

Ziemlich grundsätzliche Überlegungen zur Konzeption von lateinischen Lehrbüchern

Unter besonderer Berücksichtigung der ersten Lehrbuchtexte und ein paar konkrete Beispiele

(I) Ich beginne mit den Inhalten der Texte. Wenn wir einem Kind die Aufgabe stellen, einen Text zu übersetzen, dann muss dessen Inhalt für das Kind so interessant sein, dass es ihn gern erschließen will. Das ist durch folgendes Experiment leicht zu verifizieren: Wenn man den Text ins Deutsche übersetzt, muss er von den Schüler_innen des entsprechenden Alters mit Interesse gelesen werden. Das ist nicht etwa eine Maximalforderung, sondern eine Mindestanforderung, sonst kann man keine Übersetzung verlangen. Das ist besonders schwierig in den Anfangslektionen, auf die ich deshalb meine Überlegungen zum Inhalt der Texte hier beschränke. Seit die Lateinbücher (auch) zusammenhängende Texte bieten, versuchen die Autor_inn_en wie in den Büchern für moderne Sprachen an die Lebenssituation der Kinder anzuknüpfen und erzählen deshalb gern von Alltagserlebnissen römischer Kinder. Schon damals bis zu den heutigen Büchern sind diese geschilderten Situationen allerdings oft allzu läppisch¹ nach dem Schema: Besuch des Großvaters auf dem Hühnerhof. Solche Texte interessieren kein Kind nur deshalb, weil dort Wörter der a-Deklination in verschiedenen Fällen vorkommen.

(II) Dies ist das erste Kriterium unter pädagogischen Gesichtspunkten. Unter fachlichen muss das erste die sachliche Richtigkeit sein. Dem ist auch gar nicht einfach gerecht zu werden. Dabei denke ich jetzt nicht an sachliche Einzelfehler, die leider auch immer wieder vorkommen, sondern an Grundgegebenheiten. Manche Texte, gerade auch solche, die das oben genannte erste pädagogische Kriterium erfüllen, orientieren sich eher an „Emil und die Detektive“ als an antiken Lebensverhältnissen.² Es wäre völlig undenkbar gewesen, dass Söhne adliger Familien allein durch die Stadt stromern und Abenteuer erleben. Das tun auch heute Kinder von mexikanischen Öl magnaten oder von russischen Oligarchen nicht in

den Hauptstädten ihrer Länder. Und das antike Rom war nicht minder gefährlich. Die Mitglieder dieser Schicht bewegten sich überhaupt nur in Begleitung von Sklaven, die Erwachsenen noch zusätzlich von Klienten, in der Öffentlichkeit. Wenn man antikes Alltagsleben der Oberschicht vermitteln will, muss die Allgegenwärtigkeit der Sklaven deutlich werden.³

Ich habe eben nur von „Söhnen“ gesprochen. Es ist nun das berechtigte Anliegen der heutigen Lehrbuchautor_inn_en, auch das Leben von Mädchen und Frauen vor Augen zu stellen. Im absurdesten Fall führt das dann aber dazu, dass auch Mädchen in „Emils“ Bande mit aufgenommen werden. Es wäre nicht nur ein sachlicher, sondern auch ein pädagogischer Fehler, im Bemühen um heutige Gender-Gerechtigkeit zu verwischen, dass sich damals die Menschen schon als Jungen und Mädchen in völlig verschiedenen Lebenswelten bewegten. Im Alter unserer Siebtklässlerinnen waren die römischen Mädchen offiziell heiratsfähig und manchmal schon seit Kindertagen verlobt.⁴

Nun ist es leicht zu sagen, was an diesen Geschichten falsch ist, schwer, ja unmöglich aber, zu wissen, wie es wirklich war. Es liegen uns nun einmal vor AUGUSTIN⁵ keine Berichte von Autoren vor, die autobiographisch auf ihre Kinderzeit zurückgeblickt hätten, oder die in der Art heutiger Kinderbuchverfasser für Kinder und Jugendliche geschrieben hätten.⁶ Aus einem Werk wie QUINTILIANS Konzeption der Ausbildung des Redners erfahren wir ein paar konkrete Dinge auch schon über die Bildung der Kinder, genauer: der Jungen.⁷ Und es gibt auch ein paar rückblickende Bemerkungen anderer Autoren über die Schulzeit,⁸ Lehrer mit der Rute und Lehrer mit Zuckerplätzchen. Aber das sind nur einzelne Schlaglichter, denn was wir dort lesen, verstreut über mehr als 5 Jahrhunderte,⁹ aus z. T. weit auseinander liegenden Provinzen und nur die Oberschicht betreffend,¹⁰ lässt kein zusammenhängendes Bild erkennen.

„Es gibt ... ‚Leerstellen‘ in den lateinischen Texten. Die Texte wurden nicht geschrieben, um eine detaillierte Darstellung antiker Lebensumstände zu geben, sondern die Lebensumstände waren jedermann vertraut und ihre Kenntnis wurde vorausgesetzt.“¹¹ Was machten die Kinder, wenn sie nicht in der Schule waren oder zu Füßen ihres Hauslehrers saßen? Die Vorstellung, dass sie dann „frei“ hatten und machen konnten, was sie wollten, ist wahrscheinlich ganz falsch, da die Jungen mit ca. 7 Jahren aus der Obhut der Mutter unter die direkte und unumschränkte *potestas* des Vaters,¹² von der man in den Lesestücken kaum etwas vernimmt, gelangten und mehr oder weniger in der Erwachsenenwelt mitlebten. Da ist die Geschichte von *Papirius praetextatus*¹³ sicher typischer für die römische Oberschicht als „Emils“ Bande. Die Kinder der Mittel- und Unterschicht waren ebenso wie Papirius in den Arbeitsprozess der Familie mit einbezogen,¹⁴ nur dass es sich dabei nicht um den Besuch des Senates handelte, sondern um das Anfertigen von Sandalen oder das Hüten der Ziegen.

(III) Ein wesentliches Element des Lateinunterrichts ist die Sprachreflexion.¹⁵ Dafür ist ein entscheidendes Prinzip, dass die grammatischen Phänomene induktiv¹⁶ aus zusammenhängenden Texten herausgearbeitet werden. Schon vor hundert Jahren wurde dieses Prinzip für den Lateinunterricht als konstitutiv proklamiert: „Da ... jeder Unterricht und auf dem Gymnasium vorzüglich der lateinische die geistigen Kräfte der Schüler entwickeln und bereichern soll, ... so muß die Methode derart sein, daß sie überall und unablässig, der Altersstufe der Schüler entsprechend, statt ihnen das Fertige zu geben, diese selbsttätig werden, selbst denken, das Neue selbst finden läßt. Es kann nur das als erzieherisch wertvoll gelten, was die Energie des Denkens und der geistigen Arbeit steigert und der gedankenlosen mechanischen Tätigkeit entgegentritt, die oft genug gerade den Lateinunterricht gekennzeichnet hat.“¹⁷

Genau das ist es, was auch die moderne Mehrsprachendidaktik fordert, die „Forschende Sprachbetrachtung in einem ganzheitlichen Sinne“, die „*language awareness*“.¹⁸

Aber: Leichter gesagt als getan. Schon PAUL CAUER schreibt in seiner „*Grammatica militans*“ 1903: „In den exakten Wissenschaften weiß jeder, daß es schwer, – wo nicht unmöglich – ist, ... die Fehler zu verhüten, die aus der Beschränktheit des Materials notwendig entstehen. In der Schule aber und in der Grammatik heißt es, nachdem drei, vier, meinetwegen zehn Beispiele zusammengebracht sind: ‚Ihr seht also, daß immer ...‘“ Und er mokiert sich über die Lehrbuch-Verfasser, die „die nötigen Beispiele verstecken wie die sorgliche Mutter die Ostereier im Grase“.¹⁹ Man betrachte also einmal ältere Lateinbücher, die noch von Männern verfasst wurden, die zwar nicht mehr den lateinischen Aufsatz im Abitur geschrieben hatten, aber dennoch bereits als Schüler mit unendlichen deutsch-lateinischen Übungen geschult worden waren und noch wirklich lateinischen Stil schreiben konnten! Was bleibt von diesen Fähigkeiten, wenn sie vom grammatischen Aufbau des Buches her gezwungen sind, in einem kurzen Lesestück z. B. *Supina* sämtlicher Konjugationen unterzubringen?²⁰

Solche und andere²¹ Überlegungen haben in den 70er und 80er Jahren zu einer Welle von Büchern geführt, die statt solchen „Kunstlateins“ den Schüler_inne_n z. T. konsequent von der 1. Lektion an Originaltexte anboten. Das war in sich didaktisch begründet und dennoch völlig unrealistisch. Ein Blick nach Frankreich mag das verdeutlichen: Für alle romanischen wie angelsächsischen Muttersprachler ist die Begegnung mit dem deutschen Kasus-System eine Begegnung mindestens der dritten Art. Niemand hat das schöner exemplifiziert als MARK TWAIN in einem Essay über die Schrecken der deutschen Sprache,²² und deshalb gilt in Frankreich das Deutsche bei den Schüler_innen als das „neusprachliche Latein“, eben mit denselben Schrecken verbunden wie das Lateinische. Insofern ist es interessant zu betrachten, welche Texte in französischen Deutschbüchern verwendet werden. Früher waren das auch „Kunsttexte“, aber in den modernen Büchern (ebenfalls seit den 70er/80er Jahren) zunehmend Originaltexte. Und zwar Texte aus Kinder- und Jugendbüchern sowie Zeitungsberichte über (zumindest ältere) Schüler_innen interessierende Themen. Solche

Texte, wenn es sie überhaupt gab, sind aber, wie schon erwähnt, aus der Antike nicht überliefert.

Die Texte, die uns vorliegen, sind – wenn man von einigen ungelungenen oder unflätigen pompejanischen Inschriften absieht – hochstilisierte Abhandlungen über wenig kindgerechte Themen oder kunstvolle Dichtungen in der elaborierten Sprache des Hellenismus. Und gerade Romane wie PETRONS „*Satyricon*“ oder die „*Metamorphoses*“ des APULEIUS, die zu dem Wenigen gehören, das uns Einblicke in das konkrete Alltagsleben gewährt, zählen zu den sprachlich ausgefeiltesten und maniertesten Texten und beziehen ihren Witz z. T. gerade aus sprachlich-stilistischen Schnitzern der Sprecher, die auch wir Lehrer in der Regel nur mit Hilfe eines Kommentars genießen können. Daraus ergibt sich also, dass Originaltexte nicht geeignet sind, den Anfänger_inne_n ein sprachlich zu bewältigendes und inhaltlich jugendgerechtes Sprachmaterial zu bieten. Dazu kommt, dass in einem Originaltext noch viel weniger Beispiele für das jeweilige grammatische Thema zu finden sind als in einem eigens dafür konstruierten Kunsttext.²³

Das hat nun Autor_inn_en allerneuster Bücher dazu verführt, die grammatische Einführung wie in den A-Stücken der alten Lateinbücher der Nachkriegszeit in einer Ansammlung von Einzelsätzen unterzubringen, z. T. inhaltlich angelehnt an frühere Stücke, damit die Schüler_innen sich auf die neuen Phänomene konzentrieren können, z. T. in einem Stück nur eine einzige Deklination oder Konjugation wie in den Büchern der 60er Jahre.²⁴ Aber was sollte sie dann motivieren, das schon Bekannte noch einmal zu übersetzen?

Die Einzelsätze motivieren nicht nur nicht zum Übersetzen, sie sind auch als Basis angemessener Sprachbetrachtung ungenügend.²⁵ Viele Kolleg_inn_en verzichten inzwischen in der Praxis der verkürzten Unterrichtszeit überhaupt auf die induktive Erarbeitung der Grammatik. Ein solcher Verzicht auf die oben zitierten Prinzipien des Lateinunterrichts bedeutet jedoch die Kapitulation. Wir sollten uns davor hüten, das Niveau des Unterrichts zu senken, und statt dessen vielmehr auf sinnlosen Lernstoff verzichten.²⁶ Außerdem: Wenn die grammatischen Erscheinungen nicht im eigentlichen Lesestück

eingearbeitet sind, sondern in einer „Vorentlastung“ vorangestellt sind, bedeutet das, dass für das eigentliche Lesestück noch weniger Zeit zur Verfügung steht, dieses also noch kürzer sein muss. Um den Schüler_inne_n dennoch inhaltlich etwas zu bieten, entsteht die Versuchung, die deutschen Einführungs- und Ergänzungstexte immer umfangreicher zu gestalten, so dass die Bücher bald eher wie deutsche Sachbücher aussehen, in denen sich ein paar lateinische Einsprengsel finden.

Wenn man das alles betrachtet, scheint der Schluss nahe zu liegen, dass man also keine Lateinbücher schreiben kann. Das stimmt aber nicht, man muss nur aus den einzelnen Überlegungen konsequente Schlüsse ziehen und diese dann zu einer Konzeption zusammensetzen.

(Schlüsse aus III) Es ist also notwendig, für den Anfangsunterricht „Kunsttexte“ zu verfassen.²⁷ Dass mit dem Fortschreiten der Sprachfähigkeiten wie bei den bisherigen Büchern dieser Art die Schüler_innen allmählich an Originallektüre hingeführt werden, ist selbstverständlich²⁸ und muss hier nicht diskutiert werden, da es hier darum geht, wie die ersten Anfänge gestaltet werden können. Es gilt nur, genau wie in einem modernen Kinderbuch, etwas in schlichter Sprache und dennoch spannend zu erzählen. Wo ist da das Problem? Hören wir THOMAS MEYER dazu: „Nur wenn Schüler, so wird etwa argumentiert, ein sachliches Interesse an einem Text haben, sind sie motiviert, sich auf die Schwierigkeiten des Verstehens und Übersetzens einzulassen ... So einleuchtend die Hochschätzung des mit einem Text verbundenen Sachinteresses auch ist, so ist doch nicht zu übersehen, daß der pensengerechte Aufbau eines Sprachlehrgangs auch seine Wichtigkeit hat. Sachinteresse und Pensum stehen jedoch in einer unauflösbaren dialektischen Spannung zueinander, die in der wünschenswerten idealen Mitte auszugleichen nicht immer gelingen kann. Bei hohem Grad an Interessantheit kann ein Text entschieden zu wenig für ein sprachliches Pensum erbringen, und ein relativ salzloser Text kann auch einmal ein optimales Bekanntwerden mit dem sprachlichen Pensum ermöglichen.“²⁹ Deshalb hat

schon vor vielen Jahren EDUARD BORNEMANN, ein erfahrener Praktiker und Lehrbuchautor, mit Recht gewarnt, es sei ein „Unfug“ ...geschlossene Texte ,zum Tummelplatz für grammatische Belehrungen zu machen.“³⁰ Seine Folgerung war damals (1949), das jeweilige Pensum in Einzelsätzen darzubieten. Wenn uns nun heute der interessante Text die unabdingbare Voraussetzung für erfolgreiches Sprachenlernen ist, müssen wir folgerichtig auf die Vorgabe eines eng begrenzten grammatischen Pensums verzichten. Das bedeutet selbstverständlich nicht, dass alle grammatischen Phänomene sofort verwendbar wären. Ein komplexes Tempusrelief lässt sich ohne vorhandene Formenkenntnisse nicht einfach erschließen, ebenso wenig wie ein abl. abs. oder -nd-Formen. Aber wenn eine Erzählung streng chronologisch aufgebaut ist, kann sie grundsätzlich durchweg im Präsens erzählt werden. Wenn es mal nicht anders geht, muss man sich mit Einzelangaben behelfen, also z. B. bei einer Prophezeiung die Futurform fertig übersetzt in die Vokabelangaben aufnehmen. Entsprechendes gilt für Passivformen. Wenn die entsprechenden Vokabelhilfen vorliegen und der Inhalt sich in konsequenter Thema-Rhema-Abfolge entwickelt, muss man sich keineswegs auf bestimmte Deklinationen oder Konjugationen oder Kasus beschränken. Es ist dabei nicht einmal notwendig, nur Hauptsätze zu verwenden, denn kurze Relativsätze, temporale Nebensätze oder auch Final- bzw. Kausalsätze sind leicht durch entsprechende Fügungen ins Deutsche zu übersetzen. Auch bisher waren in den textorientierten Lehrwerken in den Einführungsstücken die Sätze so konstruiert, dass es vom Sinn her klar war, dass z. B. eine bestimmte Form eines Substantivs ein Dativ sein musste. Oder ein a. c. i. wurde so geschickt in einen Text ein gefügt, dass sich die Umsetzung in einen deutschen dass-Satz selbstverständlich ergab.³¹ Wenn der Handlungsablauf klar dargestellt ist, kann man einen *ablativus instrumentalis* oder *temporis* verwenden, den die Schüler_innen richtig übersetzen, bevor sie überhaupt wissen, dass es einen solchen Kasus gibt. Das Problem war aber die Häufung von Beispielen eines grammatischen Phänomens in einem kurzen Textabschnitt.

Wie aber kann nun ein induktives Erarbeiten von grammatischen Phänomenen erfolgen, wenn es keine Konzentration auf bestimmte Phänomene gibt? Es ist dann selbstverständlich nicht möglich, an Hand einer Lektion z. B. ein bestimmtes vollständiges Paradigma zu entwickeln. Das führt aber zu der wünschenswerten³² Konsequenz, dass gerade zu Beginn nicht morphologische Detailbeobachtungen angestellt werden, sondern Fragen der Übersetzungsstrategien im Blick sind. Unterstellt man einmal, dass die allerersten Lektionen tatsächlich (fast) nur aus Hauptsätzen bestehen, deren Sinn sich aus dem Vokabular und ggf. Illustrationen erschließt, kann man nach dem Übersetzen die Aufgabe stellen, die Wortstellung des lateinischen Textes mit der eigenen deutschen Übersetzung zu vergleichen und daraus als Regel die Stellung des deutschen Prädikats an 2. Stelle erarbeiten. (Wenn man nicht umhin konnte, auch mal einen Nebensatz einzubauen, lässt man diesen Satz aus der Betrachtung zunächst aus.) Zu den Anfangsbeobachtungen dieser Art gehört auch die Feststellung, welche Wörter im Deutschen hinzugesetzt werden müssen. Nach wenigen Lektionen kann eine Betrachtung der Endungen des Prädikats im Zusammenhang mit dem Numerus des Subjektes die ersten Erkenntnisse über die lateinische Konjugation (und das Prinzip der Subjekt-Prädikat-Kongruenz) einbringen: die Endungen *-t* bzw. *-nt*. Eine Analyse der zugehörigen Subjekte lässt die Endungen des Nominativs Plural erschließen, wobei hier schon das Phänomen der unterschiedlichen Deklinationen, zumindest der drei ersten, erkennbar wird. Konnte man Formen der u- und e-Deklination nicht vermeiden, können sie aus diesen ersten Betrachtungen ausgeklammert werden. Haben die Schüler_innen dann im Folgenden auch schon einige dialogische Stücke übersetzt, ergeben sich die Endungen für die anderen Personen. Sobald genügend Beispiele vorgekommen sind, können die Schüler_innen z. B. die Aufgabe lösen, aus den bisher übersetzten Texten bestimmte angegebene Sätze zu betrachten und festzustellen, welche unbegleiteten lateinischen Substantive sie mit Hilfe einer deutschen Präposition übersetzt haben. So entdecken sie dann den Ablativ als eigenen Kasus.

Das Prinzip dürfte deutlich sein, und wir müssen so nicht die Kritik des alten CAUER fürchten, dass wir zu wenige Beispiele für unsere Schlüsse zur Verfügung haben.

(Schlüsse aus II) Wenden wir uns nun dem zweiten oben genannten Problem zu, dass nämlich unsere Informationen über die Alltagskultur vor allem der Jugendzeit zu gering sind, um den heutigen Kindern das lebendige und realistische Bild der Römerzeit vor Augen zu stellen, das wir ihnen bieten möchten. Einzelne Alltagsszenen kann man – wie es in vielen Büchern schon immer geschah, – etwa aus PETRON oder aus PLINIUS-Briefen in vereinfachter Sprache anbieten. Aber Texte dieser Art kann man nicht so weit vereinfachen, dass sie für die ersten Lektionen geeignet sind. Also sollten wir uns umgekehrt fragen, welche Inhalte, die man den Schüler_innen vereinfacht vorlegen könnte, die antiken Schriftsteller denn vor allem bieten. Da gibt es die großen ineinander übergehenden Bereiche Mythologie, Geschichte, Politik sowie die Fabeln. Letztere sind auf jeden Fall geeignet, da es sich oft genug³³ um schlichte Sachverhalte handelt, die in ihrer Abfolge im Präsens wiedergegeben werden können. Dasselbe gilt für die meisten mythologischen Erzählungen. Historische und politische Verhältnisse und Ereignisse sind für Kinder oft noch nicht interessant und auch für ältere Schüler_innen lassen sie sich nicht so einfach aufbereiten, da sie für diese nur dann angemessen sind, wenn sie in der ihnen eigenen Komplexität dargeboten werden. Diese Themen können also sinnvoll erst von fortgeschrittenen Schüler_inne_n mit Interesse und Gewinn bearbeitet werden.

So bieten sich neben Fabeln vor allem mythologische Themen als Inhalte für die ersten Lektionen an. In der Fülle der mythologischen Erzählungen ist es auch kein Problem, genügend Beispiele zu finden, in denen Frauen die entscheidende Rolle spielen. Es ist in diesem Zusammenhang bemerkenswert, dass Göttinnen auch in solchen eindeutigen Männerdomänen wie Krieg und Jagd die männlichen Helden lenken oder vernichten. Aber auch unter den Menschen ist an starken Frauen kein Mangel:

was wäre aus Theseus geworden ohne Ariadne, und Jasons Siege und Niederlagen sind ohne Medea nicht zu denken. Die Amazonen werden von den männlichen Schriftstellern keineswegs als lächerliche Karikaturen, sondern als sehr ernsthafte Gegnerinnen dargestellt.

(Schlüsse aus I) Betrachten wir die Sache *last not least* aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen, deren Interesse wir wecken wollen, dann ist als Folgerung aus dem unter I genannten Kriterium klar, dass gerade bei der ersten Begegnung mit der neuen Sprache nur zusammenhängende, fesselnde Texte in Frage kommen können. Wenn man Schüler_innen fragt, warum sie Latein als Fach gewählt haben, spielt das Interesse an der antiken Mythologie bei sehr vielen eine ausschlaggebende Rolle. Und wenn man ihnen zur Auswahl Fabeln, Texte zu Alltagsthemen, Geschichtserzählungen und Mythen anbietet, greifen sie am häufigsten zu den mythologischen Erzählungen. Nun haben wir das Glück, dass anders als zum Thema „Alltag“ ein unübersehbarer Schatz mythologischer Literatur zur Verfügung steht. Dabei ist es ein weiteres Glück, dass dieser Schatz nicht nur das Interesse der Kinder und Jugendlichen erweckt, sondern die gesamte abendländische Literatur – und bildende Kunst – bis heute beeinflusst und zwar nicht nur die „hohe Literatur“, sondern gerade auch die Fantasy- und Science-Fiction Produktionen aller möglicher moderner Medien vom Comic bis zum Computerspiel. Während es problematisch wäre, ein Buch nur mit Fabeln beginnen zu lassen, ist das Angebot an mythologischen Erzählungen so vielfältig, dass das Problem nicht das Finden geeigneter Themen, sondern die Qual der Auswahl darstellt und man leicht viele Bücher damit füllen kann.

Das bedeutet wiederum heute die Chance, für heterogen zusammengesetzte Gruppen, ohne weiteres individuell unterschiedliche Texte anbieten zu können.

Wie solche Texte aussehen könnten, möchte ich an ein paar Beispielen vorstellen, die ich für eine jahrgangsübergreifende Latein-AG an der Montessori-Schule in Potsdam erstellt und erprobt

habe. Caesar zeigt uns, dass gerade die schlichte Darstellung ein besonders hohes Stilgefühl erfordert. Daran bitte ich diese Texte nicht zu messen. Sie stellen vorläufige Vorschläge dar, wie Texte gestaltet sein können, die Schüler_innen, die zu Beginn noch gar keine und später auch nur rudimentäre Formenkenntnisse haben, dennoch ins Deutsche übersetzen können. Sie können diese Texte gern von mir erhalten, wenn Sie Ihre E-Mail-Adresse an die meine schicken: stratenwerth@t-online.de.

Nachbemerkung: Es gibt Latein-Arbeitsgemeinschaften schon an Grundschulen und auch an manchen im regulären Fachangebot „lateinlosen“ Sekundarschulen, Gemeinschaftsschulen und Gymnasien. Diese Kurse, die nicht an bestimmte curriculare Bestimmungen gebunden sind, bieten die Möglichkeit, innovative Formen des Lateinunterrichts zu realisieren. Es wäre deshalb für alle Beteiligten, nicht zuletzt für die teilnehmenden Schüler_innen nützlich, wenn es zwischen den Kursleiter_inne_n einen Austausch von Erfahrungen und Unterrichtsmaterial gäbe. Wer daran Interesse hat, möge sich unter der o.g. E-Mail-Adresse melden und zugleich dabei angeben, ob sie/er damit einverstanden ist, dass seine/ihre Adresse auch an die jeweils anderen Interessent_inn_en weitergegeben wird.

Anmerkungen:

- 1) Stefan Kipf, *Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland*, Bamberg 2006, S. 69 spricht von der „schon bekannte(n) Tendenz zur inhaltlichen Belanglosigkeit.“ Vgl. auch S. 67!
- 2) Der nach meiner Kenntnis einzige, dem es gelungen war, eine lesenswerte und der antiken Gesellschaft angemessene Familiengeschichte zu schreiben, in der die Erwachsenen wie die Kinder individuelle Charaktere hatten und damals aktuelle Probleme anschaulich vor Augen gestellt wurden, war Arthur Kracke in seinem Buch „Vita Romana A“ (Vgl. Kipf a. a. O. S. 57, 70f, 78). Da er aber auch an die damals übliche enge Grammatikprogression gebunden war, erfüllt mindestens das für die Motivation wichtige erste Viertel des ersten Bandes das unter I genannte Kriterium auch nicht. Ausführlicher habe ich das Buch besprochen in: *Mitteilungsblatt des Landesverbandes Berlin des Deutschen Altphilologenverbandes XX/3* (1974), S. 4f.

- 3) Beispiele bei Hans-Joachim Glücklich „Hinter den Texten...“ in *AU 3/2011*, S. 5.
- 4) „...die ganz unterschiedlichen Aufwuchs- und Erziehungsbedingungen in Rom werden kaum berücksichtigt“ stellt Glücklich a. a. O. S. 4 fest. „Die Entwicklung römischer Mädchen vom Kind (puella) über die junge unverheiratete Frau (virgo) zur Ehefrau (matrona) ließ keinen Freiraum für gewisse jugendliche Unvernünftigkeiten.“ (Diana Bormann in: J. Christes, R. Klein, Chr. Lüth, *Handbuch der Erziehung und Bildung in der Antike*, Darmstadt 2006, S. 73).
- 5) Gottfried Bühler (Hrsg.), *Das Kind und seine Umwelt im Laufe der Zeiten – Eine Dokumentation*, Band 1 *Die Antike*, Zürich 1990, S. 279. Textstellen zu Kindheit und Jugend in der antiken Literatur in: *AU 1/2007*, S. 12f.
- 6) „Die Kindheit in römischen Familien darzustellen ist ein schwieriges Unterfangen ... Die Informationen, die antike Texte über kleine römische Kinder geben, sind recht spärlich.“ „So ist denn auch die Geschichte der Jugend in der römischen Welt bisher noch wenig erforscht.“ (Diana Bormann a. a. O. S. 36, 73.) Z. B. wird in der Literatur nur an drei Stellen erwähnt, dass es auch Mädchen in den (Elementar-)Schulen gab, davon zweimal von Martial, wenn er in VIII 3, 15 und in IX, 68, 2 Schulmeister schmätzt und als ihre Opfer Jungen und Mädchen erwähnt. Mehr erfahren wir nicht, so dass es auch unklar ist, ob diese Erziehung (wie gewöhnlich unterstellt) koedukativ war oder nicht. Ob auf der Grabstele eines Lehrers eine Schülerin abgebildet ist oder (s)eine Frau, ist umstritten. (Konrad Vössing, *Koedukation und öffentliche Kommunikation – warum Mädchen vom höheren Schulunterricht Roms ausgeschlossen waren*, in: *Klio 86 1/2004*, S. 130, 131 Anm. 24; 132 mit Anm. 35.)
- 7) M. Fabius Quintilianus, *Institutio oratoria*, lib. I.
- 8) Gesammelt in: Mark Joyal, Iain McDougall, J. C. Yardley, *Greek and Roman Education. A Sourcebook*, London, New York 2009.
- 9) Auf dieses Problem verweist Johannes Christes, *Jugend und Bildung im antiken Rom*, Bamberg 1997, S. 8. bei Gelegenheit.
- 10) Diana Bormann a. a. O. S. 36.
- 11) Glücklich a. a. O. S. 5. Vgl. Bühler a. a. O. S. 247: „Nur selten und nur bruchstückhaft erfahren wir Konkretes über den wirklichen Alltag der Kinder, über ihr Essen und Trinken, ihre Kleider, ihren Tagesablauf...“ .
- 12) Diana Bormann a.a.O. S. 37f; Thomas Wiedemann, *Adults and Children in the Roman Empire*,

- London, 1989, S. 28, 143f, 156ff; Beispiele s. Bühler, a. a. O. S. 265f. Wohl im Gegensatz (vgl. Kipf a. a. O. S. 322ff) zu den früheren Rom verherrlichenden Büchern wird die Bedeutung der Familientradition (s. Sandro-Angelo Fusco, Familie und Erziehung in der römischen Antike in: Heinz Reif (Hrsg.), Die Familie in der Geschichte, Göttingen 1982, S. 17) heute viel zu wenig ins Bewusstsein der Schüler_innen gerückt. Die Rigorosität der römischen Erziehung schildert Rainer Nickel in seinem Aufsatz „Kindheit und Jugend“ (AU 1/2007 insbes. S. 8ff.).
- 13) Vgl. Karl-Heinz Niemann, Kinder und Jugendliche als Opfer und Vorbilder (AU 1/2007, S. 24f.)
 - 14) Wiedemann a. a. O. S. 153ff (mit Betonung der unbefriedigenden Quellenlage); vgl. Diana Bormann a.a.O. S. 36.
 - 15) Ein weites Feld (S. Kipf, a. a. O. S.251ff), von dem ich hier nur einen Aspekt ins Auge fasse.
 - 16) Die Induktion ist die Grundlage aller sprachwissenschaftlichen Erkenntnis. Das muss den Schüler_innen in der Praxis bewusst gemacht werden. Dass darauf basierend auch andere Verfahren wie Analogieschlüsse oder Deduktionen selbsttätig Neues zu finden erlauben, ermöglicht genügende Methodenvariationen.
 - 17) P. Dettweiler, Didaktik und Methodik des lateinischen Unterrichts, dritte, umgearbeitete Auflage von Wilhelm Fries, München 1914, S. 18f.
 - 18) Katrin Siebel, Lateinischer Wortschatz als Brücke zur Mehrsprachigkeit? in: www.peghasus-online-zeitschrift.de 1/2011.
 - 19) Paul Cauer, Grammatica militans - Erfahrungen und Wünsche im Gebiete des lateinischen und griechischen Unterrichts, Berlin 1903, S.23.
 - 20) Vgl. Kipf a. a. O. S. 288, 290.
 - 21) Differenzierte Diskussion der Argumente bei Kipf a. a. O. S. 260ff.
 - 22) Mark Twain, „The Awful German Language“.
 - 23) Vgl. Kipf a. a. O. S. 262.
 - 24) Vgl. Kipf a.a.O. S. 58, 60 Anm. 173.
 - 25) Vgl. dazu Kipf mit konkreten Beispielen S. 65f, 261, 264, 317.
 - 26) Dazu habe ich in FC 3/2006, S. 176ff „Besinnung auf das Kerngeschäft“ und FC 4/2011 (Zur Diskussion gestellt), S.315ff „vinus bona“ Vorschläge gemacht.
 - 27) Vgl. Kipf a. a. O. S. 263.
 - 28) Vgl. Kipf a. a. O. S. 265.
 - 29) Thomas Meyer, Texte im Lehrbuch in: AU 5/1989, S. 4.
 - 30) Zit. n. Kipf. a. O. S.66.
 - 31) Gelungene Beispiele bei Meyer, a. a. O.S. 20ff.
 - 32) Vgl. Kipf a. a. O. S. 245.
 - 33) Keineswegs durchweg. Viele Fabeln haben trotz ihrer Kürze eine komplexe Struktur und werden von den Lehrbuch-Autoren deshalb auch gern zur Exemplifizierung von Tempusrelief oder Bedingungsgefügen verwendet.

DIETRICH STRATENWERTH, Berlin

Ein Streit um des Kaisers Bart – Präpositionalobjekt oder Adverbiale?

I Position Deutschgrammatik

Ein Blick in drei deutsche Grammatiken klärt uns über den Unterschied zwischen Präpositionalobjekt und Adverbiale auf:

(A) Grammatik und Stil, Praktische Grammatik des Deutschen, H. J. HERINGER, Cornelsen, Frankfurt, 1989:

§ 343 Das Präpositionalobjekt (PräpO) ist eine (Verb-)Ergänzung, die durch eine Präposition mit einer bestimmten Kasusreaktion markiert

ist. Sie wird mit präpositionalen Interrogativa erfragt: z. B. Das Unternehmen scheiterte an der üblichen Unfähigkeit. Frage woran?

§ 344 Verben mit festem präpositionalem Anschluss haben ein PräpO. Beispiel: Sie schickten die Pakete an Notleidende. Frage: an wen?

§ 345 Verben mit veränderlichem präpositionalem Anschluss sind semantisch festgelegt und erfordern als Ergänzung eine Angabe zu Ort, Richtung [Herkunft / vom Verf. ergänzt] oder