

Lateinunterricht heute

KARL ENNEN SJ

I.

In einem Aufsatz mit dem Titel „Heimweh nach Hellas heute?“¹ glaubt Schadewaldt feststellen zu können, „daß in unserem geistigen Leben heute ein unbestreitbarer Zug zur Antike und vor allem zu den Griechen hin spürbar sei“. Er erinnert an die Philosophen Nicolai Hartmann und Martin Heidegger, an die Physiker Heisenberg und Schrödinger, er weist hin auf Dichter, Literaten und Musiker wie Gide, Giraudoux, Sartre, Anouilh, Eliot, Thornton Wilder, Strawinsky und Carl Orff, „der nun gar mit seinen Vertonungen von lateinischen und griechischen Texten in der Ursprache zumal unsere Jugend zu begeistern weiß“.

Wie es nun mit diesem Heimweh nach der Antike in der heutigen alltäglichen Praxis unserer Höheren Lehranstalten steht, darauf möchten folgende Zeilen vom nüchternen Alltag aus in schlichter Erwägung antworten. Im Rahmen der Gesamtbildung unserer Höheren Lehranstalten scheint sich heute ein langsamer, aber sicherer Strukturwandel zu vollziehen². Dieser wird hervorgerufen durch die Tatsache vom Rückgang der Kenntnis in der lateinischen und griechischen Sprache³, beide wesentliche Mittel zur Erfassung antiken Geisteslebens, das im Verein mit dem Christentum Nährboden abendländischer Kultur ist⁴. Von diesem Rückgang wird in besonderer Weise die Pflege der griechischen Sprache betroffen. Diese Tatsache ist beklagenswert, da antikes Geistesleben wesentlich dem schöpferischen Griechentum entwächst.

Diese Sorge um die humanistische Bildung wird weiterhin vergrößert durch die rein *äußere* Tatsache, daß der Lateinunterricht an den nichthumanistischen Anstalten, deren Zahl die der humanistischen weit übertrifft⁵, von seiner Bildungskraft bedeutend eingebüßt hat durch die Beschränkung seiner Stundenzahl und durch die damit verbundene Einengung des Lektürestoffes, durch die Art seiner Verteilung auf die einzelnen Unterrichtsstufen, indem es bald als grundständiges Latein auftritt, bald aber sein Unterricht erst auf der Mittelstufe beginnt oder sogar auf der Oberstufe nur als wahlfreies Fach weitergeführt wird. Die Beschäftigung mit dem Latein wird also da ausgesetzt, wo es, geisteswissenschaftlich durchdrungen, vielfältige Frucht tragen könnte.

¹ Gymnasium, Zeitschrift für Kultur der Antike und humanistische Bildung 66 (1959) 1—5.

² Krüger-Hornig, Methodik des altsprachlichen Unterrichts, Frankfurt (Diesterweg) 1959, Die Lage des altsprachlichen Unterrichts, 1—16.

³ Krüger-Hornig a.a.O. 8.

⁴ Walther Kranz, Griechentum. Eine Geschichte der griechischen Kultur und Literatur, Stuttgart.

⁵ Krüger-Hornig a.a.O. 8.

Die Bildungsproblematik des Lateins an den nichthumanistischen Anstalten wird aber auch noch von *innen heraus* genährt, d. h. von der Eigenart römischer Geisteswelt. Der Römer bekennt es doch selbst freimütig, daß seine nationale Literatur sowohl in ihrem Gehalt wie auch in ihrer Form wesentlich an das griechische Vorbild gebunden ist⁶. Der höhere Unterricht beruhte auf der Durchdringung beider Kulturen⁷. Zum Inbegriff römischer Bildung gehörte die Erlernung der griechischen Sprache und die Aneignung all dessen, was mit ihr gegeben war. Horaz mahnt die Leser seiner „*Ars Poetica*“ (269): „Lest tags, lest nachts, die griechischen Bücher“. In seinem Lehrbuch der Geschichte der römischen Literatur schreibt Bickel (69): „Im Rom des Scipionenkreises hat zuerst ein Volk in breiter Schicht, ohne äußeren Zwang von sich aus eine fremde Bildungssprache um der Bildung willen, nämlich das Griechische gelernt“. Mit Schadewaldt (a. a. O. 2) kann man die kulturelle Leistung Hellas folgendermaßen zusammenfassen: „Soviel man auch in China, Ägypten, Babylon bedeutendes geleistet hat und so vielfach der Vordere Orient bei den Griechen weiterwirkte, die Griechen haben dem allem in ihrer Kunst und Dichtung, Religion, Philosophie und Wissenschaft die traditionsbegründende neue Form gegeben und damit den Grund auch noch für unsere geistige Existenz gelegt.“

Die von den Römern selbst bezeugte Tatsache der inneren Bindung an die griechische Kultur läßt die Frage auftreten, welche Fähigkeit das für sich allein betriebene Latein besitzt, den Weg zur Antike zu öffnen und menschenformend zu wirken. Aus der eben schon erwähnten Tatsache ergibt sich, daß die im Lateinunterricht vermittelten geistigen Werte wesentlich durch den Rückgriff auf den griechischen Quellbereich ergänzt werden müssen. Für sich allein ist ihm jede entscheidende Kraft genommen, die es besitzt, wenn es in lebendiger Beziehung zum griechischen Kulturkreise steht, wie es bis zur Stunde der altsprachliche Unterricht an den humanistischen Lehranstalten ermöglicht. Welche Beschränkung, um nicht zu sagen welcher Ausfall, gegeben ist durch die alleinige Pflege des Lateinischen lehrt ein schlichter Vergleich mit den Geistesschöpfungen der Griechen, wie er uns begegnet in Lyrik, Epik, Tragik, Mythologie, Kunst, Mathematik und Philosophie. Dieser Vergleich von griechischer und römischer Geisteswelt, wie sie dem Schüler begegnet in den sogenannten klassischen Autoren (Cäsar, Livius, Sallust, Tacitus, Cicero, Horaz, Virgil, Seneca), die den Kern der Lektüre ausmachen, führt zu einer Fehlanzeige in Tragik und Mathematik. Einem Vergleich mit den Schöpfungen der bildenden griechischen Kunst halten die römischen Kunstwerke nicht stand. Gewiß vermittelt Cicero griechische Philosophie. Er nimmt für sich den Ruhm eines Archegeten in Anspruch.

⁶ Vgl. *Cicero*, *Tusc. Disp.* I, 1—6. — *Vergil*, *Aen.* VI 845—854. — *Horaz*, *Epist.* II, 1, 156.

⁷ *J. Stenzel*, *Kleinere Schriften*. Die griechisch römische Bildungswelt, 220—270.

⁸ *Stenzel* a. a. O. Zur Theorie des Logos bei Aristoteles 183—219. — *O. Töplitz*, Das Verhältnis von Mathematik und Ideenlehre bei Platon. — Vgl. *Verf.*, Zum Logosbegriff. *Schol.* 30 (1955) 421—424.

Aber niemand wird leugnen, daß Cicero seine Quellen oft mißverstand, sie schlecht überarbeitete, sie noch schlechter zusammenstellte und sie nach dem Maßstab der praktischen Verwendbarkeit auswählte⁹. Nach Ciceros eigenem Bekenntnis ist dafür u. a. der allem Theoretischen abholde römische Geist verantwortlich, dessen ganzes Interesse dem pragmatisch Nützlichen galt¹⁰.

Ergänzend muß man auch noch hinzufügen, daß die lateinische Sprache, trotz der Fruchtbarkeit Ciceros für die lateinische Sprachgeschichte, im Vergleich zum Griechischen nicht über die sprachlichen Mittel verfügte, komplizierte geistige Sachverhalte auszudrücken¹¹. Diese Schwäche der lateinischen Sprache wird besonders sichtbar in der mittelalterlichen Übersetzungsliteratur. Ein Kenner des Mittellateins wie Kusch (a. a. O. XXVII) rühmt die scholastische Philosophie wegen ihrer Neuschöpfungen aus dem Geiste der lateinischen Sprache. Vergleiche mit ähnlichen Ergebnissen ließen sich führen mit den anderen erwähnten Gebieten literarischen Schaffens bei den Römern. Aus all diesen Gründen wird man jenen nicht ganz unrecht geben können, die behaupten, dem Latein mit all seinen zeitgegebenen Beschränkungen fehle an den nichthumanistischen Anstalten im Vergleich zu den modernen Sprachen die prägende Kraft. Viele Werturteile dieser Art werden über das Latein ausgesagt. Sie sind nur Ausdruck dafür, daß „kein Bildungsmittel der Höheren Schulen so umstritten ist, wie der Lateinunterricht“¹².

II.

Aus dieser kurz umrissenen Situation des Lateinunterrichtes an den nicht-humanistischen Anstalten ergeben sich eine Reihe entscheidender Fragen, die auch den Lateinunterricht grundsätzlich betreffen. Man wird zunächst einmal der wichtigen Frage nachgehen, wie jenen aufgeführten Mängeln begegnet werden kann, die durch die alleinige Pflege des Lateinischen, seine vielfachen Beschränkungen und seine Einengung auf die sogenannten römischen Autoren (siehe oben!) bedingt sind. Da fast alle Unterrichtsfächer der Höheren Lehranstalt vielfache Berührungen mit der Antike, besonders aber mit der griechischen, aufweisen, dürfte von ihnen aus das Fehlende entsprechend der Forderung des Konzentrationsunterrichtes ersetzt werden. Außer den oben von Schadewaldt erwähnten Namen und den mit ihnen verbundenen Sachgebieten könnte man noch an Beispiele neuester Zeit erinnern. Der

⁹ Cicero, Gespräche in Tusculum, ed. Gigon, S. 428.

¹⁰ Vgl. Überweg, Philosophie des Altertums, 1926, 475.

¹¹ Cicero, de re publ. I, 65—67.

¹² Vgl. u. a. Platon latinus, vol. III, Parmenides usque primae hypothesis nec non Procli Commentarium in Parmenidem; ed. Klibansky et Labowsky, London MCMLIII, Praefatio. W. Kusch, Einführung in das lateinische Mittelalter, 1, XXVII. W. Kusch, Zur Geschichte der syrisch-arabischen Übersetzungsliteratur, Orientalia, 1937, 68—82. E. Auerbach, Literatursprache und Publikum in der lateinischen Spätantike, 1958.

¹³ Vgl. diese Zschr. 153 (1953/54) 270—274. Initia, Lateinisches Lehrbuch, Methodisches Lehrerheft von Dr. G. Oomen und Dr. G. Vitalis, Paderborn 1959, 20.

gewaltigste aller weltgeschichtlichen Vorgänge, der Ursprung des Christentums, ist eingebettet in die klassisch-antike wie orientalische Umwelt und bis zur Stunde Grundlage heftiger Auseinandersetzungen. Diesem zeitlichen Hintergrund begegnet der Religionsunterricht (Bibellektüre, Kirchengeschichte, Liturgie usw.)¹⁴. Über das Verhältnis von Thomas Mann zur griechischen Antike spricht Walter Jens in dem Aufsatz „Der Gott der Diebe und sein Dichter“¹⁵. Zeugnisse von dem lebendigen heutigen Bemühen um die griechische Antike bietet die im Diesterweg-Verlag erschienene Sammlung „Von Texten zum Verständnis unserer Zeit, ihrer Gestalten und Probleme“¹⁶. Es sei noch hingewiesen auf Morrisons *Dream of Alcestis*, auf Anouilhs existentialistische Sophoklesdeutung, auf die Verpflichtung moderner Mathematik an die griechische¹⁷.

Diese Beispiele, für die man beliebig viel Belege aus fast allen Unterrichtsfächern bringen könnte, weisen auf eine vielfältige Möglichkeit hin, eine innere Verbindung zur Antike herzustellen. Es bedarf aber keines weiteren Beweises dafür, daß trotz aller Bemühungen des Einfühlens und Verständnisses viele Lücken bleiben. Der entscheidende Grund für diese Lückenhaftigkeit dürfte wohl zunächst in dem Mangel des unmittelbaren Kontaktes zur Antike zu suchen sein, der allein durch die Sprache hergestellt werden kann. Es bleibt daher noch immer die Frage offen nach der Leistungsfähigkeit des heutigen Lateinunterrichts, ob nicht umgekehrt der Lateinunterricht den inneren Zusammenhang der einzelnen Unterrichtsfächer herstellen kann. Nun aber ist die Form des heutigen Lateinunterrichts¹⁸ wohl nicht den Anforderungen gewachsen, diese innere Verbindung herzustellen, einen weiten und umfassenden Zugang zur Antike zu vermitteln und ihre gestaltenden Kräfte sichtbar zu machen in den vielen Schöpfungen menschlichen Geistes, die sich der lateinischen Sprache als ihrer Ausdrucksform bedienen.

Einen glücklichen Weg, dem Latein diese hohe Aufgabe zu schenken, weist das im Diesterweg-Verlag erschienene lateinische Lesebuch für die Oberstufe mit dem Titel: „Geistige Grundlagen Europas“¹⁹. Es ist im besten Sinn des Wortes eine Quellensammlung, die sowohl den historischen Humanismus, wie auch jenen Wilhelms von Humboldt überwinden möchte. Dem Lateinunterricht eine umfassende Gestalt zu geben, ist sein Bestreben,

¹⁴ Vgl. Kittel, Theologisches Wörterbuch zum NT. K. Prüm, Der christliche Glaube und die altheidnische Welt, 1935. Derselbe, Religionsgeschichtliches Handbuch für den Raum der altchristlichen Umwelt, 1943. Klauser, Lexikon für Antike und Christentum. Jahrbuch für Antike und Christentum, 1958.

¹⁵ Antike und Abendland V, 139.

¹⁶ Mosaik-Texte zum Verständnis unserer Zeit, ihrer Gestalten und Probleme. 13: Lebendige Antike — Hellas. Frankfurt, Diesterweg.

¹⁷ O. Becker, Grundlagen der Mathematik in geschichtlicher Entwicklung, 1954; Verf. in Schol. 30 (1955) 241—244; A. Steele, Über die Rolle von Zirkel und Lineal in der griechischen Mathematik, 1936.

¹⁸ Vgl. seine Darstellung bei Krüger-Hornig; man dürfte ihr von den heutigen Forderungen aus in vielfacher Hinsicht nicht folgen können.

¹⁹ Geistige Grundlagen Europas. Lateinisches Lesebuch für die Oberstufe, herausgegeben von Dr. A. Fitzek, Frankfurt o. J., Diesterweg.

in dem es an Hand von lateinischen Quellen „einen Einblick gewährt in das Werden des Abendlandes im Wandel seiner geistigen und politischen Geschichte von den Anfängen bis zum ausgehenden Mittelalter“²⁰. Dabei treten drei Grundkräfte, die das Abendland formten, hervor: Griechentum, Römertum, Christentum. Diese dreifache geistige Welt samt ihrer vielfältigen Entwicklungsform hat ihren Ausdruck in der lateinischen Sprache gefunden, die nicht nur Amtssprache des römischen Reiches war, sondern jene Sprache, die bei der Vielfalt einzelner Landessprachen in jedem Winkel Europas verstanden wurde, nachdem das Imperium Romanum untergegangen war. Somit möchte diese Quellensammlung „die überzeitlich wirkenden Kräfte des abendländischen Geisteslebens und deren Bedeutung für die innere Einheit Europas zum Bewußtsein bringen“²¹.

Das geschieht aus der Erkenntnis von der Geschichtlichkeit des Menschen heraus, dessen gestaltende Kräfte auf den Nährboden einer geschichtlich gewachsenen Tradition nicht verzichten können. So macht diese Quellensammlung es möglich, viele Probleme, die uns heute heftig bewegen, von ihren geschichtlichen Anfängen her zu begreifen. Das gilt z. B. von der Frage über das Verhältnis von Kirche und Staat. So lernt der Schüler an Kernstellen antike Staatsauffassungen bei Platon, Aristoteles und Cicero kennen, die mehr oder weniger den rein naturrechtlichen Standpunkt vertreten. Der Gottesstaat des Augustinus zeigt dem Schüler, wie ein Dualismus in die menschliche Gemeinschaft hineingetragen wird und durch das Christentum die Spannung „Kirche und Staat“ entsteht. Augustinischer Ordogedanke, mittelalterlicher Feudalismus und die Unmündigkeit des frühmittelalterlichen Staates lassen die Grenzen zwischen beiden Gemeinschaften zugunsten der Kirche verschwinden, wie es z. B. in den Grundsätzen Gregors VII. sichtbar wird. Die klare Abgrenzung der Aufgabenbereiche beider Gemeinschaften verdeutlicht die Staatslehre eines Thomas v. Aquin u. a. und die im Anhang abgedruckten Kernstellen aus *Rerum novarum* und *Quadragesimo anno*.

In ähnlicher Weise läßt sich z. B. ein heute hochaktuelles Problem von seinen geschichtlichen Anfängen aus verfolgen, nämlich das von der Philosophie als lebengestaltender Kraft. Wir erleben ihre Geburtsstunde in der vorsokratischen Philosophie, dem bekannten Übergang vom „Mythos zum Logos“, die sich den unmittelbaren Erkenntnisquellen der in der eigenen Erfahrung vorgefundenen Wirklichkeit zuwendet²². Die Vielschichtigkeit der Bildungsproblematik eines neuen Wissens- und Bildungsbedürfnisses, wachgerufen durch einen politischen, gesellschaftlichen und sozialen Strukturwandel, zeigt die Sophistik, deren „Lebensphilosophie“ nicht über die Erfahrung des Lebens hinausragt und sittliche Werte und Wahrheit am Nutzen und Erfolg mißt. Den Führungsanspruch des Geistes und der objek-

²⁰ Vgl. Vorwort.

²¹ Vgl. Vorwort.

²² Vgl. W. Jaeger, Die Theologie der frühen griechischen Denker, 1953.

tiven Normen erhebt platonisches Denken, das den Menschen hineinstellt „in den Rahmen der Ewigkeit“²³. Die Begegnung antiken Denkens mit dem Christentum führt zu großen Auseinandersetzungen. Tertullian lehnt heidnische Philosophie als Quelle der Häresien ab. Mittellateinische Quellentexte zeigen das Ringen um das Verhältnis von Glauben und Wissen, das bis in unsere Tage hinein nicht zur Ruhe gekommen ist. In ähnlicher Weise gestattet die Quellensammlung, auch anderen Problemen nachzugehen, wie jenem vom Eigentum als Ordnungsmacht, von dem Verhältnis: Denken und Sein, Einheit und Vielheit usw.

Somit darf man diese Quellensammlung als einen verheißungsvollen Anfang ansprechen, den gebieterischen Forderungen der geschichtlichen Forschung der letzten hundert Jahre nachzukommen, die Betrachtung antiker Geistigkeit aus der Vereinzelung und geistigen Isolierung zu befreien, zu einer ganzheitlichen Schau vorzustoßen und vor allem die Jugend in die Weite und Tiefe geistigen Denkens hineinzuführen²⁴. Antike Denk- und Formelemente haben doch den Charakter von Lebenskeimen, die sich von Homer über die lateinische Literatur des frühen und hohen Mittelalters, über Goethe bis zu unseren Tagen schöpferisch entfalten²⁵. Curtius sagt (a. a. O. 22) mit Recht: „Die europäische Literatur als Ganzes zu sehen, ist nur möglich, wenn man sich ein Bürgerrecht in all ihren Epochen von Homer bis Goethe erworben hat.“ Deshalb bedauert er es zutiefst und mit ihm alle, die dem lateinischen Unterricht wieder Profil verleihen möchten, daß die klassische Philologie wohl in der Forschung, selten aber im Unterricht über die augusteische Literatur hinausgeht. Die wissenschaftlichen Forschungen von Curtius zeigen also die Krankheit des heutigen altsprachlichen Unterrichts, insbesondere die des lateinischen, nämlich das Spezialistentum. Sie nennen aber auch gleichzeitig das Heilmittel, nämlich zur „Sinneinheit“ europäischer Literatur vorzustoßen.

Es gibt heute schon einige bescheidene Ansätze dafür, die wissenschaftlichen Erkenntnisse dem Unterricht diestbar zu machen²⁶, aber der entscheidende Durchbruch fehlt bis zur Stunde. Wie er erfolgen muß, das haben die wissenschaftlichen Forschungen außer Zweifel gestellt; daß er aber möglich ist, beweist das eben kurz besprochene Quellenwerk, das noch weiteren Ausbaues bedarf. Aus der Unterrichtserfahrung heraus sei z. B. erinnert an die fruchtbare Verwendung der Aristoteleskommentare des Thomas von Aquino im Unterricht. Schenken sie uns doch einen Einblick in eine Zeit geistiger Hochspannung und Kämpfe, als sich der konsequenteste Denker

²³ Vgl. *W. Jaeger*, *Paideia*, III, 1947.

²⁴ Vgl. *E. R. Curtius*, *Europäische Literatur und das lateinische Mittelalter*, 1954, Einleitung.

²⁵ Vgl. a. a. O.: Curtius, Kusch, Schadewaldt.

²⁶ Einige bescheidene Ansätze kann man aus den Schulbuchausgaben von Verlagen erkennen; z. B. Aschendorf: *Ambrosius*, *De Spiritu Sancto*. *Augustinus*, *Confessiones*, *De civitate Dei*. *Einhard*, *Vita Karoli Magni*. *Tertullian*, *Apologeticum*. — Klett Stuttgart: *Lateinische Dichtung im Mittelalter*. — Der Bayrische Schulbuchverlag bereitet ein mittellateinisches Lesebuch vor. — Schöningh: *Ekkehard*, *Waltharius*. *Lactantius* in Auswahl.

der klassischen Zeit mit Thomas traf, „dem Träger gewaltigen Wissens, der ordnet, gliedert, klärt, versöhnt im Geiste Christi, was philosophische Denker und religiöse Geister seit fünfzehn Jahrhunderten gedacht und geschaut haben“²⁷. Die Werke von Kepler, Galilei und Kopernikus zeigen, wie aus der Begegnung mit der antiken Welt unser heutiges naturwissenschaftliches Weltbild geboren wird. Endlich sei noch erinnert an eine andere Welt europäischer Geistigkeit von eigener Prägung, die es verdient, in den Dienst des Unterrichts gestellt zu werden. Gemeint ist damit u. a. die Platonübersetzung des hohen Mittelalters²⁸, getragen von großer Ehrfurcht und echter Wissenschaftlichkeit, verglichen mit der Übersetzungstätigkeit der Humanisten²⁹, die u. a. ein Dokument persönlicher Verstiegtheit ist.

III.

Diese Form des Lateinunterrichts bemüht sich also um ein „kulturelles Selbstverständnis“ und um eine umfassende geistige Orientierung. Er will, „daß die Schüler Zugang zu Originalquellen von abendländischem Rang erhalten, die um die Fragen von Mensch, Staat, Geschichte, Sittlichkeit u. a. kreisen und letztlich nicht übersetzbar sind. Ihr Verständnis trägt zugleich zu einem Selbst- und Zeitverständnis bei und öffnet den Blick für die Stellen, an denen die Gegenwart aus dem Geiste der Antike lebt“³⁰. Wenn dieses Ziel erreicht werden soll, muß manches seiner Methodik, d. i. seiner Darbietungsart überprüft werden. Zunächst wird man einen strengen Maßstab anlegen für die quantitative und qualitative Auslese der oben genannten klassischen Autoren. Krüger-Hornig (a. a. O. 68) nennt einen solchen Maßstab: „Die ausgewählten Werke müssen für eine bestimmte, im echten Sinne schöpferische Kraft der Menschen repräsentativ sein“³¹.

Wichtiger aber dürfte für die gesamte Art der Sprachbetrachtung ein Wort Humboldts sein, das besagt, die Sprache vermöge die Welt in das Eigentum des Geistes umzuschaffen. Wer dieses Wort in den Dienst der Sprachbetrachtung stellt, muß sich zu einer dynamischen Sprachbetrachtung entschließen, die durch eine inhalts- und sachbezogene Sprachbetrachtung Denkweise und Denkinhalt zu ergründen versteht³².

Da man durch die Sprache mit der Literatur aller Zeiten und aller Völker

²⁷ Fr. Dessauer, Der Fall Galilei und wir, 1957, 16—17.

²⁸ Corpus Platicum medii aevi, in: aedibus Instituti Warburgiani, London.

²⁹ Vgl. z. B. Niccolo Perotti's Version of The Enchiridion of Epictetus, University of Illinois Press, Urbana 1954; vgl. auch Kusch a. a. O.

³⁰ Vgl. Schuster, Das Bildungsziel des math.-nat. Gymnasiums, in: Mitteilungsblatt des Landesverbandes der Philologenvereine in Nordrhein-Westfalen, Heft 9—11 (1957/58) 18—25.

³¹ Ein Modell für eine solche gute Auswahlangabe ist etwa: Römische Philosophie und Briefliteratur. Auswahl aus Ciceros philosophischen Schriften und Briefen sowie aus den Briefen des jüngeren Plinius mit einigen Proben aus Seneca, herausgegeben von F. Doppel, Freytag Verlag.

³² Vgl. etwa L. Weisgerber, Vom Weltbild der deutschen Sprache, 1954. Das Tor zur Muttersprache, 1954. Wiedergeburt des vergleichenden Sprachstudiums, 1951.

eine unmittelbare und gleichsam reale Lebensbeziehung erhält, erlebt man durch diese dynamische Sprachbetrachtung den Wandel einer Weltanschauung im Spiegel der Sprache. Römische Welt und lateinisches Mittelalter z. B. bedienen sich des gleichen lateinischen Wortkörpers³³. Ursprünglich diente er dazu, die objektive Welt römisch zu erfassen, Sprachform und Sprachinhalt waren aufeinander abgepaßt. Im Mittelalter wird dieser lateinische Sprachkörper in eine geistig und kulturell andersartige Welt hineingesetzt. Sprachleib und sein Inhalt klaffen auseinander. Der mittelalterliche Mensch nimmt das Weltbild in seiner Muttersprache auf, gibt ihm aber literarische Form in einer fremden, erlernten Sprache, dem Latein. Das hatte eine geistige Verwandlung des lateinischen Wortes zur Folge wie auch eine Bevormundung des literarischen Schaffens durch den Geist der lateinischen Sprache. Damit ist dem Subjektiven ein weiterer Spielraum gesetzt und gleichzeitig wird das Maß der persönlichen Aneignung und Auseinandersetzung sichtbar.

Diese Form der Sprachbetrachtung legt nun recht eindringlich Fragen um Textdeutung wie vor allem um Übersetzung hell an den Tag. Auf der einen Seite ein römischer Schriftsteller, der die Erscheinungsformen seines Weltbildes als eine durch seine lateinische Muttersprache vorgeformte Welt aufnimmt mit all ihren Wertungen, Denkformen und Denkinhalten, dann aber auf der andern Seite, 2000 Jahre später, der moderne Mensch mit seiner andersartigen Welt, der seine Muttersprache angepaßt ist. Er steht nun vor der nicht leichten Aufgabe eines Umformungsprozesses. Aus der Alltagserfahrung sind uns die Schwierigkeiten dieser Übersetzungsforderung bekannt; ja sie werden gleichsam besorgniserregend, wenn man sie mit ähnlichen Anforderungen der neuen Sprachen vergleicht. Dieser nicht immer erhebende Vergleich läßt dann die nicht leicht zu beantwortende Frage entstehen, ob wohl die langjährige Bemühung um das Erlernen der alten Sprachen, insbesondere des Lateinischen, etwa mit dem in der Abschlußprüfung dargebotenen Erfolg in einem Verhältnis steht, das die aufgebotenen Mühen rechtfertigt. Die in den einzelnen Methodiken des altsprachlichen Unterrichts angebotenen Übersetzungsformen, angefangen vom Konstruieren, Analysieren bis zu den neuesten (vgl. Krüger a. a. O. 71) haben keine erfolgreiche Lösung der Schwierigkeit gebracht, wie die bis zur Stunde anhaltenden Diskussionen bezeugen.

Vielleicht ist es gestattet, auf eine ganzheitliche Übersetzungsmethodik hinzuweisen, die, beginnend bei einfachen Beispielen in folgenden drei Stufen sich entfaltet: wörtliche Übersetzung mit lateinischer Wortfolge, diese wird dann nach dem Gesetz der deutschen Wortfolge geordnet, um dann schließlich zur deutschen Satzgestalt zu gelangen. Wichtig dürfte aber sein, daß auf dem Wege zu dieser Art zwei durch wissenschaftliche Forschung erhärtete Tatsachen Beachtung finden: die geistig-kulturelle Welt, der z. B.

³³ Kusch a. a. O., Einleitung.

die römischen Literaten angehören, ist nicht die einer Buchkultur wie die unsrige, sondern die des lebendig gesprochenen Wortes. Diese für den Charakter der lateinischen Sprache kennzeichnende Tatsache dürfte man sicher in den Dienst der Erlernung der lateinischen Sprache stellen. Mit Erfolg dürfte sich der Altsprachler hier an den fruchtbringenden Methoden der Neusprachler orientieren!

Ferner müßte man einmal ernstlich die andere wissenschaftlich gesicherte Tatsache in Erwägung ziehen, daß unser heutiges Geistesleben zwar seine Wurzeln in der Antike hat, diese aber durch vielfache Kanäle bis in unsere Zeit hineinströmt. Die Berührung mit der Antike ist also keine unmittelbare, sondern wird durch eine mehr als 2000jährige lebendige Entwicklung hergestellt. Das dürfte doch von ungemeinem Nutzen sein für die Auswahl der Lektüre. Man dürfte dann wohl die Schüler zunächst einmal mit jenen literarischen Erzeugnissen in lateinischer Sprache vertraut machen, die sprachlich wie inhaltlich unserem Weltbild näher stehen, um dann bis zu jener Welt zu gelangen, von der uns mehr als 2000 Jahre trennen (vgl. Lateinische Dichtung im Mittelalter, Klett, 1952). Diese Entwicklung zu übersehen, ist doch nach Curtius das eigentliche Krankheitssymptom etwa des Lateinunterrichts. Man muß deshalb bedauern, daß Krüger-Hornig (a.a.O. 69) diese Weite des Unterrichts ablehnt!

Ob nun das Wort Hugo von Hofmannsthal's über die lebendige Antike als „einen tragenden Strom zugleich und jungfräulichen Quell, der immer wieder reich hervorbricht“ im Lateinunterricht zur Wahrheit wird, hängt von der Lehrerpersönlichkeit ab, die sich nach Curtius um das Bürgerrecht in allen Epochen der europäischen Literatur müht.

Tradition im Wandel der amerikanischen Erziehungstheorie

RAINULF STELZMANN

Amerika gilt nicht als das Land der Philosophen. Theologie, Philosophie und die Sprachwissenschaften haben in der Neuen Welt, wenn man von einigen Ausnahmen absieht, keine wesentliche Förderung erfahren. Es wird jedoch in kaum einem anderen Land mehr diskutiert und philosophiert, wenn es sich um Erziehungs- und Schulprobleme handelt. „Psychology of Education“ und „Philosophy of Education“ sind verbindliche Lehrfächer in der Lehrerausbildung. Die Zahl der Lehrbücher, der wissenschaftlichen Zeitschriften und Monographien auf diesem Gebiet ist fast unübersehbar. Die umfangreichen Hefte des monatlich erscheinenden „Educational Index“ geben davon einen Begriff.