

soll – τὸ ἰμάτιον ὑφῆναι καὶ τὸν χιτωνίσκον' ... ἐπειδὴ τὴν ζώνην ..., mag Erstaunliches durch sein Weben geleistet haben, gesteht Dion ihm zu. Es erhebe sich jedoch die Frage, ob Philosophen Handwerke überhaupt perfekt beherrschen müssten. Dion Chrys. 71, 2 und 5. Fornaro, Einführung, 15f. möchte hier jedoch keine Verachtung handwerklicher Künste sehen.

149) Nach seinem Exil kleidete sich Dion seinen anderen Reden gemäß in das Purpurgewand der städtischen Oberschicht. Bart und Haare ließ er sich weiterhin wachsen. Der Habitus des ärml-

chen Philosophen – durch den Purpur geadelt – wandelt sich zum Symbol des Königtums, so Fornaro, Wahre und falsche Philosophen, 172.

150) Von Manchen mag es Unvermögen sein, denn, „... jeder von uns“, so Dion Chrys. 72, 16, „trägt das Gewand eines Sokrates und Diogenes – στολήν ἔχει τὴν Σωκράτους καὶ Διογένοους –, im Denken aber sind wir weit entfernt, jenen Männern ähnlich zu sein“. Vgl. Fornaro, Wahre und falsche Philosophen, 165.

ROSA REUTHNER, München

## Zur Aneignung lateinischer Literatur und Sprache

a) Eine lebendige Tradition ist noch heute die Pflege klassischer und alter Musik. Das musikalische Angebot in Oper und Konzert, auch im Rundfunk und auf Tonträgern, besteht im Bereich der ‚ernsten Musik‘ zum größeren Teil aus Kompositionen, die mehr als 100 Jahre alt sind. Dem Publikum gelingt es, eine kulturelle Distanz von bis zu vier oder fünf Jahrhunderten spielend zu überwinden, ja sogar, sie gar nicht mehr wahrzunehmen; denn wir haben diese Musik durch häufiges Hören, oft auch durch eigenes Üben und Spielen, längst zum Teil unseres Lebens gemacht. Selbst die diffizile Kompositionskunst berühmter Meister stellt offenbar kein Rezeptionshindernis dar; sonst würden die Interpreten und Programmierer der ernsten Musik, um mehr Hörer anzuziehen, anspruchslosere Kompositionen, etwa von bisher weniger beachteten Komponisten, bevorzugen.

b) Angehende Musiker benutzen zumeist eine Neuausgabe des überlieferten originalen Notentextes, in der sich Hinweise des Herausgebers zur Interpretation (Tempo, Dynamik, Phrasierung u. dgl.) und technischen Ausführung (Bogenführung, Fingersatz u. dgl.) finden. Bei der Vokalmusik gehört zu den Noten ein Text, den die Sänger inhaltlich erfassen und korrekt aussprechen müssen. Die Fertigkeit im Gesang oder Instrumentalspiel setzt eine im Umgang erworbene Vertrautheit mit dem musikalischen System (Tonarten, Taktarten, Satzformen), mit den häufigsten melodischen, harmonischen und rhythmischen Figuren und mit den Tonregistern

bzw. Tonfarben des Instruments oder der Stimme voraus. Vorgelagertes theoretisches Wissen über Tonsatz, Bauformen oder musikgeschichtliche Entwicklungslinien ist für das Erlernen von Instrumenten und die Ausübung von Musik nicht erforderlich. Entsprechende Hinweise können im Lauf der Ausbildung anhand der gespielten Musikstücke einfließen, wo sie die Interpretation wesentlich bestimmen. So können schon Kinder und Jugendliche es im Musizieren, einer Übung, die kaum weniger hohe Ansprüche stellt als die Lektüre fremdsprachlicher Texte, beachtlich weit bringen. Wären sie hingegen gezwungen, sich der Sprache der Musik mit dem metasprachlich formulierten Instrumentarium musikwissenschaftlicher Analyse zu nähern, bliebe ihr Interesse wohl bald auf der Strecke. So aber widmen sie sich der musikalischen Ausbildung sogar neben dem vollen Schulpensum, zumeist in der Kombination von Einzelunterricht, ausdauerndem häuslichen Üben und gelegentlichem Musizieren im Ensemble.

c) Lateinische Schriftdenkmäler (Texte) sind in mancher Hinsicht jenen Notentexten zu vergleichen. Sie repräsentieren eine Kunstübung, die heute nicht mehr (oder kaum noch) produktiv fortgesetzt wird. Sie können jedoch darstellend zum Leben erweckt, also vorgetragen und gespielt werden, so dass der Ausführende schon beim Einüben, dem Musiker gleich, eine enge Verbindung zu ‚seinem‘ Text aufbaut, und der geübte Hörer dessen Aussage und sprachliche Kunst voll empfindet. Können wir einen Umgang mit

lateinischen Texten in und außerhalb der Schule konzipieren, der die vom Beispiel der Rezeption klassischer Musik aufgezeigten Möglichkeiten ausschöpft? Die oben angedeutete Parallelität der beiden Traditionsphänomene kann erst dann zur Geltung kommen, wenn Ziele und Verfahren des schulischen Lateinunterrichts so definiert sind, dass sich das Hören, die Einübung und der Vortrag von Originaltexten entfalten und als wirksam erweisen können. Nützliche Hinweise dazu geben rhetorische und dramatische Traktate alter und neuerer Zeit von QUINTILIANS ‚*Institutio oratoria*‘ bis hin zu FRANZ LANGS ‚*De actione scaenica*‘, 1727.

d) Ein solcher reproduktiver Umgang mit lateinischer Literatur setzt historisches Interesse und Verstehen voraus und fordert selbstständiges Lernen. Latein sollte daher erst in den letzten drei Schuljahren für alle interessierten Schüler als Wahlpflichtfach mit vier Wochenstunden wählbar sein. Dank eigener Motivation und höherer Bildungsstufe der Lerner wird ein zügiger Fortschritt möglich; auch wird eine Präsenz der Lateinkenntnisse bei Studienbeginn nicht, wie heute oft, durch eine jahrelange Zwischenpause verspielt. Dann dürften die Klagen der Universitätslehrer über die geringe Lesekompetenz der Lateinabsolventen verstummen. (Vgl. WALTHER LUDWIG: Über die Folgen der Lateinarmut in den Geisteswissenschaften. In: *Gymnasium, Zeitschrift für Kultur der Antike und Humanistische Bildung* 98, 1991, S. 139-158.) – Unser Vorschlag entspricht dem Verlangen nach Modernisierung der Bildungspläne im Zeichen neuer Anforderungen (G 8 u.a.). Er bedarf der Erprobung und Evaluierung in einem Unterrichtsversuch, der im Rahmen des ‚spät beginnenden Lateinunterrichts‘ stattfinden kann. Sein pädagogisches Profil ist durch seine Stellung als Oberstufenkurs bestimmt. Damit entfallen Rücksichten auf einen Beitrag zur frühen intellektuellen Entwicklung der Schüler, wie er – ob zu Recht oder Unrecht – einem früh beginnenden Lateinunterricht zugeschrieben wird. Auch Rücksichten auf mangelnde Bildungsvoraussetzungen und entwicklungsbedingte Probleme, wie sie in der Sekundarstufe 1 gehäuft auftreten, sind hier nicht mehr am Platze. Der Unterricht ist als mündliche Gemeinschaftsar-

beit mit obligatorischer Vor- und Nachbereitung und ständiger Leistungskontrolle so organisiert, dass alle Schüler mitgenommen werden und das Lernziel erreichen. Unser didaktisches Konzept entspricht, wie wir nachträglich bemerkten, weitgehend den allgemeinen Empfehlungen, die JOHN HATTIE in seiner viel beachteten Studie ‚*Visible Learning*‘ (Routledge, 2008) vorstellt (Quelle: DIE ZEIT Nr. 2, 2013, S. 55f. M. Spiewak).

e) Die zentrale Aufgabe eines solchen Lateinunterrichts ist die Vermittlung von Originaltexten mitsamt den jeweils zum Verständnis nötigen sachlichen und sprachlichen Informationen; die Aneignung des Textes wird durch Rezitation, ggf. durch darstellenden Dialog, gefördert. Dieser Prozess wird vom Interesse am Ganzen des Textes wie auch der Lebenswirklichkeit, die dieser widerspiegelt und kommentiert, geleitet. Zur häuslichen Vorbereitung der Begegnung mit dem Text, die im Unterricht stattfindet, benutzen die Schüler eine gedruckt vorliegende Übersetzung oder ausführliche Inhaltsangabe des gesamten Werks. Nach dem Unterricht wird der private Nachvollzug zwecks Einprägung der gelesenen Abschnitte durch eine mediale Repräsentation des Textes – in Gestalt einer Rezitation oder Inszenierung, elektronisch verfügbar auf CD oder DVD oder einem Webserver – gefördert. Dass dieses Konzept Erfolg verspricht, legt auch die Parallele der musikalischen Ausbildung nahe. Der Modus der Aneignung ist in beiden Bereichen – Sprache und Musik – die Nachahmung. Nichts anderes fördert die Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten und Kenntnisse so sehr wie ‚*imitatio et exercitatio*‘. Das bemerkten, durch QUINTILIANS ‚*Institutio oratoria*‘ (X 1) angeregt, schon die frühen Humanisten, und sie entschieden sich für diesen Weg. (Vgl. DE RENTIIS, D., KAMINSKI, N.: *Imitatio*. In: UEDING, GERT [Hg.]: *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Bd. 4. Tübingen 1998. Sp. 235 - 303.)

f) Am Anfang des dreijährigen Kurses steht ein systematischer Überblick über die Wortarten und Kombinationsregeln der lateinischen Sprache. Damit geht der Einblick in die Morphologie und Wortbildung einher, also die Unterscheidung von Flexionsendungen in Deklination und Konjugation, von Wurzel, Wortstamm, Präfix, Suffix und das Erkennen der Wortfuge im Kompositum.

Hierfür werden nur wenige Wochen benötigt. Eine knappe Übersicht über die Elementargrammatik mit Flexionstabellen und den wichtigsten syntaktischen Regeln sollte als gedrucktes Faltblatt oder Heft den Schülern immer zur Hand sein, damit sie im Zweifel hier Auskunft finden und nicht gezwungen sind, sich den trockenen Katalog der Formen einzupauken. Ausnahmen von den Regeln zu lernen, wie es immer noch üblich ist, erscheint uns als großer Aufwand mit geringem Effekt. Einmal wird dadurch die Einprägung der Regel selbst behindert; zweitens betreffen die Ausnahmen überwiegend häufig vorkommende Wörter, die man sich bei der Lektüre ohnehin mitsamt ihren grammatischen Besonderheiten einprägt (z. B. ‚domus‘ mit seinen Deklinationsformen und seinem Genus). Wer einen aktiven Sprachschatz hat, sich also Originaltexte in nicht geringem Umfang zum dauernden Besitz gemacht hat, wird sich bei der Begegnung mit dem Ausnahmefall viel leichter an einen parallelen Textbeleg erinnern als an die vertrackte Koppelung von Regel und Ausnahmeregel.

g) Manche unserer Leser dürften bezweifeln, dass ein auf die Lektüre fokussierter Lateinunterricht jene Sprachkompetenz aufbauen kann, die ein flüssiges Leseverstehen ermöglicht. Wir fragen zurück, ob denn das Bemühen des heute praktizierten Unterrichts – in einer oft drei oder gar vier Jahre währenden Lehrwerkphase – um explizites (deklaratives) Sprachwissen die Fähigkeit zu flüssiger Originallektüre tatsächlich vermittelt. Die Antwort gibt die von Lateinlehrern oft zu hörende Klage über einen ‚Lektüreschock‘, den Schüler beim Übergang vom Lehrbuch zu Originaltexten erleiden. Die wohlmeinende Sorge der Verfasser lateinischer Lehrwerke für einen allmählichen, von Lektion zu Lektion sparsam dosierten Anstieg der sprachlichen Anforderungen zeitigt einen langen Aufenthalt der Lerner in einer fabrizierten Sprachwelt, die nicht zur Überwindung sprachlicher Hürden anspornt. Sollten die Schüler dann nicht besser gleich nach der knappen Einführung in die Elemente und Grundregeln der lateinischen Sprache an die inhaltlich interessanten und sprachlich vollkommenen Texte der klassischen Autoren herangehen, auch wenn sie hierbei manche Hilfe benötigen? Dafür

sprechen die zahlreichen Beispiele erfolgreichen autodidaktischen Lernens ebenso wie die spontane, autonome Lektüre, zu der uns manchmal auch Texte, die unsere Sprachkompetenz übersteigen, verlocken. Allerdings sollten die Auswahl der Lektüretexte und die Reihenfolge der Lektüre die Fassungskraft der Schüler nicht zu sehr überfordern. Die wichtigste Stütze des Lernalters ist die Orientierung am Kontext und Inhalt des jeweiligen Textes. Ein lebhafter mündlicher Vortrag des Originals durch die Lehrkraft ist Verständnishilfe und Andeutung einer Interpretation zugleich.

h) Die lateinische Lautung wird, gemäß der rekonstruierten Aussprache der klassischen Epoche Roms, sorgfältig eingeübt. (Um die Schüler von der einmal erlernten Norm nicht wieder abzubringen, wird darauf verzichtet, die Aussprache späterer Texte ihrer zeitgenössischen Lautung gemäß einzuüben. Diese Regelung stößt freilich im Vortrag reimender und/oder rhythmischer Dichtung des Mittelalters an ihre Grenzen.) Die korrekte Prosodie, d.h. die deutliche Unterscheidung von langen und kurzen Vokalen und Silben, ist unverzichtbar. Daher sollten in allen Lektüretexten die langen Vokale hervorgehoben werden. (Anstelle des im Buchdruck üblichen Vokals mit darüber liegendem Querbalken kann bei eiliger Niederschrift der von der Computertastatur angebotene ‚accent circumflexe‘ verwendet werden.) Die Prosodie von mehreren tausend Wörtern und Eigennamen kann man nur lernen, wenn man diese immer wieder korrekt gesprochen hört und selbst richtig ausspricht. Um so mehr ist die exakte Aussprache von langen und kurzen Vokalen und Silben, die den eigentümlichen (quantifizierenden) lateinischen Sprachrhythmus bestimmt, zu fordern. Der Sprachklang – im heutigen Lateinunterricht zur Nebensache geworden – erhält im neuen Lateinkurs eine tragende Rolle. Dazu gehören auch eine sinngemäße Phrasierung und Intonation und nicht zuletzt eine deutlich vernehmbare Stimme. Dies ist mehr als nur Etikette; soll nicht die lateinische ‚Gehörbildung‘ aller Lerner leiden, muss jeder einzelne die korrekte Aussprache beherrschen. Die Parallele zur Musik ist hier leicht zu fassen. Warum sollte der Vortrag eines Textes, den man sich aneignen will, weniger gepflegt sein als der eines Musikstücks? Nur dann

kann auch die Mechanik der Artikulation als Stütze der Erinnerung dienen.

i) Das Beispiel der didaktischen Aufbereitung von Musiknoten (s.o. Abs. b) erinnert uns daran, dass auch im fremdsprachigen Text kleine Hinweise, die das einförmige Laufband der Lettern variieren, hilfreich sein können. Von der prosodischen Markierung der langen Vokale mit dem Längezeichen war schon die Rede. Nützlich ist auch die Unterscheidung von vokalischem u und konsonantischem v, die auf den Wissenschaftsmethodiker PETRUS RAMUS (Pierre de la Ramée, 1515-1572) zurückgeht. Sie wird von deutschen Verlagen zumeist durchgeführt, in anderen Ländern jedoch oft unterlassen – so in den lateinischen Texten der *Oxford University Press* und der *Collection Budé*, um nur zwei Beispiele zu nennen. – Im 16. Jahrhundert begann man auch, die Enklitika *ne*, *ve* und *que* von dem Wort, an das sie angehängt sind, durch einen Apostroph abzusetzen. Doch viele Schriftsetzer missdeuteten das Zeichen als Akzent und schrieben z.B. *hominúmque* statt *hominumque*. – Zur selben Zeit setzten vor allem die Jesuiten bei Adverbformen, die mit anderen Formen bzw. Wörtern verwechselt werden können, einen Akzent als Signal (Adverb!) ein, z.B. *híc*, *verè*, *falsò*. Auch das ist in Schultexten sinnvoll. – Mehrdeutige Flexionsendungen bereiten Schülern oft Schwierigkeiten, zumal wenn archaische oder kontrahierte Formen im Spiel sind. Auch hier wäre eine Unterscheidungshilfe willkommen, wenn nicht eine Anmerkung vorgezogen wird. – WILFRIED STROH trennt in seinem Buch ‚Die Macht der Rede‘ (2009) in Zitaten aus Reden und ihrer Übersetzung jeden Gliedsatz durch Zeilenwechsel ab, so dass sozusagen ‚Prosaverse‘ entstehen, die in sich geschlossen sind. Gewiss wäre Schülern auch eine noch feiner gliedernde Phrasierung willkommen, doch lässt sie sich wegen der häufig gesperrten Wortstellung im Latein nicht konsequent durchführen. – Dynamische Angaben wären für Schüler ebenfalls anregend; doch gibt es für lateinische Texte keine konsolidierte ‚Aufführungspraxis‘, die solchen Vorschriften allgemeine Akzeptanz verschaffen könnte. Vielleicht kann die organisierte Lateindidaktik die Ausarbeitung konsensfähiger Modelle der typographischen Differenzierung auf den Weg bringen?

j) Die für den neuen Unterricht benötigte Anthologie oder Chrestomathie lateinischer Texte muss so gestaltet werden, dass sie die Aneignung der Texte unterstützt. Der Originaltext steht, in größerer Type gedruckt, in der Mitte der Seite. Auf den Rändern sind kurze Wort- und Sacherläuterungen und kleine Illustrationen angebracht. Die Lerner können den Lektüretext einer Woche – gewöhnlich zwei Seiten – auf DIN A 3-Größe kopieren und das Blatt an die Wand ihres Zimmers hängen, um häufiger Gelegenheit zur Wiederholung zu finden. – Strittig ist von jeher die Auswahl der Texte, die jeden Lateinkurs inhaltlich prägt. Eine Begegnung mit einem Menschen, der uns beeindruckt, muss nicht lange dauern, um nachhaltig zu sein. Das gilt auch für die Begegnung mit einem Abschnitt aus dem Werk eines lateinischen Autors. Wir ziehen daher die Vielfalt des Textangebots einer Beschränkung auf nur wenige Autoren und Texte vor. (Letzteres wäre dann geboten, wenn die Lerner auf dem Weg stilistischer Nachahmung zu eigener Sprachproduktion geführt werden sollten.) Der Gesamtumfang des Lektürepenums eines dreijährigen Lateinkurses mit vier Wochenstunden in der Oberstufe kann z. B. 240 Druckseiten betragen, also im Durchschnitt 80 Seiten pro Jahr oder 2 Seiten pro Woche, das macht je Unterrichtsstunde eine halbe Seite mit z. B. 12 Zeilen Originaltext. Die Auswahl soll einen Begriff von der Weite und dem Formenreichtum der europäischen Latinität geben, dabei aber den klassischen Autoren, die vom 1. Jahrhundert n. Chr. bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts den Lehrplan der höheren Schulen Europas – und bis um 1750 auch die Formen- und Bildersprache der ‚hohen‘ Literatur – beherrschten, den ihnen gebührenden Platz einräumen. Große Autoren, die für mehrere Gattungen prägend wurden, wie CICERO, VERGIL, HORAZ, OVID, SENECA und TACITUS, sollen mit Proben aus jeder Gattung vertreten sein. Am Beispiel Ciceros, Ovids und Senecas kann die Verflechtung von Leben und Werk genauer beobachtet werden. Die (christliche und sonstige) Literatur des 4. bis 6. Jahrhunderts soll in einer knappen Auswahl vertreten sein. Aus der reichen lateinischen Produktion der folgenden 1200 Jahre (bis etwa 1750) sollen relativ kurze Textabschnitte ausgewählt werden, wobei weniger der literarische Aspekt als die historische Signifikanz

ausschlaggebend sein soll. Neben der allgemeinen Geschichte interessieren besonders die Bereiche Bildung, Kultur, Religion und Wissenschaft. (Zur Entdeckung poetischer, historischer und fachwissenschaftlicher Schriften der Frühen Neuzeit lädt die Online-Bibliothek CAMENA – lateinische Texte der Frühen Neuzeit ein: <http://www.uni-mannheim.de/mateo/camenahtdocs/camena.html>; vgl. auch Verf.: ‚*Memoriae cura quantum ad studia humanitatis adferat.*‘ In: Vox Latina, Tomus 46 (2010), Fasc. 181, p. 344-356. Universität Saarbrücken). Die Schüler der Oberstufe werden in der Lage sein, das Interesse, das diese Zeugnisse verdienen, schnell zu erfassen und sie in größere Zusammenhänge zu stellen. – Die Auswahl sollte Poesie und Prosa gleich viel Raum geben und die Perioden im Verhältnis 3 : 1 : 1 gewichten, so dass auf die römische Klassik ca. 144 Seiten (= 3456 Zeilen) entfallen und je ca. 48 Seiten (= je 1152 Zeilen) auf den Zeitraum vom 4. bis zum 14. Jahrhundert und auf Renaissance und Frühe Neuzeit. Die Chrestomathie enthielte also Originaltexte im Umfang von 5760 Zeilen, das sind etwa 144 Seiten in der Tusculum-Bücherei oder 180 Seiten in der Reclam-UB. Sollte die Erfahrung zeigen, dass in einer Unterrichtsstunde nicht 12, sondern nur 10 Zeilen gelesen und eingeübt werden können, dann betrüge der Gesamtumfang der Lektüre nur 4800 Zeilen, das sind etwa 120 Tusculum-Seiten oder 150 Reclam-Seiten. Rechnet man eventuelle Störungen des Ablaufs (Unterrichtsausfall u. ä.) und besondere Aktivitäten (Exkursion, Aufführung lateinischer Texte) ein, dann verringert sich das Lektürequantum noch weiter. – Blicken wir zum Vergleich auf die Musik: Auch hier ist es üblich, den Anfängern Abwechslung zu bieten und sie nicht mit großen und schwierigen Stücken, die langes Üben erfordern, zu ermüden.

k) In die Lektüre von Originaltexten, die schon im zweiten Monat des Kurses beginnen soll, ist der Spracherwerb integriert, so dass er nicht – als ‚Grammatikpauken‘ und ‚Wortschatzarbeit‘ – selbstständig neben jene tritt und so das Interesse des Lernalters am Text, an dessen Handlung oder Gegenstand, zurückdrängt. Die Schüler sollen, um Ablenkung vom mündlichen Unterrichtsgeschehen zu vermeiden, kaum in ihr Lesebuch blicken. Durch häusliche Vorbereitung sind sie

über den historischen und inhaltlichen Kontext des Lesestücks bereits informiert. Jeder Satz wird vom Lehrer in deutscher Übersetzung und gleich anschließend in originaler Form mündlich vortragen. Dies wird noch einige Male wiederholt, wobei die Klasse den Originaltext dem Lehrer nachspricht. Dann stellen die Schüler Verständnisfragen auf Lateinisch und üben so die Sprache beiläufig ein – mit ihrem Klang, ihren Flexionsendungen, Satzstrukturen und Wörtern. Fehler, die dabei unterlaufen, sollen beiläufig korrigiert werden. Der Lehrer beantwortet die Fragen und paraphrasiert den Originaltext in einfacherem Latein. Durch den Gebrauch von Synonymen und Antonymen, Ober- und Unterbegriffen werden nebenbei Wortnetze oder -felder aufgezeigt; doch sollen keine Exkurse veranstaltet werden, die vom Text abführen. Zur Absicherung des Verständnisses können deutsche Äquivalente angegeben werden, ohne dass die Problematik des Übersetzens im Allgemeinen und im Besonderen aufgerollt wird. Sofern Illustrationen zum Text oder den darin erwähnten Objekten zur Verfügung stehen, werden sie in die Texterklärung einbezogen. – Schon D. G. MORHOF (1639-1691), angeregt durch den ‚*Orbis sensualium pictus*‘ (1653) von J. A. COMENIUS (1592-1670), machte in seinem studienmethodischen Hauptwerk ‚Polyhistor‘ (Bd. 1, 1688, S. 345) den Vorschlag, die Aneignung von Texten mit der Anschauung erwähnter Gegenstände oder Handlungen zu verbinden: „*Saepe ego in votis habui, ut Schola quaedam Naturae, Artis et Actionum humanarum publica in juventute institueretur. [...] Nulla enim efficacior ars mnemonica est, quam cum in rem praesentem veniunt discipuli.*“ (<http://diglib.hab.de/wdb.php?pointer=368&dir=drucke%2Fea-490>). So kann jede Unterrichtsstunde als Sprachreise in die römische (oder die nachantike lateinische) Welt empfunden werden. Das erleichtert es den Schülern, sich bei Gelegenheit einschlägige Erfahrungen, die sie in ihrem Lateinunterricht und seiner historischen Welt bereits gemacht haben, ins Gedächtnis zu rufen. – Das oben erwähnte lateinische Unterrichtsgespräch greift auf Formeln des Schülergesprächs zurück, die von Humanisten der Renaissance – von ERASMUS, J. L. VIVES, M. CORDIER u. a. – eingeführt wurden, und lehnt sich im Übrigen eng an den Lektüretext und dessen

Paraphrase an. Es ist somit abzugrenzen von dem freien Gebrauch der alten Sprache, wie ihn Liebhaber des ‚*latin vivant*‘ pflegen, die bei Bedarf historische Grenzen des lateinischen Wortschatzes durch Bedeutungserweiterung oder auch Neubildung (Neologismen) überschreiten. – Wäre es nicht hilfreich, wenn Schüler und Studenten gesprochene römische Literatur, ergänzt durch Abbildungen der erwähnten Dinge und durch die szenische Darstellung erzählter Handlungen, im Web vorfinden. Eine Audio-, Bild- und Filmbibliothek dieser Art würde allen Lateinern weltweit zustatten kommen. – Am Ende der Unterrichtsstunde soll der Lehrer den gelesenen Abschnitt Satz für Satz vortragen, worauf die Schüler – einzeln oder gruppenweise – diesen in angemessener Phrasierung und Intonation nachsprechen. Die Repetition kann auch in Form eines Diktats erfolgen. Die Leistung, einen gerade vorgetragenen längeren Satz schriftlich aufzuzeichnen, gibt über den Grad der Aneignung des Textes zuverlässig Auskunft.

l) Das Auswendiglernen von Texten, jahrhundertlang Königsweg oder auch Trampelpfad der sprachlichen und literarischen Ausbildung, ist in der Schule seit ein bis zwei Generationen verpönt oder zumindest an den Rand gedrängt. Vorrang hat seitdem, neben dem Übersetzen, die Schulung in der Deskription, Analyse und Hinterfragung der Texte. Bei diesem Bemühen kommt in der Regel die schlichte Aufnahme des Primärtextes zu kurz; man prägt sich neben der Übersetzung eher die Analyse oder den Kommentar ein als deren Gegenstand. Dabei benötigt man dennoch, der Methodik des gegenwärtigen Lateinunterrichts folgend, auswendig Gelerntes, um das elementare Leseverstehen zu sichern: Regeln und Paradigmen der Grammatik sowie aus Listen angelernte Vokabeln. Somit werden die Schüler gezwungen, dem Gedächtnis trockene Daten einzuprägen, während sie von der Aneignung lebendig nachvollziehbarer Texte ‚befreit‘ sind. – Sollen Texte aufmerksam wahrgenommen werden und lang nachwirken, muss vieles zusammenkommen; denn die kommunikative Sphäre, in der Worte und Sachen, Sender und Empfänger und Beobachter von Botschaften einander begegnen und aufeinander wirken, bedarf einer gewissen Stabilität und Geschlossenheit, vergleichbar dem Zusammenhalt einer Gruppe von

Menschen, die in ein Spiel vertieft sind. Ein solcher Kreislauf der Kommunikation wird zunächst in der Klasse hergestellt. Zusätzlich sollten kleinere Lesekreise gebildet werden, in denen die Texte spielerisch repetiert, individuell interpretiert oder auch abgewandelt werden können. Wichtig ist auch die häusliche Nachbearbeitung, die in der Gruppe gemachte Texterfahrungen in persönlicher Weise wiederholt, modifiziert und assimiliert. – Blicken wir wieder auf die musikalische Ausbildung: Das intensive Üben eines Musikstücks führt oft wie von selbst zum Auswendigkönnen. Dazu trägt auch das ‚mechanische‘ Gedächtnis an den Ablauf der Artikulation oder der Fingerbewegungen bei. Ebendies kann auch bei Texten erreicht werden, wenn ihr Vortrag sorgfältig eingeübt wird. Dabei sollte nicht der auswendige Vortrag als das Ziel der Übung gelten, sondern der intensive Umgang mit dem Text – eine individuelle Spracherfahrung, die als solche der Erinnerung wert ist.

m) Wer etwas vorzutragen weiß, will gehört werden; wer gehört und gelobt wird, übt sich und lernt mit doppeltem Eifer. Dem trugen besonders die Lateinschulen der Frühen Neuzeit (ca. 1500-1770) Rechnung. (Vgl. vom Verf.: Die humanistischen Studien der frühen Neuzeit – eine Herausforderung. MATEO, 1997. <http://www.uni-mannheim.de/mateo/verlag/reports/schibel.html>) Dass Latein heute aus der allgemeinen Öffentlichkeit fast verschwunden ist und auch in der Schule nur selten aus dem Raum der Lateinklasse hinaustritt, muss als großes Hindernis für das Lateinlernen überhaupt gelten. Man stelle sich zum Vergleich Musiker vor, die niemals interessierte Zuhörer finden! Man muss also den Lernern Gelegenheit zum Auftritt geben. In unserem neuen Lateinunterricht findet er schon im Klassenzimmer statt, sooft der Lehrer die Schüler reihum zum Vortrag weniger Verse oder Sätze auffordert. Ab und zu soll eine fortgeschrittene Lateinklasse den jüngeren Lateinschülern eine Auswahl aus ihrem Repertoire vortragen, wozu jeweils eine Einführung mitsamt deutscher Übersetzung zu geben ist. Jährlich sollen Szenen oder Akte aus Dramen oder auch lebhaft Partien aus Prosadialogen einstudiert und auf der Bühne aufgeführt werden. Ferner soll es in Lateinklassen Brauch werden, dass die Schüler unter sich bei passender Gelegenheit geflügelte Worte oder

auch längere Zitate in das Gespräch einflechten. – Blicken wir wieder auf die Musik: Das gemeinsame Musizieren – ohne oder mit Publikum, spontan begonnen oder formell arrangiert – ist ein zentraler Bestandteil der Musikpflege. Wie kommt es, dass der alten Literatur bei uns kaum noch eine gesellige Rezeption, nur selten eine akustische Realisierung zuteil wird? Der so viele Schüler wie nie zuvor erreichende Lateinunterricht von heute bildet kein Publikum, das lateinische Literatur ohne große Vorbereitung verstehen und genießen kann. Selbst die Lektüre von Übersetzungen antiker Werke scheint zurückzugehen.

n) Der neue Lateinunterricht verlangt von den Lernern häusliche Wiederholung, die durch Tonaufnahmen oder Ton-und-Bild-Aufnahmen der Lektüretexte unterstützt werden soll (s.o.). Darsteller lateinischer Texte sind heute nicht gefragt und daher kaum bekannt; doch dürften sie mit etwas Glück noch zu finden sein. Man muss sie freilich für die Sache gewinnen und bei der Realisierung der Aufnahmen unterstützen. Dieses Vorhaben ist nicht aufwendig, solange es sich auf eine einzige Auswahl von Lektüretexten im Umfang von 240 Druckseiten beschränkt. Besser wäre es freilich, auf Gesamtaufnahmen der Schriften römischer Klassiker hinzuarbeiten und auch das mediale Angebot späterer Texte wesentlich zu erweitern. Dann könnten die einzelnen Lehrer oder Schulen oder Kultusministerien aus dem großen Fundus der aufgenommenen Texte eine nach speziellen (z. B. regionalen) Gesichtspunkten gewichtete Auswahl treffen, und besonders interessierte Schüler und Studenten könnten ihre persönliche lateinische Anthologie nach Belieben erweitern. – In der musikalischen Ausbildung werden Tondokumente hervorragender Interpretationen zur Anregung und Kontrolle der eigenen Arbeit geschätzt. Dank der Vielfalt vorliegender Aufnahmen können die Kompositionen in ihrem Bedeutungspotenzial noch besser erfasst werden. Es empfiehlt sich also, auch die lateinischen Texte in verschiedenen Interpretationen verfügbar zu machen.

o) Viele unserer Leser dürften ungläubig staunen, wenn sie hören, welch ausgedehnte und intensive Lektüre anspruchsvoller Texte innerhalb von nur drei Jahren absolviert werden soll. Herrscht doch die Meinung, Latein sei eine besonders

schwere Sprache, die ‚mikroskopisches Lesen‘ (F. MAIER) erfordere. Rekapitulieren wir also, welche der herkömmlichen Aufgaben und Schwierigkeiten des Lateinunterrichts bei der neuen Unterrichtsart entfallen: Es entfällt die Konfrontation mit einem enigmatischen Text, von dessen historischem Hintergrund Lateinschüler der Unter- und Mittelstufe noch keine Vorstellung haben und dessen Wortschatz sie nur zum geringen Teil erschließen können, weil ihnen ausgedehntere Kenntnisse des Deutschen, Englischen und Französischen (oder Spanischen) noch fehlen. Dagegen haben in unserem Lateinkurs die Lerner der Oberstufe, wenn sie dem Originaltext begegnen, durch die vorbereitende Lektüre von Einführung und Übersetzung (oder Inhaltsangabe) bereits eine genaue Vorstellung vom Inhalt des Textes. So können sie die originale Formulierung ggf. als pointierte Inszenierung des Sachverhalts durch den Autor nachvollziehen. – Es langweilt die Schüler nicht mehr der reizlose Anblick eines gedruckten lateinischen Textes, der gar nicht oder nur in schwankender, undeutlicher Aussprache vorgelesen wird. – Es entfallen die Ablenkung, Abstumpfung und Ermüdung durch das ständige Repetieren eines wenig eingängigen Lernstoffs grammatischer und lexikalischer Art. Die Lerner werden bei der neuen Unterrichtsweise kaum abschalten und die Gedanken wandern lassen, da die gemeinschaftliche Einübung alle Teilnehmer permanent einbezieht. – Es entfällt auch das aufwendige Übersetzen ins Deutsche, das bisher dem Schüler, noch bevor er den Originaltext recht verstanden hat, zusätzlich abgefordert wird. Hierbei schiebt sich deutsches Sprachdenken vor den lateinischen Satz, der zurücktritt und verblasst. Das Hauptziel des Unterrichts sollte doch Vertrautheit mit dem Original selbst sein, nicht etwa das Herstellen einer bloßen Brücke zu diesem oder gar die Schulung im Gebrauch der deutschen Sprache! – Unterschiede in der Auffassungsgabe oder der Aneignung des Lernpensums sind durch Nutzung der neuen Lernmedien (Hör- und Bildbibliothek der Originaltexte, s. o.) in häuslicher Nacharbeit leichter als früher zu kompensieren. Schwächere Lerner können so ein Defizit ausgleichen, stärkere Schüler ihre Kenntnisse über das vorgeschriebene Pensum hinaus erweitern. – Wir zweifeln daher nicht daran, dass der relativ kurze, aber schnell

voranschreitende Lateinkurs, den wir beschreiben, die angegebenen Ziele erreichen wird, ohne die Teilnehmer über Gebühr zu belasten.

p) Der neue Lateinunterricht zielt, wie schon deutlich geworden ist, nicht auf systematisches (!) grammatisches Wissen. Die Regeln und Beugungsformen, die zur grammatischen Korrektheit gehören, stellen für die Lerner kaum mehr als eine formale Konvention dar. Im Bau der Sprache den Geist eines Volkes am Werk zu sehen und ihm eine eigentümliche ‚Weltansicht‘ zuzuschreiben, war eine tiefsinnige Intuition WILHELM VON HUMBOLDTS, die von der neueren deskriptiven Linguistik und Sprachtheorie aufgenommen wurde. Sie ist Schülern, die Texte in der dem Deutschen typologisch nahe stehenden Sprache Latein verstehen wollen und weniger an den sprachlichen Strukturen als solchen interessiert sind, kaum zu vermitteln. Der Aufbau eines abstrakten Sprachwissens vermag Schüler nicht anzuziehen und bei der Stange zu halten. Das wussten vor der neuhumanistischen Wende noch Gymnasial- und Universitätslehrer wie der berühmte J. M. GESNER (1691-1761), der befand: „*Qui non volunt scribere, sed legere modo et loqui Latine, ut Principes et eorum Ministri, tutò possunt carere Grammaticâ. Hi enim linguas melius discunt usu.*“ („*Primae lineae isagoges in eruditionem universalem.*“ Ed. altera, Leipzig 1784, Bd. 1, S. 122 <http://www.uni-mannheim.de/mateo/camenaref/gesner2/t1/jpg/s122.html>) Er galt daher manchen Zeitgenossen als Feind der Grammatik: „*LINGVAE EXTERNAE Discantur, quantum eius fieri potest, eo modo quo sermo patrius, hoc est, usu primum [...]* Non sum, quod falsò accusor, inimicus Grammaticae;“ (op. cit. p. 106).

q) Auch auf die Hortung lexikalischen Wissens in der Form von Vokabeln mit ihren diversen deutschen Übersetzungsäquivalenten ist zu verzichten. Knappe Wörterbucheinträge lassen sich nur schwer lernen und anwenden, weil sie die Vokabeln ohne sachlichen Zusammenhang bieten; ausführliche Einträge liefern zwar klärende Informationen, doch überfordern sie das Fassungsvermögen der Schüler, zumal deren Interesse gewöhnlich nur der im Kontext der aktuellen Lektüre einschlägigen Bedeutung gilt. Wer auf ein aus Vokabeleinträgen bestehendes Wortgedächtnis setzt, verliert leicht

den jeweiligen Kontext und damit das heuristische Prinzip für die Ermittlung der jeweils passenden Bedeutung aus den Augen. Beobachten wir uns selbst beim Gebrauch einer uns vertrauten Sprache, so sehen wir, dass der sprachliche Vorrat, aus dem wir beim Sprechen (wie auch beim Hörverstehen!) schöpfen, sich aus erinnerten, konkreten Spracherfahrungen zusammensetzt, was den Rückgriff auf kodifizierte, isolierte Sprachdaten erübrigt. So ist es kein Wunder, dass die meisten Menschen ein explizites Wissen über die Herkunft und Bedeutungsvielfalt von Wörtern ihrer Muttersprache und anderer Sprachen, mit denen sie vertraut sind, weder besitzen noch zu erlangen suchen. Wenn ihnen solches mitgeteilt und etwa als Pensum aufgegeben wird, behalten sie es nicht leicht im Gedächtnis. Wie ist da zu erwarten, dass ausgerechnet Lateinschüler, die ja eine längst abgeschlossene Sprache lernen, deren bekanntere Texte sorgfältig übersetzt und kommentiert vorliegen, an einer so gründlichen Wortkenntnis interessiert sind?

r) Um das Profil des neuen Lateinunterrichts noch deutlicher zu machen, gehen wir nun auf zwei weitere Aspekte ein, in denen er vom Herkommen abweicht. Auch hierbei wird der Blick auf die Musik Richtpunkte zur Orientierung geben. – Die Leistungskontrolle erfolgt beiläufig durch mündliche Beteiligung jedes Schülers im Unterricht selbst – im Blick und im Ohr der Klasse. Der Lehrer verbessert Fehler sofort, ohne dabei zu verweilen. Betont und repetiert wird nur die richtige Form, der Fehler hingegen möglichst ‚ausstrahlt‘ und vergessen. – Die Neigung, den Schülern knifflige Aufgaben zu stellen, war im Lateinunterricht von jeher ausgeprägt. Nicht zu Unrecht galt Latein lange als ‚Auslesefach‘. Der Zeitaufwand für schriftliche Tests und ihre Korrektur ist – bei Schülern wie bei Lehrern – horrend. Der bisherige Lateinunterricht, der den Akzent auf sprachliche Schwierigkeiten und ihre Überwindung legt, gleicht eher einem Hindernislauf als einer Einführung in eine reiche alte Welt unter freundlicher Leitung der Musen. Der neue Lateinunterricht wird so angelegt, dass die Schüler (fast) alles richtig machen können – und müssen; denn sie treiben hier Latein, wie man eine Theater-AG betreibt: Jeder muss seinen Part ausfüllen, um die

anderen nicht zu irritieren und zu hemmen. – Blicken wir wieder auf die Musikübung: Das Spielen vor sachverständigen Zuhörern und musikalischen Konkurrenten spornt den Musikschüler dazu an, sein Bestes zu geben. Im Ensemblespiel treibt ihn sein Pflichtgefühl an, auch hier sein Niveau zu steigern. Dieser förderliche Ehrgeiz entsteht auch in einer Lateinklasse, die überwiegend mündlich im Plenum arbeitet.

s) Die Neigung der herrschenden Lateindidaktik zur Analyse grammatischer, rhetorischer und poetischer Strukturen zeugt noch heute von der Ausrichtung des althumanistischen Unterrichts (bis um 1770) auf die perfekte Handhabung der hohen Sprache, auf die gelehrte Textproduktion. Dieser kam freilich vor dem vollen Ausbau einer deutschen Hoch-, Literatur- und Wissenschaftssprache große Bedeutung zu – nicht allein deshalb, weil die gelehrte Welt Latein noch immer zur Kommunikation benutzte. Mit der produktiven Übung in der als vorbildlich geltenden alten Sprache wollte man damals zugleich den Ausbau und die Pflege der deutschen Sprache und Literatur stärken. (Vgl. UTZ MAAS: Was ist deutsch? Die Entwicklung der sprachlichen Verhältnisse in Deutschland. München 2012.) Die große Blüte der deutschen Literatur, Philosophie und Wissenschaft um 1800 hätte es eigentlich erlaubt und – schon der Effizienz wegen – gefordert, die Schulung von Stil und Denken fortan dem Umgang mit klassischen Werken deutscher Sprache anzuvertrauen. Der gymnasiale Lehrplan des 19. Jahrhunderts hingegen zeugt von der alten Geringschätzung der Volkssprache; diese blieb in der Stundenzeuteilung weit hinter den alten Sprachen zurück, und das Gesellenstück des Abiturienten war bis 1890 der lateinische Aufsatz. Noch mehr wurden die neueren Fremdsprachen vernachlässigt. Ist diese Rangordnung etwa auch heute noch unterschwellig wirksam? – Die zentrale Stellung des Übersetzens im üblichen Lateinunterricht wird von der Fachdidaktik heute auch mit dem hohen Wert des Sprachvergleichs und der Reflexion über Sprache begründet. Für die Lerner selbst ist wohl wichtiger, dass die deutschen Äquivalente, die sie ihrer im Kopf getragenen Vokabelliste entnehmen, ihnen die Sachen selbst, von denen die Rede ist, repräsentieren. Der Originaltext als solcher kann

das für sie nicht leisten, da ihnen die Erinnerung an ähnliche Formulierungen und deren Funktion abgeht; denn der lateinischen Schullektüre ist die lebendige Erfahrung sprachlichen Handelns, die am ehesten zur Spracherinnerung befähigt, abhanden gekommen. – Der Umgang mit lateinischen Texten sollte sich daher weniger der Analyse, Abwandlung und Substitution sprachlicher Formen widmen. Nötiger ist es heute, das historische Verstehen zu fördern, indem man den dünnen Text in seine längst versunkene Lebenswelt einbettet. Erst das Ganze der vorliegenden Schrift, ihr Bezug auf die historische Wirklichkeit sowie ihre mentalitätsgeschichtliche Basis können das Zusammenspiel von ‚*res et verba*‘ wieder zum Leben erwecken. Diesem heute noch in der stark beanspruchten Phantasie der Schüler einen Platz auf Dauer zu sichern, ist die schwierige Aufgabe, der unser Konzept zu entsprechen sucht.

t) Welche Lateinkenntnisse werden für die verschiedenen Wissenschaften benötigt? Es geht uns hier nicht um eine formale Voraussetzung (das Latinum zum Beispiel) für das Studium an gewissen Fakultäten. In Deutschland entscheiden die betroffenen Fakultäten jeder Universität einzeln über diese Frage, und der gegenwärtige Stand der Regelungen zeigt eine große Variationsbreite und manche erstaunliche Diskrepanz. – Versuchen wir vielmehr, den Nutzen abzuschätzen, den langfristig verfügbare Lateinkenntnisse, wie sie der neue Lateinunterricht zu vermitteln vermag, den mit der lateinischen Tradition umgehenden Wissenschaftlern bringen. Alle Disziplinen, die historisch in die Zeit vor etwa 1770 zurückgreifen, sind auf lateinische Texte verwiesen. Ein selbstständiger Forscher wird angesichts dieser Quellengattung nicht blindlings den Vorgängern folgen; er wird weit ausgreifen wollen, aber auch die Prüfung im Detail nicht scheuen. Hierfür genügen weder das heutige Latinum noch ein fakultätsinterner Schnellkurs. Auch der Absolvent des neuen Lateinunterrichts wird freilich nicht aus dem Stand heraus fähig sein, den fachspezifischen Quellenbereich kompetent zu erschließen. Doch wird er in den Geisteswissenschaften (von der Theologie bis zur Kunstgeschichte) den Ausbau seiner Lateinkenntnisse zu den jeweiligen Quellengattungen hin auf der Basis seiner unvergessenen

Schullektüre gut bewältigen. Am ehesten werden ihn neue Vokabeln und die Besonderheiten der Schriftgeschichte (ungeregelte Graphie und Sonderzeichen in Paläographie und Paläotypie) herausfordern. Am besten wird er für die Philologien gerüstet sein, mit einem Textgedächtnis, das ihm die einflussreichste Literatur Europas in einer weit gespannten Auswahl vergegenwärtigt, und mit einer darauf gegründeten Kenntnis derjenigen Sprache, die den größten Anteil an der Sprachentwicklung im ‚lateinischen‘ Europa (ohne Griechenland und die süd- und ostslawischen Länder) hat. – Als Kultur- und Sozialwissenschaftler ist man auf Lateinkenntnisse weniger angewiesen. Die hier eher seltenen Rückgriffe auf Texte, Ideen und Gegenstände der älteren, vorrevolutionären Zeit (vor 1789 bzw. 1776) zu verstehen und historisch einzuordnen, wird einem Lateinkenner leicht fallen und Genugtuung bereiten. Die mit der alten Sprache ehemals eng verbundenen großen Fakultäten Jura und Medizin verlangen heute keine oder nur geringe Lateinkenntnisse; vielfach werden Kurse zur Einführung in die lateinische (Jura) oder griechisch-lateinische (Medizin) Fachterminologie angeboten. In allen zu den genannten Bereichen zählenden Disziplinen ist die wissenschaftliche Sprache so stark mit Wortschöpfungen durchsetzt, die vom Latein abgeleitet sind, dass ein Lateiner hier einen erheblich leichteren Zugang zur Fachterminologie hat. – Das alles wird heute wie ehemals allen Lateinschülern als Lohn ihres Fleißes in Aussicht gestellt. Doch hat der Lateinunterricht, wie auch seine Vertreter beklagen, in jüngerer Zeit an Leistungskraft eingebüßt. (Einige ‚hausgemachte‘ Gründe hierfür haben wir oben angeführt.) Der neue Lateinunterricht muss zwar mit weniger Jahren auskommen als derzeit noch üblich, kann dies aber – das beeindruckende Beispiel der Musikpflege vor Augen – durch Konzentration auf die Assimilation der Texte, durch eine aktivierende Unterrichtsform und neue Möglichkeiten häuslicher Übung wett machen. Dank der fortgeschrittenen Bildung seiner Teilnehmer (Kursstufe!) kann er sogar mehr leisten als sein Vorgänger, der, wie oft beklagt wird, in der Pubertätsphase der Schüler nur wenig gedeiht.

u) In dem hier vorgestellten Lateinunterricht kommen der Lehrkraft neue Aufgaben zu, mit

denen sich auch ihr Kompetenzprofil und ihr Rollenverständnis wandeln. Den neuen Anforderungen stehen jedoch Entlastungen gegenüber, so dass, wenn die Umstellung einmal geschafft ist, das Unterrichten wesentlich angenehmer und befriedigender sein wird. Die bereits tätigen Lehrkräfte bedürfen zunächst institutioneller und privater Fortbildung. Den angehenden Lateinlehrern muss die Universität das vermitteln, was sie vor allem brauchen, um es weitergeben zu können: einen lebendigen, passionierten Umgang mit den besten Werken der römischen Literatur sowie interessanten Dokumenten lateinischer Kultur aus der späteren Zeit (vom 4. bis zum 18. Jahrhundert). Da dieses weite Terrain – mit Ausnahme der kaum überschaubaren Quellen des 17. und 18. Jahrhunderts – relativ gut erschlossen ist, wird den Universitätsdozenten dennoch genug Zeit für ihre Forschung bleiben; nur werden sie ihre Lehre zumeist nicht mehr so eng an ihre aktuellen wissenschaftlichen Interessen koppeln können. – Blicken wir zum Vergleich auf die Musik: Instrumental- und Gesangslehrer sind idealerweise selbst vorzügliche Interpreten, so dass ihre Schüler sich an ihnen orientieren können, beim technischen Detail ebenso wie bei der tieferen Erschließung der Komposition. Lateindozenten aller Stufen sollten ihnen darin – *mutatis mutandis* – nacheifern.

v) Die Lage des Lateinunterrichts ist in den Ländern Europas heute sehr unterschiedlich. Der ‚Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen‘ (Hg. Europarat, Straßburg 2001) erwähnt die alten Sprachen gar nicht. In der Mehrzahl der europäischen Staaten bilden die Lateinschüler schon seit längerem – seit 20, 40 oder 60 Jahren – eine kleine Minderheit. Die deutsche Lateinszene freut sich derzeit über die hohe Frequenz der Lateinklassen. Doch sollte nicht verdrängt werden, dass ihr Unterricht sich allzu oft zäh über die Jahre hinschleppt, und dass das mühsam Gelernte nach der Schulzeit von vielen bald vergessen wird, da sie Gelegenheiten, es aufzufrischen, aus dem Wege gehen. Bei Lehrern der neueren Sprachen wächst der Ärger über einen Lateinunterricht, der sich in der Folge der Schulfremdsprachen gleich hinter Englisch zu behaupten sucht und nicht selten eine zweite neuere Fremdsprache ganz verdrängt. (Vgl. F. J.

HAUSMANN: Schulfremdsprachenpolitik in Bayern – auf der Höhe der Zeit? 2006. <http://www.fapf.de/html/lv/bayern/dokumente/FJH%20N%FCrnberg.htm>) Sollte das vom Europarat formulierte Ziel, allen Sekundarschülern das Erlernen von zwei neueren Fremdsprachen zur Pflicht zu machen, von den Kultusministerien doch noch umgesetzt werden, dann würde ein Lateinunterricht, der fünf oder mehr Jahre beansprucht, selten gewählt. Genau dies ist aber bei fortschreitender Integration Europas früher oder später zu erwarten. Dann wird der schulische Lateinunterricht nur fortbestehen, wenn er verwandte Fächer nicht behindert, sondern sich auf sein Kerngeschäft, die Vermittlung dauerhafter lateinischer Literatur- und Sprachkenntnisse, konzentriert. Daraus folgt, dass antike Inhalte ihren Platz in Fächern wie Geschichte, Deutsch (allgemeine Literaturwissenschaft), Religion, Ethik, Philosophie und Bildender Kunst behalten bzw. erst noch finden müssen. Im Lateinunterricht, der heute auch solche Inhalte zu vermitteln sucht, werden sie eher punktuell, zur Erklärung der Texte, angeführt und nicht im größeren sachlichen Zusammenhang geboten

w) JEAN MONNET (1888-1979), eine Schlüsselfigur der europäischen Einigungsbewegung nach 1945, hat rückblickend geurteilt: „*Si c'était à refaire, je commencerais par la culture.*“ (Wäre es noch einmal zu machen, würde ich mit der Kultur beginnen.) [Zitiert nach TONY JUDT: Postwar. 2005. Chap. 22, Motto.] Diese Einsicht ist bis heute weder in der Bildungspraxis der EU-Länder noch in der Agenda der Krisenbewältigung (seit 2008) richtig angekommen. Das Schul- und Bildungswesen der Mitgliedsländer fällt nicht in die Zuständigkeit der EU; der Europarat aber ist dabei, seine diesbezüglichen Aktivitäten aus Kostengründen einzuschränken. – Die deutsche Lateindidaktik propagiert Latein als ‚Basissprache Europas‘, die im schulischen Bildungsgang möglichst früh zu lernen sei, so dass der übrige Sprachunterricht (auch im Fach Deutsch) wie gewünscht auf diesem Grundstock aufbauen kann (vgl. FRIEDRICH MAIER: Warum Latein? Zehn gute Gründe. Stuttgart: Reclam, 2008). In anderen großen EU-Ländern indessen bleibt der Lateinunterricht einer Phase beginnender Berufsorientierung vorbehalten – so in Frankreich dem ‚*lycée*‘ (ab 14/15 J., am inten-

sivsten im Typ ‚*lycée littéraire*‘) und in Spanien dem ‚*bachillerato*‘ (Oberstufe, ab 15 J.). Unser Lateinkonzept nimmt eine Zwischenstellung zwischen den beiden Optionen ein, die auf allgemeine oder aber auf Spezialbildung zielen: Einerseits verschiebt es den Lateinunterricht auf die Sekundarstufe 2; andererseits steht der Zugang allen (!) interessierten Schülern offen. Diese Wahl sollte dadurch erleichtert werden, dass der Lateinkurs nicht zwingend dem sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld, sondern wahlweise auch dem gesellschaftswissenschaftlich-historischen Aufgabenfeld zuzuordnen ist.

x) Es wäre sinnvoll, den neuen Lateinunterricht auch in anderen Ländern der EU zu propagieren. Denn auch dort trägt die Mühe des Lateinlernens zu wenig Frucht. Schuld daran ist wohl das gemeinsame europäische Erbe einer Lateindidaktik, die seit dem frühen 19. Jahrhundert der Stellung des Gymnasiums in Gesellschaft und Staat zu entsprechen hatte. Damals drängte sich die bürgerliche und nicht minder die adlige männliche Jugend zu dem für den höheren Staatsdienst qualifizierenden Universitätsstudium, worauf der finanziell überforderte Staat mit scharfer Auslese im Gymnasium reagierte. Hier hatte schon immer der Lateinunterricht das weitaus größte Stundenkontingent erhalten und die höchsten Anforderungen gestellt. Diese Konstellation blieb aufgrund staatlicher Direktiven im 19. Jahrhundert und vielerorts noch bis weit ins 20. Jahrhundert hinein erhalten. Manchen früheren Humanisten war sehr wohl bewusst, dass man auch mit weniger Aufwand so viel Latein lernen kann, wie man zum Lesen und Sprechen (!) benötigt. (S. o. Abs. p, J. M. GESNERS Urteil „*Principes et eorum Ministri tutò possunt carere Grammaticâ*“ im Kontext.) Eben diese Annahme liegt unserem Lateinkonzept zu Grunde. An Gesner anknüpfend, vertrat in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts auch der Philanthropinismus diese Position. Dass sie in der um 1800 heftig geführten Debatte über Bildung und Schulwesen keine Chance mehr hatte, ist auch der oben genannten Konstellation zuzuschreiben. Inwieweit in dem zweifellos milder gewordenen Lateinregiment von heute noch didaktische Grundlinien aus dem 19. Jahrhundert erhalten sind, bleibt zu prüfen. – Sollte das neue Konzept akzeptiert

werden, dann wäre für die Lehrkräfte eine EU-weite ‚*venia docendi*‘ anzustreben. Denn nichts könnte die europäische Bedeutung des erneuerten Lateinunterrichts besser illustrieren als die Bereit-

schaft der Lehrer, die lateinische Tradition in allen Regionen des ‚lateinischen‘ Europa zu vertreten, wie es einst die Humanisten der Renaissance taten.

WOLFGANG SCHIBEL, Heidelberg

## Phaedrianische Ambiguitäten

### Zur Interpretation von *De vulpe et uva* (fab. 4,3)

#### 1. Ambiguitäten als Deutungsanreize

*Fame coacta vulpes alta in vinea  
uvam appetebat summis saliens viribus;  
quam tangere ut non potuit, discedens ait:  
„Nondum matura est; nolo acerbam sumere.“*

5 *Qui, facere quae non possunt, verbis elevant,  
ascribere hoc debent exemplum sibi.*

Von Hunger getrieben, versuchte ein Fuchs hoch im Weinstock | die Traube zu erreichen und sprang mit höchsten Kräften; | wie er sie nicht berühren konnte, sagte er im Weggehen: | „Sie ist noch nicht reif; eine saure will ich nicht nehmen.“ || Die das, was sie nicht tun können, mit Worten abwerten, | müssen dieses Beispiel auf sich beziehen.

PHAEDRUS' Fabel vom Fuchs und der Traube als nette, aber anspruchslose Geschichte zu lesen verbietet sich fast von selbst.<sup>1</sup> Gerade in der jüngeren Forschung konnte nämlich gezeigt werden, wie ausgefeilt viele Fabeln des Phaedrus sind, wie er intertextuelle Bezüge strategisch einsetzt, wie sorgfältig er vieles bis in kleinste sprachlich-stilistische Details formuliert, wie raffiniert und überraschend er, oft *couvriert*, auf die eigene Zeit Bezug nimmt und wie souverän er dabei mit äsopischem Material verfährt, sofern er solches überhaupt zugrundelegt.<sup>2</sup> Es empfiehlt sich daher, auch in diesem Fall mit einem anspruchsvollen Text zu rechnen und die Fabel sorgfältig darauf zu untersuchen, was mit ihr ausgedrückt werden soll. Im Folgenden werden mehrere Ansätze für eine Deutung entwickelt, die zeigen, dass sich eine solche Lektüre der Fabeln des Phaedrus sehr lohnt.

Zunächst scheinbar erschwert wird die Interpretation durch Ambiguitäten, die sich in dieser

und anderen Fabeln, ähnlich wie in den Oden des HORAZ,<sup>3</sup> auf kleinstem Raum konzentriert finden. So ist das Epimythion nicht sehr konkret formuliert. EBERHARD OBERG hat zu Recht festgestellt, dass es unpersönlich gehalten ist und sein letzter Vers „rein formelhaft“ klingt, ohne eine spezielle Beziehung zur Fabelerzählung zu haben.<sup>4</sup> An anderer Stelle nennt er es „farblos“ und leitet aus ihm den Ratschlag ab: „Verhalte dich so wie der Fuchs!“<sup>5</sup> Aber ist es wirklich so einfach? Was will das Epimythion sagen? Sollen wir so reden wie der Fuchs, also in aussichtslosen Situationen sagen, dass wir eigentlich ohnehin kein Interesse am Gelingen hatten, oder aber eben gerade nicht wie der Fuchs, der sich mit seiner Ausrede lächerlich macht? Verhält sich der Fuchs wie ein Weiser, der darauf verzichtet, nach Unerreichbarem zu streben, oder wie ein Narr, weil er sich nach seinem Misserfolg nicht einmal die eigene Unfähigkeit einzugestehen vermag? Ist das Ziel des Fuchses „eine Verschleierung von Unvermögen und Erfolglosigkeit“?<sup>6</sup> Ein anderer Interpret formulierte eher allgemein: „So dienen falsche Urteile im Grunde genommen nur der Selbst-Täuschung, oder bestenfalls dem Selbst-Trost, und man möchte meinen, daß auch die Welt manchmal von jenen schlecht gemacht wird, die das Gute mangels ihrer Fähigkeiten nicht erreichen können.“<sup>7</sup> Gibt es andere mögliche Lektüren der Fabel? Reagiert der Fuchs mit seinem Ausspruch angemessen auf die misslungene „Spätlese“?<sup>8</sup> So bieten die Ambiguitäten des Textes, die zunächst eine Erschwernis seiner Interpretation darzustellen schienen, im Gegenteil Deutungsanreize, aus denen heraus sich Fragen entwickeln lassen, die man dann wieder an den Text herantragen kann.