

**Ann-Catherine Liebsch**

## **Die deutsch-lateinische Übersetzung im Schulunterricht. Eine bildungshistorische Untersuchung<sup>1</sup>**

### **1 Einleitung**

„Der lateinische Aufsatz kommt als Zielleistung zum Wegfall“<sup>2</sup> – mit diesem Beschluss der Schulkonferenz von 1890 ist der Untergang des deutsch-lateinischen Unterrichtsverfahrens, welches die Hinübersetzung in die lateinische Sprache in den Mittelpunkt des Lateinunterrichts stellt, besiegelt. Das gesamte 19. Jahrhundert und die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts hindurch bestimmt die deutsch-lateinische Übersetzung mehr oder weniger den Lateinunterricht – sie ist für das Fach lange Zeit Identität und Legitimation zugleich. Knapp 80 Jahre lang ist die Beherrschung der lateinischen Sprache in Wort und Schrift das erklärte Unterrichtsziel, gut 100 Jahre lang ist eine deutsch-lateinische Übersetzung Prüfungsleistung im Abitur, knapp 120 Jahre lang hält sich die deutsch-lateinische Übersetzung als vorherrschendes Unterrichtsverfahren, bis sie nach dem Zweiten Weltkrieg fast völlig aus dem Unterricht und den Lehrbüchern verschwindet.

Obwohl die Hinübersetzung im Lateinunterricht eine derart tragende Rolle gespielt hat, finden sich in der umfangreichen Literatur zur Geschichte des altsprachlichen Unterrichts, die sich teils mit dem Gesamtbild, teils mit Einzelaspekten beschäftigt, kaum zusammenhängende Darstellungen ihrer Entwicklung vom identitätsstiftenden Unterrichtsziel zur verpönten Sprachübung. Erwähnung findet die Hinübersetzung meist in Arbeiten zur formalen Bildung oder im Zusammenhang mit Untersuchungen zur Unterrichtsmethodik des 19. Jahrhunderts. In der didaktischen Literatur des 21. Jahrhunderts konnte kein einziger Beitrag zur Hinübersetzung in die lateinische Sprache gefunden werden.

1 Der vorliegende Beitrag ist im Jahr 2013 als Abschlussarbeit im Studiengang Master of Education im Fach Latein an der Humboldt-Universität zu Berlin, betreut von Prof. Dr. Stefan Kipf, verfasst worden.

2 *Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts* (1891), S. 795.

**Ann-Catherine Liebsch: Die deutsch-lateinische  
Übersetzung im Schulunterricht**

**Seiten 153 bis 217**

Der vorliegende Aufsatz hat das Ziel, aus einer Vielzahl von Quellen unterschiedlichster Art ein möglichst umfassendes Bild der Geschichte der deutsch-lateinischen Übersetzung im Schulunterricht zu zeichnen.

Anhand der chronologisch-systematischen Auswertung der Lehrpläne und der dazugehörigen Prüfungsordnungen in Zusammenhang mit anderen Quellen wie Didaktiken und Methodiken, theoretischen Abhandlungen, Beiträgen in Lehrer- und Schulzeitungen, in anderen pädagogischen Zeitschriften, amtlichen Mitteilungen und ähnlich gelagerten Publikationen soll die Integration, Degeneration und Regeneration dieser Unterrichtsmethode dargestellt werden.

Anhand der Metamorphose von einer Zielleistung zum Randphänomen soll gleichzeitig die Entwicklung des altsprachlichen Unterrichts vor dem Hintergrund politischer, gesellschaftlicher und geisteswissenschaftlicher Veränderungen deutlich gemacht werden.

Die Untersuchung konzentriert sich bewusst auf Preußen, da es aufgrund seiner Vormachtstellung im deutschsprachigen Raum stets eine Vorbildfunktion eingenommen hat. Der Fokus liegt auf dem neuhumanistisch geprägten Gymnasium für Jungen, da dessen Traditionen maßgeblich für die Entwicklungen moderner Gymnasien gewesen ist; ausgeklammert werden Realgymnasien, Mädchenschulen und andere Schultypen, an denen Latein unterrichtet wurde.

Die Arbeit gliedert sich in vier große historische Abschnitte, deren Aufteilung auf der grundsätzlichen Entwicklung der deutsch-lateinischen Übersetzung im Lateinunterricht beruht. Innerhalb der Abschnitte werden die entsprechenden Lehrpläne in ihrem historisch-(schul-)politischen Kontext dargestellt und mit anderen Quellen kombiniert, um einen Überblick über den jeweiligen Zustand zu gewinnen.

Der erste Abschnitt umfasst die Etablierung und den Ausbau des neuhumanistischen Gymnasiums mit der aktiven Beherrschung von Latein in Wort und Schrift als Zielleistung von 1806 bis 1837. Der zweite Abschnitt widmet sich dem Lateinunterricht während der Wirren der 1848er Revolution bis zur Konsolidierung 1882. Der dritte Abschnitt skizziert den schrittweisen Abbau der deutsch-lateinischen Übersetzung als Unterrichtsziel und Unterrichtsverfahren im Zeitraum von 1890 bis 1945.

Der vierte und letzte Abschnitt behandelt das weitere 20. und das 21. Jahrhundert, wo die Hinübersetzung allenfalls als Sprachübung fungiert. Während die Lehrpläne und Prüfungsordnungen des 19. Jahrhunderts nahezu erschöpfend behandelt werden, können die übrigen zum Teil sehr umfangreichen Quellen zur didaktischen, fachlichen oder soziokulturellen Situation nur exemplarisch ausgewertet werden. Gerade solches, was die Lehrbücher und die Unterrichtsrealität anbetrifft, kann nur auszugsweise oder am Rande eingebunden werden. Obwohl sich die Schulprogramm-schriften, welche in Preußen seit 1825 von den Schulen verfasst werden mussten, zu einer Analyse der Unterrichtswirklichkeit anbieten, wird darauf verzichtet, diese zu verwenden, da ein solches Vorhaben den Rahmen der Arbeit bei Weitem überschreiten würde. Dasselbe gilt für die Lese- und Übungsbücher, welche in großer Zahl vorhanden sind.

## 2 Die Etablierung des humanistischen Gymnasiums mit dem „Lateinschreiben“ als Unterrichtsziel (1806–1848)

### 2.1 SÜVERN als Wegbereiter des Gymnasiums

Nach der totalen Niederlage Preußens gegen das napoleonische Frankreich im Jahr 1806 und dem Frieden von Tilsit 1807 ist der Weg frei für eine umfassende Reformierung des Staates mit Ziel der „inneren Erneuerung des ganzen Volkslebens“<sup>3</sup>. Unter der Oberaufsicht des Freiherrn HEINRICH FRIEDRICH KARL VOM UND ZUM STEIN (1757–1831; Staatsminister 1807–1808) werden in Preußen großangelegte Reformen auf den Weg gebracht, die neben dem Wirtschafts-, Finanz- und Militärwesen auch das Bildungswesen umfassen. Die oberste Reformbestrebung gilt einem leistungsfähigen, einheitlichen Schulsystem, das die Bürger durch eine vielseitige Bildung, die sie zum Denken und Fühlen anregt, entsprechend dem neuhumanistischen Bildungsideal zu Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung erzieht.

Mit WILHELM VON HUMBOLDT (1767–1835) tritt, von VOM STEIN berufen, zu Beginn des Jahres 1809 ein neuhumanistisch gesinnter Reformers sein

3 PAULSEN (1897), S. 277.

Amt als Direktor der neugegründeten Sektion für Kultus und Unterricht an. Mit ihm nehmen auch JOHANN WILHELM SÜVERN (1775–1829) als leitender Staatsrat für Unterrichtsangelegenheiten und GEORG HEINRICH LUDWIG NICOLOVIUS (1767–1839) für die Kultusabteilung ihre Ämter auf. Neben Fragen der Schulverwaltung und -organisation ist die Erstellung eines Lehrplans eine der ersten Aufgaben der Sektion. Die Anforderungen an die Abiturienten waren bereits durch die Instruktion zum Abitur, welche 1788 erstmals beschlossen und 1812 durch ein Edikt endgültig geregelt wurde, definiert und damit die Ziele des Unterrichts am Gymnasium festgelegt worden.

HUMBOLDT lieferte mit dem Königsberger<sup>4</sup> und dem Litauischen Schulplan<sup>5</sup> (beide 1809) die Grundideen für einen solchen Lehrplan; die praktische Umsetzung allerdings obliegt SÜVERN, nicht zuletzt weil HUMBOLDT bereits im Juni 1810 wieder aus dem Amt scheidet.

Dieser Lehrplan („*Unterrichts-Verfassung der Gymnasien und Stadtschulen – Vom 12. Januar 1816*“<sup>6</sup>) markiert die Geburtsstunde des humanistischen Gymnasiums und damit die des gelehrten Unterrichts, der die folgenden knapp 150 Jahre in dieser Form Bestand haben wird. Seine endgültige Form erhält der Lehrplan unter der Redaktion von SÜVERN Ende 1812, nachdem er u. a. durch die Hände der Gelehrten FRIEDRICH SCHLEIERMACHER (1768–1834) und FRIEDRICH AUGUST WOLF (1759–1824) gegangen ist.

Doch erst 1816 wird der Lehrplan als „Richtschnur für die Unterrichtsverwaltung“<sup>7</sup> den Provinzialbehörden zur Kenntnis gebracht; flächendeckend umgesetzt wird er nie<sup>8</sup>. „Ersatzweise [wirkt] das Abiturreglement sehr effektiv zur Normierung der Inhalte“<sup>9</sup>, da die Umsetzung der Abiturbestimmungen von 1812 staatlich kontrolliert wird (namentlich durch die Provinzialbehörden).

4 Der Königsberger Schulplan (Kb Sp) wird hier nach SCHWEIM (1966) zitiert.

5 Vgl. dazu Landwehr (1996).

6 Der Litauische Lehrplan (LP (1816)) wird hier nach SCHWEIM (1966) zitiert.

7 PAULSEN (1897), S. 288.

8 Zur Umsetzung des Lehrplans SCHURIG (1990); JEISMANN (1996), Bd. 1.

9 SCHURIG (1990), S. 413.

**Die Theorie der formalen Bildung**

Der Lehrplan konstituiert das Legitimationsargument für den Unterricht in den alten Sprachen, das fast 100 Jahre lang in den Lehrplänen verankert war und die Diskussion um Nutzen und Berechtigung des altsprachlichen Unterrichts bis ins 20. Jahrhundert nachhaltig beeinflusst hat: den formalbildenden Wert des Lateinunterrichts.

Die Theorie der formalen Bildung<sup>10</sup>, deren Grundstein der Pädagoge und Philologe FRIEDRICH GEDIKE (1754–1803) legte, geht von der Grundannahme aus, dass „psychische Funktionen wie Gedächtnis, Aufmerksamkeit und Urteilsfähigkeit an bestimmten Inhalten exemplarisch“<sup>11</sup> trainierbar seien.

WOLF, der als Begründer der „Klassischen Altertumswissenschaft“ gilt, schreibt, wie GEDIKE einige Jahre vor ihm, diesen formalbildenden Wert vor allem den alten Sprachen zu, denn „die Sprachen, die ersten Kunstschöpfungen des menschlichen Geistes, enthalten einen ganzen Vorrath von allgemeinen Ideen und von Formen unseres Denkens“<sup>12</sup>.

Die Beschäftigung mit den Sprachen und ihrer Grammatik versteht WOLF als „nützliche Gymnastik des Verstandes“<sup>13</sup> mit dem „Zweck der Analyse und Composition unserer Ideen“<sup>14</sup>. Die Sprache „als beste angewandte Logik“<sup>15</sup> lehre das Denken, denn „durch Kenntniss und fleißige Beschauung [...] fangen wir zuerst an, uns in der Intellectual-Welt zurecht zu finden“<sup>16</sup>.

„Um aber diesen Zweck [sc. Analyse und Composition unserer Ideen] im erwünschtesten Umfange zu erreichen, bedarf es der Vergleichung der Muttersprache mit einer und der andern abweichenden alten“<sup>17</sup>; der Sprachvergleich spielt eine zentrale Rolle, da wir dadurch einen „berei-

10 Allgemein dazu Fritsch (2006), Kellner (2005), Landfester (1988).

11 KEULEN (1979), S. 71.

12 WOLF (1807/1986), S. 91.

13 Ebd. S. 99.

14 Ebd. S. 100.

15 Ebd. S. 102.

16 Ebd. S. 92.

17 WOLF (1807/1986), S. 100.

chernden Vorrath von Mitteln zur Auslösung und Zusammensetzung unserer Ideen [erwerben], der auf keinem anderen Weg zu gewinnen ist; hierauf gründen sich wieder Uebungen des Verstandes, welche eine Gewandtheit und Fertigkeit verschaffen, ohne die keine höhere Operation desselben von statten gehen kann“<sup>18</sup>. Sprachvergleiche, Übersetzungsübungen und das Auswendiglernen von Vokabeln und Formen schulen demzufolge den Verstand, sodass er durch die Erlernung der alten Sprachen auf höhere Denkaufgaben wie etwa Philosophie, Ästhetik und Rhetorik vorbereitet werde.

Seine grundlegenden Ansichten über den Wert der alten Sprachen überträgt WOLF auch auf die Schulbildung und fordert: „In Ansehung der formellen Bildung muss alles dahin abzwecken, dass der Schüler Aufmerksamkeit, Gedächtniss, Verstand und die übrigen Seelenvermögen, an den Lehrgegenständen, welche dazu vorzüglich tauglich sind, übe und stärke“<sup>19</sup>. Die Schule solle die Imagination und das Gedächtnis stärken, die Universität dagegen „die höhern Seelenkräfte“<sup>20</sup>. So „erhält der Verstand durch dieses Vehikel [sc. die Erlernung der alten Sprachen] mancherlei Vorübung zu höheren Anstrengungen; nemlich eine Menge von Verstandesbegriffen, Einsichten in die Operationen des Verstandes, und durch die Kunstfertigkeit im Verstehen und Erklären eine so vielseitige Gewandtheit des Geistes, wie kaum irgend eine andere Beschäftigung“<sup>21</sup>. An WOLF haben die meisten folgenden Neuhumanisten gedanklich angeknüpft; Argumente wie „Schulung der Denkkraft, Bildung bzw. Veredelung des Geistes, Schärfung des Verstandes, Denkschulung, Schulung der Urteilkraft, Übung des Denkvermögens, logische Schulung des Denkens usw.“<sup>22</sup> gehen neben Gedike zu einem wohl beträchtlichen Teil auf diesen Gelehrten zurück.

Dieser Glaube an den formalbildenden Wert des Lateinischen ist im Lehrplan manifestiert; „die allgemeinen Denkübungen [werden] durch den

18 Ebd. S. 92.

19 Ebd. S. 98.

20 Ebd. S. 101.

21 Ebd. S. 102.

22 LUTHER (1974), S. 71.

Sprach-Unterricht unmittelbar herbeigeführt<sup>23</sup>, wobei der theoretische und praktische Sprachunterricht „die Gesetze des Denkens“<sup>24</sup> vermittele. Den alten Sprachen kommt die wichtigste Rolle im Schulunterricht zu; der „Unterricht soll wirken durch die Kenntniss der Sprachen“<sup>25</sup>. Verstand und „Gemüth“ würden gebildet durch das Lesen und die Interpretation von Texten und „Uebung im schriftlichen und mündlichen Ausdruck“<sup>26</sup> in der jeweiligen Sprache. Auch HUMBOLDT schätzt im Königsberger Schulplan den Sprachunterricht höher ein als den Lektüreunterricht; so schreibt er: die „Kenntniss der Sprache ist immer, als den Kopf aufhellend, und Gedächtniss und Phantasie ühend, auch unvollendet nützlich, die Kenntniss der Literatur hingegen bedarf, um es zu werden, einer gewissen Vollständigkeit und anderer günstiger Umstände“<sup>27</sup>. Er fordert „dass der Sprachunterricht wirklich Sprachunterricht“<sup>28</sup> sei und „die Form einer Sprache, als Form, sichtbar“<sup>29</sup> werden müsse.

### **Der Lehrplan von 1812**

Dem Lehrplan liegt das HUMBOLDTSche Bildungsideal zugrunde, dass die „Übung aller Kräfte [...] vollständig und ohne irgend einen Mangel“<sup>30</sup> fordert; der Schüler solle „in jedwedem Fach“<sup>31</sup> des philologischen, historischen und mathematischen Unterrichts eingeführt werden, um eine harmonische Ausbildung des Geistes zu erfahren. Unter den vier Hauptfächern Latein, Griechisch, Deutsch und Mathematik nimmt Latein mit 76 Stunden den meisten Platz auf der Stundentafel ein. SÜVERN entwickelt eine sechsteilige Klassenstruktur für den insgesamt 10-jährigen Gymnasialkursus, der in drei Bildungsstufen mit je zwei Klassen unterteilt wird. Ein Stoffverteilungsplan (§ 7 Kursus im Lateinischen) definiert, welche Inhalte wann vermittelt werden sollen.

23 LP (1816), § 3 1), S. 60.

24 Ebd. § 3 3), S. 61.

25 Ebd. § 6, S. 67.

26 Ebd. § 6, S. 67f.

27 Kb Sp, S. 18.

28 Ebd. S. 18.

29 Ebd. S. 19.

30 Ebd. S. 16.

31 LP (1816), § 1, S. 59.

Die unterste Stufe des Gymnasialkursus' umfasst die einjährige Sexta und die einjährige Quinta, in denen pro Woche jeweils sechs Stunden Lateinunterricht stattfinden, die je zur Hälfte Grammatik- und Lektürestunden sind. Bildungsziel der untersten Stufe ist die Kenntnis der „nothwendigsten Wörter“<sup>32</sup>, grundlegende Satzbaukenntnisse und die Fähigkeit, „einfache Wortfügungen“<sup>33</sup> zu lesen. Das Auswendiglernen von Vokabeln und Formen ist hier von zentraler Bedeutung; der Gedächtnisübung im Sinne der formalen Bildung wird von Anfang an Rechnung getragen. Die „nützliche Gymnastik des Verstandes“ bestehe in der Hin- und Herübersetzung. Von der Sexta an wird „selbstthätiges Bilden“<sup>34</sup> einfacher lateinischer Sätze und bereits in der Quinta die „Bildung ausgedehnter und zusammengesetzter Sätze“<sup>35</sup> verlangt. Längere Lesestücke aus einem Elementarbuch werden ab Klasse fünf hin- und herübersetzt, „welche Uebung jedoch nur mündlich und unter Einwirkung des Lehrers vorgenommen werden muss“<sup>36</sup>.

Die dreijährige mittlere Bildungsstufe setzt sich aus einem Jahr Quarta und zwei Jahren Tertia zusammen; es werden jeweils acht Stunden Lateinunterricht in der Woche erteilt. Die Sprache wird nun „nach einer höheren Ansicht [sc. Theorie der formalen Bildung] als Organ des Denkens“<sup>37</sup> behandelt, indem man sich der Syntax widmet. In der Quarta wendet man sich bei der Lektüre erstmals den Schriftstellern zu. Die zwei zusätzlichen Lateinstunden sind „Stylstunden“, die zusammen mit der syntaxbezogenen Grammatikstunde die Hälfte der Lateinstunden ausmachen. Nun sind „schriftliche Darstellungen im Lateinischen [...] unerlässlich“<sup>38</sup>, um ein tieferes Verständnis der syntaktischen Regeln zu erreichen<sup>39</sup>. Von den Stilstunden wird eine für die Korrektur von *Exer-*

32 LP (1816), § 5 a), S. 64.

33 Ebd. § 5 a), S. 64.

34 Ebd. § 7 1), S. 68.

35 Ebd.

36 Ebd.

37 Ebd. § 5 b), S. 64.

38 Ebd.

39 WOLF: „Wenn es die Schüler begreifen sollen, so muss man einen ordentlichen Satz [sc. einen deutschen] wählen, bei dem die Regel ihre Anwendung findet. Den, sagt man, sollt ihr flugs ins lateinische übersetzen [...] und die Kinder begreifen es bald.“

*citien*, einer als Hausaufgabe aufgegebenen schriftlichen oder mündlichen deutsch-lateinischen Übersetzungsübung, und eine für *Extemporalien*, also Stegreif-Übersetzungen<sup>40</sup>, verwendet. In der Tertia beschäftigt man sich eingehender mit der Syntax und gelangt zur „vollständigen Bekanntschaft mit den Regeln der Grammatik und zur möglichst genauen Beobachtung derselben im schriftlichen Ausdruck“<sup>41</sup>; die Stilübungen werden „länger, verwickelter, und durch ihren Inhalt schwieriger“<sup>42</sup>, da sie von nun an mit den Grammatikstunden verbunden sind.

Die oberste Stufe ist fünfjährig, wobei zwei Jahre auf die Secunda entfallen und drei auf die Prima; Lateinunterricht wird acht Stunden in der Woche erteilt. Das erklärte Bildungsziel ist die Beherrschung der lateinischen Sprache in Wort und Schrift; „die Sprachkenntnis des Jünglings muss bereits so weit vorgerückt sein, dass er sich der Sprachen, [...] auch als Darstellungsmittel bedienen könne, ohne ihre Eigentümlichkeit zu verletzen“<sup>43</sup> und „das Lateinische muss er rein und fehlerlos ohne Germanismen schreiben und über angemessene Gegenstände einfach und grammatisch richtig sich auch mündlich ausdrücken lernen“<sup>44</sup>. In der Secunda wird die Hinübersetzung neben den Stilübungen mit steigenden Anforderungen auch an die Lektüre geknüpft, sowohl um den deutschen Stil „an Mustern der alten klassischen Sprachen“<sup>45</sup> zu verbessern als auch zum Sprachvergleich. Auch das Lateinsprechen muss geübt werden. In der Prima wird dann das Lateinschreiben in verschiedenen Stilgattungen verlangt und auch schwere Autoren müssen nun auf Latein erklärt werden.

### **Das Abiturreglement von 1812**

Die Zielanforderung der obersten Bildungsstufe findet ihre Berechtigung im „Edict wegen Prüfung der zu den Universitäten übergehenden

---

(zitiert nach: ARNOLDT (1862), S. 151)

40 Eckstein (1887), S. 306.

41 LP (1816), § 5 b), S. 65.

42 Ebd. § 7 4), S. 69.

43 Ebd. § 5 c), S. 66.

44 Ebd.

45 Ebd. § 7 5), S. 70.

Schüler“<sup>46</sup> vom 12. Oktober 1812, welches die Instruktion zum Abitur vom 25. Juni desselben Jahres bestätigt. Schüler, die die Universität besuchen und anschließend in den Staatsdienst treten wollen, benötigen von nun an ein Abiturzeugnis. Geprüft wird mündlich und schriftlich in Deutsch, Latein, Französisch, Mathematik und Griechisch; Geschichte und die Naturwissenschaften sind außerdem Bestandteil der mündlichen Prüfungen.

Die Abiturprüfung beinhaltet einen lateinischen Aufsatz, zu dem ein Thema der alten Geschichte empfohlen wird, „um die Anstrengung des Verfertigers nicht zu sehr zwischen Form und Materie zu theilen“<sup>47</sup>. Die Ansprüche gegenüber Ausdruck, Stil und Inhalt sind hoch; so „darf auch hier keinesweges eine trockne Hererzählung von Thatsachen das Ganze ausmachen, sondern vielmehr die Beziehung mehrerer wichtigen Begebenheiten auf einander, und die Darstellung und Beurtheilung ganzer Zustände der Völker sind es, woran die Combinationsgabe der Jünglinge zu prüfen seyn wird“<sup>48</sup>. Der Schüler muss in der schriftlichen und mündlichen Prüfung beweisen, dass er „den eignen lateinischen Ausdruck ohne grammatische Fehler und grobe Germanismen“<sup>49</sup> beherrscht. Die Prüfungssprache des mündlichen Examens ist Latein; es wird eine Übersetzung der lateinischen Klassiker und deren Erklärung verlangt<sup>50</sup>.

Der Fokus der Prüfungen in Latein liegt klar auf der aktiven Beherrschung der lateinischen Sprache; es wird fast ausschließlich die Hinübersetzung, nicht die Herübersetzung gefordert. Wenn man also das hochgesteckte Ziel erreichen wollte, musste auch der Unterricht auf die Hinübersetzung, das Lateinschreiben und -sprechen, ausgerichtet sein. Der Lehrplan selbst macht keine Vorgabe zu Lehrbüchern (§ 21) und der anzuwendenden Lehrmethode (§ 22); vielmehr sollen die Lehrer sich selbst und die von ihnen verwendeten Lehrbücher entsprechend den Anforderungen bilden und verbessern.

---

46 Die Instruktion (PO (1812)) wird hier nach SCHULTZE (1831) zitiert.

47 PO (1812), §10 3., S. 15.

48 Ebd.

49 Ebd. § 6 A. a), S. 11.

50 Ebd. § 11, S. 17.

## 2.2 SCHULZE als Baumeister des Gymnasiums

1813 siegt Preußen in einer Allianz mit Russland und Österreich über das napoleonische Frankreich. Nach dem Wiener Kongress 1815 erhält Preußen einen Großteil seiner 25 Jahre zuvor verlorenen Gebiete zurück und besteht nun aus zehn Provinzen; die Ostprovinzen bilden Ostpreußen, Westpreußen, Brandenburg, Pommern, Posen und Schlesien, und die Westprovinzen Sachsen, Westfalen und die beiden Rheinprovinzen<sup>51</sup>. Preußen gehört nun dem Deutschen Bund an, einem Staatenverbund aus 39 souveränen Staaten, der vor allem die restaurativen Kräfte in seinen Mitgliedstaaten unterstützt. Um die Monarchien zu schützen, wird versucht, „so viel wie möglich von der altüberlieferten Gesellschaftsordnung [zu] bewahren und jedwedes Weiterwirken reformerischer Gedanken [zu] verhindern – auch das Streben nach nationaler Einheit und einer durch eine geschriebene Verfassung verbürgten Staatsform“<sup>52</sup>. Im Zuge dessen treten in Preußen 1819 die Karlsbader Beschlüsse in Kraft, die u. a. eine Zensur der Presse nach sich ziehen und die Universitäten unter die Aufsicht der reformfeindlichen Landesherrn stellen. Nationalliberales Gedankengut und seine Verbreitung werden zur Demagogie erklärt und ihre Anhänger verfolgt und inhaftiert (Demagogenverfolgung).

So sehen sich seit den zwanziger Jahren die Vertreter der humanistischen Bildung unter Druck gesetzt, ihre auf Selbsttätigkeit, Selbstbestimmung und Individualität ausgerichteten Bildungsideale gegenüber den Restauratoren, denen das revolutionäre Potenzial dieser „Ausbildung des Ichs“ ein Dorn im Auge war, zu verteidigen; sehen diese doch „im geschichtlichen Wissen vor allem ein ganz konkretes Orientierungswissen, das in unmittelbarer Weise Denken und Handeln der Rezipienten steuere“<sup>53</sup>. Hinzu kommen noch die „klerikalen-theologischen Bedenken gegen das religiöse Heidentum der antiken Autoren“<sup>54</sup>. Durch die Konzentration auf den reinen Sprachunterricht, einen explizit grammatischen Unterricht, gelingt es, den Unterricht zu entpolitisieren und damit vor den Eingrif-

51 1829 werden Ost- und Westpreußen zur Provinz Preußen zusammengeführt.

52 FUHRMANN (2000), S. 161.

53 LANDFESTER (1988), S. 105.

54 LUTHER (1974), S. 73.

fen der Gegner zu schützen. Die unter Pädagogen allgemein anerkannte Theorie der formalen Bildung tut ihr Übriges dazu, indem sie den Sprachunterricht einem Formalismus anheimgibt, der die Schulbildung in den alten Sprachen bis in die achtziger Jahre des 19. Jahrhunderts kennzeichnet.

Die Universitäten klagen bereits seit der Einführung des Abituredikts 1812 beständig über die unzureichenden Kenntnisse der Abiturienten, vor allem im Lateinischen. Der Grund für diese Defizite liegt in verschiedenen Schwachstellen der bestehenden Instruktion: Die Schüler können die Anforderungen nicht erfüllen bzw. die Erfüllung der Anforderungen wird nicht strikt genug kontrolliert, so dass weiterhin schlecht vorbereitete junge Männer in großer Zahl an die Universitäten kommen, was man mit der Instruktion von 1812 eigentlich hatte verhindern wollen. So ist die Abiturprüfung an einem Gymnasium eben nicht die einzige Möglichkeit, eine Zugangsberechtigung zur Universität zu erwerben; auch das Bestehen der Universitätseingangsprüfung gewährt den Zugang. Des Weiteren gehen die Prüfungsanforderungen und damit die Gestaltung der Prima an den einzelnen Schulen weit auseinander, was „als ein Mangel an Gerechtigkeit“<sup>55</sup> empfunden wird.

Die Klagen über die schwindenden Lateinkenntnisse der Schüler sind ein immer wiederkehrender Topos unter Fachvertretern des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts.

Dies sind die Voraussetzungen, als 1818 JOHANNES SCHULZE (1786–1869) SÜVERN als Leiter der Abteilung für das gelehrte Unterrichtswesen ablöst. Er wird von KARL SIGMUND FRANZ VON ALTENSTEIN (1770–1840), dem leitenden Minister des Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, ins Amt berufen.

### *Das Abiturreglement von 1834*

Am 4. Juni 1834 wird unter SCHULZES Direktion ein neues Abiturreglement („Reglement für die Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler“<sup>56</sup>) verabschiedet, welches die Mängel des Reglements

55 JEISMANN (1996), Bd. 2, S. 210.

56 Das Abiturreglement (PO (1834)) wird hier nach NEIGEBUR (1835) zitiert.

von 1812 korrigiert. Hier geht es vor allem darum, das Abitur nach dem Besuch der Oberprima eines Gymnasiums als alleinige Zugangsberechtigung zur Universität zu etablieren und die Prüfungsanforderungen zu vereinheitlichen.

Die Prüfungsarbeiten im Lateinischen bestehen „in einem lateinischen Extemporale, und in der freien lateinischen Bearbeitung eines dem Examinanden durch den Unterricht hinreichend bekannten Gegenstandes, wobei außer dem allgemeinen Geschick in Behandlung, vorzüglich die erworbene stylistische Correctheit und Fertigkeit im Gebrauche der lateinischen Sprache in Betracht kommen soll“<sup>57</sup>. Neben dem freien lateinischen Aufsatz, der schon 1812 gefordert wurde, wird nun auch eine deutsch-lateinische Übersetzung verlangt.

In einer mündlichen Prüfung, in der die Übersetzung verschiedener im Lehrplan geforderter klassischer Schriftsteller erwartet wird, werden die Fähigkeiten im Lateinsprechen abgeprüft; „die Prüfung erfolgt in lateinischer Sprache, wobei den Einzelnen Gelegenheit zu geben ist, stellenweise in zusammenhängender Rede ihre erlangte Fertigkeit im mündlichen lateinischen Ausdruck zu zeigen“<sup>58</sup>.

Im Gegensatz zur Instruktion von 1812 werden nun Mindestanforderungen für die Erteilung des Reifezeugnisses definiert; so muss gegeben sein, dass die Arbeiten in Latein „ohne Fehler gegen die Grammatik und ohne grobe Germanismen abgefaßt sind, und einige Gewandtheit im Ausdrücke zeigen“<sup>59</sup>. Unter Abschnitt B desselben Paragraphen wird festgelegt, dass die Leistungen in Deutsch und Latein unbedingt erfüllt werden müssen; Mangelleistungen in anderen Fächern können durch Mehrleistungen in Mathematik oder den alten Sprachen ausgeglichen werden. Zweifelsohne befeuert das Abiturreglement „den schon im Gang befindlichen Prozeß der immer stärkeren Ausrichtung des gesamten Gymnasialkurses auf das Endziel des Bildungsganges“<sup>60</sup>. Das bereits 1812 im Lehrplan festgesetzte Unterrichtsziel der aktiven Beherrschung der

57 PO (1834), § 16 2), S. 214.

58 Ebd. § 23 2), S. 216.

59 Ebd. § 28 A. 2), S. 219.

60 JEISMANN (1996), Bd. 2, S. 218.

lateinischen Sprache in Wort und Schrift wird durch dieses noch einmal bestätigt. Schließlich werden „Tendenzen der Vereinheitlichung“<sup>61</sup> in Bezug auf den Lehrplan und die Klassenstruktur durch das Reglement verstärkt, denn seine Umsetzung „bringt es mit sich, daß von jetzt an in allen Gymnasien bei den Versetzungen aus der Secunda nach Prima dieselben Anforderungen an die Schüler gemacht und die Lehrurse wenigstens in Tertia, Secunda und Prima überall nach denselben Grundsätzen geregelt werden“<sup>62</sup>.

### *Der Lehrplan von 1837*

Bereits seit Anfang der zwanziger Jahre werden immer wieder Rufe laut, die die „Überbürdung“ der Schüler durch ein Übermaß an Schulstunden und Hausaufgaben beklagen. Die Anforderungen an die Schüler seien zu hoch und die Anzahl der Lehrgegenstände zu umfangreich.

Schließlich gibt ein kleiner Aufsatz in der „Medizinischen Zeitung des Vereins für Heilkunde in Preußen“ vom 8. Januar 1836 mit dem unscheinbaren Titel *Zum Schutz der Gesundheit in Schulen* von Dr. KARL IGNATIUS LORINSER (1796–1853), einem deutsch-österreichischen Arzt, den Anlass zur Reformierung des Lehrplans. Auf den „Lorinser-Streit“ soll hier nicht weiter eingegangen werden; es sei nur soviel gesagt, dass „nicht diese oder jene Einzelheit, sondern das Prinzip des gymnasialen Unterrichts [...] seine Organisation, seine Inhalte, seine Methode“<sup>63</sup> in Frage gestellt wurde.

So folgt eine auch in der Öffentlichkeit viel beachtete Diskussion über das Gymnasium an sich, an dessen Ende die Veröffentlichung des sogenannten „Blauen Buches“<sup>64</sup> steht, des Lehrplans von 1837 („Circular-Rescript, betr. die für den Unterricht und die Zucht auf den Gymn. getroffenen allgemeinen Anordnungen“<sup>65</sup>). Man „bündelte darin die administrative

61 Ebd.

62 NEIGEBEUR (1835), S. 210.

63 JEISMANN (1996), Bd. 2, S. 233.

64 Genannt „Blaues Buch“, weil es den Behörden in einem blauen Umschlag überstellt wurde.

65 Der Lehrplan (LP (1837)) wird hier nach RÖNNE (1855) zitiert.

Konsequenz aus der Auseinandersetzung um die Angriffe Lorinsers<sup>66</sup>, die von SCHULZE und seinem Ministerium ernsthaft geprüft worden waren. Dennoch sieht der Leiter der Unterrichtsabteilung keinen Grund „die bisherige Verfassung der Gymnas. im Wesentlichen abzuändern“<sup>67</sup>; die grundsätzlichen Bestimmungen von 1812 bleiben bestehen. Es gibt keinen neuen Stoffplan, sodass der von SÜVERN weiterhin als Richtschnur gesehen werden kann. Die Änderungen sehen vor allem eine Verkürzung des Gymnasialkurses von zehn auf neun Jahre und die Umverteilung der Stunden zugunsten des Lateinunterrichts vor.

Fortan sind Sexta, Quinta und Quarta einjährig, Tertia, Secunda und Prima zweijährig. Das Eintrittsalter ins Gymnasium wird von neun auf zehn Jahre heraufgesetzt. Die Summe der Jahreswochenstunden in Latein steigt von 76 auf 86. Latein wird bis auf die Prima (acht Stunden) mit zehn Stunden in der Woche unterrichtet; diese zehn zusätzlichen Stunden werden dem Deutsch- und Griechischunterricht entzogen.

Wieder wird der Lehrplan eng an das bestehende Abiturreglement geknüpft, um seine Zielerfordernisse zu legitimieren; „bei dem über diese Prüfung unter dem 4. Juni 1834 erlassenen Regl. waltet die Absicht vor, die Zielerfordernisse des Gymnas. seinem Zwecke gemäß und zugleich genauer, als in der Instr. v. 25. Juni 1812 geschehen war, festzustellen“<sup>68</sup>. Dieses große, am 24. Oktober 1837 veröffentlichte Circular-Rescript wird den Provinzialbehörden überstellt und zur Umsetzung gebracht.

### **Fazit**

Mit dem Lehrplan von 1837 wird das „Fundament der Organisation der Gymnasien“<sup>69</sup> gelegt. Latein wird zum Hauptfach erklärt und erhält die Vorherrschaft am Gymnasium des 19. Jahrhunderts, die es für die nächsten gut 100 Jahre verteidigen kann. Der dem Lateinunterricht zugeschriebene formalbildende Wert rechtfertigt einen Grammatik und Formalismus betonenden Unterricht, dem die deutsch-lateinische Über-

66 JEISMANN (1996), Bd. 2, S. 246.

67 LP (1837), S. 144.

68 Ebd. 7), S. 151.

69 JEISMANN (1996), Bd. 2, S. 246.

setzung, in Gestalt des Lateinschreibens und -sprechens, als das durch die Prüfungsordnung legitimierte Unterrichtsziel voransteht.

## **3 Die deutsch-lateinische Übersetzung zwischen Restaurationbemühungen und Reformen (1848–1890)**

### **3.1 Lateinunterricht zwischen Reform und Reaktion**

Die beginnende Industrialisierung, ein erstarkendes Bürgertum und die zunehmende Entwicklung eines deutschen Nationalgefühls prägen die Zeit des Vormärz, der Dekade vor der Märzrevolution im Jahr 1848. Als WILHELM IV. (1795–1861) 1840 den königlichen Thron besteigt, sind die Hoffnungen auf eine Veränderung der Verhältnisse groß, doch auch der neue König lehnt die deutsche Einigung unter einer gemeinsamen Verfassung ab. Als die von Frankreich ausgehende Revolution im März 1848 Berlin erreicht, macht WILHELM IV. zunächst Zugeständnisse und beruft eine preußische Nationalversammlung ein, die zusammen mit ihm eine Verfassung erarbeiten soll. Das Ringen um eine Einigung führt zu einer Gegenrevolution: Ende 1848 wird die Nationalversammlung aufgelöst, im Mai 1849 durch das preußische Abgeordnetenhaus ersetzt, und der König gibt schließlich die Verfassung und das Dreiklassenwahlrecht vor, welches in Preußen bis 1918 Bestand hat.

Spätestens seit 1848 nehmen „Geltung und Gebrauch der lateinischen Sprache außerhalb der Schule verstärkt“<sup>70</sup> ab. Bis ins Revolutionsjahr 1848 halten die Universitäten an Latein als Sprache bei öffentlichen Anlässen und allen Prüfungen fest. Doch auf der Konferenz der Universitätsprofessoren, die 1849 in Berlin stattfindet, wird beschlossen, bei öffentlichen Veranstaltungen, zu denen ein nicht ausschließlich gelehrtes Publikum zu erwarten ist, den „Gebrauch der deutschen Sprache vorzuziehen“<sup>71</sup>. Bei Prüfungen und anderen, in rein gelehrten Kreisen stattfindenden „Acten“ soll Latein gesprochen werden, wobei aber der Gebrauch der deutschen Sprache in Ausnahmefällen und bei Themen der modernen Wissenschaften gestattet werden kann. Insgesamt besteht nun Wahlfreiheit die Sprache betreffend, nur die Dissertationen müs-

70 LANDFESTER (1988), S. 173.

71 *Verhandlungen der Conferenz* (1849), S. 21.



**Ann-Catherine Liebsch: Die deutsch-lateinische  
Übersetzung im Schulunterricht****Seiten 153 bis 217**

sen weiterhin auf Latein geschrieben und verteidigt werden. Damit büßt „das Lateinschreiben alle praktische Bedeutung“<sup>72</sup> ein; es verliert seine Berechtigung vor dem Hintergrund universitärer Praxis und wird „eine Übung ohne äußeren Zweck“<sup>73</sup>.

Doch ein „Legitimationsvakuum“<sup>74</sup> für den bestehenden Lateinunterricht entsteht nicht. Der formalbildende Wert des Lateinschreibens wird als so hoch angesehen, dass es sich auch ohne praktischen äußeren Nutzen weitere 50 Jahre im Schulalltag behaupten kann. JOHANN FRIEDRICH PALM (1813–1871), Philologe und Pädagoge, schreibt als Reaktion auf die Versammlung sächsischer Gymnasiallehrer im Sommer 1848<sup>75</sup>, auf der die Meinung vorherrschte „dass die freien lateinischen Arbeiten und das Lateinsprechen als obligatorisch nicht zu betrachten, dagegen die schriftlichen Uebungen zum Zweck der Befestigung in der Sprache beizubehalten sein“<sup>76</sup>, einen Bericht zum Thema *Zweck, Umfang und Methode des classischen Unterrichts*.

Lateinunterricht habe einen doppelten Zweck, einen formalen und einen materiellen. Die von WOLF einige Dezennien zuvor aufgestellten Postulate zum formalbildenden Wert der alten Sprachen sind deutlich wiederzuerkennen: „der Schüler soll durch gründliche Erlernung dieser Sprachen und die vermittelt derselben gewonnene Einsicht in ihre wesentliche Verschiedenheit von der Muttersprache, so wie in ihre innere Vollendung und Gesetzmässigkeit zur Erkenntniss der Sprachgesetze überhaupt und der in ihnen ausgeprägten Denkgesetze geführt, auf diesem Wege an klares, folgerichtiges Denken gewöhnt und durch die dazu erforderliche Anstrengung und Uebung seiner geistigen Kräfte zu selbständiger Thätigkeit befähigt werden“<sup>77</sup>. Grammatikunterricht und „mündliche und schriftliche Uebungen im Uebersetzen aus dem Deutschen“<sup>78</sup> sollen zur

72 PAULSEN (1897), S. 510.

73 Ebd.

74 LANDFESTER (1988), S. 175.

75 Ein Bericht über diese Versammlung findet sich in *JbbPhilPäd*, Bd. 53, Heft 3, S. 305–337.

76 PALM (1848), S. IV.

77 EBD., § 1, S. 2.

78 Ebd. § 12, S. 6.

**Ann-Catherine Liebsch: Die deutsch-lateinische  
Übersetzung im Schulunterricht****Seiten 153 bis 217**

Erfüllung des formalen Zwecks führen. Der materielle Zweck sei die Erlangung einer „möglichst umfassenden Kenntniss und klaren Gesamtanschauung des Alterthums“<sup>79</sup> durch die Lektüre der klassischen Schriftsteller. In den unteren Klassen sei der Hauptzweck der formale, in den Oberklassen dagegen der materielle<sup>80</sup>. Von der Schulpraxis sind diese Forderungen allerdings denkbar weit entfernt.

Dieses Loblied auf die formale Bildung kann nicht darüber hinweg täuschen, dass diese bereits in den dreißiger Jahren durch JOHANN FRIEDRICH HERBART (1776–1841) den ersten Versuch einer Widerlegung erlebt hatte. „An Stelle der geistigen Grundkräfte setzte er die Vorstellungsmassen, die das gesamte geistig-seelische Leben ausmachen. [...] Die pädagogische Konsequenz dieser sich das ganze seelische Leben als aus Vorstellungen zusammengebaut denkenden Psychologie ist die Ablehnung der ‚formalen Bildung‘ des Neuhumanismus als eines zwecklosen Unternehmens“<sup>81</sup>.

Vor diesem Hintergrund haben sich die schon länger schwelenden Abneigungen gegen den lateinischen Unterricht und das Lateinschreiben während der Revolutionsjahre verfestigt; der Unterrichtsgesetzentwurf von 1850 von ADALBERT LADENBERG (1798–1855), der erst 1840 Nachfolger von SCHULZE als Leiter der Abteilung für Unterrichtsangelegenheiten und 1848 dann Kultusminister wurde, bündelt die Reformbestrebungen und streicht Lateinschreiben und -sprechen als Unterrichtsziel.

Der Gesetzentwurf ist das Ergebnis verschiedener 1848 stattfindender Lehrerversammlungen<sup>82</sup>. Dort wurde u. a. beschlossen, „daß die lateinischen Stilübungen, die freien lateinischen Aufsätze und die Uebungen im Lateinsprechen ganz fortfallen müssen“<sup>83</sup>, zugunsten der Lektürefähigkeit. Damit folgte die Konferenz den bereits 1845 publizierten Ansichten des Altphilologen und Gymnasialdirektors zu Dresden, Dr. HERMANN

79 Ebd. § 1, S. 2.

80 Vgl. ebd. § 3, S. 3.

81 KEULEN (1979), S. 72.

82 Ein Bericht über diese Versammlung findet sich in *ZfG* (1850), Bd. 4, S. 817–884.

83 Ebd. S. 840.

KÖCHLY (1815–1876)<sup>84</sup>, laut dem die Sprache „nur als Mittel, die Schriftsteller kennen zu lernen, betrachtet [...] werden“<sup>85</sup> solle.

Als Gegner des spätestens seit 1837 vorherrschenden grammatisch-kritischen Prinzips des Unterrichts – Grammatikunterricht, der keine Ausnahmeregel auslöst, ständiges Pauken von Vokabeln und Phrasen sowie ein deutsch-lateinischer Übersetzungsbetrieb, an dessen Spitze der freie lateinische Aufsatz als Abiturleistung throniert – will KÖCHLY den Lektüreunterricht fördern und ein Bild von den Schriftstellern und ihrer Zeit vermitteln. Grammatischer Unterricht dürfe nicht zum Selbstzweck werden<sup>86</sup>.

Doch zur Umsetzung dieser Reformbestrebungen soll es nicht kommen. Nachdem WILHELM IV. 1850 eine revidierte Form der Verfassung unterzeichnet, gilt Preußen als konstitutionelle Monarchie. Die Hoffnung auf Demokratie und eine deutsche Einheit sind damit erst einmal dahin und damit „alle geistigen Äußerungen als revolutionär [verdächtig], die im Laufe der Revolution zur Kritik und zur Überwindung der bestehenden Wirklichkeit artikuliert worden waren“<sup>87</sup>. Eine Modifikation des Unterrichtswesens scheint vor diesem Hintergrund zunächst unmöglich<sup>88</sup>, sodass der Unterrichtsgesetzesentwurf scheitern muss. KARL OTTO VON RAUMER (1805–1859), ein streng monarchisch gesinnter Mann, löst Ende 1850 LADENBERG im Amt ab und legt dessen Entwurf zu den Akten.

Dennoch herrscht unter Schulmännern und Pädagogen Einigkeit über die Notwendigkeit einer Veränderung. So schreibt KARL GUSTAV HEILAND (1817–1868), Gymnasialdirektor in Oels, in seiner Schrift *Zur Frage über die Reform der Gymnasien* (1850) als Antwort auf das Reformstreben: „Das Lateinische hat in den unteren und mittleren Klassen ausschließlich, in den oberen Klassen noch vorherrschend die Bedeutung des vorzüglichsten formalen Bildungsmittels“<sup>89</sup>. Er betont, dass sich die „formal bildende Kraft des Lateinischen“<sup>90</sup> vor allem im Sprach-

84 FUHRMANN (2000), S. 165.

85 KÖCHLY (1845), § 10, S. 7.

86 Ebd. § 14, S. 9.

87 LANDFESTER (1988), S. 119.

88 Vgl. LANDFESTER (1988), S. 120.

89 HEILAND (1850), S. 63.

90 Ebd. S. 66.

vergleich mit dem Deutschen entfalten könne, so dass diese „ganz von selbst die wirksamste Förderung für die Kenntniss und den Gebrauch der Muttersprache“<sup>91</sup> werde. Er verteidigt auch den freien lateinischen Aufsatz „als Denkübung“<sup>92</sup>, die den deutschen Stil und die „selbstständige Produktionskraft“<sup>93</sup> in der Muttersprache befördere. Allerdings sei der Zweck des Gymnasialunterrichts nicht mehr Lateinschreiben um des Lateinschreibens willen, sondern „Mittel für den höheren Zweck“<sup>94</sup>. Deshalb sei es auch vonnöten, einen lateinischen Stil zu pflegen, der „ein so giltiges Muster wie Cicero“ gibt. Als „Hauptrepräsentant der strengen und gesetzmäßigen römischen Prosa“<sup>95</sup> kann er, für den freien Aufsatz als Vorbild genommen, „als kräftiges Correctionsmittel gegen die Gebrechen deutscher Prosa“<sup>96</sup> dienen.

Gerade weil dem Lateinschreiben nun ein äußerer Zweck fehlt, kann es „nun auch verstärkt stilistisch-künstlerische Zwecke verfolgen“<sup>97</sup> und auch der „Glaube an die recht unbegrenzten Transfermöglichkeiten“<sup>98</sup> der durch das Erlernen der lateinischen Sprache vollbrachten „geistigen Gymnastik“ ist trotz aufkommender Kritik fest genug, dass über den tatsächlichen Nutzen keine Rechenschaft abgelegt werden muss.

### ***Der Lehrplan und die Prüfungsordnung von 1856***

LUDWIG ADOLF WIESE (1806–1900) wird 1852 von VON RAUMER als Leiter der Abteilung für das Unterrichtswesen berufen. Mit WIESE und VON RAUMER liegt das gelehrte Unterrichtswesen nun in den Händen zweier Männer, die auf die Restauration des lateinischen Unterrichts setzen<sup>99</sup>.

91 Ebd.

92 Ebd. S. 70.

93 Ebd. S. 71.

94 Ebd.

95 Ebd.

96 Ebd.

97 LANDFESTER (1988), S. 176.

98 Ebd. S. 177.

99 Vgl. PAULSEN (1897), S. 498.

**Ann-Catherine Liebsch: Die deutsch-lateinische  
Übersetzung im Schulunterricht****Seiten 153 bis 217**

Die Überbürdungsklagen waren seit den zwanziger Jahren nicht wieder verstummt. VON RAUMER<sup>100</sup> und auch WIESE<sup>101</sup> setzen deshalb die „Vereinfachung und Konzentrierung des Unterrichts in der Richtung auf die Lateinschule“<sup>102</sup> dem an den Gymnasien herrschenden Universalismus der Unterrichtsfächer entgegen. 1856 werden das Abiturreglement und der Lehrplan erneuert. Unter anderem ist das Ziel, „den Gymnasial-Unterricht wissenschaftlicher und bildender zu gestalten, die alten Sprachen wieder mehr in den Mittelpunkt zu stellen“<sup>103</sup>.

Obwohl die Revolutionsjahre und die darauffolgenden Reaktionen gezeigt haben, dass großer Reformbedarf besteht, bleiben die Veränderungen an den bestehenden Vorgaben im neuen Lehrplan (Circular-Verfügung vom 7. Januar 1856<sup>104</sup>) geringfügig. Die zentrale Aussage der Lehrplanreform ist: „der in der C.Verf. 24. Octb. 1837 aufgestellte Normalplan für den Gymnasialunterricht hat sich seitdem im allgemeinen als zweckmäßig bewährt“<sup>105</sup>.

Latein gewinnt in Sexta und Quinta im Prinzip zwei Stunden hinzu, da der Lateinunterricht in den ersten beiden Klassen mit dem Deutschunterricht verknüpft und beide von demselben Lehrer unterrichtet werden sollen; „die innerlich verwandten Lehrobjecte [sollen] möglichst in Einer Hand liegen“<sup>106</sup>. JEISMANN gibt allerdings zu bedenken, dass „in Gegen-

100 RAUMER sah den formal-grammatischen Weg zwar kritisch, scheute aber tiefgreifende Reformen – „gern wäre der Minister von der formal-grammatikalen Behandlung der alten Sprachen noch mehr abgegangen zu den Wegen, auf denen man [...] ehemals fertig lateinisch sprechen und schreiben gelernt habe“ (BINDEWALD (1860), S. 84).

101 „Dadurch, daß man dies auf deutschen Schulen so oft vergißt, und daß man darum den Lectionsplan gegen die Richtung in's Encyclopädische nicht genug bewahrt hat, geht einerseits der Jugend früh die natürliche Einfachheit und der Zusammenhang der Vorstellungen verloren, mehr aber noch die Fähigkeit aufzumerken, weil zu viel in sie hineingeredet wird und damit der Kopf verwirrt und das Ohr übertäubt; der Fleiß endlich wird genöthigt, mehr in die Breite als in die Tiefe zu gehen.“ (WIESE (1852), S. 61f.)

102 PAULSEN (1897), S. 498.

103 BINDEWALD (1860), S. 84.

104 Der Lehrplan (LP (1856)) wird hier nach ZfG, Bd. 10, S. 196–201 zitiert.

105 LP (1856), S. 196.

106 LP (1856), S. 199.

**Ann-Catherine Liebsch: Die deutsch-lateinische  
Übersetzung im Schulunterricht****Seiten 153 bis 217**

den, wo die Schüler das Hochdeutsch nicht sicher beherrschen, [...] dies eher dem Deutschunterricht als dem Lateinunterricht zugute“<sup>107</sup> kommt. Trotz der allseitigen Klagen findet keine „Verminderung der [...] Unterrichtsobjecte und des denselben zu widmenden Zeitmaaßes“<sup>108</sup> statt. Der „einzige Erfolg der Konzentrationsbemühungen“<sup>109</sup> ist die Verminderung der Wochenstundenzahl zu Lasten des Deutsch- und Naturkundeunterrichts.

Dem neuen Lehrplan folgt rasch die entsprechende Prüfungsordnung („Circular-Verfügung an sämtliche Königliche Provinzial-Schul-Kollegien und wissenschaftliche Prüfungs-Kommissionen, das Verfahren bei Abhaltung der Abiturienten-Prüfungen betreffend, vom 12. Januar 1856“<sup>110</sup>).

Auch hier sind die Änderungen marginal; es wird auf das Abiturreglement von 1834 und dessen Verbindlichkeit hingewiesen. Obwohl WIESE den freien lateinischen Aufsatz als Prüfungsleistung ablehnt<sup>111</sup>, bleibt dieser ein Bestandteil der Abiturprüfung. So müsse das Thema des lateinischen Aufsatzes vorher im Unterricht behandelt worden sein und dem „Gesichtskreise der Schüler“<sup>112</sup> entsprechen, sodass damit „der Zweck des lateinischen Aufsatzes, die Ermittlung der grammatischen Sicherheit des Abiturienten, und seiner Fähigkeit, sich lateinisch correct und mit einiger Gewandtheit auszudrücken“<sup>113</sup> erfüllt werden könne. Die mündliche Prüfung zu einem lateinischen Prosaiker oder Dichter mit Fragen „aus der Metrik, Mythologie, Alterthumskunde“<sup>114</sup> solle den Schülern Gelegenheit bieten, „ihre Geübtheit im lateinisch Sprechen zu zeigen“<sup>115</sup>. Auch das lateinische Skriptum bleibt als Prüfungsleistung erhalten.

107 JEISMANN (1996), Bd. 2, S. 608.

108 LP (1856), S. 199.

109 JEISMANN (1996), Bd. 2, S. 608.

110 Das Abiturreglement (PO (1856)) wird hier nach MBI (1856), Bd. 17, Nr. 2, S. 31–35 zitiert.

111 Vgl. JEISMANN (1996), S. 609; PAULSEN (1897), S. 512.

112 PO (1856), S. 32.

113 Ebd.

114 Ebd. S. 33.

115 Ebd.

**Fazit**

Die Reformbestrebungen der Revolutionsjahre und die Überbürdungsklagen verlangen nach einer Umgestaltung des Gymnasialunterrichts, vor allem des Lateinunterrichts. Man war zuvor bereit, das Lateinschreiben und -sprechen aufzugeben, doch restaurative Kräfte gewinnen die Oberhand, so dass Latein als Hauptfach weiter gestärkt wird. Stimmen gegen den deutsch-lateinischen Übersetzungsbetrieb und den freien lateinischen Aufsatz als Prüfungsleistung bleiben bei der Revision von Lehrplan und Prüfungsordnung unbeachtet. Stattdessen nehmen unter Fachvertretern, aufgeschreckt durch den Ansturm der Gegner, das Dringen auf Klassizität des Lateins („Cicero-Latein“) und das Beharren auf dem formalen Bildungswert zu.

**3.2 Restaurationsbemühungen zu Beginn des Kaiserreiches**

Nach dem Tod von WILHELM IV. besteigt 1861 sein jüngerer Bruder WILHELM I. (1797–1888) den Thron. Er führt, mit OTTO VON BISMARCK (1815–1898) als oberstem Minister, Preußen in drei Kriege und geht stets siegreich aus ihnen hervor (1864 Deutsch-dänischer Krieg; 1866 Deutscher Krieg; 1870/71 Deutsch-französischer Krieg). Preußen annektiert im Deutschen Krieg die Provinzen Hannover, Hessen-Nassau und Schleswig-Holstein. Am Ende des Deutsch-französischen Krieges steht die Gründung des Deutschen Kaiserreiches, zu dessen Kaiser WILHELM I. am 18. Januar 1871 gekrönt wird.

„Niemand sucht, was er hat“<sup>116</sup> – die Leistungen der Schüler in den alten Sprachen, vor allem in Latein, bleiben hinter den Erwartungen zurück. „Wenn man [...] erwäge, wieviel Zeit und Kraft [...] von Schülern und Lehrern auf das Latein verwandt werde, wenn man erwäge, daß fast der dritte Teil aller Lehrstunden diesem Gegenstand zufalle, so erscheinen doch die Erfolge, namentlich im Sprechen und Schreiben, durchaus nicht den gemachten Anstrengungen entsprechend“<sup>117</sup> – so äußert sich der Di-

116 PAULSEN (1897), S. 531.

117 Die Direktorenkonferenzen werden unter Angabe von Provinz und Jahreszahl zitiert nach KILLMANN (1890); hier: Westfalen 1863, S. 305.

rektor des evangelischen Gymnasiums in Gütersloh, Dr. THEODOR RUMPEL († 1885), auf der westfälischen Direktorenkonferenz 1863.

Als Gründe dafür nennt er die Beschränkung der Lektüre zugunsten sprachwissenschaftlicher Betrachtungen und das Beharren auf grammatischer, stilistischer und lexikalischer Genauigkeit. Das Dringen auf „mustergiltiges Latein“<sup>118</sup> nach dem Vorbild Ciceros stehe einem Zugevinn an „Fertigkeit im Schreiben und Sprechen“<sup>119</sup> im Wege. Auch wenn die Versammlung schließlich zu dem Schluss kommt, „die schriftlichen Leistungen entsprächen im allgemeinen den Forderungen der U.-P.-O. [sc. Unterrichtsprüfungsordnung]“<sup>120</sup> – die Konzentrationsbemühungen der fünfziger Jahre zeigten nicht den gewünschten Erfolg; das Unterrichtsziel des Lateinunterrichts, die aktive Beherrschung der lateinischen Sprache in Wort und Schrift, wird von den Schülern nicht erreicht.

Viele der in Preußen während der sechziger und siebziger Jahre abgehaltenen Direktorenversammlungen beschäftigen sich in irgendeiner Weise mit Maßnahmen, „wie der lateinische Unterricht und im besonderen wie die Fertigkeit im schriftlichen und mündlichen Gebrauch zu heben sei“<sup>121</sup>. In diesem Sinne verhandelt auch die Konferenz von 1868 in Preußen „die Frage über die Förderung des lat. Unterrichts“<sup>122</sup> und beschließt u. a. folgendes: die Beschränkung des zu erlernenden Grammatikstoffes „auf das wirkliche Bedürfnis“<sup>123</sup>, Verstärkung des Vokabellernens ab der Sexta, ab Secunda Auswendiglernen von Phraseologien, Verstärkung der Übungen im Lateinsprechen, „Schriftsteller des goldenen Zeitalters“<sup>124</sup> als Vorlage für die Exercitien der Oberstufe und den Beginn der freien lateinischen Aufsätze bereits in Secunda.

Während sich bei den Gegnern des Gymnasiums zunehmend Widerstand gegen den freien lateinischen Aufsatz formiert, finden Anträge auf Abschaffung desselben bei den Schulmännern selten eine Mehrheit. Auf der

118 Westfalen 1863, S. 306.

119 Ebd.

120 Ebd. S. 307.

121 PAULSEN (1897), S. 531.

122 Ein Bericht über diese Konferenz findet sich in PA (1869), Heft 7, S. 490–507.

123 Preußen 1868, S. 309.

124 Ebd.

**Ann-Catherine Liebsch: Die deutsch-lateinische  
Übersetzung im Schulunterricht****Seiten 153 bis 217**

Posener Versammlung 1867 wird beispielsweise der Antrag, „die freien lat. Aufsätze bleiben aus dem Unterrichte weg und werden auch bei der Reifeprüfung nicht mehr gefordert“, von den Gymnasialdirektoren einstimmig abgelehnt; nur der Antragsteller, JOHANN HEINRICH DEINHARDT (1805–1867), und die fünf anwesenden Realschuldirektoren sind dafür<sup>125</sup>.

Vielmehr setzt sich unter Vertretern des humanistischen Gymnasiums die Meinung durch, der lateinische Aufsatz sei der Inbegriff der gymnasialen Bildung – „mit dem lateinischen Aufsatz steht und fällt [...] das humanistische Gymnasium“<sup>126</sup>. Unter Berufung auf die Theorie der formalen Bildung rechtfertigen Pädagogen und Philologen den freien Aufsatz. Dr. FERDINAND SCHULTZ (1814–1893), Gymnasialdirektor in Münster, verteidigt auf der bereits erwähnten westfälischen Versammlung den Aufsatz als „Vorbildung zur Wissenschaftlichkeit des Denkens“<sup>127</sup>. Auch auf der Leipziger Philologenversammlung von 1872 wird verhandelt, ob der Aufsatz als Prüfungsleistung zu erhalten sei. Mit Verweis auf dessen formalen Bildungswert wird für einen Verbleib in der Abiturprüfung gestimmt. Knapp 10 Jahre später (1881) bestätigt die westfälische Versammlung den Aufsatz erneut als „unentbehrliche[n] Bestandteil des Gymnasialunterrichts“<sup>128</sup>. Mit der Betonung des formalbildenden Werts des Lateinschreibens („bei der Erlernung der lat. Sprache [...] überwiegt der formale Zweck den realen“<sup>129</sup>) wird versucht, den neuhumanistischen Schulbetrieb vor Übergriffen von außen zu schützen. Die reale Bildung, die Naturwissenschaften und die modernen Wissenschaften und Sprachen sind auf dem Vormarsch; Anhänger des Realgymnasiums fordern, auch die Abgänger dieser Schulform an den Universitäten zuzulassen. Der mit dem formalen Zweck einhergehende sprachliche Formalismus sieht sich einer wachsenden Zahl von Gegnern gegenüber, die, wie bei-

125 Vgl. Preußen 1868, S. 309; PAULSEN (1897), S. 529; GÜTHLING (1868), S. 641.

126 GÜTHLING (1868), S. 646.

127 Westfalen 1863, S. 303.

128 Westfalen 1881; S. 322.

129 Pommern 1870, S. 310.

**Ann-Catherine Liebsch: Die deutsch-lateinische  
Übersetzung im Schulunterricht****Seiten 153 bis 217**

spielsweise KÖCHLY 25 Jahre zuvor, eine Stärkung der Inhalte im Lateinunterricht fordern („realer“ oder „materieller“ Zweck)<sup>130</sup>.

FRIEDRICH AUGUST ECKSTEIN (1810–1885), Philologe und Pädagoge, verbindet in seiner Methodik des Lateinunterrichts (posthum veröffentlicht 1887) schließlich das formale mit dem materiellen Prinzip und wendet sich damit gegen den Minderwert der Lektüre, wie ihn noch HUMBOLDT postuliert hatte. Während das formale Prinzip „den lateinischen Unterricht [...] als eine Gymnastik des Geistes, als eine praktische Logik für das Knabenalter, als das geeignetste Mittel zur Schärfung des Denkens“<sup>131</sup> ansieht, gilt es nach dem materiellen Prinzip „den geschichtlichen Zusammenhang unseres ganzen Bildungslebens in Religion, Kunst und Wissenschaft zu begreifen, das zunächst auf dem Boden des römischen Altertums erwachsen ist“<sup>132</sup>. Durch das Lesen der Schriftsteller wird zum einen die Sprache erlernt und zum anderen eine „Kenntnis desjenigen Kulturvolkes [...], das für die Entwicklung der späteren europäischen Bildung maßgebend“<sup>133</sup> war, erlangt. ECKSTEIN, selbst ein Verfechter des lateinischen Aufsatzes im Unterricht und als Prüfungsleistung<sup>134</sup>, verteidigt auch die Übungen im Lateinschreiben und -sprechen als „vorzügliches Mittel“<sup>135</sup> zur Erlangung lateinischer Sprachkenntnis, die damit in vollem Umfang ihre Berechtigung im Lateinunterricht haben.

An den Universitäten schreitet dagegen der Abbau der lateinischen Sprache weiter voran. Gemäß dem Erlass vom 22. Mai 1867<sup>136</sup> dürfen die medizinischen und philosophischen Fakultäten nun auch Dissertationen und deren Disputationen in deutscher Sprache zulassen. Die philosophischen Fakultäten sind allerdings verpflichtet, sollten sie deutsche Dissertationen zulassen, „bei der mündlichen Promotionsprüfung jedesmal durch Interpretation einer Stelle aus einem der römischen Classiker eine aus-

130 Vgl. LANDFESTER (1988), S. 189.

131 ECKSTEIN (1887), S. 133.

132 Ebd. S. 135.

133 Ebd. S. 134.

134 Vgl. ebd. S. 320.

135 Ebd. S. 305.

136 Der Erlass ist abgedruckt in ZB (1867), Heft 5, S. 268f.

reichende Kenntnis der lateinischen Sprache<sup>137</sup> beim Kandidaten nachzuprüfen. Neun Jahre später (Erlass vom 14. Juli 1876<sup>138</sup>) folgen auch die juristischen Fakultäten. Es wird ihnen freigestellt, Preisaufgaben, Habilitations- und Promotionsleistungen in deutscher Sprache zuzulassen. 1879 werden schließlich die philosophischen Fakultäten von der Pflicht entbunden, die Lateinkenntnisse ihrer Kandidaten zu prüfen (Erlass vom 8. November 1879<sup>139</sup>). Zu diesem Zeitpunkt bestehen nur noch die theologischen Fakultäten auf Latein als alleiniger Prüfungssprache.

Im Oktober 1873 findet im preußischen Unterrichtsministerium eine Konferenz statt (sog. Oktoberkonferenz)<sup>140</sup>, auf der eine Reform der Lehrpläne für Realschulen und Gymnasien beschlossen wird. So steht, neben der Organisation der Realschulen und der Zulassung der Realschulabsolventen zur Universität, eine weitere zentrale Frage im Mittelpunkt der Konferenz: „Welche Veränderungen der gegenwärtigen Organisation der Gymnasien hinsichtlich der Lehrgegenstände, der auf derselben verwandten wöchentlichen Stundenzahl, und des Eintritts der Gegenstände auf den verschiedenen Klassenstufen, lassen sich als notwendig bezeichnen?“<sup>141</sup>. Es wird eine grundsätzliche Umgestaltung des Schulwesens beschlossen, wobei der Lehrplan des Gymnasiums einen „weniger einseitig philologischen Charakter“<sup>142</sup> erhalten soll.

Eine Veränderung der Lehrpläne erfolgt allerdings erst 1882. Zuvor war Dr. ADALBERT FALK (1827–1900), der von 1872 bis 1879 das Ministerium der geistlichen Unterrichts- und Medizinangelegenheiten leitete, von ROBERT VIKTOR VON PUTTKAMER (1828–1900) abgelöst worden, dessen Stelle dann 1881 GUSTAV KONRAD HEINRICH VON GOBLER (1838–1902) einnimmt. Unter seiner Leitung werden sämtliche neuen Lehrpläne und Prüfungsordnungen erlassen, mit ihm arbeitet HERMANN BONITZ (1804–

137 Ebd. S. 269.

138 Der Erlass ist abgedruckt in ZB (1876), Heft 7, S. 431.

139 Der Erlass ist abgedruckt in ZB (1880), Heft 4/5, S. 241.

140 Ein Bericht über die Oktoberkonferenz im Preußischen Unterrichtsministerium findet sich in PA (1874), Heft 1, S. 34–53.

141 Ebd. S. 35.

142 Ebd. S. 51.

1888), Pädagoge und Altphilologe, an den neuen Plänen. 1875 hatte dieser WIESE als Leiter der Abteilung für das Unterrichtswesen abgelöst.

### ***Der Lehrplan und die Prüfungsordnung von 1882***

Zum ersten Mal in der Geschichte des preußischen Staates wird das gesamte höhere Schulwesen durch eine einheitliche Ordnung geregelt (Circular-Verfügung, betreffend die Einführung der revidierten Lehrpläne für die höheren Schulen vom 31. März 1882<sup>143</sup>). Es gibt nun drei höhere Schultypen: das Gymnasium, das Realgymnasium und die lateinlose Oberrealschule.

Doch auch dieser Lehrplan ist gezwungen, auf die alten Probleme einzugehen; die Überbürdungsklagen sind noch immer nicht verstummt. So ist „durch die den Lehrplänen beigefügten Erläuterungen [...] auf einige wesentliche Gesichtspunkte hingewiesen, welche für das Verfahren beim Unterrichte und insbesondere für das Maß der an die Schüler zu stellenden Ansprüche einzuhalten sind“<sup>144</sup>. Der Lehrplan warnt am Beispiel der klassischen Sprachen vor der Verwissenschaftlichung der Fächer, da dies zu einer Überforderung der Schüler führe, der Unterricht werde zu einer „drückenden Bürde“<sup>145</sup>.

Latein verliert neun Stunden auf der Stundentafel an die neuen Sprachen und die Naturwissenschaften und hat jetzt 77 Stunden inne. Sexta, Quinta, Quarta und Tertia erhalten neun Stunden in der Woche Lateinunterricht, Secunda und Prima acht<sup>146</sup>. Obwohl der Lateinunterricht Stunden einbüßt, ist Latein mit knapp 30 Prozent der Stunden weiterhin das Hauptfach. Mit dem Griechischunterricht (40 Stunden) machen die alten Sprachen 45 Prozent der Stunden aus – von einem „weniger einseitig philologischen Charakter“ kann daher kaum die Rede sein.

Genauer als vorangegangene Lehrpläne (mit Ausnahme des SÜVERN'schen Normalplans) definiert dieser die Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände. Die Ziele des Lateinunterrichts werden wie folgt

143 Der Lehrplan (LP (1882)) wird hier nach ZB (1882), Heft 4, S. 234–277 zitiert.

144 LP (1882), S. 238.

145 Ebd. S. 239.

146 Ebd. I.A.1., S. 244.

festgesetzt: „Sicherheit in der lateinischen Formenlehre und Syntax, Erwerbung eines Wortschatzes, welcher zum Verständnis der Schriften der klassischen Periode [...] ausreicht [...] und als Grundlage zum Verständnisse der daraus hervorgegangenen modernen Sprachen. Lektüre einer Auswahl der [...] bedeutendsten Werke der klassischen Litteratur; die Lektüre hat, auf grammatisch genauem Verständnisse beruhend, zu einer Auffassung und Werthschätzung des Inhalts und der Form zu führen. Fertigkeit, die lateinische Sprache innerhalb des durch die Lektüre bestimmten Gedankenkreises schriftlich ohne große Inkorrektheit und mit einiger Gewandtheit zu verwenden“<sup>147</sup>. Die Lektürefähigkeit wird der aktiven Beherrschung vorangestellt, doch lassen die folgenden „Erläuterungen zu dem Lehrplane der Gymnasien“<sup>148</sup> keinen Zweifel daran, dass auf formale Bildung unvermindert Wert gelegt wird.

So müsse die Lektüre „auf sprachliche Genauigkeit“<sup>149</sup> gegründet werden, da sich daraus „der formal bildende Einfluß dieses Unterrichts“<sup>150</sup> ergebe. Außerdem solle sie zur „Auffassung der Gedankenform und der Kunstform“ führen, was demzufolge „als klassische Bildung bezeichnet wird“<sup>151</sup>. Die Lektüre dürfe weder ohne grammatische Genauigkeit verfolgt, noch „die Erwerbung grammatischer und lexikalischer Kenntnisse zur Aufgabe der Lektüre“ gemacht werden. Ein bis in die Oberstufen rein grammatikalischer Unterricht wird abgelehnt<sup>152</sup>.

Die deutsch-lateinische Übersetzung wird weiterhin hochgehalten; „die Uebungen im schriftlichen Gebrauche der lateinischen Sprache sind in den unteren und mittleren Klassen ein unentbehrliches Mittel zu fester Aneignung der Grammatik und des Wortschatzes“<sup>153</sup>.

„Daß die Schüler des Gymnasiums die lateinische Sprache zum Organe für den Ausdruck ihrer Gedanken“<sup>154</sup> machen, könne als Unterrichtsziel

147 LP (1882), I.A.2.3., S. 246.

148 Ebd. S. 248.

149 Ebd. I.A.3. Zu 3., S. 250.

150 Ebd.

151 Ebd.

152 Ebd.

153 Ebd. I.A.3. Zu 3., S. 251.

154 Ebd.

der oberen Klassen nicht mehr erreicht werden. Dennoch seien die lateinischen Aufsätze „innerhalb des durch die Lektüre zugeführten Gedankenkreises und Wortschatzes“<sup>155</sup> beizubehalten, da sie „erfahrungsmäßig den wichtigsten Beitrag zur Vertiefung der Lektüre in Hinsicht auf Sprache und Gedankeninhalt“<sup>156</sup> liefern.

Im Wesentlichen haben sich die Anforderungen in der neuen Prüfungsordnung nicht verändert (Circularerlaß, betreffend Ordnung der Entlassungsprüfungen an den höheren Schulen vom 27. Mai 1882<sup>157</sup>). Neben der Übersetzung einiger klassischer Schriftsteller müssen die „schriftlichen Prüfungsarbeiten [...] von Fehlern, welche eine grobe grammatische Unsicherheit zeigen, und von Germanismen im Wesentlichen frei sein und einen Anfang stilistischer Gewandtheit erkennen lassen“<sup>158</sup>. Die schriftliche Prüfung im Fach Latein beinhaltet den freien Aufsatz und eine lateinische Übersetzung aus dem Deutschen<sup>159</sup>. Die mündliche Prüfung, bei der in der Prima gelesene Prosaiker und Lyriker übersetzt werden, soll den Schülern die Gelegenheit geben, „eine gewisse Geübtheit im mündlichen Gebrauche der lateinischen Sprache zu zeigen“<sup>160</sup>. Der Wortlaut erinnert an das Abiturreglement von 1834, die Anforderungen sind allerdings etwas gemindert worden.

### Fazit

Rückblickend lässt sich feststellen, dass die Lehrpläne von 1837, 1856 und 1882 einander stark ähneln; dasselbe gilt für die Prüfungsanforderungen. So zeigt sich an dieser Stelle, warum auch dieser Lehrplan sein Ziel, Abbau der Überbürdung und Stärkung des materiellen Zwecks, verfehlen muss: Den Stundenkürzungen im Lateinunterricht folgt keine Reduktion der Prüfungsanforderungen. Nach wie vor wird die deutsch-lateinische Übersetzung deutlich stärker geprüft. Um die Schüler ange-

155 LP (1882), I.A.3. Zu 3., S. 251.

156 Ebd. S. 252.

157 Das Abiturreglement (PO (1882)) wird hier nach ZB (1882), Heft 5/6/7, S. 365–414 zitiert.

158 PO (1882), I. A. § 3, 3., S. 367.

159 Ebd. I.A. § 6, S. 370.

160 Ebd. I.A. § 11, S. 375.

messen auf das Abitur vorbereiten zu können, müssen die Lehrer die in Lehrplan und Prüfungsordnung unpräzise definierten materiellen Inhalte reduzieren, um genug Raum für die mit klaren Zielen versehenen sprachlichen Anforderungen zu schaffen<sup>161</sup>.

## 4 Der schrittweise Abbau der deutsch-lateinischen Übersetzung als Unterrichtsziel und Unterrichtsverfahren (1890–1945)

### 4.1 Wegfall des lateinischen Aufsatzes

1888 gelangt WILHELM II. (1859–1941) nach dem Tod seines Vaters FRIEDRICH III. (1831–1888), der nach nur 99 Tagen Amtszeit stirbt, 29-jährig auf den Kaiserthron. In seine Amtszeit fallen u. a. eine Reihe sozialer Reformen, die Entlassung von BISMARCKS und der erste Weltkrieg 1914–1918, zu dessen Ende der Kaiser abdanken muss.

Auf Initiative des jungen Monarchen hin<sup>162</sup> findet im Dezember 1890 in Berlin eine Schulkonferenz statt, auf der erneut über die Stellung der Realgymnasien und Oberrealschulen sowie die Revision der Lehrpläne aller höheren Schultypen verhandelt wird. War „die politische Dimension [...] [des Unterrichts] im Laufe des Jahrhunderts stufenweise zurückgedrängt worden“<sup>163</sup>, so tritt sie nun wieder in den Vordergrund. WILHELM II. will die Schule „als Bollwerk“<sup>164</sup> gegen die Sozialdemokratie für die deutsch-nationale Bildung instrumentalisiert wissen. Mit den Worten „Wir müssen das Deutsche zur Basis machen. Der deutsche Aufsatz muß der Mittelpunkt sein, um den sich alles dreht“<sup>165</sup> weist der Kaiser die Richtung für die Veränderung der Lehrpläne: „dass man eine überwiegend formale Bildung durch eine inhaltlich bestimmte, deutsch-nationale Indoktrination“<sup>166</sup> ersetze.

161 Vgl. LANDFESTER (1988), S. 191.

162 Vgl. PAULSEN (1897), S. 590.

163 FUHRMANN (2000), S. 167.

164 *Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts* (1891), S. 75.

165 Ebd. S. 72.

166 FUHRMANN (2000), S. 171.

Die für den Lateinunterricht bedeutsamen, dort verhandelten Fragen sind: „Empfiehl es sich [...] die den alten Sprachen gewidmete Stundenzahl einzuschränken [...]?“<sup>167</sup> und „Ist mit jener Einschränkung zugleich der lateinische Aufsatz als Zielleistung [...] für Prima in Wegfall zu bringen?“<sup>168</sup>. Damit einher geht nun endlich die Frage, welche Vereinfachungen der Reifeprüfung sich an diese Lehrplanreformen anschließen müssen<sup>169</sup>.

Den Kontext der neuerlichen Lehrplanreform bilden, neben anhaltenden Überbürdungsklagen und den Diskussionen um das Verhältnis der Gymnasien und Realschulen, die seit 1882 abgehaltenen Direktorenkonferenzen, deren Grundton in allen Provinzen derselbe ist. Um das neue Unterrichtsziel des Lesens der Schriftsteller erreichen zu können, müsse der Grammatikstoff gesichtet, beschränkt und den Bedürfnissen der Lektüre angepasst werden<sup>170</sup>. Des weiteren seien alle Übungen in der deutsch-lateinischen Übersetzung (Rückübersetzungen, Extemporalien, Lateinsprechen) an die Lektüre und deren jeweiligen Themenkreis anzuschließen<sup>171</sup>. Dasselbe gelte für den lateinischen Aufsatz, der „nach wie vor eifrige Pflege“<sup>172</sup> verdiene. Auf der Konferenz der Rheinprovinz 1887 gibt es aber erstmals mehr Stimmen gegen als für den Aufsatz als „äußerst wichtiges Ziel [...] [und] [...] nicht zu entbehrender Bestandteil des Gymnasiums“<sup>173</sup>. Die lateinisch-deutsche Übersetzung wird explizit vor die deutsch-lateinische gestellt; „Lesen ist Mittelpunkt des lat. Unterrichts“<sup>174</sup>.

Zu den zu verhandelnden Fragen werden der Konferenz zunächst Berichte vorgelegt, auf deren Basis eine Entscheidung zu treffen ist. Während zwei der vier Berichtersteller in einer weiteren Beschränkung eine Schwächung des lateinischen Unterrichts und des gymnasialen Betriebs

167 *Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts* (1891), S. 20.

168 Ebd.

169 Vgl. *Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts* (1891), S. 21.

170 Pommern 1882, S. 323; Sachsen 1883, S. 328; Posen 1885, S. 333.

171 Sachsen 1883, S. 330; Posen 1885, S. 333.

172 Sachsen 1883, S. 329.

173 Rheinprovinz 1887, S. 344.

174 Posen 1885, S. 334.



**Ann-Catherine Liebsch: Die deutsch-lateinische  
Übersetzung im Schulunterricht****Seiten 153 bis 217**

sehen, erachten die anderen dies als sinnvoll und verweisen dabei auf das veränderte Unterrichtsziel<sup>175</sup>. Weil „die Uebung im freien mündlichen und schriftlichen Gebrauche des Lateinischen als Ziel des Unterrichts aufgegeben werden kann“<sup>176</sup>, könne und müsse die Zahl der Lateinstunden in allen Klassen herabgesetzt werden. An dieser Stelle stehen sich, wie schon in den fünfziger und achtziger Jahren, restaurative und reformative Kräfte gegenüber – der Aufsatz, also die Fähigkeit, frei auf Latein zu schreiben, wird zum Scheidepunkt der Überzeugungen. Bei der Erörterung der Frage nach einer Vereinfachung des Abiturs herrscht dagegen Einstimmigkeit unter den Berichterstattem: „der lateinische Prüfungsaufsatz fällt fort“<sup>177</sup>.

Die Beschlüsse der Konferenz weisen schließlich eine eindeutige Richtung; die Eckpfeiler gymnasialer Bildung, für die viele Pädagogen und Philologen seit der 48er Revolution gekämpft haben, werden angegriffen. Die Stundenzahl des lateinischen Unterrichts wird herabgesetzt, Unterrichtsziel wird die „Einführung in die klassischen Schriftsteller“<sup>178</sup>, „der lateinische Aufsatz kommt als Zielleistung zum Wegfall“<sup>179</sup>, die Prüfungsleistung wird eine lateinisch-deutsche Übersetzung und Lateinsprechen wird nicht mehr geprüft.

**Der Lehrplan von 1892**

Unter Minister ROBERT GRAF VON ZEDLITZ (1837–1914) werden die „Neuen Lehrpläne und Prüfungsordnungen für die höheren Schulen“<sup>180</sup> am 6. Januar 1892 im Zentralblatt für gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen veröffentlicht. Die ein Jahr zuvor gefassten Beschlüsse kommen entschieden zur Umsetzung. Von den 16 Stunden, um die die Gesamtstundenzahl verringert wird, entfallen 15 auf den Lateinunterricht. Dennoch hat Latein noch knapp 25 Prozent aller Stunden inne; noch immer

175 Vgl. *Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts* (1891), S. 31 f.

176 Ebd.

177 *Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts* (1891), S. 51.

178 Ebd. S. 795.

179 Ebd.

180 Lehrplan (LP (1892)) und Abiturreglement (PO (1892)) werden hier nach ZB (1892), Heft 3, S. 199–351 zitiert.

**Ann-Catherine Liebsch: Die deutsch-lateinische  
Übersetzung im Schulunterricht****Seiten 153 bis 217**

ist Latein Hauptfach. Mit dem Griechischen (36 Stunden) macht es 40 Prozent des Unterrichts aus. Mathematik, Deutsch und Französisch bringen es gemeinsam gerade auf 31 Prozent. Sexta und Quinta erhalten acht Stunden Lateinunterricht, Tertia und Untersecunda sieben Stunden, Obersecunda und Prima noch sechs<sup>181</sup>.

Das Unterrichtsziel lautet nun: „Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Römer und sprachlich-logische Schulung“<sup>182</sup>; darauf ist der erste für Preußen allgemein verbindliche Stoffverteilungsplan zugeschnitten.

Der Lehrplan begründet die Verminderung der Lateinstunden durch die „unabweisbare Forderung einer Verminderung der Gesamtstunden und der Vermehrung der Turnstunden“<sup>183</sup>, außerdem durch die „Nothwendigkeit der Verstärkung des Deutschen, des Zeichnens und der Aufnahme des Englischen in den Lehrplan“<sup>184</sup>. Die Stundenkürzung verlange eine Veränderung des Lernziels und damit den Wegfall des freien Aufsatzes, „welcher ohnehin durch die abnehmende Werthschätzung des praktischen Gebrauchs des Lateinischen und die auch in Gelehrten- und Lehrerkreisen abnehmende Fertigkeit in demselben bedingt war“<sup>185</sup>.

Kenntnis der Schriftsteller und sprachlich-logische Schulung (der Begriff „formale Bildung“ ist aufgeben) seien als Unterrichtsziel erreichbar, wenn Grammatikstoff und Vokabeln auf das für die Lektüre notwendige Maß beschränkt würden.

In Sexta werden zunächst regelmäßige Formen vermittelt. Die lateinischen Texte des Lese- und Übungsbuches werden zunächst in der Klasse übersetzt und dann zunehmend selbstständig zurückübersetzt. „An den lateinischen und deutschen Abschnitten [sc. des Lesebuches] finden regelmäßige mündliche und schriftliche Uebungen in der Klasse statt“<sup>186</sup>.

181 LP (1892), I.A., S. 203.

182 Ebd. II.3.A.a., S. 218.

183 LP (1892), III.6., S. 272.

184 Ebd.

185 Ebd.

186 Ebd. II.3.A.b., S. 218.

In der Quinta treten unregelmäßige Formen hinzu; „Gebrauch des Lese- und Uebungsbuches wie in Sexta“<sup>187</sup>.

Ab Quarta gibt es „wöchentlich eine kurze Uebersetzung ins Lateinische im Anschluß an die Lektüre als Klassenarbeit oder als häusliche Uebung“<sup>188</sup>. Gelesen wird Nepos oder ein Lesebuch. Für den Grammatikunterricht und die Exercitien werden vier Stunden im ersten Halbjahr und drei Stunden im zweiten veranschlagt.

In Unter-, Obertertia und Untersecunda sind drei Stunden für den Grammatikunterricht vorgesehen; alle acht Tage schreiben die Schüler ein Exercitium, alle sechs Wochen stattdessen eine „schriftliche Uebersetzung ins Deutsche“<sup>189</sup>. Die deutsch-lateinische und lateinisch-deutsche Übersetzung stehen im gesamten Unterricht gleichwertig nebeneinander<sup>190</sup>.

Obersecunda und Prima leisten in einer Stunde pro Woche neben grammatischen Wiederholungen „alle 14 Tage eine schriftliche Uebersetzung in das Lateinische abwechselnd als Klassen- und als Hausarbeit, daneben alle 6 Wochen eine Uebersetzung ins Deutsche als Klassenarbeit“<sup>191</sup>. Die einzige freie lateinische Textproduktion ist „gelegentlich eine lateinische Inhaltsangabe lediglich zur Verarbeitung des Gelesenen“<sup>192</sup>. Die eine Grammatikstunde der Oberstufe solle dazu dienen, „die erworbene Sicherheit festzuhalten und die Lektüre von störendem grammatischen Beiwerk frei zu machen“<sup>193</sup>; es sei dabei Aufgabe der Direktoren und Aufsichtsbehörden, dafür zu sorgen, dass die schriftliche Übungen die „gezogenen Grenzen“<sup>194</sup> nicht überschreiten.

Der Stoffverteilungsplan beinhaltet feste Vorgaben zu den zu lesenden Autoren, und der Lektüre werden stets mehr Stunden zugestanden als den sprachlichen Übungen, welche ebenfalls durch sehr genaue Vorga-

187 Ebd. S. 219.

188 Ebd. S. 220.

189 LP (1892), II.3.A.b., S. 220.

190 Vgl. ebd. III.6., S. 273.

191 Ebd. II.3.A.b., S. 221.

192 Ebd.

193 Ebd. III.6., S. 272.

194 Ebd.

ben auf das gewünschte Maß beschränkt werden. Freies Schreiben findet nur noch in der Oberstufe statt. Alle deutsch-lateinischen Übersetzungen müssen sich inhaltlich und stilistisch an der Lektüre orientieren, um Formalismus und Überforderung vorzubeugen.

Die Anforderungen der Abiturprüfung erscheinen dem Unterricht angepasst. Die schriftliche Prüfung im Fach Latein besteht in einer deutsch-lateinischen Übersetzung<sup>195</sup>, die, damit das Reifezeugnis erteilt werden kann, „von Fehlern, welche eine grobe grammatische Unsicherheit zeigen, im Wesentlichen frei sein“<sup>196</sup> muss.

Eine mündliche Prüfung ist nicht mehr obligatorisch; wenn in allen Prüfungsfächern ein „genügend“ erreicht wird, findet keine mündliche Prüfung mehr statt<sup>197</sup>. Bei einem „ungenügend“ im Fach Latein am Ende der Prima oder in der schriftlichen Prüfung muss der Schüler in einer mündlichen Prüfung einen in der Prima gelesenen Autor ins Deutsche übersetzen und erklären<sup>198</sup>.

#### 4.2 Grammatikunterricht im Dienst der Lektüre

„Der Ausgang der Schulkonferenz von 1890 war für weite Kreise von Wirtschaft, Armee und Technik unbefriedigend, die Interessenlage des Besitzbürgertums nicht genügend berücksichtigt“<sup>199</sup>. Deshalb fordern ihre Vertreter nach wie vor die Gleichberechtigung der drei höheren Schultypen, des Gymnasiums, Realgymnasiums und der lateinlosen Oberrealschule. Um darüber zu entscheiden, beruft das Ministerium im Juni 1900 eine weitere große Schulkonferenz ein. Das Ergebnis der Konferenz ist die Gleichstellung aller Schultypen und deren Abschlüsse, die nun alle den Zugang zur Universität ermöglichen<sup>200</sup>. Benötigte altsprachliche Kenntnisse, sofern in der Schule nicht erworben, können nun in Universitätskursen nachgeholt werden; dadurch wird die Position der Gymnasien weiter geschwächt.

195 PO (1982) I.A. § 6, 2., S. 285.

196 Ebd. § 3, 3., S. 282.

197 Vgl. PO (1892) I.A. § 10, 4., S. 289.

198 Vgl. ebd. § 11, 7., S. 290.

199 KRAUL (1984), S. 111.

200 Ein Bericht über die Konferenz findet sich in ZB (1900), Heft 12, S. 854–857.

**Ann-Catherine Liebsch: Die deutsch-lateinische  
Übersetzung im Schulunterricht****Seiten 153 bis 217**

Mit den „Neuen Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen“ vom 29. Mai 1901<sup>201</sup> verschwinden die Hinweise auf den formalbildenden Wert des Lateinlernens endgültig aus den Lehrplänen preußischer Schulen. Stattdessen werden die grammatischen Kenntnisse ausschließlich in den Dienst der Lektüre gestellt – „auf sicherer Grundlage grammatischer Schulung gewonnenes Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller Roms und damit Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums“<sup>202</sup> lautet das Unterrichtsziel, das impliziert, dass Grammatikunterricht nicht mehr um seiner selbst willen stattfinden darf, aber dennoch Berechtigung im Lateinunterricht hat.

Dieser Appell, der spätestens seit den Lehrplänen 1882 an Dringlichkeit gewonnen hat, erscheint vor dem Hintergrund der auf den Direktorenkonferenzen der vergangenen zehn Jahre notwendig. Zum ersten Mal im 19. Jahrhundert wird in diesen Tagen „vor dem Zuwenig an sprachlicher Ausbildung“<sup>203</sup> gewarnt.

So fordert die Direktorenkonferenz von Hannover 1895: „Die sachlichen Gesichtspunkte dürfen bei der Lektüre nicht so in den Vordergrund treten, daß dadurch einer Oberflächlichkeit im grammatischen Wissen und Können der Schüler Vorschub geleistet wird. Vielmehr ist als erste Voraussetzung für ein gründliches Verständnis der Schriftsteller und als das wesentlichste Mittel zur sprachlich-logischen Schulung die erforderliche grammatische Erklärung überall in Anwendung zu bringen“<sup>204</sup>. Ähnliches mahnt die Konferenz in Posen 1899 an: „Als eines der beiden Mittel für die sprachlich-logische Schulung, desgleichen als Mittel für das gründliche Verständnis der Schriftsteller hat die Grammatik eine bedeutende Stellung neben der Lektüre im lateinischen Unterricht und ihr gründlicher und zusammenhängender Betrieb ist daher unentbehrlich“<sup>205</sup>.

201 Der Lehrplan von 1901 (LP (1901)) wird hier nach ZB (1901), Heft 6/7, S. 471–544 zitiert.

202 LP (1901), 3.A.a., S. 492.

203 LANDFESTER (1988), S. 201.

204 *Verhandlungen der Direktoren-Konferenzen Hannover* (1895), S. 409.

205 *Verhandlungen der Direktoren-Konferenzen Posen* (1899), S. 113.

**Ann-Catherine Liebsch: Die deutsch-lateinische  
Übersetzung im Schulunterricht****Seiten 153 bis 217**

Damit einher gehen die Verweise auf die Nützlichkeit und Unentbehrlichkeit deutsch-lateinischer Übungen<sup>206</sup>. Widerspruch finden dagegen die für die Oberstufe geforderten freien lateinischen Inhaltsangaben, sie seien mit der neuen Lehrordnung nicht mehr zu vereinbaren<sup>207</sup>. Tatsächlich leisten die Schüler in der Unter- und Mittelstufe nur noch deutsch-lateinische Übersetzungen, ohne die freie Textproduktion zu trainieren.

Die Schulkonferenz hatte diese Entwicklungen ebenfalls aufgegriffen; „größere Sicherheit“ im grammatischen Wissen müsse angestrebt werden, „besonders durch häufigere Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische“<sup>208</sup>. Zudem wurden wieder Sprechübungen empfohlen, „um die Beherrschung dieser Sprache mehr zu fördern“<sup>209</sup>. Der rasante Abbau des Sprachunterrichts kann als Indiz gewertet werden, wie groß der (Reform-)Druck gewesen ist, unter dem Lehrer und Schüler standen.

Der angefügte Stoffverteilungsplan bietet dagegen kaum Neuerungen; Obersekunda und Prima erhalten eine Stunde mehr Lateinunterricht, die dem Grammatikunterricht zugutekommen solle, dessen Ziel in der Oberstufe die „Festhaltung, Sicherung und maßvolle Erweiterung des grammatischen Wissens“<sup>210</sup> sei. Die freien lateinischen Inhaltsangaben sind aufgegeben. In den methodischen Bemerkungen wird erneut darauf hingewiesen, den Grammatikstoff auf das Wichtigste zu beschränken. Schriftliche Übersetzungsübungen (Hin- und Herübersetzungen) sollen stets an den Grammatikstoff und den Wortschatz der Lektüre angeknüpft werden, denn „durch eine solche innige Verbindung der einzelnen Teile des Unterrichts und die daraus sich ergebene geistige Zucht wird das Verständnis der Schriftsteller gefördert“<sup>211</sup>.

206 Vgl. *Verhandlungen der Direktoren-Konferenzen Schleswig-Holstein* (1895), S. 367; *Ost- und Westpreussen* (1895), S. 207; *Hannover* (1895), S. 410.

207 Vgl. *Verhandlungen der Direktoren-Konferenzen Schleswig-Holstein* (1895), S. 367; *Posen* (1899), S. 113.

208 *Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts* (1901), S. 412.

209 Ebd. S. 413.

210 LP (1901), 3.A.b., S. 499.

211 Ebd.

Die ebenfalls 1901 verabschiedete Prüfungsordnung („Ordnung der Reifeprüfung an den neunstufigen höheren Schulen“ vom 27. Oktober 1901<sup>212</sup>) bringt für das Fach Latein keine Veränderung.

### **Fazit**

Was sich bereits mit den Lehrplänen von 1882 und 1891 angekündigt hat, ist nun vollendet worden<sup>213</sup>. Formale Bildung als oberstes Ziel und damit einhergehender sprachlicher Formalismus im Unterricht sind aufgegeben worden, mehr noch – dieser fast 100 Jahre vorherrschenden Bildungstheorie ist rigoros ein Riegel vorgeschoben worden.

Die lateinische-deutsche Übersetzung hat sich als Zielleistung durchgesetzt, die deutsch-lateinische wird dagegen Mittel zum Zweck der Lektürefähigkeit. Die Gründe dafür liegen nicht nur in der vom Kaiser 1890 verordneten Stärkung des Deutschen; seit Mitte des Jahrhunderts regte sich der Widerstand der Skeptiker.

Die von Vertretern der formalen Theorie versprochenen Erfolge waren ausgeblieben, einen tatsächlichen Beweis für die Schulung der Denkkraft an den alten Sprachen konnten sie nicht erbringen. Unter der Anstrengung, sich zu legitimieren und sich in den Dienst der jeweiligen ideologischen Strömungen der Zeit zu stellen, konnte der Unterricht seinen eigenen Ansprüchen nicht gerecht werden. Stattdessen nahmen die Leistungen der Schüler stetig ab, wohingegen die Überbürdenungsklagen immer lauter wurden.

Außerdem sah sich der Lateinunterricht mit seinen Zielen und Methoden einer bürgerlichen Öffentlichkeit gegenüber, die reale Unterrichtsinhalte und Nützlichkeit für ein späteres Berufsleben von der Schule erwartete. Mit der Stärkung der Realgymnasien und Oberealschulen schwindet die Monopolstellung der neuhumanistisch geprägten Gymnasien und damit die Vormacht des Lateinunterrichts als formales Bildungsmittel.

212 Die Prüfungsordnung ist abgedruckt in ZB (1901), Heft 12, S. 933–950.

213 LANDFESTER (1988), S. 199.

### **4.3 Aufgabe des Prüfungsskriptums**

Nach dem ersten Weltkrieg (1914–1918) wird Preußen ein Freistaat innerhalb der Weimarer Republik und erhält 1920 eine demokratische Verfassung. Vor diesem Hintergrund müssen auch die von HANS RICHERT (1869–1940), dem Leiter der Abteilung für das höhere Schulwesen, 1925 aufgestellten „Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens“<sup>214</sup> gesehen werden. Der Krieg hatte „dem deutschen Volk ein Erlebnis der nationalen Einheit gebracht“<sup>215</sup>. Ziel RICHERTS ist es, „ein solches Erlebnis durch die Schule jedem jungen Deutschen zu vermitteln“<sup>216</sup>.

#### **Die Schulreform von 1924/25**

Zur Wahrung der „deutschen Bildungseinheit“<sup>217</sup>, werden die sog. Kernfächer, die „das deutsche Bildungsgut überliefern“<sup>218</sup>, den für die jeweilige Schulart charakteristischen Fächern gegenübergestellt; allen Fächern sei die Aufgabe gemein, „Bildung zur Einheit im Volksbewußtsein, in der Staatsgesinnung, im Rechtssinn, im Gemeinschaftsleben“<sup>219</sup> zu vermitteln. Die Richtlinien räumen den Schulen größtmögliche Freiheiten ein; während die Jahresziele verbindlich seien, könne die Stoffauswahl individuell auf die Lerngruppe angepasst werden.

Mit dem Lehrplan hofft man, nun endlich den Überbürdenungsklagen ein Ende zu setzen – „der Verzicht auf die Vollständigkeit der Lehrstoffe und auf die allgemeine Bildung im Sinne *Schulzes* schafft die äußeren Möglichkeiten hierfür“<sup>220</sup>.

Die methodischen Vorgaben für den Sprachunterricht gelten für die alten und modernen Sprachen gleichermaßen: induktiver Grammatikunterricht, Anknüpfung an bereits vorhandene Sprachkenntnisse in Mut-

214 Der Lehrplan (LP (1925)) wird hier nach der Beilage zu ZB (1925), Heft 8 zitiert.

215 MATTHIESSEN (1979), S. 34.

216 Ebd.

217 LP (1925), Teil 1, S. 1.

218 Ebd.

219 Ebd.

220 LP (1925), Teil 1, S. 2.

**Ann-Catherine Liebsch: Die deutsch-lateinische  
Übersetzung im Schulunterricht****Seiten 153 bis 217**

ter- oder Fremdsprache und Lektüre von für Schüler geeigneten und bedeutsamen Texten<sup>221</sup>.

Die dem Lehrplan vorausgegangene Denkschrift *Die Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens* (1924) verdeutlicht, dass ein auf die Hinübersetzung ausgerichteter Lateinunterricht nicht mehr zeitgemäß sei. „Die Zukunft des Gymnasiums hängt davon ab, ob der altsprachliche Unterricht bei einer Einstellung wesentlich nur auf die Übersetzung aus der fremden Sprache das lustvolle Können erzielen kann, das in der Lektüre größerer Schriftwerke zu einer wirklichen Einführung in die Antike führt. [...] Die preußische Unterrichtsverwaltung hat sich daher zu einem Verzicht auf das lateinische Skriptum als Zielleistung für die Reifeprüfung entschlossen und die Entwicklung des modernen Gymnasiums, die mit dem Verzicht auf den lateinischen Aufsatz einsetzte, nunmehr folgerichtig zu Ende geführt“<sup>222</sup>.

Der Grammatikerwerb müsse bis zum Ende der Untersekunda abgeschlossen sein, sodass deutsch-lateinische Übersetzungsübungen, die nur noch diesem Zweck dienen sollen, auf die Unter- und Mittelstufe beschränkt bleiben. „Das Wesentliche [...] [sei] aber doch die kulturkundliche Aufgabe des altsprachlichen Unterrichts“<sup>223</sup>.

Daraus ergibt sich im Lehrplan das Ziel des altsprachlichen Unterrichts: „die Heranbildung des jugendlichen Menschen durch die Formkräfte, die in dem antiken Geistes- und Kulturleben, im besonderen in den alten Sprachen und Sprachschöpfungen beschlossen liegen“<sup>224</sup>.

Der Sprachunterricht solle dagegen darauf abzielen, „die Schüler die tote Sprache als etwas Lebendiges erfassen zu lassen, und muß durch ständige Vergleichung mit den Ausdrucksweisen und -formen der Muttersprache ein tieferes Verständnis für diese selbst zu erzielen suchen“<sup>225</sup>. Unter dieser Prämisse findet auch die deutsch-lateinische Übersetzung ihren Platz im Unterricht: neben „dem Zwecke, eine bestimmte gram-

221 Ebd. S. 23.

222 *Die Neuordnung des höheren Schulwesens* (1924), S. 40f.

223 Ebd. S. 42.

224 LP (1925), Teil 1, S. 23.

225 Ebd.

**Ann-Catherine Liebsch: Die deutsch-lateinische  
Übersetzung im Schulunterricht****Seiten 153 bis 217**

matische Erscheinung oder Regel den Schülern geläufig und vertraut zu machen“<sup>226</sup>, sollen dadurch „charakteristische Unterschiede der deutschen und der fremden Sprache zum Bewußtsein“<sup>227</sup> gebracht werden. Die zu übersetzenden deutschen Texte sollen Können und Wissen der Schüler angepasst, inhaltlich wertvoll und „immer in gutem, nicht in Übersetzungsdeutsch“<sup>228</sup> gehalten sein. Von Anfang an seien auch kleinere freiere Arbeiten zu verlangen („Ergänzung und Erweiterung gegebener lateinischer Sätze, Beantwortung von Fragen, Wiedererzählungen von einer anderen Person aus, Umwandlungen von Erzählungen in Gesprächsform, kleine Nacherzählungen, schlichte Inhaltsangaben und andere derartige Sprachübungen“<sup>229</sup>).

„Das höchste Ziel dieser Übersetzungsarbeit im Lateinischen des Gymnasiums wäre die Übertragung eines ganz einfachen, kurzen Stückes erzählender deutscher Originalprosa“ – die Zielleistung des deutsch-lateinischen Übersetzungsbetriebs hat sich somit dahingehend verschoben, dass der Inhalt des zu übersetzenden Textes zu erfassen und angemessen ins Lateinische zu übertragen ist.

Mit dem veränderten Unterrichtsziel hat Latein erneut Stunden eingebüßt; 53 Stunden bedeuten ein Minus von neun Stunden, was nichts daran ändert, dass Latein mit knapp 21 Prozent noch immer den größten Anteil der Stunden innehat. Die Unterstufe des Gymnasiums erhält im neuen Lehrplan sieben Stunden Latein in der Woche, die Mittelstufe noch sechs Stunden, die Oberstufe fünf<sup>230</sup>.

In Sexta beginnen erste Übersetzungs- und Sprachübungen gemäß den methodischen Vorgaben wie die „Umsetzung und Erweiterung gegebener lateinischer Sätze“<sup>231</sup>. Für die schriftlichen Arbeiten sind „reichlich Diktate und Übersetzungen in die Fremdsprache ins Übungsheft“<sup>232</sup> angedacht. Der Unterricht wird in Quinta und Quarta in dieser Weise fort-

226 Ebd. S. 24.

227 Ebd.

228 Ebd.

229 Ebd. S. 24f.

230 Die Stundentafel ist abgedruckt in ZB (1924), Heft 21, S. 286.

231 LP (1925), Teil 2, B.a., S. 67.

232 Ebd.

**Ann-Catherine Liebsch: Die deutsch-lateinische  
Übersetzung im Schulunterricht****Seiten 153 bis 217**

geführt; in Quarta kommen „in Übungsarbeiten auch erste Versuche im schriftlichen lateinischen Nacherzählen“<sup>233</sup> hinzu. Der Sprachunterricht der Mittelstufe verfährt wie der der Unterstufe, außer dass „als Hausarbeit gelegentlich die Übersetzung eines in der Schule nur vorbereiteten Stückes“<sup>234</sup> aufgeben wird.

In der Oberstufe steht die Lektüre im Vordergrund, sodass diese nur noch von notwendigen Wiederholungen und „zusammenfassende[n] grammatische[n] und lexikalische[n] Besprechungen und schriftliche[n] Analysen (von Sätzen und Wortformen)“<sup>235</sup> auf Deutsch ergänzt wird.

**Kritik an der deutsch-lateinischen Unterrichtsmethode**

Die Meinungen über den Wert und die Notwendigkeit deutsch-lateinischer Übersetzungen im Unterricht, vor allem für die Oberstufe und in den Abiturprüfungen, sind unter den Vertretern des Gymnasiums allerdings keineswegs so einhellig, wie die Denkschrift es vor Einführung der neuen Lehrpläne glauben ließ<sup>236</sup>.

EUGEN GRÜNWALD, Mitherausgeber der Zeitschrift „Das humanistische Gymnasium“, äußert sich auf der Hauptversammlung des deutschen Gymnasialvereins im September 1925 kritisch über die Pläne des Unterrichtsministeriums.

„Mag, wovon ich überzeugt bin und was viel zu wenig zum Ausgangspunkt genommen wird, eine gründliche Nachprüfung von Stoff und Methode und wohl auch Ausmaß eine dringliche Vorfrage seiner künftigen Gestaltung sein, kein Zweifel kann mir darüber bestehen, daß seine Durchführung [sc. des Skriptums] bis zum Abschluß eine schlechterdings unerläßliche Grundbedingung wahrhafter gymnasialhumanistischer Bildungsarbeit ist und bleibt“<sup>237</sup>.

An anderer Stelle spielt er auch auf die Mahnungen des Ministeriums an, „die geistesgeschichtlichen Voraussetzungen der früheren Aufgaben-

233 Ebd. S. 68.

234 Ebd.

235 Ebd.

236 Vgl. FRITSCH (1984), S. 13.

237 GRÜNWALD (1925a), S. 172.

**Ann-Catherine Liebsch: Die deutsch-lateinische  
Übersetzung im Schulunterricht****Seiten 153 bis 217**

stellungen [sc. Aufsatz und Skriptum][...][seien] nicht mehr vorhanden und [...][ließen] sich nicht wiederherstellen“<sup>238</sup> – „ist man sich einmal darüber klar geworden, daß zum vertieften Verständnis unserer Kultur, zur Bereicherung unseres inneren Lebens, zur Schärfung der Denkkraft altsprachlicher Unterricht einem Teile unserer Jugend nicht vorenthalten werden darf [...] müssen [wir] die Rücksichten, die man in den letzten Jahrzehnten auf andere Lehrfächer genommen hat, indem man ihnen ein ihrer Bedeutung zukommendes Stundenmaß zu billigte, auch für unsere Arbeit fordern oder vielmehr zurückfordern“<sup>239</sup>.

Auf die oft gehörten Argumente der formalen Bildungstheorie zurückgreifend erhebt er die Stimme für die deutsch-lateinische Übersetzung; „beim Herübersetzen aus der verhältnismäßig armen alten Sprache in die verhältnismäßig reiche Muttersprache kann er unter beharrlicher richtiger Anleitung zu einer annehmbaren Wiedergabe der Gedanken des Schriftstellers gebracht werden: aber das Gefühl wirklich schöpferischer Tätigkeit gewinnt er doch erst, wenn es ihm gelungen ist, durch schärfste Erfassung des Gedankeninhalts des deutschen Textes ihn möglichst treu mit den Mitteln der verhältnismäßig ärmeren Sprache auszudrücken. Diese geistige Schulung [...] unsern Schülern zu erhalten, führen wir den Kampf um das lateinische Prüfungsskriptum“<sup>240</sup>.

Doch nicht nur als Zielleistung hat die Hinübersetzung einen schweren Stand. Aus der Kritik am „Ostermann-Deutsch“ der Übersetzungsvorlagen erwächst der Widerstand gegen das deutsch-lateinische Unterrichtsverfahren an sich. Künstlich zurechtgemachte, undeutsche Sätze, an denen die Übersetzungsübungen vollzogen werden, schaden dem deutschen Stil, so die Kritik der Gegner<sup>241</sup>.

FRANZ CHARITIUS, ein Gymnasiallehrer, reagiert in einem Artikel auf die Äußerungen des Österreicherers HANS FISCHL, der sich entschieden gegen die Hinübersetzungen ausspricht<sup>242</sup>. FISCHL wende sich zwar mit Recht

238 *Die Neuordnung des höheren Schulwesens* (1924), S. 40.

239 GRÜNWALD (1925b), S. 189.

240 Ebd. S. 190.

241 So wird auch in Denkschrift (S. 41) und Lehrplan (S. 24) vor „Übersetzungsdeutsch“ gewarnt.

242 FISCHL: „Wer dem Schuljargon ernsthaft auf den Leib rücken will, muß auf die

gegen die Übersetzungsvorlagen, dies allein sei aber kein Grund, sich gegen deutsch-lateinische Übungen auszusprechen<sup>243</sup>. Stattdessen seien diese stets wertvolle Ergänzungen des Lektüreunterrichts für alle Klassen, wenn die Vorlagen eine Verbesserung erfahren würden; „wenn das lateinische Skriptum der Reifeprüfung für immer gefallen sein sollte, was sehr zu bedauern wäre, so müßte doch die sehr bildende Übung des deutsch-lateinischen Übersetzens für die Prima noch beibehalten werden. Allerdings sollte man den Primanern oder überhaupt den Schülern nicht Vorlagen zumuten, die weiter nichts als eine Kette der bekannten Schlingen und Fallen sind“<sup>244</sup>.

Auch den Vorwurf, Hinübersetzungen verdürben den deutschen Stil, sucht er zu entkräften. Die Übersetzungsarbeit sei stets ein Sprachvergleich, der sich nicht nur auf grammatische Phänomene beschränke. Vielmehr müsse für eine angemessene Übersetzung auch der Inhalt gedanklich vollends durchdrungen werden – „diese Arbeit fördert nicht nur die Kenntnis und das Gefühl für lateinische, sondern auch für deutsche Sprache“<sup>245</sup>.

1926 wird dann in der „Ordnung der Reifeprüfung an den höheren Schulen Preußens“<sup>246</sup> die der Denkschrift entsprechende Anpassung der schriftlichen Prüfungsleistung vorgenommen – die deutsch-lateinische Übersetzung wird nicht mehr gefordert, stattdessen muss eine unbekannte Stelle aus einem in der Oberstufe gelesenen Autor übersetzt werden<sup>247</sup>. Der Vorstand des neugegründeten Deutschen Altphilologenverbandes (DAV) hatte kurz zuvor noch erfolglos versucht, „ein Minimum der Hinübersetzung in der Oberstufe und in der [...] Reifeprüfung zu retten“<sup>248</sup>, indem er in einer Mitteilung an das Unterrichtsministerium eine Wahlaufgabe für

deutsch-lateinischen Übungen verzichten“ (zitiert nach CHARITIUS (1925), S. 76).

243 Vgl. CHARITIUS (1925), S. 75.

244 Ebd. S. 81.

245 Ebd.

246 Die Prüfungsordnung (PO (1926)) wird hier nach ZB (1926), Heft 15, S. 283–295 zitiert.

247 Vgl. PO (1926), § 12 und 13, S. 286f.

248 FRITSCH (1984), S. 15.

die Abiturprüfung verlangte<sup>249</sup>. Es solle die Wahl zwischen einer deutsch-lateinischen und einer lateinisch-deutschen Übersetzungsaufgabe bestehen.

Die beiden 1930 erscheinenden Methodiken von EWALD BRUHN (\* um 1864) und MAX KRÜGER (1886–1970) befürworten das deutsch-lateinische Unterrichtsverfahren. KRÜGER „versucht, ein ganz bescheidenes Maß von Übungen im Herübersetzen auf der Oberstufe zu verteidigen“<sup>250</sup> und auch BRUHN erinnert sich an die „Zeiten, in denen dort [sc. in der Prima] noch aus dem Deutschen ins Lateinische übersetzt wurde, die wiederkehren müssen, wenn der lateinische Unterricht die geistbildende Kraft, die er besitzen kann, ganz entfalten soll, und zwar durch die immer von neuem gestellte Aufgabe, einen deutschen Ausdruck auf Grund genauer Bestimmungen seines Begriffsinhalts lateinisch wiederzugeben“<sup>251</sup>. Dieselben Argumente für die Hinübersetzung bis in Prima haben zuvor schon u. a. GRÜNWALD und CHARITIUS vorgebracht.

#### **4.4 Aufgabe des deutsch-lateinischen Unterrichtsverfahrens**

1933 übernehmen die Nationalsozialisten mit der Ernennung Adolf Hitlers (1889–1945) zum Reichskanzler die Regierung in Deutschland. Im Zuge der Gleichstellungsgesetze und der Aufhebung der Volksvertretungen der Länder werden die preußischen Ministerien mit den entsprechenden Reichsministerien zusammengelegt; „Erlasse über das Schulwesen [...] [können] von nun an reicheinheitlich gegeben und durchgeführt werden“<sup>252</sup>.

#### **MADER und BREYWISCH**

1934 veröffentlichen LUDWIG MADER (1883–1956), Direktor am Kaiser-Wilhelm-Gymnasium in Aachen, und WALTER BREYWISCH (\* 1889), Studienrat am Gymnasium in Schleusingen/Thüringen, ihre Grundlagenschrift *Zur Eingliederung des altsprachlichen Unterrichts in die nationale Schule*.

249 DAV (1926), S. 31.

250 FRITSCH (1984), S. 16.

251 BRUHN (1930), S. 125.

252 FRITSCH (1982), S. 21.

**Ann-Catherine Liebsch: Die deutsch-lateinische Übersetzung im Schulunterricht****Seiten 153 bis 217**

MADER, der sich schon in seinen früheren Schriften für einen die Lektüre betonenden Lateinunterricht ausgesprochen hatte<sup>253</sup>, wendet sich entschieden gegen das deutsch-lateinische Unterrichtsverfahren.

Grundsätzlich stellt er fest: „Die geistigen Akte, die beim Hinübersetzen vollzogen werden, sind wesentlich verschieden von dem, was sich beim Verstehen und Übersetzen eines fremdsprachlichen Textes abspielt“<sup>254</sup>. Während die deutsch-lateinische Übersetzung mechanisch ablaufe und nur „das Umsetzen von etwas Verstandenem in etwa Gewußtes“<sup>255</sup> darstelle, sei das Herübersetzen „ein produktives, sinnschaffendes Umdenken, die Einschaltung eines bloßen Wissens in einen verwickelten geistigen Arbeitsvorgang, der alle Kräfte in Bewegung setzt, neben dem Gedächtnis die Vorstellungsfähigkeit, den Scharfsinn, Anschauungs- und Urteilskraft, Ausdrucksfähigkeit und künstlerisches Empfinden“<sup>256</sup>.

Der seinerzeit stattfindende „grammatizistische Betrieb“<sup>257</sup> belaste den Unterricht und koste den Schüler Zeit und Mühe, ohne dem eigentlichen Ziel der flüssigen Schriftstellerlektüre näherzukommen. Wenn der Unterricht tatsächlich auf dieses Ziel ausgerichtet werden solle, bedeute dies „grundsätzlichen Verzicht auf jedes Hinübersetzen, dafür Zusammenfassung und schärfste Anspannung aller Kräfte auf das eine Ziel, [d.h.] gründliches Erfassen und Verstehen der lateinischen [...] Sprachschöpfungen“<sup>258</sup>.

Dennoch müsse der Lateinunterricht auf eine sichere grammatische Grundlage gestellt werden, dabei müsse diese aber „viel stärker und bewußter, als es bis jetzt geschieht, auf das Hauptziel, die Lektüre, eingestellt werden“<sup>259</sup>, um nicht an „innerer Unfruchtbarkeit zugrunde“<sup>260</sup> zu gehen. Der Weg dorthin scheint für MADER deutlich zu sein: „das Einzige, was dem Lateinunterricht neue Lebenskraft zuführen kann und – bei der

253 Vgl. FRITSCH (1984), S. 12.

254 MADER / BREYWISCH (1934), S. 20.

255 Ebd. S. 22.

256 Ebd. S. 23.

257 Ebd.

258 MADER / BREYWISCH (1934), S. 24.

259 Ebd. S. 26.

260 Ebd.

**Ann-Catherine Liebsch: Die deutsch-lateinische Übersetzung im Schulunterricht****Seiten 153 bis 217**

sicher bevorstehenden weiteren Verkürzung<sup>261</sup> – auch den erforderlichen Lebensraum sichert, ist die grundsätzliche Umstellung: d.h. der Verzicht auf das Hinübersetzen, dafür aber Verstärkung und Sicherung der sprachlich-grammatischen Voraussetzungen der Lektüre auf lateinisch-deutscher Grundlage“<sup>262</sup>.

BREYWISCHS Beitrag zu dieser Grundlagenschrift ist die Darlegung der lateinisch-deutschen Unterrichtsweise anhand zahlreicher Praxisbeispiele. Bereits ein Jahr zuvor hatte er in einem kurzen Artikel mit dem Titel *Humanistische Bildung deutscher Jugend nach neuerprobter Lehrweise* die Frage „Wird das humanistische Gymnasium auch im nationalsozialistischen Deutschland eine wertvolle Mission erfüllen können?“<sup>263</sup> beantwortet.

Im Gegensatz zur Antike und dem Vergleich mit ihr sieht er „eine wertvolle Quelle der Erkenntnis unserer eigenen Volksseele“<sup>264</sup>. Zu diesem Ziel gelange man nur über früh einsetzende, weit gefächerte Lektüre. Zur Begründung führt er aus: „Der antike Mensch ist aber nur wirklich zu erkennen durch die Sprache [...]. Sie ist Ausweis für das Sosein des einzelnen Volkes. Dies alles zeigt aber nur das Original, nicht eine Übersetzung; denn sie kann wohl rein äußerlich die Gedanken übermitteln, vermag aber nie der sprachlichen Formung des Denkens und dem Gehalt der einzelnen Begriffe völlig gerecht zu werden“<sup>265</sup>.

BREYWISCH begrüßt den Wegfall des Prüfungsskriptums, denn daraus „erschloß sich geradlinig ein ganz neuer, erfolgreicher Weg: Erlernung der lateinischen [...] Sprache nur noch von der Fremdsprache aus, d.h. grundsätzlicher Verzicht auf Übersetzungen aus dem Deutschen ins [...] Lateinische von Sexta an“<sup>266</sup>.

261 Die Anhänger des humanistischen Gymnasiums fürchten angesichts der Reformvorhaben der Nationalsozialisten weitere Stundenkürzungen oder sogar die Abschaffung ihrer Schulform (vgl. FRITSCH (1982), S. 21f.)

262 MADER / BREYWISCH (1934), S. 26.

263 BREYWISCH (1933), S. 356.

264 Ebd.

265 BREYWISCH (1933), S. 357.

266 Ebd.



**Ann-Catherine Liebsch: Die deutsch-lateinische  
Übersetzung im Schulunterricht****Seiten 153 bis 217**

Grammatik sei kein Selbstzweck mehr, sondern nur Mittel zum Zweck und könne im Unterricht beschränkt werden, sodass eine „unendliche Menge Zeit frei“<sup>267</sup> werde. Der gekürzte Grammatikstoff müsse nun diszipliniert eingeübt werden und für die gesamte Schulzeit zur Verfügung stehen. Die frei gewordene Zeit müsse auch für gründliches Vokabeln lernen genutzt werden, „denn Mangel an Vokabelkenntnissen bietet ein ständiges Hindernis beim Übersetzen“<sup>268</sup>.

BREYWISCH ist sich sicher: „Die Praxis ist erst Prüfstein für die Richtigkeit meiner theoretischen Erwägungen. [...] Tiefes Erfassen der Antike in ihrem Eigenwert und, damit eng verbunden, Ergründung des deutschen Menschen ist durch die neue Unterrichtsart ganz besonders gewährleistet“<sup>269</sup>.

Die Broschüre von MADER und BREYWISCH bleibt bis 1945 „Grundlage und Ausgangspunkt der methodischen Überlegungen zum altsprachlichen Unterricht“<sup>270</sup>.

**Der Lehrplan von 1938**

1938 erfolgt mit der Einführung der Richtlinie „Erziehung und Unterricht in der höheren Schule“ unter BERNHARD RUST (1883–1945), Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, eine tiefgreifende Umgestaltung des höheren Schulwesens. RUST ist einer der Hauptvertreter faschistischer Bildung, die die arische Jugend zu „nationalsozialistischen Menschen“<sup>271</sup> erziehen will.

Das humanistische Gymnasium wird als Sonderform der höheren Schule im Schulsystem der Nationalsozialisten beibehalten. Allerdings wird der Kursus aller höheren Schulen „aus wichtigen bevölkerungspolitischen Gründen“<sup>272</sup> auf acht Jahre verkürzt. Die „Leitgedanken der nationalsozialistischen Herrschaftsideologie [...] Nationalismus, Rassismus, Führer-

267 Ebd.

268 Ebd.

269 Ebd.

270 FRITSCH (1984), S. 20.

271 *Erziehung und Unterricht in der höheren Schule* (1938), S. 9.

272 Ebd., S. 2.

**Ann-Catherine Liebsch: Die deutsch-lateinische  
Übersetzung im Schulunterricht****Seiten 153 bis 217**

kult, Totalitarismus und Militarismus“<sup>273</sup> sind Grundlage des gesamten Lehrplans. Die alten Sprachen werden völlig in den Dienst völkischer Erziehung gestellt.

Volle Umsetzung erfährt der Lehrplan von 1938 allerdings nie, da mit Beginn des zweiten Weltkriegs bald zahlreiche Sonderregelungen in Kraft treten.

Latein verliert am Gymnasium 18 Stunden auf der Stundentafel und muss damit einen massiven Verlust hinnehmen; trotzdem bleibt es mit 35 Stunden zweitstärkstes Fach nach der Leibeserziehung (40 Stunden). Erste und zweite Klassen (ehemals Sexta und Quinta) erhalten sechs Stunden Latein in der Woche, dritte bis siebte Klasse (Quarta bis Obersekunda) noch vier und die achte Klasse (Prima) sogar nur noch drei Stunden.

Das Ziel des Lateinunterrichts ist „ein Erkennen und Verstehen der Haltung der Römer, durch die dieses nordlich bestimmte Volk in einer bedrohenden Umwelt durch Schaffung seines Staates sich selbst behauptet hat“<sup>274</sup>. Der Lateinunterricht müsse „die Bedeutung Roms für die Entstehung eines römischen Zivilisationsbewußtseins aufzeigen, [...] [müsse] aber zugleich durch eine eigenständige, vom Westen und Süden unabhängige Auseinandersetzung mit dem alten Rom die eigentümliche Stellung Deutschlands in der Gesamtheit der nationalen Kulturen Europas als Schicksal und Aufgabe herausarbeiten“<sup>275</sup>.

Die methodischen Hinweise enthalten kaum Neues. Die von MADER und BREYWISCH dargestellte Methode hat sich „als offizielle Leitlinie [...] durchgesetzt“<sup>276</sup>; statt deutsch-lateinischer Übersetzungsübungen wird die Sprache an einer „abwechslungsreiche[n] Fülle von Übungsformen an lateinischem [...] Sprachmaterial“<sup>277</sup> vermittelt. „Im Mittelpunkt des altsprachlichen Unterrichts steht die Lektüre“<sup>278</sup>, deren Ziel nur erreicht

273 FRITSCH (1982), S. 26.

274 *Erziehung und Unterricht in der höheren Schule* (1938), S. 233.

275 Ebd.

276 FRITSCH (1982), S. 31.

277 Ebd., S. 31.

278 *Erziehung und Unterricht in der höheren Schule* (1938), S. 233.

werden kann, „wenn gründliche sprachliche Kenntnisse vorhanden sind“<sup>279</sup>. Die „bildenden Kräfte“<sup>280</sup> des Sprachunterricht (Sprachlehre, Anleitung zur Sprachgestaltung und zum Sprachdenken) werden vermittelt, „damit lateinisches [...] Schrifttum, d. h. verstanden und übersetzt werden kann“<sup>281</sup>. „Dargeboten, geübt und angeeignet wird der fremdsprachliche Stoff grundsätzlich von der fremden Sprache her“<sup>282</sup>. Nur „bei Spracheigentümlichkeiten, die erfahrungsgemäß besonders eindringlich durchgearbeitet werden müssen, soll auch in die fremde Sprache hinübersetzt werden“<sup>283</sup>.

### **Fazit**

Mit der Schulreform von 1924/25 wird die deutsch-lateinische Übersetzung als Prüfungsleistung aufgegeben. Auf diese Weise wird der Weg frei, sie auch im Unterricht schrittweise abzubauen. Die 100 Jahre alte Kritik der Überbürdung, die Hinwendung zu inhaltlichen und realen Aspekten, zur Lektüre und der Versuch, „unter dem Druck der Verhältnisse [...] ein realistisches Ziel zu formulieren und die dafür geeigneten Wege zu finden“<sup>284</sup>, leisten ihren Beitrag zu diesem Prozess, der bereits mit der Abschaffung des lateinischen Abituraufsatzes begann.

Die Suche nach neuen Methoden, um die Lektürefähigkeit der Schüler herzustellen, ist sicher verbunden mit dem Topos der mangelnden Fähigkeiten, der in Bezug auf das jeweilige Unterrichtsziel zu jeder Zeit geäußert wurde.

So wird das deutsch-lateinische Verfahren an den Rand des Lateinunterrichts gedrängt, wo ihm neben den nun von der Fremdsprache ausgehenden Sprachübungen kaum noch Raum zugestanden wird.

279 Ebd. S. 234.

280 Ebd. S. 235.

281 Ebd.

282 Ebd. S. 236.

283 Ebd.

284 FRITSCH (1984), S. 37.

## **5 Die deutsch-lateinische Übersetzung als Sprachübung (1950 bis heute)**

Nach dem zweiten Weltkrieg (1939–1945) beginnt in der 1949 gegründeten Bundesrepublik Deutschland<sup>285</sup> die „Restauration des Schulwesens der Weimarer Zeit unter Bewahrung bestimmter Elemente der Reform von 1938“<sup>286</sup>, wie etwa des verkürzten Stundenmaßes für den Lateinunterricht.

„In der unmittelbaren Nachkriegszeit [...] [profitiert] der Latein- und Griechischunterricht nachhaltig von der Anknüpfung des allgemeinbildenden Schulwesens an die Traditionen des deutschen Humanismus und [...] [kann] sich in den fünfziger Jahren ausgesprochen positiv entwickeln“<sup>287</sup>. Doch schon mit dem Beginn der sechziger Jahre gehen die Schülerzahlen zurück, wobei das Fach auch in seinem öffentlichen Ansehen sinkt. Latein gilt „als formalistischer Pauk- und Exerzierunterricht ohne kindgerechte Inhalte“<sup>288</sup>, dem der Ruf des elitären Auslesefachs anhaftet. Alle methodischen Diskussionen unter Fachvertretern spiegeln somit auch das Ringen um Legitimation und Existenzberechtigung in der Schullandschaft und in der Öffentlichkeit wider<sup>289</sup>.

### ***Deutsch-lateinische Übungen in der Diskussion***

Die Grundsatzklärung des DAV von 1951 zum Unterrichtsziel der alten Sprachen gesteht dem Sprachunterricht eine eigenständige Bedeutung neben dem Lektüreunterricht zu und betont wieder dessen formalbildenden Wert. Diese Erklärung übt „bis in die sechziger Jahre hinein wichtigen Einfluss auf die Lehrplangestaltung und die didaktische Entwicklung des altsprachlichen Unterrichts“<sup>290</sup> aus.

„Die Aufgabe des Sprachunterrichts ist eine doppelte: er ist vorbildend und um seiner selbst willen wertvoll (propädeutisch und autonom). Durch

285 Der Lateinunterricht der DDR wird in dieser Arbeit nicht behandelt, da er in seinen Zielen und Methoden nach der Wiedervereinigung keine Rolle spielt.

286 MATTHIESSEN (1979), S. 38.

287 KIPF (2006), S. 170.

288 Ebd. S. 171.

289 Ebd. S. 172f.

290 Ebd. S. 39.

**Ann-Catherine Liebsch: Die deutsch-lateinische  
Übersetzung im Schulunterricht****Seiten 153 bis 217**

den Erwerb sicherer sprachlicher Kenntnisse soll er zu verständnisvollem Lesen und Übersetzen der [...] römischen Schriftwerke befähigen, zugleich auch die ihnen innewohnende geistesbildende Kraft unmittelbar entfalten. Das Eindringen in die reichhaltige Formenwelt und in das syntaktische Gefüge der alten Sprachen führt durch die sprachgeschichtliche und -psychologische Deutung sowie durch den ständigen Vergleich mit der Muttersprache und mit anderen Fremdsprachen zu einem immer wiederholten Vollzuge fruchtbarer Denkvorgänge und klärt das Bewußtsein der sprachlichen Grundkategorien<sup>291</sup>.

Abgesehen von der Betonung der formalen Bildung folgt die Erklärung in ihrer Grundannahme den Zielen des Lehrplans von 1925, was auch für die Einstellung zum deutsch-lateinischen Lehrverfahren gelten kann, welches nach der Sanktionierung durch die Nationalsozialisten eine Wiederaufwertung erfährt. Auf seiner Vorstandssitzung im Mai 1951 stellt der DAV fest: „Über den bildenden Wert des Hinübersetzens besteht volle Einigkeit. Solide sprachliche Grundlegung in den alten Sprachen, vor allem im Lateinischen ist nur möglich, wenn die Formen- und Satzlehre auch vom Deutschen her, d. h. auch in einem andersartigen Denkverfahren geübt wird. Deutsch-lateinische Übertragungen sind daher in der Unter- und Mittelstufe regelmäßig, aber zur Sicherung des Sprachverständnisses auch später zu pflegen. Das sog. Skriptum kann aber nicht als Zielleistung gelten, ist daher in der Reifeprüfung nicht mehr zu fordern“<sup>292</sup>.

Der in den dreißiger Jahren begonnene Methodenstreit um das deutsch-lateinische Lehrverfahren war auch nach dem Ende der nationalsozialistischen Diktatur nicht zum Erliegen gekommen. Die Bundesländer, die mit der Gründung der Bundesrepublik föderativ über ihre Schulsystem entscheiden können, gehen in ihren Lehrplänen deshalb unterschiedliche Wege. Während Niedersachsen die Hinübersetzung ablehnt, billigt Nordrhein-Westfalen ein Nebeneinander von Hin- und Herübersetzung im Sprachunterricht; in den südlichen Bundesländern wird diese sogar ausdrücklich gefordert<sup>293</sup>.

291 DAV (1951a), S. 383.

292 DAV (1951b), S. 381 f.

293 Vgl. KIPF (2006), S. 44 f.

**Ann-Catherine Liebsch: Die deutsch-lateinische  
Übersetzung im Schulunterricht****Seiten 153 bis 217**

Kritische Stimmen erheben die Autoren der in den fünfziger und sechziger Jahren erscheinenden Didaktiken.

So äußert sich NIELS WILSING in seiner *Praxis des Lateinunterrichts* gegen deutsch-lateinische Übungen. Die Grundannahme ihrer Befürworter – den formalbildenden Wert des Grammatikunterrichts, der „hauptsächlich durch Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische betrieben werden müsse“<sup>294</sup> – nennt er eine „irrigere Vorstellung“<sup>295</sup>. Die Lektüre brauche zwar ein sicheres grammatisches Fundament, „fraglich [...] [sei] jedoch erstens, ob und inwieweit man die bisherige Nomenklatur der auf die Hinübersetzung ausgerichteten Grammatik [...] wissen [...] [müsse], um eines lateinischen Textes habhaft zu werden“ und „zweitens, ob diese Erscheinungen [...] durch Übersetzungen aus dem Deutschen klarer [...] [würden]“<sup>296</sup>. Er kommt schließlich, diese Fragen verneinend, zu dem Schluss: „nach alledem bleibt für deutsch-lateinische Übersetzungen im modernen Lateinunterricht nur ein sehr begrenzter Raum“<sup>297</sup>.

Ganz ähnlich positioniert sich GEORG HORNIG, der 1959 eine Neubearbeitung der Methodik von KRÜGER herausbringt. Da schreibt er, „sprachbildend im tiefsten Sinne“<sup>298</sup> sei nur die Herübersetzung. Zur Begründung führt er an: „Wenn wir die Zeit, die früher [...] für die Hinübersetzung verwendet wurde, nur zu einem Teil in besonderen Fällen auf die Diskussion verschiedener Übersetzungsmöglichkeiten, auf ihrer Nähe und Ferne zum Original, auf die Unterschiede der Denkweise, der Vorstellungen und Bilder [...] verwenden, dann werden unsere Schüler mindestens so tief, ich glaube sogar tiefer in den Geist der fremden wie der eignen Sprache eindringen als bei den früheren Verfahren“<sup>299</sup>.

294 WILSING (1968), S. 6.

295 Ebd.

296 Ebd. S. 9.

297 Ebd. S. 11.

298 KRÜGER / HORNIG (1959), S. 41.

299 Ebd. S. 41 f.

**Neubestimmung von Zielen und Inhalten des Lateinunterrichts**

1967 erleiden die alten Sprachen schließlich einen herben Rückschlag, dessen Erschütterungen eine Wende im altsprachlichen Unterricht nach sich ziehen.

SAUL B. ROBINSON (1916–1972) „als einer der einflussreichsten Bildungsplaner der damaligen Zeit [stellt] die Existenzberechtigung des Latein- und Griechischunterrichts grundsätzlich in Frage“<sup>300</sup>. Diese äußere Bedrohung löst „einen der größten Innovationsschübe in der Geschichte des altsprachlichen Unterrichts überhaupt“<sup>301</sup> aus, dem die Neubestimmung von Zielen, Inhalten und Aufgaben folgt.

Die Neuorientierung erfolgt durch Entideologisierung, Effizienz und Realitätsbezug der Argumente für den Lateinunterricht, die auch eine Lossagung von der neuhumanistischen Tradition bedeuten<sup>302</sup>.

Die Neuformulierung der Grundsatzklärung des DAV von 1951 stellt den Unterricht in den alten Sprachen in den Dienst der Gesellschaft, um „im jungen Menschen Fähigkeiten zu entwickeln, die ihm ein Leben in Selbstbestimmung und in Verantwortung ermöglichen“<sup>303</sup>. „Kritischer Umgang mit Sprache, der durch vergleichende Beschäftigung mit mehreren Sprachen gefördert wird, dient diesen Zielen [sc. Erwerb von Urteilsvermögen, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit]“<sup>304</sup>. Dem Sprachunterricht wird eine neue, integrative Rolle zu gewiesen; „im Zentrum [...] steht die Arbeit an der Sprache“<sup>305</sup>. Das Erlernen der lateinischen Sprache rege „in jeder Phase zu fruchtbarer Reflexion über Sprache an und führt zu Sprachbewußtsein und sprachkritischem Verhalten“<sup>306</sup>. Lektüre- und Sprachunterricht werden zu einer organischen Einheit, denn „Lektüre-Unterricht infolge der unaufhebbaren Einheit von Aussage-Intention und sprachlich-literarischer Form [sei] stets zugleich Sprachunterricht“<sup>307</sup>.

300 KIPF (2006), S. 441.

301 Ebd.

302 Vgl. ebd. S. 195f.

303 DAV (1971), S. 273.

304 Ebd.

305 Ebd. S. 274.

306 Ebd.

307 Ebd. S. 275.

Der Didaktiker RAINER NICKEL (\* 1940) schreibt in seiner Monographie *Die alten Sprachen in der Schule*, die Übungen in der Hinübersetzung seien nun (Anfang der siebziger Jahre) „verpönt“, da sie in der knapp bemessenen Zeit des Lateinunterrichts eine Überforderung der Schüler darstellten<sup>308</sup>. Er weist ihnen allerdings ihren Platz in der Unterrichtsarbeit zu, wenn sie im Rahmen einer Gruppenarbeit, die „ein Maximum an Stoff [...] in einem Minimum an Zeit“<sup>309</sup> bewältigen lasse, stattfänden. Über den grundsätzlichen Wert oder Unwert der Übungen äußert er sich nicht.

An dieser Stelle lässt sich erkennen, dass im Zuge der Einführung der neu bestimmten Ziele auch die Bemühungen zunehmen, den Unterricht zu ökonomisieren und in Bezug auf den Erwerb der Lektürefähigkeit effizienter zu gestalten. Man bemüht sich um die Straffung des Stoffs und somit um eine noch stärkere Ausrichtung auf das lateinisch-deutsche Unterrichtsverfahren, so dass deutsch-lateinische Übersetzungen völlig in den Übungsbereich des Unterrichts und der Lehrbücher gestellt werden<sup>310</sup>. Von „derartigen, durchaus anspruchsvollen und die Sprachkompetenz fördernden Übungen“<sup>311</sup> wird mit Beginn der achtziger Jahre in Lehrplänen, Unterricht und Lehrbüchern endgültig Abstand genommen.

**Die deutsch-lateinische Übersetzung in den aktuellen Lehrplänen**

Betrachtet man die aktuellen Lehrpläne der Bundesländer, so wird schnell deutlich, dass sich der Stellenwert der deutsch-lateinischen Übersetzung in den vergangenen drei Jahrzehnten kaum verändert hat.

Die meisten Bundesländer erwähnen die Möglichkeit einer Hinübersetzung überhaupt nicht. Die Rahmenlehrpläne für die Sekundarstufe I in Berlin und Brandenburg enthalten den Hinweis: „Im Lateinunterricht ist das zentrale Ziel die Übersetzungs-, nicht die aktive Kommunikationsfähigkeit; die Unterrichtssprache ist Deutsch. In der Regel wird nicht

308 NICKEL (1978), S. 43.

309 Ebd.

310 Vgl. KIPF (2006), S. 286f.

311 Ebd. S. 286.

vom Deutschen ins Lateinische übersetzt, sodass die aktive Verwendung der lateinischen Sprache kein schwerpunktmäßiges Ausbildungsziel darstellt<sup>312</sup>. „In der Regel“ bedeutet zwar keine kategorische Ablehnung, gesteht der Hinübersetzung aber auch kaum Bildungswert zu.

In Hessen<sup>313</sup>, Sachsen-Anhalt und Bayern gehören deutsch-lateinische Übersetzungsübungen zu den fakultativen Unterrichtsinhalten; Sachsen-Anhalt empfiehlt sie explizit<sup>314</sup>. In den Erklärungen zum bayerischen Lehrplan auf der Internetseite des Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München<sup>315</sup> heißt es: „Der Lehrplan sieht die Übersetzung vom Deutschen ins Lateinische nur noch für das erste Lernjahr und hier fakultativ vor, d. h. dass deutsch-lateinische Übersetzungen nicht mehr erbracht werden müssen, aber doch können“. Rheinland-Pfalz führt in seinen „Anregungen für aktiven Sprachgebrauch im Lateinunterricht“ verschiedene deutsch-lateinische Übungen auf, zu denen auch Rückübersetzungen ins Lateinische zählen<sup>316</sup>.

### **Fazit**

In den fünfziger, sechziger und siebziger Jahren erlebt die Hinübersetzung als Übungsform eine Renaissance im Unterricht und in Lehrbüchern. Doch spätestens mit der Neubestimmung der Ziele des Lateinunterrichts und der zunehmenden Stundenverkürzung erfolgt die Anknüpfung an MADER / BREYWISCH, so dass, wenn überhaupt, nur noch vereinzelt deutsch-lateinische Übungen zum Einsatz kommen. Alle Entwicklungen der modernen (Latein-)Didaktik, wie etwa der Wechsel von Lernzielorientierung zu Kompetenzorientierung, haben bisher in nur geringem Maße zu einer Wiederentdeckung der deutsch-lateinischen Übersetzung als gewinnbringende Übung geführt.

312 Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I Latein / Brandenburg (2008), S. 3; Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I Latein / Berlin (2006/07), S. 13.

313 Lehrplan Latein Gymnasialer Bildungsgang / Hessen (2010), S. 6.

314 Rahmenrichtlinien Gymnasium Latein / Sachsen-Anhalt (1999), S. 13.

315 Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (siehe Literaturverzeichnis)

316 Lehrplan Latein (Sekundarstufe I) / Rheinland-Pfalz (2009), S. 61.

## **6 Ausblick**

Anstatt eines abschließenden Fazits, welches aufgrund der Struktur der Arbeit als Wiederholung überflüssig ist, soll zum Abschluss der Arbeit ein knapper Ausblick darüber gegeben werden, welche Möglichkeiten zur weiterführenden Arbeit mit der Hinübersetzung bestehen – in der historischen und aktuellen Dimension.

Zunächst einmal gibt es umfangreiches Quellenmaterial zur Unterrichtsrealität; dazu zählen Themenlisten für die freien lateinischen Aufsätze, Vorlagen für Übersetzungsaufgaben in Schulprogrammschriften und natürlich zahlreiche Lehrwerke aus dem 19. und 20. Jahrhundert. Diese in Bezug auf didaktische Konzeption, Methodik und tatsächliche Verwendung im Schulunterricht zu untersuchen, könnte einen fruchtbaren Beitrag zur umfassenderen Darstellung der Geschichte des Lateinunterrichts leisten.

Dann können anhand von lernpsychologischen, sprachwissenschaftlichen und (fach-)didaktischen Ansätzen die Möglichkeiten erarbeitet werden, inwieweit die deutsch-lateinische Übersetzung einen sinn- und wertvollen Beitrag zur Sprachkompetenz in Fremd- und Muttersprache leisten könnte. Dies könnte bis zur Erstellung von entsprechenden Übungsaufgaben und Texten gehen, deren Erprobung in Praxis sogar einen empirischen Beitrag zum Nutzen der Hinübersetzung liefern könnte.

**Ann-Catherine Liebsch: Die deutsch-lateinische  
Übersetzung im Schulunterricht**

**Seiten 153 bis 217**

## Abkürzungsverzeichnis

AU	Der Altsprachliche Unterricht (Zeitschrift)
Das hum. Gym.	Das humanistische Gymnasium (Zeitschrift)
DAV	Deutscher Altphilologenverband
Gym.	Gymnasium – Zeitschrift für Kultur der Antike und Humanistische Bildung
JbbPhilPäd	Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik (Zeitschrift)
Kb Sp	Königsberger Schulplan
MBI	Ministerialblatt für die gesammte innere Verwaltung in den Königlich Preußischen Staaten
PA	Pädagogisches Archiv (Zeitschrift)
ZB	Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen
ZfG	Zeitschrift für das Gymnasialwesen
ZfP	Zeitschrift für Pädagogik
LP	Lehrplan
PO	Prüfungsordnung

## Literaturverzeichnis

ARNOLDT, J. F. J.: Friedrich August Wolf in seinem Verhältnis zum Schulwesen und zur Pädagogik. Zweiter Band: Technischer Theil, Braunschweig 1862

(BINDEWALD), Der Staatsminister von Raumer und seine Verwaltung des Ministeriums, Berlin 1860

BÖLLING, RAINER: Lateinische Abiturarbeiten am altsprachlichen Gymnasium von 1840 bis 1890, in: PegOn 2/2009, S. 1–29

BREYWISCH, WALTER: Humanistische Bildung deutscher Jugend nach neuerprobter Lehrweise, in: Deutsches Philologenblatt (1933), Bd. 41, S. 356–357

BRUHN, EWALD: Altsprachlicher Unterricht, Leipzig 1930

CHARITIUS, FR.: Sinn und Widersinn in Hans Fischls Schrift „Sinn und Widersinn des deutsch-lateinischen Übersetzens“, in: Das hum. Gym. (1925), Bd. 36, S. 74–84

DAV, Eingabe, in: Das hum. Gym. (1926), Bd. 37, S. 31

**Ann-Catherine Liebsch: Die deutsch-lateinische  
Übersetzung im Schulunterricht**

**Seiten 153 bis 217**

DAV, Das Unterrichtsziel der alten Sprachen, in Gym. (1951a), Bd. 58, S. 383–384

DAV, Vorstandssitzung in Mainz am 18. u. 19. Mai 1951, Gym. (1951b), Bd. 58, S. 380–383

DAV, Ziele des Latein- und Griechisch-Unterrichts, in: Gym. (1971), S. 273–275

Die Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens, Denkschrift des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, Berlin 1924

ECKSTEIN, FRIEDRICH AUGUST: Lateinischer und Griechischer Unterricht, Leipzig 1887

Erziehung und Unterricht in der höheren Schule, Amtliche Ausgabe des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Berlin 1938

FRITSCH, ANDREAS: Die „Lesestücke“ im lateinischen Anfangsunterricht – Ein Beitrag zur Geschichte des lateinischen Lehrbuchs, in: AU 21 (1978), Heft 4, S. 4–37

FRITSCH, ANDREAS: Der Lateinunterricht in der Zeit des Nationalsozialismus. Organisation, Richtlinien, Lehrbücher, in: AU 25 (1982), Heft 3, S. 20–56

FRITSCH, ANDREAS: Vom „Skriptum“ zum „Lesenkönnen“. Zur Methodik des Lateinunterrichts in der Zeit von 1918 bis 1945, in: AU 27 (1984) Heft 4, S. 10–37

FRITSCH, ANDREAS: Zwischen Philanthropinismus und Neuhumanismus. Die Begründungen des altsprachlichen Unterrichts bei Friedrich Gedike, in: Bernd Seidensticker / Felix Mundt (Hrsg.), Altertumswissenschaften in Berlin um 1800 an Akademie, Schule und Universität. Hannover-Laatzten 2006 (= Berliner Klassik 8), S. 131–165

FUHRMANN, MANFRED: Latein und Europa, Köln 2000

GEDIKE, FRIEDRICH: Gesammelte Schulschriften. Berlin 1789/1795

**Ann-Catherine Liebsch: Die deutsch-lateinische  
Übersetzung im Schulunterricht****Seiten 153 bis 217**

GRÜNWARD, EUGEN: Die gegenwärtige Lage des humanistischen Gymnasiums in den deutschen Einzelländern, in: Das hum. Gym. (1925a), Bd. 36, S. 167–181

GRÜNWARD, EUGEN: Nachschrift zu Kroll, in: Das hum. Gym. (1925b), Bd. 36, S. 189–191

GÜTHLING, CARL EDUARD: Zur Methodik des lateinischen Aufsatzes, in: ZfG (1868), Bd. 22, S. 641–646

Handbuch der Preußischen Geschichte, Bd. 2, Das 19. Jahrhundert und große Themen der Geschichte Preußens, hrsg. von OTTO BÜSCH, Berlin 1992

Handbuch der Preußischen Geschichte, Bd. 3, Das 20. Jahrhundert und große Themen der Geschichte Preußens, hrsg. von WOLFGANG NEUGEBAUER, Berlin 2001

HEILAND, KARL GUSTAV: Zur Frage über die Reform der Gymnasien, Halle 1850

JEISMANN, KARL: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, Bd. 1, Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787–1817, Stuttgart <sup>2</sup>1996

JEISMANN, KARL: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, Bd. 2, Höhere Bildung zwischen Reform und Reaktion 1817–1859, Stuttgart 1996

KELLNER, THOMAS HUBERTUS: Das Gymnasium aus der bildungstheoretischen Perspektive des Humanismus. Würzburg 2005

KEULEN, HERMANN: Formale Bildung – Transfer, in: JOACHIM GRUBER / FRIEDRICH MAIER (Hrsg.), Handbuch der Fachdidaktik, Alte Sprachen 1, München 1979, S. 11–42

KILLMANN, M.: Die Direktoren-Versammlungen des Königreichs Preußen von 1860 bis 1889, Berlin 1890

KIPF, STEFAN: Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Bamberg 2006

KÖCHLY, HERMANN: Ueber das Princip des Gymnasialunterrichtes der Gegenwart, Dresden / Leipzig 1845

**Ann-Catherine Liebsch: Die deutsch-lateinische  
Übersetzung im Schulunterricht****Seiten 153 bis 217**

KRAUL, MARGRET: Das deutsche Gymnasium 1780–1980, Frankfurt a. Main 1984

KRÜGER, MAX / HORNIG, GEORG: Methodik des altsprachlichen Unterrichts, Frankfurt am Main 1959

LANDFESTER, MANFRED: Humanismus und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, Darmstadt 1988

LANDWEHR, HANS ECKEHARD: Bildung – Sprache – altsprachlicher Unterricht. Eine Studie zur sprachtheoretischen Grundlegung pädagogischen Handelns bei Wilhelm von Humboldt, Münster 1996

LUTHER, WILHELM: Die neuhumanistische Theorie der „Formalen Bildung“ und ihre Bedeutung für den lateinischen Sprachunterricht der Gegenwart, in: RAINER NICKEL (Hrsg.), Didaktik des altsprachlichen Unterrichts, Deutsche Beiträge 1961–1973, Darmstadt 1974, S. 69–104

MADER, LUDWIG / BREYWISCH, WALTER: Zur Eingliederung des altsprachlichen Unterrichts in die nationale Schule, Frankfurt am Main / Berlin 1934

MATTHIESSEN, KJELD: Altsprachlicher Unterricht in Deutschland, in: JOACHIM GRUBER / FRIEDRICH MAIER, Handbuch der Fachdidaktik, Alte Sprachen 1, München 1979, S. 11–42

MÜLLER, GISELA: Das lateinische Übungsbuch des 19. Jahrhunderts in Deutschland, Diss. Konstanz 1975

NEIGEBAUR, JOHANN FERDINAND: Die Preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Eine Zusammenstellung der Verordnungen, welche den höheren Unterricht in diesen Anstalten umfassen, Berlin 1835

NICKEL, RAINER: Die alten Sprachen in der Schule, Frankfurt am Main <sup>2</sup>1978

PALM, FRIEDRICH: Ueber Zweck, Umfang und Methode des Unterrichts in den classischen Sprachen auf den Gymnasien. Bericht im Auftrage der ersten Versammlung sächsischer Gymnasiallehrer und im Namen des von ihr erwählten Ausschusses für alte Sprachen, Leipzig 1848

PAULSEN, FRIEDRICH: Geschichte des gelehrten Unterrichts, zweite, umgearbeitete und sehr erweiterte Auflage, Bd. 2, Leipzig 1897

**Ann-Catherine Liebsch: Die deutsch-lateinische Übersetzung im Schulunterricht****Seiten 153 bis 217**

*prima.nova*, Latein lernen, Gedanken zur Konzeption [Online-Ressource], 2011

RÖNNE, LUDWIG: Die höheren Schulen und die Universitäten des preußischen Staates, Berlin 1855

STEINTHAL, HERMANN: Das ewige Hin und Her. Hin-Übersetzen, Her-Übersetzen, Nicht-Übersetzen im Rahmen unseres Lateinunterrichts, in: AU 10 (1967) Heft 4, S. 49–67

SCHULTZE, FRIEDRICH: Die Abiturienten-Prüfung, vornehmlich im Preußischen Staate, Halle 183

SCHURIG, GERT: Der Süvernsche Lehrplan – „Ideales Muster“ oder staatlicher Zugriff?, in: ZfP (1990), Bd. 36, Nr. 3, S. 393–417

SCHWEIM, LOTHAR: Schulreform in Preußen 1809–1819. Entwürfe und Gutachten, Weinheim 1966

WOLF, FRIEDRICH AUGUST: Darstellung der Altertumswissenschaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Wert. Erstdruck 1807. Mit e. Nachw. von JOHANNES IRMSCHER, Weinheim 1986

Verhandlungen der Conferenz zur Beratung von Reformen in der Verfassung und Verwaltung der preussischen Universitäten, Berlin 1849

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preussen seit dem Jahre 1879, Bd. 25, Siebte Direktoren-Versammlung der Provinz Hannover, Berlin 1895

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preussen seit dem Jahre 1879, Bd. 46, Sechste Direktoren-Versammlung der Provinz Schleswig-Holstein, Berlin 1895

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preussen seit dem Jahre 1879, Bd. 50, Vierzehnte Direktoren-Versammlung in den Provinzen Ost- und Westpreussen, Berlin 1895

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preussen seit dem Jahre 1879, Bd. 54, Elfte Direktoren-Versammlung der Provinz Pommern, Berlin 1899

Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin, 4. bis 17. Dezember 1890, Deutsche Schulkonferenzen, Bd. 1, Berlin 1891

**Ann-Catherine Liebsch: Die deutsch-lateinische Übersetzung im Schulunterricht****Seiten 153 bis 217**

Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin, 6. bis 8. Juni 1900, Deutsche Schulkonferenzen, Bd. 2, Halle 1902

WILSING, NILS: Die Praxis des Lateinunterrichts I, Freising 21968

**Allgemeine und Neue Deutsche Biographie [Online-Ressource]**

ASMUS, WALTER: „Herbart, Johann Friedrich“, in: Neue Deutsche Biographie 8 (1969), S. 572–575

MASUR, GERHARD / ARENS, HANS: „Humboldt, Wilhelm“, in: Neue Deutsche Biographie 10 (1974), S. 43–51

DILTHEY, WILHELM: „Süvern, Johann Wilhelm“, in: Allgemeine Deutsche Biographie 37 (1894), S. 206–245

HOLTZ, BÄRBEL: „Raumer, Karl Otto“, in: Neue Deutsche Biographie 21 (2003), S. 204–205

KRAUS, HANS-CHRISTOF: „Rust, Karl Josef Bernhard“, in: Neue Deutsche Biographie 22 (2005), S. 301

GATTER, NIKOLAUS: „Schulze, Johannes Karl Hartwig“, in: Neue Deutsche Biographie 23 (2007), S. 726–727

BAUMEISTER, A.: „Wolf, Friedrich August“, in: Allgemeine Deutsche Biographie 43 (1898), S. 737–748

**Lehrpläne****Bayern**

<http://www.isb-gym8-lehrplan.de> > Lehrplan (Pflicht-/Wahlpflichtfächer) > III Jahrgangsstufen-Lehrplan > Jahrgangsstufe 5 > Latein (FS1) > Deutsch-lateinische Übersetzung

**Berlin**

Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I Jahrgangsstufen 7–10, Gesamtschule und Gymnasium, Latein, hrsg. von Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin, 2006/2007



**Ann-Catherine Liebsch: Die deutsch-lateinische  
Übersetzung im Schulunterricht**

**Seiten 153 bis 217**

***Brandenburg***

Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Latein, hrsg. vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Land Brandenburg, 2008

***Hessen***

Lehrplan Latein, Gymnasialer Bildungsgang, Jahrgangsstufen 5G bis 9G und gymnasiale Oberstufe, hrsg. vom Hessisches Kultusministerium, 2010

***Sachsen-Anhalt***

Rahmenrichtlinien Gymnasium, Latein, hrsg. vom Kultusministerium Sachsen-Anhalt, 1999

***Rheinland-Pfalz***

Lehrplan Latein (Sekundarstufe I), hrsg. vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur, Rheinland-Pfalz 2009

Ann-Catherine Liebsch  
Hermann-Scheffler-Str. 6  
16540 Hohen Neuendorf  
anderegwen@gmx.de