

ferenzierter Unterricht wird ermöglicht, es wird auch eine Anleitung zum selbstständigen Arbeiten angeboten, etwa durch Rechercheaufgaben. Das Lesebuch ist uneingeschränkt für die Verwendung in der Lektürephase der Jahrgangsstufe 11 zu empfehlen. Man darf auf ähnliche wohldurchdachte Konzeptionen der beiden Folgebücher gespannt sein.

DIETMAR SCHMITZ

Oswald, R., Bauer-Zetzmann, M., Einfalt, M., Goda, K., Graf, S. (2016): *Artes. Latein-Grundkurs neu. Das kompetenzorientierte Lehrbuch für den Latein-Grundkurs*, Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky GmbH, 188 S., EUR 26,17, (ISBN: 978-3-230-04269-9).

Artes wurde für die in Österreich größte Gruppe der Lateinlernenden konzipiert, d. h. für sog. Realgymnasien, an denen die Grammatikphase in der 9./10. Klasse (deutscher Zählung) auf eineinhalb Jahre gebündelt ist, um die themenzentrierte zweieinhalbjährige Lektürephase vorzubereiten. Auch wenn das Wiener Bildungsministerium keine Auskünfte über Verkaufszahlen erteilt, was dank der *Schulbuch-Aktion* sehr einfach wäre, ist davon auszugehen, dass *Artes* keinen Boden gegen Kautzkys und Hisseks „Standardwerk“ *Medias in res* gewinnen konnte. In Südtirol lässt sich anhand der Schulbuchlisten feststellen, dass nach wie vor nur *Medias in res* benutzt wird, außer an einem Gymnasium in Brixen, dessen Lateinlehrer allerdings, wie in Südtirol üblich, nicht Latein studierten.

*Medias in res* zeichnete sich bei seiner Neueinführung durch eine gelungene Beschränkung auf das Wesentliche aus („Weniger ist mehr!“), übernahm Methoden aus der Didaktik moderner Fremdsprachen, die Progression ist wohl-

durchdacht, der Vokabelzuwachs klug dosiert, Textauswahl und -präsentation sind humorvoll, schülergerecht und auf historisch-mythische Figuren zugeschnitten (Allgemeinbildung), Wichtiges wird geschickt wiederholt, um den Lernaufwand zu minimieren.

Ganz anders dagegen *Artes*. Die Lektüretexte sollen von Anfang an noch viel „originaler“ wirken, die Aufmachung der Lektionen wirkt gelehrt und gedrängt (positivistische Faktenflut) und die Grammatik wird, geradezu dogmatisch, nur induktiv erschlossen (einschließlich einfachster Paradigmen wie der Konjugation *esse* im Präsens Indikativ). Kühn mutet das Unterfangen in jedem Fall an, auch weil mit Ausnahme von Renate Oswald alle *Artes*-Autoren Studenten ohne Unterrichtserfahrung waren, also eine Selbstkorrektur durch Erprobung vor der Veröffentlichung ausgeschlossen war.

Bereits die „Einführung“ (S. 6f) ist Programm. Dicht gedrängt werden Fakten unklarer Herkunft (z. T. fehlerhaft) vorgesetzt. So müssen die Schüler gleich in der ersten Lateinstunde alle romanischen Sprachen (auch kleine Nicht-Amtssprachen wie Asturisch) enzyklopädisch vollständig kennenlernen. Für „Ladinisch in Italien“ gibt *Artes* 100.000 Sprecher an, aktuelle Statistiken weisen aber für alle drei betroffenen Provinzen zusammen nur 40.000 ladinischsprachige Bewohner aus, von denen viele, vermutlich sogar die meisten, im Alltag mehr Deutsch bzw. Italienisch als Ladinisch sprechen (vgl. Wikipedia/„Lingua ladina“: 20.548 + 18.550 für Südtirol bzw. das Trentino [Stand 2011], sowie 2.031 in der Provinz Belluno [lt. Umfrage 2006]). Landkarte (bzw. Legende) und Tabelle passen nicht zusammen, so fehlt in letzterer Frankoprovenzalisch. Was mit „Venetisch“ in „Friaul, Venetien, Istrien“ als einer modernen romanischen Sprache gemeint sein soll, bleibt

ein Rätsel, in der Landkarte fehlt „Venetisch“, das es nur in der Antike und nicht als Tochter des Lateinischen gab. Falsch sind auch die Zahlen für das Spanische: Lt. *Artes* sprächen 330 Millionen Spanisch als Muttersprache bzw. 415 Millionen „inkl. Zweitsprecher/innen“, aber aktuelle Statistiken (vgl. Wikipedia) weisen 440 Millionen Muttersprachler bzw. 572 Millionen samt Zweitsprachlern aus.

Auf romanische Sprachen greift *Artes* immer wieder zurück, ohne damit aber Übersetzungskompetenzen zu vermitteln: Auf S. 97 ist eine Übersicht der Wochentage in fünf romanischen Sprachen plus Englisch abgedruckt (Wikipedia/ „Names of the days of the week“?). Die Schüler müssen die ohnehin in der richtigen Reihenfolge aufgezählten Namen rein mechanisch in eine Tabelle schreiben (ohne die Aussprache zu kennen), bloß um herauszufinden, dass im katalanischen Wort für *Samstag* das lat. Wort für Tag enthalten ist! Auf S. 124 stehen Wörter auf *-ment(o)* aus fünf Sprachen, wobei diese Wortformen ohnedies alle fast identisch sind und keine große Erkenntnis versprechen – was also ist gewonnen, wenn Schüler ohne Denkleistung Wörter wie „Medikament, it./span. *medicamento*, engl. *medicament*“ nebeneinander schreiben und dabei zwei Wörter lernen, die im Italienischen bzw. Englischen gar nicht gebräuchlich sind?

Das fehlende Gespür für Wichtiges wird in der Kulturkunde am augenscheinlichsten. Teilaspekte des Kalenders begegnen zwar in verschiedenen Lektionen, man vermisst aber wichtige Hinweise auf das Fehlen der 7-Tage-Woche, die Zahlwörter in Monatsnamen (Septem-ber usw.), die Monatstage-Berechnung anhand dreier Fixtage, das Fortbestehen des Julianischen Kalenders in der Ostkirche, was aufschlussreich und fächerübergreifend wäre.

Falsch ist übrigens (S. 122), dass erst Caesar den Mond- durch einen Sonnenkalender ersetzt hätte, auch zuvor gab es Einschaltungen, um das Sonnenjahr zu retten (Lunisolar kalender), auch wenn 46 v. Chr. bei Einführung des Julianischen Kalenders bereits wieder 90 Tage fehlten bzw. interkaliert werden mussten.

Die Synchronisation des Mond- mit dem Sonnenkalender geschah zwar nicht so regelmäßig, wie es die Schaltregel in einer Tetraeris vorgesehen hätte (355+377+355+378), doch kann man sicher nicht von einem reinen Mondkalender vor Caesar sprechen, da die Feste eben nicht, wie der Ramadan, durch alle Jahreszeiten wanderten. Es hilft auch wenig, wenn zur Religion (S. 152f) ausgeführt wird, die Römer hätten eine Sonnen-Gott verehrt und mittels Hieros-Gamos-Zeremonien die Fruchtbarkeit zu steigern versucht. Beides ist für Rom bedeutungslos, erheller wäre eine vertiefende Erklärung der *interpretatio Romana* (samt Hinweis auf ursprünglich nicht-anthropomorphe Vorstellungen und *numina*-Verehrung) und *interpretatio Germanica*, die auf S. 97 nebenbei erwähnt wird.

Mitunter sind Fehler in der Kulturkunde vielleicht sogar gewollt, weil *politically correct*: Frauen hatten nämlich, anders als *Artes* erklärt, seit dem 3. Jhd. v. Chr. kein *prænomen*, d. h. keinen individuellen Namen! *Artes* schwächt aber ab: der „Vorname der Mädchen wurde nur selten benutzt“ (S. 8), habe also existiert, wobei *Artes* verräterischerweise doch nur männliche Vornamen aufzählt! Die Theorie von einer Namenswahl am 8./9. Tag nach der Geburt stammt aus Macrobius, wo es nicht darum geht, Namensbestandteile als vererbt oder gewählt zu erklären, zumal zu dieser Zeit auch Knaben keine *prænomina* mehr erhielten. Macrobius beweist also keinen von den Eltern frei gewähl-

ten Vornamen für Frauen und der Name Lælia, der in Lektion 1 als Vorname benutzt wird, ist ein *nomen gentile*! Auch die El-Fayum-Mumienportraits, die Oswald bereits für ihren Alltag im antiken Rom als Titelseite nutzte, zeigen Griechen oder Ägypter, keine Römer – was also lernen Schüler aus solchen Bildern ohne Verweis auf kunstgeschichtliche Zusammenhänge?

Zurück zur „Einführung“: *Artes* fordert dazu auf, 22 „Wendungen für den Alltag unbedingt“ auswendig zu lernen: „Purgamentum! Du Dreckhaufen“; „Licetne mihi ire ad latrinam?“ – Kompetenzorientierung vermisst man aber auch in den ersten Arbeitsaufträgen (S. 6), die an Beschäftigungstherapie grenzen. Zu gängigen lateinischen Grammatikbegriffen sind deutsche Entsprechungen zu suchen – bloß: Ausdrücke wie „Leideform, Bindewort, Satzgegenstand“ oder später: „2. Mittelwort“ (S. 118) kennen 14-15-Jährige nicht, da im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht längst nur noch lateinische Begriffe benutzt werden. „Genetiv“ (S. 29 und passim) ist zudem eine seltene Nebenform!

Überhaupt sind die *Artes*-Autoren mit der Terminologie nicht immer vertraut, statt *Präpositionalgefüge* heißt es „Vorwortblöcke“, *Konjugationsklassen* sind „Verbalklassen“ (S. 16), immer wieder tauchen Hilfsbegriffe aus der Grundschule auf, z. B. „Hauptwort“ (passim). Manches ist schlicht falsch: *Nomen* ist nach heutiger Terminologie Oberbegriff für Substantiv, Adjektiv und Pronomen – in *Artes* wird „Nomen“ aber synonym zu: *Substantiv* „Hauptwort“ verwendet, was heillos veraltet ist. Der Akkusativ heißt unlateinisch: „4. Fall“ (S. 19), der seltene Ausdruck *Gliedsatz* wird falsch als Gegenbegriff zu *Hauptsatz* verstanden, also mit dem geläufigeren Begriff *Nebensatz* verwechselt: „[Der *Relativsatz*!] ist ein Attribut... leitet

einen *Gliedsatz* [!] ein“, S. 59, oder „Begleitheft für Lehrer/innen“, S. 60. Relativsätze sind aber eben keine *Gliedsätze*! Langatmige Erklärungen wie: „An den Stamm schließt sich die Endung an, die Aussagen über Person und Zahl zulässt“ (S. 17) wären nicht nötig, wenn man für Stamm/Endung ein konkretes Beispiel mit Visualisierung anführte. Befremdlich ist auch der Ausdruck „Stützpartizip“ (S. 103), den die *Artes*-Autoren als bekannt voraussetzen.

Und schließlich werden in der „Einführung“ die an sich einfachen Aussprache-Regeln (laut *Artes*: „Richtlinien“!) umständlich und falsch erklärt (S. 7): Der Buchstabe *c* werde wie *k* gesprochen, also wie in der klassischen Zeit, doch als Beispiel führt *Artes* ausgerechnet: „Käsar“ an, mit vulgärlat. Aussprache des *ae* als Monophthong „ä“, die laut *Artes* erst im „Mittelalter“ (das von 500 bis 1500 reicht!) üblich gewesen sein soll. Die *Artes*-Aussprache „Käsar“ hätte es also lt. *Artes* nie geben dürfen! Für Schüler unverständlich ist z. B. die Ausdrucksweise, dass: „*c* wie *k*“ gesprochen werde, aber „oft auch „*c*“ vor den hellen Vokalen oder auch „*z*“ (wie es im Mittelalter gesprochen wurde)“, somit hätte es also gleich drei Aussprachen (*c* als *c*, *k* und *z*?) gegeben, alles ohne Hinweis auf Diachronie und Erklärung des angeblichen Unterschiedes zwischen der späteren Aussprache *c* und *z*. Dass „*ti* ohne den Zischlaut“ gesprochen worden wäre, ist falsch: erstens wurde *ti* (nachklassisch) vor Vokal als *Affrikata* gesprochen, zweitens betraf das nur die Stellung vor Vokal (nicht *ti* in allen Positionen, z. B. *-tis*) und drittens wurde *t* nicht erst im Mittelalter affriziert, wie *Artes* annimmt, sondern im 2. Jhd. Auch die Bemerkung, dass „ab dem Mittelalter *auch* [!?] *na-zi-o* üblich“ wurde, ist seltsam: konnte man frei wählen? Auf welcher Silbe einsilbige Wörter betont

werden, müsste nicht erklärt werden bzw. ist die Feststellung, dass diese „immer betont werden“, vermutlich falsch, da für Satzmelodie und Satzrhythmus (Suprasegmentalia) andere Regeln gelten als für isolierte Wörter. Auch dass zweisilbige Wörter immer auf der ersten Silbe betont werden, ist unwahrscheinlich (*ad+huc!*). Dass die vorletzte Silbe betont wird, wenn sie lang ist, stimmt zwar, doch dass sich deren Quantität „fast automatisch“ ergäbe, ist falsch – auf Länge-Regeln geht *Artes* auch nicht ein.

Dem hehren Ziel, möglichst originalnahe Texte zu bieten, wird das Ziel der klaren Grammatikpräsentation und Progression untergeordnet.

Gleich in Lektion 1 begegnen Grammatikerscheinungen, die aus Sicht der Übersetzungskompetenz irrelevant sind: Vokativ/Lokativ. Grammatik-Kapitel werden des Öfteren in Vokabellisten ausgelagert, z. B. S. 21: *putare* bedeutet „glauben“, aber: „(+ doppelter Akkusativ) halten für“. Woher aber soll ein Anfänger den Begriff *doppelter Akkusativ* kennen? Verwirrend ist auch, dass ab Lektion 1 alle Stammformen unerklärt angeführt werden. Im Zusatz-Text zu Lektion 2 werden ohne Grund Deponentien eingebaut, die vor dem Hintergrund der soeben erlernten Aktiv-Konjugation nur Verwirrung stiften. Übungen wirken oft zweckfrei, so sind auf S. 19 Possessiv- und Personalpronomina in einem deutschen Text zu unterstreichen. Offenbar gehörte diese Übung ursprünglich zu Lektion 3, wo zeitaufwändig das Paradigma der Personalpronomina samt deutscher Übersetzung erschlossen werden soll (S. 23), doch zuvor müssen sich die Schüler durch einen inhaltslosen Brief quälen („in umbra dormis, ancillæ te adiuvant, ...“), der nur mithilfe von 13 Zusatzvokabeln in Randnotizen und unbekannter Grammatik zu bewältigen ist (Präpositionen mit dem unbekanntem Abl. usw.).

Die Vokabel-Arbeit wird durch die Priorisierung der Originalnähe der Texte ad absurdum geführt. Manche Lektionstexte enthalten überwiegend sinnloses Spezialvokabular ohne Kompetenzorientierung. Für die 5. Klasse (1. Lernjahr) schreibe der Lehrplan *Gegenwartsrelevanz* vor: „Einblick gewinnen in die antike Kultur und ihr Fortwirken bis in die Gegenwart“. Lektion 2 ist jedoch nur mittels einer Unzahl architektonischer *termini technici* zu bewältigen, die auch den *Artes*-Autoren unheimlich wurde, sodass sie diese auf 16 Rand- und zwei Fußnoten, einen langatmigen kulturkundlichen Aufsatz, eine beschriftete Skizze sowie den eigentlichen Vokabelteil auf der folgenden Seite (S. 14f) aufteilten, aber widersprüchlich übersetzten: *taberna* wird in der Randnote: „Laden, Wirtshaus“ übersetzt, im Kulturkunde-Aufsatz: „Werkstätte“ (S. 14). Das *vestibulum* ist in der Skizze falsch, d. h. im Hausinneren, hinter der Eingangstüre, eingezeichnet, *fauces* und *vestibulum* sind vertauscht – das *vestibulum* gehört hinaus an die Straße. Die Legende zum Peristylhaus enthält Fachvokabular, das in der Skizze nicht vorkommt (*culina*), umgekehrt werden *posticum* und *cellæ* der Skizze nirgends erläutert. Dass Atriumhäuser stets mit Fließwasser und Fußboden-/Wandheizungen ausgestattet gewesen wären, darf bezweifelt werden, allein schon, weil nicht viele Häuser erhalten sind. Die *Artes*-Autoren verallgemeinern Zustände, die Plinius über sein Luxus-Landgut Laurens berichtet. Wenn aber alle Häuser Fußbodenheizung gehabt hätten, wieso sollte sich Plinius seiner *hypocausta* rühmen? Fließwasser gab es übrigens nicht einmal in besagtem Laurens!

Die von den Schülern zu leistende „Übersetzung“ besteht somit aus einem Suchspiel mit Wörtern, die auf Fußnoten, Randnotizen, Begleittexte usw. verstreut sind, wobei auch

Grammatik in Vokabellisten ausgelagert wird, etwa der Ablativ „in tablino“. Von den 117 Wörtern des Lektüretextes entfallen elf auf erfundene Eigennamen, 16 auf belanglose Randnotizen, 16 auf Belehrungen im kulturkundlichen Text und zehn auf die Legende zur Haus-Skizze, nur 31 stehen im „Vocabularium“ (S. 15), das offenbar den (viel zu großen) Lernwortschatz darstellen soll, der künstlich aufgebläht wird: Aus Lektion 1 wäre den Schülern *sæpe* vertraut, mit dem man in Lektion 2 *plerumque* (Plinius IX, 36: *evigilo plerumque...*) ersetzen könnte, um die Vokabelzahl zu verkleinern und den Lerneffekt durch Wiederholung zu steigern (S. 18).

Es dient auch keiner Kompetenz, wenn Anfänger in der dritten Latein-Woche Wörter wie *compluvium*, *peristylum* und Ortsnamen wie *Forum Holitorium* lernen, wobei *termini technici* mitunter sogar in der Fachwelt unklar sind. *Xystus* (S. 18) wird z. B. falsch als „bedeckter Säulengang“ erklärt, bei den Römern aber war er eine „freie Terrasse mit Blumenbeeten“ (Dr. Menges Großwörterbuch), auch aus Plinius II, 17 ergibt sich, dass der *xystus* stets vor dem Säulengang lag, also eine unbedachte Terrasse ist (*ante cryptoporticum xystus violis odoratus*) – mit Sicherheit kann er kein „bedeckter Säulengang“ sein, dann wäre er mit der *cryptoporticus* identisch, die *Artes* als „Wandelhalle“ übersetzt (S. 18). Auch in IX,36 beschreibt Plinius einen Gegensatz: *in xystum me vel cryptoporticum confero*, also muss der *xystus* offen sein. Was kulturkundlich interessant wäre, übergeht *Artes*, etwa dass Römer liegend essen, was einer Erwähnung beim *triclinium* wert wäre. Zeitangaben werden nicht erklärt, „hora prima“ nur wörtlich übersetzt.

Auch nach Lektion 2 haben Schüler also nur wenig erfahren, was sie der Kern-, d. h. der Übersetzungskompetenz, näherbrächte.

Die *induktive* Grammatik wirkt gekünstelt und ineffizient, in jedem Fall fehlen klar strukturierte, übersichtliche Tabellen und Graphiken für effizientes Memorieren. Statt den Schülern die drei langvokalischen Konjugationen in einer Tabelle kurz und einprägsam darzubieten, müssen die Paradigmen erst in einer unansehnlichen Tabelle erschlossen werden (S. 17) – freilich mit Anregungen und Erklärungen, die auch Sprachwissenschaftler überfordern! Dass in der 1. P. Sg. nicht *\*\*voca* steht, wie Schüler „erschließen“ müssten, soll Fußnote 1 erklären: „Das -a- wird in diesem Fall [?!] von der Endung verschluckt“, also versagte gleich bei der ersten Form die *induktive* Methode, da in Fußnoten erst recht Regeln nachgereicht werden. Die anschließende Frage: „Kannst du dir einen Grund dafür denken?“ ist verstörend, wie sollte ein Anfänger nach wenigen Wochen Lateinunterricht erklären, was selbst der Vergleichenden Sprachwissenschaft schwerfällt? Auch in der 3. P. Pl. der i-Konjugation versagt die *Artes*-Methodik, denn wieso in dieser langvokalischen Konjugation der Bindevokal der (den Schülern unbekannt) Konsonantenstämme steht, kann kein Schüler *induktiv* erschließen, auch die „Ente-Regel“ („Für die wichtigste Endungsreihe des Lateinischen gibt es eine einfache Merkregel: Nach O-S-Ten MUSs TISe eNTe.“) erschwert das Memorieren unnötig. Wo in der 3. Pl. ein Bindevokal eingeschoben werden muss, soll übrigens den Schülern eine kryptische Fußnote angeben: „>LV“, die, wie man nach langem Herumblättern und erfolglosem Schmökern im Abkürzungsverzeichnis erkennt, von Lektion 2 auf Lektion 5 verweist.

Wenn aber die *induktive* Methode gegen das Gebot der Effizienz verstößt und nur durch verstreute *deduktive* Grammatik-Angaben gemeistert werden kann, darf sie nicht Dogma sein!

In Lektion 4 werden gleichzeitig alle drei Hauptablative (*temporis/loci, instrumenti, separationis*) eingeführt, allerdings ohne diese altbewährten Bezeichnungen, stattdessen heißen sie: „Mit-, Von-, In- und Durchfall“ (S. 28)! Der *ablativus qualitatis* wird aber später doch mit diesem traditionellen Namen eingeführt! Im Lektionstext begegnen seltene Ausnahmen wie „loco publico“ ohne Präposition, kurz darauf steht: „in hortis“ mit Präposition – ohne Erklärung! Was hingegen im Grammatikteil breitgetreten wird, dürften auch Lehrer nicht auf Anhub verstehen: „Der Ablativ kann als Umstandsergänzung mit oder ohne Präposition (Vorwort) und als Präpositionalobjekt (Vorwortergänzung) auftreten, nur ganz selten ist er ein Objekt.“ Im kompetenzorientierten, auf Übersetzung ausgerichteten Unterricht sollte es einerlei sein, ob ein Ablativ *Umstandsergänzung* oder *Präpositionalobjekt* ist, auch der mitgelieferte Beispielsatz rechtfertigt die metasprachliche Unterscheidung nicht: „Dominus in horto (*Umstandsergänzung*) narrat de amica sua (*Präpositionalobjekt*).“ Wie einfach wäre es, beides als *Präpositionalausdruck* zusammenzufassen? Auf S. 29 werden übrigens die Präpositionalobjekte als: „Ergänzung [!] zu einem Prädikat“ bezeichnet, um die Verwirrung vollkommen zu machen. Ungeschickt ist, dass in derselben Lektion auch gleich der „Genetiv“ (veraltete Nebenform!) umständlich erläutert wird. Da alle Beispiele exakt dem Deutschen entsprechen, ist hier keine *kontrastive* Erklärung nötig (mit falschem Wortgebrauch „Nomen“). In der Satzmodell-Graphik werden die Kategorien *Wortart* und *Satzglied* verwechselt: „Adverbia“ sind *Wortart*, nicht *Satzglied*! Die auf S. 28 eingeführte Unterscheidung von *Umstandsergänzung* und *Präpositionalobjekt* wurde schon wieder ad acta gelegt, stattdessen steht jetzt das

Unwort: „Vorwortblock“. Kurzum: Viel Verwirrung bei wenig Erklärungswert. Immer wieder sind (unnötige) Faustregeln auch falsch. Auf S. 28 heißt es etwa, dass „für die Übersetzung der Ablative *immer* Präpositionen benötigt werden“, bloß: *nocte* heißt „nachts“ ohne Präposition.

Der Verzicht auf klare, übersichtliche (deduktive) Grammatikdarstellungen mit Visualisierungen zieht sich bis zum Schluss durch und erschwert das Verständnis erheblich. Anhand eines „rassistischen“, ohnehin frei erfundenen Textes aus Blefkens *Islandia* (1607) sollen die Schüler die Konjunktiv-Regeln für Konditionalsätze erschließen, wobei die Adaption des Textes grundsätzliche Fragen aufwirft: Welchen Sinn hat es, *neulateinische* Texte im Unterricht zu lesen, wenn alles, was nicht zur *klassischen* Grammatik passt, beseitigt wird (S. 170: *postquam exploraverint* wird zu „quaesiverunt“; Abl. *maiori* zu „maiore“, *si facta fuerit* zu „facta sit“ usw.)? Für Schüler störender ist freilich die Grammatik-Darbietung: In „*Si quae virgo*“ steckt das Indefinitpronomen, genau diese Verwendung kennen die Schüler aber dank der fehlenden Progression nicht: laut Vokabelübersicht (S. 186) kam *qui/quae/quod* nur als Interrogativ-/Relativpronomen vor. Das Indefinitpronomen *aliqui* wurde zwar in Lektion 22 erwähnt, aber nur in der Vokabelliste ohne *ali-*lose Formen. Auch in der Grammatik-Übersicht S. 4f wird das Indefinitpronomen nirgends erwähnt. Wie aber sollen Schüler den Satz mit „*si quae*“ dann übersetzen? Die drei Konditionalsatzarten, die man konventionell, *deduktiv*, mit einer Tabelle übersichtlich präsentieren könnte, werden umständlich umschrieben, nachdem die Schüler anhand der aus dem Blefken-Text entnommenen Beispielsätze erraten mussten, welche Bedeutung diese haben. Die Konditionalsatz-Typen *Potentialis* und *Irrealis*

werden obendrein in der blauen „Zusammenfassung“ (S. 173) mit dem Optativ zusammengeworfen, der aber anderen Tempus-Regeln folgt! Der Satztyp: „utinam + Konj. Präsens = Perfekt“ (mit dieser falschen Gleichsetzung) wird nicht als Optativ, sondern als „Potentialis“ bezeichnet, obwohl nur bei letzterem kein Unterschied zwischen Perfekt und Präsens bestünde (vgl. RHH §§ 215 und 216) – offenbar verloren die *Artes*-Autoren wieder einmal selbst den Überblick! Der Potentialis mit Imperfekt fehlt. Auch die umständlichen Erklärungen, wann die Apodosis im Dt. ein „wohl/vielleicht“ enthält, ist sprachlich unbegründet und hilft Schülern nicht, denn warum soll im Irrealis kein „würde“ stehen, à la: *Wenn ich Millionär wäre, würde ich wohl nicht mehr arbeiten.*

Mitunter stellt sich aber nicht nur die Frage, ob die *Artes*-Autoren lateinische Grammatik schülergerecht *vermitteln*, sondern ob sie diese selbst *beherrschen*.

Auf S. 8 werden im Lektüretext Appositionen vorangestellt (z.B. „Et amicus Sextus puer Romanus est“, S. 8). „[Davus] domino inquit“ ist Küchenlatein, das eingeschobene *verbum defectivum* steht üblicherweise nicht mit Objekt. Die Besitz-Konstruktion mit *habere*, die ab Lektion 1 exzessiv eingeübt wird, klingt unlateinisch („Roma multa fora habet“, S. 8), die Sprechblase auf S. 160 („Nescio nomen eius puellae pulchrae“) ist grammatisch falsch, denn *is/ea/id* ist „demonstrationslos“ und zu einem *Anaphorikum* herabgesunken. Ohne Kontext, also ohne Relativsatz oder vorher bzw. nachher genanntem Bezug steht kein *eius*! Sogar den Vornamen Gaius schreibt *Artes* falsch, nämlich mit der nur in der Abkürzung überlebenden C-Schreibung: „Caius“ S. 18, 114, passim. Aus *Quinctius* wird ein unmöglicher „Quintius“ (Begleitheft für Lehrer/Innen S. 90).

Dass es den Autoren an der nötigen Sprachkompetenz gebricht und dies zu unübersetzbaren Formulierungen führt, soll folgende Textadaption belegen. Aus: *cogito ad verbum scribenti emendantiquer similis* (Plinius IX, 36; H. Kasten / Sammlung Tusculum: „Ich überdenke es. Als ob ich es Wort für Wort niederschriebe und verbesserte.“) machte *Artes*: „ad verba cogito“ (S. 18), wobei also genau jene Verben, von denen *ad verba* abhängt, beseitigt wurden! Das übrig gebliebene *cogitare* passt aber nicht mehr zu *ad verba*, denn es hieß ja „mit Bedacht *auf die Wortwahl hin* (= *auf die Worte hin*) schreibend und verbessernd“, nicht aber „an Worte denkend“. Sogar geläufige Übersetzungen berühmter Sprüche zerstört *Artes*: Aus dem weltberühmten *Hannibal ad portas* wird höchst ungeschickt: „Hannibal [kommt] zu den Toren“ (S. 87), was nie und nimmer ein panischer Ausruf, sondern nur eine gelangweilte Feststellung wäre – alle Welt übersetzt: *Hannibal vor den Toren / an den Toren!*

Auch das *Begleitheft für Lehrer/Innen* weckt Zweifel am philologischen Handwerkszeug der damals noch jungen Autoren, allerdings bezüglich ihrer Deutsch-Kenntnisse: S. 84 etwa heißt es in einem Curtius-Rufus-Text: „Der Palast war aus Holz: deshalb brannte er *als Ganzer* lichterloh“ – bloß: als Apposition benutzt man die Substantivierung *als Ganzes* stets im Neutrum; „als ganzer“ wäre möglich, wengleich stilistisch ungeschickt, dann aber klein geschrieben! Ein Lager wird nicht wie ein Camping-Zelt „aufgestellt“, sondern *aufgeschlagen*. Die „intellektuelle Jugend fühlte sich *durch* die politische Situation abgestoßen“ ist unlogisch, die *Artes*-Autoren meinen vielmehr: *von der politischen Situation* (S. 117) – *durch* wäre als weitere Angabe denkbar, dann aber als

Begründung. Unschön auch: „Zufällig *machte* jemand von Hannibal Erwähnung“ (S. 90): wenn schon hieße es (unnötig veraltet): *Erwähnung tun* + Gen. (und nicht ugs. *von*-Ersatz!) – „Erwähnung machen“ gibt es lt. [dwds.de](http://dwds.de) zwar in flippigen *Social-media*-Textbeispielen, aber ohne Genitiv-Objekt.

Nicht nur als umgangssprachlich, sondern als sprachliche Interferenz ist es zu erklären, wenn *Artes* die Tempora ohne Rücksicht auf deutsche Verwendungsregeln blind, 1:1, überträgt: S. 109 wird Perfekt mit Perfekt übersetzt, „*laudatus sum* = ich bin gelobt worden“, obwohl im Schriftdeutschen das Präteritum als Erzählzeit gilt, nicht das im Süddeutschen universelle Perfekt. *Artes* hätte dies übrigens auf S. 46 auch erklärt, aber später wieder vergessen. Auch wie man griechische Namen umschreibt, gehört zum philologischen Rüstzeug, dennoch wird Ingres' Gemälde mit „*Oidipus*“ betitelt (S. 60) – eine Form, die es weder im Deutschen noch im Lateinischen noch im Französischen und auch nicht im Englischen gibt. Die etymologischen Hinweise müssten ebenfalls durchgesehen werden, denn *flere* (< bh-!) kann nicht mit *flennen* zusammenhängen (S. 63), bestenfalls mit *plärren*.

Die Übersetzungen im *Begleitheft* weisen zuweilen auf fehlendes Latein-Verständnis hin: Im genannten Curtius-Rufus-Text (S. 80) übersetzt *Artes* den stark vereinfachten Text ungeschickt: „Alexander aber konnte weder durch *Berechnung* noch durch den *Anblick* die verwickelten Knoten entwirren.“ „Anblick“ ist schon deshalb unmöglich, weil dieses Wort ja nicht das im Text gemeinte Betrachten des Knotens durch einen Beobachter bezeichnet, sondern bloß das *Aussehen* einer Sache. Durch das Aussehen bzw. „den Anblick“, den der Knoten bot, also die Art und Weise, wie er

aussieht, wird sich dieser freilich nicht lösen. Statt „Anblick“ müsste ein *Nomen actionis* stehen: *Betrachten*, *Inspizieren* o. ä., das eine Handlung des Beobachters bzw. Knotenlösers bezeichnet, daher kommt ja auch der medizinische Fachausdruck *Visus* „Sehkraft“. Im Original heißt es: *unde nexus inciperet [...] nec ratione nec visu perspicere posset*. Der Gegensatz von *ratio* und *visus* heißt also nicht: „Berechnung vs. Anblick/Aussehen“. Richtiger wäre: *nicht einmal durch genaues Betrachten / systematisches Begutachten* (als Hendiadyoin), oder wörtlicher: *weder durch Überlegen noch durch Inspizieren* (rational vs. empirisch).

Im Plinius-Brief IV,11 (Lektion 25) heißt es gemäß *Artes*-Adaptierung: „*Missi statim pontifices, ut eam defoderent*.“ *Artes* übersetzt: „[...] um sie zu *vergraben*“. Genau das sollte es aber im Kontext nicht heißen, wenn von der Hinrichtung einer Vestalin gesprochen wird, denn Vestalinnen wurden nicht *ver-*, sondern lebendig *begraben*, wie auch Menges Wörterbuch für *defodere* eigens anführt und wie *Artes* selbst im Vorspann zum Plinius-Brief erklärt. Was ist geschehen? Bei Plinius steht: *qui defodiendam necandamque curarent*, also: die sie [lebendig] begraben und töten ließen; *vergraben* ergäbe hier vor dem *Töten* keinen Sinn, da das *Vergraben* bereits *Töten* miteinschliesse – „*vergraben*“ könnte aus der Sammlung *Tusculum* stammen: „um sie *vergraben* und töten zu lassen“. Der Livius-Text auf S. 110 (*Lucretia* im Text richtig, aber in der Kulturkunde mit *k!*) wird vereinfacht, aber verfälscht: In *Artes* töten *Lucretias* Freunde *Sextus Tarquinius*, das steht aber bei Livius ganz anders: *Sextus* ging nach *Gabii* und wurde dort von unbekanntem Leuten aus alter Feindschaft umgebracht.

Kurzum:

Die Autoren setzten zwar didaktische Konzepte wie: induktive Methode, originalnahe Lektüre usw. um, allerdings recht dogmatisch. Den Preis zahlen die Schüler mit gedrängtem Kleindruck, umständlichen Grammatik-Erschließungsfragen und dem Fehlen klarer, einprägsamer Übersichten. Wo erfahrene Lehrer zu Visualisierungen greifen würden, verliert sich *Artes* in Textwüsten und langatmigen Erklärungen, etwa beim *Participium coniunctum* und dem *Abl. abs.* Graphisch ließen sich beide leicht verständlich erklären und gegenüberstellen, um zu signalisieren, dass das *P.C.* sich an ein Wort „huckepack dranhängt“ und dieses Wort zu seinem Subjekt macht, während der *Abl. abs.* eine Insel mit eigenem Subjekt ist (S. 142). Und für Schüler am unangenehmsten: Eine wohlüberlegte Progression (konzentrische Ausweitung von Grammatik und Vokabular) mit gezielter Wiederholung des Essenziellen fehlt, Thema ist nur, was gerade in originalnahen Texten anfällt, ohne Systematik.

Grammatik wird aber auch auf Fußnoten und Vokabelteile ausgelagert und so lückenhaft vorgetragen, dass Lektionstexte ohne fremde Hilfe nicht übersetzbar sind. Hinweise auf romanische Sprachen wären wichtig und richtig, wenn sie auf Vorwissen aufbauen oder grundlegende Einsichten vermitteln würden. Genau dies vermisst man aber. Auf S. 142 etwa wird auf den Unterschied zwischen (flektierendem) Latein und (isolierenden) romanischen Sprachen verwiesen, aber sachlich falsch und ohne Erklärung dieses Wandels: „Meistens ist der lateinische Akkusativ der Ausgangspunkt für die *Nominative der romanischen Sprachen*“ (S. 142) *Nominative*, oder allgemein: *Kasus*, gibt es aber in romanischen Sprachen nicht, und wie der Verlust des Kasussystems durch

andere Mittel aufgefangen wurde, erklärt *Artes* nicht, dabei wäre es mithilfe des Englischen gut möglich, diesen typologischen Wandel verständlich zu machen: Die alten Nom./Akk.-Formen werden merkmalslos als Subjekt oder Objekt benutzt, sodass nun Wortstellung oder Betonung entscheidend werden; Genitiv und Dativ als syntaktische Kasus werden durch die Präpositionen engl. *of/to* oder it.: *a/di* ersetzt, semantische (adverbielle) Kasus durch verdeutlichende Präpositionen.

Induktive Grammatik als Dogma läuft rasch Gefahr, zur Beschäftigungstherapie zu werden, etwa wenn die nirgends systematisch dargebotenen Formen von *esse* (S. 10) „mithilfe des Lektionstextes“ den französischen, italienischen und spanischen Formen „zugeordnet“ werden müssen – was aber hilft es Latein-Adepten, wenn sie im Lektionstext eine Form suchen, die „il est / lui è / él es“ entspricht – viel Zeitaufwand ohne Lerneffekt!

Am Rande darf angemerkt werden, dass auch der Herkunftsnachweis auf S. 2 für die mitunter zu klein und dunkel (S. 91: Turners *Snowstorm*) abgedruckten Reproduktionen verwirrend oder falsch ist: Auf S. 42 etwa ist ein Festmahl aus Pompei abgebildet, als Quelle wird angeführt: „42/3: Scala Florenz“ – doch was soll „Scala“ bedeuten? Ein Autor namens Benner wird als „Brenner“, ohne Nennung seines geschützten Werkes, angegeben.

Auf S. 152 wird für das „Fresko aus Trier“ (mit Grammatikfehler) auf das „Rheinische Landesmuseum Trier“ verwiesen – selbiges bestätigte jedoch, dass in den letzten zehn Jahren niemand die Rechte für das Bild anforderte! Auf S. 146 ist ein Bild aus der Casa del Centenario abgedruckt. Als Rechteinhaber wird auf „Luciano Pedicini“ verwiesen, einen berühmten Fotografen, der aber ebenfalls auf

Anfrage bestätigte, weder von einer Copyright-Anfrage noch einer Vergabe des Reproduktionsrechtes zu wissen. Möglicherweise stammt die Reproduktion von: <https://www.agefotostock.com/age/en/details-photo/roman-civilization-1st-century-a-d-fourth-style-fresco-depicting-bacchus-and-vesuvius-volcano-from-the-house-of-the-centenary-at-pompei/DAE-99011095> – dann aber wären die Gebühren für den Abdruck sehr hoch.

Zuletzt sei die Frage erlaubt, wie das österreichische Bildungsministerium ein doch

recht „experimentelles“ Lehrbuch ausprobieren konnte, ohne dass den Gutachtern die vielen Fehler aufgefallen wären. Möglicherweise wirkt sich bereits eine Reform der Lehrerbildung aus: Wer in Österreich z. B. Mathematik- oder Lateinlehrer an Gymnasien werden möchte, studiert nicht mehr Mathematik oder Latein plus Didaktik und Pädagogik, sondern umgekehrt: Pädagogik mit ein paar fachspezifischen Lehrveranstaltungen.

MARTIN PUTZ



**STARK**

und selbstbewusst in eine glückliche Zukunft! Bitte helfen Sie mit, notleidende Kinder und Familien zu unterstützen. Danke!

[sos-kinderdoerfer.de](https://www.sos-kinderdoerfer.de)

 **SOS  
KINDERDÖRFER  
WELTWEIT**

2019/1