

schnell trocken und langweilig (Grammatik mit Spaß?), im anderen Fall benötigen die Schüler/-innen, die in den Lateinunterricht kein gesichertes grammatisches Fundament mitbringen, über kurz oder lang Nachhilfe.

3. Die selbständige Benützung einer lateinischen Systemgrammatik durch die Schüler/-innen in der Sek. II ist genauso notwendig wie die eines lateinisch-deutschen Lexikons oder die einer im Unterricht eingeführten und reflektierten Technik des Vokabellernens (z. B. mit AOL-Karteikästen). Sie muss zuvor im Lateinunterricht erlernt und geübt sein, da durch die relativ geringe Stundenzahl während der Lehrwerkphase viele grammatischen Phänomene nicht mehr oder nur flüchtig behandelt worden sind.

4. Der Ansatz des für L2-Schüler/-innen konzipierten Lehrgangs CURSUS CONTINUUS, die Benützung einer Systemgrammatik bereits in der Lehrwerkphase zu erzwingen, ist m. E. prinzipiell begrüßenswert. Das in der Unterrichtspraxis nach wie vor existente Problem des Übergangs von der Spracherwerbs- zur Lektürephase wird entschärft, wenn die Systemgrammatik bereits vor Lektürebeginn keine zusätzliche und für Schüler/-innen anfangs schwer zu handhabende Un-

bekante mehr ist; der „Lektüreschock“ wird dadurch abgefedert. Eine Systemgrammatik kann, anfangs ggf. begleitend zu einer noch vorhandenen Begleitgrammatik, in der bzw. am Ende der Lehrbuchphase eingeführt werden.

5. Die meisten Ausgaben altsprachlicher Texte treffen in den beigelegten Erläuterungen und Kommentaren viele sprachliche Probleme der Schüler/-innen nicht (mehr). Keine einzige Textausgabe versucht m. W. in der Lektürephase, durch z. B. Querverweise auf eine eingeführte, ggf. auch hauseigene Systemgrammatik Grammatikwissen systematisch aufzubauen. Das Ergebnis ist entweder der bekannte lateinische Frontalunterricht oder die arbeitsökonomisch schwierig zu bewältigende Erstellung zusätzlicher Arbeitsblätter durch die Lehrkraft.

6. Das Problem der Benützung altsprachlicher Textausgaben in der Lektürephase und damit die Akzeptanz des Lateinunterrichts wird sich zukünftig noch entscheidend dadurch verschärfen, dass Vokabel- und Grammatikbasis zunehmend nicht mehr den Annahmen entsprechen, unter denen die meisten vielfach alten Textausgaben von ihren Herausgebern erstellt worden sind.

WOLFGANG SCHOEDEL, Oldenburg

## Gedanken zum Aufsatz von R. Farbowski in FORUM CLASSICUM 4/97

In einem Punkt bin ich uneingeschränkt gleicher Meinung wie F., dass man im Lateinunterricht der Gefahr entgegentreten muss, in beiden Bereichen, dem Sprach- und Lektüreunterricht, kläglich zu scheitern. Was dann bliebe, wäre in der Tat ein Schrecken für alle, die Latein hätten lernen wollen, mit Auswirkungen nicht erst in der nächsten Generation.

Die Rolle des Lateinischen im Fächerkanon der Schule hat sich seit Ende des zweiten Weltkriegs stark verändert. Die vielfältigen Gründe dafür sind bekannt und sollen hier nicht ausführlich erörtert werden. Zu den Veränderungen zählen u. a. ein Rückgang der Unterrichtswochenstunden und die größer gewordene Konkurrenz der modernen Sprachen. Schließlich ist auch die Schülerschaft eine andere als vor fünfzig Jahren. Dies alles fordert ein Nachdenken darüber, wie denn der lateinische Unterricht in dem neuen päd-

agogischen Umfeld konzipiert sein soll. Die Ergebnisse solcher Reformideen haben den LU gestützt und verbessert. Wer heute nach modernen Konzepten Lateinisch lernt, lernt klüger und vielseitiger als früher.

Ob nun trotz der Reformen die schlichte und nackte Existenz des Faches Latein in diesen Tagen an den Schulen gefährdet ist, ist eine Frage, die so einfach nicht zu beantworten ist. Jedenfalls hängt der Erfolg des LU auch davon ab, wie modern und schülerorientiert er gestaltet wird.

### Latein, eine starke Marke

R. Farbowski hat in FORUM CLASSICUM 4/97 seine Gedanken zur Reform des gegenwärtigen LU dargelegt. In Bildern aus vielen Lebensbereichen veranschaulicht er seine Vorstellungen. Das Lateinum, so liest man, würde heute mit Preisnachlässen verramscht. Aber Markenartikel und Qua-

litätsprodukte seien nicht zu Schleuderpreisen an Wühltischen zu haben.

Fachleistungs- und Lernzielkataloge seien nur noch von akademischer Bedeutung. Die Vielzahl der didaktischen Entwürfe lasse das notwendige klar formulierte Ziel des LU, das jeder zu erfassen vermöge, nur noch mit Mühe erkennen. Wer sich auf moderne Ideen einlasse, der wandere auf Irrwegen. Die Didaktik der lateinischen Sprache sei auf Experimente aus. Und noch schlimmer, die breite Öffentlichkeit verstehe die Reformideen unserer Zeit nicht. Der von seinen Geschäftsideen abhängige innere Wert des Unternehmens LU habe unter den derzeit vorherrschenden Marktideen mit schlechten Kursen zu rechnen.

Damit alles besser wird, soll der LU der S I in Anbetracht der Stundenvolumina, der begabungsmäßigen Heterogenität der heutigen Schülerschaft und aller sonstigen, zeitraubenden gymnasialpädagogischen Aktivitäten nur noch die sprachlichen und formalbildenden Voraussetzungen zur Lektüre schaffen. Die Originallektüre gehöre ausschließlich in die Oberstufe. Eine kurzgefasste lateinische Systemgrammatik soll bundesweit über Jahrzehnte allen das gleiche grammatische Fundament legen. Wenn dann noch ein Ausschuss eine von Kiel bis Konstanz und von Klasse 5 bis Jahrgangsstufe 13 anwendbare Übersetzungsmethode finde, dann sei LU wieder ein Qualitätsprodukt mit dem für solche Produkte üblichen Merkmal, nämlich der Produktkonstanz, unabhängig von Zeit und Ort.

### **Es gibt keine Universalmethode**

Für manche Bewusstseinslagen ist die Erinnerung daran trivial, dass der Zweck der Schule der Schüler ist und dass dieser Schüler sich in den Jahren nach dem Krieg bis in unsere Tage in seiner Erwartungshaltung geändert hat. Er will heute LU anders als gestern und viele Lehrer/innen wollen das auch. Der Ort aber, wo über Formen, Möglichkeiten und Rezeption des Lateinischen nachgedacht und geforscht wird, ist die Fachdidaktik. Sie als experimentell zu qualifizieren, wie F. es tut, mag richtig sein; wenn er sie aber als Weg in die Irre disqualifiziert, übersieht er ihre instrumentelle Bedeutung im Funktionszusammenhang pädagogischen Handelns. Warum moderne Didaktik

und Methodik gerade im LU für Chaos sorgt, die übrigen Fächer aber kräftig nach vorne gebracht hat, bleibt nach der Lektüre des Aufsatzes offen.

Eine solche Ablehnung der vielfältigen Ergebnisse moderner Fachdidaktik erreicht das Ende des Lateinunterrichtes an unseren Schulen schneller als ein völliger Ausfall von nachwachsenden Lateinlehrer/innen.

Der LU wäre methodisch ärmer ohne die modernen Wege zur Dekodierung und Interpretation. Ich nenne hier einige:

- Dekodierungsmethoden ganzer Textabschnitte
- Einrückmethode
- Schachtelmethode
- Kästchenmethode
- notwendige Informationen - freie Angaben
- Satzwertigkeiten
- Thema - Rhema
- Redundanz - Defizienz
- Textablaufskizze
- u. a.

Eine Grammatik und eine Übersetzungsmethode für den LU von Kiel bis Konstanz sind als solche allein kein Allheilmittel für was auch immer. Gewiss, das Erlernen so hoch komplexer und auf einer Anzahl von Entscheidungen beruhender Fähigkeiten wie die Beherrschung einer Sprache kann ohne grammatische Kompetenz nicht gelingen. Der Lernende erfährt seine Kompetenz als geordnete Menge von Sätzen oder Regeln, die er sukzessiv zunächst aus der Sprache gewinnt und dann in der Grammatik nachschlägt, wie auch immer sie formuliert, wenn nur richtig. Wichtiger als das sind unter pädagogischem Aspekt strategische Regeln des Lehrenden für schrittweise und planmäßige Erarbeitung von Texten und für die Analyse aller Voraussetzungen und Umstände des gesamten Unterrichtsverlaufs. Insbesondere schließt die Analyse und die Bewertung der vom Schüler erreichten Kompetenz die Entdeckung von Fehlerursachen und die vom Schüler entwickelten Lernstrategien ein.

Das gesamte Lernsystem muss lernfähig bleiben. Es muss seine pädagogischen Strategien jeweils neu organisieren und den Lernwegen der Schüler anpassen. Es muss gewisse Wahrscheinlichkeitsbewertungen der Eigenstrategien vornehmen können und schließlich solche Strategien finden, die in begrenzter Zeit erfolgreich sind. Es muss

deshalb auch andere geeignetere Themen wählen und Lehrziele neu definieren können. Wenn die Lerngruppe sehr heterogen ist, dann müssen Untergruppen gebildet werden und die einzelnen Mitglieder der Untergruppen voneinander lernen. Eine Übersetzungsmethode von Kiel bis Konstanz bewirkt für den geschilderten Unterrichtsprozess nichts.

*Parvus error in initio magnum habet effectum in fine*

Von Caes., de bell. Gall. IV 13 behauptet F., das Kapitel sei für Schüler nicht übersetzbar. Wenn man erkennt, dass ein Text für Schüler nicht übersetzbar ist, darf man solche Leistung nicht fordern. Aber es gibt Wege, dem Schüler zu einem Verständnis dieser Stelle zu verhelfen. Nutzt man z. B. die Einrückmethode, indem man sie von der Lerngruppe nach vorgegebenen Regeln erstellen lässt oder den Text, eingerückt nach oben genannter Methode, als Arbeitsblatt vorlegt, ist Verständnis durchaus möglich.

Ich schreibe hier nur den vielleicht schwierigsten Satz des Kapitels nach der Einrückmethode:

- 1 *His constitutis rebus*  
*et*  
*consilio cum legatis et quaestore communicato,*  
*ne quem diem pugnae praetermitteret,*
- 5 *opportunissime*  
*res*  
*accidit,*  
*quod*  
*postridie eius diei*
- 10 *mane*  
*eadem et perfidia atque simulatione usi*  
*Germani*  
*frequentes*  
*omnibus principibus maioribusque natu*  
*adhibitibus*
- 15 *ad eum in castra*  
*venerunt,*  
*simul,*  
*ut dicebatur,*  
*sui purgandi causa,*
- 20 *quod*  
*contra atque esset dictum et petivissent*  
*proelium pridie commisissent*  
*simul*  
*ut,*

- 25 *si*  
*quid*  
*possent*  
*de indutiis*  
*fallendo*
- 30 *impetrarent.*

Aufgabe:

- Unterstreiche Subjekt und Prädikat im Hauptsatz und übersetze beides.

- Unterstreiche die Konnektoren, Subjekte und Prädikate in den Nebensätzen erster Ordnung, dann in den Nebensätzen zweiter und dritter Ordnung.

Wenn die Schüler die Aufgaben ausgeführt haben, erkennen sie: es passiert (*accidit*), dass die Germanen ins Lager kommen, um sich zu entschuldigen und um eine Bitte vorzutragen.

Sie stellen jetzt Vermutungen über den Inhalt des Wunsches an und versuchen, ihre Vorstellungen am Text zu überprüfen. Dann übertragen sie Zeile für Zeile den lat. Text ins Deutsche. Dabei fragen sie z. B. Zeile 4: Warum hat Caesar nicht schon früher angegriffen? Zeile 5 *opportunissime* für wen? Zeile 10 *mane*, aha, Caesar hat noch einen ganzen Tag Zeit zum Angriff, usw.

Wenn die Elemente des Satzes inhaltlich in der Reihenfolge des Vorkommens erfasst sind, folgt eine Zusammenfassung durch die Schüler in ihrer Sprache. Die könnte etwa so aussehen: Caesar hält an dem Beschluss fest und bespricht sich mit den Offizieren und dem *quaestor*, um keine Zeit zum Kampf zu verlieren. Da kommen am nächsten Tag frühmorgens viele Germanenfürsten ins Lager und wollen sich entschuldigen, dass sie anders als verabredet angegriffen hätten. Sie wollen um Waffenruhe bitten, aber nicht ehrlich. Caesar hat das von anderen erfahren, er hat offensichtlich nicht mit der Delegation selbst gesprochen.

Man kann diese grobe Inhaltsangabe, zu der die Schüler durch Dekodieren gelangt sind, als Arbeitsergebnis stehen lassen. Man kann die Schüler auch bitten, bei der Paraphrase näher am Text zu bleiben. Verlangt man eine Übersetzung, sollte man die Satzelemente vorgeben, aus denen sie einen deutschen Satz formulieren sollen.

Mit Hilfe dieser modernen Methode sollte es den Schülern möglich sein, den Text zu bewältigen.

ROLF MEIER-WAGNER, Köln