

Auch in diesem Heft setzen wir die Diskussion über Gestalt und Inhalt neuer Lateinbücher fort. Das Unterrichtswerk *Auspicia* hat den Anstoß hierzu gegeben und Anstoß erregt. Es ist zu wünschen, dass sich durch die Veröffentlichung auch sehr gegensätzlicher Standpunkte allmählich ein Konsens über die unstrittigen Grundprinzipien eines modernen Lateinunterrichts herstellen lässt. Die ersten beiden Beiträge befassen sich mit *Auspicia*, die beiden folgenden mit *Felix*.

Wollen wir das neu eingeführte Lehrbuch „Auspicia“ durch ein anderes austauschen?

*Vorbemerkung der Redaktion: Der folgende Text ist ein stark gekürzter Auszug aus einer ursprünglich zehnteiligen (internen) Stellungnahme des Fachbetreuers für Latein am Albert-Einstein-Gymnasium München, der sich mit der gegen *Auspicia* vorgebrachten Kritik engagiert auseinandersetzt. Wer am gesamten Text interessiert ist, wende sich bitte direkt an den Autor (s. Liste der Autoren am Ende dieses Heftes).*

Ich habe nun seit mehreren Wochen und die gesamten Osterferien hindurch jeden lateinischen Satz in *Auspicia* übersetzt und jede deutsche Erklärung gelesen und zu meiner 33-jährigen Lateinlehrer-Erfahrung in Bezug gesetzt. Dabei hat sich mein Argwohn bestätigt, dass in unserer Didaktik und Methodik aus zeitmodischer Beflissenheit einem falschen Ansatz der Kräfte der Vorzug gegeben wird. Insofern richtet sich meine Empfehlung des Unterrichtswerks *Auspicia* nicht mehr gegen die Quelle, aus der ursprünglich die Kritik kam, doch verwende ich die vorgegebenen Kritikpunkte als „Aufhänger“ für meine Überlegungen.

1. Einwand gegen *Auspicia*: Die Haupttexte der vielen Kapitel, also die zusammenhängenden C-Texte, bieten keine „netten Geschichten“.

... Ich fasse mich kurz: Hinter den C-Texten von *Auspicia* schimmert überall die gesamte erhaltene römische Literatur mit ihren nun schon seit zwei Jahrtausenden bewährten Modell-Sachver-

halten durch. Der Kenner erkennt immer wieder – hinter all der ungeheuren, souveränen Vereinfachung – die Fügungen von TACITUS, SALLUST, HORAZ, LIVIUS usw. in den Satzteilen, zumindest im Sinn der Sätze.

2. Vorwurf: Vieles ist nicht kindgerecht, vor allem die A-Texte, die Bildunterschriften, auch im Bereich Wortschatz.

... Aus meiner Erfahrung kann ich zum Thema kindgerechten Unterrichts nur sagen: Ich habe allen Unterricht meiner Lehrer als kindgerecht empfunden, der mich als jungen Menschen ernst genommen hat. Und am meisten geliebt habe ich die Lehrer, die uns viel mehr zugemutet haben, als die jeweils dürftigen Leitlinien des offiziellen Lehrplans vorsahen. ... Zu den bemängelten A-Texten will ich nur feststellen, dass sie jeweils genau das richtige Quantum an Information enthalten, redliche, logisch wasserhell-klare, verständliche Information, die die jungen Menschen ernst nimmt. ... Wir haben hier ein wahrhaft überreiches Buch in der Hand, aus dem man nach ausdrücklicher Empfehlung der Verfasser auswählen soll.

3. Vorwurf: Es fehlt oft ein „roter Faden“ (der Zusammenhang der Themenbereiche).

Ich möchte grundsätzlich bezweifeln, dass unsere Kinder heute thematisch streng zusammenhängenden Lesestücken den Vorzug geben würden. Man muss sie nur beim Zappen vor dem Fernseher, beim Umgang mit dem Maus-Klick bei Computerspielen oder bei der Suche im Internet beobachten: Mangelnde Fähigkeit zum raschen Umschalten habe ich nie bemerkt. Außerdem weiß ich aus der Erfahrung von *Roma A II*, dass die Schüler eine über sage und schreibe fünfzehn Lektionen hin ausgewalzte belanglose „Detektivgeschichte“ mit kümmerlichstem Informationsgewinn als genauso energierend empfinden wie ich als Lehrer.

... Völlig ins Leere geht dieser Vorwurf für das ganze letzte Drittel des Buches. In den Kapiteln 51-55 wird zusammenhängend eine der berüh-

rendsten Stellen der Weltliteratur erzählt (Priamos bittet Achill, den Mörder seines Sohnes Hektor, um dessen Leichnam). Auch der Schluss (Kap. 64-78) ist aus einem Guss. Es geht um den Bestand Roms ...

4. Vorwurf: Zu viel Redundanz. Zu viele Wiederholungen in den Sätzen.

Der Aufsatz „Lateinunterricht 2000 in Bayern – Bilanz und Ausblick“ von FRANZ PETER WAIBLINGER fordert aber genau das, ... wenn er schreibt, dass – im Gegensatz zur Praxis des Englischunterrichts – im Lateinunterricht „Wörter, bei denen die Schüler nicht einmal wissen, was damit gemeint ist, manchmal nur einmal vorgelesen“ werden, „und in der Lektion begegnen sie vielleicht auch nur ein einziges Mal.“ Nicht dass für mich ein solcher Vorschlag von Waiblinger eine Art Papstwort wäre, aber ... was meine persönliche Erfahrung anbetrifft, so galt der Bereitstellung von reichem, sich wiederholendem, „redundantem“ Übersetzungsmaterial für die Einübung des jeweils Neuen schon immer mein ganzer Lehrerfleiß. Das Lehrbuch *Auspicia* macht das ebenso und noch entschieden besser ...

5. Vorwurf: Reichliches, aber wenig abwechslungsreiches Übungsmaterial.

Tanzen lernt man durch Tanzen, ... Übersetzen lernt man durch Übersetzen – nicht durch „Formentelefone“, Wortschlangenzergliederung, Multiple-choice-Kästchen, Kreuzworträtsel, ... hingekritzelte Zeichnungen, ... Verbperlen usw. ... Das ist alles Augenwischerei. ... Wer im Grunde erkannt hat, dass er nichts an eigentlicher Substanz einzubringen hat, muss sich mit den modischen allerneuesten Federn behängen und wenigstens so auf sich aufmerksam zu machen versuchen. Das ist in Richtung auf diejenigen gesagt, die uns das alles eingebrockt haben – eine charakterlose, zutiefst beschämende Winselei um Aktualitätsanschein und eine dreiste, jeden Lateinlehrer demütigende Infantilisierung. Um zehnjährige junge Menschen zu der geistigen Aufgabe anzuregen, Vorsilben, sinntragende Hauptbestandteile und Endungen zum entsprechenden Wort zu kombinieren, muss man nicht eine Steige bunter Affen dazu malen (als angebliche Urheber des Durcheinanders).

Ich könnte meinen Spott endlos ausgießen über jede so konzipierte „Übung“ in den Lehrbüchern *Latein mit Felix* 1 und 2, mit denen ich arbeiten muss. Man braucht über diese Bücher (und *Prima* gehört zu derselben Art) eigentlich nur zu sagen: Es sind rein modische Lehrbücher. ... Geradezu wütend macht mich eine Übungsaufforderung wie die in *Latein mit Felix* 2: „Gestaltet L in einen Comic um!“ Wollen wir diese fatale Witzelsucht unserer Zeit auch in Latein noch fördern? ... Aber um es klarzustellen: Die genannten – auch die „modernen“ Übungen enthält *Auspicia* alle auch. Nur treiben sie hier nicht unsinnige Blüten. Keine sinnvolle Zuordnungs-, Umformungs-, Ergänzungs-, Verwechslungs-, Formenbestimmungs-, Satzbildungs-, Unterscheidungs-, Deklinations-, Konjugations-Übung fehlt. ... Mir ist unbegreiflich, wie man von den Übungen in *Auspicia* als Lateinlehrer nicht hell entzückt sein muss. ... *Sapienti sat*. Mit diesem Buch arbeiten zu dürfen ist eine Vergünstigung, um die ich an unserer Schule schon in diesem oder zumindest im nächsten Schuljahr auch bitten möchte.

MAXIMILIAN FISCHER, München

Der Streit um *Auspicia* – Versuch eines Resümées

Dass eine Rezension gleich einen „Lehrbuchkrieg“ oder besser einen „Agon der besonderen Art“ (JÖRG WEINER¹) auslöst, ist im FORUM CLASSICUM selten – aber deswegen nicht unbedingt unerfreulich. Zeigt die Reaktion doch, dass hier erheblicher Diskussionsbedarf und Diskussionsinteresse bestehen. Dies wirft auch ein Schlaglicht auf unser Fach und dessen Vertreter, für die Latein offensichtlich nicht tot ist und bei denen von Resignation keine Rede sein kann. Etwas bedenklich erscheint mir die Art der Auseinandersetzung zu sein. Gebildete sollten – so MARTIN SCHWAB in einer Laudatio auf KLAUS WESTPHALEN – „argumentieren können, ohne sich zu zanken; sich zanken können, ohne sich zu verdächtigen; sich verdächtigen können, ohne sich zu verleumden.“² Pauschale Etikettierungen wie „erkonservativ“ (WESTPHALEN) widersprechen diesem Ideal genauso wie Unterstellungen, die Gegenposition habe „aus Trotz und Verbitterung“ und „befangen in ihren Vorurteilen“ (FINK)

die „Erkenntnisse der Fachdidaktik völlig spurlos“ vorübergehen lassen“ (SCHIROK). Ich selbst möchte mich an dieser Stelle ausdrücklich dafür entschuldigen, wenn ich „allseits geachtete und um den Lateinunterricht hochverdiente Fachdidaktiker“³ nicht mit dem nötigen Respekt behandelt haben sollte.

Frau SCHIROKS Unterstellung ist insofern ideologieverdächtig, als sie von den Erkenntnissen der (!) Fachdidaktik der letzten Jahrzehnte spricht und diese gar absolut setzt. Durch einen ausführlichen Anmerkungsapparat versucht SCHIROK⁴ eine solche unhinterfragbare *communis opinio* zu zementieren. Indes: Fachdidaktik ist immer auf die Praxis bezogen, und genauso wenig wie es nur eine einheitliche Praxis gib, kann man von einer allgemein anerkannten, also von der Fachdidaktik im Singular sprechen. Der Begriff Fachdidaktik ist nichts als das Dach unterschiedlicher didaktischer (und methodischer) Konzepte. Selbst wenn unter diesem Dach ein Konsens oder mehrere Selbstverständlichkeiten entstehen sollten, müssen auch diese sich immer wieder ein kritisches Hinterfragen gefallen lassen – gerade in einem Fach, das sich der Elenktik eines SOKRATES verpflichtet weiß: Die Kunst der sokratischen Dialoge besteht ja letztlich darin, den erreichten Diskussionsstand gerade nicht als Dogma zu setzen, sondern in einem weiteren Anlauf (in einer zweiten Fahrt, wie PLATON zu sagen pflegte) neu zu diskutieren. Genau das tut der von Schirok attackierte Fachdidaktiker FRANZ PETER WAIBLINGER⁵, indem er auf die Aporie des derzeitigen Lateinunterrichts mit den derzeitigen Büchern aufmerksam macht und eine fachdidaktische Korrektur (oder Kehrtwende) fordert. Und wenn ein neues Lehrbuch versucht, diese Forderung aufzunehmen, kann man diesen Versuch durchaus kritisieren, aber nicht mit dem Vorwurf mangelnder Ehrfurcht „vor neueren didaktischen Tendenzen“ (WESTPHALEN).

Ferner: Gerade klassische Philologen (auch Alt-Philologen genannt) sollten mit Begriffen wie „Fortschritt“ und „Rückschritt“, „modern“ und „konservativ“ äußerst vorsichtig umgehen und sich davor hüten, „alt“ und „neu“ mit apodiktischen Wertungen zu versehen.

Es geht im Folgenden nicht darum, das eine Buch weiter zu loben und das andere niederzu-

machen. Vielmehr sollen aus den verschiedenen „Kriegs“-Beiträgen diejenigen Elemente herausgefiltert werden, die eine weitere konstruktive Auseinandersetzung lohnend erscheinen lassen. Dabei kann es nicht um ärgerliche oder peinliche Gravamina wie Druckfehler oder Ungereimtheiten bei Fußnoten gehen, wie sie GERD FLEMMIG⁶ akribisch und verdienstvoll für *Auspicia* I aufgelistet hat und die in einem Nachdruck hoffentlich bereinigt sein werden. Es geht um grundsätzliche Fragen der Konzeption eines Lehrbuches und damit des Sprachunterrichts in der Unterstufe überhaupt – innerhalb und außerhalb von Bayern. Insofern war die Aufnahme der „bayrischen Querelen“ (FINK⁷) ins überregionale FORUM CLASSICUM durchaus sinnvoll, wie die außerbayerischen Zuschriften bestätigen.

Einen Einstieg bietet die Bemerkung von Flemmig zur Bebilderung von *Auspicia*. Ein Bild (S. 176) mit Wellen, das so die Gefahren des Meeres veranschaulichen soll, „ist einfach zu banal, für Gymnasiasten schlicht unerträglich.“⁸ Mit dieser Bemerkung lenkt Flemmig die Diskussion in die richtige Richtung: Wie muss ein Schulbuch, wie ein Lateinbuch für einen Gymnasiasten aussehen? Soll es, wie Flemmig nahe legt und es bei *Auspicia* ansonsten begrüßt, eine gewisse Ernsthaftigkeit ausstrahlen oder sich spaßorientiert mit turnenden Affen⁹ oder eines Tages gar mit Monstern oder Harry Potter an neue Kids wenden? Es ist bezeichnend, dass diese Tendenz im *Felix* von einem Grundschuldidaktiker als pädotrope Wende gefeiert wurde.¹⁰ Aber sollte sich ein Unterrichtswerk von Gymnasiasten nicht auch durch die Bebilderung und durch das Layout von den derzeit gängigen Grundschulbüchern absetzen?

Für die bunte Bebilderung – „möglicherweise in mancher Hinsicht zu viel“¹¹ – wird oft ins Feld geführt, dass wir unsere bildgewöhnten oder besser bildverwöhnten neuen Kinder dort abholen müssen, wo sie stehen. Das ist sicher nicht falsch, aber sollen wir sie auch dort lassen? Und ist es nicht gerade Aufgabe der Gymnasialpädagogik, wie Flemmig m. E. richtig schreibt, bei Gymnasiasten abstrahierendes Denken vorzusetzen bzw. zu fördern? Wie sieht die Bebilderung, wie das Layout eines Buches aus, das diesem gymnasialen Postulat genügen will?

In diesem Zusammenhang wird gerne die Konkurrenzsituation zu den modernen Fremdsprachen mit ihren attraktiven Text- und Bildgestaltungen ins Feld geführt. Müssen wir es nicht ihnen gleichtun? Dabei übersieht man, dass dieser Konkurrenzkampf ja nicht von der Sache, sondern von einem fehlenden Bildungsverständnis für das Gymnasium¹² herrührt. Dort wären Latein und Französisch ja keine Konkurrenz, sondern eine polare Ergänzung. Es ist das bleibende Verdienst von KLAUS WESTPHALEN¹³, den fundamentalen Unterschied zwischen der Kommunikationssprache Englisch (Französisch) und der Reflexionssprache Latein (Griechisch) herausgestellt zu haben: Beide haben als Schulfächer unterschiedliche Zugänge zum Phänomen Sprache.

Von daher eröffnen sich für den Lateinunterricht und dessen Bücher zwei unterschiedliche Optionen: Wer sich von der Konkurrenz Moderne Fremdsprachen verfolgt fühlt, wird versuchen, mit seinem Lateinbuch dem *Edutainment* manch neusprachlicher Vorbilder hinterherzuhecheln: Nur dass er statt Pizza und Pommes „frische Fische“ verkauft und statt eines Charterfluges „eine Fahrt mit zwei PS“¹⁴ bucht.

Wer die Eigenständigkeit und Andersartigkeit des lateinischen Sprachunterrichts betont, ist von diesem Verfolgungswahn frei: Weil Latein einer völlig anderen Didaktik als die modernen Fremdsprachen folgt, darf auch der Einstieg ins Lateinische anders aussehen als im Französischbuch. Der lateinische Sprachunterricht, so man ihm nicht bloß eine Dienstfunktion für die Lektüre zuerkennt, zielt nicht wie die modernen Fremdsprachen primär auf Kommunikation und Mitteilung, auf den zu hinterfragenden „Gehalt“¹⁵, sondern stellt – analog zur Kinderphilosophie – eine Kinderlinguistik dar und zeigt, wie Sprache als System verschiedener (auch morphologischer) Elemente funktioniert. Ist es in einem so verstandenen Kontext nicht leichter oder zumindest ebenso legitim, statt von oben (dem Text) lieber von unten, von den einzelnen Bausteinen auszugehen und so zum Text zu gelangen? Müsste nicht, um mit OTTO SEEL zu sprechen, viel mehr die Grammatik (und erst sekundär der Inhalt) zum „Erlebnis“, zu einem „geistigen Abenteuer“ (WAIBLINGER) im Lateinunterricht

gemacht werden? Wie muss sich das in einem Lehrbuch des ersten Lateinjahres niederschlagen? Wird *Auspicia* dem (und nicht den Inhalten und der Kommunikation) gerecht? Wo muss es da noch verbessert werden? Darf man unter dieser Prämisse dann nicht doch mit dem Grundstein, dem Einwortsatz, beginnen und dann Schritt für Schritt weiterbauen?

Eine methodische und terminologische Stringenz ist dabei allerdings anzumahnen, wie FLEMMIG¹⁶ zu Recht bei *Auspicia* (gleiches ließe sich bei *Latein mit Felix* nachweisen) kritisiert. Und selbstverständlich sind auch bei einem solchen von der Grammatik her motivierten Zugang verschiedene Schritte, Reihenfolgen (man denke an „vertikale“ oder „horizontale“ Formenbehandlung) und grammatische Konzeptionen (mehr von der Morphologie oder mehr von der Syntax ausgehend) möglich. Nur in einem Punkt muss Flemmig entschieden widersprochen werden, wenn er apodiktisch fordert, dass das methodische Prinzip der Kleinschrittigkeit für Lehrwerke aller Fächer tabu sein sollte. Gerade Lehrer, die ihre Schüler zu einem Höchstmaß an Genauigkeit erziehen wollen und diese auch entsprechend trainieren wollen, werden kleinschrittig vorgehenden Konzepten den Vorzug gegenüber oberflächlichen Integrationsmodellen geben.

SCHIROKS Kritik an *Auspicia* entzündet sich an der Gestaltung der ersten Kapitel: Hier sei der motivierende Einstieg versäumt und erfahrungsgemäß die Weiche für die Ablehnung des neuen Faches gestellt. Dem seien ganz andere Erfahrungen entgegengesetzt: Die Frustrationen unserer Lateinschüler rühren meines Erachtens nicht von der ersten Lateinstunde her; da ist man in der Regel noch motiviert und aufnahmebereit für alles. Kritisch wird's erst später, wenn die Vokabeln überhand nehmen und der Überblick (bes. über die Endungen) verloren geht. Der Punkt kommt erfahrungsgemäß im zweiten Lateinjahr – also noch lange vor dem Lektüreschock. Nicht der Zauber des Anfangs (der ist ohnehin gegeben) ist das didaktische Problem, das wir ab der ersten Lateinstunde im Blick haben sollten. Vielmehr: Wie schaffen wir es, die sukzessiv erworbenen Grundlagen bei ständigem Fortschreiten zu sichern?

Eine Schlüsselfunktion kommt in diesem Zusammenhang den deutsch-lateinischen Sätzen zu. Man mag sie von Amts wegen (wegen schlechter Notenschnitte) aus den Prüfungen immer mehr verbannen, um Latein kurzfristig leichter zu machen; viele Schulpraktiker sind jedoch davon überzeugt, dass auch noch in der Oberstufe das am sichersten sitzt, was einmal deutsch-lateinisch beherrscht wurde. Interessanterweise unterscheiden sich hier die beiden Unterrichtswerke *Auspicia* und *Latein mit Felix* nur graduell: Beide bieten zu fast jeder Lektion deutsch-lateinisches Übungsmaterial. In *Auspicia* ist die Auswahl deutlich größer, *Latein mit Felix* bietet deutsch-lateinische Sätze dafür auch im zweiten Lateinjahr¹⁷, wo dieses von Lehrplänen gar nicht mehr verlangt wird.

Ein Wort zu den Paradigmentafeln, deren ausufernden Charakter Flemmig an *Auspicia* und deren Reduzierung auf ein Minimum ich bei *Latein mit Felix* bemängelt haben. Man kann über das rechte Maß streiten, und mit mancher Gruppenbildung bei der Dritten Deklination¹⁸ scheint mir auch *Auspicia* übers Ziel hinausgeschossen zu sein. Nur: Jede Formentabelle macht dem Schüler sinnfällig, dass im Lateinischen die Endungen äußerst wichtig sind. Auch wenn sich dabei etliches wiederholt: Wem schadet's? Der gute Schüler liest darüber hinweg, dem schwächeren ist jede Redundanz in Form einer Tabelle eine Hilfe. Gerade diese Schüler wenden sich hilfeschend an den Lehrer, wenn die Tabelle einmal auf die deutsche Übersetzung verzichtet. Diese Sicherungsmaßnahme als „pädagogische Selbstbefriedigung“¹⁹ zu bezeichnen, wird jedenfalls weder dem Gegenstand noch den Schülern gerecht. Das sieht anscheinend auch das *Felix*-Team so. Gegenüber der ursprünglichen *Felix*-Reihe ist *Latein mit Felix* mit mehr Flexionstabellen angereichert, um dem Schüler den Überblick zu erleichtern. Mag sein, dass *Auspicia* durch die Formentabellen 100 bis 200 Gramm schwerer ist als *Felix* bzw. *Prima*; aber diese Gewichtszunahme durch grammatikalische Hilfestellungen ist eher hinnehmbar als entsprechende Zuwächse durch ausufernde Karikaturen und sonstige Gags.

Flemmigs Unterscheidung von „vermeintlicher Ordnung“ und Systematik ist so nicht

einsichtig. Wir sollten uns fragen, was besser ist: Eine Darbietung des Wortschatzes gegliedert nach Wortarten und dort wiederum nach morphologischen oder anderen Klassen, wie es die traditionelle Lateindidaktik und auch *Auspicia* tun, oder nach einem Zufallsprinzip, bzw. nach den Bedürfnissen kontingenter Lektionstexte, so üblich bei den modernen Fremdsprachen und diesen verpflichtet in *Latein mit Felix* (aber auch im *Cursus*²⁰)

Das Kriterium dafür sollte sein, wie Formen und Bedeutungen langfristig besser behalten und wiederholt werden können. Vielleicht ist das auch lernotypabhängig: Gibt es Schüler, die deswegen in Latein bislang so erfolgreich waren, weil ihnen die Darbietung von Wortschatz und Grammatik derart gegliedert und geordnet vermittelt wurden, während andere Lerntypen nicht auf eine solche Systematik angewiesen sind? Nur tut sich vermutlich ein eher in Systemen lernender Schüler mit den unsortierten Wortschatzlisten in *Latein mit Felix* schwerer als ein systemunabhängiger Lerner mit *Auspicia*. Und wird der eine Lerntyp, der Systematiker, dafür nicht schon in den modernen Fremdsprachen benachteiligt und sollte dafür bei den klassischen Sprachen mit den ganz anderen Zugangsmöglichkeiten entschädigt werden? Oder muss dieser Lerntyp – früher im Lateinischen zu Hause – um der „Textualität und Latinitas“ (СНІРОК) willen auf dieses Prä verzichten?

Ein letztes Wort zu den Unterrichtsformen, wie sie von den jeweiligen Büchern inauguriert werden. Flemmig²¹ kritisiert, dass *Auspicia* sich mehr dem Frontalunterricht denn „modernen, handlungsorientierten Unterrichtsformen verpflichtet“ wisse. *Latein mit Felix* weist demgegenüber in jeder Lektion eine oder mehr Übungen als handlungsorientiert aus. Es gehört zwar zur derzeitigen „pedagogical correctness“, Frontalunterricht zu verdammen und alle anderen Unterrichtsformen als letzten pädagogischen Schrei wenn nicht gar als PISA-Retter zu verkünden – nur: Den empirischen Beweis für die Überlegenheit dieser Moden ist die Pädagogik bis heute schuldig geblieben. Es scheint vielmehr so, dass die angeblichen Opfer eines Frontalunterrichts nicht schlechter Latein oder Mathematik können als die, die in Freiarbeit durch Lernzirkel gejagt

wurden. Forschungen von HENNING GÜNTHER²² und FRANZ E. WEINERT²³ legen dies nahe. Soll der Lateinunterricht angesichts dieser Situation vom bewährten Frontalunterricht, der ja keine Vorlesung und kein Lehrermonolog ist, abrücken und auf den Zug mit ständig wechselnden Unterrichtsmoden aufspringen? Oder könnte hier eine gewisse Zurückhaltung, eine Askese nicht gar profilbildend wirken? Es gibt auch Schüler, die statt öfter mal was Neues auch die entlastende Stetigkeit schätzen.

Das spricht nicht grundsätzlich gegen die methodische Variatio: nicht gegen gelegentliche Rätsel und auch nicht ab und zu gegen ein szenisches Spiel, solange damit nicht übertrieben wird²⁴. Solche Übungen sind aber nicht das „Trainings“-Material, das SCHERL²⁵ und auch ich in der Kritik an *Latein mit Felix* vermissen und das in *Auspicia* reichlich vorhanden ist. Und keinesfalls dürften solche handlungsorientierten „Schmankerl“ – die Kür, um mit J. WEINER²⁶ zu sprechen – als Qualitätskriterium für ein Schulbuch angesehen werden, wie Flemmig das tut. Das Schulbuch hat letztlich nur das Material zu bieten; in welche Methoden und Sozialformen (Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Partnerarbeit und andere handlungsorientierte Varianten) dieses dann gegossen wird, ist Sache des Lehrers, den und dessen Regie das Buch nicht ersetzen darf.

Der Außenseiter *Auspicia* hat innerhalb unserer Fachdidaktik immerhin für Furore gesorgt: Seine Akzeptanz an der Basis, den einzelnen Schulen, steht in diametralen Gegensatz zu den Wertungen „allseits geachtete(r) und um den Lateinunterricht hochverdiente(r) Fachdidaktiker“²⁷ wie WESTPHALEN, FINK oder SCHIROK. Wenn die Didaktik aber wirklich eine schulpraxisorientierte Wissenschaft ist, muss sie sich mit PLATON auf jene „zweite Fahrt“ aufmachen und alle Selbstverständlichkeiten, die Erfahrungen und die vorgebrachte Kritik neu durchdenken. WAIBLINGER hat einen Anfang gemacht, *Auspicia* einen Versuch folgen lassen.

Anmerkungen:

- 1) Jörg Weiner, Ein pädagogischer *áyóv* der besonderen Art. In: FC 4 / 2004, S. 316 ff.
- 2) Bewährtes Weiterentwickeln. Festschrift für Klaus Westphalen. Bamberg 1996, S.143.

- 3) So Gerhard Fink, Die radikale Wende. In: FC 4/2004, S. 318.
- 4) Edith Schirok, *Auspicia*. In FC 1/2005, S. 69-75.
- 5) Franz Peter Waiblinger, Lateinunterricht 2000 in Bayern. In: Peter Neukam (Hg.), Tradition und Zukunft. München 2001; ders., Überlegungen zum Konzept des lateinischen Sprachunterrichts. In: FC 11/1995.
- 6) Gerd Flemmig, *Rez. Auspicia*. In: FC 1/2005, S. 75ff.
- 7) Fink, a. a. O.
- 8) Flemmig, a. a. O., S. 77.
- 9) Vgl. meine Kritik an *Latein mit Felix I* in: FC 3 /2003, S. 170-174.
- 10) Martin Schwab, Laudatio für Prof. Dr. Klaus Westphalen. In: Jürgen Wiechmann (Hg.), Bewährtes weiterentwickeln. Impulse für die gymnasiale Bildung. Bamberg 1966, S. 142.
- 11) Schirok, a. a. O., S. 72.
- 12) Friedrich Maier, Latein auf gefestigter Basis in die Zukunft. Ansätze zu einer neuen Begründung des Faches. In: FC 1/1997.
- 13) Klaus Westphalen, Basissprache Latein. Bamberg 1992.
- 14) So *Latein mit Felix I*. Bamberg 2003, S. 36 und S. 58.
- 15) So Schirok, a.a.O., S. 71.
- 16) Flemmig, a.a.O., S. 76.
- 17) Leider versteckt im Anhang, vgl. Verf., a.a.O., S. 172.
- 18) Ob man wirklich für drei Einzelwörter *pulvis*, *sanguis* und *lapis* eine Gruppe der „Ungleichsilbigen auf -is“ weiter tradieren soll (*Auspicia* I, 67), bezweifle ich. Nach Rubenbauer-Hofmann ist diese Gruppe übrigens in der Regel Feminina, nur ihre häufigsten Vertreter sind unregelmäßig Maskulina.
- 19) Flemmig, a. a. O., S. 77.
- 20) Vgl. Gerhard Fink / Friedrich Maier, Konkrete Fachdidaktik Latein. München 1996, S. 19.
- 21) Flemmig, a. a. O., S. 77.
- 22) Henning Günther, Kritik des offenen Unterrichts. Bielefeld 1996.
- 23) Franz E. Weinert, Lehren und Lernen für die Zukunft. Vortrag, gehalten am 29. 3. 2000 im Pädagogischen Zentrum Rheinland-Pfalz in Bad Kreuznach. Weinerts Verdienst besteht erstens darin, den Frontalunterricht durch differenziertere Begriffe wie „lehrgesteuerte“ oder „direkte Unterweisung“ vom Odium der Ewiggestrigkeit befreit zu haben. Zweitens ist er nach Weinert dann erfolgversprechend, wenn es um den Erwerb von Wissen und Qualifikationen – hier liegt ja der Schwerpunkt des Sprachunterrichtes – geht. Vgl. auch Karl Aschersleben, Frontalunterricht – klassisch und modern. Neuwied 1999.
- 24) Auf derartige Übertreibungen hat m. E. zu Recht Schirok, a. a. O., S. 72 hingewiesen.
- 25) Markus Scherl, Latein mit Felix. In: FC 1/2005, S. 80f.
- 26) Weiner, a. a. O., S. 318.
- 27) So Gerhard Fink, a. a. O., S. 318.

GÜNTHER HOFFMANN, Fürth