

**Literatur:**

- Keynes, John Maynard (1936): Allgemeine Theorie der Beschäftigung, des Zinses und des Geldes, München/Leipzig.
- Lucas, Robert E. (1972): Expectations and the neutrality of money, Journal of Economic Theory 4.
- Schumpeter, Joseph A. (1980): Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie, 5. Aufl., München.
- Smith, Adam (2000): The Theory of Moral Sentiments, (1854), New York.

**Anmerkungen:**

- 1) Keynes, John Maynard (1936): Allgemeine Theorie der Beschäftigung, des Zinses und des Geldes, München/Leipzig, S. 323.
- 2) Lucas, Robert E. (1972): Expectations and the neutrality of money, Journal of Economic Theory 4.
- 3) Smith, Adam (2000): The Theory of Moral Sentiments, (1854), New York.
- 4) Schumpeter, Joseph A. (1980): Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie, 5. Aufl., München, S. 448.

OTMAR ISSING

## Latein – neu!<sup>1</sup>

### 1. Situation des Lateinunterrichts – „Lateinarmut“

Die „Lateinarmut“<sup>2</sup> ist überall groß, in der Öffentlichkeit und in den meisten Universitätsfächern. Immer mehr geht der Lateinunterricht an Schulen und Universitäten zurück. Stellen werden gestrichen. Lateinfehler finden sich überall, selbst bei Übersetzern und manchmal auch bei studierten Latinisten.

Es gibt ein strukturelles Problem des Lateinunterrichts; es macht ihn oft weniger erfolgreich als erhofft, es macht ihn sogar zu einem angstbehafteten Fach. Wir Latinisten sind einheitlich anderer Meinung, wir können das Gegenteil begründen. Aber wie können wir überzeugend und erfolgreich bleiben?

Allgemein wird gerade versucht, sogenannte „alternative Überprüfungsformen“ zu finden. Sie sollen den „Übersetzungsstress“ etwas mildern. In diesen Alternativvorschlägen werden Elemente der Texterschließung übernommen, die ich bereits 1987 vorgeschlagen habe. Allerdings werden sie separiert übernommen und nicht als der Lösungsweg zum Textverständnis, das sich manchmal und eventuell auch in einer

Übersetzung erweisen kann. Es sind auch viele falsche Vorstellungen dabei festzustellen:

- die unbewiesene Behauptung, eine Texterschließung sei bei Dichtung ausgeschlossen – Wieso? Auch Dichtungen sind Texte.
- der Ausdruck „Vorerschließung“ statt Erschließung: Es gibt keine Erschließung vor der Erschließung. Die Autoren verwechseln Vorerschließung mit *pre-reading activities* wie Wiederholung von Vokabeln, bestimmter grammatischer Phänomene usw.

Vor allem aber wird die Texterschließung von der Satzerschließung getrennt. Mein Heft in der Zeitschrift *Der altsprachliche Unterricht* hieß ausdrücklich „Satz- und Texterschließung“ und verband beides.

Bei der Satzerschließung wird meines Erachtens nicht das Wesentliche gesehen und sie wird mit Übersetzen verwechselt.

### 2. Zur Frage des Übersetzens

#### (als Methode und als Prüfungsform)

Das Übersetzen und sein Verhältnis zur Interpretation stehen immer noch im Mittelpunkt der Diskussion über die Gestaltung und die

Ziele des Lateinunterrichts. Die Anforderungen, die das Erfassen und Übersetzen eines Textes stellen, und die dementsprechend geminderten Aussichten, eine gute Bewertung zu bekommen, schrecken viele Schüler ab, Latein in der Oberstufe fortzuführen.

Beim Übersetzen muss man Satzabläufe erkennen, den Textaufbau und den Zusammenhang erfassen, deutsche Satzbaupläne mit lateinischen Satzbauplänen vergleichen, deutsche Satzbaupläne beherrschen (ein Manko vieler auch akademisch ausgebildeter Persönlichkeiten).

Das fast simultane Übersetzen verlangt, dass man sich parallel in zwei Sprachen und Sprachmustern bewegt, mit Vorteilen für die Ausdrucksfähigkeit, mit Problemen für die Satzkonstruktion, wenn man beim Anfang eines fremdsprachlichen Satzes nicht weiß, wie er endet.

Vor allem aber hat sich bei immer mehr Deutschen oder Deutschsprechenden die Artikulationsweise verändert. Sie folgen nur dem Prinzip der Linearität, d. h. sie wollen die Teile einer Äußerung zeitlich linear anordnen. Stoßen sie dann auf etwas, was als früher dargestellt werden muss, dann verwenden sie kein „nachdem“ oder „weil“ mehr, sondern sie verfallen in den Start zu einer neuen linearen Abfolge. Sie verwenden z. B. „weil“ statt „denn“ oder sie verfallen auf Füllwörter, die ein Pausieren signalisieren („also ...“), oder bauen Sickersätze, die kein Ende haben, sondern irgendwann versickern und nach einem „weil“, „em“, „ja“ aufhören, dem manchmal der Versuch eines neuen Hauptsatzes folgt. Manchmal folgt auch ein „genau“, so als habe sich der Sprecher selbst gefragt, ob er da etwas Sinnvolles gesagt hat.<sup>3</sup>

### 3. Texte lesen

Niemand scheint daran zu denken, dass lateinische Texte wie alle anderen Texte auch zunächst und vor allem in der Originalsprache gelesen werden müssen und wollen. – Wie geht das? Wie ist das erreichbar?

Römer hatten offenbar eine eigenartige, man könnte sagen: kindliche, Art, ihre Texte zu lesen; sie sprachen den Text halblaut mit. Der große Vorteil: Mehrere Perzeptionskanäle wurden betätigt, Auge, Ohr, Verstand. Möglicherweise hat dies dazu geführt, dass Römer als Zuhörer oder als Leser auch riesige, Eindruck schindende Perioden erfassen konnten.

Sie erfassten sie – mit-atmend – in Kola! So schrieben sie Texte in kurzen Zeilen auf Papyrus oder Wachs-Tabulae, so lasen sie sie in Papyrusrollen, so sahen sie sie auf Monumenten.

Die Erfindung des Buches und erst recht des Buchdrucks hat hier vieles verändert. Bücher haben längere Zeilen und lassen mehr Text auf einer Seite zu.

Die Einführung vielerlei Computerfunktionen hat unsere Perzeptionsweise und Schreibweise erneut geändert.<sup>4</sup>

### 4. Erschließen – Kolometrisches Gliedern

Die Chance des Lateinunterrichts ist nicht das Übersetzen. Die Chance ist das genaue Nachvollziehen eines herausragend geplanten Textes mit vielen Sinnen (Hörsinn, Gesichtssinn, Sprechen), mit Gefühl und Verstand.

Sogar Römer mussten es üben, nicht Wort für Wort Sinn zu erfassen, sondern Kolon für Kolon. Quintilian schildert in seiner *Institutio oratoria* 1, 1, 32-34 die komplexen Anforderungen, die das Lesen mit gleichzeitigem halblautem Sprechen an das Kind stellt. Er zeigt dabei (in § 34), dass auch er das vorausschauende Lesen (*prōspicere in dextrum ... et*

*prōvidēre*) kennt, dass es „alle anraten“ (*omnēs praecipiant*) und dass es eine Sache des Verstandes (*nōn ratiōnis modo*), aber auch der Einübung ist (*sed ūsūs quoque est*).

Dem antiken Lesen entspricht am ehesten eine Satzerschließung in Kola. Diese entspricht aber wiederum auch dem modernen Sprechen in kurzen Sätzen.

Um diese Art der Satzerschließung zu lernen, muss man kolometrisches Gliedern lernen und dabei wissen, dass jede Verbform Kern eines Kolons ist.<sup>5</sup>

Das folgende Beispiel meint nicht, dass man jeden Satz auf diese Weise erarbeiten muss, es ist ein Beispiel, wie man lernen kann, in Abschnitten zu lesen.

Eine lineare Satzerschließung, die in einer kolometrischen Gliederung mit Übersetzung der einzelnen Kola mündet, sieht so aus:

Text: Ovid, *Met.* 4, 93–95:

93 Callida per tenebrās versātō cardine Thisbē

94 ēgreditur fallitque suōs adopertaque vultum

95 pervenit ad tumulum dictāque sub arbore  
sēdit.

#### 4.1 Vorbereitung:

##### Unterstreichen und Umrahmen

Man liest den Satz durch, unterstreicht alle Verbformen, rahmt unterordnende Konjunktionen ein und kennzeichnet die Verbformen entsprechend als selbstständig formuliert oder als „bezogen“, das heißt auf eine andere Verbal-aussage bezogen formuliert.

B

93 Callida per tenebrās [versātō cardine] Thisbē

S S B

94 ēgreditur fallitque suōs [adopertaque vultum

S B S

95 pervenit ad tumulum [dictāque sub arbore sēdit.

(Ablativi absoluti und A.c.I. werden in Klammern gesetzt, Participia coniuncta erhalten eine Klammer, die nach der Seite hin offen ist, wo das grammatische Bezugswort steht; bei *adopertaque vultum* könnte man diskutieren, ob das Bezugswort Thisbe ist – dann stünde die Klammer nach *vultum* und wäre nach links offen, ich beziehe *adoperta* auf das *t* in *perveni-t*).

#### 4.2 Textumbruch und kolometrische

##### Gliederung

Der Textumbruch kann durch eine Satzdarstellung nach dem Einrücksystem oder nach dem Schema der folgenden Liste erfolgen.

Nr.	Grammatikalische Beschreibung	Lateinisches Kolon	S/B	Deutsch	Bezug auf
1	HS, Beginn, Prädikativum und Adverbiale	(93) Callida per tenebrās	-	Schlau im Dunkeln der Nacht	3
2	Abl. abs. im HS	versātō cardine	B	dreht Thisbe die Türangel (– die Türangel wurde gedreht –)	3
3	Subjekt und Prädikat	Thisbē (94) ēgreditur	S	und schreitet hinaus,	--
4	2. HS	fallitque suōs	S	und sie bleibt ihren Leuten un- bermerkt	--
5	3. HS, p.c.	adopertaque vultum	B	und dann verhüllt sie ihr Gesicht	6
6	3. HS, Prädikat + Präpositionalobjekt	(95) pervenit ad tumulum	S	und kommt endlich an den Grab- hügel –	--
7	Adverbiale mit p.c. im 4. HS	dictāque sub arbore	B	und unter dem Baum, wie ausge- macht,	8
8	4. HS, Prädikat	sēdit	S	setzte sie sich hin.	--

Der umgebrochene Text kann in eine Tabelle umgewandelt werden. Dann fügt man weitere Spalten links und rechts ein und füllt sie nach und nach aus. Man kann sich anfangs auf das lateinische Kolon, die grammatische Beschreibung und eine deutsche Wiedergabe in Hauptsätzen beschränken.

Davor kann man noch eine Darstellung im Einrücksystem und eine entsprechende Satzabbildung ausarbeiten; siehe dazu Abschnitt 4.5. Das ist die Weise, wie Sätze erfasst werden. Es ist auch die Form einer Übersetzung. Diese Übersetzung ist nicht eine Nachahmung des lateinischen Satzes, sondern eine Wiedergabe der erfassten Kola. Diese Wiedergabe entspricht üblichem deutschem Sprachgebrauch, kann aber statt als Übersetzung auch als Wiedergabe der Kola in Hauptsätzen bezeichnet werden. Was dadurch nicht erfasst wird, steht in den grammatischen Beobachtungen oder kann in diesen überprüft werden. So sind sowohl Schülerinnen und Schüler in ihrem Drang nach Verstehen als auch Lehrpersonen, die Verständnis überprüfen wollen, berücksichtigt. Nach meinen langjährigen Erfahrungen schaffen es sehr viel mehr Schülerinnen und Schüler, sich so ein Satzverständnis zu erarbeiten und gute Noten zu bekommen.

### 4.3 Kurzfassung der kolometrischen

#### **Gliederung:**

Bei genügend Übung können sich Schülerinnen und Schüler den Satz auch einfach mit Schrägstrichen oder (am Computer) mit Punkten auf halber Höhe jeder Zeile gliedern: 93 Callida per tenebrās / versātō cardine / Thisbē 94 ēgreditur / fallitque suōs / adoper-taque vultum / 95 pervenit ad tumulum / dictāque sub arbore / sēdit.

Oder:

93 Callida per tenebrās • versātō cardine • Thisbē 94 ēgreditur • fallitque suōs • adoper-taque vultum • 95 pervenit ad tumulum • dictāque sub arbore • sēdit.

### 4.4 Kolometrisches Gliedern und Computer

Die kolometrische Darstellung erfolgt am besten am Computer. Dann wird daraus ein Dokument dessen, wie wir uns das Verständnis eines Textes erarbeiten. Dabei handelt es sich um zwei gegenläufige Dokumentationen.

#### **Einerseits:**

1. Immer wieder können wir uns den Sinn und die sprachliche Gestaltung eines Kolons erarbeiten.
2. Immer wieder können wir uns auch die Gliederung, die Zuordnung, die Einordnung als S oder B überdenken und die Kennzeichnungen ändern. Copy and paste!
3. Immer wieder können wir die grammatische Analyse und Darstellung ändern.
4. Und immer wieder können wir die logische Bezugssetzung und die Zuordnung der Kola überdenken und in der Gliederungsdarstellung korrigieren.
5. Dabei werden auch neue semantische Deutungen erarbeitet.

#### **Gegenläufig:**

Verwendet man den Korrekturmodus, dann bleiben Vorgängerversionen durchgestrichen erhalten, also erste Versuche, verworfene Gliederungen, verworfene grammatische Erklärungen. Dann entsteht ein Abbild oder ein Protokoll der langsamen und sich korrigierenden Erarbeitung eines Textes.

Verlage sollten sich dazu entschließen, Textausgaben immer mit einer CD anzubieten, die den angebotenen Text in bearbeitbarer Form enthält. Das tun sie aber nur, wenn

genügend Lehrerinnen und Lehrer dafür plädieren und durch Bestellung von Klassensätzen die Verlage ermutigen. Natürlich ist es auch denkbar, die bearbeitbaren Texte im Internet anzubieten.

#### 4.5 Alternative: Satzabbildung nach dem Einrücksystem

Der Textumbruch kann auch zusätzlich mit Anschaulichkeit durch eine Satzdarstellung nach dem Einrücksystem erfolgen.

Diese lohnt im hier vorgegebenen Beispiel kaum, wohl aber bei Sätzen mit vielen Gliedsätzen. Beispiel aus dem Ovidtext: *Met.* 4,84–89:

Tum [murmure parvō 84 multa prius questi  
statuunt,

B

ut nocte silenti 85 fallere cūstōdēs

B S

foribusque excēdere temptent,

B

86 cumque domō exierint, urbis quoque tēcta

B

relinquant,

B

B

87 nēve sit errandum lātō spatiantibus arvō,

B

B

88 convenient ad busta Nini lateantque sub  
umbrā 89 arboris.

#### Ovid, Metamorphosen 4,83-88: Satzabbildung

HS

Tum murmure parvo multa prius questi statuunt,

GS<sub>1</sub>

ut nocte silenti /fallere custodes  
foribusque excedere temptent,

GS<sub>2</sub>

cum-que domo exierint,

GS<sub>1</sub>

urbis quoque tecta relinquant,

GS<sub>2</sub>

ne-ve sit errandum  
lato spatiantibus arvo,

GS<sub>1</sub>

convenient ad busta Nini  
lateantque sub umbra arboris.

Hier sähe die kolometrische Liste so aus:

Nr.	Grammatikalische Beschreibung	Lateinisches Kolon	S/B	Deutsch	Bezug auf
1	HS, Plusquamperfekt, resultativ	81 Postera nocturnōs Aurōra remōverat ignes	S	Aurora hatte am nächsten Tag die nächtlichen Feuer entfernt	--
1	HS, Plusquamperfekt, resultativ	82 Solque pruinōsās radiīs siccāverat herbās.	S	und Sol hatte mit seinen Strahlen die vom Reif feuchten Pflanzen getrocknet.	--
1	HS, Erzähletappe, Aktion, Erzählperfekt	83 Ad solitum coiēre locum.	S	Sie kamen am gewohnten Ort zusammen.	--
1	HS, Einleitung	Tum	zu 3	Da	zu 3
2	p. c., vorzeitig	murmure parvō 84 multa prius questī	B	führten sie mit leisem Flüstern erst über vieles Klage,	3
3	HS, Prädikat, Erzähletappe im Reportage-Präsens	statuunt,	S	dann beschließen sie:	--
7	GS <sub>1</sub> , erstes Objekt als Infinitiv mit Ergänzungen	ut nocte silentī 85 fallere cūstōdēs	B	sie wollen versuchen, in schweiger Nacht den Wächtern unbenutzt zu bleiben	6
5	GS <sub>1</sub> , zweites Objekt als Infinitiv mit Ablativobjekt	foribusque excēdere	B	und aus der Tür hinauszugehen;	6
6	GS <sub>1</sub> , 1. Prädikat	temptent,	B	(bei 4 übersetzt)	3
7	GS <sub>2</sub> , vorzeitig zu <i>relinquant</i> , Prädikat im Konj. Perf. zum Ausdruck von Vorzeitigkeit	86 cumque domō exierint,	B	und wenn sie dann das Haus verlassen haben,	8
8	GS <sub>1</sub> , Fortsetzung mit zweitem Prädikat, durch das an <i>cum</i> angehängte <i>que</i> an den <i>ut ... temptent</i> -Satz angeschlossen	urbis quoque tēcta relinquant	B	wollen sie auch die Dächer der Stadt hinter sich lassen;	3
9	GS <sub>2</sub> , Finalsatz zum dritten Prädikat des GS <sub>1</sub>	87 nēve sit errandum	B	und damit sie, (Rest bei 10 übersetzt)	11
10	p.c. im dritten GS <sub>1</sub> , gleichzeitig Dat. auctoris zur -nd-Form	lātō spatiantibus arvō,	B	wenn sie auf der weiten Flur laufen, ja keinen Fehler begehen müssen,	9
11	drittes Prädikat im GS <sub>1</sub> , durch das an <i>nē</i> angehängte -ve mit den Prädikaten der vorigen GS <sub>1</sub> gleichgestellt	88 convenient ad busta Ninī	B	wollen sie sich am Grabmal des Ninus treffen	3
12	GS <sub>1</sub> , viertes Prädikat, durch -que angeschlossen	lateantque sub umbrā 89 arboris	B	und sich im Schatten des Baums verstecken.	3
1	Hintergrundinformation im durativen Imperfekt	Arbor ibī niveīs uberrima pōmīs, 90 ardua mōrus, erat gelidō contermina fontī.		Ein Baum, der mit schneeweißen Früchten reich behangen war, ein hochaufragender Maulbeerbaum, stand da in direkter Nachbarschaft einer kalten Quelle.	--

#### 4.6 Satzverlaufsbeschreibung

Das Textverstehen wird dann auch durch eine Satzverlaufsbeschreibung gezeigt. Zu dem kleinen Ovidtext könnte sie so lauten:

Der Satz beginnt mit einem Prädikativum, *callida*, in beherrschender und das Verständnis lenkender Anfangsstellung, man findet dann, dass Thisbe gemeint ist, ihre Aktion ist *ēgreditur*. Zunächst aber wird dem Leser vor Augen geführt, dass es dunkel und Nacht ist und Thisbe dies ausnutzt, deswegen steht die Adverbiale *per tenebrās* sogleich nach *callida*. Der Satz schildert sodann die erste Aktion Thisbes in einem Ablativus absolutus, durch die Voranstellung von *callid-a* ist deutlich geworden, dass es Thisbe ist, die dies tut, und dass es ein Teil des schlaun Vorgehens ist. (Wird die für den im Abl. abs. genannten Vorgang verantwortliche Person vor diesem genannt, spricht man von einem krypto-aktiven Ablativus absolutus; dieses Wissen scheint bei vielen verlorengegangen zu sein). Man muss sich dazu denken, dass das Drehen der Tür normalerweise Geräusche verursacht und Thisbe diese Geräusche vermeidet. Erst dann schließen sich das Subjekt und das Prädikat an. Der lange Abschnitt ab *callida* zielt auf Thisbe hin. Was sie endlich tut, ist zwar etwas Erwartetes, aber *ēgreditur* wird durch das Enjambement aufgewertet und in den Fokus gestellt: *ē-gred-i-tur*, sie schreitet schlaun und leise aus dem Haus.

Es schließt sich in einem 2. Hauptsatz eine Konsequenz aus dem schlaun Herausschreiten aus dem Haus an, einfach angereicht mit *que: fallitque suōs*, Thisbe bleibt von ihren Leuten im Haus unbemerkt. Was der Satz schildert, ist durch das schlaun Vorgehen Thisbes möglich geworden.

Es schließt sich, wieder mit *-que*, ein weiterer Hauptsatz mit Vorhandlung an. Die

schlichte Anreihung durch *que* zeigt eine gelassene Abfolge von Aktionen. Die Vorhandlung ist *adoperta vultum*, sie verhüllt ihr Gesicht. Jetzt will sie unerkant bleiben – nicht unbemerkt vor ihren Angehörigen, wie in *fallit* gesagt, sondern als Frau und Thisbe unerkant von allen, die nachts auf den Straßen sind. Diese Verhüllung des Gesichts bleibt mindestens bis dahin erhalten, wo sie zum Grab des Ninus kommt. Dies wird nach dem Participium coniunctum als Hauptsatz geschildert (es wird aber nicht gesagt, ob sie jetzt die Gesichtsverhüllung aufgibt). Erneut schließt sich mit *que* ein Hauptsatz an. Er beginnt mit einer Adverbialen oder einem Präpositionalobjekt: *dictā sub arbore*; nach dem Grabmal richtet sich der Blick auf den Baum; es wird daran erinnert, dass dieser verabredet war (*dictā*); und genau dort setzt sich nun die treue und brave und schlaun und zuverlässige Thisbe hin (*sēdit*). Pause.

Die Satzverlaufsbeschreibung ist bereits eine erste Interpretation. Sie hat Auswirkungen auf die Rezitation (dazu unten Abschnitt 6).

#### 4.7 Den Text erleben

Man denke nicht, dass das kolometrische Gliedern und die Satzverlaufsbeschreibung ein abstraktes Analysieren sind. Sie sind mit einer Fülle von Eindrücken und mit entsprechenden Affekten beim Leser verbunden!

Die Abfolge der Bilder und der bildlichen Eindrücke ist:

- 93 Callida – Thisbe, das junge noch nicht volljährige Mädchen (*puella*, vgl. 4,56 *puellīs*) ist schlaun oder handelt schlaun. Wie?
- *per tenebrās* – es ist dunkel, denn es ist Nacht, Ovid sagt nicht *tenebrīs* oder in *tenebrīs*, er verwendet das ungewöhnliche *per tenebrās*; *per tenebrās* zeigt einen längeren Verlauf:

durch die Dunkelheit hindurch: während es lange und überall dunkel ist. Der Hinweis bedeutet auch: Niemand erwartet, dass jemand das Haus verlässt, denn draußen ist es gefährlich. Es kann Überfälle geben, Raub, Mord (vgl. Anm. 6).

- Da: *versātō cardine*: Die Türangel dreht sich. Man hört ein leises Geräusch, *versātō*. Dann sieht man: Es ist die Verankerung des Haustores an Boden und Decke. Klar, das macht Thisbe, im Dunkeln, aber warum „schlau“? – Türangeln machen normalerweise ein quiet-schendes oder knarrendes Geräusch, das muss Thisbe vermeiden.<sup>6</sup> Jeder Römer erwartet das Quietschen, denn es handelt sich um einen schweren langen Stab, der oben und unten verankert ist und sich in Stein dreht. Thisbe vermeidet, dass sie dabei bemerkt wird. Es ist an sich schon eine Kraftleistung, dafür stehen sonst Sklaven und Wächter zur Verfügung. *Cardo*: Das ist keine Türangel, in der eine Tür hängt, gut geölte und kleine Zapfen, im Türrahmen befestigt, sondern das ist ein riesiger Stab, der wie bei einem alten Scheunentor oben in Holz oder Stein, unten in jedem Fall in einer Steinschwelle verankert ist und sich unter Quietschen dreht. Deswegen steht vorher *callida*, das muss man schlau anfangen, um nicht gehört zu werden. Und *versātō* – nicht *versō*. Es ist ein schweres und intensives Drehen (verbum intensivum *versāre*). Tolles Mädchen, Thisbe, sie schafft das.
- Und dann geht oder gar schreitet sie hinaus, leise. Das bedeutet *Thisbē (94) ēgreditur*. Der Übersprung des Satzes von v. 93 auf v. 94 ist in Fortsetzung der Hyperbata jetzt (metrisch gesehen) ein Enjambement. Und der Rhythmuswechsel lässt den Vorgang erleben: *Thisbē*, zwei Längen, das Mädchen steht in der Tür. *Ēgreditur*, lang, kurz, kurz,

lang, sie setzt offenbar nur die Zehenspitzen auf den Boden – tipp, tipp, tipp, tipp –, und schon ist sie weg.

- Ergebnis: Sie bleibt von den Leuten im Haus unbemerkt: *fallitque suōs*, lauter Längen. Während der ganzen Zeit schlafen die anderen, und auch der *iānitor*, der Wächter an der Tür, scheint eingnickt zu sein.
- Dann schnell das Gesicht verhüllt, damit draußen sie niemand als junges Mädchen erkennt; *adopertaque vultum*, kurz, kurz, lang, kurz, kurz, lang, kurz oder lang. *Adoperta* ist eindeutig nicht auf *ēgreditur* bezogen, sondern auf *pervenit*. Thisbe verhüllt also ihr Gesicht nicht, um ihren eigenen Leuten unbemerkt zu bleiben, das schafft das schlaue und vorsichtige Drehen der Türangel. Denn jeder, der beim Öffnen der Tür bemerkt würde, würde festgehalten, ob mit, ob ohne Verhüllung des Gesichts. Sie verhüllt ihr Gesicht erst draußen, will nicht als Frau und als Thisbe in der Nacht erkannt werden, wenn sie durch die Stadt läuft. Die Gefahren draußen würden sich zu Kidnapping oder Vergewaltigung vergrößern. Das gilt erst recht für das Gebiet außerhalb der Stadtmauern.
- Und so kommt sie nach einem längeren Weg (*per-* in *pervenit*) zum Grab des Ninus: *pervenit ad tumulum*: lang, kurz, kurz, lang, kurz, kurz, eine schnelle Gangart.
- Und da sieht sie den Baum, von dessen Schatten Pyramus und Thisbe gesprochen haben und den die Erzählerin genannt hat – *dictāque sub arbore* –, und lässt sich unter ihm nieder (*sēdit*). Die Bewegung verlangsamte sich: lang, lang – lang, lang – lang, kurz, kurz – lang, kurz: 95 *pervenit ad tumulum dictāque sub arbore sē ... dit*, die Erlösung. Wie viel Weg, wieviel Schlaueit Thisbes, wie viel Treue zum Versprechen wird da geschildert.

Und wieviel Mut und Erleichterung, dass sie alles geschafft hat. Das ist die Freude am Text. Sie wird nicht durch frühzeitiges Übersetzen und durch Behandlung der deutschen Übersetzung statt des lateinischen Textes erreicht.

Dieses langsame, nachvollziehende Erleben und Beschreiben des Textes und der eigenen Eindrücke ist jeder Schülerin und jedem Schüler möglich, ganz unabhängig von ihrer Begabungsrichtung oder eventuellen Handicaps. Bildliche Vorstellungen entstehen beim Einen mehr, beim Anderen weniger, aber sprachliches Erleben befördert sie.<sup>7</sup>

### 5. Langsames Lesen

Es ist klar: Das ist genießendes Lesen. Es braucht Zeit. So sollten auch Überprüfungen erfolgen: Wenig Text, aber der soll ausgeschöpft werden. Die in Abiturvorschriften zu findende Setzung von ein oder zwei Wörtern pro Minute ist völlig haltlos. Sie kann nicht genießendes Lesen dokumentieren.

Das langsame, genießende Lesen lobt Nietzsche. Friedrich Nietzsche, der Philologe und Philosoph, schreibt:

„Man ist nicht umsonst Philologe gewesen, man ist es vielleicht noch, das will sagen, ein Lehrer des langsamen Lesens: Philologie nämlich ist jene ehrwürdige Kunst, welche von ihrem Verehrer vor Allem Eins heischt, bei Seite gehn, sich Zeit lassen, still werden, langsam werden –, als eine Goldschmiedekunst und -kennerschaft des Wortes, die lauter feine vorsichtige Arbeit abzutun hat und Nichts erreicht, wenn sie es nicht lento erreicht.“<sup>8</sup>

### 6. Rezitieren, Deklamieren

Und warum sollte nicht die schönste „Übersetzung“ eine Rezitation mit Mimik und Gestik sein? Man hört Latein, man spricht Latein, man erlebt Latein.<sup>9</sup> Die ganze Person wird erfasst

und lebt und erlebt lateinische Texte. Auch Auswendiglernen wird so leichter und man hat einen Vorrat an Wörtern, Satztypen und Textabläufen im Kopf.

### 7. Metasprache

Hält man viele Beobachtungen fest, ergibt sich daraus eine Möglichkeit, den Satzverlauf oder Textverlauf zu beschreiben. Lehrer und Lehrerinnen sollten dieses Verfahren oft auch bei sich selbst anwenden. Sie werden dann auf die oft äußerst kunstvolle (man kann auch sagen: artifizielle) Formulierung aufmerksam und auf eigene Schwierigkeiten, die sie mit dem Text haben könnten. All diese Beobachtungen sind an einer Übersetzung nicht möglich, die Übersetzung kann oft die Abfolge der Satzglieder des lateinischen Satzes verdecken. Für Schülerinnen und Schüler sind aber das geduldige Beobachten des Textes und die Überlegungen zu Wortform, Wortfolge, Wortstellung und Satzbau immer wieder Anlass, eigene Gedanken zu Sprache und Inhalt zu entwickeln.

Wenn Schüler und Schülerinnen all die Analyseanstrengungen durchgemacht haben, kann man sie zu solchen Satzverlaufsbeschreibungen auffordern. Sie werden solche Beschreibungen bald beherrschen. Sie sind eine Übung in Sprachreflexion und Verwendung einer abstrahierenden Reflexionssprache (Metasprache), und sie zeigen das Ergebnis einer Satz- oder Textanalyse.

Es ist der Weg zur Übersetzung oder einfach die Art des philologischen Hantierens mit Sprache und sprachlichen Äußerungen, die das Wesen des Philologen und das Wesen der philologischen Arbeit ausmachen. Warum in aller Welt macht man nicht diese Hauptarbeit und Hauptaufgabe des Philologen auch zur Aufgabe des Faches an den Schulen?!

Hauptarbeit ist der Umgang mit dem lateinischen Text, der Genuss der lateinischen Sprache, das Erkennen des Gesagten, die Freude am geistigen und durchaus auch affektiven Umgang mit den Inhalten.

Das kann und muss körperlich erfahren werden durch Rezitieren, Deklamieren, Vorspielen, Klangerfahrung.

Damit ist auch gesagt, wozu die Metasprache, das Schildern von Sätzen und Texten, gut ist:

- Reden und gleichzeitig Beobachten,
- einerseits Abstrahieren vom Inhalt,
- umgekehrt aber immer tieferes Erkennen des Inhalts und der Aussageabsicht durch immer weiteres Erforschen der semantischen und syntaktischen Verhältnisse und der dahinterstehenden Absicht und Gedankenwelt.

Das ist Lateinunterricht!

## 8. Sprachförderung und Sprachsensibilisierung

Das Beispiel aus Ovids *Metamorphosen* spielt in der Argumentation eine Rolle, man könne mit Lateinunterricht das deutsche Ausdrucksvermögen von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache fördern.<sup>10</sup> Dazu trägt meiner Meinung nach auch das Fach Deutsch als Fremdsprache bei. Meine obigen Ausführungen können die Argumentation ergänzen oder vertiefen und auch etwas zur Diskussion über das Übersetzen beitragen: – Die Ausdrucksfähigkeit wird weniger durch das Verwerfen falscher und hässlicher Übersetzungen (z. B. „nach Drehung der Türangel“) erworben; auf sie kommt niemand, der natürlich denkt und spricht.

- Ausdrucksfähigkeit wird von dem Sprechen ÜBER den Text und durch die Verbindung von Erleben und Erkennen bewirkt. Kein anderer Sprachunterricht entwickelt so sehr

die Sprachreflexion und die metasprachlichen Fähigkeiten.<sup>11</sup>

- Man muss überlegen, was sinnvoller ist: Schülerinnen und Schülern Übersetzungen mit vielfältigen Unterordnungen zur Auswahl und Beurteilung vorzulegen oder Schülerinnen und Schüler selbst ihre Beobachtungen zum Text formulieren zu lassen und dann eine Wiedergabe in vielen Hauptsätzen anzustreben. – Kaum jemand spricht in langen Perioden mit vielen Unterordnungen. Fast jeder verheddert sich heute dabei und setzt nach einem „weil“ oder anderen unterordnenden Konjunktionen zu einem neuen Hauptsatz an. Man spricht in Hauptsätzen, und wenigstens dies sollte erlernt und geübt werden, ohne „eh, em, ja“.
- Ziel einer Übersetzung muss der Transfer eines Textes in heutiges Deutsch sein. Die Übersetzung muss nicht die Nachahmung der Satzstruktur des lateinischen Satzes sein.
- Die Struktur kann man in der Satzverlaufsbeschreibung darstellen. Das Verständnis der Struktur kann man in einer Satzverlaufsbeschreibung überprüfen.

## 9. Lektüre einer Übersetzung vor der Arbeit am lateinischen Text

### 9.1 Ganzschriftlektüre

Die Fixierung aufs Übersetzen macht fast jede sinnvolle Lektüre unmöglich.

Vom Lateinunterricht erwarten Eltern und Schüler leider weder Lektüre noch Erarbeitung von Gesamtzusammenhängen. Der erste, der davor eindringlich gewarnt hat, war Werner Suerbaum<sup>12</sup> mit seinem Beitrag *Vor dem Ende der Ganzschriftlektüre*. Ganzschriftlektüre war zwar ein Traum, aber der Autor hat deutlich die Finger auf die Problematik des Lateinunterrichts, der themenbezogenen Lektüre und der

Lehrplanforderungen gelegt: Man liest einzelne Texte, ohne den Gesamtzusammenhang zu kennen, und unterliegt vielen Fehlurteilen.

Die Arbeit mit deutscher Lektüre und Leitfragen wurde erstmals vorgeschlagen von Achim Kopp.<sup>13</sup> Mittlerweile wird man sich öfter auf ausführliche Zusammenfassungen eines ganzen Werks und auf Inhaltsangaben der ausgelassenen Teile beschränken müssen, denn die Neigung, umfangreiche Werke zu lesen, sinkt.<sup>14</sup>

## 9.2 Von der Übersetzung zum Originaltext

Es muss aber ein Grundsatz unbedingt gelten: Der Weg darf nicht vom Original weg zur Übersetzung gehen und dann beschäftigt man sich mit der Übersetzung. Sondern der Weg muss sein: Von der Übersetzung zum Original! Und dann beschäftigt man sich mit lateinischer Sprache, ihrer Schönheit, ihrer Wirksamkeit.

In den neu erschienen *Sermones* Michael von Albrechts habe ich einen Vorschlag gemacht, wie man von einer deutschen Fassung zum lateinischen Text kommen kann. Dies ist ein Anfang. Er kann methodisch weiter ausgebaut werden.

### Ein methodischer Vorschlag zur Lektüre der *Sermones* im Lateinunterricht

1. a) Lesen Sie zuerst die deutsche Version der jeweiligen Satire.
  - b) Erarbeiten Sie sich dabei ein inhaltliches Verständnis. Das kann durch das Namensverzeichnis und die Erläuterungen unterstützt werden.
2. Lesen Sie danach eventuell gleich die lateinische Version ganz oder in Abschnitten.
  - a) Markieren Sie sich, was Sie im lateinischen Text nicht verstehen. Oder:
  - b) Vergleichen Sie Zeile für Zeile die Reihenfolge der Wörter und die verwendeten Ausdrücke.
3. a) Stellen Sie zusammen, welche Bilder und Ausdrücke des lateinischen Textes durch andere Bilder und Ausdrücke ersetzt sind, und geben Sie ihr ganz persönliches Geschmacksurteil ab, welche Version Ihnen jeweils besser gefällt.
  - b) Erörtern Sie aufgrund Ihrer Vergleiche der Wortfolge, welche Möglichkeiten das Lateinische bietet, Gedanken spannungsvoll oder musikalisch auszudrücken.
  - c) Beachten Sie dabei auch alle stilistischen Mittel der Wortanordnung und des Klangs, also z. B.: Anapher, Hyperbaton, Alliteration.
4. Erarbeiten Sie sich danach eventuell sogar eine eigene „Übersetzung“. Dabei können Sie sich streng an den lateinischen Text halten oder aber eine eigene künstlerische Version gestalten, wie es auch der Autor getan hat.
5. Lesen Sie unter Berücksichtigung Ihrer Funde und Erkenntnisse zu Arbeitsvorschlag 3 b und c den Text sich oder anderen laut vor.
 

Beachten Sie:

  - Bringen Sie durch Wechsel der Geschwindigkeit und der Lautstärke Leben in die Rezitation.
  - Scheuen Sie sich nicht, Klangwirkungen durch eventuell sogar überbetonte Aussprache zum Ausdruck zu bringen, also Vokalisierung, Alliterationen. Bringen Sie unbedingt auch Anaphern deutlich zur Wirkung.

- Versuchen Sie auch, zusammengehörige Wörter, die im lateinischen Text durch Mittel wie Hyperbaton und abbildende Wortstellung getrennt sind, in etwa gleicher Tonhöhe auszusprechen, damit man beim Hören merkt, dass sie zusammengehören.
- 6. a) Lesen Sie die lateinische und die deutsche Version abschnittsweise im Wechsel unter Anwendung aller Gestik und Mimik und mit allen sonstigen rhetorischen Mitteln vor.
- b) Vergessen Sie nie, dass Latein musikalisch ist und des Sprechvortrags bedarf. Interpretieren Sie also den Text durch Ihren Vortrag.

## 10. Kronzeugen und Rückversicherung

Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass unsere deutschen Dichtervorläufer oft genau diesem Muster der Texterarbeitung folgten, bevor sie an eine eigene Übersetzung antiker Texte gingen.

Goethe sprach und las fließend Lateinisch. Aber für manche Übersetzungen suchte er Hilfe bei Philologen,<sup>15</sup> die ihm eine wortgetreue Übersetzung liefern konnten. Schiller übersetzte gerne lateinische Dichtung und er hatte umfassende Lateinkenntnisse seit seiner Schulzeit. Wenn es aber an griechische Dramen ging, dann griff er auf Übersetzungen in anderen Sprachen zurück, meist auf französische.

## 11. Folgerungen für den

### Grammatikunterricht

**11.1 Die generellen Ziele eines Grammatikkurses ändern sich durch diese Ausrichtung nicht:**

- korrekte Verwendung der eigenen Muttersprache,
- korrektes Verstehen der römischen Denkweise und der römischen Auffassung von Welt und Leben,

- korrektes Verständnis von Texten,
  - Erweiterung und Verfeinerung unserer eigenen Art, die Welt und das Leben zu sehen.
- Grammatik muss aber der Fähigkeit zur Satz- und Texterschließung Grund legen. Daher gilt: Ausrichtung auf Satz- und Texterschließung und Interpretation. Und im Ganzen: steter selbstständiger Umgang mit Latein, lateinischen Wörtern, lateinischen Kola, lateinischen Sätzen, lateinischen Textkonstituenten.

## 11.2 Ausrichtung auf Satz- und Texterschließung und Interpretation, also aufs Lesen

**a) Man braucht Übungen im Zusammenfügen und Auseinandernehmen von Sätzen, also im „Einbetten“ und „Ausbetten“.**

Am bekannten Ovid-Beispiel:

93 Callida per tenebrās / versatō cardine /  
Thisbē 94 ēgreditur / fallitque suōs / adoper-  
taque vultum / 95 pervenit ad tumulum /  
dictāque sub arbore / sēdit.

Die Aufgabe wäre so zu stellen: „Wandle die folgenden Sätze in einen Ablativus absolutus (Ablativ mit Prädikativum) oder in eine Formulierung mit Participium coniunctum (prädikatives Partizip) um“:

Hauptsatz	umgewandelte Formulierung
cardō versātus est	cardine versātō
Thisbē vultum adoperuit /	vultum adoperiēns vultū adopertō
Thisbē vultum adoperta est	vultum adoperta

### Thisbē – vultū adopertō / vultum adoperta – ad tumulum pervenit

Ein Beispiel zu Caesar *Gall.* 1, 12, 3:

#### Eōs impeditōs et inopināntēs adgressus magnam partem eōrum concīdit.

Hauptsatz	umgewandelte Formulierung
Iī impeditī erant.	iī impeditī, iīs impeditīs, eōs impeditōs, iīs impeditīs
Iī inopināntēs erant	iī inopināntes
eōs adgressus est.	eōs adgressus
	eōs impeditōs et inopināntēs adgressus

Vertauscht man die linke und die rechte Spalte, heißt die Aufgabe: „Wandle die folgenden Ablativi absoluti und Participia coniuncta in Hauptsätze um.“

Daraus ergeben sich kombinierte Einbettungsaufgaben:

- Man kann erst zwei einzelne Sätze geben, dann den ersten davon in einen Kurzsatz (als Ablativus absolutus, participium coniunctum, A.c.I., -nd-Fügung) umwandeln lassen, dann den umgewandelten Satz in den nicht umgewandelten Satz einbetten lassen.
- Man kann eine Beispielreihe von etwa acht Kurzsätzen in der einen Spalte einer Tabelle und ebenso viele Hauptsätze in der zweiten Spalte einer Tabelle anbieten und dann die richtigen Kombinationen erstellen lassen, aus denen sich jeweils ein Hauptsatz mit eingebettetem Kurzsatz ergibt.

So ergibt sich die Fähigkeit, die eingebetteten Erscheinungen zu erkennen und zu verstehen, auch sie zu übersetzen.

Das gilt, wie ausgeführt, für alle typischen Zwischenformen zwischen Satzglied und

Gliedsatz, also auch für A.c.I. und -nd-Fügungen.

b) Vermieden werden muss, dass eine lateinische Erscheinung einfach durch eine eventuell noch falsche Übersetzung erklärt wird. Sie muss vielmehr erkannt werden:

- **cardine versato** ist die ablativische Kurzform von *cardo versatus est* und kann auch so übersetzt werden, allerdings in einen Satz eingeordnet, in unserem Beispiel: sie drehte (mühsam) die Türangel, dann ging sie hinaus.

c) Die **Demonstrativpronomina** *hic, iste, ille* sollen nicht mit „dieser“, „der da“ und „jener“ erläutert werden, sondern die Schülerinnen und Schüler sollen einen Text mit diesen Pronomina spielen. Dabei machen sie Gesten. Ob sie auf sich zeigen (*hic*), auf den Angesprochenen (*iste*) oder auf etwa anderes, ein Drittes (*ille*), zeigt ihnen, was es mit den Pronomina auf sich hat: Die Demonstrativpronomina (Zeige-Pronomina!) zeigen an, ob der Sprecher sich selbst

oder etwas bei ihm selbst meint, den Angesprochenen oder etwas beim Angesprochenen, eine dritte Person oder etwas bei ihr. Alle drei Pronomina werden mit „dieser“ übersetzt.

Beispiel Ovid, *Met.* 3,463: Als Narcissus sein Gegenüber im Wasser als sein Spiegelbild erkennt, sagt er *iste ego sum*. Das heißt natürlich nicht: „Du Verächtlicher, ich bin’s“, sondern: „Du da (zu dem ich spreche) – das bin ja ich.“

### 11.3 Terminologie

#### a) Vermeiden irreführender Terminologie, Verwendung aussagekräftiger Termini:

Der Ablativus absolutus ist gerade keine „losgelöste“ Formulierung, sondern durch die Ablativendungen als adverbiale Bestimmung in einen anderen Satz eingeordnet, als Kurzsatz im Ablativ. Der lateinische Grammatikautor Priscian (5, 80) verwendete den Terminus *ablativus consequentiae*; dieser Terminus (Ablativ, der eine Folge hat) steht noch in den Grammatiken von C. Finck und Chr. Helwig (1615). Priscian schreibt: *hac autem utimur constructione, quando consequentiam aliquam rerum, quae verbo demonstratur, ad eas res, quae participio significantur, ostendere volumus.*

#### b) Termini selbst bilden:

**Beispiel Konjunktiv:** Bei der Neudurchnahme des Konjunktivs in Hauptsätzen in Verbindung mit der Texterschließung und der Übersetzung kommen die Schülerinnen und Schüler schnell darauf, dass hier ein Wunsch oder eine Annahme vorliegt. Also können sie den Modus bezeichnen: parallel zu *indicat-ivus* und *imperat-ivus* jetzt: *optat-ivus*, *adhortat-ivus*. Mit etwas Hilfe kommen sie auf *dubitativus* und *Potentialis* oder *Irrealis*. Nur wegen der Formenübereinstimmung werden sie später –

wenn auch die innerlich abhängigen Gliedsätze behandelt sind – unter dem Namen Konjunktiv vereint.

#### c) Eigene Beobachtungen und eigene Grammatikformulierungen:

Es empfiehlt sich, die Ergebnisse einer Grammatikstunde schriftlich festzuhalten. Das ist besser, als nur ein Begleitbuch zum Lehrbuch zu benutzen und dessen Sprache zu akzeptieren. Damit ist gewährleistet: Die Formulierungen werden von den Lernenden mitgetragen und sind zumindest einmal, während der Unterrichtsstunde, verstanden worden.

**d) Schülerinnen und Schüler wandeln Erzähltexte in der 3. Person in persönliche Berichte um – und umgekehrt.** Sie spüren den Unterschied der gewählten Textform.

#### e) Schülerinnen und Schüler setzen Einzelsätze zu längeren Perioden zusammen.

Sie benutzen dazu Umwandlungen, wie in 11.2 a gezeigt, oder ordnen zwei Aussagen einander zu, indem sie eine zum Gliedsatz machen. In beiden Fällen wird Latein aktiv angewendet, man übt grammatische Strukturen und ihr Erkennen, man übt Formenlehre und man übt den Wortschatz, hier die unterordnenden Konjunktionen.

**f) Précis:** Schülerinnen und Schüler kürzen Sätze auf das grammatisch Notwendige und üben dadurch

- ihre Kenntnisse der Satzglieder (notwendige Ergänzungen und freie Angaben),
- ihre Interpretationsfähigkeit, wenn sie verschiedene Stile beurteilen.

Diese im muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht anderer Länder öfters

verwendete Aufgabenform sieht am Beispiel: Caesar *Gall.* 1, 20, so aus: Die kursiv gesetzten Textteile sind grammatikalisch nicht dazu notwendig, dass sich korrekte Sätze ergeben.

Beispiel: Caesar, *Gall.* 1,20: (1) *Diviciācus • multīs cum lacrimīs Caesarem complexus • obsecrāre coepit, • nē quid gravius in frātre statuere:* •

(2) *Scīre sē • illa esse vēra, • nec quemquam ex eō plūs quam sē dolōris capere • propterea, quod, • cum ipse grātiā plūrimū domī atque in reliquā Galliā, ille minimum propter adulescentiam posset, • per sē crēvisset, • quibus opibus ac nervīs nōn solum ad minuendam grātiā, • sed paene ad perniciem suam ūteretur.* • (3) *Sēsē tamen et amōre frāternō et exīstimātiōne vulgī commovērī.* • (4) *Quod sī quid eī ā Caesare gravius accidisset, • cum ipse eum locum amīcitiāe apud eum tenēret, • nēminem exīstimātūrum • nōn suā voluntāte factum. • Quā ex rē futurum • utī tōtīus Galliae animī ā sē āverterentur.* • (Auch *Quā ex rē* könnte wegfallen)

Der **gekürzte Text** lautet also so (die Hauptsatzprädikate sind kursiv gesetzt):

*Diviciācus Caesarem obsecrāre coepit, nē quid in frātre statuere:*

*Scīre sē illa esse vēra nec quemquam ex eō plūs quam sē dolōris capere. Sēsē commovērī. Nēminem exīstimātūrum nōn suā voluntāte factum. Quā ex rē futurum, utī animī ā sē āverterentur.*

Bei der Fortsetzung des Textes, die Caesars Reaktion schildert, kann nicht so viel gekürzt werden: Caesar eius dextram *prendit; rogat, finem orandī faciat; tantī eius grātiā esse ostendit, ut et reī pūblicaē iniūriā et suum dolōrem condōnet.*

*Dumnorigem ad sē vocat, frātre adhibet; quae in eō reprehendat, ostendit; quae ipse intellegat, quae civitās querātur, prōpōnit;*

*monet, ut omnēs suspiciōnēs vitet; praeterita sē condōnāre dicit. Dumnorigī cūstōdēs pōnit, ut, quae agat, quibuscum loquātur, scīre possit.*

Es ergibt sich: Gegenüber dem Original kann man aus dem Diviciacus-Abschnitt sehr viel kürzen, aus dem Caesar-Abschnitt nur wenig. Diviciacus ist Haeduer, also Gallier, und selbst dieser Römerfreund wird als affektiv und etwas geschwätzig charakterisiert. Caesar spricht als gütiger Feldherr.

## 12. Folgerungen für die Wortschatzarbeit

Wortschatzkenntnisse erreicht man am besten durch ständigen Umgang mit den Wörtern. Ständiger Umgang kann erreicht werden durch:

### 12.1 Verbindung von Kulturerschließung und Sachfeldern

Wortschatzarbeit und Einführung in Realien müssen so oft wie möglich verbunden werden. Dem dienen Unterrichtsstunden, die in antike Realien einführen: Familienverhältnisse, Familiengliederung, Straße, Haus, ...

Beispiel: Bei vielen Abbildungen in Lehrbüchern und Textausgaben sind Verbindungen von Vokabeln und Realien und Text möglich. Auch in der Oberstufe geht es um die Verbindung der Vokabeln mit dem Text. In der Textausgabe „Roma – Amor. Liebeslegien“<sup>16</sup> werden zum Text der schönen, aber langen Elegie *Amores* 3, 2 zwei Bilder gegeben, die den Circus Maximus und ein Wagenrennen darin darstellen: Wagenrennen im Circus Maximus (unbekannter Zeichner) und Alexander von Wagner: *The Chariot Race* (1893).

So kommt der Leser in die Situation des römischen Lesers, der den Circus Maximus kennt, und er kann sich die vielen Vorstellungen des Liebhabers über die Beziehungen

der Angebeteten zum Wagenlenker viel besser vorstellen.

**12.2 Zur Einübung des Wortschatzes werden tatsächlich ständig kleine Sätze angewendet, wie:**

(Nom. +) ... adest.

(Nom. +) ... videtur.

(Gen. +) filius/pater/mater/soror/frater adest/videtur.

(Dat. +) adsum, subveniemus, praebebō.

(Akk.+ ) video, cognōscō.

(Präp. + Akk.+ ) eo, is, it usw., evtl. volō, vīs, vult usw., ferō, fers usw.

Die hier verwendeten Verben sind gerade die Verben, die häufig vorkommen, aber aus lauter Angst davor, ein Verb der 3. Konjugation oder ein sogenanntes unregelmäßiges Verb oder ein Verb mit Besonderheiten früh anzubieten, lange durch unpassende Wörter ersetzt und dann nie beherrscht werden. Man kann sie doch einfach von Anfang an als Vokabeln in

amā-re → amā-bilis

audī-re → audibilis

edere → edibilis

- vom Substantiv zum Adjektiv:

ferrum → ferr-eus

- vom Supinstamm („3. Stammform“) zum Nomen agentis und Nomen actionis, zum Adjektiv und zu neusprachlichen Verben.<sup>17</sup>

Man kann in jeder Lateinstunde ein oder zwei Wörter des Tages zugrunde legen, kurz besprechen, den Rest auf einem Arbeitsblatt verteilen und je nach Inhalt das nächste Mal referieren, wiederholen, üben lassen. Das **Motto**: „Heute lernen wir mit zwei Vokabeln mindestens zwölf.“ (Bilder und Zeichnungen sind hilfreich und notwendig.)

ag(e)re	ag-ō	ēg-ī	āct-um	āct-ōr	āct-iō	āct-iv-us	to act agir agieren	activate aktivieren
---------	------	------	--------	--------	--------	-----------	---------------------------	------------------------

allen Formen anbieten und üben: mit Präpositionen wie *ad, in, per*; mit Ablativ, mit Ablativ und Präposition: *cum ...veniō, in ... sumus, a(b) ... imus, venīmus.*

**12.3 Es sollte Unterrichtsstunden zur Wortbildung und zur Bildung neusprachlicher Wörter und von Fremdwörtern geben:**

- vom Substantiv zum Verb:  
dom-u-s → domā-re, dōn-u-m → dōnāre
- vom Infinitiv Präsens zum Substantiv:  
wie vor
- vom Verb zum Adjektiv:  
stā-re → sta-bilis

**12.4 Grammatische Kleinstgliederung kann zu falschen Wortbedeutungen führen – keine falschen Wortangaben und -zusammenstellungen**

**a) Beispiel Deklination:**

- Weil man meint, man müsse streng erst die a-, dann die o-, dann die konsonantische Deklination durchführen, verfahren die meisten Lehrbücher so:

Statt in Rom beginnen die ersten Texte mit dem Besuch beim Großvater (*avus*, o-Deklination), auf dem Landgut (*villa*, a-Deklination), im Hof (*aula*, a-Deklination), im Garten (*hortus*, o-Deklination). Da ist auch kein Hund (*canis*,

-is, konsonantische Deklination), sondern ein kleines Hündchen (*canicula*, a-Deklination). Also auch kein *cavē canem*, höchstens ein *cavē caniculam*.

Das Leben in der Stadt (*urbs*, *urbis* f., konsonantische Deklination) und im Stadthaus (*domus*, -ūs f., u-Deklination) kommen viel später und ohne eine ausführliche Darstellung.

- Die Familie wird mit der **familia** gleichgestellt. Aber *familia* ist nicht dasselbe wie eine (deutsche) Familie, sondern ein kleiner Sozialverband. In ihm spielen eine Rolle: die *nōbilēs* mit *dominus* und *domina* (a- und o-Deklination), andere Freie (*liberī*; zu ihnen gehören die Kinder, der *avunculus* (der Mutterbruder, der wenig zu sagen hat), der *patruus* (der Vaterbruder, der mal an die Stelle des Vaters und *dominus* treten kann); *clientēs* (konsonantische Deklination) und *libertī* (o-Deklination); *servus*, *servī* (o-Deklination).

- Genealogisch geht es um: *pater*, *patris*, m. und *māter*, *mātris*, f. (kons. Dekl.), *avus*, *avī*, m. (o-Dekl.), *avia*, -ae, f. (a-Dekl.), *filius* und *filia*, *patruus* und *avunculus* und *amīta*, *frāter* und *soror*.

- Die Wörter für die Altersstufen ordnen die Männer nach der Fähigkeit, bestimmte Ämter zu übernehmen, die Frauen nach der Geschlechts- und Geburtsfähigkeit. Bezeichnend, dass für das Babyalter die Unfähigkeit zu sprechen verwendet wird, für das junge Mädchen ein Ausdruck, den man im Deutschen eigentlich mit „Knäblein“ wiedergeben müsste.

Mann	Alter	Frau
infans		infans
puer		puella
adulescens	16-21	virgo
iuvenis	21-43	uxor
senex	43-	matrona

In den ersten Lektionen der Lehrbücher aber tummeln sich der *dominus* mit dem *filius* und der *avus* mit der *puella*. Mutter, Vater, Bruder, Schwester kommen nicht vor und von der Stadt Rom erfährt man auch nichts. Man stelle sich vor, eine deutsche Fibel wollte so die Lektionen ordnen und würde in der ersten Lektion nur Wörter anbieten, die nach dem gleichen Schema den Genitiv und den Plural bilden, das ginge mit „Vater, des Vaters, die Väter“, „Bruder, des Bruders, die Brüder“, aber schon nicht mehr mit „Schwester, der Schwester, die Schwestern“, „der Onkel, des Onkels, die Onkel“. Dabei ergeben sich die Kasusfunktionen doch aus dem Zusammenhang der Sätze und jeder, der Latein lernt, kann sich nach und nach die Verschiedenheiten in den Deklinationen erarbeiten, wird aber nicht auf falsche inhaltliche Zusammenhänge geführt. So wichtig Grammatik ist, so wenig darf ihr Ordnungssystem von vornherein die Semantik und die Realität dominieren und unterdrücken.

## b) Konjugation

Weil man meint, man könne die sogenannten *verba anómala* nicht früh einfach zum Lernen und Verwenden anbieten, werden diese nur grammatisch nicht ganz in das Formensystem passenden Verben ganz ans Ende des Kurses verbannt. Dabei sind es die normalsten Verben, die jedes Kind benutzt: gehen, wollen, bringen, tragen: *īre*, *velle*, *nōlle*, *mālle*, *ferre*. Das Festhalten an der Vermittlung der Konjugationklassen in gemächlicher Folge hintereinander führt ebenso zu Problemen. Statt der richtigen Verben werden viele Vokabeln vermittelt, die entweder kaum in der Literatur vorkommen (*meāre*) oder etwas anderes meinen, als behauptet wird: *meāre* meint hin- und hergehen, *migrāre* meint „in

ein anderes Land oder Gebiet wechseln“, *cupere* ist „sinnlich begehren“, nicht „wollen“, *optāre* ist „wünschen“, nicht „wollen“. Schon *esse* wird lange nur in der 3. Person Singular angeboten. Man kann und muss im Lauf des Grammatikkurses die Konjugationsklassen erarbeiten. Aber zunächst geht es einfach um die Personalendungen und die erkennt man in jeder Konjugationsklasse. Schon die Kurfürstliche Sächsische Schulordnung von 1773 sagt richtig:

„Um die vier Conjugationen leicht und fast auf einmal zu lehren, müssen z.E. vom praesenti die gemeinen Endungen, o, s, t, -mus, tis, nt, an und unter einander, mit dem numero der Personen geschrieben, und damit erst das praesens, in dem schon erlernten sum verglichen werden. Hierauf muß erklärt werden, wie vielerley vocales vor diesen Endungen stehen können, ob ein ā, ē, ě oder ī, und wie hierdurch die vier Conjugationen von einander unterschieden werden. Darnach übet man die Knaben, daß sie von jeder Art, einige verba, zuerst die gewöhnlichen, amo, doceo, lego und audio, im praesenti, formiren, und jede Person sagen und übersetzen können, wie bey dem verbo, sum. Wenn man nun, mit allen temporibus, auf diese Art, im activo, durch ist, ingleichen mit den imperatiuis und infinitiuis, so nimmt man die Conjugationen einzeln im Buche vor, und lässet, in einer nach der andern, die tempora etlichemal lesen und hersagen, fraget sie auch, auf die vorige Weise, durch, bis die Knaben zu einiger Fertigkeit kommen. Die anomala werden in die vorhergehende Classe versparet.“<sup>18</sup>

### 13. Stundenaufbau und Hausaufgaben

Aus allem ergibt sich: Die klassischen Modelle des Stundenaufbaus sind zu hinterfragen. Es sind unterschiedliche und sehr variable Stundenaufbaumodelle erforderlich: Darunter auch:

- Besprechung eines Realiengebiets, z. B. Circus Maximus, Arena, Haus, Familie, verbunden mit der Besprechung der dazu-

gehörigen Vokabeln (z. B. *auriga, gladiator, domus, familia*) und Vergleich der Wörter des Sachfelds mit einer Zeichnung, einem Gemälde oder einem Film.

- Rezitationsstunden: Schülerinnen und Schüler tragen einen Text mit Gestik und Mimik vor. Der Vortrag kann durch einen Einzelnen oder durch mehrere mit verteilten Rollen erfolgen. Der Vortrag ist Interpretation.

Die Kontrolle der Hausaufgaben bietet Probleme, nicht nur, weil Hausaufgaben zu Misserfolgserlebnissen führen können. Sie müssen vor allem geschickt in den Stundenablauf eingebaut werden. Wenn Hausaufgabe und Thema der Stunde nichts oder wenig miteinander zu tun haben, entsteht nach der Hausaufgabenkontrolle ein Bruch. Anzustreben sind daher Hausaufgaben, die eine Vorbereitung auf das Stundenthema sind, z. B. kolometrische Gliederungen mit Übersetzung der einzelnen Kola, Zusammenstellung der Vokabeln bestimmter Sachfelder, dabei Wiederholung bekannter Vokabeln, nur eventuell bereits Erlernen der neuen Vokabeln.

### 14. Freiheit der Lektüreauswahl und der Interpretation

Die Folge aus allem: Wenn Schülerinnen und Schüler mit Sätzen und Texten in der gezeigten Art umgehen können, wenn Gefühl und Verstand dabei beteiligt sind, wenn sie das Gesamtwerk kennen, dann werden sie vielleicht auf eigene gültige Interpretationen kommen. Daher muss man es als problematisch ansehen, wenn Lehrpläne inhaltliche Interpretationsziele festlegen. Wie oft hat ein Staat gemeint, vorschreiben zu können, wozu man Literatur lesen sollte, affirmativ oder kritisch, staatstragend oder die Achtung vor Gott verstärkend, pädagogisch und erzieherisch.

Das Wesen der Literatur liegt in dem ästhetischen Genuss und in der wechselnden Interpretationsmöglichkeit, in der Wandelbarkeit der Rezeption. Manche Regime haben bestimmte Autoren aus dem Lehrplan ausgeschlossen, etwa Catull und Martial.

Aus Gründen der gleichen Anforderungen kann man bestimmte Werke verbindlich machen. Aber man soll nicht in Lehrplänen festlegen, welche Teile eines Werkes der gründlichen lateinischen Lektüre vorbehalten werden und wie sie ausgelegt werden sollen. In jedem Fall muss eine Gesamtlektüre in Form einer Lektüre von Übersetzungen Korrektive schaffen.

In den *Metamorphosen* Ovids werden die vielen, vielen Gewalttaten, der hohe Anteil sexueller Gewalt, die vielen Traumata mehr und mehr betrachtet. Die *Aeneis* Vergils ist nicht unbedingt eine Rühmung der Augusteischen Politik, sondern man sieht Flüchtlingsschicksale, Frauenschicksale, Tod und Zerstörung. Die Reduzierung Catulls auf einen harmlosen Spötter und hoffnungslos Liebenden ist geradezu eine Katastrophe, wie ein Blick in Lehrpläne und neuere Ausgaben zeigen kann.

Angesichts der Tyrannen in aller Welt und der Brutalität der Angreifer der Ukraine könnte man sich versagen wollen, an den altsprachlichen Unterricht zu denken. Aber in lateinischen (und griechischen) Texten ist all dies dargestellt und durch Überlegungen ergänzt, deren Diskussion zu neuen Ergebnissen und Haltungen führen kann. Und ohne Zweifel hat die ständige Sprachreflexion und Sprachschulung Wirkungen. Es sind: der selbstständige Umgang mit sprachlichen Äußerungen; das Durchschauen sprachlicher Äußerungen; das Erkennen sprachlicher Manipulation und Pro-

paganda; das Erkennen lang verpönte Werte wie Bürgertugenden; die Wachsamkeit gegenüber allen Verhaltensweisen des Menschen, wie sie sich in allen Medien äußern und deren Transportmittel Bilder, Worte und Taten sind; das Vermeiden von Unterwerfung unter andere Meinungen und von Mitläufertum, dem größten Freund der Tyrannen.

Antike Literatur war und ist auch immer ein Angebot zur kritischen Haltung. Die kritische Haltung beginnt bei der Beobachtung der Sprache, den Rückschlüssen auf Denken und Charakter und seelischen Zustand, und sie endet bei der Aktivierung eigener Haltungen. Tun wir alles, um diesen kritischen Geist zum Hauptziel unseres Unterrichts zu machen. Tun wir alles dazu, dass sich der kritische Geist ebenso eindrucksvoll verbal äußern und überzeugen kann.

#### Anmerkungen:

- 1) Vortrag auf dem Kongress des Deutschen Altphilologenverbands (DAV), Würzburg, Dienstag, 12. April 2022, 11:30 – 12:30 Uhr. Die beigefügten Literaturangaben beanspruchen keine Vollständigkeit.
- 2) Diesen Ausdruck prägte Walther Ludwig bereits 1991: Ludwig, W. (1991): Über die Folgen der Lateinarmut in den Geisteswissenschaften, *Gymnasium*, 98, S. 139-158. Vgl. auch Ludwig, W. (1998): Risiken und Chancen bei der Erforschung der neuzeitlichen Latinität, *Jahrbuch für Internationale Germanistik* 30,1, S. 8-20.
- 3) Zum Verständnis der Vorgänge beim Übersetzen immer noch hervorragend: Cauer, P. (1914): *Die Kunst des Übersetzens. Ein Hilfsbuch für den lateinischen und griechischen Unterricht*, 5. verbesserte Auflage, Berlin. – Zum Verständnis des Formulierungsvorgangs: Hofferberth, N.J. (2012): *Sprachproduktion*, Heidelberg.
- 4) Vgl. auch: Glücklich, H.-J. (2020): Texte lesen, verstehen, interpretieren. Problem und Chance des Lateinunterrichts, in: M. Vielberg (Hrsg.), *Universitäts- und Bildungslandschaften um*

- 1800, Stuttgart. – Kuhlmann, P. (2018): Textkompetenz. Methoden und Strategien, in: M. Korn (Hrsg.), Latein. Methodik, Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin, S. 69-78.
- 5) Glücklich, H.-J. (1987): Satz- und Texterschließung, AU, 30.1, S. 5-36. – Glücklich, H.-J. (1987): Interpretation im Lateinunterricht. Probleme, Begründungen, Formen und Methoden, AU, 30.6, S. 43-59. – Glücklich, H.-J. (2010): Caesar – Feldherr, Politiker, Vordenker. Bellum Gallicum, Stuttgart/Leipzig, 2. Auflage 2011, beigelegte CD-ROM unter anderem mit Texten in kolometrischer Form, Hörbeispielen und Darstellungen zu „Lange Sätze gliedern und verstehen“, „Grammatische Grundlagen des kolometrischen Gliederns“ und „Kolometrisches Gliedern von Sätzen“. Dazu Lehrerheft: Caesar – Feldherr, Politiker, Vordenker. Bellum Gallicum. Lehrerheft, Stuttgart 2011, CD-ROM zur Textausgabe. – Ähnlich in: Glücklich, H.-J. (2012): Caesar. Alea iacta est, Textausgabe (Reihe Libellus), Stuttgart/Leipzig. Dazu: Glücklich, H.-J. (2017): Caesar. Alea iacta est, Lehrerheft mit CD-ROM (Reihe Libellus), Stuttgart/Leipzig. Beispiele auch in: Glücklich, H.-J. (2019): Livius – Ab urbe condita. Römische Männer, Frauen, Wertvorstellungen, Schülerheft (Reihe Libellus), Stuttgart/Leipzig, 98 S. – Glücklich, H.-J. (2021): Livius – Ab urbe condita. Römische Männer, Frauen, Wertvorstellungen, Lehrerheft (Reihe Libellus), Stuttgart/Leipzig, 98 S. + CD-ROM. – Keip, M. (2013): Systematischer Aufbau von Texterschließungskompetenz, AU, 56.6, S. 28-33. – Sehr hilfreich: Meincke, W. (1993): Handreichungen zur Satz- und Texterschließung im Lateinunterricht, AU, 36.4-5, S. 69-84. – Weitere Beiträge z. B. in den Heften 6/2013 (Texterschließung) und 4-5/2017 (Textverständnis überprüfen) der Zeitschrift Der altsprachliche Unterricht.
- 6) Beispiel aus Komödien: Plautus, *Mostellaria* 1061: (Theopropides erscheint in der Tür von Simos Haus, Tranio hört das Quietschen der Tür) *Sed quid hoc est, quod foris concrepuit proxima vicinia?* (Er sieht Theopropides, aber wittert keine Gefahr). 1062/1063: *Erus meus hic quidem est. Gustare ego eius sermonem volo.* Anderthalb Jahrhunderte später beschreibt Apuleius (*Metamorphosen* 1, 14-15) das so: Der Ich-Erzähler Lucius übernachtet in einer Herberge und will vor Tagesanbruch fort. Die Tür lässt sich nicht richtig öffnen (*aegerrime* 1,4,7), er weckt den Pförtner (dieser ist *humi cubitans etiam nunc semisomnus* 15,1). Der Pförtner warnt ihn: „Also – weißt du nicht, dass die Wege von Räubern unsicher gemacht werden – du, der du hier eine Nachtreise anfängst?“ (1,15,2). Die Gefahrenlage gilt auch für Rom, von dem die Leser bei ihrer Lektüre ausgehen.
- 7) Vgl. die in Anm. 4, 5 und 7 genannte Literatur. Hinzuweisen ist auch auf die sogenannte Afantasie, am leichtesten nachzulesen in: [https://www.rnd.de/gesundheit/auf-dem-innenen-auge-blind-was-ist-afantasie-BKEYHLZX-WJETXGW4T7KQ7GD5G4.html?utm\\_source=pocket-newtab-global-de-DE](https://www.rnd.de/gesundheit/auf-dem-innenen-auge-blind-was-ist-afantasie-BKEYHLZX-WJETXGW4T7KQ7GD5G4.html?utm_source=pocket-newtab-global-de-DE)
- 8) Nietzsche, F. (1896): Vorrede zu Die Morgenröte, Abschnitt 5. Vgl.: <https://www.textlog.de/20274.html>. Vorteile langsamen Lesens hebt heute wieder heraus: Wolf, M. (2019): Schnelles Lesen, langsames Lesen. Warum wir das Bücherlesen nicht verlernen dürfen, aus dem Englischen von Susanne Kuhlmann-Krieg, München (Penguin).
- 9) Eine vorläufige Anleitung zum Lesevortrag habe ich veröffentlicht in: Glücklich, H.-J. (2008): Latein lesen, Latein erleben, AU, 51.3-4, S. 83-90. – Anschaulich: Hildebrand, S. (2013): Mobbing unter Sklaven. Ganzheitlich lernen durch Texterschließung und pantomimische Rezitation, AU, 56,6, 2013, S. 16-19. – Vgl. auch die (zurückhaltend gelesenen) Caesar-Texte in: Glücklich, H.-J. (2010): Caesar – Feldherr, Politiker, Vordenker. Bellum Gallicum, Stuttgart/Leipzig, 2. Auflage 2011, Reihe Libellus (Klett), beigelegte CD-ROM unter anderem mit Texten in kolometrischer Form, Hörbeispielen und Darstellungen zu „Lange Sätze gliedern und verstehen“, „Grammatische Grundlagen des kolometrischen Gliederns“ und „Kolometrisches Gliedern von Sätzen“. Dazu Lehrerheft: Caesar – Feldherr, Politiker Vordenker. Bellum Gallicum. Lehrerheft, Stuttgart 2011. CD-ROM zur Textausgabe.
- 10) Große, M. (2017): Pons Latinus – Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache. Frankfurt am Main (ISBN 978-3-631-73366-0). – Jesper, U. (2016): Inklusiver Lateinunterricht. Ein methodisch-didaktischer Leitfaden zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung, Kronshagen (IQSH). – Kipf, S. (2014): Integration durch

- Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein, Bamberg (bes. S. 93-106).
- 11) Dürscheid, Chr. (2007): Damit das grammatische Abendland nicht untergeht. Grammatikunterricht auf der Sekundarstufe II, in: K.-M. Köpcke/A. Ziegler (Hrsg.), Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung, Tübingen (= Reihe Germanistische Linguistik 277), S. 45-65. – Eine leider zu wenig beachtete und rezipierte Veröffentlichung hat die Verfahrensweise bei verschiedenen Grammatikphänomenen verglichen und kam immer wieder zum Ergebnis, dass im neusprachlichen Unterricht vorwiegend die Anwendung, im Lateinunterricht sehr stark die Reflexion angestrebt wird: Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (1982): Grammatikunterricht im Vergleich. Fachausdrücke und Lehrplanforderungen in der Sekundarstufe I in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch, Latein – mit Erläuterungen und Unterrichtsmodellen, Grünstadt, zweite Auflage 1985. So schon Heupel, C. (1974): Reflexion über Sprache im Lateinischen, in: AU, 17.4, S. 34-58.
  - 12) Suerbaum, W. (1975): Vor dem Ende der Ganzschrift-Lektüre? Ein bayerischer curricularer Lehrplan Politisches Denken der Römer in der Sicht eines Fachwissenschaftlers, Anregung. Zeitschrift für Gymnasialpädagogik, 19, S. 230-237. – Ndr. im Beiheft „Antike Texte – moderne Interpretation“ zur Zeitschrift Anregung, München o.J. (1975), S. 57-64.
  - 13) Kopp, A. (1969): Vergils Aeneis im Unterricht der Oberstufe. Ein Versuch mit der Übersetzung, Mitteilungen für Lehrer der Alten Sprachen, hrsg. von den Landesverbänden Nordbaden und Südbaden des Altphilologenverbandes Baden-Württemberg, VII/2, S. 3-29.
  - 14) Ich berufe mich hier einmal auf den (auch klassisch) hochgebildeten, sehr klugen Gerhard Polt. In einem Interview wird er gefragt, ob er noch immer gerne russische Literatur lese, und antwortet: „Bei Tolstoi und Dostojewski tue ich mich mittlerweile schwer, die epische Breite, das ist ein Duktus, für den ich den Puls nicht mehr habe. Die haben geschrieben, als es kein Radio und kein Fernsehen gab. Aber Tschechow liebe ich bis heute!“ (Hintermeier, H. (2022): Gerhard Polt wird achtzig: „Ich lerne jeden Tag Russisch“, FAZ v. 07.05.2022).
  - 15) Vgl. Rüdiger, H. (1944): Goethes und Schillers Übertragungen antiker Dichtungen. Mit dem Urtext herausgegeben von Horst Rüdiger, München o. J., S. 414.
  - 16) Glücklich, H.-J. (2014): Roma – Amor. Liebeslegien, bearb. von H.-J. Glücklich, Stuttgart/Leipzig (Reihe Libellus), S. 54-61 (Abbildungen auf S. 57 und 58, Spezialwortschatz auf S. 60f., Arbeitsauftrag auf S. 58).
  - 17) Vgl. Mader, M. (1979): Lateinische Wortkunde für Alt- und Neusprachler, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz (ISBN 3-17-005324-8).
  - 18) Vormbaum, R. (Hrsg.) (1864): Evangelische Schulordnungen des achtzehnten Jahrhunderts. Herausgegeben von Reinhold Vormbaum, Pfarrer zu Kaiserswerth am Rhein, Gütersloh (= Evangelische Schulordnungen. Herausgegeben von Reinhold Vormbaum, Dritter Band), S. 660, § 13. Der Text ist hier mit allen Inkonsistenzen (u wird mal als v, mal als u geschrieben, ohne dass zwischen vokalischem und konsonantischem u unterschieden wird) und mit der Zeichensetzung des Originals wiedergegeben. Nur die Unregelmäßigkeiten der Spatia (mal steht vor dem Komma ein Anschlag, mal nicht) sind korrigiert, denn kein Korrekturprogramm des Computers macht dies mit.

HANS-JOACHIM GLÜCKLICH