

Kaiser abgesetzt. So endete die 1000-jährige Geschichte Roms.“ (S. 205) vermittelt einen falschen Eindruck. Richtiger wäre es gewesen, von einem sichtbaren Zeichen des Untergangs Roms zu sprechen, wie es die Autoren ja auch auf S. 17f. (Einteilung der Geschichte in Epochen) angekündigt haben, indem sie von Abschnitten und zeitlich nicht genau festlegbaren Übergängen sprechen.

Um ein Fazit zu ziehen: „Geschichte und Geschehen“ ist zwar nicht schlecht, aber eben auch nicht überragend. Die Stärke liegt in der Verwendung des Quellenmaterials, das auch zum Weiterdenken und zum Entwickeln einer

eigenen Meinung beiträgt. Besonders zu kritisieren ist, dass das Buch nicht aus einem Guss gemacht ist, dass man ihm die Brüche (d. h. die o. g. methodischen Schwächen) anmerkt. Die Verwendung korrekter Terminologie (Nobilität) müsste eigentlich eine Selbstverständlichkeit sein. Wenn die Schüler das Buch in ihrem Besitz haben und im Latein- oder Griechischunterricht nebenbei verwenden, ist also von Zeit zu Zeit eine Richtigstellung oder die Verwendung von ergänzendem Material nötig.

- 1) Es sollen hier nur die Kapitel über Griechenland und Rom analysiert werden.

JENS NITSCHKE, Beelitz

Leserforum

Wie schon in Heft 4/2004 (S. 174 u. 252) angekündigt, hat das bayerische Unterrichtswerk „Auspicia“ eine Diskussion über Grundsatzfragen des heutigen Lateinunterrichts ausgelöst, die weit über die Besprechung des betreffenden Unterrichtswerks selbst hinausreicht. Wir geben hier drei weiteren Stellungnahmen das Wort.

Auspicia –

„Als Feminina binde man die Frauen an die Bäume an!“

War es Zufall, dass mir beim Aufschlagen des Lehrbuchs „Auspicia“¹ ausgerechnet dieser Merkmals zur Genusregel (S. 219) als erstes in die Augen sprang? Oder lässt dieses Zitat tiefere Schlüsse auf die Konzeption des neuen Unterrichtswerkes zu?

Das spontane Lachen, das den Leser dieses Spruchs möglicherweise wegen der Absurdität des Vorgangs erfasst, bleibt einem sehr schnell im Halse stecken, wenn man bedenkt, dass ein Autorenteam ohne Ironiesignale damit an die Öffentlichkeit treten kann und – wenn man der angegebenen Zulassungsnummer trauen darf – auch noch das Gütesiegel eines bayerischen Ministeriums erhalten hat.

Irritiert durch diesen ersten Eindruck und gespannt auf das neue Unterrichtswerk durch die kontroverse Beurteilung von GÜNTHER HOFF-

MANN und von KLAUS WESTPHALEN (FORUM CLASSICUM 3/2004, 252-257), habe ich mich also an eine genauere Analyse vor allem der ersten Lektionen gemacht, da dort die Konzeption eines Unterrichtswerkes besonders deutlich wird und erfahrungsgemäß bei den Schülern bereits hier die Weichen für die Akzeptanz oder Ablehnung des neuen Faches gelegt werden². Es gibt bekanntlich keine zweite Chance für den ersten Eindruck!

Grundsätzlich lässt sich ein neues Lateinbuch – und der Markt wird zur Zeit, bedingt durch die Entwicklung neuer Lehrpläne bzw. von Bildungsstandards in einzelnen Bundesländern, wieder einmal damit überschwemmt – natürlich aus zwei Blickwinkeln beurteilen, einmal aus der Sicht eines Schülers, soweit dies ein Erwachsener überhaupt nachvollziehen kann, und aus der des Lehrers bzw. des Fachdidaktikers.

Beim Schüler wird wohl, vor allem wenn er im Gymnasium oder in der Grundschule bereits eine moderne Fremdsprache kennen gelernt hat, die Neugier auf die neue Sprache im Vordergrund stehen, also auf das, was man mit ihr ausdrücken kann, und auf das, was sie mitzuteilen hat, also im Fach Latein auf Informationen über die Welt der Römer. Er wird – und das zeigen die jahrelangen Erfahrungen mit sehr unterschiedlichen Lehrbüchern – spannende, ihn interessierende Texte in der neuen Sprache erwarten. Langeweile ist – wer

wollte das leugnen – das Ende einer diesem Alter sonst genuinen Aufgeschlossenheit und Begeisterungsfähigkeit für fremde Kulturen.

Für den Lehrer und Analytiker stellt sich vor allem die Frage, mit welchem *didaktischen Konzept* führt das Lehrbuch die Schüler zu dem – wohl nach wie vor unbestrittenen – Ziel, lateinische Originaltexte zu verstehen, zu interpretieren und zielsprachenorientiert ins Deutsche zu übersetzen. Hat nicht bisher noch jeder Vertreter des Faches Latein auch immer damit geworben, dass durch den Lateinunterricht und die damit verbundenen Anforderungen die Lesekompetenz³ der Schüler grundsätzlich und nachhaltig gefördert wird, da die Analyse von Texten und der angemessene Umgang mit Sprache überhaupt transferable Fähigkeiten darstellen? An diesen Forderungen werden sich alle Lateinbücher, besonders aber die der neuen Generation, messen lassen müssen.

Schon beim Aufschlagen der ersten Lektionen, aber leider auch beim Durchblättern der dann folgenden Seiten, werden beide Rezipienten, Schüler und Fachdidaktiker, zutiefst enttäuscht. Texte, ja auch nur den Ansatz von Texten, die sinnvolle Aussagen enthalten, sucht man in den ersten Lektionen vergeblich. Die Konzeption, sich in den Lektionen 1-6 (hier als Kapitel = K bezeichnet) ausschließlich auf die formale Vermittlung von Verben zu beschränken (Präsens Indikativ der e- und a-Konjugation)⁴ und erst in den Lektionen 7-14 auf das Substantiv einzugehen (in der Reihenfolge: Nominativ, Akkusativ; Genitiv, Dativ zunächst der a- und dann der o-Deklination; K 22 Einführung des Ablativs), führt notgedrungen dazu, dass der Einstieg in die lateinische Sprache mit Einzelformen (!!!) beginnt wie *habes* (K 2, wohl unter einem fehlenden B (B-Teil) zu subsumieren, S.10), *amatis – amate* (K 6, C, S.20)⁵.

Aus der Sicht des Schülers ist – auch wenn er dies natürlich anders formulieren wird – Sprache doch wohl in erster Linie ein Kommunikationsmittel, um Inhalte zu transportieren, nicht um in ihr Konjugieren oder Deklinieren zu exerzieren – und das über viele ermüdende Lektionen hinweg. Für den Didaktiker des Faches Latein manifestiert sich Sprache – und da ist er gar nicht so weit von den Bedürfnissen der Schüler entfernt

– vor allem in *Texten*, die basierend auf einer in sich geschlossenen Kohärenz (Thema-Rhema-Struktur) eine Aussageabsicht⁶ erkennen lassen. *Textualität* und *Latinitas* sind und bleiben die obersten Anforderungen an Kunsttexte in Lehrbüchern, unabhängig davon, ob es sich um „erdachte“ oder um an einen antiken Autor inhaltlich angelehnte, eventuell auch adaptierte Texte handelt.

Dieser Forderung wird das Lehrbuch nicht nur in den Einzelformen / Einzelsätzen, die als Hinführung zu einem Grammatikphänomen (B-Teil) gedacht sind, nicht gerecht, sondern auch nicht in den C-Teilen, die von den Verfassern als „Lesestück[e]“ (Vorwort S. 5) bezeichnet werden. Das Prinzip „Textualität“ scheint für die Autoren ein Fremdwort zu sein.

Wenn FRANZ PETER WAIBLINGER im Nachwort zu seinem dtv-Bändchen „Prima lectio. Erste lateinische Lesestücke“⁷ bei dem Satz *regina aram rosis ornat*⁸ als Einstieg in den Lateinunterricht von „nostalgischer“ Reminiszenz erfasst wird, dann kann man sich über diesen Einstieg gegenüber den „*Auspicia*“ wahrhaft nur freuen: Stellt dieser Satz doch in der Tat vergleichsweise ein Höchstmaß an Textualität dar, denn er weist neben Subjekt und Prädikat auch bereits ein Objekt und eine adverbiale Bestimmung auf. Welch ein Fortschritt gegenüber den „Sätzen“ (= Wörtern = konjugierten Verbformen) des vorliegenden Unterrichtswerks in den Lektionen 1-6.⁹

Man fühlt sich an die karikierende Schilderung erinnert, die CHURCHILL von seiner ersten Begegnung mit Latein gibt¹⁰: Sein Lateinlehrer habe ihm eine Grammatik in die Hand gedrückt und ihn aufgefordert, die Deklinationsformen von *mensa* einschließlich Übersetzung zu lernen. Auf die Frage des siebenjährigen Jungen, was denn nun eigentlich „*mensa* – o Tisch“ bedeute und wann man diese Wendung gebrauche, bleibt dem Lehrer schließlich nichts anderes übrig, als dem kleinen Churchill wegen seiner Nachfrage, die als „Frechheit“ ausgelegt wird, eine „gehörige Strafe“ anzudrohen.

Wenn auch in den „*Auspicia*“, einem Lehrbuch, das im Jahre 2004 erschienen ist, in den ersten Lektionen die lateinische Sprache auf Einzelfor-

men reduziert wird, in einem weiteren Schritt dann Verbformen willkürlich, ohne Rücksicht auf semantische Relevanz, aneinandergereiht werden, wird nicht nur der lateinischen Sprache Gewalt angetan, sondern auch die zu fördernde Fähigkeit der Schüler, Aussagen auf ihren Gehalt hin zu hinterfragen, völlig im Keime erstickt. Wie kann man einem Schüler folgende Sätze zum Übersetzen zumuten: *ora et mone* (K 5, B, S. 18) oder noch unsinniger: *timetis, nam dolent* (K 3, C, S. 13). Nach den Vokabelangaben müsste der Schüler übersetzen: „Ihr fürchtet (euch), denn sie empfinden Schmerz / denn sie bedauern“. Mit Churchill möchte man fragen: Was soll denn das heißen? Was besteht für ein begründender (*nam!*) Zusammenhang zwischen dem Fürchten der 2. P. Pl. und dem Schmerz-Empfinden der 3. P. Pl.? Dass Sprache eine Mitteilungsfunktion hat, wird hier ebenso ignoriert wie die Tatsache, dass der Konnektor *nam* semantisch determiniert ist und nicht als beliebiger Satzverknüpfen gebraucht werden kann¹¹. Das z. T. verbreitete Vorurteil, Latein sei ein „sinnloses“ Fach, wird durch dieses Unterrichtswerk leider Seite für Seite genährt. Ähnlich „unsprachlich“ verfährt man mit transitiven Verben, die ohne die notwendige Ergänzung eines Objekts vorgestellt werden (z. B. *laudare, vocare, donare*, K 4 und K 5).

Wie in diesen lateinischen „Sätzen“ keine sinntragenden Aussagen entdeckt werden können, so fragt man sich auch bei den deutschen Sätzen, die der Schüler ins Lateinische übersetzen soll, welche Lebenswirklichkeit z. B. durch folgende Formulierungen vermittelt werden soll: „Glückliche Kinder erfreuen die gütige Herrin“ (K 15, S.38) – „Es ist bekannt, dass die Mädchen die Blumen ausgesucht haben (*exquirere*), weil sie sich bemühen, einen Kranz (*corona*) zu binden (bereiten)“. (K 57, S. 135)

Ein gutes Lateinbuch zeichnet sich dadurch aus, dass es ihm gelingt, die „Kunsttexte“ der einzelnen Lektionen so zu gestalten, dass durch den Inhalt gleichzeitig das jeweilige grammatische Phänomen sinnvoll transportiert wird, also eine Affinität zwischen Text und Grammatik besteht¹². Für gelungene Beispiele dieser Art möge man auf den Textband von „*Redde rationem*“ zurückgreifen.¹³

Man hat das Gefühl, dass diese Erkenntnisse der Fachdidaktik der letzten Jahrzehnte an dem Autorenteam völlig spurlos vorübergegangen sind. Umso erstaunter fragt man sich, was die Autoren unter „Fortschritt“ (Vorwort S. 5) und unter ‚neuen methodischen und didaktischen Ansätzen‘ verstehen, die neben ‚bewährten‘ übernommen werden sollten. Ist das Wort „Fortschritt“ etwa die euphemistische Umschreibung für „Rückschritt“?

Die Hoffnung, dass sich mit der Erweiterung der Sprachkenntnisse der Schüler auch das Niveau der Lesestücke verbessert und aussagekräftigere Texte angeboten werden, erfüllt sich leider nicht. Als negatives Beispiel sei hier die Lektion 36, Lesestück C, herausgegriffen: Eine Caesar in den Mund gelegte Rede besteht aus einer Aneinanderreihung von insgesamt 10 Fragesätzen: Man merkt die Absicht und ist verstimmt! Es geht ausschließlich um das Grammatikphänomen der Fragesätze, literarische Kriterien einer Rede, inhaltliche Aussagen und Schlüssigkeit einer Rede bleiben auf der Strecke. Ähnlich grammatiküberlastet auf Kosten einer inhaltlichen Aussage erweist sich auch die Lektion 59 zur Festigung des Futur I mit der Überschrift „Das hölzerne Pferd“ (C-Teil). Dummerweise wird das Pferd in der Rede des Ulixes gerade mal in 2 Sätzen thematisiert. Semantisch unverständlich – aber es geht ja ums Futur I auf Teufel komm raus – erweist sich außerdem der 1. Satz des Ulixes: *si mihi parebitis, vobis consilium meum aperiam*. Ein aufmerksamer Schüler wird doch wohl die Frage stellen: Wieso ist der Gehorsam der Griechen in der Zukunft eine Bedingung bzw. Voraussetzung dafür, dass Odysseus sein *consilium* offen legen wird?

Wahrscheinlich ist es auch kein Zufall, dass in dem zweispaltigen Inhaltsverzeichnis in der 1. Spalte die Grammatikphänomene aufgelistet werden und erst in der 2. Spalte die Inhalte der Lektionen. Ebenso fällt bei jeder Lektion als dicke Balkenüberschrift zunächst der Grammatikstoff ins Auge, während die inhaltlichen Aussagen der Textstücke und der deutschen Informationsteile (Teil A) schon rein optisch in den Hintergrund treten.

Schaut man sich die Inhalte der einzelnen Lektionen im Inhaltsverzeichnis an, scheint

zumindest auf den ersten Blick eine Systematik nur schwer erkennbar. Was haben z. B. die Lektionen 56 und 57 (Thema „Caesar“ – sie dienen zur Einführung des AcI) mit dem darum herum gruppierten Thema des trojanischen Krieges zu tun? Wie kann sich die Geschichte um Dido und Aeneas (K 58) vor den Untergang Trojas (K 59) schieben? Das im Vorwort angesprochene Ziel, „ausführlich Kultur [zu] vermitteln“, muss sich doch wohl in einen sinnvollen Ordnungsrahmen einbetten lassen, wenn es nicht zu einem chronologischen und inhaltlichen Durcheinander in den Köpfen der Schüler kommen soll – und dafür ließen sich leider noch weitere Beispiele anführen.

Bei der mangelnden Textualität verwundert es auch nicht, dass den Schülern als Hilfe zum Übersetzen ausschließlich die Konstruktionsmethode (K 8a, S. 204) angeboten wird. Das verstehende Lesen¹⁴ als mögliche sinnvolle Alternative bietet sich allerdings in der Tat bei der Art der vorliegenden Texte erst gar nicht an.

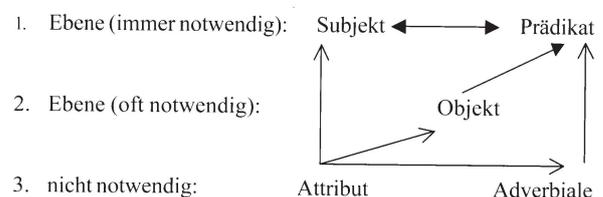
Es sei noch kurz ein Blick auf den *Wort-schatz* geworfen. Nach drei Lektionen besteht das Vokabular vornehmlich aus den Sachfeldern Furcht, Schrecken, Schmerz, Ermahnung (*timere – terrere – dolere – monere*). Welch ein horribler Einstieg in eine neue Welt! Gibt es in der lateinischen Sprache nicht eventuell auch Verben der e-Konjugation, die Freude zum Ausdruck bringen (*ridere* – hier laut Wortverzeichnis in K 74a = vorletzte Lektion des 1. Bandes; *gaudere* – konnte im Vokabelverzeichnis nicht gefunden werden). Offensichtlich soll der Schüler im Lateinunterricht nichts zu lachen haben!¹⁵ Bei einige Vokabeln wundert man sich, dass sie dem Lernwortschatz zugeordnet werden, z. B. *expedire* in der Bedeutung „mitteilen“ (K 53a, S. 264 und ganz konkret – K 59 B, S.139 – mit einem abhängigen AcI: *vobis expediam Graecos Troiam tandem expugnasse*) oder *incursare* (K 53a). Die Wortverbindung *serere aliquid ex aliquo* wird in K 57 (S. 134) den Schülern gleich zweimal eingehämmert: *[Sallustius] homines bonos gloriam quaerere, malos autem divitias conquirere et facinora ex facinoribus serere putat – Caesar in Gallia bellum ex bello seruit*.

Auf Grund der gravierenden Mängel auf dem Gebiet der Textualität, der Latinität und der Ver-

mittlung antiker Kultur ist es geradezu müßig, sich noch mit anderen Aspekten oder Beurteilungskriterien für ein Lehrbuch zu beschäftigen, z. B. auf die Form der Übungen, die Übersichtlichkeit oder das Layout einzugehen. Da sich gerade auf diesem Feld bei allen Lehrbüchern in den letzten Jahren sehr viel getan hat (möglicherweise in mancher Hinsicht zu viel) und Unterschiede zwischen einzelnen Lehrwerken zunehmend verwischt werden, ist es umso notwendiger, den Blick wieder auf das Entscheidende und Wesentliche zu lenken.

Deshalb sei zum Schluss noch auf das in dem vorliegenden Unterrichtswerk „aufscheinende“ *Grammatikmodell* eingegangen.

Das Satzmodell, dessen Aufbau auf S. 224 mit dem Adverbiale abgeschlossen wird, scheint auf den ersten Blick anderen Satzmodellen in anderen Lehrbüchern zu gleichen:



Eine genauere Analyse ergibt jedoch folgendes:

1. Anzuerkennen ist der Versuch, durch die Verschiedenartigkeit der Pfeile die Unterscheidung zwischen notwendigen Ergänzungen¹⁶ und freien Angaben deutlich zu machen.
2. Nicht erkannt oder nicht hinreichend deutlich gemacht wird dagegen, dass das Prädikat Objekt und Adverbiale steuert, und nicht, wie die Richtung der Pfeile nahe legt¹⁷, umgekehrt. Valenzgrammatik scheint den Autoren unbekannt zu sein.
3. Attribut und Adverbiale auf eine Stufe zu stellen und mit demselben Richtungspfeil auf Subjekt, Objekt, Adverbiale zu versehen wie mit dem vom Adverbiale auf das Prädikat, zeigt, dass über Steuerungsmechanismen einer Sprache nicht nachgedacht wurde¹⁸. Auf jeden Fall wird durch diese Ungenauigkeit Sprachreflexion nicht gefördert, sondern eher verhindert.
4. Eine völlige Vermischung von syntaktischer und semantischer Ebene offenbart dann

die folgende „Regel“ (S. 225): „Das Attribut bestimmt ein Nomen (Substantiv) näher, das Adverbiale gibt einen Begleitumstand zum Verbalvorgang an. Der Sinn des Satzes wird deutlicher; Attribut und Adverbiale können aber auch weggelassen werden, ohne dass der Sinn im Kern verändert wird.“

Es wird doch wohl kein Mensch ernsthaft behaupten wollen, dass keine Sinnveränderung vorliegt, ob ein Satz lautet (man möge mir das Beispiel verzeihen!): „Der kranke Vater liegt im Bett“, oder: „Der tote Vater liegt im Bett (der Vater liegt tot im Bett)“. Die Semantik ist so unwichtig wohl nicht.

Dass das System der funktionalen Syntax nicht durchdacht und letztlich auch nicht konsequent als „*advance organizer*“¹⁹ benutzt wird, sei noch an zwei weiteren Beobachtungen festgemacht:

1. Das Adverbiale, das mit dem Satzmodell S. 224 als „nicht notwendig“ veranschaulicht werden soll, wird ausgerechnet an Hand des *Ablativus separativus* eingeführt. Dies führt dazu, dass der Schüler die Definition für das Adverbiale „Das Adverbiale (die Umstandsbestimmung) erläutert also das Geschehen näher, ist aber nicht notwendig. Ein Satz ist auch ohne ein Adverbiale vollständig“ notgedrungen auch auf die in K 22a zu lernende Wortverbindung *pecunia carere* anwenden muss. Welch ein Unfug!
2. Das Satzmodell wird – soweit ich sehe – nach dem Kapitel 22 nicht mehr eingesetzt oder etwa dafür genutzt, weitere Füllungsarten einzuführen, wie den *AcI* (K 56a) als Objekt oder Subjekt.

Schaut man sich den (Grammatik-) „Stoff“ der einzelnen Kapitel im Inhaltsverzeichnis an, so wird diese Beobachtung nur bestätigt: Die lateinische Grammatik ist im wesentlichen auf die Morphologie reduziert, Syntax und Semantik spielen nur eine untergeordnete Rolle (z. B. Ablativ der Trennung und des Mittels, K 22/23; *AcI*, K 56/57), syntaktische Funktionen gar keine.

Dagegen werden allein der 3. Deklination 21 von 79 Lektionen gewidmet (K 37-50; K 62-68) – und diese wird dann auch noch aufgeteilt z. B. in „r-Stämme“ (6 Kapitel: 37-42), „t-Stämme“ (3 Kapitel: 43-45), „n-Stämme“ (3 Kapitel: 46-48),

„c/g-Stämme mit einem Konsonanten“ (K 49), bis hin zur „Mischklasse – Substantive auf -nis und ungleichsilbige Substantive auf -is“ (K 67). Glaubt das Autorenteam wirklich, dass mit diesen Unterscheidungen die Schüler in die Lage versetzt werden, lateinische Texte zu verstehen und zu übersetzen?²⁰ Steuern wir damit nicht wieder auf den durch das Integrationsmodell²¹ überwunden geglaubten Lektüreschock zu?

Nur ganz nebenbei sei allerdings auf folgenden Lapsus verwiesen: *Venus contenta erat, postquam Iuppiter hoc responderat* (K 73, C-Stück, S. 173), nachdem der Schüler im Grammatikteil der Lektion 54 (S. 265) ausdrücklich darauf hingewiesen wurde, dass *postquam* mit dem Perfekt gebraucht wird.

Bei all den aufgeführten Gravamina – auf weitere Schwächen oder auch auf durchaus positive Seiten einzugehen, erübrigt sich deswegen – fällt es schwer zu glauben, dass sich mit diesem Buch auch nur ein einziger Schüler, wenn sich die Konzeption erst einmal herumgesprochen hat, für das Fach Latein gewinnen lässt.

Für Fachdidaktikseminare an der Universität und für die Ausbildung von Referendaren im Studienseminar bin ich für die „*Auspicia*“ allerdings deswegen dankbar, weil sich an unendlich vielen Beispielen zeigen lässt, wie ein in die Zukunft weisendes Lateinbuch auf keinen Fall konzipiert werden darf. So gesehen stellen die „*Auspicia*“ einen Glücksfall dar. Aber das kann doch wohl nicht die Absicht der Autoren gewesen sein!

Anmerkungen:

- 1) *Auspicia*. Unterrichtswerk für Latein als zweite Fremdsprache in drei Bänden. Bd. I: Roms Aufstieg zur Weltmacht. Von Klaus Karl, Harald Kloiber, Nicole Schönberger, Günther Wolf. Lappersdorf: Latein-Buch-Verlag 2004.
- 9) Zu Äußerungen von Schülern zu ihrer ersten Lateinstunde vgl. AU 44, 2001, 3, 3. Noch heute können einige, die z. B. 1980 Abitur gemacht haben, bei Klassentreffen die 1. Lektion des Unterrichtswerkes „*Redde Rationem*“ fast auswendig aufsagen. Welch eine dauerhafte Wirkung!
- 3) Z. B. Friedrich Maier: Ziel-Profil des Faches. In: Gerhard Fink u. Friedrich Maier: Konkrete Fachdidaktik Latein. L 2. München 1996, 93f.
- 4) Schon 1966 hat Hartmut v. Hentig (Platonisches Lehren. Bd. 1. Stuttgart 1966, 299) aus der Analyse eines bereits damals als überholt bewerteten Unter-

richts die Forderung gestellt: „Es ergibt sich hieraus, daß sich der Unterricht von einem Funktionssystem her aufbauen sollte – und nicht von einem Formensystem, das mit den regelmäßigen Paradigmata der a-Deklination und der 1. Konjugation beginnt [in den „*Auspicia*“ mutatis mutandis – Verf.] und über die weiteren Abwandlungen dieser Schemata zu seinen verzweigten Ausnahmen fortschreitet“.

- 5) In NRW hätte das Buch nicht die geringste Chance zugelassen zu werden: „In neueren Lehrwerken werden neue sprachliche Erscheinungen in geschlossenen situativen Texten oder in kontextgebundenen Einzelsätzen vorgestellt; auf diese Weise ist eine integrierte Vermittlung des grammatischen Stoffes möglich. Schließen die Anlage des Buches und die Konstruktion der Texte ein derartiges Verfahren grundsätzlich aus, so ist das Lehrbuch ungeeignet.“ (Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I – in Nordrhein-Westfalen. Latein. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. Schriftenreihe Schule in NRW 3402. Düsseldorf 2003, 241).
- 6) Vgl. dazu z. B. Klaus Brinker: „Der Terminus ‚Text‘ bezeichnet eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert“. In: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden (Grundlagen der Germanistik 29). Berlin ²1988, 17.
- 7) Prima lectio. Erste lateinische Lesestücke. Auswahl und Übersetzung von Franz Peter Waiblinger. Illustrationen von Frieda Wiegand (dtv zweisprachig 9262). München ⁴1995.
- 8) Waiblingers deutscher Satz wurde von mir ins Lateinische rückübersetzt. Er schreibt dazu S. 129: „Wenn eine Königin den Altar mit Rosen schmückt, so tut sie es nur deswegen, weil dieser Satz im Lateinischen aus lauter Wörtern der ersten Deklination und der ersten Konjugation besteht. [...] Dem nostalgischen Blick erscheinen diese kleinen Stücke [...] vielleicht sogar als hübsche Beispiele für absurde Literatur ...“. Sollte das etwa das Ziel der „*Auspicia*“ sein?
- 9) Es hat den Anschein, als orientiere sich das Autorenteam bei der Konzeption des Unterrichtswerkes „*Auspicia*“ eben gerade an Franz Peter Waiblinger und seinen im FORUM CLASSICUM 1/1998, 9-19 vorgestellten „Überlegungen zum Konzept des lateinischen Sprachunterrichts“. Dies lässt zumindest der häufige Rückgriff auf Waiblinger durch einen offensichtlichen glühenden Verehrer dieses Konzeptes, Günther Hoffmann, vermuten (s. dazu die Besprechung der „*Auspicia*“ im FORUM CLASSICUM 3/2004, 252-255 und seine Bemerkungen zum neuen bayerischen Lehrplan in Latein im FORUM CLASSICUM 3/2003, 182-187). Wenn dem so wäre, hat man offensichtlich Waiblinger nicht richtig gelesen. Denn seine Kritik am Textprinzip zur Einführung von Grammatik bezieht sich entweder auf den Einsatz von Originaltexten oder von „eigens verfassten Texte[n]“, die „für die Einführung des Stoffes nicht immer geeignet“ sind

(FORUM CLASSICUM 1/1998, 13). Dem ist eigentlich nichts hinzuzufügen. Gleichzeitig hat man aber die folgende Äußerung Waiblingers wohl völlig übersehen (S. 14): „Zum Prinzip der Einzelsätze der alten Bücher [geschweige denn der Einzelform!!! – Verf.] wird kaum jemand zurückkehren wollen“. Ebenso hat man übersehen, dass sein Hauptanliegen in der Aufhebung eines Methodenmonismus liegt – und der sollte in der Tat vermieden werden – und dass letztlich sein Vorschlag, auf der Basis einer zweisprachigen Exposition neue Grammatikphänomene einzuführen, geradezu in exemplarischer Weise auf den Text als Vermittler von Grammatik zurückgreift. Welch ein Sieg für das Textprinzip! Übrigens finde ich den in der Tat sinnvollen und mehrfach erprobten Vorschlag von Waiblinger, mit einer zweisprachigen Exposition zur Einführung von Grammatik zu arbeiten, im vorliegenden Band „*Auspicia*“ an keiner Stelle verwirklicht.

- 10) Gefunden in: Professor Unrat und seine Kollegen. Literarische Porträts des Philologen. Hrsg. u. eingeleitet v. Klaus Westphalen. Bamberg 1986, 6.
- 11) Aus der Vielzahl der Fachdidaktiker, die sich zum Thema „Text – Grammatik“ seit Beginn der 70er Jahre immer wieder geäußert haben, müssen hier doch noch einmal einige angeführt werden. Hans-Joachim Glücklich (Ziele und Formen des altsprachlichen Grammatikunterrichts. In: Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. Alte Sprachen 1. Hrsg. v. Joachim Gruber u. Friedrich Maier. München 1979, 224): „Nicht nur die morphologisch-syntaktische, sondern auch die pragmatische, die semantische und die hermeneutische Ebene beim Verstehen von Texten müssen vom Beginn des Grammatikunterrichts an berücksichtigt werden. Sprachliche Äußerungen sind nur dann angemessen zu verstehen und zu analysieren, wenn man sie in der Situation betrachtet, in der sie tatsächlich geäußert wurden, und wenn man die Situation berücksichtigt, in der sie heute aufgenommen und beurteilt werden“. – Udo Frings, Hermann Keulen, Rainer Nickel (Grammatikunterricht. In: Lexikon zum Lateinunterricht. Freiburg / Würzburg 1981, 86): „Das bedeutet, daß es eigentlich keinen isolierten G[rammatikunterricht] mehr geben darf, sondern daß dieser immer schon Lektüre- oder Textunterricht sein muß. Die Aufhebung der Trennung von Lektüre- und Sprachunterricht bedeutet dann, daß Inhalt und Form sprachlicher Mitteilungen von Anfang an gleichwertige Aufmerksamkeit finden“. – Rainer Nickel (Lateinunterricht auf der Sekundarstufe I. In: Handbuch für den Lateinunterricht. Sekundarstufe I. Hrsg. v. Wilhelm Höhn u. Norbert Zink. Frankfurt a. M. 1987, 35): „Angesichts der schwierigen Motivationslage des S I-Schülers kann schließlich niemandem entgehen, daß Grammatik nur dann als Lernstoff akzeptiert wird, wenn der Lernende sie in ihrer texterschließenden Funktion, in ihrer textbezogenen Funktionalität begreift“. – Friedrich Maier (In: Konkrete Fachdidaktik Latein, a.a.O. – Anm. 3 -, 92 f.): „[...] es müssen die Sprache gelernt und zugleich Texte gelesen werden. Beide Bereiche lassen sich nicht mehr hermetisch

gegeneinander abschotten; sie sind ineinander verzahnt: Sprachunterricht ist bereits Lektüreunterricht, in der Lektüre wird immer noch ergänzend, wiederholend, vertiefend an der Sprache gearbeitet.“ Die Zahl der Belege bis in die neueste Zeit und durch weitere Autoren ließe sich beliebig fortsetzen.

- 12) Grundlegend hier immer noch Rogier Eikeboom (Rationales Lateinlernen. Groningen 1967 [niederländische Fassung]. Deutsche Fassung Göttingen 1970, 97): „Wenn im Unterricht ein grammatisches Phänomen neu eingeführt wird, bedarf es einer Wechselwirkung zwischen den Gegebenheiten eines Textes (eventuell zu Sätzen verkürzt, die als Beispiele dienen) und der Regel“. Vgl. auch S. 62: „Sprache ist Sprache in Funktion“; S.82 u.ö.
- 13) Verwiesen sei z. B. auf die Einführung des Futur I (Lektion 17), „getragen“ durch die Prophezeiung von Mars an Rhea Silvia und das römische Volk und – geradezu genial – die Einführung der indirekten Fragesätze in der Lektion 48: In einem Dialog zwischen zwei Ärzten sieht sich der eine auf Grund der Schwerhörigkeit des anderen gezwungen, seine jeweils gestellte Frage an den Gesprächspartner noch einmal zu wiederholen: *Luscus: ut vales? – Surdus: quid dixisti? – Luscus: rogo, ut valeas.* usw.. Wenn es nach Waiblinger nicht gelungen ist, über das Textprinzip einen sinnvollen und motivierenden Anfangsunterricht und effizienten Lateinunterricht überhaupt zu gestalten – eine Aussage, der ich aus eigener jahrzehntelanger Erfahrung übrigens vehement widersprechen muss –, dann liegt das nicht so sehr am Textprinzip an sich, sondern an der – und das sei Waiblinger zugestanden – oft missglückten oder falschen Aufbereitung von Lehrbuchtexten. Man hätte also als Schulbuchautor eher an den Texten arbeiten müssen, etwa nach dem Vorbild von „*Redde Rationem*“, als das Kind gleich mit dem Bade auszuschütten.
- 14) Zum verstehenden Lesen auch hier bereits grundlegend Eikeboom, a.a.O. (Anm.12), 24, 57, 59, 90; zur Dreischrittmethode s. Dieter Lohmann: AU 31, 1988, 6, 29-54; AU 33, 1990, 3, 16-23; AU 38, 1995, 1, 71-89 und das von ihm konzipierte Unterrichtswerk „*Interesse*“; vgl. auch „*Cursus Continuus*“ unter dem Stichwort „Übersetzen mit System“, 27, 46 f., 66.
- 15) Zugegebenermaßen kann eine Übertreibung in die andere Richtung in ähnlicher Weise wenig überzeugen, so wenn z. B. in einem anderen neuen Übungsbuch in den Anfangslektionen ein „Lachen“ und „Sich Freuen“ alle Welt erfasst (z. B. „Latein mit Felix“ L. 2; 3; 4; 5; 6; 9, 10).
- 16) Dazu und grundsätzlich zur Valenzgrammatik s. Heinz Happ: Grundfragen einer Dependenz-Grammatik des Lateinischen. Göttingen 1976.
- 17) In den vorausgegangenen Satzmodellen (S. 204: Einführung des Objekts; S. 207: Einführung des Attributs) gehen im Gegensatz zu dem Modell auf S. 224 die Pfeile zwar korrekterweise vom Prädikat zum Objekt, andererseits entsprechen die Pfeile vom Attribut zum Subjekt bzw. Objekt nicht denen im Satzmodell auf S. 224. Bei diesem fehlt nun wiederum hinter der Ziffer 3

der Begriff „Ebene“. Eine Verwirrung bei den Schülern ist wohl unausweichlich.

- 18) Vgl. dazu z. B. System-Grammatik Latein. Hrsg. v. Gerhard Fink u. Friedrich Maier. Bamberg 1997, 93ff. mit der Unterscheidung zwischen Satzgliedern, die von der Valenz eines Verbs abhängen, und den Satzgliedteilen, die den Satzgliedern als Attribute beigelegt sind.
- 19) Vgl. dazu Friedrich Maier: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. Bd.1. Bamberg 1979, 79ff.
- 20) Ein sinnvolles Lernen der Vokabeln, das sowohl den Genitiv wie das Genus von Substantiven mit einbezieht, hat diese Differenzierung bereits seit Jahren überflüssig gemacht. Gerhard Fink hat das unter der Überschrift „Abbau von Erblasten“ noch einmal 1996 ins Bewusstsein gehoben: Grammatikunterricht – Formenlehre des Nomens. In: Konkrete Fachdidaktik Latein, a.a.O. (Anm.3), 39. – Erfreulich wenige Lektionen werden in den „Auspicia“ dagegen auf die Perfektstämme verwendet (K 31/32; K 73-75).
- 21) Friedrich Maier in: Konkrete Fachdidaktik, a.a.O. (Anm.3), 93.

EDITH SCHIROK

AUSPICIA. Unterrichtswerk für Latein als zweite Fremdsprache in drei Bänden. Band I: Roms Aufstieg zur Weltmacht. Von Klaus Karl, Harald Kloiber, Nicole Schönberger und Dr. Günther Wolf. – Latein-Buch-Verlag Lappersdorf 2004 (Inh. Klaus Karl; ISBN 3-938119-00-4) € 15,00.

Seit Beginn des Schuljahres 2004/2005 und einhergehend mit der Einführung des achtjährigen Gymnasiums liegen in Bayern drei vom Bayerischen Kultusministerium genehmigte Lehrbücher zum Einsatz im L2-Unterricht vor. Davon erregt wohl das Lehrwerk *AUSPICIA* derzeit am meisten Aufsehen, was bislang in drei Stellungnahmen in *FORUM CLASSICUM* 3/2004 bzw. 4/2004 zum Ausdruck kommt. In der folgenden Rezension – der Rezensent ist in keiner Weise einer der Bearbeiter der Unterrichtswerke *CURSUS*, *PRIMA* bzw. *AUSPICIA* – soll der Versuch einer eingehenden Analyse dieses Unterrichtswerks unternommen werden, die über die genannten Stellungnahmen hinausgeht.

Am meisten fallen beim Durchlesen des Buches

- die hohe Zahl der Kapitel
- die zahlreichen deutsch-lateinischen Übersetzungen
- die Überrepräsentation des Militärischen auf.

Was die Zahl der Kapitel betrifft, so mag schon mehr als leiser Zweifel angebracht sein, ob das Lehrwerk sich nicht dem methodischen Prinzip der Kleinschrittigkeit (S. 5 „langsam Schritt für Schritt“) verpflichtet fühlt, das doch für Lehrwerke aller Fächer tabu sein sollte. Die hohe Zahl der deutsch-lateinischen Übungssätze ist insofern auffallend, weil die Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische gemäß den seit dem Schuljahr 2004/2005 geltenden Richtlinien für die Erstellung von Schulaufgaben im Fach Latein in Bayern im Grund nur noch fakultativen Charakter hat. Auf die Qualität der Sätze ging bereits WESTPHALEN (in FORUM CLASSICUM 3/2004) ein; dem wäre nur hinzuzufügen, dass man einen Übungssatz wie „Pferde sind es gewohnt gezügelt zu werden“ glatt vermisst, weil man daran so gut das Passiv üben könne – aber halt, das Passiv wird erst in Band II behandelt, und vielleicht steht den Benutzern noch ein solcher Satz bevor. Und die Bearbeiter des Bandes fühlen sich wohl auch eher dem Frontalunterricht nicht nur herkömmlicher, sondern fast uralter Art (*Magister* monuit, S. 107, u. ä.) als modernen, handlungsorientierten Unterrichtsformen verpflichtet.

Doch der Teufel sitzt im Detail. Die Bearbeiter hätten gut getan, die Karte auf S. 10 entweder richtig auszufüllen oder (besser) auf sie ganz zu verzichten. Gehört Nordirland nicht zum United Kingdom, sind die Balearen nicht Bestandteil Spaniens? Weshalb wird Belgien nicht einbezogen? In der Schweiz wird nicht nur Deutsch, sondern auch Französisch, Italienisch und Rätoromanisch gesprochen. Und lateinisches Sprachgut ist auch in den slawischen Sprachen vorhanden, die völlig marginalisiert werden. Mit dem Verzicht auf eine Karte und die darin eingetragenen Nationalstaaten (statt der Gebiete der romanischen Sprachen) wäre der supranationale Charakter des Lateinischen noch viel deutlicher hervorgetreten. Gerade darin liegt ja die eigentliche Faszination des Lateinischen. Auch wird mit der Karte die indirekte Nachwirkung der *Weltsprache* Latein in dem weiten Gebiet der frankophonen Länder und den Staaten *Latein*-Amerikas nicht bewusst gemacht – vom lateinischen Sprachgut im Englischen gar nicht zu reden. Es stimmt ferner bedenklich, dass die Schülerinnen

und Schüler, die erfreulicherweise L2 in der Jgst. 6 gewählt haben, in den allerersten Stunden mit dem Wortfeld „Terror“ (S. 10f.) konfrontiert werden. Sie sollen sich vielmehr ein Vokabular aneignen, das ihnen noch lange in freudiger Erinnerung bleiben und eines Tages auch bei der Sprachenwahl ihrer eigenen Kinder behilflich sein soll. Die Schüler sind „dort ab[zu]holen, wo sie sich befinden“¹ und nicht dort, wo sie sich nach der subjektiven Meinung der Bearbeiter aufhalten. Der lateinische Anfangsunterricht hat prägenden Charakter auf die Schüler(innen) bezüglich des Faches für das ganze Leben. Schlimm wird es, wenn sich das Buch einer nicht stimmigen wissenschaftlichen Terminologie bedient. S. 15 ist von „harten“ bzw. „weichen“ Lauten die Rede. Gemeint sind jedoch „stimmlose“ bzw. „stimmhafte“ Konsonanten – eine Terminologie, deren sich der Englischunterricht durchaus (und zwar richtigerweise) bedient. Die Paare „hart/weich“ und „stimmhaft/stimmlos“ bezeichnen in der Indogermanistik zwei völlig verschiedene Phänomene². Die Schüler des Faches Latein (v. a. in der Jgst. 6) sollen zwar nicht mit wissenschaftlicher Terminologie überfrachtet, aber mit einer Terminologie vertraut gemacht werden, die in sich stimmig ist. S. 24 hätte man den Begriff *terra sigillata* für einen Elfjährigen etwas genauer erläutern können (Platz wäre noch genug vorhanden). Die Adverbform *sedulo* (S. 28) ist für den Schüler nicht leicht zu erschließen, S. 29 sind die Ausführungen aus Senecas 47. Brief für einen Sechstklässler viel zu lang, S. 43 findet sich in den Anmerkungen von Kapitel 17 *Saturnalia*, obwohl der Begriff S. 217 im Wortschatz von Kapitel 17 steht, „redlich“ (S. 50) findet man nicht im Wörterverzeichnis, S. 51 muss es im D-Teil *Germaniae* heißen; ferner ist mir neu, dass Cicero 42 [sic!] v. Chr. zu Tode gekommen ist (S. 56), bei *superare* (S. 226) fehlt die Bedeutung „überwinden“, obwohl der Schüler sie auf S. 62 (*Rhenum superare*) benötigt, S. 61 wird die Bedeutung von *contentus* angegeben, obwohl das Wort bereits seit Kapitel 23 (S. 226) bekannt ist, *Horatius* ist auf S. 232 und 233 in den Wortschatzteile aufgenommen, bei der Erläuterung von „Rhotazismus“ (S. 233) muss es richtigerweise „Lautregel, nach dem (?) aus einem *stimmhaften* ‚s‘ zwischen zwei Voka-

len ein ‚r‘ werden kann“ heißen, S. 75 gilt es zu bedenken, dass Walther von der Vogelweide in der *mittelhochdeutschen* Fassung (für Elfjährige!) abgedruckt ist, S. 76, Teil C, Zeile 2 müsste es wohl besser *locum ...*, *quô* statt *locum ...*, *ubi* heißen, S. 81 fehlt Hintergrundinformation zur Entstehung des 12-Tafel-Gesetzes, wenn man schon Beispiele daraus entnimmt, S. 87 ist die Form *Caesari* für den Schüler nicht zu erschließen (sie folgt erst S. 90), S. 92 hätte man statt *occaecavit* durchaus die von den Schülern zu erschließende Form *oculis spoliavit* verwenden können, die Außenwirkung von Sätzen wie „Die Gallier rüsten oft zum Krieg (bereiten ... vor) gegen die Germanen und eilen zum Rhein“ (S. 65) bzw. „Bei den alten Römern standen (waren) die Frauen unter dem Befehl der Männer“ (S. 95) bzw. „Während die Streitkräfte die Türme belagerten (Präsens), quälte sie schlimmer Durst“ (S. 147) hätte man sich vor der Phase der Drucklegung gründlich überlegen sollen, S. 99 irritiert die Form *excrescunt*³, die Formen *funera* (S. 100) und *funus* (S. 102) sind im Wortschatz nicht zu finden, S. 105 (Kap. 44) ist *olim* in einer Fußnote angegeben, obwohl es bereits im Wortschatz zu Kapitel 32 steht, S. 78 (Kapitel 32) werden *patricius* und *plebeius* als Vokabeln angegeben – *plebeius* „der Plebejer“ sogar noch auf S. 106 im D-Teil von Kapitel 44 (!), Satz a – , obwohl das Wort bereits im Wortschatz von Kapitel 32 vorkommt, S. 109 wird auf eine Karte „Die Römer in Deutschland“ auf S. 190 verwiesen, die dort nicht zu finden ist, S. 115 wird die Übersetzung von „Lichter“ verlangt, obwohl das Wort wenige Zeilen später im Wiederholungskapitel 16 angegeben werden muss. Diese Beispiele mögen genügen um zu zeigen, dass bei der abschließenden Redaktion des Unterrichtswerks offensichtlich etliche Mängel übersehen wurden, die den Schülern nicht zuzumuten sind. Ferner sind die Tabellen (z. B. S. 236 und 239) im Grammatikteil mit den ständigen deutschen Übersetzungen viel zu umfangreich. S. 214 steht eine Tabelle zehn lateinischer Vornamen, die im Deutschen nahezu unverändert sind – reine Platzverschwendung! Dies gilt auch für das Paradigma von *aequor* (S. 249). S. 236/237 findet sich viermal (!) der Begriff „die zweite Vergangenheit“ als deutsche Wiedergabe des Begriffs „Perfekt“

(ähnlich S. 240/241 beim Personalpronomen), als ob Gymnasiasten, zu deren Kompetenzen nicht zuletzt abstrahierendes Denken gehören sollte, nicht in der Lage wären, eine einmal gegebene Definition zu verstehen, sondern man ihnen diese mehrmals einhämmern müsste. Auch ist der Realienteil (S. 304-312) viel zu umfangreich geraten; andererseits fehlt S. 242 eine Erläuterung zu den Sueben, die im Realienteil nicht zu finden sind. Das ganze Buch ist daher mit seinen 328 Seiten einerseits zu umfangreich, andererseits fehlen Übungen zu handlungsorientierten Unterrichtsformen. Eine glücklichere Hand hatten die Bearbeiter bei der Auswahl des Bildmaterials, aber ein Photo von Wellen, die am Strand auslaufen, mit dem daneben stehenden Text „Stürme und hohe Wellen verursachen den Seeleuten auf dem Meer stets Gefahren“ (S. 176) ist einfach zu banal, für Gymnasiasten schlicht unerträglich.

Fazit: Die Bearbeiter des Bandes hätten gut daran getan, das Lehrwerk vor der Herausgabe zu überarbeiten und zumindest die größten Mängel zu beseitigen. Bedenklich stimmt vor allem, welcher hoher Stellenwert dem Bereich „militärische Auseinandersetzung“ und den z. T. ermüdenden Paradigmen in *AUSPICIA I* zukommt. Lehrwerke dienen nicht der pädagogischen Selbstbefriedigung zur Darstellung einer vermeintlichen Ordnung, die zudem gelegentlich mit Systematik verwechselt wird, sondern sie sollen mit Hilfe attraktiver und motivierender Texte Jugendliche auch in Zukunft für das Erlernen des Lateinischen motivieren. Ob dies bei *AUSPICIA* der Fall ist, darf schon jetzt mit einem Fragezeichen versehen werden. Jede Fachschaft Latein, die dieses Unterrichtswerk anschaffen möchte, sollte vor einer Entscheidung klar bedenken, dass L2 in Konkurrenz zu einer modernen Fremdsprache steht, und hinterher nicht jammern, wenn die Klientel, die man schon in Händen zu haben glaubt, sich der genannten Alternative zuwendet, zumal wenn deren Unterrichtswerk schlicht attraktiver und zeitgemäßer ist.

Anmerkungen:

- 1) C. Utz: Mutter Latein und unsere Schüler: Fragen an die Stoffe der Schulgrammatik. In: P. Neukam (Hrsg.): Dialog Schule & Wissenschaft. Klassische Sprachen und Literaturen, Bd. 30, München 1996, S. 111.

- 2) Im Russischen handelt es sich bei stimmhaften/stimmlosen und harten/weichen Konsonanten um zwei gänzlich verschiedene Kategorien.
- 3) *Excrescere* ist gemäß ThLL kein Synonym zu *adolescere*; es hat bei Tacitus, auf den Kapitel 41, Teil C indirekt Bezug nimmt, die Bedeutung „in die Höhe wachsen“ (Germ. 20 *in hos artus, in haec corpora, quae miramur, excrescunt*).

GERD FLEMMIG, Fürth

AUSPICIA – Streit um ein neues Lehrbuch in Bayern

Als Linear B entziffert wurde – ich war gerade am Anfang des Studiums –, waren wir zunächst begeistert, weil wir glaubten, die Tontäfelchen enthielten brisante Neuigkeiten, Literarisches gar über die vorhomerische Zeit. Dann die Enttäuschung, als es nur Inventare waren. Und obwohl sprachwissenschaftlich sehr interessiert betrieb ich als Schüler von A. HEUBECK, dem Gräcisten und Mykenologen der ersten Stunde, die Sache eher lustlos, konnte aber mitreden.

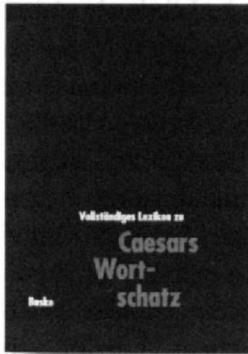
Warum der Vorspann? Wenn Schüler dürres Zeug als Futter bekommen, könnte ich mir sehr wohl vorstellen, dass sie meine Lustlosigkeit hinsichtlich des Mykenischen bei weitem übertreffen. Also: Inhaltsreiche Sätze dürften zumindest nicht störend sein. Ob sie den Lerneifer der Schüler beflügeln, wissen wir nicht. Aber wenn naive Sätze die Lateinkenntnisse nachweislich fördern, würde ich zum naiven Weg raten, trotz GOETHE: Lang ist der Weg zur Wahrheit und beschwerlich zu steigen. Doch wir legen ihn nicht gerne auf Eseln zurück.

Die bisherige Diskussion geht m. E. viel zu sehr von Annahmen und Befürchtungen aus. Dass nach fast 50 Jahren pädagogischer Forschung immer noch so diskutiert wird wie zu der Zeit, da ich im Seminar war! Warum gibt es keine Versuchsklassen, in denen gute Lehrer mit schlechten Büchern und umgekehrt arbeiten? Ich würde auf Grund meiner Erfahrungen mit meinen Lehrern nach dem Krieg, als wir zwei Jahre keine Bücher verwenden durften, eher vermuten, dass ein guter Lehrer mit einem miserablen Buch mehr erreicht als umgekehrt. Statt dessen wird hin und her behauptet, was ich *faute de mieux* hier auch tue.

Mein Studium finanzierte ich hauptsächlich durch Nachhilfestunden in Latein. Aber ich hatte

auch Studenten der Theologie und der Jurisprudenz auf das Kleine Latinum vorzubereiten, mit maximal zwei (!) Wochenstunden. Nach einiger Grammatikpaukerei las ich mit ihnen sofort Caesar und ließ die Wörter lernen, die im Text begegneten. Nach einem halben Jahr hatte ich sie in der Regel auf Prüfungsniveau, d. h. sie bestanden die Prüfung, „konnten“ aber natürlich nicht Latein, ebenso wenig wie ein heutiger Abiturient mit sagen wir Note 3 im Großen Latinum etwa Latein kann; auch meine Referendare mit guten Noten bestachen nicht mit guten Kenntnissen. Ich legte ihnen eine Kapitelüberschrift von INGEBORG DREWITZ vor: *Reverentia cane capitis*. Der Druckfehler wurde nicht bemerkt. Dann korrigierte ich *cane* in *cani*. Unter mehr als drei Dutzend Übersetzungsversuchen kaum eine richtig. ‚Ehrfurcht vor der Hundehauptstadt‘ war dabei eine der herausragenden Dummheiten.

Selbst im Schuldienst, hatte ich mit allen Klassen den Graben zu überwinden, der zwischen dem Übungsbuchlatein und dem Originallatein lag (liegt). Von eben diesem Graben las ich die ganzen Jahre in kaum einer der Diskussionen. Diese wurden im persönlichen Gespräch gelegentlich zugegeben – wenn ein Kollege im Jahr vor der Lektüre die Klasse hatte. Dass fast jedes Lehrbuchlatein mehr oder weniger Defizite aufweist, liegt daran, dass nur sehr wenige Studierräte etwas zustande bringen, was originalem Latein gleichkommt. Aber auch die Entfernung von Schwierigkeiten aus einem Original stört den Text nachhaltig, weil zumindest der Rhythmus verdorben wird (Exkurs: Einer meiner Bekannten heiratete eine Engländerin, die an der *European Business School* Englisch unterrichtet. Als sie mit ihren Kindern Englisch sprach, erlebte ich ein neues faszinierendes Idiom, nämlich originales Englisch, das zu verstehen zunächst gar nicht einmal so leicht war. Dasselbe erlebte ich bei einem Italiener an der Volkshochschule, bei dem ich „echtes“ Italienisch hörte und verstehen lernte. Sein Rhythmus wirkte ansteckend und ich konnte plötzlich etwas über das Übungsbuch hinaus. Auch der Lehrer erlebte etwas, nämlich mehrere Beschwerden aus unserem Kurs, weil er sich zu weit von der heiligen Kuh Lehrbuch entfernte: Die Beschwerdeführer meinten, sie



LATEIN

BERND F. SCHÜMANN

Caesars Wortschatz

Vollständiges Lexikon zu den Schriften »bellum Gallicum«, »bellum civile«, »bellum Africanum«, »bellum Alexandrinum«, »bellum Hispaniense« sowie den Fragmenten 2004. 253 S. 3-87118-824-7. Kartoniert 9,95

Von Lehrern und Dozenten vielfach empfohlen, ist dieses Buch ein unentbehrliches Hilfsmittel für alle, die sich erfolgreich

auf das Kleine Latinum vorbereiten möchten. Als einzige Darstellung seiner Art auf dem Buchmarkt differenziert dieses handliche Lexikon alle Einträge nach der Häufigkeit ihrer Belegstellen und erfasst den gesamten Wortschatz der Schriften Julius Cäsars. Es enthält ferner umfangreiche Angaben zur Phraseologie, ein vollständiges Verzeichnis aller jeweils belegten syntaktischen Strukturmuster und einen Anhang, der den Grundwortschatz noch einmal gesondert zusammenfasst.



GRIECHISCH

UWE PETERSEN

Einführung in die griechische Schrift

2., durchgesehene und verbesserte Auflage 2003. 127 Seiten. 3-87548-338-3. Kartoniert 14,80

Zielgruppe: Wer sich für die griechische Antike interessiert, Alt- oder Neugriechisch lernen möchte oder eine Reise nach Griechenland plant, der findet in diesem Band eine ideale Einführung in die griechische Schrift. Vorkenntnisse sind nicht erforderlich.
Lernziele: Beherrschung des griechischen Alphabets in Schrift und Aussprache.

Diese vielfach bewährten Lehr- und Nachschlagewerke erhalten Sie (ggfs. auf Bestellung) in jeder guten Buchhandlung. Bitte fordern Sie unser aktuelles Gesamtverzeichnis an, in dem Sie Lehr- und Wörterbücher zu rund fünfzig Sprachen finden.

Buske

Helmut Buske Verlag
Richardstraße 47
D-22081 Hamburg



www.buske.de
Tel. +49 (0)40 - 29 99 58-0
Fax +49 (0)40 - 299 36 14

α
β
γ
δ
ε
ξ
η
θ
ι
κ
λ
μ
ν
ξ
ο
π
ρ
σ
τ
υ
φ
χ
ψ
ω

müssten zwei verschiedene italienische Sprachen lernen: seine und die des Lehrbuchs. Und es war ein schönes Stück Arbeit, diesen ausgezeichneten Lehrer vor den Folgen der Dummheit der Bötier zu bewahren und den Lernwilligen zu erhalten.) Meine drei Töchter besuchten ein Altsprachliches Gymnasium und hatten Latein im Leistungskurs. Trotz guter, sogar sehr guter Zensuren „konnten“ sie m. E. nicht Latein, auch diejenige nicht, die es als mittlerweile habilitierte Germanistin beruflich öfter braucht, als ihr lieb ist. Dann holt sie Rat bei Fachleuten ein. Der unaufgelöste Rest landet bei mir. Es ist interessant zu sehen, woran Kollegen so scheitern. Ich liege wahrscheinlich nicht ganz falsch, wenn ich behaupte, dass das Gefälle zwischen den „approbierten“ Lateinern dem der Ärzte entspricht. Da gehe ich auch nicht zu jedem. Deswegen ist es für mich nicht überraschend, wenn Schülern schwache Kenntnisse nachgesagt werden. Ganz gleich, welchen Erwartungshorizont man hat, sind ihre Kenntnisse überwiegend nicht „angeblich“, sondern wirklich schwach. Dafür gibt es mehrere Ursachen: das Lernumfeld, die Bequemlichkeiten und Prioritäten der Lernenden, die nicht immer engagierten Lehrer und natürlich auch die Bücher.

Schließlich: Obwohl ich Deutsch erheblich besser kann als Latein, habe ich mit meiner Muttersprache gelegentlich Schwierigkeiten, die ich in Latein, das ich deklinierend und konjugierend gelernt habe, nie bekomme: Heißt es nun „manche deutsche Flüsse“ oder „manche deutschen Flüsse“? Wenn ich nicht nachdenke, mache ich es richtig. Im Lateinischen ist es umgekehrt. Fazit: Unsere Unzulänglichkeiten haben ein recht unterschiedliches Niveau.

Vielleicht sind wir alten Lehrer auch etwas betriebsblind und merken gravierende Veränderungen erst, wenn wir selbst davon betroffen sind: Bei einem Gespräch mit einem ehemaligen stellvertretenden Direktor eines Gymnasiums fiel uns auf, dass unsere Enkel ohne intensive häusliche Betreuung (nicht etwa Überwachung der Hausaufgaben) nicht mehr arbeiten können. Und in Latein, sagte er mir, tue er sich selber schwer. Als studierter Anglist und Germanist habe er auch Latein gelernt, aber jede Deklination und Konjugation für sich, und das sei schon schwer genug

gewesen. Jetzt lerne man von allen Deklinationen den Nominativ, den Akkusativ usw. und von allen Konjugationen das Präsens, Imperfekt usw. Sogar er tue sich da schwer, sich hineinzufinden. Aber: Die Übungsstücke seien wirklich schön, ebenso die Ausstattung der Bücher. Und am Schluss erbat er von mir einige Erläuterungen. – Vielleicht bremst diese Beobachtung die Euphorie und Selbstgewissheit der Lehrbuchmacher und Didaktiker.

HELMUT DÜRBECK, Wiesbaden

Latein mit Felix

Nach nunmehr beinahe eineinhalb Jahren Arbeit mit „Latein mit Felix“, dem neuen Lehrbuch für Latein als erste Fremdsprache, scheint es mir geboten, der mit teils bitterer Schärfe geübten Vorabkritik sowie den zahlreichen ebenso unwürdigen wie unbedachten Abqualifizierungen ein Urteil aus der Sicht des Praktikers entgegenzustellen, das sich sowohl auf meine persönlichen Erfahrungen als auch auf die Reaktionen meiner Schüler stützt.

Dabei müssen meines Erachtens drei Fragen untersucht und beantwortet werden:

1. Haben die Schüler Spaß am Lernen der lateinischen Sprache und römischen Kultur?
2. Ist mit dem Lehrbuch ein erfolgreiches Lernen gewährleistet?
3. Wie angenehm gestaltet sich das Unterrichten für den Lehrer?

Ad 1.: In einer offenen Befragung meiner Fünftklässler am Ende des Schuljahres (grüne Kärtchen für positive, rote Kärtchen für negative Rückmeldung) bestätigte die überwältigende Mehrheit, dass ihnen Latein trotz aller Lernstrapazen großen Spaß bereitet habe. Nun könnte ich mir dies leicht auf die eigene Fahne schreiben und mich am angenehmen Gefühl, ein „guter“ Lehrer zu sein, erfreuen, wären da nicht die zahlreichen lobenden Hinweise der Schüler, wie gut ihnen doch das Buch gefallen habe, die diesen Gedanken relativieren. Besonders der Einstieg mit altersgerechten Texten aus dem Bereich der *familia*, aber auch die Sequenz zu Pompeji haben die Schüler gefesselt. Ebenso schätzten die Schüler, dass die L-Stücke nicht nur interessant, sondern vor allem machbar waren, so dass niemand überfordert wurde.