

Sperrige Methoden als retardierende Momente des Lateinunterrichts

Das Thema: Der vorangehende Aufsatz *Schülerschwund und Kursverlauf – ‚Antikeunterricht‘ als Kontrastmodell*¹ plädiert für einen altsprachlichen Unterricht neuer Art, der von zahlreichen Routinen des üblichen Lateinlernens befreit ist. Diese curriculare Entlastung wird hier im Detail begründet. – Im baden-württembergischen Bildungsplan 2016 für Latein, der uns als Repräsentant aktueller Lateindidaktik dient,² nehmen die Disziplinen eines durchregulierten Spracherwerbs sehr viel Raum ein: *Wortschatz* (s. dazu unten Abs. 1-4), *Satz- und Formenlehre* (s. u. Abs. 5-6), *Vielfältige Übungsformen* (s. u. Abs. 7-8), *Übersetzen lateinischer Lehrbuch- und Originaltexte ins Deutsche* (s. u. Abs. 9-12), *Reflektierende Sprachbetrachtung* (s. u. Abs. 13-17) und schließlich *Metakognition und Optimierung des eigenen Lernprozesses* (s. u. Abs. 18). Dieses umfängliche Lernpensum gilt heute landläufig als notwendige Vorschule der Originallektüre. Wir überprüfen die genannten Übungsfelder auf ihren Ertrag für die Autorenlektüre. Dabei können wir uns nicht auf empirische Studien beziehen; doch führen uns Erkenntnisse der kognitiven Linguistik und der Neurobiologie wie auch Beobachtungen lateindidaktischer Herkunft dazu, den Nutzwert jenes hochgerüsteten Methodenkomplexes anzuzweifeln. So kann Freiraum für die Aneignung lateinischer Texttradition gewonnen werden.

1. Die Vokabelklippe: Ein dürftiger Wortschatz sowie mangelnde Kenntnis der Bedeutungsvielfalt häufig gebrauchter Wörter gelten als die größten Hindernisse der lateinischen Originallektüre. Deshalb wird der Wortschatzerwerb in der fachdidaktischen Literatur und in Lehrerkollegien heiß diskutiert. – Den Erwerb unserer muttersprachlichen Lexik reflektieren wir kaum. Wir messen weder den Umfang unseres individuellen Wortschatzes noch absolvieren wir methodische Übungen zu dessen Erwerb. Das Duden Universalwörterbuch der deutschen Spra-

1 W. SCHIBEL, in: Forum Classicum 2017, H. 2, 93-108.

2 <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/L2>

**Wolfgang Schibel: Sperrige Methoden
als retardierende Momente des Lateinunterrichts**

Seiten 140 bis 165

che (hier: 2. A., 1989) enthält rund 120.000 Stichwörter; davon zählen laut Vorwort etwa 70.000 zum zentralen Wortschatz der deutschen Sprache. Wir folgern daraus, dass unsere lexikalische Kapazität größer ist als gedacht und diffiziler Methodik nicht bedarf. Insofern die meisten Vokabeln einer Wortfamilie angehören, die in ihrer Bildung (mittels Ablaut, Präfix, Suffix, Komposition u. a.) transparent ist, reduziert sich der Aufwand für die bloße Wortaneignung. Erschwerend tritt freilich die semantische Produktivität der Wortstämme hinzu. Die Mehrdeutigkeit vieler Lexeme zwingt uns, Kontexte zu beachten und die Einbettung der jeweiligen Bedeutung in komplexe Vorstellungen und Handlungsabläufe nachzuvollziehen. Hier kommt die Kenntnis von Sachverhalten ins Spiel, die in unserer Alltagskommunikation zumeist vorauszusetzen ist, beim Lateinlernen aber im Hinblick auf die Alte Welt erst noch erworben werden muss. – Peter Kuhlmann hat jüngst den lateindidaktischen ‚*state of the art*‘ des Wortschatzerwerbs resümiert und kritische Einsichten hinzugefügt.³ Hier findet sich der erstaunliche Satz: „Insofern müsste auch in Zukunft stärker diskutiert werden, ob ein zu ausgiebiges Vokabellernen auf Vorrat vor der Lektüre überhaupt lohnt.“ (S. 172) Dazu sind neuere Erkenntnisse der Psycholinguistik heranzuziehen. Der Neurobiologe Gerhard Roth resümiert, wie die Sprachverarbeitung im Gehirn abläuft: Soweit gewohnte Muster wiedererkannt werden, verläuft sie weitgehend automatisiert. Als Kern der Sprache gilt die Semantik. Der Wortschatz wird vom Gehirn in Gruppen gespeichert.

„Man stellt sich das Ganze so vor, dass die Wörter etwa hinsichtlich ihrer Bedeutung in ‚semantischen Netzwerken‘ angeordnet sind, wobei der Körper und seine Teile, Bekleidung, Schule, Familie, Autofahren, Ferien, Freunde und Beruf jeweils große Teilnetzwerke bilden, die ihrerseits weiter unterstrukturiert sind. [...] Je häufiger Wörter miteinander verwendet werden, umso stärker und damit schneller werden die Verbindungen, während Verbindungen zwischen selten zusammentreffenden Wörtern langsam verkümmern. [...] Je stärker diese Gruppierung voranschreitet, desto müheloser verstehen wir Laut und Bedeutung der gehörten Sprache.“⁴

3 PETER KUHLMANN, *Wortschatzlernen im Lateinunterricht – Didaktische Überlegungen und empirische Befunde*. In: MAGNUS FRISCH (Hg.), *Alte Sprachen – neuer Unterricht*. Speyer 2015, 153-184.

4 GERHARD ROTH, *Bildung braucht Persönlichkeit – Wie Lernen gelingt*. Stuttgart, 2. A. 2015, 251f..

**Wolfgang Schibel: Sperrige Methoden
als retardierende Momente des Lateinunterrichts****Seiten 140 bis 165**

Kann also auf eine der Originallektüre vorgelagerte Wortschatzarbeit verzichtet werden? Zweifellos, wenn stattdessen der jeweiligen Altersstufe gemäße Originaltexte gelesen, interpretiert und in Intervallen, wie von der Gedächtnisforschung empfohlen, wiederholt werden. Bei Latein als Literaturfach bietet sich dafür die szenische Lesung oder die dramatische Darstellung geeigneter Texte vor der Klasse an. Gelegentlich sollte auch vor Publikum (Eltern, Mitschülern und anderen Lateinfreunden) rezitiert werden, wobei jedem lateinischen Satz oder Absatz zur inhaltlichen Orientierung eine gute deutsche Übertragung vorausgeschickt werden kann. (Diese Kombination findet sich in Lukrez-Rezitationen auf *YouTube*.)

2. Was beinhaltet ein Lernwortschatz? Der lateinische Pflicht- oder Lernwortschatz ist im Bildungsplan 2016 für alle drei Lateinkurse des achtjährigen Gymnasiums bis Klasse 10 auf 800, bis zum Abitur auf 1400 Vokabeln bemessen. Die neusprachlichen Bildungsstandards desselben Bildungsplans hingegen verzichten auf Zahlenangaben. Peter Kuhlmann (2015, wie Anm. 3, S. 167) weist auf einen (von Anna Störmer und Matthias Korn an verschiedenen Schulen erhobenen) starken Schwund des gelernten Vokabulars noch im Lauf des Lateinkurses selbst hin; er registriert auch (S. 168) die in Lateinlehrplänen und Bildungsstandards seit Jahrzehnten sichtbare Schrumpfung des Vokabelsolls. (Ob die in verschiedenen Publikationen, wie auch dem Bildungsplan 2016, genannten Vokabelzahlen antike Namen sowie transparente Ableitungen von bereits angeführten Vokabeln einschließen, muss hier offen bleiben.) Am Beispiel des ‚Bamberger Wortschatzes‘⁵ berichtet Kuhlmann, dass ein für einen bestimmten Lektürekurs definierter Lernwortschatz von 1250 Lexemen lediglich 83% der Textwörter der anvisierten Auswahl von Originaltexten der Schulautoren repräsentierte. Somit war auch den durch Vokabellernen gut vorbereiteten Schüler(inne)n jedes sechste Textwort unbekannt – ein von Lesefertigkeit weit entferntes Resultat! Nun ist der Griff zum Wörterbuch auf der Stufe der Originallektüre meist erlaubt, doch lenkt er ab und kann Suchende, die unter Zeitdruck stehen, leicht

5 CLEMENT UTZ, *Adeo-Norm mit Lernhilfen. Das lateinische Basis-Vokabular*. Bamberg, 2008 (1. A. 2001).

**Wolfgang Schibel: Sperrige Methoden
als retardierende Momente des Lateinunterrichts****Seiten 140 bis 165**

verwirren. – Bei einer fesselnden Lektüre, die mehrmals repetiert wird, werden die neuen Wörter (mitsamt ihren jeweiligen Flexionsformen und der durch Valenz oder Kollokation gegebenen Verbindung) leichter ins Langzeitgedächtnis aufgenommen als durch separates Vokabellernen. Wird der Kontext fokussiert, interessiert ja nicht der ganze Bedeutungsumfang des Wortes, wie er im Wörterbuch verzeichnet ist – für häufig gebrauchte Verben werden dort leicht ein bis zwei Dutzend Bedeutungen angeführt! Vielmehr geht es bei der Lektüre nur um die jeweils vorliegende syntaktische Einbettung und semantische Vernetzung des Wortes. Ist die Vokabelkenntnis somit in schlanker Form in die Aneignung der Texte integriert, wird der Wortschatz weder zum öden Memorierpensum noch zur Notenklipe. Das hängt freilich auch vom Interesse der Schüler(innen) am Text und somit von dessen pädagogischer Vermittlung ab. – Die Bedeutungen lateinischer Vokabeln werden im Unterricht und im schriftlichen Test zumeist an Übersetzungsäquivalenten festgemacht. Bei Gegenständen, die heute so beschaffen sind wie vor 2000 Jahren, z. B. Erscheinungen der physischen Natur, ist das akzeptabel. Anders verhält es sich bei kulturell geformten und im Lauf der Jahrhunderte abgewandelten menschlichen Schöpfungen materieller und ideeller Art, also bei Artefakten, Handlungs- und Verhaltensweisen, Vorstellungen (Ideen) und Symbolen. Zur letztgenannten Gruppe gehört jede Sprache mit der spezifischen Vernetzung und (oft nach Sprachvarietäten differenzierten) Tönung des einzelnen Lexems. Die historische Sprache Latein hat einen längst fixierten, von heute aus gesehen rückwärts gewandten Wortschatz, der ohne die Anschauung des historischen Hintergrundes semantisch verschwommen bleibt. Hier deutsche Vokabeln zu substituieren, kann in die Irre führen. Daraus folgt, dass der Wortschatz am besten im Zuge einer Lektüre anzueignen ist, die sehen und begreifen will, was hinter dem Originaltext steht, und deshalb der isolierten Vokabelgleichung das kontextuelle Textgedächtnis vorzieht.

3. Die Einführung der Wörter: Eine Basis zum Aufbau lateinischer Wortkenntnis kann die Beschreibung römischen Alltagslebens und römischer Geschichte(n) in deutscher (!) Sprache sein, sofern hierbei auch die lateinischen Benennungen römischer Objekte und Sachverhalte prä-

**Wolfgang Schibel: Sperrige Methoden
als retardierende Momente des Lateinunterrichts**

Seiten 140 bis 165

sentiert werden. Die gängigen Lehrwerke vermitteln diese historischen Begriffe (*plebs, patronus, dignitas*, etc.) eher in didaktisch angelegter Lehrbuchprosa („Kunstlatein“), die in abgestufter Dosierung lateinisches Sprachwissen vermitteln und die Schüler(innen) im selben Zuge in die Welt der Römer einführen soll. ‚Weltwissen‘ wird jedoch leichter mittels einer vertrauten Sprache erworben; das gilt zunächst auch für historisches Wissen. Die lateinische Präsentation römischen Lebens in den Grenzen eines noch dürftigen Wortschatzes (s. o.) ist kaum geeignet, das Interesse an römischer Lebensart und Vorstellungswelt zu befriedigen. Es empfiehlt sich daher, zuerst ein Bild der römischen Gesellschaft in deutscher Sprache zu zeichnen, das sich nicht auf eine oberflächliche Beschreibung beschränkt, sondern Einblick in die Dynamik gewährt, aus der sich die ‚große‘ Geschichte wie auch die ‚kleinen‘ Geschichten speisen. In dieses Bild sind ergänzend lateinische Benennungen einzufügen, die wo immer möglich durch Abbildungen illustriert werden.

– Noch wirkungsvoller können Filme sein, die zeigen, wie sich die Römer in ihrer Welt bewegten.⁶ ‚Das Römer-Experiment‘, eine Reihe kurzer Filme im Planet Schule, dem Schulfernsehen von SWR und WDR, thematisiert überwiegend die materielle Kultur der römischen Provinzen West- und Süddeutschlands. Hier kommen archäologische Funde und die Expertise von Museen und Universitätsinstituten, die das Fach *Archäologie der römischen Provinzen* pflegen, zur Geltung. Als Zielgruppe sind die Lateinklassen der Spracherwerbsphase anvisiert, denen der Einblick in konkrete Lebensbedingungen und Handlungsabläufe der römischen Gesellschaft eine willkommene Abwechslung bietet. Für einen ‚Antikeunterricht‘, der die gesellschaftliche Kultur der Antike und insbesondere ihre Literatur als traditionsbildendes Medium fokussiert, wären Geschichtsfilme und Literaturverfilmungen noch ergiebiger. Die erhaltenen griechischen und lateinischen Epen und Dramen, Reden und Briefe, Geschichtswerke und Biographien, Dialoge und Traktate, nicht zuletzt auch die Lyrik, bieten eine Fülle von Zeugnissen des sozialen Lebens, der individuellen Bildung und Lebensgestaltung sowie wirkender Tradi-

6 Von historisch unseriösen Monumentalfilmen wie *Quo vadis?* (1951) und *Ben Hur* (1959) ist hier abzusehen. Eine lateinische Synchronfassung des Films „Die römische Familie“ hat JÜRGEN LEONHARDT 1990 für das Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (FWU), Grünwald, erarbeitet.

**Wolfgang Schibel: Sperrige Methoden
als retardierende Momente des Lateinunterrichts**

Seiten 140 bis 165

tionen. Da Schauspieler, die Latein (ggf. auch Altgriechisch) richtig und natürlich sprechen und agieren können, kaum zu finden sind, dürfte die Filmproduktion zunächst mit Übersetzungen ausgewählter Quellentexte arbeiten, die dann von Rezitator(inn)en lateinisch (ggf. auch griechisch) synchronisiert werden. Es sollten also Originaltexte geboten werden, kein ‚Kunstlatein‘, das sich in die engen Grenzen schulischer Lateinkompetenz zwängt und hierbei allzu oft deutsche Satzmuster reproduziert.⁷ Angesichts des hohen Anspruchs und des nötigen Umfangs filmischer Repräsentation antiker Literatur und Geschichte wäre eine transnationale Kooperation angemessen. Konzeption, Produktion und Bereitstellung sollten aus öffentlichen und/oder Stiftungsmitteln finanziert werden, so dass der Zugang zu den Filmen allen Interessierten offen steht. – In der Rezeption solcher Filme könnte sich die uns allen angeborene Begabung zum Sprachenlernen unter nahezu natürlichen Bedingungen entfalten. Die Lerner wären hier mitfühlende Zuschauer fremden Lebens. Durch wiederholtes Anschauen der Filme in deutscher Sprache – zu Hause oder mit anderen in einem Schulraum – würde ihnen die Handlung bald vertraut, und sie würden neugierig auf die alte Sprache, in deren Gewand das Geschehen authentischer erscheint. In diesem Setting würde ihnen Latein leichter eingehen, so dass sie sich wohl auch zu nachahmendem Sprechen anregen ließen. So würde sich einmal mehr erweisen: „*Language use is really a form of joint action.*“⁸ – G. Roth betont den Nutzen der in unseren Schulen seit langem vernachlässigten Nachahmung:

„Imitation oder Lernen durch Zuschauen wurde lange Zeit als primitive Lernform im Sinne des Nachäffens angesehen und dem Einsichtslernen gegenübergestellt. Heute wird Imitation als eine höhere Form des Lernens angesehen. (Byrne 1995; Roth 2010). Das Auftreten neuer Verhaltensweisen oder neuer Kombinationen vorhandener Verhaltensweisen ist ein wichtiges Merkmal von Imitation.“⁹

Auch die schulische Erfahrung (z. B. in Theatergruppen) bestätigt, dass Nachahmen eine wirksame Form des Spracherwerbs ist. – Wenn

7 Der sprachlich anspruchslose Sprachlernfilm ‚Armilla‘ (Bamberg: C.C. Buchner) kann daher nicht als Vorbild dienen.

8 CLARK, H. H., *Using language*. Cambridge, 1996, 3; in G. RICKHEIT et al., *Kognitive Linguistik*. UTB, 2010, 12.

9 G. ROTH (wie Anm. 4), 111.

**Wolfgang Schibel: Sperrige Methoden
als retardierende Momente des Lateinunterrichts****Seiten 140 bis 165**

audiovisuelle Medien heute für die Rezeption lateinischer Literatur noch keine größere Rolle spielen, sollte dies für die Fachgemeinde ein Ansporn sein, geeignete Angebote zu entwickeln. Dass Filme und Rezitationen von verlässlicher Qualität (lateinische Originaltexte in rekonstruierter Aussprache; einführende und verbindende Texte auf Deutsch) in großem Umfang benötigt werden, scheint noch nicht allgemein akzeptiert zu sein (vgl. *Der Altsprachliche Unterricht* 3/2016 mit dem Thema des Heftes *Digitale Medien*). Wären Anschauungsmaterialien, Rezitationen und szenische Darstellungen zentral zum Abruf bereitgestellt, könnten die Lehrkräfte vor Ort Zeit und Kraft für einen schülerorientierten Unterricht gewinnen; die Schüler(innen) und sonstige Interessierte könnten das Gewünschte jederzeit sehen und hören.

4. Weitere Quellen des lateinischen Wortschatzes: Die deutsche Sprache enthält so viele Fremd- und Lehnwörter lateinischer Herkunft, dass die Schüler(innen) hier mehr lateinische Lexeme kennen lernen können, als der ausgedünnte Pflichtwortschatz ihres Lateinkurses anführt (s. o. Abs. 2). Entsprechendes gilt für die englische und die französische Sprache, um nur die geläufigsten Schulfremdsprachen zu nennen. Der baden-württembergische Bildungsplan 2016 für Deutsch schließt, ohne Latein eigens zu erwähnen, die Fremd- und Lehnwörter in seinen methodischen Umgang mit dem Wortschatz ein. Hier werden teils dieselben, teils ähnliche Kompetenzen definiert wie im Bildungsplan für Latein. Da der Lateinunterricht mit weniger Stunden auskommen muss als der Deutschunterricht, sollte man diesem in der Wortschatzkunde – wie übrigens auch in der (strukturell und terminologisch verwandten) Satzlehre (s. u.) – den Vortritt lassen und sich im Zuge lateinischer Originallektüre auf den Ausbau der bereits im Deutschunterricht erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen konzentrieren. Mögen auch die Lehn- und Fremdwörter lateinischer Herkunft in semantischer Hinsicht nicht selten von ihrem Ursprungswort abweichen (wie z. B. unser ‚Intellekt‘ von ‚*intellectus*‘ mit verschobener Valenz), so können sie doch aufs Ganze gesehen die Aneignung lateinischer Lexik spürbar erleichtern. Hilfreich dürfte der Vortritt des Deutschunterrichts auch in den Bereichen Phrasologie (gemeineuropäische Tradition der Metaphern, Sprichwörter und

**Wolfgang Schibel: Sperrige Methoden
als retardierende Momente des Lateinunterrichts**

Seiten 140 bis 165

Fabeln), Stilistik, Rhetorik und Poetik sein. – Der Fachwortschatz der Wissenschaften wächst mit dem Fortgang der Forschung weiter an, wobei griechische und lateinische Lexeme in Fülle verwendet werden. Es ist eine reizvolle Konstellation, dass uns die alten Sprachen nicht nur von den alten Kulturen unseres Kontinents, sondern auch von aktuellen Entwicklungen der globalen Forschung erzählen können. Statt sich in der Pflege kleiner Vokabelfelder zu erschöpfen, sollte der altsprachliche Unterricht heute den findigen und verständigen Umgang mit unserem sich unaufhörlich weitenden sprachlichen Gesichtsfeld fördern.

5. Satzlehre – Die überschätzte Terminologie: Der Lateinunterricht verweilt in der Regel lange bei grammatischen Formen und Funktionen, die deutschsprachigen Lernern auch im Zuge inhaltlich orientierter Textlektüre leicht zu vermitteln wären. Die deutsche Sprache weist ja ähnliche Strukturen synthetischer Flexion auf wie die lateinische, und unsere Grammatik kennt dieselben syntaktischen und morphologischen Kategorien (z. B. Redeteil, Satzglied, Gliedsatz, Modus, Tempus, Genus verbi, Genus nominis, etc.). Von griechischen Philologen der hellenistischen Zeit geschaffen, wurde die grammatische Terminologie im buchstäblichen Sinn ins Lateinische umgesetzt und später ebenso ins Deutsche transponiert – z. B. gr. *ptô:sis* > lat. *cāsus* > dt. Fall.¹⁰ Manchmal sind die ‚Begriffe‘ dieser Metasprache nichts anderes als opake Benennungen formaler Sprachelemente, über deren Funktion sie wenig aussagen. Der Terminus *Fall* z. B. rührt von der Auffassung griechischer Grammatiker her, dass die Grundform des Nomens jeweils im Nominativ Singular hervortrete, in den übrigen Deklinationsformen aber abgewandelt sei, was sie als *klîsis* (*dēclînātiō*, *Beugung*) oder *ptô:sis* bezeichneten. Später wurde der Nominativ selbst als *ptô:sis orthé:*, lat. *cāsus rēctus* etikettiert – eine paradoxe Bezeichnung, die ins System integriert wurde und auch noch den (wörtlich genommen redundanten) Terminus *ptô:sis plagía* (etwa: abweichender Fall) gleich *cāsus oblīquus* nach sich zog.¹¹

10 Die hier verwendete Transkription des Altgriechischen wurde 2006 für die in der lateinischen Online-Bibliothek CAMENA enthaltenen *Graeca* entwickelt und in deren Abteilung ITALI verwendet; s. dort *Our working procedures*.

11 Vgl. SCHWYZER/DEBRUNNER, Griechische Grammatik, Bd. 2. München 3. A. 1966, 53.

**Wolfgang Schibel: Sperrige Methoden
als retardierende Momente des Lateinunterrichts**

Seiten 140 bis 165

– Genau besehen entziehen sich die *Fälle* und ihre Binnengliederung einer klaren begrifflichen Abgrenzung. Widersprüchlich scheinen Benennungen wie z. B. *ablativus sociativus* und *ablativus instrumentalis*, da hier Trennung und Verknüpfung vereint sind; rätselhaft ist auch die Fallbezeichnung *Akkusativ* (hier liegt ein frühes Missverständnis zu Grunde, das den griechischen Terminus *aitiatiké*: auf die Bedeutung ‚Anklage‘ des Substantivs *aitía* statt auf ‚Ursache‘ bezog).¹² Die großen Handbücher der griechischen und lateinischen Grammatik (Schwyzer-Debrunner; Leumann-Hofmann-Szantyr), die auch den Wandel der grammatischen Formen und Funktionen in der Frühzeit der alten Sprachen rekapitulieren, präsentieren ein verwirrendes Panorama der lebendigen Vielfalt sprachlicher Entwicklung, die noch in der kodifizierten Schulgrammatik, die doch Ordnung schaffen soll, durchschlägt. Die von der Didaktik hoch geschätzte Metasprache vermeidet leider nicht immer äquivalente Ausdrücke, wie z. B. *Redeteil* (gr. *mére: lógou*, lat. *partēs orātiōnis*, was in der Rhetorik anderes bezeichnet als in der Grammatik), sowie schwankende Etikettierung, z. B. wenn *Wortklasse* und *Redeteil* synonym gebraucht werden.

6. Formenlehre – Die Bevorzugung deklarativen Sprachwissens:

Die Sprachlehrforschung schätzt zunehmend die *Spontan- oder Hypothesengrammatik* der Lernenden, die sich durch Vergleichen und Erraten beim Lesen oder Hören bildet (wie teilweise auch die Wortkenntnis; vgl. die *Mehrsprachigkeitsdidaktik* der Gruppe *EuroComDidact* um den Romanisten F.-J. Meißner). Die den Wort- und Satzstrukturen inhärenten formalen Regeln können sich Schüler, wie die psycholinguistische Forschung zum Spracherwerb festgestellt hat,¹³ auch ohne Belehrung zu eigen machen. Der Bildungsplan 2016 für Latein freilich zelebriert das systemorientierte deklarative Sprachwissen, so z. B. in L 2, Abschnitt 3.1.3 *Formenlehre* Kl. 6-8:

„Die Schülerinnen und Schüler erwerben einen Überblick über die Flexion von Wörtern und begreifen [erst jetzt?] Deklination und Konjugation als grund-

12 Vgl. SCHWYZER/DEBRUNNER, *Griechische Grammatik*, Bd. 2. München. 3. A. 1966, 54.

13 Vgl. G. ROTH (2015) (wie Anm. 4), 105. S. z. B. a. W. BLEYHL: *Selbstorganisation oder die List der Natur, im Menschen das implizite sprachliche Wissen zu etablieren*. In: L. BREDELLA (Hg.), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum 1995, 211-224.

**Wolfgang Schibel: Sperrige Methoden
als retardierende Momente des Lateinunterrichts**

Seiten 140 bis 165

legende Konstituenten sprachlicher Äußerungen. Sie beschreiben [wozu?] Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Morphologie der lateinischen, der deutschen und anderer Sprachen. Zunehmend selbstständig erarbeiten [?] sie Formen an Lehrbuchtexten, formulieren [?] Regeln der Formenbildung und ordnen neue Formen in das Gesamtsystem [!] ein.“ [Klammeranmerkungen von W. S.]

Werden Schüler(innen) hier zu Linguisten? – Wer sich so in die Bildung der Flexionsendungen vertieft, setzt wohl voraus, es handele sich dabei um ein klar strukturiertes, transparentes System. Schon Friedrich Stolz (1850-1915) belehrte seine von der Idee der ‚formalen Bildung‘ eingenommenen Zeitgenossen eines anderen:

„...., noch gibt das Verwandtschaftsverhältnis der beiden classischen Sprachen irgendein Recht an die Hand, dieselben zu einer engeren Einheit zu verbinden. Vielmehr gehen sie in manchen Punkten, so ganz besonders in der Gestaltung der Verbalflexion, in der allerentschiedensten Weise auseinander. Während das Griechische, das in dieser Hinsicht die entschiedenste Verwandtschaft mit dem Altindischen bekundet, noch in ziemlich umfassender Weise den ursprünglichen [rekonstruierten indoeuropäischen, W. S.] Zustand widerspiegelt, hat das Lateinische sich so weit von demselben entfernt, dass das Ursprüngliche oft kaum mehr zu erkennen ist und die ganze lateinische Verbalflexion nur ein großes Trümmerfeld genannt werden kann.“¹⁴

Das Versprechen der Lateinwerbung, dass gerade in dieser Sprache Ordnung und Transparenz herrsche, wird, wie wir sahen, auch in anderen Bereichen der Grammatik nicht eingelöst.

7. Gymnasiale Auslese: Das humanistische Gymnasium des 19. Jahrhunderts war in seinem Alltag weniger von Wilhelm von Humboldts Konzept einer selbsttätigen allgemeinen Bildung geprägt als von anspruchsvollen Prüfungen vielfältigen Buchwissens – so auch in Preußen (Abiturreglement von 1788, Abituredikte von 1812 und 1834). Damit erhöhte der Staat die Anforderungen, denen künftige Studenten, gleich welcher sozialen Herkunft, genügen mussten. Die gymnasialen Lernziele waren hauptsächlich mit Blick auf den höheren Staats- und Kirchendienst definiert. Da Juristen, Theologen und Philologen (diese zu meist als Gymnasiallehrer), ja selbst noch die Mediziner überwiegend

14 FRIEDRICH STOLZ, *Lateinische Sprache* – Artikel in: *Allgemeine Encyclopädie der Wissenschaften und Künste* (ERSCH-GRUBER), Sect. 2, Th. 42 (ersch. 1888), 188.

**Wolfgang Schibel: Sperrige Methoden
als retardierende Momente des Lateinunterrichts**

Seiten 140 bis 165

mit alten autoritativen Texten umgingen, konnte das aus heutiger Sicht kaum nachvollziehbare pädagogische Übergewicht der alten Sprachen (mitsamt Geschichte und Kultur der Antike) damals vielen als angemessen erscheinen. Hinzu trat, dass im staatlichen Umbruch der Epoche die Orientierung an der seit J. J. Winckelmann (1717-1768) verklärten Antike dazu beitragen konnte, bestehende regionale, ständische und konfessionelle Spannungen zu mildern. Dieses Bildungskonzept verlangte den Schülern freilich anstrengende Arbeit ab: Anhand von schwer zu entschlüsselnden Texten und (abgebildeten und/oder beschriebenen) Funden sollten sie antikes Leben und Denken rekonstruieren und dabei die Kräfte der Phantasie und des Verstandes schulen, wie F. A. Wolf in seiner von Goethe und W. von Humboldt angeregten Programmschrift *Darstellung der Alterthums-Wissenschaft* (Berlin 1807) erklärte. Thomas Nipperdey hat sein Porträt der höheren Schulbildung des Zeitraums 1800-1866 so resümiert: „Kurz, das Gymnasium und [...] das Abitur waren eine Barriere, aber auch eine Schleuse des sozialen Aufstiegs.“¹⁵ Es lohnte sich also, die gymnasialen Hürden und Härten zu überwinden.

8. Vielfältige Übungsformen – Irritation als didaktischer Stimulus? Der heutige Lateinunterricht scheint vom Erbe des neuhumanistischen Gymnasiums weniger in stofflicher Hinsicht (vgl. die reduzierte Originallektüre und Antikekenntnis!) geprägt zu sein als im methodischen Anspruch früher Lateinschulung mit mühsamem Vokabellernen, beständiger grammatischer Vergewisserung und einer Vielzahl künstlicher Übungen. Diese in der Fremdsprachendidaktik sonst überlebten Phänomene zeugen heute noch vom Ehrgeiz des neuhumanistischen Gymnasiums. Hierzu ein Beispiel, das auf dem Landesbildungsserver Baden-Württemberg als Niveauekonkretisierung der Bildungsstandards von 2004 präsentiert wird:

„Bandwurmtext [...] Gymnasium, Klasse 6, Latein. [...] Die Schülerinnen und Schüler spalten den Text auf und schreiben ihn so auf, dass man ihn lesen und verstehen kann. Sie schreiben die Prädikate mit ihren Subjekten ohne Attribute heraus. Sie übersetzen den Text: INFOROROMANOMAGNAMULTITUDOHOMINUMORATOREMQUIDEANTIQUISTEMPORIBUSETDEMORIBUSMA-

15 THOMAS NIPPERDEY, *Deutsche Geschichte 1800-1866*. München 1983, hier Ausg. 2013, 460.

**Wolfgang Schibel: Sperrige Methoden
als retardierende Momente des Lateinunterrichts**

Seiten 140 bis 165

IORUMORATIONEMHABUERATLAUDABATMULTIROMANIDIXERUNTILLAVERB-
AMEMORIATENERIDEBEREETIAMALIIQUIADERANTPUTAVERUNTILLUMSUM-
MALAUDEDIGNUMESSE.“

Nun ist der Umgang mit der ungegliederten *scriptio continua* der Römer an sich kein Lernpensum für Schüler – schon gar nicht im 1. oder 2. Lateinjahr! Sofern dieser Text nicht bereits anhand des üblichen Schriftbilds gründlich durchgenommen wurde, müssen die Lernenden ihn mit scharfem Blick auf jede Flexionsendung und notfalls auf die Tabellen der Grammatik vom Anfang oder auch vom Ende her Schritt für Schritt aufdröseln. Was gewinnen sie wohl mit der langwierigen Übung? Sie würden m. E. mehr profitieren, wenn sie einen originalen, weniger steiflinearen Text deklamierten und mehrmals repetierten. Die unangenehme Situation, vor einer gestaltlosen Kette von Buchstaben zu stutzen, bliebe ihnen erspart. – Man kann in diesem Kontext auch an das Erschließen von Sätzen durch *Konstruieren* denken oder an die neuere methodische Anregung, einem noch unverstandenen Text mit dem Instrumentarium der Textlinguistik beizukommen – etwa durch das Aufspüren *semantischer Isotopie*.¹⁶ Kurzum: Unsere Lateindidaktik erliegt öfters der Versuchung, das Lernen zu erschweren, was ihrem Renommee bei Eltern und Personalchefs freilich keinen Abbruch tut.¹⁷

9. Textverstehen ohne Vorwissen? Während Behrendt und Korn,¹⁸ wie heute noch üblich, die Texterschließung als *Dekodierung* und das Übersetzen als *Rekodierung* bezeichnen, verwirft die *Kognitive Linguistik* von G. Rickheit et al. die Sender-Empfänger-Metapher der Kommunikation:

„Die semantisch orientierten Theorien – vor allem der Psycholinguistik – sehen die menschliche Sprachfähigkeit wesentlich durch das weit über die Sprache hinausreichende Wissen über Sachverhalte in der Welt bestimmt. Sowohl bei der Sprachproduktion als auch beim Sprachverstehen spielen das Weltwissen der Interaktionspartner und die Umweltfaktoren eine wich-

16 S. z. B. KUHLMANN et alii, *Lateinische Literaturdidaktik*. Bamberg 2010; 136f..

17 Vgl. FRIEDRICH MAIER, *Warum Latein? Zehn gute Gründe*. Stuttgart 2008; 13-17.

18 ANJA BEHRENDT und MATTHIAS KORN, *Schülerzahlen im Fach Latein und Perspektiven der Fachdidaktik*. in: Forum Classicum 3/2016, 156f.

**Wolfgang Schibel: Sperrige Methoden
als retardierende Momente des Lateinunterrichts**

Seiten 140 bis 165

tige Rolle. Auch die Modalität der Interaktion darf bei der Untersuchung des Sprachgebrauchs nicht außer Acht gelassen werden.“¹⁹

Und weiter:

„Eine derartige rigide Zuordnung von einem sprachlichen Zeichen zu seiner Bedeutung ist in der sprachlichen Kommunikation nicht gegeben, da die Bedeutung einzelner sprachlicher Zeichen oder ganzer Sequenzen von Situation zu Situation variieren kann. Die alltägliche Kommunikation besteht aus einer Vielzahl von Aushandlungsprozessen auf verschiedenen sprachlichen Ebenen, deren Ziel es ist, die von den Kommunikationspartnern gemeinten Bedeutungszuschreibungen herauszufinden oder gemeinsam festzulegen.“²⁰

Es genügt also nicht, ein wörtliches Verständnis zu erreichen, das sich lediglich aus den gerade fokussierten Textdaten speist. Man wird den alten Texten nicht gerecht, wenn man ihnen eine der Kommunikation enthobene Aussagenkraft zuschreibt. Vielmehr muss man sich auch hier die Autoren und Adressaten, deren Umwelt sowie den Kontext des vorliegenden Textabschnitts so weit möglich vor Augen stellen und sich als später Empfänger der Anrede aus der Ferne öffnen. Am besten wird hierfür im Unterricht eine zweisprachige, für Schüler und Literaturliebhaber verständlich kommentierte Textausgabe zu Grunde. Sie gewährt mit Einführung, Inhaltsangabe und deutscher Version eine umfassende *Vorentlastung*, die historische und sprachliche Kenntnislücken kompensiert und die Originallektüre genießbar macht, ja diese in der Wiederholung zum Genuss werden lässt. – Petrarca hat, indem er mit den von ihm verehrten, manchmal auch getadelten *auctores* wie mit Zeitgenossen Zwiesprache pflegte,²¹ der Nachwelt das Modell eines kommunikativen Humanismus hinterlassen. Historische Distanz und empathisches Berührtsein müssen einander nicht ausschließen – man denke nur an die Aufführung griechischer Tragödien heute. Eine emotionale, teilnehmende Lektüre ist erwünscht, so auch die Reaktion moralischer Entrüstung über manche antike Verhältnisse und Verhaltensweisen.²² Schon Jean LeClerc (*Johannes Clericus*, 1657-1736, Editor der 1703 in Leiden erschienenen

19 RICKHEIT et alii 2010 (wie Anm. 10), 11f.

20 RICKHEIT et alii 2010 (wie Anm. 10), 19.

21 FRANCESCO PETRARCA in den letzten dreizehn Briefen seiner *Familiarium rerum libri = Epistolae familiares*.

22 Vgl. KUHLMANN et al., *Lateinische Literaturdidaktik* (wie Anm. 16), 28.

**Wolfgang Schibel: Sperrige Methoden
als retardierende Momente des Lateinunterrichts**

Seiten 140 bis 165

zehnbändigen Folioausgabe *Desiderii Erasmi Roterodami Opera omnia*) hat die allzu engen Grenzen griechisch-römischer Humanität (vor dem Hintergrund der christlichen Sittenlehre) aufgezeigt – nicht ohne an die Glaubensverfolgungen innerhalb der Christenheit zu erinnern.²³

10. Zweierlei Übersetzen: Seit der Mitte des 18. Jahrhunderts sind von den wichtigeren altsprachlichen Texten hervorragende Versionen in einem für uns noch gut verständlichen Deutsch erschienen. Diese sind heute in großen Bibliotheken und online verfügbar, so dass kaum jemand außerhalb altsprachlicher Ausbildungsgänge klassische griechische und römische Texte selbstständig erschließen und ins Deutsche übertragen muss. Schüler, die sich einen Abschnitt der Originallektüre auf eigene Faust erarbeiten, ohne ihn zuvor in einer guten deutschen Version gelesen und im Kontext interpretiert zu haben, erkennen wohl beim anschließenden Vergleich ihrer Übersetzung mit einer treffenden Wiedergabe und Interpretation, wie weit sie hinter einem adäquaten Verständnis zurückgeblieben sind. So erweist sich das übliche schulische Übersetzen als unzureichend vorbereitete Begegnung von Lerner und Autor. Ein derartiger Umgang mit Originaltexten dürfte kaum Befriedigung verschaffen.²⁴ – Das Übersetzen lateinischer Texte ins Deutsche gilt immer noch als zentrales Pensum des Lateinunterrichts.²⁵ Am Anfang steht ein unsicher tastendes Übersetzen der Lernenden, die damit zeigen, wie sie den vorliegenden Satz in morphosyntaktischer Hinsicht auffassen und seine Vokabeln deuten. Diese Rückmeldung an die Lehrkraft findet als Test, als Hausaufgabe oder im Zuge gemeinsamer Texterschließung im Unterricht statt. Wird aber im Hinblick auf den bilingualen Vergleich der Ausdrucksformen ein höherer Bildungswert des Übersetzens beansprucht, so ist ein anderer Vorgang gemeint, nämlich der Versuch, einen in formaler und sachlicher Hinsicht genau verstandenen lateinischen

23 LECLERC, JEAN, *Ars critica*, ed. quarta, Amsterdam 1712, vol. 1, p. 193: Cap. VI. *Regula V. Significationes vocum earumdem [sic] nunc ampliores esse, nunc arctiores [sic]*.

24 Doch sagte mir kürzlich ein Chemiker (Abi 1958): „Manchmal nehme ich mir eine Periode von Cicero vor, um sie zu analysieren und zu übersetzen. Habe ich es dann nach langem Kampf geschafft, bin ich erschöpft, aber glücklich.“

25 S. z. B. P. KUHLMANN, *Fachdidaktik Latein kompakt*. Göttingen 2009, 94-119.

**Wolfgang Schibel: Sperrige Methoden
als retardierende Momente des Lateinunterrichts****Seiten 140 bis 165**

Originaltext so gut wie eben möglich ins Deutsche zu übertragen. Ohne qualifizierte Vorbereitung können Schüler(innen) die Bedingung genaueren Verstehens freilich nie erfüllen; denn dies verlangt, den Satz oder Absatz im größeren Zusammenhang des Textes (oder Oeuvres) sowie auf dem Hintergrund der beim Autor vorauszusetzenden Vertrautheit mit früherer griechischer und römischer Literatur wie auch mit zeitgenössischem Weltwissen nachvollziehen zu können. Schüler(innen) bedürfen dazu einer Vorentlastung, können aber auch dann die semantischen Konnotationen, intertextuellen Anspielungen und stilistischen Valeurs eines dichten Originaltextes schwerlich erkennen. Sie müssten zuvor eine Gesamtcharakteristik des Autors, eine Übersetzung, die den Kontext des Lektüreabschnitts erschließt, und einen Kommentar zum Text gelesen sowie die weniger geläufigen Wörter und Formulierungen in einem großen Wörterbuch oder einer Textdatenbank verifiziert haben, um die mitgeführten Bedeutungen zu erfassen.

11. Text und Vorstellung: Einen literarischen Originaltext angemessen ins Deutsche zu übertragen, ist also eine Aufgabe, die, wie BEHRENDT und KORN (s. o. Anm. 18) konstatieren, Lernende überfordert. Man wird vielleicht einwenden, dass sich der Versuch, mag das Ergebnis auch nicht befriedigen, dennoch lohne. Die Erfahrung des hohen Anspruchs übersetzerischer Qualität lässt sich aber mit größerem Gewinn auf höherem Niveau machen, indem man gedruckte Versionen miteinander und mit dem Originaltext vergleicht. (Für das Übersetzen von Lehrbuchprosa gelten die genannten Kautelen freilich nicht.) – Sofern sich die Originallektüre im Lateinunterricht nicht mit der Anwendung und Überprüfung des erworbenen Sprachwissens sowie der terminologischen Kennzeichnung der literarischen Technik (*ars*) des Autors begnügt, sondern als literarische Erfahrung, die mit ihren Inhalten (*res*) und Haltungen (*habitus*) die persönliche Bildung bereichert, ausgekostet werden soll, dann gilt es, die lateinischen Texte – durch eine vorliegende Übersetzung, eine Erklärung und Interpretation unterstützt – verständlich zu lesen und dies so oft zu wiederholen, bis Wort und Vorstellung sich aufs Engste miteinander verbinden. So wird ein lateinisches Text- und Sprachgedächtnis aufgebaut, das mehr als nur sprachliche Bauteile und Strukturen, nämlich

**Wolfgang Schibel: Sperrige Methoden
als retardierende Momente des Lateinunterrichts**

Seiten 140 bis 165

bildliche und begriffliche Vorstellungen – *mentale Modelle (frames)* und *Handlungssequenzen (scripts)* – enthält und damit künftiger Lektüre zur Verfügung steht. Die *kognitive Narratologie* spricht von der Fähigkeit, textuelle Daten in Repräsentationen von Objekten und Handlungen, also in Vorstellungen zu übersetzen.²⁶ Bei der Begegnung mit gleichen oder ähnlichen Formulierungen stellt sich dann ein ‚intuitives‘ Textverstehen ein. P. KUHLMANN traut ein solches spontanes Textverstehen (ohne langwieriges Konstruieren) nur den Lehrkräften zu, weil nur sie über das notwendige grammatikalische und lexikalische Wissen sicher verfügen.²⁷ Doch kann die gespeicherte Lektüreerfahrung dem inneren Auge Wort und Gehalt schneller präsentieren, da sie weder die explizite Verknüpfung der Sprachdaten noch die lexikalische Transposition ins Deutsche benötigt. Ein solches ganzheitliches Vorgehen auf der Basis des Textgedächtnisses weckt die *Selbstwirksamkeitserwartung*²⁸ der Lernenden, während eine methodische Vertiefung in die Morphosyntax, das Wortschatzwissen und die Übersetzungsroutine die Originallektüre erschwert, da sie die spontane Textexploration verdrängt und eher den Sprachformen als dem Textsinn nachspürt. So kann die verordnete Methodik zum Stolperweg werden.

12. Das Herübersetzen als Deutsch-Übung: Wir übersetzen nicht unmittelbar von einer Sprache in die andere – es sei denn als geübte Simultandolmetscher(innen) in einem begrenzten Fach- und Sprachbereich. Gelesene oder gehörte lateinische Syntagmen evozieren in erfahrenen Lateinlesern semantische Konzepte, die sich miteinander vernetzen. Von dieser komplexen semantischen Repräsentation geht dann die zielsprachliche Formulierung aus. Insofern verläuft der Prozess des Übersetzens ähnlich wie die alltägliche, von komplexen semantischen Vorstellungen geleitete Sprachproduktion. Das Übersetzen in die Mutter- bzw. Schulsprache ist somit nicht als Technik sprachlicher Substitution auf der Basis einzelner Wörter oder phraseologischer Einheiten mittels

26 S. z. B.: *Erzählungen im Öffentlichen: Über die Wirkung narrativer Diskurse*. Hrsg. M. ARNOLD et al., Wiesbaden 2012, 67. S. a. DIETRICH BUSSE, *Frame-Semantik. Ein Compendium*. Berlin 2012.

27 KUHLMANN, (wie Anm. 25), 98f.

28 Nach ALBERT BANDURA; etwa: Selbstvertrauen und Leistungsbereitschaft.

**Wolfgang Schibel: Sperrige Methoden
als retardierende Momente des Lateinunterrichts**

Seiten 140 bis 165

fixierter bilingualer Gleichungen anzusehen. (Für das Übersetzen ins Lateinische jedoch konnten im anspruchsvolleren Lateinbetrieb des 19. und 20. Jahrhunderts solche Gleichungen, zu finden im ‚Nägelsbach‘ und im ‚Menge‘, Lösungen anbieten.) – Vom Übersetzen lateinischer Texte ins Deutsche heißt es im o. g. Bildungsplan 2016 (L 2, 1.2 *Kompetenzen: Reflektierende Sprachbetrachtung*):

„Ihre Sprachkompetenz wird gefördert, indem sie ihr Textverständnis durch eine Übersetzung ins Deutsche dokumentieren – ein Spezifikum des Lateinunterrichts. Dies stärkt insbesondere ihre Ausdrucksfähigkeit in der deutschen Sprache.“

Der letztere Anspruch dürfte Kenner von Schülerübersetzungen verwundern. Die meisten Lateinlernenden – ihr mittleres Alter in den Lateinkursen des G 8 beträgt nicht ganz 14 Jahre – verfügen noch nicht über den Wortschatz der deutschen Bildungssprache und kennen oft nur wenige Beispiele der für das Übersetzen antiker Literatur stilistisch maßgeblichen deutschen Literatur der letzten 250 Jahre. Außerdem erfassen sie nur selten einen Satz oder Absatz lateinischer Literatur so vollständig und genau, dass sie wissen, wonach sie in ihrem deutschen Sprachrepertoire suchen müssen. Dass der Ausbau der deutschen Sprache zur Literatur- und Gelehrtensprache jahrhundertlang vom lateinischen Vorbild geprägt und gefördert wurde, ist allgemein anerkannt.²⁹ Dass aber diese Abhängigkeit heute, gut 200 Jahre nach der klassischen Literaturepoche Deutschlands, noch weiter gepflegt werden müsse, leuchtet nicht ein. Falls überhaupt eine Fremdsprache zum Ausbau der deutschen Sprache bemüht werden soll, dürfte heute vor allem das Englische in Frage kommen. Dieser Prozess ist freilich schon ohne schulische Anleitung im Gang.

13. Spracherwerb durch spontane Sprachverarbeitung: Der altsprachliche Spracherwerb kann, wie aufgezeigt, in die Originallektüre integriert werden. Eine lange Lehrwerksphase wird somit entbehrlich. Anstelle abgelösten Sprachwissens werden nun prozedurale Sprachfertigkeiten des Leseverstehens aufgebaut und durch sinngemäßen Textvortrag internalisiert. Die mit einer vertieften Textkenntnis in das Lang-

²⁹ Vgl. UTZ MAAS, *Was ist deutsch?* München, 2. A. 2014, passim.

**Wolfgang Schibel: Sperrige Methoden
als retardierende Momente des Lateinunterrichts**

Seiten 140 bis 165

zeitgedächtnis aufgenommenen lexikalischen und grammatischen Daten und Strukturen werden später bei Bedarf unwillkürlich abgerufen – ein Vorgang, der im Prozess des Lesens parallel zur Schrifterkennung abläuft:

„Der Aufwand, der [scil. im Gehirn, W.S.] beim laufenden Verstehen von Sprache in kürzester Zeit und mit hoher Präzision getrieben wird, ist außerordentlich. Man schätzt, dass im Broca-Areal [einem Zentrum der Sprachverarbeitung, W. S.] rund 120 unterschiedliche syntaktische Regeln und das ganze grammatische Wissen gespeichert sind, die darüber wachen, ob das Gehörte syntaktisch-grammatisch richtig ist.“³⁰

Das Gehirn kann das Lateinlernen von der expliziten Grammatikarbeit dispensieren! Es sorgt auch für die Aufnahme von Fakten:

„[...] folgt ganz praktisch, dass man ein zu vermittelndes Wissen soweit möglich in detailreiche Episoden verpacken – also anschauliche Geschichten erfinden – muss, die dann schnell und gut bei den Zuhörern in deren episodischem Gedächtnis hängen bleiben. Variiert man das Ganze mehrfach, dann destilliert sich ganz von selbst das Faktenwissen heraus. ‚Nacktes‘ Faktenwissen ohne Anschaulichkeit (Namen, Jahreszahlen, mathematische Formeln) hingegen ist viel schwerer im Gedächtnis zu verankern.“³¹

Hier hätte Roth auch Vokabeln, Formenlehre und Syntax nennen können. – So erklärt uns die neurophysiologisch fundierte Psychologie des Gedächtnisses, warum ein primär formal orientierter Spracherwerb, dem der emotionale Ansporn, die wiederholte Ausführung der Sprechhandlungen bzw. des Textvortrags und eine vielfältige Vernetzung der Textinhalte fehlen, nicht geeignet ist, das Sprachwissen in das Langzeitgedächtnis einzubringen und Fertigkeiten wie Hör- und Leseverstehen aufzubauen.

14. Reflektierende Sprachbetrachtung im Deutschunterricht:

Wie der baden-württembergische Bildungsplan 2016 zeigt, spielt im Unterricht der neueren Fremdsprachen die metasprachliche Erfassung grammatischer Strukturen allenfalls eine Nebenrolle (vgl. z. B. in den Bildungsstandards für Französisch Kl. 11/12: „Die Grammatik hat für die Realisierung kommunikativer Teilkompetenzen dienende Funktion.“), während sie im Deutschunterricht konsequent gepflegt wird. Un-

30 G. ROTH (wie Anm. 4), 250.

31 G. ROTH (wie Anm. 4), 105.

**Wolfgang Schibel: Sperrige Methoden
als retardierende Momente des Lateinunterrichts**

Seiten 140 bis 165

sere schon immer von der Lateingrammatik geprägte deutsche Schulgrammatik kann den Schüler(inne)n auch lateinische Sprachstrukturen, wenn ihnen diese später begegnen, unschwer erschließen. Außerdem fällt den Lernenden bei der vertrauten Mutter- oder Schulsprache das Hin- und Herspringen zwischen einer inhaltsbezogenen prozeduralen Sprachperspektive und einem formbezogenen metasprachlich-deklarativen Sprachwissen leichter als bei einer noch fremden alten Sprache. Man sollte daher den Aufbau eines deklarativen Grammatikverständnisses ruhig dem Deutschunterricht überlassen und dem Lateinunterricht, der heute vor allem von der Fremdheit seiner historischen Inhalte herausgefordert ist, das ihm traditionell aufgebürdete Systematisieren und Theoretisieren der Sprache erlassen. Vergleiche hierzu das Plaidoyer des Latinisten Christian Lehmann und des Germanisten Hartmut Frentz für das Fach Deutsch als Ort der Reflexion über Sprache: *Der gymnasiale Lernbereich ‚Reflexion über Sprache‘ und das Hochschulzugangsniveau für sprachliche Fähigkeiten*.³²

15. Reflektierende Sprachbetrachtung – Etymologische Spurensuche:

Im o. g. Bildungsplan 2016 für Latein folgt auf das bereits zitierte Lob des lateinisch-deutschen Übersetzens die Aussage: „Die intensive Sprachbetrachtung führt zu einem differenzierten Umgang mit der deutschen Sprache und ermöglicht den bewussten Vergleich mit anderen Sprachen.“ Hier tut sich eine Tür zu häufigen Exkursen in die Geschichte und Typologie der Schulsprachen auf. Die Originallektüre sollte jedoch durch solche Betrachtungen – etwa zur Etymologie und Wortgeschichte, zur Vergleichenden Grammatik und Sprachtypologie oder zu den in einer Sprache zu entdeckenden Weltansichten (im Sinne W. v. Humboldts) – nicht merklich geschmälert werden. Es mag genügen, jene Reflexionen nur ausnahmsweise und im Bewusstsein ihrer Komplexität bzw. Problematik anzustellen. Das sei hier durch drei Beispiele illustriert. – Das *Dictionnaire étymologique de la langue latine – Histoire des mots* von A. ERNOUT und A. MEILLET (4. A. 1959) führt unter dem Lemma *pānis* die

32 ASSIDUE Arbeitspapiere des Seminars für Sprachwissenschaft der Universität Erfurt, Nr. 3. Oktober 2002 (www.christianlehmann.eu/publ/ASSidUE03.pdf) (abgerufen am 27.08.2017).

**Wolfgang Schibel: Sperrige Methoden
als retardierende Momente des Lateinunterrichts**

Seiten 140 bis 165

Wörter *compānia* und *compāniō* an, die in der merowingischen *Lex Salica* von 511 belegt sind und in den romanischen Sprachen die lateinischen Wörter *contubernium* und *contubernālis* verdrängt haben. *Compānia* und *compāniō* seien dem gotischen Wort *gahlaiba* (*ga* = ‚mit‘ und *hlaiba* = ‚Brot‘ [vgl. *Laib*]) nachgebildet, also *calques linguistiques*. Als Quelle dieser Information nennt der ERNOUT/MEILLET W. MEYER-LÜBKE: *Romanisches etymologisches Wörterbuch*, 3. A. 1935. Das *Dictionnaire étymologique de la langue française* von O. BLOCH und W. v. WARTBURG (4. A. 1964) erläutert ferner, dass germanische Soldaten des zerfallenden Römischen Reichs das Wort *gahlaiba* nach Nordfrankreich gebracht haben. Man mag sich hierbei das gemeinsame Vespers (die ‚Brotzeit‘) von Kameraden vorstellen. Im *Oxford Dictionary of English Etymology* (von C. T. Onions, 1966) wird das englische Wort *companion* von altfranz. *compaignon*, das aus lat. ‚*com*‘ und ‚*pānis*‘ zusammengesetzt sei, abgeleitet, ohne dass die gotische Vorlage erwähnt wird. In verkürzter Form findet diese Etymologie auch Eingang in für Schüler bestimmte Publikationen wie D. Urmes: *Take it easy* (Marix Verl. 2005) und K.-W. WEEBER: *Latin reloaded* (WBG 2011). So weit, so gut? – Den *Kompagnon* wie auch den *Kumpan* leitet das deutsche etymologische Wörterbuch von F. Kluge und E. Seebold (23. A. 1999) von altfranz. *compain* ab, das von mlat. *compania* f. ‚Gemeinschaft‘ herrühre; dieses gehöre zu lat. *compāgināre* (‚sich vereinigen, sich zusammenschließen‘) von lat. *compāgēs* f. (‚Verbindung‘); es folgt der Hinweis: „Die übliche Anknüpfung an l. *panis* ‚Brot‘ ist weniger wahrscheinlich.“ Soweit der Kluge/Seebold, dem die Ableitung von *cum* und *panis* wohl als Volks- oder Schuletymologie gilt. Was werden Schüler(innen) von einem solchen Exkurs halten? Wie ist ihnen der Dissens der renommierten Etymologen zu erklären?

16. Reflektierende Sprachbetrachtung – Sprachtypologische Erkundungen: Der Bildungsplan 2016 verspricht (L 2, S. 5):

„Ihr Bewusstsein für die Konstituenten und die Struktur einer Sprache wird vertieft, indem sie Ausdrucksmittel des Lateinischen mit denen des Deutschen und ihnen bekannter Fremdsprachen vergleichen. Dadurch erhalten sie einen Einblick in die Funktionsweise verschiedener Sprachen.“

**Wolfgang Schibel: Sperrige Methoden
als retardierende Momente des Lateinunterrichts**

Seiten 140 bis 165

Betreten wir also das Feld der vergleichenden Grammatik: Die Wortart *Artikel* gibt es in der lateinischen Sprache nicht. Wie wäre darüber zu ‚reflektieren‘? Die indogermanische Ursprache war artikellos. Als erste ihrer Tochttersprachen hat das Altgriechische, das dem flektierenden synthetischen Sprachtyp (nach A. W. Schlegel, 1818) zugerechnet wird, den bestimmten Artikel kreiert.³³ Dieser ist an sich ein analytisches Bauelement, das sich vom Demonstrativpronomen herleitet. Erst in der Spätantike tritt hier ein unbestimmter Artikel auf, indem das indefinite *tis* (lat. *aliquis, quidam*) durch das Zahlwort *heís* (dt. *eins*) verdrängt wird. In den germanischen Sprachen erscheint der Artikel noch später; nach Anfängen im Althochdeutschen setzt er sich im Mittel- und Neuhochdeutschen allmählich durch. An einigen Sprachen der Balkanregion, die aus verschiedenen Sprachfamilien stammen, lässt sich eine durch Sprachkontakt bedingte allmähliche Verbreitung des Artikels beobachten. – Die „klassische“ Typologie des 19. Jahrhunderts (nach Friedrich Schlegel 1808 und A. W. Schlegel 1818) geht von dem Verhältnis von grammatischen und Wurzelementen aus, aus dem sich, wie man meinte, die jeweilige Struktur der betreffenden Sprache herleite. Im 20. Jahrhundert hat sich jedoch die Einsicht durchgesetzt, dass eine Sprache nicht einheitlich klassifiziert werden kann, da einzelne typologische Muster frei kombinierbar sind. In der heutigen Typologie stehen übrigens nicht mehr morphologische, sondern syntaktische Kriterien im Vordergrund (vgl. den Ansatz der Wortstellungstypologie von Joseph Greenberg, 1963). – Beenden wir den Ausflug in die Sprachtypologie mit einem Blick in den Weltatlas des Sprachbaus.³⁴ Die Webseite <http://wals.info/feature> führt u. a. die Phänomene *definite articles* (37A) und *indefinite articles* (38A) an. Insgesamt sind hier 620 Sprachen erfasst. In 216 von diesen Sprachen gibt es einen bestimmten Artikel, der sich vom Demonstrativpronomen unterscheidet; in 69 weiteren Sprachen dient das Demonstrativum als bestimmter Artikel; in 92 Sprachen fungiert ein Affix als bestimmter Artikel. Darüber hinaus gibt es 45 Sprachen, die nur den unbestimmten

33 Näheres s. SCHWYZER/DEBRUNNER (wie Anm. 11), 19-27.

34 DRYER, MATTHEW S. & HASPELMATH, MARTIN (eds.), *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig 2013: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology (abgerufen am 27.08.2017)

**Wolfgang Schibel: Sperrige Methoden
als retardierende Momente des Lateinunterrichts****Seiten 140 bis 165**

Artikel aufweisen, und 198 weitere Sprachen, die gar keinen Artikel kennen. Lesenswert, aber für Schüler(innen) schwerlich geeignet, sind die Wikipedia-Einträge ‚Artikel‘ und ‚Determinativ (Wortart)‘ (die Artikel gehören zur größeren Wortklasse der Determinativa). So führt auch dieser Exkurs auf unübersichtliches Terrain, das die Reflexionskraft von Schülern überfordert. – Zwei methodische Bemerkungen sind nachzutragen: 1. Wenn wir ‚Reflektieren‘ als gründliches Nachdenken verstehen, dann ist der didaktische Gebrauch des Begriffs ‚Sprachreflexion‘ im Sinne von ‚Sprachbeschreibung‘ oder ‚Sprachvergleich‘ oder ‚grammatisch-metasprachliche Analyse‘ unpassend. Denn hierbei wird etwas (zunächst) nur konstatiert und benannt, nicht aber reflektiert. 2. Über translinguale sprachtypologische Unterschiede wird beim Sprachverstehen und bei der Sprachproduktion, wie mir scheint, nicht nachgedacht, denn hier verbleibt man im Raum derjenigen Sprache, die man gerade hört oder liest oder schreibt oder spricht. Dies gilt auch beim Übersetzen, wo man von Schritt zu Schritt (etwa von Satzglied zu Satzglied) jedesmal in die Ausgangssprache oder Zielsprache wechselt. Grammatisch vorgegebene Strukturen zu hinterfragen, bliebe nicht nur fruchtlos; es würde eine inhaltsorientierte Sprachverarbeitung empfindlich stören. Mit der Forderung reflektierender Sprachbetrachtung schießt der Lateinunterricht über sein Ziel der Vermittlung einer bestimmten Sprache (mitsamt ihrer Literatur und Kultur) hinaus in den Bereich der allgemeinen Linguistik, deren aktuellen Arbeitsweisen man dabei allerdings selten folgt. Vielmehr ist man hier bemüht, das Erbe der neuhumanistischen Gründer-epoche (ca. 1800-1820) zu wahren, in der Gelehrte wie Chr. G. Heyne und Fr. A. Wolf, W. und A. von Humboldt, A. W. und F. Schlegel der Philologie bzw. Altertumswissenschaft, der Anthropologie und allgemeinen Sprachwissenschaft, der Kunst- und Literaturwissenschaft maßgebliche Impulse gaben. So gelang es damals, in der fundamentalen Krise der ‚Sattelzeit‘ (R. Koselleck), den traditionellen Rang der alten Sprachen mit neuen Methoden, Entdeckungen und Zielsetzungen aufrecht zu erhalten. Jene ruhmreiche, spezifisch deutsche Konstellation scheint noch immer legitimierend zu wirken.

**Wolfgang Schibel: Sperrige Methoden
als retardierende Momente des Lateinunterrichts**

Seiten 140 bis 165

17. Reflektierende Sprachbetrachtung – Vom ‚Geist‘ der Sprachen: Dass es alles andere als einfach ist, über Sprache zu reflektieren, lehrt auch unser drittes Beispiel: 1959 erschien in der Reihe *rowohlt's deutsche enzyklopädie* Mario Wandruszka's Buch *Der Geist der französischen Sprache*. Der Tübinger Romanist grenzte sein Unternehmen deutlich von dem Versuch eines prominenten Vorgängers ab:

(Karl) „Vossler's kühner Versuch ‚*Frankreichs Kultur im Spiegel seiner Sprachentwicklung*‘ (1913) [...] hat in der Fachwelt einen Sturm ausgelöst. Viele seiner Deutungen sind bezweifelt worden, manche der von ihm hergestellten unmittelbaren Verbindungen zwischen einer sprachlichen Erscheinung und dem Geist einer Kulturrepoche [...] haben sich als sprühende Kurzschlüsse erwiesen.“

So entschied sich Wandruszka für einen anderen Weg:

„Den besten Zugang zu einer kultur- und nationalpsychologischen Deutung scheint der Wortschatz zu bieten. [...] Und da scheinen es nun vor allem die eigentümlichen Prägungen einer Sprache im Bereich der geistigen und sittlichen Werte zu sein, die als Schlüsselwörter dienen können, um das Wesen einer Zeit und eines Volkes zu erschließen.“³⁵

So stellt Wandruszka die gesellschaftlichen Wertbegriffe des *Grand Siècle* (1589-1715) samt ihrem Fortwirken dar. Dabei vergisst er nicht zu betonen, dass hier nur die französische Hochsprache in den Blick kommt: „Aus der Sprache der Elite [scil. des Ancien Régime, W.S.] machte die Revolution die Sprache der Nation.“ – So kann auch eine Reflexion über Geist und Wert der lateinischen Sprache heute nicht mehr so pauschal urteilen wie jene des hoch verdienten Rektors der Leipziger *Thomana* F. A. Eckstein im Jahr 1880:

„Das formale Princip betrachtet den lateinischen Unterricht als eine Gymnastik des Geistes, als eine praktische Logik für das Knabenalter, als das geeignetste Mittel zur Schärfung des Denkens. Das Latein ist aus scharfem Verstande geboren und von seinen Anfängen an grammatisch gebildet, daher die Einfachheit, Klarheit, Bestimmtheit und Folgerichtigkeit.“³⁶

Wie wären diese Annahmen denn zu validieren? Plausibler könnte man wohl sagen: Aus der Sprache der lateinischen Bauern (vgl. Jules Ma-

35 MARIO WANDRUSZKA, *Der Geist der französischen Sprache*. Hamburg, 1959, 134f.

36 F. A. ECKSTEIN, *Lateinischer Unterricht. Geschichte und Methode*. 2. Auflage, Gotha: Besser, 1880, 559.

**Wolfgang Schibel: Sperrige Methoden
als retardierende Momente des Lateinunterrichts**

Seiten 140 bis 165

rouzeau: *Le latin langue de paysans*. 1925) formte eine griechisch gebildete Elite die Sprache von Forum und klassischer Literatur, die dann zur Sprache der abendländischen Schule, der Kirche und der Wissenschaft wurde und so den Rang der *latinitas* als Gütesiegel klaren Denkens begründete (vgl. F. WAQUET: *Le latin ou l'empire d'un signe, XVIe – XXe siècle*. Paris, 1998). – Hat in ECKSTEINS Worten nicht vielmehr der deutsche Geist des 19. Jahrhunderts seine auf Sprachform und Logik ausgerichtete Methodik des Lateinunterrichts auf die Sprache der Römer selbst projiziert und dabei deren ‚Natur‘ zu treffen gemeint? – An die allzuoft politisch aufgeladene Darstellung römischer „Wertbegriffe“, wie sie in Deutschland in der Epoche der beiden Weltkriege *en vogue* war, sollte die Lateindidaktik heute nicht mehr anknüpfen. Siehe dazu: *Römische Wertbegriffe: Wissenschaftsgeschichtliche Anmerkungen aus althistorischer Sicht* von STEFAN REBENICH:³⁷

„Fazit: ‚Römische Wertbegriffe?‘ Der Exkurs in die Vergangenheit der altertumswissenschaftlichen Wertbegriffsforschung zeigt, daß der Begriff selbst wenn nicht obsolet, so doch höchst problematisch ist. Er wurde benutzt, um die zeitlosen römischen ‚Tugenden‘ der Pflichterfüllung und Treue, der Standhaftigkeit und Verlässlichkeit, der Autorität und der Würde zu feiern. Und er läuft heute Gefahr, angesichts der aktuellen Diskussionen um ‚europäische‘ oder ‚westliche‘ Werte, die es im Kampf gegen den islamistischen Terrorismus zu verteidigen gelte, wieder politisiert und ideologisiert zu werden.“³⁸

18. Metakognition und Optimierung des eigenen Lernprozesses:

Der o. g. Bildungsplan 2016 für Latein setzt, wie hier nur angedeutet werden konnte, auf einen großen Strauß von Methoden der Sprachanalyse und Sprachbetrachtung, der Texterschließung und des Übersetzens (s. Bildungsplan L 2, S. 10: Abs. 2.4 Methodenkompetenz). Folglich verbringen die Schüler(innen) gut die Hälfte ihrer Lernzeit in einer Werkstatt der lateinischen Sprache, wo Wörter mit ihren Morphen und Sätze mit ihren Gliedern mehr oder minder mikroskopisch analysiert, paradigmatisch systematisiert, terminologisch etikettiert und syntaktisch strukturiert werden, bevor man sich dem Textinhalt selbst zuwendet. Dass

37 In: A. HALTENHOFF, A. HEIL, F.-H. MUTSCHLER (Hrsg.), *Römische Werte als Gegenstand der Altertumswissenschaft*. Leipzig 2005, 23-46; hier: S. 45.

38 Online verfügbar: http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/propylaeumdok/66/1/Rebenich_Wertbegriffe_2005.pdf (abgerufen am 27.08.2017)

**Wolfgang Schibel: Sperrige Methoden
als retardierende Momente des Lateinunterrichts****Seiten 140 bis 165**

die Fülle methodisch aufgereihter Sprachelemente, morphosyntaktischer Regeln und sprachdidaktischer bzw. linguistischer Termini Lernende belastet und manchmal verwirrt, wird in dem o. g. Absatz des Bildungsplans 2016 so pariert:

„Die Schülerinnen und Schüler erwerben im Lateinunterricht grundlegende Techniken für das Erlernen einer Fremdsprache und für das Verstehen von Zeugnissen einer fremden Kultur. Im Sinne der Metakognition reflektieren sie ihre eigenen Lern- und Arbeitsschritte und optimieren ihren persönlichen Lernprozess.“

Hier wird im ersten Satz eine Fremdsprachendidaktik postuliert, die für alte und neue Sprachen gleichermaßen gelten soll. Die neusprachlichen Bildungsstandards des Bildungsplans 2016 vertreten freilich das Gegenteil, nämlich die fundamentale Differenz von neusprachlichem und altsprachlichem Spracherwerb im Gymnasium heute. Eine nahe Verwandtschaft von altsprachlichem und neusprachlichem Unterricht bestand am ehesten im Gymnasium des 19. Jahrhunderts. Sie provozierte u. a. das Aufsehen erregende Pamphlet: *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*, das der Anglist Wilhelm Viëtor 1882 unter dem Pseudonym *Quousque tandem* publizierte. – Mit dem zweiten Satz des obigen Zitats wird die Verantwortung für den mühseligen methodischen Umgang mit der lateinischen Sprache anscheinend den Lernenden selbst auferlegt. Mögen sie damit auch eine Chance didaktischer Selbstbestimmung erhalten, so bleibt diese doch im engen Spektrum der ihnen vermittelten Methodik, die auf deklaratives Wissen über die lateinische Sprache (und andere europäische Sprachen) als System (!) abzielt, allzu begrenzt. Das gilt wohl für jeden Lateinunterricht an deutschen Schulen, der auf den Erwerb des Latinums ausgerichtet ist. Angesichts dieser Einseitigkeit sollte im Gymnasium komplementär ein breit angelegter Antikeunterricht mit altsprachlichem Parallelkurs erprobt werden.³⁹ Damit würde der alten Verpflichtung gegenüber dem antiken Erbe (mitsamt der unüberschaubaren Fülle seiner Rezeption bis zum heutigen Tag) ebenso entsprochen wie der Chance europäischer Selbstverständigung, die eine kritische Ideen- und Kulturgeschichte der Antike und ihrer Rezeption bieten kann. Ein solches Kursangebot käme eher als die der-

39 Mehr darüber in dem in Anm. 1 genannten Aufsatz.

**Wolfgang Schibel: Sperrige Methoden
als retardierende Momente des Lateinunterrichts****Seiten 140 bis 165**

zeitigen Lateinkurse den Interessen älterer Schüler, insbesondere künftiger Studierender kulturwissenschaftlicher Fächer, entgegen. Der heute von der Kultusministerkonferenz durch die Regelung des Latinums festgeschriebene, sprachenmethodisch überfrachtete Übersetzungsunterricht würde von Eltern und Schülern zweifellos auch künftig nachgefragt werden; denn die Idee einer durch Lateinlernen vermittelten formalen (Sprach-)Bildung ist in Deutschland seit gut 200 Jahren fest verwurzelt.

Dr. Wolfgang Schibel
Friedrichsfelder Str. 17, 69123 Heidelberg,
wolfgang.schibel@gmail.com