

(GORDESIANI) mit der Unterstützung Roms und in Symbiose mit dem Christentum das Europa der Gegenwart geworden.

HANS MAIER'S Leistung besteht darin, dass er zunächst in der Zeit der curricularen Erneuerung der Schule den Platz der Alten Sprachen in Bayern bildungspolitisch gefestigt und dann heute den Begriff der „Allgemeinbildung“ in den Vordergrund künftiger Bildungsplanung gerückt hat.

Prof. Dr. HANS MAIER, selbst Humanist, hat durch seine administrative und wissenschaftliche Arbeit in Bayern das Ziel der Förderung einer an der Antike orientierten Humanistischen Bildung in einem herausragenden Maße unterstützt. Ihm wird deshalb die Elisabeth-J.-Saal-Medaille in Gold verliehen.

Der zu Ehrende bedankte sich mit einem existentiellen Bekenntnis, Seneca zitierend: *Otium sine litteris mors est et hominis vivi sepultura.* [Vgl. epist. 82,3; Anm. d. Red.]

IV. Epilog

Es erübrigt sich zu melden, dass die Organisatoren die Festveranstaltung musikalisch durch Orchester und Chor zweier Münchner Gymnasien prächtig umrahmen und abschließend mit einem noblen Empfang lukullisch ausklingen ließen, so dass sich die Antike samt ihren Bewahrern und Bewunderern an diesem festlichen Abend von ihrer schönsten Seite darstellen konnte.

Oder war alles nur der frisch aufpolierte „Elfenbeinturm“? - Drinnen glänzten Athen und Rom, draußen tönen Maastricht und Schengen. Deshalb merke: Anders als aus einer CD-ROM der Homer-Unterricht Albert von Schirndings zögen die Alten Sprachen aus einer Präsenz in den Medien und einer Präsentation einer so glanzvollen Veranstaltung im Feuilleton der Süddeutschen Zeitung oder im Phoenix-Kanal unvergleichlichen Nutzen für ihre wohlbegründeten Anliegen.

ALFRED SELMAIER, München

Überlegungen zum Konzept des lateinischen Sprachunterrichts

Joachim Gruber zum 60. Geburtstag

Die übliche Methode, die Kinder in den Schulen zu unterrichten, kommt mir ganz so vor, als ob jemand den Auftrag bekommen hätte, mit Mühe und Fleiß eine Weise oder Methode auszudenken, mittels derer Lehrer wie Schüler nur mit ungeheurer Arbeit, starkem Widerwillen und endlosen Mühen und erst nach sehr langer Zeit zur Kenntnis der lateinischen Sprache hinführen bzw. geführt werden können.

Eilhard Lubinus, 1617

1. Die Situation

Es ist ein merkwürdiger Widerspruch: Seit der Curriculumreform vor 25 Jahren werden die Lateinbücher immer bunter, immer anregender, immer einfallsreicher, die Lehrpläne immer anspruchsvoller, und Lern- und Unterrichtshilfen stehen in immer größerer Fülle zur Verfügung - und doch fehlt es bei vielen Schülern an Begeisterung, sind die Ergebnisse des Unterrichts oft dürftig, die Sprachkenntnisse nicht selten erbärm-

lich. Sogar im Anfangsunterricht scheint die Motivation der Schüler manchmal schon nach kurzer Zeit aufgebraucht zu sein, und die Klagen über ein ungeliebtes, wenn nicht sogar verhasstes Fach sind weithin zu hören. Wenn selbst Eltern, die davon überzeugt sind, daß die Alten Sprachen für die Bildung eines jungen Menschen wichtig sind, erklären, noch einmal würden sie ihrem Kind Latein nicht „antun“, so müssen wir uns fragen, ob wir mit dem Konzept des Sprachunterrichts auf dem richtigen Weg sind.

Enttäuschung entsteht vor allem dann, wenn der Unterricht mit Misserfolg verbunden ist und wenn das Ergebnis eines mehrjährigen Lateinunterrichts so gering ist, dass man sich fragt, ob sich der Aufwand gelohnt hat. Man täusche sich nicht: Auch wenn das Fach heute weit mehr ist als Sprachunterricht, weil es auch historische, philosophische und literarische Kenntnisse vermittelt und eine Einführung in die antike Kultur bietet, so wird es doch unglaublich, wenn jemand,

der jahrelang Latein gelernt hat, am Ende nicht einmal die simpelste Inschrift und das schlichteste lateinische Zitat übersetzen kann. Dann wird das Fach zur Farce, denn die sogenannten Sachkenntnisse bleiben ohnehin immer bruchstückhaft und drohen schnell verloren zu gehen. Wenn der Sprachunterricht aber auch noch den Anschein erweckt, er entferne sich von den traditionell geschätzten Tugenden der Systematik, der Klarheit und Durchschaubarkeit der sprachlichen Form, des logischen Aufbaus, kurz all jener Elemente, die zu der trotz aller berechtigten Kritik immer noch nicht völlig gelegneten „formalen Bildung“ führen - dann gerät das Fach in wirkliche Legitimationsnot.

Wer von Misserfolg im Unterricht spricht, bekommt meist schnell zu hören, die heutigen Schüler seien eben für Latein nicht mehr geeignet. Hier muss man, glaube ich, eine grundsätzliche Entscheidung treffen. Wenn wir der Meinung sind, Latein sei ein Fach, dem nur die besonders Begabten gewachsen sind, dann brauchen wir über die oben genannten Probleme nicht weiter zu reden. Besonders begabte Kinder könnten Latein auch mit ungeeigneten Methoden lernen. Wir dürfen uns dann allerdings nicht wundern, wenn die Zahl der Lateinschüler weiter abnehmen wird. Wenn man jedoch überzeugt ist, dass die Alten Sprachen für die allgemeine Bildung eines jungen Menschen etwas Wesentliches beitragen, dann wird man wünschen, dass möglichst viele Schüler, die das Gymnasium, so wie es heute ist, besuchen, auch in den Alten Sprachen unterrichtet werden.

Gewiss sind die Schüler im letzten Viertel des Jahrhunderts nicht gescheiter geworden, und ihre Konzentrationsfähigkeit ist nicht gestiegen. Es wäre daher verfehlt, wenn wir die „traditionell hohe Hürde zu Beginn des Lateinunterrichts“¹ noch erhöhen wollten. Leider geschieht genau das, und gerade die jüngste Generation der Lehrbücher scheint die Anforderungen noch zu verschärfen. Wir dürfen jedoch die Schüler, die - freiwillig! - Latein gewählt haben, nicht durch Schwierigkeiten enttäuschen und entmutigen, die sachlich nicht begründet werden können. Die Fachschaft Latein des Karlsgymnasiums München hat diese Forderung in erfreulicher Klarheit

ausgedrückt.² Vor kurzem plädierte Rupert Farbowski für ein Umdenken, da der Lateinunterricht „einem heutigen Durchschnittslateiner Leistungen abverlangt, die keinem (...) Internatschüler in den Fünfzigern oder Sechzigern abverlangt worden sind“.³

Inwiefern sind die Anforderungen gestiegen? Über die heute bei Latein als zweiter und späterer Fremdsprache weithin übliche sogenannte „horizontale Einführung“ soll hier nicht diskutiert werden.⁴ Dass sich die Anforderungen, die an den Anfänger gestellt werden, dadurch erhöht haben, dürfte wohl niemand bestreiten. Dafür nur ein Beispiel: In einem neuen Lehrbuch enthält die erste Lektion Verben der a-, e-, i- sowie der konsonantischen Konjugation und der i-Stämme (*clamat, gaudet, audit, plaudit, facit*) und Substantive der a-, o- und konsonantischen Deklination (also auf *-a, -us, -um, -or, -ar, -er, -us/-eris, -l* und *-o*). Neutrum Plural *-a (verba)* steht neben Femininum Singular *turba*. Neben Substantiv und Verb sind in dem Lesestück noch folgende Wortarten vertreten: Adjektiv (allerdings in einer Fußnote übersetzt), Adverb, Interjektion, beordnende und unterordnende Konjunktion und Verneinung. Kann im Kopf des Anfängers etwas anderes als Chaos zurückbleiben? „Töricht ist, wer die Schüler so viel lehren will, wie er wünscht, und nicht so viel, wie sie fassen können“, schreibt Comenius in seiner Großen Didaktik⁵.

Doch auch davon abgesehen haben sich die Rahmenbedingungen des Lateinunterrichts so geändert, dass die Schwierigkeiten für die Schüler größer geworden sind: Seit der Curriculumreform ist der Lateinunterricht insgesamt und in der Wochenstundenzahl verkürzt worden. Vorher dauerte der Sprachunterricht bei Latein als erster Fremdsprache fünf Jahre und bestand aus fast nichts anderem als Grammatikunterricht. Der Unterricht beschränkte sich auf Wortschatz- und Grammatikvermittlung, von Sprach- und Textreflexion, von Textgrammatik war nicht die Rede, von antiker Kultur hörten die Schüler nur dann etwas, wenn der Lehrer einmal ins Plaudern kam - dass man für die Schulaufgabe auch „Sachinformationen“ lernen müsste, hätte man für völlig abwegig gehalten.

Heute hat ein Schüler in kürzerer Zeit und bei geringerer Wochenstundenzahl trotz der Reduktion des Wortschatzes und des Grammatikstoffs mehr zu bewältigen, da der Grammatikstoff komprimiert wurde, so dass die Phänomene weniger häufig auftreten und deswegen weniger leicht gelernt werden können. Zum Wortschatz und zur Grammatik kamen außerdem als neue Lernziele Sprach- und Textreflexion hinzu, schließlich auch der Lernbereich „Antike Kultur“. Das ist erfreulich und für einen modernen Sprachunterricht notwendig - aber es ist einfach eine Tatsache, dass für die Wortschatz- und Grammatikvermittlung damit weniger Zeit zur Verfügung steht.

Der entscheidende Grund für die größeren Schwierigkeiten des Fachs liegt jedoch in einem neuen Prinzip der Stoffvermittlung, das in der Didaktik und in den Lehrbüchern wie ein ehernes Gesetz zu gelten scheint: in dem Grundsatz, Latein durch (originale) Texte zu vermitteln.

Man hat dieses Prinzip mit dem neuen Konzept des Sprachunterrichts begründet, der nicht mehr als Eigenwert, sondern vorrangig als Mittel zum eigentlichen Ziel des Lateinunterrichts, der Lektüre und Interpretation lateinischer Originaltexte, verstanden wurde.⁶ Durch die Verwendung lateinischer Originaltexte sollten Sprach- und Lektüreunterricht möglichst eng miteinander verzahnt, im Idealfall sogar zur Deckung gebracht werden können. Der Stoffvermittlung durch Einzelsätze schien damit der Boden entzogen zu sein. Denn Ziel war auch im Sprachunterricht „stets die Entwicklung der Fähigkeit des Schülers, sich mit Originaltexten auseinanderzusetzen“.⁷ Man musste sich nun „bewußt von der Vorstellung abwenden, der einführende Sprachunterricht in der Sekundarstufe I sei primär und vor allem Grammatikunterricht“.⁸ Die Grammatik dürfe „nicht den Ausgangspunkt der Beschäftigung mit dem Text bilden“,⁹ hieß es nun. Zuerst müsse der „Inhalt des Textes und seine sprachliche Gestaltung umrißhaft“ erfasst werden.¹⁰ Dabei sei es „unerläßlich, daß sich der Lehrer in seinem verständlichen Verlangen, auf offenbar werdende Defizite in den grammatischen Kenntnissen oder auf eine neue grammatische Erscheinung einzugehen, zügeln kann“.¹¹ Erst in einer dritten Phase der Texterschließung erfolge die Gramma-

tikarbeit, die allerdings auf die Satzebene bezogen sei, es könnten sogar „ad hoc entworfene Mustersätze“ als weiteres Material herangezogen werden.¹² Ein Problem der Originalsätze sei, dass sie Inhalte, nicht Grammatik vermitteln wollen: „Sie bedienen sich der Grammatik, aber sie sind nicht dazu gemacht, in die Grammatik einzuführen und sie einzuüben“.¹³ Die Originaltexte „sperren sich gegen Versuche einer von Anfang des Unterrichts an durchgehend einsträngigen Systematisierung (...); sie stellen nicht ohne weiteres das Material für die immanente Wiederholung eines bestimmten Wortschatzes zur Verfügung; sie konfrontieren grundsätzlich von Anfang an mit der Fülle aller syntaktischen Erscheinungen“.¹⁴ Ferner könne „das Bemühen um das Verstehen des Inhalts und der Abfolge des Textes dazu verleiten (...), die exakte Klärung sprachlicher Einzelheiten zu vernachlässigen. Das kann bei den Schülern zu einer zunehmenden Unsicherheit im Erkennen von Erscheinungen der Syntax und der Formenlehre führen“.¹⁵ Ein weiteres Problem sei die Tatsache, dass in Originaltexten einerseits oft zu wenig Grammatikstoff vorkomme, andererseits aber auch Erscheinungen zu finden seien, „die noch nicht Gegenstand des Unterrichts waren und es auch nicht sein sollen, also grammatische Vorwegnahmen“¹⁶ - doch: „Sollten Schüler es einmal genauer wissen wollen, dann muß man darauf eingehen. Aber auch dann soll die Erklärung einen vorläufigen Charakter haben (...)“.¹⁷ Man kann sich kaum des Eindrucks erwehren, es werde hier eine Methode propagiert, die nicht nur objektiv betrachtet höchst problematisch, sondern auch den berechtigten Wünschen der Lehrer und der Schüler geradezu entgegengesetzt ist.

Man kann verstehen, dass die Textmethode als Reaktion auf die Einzelsatzmethode kommen musste - dass sie den Lateinunterricht insgesamt erfolgreicher gemacht und insbesondere die Trennung von Sprach- und Lektüreunterricht aufgehoben habe, darf heute bezweifelt werden. „Der Lektüreschock, den man durch eine möglichst frühe Begegnung mit originalem oder doch wenigstens originalnahem Latein schon in der Lehrbuchphase zu vermeiden hoffte, ist lediglich in diese Phase vorverlegt“, bemerkt treffend Rupert Farbowski.¹⁸

Modell für die Textmethode sind in gewisser Weise die modernen Fremdsprachen, denen der Lateinunterricht seit der Lehrplanreform methodisch manches abgeschaut hat - leider nicht immer mit dem gewünschten Erfolg. Wenn im Englischunterricht ein neues Phänomen aus einem Text erarbeitet wird, so ist den Schülern der kommunikative Zusammenhang im allgemeinen bekannt und verständlich. Es handelt sich um Szenen aus dem Lebensbereich der Kinder: um einen Geburtstag, eine Reise, einen Einkauf usw. Das neue Phänomen hebt sich aus dem bekannten Hintergrund ohne Schwierigkeiten heraus, es wird problemlos mit dem Inhalt verknüpft und es bleibt im Gedächtnis, weil sich die inhaltlichen Assoziationen sofort einstellen. Die Texte sind nicht literarischer Art, sondern für Kinder formuliert, ihrem Erfahrungshorizont angepasst, es sind Situationen, die ein Kind schon erlebt hat oder jederzeit erleben kann.

Ganz anders verhält es sich mit den Lese-
stücken in den Lateinbüchern. Lateinische Originaltexte haben mit der Welt der Kinder in der Regel nichts zu tun, sie sind kindlichen Erfahrungen, Erlebnissen, Gefühlen und Gedanken im allgemeinen fern und vom ersten bis zum letzten Wort inhaltlich ein Rätsel für sie. An nichts kann der Schüler anknüpfen, nichts kann der Verankerung dienen, weil alles fremd ist. Natürlich kann es sinnvoll sein, sich in solche Texte zu vertiefen, weil sie den Horizont erweitern und fremde Welten eröffnen; natürlich können Texte über die römische Welt aufregend und spannend sein - aber diese Texte eignen sich nicht für die **E r a r b e i -
t u n g d e s n e u e n S t o f f e s !**

Die lateinische Literatur handelt nicht nur von einer fremden Welt, sondern ist auch nicht für Kinder geschrieben. Originaltexte sind wegen ihrer Komplexität und ihrer artistischen Stilisierung so gut wie immer schwierig und für Schüler auch nach mehrjährigem Sprachunterricht meist nicht ohne Hilfen zu bewältigen. Manche Lehrbuchautoren haben die Texte deswegen den Zwecken des Sprachunterrichts angepasst („adaptiert“). Bei solchen Adaptionen fragt man sich jedoch nicht selten, ob hier nicht de facto das Prinzip „Originaltext“ längst außer Kraft gesetzt ist. So wird z. B. in einem neuen Buch aus dem kurzen,

typisch taciteischen Satz „*Sed crebris epistulis Tiberius monebat rediret ad decretum triumphum*“⁴¹⁹ folgende ciceronische Periode, die mit dem Original nichts mehr zu tun hat: „*Itaque Tiberius, qui Germanicum iam crebris epistulis hortatus erat, ne plus temporis perderet neve occasionem agendi triumphum praetermitteret, tandem acrius institit, ut Romam rediret.*“ Stoff sind Depo-
nentien (*hortatus erat*) und unregelmäßige Kom-
paration (*plus*). Das Original wird also entgegen dem didaktischen Dogma nach den grammati-
schen Bedürfnissen umformuliert. Ein noch ein-
drucksvolleres Beispiel für die Problematik der
Forderung nach Originaltexten bietet ein Buch,
in dem den Schülern schon in der vierten Lek-
tion ein Tacitus-Text zugemutet wird. Im Vorwort
heißt es, das Lehrbuch sei „auf der Grundlage von
Originaltexten aufgebaut. Damit ist gewährleistet,
dass die Schülerinnen und Schüler von Anfang
an mit Texten konfrontiert werden, deren Über-
setzung und Interpretation Einblicke in wichtige
Bereiche des römischen Lebens und Denkens er-
öffnen“. Das Lesestück ist aber in Wirklichkeit
nur eine grobe Inhaltsangabe des bei Tacitus er-
zählten Vorfalles im Amphitheater von Pompeji
und bietet inhaltlich keineswegs eine auch nur
irgendwie bedeutsame Erscheinung der römi-
schen Welt, ja die Eigennamen *Livineius Regu-
lus, Celadus, Nucerini* und *Glaphyrinus* sind so-
gar völlig überflüssiger Ballast. Das Lesestück,
das auch sechs Adjektive enthält, obwohl diese
Wortart und ihre Deklination erst drei Lektionen
später eingeführt wird, bringt nur einen einzigen
Satz, in dem die Formulierung des Tacitus we-
nigstens teilweise erhalten ist: *senatores primum
probra, deinde saxa, postremo ferrum sumunt*
(Tac. ann. 14,17: *quippe oppidana lascivia
invicem incessentes probra, dein saxa,
postremo ferrum sumpserunt*). Aber
wie soll der Anfänger die Übersetzung der
zeugmatischen Verbindung *probra sumere* und
saxa sumere bewältigen?

Wer wirkliche Originaltexte verwendet, ver-
langt von den Schülern, dass sie sich einmal mit
einem Text von Cicero, ein andermal mit Sallust,
dann mit Seneca, manchmal mit Tacitus, dann
wieder mit einer Plautuskomödie, gelegentlich
auch mit Augustinus oder Livius auseinanderset-

zen - Autoren, die stilistisch sehr verschieden sind, die in der Wortwahl, in der Wortstellung und in der Syntax sehr weit auseinander liegen. Man stelle sich vor, ein Kind oder auch ein Erwachsener solle auf diese Weise Deutsch lernen: mit Texten von Goethe und Achternbusch, Kleist und Hölderlin, Hans Sachs und Arno Schmidt usw. Er wäre am Ende mehr verwirrt als belehrt. Ähnlich geht es einem Lateinschüler, der einmal mit paraktischer *brevitas*, ein andermal mit symmetrisch proportionierten Perioden, dann wieder mit Inkonzinnität im Satzbau konfrontiert wird, von den Eigenarten der Wortstellung, von Archaismen und anderen stilistischen Erscheinungen ganz zu schweigen. Ein an der klassischen Prosa Ciceros und Caesars orientiertes „Kunst“-Latein böte hier viel mehr, weil es als Maßstab dienen könnte, der die stilistischen Besonderheiten anderer Autoren erst sichtbar werden ließe.

Mit der Verwendung von Originaltexten geht der Lateinunterricht über das neusprachliche Prinzip, den Stoff im Textzusammenhang zu vermitteln, weit hinaus. Kein Verfasser eines Englisch-Lehrbuchs käme wohl auf die Idee, bereits in der vierten Lektion den Text eines englischen Historikers (wenn auch in bearbeiteter Form) zur Vermittlung von Elementar-Kenntnissen einzusetzen.

In der Praxis wird die Text-Methode oft konterkariert: Nicht selten müssen die Schüler die neuen Wörter im voraus lernen, isoliert, gegen jede lerntheoretische Vernunft - weil sie sonst mit den Lesestücken überhaupt nicht zurechtkommen und weil wegen der allgemeinen sprachlichen Schwierigkeiten zu wenig Zeit für die neuen Grammatikphänomene bliebe. Viele Lehrer erarbeiten den neuen Stoff mit eigenen Beispielsätzen an der Tafel oder auf einer Folie oder mit Hilfe der Übungen und nehmen sich das Lesestück erst am Ende der Lektion vor. Manche verzichten auf die Lesestücke sogar ganz. Einige Lehrbuchverfasser haben deshalb - im Widerspruch zu den didaktischen Prinzipien - den grammatischen Stoff in Form von Hinführungs- oder Einführungssätzen isoliert vor das Lesestück gestellt. Das ist vernünftig, aber halbherzig, weil die neuen Wörter doch durch den Text vermittelt werden.

Die hier gegen die (Original-)Texte erhobenen Einwände betreffen ausschließlich ihre Verwendung zur Einführung des Stoffs. Selbstverständlich muss sich ein Schüler davon abgesehen in einer Lektion auch mit einem Text (und manchmal auch mit einem geeigneten Originaltext) beschäftigen. Bei dieser Auseinandersetzung mit dem Text sind die textgrammatischen Analysen und inhaltlich-sprachlichen Interpretationen am Platz, die bei der Stoffeinführung meiner Ansicht nach verfehlt sind. „Analyse“, sagt Dieter Lohmann, „setzt immer Vorhandenes voraus, das man analysieren kann“.²⁰ Der Verstehensvorgang, das Dekodieren eines lateinischen Textes ist für einen Schüler immer ein überaus schwieriges Unternehmen, ein höchst komplexer geistiger Vorgang: Das Dekodieren verlangt nicht nur die genaue Beachtung einer großen Zahl von Signalen, sondern auch das Erfassen des Inhalts, wodurch die richtige Deutung sprachlicher Signale oft erst möglich wird; andererseits werden sprachliche Zeichen oft erst durch die inhaltliche Interpretation richtig gedeutet. Ist es lerntheoretisch betrachtet effektiv, das Erfassen eines neuen Phänomens mit den komplizierten Prozessen, die beim Dekodieren ablaufen, zu verknüpfen? Bei den Einzelsätzen der alten Lehrbücher war diese Schwierigkeit insofern geringer, als hier die sprachliche Umgebung des neuen Phänomens einfach gehalten sein konnte, so dass sich der Schüler nicht mit allzu vielen Problemen beschäftigen musste, die mit dem neuen Stoff gar nichts zu tun haben, während moderne Bücher manchmal unnötig hohe Hürden vor die Begegnung mit dem neuen Stoff setzen. Wilhelm Berndt hat dies an einem eindrucksvollen Beispiel ausgeführt.²¹

Manche Bücher verzichten glücklicherweise im ersten und zweiten Lernjahr auf Originaltexte, aber auch die eigens verfassten Texte sind für die Einführung des Stoffs nicht immer geeignet. Es ist sogar zu fragen, ob es sich überhaupt immer um Texte handelt. Unter Text versteht man die „sprachliche Äußerungsform einer kommunikativen Handlung, die im einzelnen bestimmt ist (a) nach den pragmatischen, ‚textexternen‘ Kriterien einer kommunikativen Intention, die situationsspezifisch ist und auf

eine entsprechende Hörerwartung trifft, und (b) nach den sprachlichen, ‚textinternen‘ Merkmalen einer konsistenten, in der Regel wort- und satzübergreifenden Struktur, nämlich: Grenzsignale, grammatische Kohäsion, dominierendes Textthema und inhaltliche Kohärenz“.²² Nicht immer werden Lehrbuchtexte diesen Kriterien gerecht. Von „thematischer Entfaltung“, von Thema-Rhema-Struktur soll gar nicht gesprochen werden - von „inhaltlich aussagekräftigen, lebendigen Texten (...), die als spannende Erzählung, als Dialog, als Brief, als anschauliche Beschreibung Identifikation ermöglichen, von Anfang an zum Nachdenken, Staunen und Fragen anstoßen“, wie es Friedrich Maier zu Recht fordert,²³ sind manche Bücher oft weit entfernt.²⁴

Doch auch bei sprachlich perfekten, mitreißenden, altersgemäßen, belehrenden und unterhaltenden Texten bliebe das entscheidende Problem bestehen: Für die Vermittlung des neuen Stoffs sind sie nicht geeignet, weil die sprachlichen Schwierigkeiten des Umfelds das Erfassen des Neuen zu stark behindern.

Kurzum: Durch die Textmethode sind seit den 70er Jahren die Anforderungen an unsere Schüler gestiegen. Das betrifft vor allem die Einführung des Grammatikstoffs. Die Anwendung und Einübung des Gelernten in Texten ist dagegen gewiss ein Fortschritt - wenn es sich um sprachlich und inhaltlich wirklich geeignete Texte handelt.

2. Suche nach anderen Möglichkeiten

Es besteht kein Zweifel, dass die neuen Unterrichtswerke in vielem ein Fortschritt sind: Die Sachthemen kommen den Interessen der Kinder entgegen, die Abbildungen und Informationen zum Thema „Antike Kultur“ sind in manchen Büchern ganz ausgezeichnet; in anderen Büchern sind die Übungen zur Grammatik höchst einfallsreich, spielerisch und motivierend. Diese Errungenschaften sollte man beibehalten, neue Wege sollte man jedoch bei der Einführung des Grammatikstoffs beschreiten, weil das „Originaltext“-Konzept zu viele Probleme in sich birgt. Auch die Vermittlung des Wortschatzes muss methodisch verbessert werden.

Es wäre schon viel gewonnen, wenn die nächste Lehrbuch-Generation den heutigen Methodenmonismus überwände. Das Text-Prinzip sollte nicht wie ein Tabu verhängt sein, sondern dann anderen Methoden weichen, wenn diese für einen bestimmten Stoff effektiver sind. Zum Prinzip der Einzelsätze der alten Bücher wird kaum jemand zurückkehren wollen - aber warum sollten nicht manche Erscheinungen statt durch ein Lesestück ganz mit einzelnen Sätzen eingeführt werden, wenn die Schüler das Neue damit schneller begreifen und besser behalten? - Auch die einsprachige direkte Methode von Hans H. Örborg²⁵, die für Erwachsene sehr empfehlenswert ist, könnte dem Lateinunterricht in der Schule manche Anregung geben.

Größeren Erfolg verspricht meiner Meinung nach eine Methode, die man in dem von Manfred Fuhrmann, Eberhard Hermes, Hermann Steinthal und Niels Wilsing verfassten Unterrichtswerk „Nota“²⁶ findet. Dort werden die meisten Lesestücke *zweisprachig* dargeboten, und zwar in der Weise, dass jedem lateinischen Satz in einer zweiten Spalte die deutsche Übersetzung gegenübergestellt ist. „Der Lehrgang arbeitet ausgeprägt kontrastiv-vergleichend, teils zwischen Latein und Deutsch, teils innerhalb der lateinischen Sprache, wodurch gerade der Blick für system-grammatische Zusammenhänge in immer größeren Bereichen geschärft wird. Diese Methode ermöglicht außerdem ein hohes Maß an Selbständigkeit und eröffnet Einsicht in die Methoden des Lernens“.²⁷ Das Buch ist allerdings nicht für Latein als erste oder zweite Fremdsprache konzipiert und bietet wegen der Orientierung an Originaltexten doch viele Schwierigkeiten. Vor allem nutzt es die Möglichkeiten der zweisprachigen Stoffdarbietung zu wenig.

Die zweisprachige Einführung scheint mir jedoch ein sinnvoller Weg zu sein. Dabei handelt es sich keineswegs um eine neue Methode, sondern um eine sehr alte Tradition: Kontrastive Zweisprachigkeit ist ja das Prinzip des berühmtesten Lateinbuchs aller Zeiten, des *Orbis sensu-alium pictus*²⁸ von Johann Amos **Comenius**.

Im *Orbis pictus*, der 1658 erschien und in fast 250 Auflagen nahezu 250 Jahre lang verwendet wurde,²⁹ hat Comenius bekanntlich nicht nur eine

geniale Verbindung von Bild und Wort hergestellt, sondern auch das Lateinische dem Deutschen so geschickt gegenübergestellt, dass sich die einander entsprechenden Wörter bzw. Wortgruppen ohne Schwierigkeiten erkennen lassen. Hier liegt der springende Punkt: Der Schüler lernt das Neue weder in lernpsychologisch absurder Weise isoliert noch in ebenso unfruchtbarer Art aus einem unverständlichen, undurchschaubaren, rätselhaften Zusammenhang, sondern durch die Gegenüberstellung mit dem Deutschen. Er lernt, indem er vergleicht, indem er immer wieder erkennt: diesem Wort, dieser Wortgruppe, diesem Satz entspricht im Deutschen dieses Wort, diese Wortgruppe, dieser Satz.

Wenn das Neue durch Gegenüberstellung mit der deutschen Struktur erarbeitet wird, haben die Schüler zudem die Möglichkeit, auch zu Hause, ohne den Lehrer, die Neudurchnahme nachzuvollziehen, wenn nicht gar vielleicht selber zu bewerkstelligen - während ein durchschnittlicher Schüler mit den Lesestücken der heutigen Bücher, wenn er keine Hilfe bekommt, im allgemeinen nichts anfangen kann. „Grammatische Antizipationen“ würden bei zweisprachiger Exposition weniger stören als bei der Textmethode, weil die Übersetzung dem Schüler das Raten erspart. Auch eine gemäßigte „horizontale“ Einführung ließe sich hier wohl eher mit Erfolg praktizieren. Ein großer Vorteil läge ferner darin, dass die neuen Wörter die Vermittlung des Grammatikstoffs nicht mehr behindern würden. Wenn man die neuen Wörter jeder Lektion zudem in einer dritten Spalte³⁰ aufführt (Nomina im Nominativ und Genitiv Singular mit Angabe des Geschlechts, Verben mit den Stammformen), dann erübrigt sich sogar ein eigener Wortschatzteil. Damit hätten der Schüler immer den Textzusammenhang vor Augen, wenn er die Wörter lernt, während sie im Wortschatzteil isoliert abgedruckt sind. Auf die zweisprachige Exposition sollte die Systematisierung des Grammatikstoffes folgen, so dass es auch keines eigenen Grammatikteils mehr bedürfte. - Am Rande sei noch erwähnt, dass die zweisprachige Exposition dem Konzept „Lernen durch Lehren“³¹ in besonderer Weise entgegenkäme.

Lässt die deutsche Sprache die Parallelisierung mit dem Lateinischen ohne Entstellung zu? Bei

geschickter Formulierung ist sie möglich, auch wenn im Deutschen die Stellung des ungeteilten Prädikats in selbständigen Aussagesätzen vom Lateinischen abweicht. Aber in solchen Fällen ließe eine Leerstelle auf der lateinischen Seite die für das Deutsche typische Stellung der Satzglieder besonders deutlich werden. Bei zweigeteilten Prädikaten bliebe der erste Teil ohne Entsprechung; die zusammengehörenden Prädikatsteile könnten durch Kursivdruck hervorgehoben werden. An einem beliebig herausgegriffenen Lesestück³² kann man sehen, dass die zweisprachige Exposition ohne Schwierigkeiten durchzuführen ist (obwohl der Text nicht dafür konzipiert ist):

<i>Nox erat,</i>	Es war Nacht,
<i>omnes dormiebant,</i>	alle schliefen,
<i>cum Aeneas</i>	als Aeneas
<i>subito</i>	plötzlich
<i>clamorem audivit.</i>	Geschrei hörte.
<i>Qui statim surrexit</i>	Er erhob sich sofort
<i>et e domicilio suo</i>	und lief aus seinem
<i>cucurrit,</i>	Haus,
<i>dum ubique</i>	während überall
<i>aedificia urbis</i>	die Gebäude der Stadt
<i>flagrant.</i>	in Flammen standen.
<i>Comites</i>	Seine Begleiter
<i>ei nuntiaverunt</i>	meldeten ihm,
<i>nonnullos Graecos</i>	dass einige Griechen
<i>ex equo</i>	aus dem Pferd
<i>clam descendisse</i>	heimlich herausgestiegen seien
<i>et sociis</i>	und ihren Kameraden
<i>portas urbis</i>	die Stadttore
<i>aperuisse.</i>	geöffnet hätten.

Eine Lektion könnte folgendermaßen aufgebaut sein: Auf ein Bild, das den Text veranschaulicht, folgt die zweisprachige Exposition mit den neuen Wörtern in der dritten Spalte, danach der Grammatikteil. Für diesen Teil der Lektion sind zwei einander gegenüberliegende Seiten reserviert. Die dritte Seite enthält rein lateinische Lesestücke, die thematisch zur Exposition passen, die vierte Seite Übungen und Sachinformationen.

Ich glaube, es lohnte sich, ein methodisch fundiertes Konzept für die zweisprachige Exposition zu entwickeln. Bei diesem Konzept wäre die

Analyse und Übersetzung eines Lesestücks (in den ersten Lernjahren allerdings nicht eines Originaltextes) erst der zweite Schritt, der der Einübung und Anwendung des Gelernten und der Überprüfung des Lernerfolgs dient. Das Übersetzen erhielt damit eine neue Funktion, für die es meiner Meinung nach wesentlich besser geeignet ist als zur Einführung des Grammatikstoffs und des Wortschatzes. Es ist ja in der Tat ein Vorgang, der die Kenntnis der Wörter und der grammatischen Phänomene voraussetzt, nicht aber - oder jedenfalls nicht ohne große Schwierigkeiten - zu ihr hinführt.

Wenn wie im *Orbis pictus* zudem alle Wörter (soweit es möglich ist) durch Abbildungen veranschaulicht würden, hätte man auch ganz andere Chancen, das leidige Problem des Wörterlernens, das, anders als die heutigen Bücher suggerieren, doch höchste methodische Unterstützung verlangt, besser zu bewältigen.

Dass man einen anderen Wortschatz vermitteln würde als Comenius, der ja die aktive Beherrschung des Lateinischen zum Ziel hat und deshalb ganz auf die reale Welt seiner Zeit ausgerichtet ist, versteht sich von selbst. Trotzdem wäre es nicht unklug, auch manche Wörter aus der Alltagssprache lernen zu lassen, weil die Beschränkung auf die Literatursprache allen lebendigen Umgang mit der Sprache verhindert.

Vielleicht ist die Hoffnung nicht abwegig, dass mit dem Konzept der zweisprachigen Exposition, weil es kindgemäßer ist als das Originaltext-Konzept, langfristig wieder mehr Schüler für Latein als erste Fremdsprache gewonnen werden könnten.

3. Die Tradition der zweisprachigen Methode

Comenius hat die Methode der Gegenüberstellung von Fremd- und Muttersprache nicht erfunden. Er steht damit in einer Tradition, die bis in die Spätantike zurückreicht. Es sind Fragmente von zweisprachigen Schulbüchern³³ erhalten, aus denen wir erkennen können, dass die Römer in ähnlicher Weise Griechisch und die Griechen in ähnlicher Weise Lateinisch gelernt haben, wie sie Comenius im *Orbis pictus* vorgelegt hat.

Bezeichnend ist, dass auch die Lehrbücher der Antike nicht literarische Originaltexte verwenden,

sondern einfache, dem kindlichen Horizont angemessene Texte. Als Beispiel sei ein Auszug aus den *Hermeneumata Einsidlensia*³⁴ abgedruckt:

πρὸ τοῦ ὄρθρου	<i>ante lucem</i>
ἐγρηγόρησα	<i>evigilavi</i>
ἐξ ὕπνου	<i>de somno,</i>
ἀνέστην ἐκ τῆς	<i>surrexi de</i>
κλίνης, ἐκάθισα,	<i>lecto, sedi,</i>
ἔλαβον ὑποδεσμίᾳς	<i>accepi pedules,</i>
σανδάλια,	<i>caligas,</i>
ὑπεδυσάμην,	<i>calciavi me,</i>
ἤτησα	<i>poposci</i>
ὔδωρ εἰς ὄψιν,	<i>aquam ad faciem,</i>
νίπτομαι	<i>lavo</i>
πρῶτον τὰς χεῖρας,	<i>primo manus,</i>
εἶτα τὴν ὄψιν·	<i>deinde faciem;</i>
ἐνιψάμην,	<i>lavi,</i>
ἀπέμαξα,	<i>extersi,</i>
ἀπέθηκα τὴν	<i>deposui</i>
μίτραν,	<i>mitram,</i>
ἔλαβον χιτῶνα	<i>accepi tunicam</i>
πρὸς τὸ σῶμα,	<i>ad corpus,</i>
περιεξωσάμην,	<i>praecinxi me,</i>
ἤλειψα	<i>unxi</i>
τὴν κεφαλὴν μου	<i>caput meum</i>
καὶ ἐκτένισα.	<i>et pectinavi.</i>
ἐποίησα περὶ	<i>feci circa</i>
τὸν τράχηλον	<i>collum</i>
ἀναβόλαιον,	<i>pallam,</i>
ἐνεδυσάμην	<i>indui me</i>
ἐπενδύτην λευκὴν,	<i>superariam albam,</i>
ἐπάνω ἐνδυομαι	<i>supra induo</i>
φαινόλην, προῆλθον	<i>paenulam, processi</i>
ἐκ τοῦ κοιτῶνος	<i>de cubiculo</i>
σὺν τῷ παιδαγωγῷ	<i>cum paedagogo</i>
καὶ σὺν τῇ τροφῷ	<i>et cum nutrice</i>
ἀσπάσασθαι	<i>salutare</i>
τὸν πατέρα καὶ τὴν	<i>patrem et</i>
μητέρα. ἀμφοτέρους	<i>matrem. ambos</i>
ἠσπασάμην καὶ	<i>salutavi et</i>
κατεφίλησα	<i>deosculatus sum</i>
καὶ οὕτως κατήλθον	<i>et sic descendi</i>
ἐκ τοῦ οἴκου.	<i>de domo.</i>
ἀπέρχομαι εἰς	<i>proficiscor ad</i>
τὴν σχολήν.	<i>scholam.</i>
εἰσῆλθον, εἶπον·	<i>intravi, dixi:</i>
χαῖρε, καθηγητά,	<i>ave, magister,</i>

καὶ αὐτός με	<i>et ipse me</i>
κατεφίλησεν καὶ	<i>deosculatus est et</i>
ἀντησπάσατο.	<i>resalutavit.</i>

Diese Sprachbücher sollten natürlich die Fähigkeit schulen, Lateinisch (oder Griechisch) zu sprechen. Aber auch wenn es heute nicht mehr um die aktive Beherrschung der Sprache geht, so ist doch die Methode, die zum aktiven Sprechen führt, als Methode zur passiven Beherrschung nicht ungeeignet - selbstverständlich mit einem Wortschatz, der sich an der literarischen Sprache der Texte orientiert, die später gelesen werden sollen.

Die Hermeneumata enthalten nicht nur derartige Szenen aus dem Kinderleben. Es wird über Kleidung und Essen, über Religion, Feste, Spiele, über Himmelserscheinungen, das Wetter, die Gewässer, über den menschlichen Körper, über die Hochzeit, die Verwandtschaft, über Tiere und Pflanzen, über die Stadt und das Haus, über den Staat, Beamte, Gesetze und schließlich über die menschliche Seele gesprochen. Andere Glossarien enthalten Fabeln, mythische Geschichten oder Anekdoten über den Kaiser Hadrian.

In jedem Fall handelt es sich um Texte in einfacher Sprache, nicht um hohe Literatur - ein Prinzip, das methodisch und pädagogisch gesehen unseren Lehrbüchern überlegen ist. Entscheidend ist aber, dass man durch den Kontrast lernt, durch die Gegenüberstellung der Fremd- und der Muttersprache, nicht durch Analyse und Übersetzen.

Comenius hat die Methode der Glossarien vermutlich gekannt. Etwa ein Jahrhundert vor ihm hatte Charles Étienne lateinisch-französische Schulbücher herausgegeben (1535/36)³⁵. Von Henri II. Étienne erschienen 1573 „*Glossaria duo e situ vetustatis eruta ad utriusque linguae cognitionem et locupletationem perutilia*“.³⁶ Die antike Tradition war also bis in die Neuzeit lebendig. Diese Bücher enthielten jedoch keine Abbildungen. Die Idee, das Erlernen der Sprache durch die Verbindung von Text und Bild zu erleichtern, übernahm Comenius von dem Rostocker Professor der Poetik und der Theologie Eilhard Lubinus (1565-1621).³⁷

Es versteht sich von selbst, dass man den *Orbis pictus* nicht einfach in unsere Welt übertragen

kann. Sicher ist die zweisprachige Methode auch nicht für alle Grammatikphänomene in gleicher Weise geeignet. Aber es dürfte sich lohnen, den Versuch zu machen, mit dieser Methode - in Verbindung mit anderen - die Fixierung auf die Text-Methode zu überwinden.

4. Zusammenfassung: Thesen und Forderungen

Wenn die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit des Lateinunterrichts nicht noch größer werden soll, muss sich das didaktische Bemühen verstärkt den Subjekten des Lernprozesses zuwenden und Lernziele und -inhalte mehr vom Schüler aus bestimmen als bisher.

Der Lateinunterricht darf nicht länger für eine große Zahl von Schülern zur Qual werden, weil sie überzogenen Forderungen, die vermeidbar sind, nicht nachkommen können. Es soll nicht das Niveau gesenkt, sondern die Lerneffektivität des Sprachunterrichts erhöht werden. Die lateinische Sprache kann nicht leichter gemacht werden, aber die Methoden der Sprachvermittlung sollen, gerade weil es sich um eine schwierige Sprache handelt, nicht unnötige Hürden aufbauen.

Die folgenden Thesen und Forderungen sind als Anregung gedacht, ein neues Konzept des Sprachunterrichts zu entwickeln, das zu einem erfolgreicherem, motivierenderem Lateinunterricht führt: zu „Latein ohne Tränen“.³⁸

- Lehrbücher sollen methodisch flexibel sein und für jedes Phänomen die geeignetste Methode der Vermittlung anbieten.
- Das Prinzip, Wortschatz und Grammatik im Zusammenhang mit textgrammatischen Analysen und sprachlich-inhaltlichen Interpretationen von (Original-)Texten zu erarbeiten, führt zu unnötigen Schwierigkeiten und sollte daher im Anfangsunterricht durch geeignete Methoden ersetzt werden.
- Die zweisprachige Methode in der Art des Comenius (zweisprachige Exposition) könnte im Anfangsunterricht zu einer effektiveren Vermittlung des neuen Stoffes führen. Auch im dritten oder vierten Lernjahr könnte gelegentlich darauf zurückgegriffen werden.
- Texterschließung und Übersetzen sind nach wie vor die zentrale Arbeitsform des Lateinunterrichts. Textgrammatische Analysen soll-

ten jedoch erst nach der zweisprachig gebotenen Vermittlung an lateinischen Texten (manchmal Originaltexten) erfolgen. Das Übersetzen sollte der Einübung des Gelernten, der Anwendung (Transfer) und der Kontrolle des Lernerfolgs dienen.

- Bei Latein als erster und zweiter Fremdsprache sollen die zweisprachig dargebotenen Einführungstexte keine Originaltexte, sondern in einfachem, aber der klassischen Norm soweit wie möglich entsprechendem Latein formuliert sein.
- Die Inhalte der lateinischen Texte werden vom Erfahrungshorizont der Schüler bestimmt. Es sollen antike Themen behandelt werden, jedoch nur soweit sie kindlichen Interessen entsprechen.
- Größte Sorgfalt muss auf einprägsame Vermittlung des Wortschatzes gelegt werden. Bildliche Unterstützung sollte der Normalfall sein, nicht die Ausnahme.
- Bei spätbeginnendem Lateinunterricht und vor allem, wenn es sich um Lernende handelt, die Kenntnisse in den romanischen Sprachen haben, können die zweisprachig gebotenen Texte (eventuell vereinfachte) Originaltexte sein.
- Die kindgemäße Methode der zweisprachigen Exposition könnte sich auf die Wahl von Latein als erster Fremdsprache langfristig positiv auswirken.

Anmerkungen

- 1) Gerhard Fink: Vertikal oder horizontal? Total = fatal! DASIU 1/97, S. 21.
- 2) Abgedruckt in: DASIU 3/97, S. 9-11; im Internet abrufbar unter der Adresse <http://www.klassphil.uni-muenchen.de/~waiblinger/forum/kritik.html>
- 3) Rupert Farbowski: Latein - eine starke Marke. FORUM CLASSICUM 4/97, S. 196.
- 4) Siehe dazu die Diskussion in DASIU 4/96, S. 38-46; DASIU 1/97, S. 16-34 (Friedrich Maier, Gerhard Fink, Wilhelm Berndl); Rupert Farbowski: Latein - eine starke Marke. FORUM CLASSICUM 4/97, S. 191-202.
- 5) Johann Amos Comenius: Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren. Übersetzt und herausgegeben von Andreas Flitner. Stuttgart 1992, S. 103.
- 6) Dazu u. a. Rainer Nickel: Die Alten Sprachen in der Schule. Kiel 1974, S. 10.
- 7) Wilhelm Höhn: Zum Textproblem. In: Wilhelm Höhn/Norbert Zink (Hg.): Handbuch für den Lateinunterricht Sekundarstufe I. Frankfurt 1987, S. 65.

- 8) Willibald Heilmann: Die Beziehung zwischen Textarbeit und Grammatikarbeit im Lateinunterricht der Sekundarstufe I. In: Wilhelm Höhn/Norbert Zink (Hg.): Handbuch für den Lateinunterricht Sekundarstufe I. Frankfurt 1987, S. 69.
- 9) Willibald Heilmann, a. a. O., S. 71.
- 10) Willibald Heilmann, a. a. O., S. 71.
- 11) Willibald Heilmann, a. a. O., S. 71.
- 12) Willibald Heilmann, a. a. O., S. 74.
- 13) Willibald Heilmann, a. a. O., S. 68.
- 14) Wilhelm Höhn, a. a. O., S. 61.
- 15) Willibald Heilmann, a. a. O., S. 68.
- 16) Willibald Heilmann, a. a. O., S. 76.
- 17) Willibald Heilmann, a. a. O., S. 77.
- 18) FORUM CLASSICUM 4/97, S. 195.
- 19) Tacitus, ann. 2, 26.
- 20) Dieter Lohmann: Latein - ein Ratespiel? AU 6/1988, S.36.
- 21) Wilhelm Berndl: Cursus Latinus und Systemgrammatik - eine kritische Stellungnahme. DASIU 1/97, S. 25: „Problematisch werden die L-Stücke als Basistexte für die Neudurchnahme auch dadurch, daß offenbar größtmögliche Originalnähe gesucht wird, auch wenn man dadurch gezwungen ist, eine Häufung von schwierigen Konstruktionselementen (...) in Kauf zu nehmen. Oder wie ließe es sich sonst rechtfertigen, daß der Nebensatz *cum nave fracta ad Rhodiorum litus eiectus in arena geometrica schemata conspicatus esset* mit zwei schwierigen Partizipialgefügen (*nave fracta, in litus eiectus*) befrachtet ist? Mit ihnen gilt es zunächst fertig zu werden, bevor der Schüler mit *conspicatus esset* ein **Stückchen** neuen Grammatikstoff (Deponentia der a-/e-Konjugation: Perfektstamm) in den Blick und Griff bekommt und die Energien für seine geistige Verarbeitung frei werden.“ Übrigens ist der Originaltext einfacher als die Adaption: Vitruv VI Pr. 1 (...) *naufragio cum eiectus ad Rhodiensium litus animadvertisset geometrica schemata descripta* (...).
- 22) Hadumod Bußmann: Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart 1990, S. 776.
- 23) Friedrich Maier: Vertikal oder Horizontal? Zur Behandlung der Formenlehre in der Sprachlernphase. DASIU 1/97, S. 17 f. Zu den Lehrbuchtexten s. auch Georg Veit: Das Problem der lateinischen Lehrbuchtexte. Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes 1/96, S. 11-17.
- 24) Von der unterschiedlichen Qualität der Texte brauchen wir hier nicht zu sprechen, da es nur um das methodische Prinzip geht.
- 25) Hans H.Örberg: LINGVA LATINA PER SE ILLUSTRATA. Bd. 1 Familia Romana. Stuttgart 1992.
- 26) Nota. Lehrgang für Latein als 3. Fremdsprache, für Kurse auf der Sekundarstufe II, an Universitäten, Kollegs, Abendgymnasien. 1. Auflage Stuttgart 1976.
- 27) Nota (s. vorige Anm.) S. 5.

- 28) Joh. Amos Comenii Orbis Sensualium Pictus. Hoc est Omnium fundamentalium in Mundo Rerum & in Vita Actionum Pictura & Nomenclatura. Die sichtbare Welt / Das ist / Aller vornehmsten Welt-Dinge und Lebens-Verrichtungen Vorbildung und Benahmung. Noribergae, (...) Anno Salutis MDLVIII. Nachdruck: Harenberg Edition. Die bibliophilen Taschenbücher Nr. 30. Dortmund 1991.
- 29) Kurt Pilz: Johann Amos Comenius. Die Ausgaben des Orbis Sensualium Pictus. Eine Bibliographie. Nürnberg 1967.
- 30) Comenius hat in der dritten Auflage des *Orbis pictus* (Nürnberg 1562) eine dritte Spalte hinzugefügt, in der alle Substantive im Nominativ mit Angabe der Deklination und die Adjektive mit den Endungen im Nominativ Singular verzeichnet waren. Beispiele davon sind im Nachdruck von 1991 (s. Anm. 28) im Anhang zu finden.
- 31) Dazu Renate Gegner: Lernen durch Lehren (LdL). FORUM CLASSICUM 3/97, S. 128-133 (mit weiterer Literatur).

- 32) FELIX. Ausgabe B. Bamberg/München 1997. Anfang der Lektion 25, S. 82.
- 33) S. dazu Henri Irénée Marrou: Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum. München 1977, S. 485-489.
- 34) In: Hermeneumata Pseudodositheana, ed. G. Goetz, Leipzig 1892, S. 224 f.
- 35) John Carter/Percy H. Muir: Bücher, die die Welt verändern. Eine Kulturgeschichte Europas in Büchern. München 1976, S. 267.
- 36) Georg Goetz: De glossariorum Latinorum origine et fatis. Leipzig und Berlin 1923, S. 245.
- 37) Kindlers Neues Literatur Lexikon. München 1988. Studienausgabe Band 4, S. 115.
- 38) So der Titel des Artikels über den *Orbis Pictus* in: Bücher, die die Welt verändern, s. Anm. 35, S. 267.

FRANZ PETER WAIBLINGER, München

Eine Frau in Epikurs Garten

Ulla Hahn hat ihren 6. Gedichtband von 1995 „Epikurs Garten“ benannt. Wenn man aus dem Titel schließen wollte, der Philosoph von Samos sei Zentrum des Bändchens, so ist dahin zu modifizieren, dass die Mehrzahl der Gedichte zwar in einem Garten spielen oder ihn voraussetzen, dass aber genuin epikureische Philosophie nur in dem Schlusspoem der Gedichtgruppe, die den Titel „Epikurs Garten“ trägt, zur Sprache kommt. Dieses Schlussgedicht nun trägt wiederum den gleichen Titel wie der Gesamtband und wie die erwähnte Gartengedichtgruppe innerhalb von insgesamt vier, jeweils in sich zusammengehörigen, Lyrikgruppen dieses Buches. Von seiner Positionierung kommt dem hier zur Sprache gebrachten Gedicht daher ein zentraler Platz innerhalb des Bandes zu.

Ulla Hahns Gedichte erscheinen seit 1981. Ihr Hauptthema ist die Liebe in allen Erscheinungsformen. Frohgemute Gedichte stehen neben tieftraurigen, ungewöhnlich sinnliche sind zu leidenschaftliche Emotionen reflektierenden gesellt. Ulla Hahn liebt gefährlich. Mit jeder neuen Beziehung begibt sie sich unbedingt und ungeschützt in die Arme des Geliebten und braucht dann lange Monate, ja Jahre, um sich von Verwundungen zu erholen. Schmerzvolles wie lustvolles Leben geht in die Gedichte ein. Die emotionalen Töne

sind neu, weil vielfach durch Ironie gebrochen. Was an ihnen besticht, ist ihre Offenheit. Ihr Zauber, von vielfältiger Form- und Versvariabilität, die ihr mühelos verfügbar ist, getragen, zieht den Lesenden in Bann. Ihre Gedichte lassen die heutige Qualität der Liebe, ungesichert durch Konventionen wie sie ist, und den aus ihr folgenden Schmerz in enger Fühlung miterleben und scheinen - die Auflagenzahlen zeigen es - heutigem erotischem Empfinden im Ausdruck kongenial.

„Ich schreibe gern im Garten“, sagt Ulla Hahn von sich selbst (1994, S. 8). Der Garten als Arbeitsplatz ist ihr wohlvertraut.

Der Garten im epikureischen Sinn, als Ort der Einübung in Weisheit, in Eudaimonia, gleichfalls? In dem Gedichtband „Epikurs Garten“ haben ihre früheren leidenschaftlichen Liebesschmerzwallungen - sie ist zur Publikationszeit 49 Jahre alt - einigermassen zur Ruhe, ja zu einer gewissen Abgeklärtheit gefunden:

*Schnee ist gefallen
Ein Wunder die Wiese vorm Haus
Hand in Hand
Du und ich
Im reinen Schnee (S. 8)*