

sprachliche und kulturelle Erbe der Latinität für Europa zu bewahren, zwar nicht sein, doch es kann nicht genug Anstrengung dafür geben. Und der Einsatz für die lateinische Sprache und Kultur lohnt sich.

In diesem Sinne wünsche ich Ihrer Veranstaltung einen guten Verlauf und der Berliner Vertretung des CLE für ihre künftige Arbeit viel Erfolg.

Dr. ANNETTE SCHAVAN,
Präsidentin der Kultusministerkonferenz

Thesen zur Zukunft des Lateinunterrichts aus der Sicht eines romanistischen Linguisten

I. Begründung des Unternehmens

„Schon wieder!“ werden Sie denken, wenn Sie diese Zeilen lesen. Seit ungefähr dreißig Jahren steht der Lateinunterricht unter dem Druck, sich selbst zu legitimieren.¹ Und als ob das nicht genug wäre, mischen sich in regelmäßigen Abständen Stimmen von außen ein, die behaupten, besser als die Klassischen Philologen zu wissen, was für den Lateinunterricht das Beste sei. Besonders gehäuft traten diese Stimmen zum Jahrtausendwechsel (z. B. in einer F.A.Z.-Leserbriefdebatte vom Oktober/November 2000) auf.

Eine zentrale Rolle spielt dabei das äußerst umstrittene Argument, das Lateinische sei eine besonders gute Transfersprache für das Lernen weiterer Fremdsprachen und solle daher möglichst vor diesen gelehrt werden. Zentral ist dieses Argument nicht nur aus arbeitsmarktpolitischer Sicht – frühbeginnendes Latein schafft Arbeitsplätze für Lateinlehrer – sondern auch aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsdidaktik. „Mehrsprachigkeit“ ist aber sicherlich das beherrschende Thema der Didaktik der modernen Fremdsprachen in Europa zu Beginn des neuen Jahrtausends.

Wenn ich nun glaube, etwas Neues zu dieser unendlichen Diskussion beitragen zu können, dann beruht dies darauf, dass mein kürzlich in Romanischer Sprachwissenschaft abgeschlossenes Habilitationsprojekt empirische Zugänge zu der Frage bietet, inwiefern der Lateinunterricht oder das, was in den Köpfen von unterschiedlichsten Fremdsprachenlernern davon übrig geblieben ist, tatsächlich für den Erwerb weiterer Fremdsprachen genutzt wird. Das angesprochene Projekt situiert sich im Übergangsbereich zwischen Psycholinguistik, Kognitiver Linguistik

und Tertiärsprachenforschung. Im Zentrum steht die Frage, auf welche Weise sich mehrsprachige Lerner unbekanntem Wortschatz verschiedener Fremdsprachen erschließen und was sich daraus für die Verarbeitung mehrerer Sprachen im Gehirn ableiten läßt.

Mein besonderes Interesse für die Nutzung des Lateinischen in diesem Zusammenhang rührt daher, dass mein Verhältnis zu dieser Sprache nicht gerade neutral ist: Ich habe im Lateinleistungskurs Abitur gemacht, Latein studiert und auch das Referendariat in diesem Fach abgelegt – aber eben immer parallel mit romanischen Sprachen. Als Dozent für Romanische Sprachwissenschaft bin ich darüber hinaus ständig mit der Kluft konfrontiert, die zwischen dem Lateinniveau besteht, das ich bei Studenten gerne voraussetzen würde, und dem Niveau, das tatsächlich vorherrscht. Ich bin also mit den meisten Facetten des Lateinlernens und -lehrens vertraut und betrachte die Situation dennoch aus der Außenperspektive.

Im folgenden Abschnitt wird der Untersuchungsaufbau meines Forschungsprojekts vorgestellt. Im dritten Abschnitt möchte ich die wichtigsten Ergebnisse zur Frage des interlingualen Transfers präsentieren.² Im vierten Abschnitt soll schließlich darauf eingegangen werden, welche Konsequenzen sich aus meiner Sicht für den Lateinunterricht ergäben, wenn man ihn nach diesen Erkenntnissen ausrichten wollte.

II. Untersuchungsaufbau zur Erforschung lexikalischer Erschließungsstrategien

In der kognitiven Linguistik tendiert man schon seit einiger Zeit zu der Auffassung, dass verschiedene Einzelsprachen nicht getrennt voneinander abgespeichert sind.³ Auf der Grundlage von

ein- und mehrsprachigen Assoziationstests⁴ hat man herausgefunden, dass im mehrsprachigen mentalen Lexikon z. B. zwischen morphologisch ähnlichen Wörtern verschiedener Sprachen besonders schnelle Verbindungen bestehen. Solche Verbindungen werden aufgebaut, wenn ein unbekanntes Wort gelesen oder gehört wird und der Rezipient feststellt, dass dieses Wort formale Ähnlichkeit mit einem ihm bekannten Wort aufweist. Entscheidend ist hier die Übereinstimmung der Wortanfänge – stimmt die erste Silbe nicht überein, dann besteht wenig Chance auf Erkennung formaler Gemeinsamkeiten.⁵

Ich habe nun in zwei Studien untersucht, inwieweit diese interlingualen Wortschatzverbindungen von Fremdsprachlern ausgenutzt werden, um unbekanntes Wortschatz verschiedener Zielsprachen semantisch zu erschließen:

In einer „Breitenstudie“ mussten 174 Fremdsprachler unterschiedlichster Provenienz (Gymnasiasten, Studenten, Volkshochschüler aller Altersgruppen) jeweils bestimmte Wörter in einem spanischen und einem italienischen Zeitungsartikel erschließen. Dabei sollten sie nicht nur das Ergebnis ihrer Erschließung in einem Fragebogen angeben, sondern auch den Erschließungsweg – also z. B. ob das Wort aus dem Kontext oder über ein Wort einer anderen Sprache erschlossen wurde. Zuvor mussten die Probanden zusätzlich einen Fragebogen mit Angaben zu ihrer persönlichen Fremdsprachenbiographie ausfüllen (Fremdsprachenfolge, Lerndauer und -intensität, Lerninstitutionen, Abschlussnoten, zeitlicher Abstand, Kompetenzranking für die einzelnen Fremdsprachen, Auslandsaufenthalte, Nutzungshäufigkeit der einzelnen Fremdsprachen usw. – hierzu MÜLLER-LANCÉ 1999).

In einer deutlich aufwändigeren „Tiefenstudie“ wurden 21 Romanistikstudenten verschiedenen Tests unterzogen: Neben der oben beschriebenen Sprachen-Anamnese absolvierten sie einen Lerntypentest, einen Hörverstehenstest (Spanisch, Italienisch, Katalanisch), einen mehrsprachigen Assoziationstest (deutsche, französische, spanische, italienische und katalanische Stimuli) und einen Übersetzungstest

mit Lautdenkprotokoll. Sie mussten dazu im Sprachlabor dieselben Artikel bearbeiten wie ihre Vorgänger aus der Breitenstudie und bekamen zusätzlich noch einen Zeitungsartikel aus dem Katalanischen, einer Sprache, die niemand von ihnen auch nur in Ansätzen beherrschte. Diese Texte übersetzten sie mündlich auf Tonband und artikulierte parallel dazu alle ihre Überlegungen laut mit auf das Band. Zusätzlich mussten sie nach demselben Verfahren einen deutschen Artikel in ihre zweitbeste romanische Sprache übersetzen – es wurde also fremdsprachliche Rezeption und Produktion abgeprüft (hierzu MÜLLER-LANCÉ 2001).

Die Anzahl der unter den Probanden vertretenen Sprachen variierte in den verschiedenen Stichproben der beiden Studien von durchschnittlich 3,8 Sprachen pro Kopf incl. Muttersprache (Durchschnittswert in einem Spanisch-Grundstufenkurs der Volkshochschule) bis hin zu 6 Sprachen pro Kopf (in einem universitären Italienischkurs sowie in einer Stilübung lateinischer Examenskandidaten). Von den 174 Probanden der Breitenstudie gaben 112 Lateinkenntnisse an, von den 21 Probanden der Tiefenstudie war nur eine ohne Lateinkenntnisse. Diese hohen Lateinanteile sollten aber nicht überbewertet werden. Sie kamen dadurch zustande, dass einige Stichproben aus einem mehr oder weniger romanistischen Umfeld stammten, wo das Latein häufig noch Studienvoraussetzung ist, und dass obendrein im Rahmen der Breitenstudie zwei Lateinkurse getestet wurden: eine 11. Gymnasialklasse mit Latein als zweiter Fremdsprache (17 Probanden) und die oben angesprochene Latein-Stilübung für Examenskandidaten der Universität Freiburg (10 Probanden). Als bestbeherrschte Fremdsprache wurde sowohl in der Breiten- als auch in der Tiefenstudie zumeist das Englische oder Französische angegeben, als am schlechtesten beherrschte Fremdsprache zumeist das Lateinische.

III. Ergebnisse zur Nutzung des interlingualen Transfers

Sowohl in der Breiten- wie auch in der Tiefenstudie hat sich gezeigt, dass generell die jeweilige Sprachkompetenz hauptverantwortlich dafür

ist, ob eine Sprache als Transferquelle für das Lernen weiterer Fremdsprachen genutzt wird, und zwar unabhängig davon, ob eine Sprache als erste oder als dritte Fremdsprache gelernt wurde. Wessen beste Fremdsprache also das Englische ist, der wird sich die Wörter in einem katalanischen Text eher über das Englische als über das ihm ebenfalls gut bekannte Französische oder Lateinische erschließen. In diesem Zusammenhang wurde die Wirkung der Sprachenähnlichkeit bisher demnach überschätzt. Es ist weitgehend illusorisch, die Häufigkeit der Transfermöglichkeiten durch Sprachvergleiche hochzurechnen, wie dies STEFANELLI (1992) und MEIßNER (1989) getan haben – faktisch hängt das Transferverhalten hauptsächlich von lernerbezogenen Größen wie Sprachkompetenz, Aktivierungsgrad⁶ einer bestimmten Sprache (z. B. durch aktuellen Unterricht), Temperament, Risikofreudigkeit und dem Sprechertyp⁷ ab. Diese Aussage gilt natürlich nur, solange man im Bereich unserer germanisch-romanischen Schulsprachen bleibt.

Für die aus Sicht des Transfers so eminent wichtige Sprachkompetenz spielt es generell nur eine geringe Rolle, ob man eine Sprache als erste, zweite, dritte oder vierte Fremdsprache lernt. Je mehr Sprachen man lernt, desto unwichtiger wird ihre Reihenfolge. Viel wichtiger für die jeweilige Sprachkompetenz sind die individuelle Motivation und die Häufigkeit der Verwendung dieser Fremdsprache. Individuelle Transferfreudigkeit lässt sich nicht durch die Wahl einer bestimmten Sprachenkombination beeinflussen.

Das Lateinische fällt allerdings etwas aus dem Rahmen des oben Gesagten. Wirklich häufig als Transferquelle genutzt wurde es nur von drei Personengruppen, die sich über mehrere Stichproben verteilten: Eine Gruppe bildeten die Lateinstudenten. Dies passt ohne weiteres ins Bild, hatten sie doch zumeist das Lateinische wenn nicht als beste, so doch wenigstens als zweitbeste Fremdsprache angegeben. Eine zweite Gruppe bildeten diejenigen Probanden, die Latein als erste Fremdsprache an der Schule belegt hatten – und zwar ganz unabhängig davon, wie lange dieser Lateinunterricht zum Zeitpunkt der Datenerhebung zurücklag und wie hoch

die Probanden ihre Lateinkenntnisse selbst einschätzten. So wurden die häufigsten lateinbasierten Erschließungen der Tiefenstudie nicht etwa von der einzigen Lateinstudentin dieser Stichprobe angestellt, sondern von drei Romanistikstudenten, die Latein als ihre schlechteste Fremdsprache angegeben hatten. Alle drei hatten zu Schulzeiten Latein als erste Fremdsprache belegt, bei einer Probandin lag das Ende des Lateinunterrichts dabei schon 16 Jahre zurück! Was die oben gemachten Aussagen zu den Auswirkungen von Sprachkompetenz und Lernzeitpunkt angeht, scheint das Lateinische also eine Sonderstellung innezuhaben. Die Auflösung des Widerspruchs liegt für mich darin begründet, dass nur bei Latein 1 und im Lateinstudium auch aktive Sprachbeherrschung angestrebt wird. Und genau dieser aktive Wortschatz muss zur Verfügung stehen, damit vom Lateinischen aus der Wortschatz einer anderen Sprache erschlossen werden kann. Eine dritte Gruppe von häufigen Lateinnutzern bildeten die Schüler der 11. Gymnasialklasse. Dies erklärt sich zum einen dadurch, dass das Lateinische bei ihnen durch den permanenten Unterricht hochgradig aktiviert war. Zum anderen ist die hohe lateinbasierte Transferrate in dieser Gruppe aber sicherlich auch auf ihren modernen Lateinunterricht zurückzuführen, in dem z. B. Wort- und Texterschließungsverfahren systematisch geübt werden und Wortschatz bei der Einführung grundsätzlich mit dem Wortschatz anderer Sprachen verknüpft wurde. Dass das Einüben von Texterschließungsverfahren tatsächlich etwas bringt, zeigte sich auch darin, dass diese 11. Klasse und die Probanden der lateinischen Stilübung am flexibelsten mit den verschiedenen Wortschließungsstrategien umgingen. Sie wechselten also beispielsweise häufig zwischen Strategien ab, die auf dem Kontext, dem Weltwissen oder einzelsprachlichen Verwandtschaften basierten.

Von diesen drei Gruppen abgesehen wurde das Lateinische so gut wie gar nicht als Erschließungsquelle herangezogen. Man kann allerdings nicht ausschließen, dass das Lateinische in Einzelfällen dazu geführt hat, dass z. B. eine auf lateinischer Basis erworbene französische

Vokabel sich so gut eingepreßt hat, dass letztere dann als Erschließungsquelle wirksam wurde. Eine solchermaßen indirekte Transferquelle lässt sich aber empirisch wohl kaum nachweisen. Besonders enttäuschend waren die Ergebnisse spät erworbenen Lateins: Vor allem Studierende, die ihr Latinum erst vor kurzem an der Universität nachgeholt hatten, machten überraschend wenig Gebrauch von dieser Sprache.

IV. Mögliche Konsequenzen für den Lateinunterricht

Dass die lateinische Sprache aus linguistischer Sicht eine hervorragende Transferquelle für romanische Zielsprachen darstellen kann, ist unbestritten. Dafür, dass das Lateinische aber auch als Transferquelle wirksam wird, ist die in dieser Sprache erreichte Kompetenz entscheidend. Wenn Latein also gezielt als Transfersprache gelernt werden sollte, dann müsste dies idealerweise nicht nur früh, sondern auch und vor allem sehr intensiv geschehen – aktive Sprachbeherrschung inclusive. Dass aktive Sprachbeherrschung als Lernziel leider zunächst eine Beschränkung auf einfache Strukturen und Texte bedeutet, weiß niemand besser als die Didaktiker der modernen Fremdsprachen. Außersprachliche Lernziele wie „Einsicht in die Probleme politischer Herrschaft“, „Wissen um die Spannung zwischen Tradition und Fortschritt“, „Einsicht in die Vergleichbarkeit menschlicher Grund- und Grenzsituationen“ u. ä. (Bildungsplan Baden-Württemberg 1994: 27) müssten daher wohl auf den Fortgeschrittenunterricht verschoben werden. Es dürfte aber schwierig werden, für diese Einsicht Mehrheiten bei Schülern, Eltern und Politikern zu finden. Auch Lateindidaktiker dürften von solch einem fundamentalistischen Rückfall in längst vergangene Pauk-Epochen nicht begeistert sein.

Will man ein Minimum an Lateinbestand im deutschen Bildungswald retten, so muss man daher wohl einen zweiten, realistischeren Weg einschlagen und Latein als typische Tertiärsprache unterrichten: Der Wortschatz authentischer lateinischer Texte müsste dann z. B. mit Hilfe romanischer und englischer Sprachkenntnisse erschlossen werden, Lernwortschatz müsste

intensiv mit dem bekannten Wortschatz anderer Sprachen verknüpft werden. Eigentlich könnte eine solche Verknüpfung im Lateinunterricht bereits Tradition haben – schließlich wurde sie schon im Klett Grundwortschatz Latein der 70er Jahre angeboten. Systematisch praktiziert wird sie wohl aber erst seit dem Aufkommen von Wortschatzübungen des Typs „Mutter Latein und ihre Töchter“ (z. B. Ostia I, S. 33). Neben Strategien der Worterschließung müsste auch die Texterschließung intensiv eingeübt werden. Da man hierbei authentische lateinische Texte zur Arbeitsgrundlage machen könnte, blieben außersprachliche Lernziele wie die im vorigen Absatz genannten in Reichweite. Es wären aber auch linguistische Lernziele mit aufzunehmen: Die wichtigsten Lautwandelgesetze vom Lateinischen zu den romanischen Sprachen könnten thematisiert werden, morphologische Verwandtschaften könnten aufgezeigt werden, und natürlich müssten auch englische oder romanische Texte mit lateinischer Hilfe entschlüsselt werden. Vor allem aber müsste die Sprachreflexion einen besonderen Stellenwert erhalten. Angelegt ist dies in den modernen Lateinlehrwerken bereits. So stellen beispielsweise Ostia (z. B. Ostia I, S. 151/153), Ostia Altera (z. B. Cursus Grammaticus I, S. 5) und der Cursus Continuus (Grammat. Begleitband, S. 11) universelle, auf TESNIÈRES Dependenzgrammatik beruhende Satzmodelle zur Verfügung, mit deren Hilfe sich auch komplexere Sätze moderner Fremdsprachen problemlos analysieren lassen. Derartiges linguistisches Handwerkszeug sucht man in den Lehrbüchern moderner Fremdsprachen übrigens vergeblich. Ausgerechnet in den universitären Latinumskursen kommen solche Lernziele aber zu kurz – stattdessen geht es nur darum, in möglichst wenigen Monaten zur CICERO-Lektüre zu gelangen. Kein Wunder, dass die in solchen Kursen kurzfristig erworbenen Lateinkenntnisse keinerlei Relevanz für die sonstige Fremdsprachenverarbeitung haben.

Die oben beschriebene Situation ist umso trauriger, als der Lateinunterricht derzeit sogar von Entwicklungen in der Didaktik der modernen Fremdsprachen profitieren könnte: Hier ist seit Mitte der 90er Jahre des vergangenen

Jahrhunderts eine leichte Trendwende zu beobachten: Hauptlernziel ist zwar nach wie vor die mündliche Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache, zunehmend rücken aber wieder kognitivierende Methoden in den Vordergrund, da man erkannt hat, dass sich „natürlicher“ Spracherwerb nicht im Unterricht imitieren lässt. Kognitivierung ist v. a. dann von Bedeutung, wenn es gilt, im Rahmen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. MEIßNER/REINFRIED 1998) Wortschatz und Strukturen verschiedener Sprachen aufeinander zu beziehen. Genau hierin liegt nun die Chance der Lateindidaktik: Sie muß deutlich machen, dass der Lateinunterricht für solche Zwecke besonders gut geeignet ist.

Wenn dies der Lateindidaktik bzw. den Lateinlehrern gelingen sollte, dann wäre vielleicht sogar der Weg frei für eine dritte Lösung, die ich nach dem „fundamentalistischen“ und dem „realistischen“ Weg als den „visionären“ Weg bezeichnen und im Folgenden kurz skizzieren möchte (z. T. entnommen aus MÜLLER-LANÇÉ 2000: 513/514):

Die Untersuchungen von HUFSEISEN (1998) und MIßLER (1999) haben gezeigt, dass Lerner immer Schwierigkeiten damit haben, mehrere Fremdsprachen gleichzeitig zu lernen. Selbst wenn man nun im gymnasialen Lehrplan – wie schon verschiedentlich vorgeschlagen – den Unterricht der ersten Fremdsprache in einer späteren Jahrgangsstufe vorübergehend einmal ruhen ließe, wäre ein simultaner Unterricht zweier Fremdsprachen kaum zu vermeiden. Schließlich sollen ja bis zum Abitur Kenntnisse in zwei oder drei Fremdsprachen erworben werden. Da Schüler nun durchaus danach verlangen, die von ihnen gelernten Sprachen in Beziehung zu setzen bzw. zu kontrastieren – wenn sie sie nun schon einmal simultan lernen müssen – gilt es, einen hierfür geeigneten Raum im *Curriculum* zu finden. Der neusprachliche Unterricht ist nicht optimal geeignet, weil er dem Schüler möglichst viele Gelegenheiten zur Produktion in der jeweiligen Fremdsprache bieten sollte – dies ist unbestritten die schwierigste fremdsprachliche Fertigkeit und sollte daher in Anwesenheit von Fachlehrern oder Muttersprachlern geübt werden. Da gerade in der

Produktion die Vermischung von Sprachen am problematischsten ist, sollte letztere auf ein notwendiges Minimum reduziert werden. In der Rezeption hingegen ist ein interlingualer Vergleich grammatischer Strukturen und die Erläuterung von Wortschatzverwandtschaften in den verschiedenen Schulsprachen völlig unproblematisch. Dies setzt aber nicht unbedingt einen neusprachlichen Fachlehrer voraus: Ein aufgeschlossener Lateinlehrer kann dies ebensogut – wenn nicht sogar besser – leisten.

Ein solcher Lateinunterricht könnte durchaus obligatorisch ab Klasse 5 unterrichtet werden – also als eine Art universelles Sprachenpropädeutikum. Diejenigen Schüler, die sich verstärkt für Latein als solches interessieren, könnten dann in einer späteren Klassenstufe separiert werden und sich dort mit antiker Philosophie und ciceronianischen Perioden auseinandersetzen. So wäre auch sichergestellt, dass fremdsprachlich interessierte Schüler in den Genuss der besten Lateinkenntnisse kämen – derzeit ist die Situation eher so, dass Schüler, die schon Probleme mit dem Englischen hatten und sich daher vor Französisch fürchten, in der 7. Klasse Latein wählen. Auf diese Weise erhalten wir Ingenieure und Manager mit rudimentären Latein- aber ohne die für sie ungleich wichtigeren Französisch- oder Spanischkenntnisse. Sprachbegabte Kinder hingegen werden häufig in Züge mit Französisch ab Klasse 5 gesteckt, mit der Konsequenz, dass sie in Klasse 7 Englisch hinzubekommen und in vielen Fällen niemals mehr Latein – höchstens am Anfang des Studiums, dann aber als reine „Studierbremse“ und nicht etwa als Beschleuniger. Im weiteren Verlauf ihres Studiums lernen diese Schüler dann – wie meine Stichproben zeigen – zwei, drei oder mehr Sprachen hinzu, ohne dass ihr im „Crashkurs“ erworbenes Latein ihnen dabei eine wirkliche Hilfe sein könnte. Die aus Sicht des Lateinunterrichts entscheidenden Fragen der Bildungspolitik dürfen also nicht lauten „Wozu nützt Latein?“ und „Latein oder Französisch/Spanisch/Italienisch?“, sondern vielmehr „Wie gewährleisten wir, dass diejenigen Schüler (rechtzeitig) Lateinunterricht bekommen, denen er wirklich nützen wird, und wie soll dieser Unterricht aussehen?“

Literatur

Lehrbücher u.ä.:

- Bildungsplan – Gymnasium Baden-Württemberg (Hrsg. Ministerium für Kultus und Sport B-W), Villingen-Schwenningen (Neckar-Verlag) 1994 (= Lehrplanheft 4/1994).
- BAYER, KARL (1994): *Cursus Novus Compactus – Texte und Übungen und Begleitgrammatik*. 2. Aufl. Bamberg: Buchner.
- FINK, GERHARD; MAIER, FRIEDRICH (1995): *Cursus Continuus – Texte und Übungen und Grammatischer Begleitband*. Bamberg: Buchner.
- SIEWERT, WALTER; STRAUBE, WERNER; WEDDIGEN, KLAUS (1985ff): *OSTIA*. Lateinisches Unterrichtswerk. Stuttgart: Klett, Bd. 1: 1985, Bd. 2: 1986.
- SIEWERT, WALTER; STEINMEYER, ANGELA; TISCHLEDER, HERMANN; WEDDIGEN, KLAUS (1995): *OSTIA ALTERA*. Texte und Übungen und *Cursus grammaticus/ Lesevokabular* Stuttgart: Klett.
- HABENSTEIN, ERNST; HERMES, EBERHARD; ZIMMERMANN, HERBERT (1978, Hrsg.): *Grund- und Aufbauwortschatz Latein* (Neubearbeitung von E. HERMES). Stuttgart: Klett.

Wissenschaftliche Literatur

- BÖRNER, WOLFGANG; VOGEL, KLAUS (1997, Hrsg.), *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. 2. Aufl. Tübingen: Narr.
- DE BOT, KEES; SCHREUDER, ROBERT (1993): *Word Production and the Bilingual Lexicon*. In: SCHREUDER, ROBERT; WELTENS, BERT (Hrsg.): *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 191-214.
- GREEN, DAVID W. (1986): *Control, Activation, and Resource: A Framework and a Model for the Control of Speech in Bilinguals*. *Brain and Language*. 27, 210-223.
- GREEN, DAVID W. (1998): *Mental Control of the Bilingual Lexico-Semantic System*. *Bilingualism: Language and Cognition*. 1, 67-81.
- HUFEISEN, BRITTA (1998): *Individuelle und subjektive Lernerbeurteilungen von Mehrsprachigkeit*. Kurzbericht einer Studie. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 36, 121-135.
- KRINGS, HANS P. (1986): *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Studie zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Diss. Tübingen: Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik 291).
- LUTJEHARMS, MADELINE (1997): *Worterkennen beim Lesen einer Fremdsprache*. In: BÖRNER, WOLFGANG; VOGEL, KLAUS (Hrsg.), 149-167.
- MAIER, FRIEDRICH (1993): *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt*, Bd. II: *Zur Theorie des lat. Lektüreunterrichts*, 2. Aufl. Bamberg: Buchner.
- MEIßNER, FRANZ-JOSEPH (1989): *Grundwortschatz und Sprachenfolge. Eine statistische Quantifizierung zum lexikalischen Transfer Französisch/Englisch*

– *Englisch/Französisch, Spanisch, Italienisch. „französisch heute“*. 20, 377-387.

- MEIßNER, FRANZ-JOSEPH; REINFRIED, MARCUS (1998, Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Vgl. hierzu die Rezension von J. MÜLLER-LANCÉ in „französisch heute“, 2, 1999, 211-214.
- MIßLER, Bettina (1999): *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg.
- MÜLLER-LANCÉ, JOHANNES (1999): *Zur Nutzung vorhandener Fremdsprachenkompetenzen als Transferbasis für romanische Mehrsprachigkeit – ein empirischer Versuch und seine psycholinguistische Relevanz*. *Grenzgänge*. 12, 6, 81-95.
- MÜLLER-LANCÉ, JOHANNES (2000): *Zugänge zum Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb (als Habilitationsschrift eingereicht an der Universität Freiburg, September 2000)*.
- MÜLLER-LANCÉ, JOHANNES (2001): *Mehrsprachiges Assoziieren und das Inferieren von Bedeutungen*. In: AGUADO, KARIN; HU, ADELHEID (Hrsg.): *Akten des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der DGFF in Dortmund, 4.-6.10.1999*, in Vorbereitung.
- PARADIS, MICHEL (1981): *Neurolinguistic organization of a Bilingual's Two Languages*. In: COPELAND, J. E.; DAVIS, P. W. (Hrsg.): *The Seventh LACUS Forum*. Columbia, SC: Hornbeam Press, 486-494.
- RAUPACH, MANFRED (1997): *Das mehrsprachige mentale Lexikon*. In: BÖRNER, WOLFGANG; VOGEL, KLAUS (Hrsg.), 19-37.
- STEFENELLI, ARNULF (1992): *Die Transferierbarkeit des lateinischen Wortschatzes beim Erwerb romanischer Sprachen*. „französisch heute“. 3, 379-387.
- TESNIÈRE, LUCIEN (1969): *Eléments de syntaxe structurale*. 2. Aufl. Paris: Klincksieck.

Anmerkungen

- 1) Zur sog. „kopernikanischen Wende“ in der Lateindidaktik der 70er Jahre vgl. MAIER (1993: 40).
- 2) Die Habilitationsschrift, auf die ich mich stütze (MÜLLER-LANCÉ 2000), wird voraussichtlich 2001 beim Stauffenburg-Verlag Tübingen in der Reihe Tertiärsprachen erscheinen.
- 3) Vgl. die subset hypothesis nach PARADIS 1981 sowie DE BOT/SCHREUDER 1993, RAUPACH 1997 – auch meine Assoziationstests sprechen gegen die Annahme einer strikten Sprachentrennung.
- 4) Hierzu KRINGS 1986.
- 5) Dies belegen LUTJEHARMS 1997 und meine Tests.
- 6) Hierzu GREEN 1986 und 1998.
- 7) Beim Aufeinanderbeziehen der verschiedenen Tests der Tiefenstudie zeigte sich, dass es bei den durchweg multilingualen Probanden so etwas wie eine individuelle Sprachennutzungscharakteristik gab,

die völlig unabhängig von der Kompetenz in diesen Sprachen war. Diese möglicherweise neuronal verankerte Charakteristik nenne ich „Sprechertyp“: Einige Probanden sprangen in den Tests flexibel zwischen all ihren Sprachen hin und her („multilinguoider Typ“), andere nutzten faktisch nur zwei ihrer

vorhandenen Sprachen („bilinguoider Typ“) und wieder andere beschränkten sich beim Assoziieren und Erschließen v. a. auf den Wortschatz ihrer Muttersprache („monolinguioider Typ“).

JOHANNES MÜLLER-LANCÉ,
Universität Freiburg

Neptunische Konnotationen der Augustusgestalt am Beispiel von Vergils Aeneis und der Panzerstatue von Prima Porta

I. Einleitung

Dass in der römischen Republik einige *gentes* ihre Genealogie auf mythische Helden der Vorzeit¹ bzw. gar Götter² herabführten oder sich im Bedarfsfall eine solche rekonstruieren³ ließen, ist ein wohlbekanntes Faktum.⁴ Stets steht hinter solcher Bezugnahme das Begehren, den Glanz und die Berühmtheit dieser als vorbildlich empfundenen Gestalten auf das eigene Geschlecht zu übertragen und sich selbst damit zu erhöhen.

Nicht verwunderlich ist, dass diese Form gelenkter Identifizierung vor allem in der Krisenzeit der Spätrepublik als politisch-propagandistisches Mittel in die Waagschale geworfen wurde. Das bekannteste und zugleich plakativste Beispiel ist die Apollonidentifikation des OCTAVIAN und die Dionysosnachfolge des MARC ANTON⁵. Mit der Einführung des Prinzipats waren solcherlei Bezugnahmen keineswegs obsolet geworden: die Parallelisierung des AUGUSTUS mit Apollo⁶, Jupiter⁷ und Merkur⁸, um nur wesentliche Beispiele zu nennen, diente nun nicht mehr der unmittelbaren politischen Auseinandersetzung, sondern wurde als Zeichen für die Stellung des *Princeps* und zur Legitimation seiner Herrschaft eingesetzt.

In diesem Beitrag soll mit der Parallelisierung AUGUSTUS – Neptun ein zusätzlicher Aspekt in der Reihe der Götteridentifikationen des *Princeps* beleuchtet werden. Dazu werden zunächst Analogien zwischen OCTAVIAN/AUGUSTUS und dem Meeresgott in VERGILS *Aeneis* aufgezeigt, bevor anhand bildnerischer Kleinkunstwerke der AUGUSTUSzeit diese Parallele als von Seiten des Kaiserhofes zumindest gebilligte erwiesen werden soll. Der letzte Abschnitt geht der Frage nach, ob die berühmte Panzerstatue von Prima Porta neben dem POLYKLETischen

Doryphoros zusätzlich durch die Gestaltung hellenistischer Poseidonstatuen beeinflusst worden sein könnte.

II. Neptun in der Aeneis

In der Aeneis sind es vornehmlich drei Stellen, in denen der Meeresgott Neptun eine herausragende Rolle spielt: im ersten, fünften und achten Buch.

Im ersten Buch des VERGILischen Epos entfacht Juno mit Hilfe des Aeolus einen gewaltigen Seesturm, um den aus Troia flüchtenden Aeneas und die Seinen zu vernichten (1,64-123). Neptun bemerkt den Aufruhr und ruft den Windgott wirkungsvoll zur Raison. Besondere Beachtung verdient dabei das Vokabular, in dem Neptun beschrieben wird. Er erscheint als sanftmütig (*placidum caput* 1, 127), empfiehlt in seiner Rede die Beruhigung des aufgewühlten Meeres an (*motos praestat componere fluctus* 1, 135), glättet die Wellenberge (*tumida aequora placat* 1, 142 / *temperat aequor* 1, 146) und führt die Sonne zurück (*solemque reducit* 1, 143). Hinter dieser Begrifflichkeit der Mäßigung und Beruhigung verbirgt sich mehr, als es der erste Anschein verrät. Der Autor selbst weist mit dem sich anschließenden Gleichnis in die entsprechende Richtung:

*ac veluti magno in populo cum saepe coorta est
seditio saevitque animis ignobile vulgus,
iamque faces et saxa volant, furor arma ministrat;
tum pietate gravem ac meritis si forte virum quem
conspexere, silent arrectisque auribus astant;
ille regit dictis animos et pectora mulcet:
sic cunctus pelagi cecidit fragor, aequora postquam
prospiciens genitor caeloque invectus aperto
flectit equos curruque volans dat lora secundo.*⁸