eingliederung des altsprachlichen Unterrichts in die nationale Schule, Frankfurt/M., Berlin 1934
- Meißner, Helmut: Wofür Europa die alten Griechen braucht, um europäisch zu bleiben, in: FC 3/2007, 194-196

- Neumann, Willy: Konstruieren oder Lesen? Ein Beitrag zur Methodik des Übersetzens aus den alten Sprachen, in: AU 3/1952, 5-27
- Nickel, Rainer: Einführung in die Didaktik des altsprachlichen Unterrichts, Darmstadt 1982
- Paulsen, Friedrich: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 3., erw. Auflage, hrsg. v. Rudolf Lehmann, Bd. 1, Berlin 1919; Bd. 2, Berlin 1921
- Perthes, Hermann: Die Principien des Uebersetzens (Vierter Artikel), in: Zur Reform des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen, Berlin 1875
- Piecha, Renate: Visualisierung im Lateinunterricht, Frankfurt/M. 1994
- Priesemann, Gerhard: Die Problematik des Fremdsprachenunterrichts aufgezeigt am Kapitel

'Übersetzung' im altsprachlichen Unterricht, in: AU 4/1964, 63-91

- Roth, Heinrich: Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuerer Forschungen, Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, Stuttgart ⁶1971.
- Rothenburg, Karl-Heinz von: Bild und Text in lateinischen Lehrbüchern, Köln 2007
- Rothfuchs, Julius: Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts, insbesondere des Lateinischen, Marburg ³1893
- Schiller, Hermann: Handbuch der praktischen Pädagogik, Leipzig 1894
- Schmidt, Kurt: Übersetzen als geistige Schulung, in: AU II/8, 1956, 5-32
- Schmidt, Kurt: Psychologische Voraussetzungen des Übersetzungsvorganges, in: AU 1/1962, 5-50
- Spranger, Eduard/Haag, Erich: Der Sinn des altsprachlichen Gymnasiums in der Gegenwart, Tübingen 1960
- Utz, Clement (Hrsg.): prima. Gesamtkurs Latein, Ausgabe B, Grammatikbegleiter, Bamberg 2007
- Wecker, Otto: Die natürliche Methode im altsprachlichen Unterricht, in: Karl W. Friel (Hrsg.): Die deutsche Revolution im altsprachlichen Unterricht, Frankfurt/Main 1936, 63-92
- Weinrich, Harald: Die lateinische Sprache zwischen Logik und Linguistik, in: Gymn. 73, 1966, 147-163
- Wilsing, Niels: Die Praxis des Lateinunterrichts, Tübingen 1951
- Wilsing, Niels: Die Praxis des Lateinunterrichts, Teil I: Probleme des Sprachunterrichts, Stuttgart ²1964
- Wilsing, Niels: Die Praxis des Lateinunterrichts, Teil II: Probleme der Lektüre, Stuttgart ²1964

(1) Cf. Andreas Fritsch (2006), 209: Der Göttinger Oberrealschuldirektor Walter Lietzmann benutzte den Begriff in einem Aufsatz über „Fachwissenschaftliche Didaktik an der Universität“ in der Monatsschrift für höhere Schulen von 1921.

(2) Andreas Fritsch (2006), 213.

(3) Andreas Fritsch (2006), 214.

(4) Andreas Fritsch (2006), 215.

(5) Cf. Krüger/Hornig (1959), VI.

(6) Theodor Litt(1955), (1961).

(7) Heinrich Roth(61971).

(8) Wilhelm Flitner(1961).

(9) Eduard Spranger/Erich Haag (1960).

(10) Adolf Bohlen(1957).

(11) Harald Weinrich (1966).

(11a) Hierzu Kipf, in FC 1/2009, 59-61.

(12) Hans-Joachim Glücklich (1985), und Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes 3/1986, 61.

(13) Cf. Karl Bayer (1973).

(14) Piecha, Renate (1994), Hans-Ekkehard Landwehr (1996), Manfred Bauder (1998), Stefan Kipf (1999), Stephan Brenner (2000), Karl-Heinz von Rothenburg (2007).

(15) Helmut Sauer hat diese Zahl bei der Tagung „Fremdsprachendidaktik im 20. Jahrhundert“ (Rauischholzhausen 18.-20.1.2005) in seinem Vortrag „Deutsche Dissertationen in Fremdsprachendidaktik, Sprachlehr- und Spracherwerbsforschung“ vorgestellt.

(16) Helmut Meißner (2007), 195.

(17) Erich Happ/Klaus Westphalen/Karl Bayer/Friedrich Maier (1973), 66.

(18) Rainer Nickel (1982), 10.

(19) Rainer Nickel (1982), 9.

(20) Arthur Kracke (1952), 54.

(21) Peter Dettweiler (³1914), 88.

(22) Julius Rothfuchs (²1893), 50 f.

(23) Hermann Perthes (1875), 9f.

(24) Hermann Schiller (1894), 428.

(25) Julius Rothfuchs (²1893), 50.

(26) cf. Julius Rothfuchs (²1883), 52, 71.

(27) Julius Rothfuchs (²1893), 52 f.

(28) Julius Rothfuchs (²1883), 62-66.

(29) Julius Rothfuchs (²1883), 67.

(30) Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen (1892), 219.

(31) Peter Dettweiler (³1914), 143.

(32) Friedrich Hoffmann (1914), 159; Hoffmann liefert für das Verfahren, das im Gegensatz zur Konstruktionsmethode von Fragen nach dem Inhalt sowie nach sachlichen und gedanklichen Zusammenhängen ausgeht, ein anschauliches Beispiel: „Puella in horto rosas plantat. Was siehst du? Ein Mädchen. Was tut das Mädchen? Es pflanzt Rosen (so sagt der Schüler, nicht ‚die Rosen‘). Welcher Satzteil ist ‚Rosen‘? Das Objekt im Akkusativ. Lateinisch? Rosas. Nun haben wir noch in horto zu erklären. Was bezeichnet in horto? Den Ort, wo das Mädchen die Rosen pflanzt, also örtliche Satzbestimmung.“ (160) Der Nachteil dieser Methode besteht darin, dass die intendierte Sinnerfassung zum Raten verführen kann. Daher scheint eine Abstützung durch Elemente der Konstruktionsmethode sinnvoll.

(33) Hermann Schiller (1894), 428.

(34) cf. Friedrich Hoffmann (1914), 158 ff.

(35) Otto Wecker (1931), 716.

(36) cf. Otto Wecker (1936), 80-821; auch Ludwig Mader und Walter Breywisch (1934), die die sog. „direkte“, d. h. lateinisch-deutsche Unterrichtsmethode entwickelt haben, sehen zunächst eine wörtliche „Arbeitsübersetzung“, dann erst die gute deutsche Übersetzung vor (35).

(37) Max Krüger/Georg Hornig (1959), 94.

(38) Max Krüger/Georg Hornig (1959), 94.

(39) Richard Knoke (1953), 356.

(40) cf. Willy Neumann (1952).

(41) cf. Arthur Kracke (1952) und im Methodischen Lehrerheft zum Lese- und Übungsbuch *Vita Romana 2* (²1966), 7-11.

(42) cf. Werner Jäkel (1952, ²1966).

(43) Willy Neumann (1952), 11.

(44) Willy Neumann (1952), 11.

(45) Willy Neumann (1952), 10.

(46) Werner Jäkel (²1966), 93.

(47) Werner Jäkel (1952), 75.

(48) Peter Kuhlmann (2009), 103.

(49) cf. Gerhard Kuppler (1966), 16.

(50) Gerhard Priesemann (1964), 70.

(51) Kurt Schmidt (1962), 42.

(52) Heinrich Krefeld (2004), 179.