

VI. Lateinischer Sprachunterricht seit 1970: Neuordnungsversuche zwischen Linguistik, Modellsprache Latein und Sachkunde

VI. 1 Sprachunterricht im Zentrum der Kritik: „Die Krise des Lateinunterrichts ist auch, ja vielleicht vor allem eine Krise des einführenden Sprachunterrichts.“

Durch die Ende der sechziger Jahre in der Öffentlichkeit bekannt gemachten Reformbestrebungen der Curriculumtheorie wurde nicht nur das traditionelle dreigliedrige Schulwesen insgesamt, sondern auch der altsprachliche Unterricht als der wohl markanteste Vertreter höherer Schulbildung radikal in Frage gestellt. Dabei zeigte sich schnell und unmissverständlich, dass das weitere Fortbestehen der Fächer Latein und Griechisch nur durch eine produktive Auseinandersetzung mit der Curriculumtheorie würde gesichert werden können. Die dann geführte intensive Kontroverse beschränkte sich jedoch nicht auf die hinlänglich bekannte Apologie tradierter humanistischer Bildungswerte, sondern löste innerhalb der Fachvertreter aus Schule und Universität eine lebhaftere Programmdiskussion über Ziele, Inhalte und Methoden des altsprachlichen Unterrichts aus. Es ist bemerkenswert, dass man die Gründe für die offensichtlichen Schwierigkeiten des altsprachlichen Unterrichts nicht nur in einer kritischen Öffentlichkeit, sondern vor allem in einer nicht mehr zeitgemäßen und ineffektiven Theorie und Praxis des Unterrichts erblickte. Als sichtbarer Ausdruck grundlegenden Reformwillens wurden zu Beginn der siebziger Jahre wichtige Dokumente erarbeitet und der Öffentlichkeit vorgestellt: Hierzu zählen das neue Grundsatzprogramm des DEUTSCHEN ALTPHILOLOGENVERBANDES (DAV) und vor allem die sog. DAV-MATRIX, auf deren Basis die Fächer Latein und Griechisch als inhaltlich und gesellschaftlich bedeutsame, multivalent wirksame Fächer definiert wurden. Auf der Grundlage dieser richtungsweisenden programmatischen Neuvermessung des altsprachlichen Unterrichts entfaltete sich eine ausgesprochen reichhaltige didaktisch-methodische Diskussion über konkrete Maßnahmen zur Umgestaltung des Sprach- und Lektüreunterrichts.

Dabei kann es nicht verwundern, dass gerade dem elementaren Spracherwerb besondere Aufmerksamkeit geschenkt wurde: Bereits in den fünfziger und sechziger Jahren waren Probleme des Sprachunterrichts als Ausdruck einer tiefer gehenden Krise des gesamten altsprachlichen Unterrichts begriffen worden.

So war es hinlänglich bekannt, dass dem Anfangsunterricht in der Öffentlichkeit der Ruf eines nur wenig kindgerechten Pauk- und Exerzierunterrichts vorseilte, in dessen Mittelpunkt eine mechanisch-formalistische Stoffbeherrschung stand, während die bewusste gedankliche Durchdringung sprachlicher Phänomene hinter den zumeist wohlklingenden Bildungsansprüchen zurücktrat. Gleichzeitig blieben Ansätze, eine grundsätzliche Emanzipation des Sprachunterrichts zu erreichen, weitgehend erfolglos.¹ Vor dem Hintergrund der allgemeinen bildungspolitischen Bedrängnis des altsprachlichen Unterrichts in den siebziger Jahren gewann die Diskussion über die Gestaltung des Sprachunterrichts neue Intensität, wobei das Hauptaugenmerk wieder dem Lateinischen galt. Erneut, allerdings mit besonderer Schärfe, wurde in dieser Zeit die bisherige Unterrichtsgestalt als in Theorie und Praxis völlig unzureichend kritisiert und als ein Hauptverursacher der allgemeinen Krise ausgemacht: „Die Krise des Lateinunterrichts ist auch, ja vielleicht vor allem eine Krise des einführenden Sprachunterrichts.“² Halten wir uns die Fülle und die Intensität der didaktischen Literatur vor Augen, die allein in den bildungspolitisch bewegten siebziger Jahren zu Fragen des Sprachunterrichts publiziert wurde, wird man diesem Urteil HEILMANNs wohl zustimmen können.³

1 cf. Kapitel II. 2. 3, 53 f.

2 WILLIBALD HEILMANN (1972), 26.

3 Allein in der Zeitschrift *Altsprachlicher Unterricht* erschienen von 1970 bis 1980 zahlreiche Hefte, die sich schwerpunktmäßig oder teilweise mit Fragen des Sprachunterrichts beschäftigten. Hingewiesen sei auf folgende Hefte: 2/1970 „Grundfragen I“; 2/1971 „Sprache und Sprachlehre IV“; 1/1973 „Zum Problem von Grammatik und Sprachausbildung“; 2/1973 „Sprache und Sprachlehre V“; 5/1973 „Linguistik I“; 4/1974 „Linguistik II“; 5/1974 „Methodenfragen XIII“; 3/1976 „Besprechungen lateinischer Unterrichtswerke“; 5/1976 „Grammatik und Übersetzung“; 1/1977 „Methodenfragen XIV, Schwerpunkt: Anfangsunterricht“; 4/1978 „Besprechung lateinischer Unterrichtswerke II“. Zusätzlich sei auf bedeutende Einzelschriften hingewiesen, wie z.B. ROGIER EIKEBOOM (1970), HANS PETER DRÖGEMÜLLER (1972), HEINZ HAPP (1976a, 1977), ULRICH DÖNNGES / HEINZ HAPP (1977a) und natürlich auf FRIEDRICH MAIERS ungemein einflussreiches Buch „Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bd. I, Zur Theorie und Praxis des lateinischen Sprachunterrichts“ (1979c). Dem Griechischen wurde insgesamt weniger Aufmerksamkeit gewidmet; dennoch wurden einige wichtige Grundlagenartikel zur Neugestaltung des Sprachunterrichts veröffentlicht: THOMAS MEYER (1972), GÜNTHER ZUNTZ (1974), HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1978c), HERMANN KEULEN (1978, 1979b) und HERMANN REUTER (1979). Von besonderer Bedeutung ist dabei das von GLÜCKLICH entwickelte Konzept einer „Basisgrammatik“, die auf der Grundlage schon aus dem Lateinischen vorhandener Kenntnisse zu einer deutlichen Verknappung des Grammatikstoffes führen soll. Insgesamt kommt es zu einer weitgehenden Adaptierung der für den Lateinunterricht entwickelten Reformvorschläge.

Die konkreten Vorwürfe sind vielfältig und knüpfen an schon bekannte Argumentationen an: Trotz eines intensiven, drei- bis vierjährigen Sprachunterrichts sei „die überwiegende Zahl der Schüler dann doch nicht in der Lage ..., einen lateinischen Text selbständig zu übersetzen oder gar zu lesen.“ Aufgrund dieser mangelnden Lektürefähigkeit werden negative Folgen für die Motivation der Schüler beklagt, die insbesondere den Lateinunterricht und sein Bild in der Öffentlichkeit erheblich belasteten: „Damit beginnt jenes Frustrationserlebnis, das den Lateinunterricht ständig begleitet und in besonderer Weise diskreditiert. Immer deutlicher wird in einer dafür besonders empfindlichen Zeit klar: Das Ergebnis des Lateinunterrichts steht in keinem vertretbaren Verhältnis zu der aufgewandten Zeit und Mühe, immer mehr macht sich Unlust breit.“⁴ Andererseits wird ein bedeutendes Defizit an fachübergreifenden sprachreflektorischen Kenntnissen bemängelt, eine Schwäche, die als besonderer Hinweis auf den mangelnden Gegenwartsbezug des Sprachunterrichts bewertet wurde. So suche der Sprachunterricht „nicht die bildende Wirkung zu erreichen ..., die unter den heutigen Lebensumständen von ihm angestrebt werden müsse. Dabei steht das Thema Sprachreflexion im Vordergrund der Diskussion, weil hiermit etwas erfaßt wird, was im Umgang mit Sprache gewissen Erfordernissen der Gegenwart und den von ihnen formulierten Bildungszielen in besonderer Weise zu entsprechen vermag.“⁵

Als Gründe für diese Hauptmängel werden verschiedene, inhaltlich überzeugende Gesichtspunkte angeführt: So sei der lateinische Einführungslehrgang ein schwerfälliger mechanisierter Paukunterricht⁶ und bestehe aus einem „künstlichen Pensenlatein ..., welches das Gedächtnis der Schüler mit Vokabeln belastet, die nur der Herstellung von Übungssätzen dienen, deren Frequenz in den Texten jedoch nicht überprüft ist, und Regeln vorführt, die (wenn überhaupt) nur für die aktive Sprachbeherrschung sinnvoll sind“⁷. Immer wieder wird das wenig erfreuliche Bild eines Unterrichts gezeichnet, der aufgrund einer „übertrieben normativen Sprachauffassung“⁸ einseitig in engen Regeln erstarrt⁹ war und dem hoch gesteckten Anspruch, Sprachbewusstsein zu vermitteln, kaum gerecht werden konnte. Beredtes Beispiel hierfür ist die bis dahin in den Lehrbüchern weit verbreitete Einzelsatzmethode mit ihrer nor-

4 WILLIBALD HEILMANN (1971), 22.

5 WILLIBALD HEILMANN (1972), 26.

6 cf. z. B. SABINE PAPE / GISELA ZIFONUN (1971), 209; JOSEF A. MAYER (1972a), 13f.; WILLIBALD HEILMANN (1971), 22.

7 EBERHARD HERMES (1970), 17f.

8 WILLIBALD HEILMANN (1972), 29.

9 cf. z. B. WILLIBALD HEILMANN (1971), 25; (1972), 30; (1973b), 19.

mierten Kunstsprache, also „Subjekt zu Beginn des Satzes, Prädikat am Ende, dazwischen Ergänzungen“¹⁰. Zwar könnten Einzelsätze zur Vor- und Einführung morphologischer oder syntaktischer Phänomene herangezogen werden: „Sie erschweren aber deren Erkenntnis durch die Nötigung, sich stets in neue inhaltliche Zusammenhänge einzuarbeiten, oder aber ... durch das Absehen vom Inhalt.“¹¹ Die textgebundenen Funktionen sprachlicher Phänomene würden dabei nicht deutlich, da überdies grundlegende Fähigkeiten zur Texterschließung nicht geübt würden (z.B. Beachtung der Abfolge der Informationen und ihres Zusammenhangs).¹² Zudem wurde beklagt, dass der Mangel an funktionaler Sprachbetrachtung durch die in den Lehrbüchern vorherrschende Trennung von Formenlehre und Syntax gefördert werde.¹³ Das Fazit über die Folgen des Einzelsatzwesens ist ernüchternd: „Das ganze lief auf eine Summierung einer Fülle von Einzelphänomenen hinaus, ohne daß durchgängige Zusammenhänge und umfassende Einsichten in das Funktionieren der Sprache vermittelt wurden. Die Frage der Gestaltung eines Textes entsprechend der Absicht eines Schreibenden oder Redenden spielte kaum eine Rolle, ebenso wenig Verfahren zum Erfassen eines Textzusammenhangs im Fortschreiten von Satz zu Satz. Die Folge mußte sein, daß viele Schüler am Ende des einführenden Kurses nicht in der Lage waren, lateinische Texte mit Verständnis aufzunehmen.“¹⁴ Mit voller Berechtigung wurde zudem auf die schwerwiegenden motivatorischen Probleme hingewiesen, „wenn inhaltlich leere Sätze als Vehikel der Vermittlung des Sprachsystems bewußt hinzunehmen immer wieder gefordert wird“¹⁵.

Neben dieser Kritik an konkreten Formen des Unterrichts wurde auch mit Nachdruck das tradierte System lateinischer Schulgrammatiken bemängelt. In diesem Zusammenhang wurden nicht wenige Stimmen laut, die wie EBERHARD HERMES und HEINZ HAPP die lateinische Schulgrammatik als anachronistisch und sprachwissenschaftlich überholt einstufte und auch im Bereich des altsprachlichen Unterrichts endlich eine Orientierung an der modernen Linguistik forderten: Während sich die allgemeine Sprachwissenschaft seit dem 19. Jahrhundert der strukturalistischen Betrachtungsweise von Sprache zugewandt habe, herrsche in den lateinischen und griechischen Schulgrammatiken der

10 WILLIBALD HEILMANN (1973a), 63.

11 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1978a), 90f.

12 cf. HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1978a), 91.

13 cf. z.B. EBERHARD HERMES (1970), 19; WILLIBALD HEILMANN (1972), 30; (1973b), 18; (1973c), 111f.

14 WILLIBALD HEILMANN (1973c), 112.

15 WILHELM HÖHN (1979), 14.

historisch-diachronische Betrachtungsansatz (z. B. in der Formenlehre) oder eine Vermischung aus synchronischer und diachronischer Betrachtungsweise¹⁶ (bei der Satzbeschreibung) vor. „Aufschlüsse über das System“ Sprache seien auf diachronischer Basis kaum zu gewinnen. „Die ‚diachronischen‘ Vorgänge ... sind rein zufällig. Deshalb kann die historische Forschung nicht das sprachliche System zu ihrem Gegenstand haben.“¹⁷ Aufgrund der völlig veränderten Lehr- und Lernbedingungen wurde eine Modifikation der traditionellen Schulgrammatik gefordert, und zwar durch die sinnvolle Einbindung moderner Satz- und Textlinguistik, an die große Erwartungen geknüpft wurden: „Nur durch eine Annäherung an den heutigen Erkenntnisstand der wissenschaftlichen Sprachforschung können wir die Mittel zur Rationalisierung und Ökonomisierung unseres Lateinunterrichts erwerben und den Lernerwartungen unserer Schüler entsprechen.“¹⁸

VI. 2 Einführender Sprachunterricht als multivalentes Unterrichtsgeschehen: Neue Ziele und Methoden

FRIEDRICH MAIER hat 1979 auf der Basis einer Analyse der damals neu erarbeiteten Lehrpläne drei Gesichtspunkte als „Grundanliegen“ des lateinischen Sprachunterrichts in der Unter- und Mittelstufe benannt:

- „1. Den Schülern sollen Sprachkenntnisse / Sprachwissen vermittelt werden.
2. Die Fähigkeit der Schüler zu Sprach- und Textreflexion sowie zum Erschließen und Verstehen einfacher lateinischer Texte soll gefördert werden.
3. Die Schüler sollen auf dem Weg über die lateinische Sprache und durch die Lektüre lateinischer Texte einen Einblick in die Kultur der Antike und deren Fortwirken erhalten.“¹⁹

MAIER hat hier mit Sicherheit eine repräsentative Einschätzung der Richtziele des lateinischen Sprachunterrichts getroffen, die den damaligen Diskussionsstand nicht nur treffend zusammenfasst, sondern auch in der Folgezeit grund-

16 cf. HEINZ HAPP (1976b), 41, Anm. 12.

17 EBERHARD HERMES (1970), 21.

18 EBERHARD HERMES (1970), 22.

19 FRIEDRICH MAIER (1979c), 126.

legend wurde und auch bis zum Ende des Jahrhunderts nichts an Gültigkeit verloren hat. Selbst ausgesprochen differenzierte Zieldarstellungen lassen sich auf der Richtzielebene letztlich auf die von ihm genannten drei Bereiche *Sprachwissen – Sprach- und Textreflexion – Inhaltliche Begegnung mit der antiken Kultur* reduzieren.²⁰ MAIERS Einteilung stellt daher einen sinnvollen Rahmen dar, innerhalb dessen die im Untersuchungszeitraum von 1970 bis zum Ende des Jahrhunderts diskutierten Hauptansätze zur Neuordnung des lateinischen (und auch griechischen) Sprachunterrichts systematisch untersucht werden können. Dabei wird eine Vielzahl von Fragen zu klären sein:

- Welche Bedeutung kommt den drei Zielbereichen im Gesamtsystem des Sprachunterrichts zu? Bewegt sich der Sprachunterricht weiterhin zwischen den Polen Propädeutik und Autonomie, ist er Diener des späteren Lektüreunterrichts und/oder Bildungsgegenstand aus ganz eigenem Recht?
- Welche charakteristischen Ziele sollen in den einzelnen Bereichen erreicht werden? Worin bestehen Neuerungen gegenüber älteren Ansätzen?
- Welche Methoden sollen zur Verwirklichung dieser Ziele eingesetzt werden? Worin bestehen Neuerungen gegenüber älteren Verfahrensweisen?
- Wie ist im Rückblick die praktische Wirksamkeit der Neuansätze einzuschätzen?

VI. 2. 1 Richtzielbereich Sprachwissen:

Formaler Ballast oder unerlässliche Grundlage?

Dass die Kenntnis der lateinischen Sprache von fundamentaler Bedeutung ist, um die Ziele des Lateinunterrichts erreichen zu können, wurde innerhalb der fachdidaktischen Diskussionen um den Sprachunterricht und seine Gestaltung niemals ernsthaft in Zweifel gezogen. Wenn jedoch die didaktische Qualität und der quantitative Umfang der Sprachkenntnisse konkretisiert werden, sind deutliche Differenzen unübersehbar.

Grammatik als Dienerin im Textfach Latein

Zunächst kann es nicht verwundern, dass angesichts umfangreicher Kritik an der in den fünfziger und sechziger Jahren vorherrschenden Form des Sprach-

²⁰ cf. HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1978a), 84ff.

unterrichts eine grundsätzliche Neuvermessung des didaktischen Stellenwerts der lateinischen Sprachkenntnisse gefordert wurde. So soll das Hauptziel des Sprachunterrichts nicht mehr darin bestehen, auf der Basis der Lektüre unzähliger Einzelsätze und ‚künstlicher‘ Lesestücke ein grammatisches Regelsystem zu beherrschen, sondern gezielt die Fähigkeit zur Erschließung und Übersetzung lateinischer Texte zu vermitteln. Daher soll nach dem Willen der Vertreter dieses textorientierten Ansatzes, der im Laufe von 30 Jahren z.B. von WILLIBALD HEILMANN, HANS-JOACHIM GLÜCKLICH und RAINER NICKEL immer wieder mit Nachdruck vertreten wurde, bereits im Anfangsunterricht die Lektüre zusammenhängender, möglichst sogar originaler Texte den maßgeblichen Unterrichtsgegenstand bilden und Ausgangspunkt intensiver Sprach- bzw. Textreflexion werden, über die im nächsten Kapitel genauer zu sprechen sein wird.²¹ Im „Textfach“ Latein sollen die Schüler mittels ihrer Grammatikkenntnisse dazu befähigt werden, „lateinische Texte zu beschreiben, zu analysieren, zu übersetzen, ja sogar zu interpretieren“²². Obwohl man sich darüber im Klaren ist, dass man auch unter den Vorzeichen eines derartig veränderten und auf Textreflexion ausgerichteten Sprachunterrichts nicht auf solide Kenntnis grammatischer Regeln und der Formenlehre verzichten könne²³, soll dieses Wissen „einen anderen Stellenwert im Unterricht bekommen“²⁴. So kann man grundsätzlich davon ausgehen, dass Sprachkenntnisse in diesem textorientierten Unterricht zuallererst eine dienende Funktion haben. Ein verselbstständigtes grammatisches Formaltraining soll aus dem Unterricht fern gehalten werden, da hierdurch nicht hinreichend die Fähigkeiten entwickelt würden, Textzusammenhänge und Inhalte zu beachten.²⁵ Der Vorrang der Vermittlung von Grammatikkenntnissen wird vielmehr als bedenkliche Verengung²⁶ der Texte abgelehnt. Die Schüler sollen durch den Grammatikunterricht lediglich zu den Sprachstrukturen hingeführt werden: „Das Stilistische im weitesten Sinne, sprachliche Gestaltung, in der ein bestimmter Inhalt eine bestimmte Form findet, müssen ein zentraler Gegenstand des Sprachunterrichts sein.“²⁷ Daher sollte in der konkreten Unterrichtsstunde der Spracherwerb zunächst

21 cf. Kapitel VI. 2. 2, 251 ff.

22 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1987a), 87.

23 cf. WILLIBALD HEILMANN (1987), 67: „Sichere Grammatikkenntnisse stellen eine unentbehrliche Grundlage für das Verstehen von Sprache dar.“ Ebenso HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1979d), 225: „Trotz des Vorranges der Texterschließungsfähigkeiten muß der lernintensive Erwerb der Elementarkenntnisse gesichert werden.“

24 WILLIBALD HEILMANN (1971), 24.

25 cf. WILLIBALD HEILMANN (1971), 24 und (1987), 67.

26 cf. WILLIBALD HEILMANN (1987), 67.

27 WILLIBALD HEILMANN (1971), 24.

nicht im Vordergrund stehen, sondern nach der Texterarbeitung späteren Übungsphasen vorbehalten bleiben.²⁸ Da offensichtlich gerade dieses Anliegen in der Praxis nur schwer durchzuhalten war und auch auf breite Kritik²⁹ stieß, wurde dann doch eingeräumt, dass es im Sprachunterricht zu einer „zeitweiligen Dominanz“³⁰ des Grammatikerwerbs kommen könne, um der Gefahr einer Vernachlässigung eines grammatisch fundierten Sprachwissens vorzubeugen.

Insgesamt wird das Sprachwissen dem intendierten Textverstehen untergeordnet und muss konsequenterweise strikt an den Erfordernissen der Lektüre ausgerichtet, d. h. neu systematisiert und zugleich ökonomisiert werden. Letztlich geht es um die Vermittlung einer Elementarkompetenz zum Verstehen lateinischer Texte, die funktionsorientiert die Hauptstrukturen der Syntax und Grundkenntnisse in der Formenlehre vermitteln soll. Exemplarisch für diesen Ansatz sind die Bemühungen von HANS-JOACHIM GLÜCKLICH, der das in die Textarbeit einzubettende Grammatikpensum in fünf Gruppen aufteilt:³¹

1. Satzbezogen erklärbar Erscheinungen des einfachen Satzes: Satzkern, notwendige Ergänzungen und freie Angaben, die „zwar nicht zur grammatischen Korrektheit notwendig sind, aber oft besonders die Zielrichtung einer Äußerung bestimmen“³².
2. Textbezogen erklärbar Erscheinungen des Satzes: Tempus, Modus, Diathese, Personenkennzeichnung, Konnektoren.
3. Formenlehre – die formale Kennzeichnung der syntaktischen Erscheinungen der Gruppen 1 und 2: Wortarten, Nominalformen, Adverb, Verbalformen.
4. Typisch lateinische Zwischenformen zwischen Satzglied und Gliedsatz: Infinitive, AcI, PC, Abl. abs., nd-Formen.
5. Gliedsätze: Subjekt-Objekt-Sätze, Attributsätze, Adverbialsätze.

GLÜCKLICH vollzieht eine klare Abkehr von der üblichen grammatischen Systematik, die die lateinische Sprache in Formen- und Satzlehre unterteilt. Die Auswahl der Lerngegenstände nimmt GLÜCKLICH nicht auf der Basis einer empirischen Untersuchung der tatsächlich bei den Schulautoren auftretenden

28 cf. WILLIBALD HEILMANN (1987), 74.

29 cf. Kapitel VI. 2. 2, 261 f.

30 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1979d), 225.

31 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1983), 15 ff.

32 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1983), 15.

Sprachphänomene vor, sondern geht von anderen Prämissen aus: Er macht lernpsychologische und -ökonomische Gründe geltend, die sich aus dem Primat der Herübersetzung ergeben: GLÜCKLICH schließt nämlich diejenigen Elemente aus, „die nur bei aktiver Anwendung des Lateinischen von Belang sind, bei der Beobachtung von Texten aber entweder nicht benötigt werden oder gleichsam automatisch – unreflektiert – richtig angewendet werden“.³³ So innovativ diese Forderungen nach Stoffbeschränkung auf den ersten Blick wirken, so greifen sie doch im Kern Gedanken auf, die z.B. bereits in den dreißiger Jahren von MADER / BREYWISCH³⁴ geäußert worden waren, um die Inhalte des Sprachunterrichts stärker an den Erfordernissen der Lektüre bzw. der Herübersetzung auszurichten. GLÜCKLICHs Vorschläge für eine lateinische Basisgrammatik³⁵ scheinen durchaus plausibel, wenn es z.B. darum geht, die Genusregeln weniger differenziert zu lernen, „weil das adjektivische Attribut meistens nahe seinem Bezugswort steht und richtig mit ihm verbunden wird“³⁶. Ebenso sinnvoll scheint es, auf die Unterscheidungen des Genetivs Plural der konsonantischen und i-Deklination nicht explizit einzugehen, und die Behandlung der nd-Formen zu vereinfachen.³⁷ Skepsis erzeugen lernpsychologische Einschätzungen. Ist es wirklich so, dass die Formen von *ferre* von den Schülern „automatisch“ richtig erfasst werden können?³⁸ Insgesamt bietet GLÜCKLICH keine systematisch-empirische Prüfung des Grammatikbestandes. Eher seltene Formen wie die Supina oder die coniugatio periphrastica werden nämlich aus dem Lernstoff nicht ausgeschlossen. Überhaupt muss man feststellen, dass gerade von der Seite der textorientierten Didaktik keine verlässlichen empirischen Untersuchungen lateinischer Texte vorgelegt wurden, auf welche lektürerelevanten Sprachphänomene sich der Grammatikunterricht tatsächlich konzentrieren sollte.³⁹

Ein weiterer grundsätzlicher Beitrag zur Ökonomisierung des Grammatikunterrichts soll durch die Berücksichtigung textgrammatischer Elemente (auf deren Funktion noch später einzugehen sein wird) und eines satzbezogenen

33 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1987a), 87.

34 cf. ANDREAS FRITSCH (1984), 18ff.

35 Bereits 1978 hatte GLÜCKLICH (1978c) das Konzept für eine griechische Basisgrammatik entwickelt, bei der nicht mehr ein neues grammatisches System erlernt wird: „Grundprinzip soll die Vergewisserung über das Vorhandensein eines am Lateinischen geschulten grammatisch-systematischen Denkens und Ordnungsschemas und eine entsprechende Erweiterung oder Aufbrechung im Griechischen sein.“ (369)

36 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1987a), 87.

37 cf. HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1987a), 87f.

38 cf. HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1987a), 88.

39 cf. Kapitel VI. 2. 1, 246.

Grammatikmodells geleistet werden, nämlich durch die von LUCIEN TESNIÈRE⁴⁰ seit 1959 entwickelte Dependenz- bzw. Valenzgrammatik, „die hinter der linearen Erscheinungsform eines Satzes die syntaktische Abhängigkeit (Dependenz) der einzelnen Satzglieder vom finiten Verb zu erfassen versucht“⁴¹. Der Dependenzgrammatik werden verschiedene didaktische und methodische Vorteile zugeschrieben: Durch den Einsatz eines graphisch darstellbaren Satzmodells bestehe die Möglichkeit, alle Teile des lateinischen Satzes schrittweise zu erfassen, die Gesamtstruktur des lateinischen Satzes in graphisch übersichtlicher Form zu bestimmen und eine wirkungsvolle Hilfe für die inhaltliche Erschließung zu erhalten. „Der Schüler lernt verschiedene Satzmuster in Abhängigkeit von dem jeweils ‚regierenden‘ Verb und seinen Valenzen kennen ... er lernt, aus dem Angebot der ... Satzglieder die unabdingbaren auszuwählen und die nächstliegende Zuordnung zur Verbform vorzunehmen, damit sich nach und nach ein grammatisch vollständiger, inhaltlich sinnvoller Satz ergibt.“⁴² Insgesamt hat die Dependenzgrammatik in der didaktischen Literatur und auch bei der Lehrbuchentwicklung durchaus breite Aufmerksamkeit gefunden und vielfältige Einflüsse ausgeübt, wie man z.B. an der Entwicklung graphischer Satzmodelle für verschiedene Lehrwerke⁴³ oder an den Vorschlägen für eine textorientierte Wortschatzarbeit⁴⁴ erkennen kann. Dieser Befund kann nicht verwundern, da die Dependenzgrammatik durch ihre Ausrichtung auf das Prädikat dem traditionellen Verständnis der lateinischen Grammatik sehr nahe kommt, dass der Satz vom Verb regiert werde, und aus diesem Grund als ein für die lateinische Syntax angemessenes Erklärungsmedium aufgefasst wurde. Ob die verschiedenen Satzmodelle aufgrund ihrer z.T. nicht unerheblichen Komplexität die gewünschte Lernerleichterung tatsächlich erzielen konnten, darf jedoch bezweifelt werden.

40 cf. ULRICH DÖNNGES/HEINZ HAPP (1977a), 13f.; ANGELIKA LINKE/MARKUS NUSSBAUMER/PAUL R. PORTMANN (*2001), 54.

41 RAINER NICKEL (2001), 48.

42 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1978a), 95.

43 Offensichtlich von der Dependenzgrammatik beeinflusste graphische Satzmodelle finden sich seit den siebziger Jahren in folgenden Lehrwerken: *Redde rationem* (1974), *Roma A* (1975), *B* (1984), *C* (1987), *Cursus Latinus* (1972ff.), *Nota* (1976), *Ostia* (1985), *Cursus Continuus* (1995), *Arcus* (1995), *Ostia altera* (1995), *Arcus compactus* (1998).

44 GLÜCKLICH (1978a), 117f., weist ausdrücklich darauf hin, dass auch die Wortschatzarbeit auf das Ziel der Texterschließungsfähigkeit ausgerichtet werden müsse. Auch hierbei spielen Kontextbindung und Elemente der Dependenzgrammatik eine wichtige Rolle. „Isolierte Vokabelkenntnisse haben keinen Sinn. Zum Vokabellernen gehört also mehr: die Kenntnis ihrer Flexion, der Wortart, der Valenzen, idiomatischer typischer Verbindungen. Auch Vokabeln sollten also stets im Blick auf die Texterschließungsfähigkeit gelernt werden, das heißt sowohl in kleinen Sätzen als auch in der Form des Wörterbuchlemmas ...“

Systematische Sprachvermittlung als zentrale Leistung des Sprachunterrichts

Im Gegensatz zu dieser textorientierten Ausrichtung des Sprachunterrichts, der den grammatischen Kenntnissen eine eher dienende Funktion zuweist, wurde von Didaktikern wie FRIEDRICH MAIER und KLAUS WESTPHALEN die Vermittlung von Sprachkenntnissen als eine zentrale Leistung des Sprachunterrichts bezeichnet: „Der Sprachunterricht dient vorrangig dem geordneten Aneignen der Sprachkenntnisse.“⁴⁵ Wegen des „systematisch-sequentiellen Aufbaus“ des Lateinischen müssten diese notwendigen Kenntnisse unter allen Umständen systematisch, d. h. innerhalb eines festen, kontinuierlich auszubauenden Ordnungsrahmens vermittelt werden: „Die lateinische Sprache ist so aufgebaut, daß sie Strukturen in hierarchischer Ordnung in sich trägt; ihr Erlernen verlangt ... beim Lernenden Ordnungsrahmen, innerhalb deren die Kenntnisse in eine Beziehung zueinander gebracht werden und die dem Sprachaufbau analog sind.“⁴⁶ Eine derartig systematisch organisierte Sprachkenntnis soll durch den Einsatz von graphischen Satzmodellen⁴⁷ entwickelt und abgesichert werden. Hierdurch soll eine kognitive Struktur aufgebaut werden, „in der die einzelnen Wissens Elemente nicht unverbunden nebeneinander stehen, sondern ein Netz von aufeinander bezogenen und untereinander sinnvollen Bedeutungen darstellen“⁴⁸, wodurch effektiv dem Vergessen entgegengewirkt und der fachimmanente Transfer ermöglicht werden soll. Diese Zielsetzung wurde von MAIER aufwendig mit lernpsychologischen Argumenten legitimiert.⁴⁹ Durch diese Einbeziehung erziehungswissenschaftlicher Forschung wurde die Voraussetzung geschaffen, der zeitlich und kognitiv intensiven Vermittlung von Sprachkenntnissen auch weiterhin eine zentrale Rolle im Unterricht zuzuweisen. Dieser Ansatz setzt jedoch keinen grammatischen Vollkurs mit allen erdenklichen Spezifika der lateinischen Sprache voraus. Stattdessen wurden

45 FRIEDRICH MAIER (1979c), 105.

46 FRIEDRICH MAIER (1979c), 76.

47 cf. Kapitel VI. 2. 2, 267 ff.

48 FRIEDRICH MAIER (1979c), 73.

49 cf. FRIEDRICH MAIER (1979c), 73 ff. MAIER unternahm den ersten konsequenten Versuch, Ergebnisse der wissenschaftlichen Lerntheorie für den lateinischen Sprachunterricht nutzbar zu machen. Er beschränkt sich dabei auf AUSUBEL (expositorisches Lehren) und BRUNER (entdecken-lassendes Lehrverfahren), wertet diese ausführlich aus und leitet daraus grundlegende Forderungen für die Gestaltung des Sprachunterrichts ab. Da das Erlernen des Lateinischen einen Ordnungsrahmen verlange, innerhalb dessen die Kenntnisse in eine Beziehung zueinander gebracht werden, sei das expositorische Verfahren mit seinen ‚advance organizers‘ dem Lateinischen „auf den Leib geschnitten“. (76) Insgesamt hält es MAIER für ein „Gebot“, AUSUBEL für den Lateinunterricht zu rezipieren. (77)

von FRIEDRICH MAIER bereits in den siebziger Jahren umfangreiche statistische Untersuchungen durchgeführt, die aufgrund der Analyse lektürerelevanter Autoren zu einer kritischen Sichtung und Verringerung des Lernmaterials in Syntax und Wortschatz geführt und in den neunziger Jahren wieder stärkere Aufmerksamkeit erhalten haben, da offensichtlich bei der Lehrbuchentwicklung die Stoffentlastung nicht so konsequent und erfolgreich umgesetzt wurde, wie ursprünglich intendiert.⁵⁰

Aus diesem systematischen Erwerb von Sprachkenntnissen wurden weitergehende Ziele abgeleitet, die an Gedanken formaler Bildung anknüpfen und unter „allgemeine Prinzipien des effektiven Problemlösens“⁵¹ subsumiert werden: So wird nämlich der beim systematischen Lernen notwendige „Vorgang des Ordnen“ der einzelnen Sprachphänomene zu Recht als „ein intellektuell anstrengendes Training“ begriffen, „an dessen Ende eine beachtliche geistige Leistung steht“⁵². (In diesem Zusammenhang fällt besonders auf, dass auf oberflächliche Schlagworte wie von der angeblich besonders ausgeprägten Logizität des Lateinischen bewusst verzichtet wurde.) Diese Ordnungsleistung weist in sinnvoller Weise über die eigentlichen Fachgrenzen hinaus: Der Schüler lernt grundsätzlich, Wissen systematisch zu organisieren und neue Inhalte in ein vorhandenes System sinnvoll zu integrieren. Er lernt „Sprache als ein formales Prinzip katexochen, ... als das umfassendste System formaler (d. i. übertragbarer) Ordnungen“⁵³ kennen. Ferner liefert nach WESTPHALEN die lateinische Grammatik dem Schüler „ein ‚Handlungsschema‘ ..., mit dessen Hilfe er an das ‚Problemlösen‘ in Form des Übersetzens herangehen kann“⁵⁴. Insgesamt dient das „Ordnen der grammatischen Vorstellungswelt“ dem Erwerb „hermeneutischer Kompetenz“⁵⁵ und verfügt in der Tat über erhebliche Praxisrelevanz: Da seit den siebziger Jahren in den Unterrichtswerken eine fast durchgängige Tendenz zur horizontalen, d. h. gleichzeitigen Einführung mehrerer Deklinationen bzw. Konjugationen besteht, kommt gerade dem systematischen Ordnen der Phänomene besondere Bedeutung zu, wenn der Lernvorgang erfolgreich bewältigt werden soll.

Allerdings blieb Kritik an dieser Vorgehensweise nicht aus: So wendet sich RAINER NICKEL gegen einen derartig systematisch angelegten Grammatikunter-

50 cf. FRIEDRICH MAIER (1979c), 267ff.; CLEMENT UTZ (1996); cf. Kapitel VI. 3. 3, 297ff.

51 KLAUS WESTPHALEN (1992), 54.

52 KLAUS WESTPHALEN (1992), 55.

53 KLAUS WESTPHALEN (1992), 55f.

54 KLAUS WESTPHALEN (1992), 55.

55 KLAUS WESTPHALEN (1992), 59.

richt, der zwar wegen seiner formalbildenden „fachfremden Nebenwirkungen“⁵⁶, auf die gerade MAIER und WESTPHALEN besonderen Wert legen, als didaktisch besonders effektiv gelobt werde, die Schüler jedoch nicht richtig auf die Lektüre vorbereite. NICKEL ist vor allem dann zuzustimmen, wenn unter dem Mantel moderner lernpsychologischer Forschung letztlich überholte Unterrichtsformen salviert und notwendige Veränderungen dadurch verhindert werden. So kann MAIERS ausführliche Begründung der besonderen Eignung des deduktiv-expositorischen Lernens auch als Begründung für die Beibehaltung eines ausschließlich lehrerzentrierten Frontalunterrichts ‚alter Schule‘ herangezogen werden.

VI. 2. 2 Richtzielbereich Sprachreflexion

Bereits in der Grundsatzerklärung des DEUTSCHEN ALTPHILOLOGENVERBANDES aus dem Jahr 1971 wurde hervorgehoben, dass der besondere didaktische Wert von Latein und Griechisch in ihrer Eigenschaft als Reflexionssprachen gesehen werden müsse.⁵⁷ Das Erlernen der beiden Sprachen rege „in jeder Phase zu fruchtbarer Reflexion über Sprache an“ und führe die Schüler „zu Sprachbewußtsein und sprachkritischem Verhalten“⁵⁸. Auch in der DAV-Matrix wurden „Sprachbetrachtung und Sprachreflexion“ als wichtige Fachleistungen herausgestellt. Vor dem Hintergrund der schwierigen bildungspolitischen Gesamtlage sollte damit die gesellschaftliche Relevanz des lateinischen und griechischen Sprachunterrichts unter Beweis gestellt und insbesondere der Lateinunterricht als eine komplementäre Ergänzung des Deutschunterrichts und des auf Kommunikationsfähigkeit ausgerichteten modernen Fremdsprachenunterrichts positioniert werden. Während nämlich „die Didaktik des neusprachlichen Unterrichts ... den Schwerpunkt auf die Performanz, und zwar auf die spontane Sprachverwendung in Rede und Antwort, verlagert, kann und muß der Lateinunterricht im Rahmen der Schulsprachen komplementäre Aufgaben wahrnehmen; die systematisch und methodisch betriebene Analyse schriftlicher Äußerungen unterschiedlicher Komplexitätsgrade. Metasprachliche Reflexion über Struktur und Funktion sprachlicher Ausdrucksmittel ist für diesen Unterricht konstitutiv ... Latein ist keine Kommunikationssprache, sondern Analyseobjekt für einen distanzierten Beurteiler.“⁵⁹ Gerade die von den Vertretern des Fran-

56 RAINER NICKEL (1990), 52.

57 cf. Kapitel V. 3. 2, 193 ff.

58 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (1971), 2.

59 PAUL BARIÉ (1973), 68.

zösischen kritisierte Andersartigkeit des Lateinischen wurde zu Recht als didaktischer Vorteil bewertet: „Durch sein Abstraktionssystem tritt es dem Deutschen als eine Art Gegensprache gegenüber. Die dadurch gegebene Verfremdung erleichtert die Reflexion, ermöglicht den Blick auf die hinter der Sprache liegenden Denkstrukturen und hebt den muttersprachlichen Denkansatz ins Bewußtsein.“⁶⁰ Dass es sich bei dieser offensichtlich neuen Schwerpunktsetzung nicht um ein isoliertes Phänomen handelt, wird bei einem Blick in die umfangreiche fachdidaktische Literatur schnell deutlich. In der Tat ist seit Beginn der siebziger Jahre Sprachreflexion als ein zentrales Ziel des lateinischen und griechischen Sprachunterrichts unumstritten, wenngleich der Begriff nach Definition und Zielsetzung keineswegs so einheitlich verstanden wurde, wie man zunächst vermuten möchte.

Sprachreflexion in einem autonomen Elementarunterricht

Das Konzept eines völlig autonomen Elementar- bzw. Sprachunterrichts wurde erstmals mit Nachdruck von HARTMUT VON HENTIG⁶¹ gefordert. Die Vermittlung der sprachlichen Kenntnisse sollte nicht mehr hinter der Lektüre als eigentliches „Krönung“⁶² des Unterrichts zurückstehen, sondern ganz eigene gleichwertige Bildungsziele vermitteln, wobei „die Ausbildung eines kritischen Sprachbewußtseins als Vorstufe für das Wissenschaftsbewußtsein“⁶³ im Vordergrund steht. Im lateinischen Sprachunterricht soll eine „Disposition zum Lernen von Sprache“ geschaffen werden, um „die Gliederung und Zusammenordnung der Welt außerhalb der Muttersprache nachzuvollziehen“⁶⁴. Dabei ergeben Unter- und Mittelstufe sowie gymnasiale Oberstufe jeweils für sich abgeschlossene sinnvolle Einheiten, ohne dass eine nächst höhere Stufe zur inhaltlichen „Erfüllung“⁶⁵ benötigt würde. Überdies forderte VON HENTIG erstmals die Einbindung linguistisch-strukturalistischer Methoden, um zu einer didaktischen Grammatik zu gelangen, die funktional aufgebaut ist.⁶⁶

Während VON HENTIG mit seiner Anregung, linguistische Modelle in den Sprachunterricht einzubinden, wichtige Impulse für dessen weitere didaktische Entwicklung geben konnte, blieb seinem Autonomie-Konzept eine ähnliche

60 ADOLF CLASEN (1970), 21.

61 cf. Kapitel II. 2. 3, 53 f.

62 cf. HARTMUT VON HENTIG (1966a), 145.

63 HARTMUT VON HENTIG (1966a), 136.

64 HARTMUT VON HENTIG (1966b), 259.

65 HARTMUT VON HENTIG (1966b), 233.

66 cf. HARTMUT VON HENTIG (1966b), 361 ff.; (1966a), 135 ff.

Wirkung weitgehend versagt. So ist lediglich auf einen, letztlich folgenlosen Versuch hinzuweisen, den Sprach- gegenüber dem Lektüreunterricht als autonom zu profilieren. KLAUS BEYER versucht, „dem Sprachkurs soviel Eigengewicht beizulegen, daß er auch ohne Lektüre einen Sinn bekommt“⁶⁷. Mit Recht gibt BEYER zu bedenken, „ob die augenblickliche Situation des Lateinunterrichts nicht gerade dadurch so verzweifelt geworden ist, daß man durch Jahrzehnte nicht verstanden hat, den Schülern bereits während des Sprachkurses die Sinnhaftigkeit eines solchen Unterrichts deutlich zu machen und sie stattdessen immer auf die Lektüre vertröstet hat. Können wir eigentlich erwarten, daß ein Schüler sich für einen Unterricht engagiert, dem sogar der Lehrer mehr oder minder explizit eigenen Wert abspricht?“⁶⁸

Konsequenterweise fordert BEYER eine strikte Trennung von Sprach- und Lektüreunterricht⁶⁹ und geht sogar so weit, die Lektüre insgesamt in Frage zu stellen. Er bezweifelt nämlich, ob ihre Bedeutung eine so umfangreiche sprachliche Vorbereitung rechtfertige; er vermisst Beweise dafür, dass die „antiken Inhalte von Schülern auf jeden Fall in der Original-Sprache gelesen werden müssen“⁷⁰, und sieht schließlich in der Forderung nach Originallektüre eine Überforderung der Schüler⁷¹. Gleichwohl ist BEYER der Lektüre von Texten im einführenden Sprachunterricht nicht abgeneigt, allerdings steht für ihn dabei nicht die inhaltliche Beschäftigung im Vordergrund, sondern die Analyse des Textcharakters.⁷² Zuvörderst jedoch sollen die Schüler im lateinischen Sprachunterricht systematisch Grammatikkompetenz erwerben, und zwar mit Hilfe eines Modells, das die lateinische Sprache möglichst adäquat abbilde, und zwar auf der Grundlage der modernen Linguistik.⁷³ Auf diese Weise soll die Einbettung des Lateinunterrichts in den gesamten schulischen Sprachunterricht sichergestellt werden, da „über kurz oder lang die Linguistik zur Grundwissenschaft aller sprachlichen Fächer“⁷⁴ und der Sprachunterricht in der Oberstufe zukünftig sogar mit Linguistik gleichgesetzt werden würde, eine optimistische Erwartung, die sich im Rückblick als krasse Fehleinschätzung erwiesen hat. Gleichzeitig sollen weitergehende Ziele erreicht werden: Latein soll eine kontrastive Funktion im Kanon der Sprachfächer einnehmen, deren konkrete Ge-

67 KLAUS BEYER (1973b), 7.

68 KLAUS BEYER (1973b), 8.

69 cf. KLAUS BEYER (1973a), 14.

70 KLAUS BEYER (1973b), 10.

71 cf. KLAUS BEYER (1973b), 10.

72 cf. KLAUS BEYER (1973b), 9.

73 cf. KLAUS BEYER (1973a), 15.

74 KLAUS BEYER (1973a), 14.

staltung jedoch nicht genauer ausgeführt wird.⁷⁵ Ferner soll der lateinische Grammatikunterricht ein ebenfalls nicht näher definiertes „Sprachverständnis“⁷⁶ fördern und auf die in der Oberstufe angesiedelte „Sprachbetrachtung“⁷⁷ vorbereiten. Schließlich sollen linguistische Grundkenntnisse, im Lateinunterricht erworben, auch in anderen Sprachfächern Anwendung finden können.

Diese linguistische Ausrichtung erforderte eine umfassende sprachwissenschaftliche Legitimation. Entscheidende Anregungen hat BEYER aus der Generativen Transformationsgrammatik (GTG) gewonnen, der zunächst auch von altsprachlicher Seite nicht unerhebliche Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Die vom amerikanischen Linguisten NOAM CHOMSKY⁷⁸ 1957 erstmals vorgestellte GTG bezeichnet eine „Grammatik, die sprachliche Strukturen nicht nur analysierend zu beschreiben, sondern auch aus dem Prinzip der Spracherzeugung (Generierung) zu erklären versucht“⁷⁹. Die GTG will Regeln dafür aufstellen, nach denen Sätze gebildet und verstanden werden. Die Sprachbetrachtung erfolgt ausschließlich synchronisch; ein diachronisch-historisches Verfahren wird als unergiebig abgelehnt, da historische Sprachentwicklung von Zufällen abhängig und somit ohne Nutzen für das Verständnis der vorliegenden Sprachstrukturen sei. Dabei werden zwei sprachliche Grundstrukturen unterschieden: Der Sprecher bildet aufgrund seiner mentalen ‚Tiefenstruktur‘ unter Zuhilfenahme lernbarer Transformationsregeln eine sprachliche ‚Oberflächenstruktur‘, also z. B. Sätze, die für die Analyse unmittelbar erkennbar sind.⁸⁰ Transformationell ist diese Grammatik dadurch, dass sie versucht, jedem „Satz sowohl eine Analyse der Tiefen- als auch Oberflächenstruktur zuzuordnen und diese beiden Analysen systematisch in ein Verhältnis zu setzen“⁸¹. Zur Darstellung der Satzstrukturen bedient sich die GTG verschiedener Modelle, so z. B. der sog. „Phrasenstrukturderivation“, die in gestaffelten Ableitungszeilen oder in Ableitungsbäumen dargestellt werden kann. Dabei werden die einzelnen Satzkonstituenten mit formalisierten Siglen bezeichnet, z. B. NP = Nominalphrase, VP = Verbalphrase usw. BEYER sieht in diesem Ansatz mit seinen abstrakten und stark formalisierten Graphen und Siglen einen methodisch stringenten Weg zur adäquaten Beschreibung der lateinischen Sprache.

75 cf. KLAUS BEYER (1973a), 14.

76 KLAUS BEYER (1973a), 15.

77 KLAUS BEYER (1973a), 14.

78 Zur Geschichte der Entwicklung der GTG cf. ANGELIKA LINKE / MARKUS NUSSBAUMER / PAUL R. PORTMANN (*2001), 86f.

79 RAINER NICKEL (2001), 288.

80 cf. JOHN LYONS (?1989), 251.

81 JOHN LYONS (?1989), 252.

Aufgrund dieser Formalisierung und der Möglichkeiten zur graphischen Veranschaulichung glaubt BEYER positive didaktische Effekte erkennen zu können: Die Schüler könnten mit Hilfe von Siglen und graphischer Darstellung die „Konstitutionsregeln“ der lateinischen Sprache selber erarbeiten. Er konstatiert eine Belebung des Unterrichts durch gesteigerte Kreativität und Eigenständigkeit⁸² der Schüler und sieht eine grundsätzliche Förderung des Abstraktionsvermögens⁸³. Allerdings stellt sich BEYERS Ansatz dem Leser recht bald als eine wohl ungewollte Fortsetzung von Traditionen dar, derer man sich eigentlich entledigen wollte: BEYERS bewusst inhaltsunabhängiges Unterrichtsmodell erinnert in seiner Formalisierung und völligen Inhaltsferne fatal an die Einzelsätze der Lehrbücher aus den fünfziger und sechziger Jahren. Tatsächlich sollen hier so sinnfreie Sätze wie „puellae cantant“⁸⁴ „magister discipulum vituperat“⁸⁵ und „magister discipulis strenuis librum clarum monstrat“⁸⁶ im Zentrum des Unterrichts stehen, um daran Satzstrukturen auf der Basis moderner linguistischer Sprachbetrachtung zu entwickeln. Inhalte und Kontexte bleiben völlig ausgeblendet und würden die Konzentration auf die abstrakte Analyse der Sätze sicherlich nur stören. Auch die anspruchsvolle Nomenklatur⁸⁷ kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass hier Sprache ohne Inhalte behandelt wird und sich damit an den traditionellen Unterricht annähert, der wegen eben dieser Formalisierung heftig kritisiert wurde und eigentlich zur Disposition stand. Zugleich ist der formale Aufwand zur Darstellung komplexerer syntaktischer Gefüge sehr umfangreich und von so großer Abstraktheit, dass man mit Recht eine Überforderung der Schüler annehmen darf.⁸⁸

BEYERS Bemühungen blieben der letzte Versuch, einen autonomen Sprachunterricht in strikter Trennung vom Lektüreunterricht zu etablieren. Die Gründe für das Scheitern dieses Konzepts hat RAINER NICKEL einleuchtend zusammengefasst: „Es ist kaum vorstellbar, daß sich Schüler über längere Zeit bereitfinden werden, einen inhaltslosen Grammatikunterricht zu ertragen.“ Zudem

82 cf. KLAUS BEYER (1973a), 31.

83 cf. KLAUS BEYER (1973a), 16.

84 KLAUS BEYER (1973a), 18.

85 KLAUS BEYER (1973a), 19.

86 KLAUS BEYER (1973a), 24.

87 Zur Veranschaulichung ein Formulierungsbeispiel aus KLAUS BEYER (1973a), 21, der sich auf den o. g. Satz bezieht: „Auch der lateinische Satz enthält zunächst die unmittelbaren Konstituenten NP und VP. Durch Tilgungstransformation bei Referenzidentität kann die NP allerdings gelegentlich fehlen.“ Damit soll lediglich ausgedrückt werden, dass die Nominalphrase (hier *discipulus*) bei erneutem Auftauchen im sich anschließenden Satz nicht mehr genannt zu werden braucht.

88 cf. KLAUS BEYER (1973a), 29f. (Einführung des Acl)

liege die „Schwäche dieses Ansatzes ... darin, daß die Inhaltsseite der Sprache unberücksichtigt bleibt und daher auch keine Argumente für den Erwerb und die Betrachtung des Lateinischen greifbar sind. Es kann darüberhinaus kein ausschließliches Ziel eines Sprachunterrichts sein, nur die Bauformen einer Sprache zu vermitteln und adäquat zu beschreiben.“⁸⁹ Auch HEILMANN sprach sich in überzeugender Weise dagegen aus, Lateinunterricht unabhängig von den Inhalten zu betreiben, da er schwer wiegende Folgen für das Fach befürchtete: „In Wirklichkeit ziehen wir uns dabei den Boden unter den Füßen weg. Wenn wir die Sprache von ihren Inhalten trennen, wird man bald nicht mehr einsehen, warum wir Latein für eine grundlegende Sprachreflexion benötigen. Vieles davon kann man an der Muttersprache und an modernen Fremdsprachen ebenso und schneller vermitteln.“⁹⁰ Auch in der Folgezeit hat z.B. FRIEDRICH MAIER immer wieder mit Nachdruck die Einseitigkeit eines derartigen Sprachunterrichts betont und mit Recht auf die Notwendigkeit der gegenseitigen Integration und Überlappung von Sprachunterricht und Literaturbegegnung hingewiesen.⁹¹ Trotz des enormen sprachwissenschaftlichen Aufwands stellte BEYERS Unterrichtsmodell letztlich nur die Fortsetzung des traditionellen Sprachunterrichts dar, der aufgrund seiner Formalisierung und bewussten Inhaltsferne keine Zukunft mehr haben sollte.

Schließlich offenbaren BEYERS Ausführungen ein ganz grundsätzliches Problem, nämlich die Schwierigkeit, linguistische Grammatikmodelle in den altsprachlichen Unterricht sinnvoll einzubinden: Zunächst ist ersichtlich, dass die Auswertung der Linguistik für den altsprachlichen Unterricht von sehr optimistischen Erwartungen getragen wurde. So können wir auch in zahlreichen anderen Publikationen ein schier unerschöpfliches Vertrauen in die didaktische Potenz moderner Sprachwissenschaft feststellen.⁹² Dadurch wurden kaum realistische Einschätzungen über das tatsächliche Anforderungsniveau derartiger komplexer und abstrakter Grammatikmodelle vorgenommen⁹³, sodass berechtigte Kritik nicht ausbleiben konnte. An der GTG wurde die Theorielastigkeit des „Formalisierungsapparats“ bemängelt, „der, sobald die Probleme schwieriger werden, unerträglich kompliziert wird“⁹⁴; ferner wurde eine „bis zum Exzess getriebene Mathematisierung“⁹⁵ kritisiert, die vor allem die Schüler

89 RAINER NICKEL (1974b), 77.

90 WILLIBALD HEILMANN (1973c), 107.

91 cf. FRIEDRICH MAIER (1979c), 40f.; ders., (1990b), 14.

92 cf. z. B. JOACHIM KLOWSKI (1971), HANS-PETER DRÖGEMÜLLER (1972), ADA B. HENTSCHEKE (1973).

93 cf. PAUL HOHNEN (1980), 330.

94 RAIMUND PFISTER (1972), 326.

95 RAIMUND PFISTER (1988), 95.

überfordere, sowie die Neigung zu isolierten Einzelsätzen mit geringem Informationswert⁹⁶. Dementsprechend gering scheint die Akzeptanz bei den Fachlehrern gewesen zu sein.⁹⁷ Auch in der Lehrplanarbeit scheint sich die Rezeption der GTG in recht engen Grenzen bewegt zu haben: Zwar wird im nordrhein-westfälischen Lehrplan von 1978 für die Sekundarstufe I ein Ableitungsbaum aufgeführt, in den achtziger und neunziger Jahren ist jedoch keine nennenswerte Rezeption der GTG mehr feststellbar.⁹⁸

Sprachreflexion unter dem Primat inhaltsbezogener Textreflexion

Als didaktisch und unterrichtspraktisch ungleich einflussreicher darf hingegen das schon erwähnte textorientierte Unterrichtsmodell gelten, in dem Sprach- und Lektüreunterricht in enger Beziehung zueinander stehen. Sprachreflexion impliziert dabei „nicht nur die Denkarbeit, die auf das Gewinnen von Grammatikkenntnissen zielt, sondern das Bemühen, Inhalt und Form eines Textes in allen dabei wirksamen sprachlichen Erscheinungen bewußt zu durchdringen. Das Erkennen stilistischer und grammatischer Strukturen als Ausdruck von bestimmten Inhalten gehört ebenso dazu wie Fragen der Semantik und das Verhältnis des lateinischen Textes zur Muttersprache.“⁹⁹ Sprachreflexion wird daher im Wesentlichen als Textreflexion verstanden¹⁰⁰ und soll nach Möglichkeit am lateinischen Originaltext erfolgen, während die traditionelle Arbeit mit Einzelsätzen oder Kunsttexten als völlig ungeeignete Lektürevorbereitung eingestuft wird. Dieses Modell beruht ebenfalls auf einer intensiven Rezeption moderner Linguistik: Neben ausgewählten Aspekten der Transformationsgrammatik¹⁰¹ lieferte die Textlinguistik (und der aus ihr abgeleitete Teilbereich der Textgrammatik) die entscheidende sprachwissenschaftliche Grundlage dieser Form der Sprachbetrachtung. Im Mittelpunkt von Textlinguistik und Textgrammatik steht der Text, nicht der Satz, ein Betrachtungsschwerpunkt, der sich aus der inhaltlichen Kritik an den satzlinguistisch ausgerichteten Grammatiken (z. B. GTG, Dependenzgrammatik) ergibt, mit deren Hilfe Sprachphänomene wie Tempus, Modus oder Konnektoren unter Vernachlässigung von

96 cf. HELMUT VESTER (1984), 376.

97 cf. DIETRICH STRATENWERTH (1989), 97.

98 cf. *Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium, Sek. I, Latein / Nordrhein-Westfalen* (1978), 16.

99 WILLIBALD HEILMANN (1972), 27f.

100 Hauptvertreter dieser Position sind EBERHARD HERMES (1970), WILLIBALD HEILMANN (z. B. 1971, 1972, 1973a, 1973b, 1975a, 1987, 1999), WILHELM HÖHN (1975, 1979, 1987) und HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (z. B. 1978a, 1979d, 1983, 1987a).

101 cf. WERNER ELFLEIN (1974), 33.

Satzzusammenhang und Autorenintention in der Tat nicht hinreichend erklärt werden können. Als Text gilt „eine komplex strukturierte, thematisch wie konzeptuell zusammenhängende sprachliche Einheit, mit der ein Sprecher eine sprachliche Handlung mit erkennbarem kommunikativem Sinn vollzieht“¹⁰². Daher beschäftigt sich die Textlinguistik nicht nur mit der „Abgrenzung und Klassifizierung von Texten“, sondern geht vor allem der Frage nach, „welche sprachlichen Bauelemente Texte konstituieren, wie die einzelnen Elemente (z. B. Sätze, Textabschnitte) systematisch zusammenhängen und wie sie zu Texten verbunden werden“¹⁰³. Zum Bereich der Textsyntax gehört die Betrachtung von Tempus, Modus, Diathese, Personenkennzeichen und Konnektoren. Das spezifische Erkenntnisinteresse der Textgrammatik zielt auf die „Beschreibung satzübergreifender ... Sprachstrukturen, die die Kohärenz eines Textes bedingen“¹⁰⁴, und beinhaltet die Analyse von Wortwiederholungen und Umschreibungen, Wortfeldern, Proformen, Ko-Referenz und Thema-Rhema-Abfolge. Zusätzlich erforderte die Textorientierung auch ein weitgehendes Umdenken bei den Texterschließungsmethoden: Nicht mehr ausschließlich auf die Grammatik bezogenes, satzweises Konstruieren oder Analysieren, sondern Sprach- und Inhaltsbetrachtung kombinierende, satzübergreifende Methoden wie das lineare Dekodieren oder die transphrastische Textvorerschließung sollten nun zur Anwendung kommen¹⁰⁵ und führten auf diese Weise zu einer nachhaltigen Belebung der Methodendiskussion, die ja schon in den fünfziger und sechziger Jahren mit großem Engagement geführt worden war. Diese textorientierten Methoden erfuhren in einzelnen Lehrplänen¹⁰⁶ z. T. umfangreiche Berücksichtigung, wurden in der Fachliteratur jedoch z. T. nachdrücklich mit durchaus überzeugenden lernpsychologischen Argumenten¹⁰⁷ abgelehnt.

102 ANGELIKA LINKE / MARKUS NUSSBAUMER / RAUL R. PORTMANN (42001), 245.

103 ANGELIKA LINKE / MARKUS NUSSBAUMER / RAUL R. PORTMANN (42001), 212.

104 RAINER NICKEL (2001), 283 f.

105 Z. B. WILLIBALD HEILMANN (1975a), HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1976), KARL-HEINZ NIEMANN (1987), CHRISTOPH DISSELKAMP (1991).

106 Z. B. *Lehrplan Latein, Grund- und Leistungsfach / Rheinland-Pfalz* (1983), 5 f.; *Richtlinien und Lehrpläne, Latein, Gymnasium, Sek. I / Nordrhein-Westfalen* (1993), 136 ff.

107 Z. B. HELMUT VESTER (1990, 1992), KLAUS WESTPHALEN (1990a), HANS-EBERHARD PESTER (1995); WESTPHALEN (1990a) hat seine Kritik deutlich artikuliert: „Das Erziehungsziel des Lateinunterrichts ist kein Linguist, kein Sprachgelehrter, der die *formalen* Bezüge einer Sprache bis in ihre feinsten Verästelungen bloßlegen kann. Vielmehr soll der Lateinschüler das Sprachmedium soweit decodieren können, daß er den in den überkommenen Texten enthaltenen Sinngehalt herausarbeiten und in Bezug auf seine eigene Existenz setzen kann ... Lateinunterricht darf nicht zur Textgrammatik werden. Wichtiger ist eine *humanistische Grammatik*, die sich mit den Denkmodellen menschlicher Existenz auseinandersetzt und nach der *conditio humana* einst und jetzt fragt.“ (81)

Um die Lektürefähigkeit nachhaltig zu fördern, soll die intendierte Textreflexion dem formalen Erwerb von Grammatikkenntnissen und der abstrakten Reflexion über isolierte sprachliche Phänomene übergeordnet sein. Im Unterricht sollen vielmehr die Sprachstrukturen, Stilistik und sprachliche Gestaltung, in der ein bestimmter Inhalt seinen formalen Ausdruck findet, im Mittelpunkt stehen¹⁰⁸, wobei Morphologie, Semantik, Syntax, Textpragmatik und Pragmatik¹⁰⁹ berücksichtigt werden sollen. Wie bereits oben¹¹⁰ erwähnt, war man sich jedoch durchaus bewusst, dass auf die Kenntnis grammatischer Regeln nicht verzichtet werden kann, sie sollen jedoch einen anderen, eher dienenden Stellenwert im Unterricht erhalten und bei der Textarbeit nur kurz beleuchtet werden. Die intensive Grammatikarbeit sollte in den ursprünglichen Planungen späteren Übungsphasen¹¹¹ vorbehalten bleiben, während die Inhalte stärker als bisher berücksichtigt werden, um „das Fremde in seiner Eigenart und die Spannung des Eigenen zu dem Fremden in vielfältiger Weise von der Sprache und den durch sie vermittelten Inhalten her bewußt zu machen“¹¹². Zusätzlich werden über das Fach hinausweisende, ausgesprochen anspruchsvolle Erwartungen an den Sprachunterricht gestellt: Da Sprachreflexion in besonderer Weise „den Erfordernissen der Gegenwart und den von ihnen her formulierten Bildungszielen“¹¹³ entspreche, soll der gesamte Sprachunterricht in einen übergeordneten gesellschaftlichen Kontext gestellt werden und seine emanzipatorische Kraft entfalten. Durch die Reflexion über den Zusammen-

108 cf. WILLIBALD HEILMANN (1971), 24.

109 cf. WILHELM HÖHN (1987), 58.

110 cf. Kapitel VI. 2. 1, 244 ff.

111 Nach WILLIBALD HEILMANN (1987), 70ff., hat der Unterricht folgende Struktur: In einer ersten Stufe soll zunächst die Klärung der historischen und situativen Voraussetzungen des Texts im Vordergrund stehen sowie eine umrisshafte Erfassung des Inhalts und der Textgestaltung. „Grammatik darf nicht den Ausgangspunkt der Beschäftigung mit dem Text bilden.“ (71) Im Verlauf der zweiten Stufe kommt es zu einer möglichst genauen Erarbeitung der Einzelheiten des Texts, jedoch nicht im Sinne einer systematischen Grammatikarbeit. HEILMANN verlangt dabei vom Lehrer eine der sonst üblichen Unterrichtspraxis zuwiderlaufende Zurückhaltung, da in den beiden ersten Phasen nur die nötigsten Grammatikkenntnisse vermittelt werden sollen. (71f.) Bei schwer wiegenden sprachlichen Defiziten der Schüler soll die Textarbeit jedoch zurückgestellt und der grammatische Stoff gesichert werden. (72) Erst in der dritten Phase setzt die eigentliche Grammatikarbeit ein mit der Erarbeitung von Regeln, Systematisierungen und funktionalen Erklärungen. (74) In der vierten und letzten Stufe soll die Grammatik geübt werden. (75) Die Übersetzung hat ihren Platz nach Abschluss der Textarbeit (2. Phase) oder nach Phase 3. (75) Die Interpretation wird in Phase 1 und 2 vorbereitet, erfolgt schwerpunktmäßig nach der Übersetzung. (75f.) cf. hierzu ebenso HEILMANN (1999), 14.

112 WILLIBALD HEILMANN (1975a), 5.

113 WILLIBALD HEILMANN (1972), 26.

hang von Form und Inhalt, durch die Aufdeckung von Autorenintentionen, durch das „Nachdenken über Sprache als Mittel der Wirklichkeitserfassung“¹¹⁴ sollen Abstraktions-¹¹⁵, Kommunikations-¹¹⁶ und Urteilsfähigkeit gefördert werden sowie die Befähigung zu einem kritischen Umgang mit geschriebener und gesprochener Sprache¹¹⁷. Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass der Sprachreflexion durch die Förderung der muttersprachlichen Kompetenz eine bedeutsame sprachkompensatorische Wirkung zugeschrieben wird, wodurch sozial bedingte Benachteiligungen gelindert werden sollen.¹¹⁸ Es kann nicht verwundern, dass dieser erstaunlich umfassende emanzipatorische Anspruch einer textorientierten Sprachreflexion vor allem zu Beginn der siebziger Jahre mit Nachdruck propagiert wurde, als der gesellschaftspolitische Legitimationsdruck seitens der Curriculumtheorie besonders ausgeprägt war.

Unter diesen Voraussetzungen konnte das Sprachmaterial nicht mehr aus sinnfreien Einzelsätzen oder eigens entworfenen ‚Kunsttexten‘ bestehen, sondern stand nunmehr unter dem Primat der Originalität: „Prinzip dieses Lateinunterrichts soll Sprachreflexion auf der Grundlage originaler lateinischer Äußerungen und – wo möglich – originaler lateinischer Texte sein. Wird mit konsequenter Orientierung an diesem Prinzip gearbeitet, so muß schon im Anfangsunterricht der Text eine entscheidende Rolle spielen. Sprachunterricht ist dann stets zugleich auch Verstehen und Lesen von Texten, also Lektüre.“¹¹⁹ Die Verwendung von Originaltexten schon im Anfangsunterricht wurde auf vielfältige Weise gerechtfertigt: Vor dem Hintergrund der veränderten Lernbedingungen mit zunehmend verringerten Stundenzahlen sollten zum Zweck einer ökonomischen und zugleich zielgerichteten Vorbereitung auf die spätere Lektüre Originaltexte schon beim Spracherwerb zur Anwendung kommen, da sie in Satzbau, Wortstellung und Vokabular den später zu lesenden Originalen entsprächen und zugleich eine inhaltlich ergiebige Interpretation ermöglichten.¹²⁰

114 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1983), 22.

115 cf. WILLIBALD HEILMANN (1973a), 46f.

116 cf. HANS PETER DRÖGEMÜLLER (1972), 14: „Das spezifische Richtziel z. B. des Lateinischen liegt vielmehr im Bereich der Sprachreflexion, der Einsicht in die Leistungen sprachlicher Strukturen für die Redeabsicht: Wo Kommunikationsfähigkeit als Ziel postuliert wird, muß auch das Dekodieren von Sprachintentionen geübt werden, wofür die syntaktische und tropische Struktur lateinischer Kontexte wohl die beste Möglichkeit bietet.“ cf. WILLIBALD HEILMANN (1973a), 46f.

117 cf. WILLIBALD HEILMANN (1971), 26, GERHARD RÖTTGER (1977), 70.

118 cf. HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1979d), 224.

119 WILHELM HÖHN (1975), 65.

120 cf. WILLIBALD HEILMANN (1975a), 5f., HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1978a), 89 und WILHELM HÖHN (1987), 63f.

Mit Nachdruck wurde darauf hingewiesen, dass man sich den „langen Umweg über künstliche Texte, bei denen wichtige Funktionen von Sprache nicht oder nur unzureichend zur Geltung kommen“¹²¹, nicht mehr leisten könne. Als weiterer Vorteil der Originaltextorientierung wird die Authentizität originaler Texte hervorgehoben, deren Einheit von Form und Inhalt von Einzelsätzen oder Kunsttexten nicht erreicht oder sogar verfälscht werde. In Kunsttexten bestehe beispielsweise die Gefahr, dass die römische Wirklichkeit historisch ungenau dargestellt und eine „scheinbare Geschichtlichkeit“¹²² aufgebaut werde, und dies auch noch in zweifelhafter sprachlicher Qualität. Nur ein Originaltext biete aufgrund seines Inhalts, seiner kommunikativen Struktur und seines bewusst gestalteten, historisch authentischen Inhalts die Voraussetzungen für eine ergiebige Interpretation und die erstrebte umfassende Sprachreflexion: „Durch die Arbeit am originalen Text gewinnt dagegen gerade der Jugendliche ein Gespür für das Geschick der sprachlichen Gestaltung, die der antike Autor geschaffen hat, er wird angeregt, sein eigenes Ausdrucksvermögen weiter auszubilden, und er erwirbt durch Nachdenken und Nachgestaltung ein kritisches Bewußtsein, das ihn vor Manipulation bewahrt und ihm die Freiheit des Geistes täglich neu vergegenwärtigt.“¹²³

Obwohl die angeführten Argumente vor dem Hintergrund des in der Tat völlig unbefriedigenden Einzelsatzwesens mit seinem häufig idealistischen Bild der Antike nur zu verständlich sind und aus bildungshistorischer Sicht geradezu unvermeidbar gewesen sein dürften, um notwendige Reformprozesse in Gang zu bringen, dürfen offenkundige Probleme dieser Konzeption nicht übersehen werden. Allzu häufig begegnet man einem didaktischen und methodischen Purismus, der aufgrund seiner Rigidität berechnete Zweifel an der praktischen Umsetzbarkeit nährt. So wird in der Literatur völlig zu Recht auf die Schwierigkeit hingewiesen, gerade für jüngere Schüler altersangemessene Originaltexte ausfindig zu machen, die nach Inhalt, Syntax, Morphologie und Wortschatz geeignet sind.¹²⁴ RAINER NICKEL, übrigens ein engagierter Befürworter des frühen Einsatzes von Originaltexten, hat diese schwer wiegende Problematik anschaulich zusammengefasst: So könne man nicht übersehen, dass sich die Originaltexte „nicht nur aufgrund ihrer inhaltlichen und formal-grammatischen Komplexität als schwierige Medien erweisen. Originaltexte enthal-

121 WILLIBALD HEILMANN (1975a), 7.

122 WILLIBALD HEILMANN (1973c), 110, cf. HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1978a), 89; WILLIBALD HEILMANN (1987), 69, cf. WILHELM HÖHN (1987), 58.

123 GERHARD RÖTTGER (1977), 70.

124 cf. WILHELM HÖHN (1987), 61; RAINER NICKEL (1990), 49.

ten meist auch relativ viele dem Schüler unbekannte Vokabeln, die aufgrund ihrer Seltenheit nicht einmal als Lernvokabeln anzusehen sind. Der grammatische Stoff, der mit Hilfe des Originaltextes gelernt werden soll, begegnet fast nie getrennt von anderen grammatischen Phänomenen, deren Behandlung zunächst noch unerwünscht ist. Andererseits ist der grammatische Stoff, um den es geht, in kaum einem Originaltext hinreichend genug repräsentiert.¹²⁵ Schließlich wurden berechtigte Zweifel geäußert, ob man bei der Arbeit mit Originaltexten im Anfangsunterricht wirklich von Lektüre sprechen könne. HELMUT VESTER weist mit einigem Recht auf methodische Schwierigkeiten hin, nämlich auf ein „Hin- und Herpendeln zwischen Inhalt und grammatischer Belehrung“¹²⁶, wobei der Inhalt letztlich dann doch wieder aus dem Blickfeld gerate. All diese Nachteile bewirkten nach der einleuchtenden Ansicht der Kritiker nicht nur die Gefahr einer durch unangemessene Verwissenschaftlichung hervorgerufenen Überforderung der Schüler¹²⁷, sondern stellten zugleich auch überzogene und kaum umsetzbare Ansprüche an die Lehrbücher dar¹²⁸. Zugleich wurde auf die Gefahr hingewiesen, dass der Lehrer anstelle einer zu komplexen textgrammatischen Analyse den neuen Stoff dann doch mit eigenen Texten oder gar Einzelsätzen erarbeiten lässt, das Lesestück erst am Ende der Lektion behandelt¹²⁹ oder ganz im Gegenteil die Texte „zum Regelbuch grammatischer Versatzstücke“¹³⁰ umfunktioniert. Im Übrigen scheint es wenig einsichtig, warum es Lehrbuchentwicklern nicht möglich sein sollte, ‚Kunsttexte‘ mit hohen sprachlichen und historischen Qualitätsstandards zu entwerfen, die aufgrund ihrer didaktisch und methodisch geschickten Anordnung in Sprache und Inhalt auf die Bedürfnisse der Schüler besser eingehen und das Lernergebnis positiver gestalten können als ein vergleichbarer Originaltext, der überhaupt nur durch eine große Fülle an Vokabelangaben und weiteren sprachlichen Hilfen ‚gelesen‘ werden kann.¹³¹ Insgesamt kann man den Eindruck gewinnen, dass der Aufwand für das notwendige sprachliche Training unterschätzt und der Spielraum für Eigenarbeit der Schüler insofern eingeschränkt wurde, als durch den unbedingten Vorrang der Textarbeit eine nur noch de-

125 RAINER NICKEL (1990), 49f.; cf. FRANZ-PETER WAIBLINGER (1998), 13.

126 HELMUT VESTER (1984), 378.

127 cf. PAUL HOHNEN (1980), 330ff.; KLAUS WESTPHALEN (1986), 367; (1990a), 75.

128 cf. KLAUS WESTPHALEN (1990a), 79f.; RUPERT FARBOWSKI (1997), 195; FRANZ-PETER WAIBLINGER (1998), 12f.

129 cf. FRANZ-PETER WAIBLINGER (1998), 13.

130 ANSELM HORA (1989), 29.

131 cf. KLAUS WESTPHALEN (1990a), 79f.

duktive Einführung der sprachlichen Phänomene nicht mehr auszuschließen war.¹³²

Daher kann es nicht verwundern, dass der Originaltextprimat von verschiedenen Kritikern entschieden abgelehnt oder zumindest skeptisch vermerkt wurde, dass der Lateinunterricht dadurch weder erfolgreicher noch leichter geworden sei.¹³³ Jedenfalls kann man den berechtigten Eindruck gewinnen, dass der Primat der Originaltexte längst nicht die ursprünglich erhoffte praktische Bedeutung erlangt hat. Indizien hierfür liefern nicht nur die Lehrbücher, auf die noch einzugehen sein wird, sondern unverdächtiger Kronzeuge für diese Entwicklung ist WILLIBALD HEILMANN, der ohne Zweifel profilierteste Vertreter eines an Originaltexten ausgerichteten Anfangsunterrichts. War schon seinem Lehrbuch *Contextus*, das von Anfang an ausschließlich mit originalen Texten arbeitete, in der Praxis nicht der entscheidende Durchbruch vergönnt gewesen, so weist auch sein vorerst letzter Artikel zum Thema „Textarbeit und Grammatikarbeit im einführenden Sprachunterricht“ aus dem Jahr 1999 in diese Richtung: Von der fast dreißig Jahre zuvor mit großem Nachdruck vertretenen Notwendigkeit, Originaltexte im Anfangsunterricht zu verwenden, ist nämlich keine Rede mehr.¹³⁴

Da jedoch auch die Kritiker dieses Konzepts nicht ernsthaft zu Einzelsätzen als sprachlicher Grundlage des einführenden Sprachunterrichts zurückkehren wollten, konnten pragmatische Lösungsvorschläge nicht ausbleiben. In der Anfangsphase des Unterrichts sollten zunächst didaktisch und methodisch aufbereitete Kunsttexte Verwendung finden, danach sollten die Lehrbuchtexte allmählich an Originale angenähert werden und schließlich durchaus Originales bieten.¹³⁵ So befürworteten schließlich auch Vertreter der Textgrammatik den Einsatz von Kunsttexten in der Anfangsphase des Sprachunterrichts¹³⁶ aus-

132 In diese Richtung weisen Äußerungen von HEILMANN (1999), 5. Nachdem die Schüler ohne Kenntnis des Abl. absolutus den Block *hostibus impetum facientibus* übersetzt haben, muss der Lehrer eingreifen und „nun so knapp wie möglich etwas über die neue Konstruktion sagen“.

133 cf. RAIMUND PFISTER (1990), 27; KLAUS WESTPHALEN (1990a), 80; FRANZ-PETER WAIBLINGER (1998), 13.

134 cf. WILLIBALD HEILMANN (1999), 2f.

135 cf. THOMAS MEYER (1989), 6: „Damit ist der langanhaltende Streit, ob Kunsttexte (‚sekundäre Texte‘) überhaupt zulässig seien und ob eine Bearbeitung originaler Texte nicht eo ipso eine Verfälschung bedeute, auf pragmatischer Ebene gelöst.“ Ferner ebenso FRIEDRICH MAIER (1979c), 41.

136 cf. HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1978a), 90; (1979d), 227.

drücklich. Ferner wurden Vorschläge zum Einsatz von Annäherungstexten¹³⁷ oder für eine zweisprachige Einführung¹³⁸ gemacht. Trotz einer nicht selten übertriebenen und praxisfernen didaktisch-methodischen Rigidität dürfte das bedeutendste Verdienst dieser textorientierten Konzeption darin liegen, dass sie grundsätzlich die Aufmerksamkeit auf die didaktische Leistungsfähigkeit von Texten lenkte und dadurch ganz wesentlich dazu beitrug, dass sich seit den siebziger Jahren in allen neuen Lehrbüchern das Textprinzip als Grundlage des Anfangsunterrichts gegen das traditionelle Einzelsatzwesen durchsetzen konnte. Von linguistischen Übertreibungen der siebziger Jahre ist bei den Hauptvertretern dieses Unterrichtskonzepts am Ende des Jahrhunderts nur noch selten etwas zu spüren.¹³⁹

„Modellfall“ Latein:

Sprachreflexion als Einsicht in das Funktionieren von Sprache

Didaktiker wie FRIEDRICH MAIER und KLAUS WESTPHALEN weisen der Sprachreflexion ebenfalls eine wichtige Funktion im Sprachunterricht zu: FRIEDRICH MAIER bezeichnet Sprachreflexion – neben dem Erwerb der Sprachkenntnis – als das „Herzstück“¹⁴⁰ aller Lehrpläne. Allerdings werden schnell grundsätzliche Abweichungen von den oben schon beschriebenen Konzepten deutlich: Zur Förderung von Sprachreflexion hält MAIER weder einen autonomen Sprachunterricht für geeignet, in dem die Sprachgegenstände für abstrakte Zwecke funktionalisiert, der Unterricht auf eine „formal-funktionale Schulung“ konzentriert und die Beschäftigung mit literarischen Texten „nahezu als pädagogisch wertlos angesehen“¹⁴¹ werden. Für ebenso einseitig hält MAIER einen rein textorientierten Ansatz, da der Sprachunterricht „ausschließlich in eine dienende Funktion“¹⁴² zurückgedrängt und lediglich an den Bedürfnissen für die Lektüre ausgerichtet werde. MAIER sucht in seinem ‚Integrationsmodell‘ einen didaktisch angemessenen Mittelweg zwischen beiden Extrempositionen,

137 cf. RAINER NICKEL (1990), 53ff.

138 cf. FRANZ-PETER WAIBLINGER (1998), 15ff.

139 Bezeichnend hierfür sind Beiträge von PAUL BARIÉ und WILLIBALD HEILMANN aus den Jahren 1973 und 1999. Liefert BARIÉ eine linguistisch ausgefeilte, mit entsprechendem Fachvokabular versehene Analyse lateinischer Texte, so fällt bei HEILMANN die Bemühung auf, Textgrammatik in einer ausgesprochen praxisorientierten Form darzubieten, die weitgehend ohne linguistische Fachsprache auskommt und vom damals ausführlich propagierten sprachwissenschaftlichen Überbau nur noch wenig spüren lässt.

140 FRIEDRICH MAIER (1979c), 101.

141 FRIEDRICH MAIER (1979c), 40.

142 FRIEDRICH MAIER (1979c), 40.

indem er sich um die Verzahnung von Sprachbetrachtung und Literaturbegegnung bemüht. Sprachreflexion versteht er als „kritischen“¹⁴³ oder „bewußten Umgang mit Sprache“¹⁴⁴, wobei „die sprachlichen Elemente – im Vergleich und Kontrast zur Muttersprache – als Träger von Aussage und Sinn verstanden werden“¹⁴⁵. MAIER erkennt in der Tatsache, dass im Lateinunterricht nicht in der Fremdsprache geredet wird, einen wichtigen didaktischen Vorteil: Durch den ständigen Vergleich zwischen Mutter- und Fremdsprache könne über Sprache an sich reflektiert werden.¹⁴⁶ Daher spielt die systematische, gleichsam „mikroskopische“¹⁴⁷ Betrachtung einzelner Sprachphänomene eine entscheidende Rolle in MAIERS Konzept, auf deren Grundlage Verständnis für das Funktionieren des gesamten Sprachsystems geschaffen werden soll.¹⁴⁸ Letztlich geht es um ein anspruchsvolles Ziel, nämlich das „Einblickgeben in das Funktionieren von Sprache, (um die) Reflexion über ein Modell von Sprache“¹⁴⁹. Allerdings geht MAIER in Übereinstimmung mit der Textlinguistik davon aus, dass das grammatische Einzelphänomen nur dann sinnvoll erfasst werden kann, wenn es in den Kontext einer inhaltlich ergiebigen sprachlichen Form eingebettet ist. Konsequenterweise fordert MAIER daher für den Anfangsunterricht ausschließlich zusammenhängende Texte, die sich mit zunehmendem Unterrichtsfortschritt den Originalen immer weiter annähern und somit nicht nur der Motivation der Schüler dienen, sondern auch eine wirksame Vorbereitung auf die Originallektüre sicherstellen sollen.¹⁵⁰

Von entscheidender Bedeutung für diese Art der reflektierenden Sprachbetrachtung sind zwei Aspekte: die fachübergreifend wirksame sprachliche Modellfunktion des Lateinischen und Einflüsse satzlinguistisch ausgerichteter Verfahren. Die Modellfunktion der lateinischen Sprache wird als ein didaktisches Charakteristikum des Lateinunterrichts bewertet und gilt als eigentliche Voraussetzung für eine effektive und didaktisch sinnvolle Reflexion über Sprache. Hierbei wurde ein Impuls wirksam, der vom Anglisten THEODOR WILHELM

143 KLAUS WESTPHALEN (1981), 61.

144 FRIEDRICH MAIER (1979c), 15.

145 FRIEDRICH MAIER (1979c), 40.

146 cf. FRIEDRICH MAIER (1972), 7.

147 cf. FRIEDRICH MAIER (1979c), 41: „Sprache unter dem Mikroskop“; (1979c), 177: „mikroskopisches Lesen“.

148 cf. FRIEDRICH MAIER (1979c), 43: „Der Lernende schaut konzentriert auf ihre Eigenart im Detail und sieht die Merkmale, die das Funktionieren der Sprache regeln, durch deren Wirkung letztlich also sprachliche Mitteilung zustande kommt.“

149 FRIEDRICH MAIER (1990b), 14; cf. KLAUS WESTPHALEN (1992), 54f.; GERHARD FINK / FRIEDRICH MAIER (1996), 93.

150 cf. FRIEDRICH MAIER (1979c), 41.

am Ende der sechziger Jahre gegeben worden war: WILHELM hatte in seinem viel beachteten Grundlagenwerk „Theorie der Schule“ dem Lateinunterricht eine entscheidende Rolle im gesamten Sprachunterricht zugewiesen. Latein sollte neben Englisch verbindliche Basissprache des Gymnasiums sein, und zwar als reflexionsorientierte Komplementärsprache zur Kommunikationssprache Englisch.¹⁵¹ WILHELM begründet „die Unentbehrlichkeit des Lateinischen im Gymnasium ... damit, daß in der Tat auch das *sprachliche* Denk-, Urteils- und Beobachtungsvermögen geübt werden muß, und daß sich *dafür* die lateinische Sprache aus den bekannten Gründen eignet. Die Aufgabe lautet: mit Sprache reflektierend umgehen.“¹⁵² Grundlage hierfür bildet die Modellfunktion des Lateinischen: Latein ist nach der Ansicht von WILHELM „besser als jede lebende Sprache ... geeignet, Sprache als ein *System* sichtbar zu machen, als ein ‚Modell von Sprache überhaupt‘. Was Sprache ‚leisten‘ kann und was nicht, ... läßt sich an der lateinischen Sprache besser lernen als an jeder lebenden.“¹⁵³ Es ist bemerkenswert, dass WILHELM offensichtlich besonders von den bekannten Konzepten HARTMUT VON HENTIGS beeinflusst wurde¹⁵⁴ und wie VON HENTIG die inhaltliche Komponente („Pflege des abendländischen Erbes“) deutlich hinter der sprachlichen zurückstellte. Offensichtlich befürwortete er ebenfalls eine „linguistische Erneuerung des Lateinunterrichts“¹⁵⁵. WILHELMS sprachbezogener Modell-Begriff wurde insbesondere von MAIER und WESTPHALEN für den altsprachlichen Unterricht rezipiert und modifiziert¹⁵⁶ und darf als ein weiteres Beispiel für die verstärkte Öffnung gegenüber der Erziehungswissenschaft gelten.

Elemente der Linguistik spielen ebenfalls in MAIERS Konzept zur Förderung der Sprachreflexion eine wichtige Rolle, obwohl er einer unkritischen „Linguistisierung“ des lateinischen Sprachunterrichts skeptisch gegenüber steht und in einleuchtender Weise zu bedenken gibt, dass linguistische Modelle nicht zuletzt deshalb für den altsprachlichen Unterricht rezipiert wurden, um durch den Anschluss an die moderne Sprachwissenschaft Impulse für eine Reform des altsprachlichen Unterrichts zu gewinnen und durch diesen Modernitätsnachweis die vorhandene bildungspolitische Bedrängnis abzumildern.¹⁵⁷ Für die offensichtlich weit verbreitete Skepsis innerhalb der Lehrerschaft, linguistische

151 cf. THEODOR WILHELM (21969), 392f.

152 THEODOR WILHELM (21969), 169.

153 THEODOR WILHELM (21969), 392.

154 cf. THEODOR WILHELM (21969), 499, Anm. 32.

155 THEODOR WILHELM (21969), 499, Anm. 32.

156 cf. FRIEDRICH MAIER (1979c), 171f., KLAUS WESTPHALEN (1992), 44, 54f.

157 cf. FRIEDRICH MAIER (1979c), 140f.

Theorien auf den altsprachlichen Unterricht anzuwenden, nennt er überzeugende Gründe: „Denn die didaktische Theorie hat die Linguistisierung des lateinischen Sprachunterrichts sehr bald so weit vorangetrieben, daß die Praxis den Schritt nicht nachvollziehen konnte und auch nicht wollte. Sie konnte es nicht, weil ihr größtenteils die auf die Schulbedürfnisse zugerichteten Hilfsmittel dafür fehlten, sie wollte es nicht, weil der Wert eines linguistisch ausgerichteten Unterrichts für das Bildungsziel des Lateinunterrichts nicht oder zu wenig einsichtig gemacht wurde.“¹⁵⁸ Gleichwohl spricht er sich gegen ein pauschales „Verdikt“ in Bezug auf die Linguistik aus und plädiert für einen pragmatischen Umgang, allerdings unter bestimmten Bedingungen: „Sprachlernen und Sprachbetrachten“ müssten Vorrang vor linguistischen Zielen haben. Zudem müsse die Sprachwissenschaft einer didaktischen Reduktion unterzogen und auf die Bedürfnisse von Fach, Schülern und Lehrern abgestimmt werden. Die Hauptaufgabe der Linguistik bestehe darin, „Gesetzmäßigkeiten und Funktionen der lateinischen Sprache, auch der Sprache an sich – in einer dem heranwachsenden Kind gemäßen Form – zu ermöglichen, zu akzentuieren und zu intensivieren“¹⁵⁹.

Um diese Ziele pragmatisch, d.h. an den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Schule orientiert, zu realisieren, wurde von MAIER das sog. „Satzmodell der funktionalen Syntax“ entwickelt, das für zahlreiche Lehrbücher und Grammatiken von grundlegender Bedeutung geworden ist.¹⁶⁰ In graphischer Form wird ein Grundmodell des lateinischen Satzes geboten, in dem die verschiedenen Kästchen Positionen der einzelnen Satzglieder (Subjekt, Prädikat, Objekt, Adverbiale) und Satzgliedteile (Attribute) angeben. Die Position stimmt dabei mit der Funktion überein: „Alle syntaktischen Erscheinungen, die an die Stelle (Position) dieser Satzglieder treten, erfüllen jeweils die gleiche Funktion im Satz.“¹⁶¹ Dieses graphische Modell dient zuallererst der Veranschaulichung und Bewusstmachung der Satzfunktionen im Lateinischen. Der Schüler soll bereits im Anfangsunterricht mit Hilfe des Satzmodells „zur Erkenntnis geführt werden, wie die einzelnen Satz-Positionen, die ... Satz-Funktionen markieren, durch verschiedene Paradigmata besetzt ... werden können ... Diese Erkenntnis ermöglicht ihm dann, die Erscheinungen ... sowohl in ihrer Satz-Funktion / Satzglied-Funktion als auch in ihrer begrifflichen Benennung zu begreifen.“¹⁶²

158 FRIEDRICH MAIER (1979c), 141.

159 FRIEDRICH MAIER (1979c), 142.

160 *Cursus Latinus, Cursus Novus, Cursus Latinus, Ordo-Grammatik.*

161 FRIEDRICH MAIER (1979c), 144.

162 FRIEDRICH MAIER (1979c), 145.

Durch die Reduktion des Satzes auf nur wenige Konstanten soll sichergestellt werden, dass die Schüler nicht überfordert werden und bereits im Anfangsunterricht mit diesem Modell arbeiten können. Für die einfachen syntaktischen Phänomene kann dies sicherlich auch ohne Einschränkung gelten; bei komplexeren Strukturen erfordert das Modell jedoch nicht unerhebliche Abstraktionsfähigkeiten und gerät schnell an die Grenzen seiner Anschaulichkeit, wie man vor allem an den z.T. unübersichtlichen Grafiken in der Modellgrammatik *Ordo*¹⁶³ erkennen kann. Man wird MAIERS Einschätzung zustimmen können, dass die erfolgreiche Anwendung dieses Modells nur das Ergebnis langwieriger „Internalisierung“¹⁶⁴ sein kann. Trotzdem scheint dieses Modell im Vergleich mit anderen, die auf modernen strukturalistischen Theorien beruhen, noch das schülerfreundlichste.

Allerdings führt MAIERS Wille zur Schülerorientierung zu einem inhaltlichen Problem, das exemplarisch die Schwierigkeit offen legt, Elemente sprachwissenschaftlicher Belehrung in den Lateinunterricht didaktisch sinnvoll und zugleich wissenschaftlich korrekt zu integrieren. So hat HEINZ HAPP in einleuchtender Weise auf fachliche Schwächen des Modells, das eindeutig Elemente der Dependenzgrammatik (z.B. Satzkern, notwendige und freie Ergänzungen) aufweist, hingewiesen und eine Erweiterung vorgeschlagen, die von MAIER mit ebenso guten didaktischen Gründen abgelehnt wurde.¹⁶⁵ Insgesamt handelt es sich bei diesem Modell um ein eher pragmatisches Konstrukt, das strengen wissenschaftlichen Ansprüchen nicht in allen Aspekten genügen kann: Zur wissenschaftlichen Legitimation aufgeführte Zitate von linguistischer Seite wurden bereits früh als fehlerhaft und ungenau kritisiert.¹⁶⁶ Auch das als Ausgangspunkt genannte, auf den deutschen Satzbau bezogene „Satzgrundmodell“ wird dem Leser ohne jegliche sprachwissenschaftliche Einordnung präsentiert, und auch die angegebene Quelle trägt nicht zur Erhellung

163 GERHARD FINK / FRIEDRICH MAIER (1998).

164 FRIEDRICH MAIER (1979c), 145.

165 ULRICH DÖNNGES / HEINZ HAPP (1977a), 256, forderten beispielsweise, dass die Kategorien *Objekt* und *Adverbiale* durch die Kategorien valenzgebundene *Ergänzungen* und nicht-valenzgebundene (adverbiale) *freie Angaben* ersetzt werden sollen. MAIER (1979c), 146, der nachträglich einige dieser Kritikpunkte produktiv in das Modell eingearbeitet hat, lehnt diesen Vorschlag ab, da die „primäre Darstellungsabsicht (Verdeutlichung der Satzfunktion) von einer zusätzlichen sekundären (Verdeutlichung der ‚Valenzgebundenheit‘ bzw. ‚Nicht-Valenzgebundenheit‘) überlagert“ werde und bei den Schülern wegen der Unterscheidung von zwei Darstellungsabsichten zur Verwirrung führe und durch die Verzerrung des Ordnungsrahmens lernpsychologisch unzulänglich sei.

166 cf. ULRICH DÖNNGES / HEINZ HAPP (1977a), 257, Anm. 13.

bei.¹⁶⁷ So viel ist jedoch deutlich: MAIERS Satzmodell vereint bestimmte, von ihm leider nicht ausführlich benannte Elemente moderner Sprachwissenschaft (strukturalistisch-graphische Darstellung, Elemente der Dependenzgrammatik) mit Teilen traditioneller Grammatikbetrachtung (Verwendung der bekannten Nomenklatur mit den gewohnten Satzgliedern, funktionale Grammatikbetrachtung). Durch eine gezielte didaktische Reduktion soll Praxistauglichkeit sichergestellt, eine Überforderung von Lehrern und Schülern vermieden und vor allem das übergeordnete Ziel der Sprachreflexion erreicht werden. Insofern kann von einer Linguistisierung oder gar einer einseitigen Verwissenschaftlichung des Unterrichts nicht die Rede sein, viel eher handelt es sich um eine (manchen sicherlich viel zu) behutsame Modernisierung des Lateinunterrichts, worauf MAIER übrigens ausdrücklich hingewiesen hat: „Das Altbewährte besteht fort; es wird lediglich durch eine moderne Methode an die Schüler vermittelt. Und dies ist ein fortschrittlicher Aspekt.“¹⁶⁸ Über den praktischen Erfolg dieses Modells lassen sich keine klaren Aussagen machen; MAIER führt zwar positive Einschätzungen von zwei Schulpraktikern an, äußert sich jedoch insgesamt sehr zurückhaltend.¹⁶⁹ Auf die Lehrplangestaltung hat dieses Modell wohl nur punktuellen Einfluss ausgeübt und ist nur vereinzelt in (bayerischen) Plänen zu finden.¹⁷⁰

In der Praxis des Anfangsunterrichts will MAIER die Sprachreflexion zunächst hinter den Erwerb von Sprachwissen zurücktreten lassen; erst im Laufe des Lehrgangs soll sich der Hauptakzent des Unterrichts auf die reflektorische Sprachbetrachtung verschieben. So ist in Klasse 5 und 6 – MAIER zitiert den entsprechenden bayerischen Lehrplan – das „Nachdenken über Sprache und ihre Gesetzmäßigkeiten ... – dem Entwicklungsstand des Schülers entsprechend – notwendig auf Grundlegendes gerichtet; es ist noch an einem mehr konkret-pragmatischen Ziel orientiert. ‚Sprachreflexion verbessert das Verständnis der Muttersprache und erweitert die sprachliche Ausdrucksfähigkeit‘“¹⁷¹. In der nächsten Phase (Klasse 7 und 8) wird das Lateinlernen stärker „auf die Ebene des theoretischen Durchdringens der Sprache gehoben“¹⁷². Allerdings wird

167 cf. FRIEDRICH MAIER (1979c), 144; es handelt sich um ein Satzgrundmodell, das OTMAR BOHUSCH im „Lexikon der grammatischen Terminologie“ (Donauwörth 1972, 195) veröffentlicht hat. Nähere Informationen zu Grundlagen und wissenschaftlicher Bewertung dieses Modells sucht man vergeblich.

168 FRIEDRICH MAIER (1979c), 163.

169 cf. FRIEDRICH MAIER (1979c), 163.

170 Z. B. *Fachlehrplan für Latein / Bayern* (1991), 1522 (L2, 7. Kl.).

171 FRIEDRICH MAIER (1979c), 105.

172 FRIEDRICH MAIER (1979c), 105.

auch darauf hingewiesen, dass Sprach- und Textreflexion umso früher Thema des Unterrichts werden müssten, je kürzer die Lehrgänge seien.¹⁷³ Durchaus typisch für diesen zwischen Tradition und Neuorientierung angesiedelten Ansatz ist, dass die sprachreflektorische Arbeit mit Einzelsätzen bestritten wird, an denen exemplarisch „der Eigenwert der grammatischen Reflexion herausgestellt“ wird. Ausdrücklich ist es Ziel des Grammatikunterrichts, „ein kategoriales Regelsystem zu entwickeln, dessen Vermittlung nicht unbedingt an meistens komplexere Texteinheiten gebunden“¹⁷⁴ ist. Beispielsweise sollen die Schüler am Fall der *consecutio temporum* mit Hilfe von zwei Sätzen¹⁷⁵, die ins Lateinische übersetzt werden sollen, nicht nur die Normen lateinischer Zeitenfolge erlernen, sondern auch im Sinne eines reflektierenden Umgangs mit Sprache die Funktion dieses Systems kennen lernen und nach Möglichkeit am Modell des Lateinischen ein grundsätzliches Gespür für Zeitbezüge, „überhaupt für das Phänomen Zeit und deren Bewältigung durch die Sprache“¹⁷⁶ gewinnen. Ferner soll am Beispiel eines lateinischen Satzes, der in verschiedenen kausallogischen Verknüpfungen präsentiert wird, systematisch das Verständnis für den grundsätzlichen Zusammenhang von Sprache und Denken gefördert werden.¹⁷⁷ Die Einbindung in einen Textrahmen ist für diese Art des Vorgehens von untergeordneter Bedeutung, entscheidend ist vielmehr, dass die „Vielfalt der Erscheinungen ... unter einem übergeordneten einheitlichen Aspekt begreifbar, damit für den Schüler griffiger“¹⁷⁸ wird. Aufgrund dieser Vorgehensweise ist es nicht überraschend, dass Sprachreflexion deutlich von Textreflexion abgegrenzt wird. Textreflexion erhält erst in der Phase der Originallektüre zentrale Bedeutung und „zielt auf das sprachliche und inhaltliche Erschließen von Texten und auf eine adäquate Wiedergabe im Deutschen“¹⁷⁹. Als Nachteil und Gefahr dieser Vorgehensweise ist unübersehbar, dass Sprache hier lediglich formal und zu abstrakt betrachtet wird und die gewählten Beispielsätze oder eigens entworfene ‚Kunsttexte‘ ungewollt der sprachlichen Realität und der tatsächlichen Sprachsystematik widersprechen können.¹⁸⁰ Insgesamt handelt es sich um den Versuch, Sprachreflexion in den Unterricht

173 cf. FRIEDRICH MAIER (1979c), 109.

174 ANSELM HORA (1989), 29.

175 FRIEDRICH MAIER (1979c), 195: „Satz 1: Du wolltest wissen, wann ich den Brief *schreiben würde*. Satz 2: Ich werde kommen, wenn ich den Brief *geschrieben* habe.“

176 FRIEDRICH MAIER (1979c), 195.

177 cf. FRIEDRICH MAIER (1979c), 199ff. Ausgangspunkt bilden die beiden deutschen Sätze: „Cicero ist verbannt worden. Cicero hat sich um den Staat bemüht.“

178 FRIEDRICH MAIER (1979c), 200.

179 FRIEDRICH MAIER (1979c), 127.

180 cf. RAINER NICKEL (1990), 51.

sinnvoll einzubinden, ohne traditionelle Unterrichtselemente des einführenden Sprachunterrichts (z. B. Sprachwissen vor Sprachreflexion, gezielter Einsatz von Einzelsätzen) aufzugeben.¹⁸¹

VI. 2. 3 Richtzielbereich Sach- bzw. Realienkunde

Die Integration der Realien in den lateinischen und auch griechischen Sprachunterricht, also die Einbeziehung derjenigen „außersprachlichen Gegebenheiten, von denen in den Texten die Rede ist und in deren Umgebung die Texte entstanden ... sind“¹⁸², stellt einen weiteren wichtigen Aspekt in den Bemühungen um eine grundsätzliche Neuorientierung des altsprachlichen Unterrichts seit Beginn der siebziger Jahre dar. Dies bedarf schon deshalb besonderer Erwähnung, da die Einbeziehung realien-, sach- bzw. altertumskundlicher Elemente¹⁸³ insbesondere in den Sprachunterricht traditionell mit großer Skepsis oder sogar Ablehnung begleitet wurden. Hier ist vor allem auf das bekannte Verdikt des Archäologen PAUL JACOBSTHAL vom „ungesunden Streben nach Illustration“¹⁸⁴ aus dem Jahr 1925 hinzuweisen, mit dem er sich gegen eine Verstärkung der „Rolle des Bildes auf Kosten des Wortes“¹⁸⁵ aussprach und das durch die Methodik MAX KRÜGERS nachhaltige Wirkung auf die Unterrichts-

181 Es erscheint bezeichnend für die didaktische Nachrangigkeit des Faches Griechisch, dass derartige Satzmodelle, die ja immer auch als Ausweis für die didaktische Innovationskraft des Lateinunterrichts verstanden wurden, im Bereich des Griechischen praktisch keine Rolle spielen. Lediglich in der Grammatik zum von MAIER herausgegebenen Lehrwerk *Hellas* (Bamberg 1996) wird das Modell der funktionalen Syntax an einer Stelle aufgeführt (138). Didaktische und methodische Innovation erfolgt praktisch nur am Lateinischen.

182 RAINER NICKEL (2001), 231.

183 In der didaktischen Literatur werden alle drei Begriffe verwendet. Während Realien- und Sachkunde gleichbedeutend gebraucht werden, prägte PETER WÜLFING in Abgrenzung davon den Begriff der „Altertumskunde“ (1979). Hierzu RENATE PIECHA (1994), 18: „WÜLFING plädiert dafür, Altertumswissenschaft als Gesamtbereich von Forschung und Lehre, die sich mit der Antike beschäftigen, zu verstehen ..., und das, was davon im Latein- und Griechischunterricht als Sachwissen behandelt wird, Altertumskunde zu nennen ... Den Begriff Realienkunde empfindet WÜLFING als veraltet, weil er auf die wertende Gegenüberstellung Realien-Idealen zurückgeht.“ An anderer Stelle hat WÜLFING (GERMANN / WÜLFING (1987), 162) dann jedoch den Begriff „Realien“ akzeptiert. Der Begriff Altertumskunde scheint zu eingengt, da er sich lediglich auf die Antike bezieht, obwohl der Lateinunterricht seit den siebziger Jahren zunehmend die ganze Latinität von Antike bis Neuzeit in den Blick nimmt.

184 PAUL JACOBSTHAL (1926), 67.

185 PAUL JACOBSTHAL (1926), 67.

praxis entfalten konnte.¹⁸⁶ Auch KRÜGER zeigte sich grundsätzlich gegenüber kultur- bzw. realienkundlichen Unterrichtselementen abgeneigt, da durch derartige Einflüsse die Beschäftigung mit der Sprache in den Hintergrund gedrängt werden könne.¹⁸⁷ Ebenfalls bei anderen wichtigen Didaktikern der fünfziger und sechziger Jahre wie WILSING oder JÄKEL spielt Sachkundliches im Sprachunterricht keine nennenswerte Rolle. Auch die im *Altsprachlichen Unterricht* erschienenen zwei Hefte „Archäologisches im Unterricht“¹⁸⁸ beschränken ihre Vorschläge auf die Lektürephase. Den wohl ersten Versuch, Sachkunde in regelmäßiger Form als „Atempausen“ in den Sprachunterricht zu integrieren, hat ERNST AHRENS¹⁸⁹ im Jahr 1956 unternommen. Auch FRIEDRICH KNOKE will 1963 römische Kunstwerke für Schüler der Klassen 7–9 nur in ihrem „Bildinhalt durch Umrißzeichnungen unter Fortlassung alles Akzessorischen vereinfacht“ wiedergeben, um auf diese Weise „Dinge des Alltags und römisches Milieu“¹⁹⁰ zu vermitteln. Insgesamt darf man jedoch mit PETER WÜLFING davon ausgehen, dass noch in den siebziger Jahren bei vielen Lehrern ein „Abwehrmechanismus“¹⁹¹ gegen sachkundliche Themen weit verbreitet gewesen sein dürfte, der mit vielfältigen Argumenten gestützt wurde: So weist WÜLFING

186 cf. MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 140ff.: „Archäologie gehört nicht zu den Unterrichtsfächern des Gymnasiums ... Wir dürfen die Schule, die ohnehin unter dem Überfluß des Stoffes leidet und schon der Vielheit der Materie nicht gerecht zu werden vermag, nicht weiter überlasten, nicht beunruhigen. Und auch aus einem tieferen pädagogischen Grunde wäre es falsch, heute die Rolle des Bildes auf Kosten des Wortes zu verstärken: es ist nämlich zu überlegen, ob nicht die übermäßige Hinneigung unseres Zeitalters zum Bilde überhaupt gegenüber den literarischen Denkmälern im heutigen Humanismus einfach die Kehrseite oder Folge der Unfähigkeit ist, sich auf ein Schriftwerk zu konzentrieren.“ Gleichwohl sprach sich JACOBSTHAL für einen vorsichtigen Einsatz von Illustrationen aus. (68) cf. hierzu PETER WÜLFING (1979), 315, ANDREAS FRITSCH (1991), 8, und ausführlich RENATE PIECHA (1994), 63ff.

187 cf. MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 140: „Die Kulturkunde stellt keine Sonderaufgabe im altsprachlichen Unterricht dar; denn Stoff und Probleme ergeben sich aus der Beschäftigung mit der Sprache und aus der Lektüre der großen Werke ... Könnte man die Kulturkunde mit Recht als die Hauptaufgabe bezeichnen, so wäre ich der erste, der erklärte, man müsse das Studium der alten Sprachen überhaupt über Bord werfen.“

188 cf. AU IV, 4/1961 und VIII, 4/1965.

189 cf. ERNST AHRENS (1956), 45, gibt zu bedenken, ob man nicht als regelmäßige „Atempausen“ Teile von Sonnabend- oder Eckstunden mit Realienkunde füllen sollte, und zwar mit Sagen und Alltagsgeschichte. MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 138, lehnen AHRENS' Vorschlag rundum ab, „einmal aus den bereits geäußerten grundsätzlichen Bedenken gegen jede Art von kulturkundlichem Unterricht in den Alten Sprachen, vor allem aber auch, weil einfach die Zeit dazu fehlt, um am neusprachlichen Gymnasium noch in besonderen Stunden Kulturkunde zu treiben“.

190 FRIEDRICH KNOKE (1963), 237.

191 PETER WÜLFING (1979), 315.

darauf hin, dass (durchaus gerechtfertigte) Bedenken gegen eine unsystematische und unhistorische Einbeziehung archäologischer Monumente geäußert, dass mangelnde Vorbildung der Lehrer, die Gefahr verwirrender Methodenvielfalt und „Realienkrämerei“ sowie schließlich die Gefährdung des Sprachunterrichts durch außersprachliche Sachverhalte als Einwände vorgebracht wurden.¹⁹²

Der entscheidende Impuls zur Integration der Sachkunde in den Sprachunterricht ist, worauf ANDREAS FRITSCH zu Recht hingewiesen hat, von der bereits mehrfach erwähnten DAV-Matrix mit ihren vier Inhaltsklassen *Sprache – Literatur – Gesellschaft / Staat / Geschichte* und *Grundfragen menschlicher Existenz* ausgegangen. In der Tat leuchtet es „auf Anhieb ein, daß in jedem dieser vier Bereiche ‚Sach‘-Kenntnisse erforderlich sind“¹⁹³, also z. B. im Bereich *Sprache* Kenntnisse über die Fortwirkung des Lateinischen in den modernen Sprachen, im „humanistischen Bereich“ die Kenntnis von Philosophen bzw. philosophischen Grundrichtungen und natürlich ganz besonders im Bereich *Gesellschaft / Staat / Geschichte* Kenntnisse über antike Geschichte, Kunst und Mythologie.¹⁹⁴ Da die DAV-Matrix und ihr Multivalenzkonzept für alle Stufen des altsprachlichen Unterrichts gelten und der besonders sachkundlich ausgerichtete Bereich *Gesellschaft / Staat / Geschichte* kein beliebiges Beiwerk mehr darstellt, müssen somit sachgebundene, außersprachliche Kenntnisse schon in der Lehrbuchphase als ein substantieller Teil des Unterrichts gelten. Dementsprechend sollen drei Hauptziele erreicht werden:

Einführung in die antike Kultur als ein essentielles Ziel des altsprachlichen Unterrichts

Da eine wesentliche Aufgabe des altsprachlichen Unterrichts darin bestehen soll, „über das Sprachliche und Literarische hinaus ... auch die anderen Bereiche der Kultur“¹⁹⁵ zu erschließen, ist es unabdingbar, dass schon im Sprachunterricht der dafür notwendige Sachhorizont vermittelt wird. Zu Recht wird darauf hingewiesen, dass gerade der altsprachliche Unterricht auf diese Absicherung im Sachbereich weitaus stärker als die modernen Fremdsprachen angewiesen ist, „denn erstens verweisen seine sprachlichen Zeichen auf eine nicht gegenwärtige Welt, und zweitens folgt ihm keine Sprachverwendung, in

192 cf. PETER WÜLFING (1979), 316.

193 ANDREAS FRITSCH (1991), 5.

194 cf. ANDREAS FRITSCH (1991), 5.

195 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (o.J.), 12.

welcher das Wirklichkeitsdefizit aufgeholt werden könnte.¹⁹⁶ Konsequenterweise sollen daher im Sprachunterricht vielfältige sachkundliche Themenbereiche behandelt werden: HANS-JOACHIM GLÜCKLICH schlägt „Topographie Roms und des Mittelmeerraumes, wichtige historische Ereignisse und Persönlichkeiten der Antike, römische Staats- und Gesellschaftsform, römische oder griechische Mythologie, Religion, Architektur und Kunst“ vor.¹⁹⁷ ALBRECHT GERMANN will, ausgehend von der *villa rustica*, Alltagsthemen wie Privatleben der Römer (anknüpfend an die Vokabeln wie *villa*, *cena* und *cibus*), Wasserversorgung und Badewesen, Ziegelei und Töpferei sowie Straßen und Verkehr behandelt wissen.¹⁹⁸ Durch solche oder ähnliche Themen soll nicht nur der notwendige Sachhintergrund für eine erfolgreiche Arbeit mit dem Lehrbuch und auch die spätere Lektüre geschaffen werden, sondern zugleich wird ein übergeordnetes Lernziel angestrebt: Der Unterricht soll nämlich in eigenständiger Weise seiner „allgemeinen Bildungspflicht“ nachkommen, indem für die europäische Geschichte wichtiges „Grundlagenwissen in Sachen Antike“¹⁹⁹ vermittelt wird. Darüber hinaus soll derartige Realienwissen auch Orientierung in der Gegenwart ermöglichen: Durch die Einführung in antike Kunst und Architektur kann der Schüler in sehr anschaulicher Weise erfahren, „was Kontinuität von Architektur bedeutet, wenn er z.B. sieht, wie sich Formen antiker Tempel in Bauten seiner Heimatstadt wiederfinden“²⁰⁰. Wie eng die realienkundliche Arbeit in den einführenden Sprachunterricht integriert werden kann, hat ANDREAS FRITSCH am Beispiel der Vermittlung topographischer Kenntnisse aufgezeigt: Die Arbeit stützt sich auf vom Lehrbuch gebotenes Material (z.B. Text, Karten, Skizzen) und kann darüber hinausführen, sie erweitert Allgemeinbildung (z.B. durch die Kenntnis römischer Provinzen), sprachliche und kulturelle Kompetenz (durch den Vergleich topographischer Begriffe in verschiedenen Sprachen), erlaubt aber auch die Einbeziehung wichtiger Elemente des Sprachunterrichts (durch Verwendung des aktuellen Wortschatzes): Die Behandlung sachkundlicher Inhalte „erwächst unmittelbar aus der Arbeit am

196 ALBRECHT GERMANN / PETER WÜLFING (1987), 161.

197 HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1979d), 226; ähnlich zuletzt bei KARL-WILHELM WEEBER (1998), 113: „Geschichte und Religion, Verfassung und Recht, griechische Mythologie und Philosophie, berühmte Politiker und Heerführer auf der einen, Sklaven, Verfolgte und Nonkonformisten auf der anderen Seite, Technik, Architektur, die Stellung der Frau in der römischen Gesellschaft, das Freizeit- und Umweltverhalten, die Arbeitswelt und die Wirtschaft der Römer ...“

198 cf. ALBRECHT GERMANN / PETER WÜLFING (1987), 163 ff.; zur Fülle der realienkundlichen Themen in den Lehrbüchern der sog. „Dritten Generation“ cf. JOSEF RABL (1996).

199 KARL-WILHELM WEEBER (1998), 113.

200 DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (o.J.), 12.

lateinischen Text und schafft zugleich Voraussetzungen für das Verständnis weiterer Texte“.²⁰¹

Sachkunde zur Förderung des Textverständnisses

Die Klärung des Sachhintergrunds dient jedoch nicht nur dem Erwerb allgemein bedeutsamer historischer und kulturkundlicher Kenntnisse, sondern wird auch in enger Verbindung zur sprachlichen Arbeit mit dem Lehrbuchtext gesehen: Sachkunde soll ebenso gezielt als Texterschließungs- und Interpretationshilfe eingesetzt werden. Wer daher durch das Ausschließen von Sachthemen den Schülern die Möglichkeit raubt, sich in der für sie fremden Welt der Antike zu orientieren, überlässt „ihm das Risiko, einen Text nicht oder falsch zu verstehen ...“²⁰² An diesem Punkt werden Einflüsse der Textlinguistik spürbar, auf deren Bedeutung für die Neuorientierung des altsprachlichen Unterrichts schon mehrfach an anderer Stelle hingewiesen wurde.²⁰³ So wird die Notwendigkeit, die Sachkunde auch in den Sprachunterricht zu integrieren, mit der generellen Bedeutung der Textpragmatik gerechtfertigt. Diese textlinguistische Kategorie bezeichnet diejenigen Gesichtspunkte, „unter denen man die Voraussetzungen, Ziele und Folgen der Herstellung, Verbreitung und Aufnahme von Texten (versteht). Die P(ragmatik) liefert die Anhaltspunkte und Verfahrensweisen, mit denen die Situation zu beschreiben ist, in denen der Text verfasst, verwendet und rezipiert worden ist.“²⁰⁴ Daher kann aus linguistischer Sicht ein Text nur dann sinnvoll bearbeitet, d.h. übersetzt und interpretiert werden, wenn nicht allein Lexik und Syntax, sondern auch der pragmatische Kontext beachtet werden. Auf diesen, für den altsprachlichen Unterricht so folgenreichen Sachverhalt hat schon früh RAINER NICKEL hingewiesen. Seine auf den Lektüreunterricht bezogene Einschätzung, dass eine „sinnvolle Lektüre antiker Autoren ... ohne detaillierte Kenntnis ihrer situativen Bedingungen ausgeschlossen“²⁰⁵ sei, dürfte zu großen Teilen auch für den einführenden Sprachunterricht gelten. Gerade die Abkehr des Sprachunterrichts vom inhaltlich unergiebigem, kontextfreien Einzelsatz hin zu thematisch geschlossenen Texten, mag es sich um Kunst-, originalnahe oder gar originale Texte handeln, machte daher eine Beachtung des Sachhintergrunds unerlässlich, wenn eine sinnvolle Lektüre erfolgen sollte. In diesem Zusammenhang

201 ANDREAS FRITSCH (1991), 13.

202 RENATE PIECHA (1994), 79.

203 cf. Kapitel VI. 2. 1 und VI. 2. 2, *passim*.

204 RAINER NICKEL (2001), 227.

205 RAINER NICKEL (1978), 109.

wurden in der didaktischen Literatur mehrere sinnvolle Einsatzmöglichkeiten für die Sachkunde beschrieben:

- Realien sollen grammatische Phänomene erklären helfen.²⁰⁶
- Realien sollen bei der Wortschatzarbeit Verwendung finden und durch ihre Anschaulichkeit den Lernerfolg verbessern helfen.²⁰⁷
- Durch den Einsatz von Realien kann nicht nur Zeit gespart, sondern auch ein verbesserter Lerneffekt dadurch erzielt werden, dass „die Schüler eine von der Sache her leidlich korrekte innere Anschauung des behandelten Phänomens gewinnen und im Gedächtnis behalten, als aufgrund einer komplizierten und letztlich unsinnlichen Erklärung zu erwarten ist“²⁰⁸.
- Im Lehrwerk soll mit Hilfe von Einleitungs-, Zusatz- oder lektionübergreifenden Informationstexten der für das Textverständnis unmittelbar notwendige historische oder situative Kontext geklärt werden.
- Realien sollen das im Lehrbuchtext Beschriebene vorführen, imaginieren und symbolisieren, als Dekodierungshilfe Zugang zum Inhalt des Lehrbuchtextes eröffnen und den Text veranschaulichen.²⁰⁹ In der Tat können Realien, zumeist in Form von sog. „informativen Bildern“²¹⁰ – allerdings unter der Voraussetzung, dass sie sorgfältig auf den Text abgestimmt und nicht in ihrer eigenen historischen Aussage verfälscht sind – grundsätzlich zu größerer Anschaulichkeit beitragen: „Teils sollen sie das Textverstehen unterstützen, teils hilft die Sprache, das informative Bild besser zu verstehen.“²¹¹ Durch diese „Ikonisierung eines in Sprache ausgedrückten Sachverhalts“²¹² werden dann verschiedene Arten der Textbearbeitung ermöglicht: Erschließung des Textinhaltes anhand einer Bildbetrachtung, Überprüfung der Textinformationen durch Betrachtung einer Abbildung. Durch die Parallelisierung von Text-Bildaussage soll auch das Verständnis von Detailproblemen im Text gefördert werden.²¹³

206 cf. TAMARA VISSER (1994) mit zahlreichen Beispielen zur Veranschaulichung und Übung grammatischer Phänomene, so z.B. griechische Vasenbilder zur Übung des griechischen Mediums und Passivs (18–21), ferner ein Besuch auf der Akropolis zur Vertiefung der griechischen Präpositionen (24).

207 cf. HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1978a), 119.

208 RENATE PIECHA (1994), 77.

209 cf. HANS-JOACHIM GLÜCKLICH (1990a), 37f.

210 cf. BERND WEIDENMANN (1990), 44; weitere Beispiele bei CHRISTOPH DISSELKAMP (1990), 53ff.

211 BERND WEIDENMANN (1990), 44.

212 FRIEDRICH MAIER (1979c), 62.

213 cf. KARL-HEINZ NIEMANN (1988), 382.

Sachkunde zur Förderung der Motivation

Diese erstaunlich umfassenden didaktischen und methodischen Ansprüche an die Sachkunde im Kontext des Sprachunterrichts werden schließlich um einen lernpsychologischen Aspekt erweitert, der von Bedeutung für das gesamte Unterrichtsfach ist. Durch die Integration der Sachkunde soll die Motivation der Schüler für das gesamte Fach nachhaltig gefördert werden. Damit wird ein zentrales (und nach wie vor ungelöstes) Problem des gesamten altsprachlichen Unterrichts berührt, das erstmals in den siebziger Jahren intensiv diskutiert wurde²¹⁴ und zu dessen Milderung die Sachkunde einen nicht unerheblichen Beitrag leisten soll und wohl auch tatsächlich leisten kann. In diesem Zusammenhang wird den lernpsychologischen Effekten des Realieneinsatzes, gestützt auf eine durchaus intensive Rezeption erziehungswissenschaftlicher Literatur, in den fachdidaktischen Publikationen relativ breiter Raum gewidmet. Bereits KLAUS WESTPHALEN hat in seinem viel beachteten Beitrag „Falsch motiviert?“ mit vollem Recht darauf hingewiesen, dass der Einsatz von Realien in der Lehrbuchphase altersstufengemäß²¹⁵ und somit motivationsfördernd sei. Ausgehend von der offensichtlich weithin abgesicherten Unterrichtserfahrung, dass bei Jugendlichen ein durchaus reges Interesse an den antiken Realien besteht²¹⁶ (wie man übrigens auch an den umfangreichen Publikationen im Jugendsachbuchbereich erkennen kann), soll über dieses Sachinteresse ein primärer Anreiz geschaffen werden, um sich mit den lateinischen Texten zu beschäftigen. Insbesondere durch die Thematisierung des antiken Alltagslebens soll ein konkreter, affektiv gestützter Bezug zur Existenz der Schüler hergestellt werden. Nicht ohne Grund nehmen in praktisch allen Lehrbüchern, die seit den siebziger Jahren erschienen sind, gerade zu Anfang des Lehrgangs – übrigens im deutlichen Gegensatz zum unspezifischen Lateinbuchandleben älterer Unterrichtswerke²¹⁷ – genuin römische Alltagsthemen einen breiten Raum ein. Auch GERMANN beginnt in seinem grundlegenden Unterrichtsvorschlag mit elementaren Aspekten des römischen Alltagslebens.²¹⁸ Ferner soll der Unterricht durch die anschauliche Präsentation der Realien mit Hilfe von Abbildungen und aufgrund ihrer eigenen Veranschaulichungskraft Authentizität und Lebendigkeit erhalten, da sich der „Zugang zur Sprache nicht nur vom Abstrakt-Formalen, sondern vom Konkret-Sachlichen

214 cf. KLAUS WESTPHALEN (1971a) und FRIEDRICH MAIER (1979c), 46ff.

215 cf. KLAUS WESTPHALEN (1971a), 18.

216 ALBRECHT GERMANN / PETER WÜLFING (1987), 163; RENATE PIECHA (1994), 52, verweist sogar auf eine generelle „Realienneugier“ bei Jugendlichen.

217 cf. Kapitel II. 3. 5, 69ff.

218 cf. ALBRECHT GERMANN / PETER WÜLFING (1987), 163ff.

her²¹⁹ öffnet. So werden zugleich Lerntypen angesprochen, die im zumeist kognitiv ausgerichteten altsprachlichen Unterricht leicht in den Hintergrund geraten, und zwar der eher visuell bzw. z.T. auch der haptisch ausgerichtete Lerntyp.²²⁰ RENATE PIECHA hat in überzeugender Weise betont, dass gerade die visuell, d. h. durch Abbildungen gestützte Ansprache, die beim Realieneinsatz i. d. R. die vorherrschende sein wird, dazu geeignet ist, den Schülern das „Fremde in einer Form näherzubringen, die vertrauter ist als verbale Abstraktion und damit eine innere Abwehrhaltung ... überwinden kann“²²¹. Insgesamt wird also nicht nur der sprachlich interessierte Schüler angesprochen, sondern auch der „spontan-zupackende und der rationalistisch-nüchterne Schülertyp werden mit Genugtuung erfahren, daß die antike Literatur einen menschlichen, politischen, wirtschaftlichen und technischen Kontext hatte. Wenn man ihnen dies vorenthält, wird ein Eindruck von Halbheit in ihrem Bewußtsein bleiben.“²²² Allerdings wurde zu Recht vor zu großem Optimismus gewarnt: Von einer Gleichsetzung zwischen Sachkunde und ‚automatisch‘ erhöhter Motivation kann man wohl nicht ausgehen.²²³ Eher setzt die erwünschte motivatorische Wirkung der Realien ihren zielgerichteten und sorgfältig vorbereiteten Einsatz voraus, den man bis heute nicht selten in Unterrichtswerken, Lehrerhandbüchern und Schultextausgaben schmerzlich vermisst. Abbildungen zur reinen Dekoration konnten und können diese anspruchsvollen Lernziele nicht erreichen. Zugleich besteht die Gefahr, dass die Sachkunde die Beschäftigung mit der lateinischen Sprache in den Hintergrund drängt, um daraus fachlich zweifelhafte Motivationsgewinne zu erhalten, die die Schüler letztlich jedoch über Aufgaben des Lateinischen als Sprachunterricht hinwegtäuschen und ihnen den Erwerb der intendierten Sprachkompetenz vorenthalten.

Insgesamt ist also eine signifikante didaktische Aufwertung der Sachkunde und die Bemühung um eine abgesicherte Integration auch in den Sprachunterricht feststellbar. Altsprachlicher Unterricht wurde nun nicht mehr allein als Sprach-, sondern auch als Sachunterricht begriffen, wodurch das Multivalenzkonzept seine wohl nachdrücklichste Bekräftigung fand. Dieser Grundsatz, entscheidend befördert durch die DAV-Matrix, wirkte offensichtlich nachhaltig auf die in den siebziger Jahren neu erstellten Lehrpläne, wie man an FRIEDRICH MAIERS knapper Analyse²²⁴ aus dem Jahr 1979 erkennen kann. Auch in der nächsten

219 ALBRECHT GERMANN / PETER WÜLFING (1987), 161.

220 cf. RENATE PIECHA (1994), 48f.

221 RENATE PIECHA (1994), 51f.

222 PETER WÜLFING (1979), 314.

223 cf. RENATE PIECHA (1994), 50f.

224 cf. FRIEDRICH MAIER (1979c), 127f.

Lehrplangeneration wurde die Sachkunde als zentrales Anliegen des ein-führenden Sprachunterrichts²²⁵ festgelegt, und in den Lehrbüchern der sog. „Dritten Generation“, die in den neunziger Jahren publiziert wurden, hat der Anteil der Sachkunde einen bisher nicht dagewesenen Umfang²²⁶ erreicht. Gleichwohl verlief die didaktische Grundlegung für diese Integration relativ schleppend: Obwohl seit den siebziger Jahren immer wieder auf die Notwendigkeit hingewiesen wurde, Sachkunde auch in den Sprachunterricht einzubinden, und PETER WÜLFING im Jahr 1979 einen bedeutenden Grundsatzartikel zur Integration der sachbezogenen Altertumskunde in der Sekundarstufe I publiziert hatte, verging fast ein Jahrzehnt, bis von der didaktischen Forschung das spezifische Verhältnis von Sprachunterricht und Sachkunde grundsätzlich thematisiert wurde und in den neunziger Jahren einen vorläufigen Höhepunkt erreicht haben dürfte (cf. GERMANN / WÜLFING (1987), FRITSCH (1991), PIECHA (1994), VISSER (1994), RABL (1996)). Diese Tatsache weist zugleich darauf hin, dass die Integration der Sachkunde in die Praxis des Sprachunterrichts sich langwieriger als erwartet gestaltet hat. Nicht ohne Grund äußert sich ANDREAS FRITSCH noch 1991 eher skeptisch über die Umsetzung der didaktischen Theorie in die unterrichtliche Praxis: „Stehen heute wirklich andere Themen im Zentrum des alltäglichen Lateinunterrichts, insbesondere des lateinischen Anfangsunterrichts? ... Werden die Sachthemen bereits in der Lehrbuchphase von Lehrenden und Lernenden so ernst genommen, daß sie auch bei der Leistungsbeurteilung ... berücksichtigt werden? Oder ist hier doch alles mehr oder

225 cf. *Richtlinien und Lehrpläne, Latein, Gymnasium, Sek. I / Nordrhein-Westfalen* (1993) zitiert nach JOSEF RABL (1996), 70, in dem alle oben angesprochenen Elemente der Sachkunde im Sprachunterricht aufgeführt werden: „Römische Geschichte und Kultur ... wird im wesentlichen über die Textarbeit erschlossen; andererseits fördern altertumskundliche Kenntnisse das Textverständnis. Indessen ist auch die Auseinandersetzung mit Elementen der römischen Kultur bis zu einem gewissen Grad als eigenständiger Bereich anzusehen. Diese Geltung kommt ihr aufgrund der Bedeutung der Lernziele, die auf diesem Gebiet zu erreichen sind, und des spontanen Interesses zu, das die altertumskundliche Unterrichtsarbeit auf sich zieht. Zudem bringt der historisch-kulturkundliche Bereich eine eigenständige Art der Dokumentation der antiken Lebenswirklichkeit in den Unterricht ein; neben die Texte treten außerliterarische Zeugnisse; sie beanspruchen spezifische Formen des Zugangs und der Auseinandersetzung. Die besondere Bedeutung der Altertumskunde ergibt sich auch aus ihrer kulturerschließenden Funktion und der durch sie erreichten Lebensanbindung des Lateinunterrichts: die Schülerinnen und Schüler werden hier mit herausragenden kulturellen Leistungen vertraut gemacht, die befruchtend auf die europäische Geschichte gewirkt haben; zudem werden sie auf künftige Begegnungen mit kulturellen Zeugnissen der römischen Antike und ihrer Rezeptionsepochen vorbereitet, wie sie einem breiten gesellschaftlichen Interesse und einer weithin praktizierten Form der geschichtlich orientierten Freizeitgestaltung entsprechen.“

226 cf. JOSEF RABL (1996).

weniger beliebig und abhängig davon, was die jeweils eingeführten Unterrichtswerke an Themen und Einfällen zu bieten haben? Kommt es im ‚Ernstfall‘ letztlich doch nur auf Vokabel- und Grammatikkenntnisse und eine gewisse Übersetzungsfertigkeit an?²²⁷

VI. 3 Lateinischer Sprachunterricht im Spiegel der Unterrichtswerke

Unter dem Einfluss der Curriculumtheorie und dem stetigen Druck zur didaktischen und methodischen Modernisierung des altsprachlichen Unterrichts konnte zwangsläufig eine grundlegende Revision der Unterrichtswerke nicht ausbleiben. Die Zahl der Neuerscheinungen und Neubearbeitungen, die im Zeitraum von 1970 bis zum Ende des Jahrhunderts publiziert wurden, dürfte in der Geschichte des altsprachlichen Unterrichts ein bisher unbekanntes Ausmaß erreicht haben. Diese grundlegende Neugestaltung der Lehrbücher wurde als ein wichtiger Einschnitt, ja sogar als Generationswechsel empfunden. KLAUS WESTPHALEN²²⁸ spricht in diesem Zusammenhang von zwei Lehrbuchgenerationen, die in den siebziger Jahren und seit der Mitte der neunziger Jahre veröffentlicht wurden.²²⁹ Dementsprechend intensiv fiel die didaktische Rezeption

227 ANDREAS FRITSCH (1991), 4f. Unter Hinweis auf die in Lehrplänen und Fachdidaktik vorgegebenen Rahmenbedingungen äußert sich RENATE PIECHA (1994), 74, deutlich optimistischer: Nach PIECHAS positiver Einschätzung haben Lehrer heute (im Gegensatz zu den Einschätzungen KRÜGER / HORNIGS) nur „wenig oder keine methodischen Bedenken, Realien so anschaulich wie möglich darzustellen ... Denn die fachdidaktischen und administrativen Vorgaben wie Lehrpläne, Handreichungen usw. verlangen heute, im Lateinunterricht auch einen Einblick in die Kultur der griechisch-römischen Antike zu vermitteln.“

228 cf. KLAUS WESTPHALEN (1996a), 5.

229 Im Griechischunterricht vollzog sich die Neugestaltung der Lehrbücher mit deutlicher Verzögerung, was wiederum als Hinweis darauf verstanden werden darf, dass didaktische und methodische Innovation im Bereich des Griechischunterrichts nicht initiiert, sondern weitgehend adaptiert wurde. Das erste griechische Lehrbuch, das konsequent „der inhaltlichen und grammatischen Konzentration und der rein griechisch-deutschen Methode verpflichtet“ (3) war, ist die *Ianua Linguae Graecae* (1972), die in ihrer Konzeption deutliche Analogien zur *Ianua Nova A* aufweist. Weitere nach dem lateinischen Vorbild völlig neu konzipierte Griechischbücher erschienen erst zu Beginn der achtziger Jahre, nämlich *Historeo* (1981) und *Kantharos* (1982), dann die Neufassung der *Lexis* (1988) und schließlich *Hellas* (1996). Dagegen blieben die Neubearbeitungen der Lehrbücher *Propylaia* (1976), *Organon* (1980) und *Ars Graeca* (1982) der älteren Lehrbuchgeneration verpflichtet, da die Lektionen ganz entscheidend von Einzelsätzen geprägt werden, das Übungsangebot wenig abwechslungsreich ist und eine z. T. streng vertikale Stoffbehandlung vorgenommen wird.

dieser zahlreichen Neuerscheinungen aus, wie man z. B. an den Heften des *Alt-sprachlichen Unterrichts* erkennen kann, die ausschließlich der Lehrbuchkritik gewidmet sind.²³⁰

Zunächst vollzog sich der erste große Innovationsschub unter dem direkten Einfluss der allgemeinen Curriculumrevision in den siebziger Jahren. So ist im Zeitraum von 1970 bis 1979 eine außergewöhnlich hohe Zahl an Neuerscheinungen festzustellen, die ganz offensichtlich die alte Lehrbuchgeneration ablösen, die didaktische Neuorientierung des Lateinunterrichts in die schulische Praxis übersetzen und somit zugleich der Öffentlichkeit gegenüber die Modernität des Faches wirksam dokumentieren sollten. Insgesamt wurden 14 neue Lehrwerke²³¹ dieser sog. „Zweiten Lehrbuchgeneration“²³² publiziert. Nimmt man in diesem Zusammenhang eine genauere Differenzierung der Lehrwerke in Bezug auf die verschiedenen Lehrgangsformen (L1, L2, L3, L4)²³³ vor, wird daran ebenfalls die fundamental geänderte Gesamtlage des Lateinunterrichts deutlich: Je acht Neuerscheinungen im L2²³⁴- und L3²³⁵-Bereich stehen lediglich zwei Neuproduktionen für Latein als erster Fremdsprache (*redde rationem* und *Roma*) gegenüber, wobei letztlich nur *Roma* ausschließlich für L1 konzipiert wurde. An der Lehrbuchproduktion wird somit ebenfalls klar erkennbar, dass Latein als zweite Fremdsprache in den siebziger Jahren zur „eigentlichen Bastion des altsprachlichen Unterrichts“²³⁶ wurde.

Im folgenden Jahrzehnt von 1980 bis 1989, das noch von der langsam erfolgenden „Implementation“²³⁷ des Neuen geprägt wurde, dominieren nunmehr Neubearbeitungen z. T. älterer Lehrwerke: Hierzu zählen die lateinischen Unterrichtswerke von *Bornemann*, *Krüger* und *Ars Latina*, die ganz offen-

230 AU 3/1976, AU 4/1978, AU 5/1989, AU 5/1991, AU 4+5/1996.

231 *Ianua Nova A* (1970), *Lehrbuch der lateinischen Sprache* / Biermann (1971), *redde rationem* (1972), *Cursus Latinus* (1972), *Lingua Latina* (1973), *Ianua Nova B* (1974), *Roma* (1975), *Novum Fundamentum Latinum* (1976), *Grundkurs Latein* (1976), *Nota* (1976), *Contextus* (1977), *Instrumentum* (1978), *Orbis Romanus Einführung* (1978), *Fontes* (1979).

232 KLAUS WESTPHALEN (1996a), 5.

233 Die Abkürzungen bezeichnen die verschiedenen Lehrgangsformen von Latein als erster (L1) ab Klasse 5, zweiter (L2) ab Klasse 6 bzw. 7, dritter (L3) ab Klasse 8 bzw. 9 und spätbeginnender (L4) Fremdsprache (ab Kl. 10–11).

234 *Ianua Nova A*, *redde rationem*, *Cursus Latinus*, *Lingua Latina*, *Ianua Nova B*, *Novum Fundamentum Latinum*, *Contextus*, *Instrumentum*.

235 Biermann, *Lingua Latina*, *Ianua Nova B*, *Nota*, *Novum Fundamentum Latinum*, *Grundkurs Latein*, *Orbis Romanus Einführung*, *Fontes*.

236 KLAUS WESTPHALEN (1981), 58.

237 KLAUS WESTPHALEN (1986), 364.

sichtlich nicht mehr dem allgemeinen Modernisierungsdruck entzogen werden konnten. Ferner wurden bereits in den siebziger Jahren erschienene Werke wegen veränderter Lehrplanvorgaben und vorliegender Praxiserfahrungen überarbeitet (*Cursus Novus*, *Cursus Latinus Compactus*, *Cursus Novus Compactus*, *Ianua Nova Neubearbeitung*, *Roma B*, *Roma C*). Dagegen bilden völlig neu konzipierte Lehrbücher die Minderheit.²³⁸ Insgesamt ist auch hier ein deutlicher Vorrang von Büchern für Latein als zweite Fremdsprache²³⁹ feststellbar. Immerhin fünf Bücher können auch im Bereich von L1²⁴⁰ eingesetzt werden, wobei jedoch nur noch zwei Bücher ausschließlich für Latein als erste Fremdsprache konzipiert sind (*Ars Latina*, *Bornemann A*). Lediglich ein Lehrbuch ist den später beginnenden Lehrgangsformen vorbehalten (*Intensivkurs Latein*).

In den neunziger Jahren wurden dann wieder auf breiter Front neue Unterrichtswerke produziert. So wurden seit 1995 innerhalb von drei Jahren nicht weniger als acht neue Lehrwerke für Latein als zweite Fremdsprache publiziert, wobei sogar sieben Bücher²⁴¹ echte Neuproduktionen darstellen, die KLAUS WESTPHALEN zu Recht als „Dritte Generation“²⁴² bezeichnet hat. Zusätzlich ist mit ebenfalls acht neuen Lehrwerken auch im Bereich von Latein als dritter Fremdsprache²⁴³ ein verstärktes Angebot feststellbar. Dagegen führen die Bücher für Latein als erste Fremdsprache nur noch ein Schattendasein. Lediglich *Roma A* und *Felix B* bieten ein spezifisches Angebot für Schülerinnen und Schüler, die Latein ab der 5. Klasse lernen. Hier scheint nun eine Entwicklung ihren vorläufigen Höhepunkt erreicht zu haben, die unter dem Einfluss bildungspolitischer, didaktischer und pädagogischer Veränderungen die deutlich gewandelte Gesamtlage des Lateinunterrichts und seiner verschiedenen Lehrgangsformen dokumentiert: Bildeten in den fünfziger und sechziger Jahren die Lehrbücher für Latein als erste Fremdsprache einen deutlichen Schwerpunkt, dem die anderen Lehrgangsformen in ihrem pädagogischen und didaktischen

238 *Litterae* (1982), *Roma B* (1984), *Ostia* (1985), *Orbis Romanus* (1985), *Intensivkurs Latein* (1986).

239 *Lateinisches Unterrichtswerk / Bornemann C* (1981), *Cursus Novus* (1981), *Krüger* (1984), *Roma B* (1984), *Orbis Romanus* (1985), *Ostia* (1985), *Ianua Nova Neubearb.* (1986), *Cursus Latinus Compactus* (1987), *Roma C* (1987), *Cursus Novus Compactus* (1989).

240 *Ars Latina* (1983), *Roma B* (1984), *Lateinisches Unterrichtswerk / Bornemann A* (1985), *Ostia* (1985, hauptsächlich für L2), *Ianua Nova Neubearb.* (1986).

241 *Arcus*, *Cursus Continuus A*, *Felix A*, *Ostia altera*, *Salvete* (alle 1995); *Interesse*, *Iter Romanum* (beide 1996), *Lumina* (1998).

242 KLAUS WESTPHALEN (1996a), 5.

243 *Legere* (1991), *Latinum* (1992), *Latinum B* (1992), *Studete Linguae Latinae* (1993), *Itinera* (1997), *Arcus compactus* (1998), *Cursus Brevis* (2000), *Latein drei* (2000).

Anspruch eindeutig nachgeordnet wurden, so hat sich nun innerhalb von drei Jahrzehnten das Bild völlig verändert. Allein die Zahl der neu erschienenen Lehrbücher belegt, dass nunmehr Latein als zweite und als dritte Fremdsprache im Mittelpunkt des Interesses und der didaktischen wie methodischen Innovation stehen. Die Lehrgangsform Latein 1, für die nur noch in Ausnahmefällen eigene Unterrichtswerke erstellt wurden, befindet sich in Bezug auf ihre quantitative Verbreitung²⁴⁴ und didaktischen Stellenwert allem Anschein nach in einer Randposition.

Die insgesamt große Fülle der neuen Lehrwerke ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass die vorhandenen Bücher, deren Grundkonzeption z.T. noch aus den frühen siebziger Jahren stammte (z.B. in der *Cursus-* und *Ianua-*Reihe), den veränderten Lehr- und Lernbedingungen nicht mehr gerecht werden konnten. In der didaktischen Diskussion wurden diese Veränderungen intensiv reflektiert: So bedurfte es nach der deutschen Wiedervereinigung zur Etablierung des Lateinunterrichts in den neuen Ländern moderner, attraktiver Unterrichtsmaterialien; die Lateinbücher mussten im Konkurrenzkampf mit den modernen Fremdsprachen veränderten Legitimationsstrategien Rechnung tragen und z.B. die Bedeutung der Latinität für Europa deutlicher als bisher herausstellen; man beachte ferner die intensive Diskussion über den Umgang mit dem sog. *Neuen Schüler*²⁴⁵, dessen spezifische Probleme neue didaktische und methodische Konzepte zu erfordern schienen; vor dem Hintergrund der sich abzeichnenden Tendenz zu verkürzten Lehrgangsformen wuchs der Zwang zur weiteren stofflichen Konzentration und Ökonomisierung des Unterrichts sowie zur Einbindung neuer Methoden und Inhalte, die handlungs- und projektorientiertes Arbeiten ermöglichen sowie bei knapperer Unterrichtszeit einen sinnvollen Gesamtüberblick über die Latinität gestatten sollten.²⁴⁶

244 cf. Kapitel V. 4. 1, 222.

245 cf. JOACHIM KLOWSKI (1994, 1996b), RUDOLF BURANDT (1994), HARTMUT SCHULZ (1994); cf. Kapitel V. 4. 2, 235.

246 WILLIBALD HEILMANN (1996), 5f., hat diese Notwendigkeit zur Erarbeitung neuer Unterrichtswerke einleuchtend zusammengefasst: „Die letzten Jahrzehnte haben uns mit aller Deutlichkeit gelehrt: Altsprachlicher Unterricht ist keine fixe überzeitliche Größe. Er ist an bestimmte Bedingungen gebunden. Die Zeitströmungen ... beeinflussen jeden Unterricht, die moderne Zeit den altsprachlichen Unterricht in besonderem Maß. Man kann nicht einfach weitermachen wie bisher. Man muß nach neuen Weisen der Vermittlung suchen. Die Antike ist uns ferner gerückt. Trifft man noch das Bewußtsein von vielen Zeitgenossen, wenn man sagt, sie sei uns das ‚nächste Fremde‘? Die Stundenzahlen sind in einer Weise geschrumpft, die das sinnvolle Vermitteln einer Sprache bedroht. Die Schülerinnen und Schüler sind andere geworden. Die Lerneinstellungen sind diffus, erfordern bestimmte Anreize, sie zu stabilisieren. Noch vieles könnte man hier anführen.

Gibt schon die vielfältige Lehrbuchproduktion seit 1970 wichtige Hinweise auf die Realität des Lateinunterrichts, so gilt dies natürlich umso mehr für die inhaltliche Gestaltung der Unterrichtswerke. Wurden schon an anderer Stelle²⁴⁷ durch die intensive Analyse verschiedener Lehrbücher wichtige Rückschlüsse auf die Unterrichtspraxis der Nachkriegszeit bis zum Ende der sechziger Jahre gewonnen, so soll dies auch im folgenden Abschnitt für die Zeit nach 1970 erfolgen. Aus der Fülle der lateinischen Lehrwerke wurden insgesamt 17 ausgewertet, die für Latein als 1., 2. oder 3. Fremdsprache konzipiert wurden und regionale und/oder bundesweite Verbreitung gefunden haben.

1. Lehrwerke für Latein als erste Fremdsprache²⁴⁸

- **Roma**, Unterrichtswerk für Latein als 1. Fremdsprache, hrsg. von JOSEF LINDAUER und KLAUS WESTPHALEN, 4 Bde., Bamberg / München 1975–1978 (C. C. Buchner – Lindauer – Oldenbourg)

2. Lehrwerke für Latein als erste und zweite Fremdsprache

- **redde rationem**, Lehrgang für Latein als erste und zweite Fremdsprache auf der Grundlage des holländischen Lehrgangs von A. G. DE MAN und G. J. M. J. TE RIELE in Verbindung mit GOTTFRIED BLOCH, WERNER EMRICH u. a., Stuttgart 1971 (Klett)
- **Roma B**, Unterrichtswerk für Latein, Ausgabe B in zwei Bänden, hrsg. von JOSEF LINDAUER und KLAUS WESTPHALEN, Bamberg / München 1984/1985 (C. C. Buchner – Lindauer – Oldenbourg)
- **Ostia**, Lateinisches Unterrichtswerk in zwei Bänden, erarbeitet von WALTER SIEWERT, WERNER STRAUBE, KLAUS WEDDIGEN, Stuttgart 1985 (Klett)

3. Lehrwerke für Latein als zweite Fremdsprache

- **Contextus**, Eine Einführung in das Lateinische als 2. Fremdsprache, 3 Bde., erarb. von DIETER GAUL, WILLIBALD HEILMANN, WILHELM HÖHN, UDO PÜRZER, Frankfurt/M. 1977–79 (Diesterweg)

Die Sache ist klar: Die Bedingungen des altsprachlichen Unterrichts haben sich grundlegend verändert. Wir sind gezwungen, ebenso grundlegend, das Vorgehen im Unterricht neu zu bedenken. Neue Lehrbücher versuchen, auf diese Situation eine brauchbare Antwort zu finden.“

247 cf. Kapitel II. 3, 54 ff.

248 Die vollständigen Angaben zu den jeweiligen Teilbänden finden sich im Literaturverzeichnis.

- **Cursus Continuus**, Ausgabe A, Unterrichtswerk für Latein als zweite Fremdsprache, hrsg. von GERHARD FINK und FRIEDRICH MAIER, Bamberg / München 1995 (C. C. Buchner – Lindauer – Oldenbourg)
- **Cursus Latinus**, hrsg. von KARL BAYER, 3 Bde., Bamberg / München 1972–1974 (C. C. Buchner – Lindauer – Oldenbourg)²⁴⁹
- **Cursus Novus**, Lateinisches Unterrichtswerk in zwei Bänden, hrsg. von KARL BAYER, Bamberg / München 1981–82 (C. C. Buchner – Lindauer – Oldenbourg)
- **Felix**, Ausgabe A, hrsg. von KLAUS WESTPHALEN, CLEMENT UTZ und RAINER NICKEL, Bamberg / München 1995 (C. C. Buchner – Lindauer – Oldenbourg)
- **Ianua Nova**, hrsg. von HORST HOLTERMANN und JOACHIM MOLSEN, Ausgabe A für Latein als zweite Fremdsprache, 3 Bde., Göttingen 1970–73 (Vandenhoeck & Ruprecht)²⁵⁰
- **Instrumentum**, Lateinisches Unterrichtswerk, hrsg. von ERICH HAPP, RAIMUND PFISTER, LUDWIG VOIT und GÜNTER WOJACZEK, 3 Bde., Bamberg / München 1978–1980 (C. C. Buchner – Lindauer – Oldenbourg)
- **Lumina**, Lehrgang für Latein als 2. Fremdsprache, hrsg. von HELMUT SCHLÜTER, Göttingen 1998 (Vandenhoeck & Ruprecht)
- **Orbis Romanus**, Lehrgang Latein als 2. Fremdsprache, bearbeitet von FREYA STEPHAN-KÜHN und FRIEDRICH STEPHAN, Paderborn 1985 (Schöningh)
- **Salvete**, von ALFRED BERTRAM, MANFRED BLANK u. a., Berlin 1995 (Cornelsen)

4. Lehrwerke für Latein als dritte Fremdsprache

- **Fontes**, Lehrgang für Latein als 3. Fremdsprache und für späteren Beginn von HANS-JOACHIM GLÜCKLICH, HORST HOLTERMANN, WOLFGANG ZAPPE, Göttingen 1979 (Vandenhoeck & Ruprecht)
- **Litterae**, Unterrichtswerk für spätbeginnendes Latein, von RAINER NICKEL, Bamberg / München 1982 (C. C. Buchner – Lindauer – Oldenbourg)
- **Nota**, Lehrgang für Latein als 3. Fremdsprache, für Kurse auf der Sekundarstufe II, an Universitäten, Kollegs, Abendgymnasien von MANFRED FUHRMANN, EBERHARD HERMES, HERMANN STEINTHAL, NIELS WILSING, Stuttgart 1976 (Klett)

249 Zitiert wird nach der jeweils 1. Auflage, die im Jahr 1977 für alle drei Bände in unveränderter Form wiedergedruckt wurde. Die nachfolgenden Auflagen unterscheiden sich weniger vom didaktischen Gesamtkonzept, sondern wurden vor allem hinsichtlich des Umfangs z.T. deutlich reduziert.

250 In späteren Auflagen wurde das Unterrichtswerk auch als für die 1. Fremdsprache geeignet ausgewiesen, so z.B. im Band II der sechsten Auflage von 1977.

VI. 3. 1 Welche Ziele verfolgen die Lehrbuchautoren?

Es ist unübersehbar, dass die Autoren der lateinischen Lehrbücher, die seit 1970 in so großer Zahl erschienen sind, trotz aller didaktischen und methodischen Unterschiede letztlich ein gemeinsames Anliegen vertreten: Unter dem Druck der völlig veränderten und sich stetig wandelnden bildungspolitischen Verhältnisse wollen sie Neues gestalten, um auf der Basis moderner Unterrichtswerke die Existenz des Lateinunterrichts zu sichern. Der traditionelle Lateinunterricht der fünfziger und sechziger Jahre, dessen Negativimage eines schülerunfreundlichen Paukunterrichts auch gegen Ende des Jahrhunderts nur wenig an Wirkung eingebüßt hatte, wurde als Bürde oder zumindest als ein nicht unproblematisches Erbe wahrgenommen. Davon wollte man sich nicht nur distanzieren, sondern hatte die Absicht, dem Negativbild eine moderne Alternative entgegenzustellen. Dass dabei der Grad des didaktischen und methodischen Erneuerungswillens durchaus unterschiedlich ausgeprägt war, kann nicht überraschen, wird aber im Folgenden genauer zu untersuchen sein.

Als übereinstimmendes fachliches Grundsatzziel aller Lehrbücher darf gelten, dass die Schülerinnen und Schüler durch die Arbeit mit dem Lehrbuch besser als bisher auf den Lektüreunterricht vorbereitet werden sollen, und zwar sprachlich wie inhaltlich. Dabei soll das Sprachwissen als unverzichtbare Grundkompetenz erheblich stärker als früher auf die Anforderungen der Lektürephase bezogen sein. Hierzu zählt einerseits die stärkere Ausrichtung der Lehrbücher auf die lateinisch-deutsche Übersetzung. Der Lateinunterricht geht nunmehr von der Fremdsprache aus, im Mittelpunkt steht der „lateinisch-deutsche Weg beim Erschließen und Einüben“²⁵¹. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Übersetzung ins Lateinische gänzlich aus den Lehrbüchern verbannt wurde: Gerade in den siebziger (und z.T. auch in den achtziger) Jahren nimmt das deutsch-lateinische Verfahren in einigen Lehrbüchern einen relativ beachtlichen Umfang ein, wird allerdings völlig auf den Übungsbereich beschränkt: So wurde *Roma* zwar „viel stärker als bisher auf die Herübersetzung ausgerichtet, um den Übergang zur Lektüre zu erleichtern, doch finden sich auch reichlich deutsch-lateinische Übungen“²⁵². Im *Cursus Latinus* besteht die spezielle Aufgabe deutsch-lateinischer Übungen darin, „die Sicherheit der Formenkenntnis“²⁵³ nachzuprüfen. Von derartigen, durchaus anspruchsvollen und die aktive Sprachkompetenz fördernden Übungen ist dann in den Lehrbüchern

251 *Ianua Nova A*, Lehrerheft (1972), 4.

252 *Roma I* (1975), 3.

253 *Roma I*, Lehrerheft, (1978), 10.

der neunziger Jahre leider kaum noch eine Spur erhalten geblieben (mit Ausnahme der für Bayern bestimmten Unterrichtswerke, die aufgrund entsprechender Lehrplanvorgaben auch weiterhin Aufgaben zur Hinübersetzung vorhalten müssen).

Durch diese weitgehende Abkehr vom deutsch-lateinischen Unterrichtsverfahren, das in früherer Zeit unter großem Zeitaufwand differenzierte sprachliche Fähigkeiten für die aktive Verfertigung lateinischer Sätze zu vermitteln hatte, sollte eine deutliche Straffung des Stoffs sichergestellt werden. Nunmehr sollte es darum gehen, das Grammatikpensum im Einklang mit der zur Verfügung stehenden (und kontinuierlich immer knapper werdenden) Unterrichtszeit auf die Erschließung lateinischer Texte zu konzentrieren und dementsprechend zu komprimieren bzw. zu reduzieren.²⁵⁴ Um auf empirisch abgesicherter Basis zuverlässige Aussagen über die für die Lektüre tatsächlich relevanten Sprachphänomene treffen und bei der Lehrbuchgestaltung berücksichtigen zu können, wurden deshalb erstmals statistische Auswertungen vorgenommen, die für die meisten Lehrbücher grundlegende Bedeutung erlangten.²⁵⁵ Dies gilt nicht nur für den Bereich der Syntax²⁵⁶, sondern vor allem für die Erstellung von Mindestwortschätzen, die seit den siebziger Jahren zu einer erheblichen Verringerung des Lernvokabulars führten. Grundlage bildete z. B. für *Cursus Latinus*, *Cursus Novus* und *Instrumentum* der so genannte *Münchener Wortschatz* (ca. 1800 Wörter), der durch die Berücksichtigung eines Kulturwortschatzes jedoch auf ca. 2300 Wörter aufgestockt wurde. In einem ähnlichen Umfang bewegt sich *redde rationem* mit ca. 2000 Wörtern. Diese Zahlen erwiesen sich jedoch als zu hoch und wurden vor allem seit den achtziger Jahren deutlich reduziert, da offensichtlich der *Grundwortschatz Latein* (ca. 1300 Wörter, incl. sog. „Kleine Wörter“) zur maßgeblichen Orientierungsgröße wurde. So müssen im Lehrwerk *Ostia* nur noch 1381 Vokabeln gelernt werden, auch in den Lehrwerken *Felix A*, *Cursus Continuus A* und *Lumina* wurde der Wortschatz auf ca. 1400 Wörter begrenzt. Zusätze ergeben sich durch den berücksichtigten Kulturwortschatz. Allerdings wurden noch weitere Reduktionen vorgenommen, die für kommende Lehrbuchgenerationen maßgeblich werden dürften: Im neuen *Bamberger Wortschatz* umfasst das Lernvokabular nur noch 1248 Lemmata.²⁵⁷ Insgesamt ist die drastische Verringerung

254 cf. *Ostia*, Lehrerkommentar (1988), 10.

255 cf. *Cursus Latinus*, Methodisches Beiheft I (1972), 14; ferner FRIEDRICH MAIER (1979c), 267–292ff.

256 cf. FRIEDRICH MAIER (1979c), 267–292.

257 cf. CLEMENT UTZ (2000), 148.

des nach Lektürebedeutsamkeit erstellten Lernwortschatzes der wohl anschaulichste Beleg für die generelle Tendenz zur Komprimierung und Ökonomisierung des Unterrichtsstoffes, der die Lehrbuchautoren bei der Entwicklung von Texten und Übungen jedoch vor nicht unerhebliche Probleme stellt und durchaus negativen Einfluss auf die sprachliche Qualität der Texte haben und zum Verlust von Wörtern führen kann, die im deutschen Wortschatz weiterleben.²⁵⁸

Dieses im Umfang reduzierte, aber zugleich für das Lateinische repräsentative Sprachwissen soll in der Regel möglichst systematisch erworben werden. Die Schüler sollen „in den Umgang mit dem lateinischen Sprachsystem“²⁵⁹ eingeführt und geübt werden, der jeweilige „grammatische Systemzusammenhang von Anfang an bewußtgemacht“²⁶⁰ und dem Lehrer „eine systematische Vermittlung der lateinischen Sprache“²⁶¹ ermöglicht werden. Damit werden übergreifende Lernziele verbunden: Auf der Basis eines derartig geordneten Spracherwerbs sollte nämlich im Sinne der oben dargestellten didaktischen Theorie eine allgemeine „Ordnung der (sprachlichen) Vorstellungswelt des Schülers“²⁶² gefördert werden. So kann es nicht verwundern, dass ein Lehrbuchkonzept wie bei *redde rationem*, das bewusst „unsystematisch“ mit Vorwegnahmen operiert und das Vorkommen der sprachlichen Phänomene ausschließlich vom Sachgehalt der Texte abhängig macht, sich nicht durchsetzen konnte.²⁶³ Auch wenn „die funktionswichtigen sprachlichen Differenzierungen ... frühzeitig ins Bewußtsein kommen“²⁶⁴, ist diese Herangehensweise durchaus nicht unproblematisch, da für die Schüler das lernpsychologisch sinnvolle systematische Lernen kaum erleichtert und auch die stringente Stoffdarbietung durch den Lehrer vor nicht unerhebliche Probleme gestellt werden dürfte.

Um das Ziel einer systematischen Sprachvermittlung zu erreichen, wurde die bisher vorherrschende Trennung von Formenlehre und Syntax weitgehend aufgehoben und in sinnvoller Weise durch ein Mit- und Ineinander ersetzt. Es ist klar erkennbar, dass sich nunmehr der „Aufbau der Formenlehre ... nach den

258 So fehlen zum Beispiel im 2004 publizierten und auf dem Bamberger Wortschatz basierenden Lehrbuch *Prima* (Bd. 1) die Wörter *fenestra* und *medicus*.

259 *Contextus I* (1977), VI.

260 *Nota* (1976), 4.

261 *Ostia*, Lehrerkommentar (1988), 5.

262 KLAUS WESTPHALEN (1996a), 7; für *Roma B* formulierte WESTPHALEN ähnliche Grundsätze.

263 cf. *redde rationem*, Hinweise zur Unterrichtsplanung (1977), 5.

264 *redde rationem*, Hinweise zur Unterrichtsplanung (1977), 5.

syntaktischen Funktionen²⁶⁵ richten sollte und im Laufe der Zeit zu einem selbstverständlichen Bestandteil der lateinischen Lehrbücher geworden ist. (Wohl eines der letzten Bücher, das auf einer deutlichen Trennung von Formen- und Satzlehre, vor allem zu Beginn des Lehrgangs beharrte, ist das Lehrbuch *Roma*.) Insgesamt wird einer funktionalen Sprachbetrachtung unbedingter Vorrang eingeräumt vor einer in allen Einzelheiten betriebenen, inhaltlich und motivatorisch fragwürdigen Formenlehre, bei der die wichtigen syntaktischen Phänomene lediglich propädeutisch behandelt wurden und für relativ lange Zeit am Rande der Aufmerksamkeit bleiben mussten.²⁶⁶ „Jede grammatische Erscheinung wird daher auf ihre Aufgabe im Satz und im Kontext untersucht.“²⁶⁷ Die Schüler sollen „die Sprache in ihrem Funktionieren erleben“²⁶⁸. Diese didaktische Entscheidung wird insbesondere durch die Verwendung von Satz-Modellen unterstrichen, die in der *Ianua Nova A* eingeführt, im *Cursus Latinus* zu einem vorläufigen Höhepunkt geführt wurden und seitdem in abgewandelter Form zum Standardrepertoire fast aller Lehrbücher gehören.

Da obendrein die klassische Systemgrammatik zu Recht als zu weit gefasst und deshalb zu wenig schülergerecht angesehen wurde, wurden nunmehr Begleitgrammatiken zu verbreiteten Bestandteilen der Lehrbücher. Als echte didaktische Innovation erfüllen sie die durchaus notwendigen Bedürfnisse nach Systematisierung, zugleich aber liefern sie dem Schüler durch die engen Bezüge zum Übungsbuch eine echte Verstehenshilfe, erhellen deskriptiv „die Mikrostruktur der Sprachformen“²⁶⁹ und fördern das Verständnis für die sprachlichen Funktionen: „Der Schüler fühlt sich so viel stärker geführt und betreut, sein grammatisches Tagespensum ist klar umrissen, die Vorbereitung nach oft disparaten, weit auseinanderliegenden Grammatikparagrafen wird vermieden, ein Sonderheft für Grammatik überflüssig.“²⁷⁰ Vorbildliches für die weitere Lehrbuchentwicklung leisteten in diesem Zusammenhang die Autoren der *Ianua Nova A* und des *Cursus Latinus*.

Aber auch die Formenlehre wird nicht mehr nach dem Vorbild der traditionellen Paradigmengrammatik, sondern erheblich kompakter nach gemeinsamen baugesetzlichen Kriterien behandelt. Als prägend für die weitere Lehrbuchent-

265 *Ianua Nova A*, Lehrerheft (1972), 12.

266 cf. Kapitel II. 3. 3, 61 f.

267 *Fontes* (1979), 3.

268 *redde rationem*, Hinweise zur Unterrichtsplanung (²1977), 4.

269 *Cursus Latinus I*, Methodisches Beiheft (1972), 12.

270 *Cursus Latinus I*, Methodisches Beiheft (1972), 11.

wicklung erwies sich das Vorgehen der Autoren der *Ianua Nova A*, die erstmals „jede baugesetzliche Gleichheit bei der Formenbildung zur Straffung des Lehrgangs genutzt und die einzelnen Deklinationen und Konjugationen im allgemeinen nicht mehr isoliert dargeboten“ haben. „Der Blick des Schülers wird jetzt, wenn man vom Anordnungsschema der Paradigmengrammatik ausgeht, **nicht mehr vertikal** die Kasusreihe Nominativ bis Ablativ z. B. der a-Deklination ... hindurch gelenkt, sondern er geht **horizontal** in den einzelnen Kasus und Personen über die verschiedenen Stämme hinweg.“²⁷¹ Zudem wurden lernpsychologische und inhaltliche Argumente gegen eine vertikale Durchnahme der Formenlehre angeführt, die im Lehrerhandbuch des *Cursus Continuus A* durchaus treffend in einem historischen Resümee zusammengefasst werden: „Damals mag es z. B. wichtig gewesen sein, die sogenannten ‚Unregelmäßigen Verben‘ nach ihren Bildungsweisen zu lernen und für die Substantive der sog. Dritten Deklination bis zu zwanzig Paradigmata anzubieten. Mittlerweile hat sich aber die Einsicht durchgesetzt, daß durch derartige Anordnung und Überdifferenzierung ohne Not Fülle vorgetäuscht, das Lernen und Behalten erschwert und die Gestaltung lesenswerter, sinnvoller Texte verhindert wird. Es ist z. B. eine fast kaum lösbare Aufgabe, ein Lesestück zu entwerfen, das alle Komposita von *mittere* enthält.“²⁷² Dennoch wurde das Prinzip der Horizontalisierung in einigen Büchern nicht oder nur sehr vorsichtig umgesetzt, da man ganz offensichtlich eine Überforderung der Schüler befürchtete: Hierzu zählen vor allem die Bücher *Roma*, *Cursus Latinus* und *Instrumentum*, und zwar unter dem Einfluss des entsprechenden bayerischen Lehrplans, der ein weitgehend vertikales Vorgehen erforderlich machte.²⁷³

Diese funktionale, systemorientierte Sprachbetrachtung bildet eine Grundvoraussetzung für die angestrebte Sprachreflexion, die nach dem Willen der meisten Autoren als ein „durchgängiges Unterrichtsprinzip“²⁷⁴ umgesetzt werden soll. Immer wieder wird von den Lehrbuchautoren im Einklang mit der didaktischen Literatur betont, dass im Lateinunterricht „Sprachbewußtsein“²⁷⁵ gefördert und Latein als ein „Modell von Sprache überhaupt“²⁷⁶ dienen solle. Dabei wird konsequenterweise insbesondere die kontrastive Sprachbetrachtung als

271 *Ianua Nova A*, Lehrerheft (1972), 12f.

272 *Cursus Continuus A*, Lehrerband (1995), 4f.

273 Im *Curricularen Lehrplan* (1978) für die Klassen 7, 8 und 9 (2. Fs.) wird z. B. eine eher vertikale Durchnahme der Formenlehre vorgeschrieben. In Klasse 7 sollen zunächst die a- und e-Konjugation behandelt werden, in Klasse 8 i- und konsonantische Konjugation sowie in Klasse 9 die gemischte Konjugation. (345)

274 *Roma I*, Lehrerheft (1978), 19.

275 *Ianua Nova A*, Lehrerheft (1972), 11.

276 KLAUS WESTPHALEN (1996b), 49.

wichtiges Ziel des Unterrichts hervorgehoben. Gerade im Lateinunterricht sei der „Ort, durch Vergleich von Mutter- und Fremdsprache ü b e r Sprache an sich zu reden, da hier nicht i n der Fremdsprache geredet wird“²⁷⁷. Gleichwohl gibt es auch kritische Stimmen, die vor einer inhaltlichen und motivatorischen Überschätzung der sprachreflektorischen Fähigkeiten warnen. So strebt das Lehrbuch *Instrumentum* grundsätzlich „Spracherlernung an und begnügt sich nicht mit bloßer ‚Sprachreflexion‘ ... Das erscheint auch für die Motivierung wichtig. Ausschließlich unkreatives Analysieren und Reflektieren an einer Fülle Spracherscheinungen, die der Schüler nicht überschauen und an eine bestimmte Stelle in der Gesamtheit der Sprache einordnen kann, erzeugt das Gefühl des ‚Schwimmens‘ und damit Resignation und Mißmut.“²⁷⁸

Das Grundsatzziel, die Lektürefähigkeit der Schüler zu verbessern, sollte jedoch nicht nur durch eine lateinisch-deutsche Ausrichtung und durch eine stofflich gestraffte, funktional-systematische und auf Reflexion ausgerichtete Sprachbetrachtung erreicht werden, sondern durch einen weit reichenden Traditionsbruch: Nicht mehr der lateinische Einzelsatz bildet die Arbeitsgrundlage, sondern die Schüler sollen sich von Anfang an mit geschlossenen, sinnvollen lateinischen Texten beschäftigen. Im Vordergrund steht „der inhaltlich bedeutsame Text ..., an dem die Sprache betrachtet und erlernt wird“²⁷⁹, an dem im idealen Falle „Phänomenerschließung“, „Texterschließung“ und „Sinner-schließung“²⁸⁰ betrieben werden soll. Für alle Bücher, die seit 1970 erarbeitet wurden, gilt dieser Primat der Textorientierung, während die Beschäftigung mit Einzelsätzen aus inhaltlichen, lernpsychologischen und sprachwissenschaftlichen Gründen z.T. scharf abgelehnt²⁸¹ oder doch deutlich in den Hintergrund²⁸² gerückt wurde. Allerdings sind unterschiedliche Ausprägungen im

277 *Cursus Latinus*, Methodisches Beiheft I (1972), 7.

278 *Instrumentum I*, Lehrerheft (1985), 7.

279 *Cursus Latinus I*, Methodisches Beiheft (1972), 7.

280 KLAUS WESTPHALEN (1996b), 40.

281 Besonders scharf äußern sich die Autoren von *Contextus I* (1977): Sie halten den Unterricht mit Übungssätzen für „widersinnig und unökonomisch“ (V), weil die Schüler nicht auf die Lektüre von Texten vorbereitet werden, zu jedem isolierten Satz für das Inhaltsverständnis eine Fülle von Zusatzinformationen geliefert werden müssen und dadurch die „Motivation des Lateinunterrichts in hohem Grade gefährdet“ werde.

282 Beispielsweise wollen sich die *Instrumentum*-Autoren nicht „der gegenwärtigen grundsätzlichen Verpönung von Einzelsätzen ... anschließen“. (Lehrerheft I, 6) Trotzdem plädieren sie dafür, die Lektürefähigkeit der Schüler mit Hilfe geschlossener Texte zu entwickeln. Es könne „nicht bestritten werden, daß die Aufgabe, in möglichst kurzer Zeit zur Lektüre lateinischer Autoren hinzuführen, durch die Behandlung längerer, in sich geschlossener Texte erfolgen muß“.

Grad der Textorientierung und in der Gestalt der verwendeten Texte unübersehbar. So liefern die Lehrbücher die in der didaktischen Diskussion²⁸³ bereits vorgestellten Textformen: Wir finden Originaltexte, Adaptionen eines Originals oder die vom Lehrbuchautor konzipierten sog. ‚Kunsttexte‘. In der Minderheit bleiben Unterrichtswerke wie *Contextus*, *Fontes* und *Nota*, die sich ausschließlich auf Originaltexte stützen; dieses Konzept wurde noch im Jahr 1982 vom Lehrbuch *Litterae* propagiert und blieb wegen der oben erwähnten Probleme ohne weiteren Einfluss, lediglich *Arcus* (1995) schloss sich diesem Prinzip an. Bei allen anderen untersuchten Lehrwerken hat sich ein pragmatisches Text-Konzept durchgesetzt, das in schülerorientierter Weise zwischen Kunst- und Originaltext vermittelt, indem zunächst von den Autoren (z. T. auf literarischer Grundlage) entworfene Texte geboten werden, an die sich im Laufe des Lehrgangs, freilich in unterschiedlicher Intensität und Geschwindigkeit, Texte anschließen, die eine literarische Vorlage adaptieren und unter wachsender Annäherung schließlich sogar Originaltexte bieten.

Mit dieser Umorientierung geht zwangsläufig eine grundsätzliche Umwertung der Rolle der Inhalte einher. Soll ein Text sinnvoll sein, bedarf er entsprechender Inhalte. Diese Inhalte sollen den Schülern nicht nur vielfältige Kenntnisse über die römische (und auch griechische) Antike und ihr Fortleben vermitteln sowie eine Grundorientierung in europäischer Kulturtradition ermöglichen. Sie sollen, ausgehend vom kindlich-jugendlichen Sachinteresse, nachdrücklich die Motivation für das Fach wecken und erhalten. Das Interesse der Schülerinnen und Schüler sowie eine altersorientierte affektive Ansprache mit dem Ziel eines existentiellen Transfers²⁸⁴ werden nunmehr zu einem wichtigen Kriterium für die Auswahl von Inhalten und Textformen.

VI. 3. 2 Der Aufbau der Lektionen im Überblick

Hinsichtlich ihrer formalen Gestaltung unterscheiden sich die seit 1970 publizierten Unterrichtswerke deutlich von den älteren Lehrbüchern. Generell fällt zunächst auf, dass das Zentrum der Lektion i. d. R. von einem Text²⁸⁵ (seltener von mehreren Texten²⁸⁶) gebildet wird, mit deren Hilfe der neue Stoff im Rahmen eines geschlossenen, inhaltlich ergiebigen Kontexts erarbeitet werden soll.

283 cf. Kapitel VI. 2. 2, 251 ff.

284 cf. Kapitel VII. 1. 2, 353 ff.

285 cf. *Cursus Continuus A*, *Cursus Latinus*, *Cursus Novus*, *Felix A* (L), *Ianua Nova A* (A), *Instrumentum* (A/B), *Litterae* (L), *Lumina*, *Nota* (Grundtext), *Ostia* (A-Text), *redde rationem*, *Roma* (L), *Roma B* (L), *Salvete* (A).

286 cf. *Contextus* (A), *Fontes* (T), *Lumina*, *Orbis Romanus* (A).

Dieser zentrale Lektionstext wird häufig durch weitere Lesestücke ergänzt, die der sprachlichen Vertiefung des neuen Stoffs dienen oder zusätzliche inhaltliche Schwerpunkte setzen sollen.²⁸⁷ Nur selten werden dem Lektionstext Einzelsätze oder anspruchslose ‚Texte‘ vorangestellt, die der Einführung des grammatischen Stoffes dienen. Diese sog. „Einführungs“- bzw. „Hinführungsstücke“²⁸⁸ treten ausschließlich in Büchern bayerischer Herkunft auf; sie stellen den – freilich nicht immer geglückten – Versuch dar, einen Kompromiss zwischen der traditionellen Grammatikeinführung durch Einzelsätze und der modernen textorientierten Phänomenschließung herzustellen. Neben Einzelsätzen traditioneller Art, die ausschließlich zum Zweck der Grammatikeinführung konstruiert wurden und keinen eigenständigen Inhalt²⁸⁹ bieten, sind in diesem Zusammenhang Bemühungen feststellbar, in den Einführungsstücken eine gewisse inhaltliche Kohärenz sicherzustellen: Sie knüpfen entweder inhaltlich an die vorhergehende Lektion an (*Instrumentum*) oder sind in den Kontext der sie umgebenden Lektionstexte eingebunden (*Felix A*, *Roma B*), hinterlassen aber dennoch nicht selten den Eindruck eher unzusammenhängender Einzelsätze.

Zusätzlich ist eine ausgeprägte Weiterentwicklung des Übungsbereichs unübersehbar. Die Übungen werden in verstärktem Maße direkt an die Lektionstexte angefügt sowie inhaltlich und sprachlich stärker mit ihnen verknüpft.²⁹⁰ Die bis dahin weit verbreitete strikte räumliche Trennung der Übungen vom Lektionstext wird dagegen im Laufe der siebziger Jahre fast völlig aufgegeben.²⁹¹ Besonders auffällig ist eine zunehmende Differenzierung in ganz unterschiedliche Übungsformen, was sich z. B. an der großen Fülle verwendeter Siglen leicht nachvollziehen lässt.²⁹² Dabei werden in zunehmendem Maße

287 *Cursus Continuus A* (V, Dicta et sententiae), *Ianua Nova A* (FI-III), *Litterae* (E), *Ostia* (B, C), *Roma* (W), *Roma B* (Z), *Salvete* (B).

288 cf. *Roma* (H), *Instrumentum* (A), *Roma B* (E), *Felix A* (E). Auch im *Cursus Continuus A* gibt es ein E-Stück, das zur Phänomenschließung herangezogen werden kann. Es ist jedoch dem Lektionstext im Druck nicht vorangestellt, sondern bildet jeweils den Auftakt der Übungsseite.

289 Z. B. *Roma I* (1975), 118: „1. Canis acer bestiam agitat. 2. Subito vox acris canem perturbat. 3. Aquila appropinquat: aquilae rostrum acre est. 3. Interdum aestu acri laboramus. 4. Nautae vim tempestatum acrium timent. 6. Nihil generi humano tam periculosum est quam bella acria.“

290 cf. *Contextus*, *Cursus Continuus A*, *Felix A*, *Fontes*, *Ianua Nova A*, *Instrumentum*, *Litterae*, *Lumina*, *Nota*, *Orbis Romanus*, *Ostia*, *Roma*, *Roma B*, *Salvete*.

291 cf. *Cursus Latinus*, *Cursus Novus*, *redde rationem* (Textband und Arbeitsheft).

292 So werden im *Cursus Novus* insgesamt 14 Siglen verwendet (G, A, B, D, E, K, Phr, R, St, T, W, Z, Ü, V) und in der *Ostia* immerhin neun (E, F, K, S, T, W, Wh, Z, DL).

methodische Elemente eingebunden, die handlungs- und projektorientierte Arbeitsformen ermöglichen und vor allem durch spielerische Elemente die affektive Ansprache der Schüler nicht vernachlässigen sollen. Herausragendes Beispiel für diese unterhaltsamen Elemente ist die Rubrik „satura lanx“ im *Cursus Continuus A*. Außerdem wurden seit den neunziger Jahren in verstärktem Maße Lernspiele²⁹³ oder Hefte mit spielerischen Angeboten veröffentlicht. Schließlich sorgt die Ausweitung der Übungen auch für technische Innovationen: Seit den neunziger Jahren weiteten die Neuen Medien ihren Einflussbereich auch auf den Lateinunterricht aus. Obwohl Computereinsatz kein Allheilmittel für grundsätzliche Probleme des altsprachlichen Unterrichts darstellt, soll er bereits in der Lehrbuchphase spezifische Lehr- und Lernprozesse gezielt unterstützen: Auf die einzelnen Unterrichtswerke speziell abgestimmte Lernprogramme („Formen- und Vokabeltrainer“)²⁹⁴ sollen Wortschatz und Formenarbeit fördern; Vokabeln sollen auf verschiedene Art gelernt und vertieft werden (durch Übersetzung oder Bestimmung, durch Abfragen nach Wortarten oder Anfangsbuchstaben, durch Vokabelspiele oder Anlegen von Vokabeldateien). Als problematisch erweist sich hierbei die Tendenz zum schematischen Deklinieren und Konjugieren sowie zum Abfragen und Übersetzen kontextunabhängiger Einzelformen. Gerade am Beispiel der Neuen Medien zeigt sich nicht nur der unbedingte Wille der Lehrbuchautoren, moderne Arbeitsformen für den Lateinunterricht zu erschließen und dem Fach auf diese Weise zu zusätzlicher Außenwirkung und Akzeptanz zu verhelfen; vielmehr wird in exemplarischer Weise klar, dass Schülermotivation und -interesse ein hoher Stellenwert zugemessen wird, um die Ziele des Unterrichts zu erreichen.

Als weitere Innovation darf gelten, dass seit den siebziger Jahren in zahlreichen Unterrichtswerken Aufgaben zur Grammatik- und Texterschließung besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird.²⁹⁵ Als zusätzliches Novum erweist sich ferner, dass Sach- bzw. Informationstexte und Abbildungen zum festen Bestandteil beinahe aller Lehrbücher gehören. Sachtexte werden einerseits den

293 So z. B. die Lernspiele zum Lehrwerk *Lumina*.

294 Spezielle Programme wurden z. B. für *Salvete* („Disco“) und *Lumina* („Lumina ex machina“) entworfen.

295 *Contextus*, *redde rationem* und *Nota* setzen erstmals klare Schwerpunkte bei der Texterschließung, die stark von der Textlinguistik bzw. Textgrammatik beeinflusst sind. Gleichzeitig bieten andere Bücher in diesem Bereich keine Angebote (*Cursus Latinus*, *Cursus Novus*, *Ianua Nova A*, *Roma*). Erst seit der Mitte der achtziger Jahre werden die textgrammatischen Aufgaben allmählich zum Bestandteil aller Bücher, in der Lehrbuchgeneration der neunziger Jahre kommt kein Lehrwerk mehr ohne textgrammatische Bestandteile aus.

Lektionstexten vorangestellt, um eine inhaltliche Einführung zu bieten²⁹⁶, andererseits sind sie (und natürlich auch die Abbildungen) sehr häufig in die Lektionen integriert²⁹⁷, um die Texterschließung und -interpretation zu befördern, den sachlichen Hintergrund einer Lektion zu erhellen und in einen größeren Zusammenhang einzuordnen sowie das Interesse der Schüler nachhaltig zu wecken und Neugier an Sachfragen zu stillen.²⁹⁸ Weitaus seltener finden sich Informationstexte, die lektionsübergreifend²⁹⁹ Sachthemen behandeln. Ohne derartige Texte kommt allein die *Ianua Nova A* aus, die hier eindeutig von den älteren Lehrwerken beeinflusst zu sein scheint und deren Autoren auch ganz bewusst auf derartige „kulturkundliche“ Informationen verzichtet haben, da sie in anderen Fächern besser vermittelt werden könnten.³⁰⁰ Am stetig wachsenden Umfang der Informationstexte und der immer aufwendiger werdenden graphischen Aufbereitung der Lektionen durch Abbildungen lässt sich leicht erkennen, dass Sachinformationen in Text und Bild nicht mehr den Stellenwert eines nachgeordneten Additums haben, sondern ganz offensichtlich aus inhaltlichen wie motivatorischen Gründen zu einem unverzichtbaren Bestandteil der Unterrichtswerke geworden sind und vor allem den neueren Lehrwerken einen unbestreitbaren Sachbuchcharakter verleihen. So hat die in der didaktischen Literatur und den Lehrplänen vollzogene Neubewertung der Sachkunde deutliche Auswirkungen auf die Lehrbuchgestaltung zur Folge gehabt.

Durch diese erheblich vielfältigere Lektionsgestaltung mit einer Fülle verschiedener Texte, Übungen, Sachtexte und Abbildungen besteht ohne Frage die Gefahr mangelnder Übersichtlichkeit, wie man am Beispiel einiger weniger Lehrwerke erkennen kann.³⁰¹ Um den Schülern schnelle Orientierung und eine

296 cf. *Contextus, Litterae* (I), *Nota, Ostia*.

297 cf. *Cursus Continuus A* (I), *Felix A* (I), *Fontes* (I), *Instrumentum* (D), *Lumina, Orbis Romanus, Ostia, redde rationem, Roma* (S), *Roma B* (I), *Salvete* (durch eine Schreibrubrik gekennzeichnet).

298 cf. *Ostia*, Lehrerkommentar (1988), 19; *Cursus Continuus A*, Lehrerband (1995), 11 f. Eines der gelungensten Beispiele für das Zusammenwirken von Text und Bild liefert das Lehrwerk *redde rationem* im Textband *orationes* (1971) mit der Einstiegslektion „serpens in horto“. (6f.) Die Abbildungen veranschaulichen den Text in so hilfreicher Weise, dass dadurch wirkliche Texterschließungshilfen gegeben werden.

299 *Cursus Latinus, Cursus Novus, Felix A* (Sequenzteiler und einzelne Themenschwerpunkte), *Salvete* (Rubrik „de vita Romanorum“ mit wenig Text und zahlreichen Bildern).

300 *Ianua Nova A*, Lehrerheft (1972), 4f.

301 Unübersichtlich wirkt die Aufteilung im Lehrbuch *Fontes*; es existiert keine feste Abfolge der verschiedenen Abschnitte, so dass eine unmittelbare Orientierung über den Lektionsverlauf kaum möglich erscheint. Ebenso unübersichtlich und sehr textlastig erscheint die Gestaltung im Lehrbuch *Nota*.

effektive Informationsaufnahme und -verarbeitung zu ermöglichen sind verstärkte Bemühungen erkennbar, die verschiedenen Lektionsteile so zu integrieren, dass ein kompaktes Lektionspaket entsteht, in dem jeder Teilbereich seinen spezifischen, leicht wiedererkennbaren Ort erhält. Zusätzlich ist bei ungefähr der Hälfte der Lehrwerke die Tendenz unverkennbar, den Lektionsumfang auf eine einzelne Seite³⁰² bzw. eine³⁰³ oder zwei³⁰⁴ Doppelseiten zu beschränken, um die Übersichtlichkeit für Schüler und Lehrer weiter zu verbessern; in den anderen Büchern ist keine einheitliche Länge der Lektionen auszumachen, teilweise nehmen diese einen erheblichen Umfang ein.³⁰⁵ Dagegen konnte sich das Konzept von *redde rationem*, Lese- und Arbeitsbuch voneinander zu trennen, nicht durchsetzen. Des Weiteren wird ein nicht unerheblicher Aufwand getrieben, um mit graphischen Mitteln (Piktogramme) den Aufbau der Lektionen zu veranschaulichen, inhaltliche Aufmerksamkeit zu bündeln und Sinnbezüge über Sequenzen hinweg klar zu machen. Man kann wohl mit Fug und Recht behaupten, dass in den Lehrwerken der neunziger Jahre ein bis dahin unbekannter Aufwand an graphischer Durchgestaltung erreicht wurde. Insbesondere seit der Mitte der achtziger Jahre – das Lehrbuch *Ostia* dürfte hier den entscheidenden Impuls gegeben haben – hat sich das Lateinbuch zu einem in jeder Hinsicht aufwendig und attraktiv gestalteten Lernmedium entwickelt, das mit dem i. d. R. durchaus zutreffenden Klischee des grauen, jugendfernen Paukbuchs nur noch wenig gemein hat und die Schüler zum Blättern und Lesen auch außerhalb der Unterrichtszeit einladen soll. Ganz offensichtlich haben die Lehrbuchautoren den Anschluss an phantasieanregende, motivierende Gestaltungsprinzipien gewonnen, die im modernen Fremdsprachenunterricht seit langer Zeit üblich sind. Insgesamt ist deutlich, dass das Medium Lehrbuch nicht allein mehr der Vermittlung von lateinischer Sprachkompetenz dienen soll, sondern zugleich die Aufgabe hat, Inhalte zu behandeln sowie durch Gehalt und Darbietung die Motivation für das Fach zu fördern und zu erhalten. Zusätzlich zu diesen Innovationen sind aber auch weiterhin traditionell bekannte Lehrbuchteile vorhanden, so die nach Lektionen gegliederten Lernvokabeln (in die Lektionen integriert oder separiert aufgeführt) sowie alphabetische Vokabel- und Eigennamenverzeichnisse. Schließlich gehören Begleitgrammatiken zum Standardrepertoire der Lehrbücher (ins Lehrwerk integriert oder in einem besonderen Heft aufgeführt). Auch in diesem Bereich ist seit den

302 cf. *Instrumentum*.

303 cf. *Felix A, Instrumentum, Litterae, Roma, Roma B, Salvete*.

304 cf. *Cursus Continuus A, Orbis Romanus* (nicht durchgehend), *Salvete* (selten).

305 Besonders auffällig ist dies in *Ostia, Fontes* und *Nota*.

siebziger Jahren die Bemühung unverkennbar, durch die gezielte Verwendung graphischer Gestaltungsmittel Verständnis und Motivation zu fördern.³⁰⁶

VI. 3. 3 Grundfragen der Stoffverteilung

Wendet man sich der Verteilung der Stoffe innerhalb der verschiedenen Lehrbücher zu, fällt zunächst die große Spannweite bei der Zahl der Lektionen auf:

Name	Erscheinungsjahr	Bände	Lektionen	Lehrgangsform
<i>Ianua Nova A</i>	1970–71	2	65	L2 (später auch L1)
<i>redde rationem</i>	1971	1 Lesebuch; 3 Arbeitshefte	75	L1 / L2
<i>Cursus Latinus</i>	1972–74	3	204	L2
<i>Roma</i>	1975–78	4	225	L1
<i>Nota</i>	1976	1	21	L3
<i>Contextus</i>	1977–79	3	33	L2
<i>Instrumentum</i>	1978–80	3	265	L2
<i>Fontes</i>	1979	1	21	L3
<i>Cursus Novus</i>	1981–82	2	130	L2
<i>Litterae</i>	1982	1	90	L3
<i>Roma B</i>	1984–85	2	120	L1, L2
<i>Ostia</i>	1985–86	2	33	(L1) L2
<i>Orbis Romanus</i>	1985	1	36	L2
<i>Cursus Continuus A</i>	1995	1	50	L2
<i>Felix A</i>	1995	1	75	L2
<i>Salvete</i>	1995	2 (1)	60	L2
<i>Lumina</i>	1998	1	40	L2

306 Der *Cursus Latinus* setzte hier ohne Zweifel Maßstäbe; seitdem im *Cursus Grammaticus* der *Ostia* die graphische Veranschaulichung zu einem negativen, das Verständnis eher behindernden Ausmaß geführt hat, ist eine deutliche Zurückhaltung bei der Verwendung graphischer Modelle festzustellen.

Im Bereich der Lehrbücher für Latein als erste Fremdsprache reicht das Spektrum von 75 (*redde rationem*) bis 225 (*Roma*) Lektionen, bei Latein als zweiter Fremdsprache ist die Differenz noch eklatanter: So finden sich Lehrbücher mit nur 33 Stücken (*Contextus*, *Ostia*) gegenüber solchen mit 204 (*Cursus Latinus*) und sogar 265 Lektionen (*Instrumentum*). Obwohl die Lektionseinheiten von sehr unterschiedlicher Länge sind, ist die Tendenz unverkennbar, ihre Anzahl einzuschränken und möglichst auf nur einen Band zu konzentrieren. Dies kann nicht überraschen, da ja zahlreiche Autoren eine deutliche Stoffverdichtung erreichen wollten. Insofern wird zu prüfen sein, welche Auswirkungen die so unterschiedlichen Lektionsmengen auf Stoffverteilung und -umfang haben.

Werfen wir zunächst einen Blick auf die Bücher, die sich durch die Fülle ihrer Lektionen von den anderen Lehrwerken unterscheiden. Es handelt sich ausnahmslos um Lehrwerke bayerischer Herkunft aus den siebziger und achtziger Jahren. Diese Bücher weisen wesentliche Übereinstimmungen auf: In ganz traditioneller Weise wird zunächst der Vermittlung grundlegender morphologischer Kenntnisse besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Im Bereich der Deklination bilden (zurückhaltend horizontalisiert) a- und o-Deklination den Auftakt, an die sich dann die anderen Deklinationen in durchaus unterschiedlicher Reihenfolge anschließen. Dabei hält sich lediglich der *Cursus Novus* an die klassische Abfolge von der 1. bis zur 5. Deklination. Schon hier zeigt sich die in diesen Büchern verbreitete Tendenz zu einer vertikalen Einführung grammatischer Phänomene. Sie wird insbesondere an der ausführlichen Behandlung der konsonantischen (bzw. 3.) Deklination deutlich, da einer systematischen Durchnahme der einzelnen Stämme breiter Raum gewidmet wird. Dementsprechend haben die Schüler im ersten Band des Lehrwerks *Instrumentum* (Bd. 1, 112 Lektionen) allein 30 Lektionen zur 3. Deklination zu bewältigen. Auch im ersten Band des Lehrbuchs *Roma* ist mit 23 Lektionen (von insgesamt 70) eine ähnlich intensive morphologische Behandlung dieser Deklination vorgesehen. In ganz ähnlicher Weise wird die Durchnahme der Konjugationen gestaltet: a- bzw. e-Konjugation bilden den Auftakt (nicht selten miteinander kombiniert), an die dann entweder i- oder konsonantische Konjugation angeschlossen werden, wobei die letztgenannte ohne Frage im Zentrum der Formenlehre des Verbs steht. Sie beansprucht eine noch größere Fülle als die konsonantische Deklination, da die einzelnen Perfektstämme in großer Genauigkeit ausgebreitet werden. So veranschlagen *Cursus Latinus* allein im zweiten Band 43 (von 81 Lektionen), *Instrumentum II* 44 (von 95) und *Roma II* 38 von insgesamt 65 Lektionen³⁰⁷ (davon allein 10 Stücke nur zum s-Perfekt).

307 Die Angaben schließen die kurzvokalischen i-Stämme mit ein.

Selbst die im Gesamtumfang deutlich reduzierten *Cursus Novus* und *Roma B* weisen noch beachtliche 30 bzw. 13 Lektionen auf, die im gesamten Lehrwerk der Vermittlung dieser Konjugation gewidmet sind.

Unter diesen Voraussetzungen kann es nicht verwundern, dass im Lehrbuch *Roma* nach dem Vorbild älterer Lehrbuchgenerationen „Formen- und Satzlehre zumeist getrennt behandelt werden“³⁰⁸. Während in den ersten beiden Bänden das „harte exercitium“³⁰⁹ der Formenlehre im Vordergrund steht, werden erst im dritten Band die Kasusfunktionen, im Band 4 schließlich die Satzlehre durchgenommen. Diese problematische Trennung wird dagegen in anderen bayerischen Lehrwerken nicht mit der gleichen Konsequenz durchgehalten: Hier sind deutliche Bemühungen sichtbar, Formen-, Kasus- und Satzlehre stärker miteinander zu verknüpfen. So bekennen sich die Autoren des Lehrwerks *Instrumentum* ausdrücklich zu einer parallelen Behandlung³¹⁰ dieser Bereiche, wobei jedoch von einer gleichwertigen Behandlung nicht die Rede sein kann, da die Morphologie noch stark im Vordergrund steht. So werden in diesem Buch, wie übrigens auch im *Cursus Latinus* und *Cursus Novus*, von Anfang an einzelne Kasusfunktionen thematisiert oder z. B. mit der Einführung des Konjunktivs dessen verschiedene Funktionen³¹¹ und Erscheinungsformen in Gliedsätzen³¹² erarbeitet. Gleichwohl bieten die Autoren in der letzten Hälfte der Unterrichtswerke die traditionell üblichen systematischen Zusammenfassungen zur Satz- und Kasuslehre. Weitere lektürewichtige Konstruktionen werden unterschiedlich schnell eingeführt: Während man bei Partizipien und dem *AcI* Tendenzen zu einer deutlich früheren Behandlung³¹³ als bisher üblich erkennen kann, bleiben komplexe Phänomene wie der *Ablativus absolutus*³¹⁴ oder das

308 *Roma I* (1975), 3.

309 *Roma II* (1976), 3.

310 cf. *Instrumentum I*, Lehrerheft (1985), 4.

311 cf. *Instrumentum I*: Lekt. 38/39 (Iussiv, Optativ, Verneinung, Deliberativ, Hortativ).

312 cf. *Instrumentum I*: Lekt. 40 (Finalsätze), Lekt. 46 (Irrealis der Gegenwart).

313 *Instrumentum* nimmt den *AcI* bereits im ersten Band durch (Lekt. 62–63); auch im *Cursus Novus* wird der *AcI* bereits in Lektion 25 behandelt. Auch im Lehrbuch *Roma* erscheint der *AcI* bereits in Band II (Lekt. 18) und wirkt dort als syntaktisches Phänomen wie ein Fremdkörper unter den fast ausschließlich morphologisch ausgerichteten Lektionen.

314 Im *Cursus Latinus* und *Instrumentum* findet sich das Thema erst am Ende (Lekt. 69–71) bzw. in der zweiten Hälfte des zweiten Bandes (Lekt. 66–68), im *Cursus Novus* am Ende des ersten (Lekt. 68–69), während *Roma* das Phänomen erst zu Beginn des dritten Bandes (Lekt. 14–15) und *Roma B* in der ersten Hälfte des zweiten thematisiert (Lekt. 78–79).

Gerundivum³¹⁵ einer der Lektüreprase angenäherten Behandlung in den Schlussbänden vorbehalten.

Ein deutlich anderes Modell der Stoffverteilung bei gleichzeitiger Komprimierung der Stoffmenge findet sich in denjenigen Lehrbüchern, die eine erheblich eingeschränkte Zahl an Lektionen bieten. Exemplarisch wertvolle Informationen liefert in diesem Zusammenhang das Lehrbuch *Ianua Nova A*, dessen Aufbaugrundsätze wegweisend für zahlreiche andere Lehrbücher wurden. Bekanntlich hatten sich die Autoren der *Ianua Nova A* erstmals das Ziel gesetzt, vom Prinzip einer kleinschrittig ausgerichteten, vertikal-isolierten Behandlung der Morphologie abzuweichen.³¹⁶ Stattdessen sollten die Schüler aufgrund baugesetzlicher Übereinstimmungen „horizontal in den einzelnen Kasus und Personen über die verschiedenen Stämme“³¹⁷ hinweggehen. In der Praxis der Lehrbuchgestaltung bedeutet dies, dass bereits in der ersten Lektion die 3. Person Singular aller Konjugationen sowie der Nominativ Singular der a-, o-, e- und konsonantischen Deklination behandelt werden. Diese horizontale Durchnahme wird auch im weiteren Verlauf konsequent angewendet und bringt eine ganz erhebliche Komprimierung des Stoffs mit sich: So beschränken die Autoren der *Ianua Nova A* die Behandlung der Perfektstämme aller Konjugationen auf lediglich zwei Lektionen (in Lektion 10 erfolgt die Einführung des v-, u- und Reduplikationsperfekts, in Lektion 13 des s-, Dehnungs- und Stammperfekts). Der durchaus berechtigten Kritik, dass ein derartiges Vorgehen die Schüler überfordern und verwirren könnte, begegnen die Autoren mit dem verständlichen Einwand, dass ein „aktiver Umgang mit Formenbildungsreihen ... erst am Ende der Arbeit“ stehe. Vielmehr sei es ihr „erstes Ziel, ... Verständnis für die Funktion der Form im Satz zu erwecken“. Erst wenn die morphologischen Baugesetzlichkeiten verstanden worden seien, könne der „unerlässliche ‚Drill‘“³¹⁸ einsetzen. Diese Form der Konzentration erwies sich als prägende Weichenstellung für die meisten Lehrwerke im L2- und L3-Bereich: Bücher wie *redde rationem*³¹⁹,

315 *Cursus Latinus III*: Lekt. 17–21, *Roma IV*: Lekt. 9–10, *Instrumentum III*: Lekt. 3–6, *Cursus Novus II*: Lekt. 45–46, *Roma B II*: Lekt. 105–106.

316 cf. Kapitel VI. 3. 1, 290.

317 *Ianua Nova A*, Lehrerheft (1972), 13.

318 *Ianua Nova A*, Lehrerheft (1972), 13.

319 *redde rationem* beginnt in der ersten Lektion mit der Einführung des Indikativ Präsens der a-, e- und i-Konjugation, in Lektion 2 folgen die Kasus Nominativ, Akkusativ und Ablativ der a-, o- und konsonantischen Deklination. Bereits in Lektion 4 finden sich Indikativ Imperfekt und Perfekt.

*Contextus*³²⁰, *Ostia*³²¹, *Cursus Continuus A*³²², *Felix A*³²³, *Salvete*³²⁴ und *Lumina*³²⁵ beschränken die Morphologie von Verb und Nomen auf wenige, horizontal aufgebaute Lektionen. Scheinbar endlos aneinander gereihete Lektionsreihen zu den verschiedensten Deklinations- oder Perfektstämmen sind in diesen Unterrichtswerken nicht mehr zu finden. „Der übliche, meist ermüdende Durchgang durch die sog. unregelmäßigen Verben im 2. Lateinjahr entfällt daher.“³²⁶ Stattdessen werden die anscheinend disparaten Stoffe durch die funktionale Betrachtung gemeinsamer Bildungsaspekte frühzeitig paradigmengreifend systematisiert und parallel zueinander eingeführt. Vor dem Hintergrund der seit den siebziger Jahren eingetretenen Stundenverluste wurde diese Bündelung funktional zusammengehöriger Phänomene und die damit einhergehende Stoffverminderung als der entscheidende Weg betrachtet, Zeitverluste zu kompensieren und inhaltlich sinnvolle Lesestücke zu erstellen.³²⁷ „Verdichten statt Verzichten“³²⁸ lautete die optimistische Parole.

320 *Contextus I* konfrontiert die Schüler bereits in den Lektionen 2 und 3 mit Formen der a-, e-, konsonantischen und i-Konjugation. Ein anschauliches Beispiel horizontal-komprimierter Einführung bietet Lektion XII, in der die Bildung des Imperfekt, Perfekt und Plusquamperfekt Aktiv der vier verschiedenen Konjugationen behandelt wird.

321 Auch in der *Ostia* wird die Morphologie horizontal dargeboten: Im Bereich der Deklination geschieht dies recht zurückhaltend (parallele Einführung der a-/o-Dekl.), deutlich konsequenter jedoch bei den Konjugationen. Bereits *Lectio prima* führt die 3. Sg./Pl. des Indikativ Präsens Aktiv aller Konjugationen außer der gemischten ein. In *Lectio nona* wird die Perfektbildung dieser Konjugationen behandelt, wobei insgesamt sieben verschiedene Bildungsformen durchgenommen werden sollen.

322 Im *Cursus Continuus A* wird die Behandlung der Perfekt-Stämme auf nur noch zwei Lektionen begrenzt (Lekt. 9 und 10).

323 *Felix A* beschränkt sich im Gegensatz zu anderen Lehrwerken durchweg auf die Parallelbehandlung von drei Paradigmata (a- / o- / kons. Dekl.; a- / e- / kons. Konjugation), teilweise wird die Horizontalisierung sogar noch weiter beschränkt (Einführung des Futur anhand der a- und e-Konjugation in Lekt. 22, dann in Lekt. 23 für die i- und kons. Konjugation). Auch die Behandlung der Perfektstämme wird etwas weniger komprimiert in drei Lektionen durchgenommen.

324 Bewusst maßvoll horizontalisiert wird im Lehrbuch *Salvete* vorgegangen, um die Anfänger nicht zu überfordern. Zunächst werden nur jeweils zwei Paradigmata parallel eingeführt (Lekt. 1–10), im weiteren Verlauf jedoch bis zu drei (z. B. Lekt. 27: Einführung des Konjunktivs anhand der a- / e- / kons. Konjugation).

325 *Lumina* setzt als Lehrbuch aus dem Hause Vandenhoeck & Ruprecht die Tradition der *Ianua Nova A* fort. Die Horizontalisierung wird in der Regel auf drei parallele Paradigmata beschränkt, kann jedoch im Einzelfall auch darüber hinausgehen, so z. B. bei der Einführung des Passiv (Präsens, Imperfekt, Perfekt, Plusquamperfekt) in Lekt. 16.

326 *Ianua Nova A*, Lehrerheft (1972), 14. Die meisten Lehrbücher konzentrieren die Behandlung der Perfektstämme auf nur noch zwei oder drei Lektionen.

327 cf. *Cursus Continuus A*, Lehrerband (1995), 4f.

328 GERHARD FINK (1983).

Allerdings sollte man nicht übersehen, dass diese Entwicklung durchaus nicht nur Probleme gelöst, sondern auch neue erzeugt zu haben scheint. Insbesondere in den neunziger Jahren kommen vor dem Hintergrund nunmehr vorliegender Praxiserfahrungen Stimmen auf, die einer Horizontalisierung skeptisch oder sogar ablehnend begegnen.³²⁹ Zwar ist die These, die Horizontalisierung führe mit Notwendigkeit in ein Chaos, mit Sicherheit einseitig und übertrieben, tatsächlich ist es aber nicht von der Hand zu weisen, dass eine horizontale Einführung wegen ihrer Komprimiertheit durchaus anspruchsvoll ist, und zwar für alle am Unterricht Beteiligten: So ist die Gefahr, dass Schüler durch eine sehr umfängliche Parallelisierung in ihrer Aufnahmefähigkeit überfordert werden, in der Tat nicht auszuschließen. Betrachtet man die Perfekteinführung in der *Ostia* mit ihren vier Konjugationen und sieben Perfektstambildungen, kann man den Eindruck gewinnen, dass bisweilen die exzessive Vertikalisierung traditioneller Form einer nicht mehr schülergemäßen Horizontalisierung gewichen ist. Aber auch der Lehrer ist besonders gefordert: Horizontale Einführungen setzen eine besonders klar strukturierte Unterrichtsführung voraus, damit die sprachlichen Baugesetzlichkeiten von den Schülern systematisch erarbeitet und erfasst werden können. Die Annahme, dass eine theoretisch durchaus einleuchtend begründete didaktische Innovation *per se* zu einer Erleichterung für die am Unterricht Beteiligten führen muss, erweist sich an dieser Stelle als durchaus trügerisch.

Mit dieser Verdichtung der Morphologie geht von Anfang an auch eine deutlich intensivere funktionale Betrachtung der Syntax einher. Dabei werden morphologische, semantische und syntaktische Phänomene eng miteinander verknüpft, und die traditionelle, noch im Lehrbuch *Roma* feststellbare Trennung dieser Bereiche wird aufgehoben, und zwar mit entsprechenden Auswirkungen auf die Stoffverteilung. Auch hier hat die *Ianua Nova A* innovative Schrittmacherdienste geleistet: Bereits bei der Neueinführung der Kasus werden die Schüler mit deren syntaktischen Grundfunktionen bekannt gemacht, also z. B. beim Ablativ in Lektion 5 mit dem *instrumentalis, sociativus, modi, separativus, loci und temporis*.³³⁰ Auch die Einführung der *Tempora und Modi* wird

329 KLAUS WESTPHALEN (1996a), 7, weist im *Felix*-Lehrerband darauf hin, dass „bei der Parallelbehandlung von Deklinationen und Konjugationen ein erträgliches Maß eingehalten“ worden sei. So werden bei den Konjugationen „die *a/e*/kons. Konjugationen nebeneinander gelernt, nicht aber die verwirrenden *ī/ī*-Stämme“. Noch deutlicher äußert sich FRANZ-PETER WAIBLINGER (1998), 10, zur Horizontalisierung: „Dass sich die Anforderungen, die an den Anfänger gestellt werden, dadurch erhöht haben, dürfte wohl niemand bestreiten ... Kann im Kopf eines Anfängers etwas anderes als Chaos zurückbleiben?“

330 In ähnlicher Weise erfolgt dies z. B. in den Lehrbüchern *Contextus*: Lekt. 7–9, *Ostia I*: Lekt. 6, *Salvete*: Lekt. 8 und *Lumina*: Lekt. 5.

mit der Behandlung der jeweils wichtigsten syntaktischen bzw. semantischen Funktionen verbunden. Zu dieser deutlich engeren Verknüpfung von Formenlehre und Syntax gehört dann auch die deutlich frühere Behandlung lektüre-relevanter Konstruktionen, die bisher in späteren Phasen des Spracherwerbs eingeführt worden waren. So wird in der *Ianua Nova A* der Acl bereits in der vierten Lektion behandelt (genauere Informationen hierzu an anderer Stelle)³³¹, was in der Tat eine radikale Abkehr von bisherigen Gewohnheiten darstellt. Auch das Passiv (Lektion 7), indikativische Gliedsätze (Lektion 11), das Gerundium (Lektion 16), das prädikative Partizip (Lektion 19) und der Ablativus absolutus (Lektion 21) werden ungewöhnlich früh zum Unterrichtsthema. Auch die Tempusfolge orientiert sich in der *Ianua Nova A* und in anderen Lehrwerken in verstärktem Maße nicht an dem Ordnungsschema der traditionellen Schulgrammatik, sondern in sinnvoller Weise an den sprachlichen Gegebenheiten der späteren Originallektüre: Das Perfekt wird in seiner Funktion als entscheidendes historisches Erzähltempus nunmehr auch vor (*Ianua Nova A*, *Ostia*, *Lumina*) oder in enger Bindung an das Imperfekt eingeführt, während das Futur³³² wegen seiner geringeren Lektürerelevanz i. d. R. nunmehr deutlich später behandelt wird. Offensichtlich soll durch derartige Umstellungen den Schülern nicht erst in der Schlussphase des Spracherwerbs die Lektüre originalnah gestalteter Texte ermöglicht werden.

Insgesamt ist in der Lehrbuchentwicklung des L2- (und auch des L3-) Bereiches die Tendenz unverkennbar, dass die Schüler zu einem recht frühen Zeitpunkt, also i. d. R. bis zum Beginn der zweiten Hälfte der Spracherwerbsphase, mit den wichtigsten sprachlichen Phänomenen des Lateinischen bekannt gemacht worden sind. Dagegen geraten Erscheinungen, die nicht zum Prinzip einer Basisgrammatik passen und eher zu „Verästelungen“ der lateinischen Grammatik (gehören), die in jedem Schulkommentar angeführt werden können und ohne großen Erklärungsaufwand verständlich sind³³³, auch im L2-Bereich allmählich in den Hintergrund, und zwar insbesondere in Büchern, die in den neunziger Jahren publiziert wurden. Hierzu gehören z. B. *quin*-Sätze, die Supina,

331 cf. Kapitel VI. 3. 4, 307.

332 Beispielsweise wird in der *Ostia* das Futur I erst zu Beginn des zweiten Bandes eingeführt (Lekt. 21). Auch der Konjunktiv findet sich in den meisten der hier erwähnten L2-Bücher erst im zweiten Teil der Progression, da mit seiner Behandlung offensichtlich besondere didaktische Schwierigkeiten verbunden werden. So wird der Konjunktiv z. B. im zweiten Band der *Ostia* (Lekt. 22) eingeführt, da der Schüler erst hier mit einer neuen Perspektive zur Wirklichkeit als „neuem Ausdrucksmittel der Sprecherintention“ (KARL-HEINZ NIEMANN (1991), 47) bekannt gemacht werden soll.

333 CLEMENT UTZ (1996), 123.

Sätze mit faktischem *quod*, Konzessivsätze³³⁴, aber auch der Infinitiv Futur Passiv und seltene Kasusfunktionen wie der Genetivus criminis oder explicativus.³³⁵ Offensichtlich haben hier vor allem die von FRIEDRICH MAIER durchgeführten statistischen Untersuchungen zur Syntaxhäufigkeit³³⁶, GLÜCKLICH'S Prinzip einer komprimierten Basisgrammatik³³⁷ und die vollzogenen Stundenkürzungen deutliche Einflüsse auf die Lehrbuchgestaltung ausgeübt. Dennoch scheinen nicht alle Möglichkeiten ausgeschöpft. Folgt man erfahrenen Lehrbuchautoren wie CLEMENT UTZ, ergeben sich durchaus weitere Möglichkeiten, den Grammatikstoff in bestimmten Bereichen zu reduzieren.³³⁸

VI. 3. 4 Auf neuen Wegen zu einer schülerorientierten Sprachreflexion? Die Einführung des AcI als exemplarischer Fall

Im Rahmen dieser Untersuchung ist es von besonderem Erkenntnisinteresse, inwieweit sich die oben beschriebenen didaktischen Konzepte in den Unterrichtswerken nicht nur auf ihre Zielsetzung, den Lektionsaufbau und die Stoffverteilung, sondern auch auf die ganz konkrete Behandlung einzelner sprachlicher Phänomene ausgewirkt haben. Um den Rahmen der Untersuchung nicht zu sprengen, wird es nötig sein, sich auf ein Phänomen zu konzentrieren, das für den lateinischen Sprachunterricht von zentraler Bedeutung ist. Hierzu gehört ohne Frage der AcI: Er ist gewissermaßen nicht nur ein ‚Identifikationspunkt‘ für das Lateinische insgesamt, sondern hat auch den unangenehmen „Ruch des Problematischen“³³⁹, da er Lateinschüler und -lehrer bei Einführung und täglicher Übersetzung vor schwierige Probleme zu stellen scheint.

Daher kann es nicht verwundern, dass der Einführung des AcI in den Lehrerhandbüchern der ausgewerteten Unterrichtswerke und auch in der fachdidaktischen Literatur insgesamt relativ viel Aufmerksamkeit geschenkt wird. Diese erhöhte Aufmerksamkeit hat eine lange Tradition: Bereits in den maßgeblichen didaktischen Schriften der fünfziger und sechziger Jahre wurde immer wieder auf besondere Probleme bei der Einführung des AcI hingewiesen: So erfolge „die Behandlung des AcI ... oft viel zu spät, obwohl sie dem Verständnis keine

334 FRIEDRICH MAIER (1979c), 289f.

335 cf. CLEMENT UTZ (1996), 123. UTZ macht nach MAIER und FINK erstmals die detailliertesten Vorschläge zur Stoffkomprimierung bzw. -kürzung.

336 cf. FRIEDRICH MAIER (1979c), 267-292.

337 cf. Kapitel VI. 2. 1, 245f.

338 cf. CLEMENT UTZ (1996), 119ff.

339 GERHARD FINK / FRIEDRICH MAIER (1996), 46.

besonderen Schwierigkeiten³⁴⁰ bereite. Tatsächlich wird bei einem Blick in die Lehrwerke klar, dass der AcI aufgrund der weitgehenden Trennung von Formenlehre und Syntax erst relativ spät im Unterricht behandelt wurde, nicht selten gegen Ende der ersten oder sogar in der zweiten Hälfte des Sprachlehrgangs. Nach der Ersteinführung wurde der AcI dann in der Regel bei der sich später anschließenden, systematischen Syntaxbehandlung wiederholt, vertieft und noch ausgeweitet.³⁴¹ Außerdem findet man Klagen, dass das Grundverständnis des AcI als abhängiger Aussage durch eine Vielzahl von Lernregeln eher behindert denn gefördert worden sei.³⁴² Auch hier zeigt ein Blick in die Lehrwerke, dass bei der Durchnahme des AcI nicht unerhebliche Ansprüche an die Schüler gestellt wurden: So werden die Schüler beispielsweise im *Krüger C II*³⁴³ für Latein als erste Fremdsprache in Lektion 16 mit dem AcI als Objekt und Subjekt nach den *verba dicendi et sentiendi* bzw. nach unpersönlichen Ausdrücken bekannt gemacht. Zusätzlich begegnen den Schülern in diesem Stück die Zeitverhältnisse (Gleich- und Vorzeitigkeit), Kongruenz und Erweiterungen des AcI. In Lektion 17 erfolgt dann die Behandlung der Nachzeitigkeit beim AcI; den vorläufigen Abschluss bildet Lektion 18 zum Gebrauch der Pronomina bei dieser Konstruktion. Ähnlich materialreich präsentiert sich die Einführung des AcI im *Ludus Latinus*, die deutlich später als bei *Krüger* im dritten Band erfolgt.³⁴⁴ Im Abschnitt III werden alle relevanten Verbgruppen mit zahlreichen Beispielen abgehandelt, inclusive der Verwendung der Pronomina und aller denkbaren Zeitverhältnisse.

Weitere Probleme ergaben sich allem Anschein nach aus der bis zum Ende der sechziger Jahre noch weit verbreiteten Hinübersetzung: Der AcI war „schwer, solange Schüler bei der Hinübersetzung jeden deutschen daß-Satz untersuchen mußten, ob er eine Absicht, ein Begehren, eine Folge oder eben eine Aussage beinhalte. Nur in diesem letzten Fall mußte der – oft für Zwecke der Übersetzung erst hergerichtete – deutsche Satz einem nicht ganz unkomplizierten Umbau unterworfen werden ... Damals schien es sinnvoll, ganze Listen von Verben zu pauken, ‚nach denen der AcI‘ steht.“³⁴⁵ Dass diese Verbgruppen

340 MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 166.

341 NIELS WILSING (1964a), 70, führt verschiedenste zusätzliche Gesichtspunkte auf, die bei der Behandlung des AcI durchgenommen werden müssten (z. B. *fore, ut / posse* als Ersatz für den Inf. Fut., AcI in direkten und indirekten Fragen und in Relativsätzen, nach voluntativen Verben sowie bei Verben mit syntaktischen Doppelmöglichkeiten und die Stellung des AcI nach unpersönlichen Ausdrücken).

342 cf. WERNER JÄKEL (1966), 52.

343 cf. *Lateinisches Unterrichtswerk / Krüger C II* (1964), 20–24.

344 *Ludus Latinus III* (1966), 51–54.

345 GERHARD FINK / FRIEDRICH MAIER (1996), 46.

offensichtlich den entscheidenden Lernstoff darstellten, zeigt nicht nur die Fülle der in den Lehrwerken gebotenen Übungssätze, in denen die einzelnen Verbgruppen systematisch abgearbeitet werden sollen, sondern vor allem ein Blick in die entsprechenden Schulgrammatiken, in denen die verschiedenen Gruppen sehr differenziert für das Auswendiglernen aufgelistet sind. Dabei bekommt man den Eindruck, dass weniger eine funktional ausgerichtete sprachwissenschaftlich-linguistische Aufbereitung und Durchdringung, sondern vielmehr die rasche Entwicklung einer möglichst umfassenden Übersetzungsfähigkeit im Vordergrund stehen sollte.

Im Gegensatz zu diesen Gesichtspunkten, die den AcI als besonders schweren und aufwendigen Lernstoff erscheinen lassen mussten, steht die Art und Weise, wie der Erstkontakt mit dem AcI hergestellt wurde. Von den führenden Didaktikern wie KRÜGER, JÄKEL und WILSING wurde nämlich eine möglichst einfache Art der Einführung des AcI gefordert. Es sollten gezielt Beispiele gewählt werden, „wo auch im Deutschen ein Akkusativ und ein Infinitiv auf das Prädikat folgen“³⁴⁶ und die aufgrund der sprachlichen Analogie im Deutschen problemlos ‚wörtlich‘ übersetzt werden können, ohne dass ein ‚dass‘ erforderlich wäre. Erst danach sollen Sätze behandelt werden, in denen ein ‚dass‘ unbedingt notwendig ist.³⁴⁷ Diese einfache Methode – sie war nicht unumstritten, da nach klassischem Sprachgebrauch eine unmittelbare Wahrnehmung mit einem AcP ausgedrückt werden muss³⁴⁸ – stellte in den maßgeblichen Lehrbüchern und Schulgrammatiken die Standardeinführung dar. Dieser kurze Exkurs hat deutlich gemacht, dass der AcI für die seit den siebziger Jahren einsetzende Reform der lateinischen Unterrichtswerke vielfältige Ansätze bot, um eine grundlegende Neukonzeptionierung seiner Behandlung in Erwägung zu ziehen, und zwar vor allem im Bereich des Zeitpunkts der Einführung, der kritischen Sichtung des Stoffumfangs und einer verstärkt funktional-reflektorisch ausgerichteten Sprachbetrachtung.

Tatsächlich machen sich in den seit 1970 erschienenen Unterrichtswerken bereits beim Zeitpunkt der Einführung des AcI deutliche Unterschiede zu den älteren Lehrwerken bemerkbar. Durch die nunmehr vorgenommene Verknüpfung von Formenlehre und Syntax wird die Erstdurchnahme dieser Konstruk-

346 WERNER JÄKEL (1966), 52: „Den Ausgangspunkt geben Sätze, wo auch im Deutschen ein Akkusativ und ein Infinitiv auf das Prädikat folgen, also etwa: *audio ridere. Quis est? Video te. Video te ridere.*“

347 cf. MAX KRÜGER / GEORG HORNIG (1959), 192; WERNER JÄKEL (1966), 52; NIELS WILSING (1964a), 68f.

348 cf. NIELS WILSING (1964a), 68, Anm. 58.

tion in allen Lehrgangsformen deutlich nach vorne verlagert: Während bei den Büchern *Contextus*, *Cursus Latinus*, *Roma*, *Roma B* und *Ostia* der Acl erst im Verlaufe des zweiten Lernjahres behandelt werden soll, geschieht dies in den anderen Büchern deutlich früher: *redde rationem*, *Nota* und *Orbis Romanus* bieten das Phänomen im Übergang vom 1. und 2. Jahr, die verbleibenden Unterrichtswerke³⁴⁹ sehen den Erstkontakt mit dem Acl sogar für das erste Lernjahr vor. Insgesamt gibt es eine deutliche Tendenz zu einer immer früher angesiedelten Behandlung. Schrittmacherfunktionen erfüllte auch in diesem Fall die *Ianua Nova A*, deren Autoren die Behandlung des Acl bereits in die vierte Lektion des ersten Bandes vorverlegen und die Schüler auf diese Weise zu einem sehr frühen Zeitpunkt mit einer charakteristischen lateinischen Sprachstruktur vertraut machen. Dadurch unterstreichen sie in konsequenter Abgrenzung zu bisherigen Gewohnheiten den grundsätzlichen Vorrang der Syntax vor der Formenlehre; dies wird ebenfalls dadurch unter Beweis gestellt, dass auch andere Phänomene, die bisher erst im zweiten Lernjahr behandelt wurden (z. B. Gerundium, Relativsatz, Partizip), in den ersten Band eingegliedert worden sind. Nach den Aussagen der Autoren habe diese frühe Einführung bei den Erprobungsklassen keine besonderen Schwierigkeiten gemacht, dafür gelange der „Lehrgang ... recht rasch zu stilistisch differenzierten Texten“³⁵⁰.

Insgesamt wird in den Lehrbüchern eine erstaunliche Fülle an Details über den Acl ausgebreitet, wie man besonders leicht an den entsprechenden Kapiteln der Begleitgrammatiken erkennen kann: Hierzu zählen Erklärungen zur Bildung des Acl, seine semantische Funktion als abhängige Aussage oder Ausdruck einer Tatsache, seine syntaktische Funktion als satzwertige Konstruktion (mit entsprechenden theoretischen Erörterungen zur Klärung dieses Begriffs), wobei zwischen seiner Rolle als Objekt und Subjekt differenziert wird. Ebenfalls werden den Schülern Zusammenstellungen der Verben geboten, auf die ein Acl folgen kann. Der Umfang dieser Listen ist jedoch gegenüber den älteren Schulgrammatiken deutlich beschränkt worden, insbesondere Ausnahmen (z. B. Doppelkonstruktionen und Sonderfälle bei der Nachzeitigkeit) werden nunmehr weggelassen, da die Hinübersetzung nicht mehr im Vordergrund steht. Des Weiteren kann man Hinweise zur Ausgestaltung der Zeitverhältnisse, zur Kongruenz und zur Verwendung reflexiver und nicht reflexiver Pronomina erhal-

349 *Cursus Continuus A* (Lekt. 15 bei insg. 50 Lekt.), *Cursus Novus I* (Lekt. 25 bei insg. 70), *Felix A* (Lekt. 17 bei insg. 75), *Fontes* (Lekt. 6 bei insg. 21), *Instrumentum I* (Lekt. 62–63 bei insg. 112), *Litterae* (Lekt. 15–17 bei insg. 90), *Lumina* (Lekt. 8 bei insg. 40), *Salvete* (Lekt. 12–13 bei insg. 60).

350 *Ianua Nova A*, Lehrerheft (1972), 12.

ten. Schließlich werden auch konkrete Vorschläge zu verschiedenen Übersetzungsmöglichkeiten gemacht.

Natürlich tauchen diese vielfältigen Aspekte nicht in jedem Buch gleichmäßig und vollständig auf. Ihre Fülle und Abfolge ist offenbar vom Zeitpunkt ihrer Durchnahme abhängig: Als Faustregel darf gelten, dass der Stoff dann einer stärkeren Reduktion unterliegt, je früher er eingeführt wird, um die sprachlich noch relativ unerfahrenen Schüler nicht zu überfordern. So beschränken sich die Autoren der *Ianua Nova A* in ihrer extrem frühen Einführung in Lektion 4 auf eine Erklärung der Bildung des AcI, geben eine knappe Übersetzungsregel, weisen auf die syntaktische Funktion des AcI als Objekt hin und beschließen ihr Regularium mit der knappen Aufzählung von fünf Verbgruppen, nach denen im AcI „Aussagen erscheinen“³⁵¹. Zusätzlich wird hier erstmals ein graphisches Satzmodell verwendet, um die syntaktische Funktion des AcI zu veranschaulichen. Ähnlich kompakt gestaltet (mit geringen inhaltlichen Abweichungen) sind z.B. die frühen Einführungen in den Lehrbüchern *redde rationem* (1./2. Fs.), *Instrumentum*, *Lumina*, *Salvete* (alle 2. Fs.) sowie bei *Litterae* und *Nota* (3. Fs.). Weitere grammatische Differenzierungen werden dann entweder in sich unmittelbar anschließenden oder später folgenden Lektionen eingeführt. Man bekommt den positiven Eindruck, dass hier nicht systematische Vollständigkeit angestrebt wird, sondern den Schülern in verträglichen Dosen die wichtigsten Kenntnisse zur Übersetzung und vor allem zur syntaktischen und semantischen Funktion des AcI vermittelt werden sollen.

Dagegen ist bei den Büchern, die den AcI erst im Laufe des zweiten Lernjahres einführen, die Tendenz unverkennbar, den grammatischen Horizont deutlich weiter zu fassen. Exemplarisches Beispiel hierfür ist ohne Frage das Lehrbuch *Ostia*, in welchem der AcI in Lektion XIV von Band I, wohl gegen Ende des dritten Halbjahrs³⁵², erstmals durchgenommen wird. Nicht ohne Grund sprechen die Autoren in diesem Zusammenhang von einem „schwergewichtigen syntaktischen Pensum“³⁵³, wie man besonders eindrucksvoll am übertollen Abschnitt im *Cursus grammaticus* erkennen kann: Der AcI wird zunächst ausführlich als satzwertige Konstruktion vorgestellt, sodann seine Umformung im Deutschen vorgeführt, schließlich werden alle notwendigen Schritte zur Übersetzung des AcI zusammengefasst. Sodann folgt ein Abschnitt zur Wiedergabe des Zeitverhältnisses im AcI; danach werden fünf Gruppen von „Signalverben“

351 *Ianua Nova A*, Begleitgrammatik (1970), 10.

352 cf. THOMAS MEYER (1989), 22.

353 *Ostia*, Lehrerkommentar (1988), 79.

vorgestellt, nach denen im Lateinischen ein AcI erwartet werden kann. Anhand eines graphischen Satzmodells wird der AcI in seiner Funktion als Subjekt und Objekt beschrieben. Den Schluss bildet ein Kapitel zur Reflexivität im AcI. Man darf wohl zu Recht Zweifel äußern, ob eine derartige Stoffkonzentration schülergerecht ist. Obwohl bei den Schülern des zweiten Lernjahres sicherlich mit einer größeren Leistungskapazität gerechnet werden kann, ist durch die fraglos vorhandene inhaltliche und graphische Überfrachtung des Stückes die Gefahr einer Überforderung nicht von der Hand zu weisen. Eine ähnliche Informationsdichte auf relativ engem Raum findet sich nur noch in *Roma B I* (Lekt. 56/57), *Felix A* (Lekt. 17) und *Cursus Continuus A* (Lekt. 15). Im letzteren Lehrwerk macht sich die enorme Stofffülle³⁵⁴ besonders unangenehm bemerkbar, da diese bereits zu einem recht frühen Zeitpunkt, u.U. schon im ersten Lernjahr in einem einzigen Kapitel bewältigt werden muss. Obwohl hier keine Spezialfälle des AcI durchgenommen werden und die Verblisten durchaus überschaubar bleiben, dürfte durch die vorhandene Stoffkonzentration ein wesentliches Ziel der Autoren wohl kaum erreicht werden: Den Schülern dürfte die Beherrschung des AcI sicherlich nicht als eine leicht beherrschbare Aufgabe erscheinen.

Der AcI wird jedoch nicht nur in unterschiedlichem Umfang, sondern auch auf völlig unterschiedlicher Textbasis mit entsprechend differierenden methodischen Ansätzen eingeführt. Dabei kann man zunächst drei Gruppen unterscheiden:

1. Zunächst kann der Erstkontakt durch sprachliche Gebilde hergestellt werden, die man trotz eines lockeren inhaltlichen Zusammenhangs doch eher als Einzelsätze bezeichnen muss. Sie sind entweder dem Lesestück vorangestellt oder finden sich in der entsprechenden Begleitgrammatik. (*Cursus Latinus*, *Cursus Novus*, *Felix A*, *Instrumentum*, *Roma*, *Roma B*). Diese durchweg bayerischen Bücher bedienen sich der bekannten Vorgehensweise, bei der die Einführung durch bewusst gestaltete Parallelen zum Deutschen erfolgt. So soll an einem schlichten Satz wie „*video flores pulchros florere*“³⁵⁵ der AcI ausgehend vom deutschen Sprachgebrauch ohne Probleme übersetzt werden. Im

354 cf. *Cursus Continuus A*, Grammatischer Begleitband, Ausgabe A (1997), 75–80: AcI als satzwertige Konstruktion, Konstruktion des AcI; syntaktische Funktion (Verbenliste, Objekt, Subjekt); Übersetzung des AcI; Zeitverhältnis der Gleichzeitigkeit und Vorzeitigkeit; Kongruenz im AcI (Attribut und ‚Prädikatsnomen‘); Pronomina der 3. Person im AcI; Reflexiv-Pronomen in Beziehung auf das ‚Subjekt‘ des AcI.

355 *Instrumentum I* (1978), 85.

nächsten Schritt wird ein Satz angeschlossen, der nicht mehr eine ‚wörtliche‘ Übersetzung ermöglicht, sondern die Konjunktion ‚dass‘ erforderlich macht. Im Anschluss daran werden dann die weiteren Verbgruppen behandelt, die einen AcI nach sich ziehen. Auch die Autoren des *Cursus Latinus* haben diesen Ansatz gewählt, setzen dann jedoch ganz eigene Schwerpunkte in der Sprachbetrachtung: Zunächst soll also „ein bewährter methodischer Weg in bewußt kleinen Lernschritten“³⁵⁶ in der sog. G-Sequenz beschriftet werden, die ausdrücklich dem Lesestück vorgezogen werden soll. Dabei muss der Schüler nach Art einer programmierten Instruktion verschiedene Aufgaben beantworten, um sich den neuen grammatischen Inhalt Stück für Stück zu erarbeiten. Die Eingangssätze knüpfen in der Tat an den bekannten Weg früherer Zeit an und nutzen gezielt die Parallele zum Deutschen:

Valerianus hospitem venire (non venisse) videt.

Valerianus hospitem intrare iubet.

*Gaius tubas sonare audit.*³⁵⁷

Auf der Basis dieser Einzelsätze sollen Satzgliedbestimmungen (z.B. *hospitem venire*) vorgenommen und die Stellung des AcI als Objekt und als abhängige Satzeinheit bestimmt werden. Diese Gesichtspunkte werden dann in der Begleitgrammatik nicht nur durch entsprechende Regeln gesichert, sondern auch durch das Satzmodell der funktionalen Syntax veranschaulicht. Zunächst steht also das Verständnis für grundlegende semantische und syntaktische Funktionen des AcI im Vordergrund. Erst im vierten Schritt werden die über die wörtliche Wiedergabe hinausgehenden Übersetzungsregeln erarbeitet und danach eine Klassifizierung der Verben vorgenommen, nach denen der AcI steht. Mit Hilfe dieser im Vergleich zu den älteren Büchern bescheidenen Liste soll nicht so sehr Material zum Auswendiglernen zur Verfügung gestellt, als vielmehr die Fähigkeit gefördert werden, im Text vorkommende Verben systematisch als AcI-Signalwörter zu erkennen. Den Schluss bilden erneut Funktionsanalysen (AcI als Subjekt, Prädikatsnomen im AcI). Zwar bedient sich diese stofflich relativ umfangreiche Einführung eines traditionellen Ansatzes, unterscheidet sich jedoch in der Durchführung trotz der Verwendung von Einzelsätzen erheblich: Nicht die schnelle Einübung an zahllosen Beispielsätzen steht hier im Vordergrund, sondern zunächst einmal die bewusste Reflexion über die grundlegenden syntaktischen und semantischen Funktionen des AcI. Insofern veranschaulicht diese Vorgehensweise exemplarisch den seit den sieb-

356 *Cursus Latinus II*, Methodisches Beiheft (1985), 31.

357 *Cursus Latinus II* (1973), 87.

ziger Jahren maßgeblich von FRIEDRICH MAIER vertretenen Neuansatz, Sprachreflexion zum Herzstück des Lateinunterrichts zu machen und am Modellfall Latein³⁵⁸ das Funktionieren von Sprache zu thematisieren. Ebenso deutlich wird hier die für diesen Ansatz typische Ausrichtung an der Satzlinguistik, wobei man sich ganz traditioneller Mittel des Lateinunterrichts bedient und damit im deutlichen Gegensatz zu den textgrammatisch orientierten Ansätzen steht: Am ausgewählten, kontextunabhängigen Einzelsatz werden die sprachlichen Phänomene in durchaus schülerfreundlicher Weise schrittweise erschlossen und exemplarisch analysiert. Die Behandlung des neuen Stoffes in einem geschlossenen Kontext erfolgt dann erst im zweiten Schritt, dem Lesestück, in dem dann keine derartig kleinschrittige Herleitung mehr erfolgt.

2. Ähnliche Tendenzen, aber auch deutliche Abweichungen sind in den Lehrwerken feststellbar, die ganz dezidiert mit Originaltexten arbeiten. So führen *Fontes* und *Litterae* den Acl ebenfalls über im Deutschen strukturgleiche Sätze ein, die allerdings Originaltexten entnommen sind.³⁵⁹ Dagegen lassen die Textbeispiele in den Lehrbüchern *Contextus* und *Nota* keine wörtliche Übersetzung zu und arbeiten mit einer bewussten Kontrastierung zum Deutschen. *Contextus* bietet den Einstieg durch den Vergleich zweier lateinischer Texte, die Original und Bearbeitung (ohne Formen des Acl) darstellen. Die Schüler sollen nach der Lektüre der Bearbeitung „Unterschiede zwischen der linken und rechten Textform“³⁶⁰ feststellen und danach erläutern, wodurch sich die Texte unterscheiden. Neben Formen programmierter Instruktion machen sich auch hier deutliche Einflüsse der Linguistik bemerkbar, deren Berücksichtigung die Grundlage für die ebenfalls beabsichtigte Sprachreflexion liefert: *Contextus* und *Nota* sind offensichtlich stark von der Transformationsgrammatik beeinflusst; durch Anwendung von Transformationen wird der Acl erklärt als „eine Wortgruppe, die durch die Einbettung eines Satzes zustande kommt“³⁶¹. Diese Transformationen werden z. T. sehr intensiv geübt und zielen ganz offensichtlich auf eine rasche Entwicklung der Übersetzungsfähigkeit. Eine stoffliche Überfrachtung kann dabei nicht festgestellt werden: Linguistische Fachtermini beschränken sich auf die Transformation und die Satzteilbeschreibung (Valenzgrammatik), der Gesamtstoff wird in durchaus überschaubare Einzelbereiche differenziert und auf mehrere Lektionen verteilt³⁶², die Signalverben sollen nur noch systematisiert und auf gemeinsame inhaltliche Merkmale hin

358 cf. Kapitel VI. 2. 2, 264 ff.

359 cf. *Fontes*: Sen. ep. 56,9; *Litterae*: Plinius ep. 9, 33, 2-5 (Lekt. 15).

360 *Contextus II* (1978), 62.

361 *Contextus II* (1978), 65.

362 cf. *Contextus II*: Lekt. 20-21, *Nota*: Lekt. 10-12.

zusammengestellt werden.³⁶³ Auch im Lehrwerk *Fontes* erfolgt die Satzteilbeschreibung mit Hilfe der Valenzgrammatik (unter zusätzlicher Verwendung eines Satzbaumes).

3. In denjenigen Büchern, deren Lesestücken keine Einzelsatzgebilde vorangestellt und in denen stattdessen geschlossene Texte geboten werden, die entweder von den Autoren entworfen oder nach einem antiken Vorbild adaptiert worden sind, zeigt sich keine einheitliche Vorgehensweise: Die Lehrwerke *Ianua Nova A*, *Lumina*, *Orbis Romanus* und *Salvete* vertrauen bei der Einführung des AcI auf die Ausnutzung der sprachlichen Parallelen zwischen dem Deutschen und dem Lateinischen.³⁶⁴ In den Begleitgrammatiken dieser Bücher wird ebenfalls nach diesem Prinzip der Betrachtung strukturgleicher Sprachphänomene vorgegangen; dabei wird ganz deutlich, dass auch hier weniger das Auswendiglernen umfangreicher Vokabellisten, sondern vielmehr im Sinne einer sprachreflektorischen Betrachtung die Durchdringung von Aufbau und Funktion des AcI im Vordergrund stehen, was durch graphische Mittel (Satzmodelle oder eine bildliche Darstellung im Lehrwerk *Lumina*³⁶⁵) zusätzlich erleichtert werden soll. Da diese Bücher den AcI recht früh einführen, fällt nicht nur die stoffliche Beschränkung und Verteilung des Stoffes³⁶⁶ auf, son-

363 cf. *Contextus II* (1978), 66, Aufgabe D4.

364 In der *Ianua Nova A* (?1971), 15, wird dies folgendermaßen umgesetzt: „Marcus equum parvum cupit, nam Marcus equitare cupit. Syrus et Marcus ad campum veniunt. Ibi Marcus equum videt. Equus fugit, Marcus equum capere non potest. Itaque Syrus equum in aulam parvam agere debet. Ibi equum fugere non sinit. Tum servus Marcum venire iubet. Marcum equum conscendere iubet. Syrus Marcum equum terrere vetat. Tandem Marcus equum conscendere potest. Nunc valde gaudet. Lucius per hortum currit. Marcus Lucium venire videt. Amicum vocat. Lucius amicum clamare audit et venit. Amicum videt et in villam currit. Ibi Lucius Marcum per aulam equitare narrat. Tum Gaius in aulam venit et filium equitare gaudet. Nunc etiam Lucius equitare vult, sed Marcus Lucium equum conscendere vetat. Itaque Lucius Marcum amicum malum esse dicit.“ THOMAS MEYER (1989), 18, der sich auf die *Ianua Nova* Neubearbeitung bezieht, die jedoch nach den gleichen Prinzipien wie das Vorgängerbuch gestaltet wurde, bemerkt zu dieser gestuften Stoffdarbietung: „Nach einem substantivischen Akkusativ-Objekt erscheint der Infinitiv als Objekt, dann als ein Objekt, das seinerseits ein Akkusativobjekt regiert: also ein Akkusativ plus Infinitiv, der doch kein AcI ist. Dann folgen Sätze mit AcI-Signalverben *videre*, *iubere*, *vetare*, *sinere*, die eine strukturgleiche Übersetzung ins Deutsche zulassen (*iubere* = auffordern), aber doch fakultativ mit einem ‚daß‘-Satz wiedergegeben werden können.“ Erst am Schluss wird aufgrund entsprechender Signalverben eine Übersetzung mit ‚dass‘ zwingend notwendig.

365 cf. *Lumina*, Begleitgrammatik (1999), 34.

366 Die *Ianua Nova A I* verteilt die Einführung auf die Lektionen 4, 7 und 10, *Lumina* auf die Lektionen 8 und 11, *Orbis Romanus* auf die Stücke 8 und 14 und *Salvete* auf die Lektionen 12 und 13.

dern auch die eher traditionelle Nomenklatur mit einer maßvollen Verwendung linguistischer Begrifflichkeit³⁶⁷. Die Gefahr einer Überforderung der Schüler scheint hier eher gering. Allerdings hat THOMAS MEYER zu Recht auf eine mögliche Schwäche dieser Form der Einführung hingewiesen: „Wäre es für Schüler nicht bekömmlicher, erst einmal den AcI in seiner Fremdartigkeit kennenzulernen, worauf dann das ‚Aha-Erlebnis‘ folgen könnte, die Entdeckung, daß es diese Konstruktion auch im Deutschen gibt?“³⁶⁸ Es besteht also die Gefahr, dass der nicht zutreffende Eindruck erweckt wird, auch der AcI sei eine für das Deutsche typische und häufig verwendete Konstruktion, aus der der lateinische AcI in seiner ganzen Komplexität abgeleitet werden könne.

Dieser durchaus ernst zu nehmende Kritikpunkt mag für die Autoren von *redde rationem*, *Ostia* und *Cursus Continuus A* ein Grund gewesen sein, bei der Einführung andere Wege zu gehen. Explizit werden vor allem drei verschiedene Beweggründe angeführt: Nach dem Willen der Autoren von *redde rationem* soll sich die Erarbeitung des Neuen gleichsam natürlich aus dem Verlauf der mythologischen Handlung (der Hirte Faustulus bringt die Säuglinge Romulus und Remus mit nach Hause und löst bei seiner Frau eine Flut von Fragen aus) ergeben, „daß Alternativen für die Erklärung kaum in Frage kommen dürften. Sie berücksichtigt das Ineinanderwirken von Inhalt und Form: Der Mann bringt zwei neue Kinder ins Haus – über Tag ist kein Gespräch möglich – die Frau wünscht natürlich Erklärungen und fordert sie im nächtlichen Gespräch – diese Erklärungen sind aber so wunderlich, daß die Frau immer wieder zurückfragt: So entstehen die Wiederholungen, durch die die Aussagen in Abhängigkeit von übergeordneten Verben geraten: der AcI.“³⁶⁹ Im Arbeitsbuch werden dann die einzelnen Bestandteile des AcI – vom Inhalt des Textes ausgehend – in einer programmierten Instruktion schrittweise erarbeitet. Aus Vergleichsbeobachtungen sollen entsprechende Schlüsse gezogen werden und Aussagen zur Funktion bestimmter Satzteile, zur Kongruenz sowie zu Fragen der Übersetzung im Deutschen bearbeitet werden, wobei jedoch „die Schei-

367 Z. B. wird der AcI in der Begleitgrammatik von *Salvete* (1995), 49, als „satzwertige Konstruktion“ bezeichnet.

368 THOMAS MEYER (1989), 18.

369 *redde rationem*, Hinweise zur Unterrichtsplanung (1977), 48. Tatsächlich sind die Sätze in Lektion 43 des Lesebuchs (1971) so aufeinander abgestimmt, dass der AcI ohne größere Probleme verstanden werden sollte, z. B.: „Acca autem Faustulusque ipse nondum dormire possunt. neque mirum est pastorem uxoremque eius dormire non posse. ‚ubi pueros illos invenisti?‘ Acca rogat. Faustulus dicit: ‚prope flumen ambulabam, cum subito in ripa lupam vidi, quae duo infantes custodiebat alebatque.‘ ‚vix credibile est, quod narras‘ Acca ait; ‚quis credere potest lupam infantes custodire atque alere?‘“ (40)

derung von Binnenanalyse des aci. und Bestimmung der Funktion des aci. im ganzen Satz ... in nicht ausreichendem Maße³⁷⁰ erfolgt. Dennoch wirkt diese Einführung insgesamt durchaus schüler- und altersgerecht: Es geht nicht um das ‚Pauken‘ von Verblisten, die hier übrigens völlig fehlen, sondern um eine vom leicht verständlichen Inhalt ausgehende, funktionsorientierte Analyse des Sprachmaterials, die auf Wesentliches konzentriert wird und für die eine über traditionelle Bezeichnungen hinausgehende linguistische Metasprache nicht notwendig ist. Dem Schüler soll in durchaus sinnvoller Weise der Eindruck vermittelt werden, dass es sich beim AcI nicht um eine Angst einflößende Konstruktion handelt, sondern um eine sprachliche Erscheinung, die aus dem Inhalt des Textes verstanden werden und selber analysiert werden kann.

Nach einem ganz ähnlichen funktions- und inhaltsorientierten Prinzip erfolgt die Einführung in der *Ostia*: „Durch einen bis an den Parallelismus getriebenen Gleichbau von Sätzen mit AcI / ohne AcI, die zudem semantisch verwandt sind und zur Neugier ermuntern, kann ein Schüler relativ zwanglos die Verwendung des AcI im Lateinischen ‚exerzieren‘. Er erfährt den AcI als eine satzwertige Konstruktion nach einer Reihe von Typen von Signalverben, denen im Deutschen **Inhaltssätze** folgen.“³⁷¹ Dabei werden die Schüler wohl bewusst mit Verbtypen bekannt gemacht, nach denen im Deutschen ein dass-Satz folgen muss. Ganz offensichtlich wegen ihrer mangelnden Bedeutung für den deutschen Sprachgebrauch haben die Autoren „auf den Umweg über die wenigen sprachgleichen Konstruktionen“³⁷² verzichtet. Auch die Autoren des *Cursus Continuus A* sehen von einer Einführung über strukturgleiche Elemente bewusst ab, da diese dem lateinischen Sprachgebrauch widersprächen; bei direkter Wahrnehmung dominiere nämlich der AcP, nicht der AcI.³⁷³ Dementsprechend lässt sich bei der Übersetzung des ersten im Text vorkommenden AcI keine direkte Parallele zum Deutschen herstellen. Allerdings scheint der Satz „alii eum equum votum esse putant“³⁷⁴ als Einführung wenig geglückt: Der Einstieg muss nach den Angaben im Lehrerhandbuch³⁷⁵ über einen Umweg gewählt werden, nämlich über die Transformation eines doppelten Akkusativs

370 ULRICH DÖNNGES / HEINZ HAPP (1977a), 248.

371 *Ostia*, Lehrerkommentar (1988), 79; so heißt es in *Ostia I* (1985), 90: „Varro dicit: ‚Homo minimus duos pedes altus est.‘ Alio loco dicit hominem maximum novem pedes altum esse.“

372 *Ostia*, Lehrerkommentar (1988), 79. Erstaunlicherweise erfolgt im *Cursus Grammaticus* (215) die Einführung über die bekannten strukturgleichen Elemente.

373 cf. *Cursus Continuus A*, Lehrerband (1995), 103.

374 *Cursus Continuus A* (1995), 78; gemeint ist das Troianische Pferd.

375 cf. *Cursus Continuus A*, Lehrerband (1995), 103f.

nach *putare* in einen *AcI*³⁷⁶. Ferner wird die Übersetzung durch die Häufung der Akkusativformen nicht erleichtert, da auf diese Weise Fragen der Kongruenz in den Blick geraten. Eine Vereinfachung gegenüber der traditionellen Einführung mit Hilfe von Strukturparallelen stellt diese Vorgehensweise mit Sicherheit nicht dar.

Insgesamt weisen *Ostia* und *Cursus Continuus A* deutliche Gemeinsamkeiten auf: Sie setzen den antiken Sprachgebrauch als Norm für die eigene Textgestaltung und bieten eine textgestützte Einführung, die z.T. nicht unerhebliche Ansprüche an die Schüler stellt. Gleichzeitig ist eine höchst problematische Stoffkonzentration feststellbar, auf die oben schon mit Nachdruck hingewiesen wurde³⁷⁷ und die durch die Gestaltung der entsprechenden Kapitel in der Begleitgrammatik³⁷⁸ nochmals augenscheinlich wird. Zwar steht auch hier die Reflexion über das Sprachphänomen *AcI* im Vordergrund, jedoch geschieht dies auf eine so komplexe Art und Weise, dass von den vielfältigen Erklärungen kaum eine wirkliche Verständnis- und Übersetzungshilfe zu erwarten sein dürfte. So werden den Schülern in beiden Büchern beispielsweise Erklärungen über den *AcI* als satzwertige Konstruktion³⁷⁹ geboten, deren hohen Abstraktionsgrad man offensichtlich mit Graphiken abzumildern versuchte, deren Gehalt sich Schülern wohl erst beim wiederholten, intensiven Hinsehen erschließen dürfte. Es fällt auf, dass den Schülern nirgends in wirklich einfachen Worten erklärt wird, welche inhaltliche Funktion der *AcI* hat. Der einfache Begriff ‚abhängige Aussage‘ fällt nicht oder muss aus anderen Angaben erschlossen werden.³⁸⁰ Daran schließen sich auf mehreren Seiten vielfältige Informationen und Graphiken zur syntaktischen Funktion, zur Übersetzung des *AcI* (incl. Zeitverhältnisse), zur Kongruenz und Reflexivität im *AcI* an.

376 Auch der Einstieg des Lesestückes „... iam homines castra Graecorum locumque desertum videre iuvat.“ (78), der eine einfache Infinitivkonstruktion nach *iuvat* + *Akk.* bietet, dürfte mehr Fragen als Antworten hervorrufen, da es leicht zu einer Begriffsverwirrung zwischen *AcI* und einfachem Infinitiv kommen könnte.

377 cf. Kapitel VI. 3. 4, 307 ff.

378 cf. *Cursus Continuus A*, Grammatischer Begleitband (1995), 75–80; *Ostia I* (1985), 215–220.

379 cf. *Cursus Continuus A*, Grammatischer Begleitband (1995), 76; *Ostia I* (1985), 216.

380 So heißt es in der *Cursus Continuus* Begleitgrammatik (1995), 76: „Das Bauelement *AcI* ... ist so aufgebaut, dass ein ‚**Subjekt**‘ (im *Akkusativ*) und ein ‚**Prädikat**‘ (im *Infinitiv*) einen vollständigen Satz bilden. Dieser Satz macht eine Aussage über einen Sachverhalt, der als tatsächlich aufgefasst wird ... Der *AcI* stellt also eine **satzwertige Konstruktion** dar.“

Insgesamt stellt diese Einführung des AcI aufgrund der zu komplexen Darbietung in den Begleitgrammatiken keinen Höhepunkt didaktischer Aufarbeitung und Systematisierung dar, sondern dürfte eher ein Irrweg sein: Zwar wird dem stupiden Pauken schier endloser Verblisten zu Recht eine klare Absage erteilt, zugleich jedoch erreicht die an sich sinnvolle und auch notwendige Reflexion über das Phänomen AcI eine derartige Komplexität und sprachwissenschaftlichen Abstraktionsgrad, dass nicht nur eine Überforderung der Schüler zu befürchten, sondern auch kaum eine nachhaltige Verbesserung der Übersetzungsfähigkeiten zu erwarten ist. Insofern zeigt sich an diesem Beispiel deutlich, dass die von WESTPHALEN und WAIBLINGER geäußerte Kritik an der wenig schülerfreundlichen Verwissenschaftlichung des Sprachunterrichts ihre Berechtigung nicht abgesprochen werden kann.

Diese exemplarische Analyse hat gezeigt, dass es bei der Einführung des AcI nicht zu einer völligen Loslösung von traditionellen Verfahrensweisen gekommen ist. Der Zeitpunkt der Erstbegegnung hat sich in durchaus sinnvoller Weise verändert, die Stofffülle wurde z.T. reduziert und auf die Bedürfnisse der Herübersetzung ausgerichtet. Statt unreflektierten Auswendiglernens steht vielmehr die bewusste Auseinandersetzung mit dem Stoff im Vordergrund. Aber an dieser Stelle zeigt sich ebenfalls mit Nachdruck, dass neue Ansätze nicht in jedem Fall mit Lernerleichterungen für die Schüler verbunden sein müssen. Vielmehr gewinnt man den Eindruck, dass die deutlich feststellbare Verwissenschaftlichung von Lernprozessen den Schülern neue Probleme aufbürdet, die die kognitive Bewältigung des Stoffes nicht gerade erleichtert. Was dem Lehrbuchautor als unverzichtbare Voraussetzung für die intendierte Sprachreflexion erscheint und für ihn zugleich beredter Ausdruck der didaktischen Modernisierung des altsprachlichen Unterrichts ist, birgt die große Gefahr in sich, dass die Schüler von diesem allein theoretischen Fortschritt, dessen erste Nutznießer sie eigentlich sein sollen, überfordert werden.

VI. 3. 5 Inhaltsbetrachtung als essentieller Bestandteil der Unterrichtswerke

Bei der Analyse der Unterrichtswerke gewinnt man recht schnell den Eindruck, dass sich der didaktische Stellenwert sog. ‚außersprachlicher‘ Inhalte im Vergleich zu den Büchern der fünfziger und sechziger Jahre deutlich gewandelt hat. Die grundsätzliche Tendenz ist unverkennbar, Inhalte, die über die reine Sprachvermittlung und -betrachtung hinausgehen und die „außersprachliche Wirklichkeit“³⁸¹ erhellen, nicht nur als fakultatives Additum, sondern als einen

381 Ostia, Lehrerkommentar (1988), 7.

unverzichtbaren, wenn nicht sogar gleichberechtigten Teil des Sprachunterrichts in die Lehrwerke zu integrieren. Die didaktische Begründung für die Einbindung von Inhalten in den einführenden Sprachunterricht lässt sich auf drei maßgebliche Gesichtspunkte konzentrieren, wobei sich ganz deutlich die oben bereits beschriebenen Entwicklungen der didaktischen Theorie³⁸² nachhaltig bemerkbar machen:

- Mit der zunehmenden Abkehr vom sprachlich und inhaltlich als völlig unzureichend empfundenen Einzelsatzwesen und unter dem zunehmenden Einfluss der Textlinguistik wird das sinnvolle Erlernen der lateinischen Sprache und die Reflexion über sie an ebenso sinnvolle Inhalte gekoppelt. Auch in den lateinischen Unterrichtswerken wird seit den siebziger Jahren Grammatik in zunehmendem Maße als „Funktionselement des Inhalts“³⁸³ betrachtet, sodass ein angemessenes Grammatikverständnis ohne Berücksichtigung der Inhalte nicht mehr vorstellbar scheint. Auch wenn in einigen Lehrwerken nach wie vor inhaltlich unergiebigere Einzelsätze zur Einführung neuer Sprachphänomene geboten werden, so steht doch insgesamt in allen Lehrwerken der „inhaltlich bedeutsame Text im Vordergrund, an dem die Sprache betrachtet und erlernt wird“³⁸⁴.
- Die Lehrbuchautoren sind sich fast ausnahmslos darüber einig, dass schon der Sprachunterricht einen systematischen Einblick in die römische Antike und ihre europäische Fortwirkung geben muss. Die Vermittlung derartiger Inhalte dient dabei nicht allein der erfolgreichen Spracherlernung und der inhaltlichen Vorbereitung auf die spätere Originallektüre, sondern hat im Sinne der Vermittlung von kulturellem und historischem Orientierungswissen auch eine wichtige allgemeinbildende Zielsetzung. Hierfür werden nicht nur entsprechend ausgewählte lateinische Texte, sondern in zunehmendem Maße auch Abbildungen und deutsche Zusatzinformationen in die Lektionsgestaltung eingebunden. Der Wille zur Vermittlung eines inhaltlich geschlossenen Bildes der römischen Antike und ihrer Fortwirkung muss auch unter bildungspolitischen Einflüssen verstanden werden: Vor dem Hintergrund zunehmend verkürzter Lehrgangsformen schien es nunmehr auch von besonderer Wichtigkeit, dass Schülern, die nicht mehr am Lektüreunterricht teilnehmen wollen oder können, ein inhaltlich geschlossenes Orientierungswissen vermittelt wird.

382 cf. Kapitel VI. 2. 3, 271 ff.

383 Ostia, Lehrerkommentar (1988), 15.

384 *Cursus Latinus I*, Methodisches Beiheft (1972), 7.

- Den außersprachlichen Inhalten wird eine große Motivationskraft zugeschrieben: Ausgehend vom Sachinteresse soll eine tragfähige Sekundär-motivation zum Erlernen der Sprache erzeugt werden. Daher sollen die lateinischen Texte im Verbund mit deutschen Sachtexten und informativen Abbildungen Leseanreize³⁸⁵ bieten, die Schüler sollen durch den Sachgehalt der Texte gefesselt werden. Die inhaltliche Motivationskraft der Texte wird somit zu einem wesentlichen Kriterium für ihre Auswahl³⁸⁶, obwohl hierzu kritische Stimmen unüberhörbar sind³⁸⁷. Des Weiteren sollen die Schüler durch die Inhalte auch existentiell angesprochen werden, im Spannungsfeld von Nähe und Distanz sollen sie „das Gelesene zu sich selbst und ihren Erfahrungen in Beziehung setzen können“³⁸⁸. Im Sinne des existentiellen Transfers und der historischen Kommunikation, auf die an anderer Stelle genauer einzugehen sein wird³⁸⁹, soll durch eine altersangemessene und Interesse weckende Themenwahl zur „Kommunikation über antike Vergangenheit und aktuelle Gegenwart“³⁹⁰ angeregt werden.

Die seit 1970 publizierten lateinischen Unterrichtswerke bieten ein breites Spektrum an außersprachlichen Inhalten, die im Laufe der Lehrbuchentwicklung bis zum Ende des 20. Jahrhunderts zu einer bis dahin unbekanntem Vielfalt weiterentwickelt wurden und den Büchern ein inhaltliches und gestalterisches Gepräge verleihen, das sie schon auf den ersten Blick von den Unterrichtswerken der fünfziger und sechziger Jahre unterscheidet. Dabei ist zunächst eine Ausweitung des historischen Gesamthorizonts feststellbar: In der Mehrzahl der Unterrichtswerke wird nun die gesamte Latinität von der Antike über das Mittelalter bis in die Neuzeit in den Blick genommen, wobei der inhaltliche Schwerpunkt jedoch nach wie vor im Bereich der römischen Antike angesiedelt wird. Lehrwerke, die den Schülern fast ausschließlich eine Beschäftigung mit der klassischen Antike ermöglichen, bleiben hingegen die Ausnahme.³⁹¹ Dabei lassen sich einige charakteristische Themenbereiche ausmachen,

385 cf. *redde rationem*, Hinweise zur Unterrichtsplanung (1977), 5.

386 cf. *Litteratus* (1982), 5.

387 Die Autoren des Lehrwerks *Instrumentum* lehnen eine derartige Haltung nachdrücklich ab: „Es ist zu fragen, wieweit eine sekundäre Motivierung, etwa durch die antike Kunst, den Schüler dazu veranlassen kann, lateinische Wörter, Formen und syntaktische Regeln zu lernen. Die ständige Zunahme des Umfangs und der Sicherheit der Sprachkenntnisse bilden die stärkste und wichtigste Motivation für den Schüler.“ (*Instrumentum I*, Lehrerheft (1985), 13)

388 *Ostia*, Lehrerkommentar (1988), 5.

389 cf. Kapitel VII. 1. 2, 356.

390 KLAUS WESTPHALEN (1996a), 13.

391 So z.B. die *Ianua Nova A*.

die zum Standardrepertoire der Lehrwerke gehören: Hierzu zählen Geschichte und Entwicklung der lateinischen Sprache, Themen aus dem Alltagsleben, historische Stoffe, der Bereich der Mythologie, ausgewählte literarische Stoffe vor allem aus dem Bereich der Dichtung, schließlich Themen aus den Bereichen Philosophie, Recht und Christentum.

Alltagsleben: Die Lehrbuchfamilie im Zentrum

Bereits in den Lehrwerken der fünfziger und sechziger Jahre gab es weitreichende Versuche, den Schülern durch die Einbindung von kindgerechten Alltagsstoffen einen motivierenden Einstieg in den Lateinunterricht zu verschaffen. Allerdings wurde zumeist ein idealisiertes Lateinbuchlandleben geboten, das nicht selten ohne erkennbare historische Bezüge zur Antike auskam und in der Regel kaum echte Identifikationsfiguren geschaffen hat. War ARTHUR KRACKES³⁹² Versuch, die Lehrbuchfamilie zu einem festen konzeptionellen Bestandteil in einem lateinischen Unterrichtswerk (*Vita Romana*) zu machen, in der Folgezeit zunächst ohne Resonanz bei den Lehrbuchautoren geblieben, so wird nunmehr das individuell dargestellte Alltagsleben einer römischen Familie zum festen Bestandteil der Lehrbuchgestaltung. Damit wird der an sich schon lange bekannte, aber bis dahin unbefriedigend umgesetzte Ansatz, die Schüler in eine für sie fremde Welt mit Hilfe von Alltagsthemen einzuführen, an denen unmittelbar und sehr anschaulich Nähe und Fremdheit spürbar werden, konsequent weiterentwickelt. Hierfür wird dem Auftakt des Lehrgangs besondere Aufmerksamkeit geschenkt, um den Schülern einen positiv-motivierenden Einstieg in den Lateinunterricht zu ermöglichen. Geradezu stilprägend wirkten in diesem Zusammenhang die Lehrbücher *redde rationem* und *Cursus Latinus: redde rationem* macht die Anfänger in den ersten acht Lektionen mit den römischen Kindern Marcus und Cornelia sowie ihrer Familie bekannt. Anhand dieser Begebenheiten aus dem rein privaten Bereich können die Schüler einen ersten Einblick in römisches Wohnen (*hortus, villa*) und Leben (*familia*) erhalten; im Folgenden werden diese Aspekte um zahlreiche weitere Themenbereiche ergänzt (z. B. Kleidung, Militär, Triumphzug, römische Ämter, Opferpraxis usw.).³⁹³ Außerdem wird durch die zahlreichen farbigen Abbildungen ein eindeutig antikes Kolorit geschaffen. Auch im *Cursus Latinus* begeg-

392 cf. Kapitel II. 3. 5, 70f.

393 cf. RAINER NICKEL (1976), 29f.: „*hortus* und *villa*, die römische Familie, die Hauptstadt des römischen Imperiums, die Verkehrsverbindungen, Caesar und Pompeius, der *vir Romanus* in der Öffentlichkeit, der römische Soldat, der Triumph, römische Staatsämter, Kult und Gottesdienst, der Senat, die Auseinandersetzungen mit den Germanen, römischer Imperialismus, seine Bedeutung für die Entwicklung Europas usw.“

nen die Schüler zwei Kindern, die ebenfalls Marcus und Cornelia heißen. Diese beiden führen – eingebettet in eine harmlose Liebesgeschichte³⁹⁴ – ihr Publikum in verschiedene Bereiche des römischen Alltags ein. Die Leser erfahren etwas über Zirkusspiele, an denen Cornelia wegen des sinnlosen Gemetzels jedoch keinerlei Freude empfinden kann. Dieser durchaus ideologiekritische Einstieg wurde offensichtlich bewusst gewählt, nicht wegen des spektakulären Reizwertes, sondern um „Reflexionen über den höchst zweifelhaften *ludus*“³⁹⁵ anzuregen. Des Weiteren werden die Römer u. a. als Kulturförderer vorgestellt, religiöse Gepflogenheiten beschrieben und das schwierige Verhältnis zwischen Römern und Griechen thematisiert. Zur Verlebendigung der Figuren stehen weniger erzählende, sondern vor allem dialogische Partien im Vordergrund, übrigens ebenfalls ein nicht zu unterschätzendes Novum in der Lehrbuchgestaltung. Die lernpsychologischen Gründe für diesen Einstieg sind aufschlussreich: So schien es den *Cursus*-Autoren aufgrund „der besonderen Wichtigkeit der Ausgangsmotivation nötig, die Anfangskapitel nicht im sogenannten ‚kindlichen Erfahrungsbereich‘ am Ende gar im Klauzimmer – anzusiedeln, sondern sofort von Römischem auszugehen. Zu diesem Zweck wurden „ein junger Römer, etwa aus der Zeit des Titus, und seine Freundin eingeführt, mit denen der Leser eine Reihe von mehr oder weniger alltäglichen Erlebnissen hat“³⁹⁶. Ob allerdings die gewählten Figuren die intendierte Identifikation wirklich erreichen können, ist zu Recht in Frage gestellt worden. Es scheint in der Tat zweifelhaft, „ob heutige Jugendliche die doch eher an das 19. Jahrhundert erinnernde Rollenverteilung zwischen Junge und Mädchen noch als akzeptabel empfinden“³⁹⁷.

Auch in anderen Lehrwerken³⁹⁸ wird der Einstieg in ähnlicher Weise gestaltet: Wie von einem roten Faden wird das Lehrbuch *Instrumentum* von kleinen

394 Das Motiv der Liebesgeschichte wird ebenfalls wieder im *Cursus Continuus A* aufgenommen, und zwar erneut mit Marcus und Cornelia. Überhaupt treten erotische Motive als Teil des Alltagslebens stärker in den Vordergrund. Im Lehrbuch *Litterae* wird Erotik als Teil des Privatlebens anhand von adaptierten Catull-Texten (Lekt. 14: „Enttäuschte Liebe“ (40): Catull 8,12–19; Lekt. 14 „Liebe und Eifersucht“ (44): Catull 51) zum Unterrichtsthema.

395 *Cursus Latinus I*, Methodisches Beiheft (1972), 19.

396 *Cursus Latinus I*, Methodisches Beiheft (1972), 15.

397 THOMAS MEYER (1989), 8.

398 Ebenfalls als Identifikationsfiguren werden geboten in

- der *Ianua Nova A* die insgesamt recht blasse Lehrbuchfamilie des Gaius mit seinen Kindern Marcus, Lucius, Iulia und Cornelia; bei der inhaltlichen Textgestaltung fühlt man sich immer noch stark an das romantisierende Lateinbuchlandleben in den Lehrbüchern der fünfziger und sechziger Jahre erinnert,

Abenteuergeschichten durchzogen, die sich um den pfiffigen Jungen Sorex, den Geizkragen Lucius Licinius Lupus und den Bösewicht Aulus Rapax ranken und den Schülern einen ersten Einblick in die römische Welt gestatten (z. B. römisches Haus, Schulwesen, Sklaven). Alle Personen werden eingangs recht ausführlich vorgestellt. Ihre für ein Lateinbuch bis dahin höchst ungewöhnliche Gestaltung, die in ihrer karikierenden Form dem tradierten erhabenen Römerbild zuwiderlief und historischer Genauigkeit nicht genügen konnte, scheint bei Fachlehrern auf ein kritisches Echo, bei Schülern jedoch auf deutliche Zustimmung gestoßen zu sein.³⁹⁹ Schließlich sei noch auf das Lehrwerk *Ostia* hingewiesen, in dessen Mittelpunkt die Familie des Ritters M. Pomponius Marcellus aus Pompeji steht, die lebendig und individuell dargestellt wird. In repräsentativer Weise haben die Autoren der *Ostia* die didaktische Funktion einer solchen Lehrbuchfamilie definiert. Die Schüler sollen ausgewogene historische Einblicke erhalten und in den „vier Kindern der familia Pomponia ... Identifikationsfiguren“ gewinnen. „Und wie die Pomponii eine Reise von Pompeji nach Rom und Ostia unternehmen und dadurch ihre Erfahrung ausweiten, gewinnen auch die Schüler ihre Erfahrungen vom pulsierenden Leben im Zentrum wie auch in den provinziellen Gebieten des römischen Weltreichs als Teilhaber an diesen Erfahrungen.“⁴⁰⁰ Ein Problem sämtlicher Kunstfiguren stellt natürlich ihre mangelnde historische Authentizität dar. So hat THOMAS MEYER völlig zu Recht auf grundsätzliche historische Diskrepanzen hingewiesen, die man in der *Cursus*-Reihe feststellen kann: „Marcus und Cornelia genießen die Freiheiten bundesdeutscher Jugend, die für römische Jugendliche aus guter Familie unvorstellbar gewesen wären.“⁴⁰¹ Diesem Mangel soll jedoch in einigen jüngeren Lehrwerken abgeholfen werden: So ist die Existenz der *Ostia*-Familie zumindest historisch verbürgt, und auch die Figur des Rufus im Lehrbuch *Salvete* ist nicht nur historisch genau lokalisierbar, sondern kann sogar durch eine antike Abbildung zusätzlich verlebendigt werden. In denjenigen Lehrwerken, die für die spätbeginnenden Formen des Lateinunterrichts konzipiert wurden, vermisst man derartige Lehrbuchfamilien. Offen-

-
- im *Orbis Romanus* die Kinder Titus und Lucius mit ihrer Familie,
 - in der *Roma* und *Roma B* die wenig differenzierten Figuren Marcus und Claudia, die in ländliche Idealfamilien älterer Bücher eingebettet sind,
 - im *Cursus Novus* und *Cursus Continuus A* die bekannten Figuren Marcus und Cornelia,
 - im *Felix A* – neben der als Moderator fungierenden Titelfigur – die Kinder Claudia und Marcus und einige andere Römer,
 - in *Lumina* der Junge Quintus; er taucht immer wieder auf, eine konsequent gestaltete Lehrbuchfamilie findet sich nicht.

399 cf. *Instrumentum I*, Lehrerheft (1985), 16.

400 *Ostia*, Lehrerkommentar (1988), 26.

401 THOMAS MEYER (1989), 7f.

sichtlich wurde ein solcher Einstieg für die älteren Schüler als wenig passend empfunden.⁴⁰² Stattdessen wird Privatleben auf der Grundlage literarischer Zeugnisse dargestellt, wie z. B. im Lehrbuch *Litterae*.⁴⁰³

Insgesamt wird in den Lehrwerken ein vielfältiges Bild des römischen Alltags⁴⁰⁴ entworfen. Neben traditionellen Themen, die auch schon früher berücksichtigt wurden (z. B. Bildung⁴⁰⁵, römische Ämterlaufbahn, Politik, Landleben, Religion, technische Errungenschaften und Militärwesen, allerdings in deutlich reduziertem Umfang), wird ganz augenscheinlich den sozialen Aspekten des römischen Lebens größere Aufmerksamkeit geschenkt. Hierbei fällt die Tendenz auf, das Leben der Römer auf realistische Weise darzustellen und sich unhistorischer Idealisierungen möglichst zu enthalten. Dieser im Kern ideologiekritische Ansatz lässt sich an diversen thematischen Schwerpunkten nachweisen. So erhalten die Schüler in lateinischen Lesestücken und deutschen Sachtexten nicht nur umfangreiche Informationen über den Komfort und die kulturelle Vielfalt des Großstadtlebens, sondern auch über seine Unannehmlichkeiten und „Lebensrisiken“⁴⁰⁶. Dementsprechend werden als „Freizeit-

402 Stattdessen werden Themen wie „Die lateinische Sprache“ (*Litterae*), Mythologisches (*Nota*) oder Sentenzen (*Fontes*) vorgelegt.

403 RAINER NICKEL führt im Lehrbuch *Litterae* z. B. auf der Grundlage von adaptierten Plinius-texten in den „Tagesbeginn eines Römers“ (36) ein oder stellt am Beispiel von Trimalchio „Menschen des Alltags“ (11) vor.

404 Nachantikes Alltagsleben spielt nur in seltenen Ausnahmefällen eine Rolle, so z. B. in *redde rationem*. In der Lektion 55 wird auf der Grundlage eines erasmischen Schülergesprächs ein Einblick in das Schulwesen des 16. Jh. gegeben. Auch im Lehrbuch *Felix A* finden sich Informationen über das Schulwesen zur Zeit Karls des Großen (Lekt. 51) und des Erasmus (Lekt. 52, 53; ebenso in *Roma B II*, Lekt. 104); *Ostia II*, Lekt. 22Ü1 bietet eine alte Schulordnung aus dem 17./18. Jh. und eine Lektion zu einem *actus oratorius* an einem Gymnasium des 18. Jh. (Lekt. 28B).

405 Das römische Bildungswesen und Erziehungsfragen werden offensichtlich als nach wie vor wichtige und für Schüler interessante Themen betrachtet und erscheinen auch in der Mehrzahl der untersuchten Lehrwerke, so z. B. in *Cursus Continuus A*: Lekt. 8, *Felix A*: Lekt. 54–55, *Fontes*: Lekt. 18.11, *Ianua Nova A I*: Lekt. 15, *Lumina*: Lekt. 1, *Orbis Romanus*: Lekt. 2, *Ostia I*: Lekt. 3 A2+B, *Ostia II*: Lekt. 23, 32, *Salvete*: Lekt. 15 A, *Roma I*: Lekt. 4, *Roma IV*: Lekt. 12–13, *Roma B I*: Lekt. 2, *Roma B II*: Lekt. 105. Dabei sind kritische Töne über Inhalte und Unterrichtsmethoden unübersehbar; vom drohenden pädagogischen Zeigefinger, der in früheren Zeiten den Lateinschülern in diesem Zusammenhang präsentiert wurde, ist nur noch in Ausnahmefällen etwas zu spüren, so z. B. in der *Ianua Nova A I* (1970), 44 „*Magister pueros monet*“. Eindeutig ist beispielsweise die Einschätzung der *Ostia*-Autoren, Lehrerkommentar (1988), 39: „Der Schüler erfährt: Römischer Unterricht ist Privatunterricht ...; die Methodik ist die des Belohnens, Prügelns, sturen Paukens ... Man kann die römische Pädagogik nicht rosiger darstellen, als sie war ...“

406 *Ostia*, Lehrerkommentar (1988), 73.

gebote‘ nicht nur die beeindruckenden Thermen⁴⁰⁷, Theater, Sport⁴⁰⁸ und Spiele⁴⁰⁹, Feste⁴¹⁰ und sogar die Einkaufsmöglichkeiten⁴¹¹ geschildert, sondern vor allem soziale Probleme: Hierzu gehören Lärm, Schmutz und die insgesamt äußerst schwierigen Wohnverhältnisse in der Großstadt Rom. In diesem Zusammenhang wird in einigen Büchern das unangenehme und gefährliche Leben der einfachen Römer⁴¹² in der Subura vorgestellt: So soll nach dem Willen der *Felix A*-Autoren durch die Lektüre von Lektion 8 „Im Stadtviertel der armen Leute“ Folgendes deutlich werden: „Bewohner sind kleine Handwerker, arme Leute, z.T. ohne festen Verdienst, Bettler, jeder ist auf seinen Verdienst bedacht, um überleben zu können, Mühsal der Arbeitsbedingungen, beengte Wohnverhältnisse, soziale Not als Quelle für Unzufriedenheit, Aufruhr, Verbrechen, Begünstigung von Betrug durch die bauliche Situation.“⁴¹³ Des Weiteren wird auf die Probleme der Klienten⁴¹⁴ und auf schwer wiegende soziale und wirtschaftliche Schwierigkeiten der Bauern⁴¹⁵ hingewiesen; ferner wird die Existenz der Sklaven in einem Licht dargestellt, das nur wenig von manch romantischer Darstellung älterer Lehrbücher übrig lässt, jedoch menschenwürdige Behandlung durch einzelne Herren nicht unterschlägt.⁴¹⁶ Auch auf die ethische Problematik der Volksbelustigungen, namentlich vor allem der Gladiatorenspiele, werden die Schüler deutlich hingewiesen, wie man an den entsprechenden Lektions- und Sachtexten verschiedener Lehrwerke⁴¹⁷ erkennen kann. Während in den Unterrichtswerken der fünfziger und sechziger Jahre die

407 Z.B. *Cursus Latinus II*: Lekt. 3–7, *Cursus Continuum A*: Lekt. 3, *Fontes*: Lekt. 21, *Lumina*: Lekt. 8, *Ostia I*: Lekt. 18, *Roma I*: Lekt. 64, *Roma B I*: Lekt. 44, *Salvete*: Lekt. 4.

408 cf. *Ostia II*, Lekt. 30.

409 Z.B. *Cursus Continuum A* (1995), 10: „Im Circus Maximus“, cf. *Felix A* (1995), 175: „Theater und Spiele“.

410 Z.B. *Salvete* (1995), 116: „Ferien, Feste, Feiertage“.

411 Z.B. *Felix A* (1995), 18: „Einkaufen im alten Rom“.

412 Z.B. *Cursus Latinus II* (1973), 32: „Klage eines armen Mieters im alten Rom“, *Cursus Continuum A* (1995), 22: „Was für eine Stadt!“, *Felix A* (1995), 24: „Im Stadtviertel der armen Leute“, *Ostia I* (1985), 76: „Brand in der Subura“.

413 *Felix*, Der Lehrerband (1996), 58.

414 Z.B. *Ostia II* (1986), 71: „Klage über den Patronus“.

415 Z.B. *Felix A* (1995), 42: „Armut plagt die Bauern“, *Roma I* (1975), 46: „Bauernsorgen“, *Salvete* (1995), 78: „De vita divitum atque pauperum“.

416 Z.B. *Cursus Latinus II* (1973), 53: „Auch Sklaven sind Menschen“, *Cursus Continuum A* (1995), 110: „Arme Delia“, *Fontes* (1979), 70: „Herr und Sklave“, *Litterae* (1982), 130: „Auch Sklaven sind Menschen“.

417 Z.B. *Cursus Latinus I*: Lekt. 1–4, *Cursus Novus*: Lekt. 1–3, *Cursus Continuum A*: Lekt. 6, *Lumina*: Lekt. 10, *Ostia I*: Lekt. 18, 20, *Roma B I*: Lekt. 5, *Salvete*: Lekt. 7. Erstaunlicherweise fehlt diese Thematik in einigen Lehrwerken ganz, so z.B. in der *Ianua Nova A*, *redde rationem*, *Litterae*, *Nota*, *Fontes*.

Gladiatorenspektakel eher verharmlost wurden, wird z.B. im *Felix A* ein adaptierter Text⁴¹⁸ von Seneca (ep. 7) geboten, in dem der Autor mit scharfen Worten die Grausamkeiten der Spiele und ihre verrohende Wirkung kritisiert: „*Nihil tam periculosum bonis moribus existimo quam in aliquo spectaculo sedere; tunc enim per voluptatem vitia irrepunt. Sentio me quoque a ludis crudeliorem et inhumaniorem domum reverti.*“⁴¹⁹ Sollen die Gladiatorenspiele nicht auf diesem philosophischen Niveau kritisiert werden, dann tauschen jugendliche Identifikationsfiguren ihre unterschiedlichen moralischen Standpunkte in sehr anschaulicher Weise aus, wie etwa im *Cursus Latinus*⁴²⁰ oder im Lehrbuch *Lumina*⁴²¹. Auch in den z.T. umfangreichen Sachtexten wird kein Zweifel daran gelassen, dass diese grausamen Veranstaltungen für die meisten Römer eine Selbstverständlichkeit und willkommene Freizeitbeschäftigung waren: „Nur wenige berühmte Römer ... lehnten diese blutrünstigen Schauspiele scharf ab. Die Masse aber war mit Begeisterung dabei.“⁴²² Auf der Grundlage dieser Fremderfahrung kann aber zugleich eine Sensibilisierung der Schüler für ähnliche Erscheinungen in der Gegenwart erfolgen. Im Sinne eines existentiellen Transfers liegt z.B. nach Auffassung der *Felix A*-Autoren „ein Vergleich mit Box- und Catcher-Kämpfen ... nahe und fördert das kritische Bewußtsein der Schüler“⁴²³.

Außerdem wird die soziale und politische Lage der Mädchen und Frauen⁴²⁴ in den Blick genommen, ebenso das nicht unproblematische Verhältnis der Römer zu den Fremden⁴²⁵, insbesondere zu den Griechen. An dieser Stelle wird besonders deutlich, wie nun auch aktuelle Probleme der deutschen Gesellschaft auf die Gestaltung des Lateinunterrichts Einfluss genommen haben: Lateinische Unterrichtswerke können und sollen sich nicht mehr der Behandlung aktueller Fragestellungen verschließen, wie sie ja in der Ausländerproblematik besonders deutlich zum Ausdruck kommen. Unter Überschriften wie „Sieger und Be-

418 cf. *Felix A* (1995), 182.

419 *Felix A* (1995), 182.

420 cf. *Cursus Latinus I*: Lekt. 1–4.

421 cf. *Lumina*: Lekt. 10.

422 *Roma I* (1975), 26.

423 *Felix*, Der Lehrerband (1996), 154.

424 Z.B. *Instrumentum I* (1978), 33: „De feminis Graecorum et Romanorum“, *Salvete* (1995), 118: „De vita virginum Vestalium“, „Frauen gehen ihren Weg“ (144), *Orbis Romanus* (1985), 28: „Schola puellarum“, „Mundus Muliebris“ (96), *Ostia I* (1985), 85: „Hochzeitstag“, *Litterae* (1982), 166: „Römische Frauen und ihre Rechte“, „Emanzipation – eine Gefahr?“ (168).

425 Z.B. *Cursus Latinus I*, Lekt. 22–27, *Ostia I* (1985), 26: „Wir sind die Herren“, *Roma B I* (1975), 36: „Das Schicksal des Sklaven Syrus“, *Instrumentum I* (1978), 53.

siegte“⁴²⁶, „Cato warnt die Römer vor den Griechen“⁴²⁷ oder „Wir sind die Herren“⁴²⁸ werden die gegenseitigen Probleme der Römer und Griechen dezidiert thematisiert und wird ihren Ursachen auf den Grund gegangen. Richtungsweisend für diese ideologiekritische Betrachtung römischer Herrschaft waren ganz offensichtlich die sog. „*Graeculi*-Kapitel“ im *Cursus Latinus*, die in der historischen Entwicklung des lateinischen Lehrbuchs bis dahin ohne Beispiel gewesen sein dürften. Erstmals wird hier in unverhohlener Deutlichkeit das Problem der Ausländerfeindlichkeit am Beispiel des Verhältnisses von Römern und Griechen zur Sprache gebracht. Die Darstellung der beteiligten Römer zeigt auch in der Gegenwart bekannte Verhaltensmuster und fordert daher geradezu zu einer Aktualisierung heraus: „Das Gefühl geistiger Unterlegenheit und der chauvinistischen Angst vor Überfremdung spricht auch aus dem drohenden Auftreten der Wirtshausgäste in unserer Geschichte. Sie haben sich in Hitze geredet, der Wein ist ihnen zu Kopf gestiegen – und da entdecken sie die *Graeculi* in ihrem Refugium. Vor der drohenden Prügelei machen sich die Angreifer durch bramabarsierende Reden Mut ...“⁴²⁹ Mit derartigen Themen wollen die Autoren den Lateinunterricht ganz offensichtlich als ein modernes Fach profilieren, das im Gegensatz zum gängigen Vorurteil zur kritischen Reflexion über aktuelle Probleme von Staat und Gesellschaft anregen kann. Sie wollen gezielt denjenigen Lehrer unterstützen, „der im Lateinunterricht die Diskussionsbereitschaft seiner Schüler wecken und ausnützen, politische Erziehung verwirklichen und ggf. Ideologiekritik treiben will“⁴³⁰. In diesem Zusammenhang wird auch die historische Gestalt des älteren Cato einer deutlich kritischeren Bewertung unterzogen, worauf jedoch an anderer Stelle noch genauer einzugehen sein wird.

Historische Themen:

Ein Rombild zwischen Überhöhung und historischer Kritik

Über das antike Alltagsleben hinaus widmen die Lehrbuchautoren nach wie vor historischen Themen breite Aufmerksamkeit, und zwar historisch bedeutsamen Ereignissen und Persönlichkeiten der römischen und griechischen⁴³¹ Antike

426 *Salvete* (1995), 58.

427 *Cursus Continuus A* (1995), 82.

428 *Ostia I* (1985), 26.

429 *Cursus Latinus*, Methodisches Beiheft I (1972), 24.

430 *Cursus Latinus*, Methodisches Beiheft I (1972), 16.

431 Die Lehrbuchautoren konzentrieren sich vor allem auf wichtige historische Einzelpersonlichkeiten wie Solon, Themistokles, Perikles und Alexander den Großen.

sowie den Germanen bzw. der *Germania Romana*.⁴³² Verständlicherweise liegt der Schwerpunkt auf dem Bereich der römischen Antike, wobei allerdings nur wenige Bücher den gesamten Zeitraum von der römischen Frühgeschichte bis zur Spätantike abdecken. Im Zentrum des Interesses steht die römische Republik: Wie in früheren Lehrbuchgenerationen werden die Schüler zunächst mit den *viri vere Romani* bekannt gemacht, die Livius in seinem Geschichtswerk darstellt. Neben den mythischen Gründungsfiguren Romulus und Remus tauchen auch die legendären Protagonisten der frühen Republik auf, nämlich z. B. Brutus, Cincinnatus, Camillus, Coriolan und Menenius Agrippa. Dabei ist jedoch unübersehbar, dass der Umfang, den diese Gestalten beanspruchen, im Vergleich zu den früheren Gepflogenheiten deutlich reduziert wurde. Einige Bücher verzichteten sogar ganz oder fast völlig auf die Darstellung dieser ‚alten‘ Römer, da man die damit verbundenen Inhalte wohl nicht mehr für schülergemäß hielt und sich auf diese Weise deutlich von den idealisierenden Darstellungen der älteren Bücher absetzen wollte.⁴³³

Neben dem Aufstieg Roms zur italischen Großmacht und der Darstellung sozialer Spannungen in der frühen römischen Gesellschaft steht die Vermittlung grundlegender römischer Wertvorstellungen im Vordergrund. Wie in den früheren Lehrbuchgenerationen werden die Schüler mit klassischen Römertugenden wie militärischer Disziplin, Opferbereitschaft für die Gemeinschaft und einfacher Lebensführung bekannt gemacht. Da das unkritische Lob dieser Eigenschaften zum Wesen der Unterrichtswerke der fünfziger und sechziger Jahre gehörte, kann es nicht überraschen, dass in den hier untersuchten Lehrbüchern der zweiten und dritten Generation durchaus erfolgversprechende Versuche unternommen wurden, den Unterricht nicht mehr einseitig von den idealisierenden und pro-augusteischen Intentionen livianischer Geschichtsschreibung bestimmen zu lassen, sondern die Geschichte des frühen Rom sach-

432 Von besonderem Interesse ist das Leben im römischen Germanien und die Bedeutung der Romanisierung. Dabei sollen auch spezifische regionale Interessen befriedigt und die Identifikationsmöglichkeiten mit dem Fach erhöht werden. Besonders ausführlich widmet sich das Lehrbuch *Salvete* diesen Themen. Der Schwerpunkt *Germania Romana* darf als ein Spezifikum dieses Buches bewertet werden, wie man bereits am Titelbild erkennen kann, das ein Detail aus dem archäologischen Park Xanten zeigt. Weitere Themensequenzen unterstreichen diesen Schwerpunkt: „Im archäologischen Park Xanten“ (50), „Sieger und Besiegte“ (58), „Fortschritt durch Romanisierung“ (74), „Ein Grabstein erzählt“ (82).

433 In *Litterae* wird lediglich die Karriere Catos des Älteren vorgestellt (Lekt. 84); *Lumina* bietet nur einen Einblick in die mythischen Gründungsgeschichten (Lekt. 11); ohne Romulus, Brutus, Cincinnatus und Menenius Agrippa kommen *Fontes* und *Contextus* aus.

lich und historisch ausgewogen zu behandeln. Diese Tendenz ist bereits im Lehrwerk *redde rationem* spürbar. Die Autoren empfehlen die Cincinnatus-Geschichte im Unterricht „in die retrospektiv-idealisierenden Tendenzen der augusteischen Zeit“⁴³⁴ einzuordnen. In diesem Sinne sollen die Schüler erarbeiten, „was für ein Idealbild des Römers ... hier wohl beschworen werden“⁴³⁵ soll. Im Lehrbuch *Ostia* soll anhand des Coriolan-Stoffes (Lekt. 10) über „die Rolle der Frau in der altrömischen Gesellschaft“⁴³⁶ gesprochen, am Beispiel der Camillus-Geschichte „ein Beispiel römischer *virtus* in römischer Selbstdarstellung“⁴³⁷ behandelt werden, und im Lesestück „Disziplin über allem“ (Lekt. 11C) sollen die Schüler einen Eindruck von der „bedingungslosen Disziplin im römischen Heer“⁴³⁸ erhalten, das durch einen Sachtext ergänzt wird. Des Weiteren werden die sozialen Verwerfungen und Konflikte z.T. detailliert beschrieben, zumal darauf hingewiesen wird, dass der Lateinunterricht „der Behandlung sozialer Fragen, die in der gesamten römischen Geschichte eine große Rolle spielten, ... nicht ausweichen“⁴³⁹ darf.

Gleichwohl ist unübersehbar, dass die problematische Tradition der Idealisierung römischer Frühgeschichte und der damit verbundenen Wertvorstellungen auch in den neueren Lehrbuchgenerationen weiterwirkt. So bekommt man im Lehrbuch *Orbis Romanus* den Eindruck, dass die Eroberung Italiens durch die Römer fast zwangsläufig und aus gerechtfertigten Gründen erfolgte.⁴⁴⁰ Über die Ziele und Methoden des römischen Imperialismus erfahren die Schüler nichts, ja die Römer erscheinen nicht einmal als imperialistische Macht. Ebenso

434 *redde rationem*, Hinweise zur Unterrichtsplanung (?1977), 96; in ähnlicher Weise geben die Autoren des *Instrumentum I* im Lehrerheft (1985), 82, einen Hinweis zu einer historisch ausgewogenen Interpretation: „Es soll nicht so sehr in der Geschichte etwa 400 Jahre zurückgesprungen werden als gezeigt werden, wie Livius im Dienste der Politik Senatoren vom Schlage des C. Antonius ... *exempla maiorum* als Verkörperung altrömischer *virtus* gegenüberstellt.“

435 *redde rationem*, Arbeitsbuch 3 (1975), 34.

436 *Ostia*, Lehrerkommentar (1988), 66.

437 *Ostia*, Lehrerkommentar (1988), 70.

438 *Ostia*, Lehrerkommentar (1988), 70.

439 *Cursus Latinus*, Methodisches Beiheft II (1985), 83; auch im *Cursus Continuus A* (1995), 95, und in der *Roma I* (1975), 115, werden in Sachtexten die sozialen Probleme dieser Zeit eingehend geschildert.

440 Bezeichnend ist der Auftakt des Lesestückes „*Sicilia, prima Romanorum provincia*“: „*Romanis, postquam regnum totius Italiae obtinuerunt, aditus ad Siciliam insulam patere videbatur. Haec insula opibus florebat, huic insulae nulla naturae dona deerant. Itaque Romani multis et iustis causis hanc insulam cellam penariam rei publicae Romanae fore sperabant.*“ (74)

erstaunlich ist es, dass auch Römertugenden ohne jede historische und inhaltliche Problematisierung behandelt werden sollen: Wie man dem Lehrerkommentar zum Lehrbuch *Felix A* entnehmen kann, sollen die Schüler am Beispiel der Episode um Mucius Scaevola „römisches Denken“ kennen lernen, wobei offensichtlich eine ausschließlich positive Beurteilung der damit verbundenen Wertvorstellungen intendiert ist: „Die Episode ist eines der großen Bilder der Antike mit Aussagekraft. Der entscheidende Satz steht bei Livius 2,12,9: *et facere et pati fortia Romanum est*. Auf diese Überzeugung gründet sich die Größe Roms. Wie Horatius Cocles handelt auch Mucius Scaevola aufgrund eigener Entscheidung zum Wohle der Gemeinschaft. Gemeinschaftsbindung und Sendungsbewußtsein tragen sein Handeln.“⁴⁴¹ Nun kann es nicht darum gehen, diese für Schüler mit Sicherheit spannende Episode einseitig schlechzureden, zumal persönlicher Einsatz für die Gemeinschaft eine grundsätzlich positive Eigenschaft darstellt, dennoch vermisst man eine historische und inhaltliche Vertiefung des Stoffes. Dass Livius diese Geschichte mit einer bestimmten politischen Tendenz verfasst hat, um die augusteische Politik zu unterstützen, erfahren die Schüler nirgends. Ebenso könnte die Frage nach der Berechtigung des Einsatzes von Gewalt erörtert werden, zumal Mucius Scaevola auch noch einen Unbeteiligten tötet. Derartige Interpretationsansätze werden von den Autoren, die etwas zu sehr auf die vermeintliche Größe römischen Wesens fixiert zu sein scheinen, nicht als Unterrichtsziel verstanden.

Die Zeit der mittleren Republik ist auf die Darstellung von Details aus den Punischen Kriegen beschränkt, wobei man sich auf Hannibal und Scipio konzentriert. Die ausführliche Darstellung von Schlachten, zusätzlich unterstützt durch entsprechendes Kartenmaterial, gehört jedoch der Vergangenheit an. Darüber hinaus scheint die Auseinandersetzung mit Pyrrhus von einigem Interesse, in gewissem Umfang ebenfalls die Gracchen, vor allem aber Cato der Ältere, der nach wie vor für Autoren lateinischer Lehrbücher ein lohnender Unterrichtsgegenstand zu sein scheint.⁴⁴² Im Gegensatz zu den Unterrichtswerken der fünfziger und sechziger Jahre, die Cato als den ‚alten Römer‘ von echtem Schrot und Korn verherrlichten, ist das Bild des Censors in neueren Lehrwerken erheblich differenzierter gestaltet, obwohl die Themen ähnlich sind: Wie in den älteren Lehrbüchern lernen die Schüler auch in Unterrichtswerken der zweiten und dritten Generation Cato als scharfen Kritiker der Grie-

441 *Felix*, Der Lehrerband (1996), 99.

442 Lediglich *Contextus*, *Fontes*, *Lumina*, *redde rationem* und *Salvete* berücksichtigen Cato nicht.

chen, als erkonservativen Hüter altrömischer Werte⁴⁴³ und unversöhnlichen Feind der Karthager⁴⁴⁴ sowie als Spezialisten für römisches Landleben⁴⁴⁵ kennen; ferner erhalten sie am Beispiel seiner *vita* einen Einblick in die römische Ämterlaufbahn⁴⁴⁶. Dabei kann jedoch von einer Idealisierung Catos nicht mehr die Rede sein: Die z.T. umfangreichen Sachinformationen wägen in der Regel positive und negative Charaktereigenschaften gegeneinander ab.⁴⁴⁷ Catos schroffe Ablehnung der Griechen wird Anlass für kritische Reflexionen, wie man im *Cursus Latinus* erkennen kann: Cato, der „erbitterte Gegner der *Graeculi*“⁴⁴⁸, wird den Schülern letztlich als Vertreter einer alten Ordnung vorgeführt, der sich mit ganzer Kraft gegen gesellschaftliche Veränderungen stemmt. Diese Haltung muss den Schülern als fragwürdig erscheinen, da der besondere Wert der Griechen für die Fortentwicklung der römischen Kultur bereits in den vorangehenden Lektionen mit Nachdruck betont worden war. Tatsächlich sind die Cato-Texte des *Cursus Latinus* „weit von jenen einseitigen Verherrlichungen entfernt, die dieser typische Vertreter Altroms als Inbild von *virtus* und *constantia* vielfach erfuhr. Es schadet nichts, wenn die Schüler zu dem Urteil gelangen, Cato sei wohl etwas stur gewesen. Das stimmt nämlich.“⁴⁴⁹ Der Lehrer soll mit seinen Schülern die Subjektivität und auch „gelegentlich“ die „innere Fragwürdigkeit“ der Aussagen Catos herausarbeiten und „ihn als typischen Vertreter der alten Generation im Konflikt mit der jungen zeigen“⁴⁵⁰. Auch in den Lehrwerken *Roma*⁴⁵¹ und *Roma B*⁴⁵² haben sich die Autoren um ein ausgewogenes Cato-Bild bemüht: Einerseits findet sich eine überaus positive lateinische Darstellung Catos, „wie ihn die Römer sahen“⁴⁵³. Andererseits wird in einem deutschen Informationstext darauf hingewiesen, dass „das ungewöhnlich positive Bild Catos ... von Plutarch korrigiert“ worden sei. Das aus der Cato-Biographie Plutarchs gewählte Beispiel belegt anschaulich, dass „eine hervorstechende Eigenschaft ... seine übertriebene Sparsam-

443 Z.B. *Cursus Continuus A*: Lekt. 16, *Cursus Novus I*: Lekt. 21–23, *Roma III*: Lekt. 27, *Roma IV*: Lekt. 4.

444 Z.B. *Cursus Novus I*: Lekt. 24–25, *Ianua Nova A II*: Lekt. 18.

445 Z.B. *Lumina*: Lekt. 4, *Ostia II*: Lekt. 22.

446 Z.B. *Litterae*: Lekt. 84, *Nota*: Lekt. 4.

447 Z.B. *Cursus Continuus A*, *Instrumentum*, *Litterae*, *Nota*, *Ostia I*.

448 *Cursus Latinus I* (1972), 20.

449 *Cursus Latinus*, Methodisches Beiheft I (1972), 27.

450 *Cursus Latinus*, Methodisches Beiheft I (1972), 27.

451 cf. *Roma III* (1977), 64f.

452 cf. *Roma B II*: Lekt. 87.

453 *Roma III* (1977), 64, *Roma B II* (1985), 44.

keit⁴⁵⁴ war, die offensichtlich schon in der Antike als überzogen angesehen wurde. Auch der Lehrerkommentar zeichnet ein differenziertes Bild des Römers: „Zweifellos war Cato einerseits ein moralisch hochstehender Mann, ein ‚Erzkonservativer‘, der auch an sich selbst hohe Anforderungen stellte, aber er konnte sich andererseits den positiven Einflüssen und Strömungen einer neuen Zeit nicht öffnen, oder er wollte es einfach nicht. Er war unbeugsam bis zur Starrheit und konsequent bis zu mitleidloser Härte, kurz: ein höchst unbequemer Zeitgenosse.“⁴⁵⁵ Schließlich wird Catos Strenge im Umgang mit den Sklaven in aller Deutlichkeit als unmenschlich kritisiert.⁴⁵⁶ Trotz dieser insgesamt sehr kritischen Bewertung Catos, bleiben idealisierende Töne nicht aus, sind aber auf die *Ianua Nova A* beschränkt. Cato wird als der vorbildliche Römer schlechthin präsentiert: „*Is vir erat talis, quales viri vere Romani antiquitus fuerant.*“⁴⁵⁷

Auch die Zeit der späten Republik wird am Beispiel weniger Persönlichkeiten thematisiert: Ganz klar im Vordergrund stehen Cicero und Caesar, während z. B. Marius und Sulla Randfiguren bleiben.⁴⁵⁸ Im Zusammenhang mit Cicero werden die Schüler mit Grundsätzen politischer Betätigung in der römischen Republik⁴⁵⁹, mit der Bedeutung der Rhetorik⁴⁶⁰, vor allem aber mit ihren Krisenerscheinungen bekannt gemacht: Hierzu gehört insbesondere die Catilinische Verschwörung⁴⁶¹, die in erstaunlich vielen Lehrwerken thematisiert wird. Caesar erscheint hauptsächlich als Eroberer von Gallien⁴⁶² und als Sieger des

454 *Roma III* (1977), 65, *Roma B II* (1985), 45.

455 *Roma III*, Lehrerheft (1983), 57.

456 Im Lehrbuch *Lumina* wird von der regelmäßig auftretenden Schülergruppe die Behandlung der Sklaven durch Cato diskutiert. Die sehr ablehnenden Reaktionen der beteiligten Personen geben sicherlich das wieder, was auch ‚reale‘ Schüler empfinden dürften, so z. B. bei der Behandlung kranker Sklaven: „Max: Da weiß der liebe alte Cato auch eine Medizin: *Wenn Sklaven krank werden, muss man ihnen weniger zu essen geben.* – Hülya: Was soll denn das bewirken? – Christian: Klar doch: Dann melden sie sich schneller wieder gesund, wenn ihnen der Magen knurrt.“ (35)

457 *Ianua Nova A II*, (1971), 60; eine ähnliche Formulierung findet sich auf S. 63.

458 Z. B. *Orbis Romanus*: Lekt. 27, *Roma III*: Lekt. 31, *Roma IV*: Lekt. 6, *Roma B II*: Lekt. 90, *Instrumentum II*: Lekt. 64, 68.

459 Z. B. *Litterae*: Lekt. 29–32, 88–90, *Roma III*: Lekt. 28, *Roma B II*: Lekt. 96.

460 Z. B. *Roma IV*: Lekt. 26–32, *Salvete*: Lekt. 34.

461 Z. B. *Felix A*: Lekt. 43, *Ianua Nova A I*: Lekt. 24, 27, *Instrumentum I*: Lekt. 72.

462 cf. *Contextus III*: Lekt. 31, *Cursus Latinus II*: Lekt. 79, 80, *Felix A*: Lekt. 47, *Lumina*: Lekt. 21, *Nota*: Lekt. 6, 16, *redde rationem*: Lekt. 72, *Roma IV*: Lekt. 17, *Roma B II*: Lekt. 93, 110, 111.

römischen Bürgerkriegs⁴⁶³. Allerdings ist nur noch in Einzelfällen spürbar, dass in den Lehrbüchern vor allem auf Caesar als Anfangsautor hingearbeitet wird. Lediglich in *Contextus III*, *Fontes* und *Ianua Nova A II* existiert eine schon fast erdrückende Fülle von Texten, die aufgrund ihrer sprachlichen und inhaltlichen Gestaltung ganz offensichtlich der Vorbereitung auf die Erstlektüre Caesar dienen. Ohne weiteren Ausführungen vorgreifen zu wollen, kann aber schon an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Caesarlektüre nicht mehr die allein maßgebliche Richtschnur für die Gestaltung der meisten untersuchten Lehrwerke darstellte.⁴⁶⁴

Obwohl diverse Lehrbücher ihre Lehrbuchfamilien in der frühen Kaiserzeit ansiedeln, fällt der Umfang dieser Epoche im Vergleich zur Darstellung der republikanischen Zeit deutlich geringer aus⁴⁶⁵ und zeigt eine klare Zentrierung auf die Gestalt des Augustus⁴⁶⁶. Freilich sind die damit verknüpften Unterrichtsziele keineswegs einheitlich: Einerseits erkennt man eine klare Tendenz zu einer historisch ausgewogenen, multiperspektivischen und durchaus kritischen Bewertung des Augustus, als Politiker wie als Privatmann. So konfrontieren die *Ostia*-Autoren die Schüler mit einem facettenreichen Bild des Kaisers. Nach einer kurzen Zusammenfassung der Taten des Augustus als Friedenskaiser aus dem *Breviarium* des Eutrop folgen fünf Abschnitte, die auf der Sueton-Biographie basieren. Sie zeigen Augustus als rücksichtslosen Machtpolitiker („Wie Oktavian sich das Konsulat holte“⁴⁶⁷, „Härte gegenüber den politischen Gegnern“⁴⁶⁸) und als Urheber geflügelter Worte, weisen auf seine erfolgreiche Bautätigkeit und seinen Hang zum Aberglauben hin. Tatsächlich haben die Autoren darauf Wert gelegt, „die Mehrschichtigkeit seiner Person darzulegen und ihn nicht nur als Begründer der ‚aurea aetas‘ bzw. der ‚pax augusta‘ zu zeigen ... So entsteht eine Skizze der Persönlichkeit des Augustus vom ‚Friedenskaiser‘ einerseits, vom erbarmungslosen Kämpfer um die politi-

463 cf. *Felix A*: Lekt. 48, *Ianua Nova A II*: Lekt. 24–30, *Litterae*: Lekt. 68, 69.

464 cf. Kapitel VI. 3. 5, 333 ff.

465 Nur in wenigen Büchern bleibt diese Epoche ohne jede Beachtung, so in *Contextus* und *Cursus Novus*.

466 Augustus erscheint in speziellen Lektionen, z. B. in *Cursus Continuus A*: Lekt. 11–13, 37, *Felix A*: Lekt. 49–50, *Instrumentum I*: Lekt. 70, *Litterae*: Lekt. 73–74, *Orbis Romanus*: Lekt. 32–34, *Roma B II*: Lekt. 94–95.

467 *Ostia II* (1986), 130.

468 *Ostia II* (1986), 130.

sche Macht andererseits ...⁴⁶⁹ In ähnlicher Weise wird in den Lehrwerken *Litterae*⁴⁷⁰, *Cursus Continuus A*⁴⁷¹ und *Felix A*⁴⁷² verfahren.

Auf der anderen Seite wird jedoch in einigen Büchern eine Darstellung des Augustus gewählt, die man getrost als monoperspektivisch-idealisiert bezeichnen kann. Hier sind vor allem die *Roma*-Unterrichtswerke und der *Orbis Romanus* zu nennen: Augustus wird pauschal als Friedenskaiser gefeiert, der sogar die Freiheit des Staates wiederhergestellt habe: „*Divi Augusti res gestas admirari quis cunctabitur, cum ille civibus Romanis, quorum agros oppidaque Romanorum ipsorum milites populati erant, timorem belli civilis eripuerit et rem publicam in libertatem vindicare conatus sit*“⁴⁷³ Augustus wird als moralischer Erneuerer der römischen Gesellschaft gewürdigt, seine „souveräne Milde“⁴⁷⁴ in Rechtssachen sowie sein „bescheidener Lebensstil“⁴⁷⁵ werden lobend hervorgehoben und in den Lesestücken ausführlich geschildert. Vor diesem Hintergrund müssen dann seine privaten Probleme geradezu Mitleid erregend wirken, denen er jedoch, will man den Lektionstexten Glauben schenken, mit großer moralischer Konsequenz begegnet zu sein scheint. Wenn auf

469 Ostia, Lehrerkommentar (1988), 145.

470 Hier erfahren die Schüler etwas über die Wunderzeichen bei der Geburt des Gaius Octavius (Lektion 74), die auf seine spätere Rolle als Augustus hinweisen, und über seine ausgeprägte Grausamkeit im Umgang mit politischen Gegnern. (Lektion 74)

471 Im Vergleich zum Text von Lektion 11, in dem die Leistungen des Augustus überschwänglich gelobt werden („Ein junger Mann macht Geschichte“, 58), und dem Informationstext (59) soll es in Lektion 12 zu einer kritischen Würdigung des Augustus kommen. Unter dem Titel „Kein Glück im Kaiserhaus“ (62) werden die privaten Probleme des Augustus thematisiert. Allerdings rechnen die Autoren nicht unbedingt mit positiven Reaktionen der Schüler: „Es wird die Schüler überraschen und vielleicht sogar bestürzen, wie Augustus mit seiner einzigen Tochter umsprang, wie sie an verschiedene Männer ... nacheinander verheiratet und schließlich dem Tiberius zur Frau gegeben wurde, den weder Augustus noch sie selbst mochten ...“ (*Cursus Continuus A*, Lehrerband (1995), 83) Auf diese Weise erscheinen gerade die moralischen Ansprüche des Augustus als überzogen und herzlos. Auch die in Lektion 13 beschriebene „heile Welt“ soll mit der geschilderten Realität kontrastiert werden. (cf. Lehrerband (1995), 91)

472 Unter dem Titel „Die Rache des Augustus“ (128) lernen die Schüler in Lektion 49 Augustus als Machtpolitiker kennen, der vor Grausamkeiten nicht zurückschreckt. Augustus soll hier im direkten Gegensatz zu Caesars Milde beurteilt werden. (Üa: „Welche Eigenschaft seines Adoptivvaters scheint ihm gefehlt zu haben?“, 129) In der nächsten Lektion ändert sich das Bild: Augustus erscheint als „Friedenskaiser“ (130). Dennoch ist auch diese Darstellung nicht völlig positiv: Die Niederlage gegen Varus wird ebenso erwähnt wie die Tatsache, dass es unter Augustus keine republikanische Freiheit mehr gab: „*Tamen liberam rem publicam non restituit.*“ (130)

473 *Orbis Romanus* (1985), 150.

474 *Roma III*, Lehrerheft (1983), 80.

475 *Roma III* (1977), 90.

Schwächen eingegangen wird, dann bleiben diese auf Persönliches beschränkt. Dabei kann es dann allerdings zu unfreiwillig komischen Ausführungen kommen, wie man z.B. im Lehrerhandbuch zu *Roma III* erkennen kann: „Seine offensichtlich einzige Schwäche ist es, Schuhe mit höheren Absätzen zu tragen, ... die ihn größer erscheinen lassen, eine Schwäche, die er mit vielen der heutigen Italiener gemeinsam hat.“⁴⁷⁶ Von seinem rücksichtslosen Verhalten als Machtpolitiker erfahren die Schüler in diesen Büchern nichts. Zusätzlich zu Augustus erscheinen Nero (vor allem als Brandstifter Roms)⁴⁷⁷ und auch Trajan (im Zusammenhang mit den Christenbriefen des Plinius) in nennenswertem Umfang. Andere historische Gestalten wie Caligula, Claudius oder Germanicus bleiben Einzelfälle bei der Lehrbuchgestaltung. Ein Schattendasein führt insgesamt die Spätantike: Lediglich Kaiser Konstantin⁴⁷⁸ erscheint in mehreren Unterrichtswerken, Theodosius⁴⁷⁹ und Julian Apostata⁴⁸⁰ prägen sich dem Betrachter lediglich wegen ihres singulären Auftretens ein.

Von der Antike bis in die Neuzeit: Vielfalt der literarischen Formen und Inhalte

Neben der umfangreichen Darstellung antiken Alltagslebens sowie bedeutender historischer Persönlichkeiten und Ereignisse aus der antiken Welt wird ein erstaunlich bunter Strauß verschiedener literarischer Formen und Inhalte geboten. Dabei gewinnt man schnell den Eindruck, dass das literarische und inhaltliche Spektrum gegenüber der ersten Lehrbuchgeneration erheblich ausgeweitet wurde. Diese Ausweitung wird bereits an der Zahl der Autoren deutlich: Fast ausnahmslos, jedoch in sehr unterschiedlichem Umfang, wird die gesamte Latinität von der Antike bis in die Neuzeit in den Blick genommen, wenngleich die Antike den maßgeblichen Schwerpunkt bildet.⁴⁸¹ Auf diese Weise finden

476 *Roma III*, Lehrerheft (1983), 81.

477 Z.B. *Cursus Latinus II*: Lekt. 31, *Roma I*: Lekt. 56–57.

478 cf. *Cursus Continuus A*: Lekt. 44, *Instrumentum III*: Lekt. 50, *Salvete*: Lekt. 36.

479 cf. *Orbis Romanus*: Lekt. 36.

480 cf. *Ostia II*: Lekt. 31B.

481 Auf die Antike, d. h. vor allem auf die klassische Zeit konzentriert sind die Lehrwerke *Orbis Romanus* und *Ianua Nova A*. Der *Orbis Romanus* bietet lediglich in Lektion 29 unter der Überschrift „*Judices disciplinae*“ (138) einen knappen Ausblick auf Spätantike (Augustinus), Mittelalter (Karl der Große) und Neuzeit (Melanchthon), in dem über schulische Disziplinprobleme gehandelt wird. Wie dürftig dieser Einblick jedoch bleibt, zeigen die allzu kurzen Erklärungen der Namen. Melanchthon wird lediglich als „deutscher Gelehrter im 16. Jh.“ (139) bezeichnet. Auch im Elementarlehrgang der *Ianua Nova A* spielt das nachantike Latein bis auf wenige Ausnahmen, nämlich in Bd. II (1971) mit „*meum est propositum*“ (21 f.) und „*gaudeamus igitur*“ (30), keine Rolle. Erst im dritten Band (1973) wurden in nennenswertem Umfang Texte aus dem Mittelalter aufgenommen.

Autoren bei der Lehrbuchgestaltung Berücksichtigung, die man in der ersten Lehrbuchgeneration vergeblich sucht. Wie weit das Autorenspektrum ausgedehnt werden kann, zeigt das Lehrwerk *Ostia*:

„Macrobios, Babrios / Äsop, Ovid, Valerius Maximus, Plinius d.Ä., Livius, Plinius d.J., Tacitus, Catull, Plautus, Vitruv, Seneca, Martial, Juvenal, Petron, Vergil, Horaz, Cato d.Ä., Digesten, Gellius, Plutarch, Frontin, Celsus, Märtyrerakten, Aelius Spartianus, Caesar, Aischylos, Hesiod, Platon, Augustin, Eutrop, Sueton, Ammianus Marcellinus, Laktanz, Seneca d.Ä., Institutiones Iustiniani, Augustus, Psalm Davids, Vulgata, Apuleius, Cäsarius von Heisterbach, Johann von Capua, Erasmus, mittelalterl. Chroniken, unbekannte Autoren.“⁴⁸²

Diese Fülle ist wohl von keinem anderen Lehrwerk übertroffen worden, kann aber dennoch leicht um weitere Autoren ergänzt werden, die in anderen Unterrichtswerken Berücksichtigung finden (z.B. Cicero, Phaedrus, Sallust und Terenz). Bereits an dieser Stelle wird deutlich, dass die Lehrwerke im Hinblick auf die Lektürephase nicht mehr auf einen bestimmten Autor festgelegt sind. Als mögliche Autoren kommen demnach Caesar, Cicero, Plautus bzw. Terenz sowie mittelalterliche oder humanistische Texte in Frage. Daher kann es nicht überraschen, dass parallel hierzu das Spektrum der verwendeten Textsorten bzw. literarischen Gattungen ausgesprochen vielfältig ist. Auch hierfür ist die Aufstellung im Lehrerkommentar der *Ostia*⁴⁸³ instruktiv: Anekdote, Briefe, christliche Texte, Dichtung, Erzählung, Fabel, Gebete, historischer Bericht, Inschriften, Komödie, mittelalterliches Latein, neuzeitliches Latein, Mythos, Sachtex te, Satire, Sentenzen, Rede / Rhetorik, Roman. Im Bereich der Dichtung handelt es sich zumeist um lyrische Kleinformen, also z. B. um Epigramme von Martial oder kurze Liebesgedichte von Catull. Besonders auffällig ist, dass die Texte in zunehmendem Maße dialogisch gestaltet sind. Dies ist u. a. an der häufigen Verwendung von Texten abzulesen, die alltägliche Situationen darstellen oder eine Komödie⁴⁸⁴ als Grundlage haben. Die Gründe für diese zunehmende Dialogisierung sind vielfältiger Art: Grundsätzlich sollen auf diese Weise Texte

482 *Ostia*, Lehrerkommentar (1988), 24.

483 cf. *Ostia*, Lehrerkommentar (1988), 24.

484 Komödienpartien werden in folgenden Büchern geboten: *Contextus I*: Lekt. 6–8, 10, 13, *Contextus II*: Lekt. 18, 22, *Contextus III*: Lekt. 25, *Cursus Continuus A*: Lekt. 33, *Cursus Latinus I*: Lekt. 37–41, *Cursus Latinus II*: Lekt. 16–20, *Cursus Novus I*: Lekt. 33–37, *Cursus Novus II*: Lekt. 14–16, *Felix A*: Lekt. 68, *Fontes*: Lekt. 10, 11, 13, *Instrumentum II*: Lekt. 82, 86, *Lumina*: Lekt. 24, *Nota*: Lekt. 20, *redde rationem* (1971), 86–109, *Salvete*: Lekt. 58–59, *Roma I*: Lekt. 44, 66–69, *Roma IV*: Lekt. 12–14, *Roma B I*: Lekt. 30, 46–47.

zur Verfügung gestellt werden, die durch ihre sprachliche und inhaltliche Lebendigkeit die Schülermotivation sowie „Identifikation bzw. Kontraidentifikation“⁴⁸⁵ mit den beteiligten Personen fördern und die vermeintlich tote lateinische Sprache als wirksames Kommunikationsmedium erscheinen lassen. Im Gegensatz zu erzählenden Texten ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, sprachliche Phänomene in einer gleichsam natürlichen Kommunikationssituation einzuführen⁴⁸⁶, ein Ansatz, dessen bildungspolitische Bedeutung für die Stellung des Lateinischen als Fremdsprache von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist.⁴⁸⁷ Zugleich wird das Spektrum der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten erhöht (z. B. in der Formenlehre). Schließlich können dialogisch gestaltete Texte durch eine entsprechende methodische Umsetzung (Lesen mit verteilten Rollen, Schulspiel) leichter zur aktiven „Nachahmung herausfordern“⁴⁸⁸ als erzählende Partien. Das „Latine loqui“, die aktive Anwendung und Beherrschung des Lateinischen – übrigens von Fachvertretern wie WILFRIED STROH und ANDREAS FRITSCH (vor allem 1990a) immer wieder nachdrücklich gefordert – kann auf die Weise in den Unterricht einbezogen werden.

Unter diesen Voraussetzungen ist zu erwarten, dass auch das Inhalts- bzw. Themenspektrum entsprechend weit gefasst ist. Zusätzlich zur Darstellung des antiken Alltagslebens sowie wichtiger historischer Ereignisse und Persönlichkeiten werden Philosophie, Rhetorik, Naturwissenschaft und Technik, römisches Recht und auch christliche Themen geboten. Ferner bleibt die Mythologie auch ein weitgehend unverzichtbarer Bestandteil. Hierzu gehört nicht nur die mythische Urgeschichte Roms, auf die bereits oben hingewiesen wurde, sondern vor allem auch die griechische Mythologie. Allerdings ist der Umfang mythischer Geschichten durchaus unterschiedlich: In den Lehrbüchern *Litterae* und *Contextus* wird gänzlich auf eine Einbindung des Mythos verzichtet, was man zu Recht als deutlichen Mangel empfinden darf. Eine zweite Gruppe von Lehrbüchern setzt ganz offensichtlich auf eine eher exemplarische Behandlung der Mythologie, wobei thematische Auswahl und Anordnung jedoch recht differenziert sind: In Ausnahmefällen finden sich Mythen, deren exemplarische Funktion durch ihr singuläres Auftauchen besonders deutlich hervortritt. Hier-

485 *redde rationem*, Hinweise zur Unterrichtsplanung (1977), 9.

486 THOMAS MEYER (1989) hat in seiner Analyse der Bücher *Cursus Novus*, *Ianua Nova A*, *Ostia* und *Roma* auf die bewusst dialogische Gestaltung bei der Einführung indirekter Fragesätze hingewiesen: „Signalwörter für indirekte Fragesätze sind Verben des Fragens, Sagens und Wissens, und in Gesprächen kommen Wendungen wie ‚wissen wollen, ob ... ‚nicht wissen, was ...‘ ungleich häufiger vor als in anderen Sprechsituationen.“ (24)

487 cf. Kapitel V. 4. 2, 227 ff.

488 *redde rationem*, Hinweise zur Unterrichtsplanung (1977), 9.

zu zählt z.B. Lektion 29 in *Ostia II*, die ausschließlich Prometheus gewidmet ist und zugleich einen grundsätzlichen Einblick in die griechische und römische Mythologie bieten soll, wie man zusätzlich am beigefügten Informationstext „Die mythischen Gestalten und Erzählungen der Griechen“⁴⁸⁹ erkennen kann. Weitaus geläufiger ist dagegen die inhaltlich kompakte Präsentation der Mythen in übergeordneten thematischen Zusammenhängen: Als besonders beliebt erweist sich die Kombination *Troia – Aeneas – Gründung Roms*, da auf diese Weise mythische Grundlagen vermittelt werden, die für das römische Selbstverständnis von entscheidender Bedeutung sind. Diese thematische, i. d. R. inhaltlich ausgesprochen kompakte Verknüpfung erfolgt beispielsweise im Lehrbuch *Felix A* in der Sequenz „Rom – Wille der Götter“ mit den Lektionen „Der Untergang Trojas“ (Lekt. 21) – „Aeneas in der Unterwelt“ (Lekt. 22) – „Die Wölfin – Wahrzeichen Roms“ (Lekt. 23) – „Am Anfang stand ein Brudermord“ (Lekt. 24).⁴⁹⁰ Zusätzlich erhalten die Schüler Sachinformationen zum römischen Pantheon (Lekt. 60) und zu den Epen *Ilias*, *Odyssee* und *Aeneis* (Lekt. 63). Neben der Einführung in antike Religionsvorstellungen soll Neugier geweckt werden, und zwar „auf die Großepen der Antike, neben *Ilias* und *Odyssee* bes. die *Aeneis* ... und die darauf aufbauende Gründungssage Roms.“⁴⁹¹ Ferner werden die Einzelmythen in Komplexe⁴⁹² zusammengefasst, die gleich-

489 *Ostia II* (1986), 104–107; als geschlossener Einzelblock wird die Mythologie in den Lehrwerken *Cursus Latinus I* und *Cursus Novus I* abgehandelt. Die Autoren haben sich auf *Odyssee* (Lekt. 47–49 bzw. 38–39) und *Aeneis* (Lekt. 50–57 bzw. 40–47) beschränkt. Die Schüler erhalten nicht nur einen Einblick in die Hintergründe des lateinischen Namens Ulixes, sondern werden auch in die Polyphemgeschichte und das Sirenenabenteuer eingeführt. An diesen typischen Abenteuern soll die „unersättliche ‚Neu-Begierde‘ (Thomas Mann) ... reizend illustriert“ werden. (*Cursus Latinus*, Methodisches Beiheft I (1972), 34) Bei Aeneas konzentriert sich die Darstellung auf die Unterweltsfahrt. Inhaltlich verbunden werden die beiden mythischen Helden durch einen Vergleich in Lekt. 50 bzw. 40. Auf der Basis des „Ulixes-Präludiums“ soll der für Aeneas besonders charakteristische „*pietas*-Begriff“ hervortreten. (*Cursus Latinus*, Methodisches Beiheft I (1972), 35)

490 In ähnlicher Weise wird auch in anderen Lehrwerken verfahren: *Lumina* bietet in den Lektionen 11–16 einen eigenen Themenkreis „Sagen von Troja und Rom“ (79), in dem zunächst die römische Gründungssage erscheint (Lekt. 11), dann der Bereich des Troianischen Krieges vom Parisurteil bis zu den Griechen im Bauch des Holzpferdes (Lekt. 12–14) geboten wird; in Lekt. 15 lernen die Schüler Aeneas und Dido kennen und abschließend in Lekt. 16 den Raub der Sabinerinnen. In Ergänzung finden sich Sachtex te über den „Götterhimmel der Römer und Griechen“ (92f.), „Troja und Homer“ (98f.), „Odysseus und die Odyssee“ (104f.) und schließlich über „Aeneas und Vergil“ (110). In ähnlicher thematischer Koppelung verfahren z.B. *Ianua Nova A II* (Lekt. 1–6), *Cursus Continuus A* (Lekt. 13–16), *Salvete* (Lekt. 11–13) und *Nota* (Lektion 2 und 3).

491 *Felix*, Der Lehrerband (1996), 76.

492 Solche Komplexe bzw. Sequenzen repräsentativer Mythen finden sich ebenfalls in den Lehrbüchern *Felix A*: „Griechische Mythen“ (74) in Lekt. 26–30 zu Apoll, Prometheus,

falls der exemplarischen Darstellung, weniger der systematischen Vollständigkeit dienen. Die vorhandenen Mythen wurden ganz offensichtlich wegen ihrer prägenden Bedeutung für die europäische Kulturgeschichte ausgewählt; zugleich sollen sie als Prototypen für menschliche Existenzprobleme bereits in der Lehrbuchphase Anlass geben, mit den Schülern über Grundfragen des menschlichen Lebens nachzudenken.⁴⁹³ So findet sich im Lehrbuch *Cursus Continuus A* eine Mythen-Sequenz (Lekt. 27–30), die gerade dieses Konzept eindrucksvoll unterstreicht. Hierzu zählen die Geschichte vom Parisurteil als „Stichwort der europäischen Kultur“⁴⁹⁴ (Lekt. 27) und der Orpheus-Mythos (Lekt. 28), dessen grundsätzliche „Bedeutsamkeit und ... ungemein reiche Nachwirkung“⁴⁹⁵ auf jeden Fall lohnend sei; schließlich sollen am Beispiel von Ödipus (Lekt. 29) und Antigone (Lekt. 30) grundsätzliche Fragen von Schuld und Loyalitätskonflikten behandelt werden. Schließlich werden in einigen Büchern umfangreiche Mythensequenzen geboten, die ganz offensichtlich eine gewisse systematische Vollständigkeit erstreben, insgesamt aber eine Ausnahmeerscheinung bleiben. Hierzu zählen die umfangreichen Darstellungen in den *Roma*-Lehrwerken, in denen alle wesentlichen Sagenkreise berücksichtigt werden, deren Anordnung wohl keiner einheitlichen Idee zu folgen scheint.⁴⁹⁶ Ferner bietet *redde rationem* die wohl vollständigste Darstellung der römischen Gründungssagen (Lekt. 16–31).

Ein besonderes Charakteristikum der Lehrbücher der zweiten und vor allem der dritten Generation stellt die zunehmende Einbindung von Texten dar, die auf nachantiker Literatur beruhen. Hier zeigt sich ganz deutlich, dass der Aspekt der Fortwirkung⁴⁹⁷ des Lateinischen aus der Lehrbuchgestaltung nicht mehr wegzudenken ist, wenngleich der Umfang solcher Texte stark differiert.

Europa, Ikarus und Orpheus; *Fontes*: Lekt. 13 mit Prometheus, Niobe, Pandora und dem Troianischen Pferd, *Lumina*: „Griechische Sagen“ (157) in Lekt. 22–27 mit Tantalus, Antigone, Herkules, Orpheus und Penelope; *Salvete*: „Sagenhafte(s) Europa“ (136) in Lekt. 44–46 mit Europa, Daedalus und Ikarus sowie Ariadne.

493 cf. *Felix*, Der Lehrerband (1996), 86.

494 *Cursus Continuus A*, Lehrerband (1995), 170.

495 *Cursus Continuus A*, Lehrerband (1995), 176.

496 cf. *Roma II*: Dädalus und Ikarus (Lekt. 1), Europa (Lekt. 2), Kadmus (Lekt. 3), Theseus (Lekt. 5–6), Herakles (Lekt. 7–10), Jason / Medea (Lekt. 11–15), Midas (Lekt. 20), Orpheus (Lekt. 23), Sisyphus (Lekt. 25), Tantalus (Lekt. 26), Troianischer Krieg (Lekt. 27–29), Einflusssbereiche der Götter (Lekt. 30), Odyssee (Lekt. 32–34), Ödipus (Lekt. 35–36).

497 Der Aspekt der Fortwirkung des Lateinischen soll den Schülern ebenfalls besonders sinnfällig gemacht werden, indem in z.T. ausführlichen Sachtexten die Geschichte der lateinischen Sprache und ihre Bedeutung für die europäische Kultur erläutert wird: Dabei konzentriert man sich häufig auf den lateinischen Einfluss auf die Bildung von Fremdwörtern, auf die lateinischen Bestandteile in modernen Fremdsprachen oder auch Pro-

Oberflächlich betrachtet kann man ein breites Inhaltsspektrum ausmachen: Die mittelalterliche Literatur ist mit den *Carmina Burana*⁴⁹⁸ und Karl dem Großen⁴⁹⁹ (Einhard bzw. Notker Balbulus als Grundlage) vertreten, in Einzelfällen werden Benedikt von Nursia⁵⁰⁰, Märtyrerakten⁵⁰¹ oder Caesarius von Heisterbach⁵⁰² zur Lektionsgestaltung herangezogen. Insgesamt jedoch spielt die mittelalterliche Literatur eine untergeordnete Rolle. Eine ebenso nachrangige Position nimmt lateinische Literatur aus der Zeit vom 17.–20. Jahrhundert ein. Auszüge aus Comenius⁵⁰³, päpstlichen Enzykliken⁵⁰⁴ und eine neulateinische Übersetzung eines Gedichts von WILHELM BUSCH⁵⁰⁵ bleiben Einzelfälle; eine systematische Auswahl wirklich repräsentativer Texte liegt nicht vor, der Appendixcharakter tritt an dieser Stelle deutlich zu Tage.

Einen anderen Eindruck hinterlassen hingegen die literarischen Erzeugnisse des Humanismus, die in der Mehrzahl der ausgewerteten Bücher⁵⁰⁶ enthalten sind. Der Schwerpunkt liegt bei Erasmus von Rotterdam, der in Sachtexten z. T. sehr ausführlich vorgestellt wird. Bereits an dieser Stelle soll den Schülern die Dimension der Fortwirkung der lateinischen Sprache bis in die Neuzeit hinein verdeutlicht werden, wenn es etwa bei *Lumina* heißt: „Latein wurde nicht zuletzt durch Erasmus’ Werke auch außerhalb von Kirche und Universität in Europa die Universalsprache vieler gebildeter Laien ..., in der man elegant über alles schreiben und sich unterhalten konnte.“⁵⁰⁷ Aus Erasmus’ Werk werden Textbearbeitungen geboten, die aus der *Querela pacis*⁵⁰⁸, aus der *Laus stultitiae*⁵⁰⁹, aus den *Apophthegmata*⁵¹⁰ sowie insbesondere aus den *Colloquia fami-*

duktnamen mit lateinischen Vorbildern. Natürlich dienen derartige Kapitel oder Einzeltexte auch der Legitimation des Faches, allerdings in einer eher indirekten Weise. Einführungen nach der Art „Welchen Sinn hat es heute, Latein zu lernen?“ (*Contextus I* (1977), 1 ff.) bleiben die Ausnahme.

498 cf. *Contextus I*: Lekt. 5, *Cursus Latinus III*: Lekt. 39, 40, *Ianua Nova A II*: Lekt. 5FIII, *Litterae*: Lekt. 77, 79–80.

499 Z. B. *Cursus Continuus A*: Lekt. 46, *Instrumentum I*: Lekt. 80–81.

500 Z. B. *Cursus Continuus A*: Lekt. 45.

501 cf. *Salvete*: Lekt. 48.

502 cf. *Ostia II*: Lekt. 31 S1.

503 cf. *Cursus Latinus III*: Lekt. 36.

504 cf. *Cursus Latinus III*: Lekt. 38, *Lumina*: Lekt. 40, *Roma B II*: Lekt. 105Z.

505 cf. *Litterae*: Lekt. 9 (Meister Böck).

506 cf. *Contextus I / II*, *Cursus Continuus A*, *Cursus Latinus III*, *Felix A*, *Fontes, Instrumentum II / III*, *Litterae*, *Lumina*, *Nota*, *Ostia*, *redde rationem*, *Roma IV*, *Roma B II*.

507 *Lumina* (1998), 227.

508 cf. *Cursus Continuus A*: Lekt. 49, *Litterae*: Lekt. 82, *Roma IV*: Lekt. 20.

509 cf. *Cursus Latinus III*: Lekt. 40.

510 cf. *Ostia II*: Lekt. 30C1.

*liaria*⁵¹¹ stammen. Es kann nicht verwundern, dass gerade aus diesem Werk des Erasmus Texte zur Gestaltung lateinischer Unterrichtswerke herangezogen werden, handelt es sich doch um ein lateinisches Werk, das eigens für Schüler zur Zeit des Humanismus konzipiert wurde. Diese Tatsache bringt es mit sich, dass in den *Colloquia* immer wieder Alltagsthemen angesprochen werden, aus denen in den Unterrichtswerken der Bereich Schule und Bildung besonders gerne aufgegriffen wird. Dies geschieht z. B. im Lehrwerk *redde rationem*, das erstmals neulateinische Literatur in nennenswertem Umfang zur Grundlage für mehrere Lesestücke gemacht hat: Die Schüler Sylvius und Ioannes sprechen über die Angst vor ihren prügelnden Lehrern und die Möglichkeiten, sich gegenseitig im Unterricht Hilfestellung zu leisten (Lekt. 55). Das Ganze wirkt auf den ersten Blick eher unterhaltsam, was durch die skurrile Abbildung eines prügelnden Pädagogen noch unterstrichen wird. Tatsächlich soll dieser Text aber ganz seriöse didaktische Zielsetzungen erfüllen, wie man an den entsprechenden Hinweisen und Impulsen im Schülerarbeitsbuch erkennen kann. Zunächst werden die Schüler über die Ziele informiert, die Erasmus mit der Abfassung der *Colloquia* erreichen wollte: „Schüler sollten daran schnell und ohne die langweilige Art des üblichen Schulunterrichts Latein lernen; ... die Leser sollten zu einer gepflegten Sprache und damit auch zu einer höheren Kultur und besseren Lebensart geführt werden; ... die Mißstände der Zeit im privaten und öffentlichen Leben, in Staat und Kirche sollten kritisch beleuchtet werden.“⁵¹² Bereits diese kurzen Hinweise signalisieren den Schülern, dass das Lesestück für sie von Bedeutung sein könnte: Sie lernen einen Text kennen, der für Schüler verfasst wurde, der den Lateinunterricht verbessern und abwechslungsreich gestalten sollte und der ihnen Einblicke in die schulischen Probleme von Altersgenossen aus der Zeit des Humanismus gibt. Dementsprechend sollen bei der Texterschließung drei Besprechungsschwerpunkte gesetzt werden, die den Schülern aus ihrem Alltag geläufig sind: die Schülersorgen (pünktliches Erscheinen, Erledigung von Hausaufgaben, Angst vor dem Lehrer), das Lehrerbild (Prügel als entscheidendes Merkmal der Unterrichtsführung) und der Unterricht (Täuschung als Schülerelbsthilfe). Die didaktische Intention der Lehrbuchautoren ist deutlich: Die Schüler sollen ganz offensichtlich zu einem existentiellen Transfer, d. h. zum direkten Vergleich der Schulwelt des Humanismus mit ihrer eigenen Realität angeregt werden. Diese Einbindung von Schulwirklichkeit in den Lateinunterricht ist an sich nichts Ungewöhn-

511 cf. *Felix A*: Lekt. 52-53, *Fontes*: Lekt. 18, *Instrumentum II*: Lekt. 77, *Lumina*: Lekt. 32, *Nota*: Lekt. 13, *redde rationem*: Lekt. 55, 59-60, *Roma IV*: Lekt. 8-9, *Roma B II*: Lekt. 104.

512 *redde rationem*, Arbeitsbuch 3 (1975), 47.

liches: Pädagogisch und moralisch aufgeladene Lektionstexte, in denen mit dem erhobenen Zeigefinger die Schüler auf ihre Pflichten hingewiesen und faulen Zeitgenossen schwere disziplinarische Konsequenzen angedroht wurden, gehörten zum Standardrepertoire vieler lateinischer Unterrichtswerke der fünfziger und sechziger Jahre. Von derartigen Dingen ist hier natürlich nichts zu spüren: Unterricht soll nämlich durchaus Gegenstand kritischer Betrachtungen werden, in deren Mittelpunkt nicht notwendigerweise die Nachlässigkeiten der Schüler stehen.⁵¹³ Auch in anderen Lehrwerken dienen Bearbeitungen der *Colloquia* dazu, „Schulalltag früher – heute“⁵¹⁴ im Unterricht zu thematisieren und nach dem Sinn und Zweck von Erziehung und Bildung⁵¹⁵ sowie des eigenen Lateinunterrichts zu fragen. Die Schüler werden aufgefordert, „ihre eigene Situation als Schüler zu reflektieren und im Vergleich mit (Ideal-)Vorstellungen ... zu bewerten“, die in diesem Fall aus der Neuzeit⁵¹⁶ stammen, aber auch um Beispiele aus Antike und Mittelalter ergänzt werden können. Negative Bewertungen des eigenen Unterrichts planen die Autoren ein: „Eine Selbstidentifikation sollte nachdenklich stimmen, zumindest zu einer offenen Aussprache führen.“⁵¹⁷ Auch hier ist von einem erhobenen pädagogischen Zeigefinger nichts mehr zu bemerken; den modernen Lehrbuchautoren ist es durchaus gelungen, moralinsaurer Belehrungen aus den Unterrichtswerken zu verbannen und sich auf diese Weise deutlich von früheren Gepflogenheiten abzusetzen.

513 Auch in den Lektionen 59 und 60 werden pädagogische Maximen vorgestellt, die den Wert von Unterricht deutlich relativieren. Iodocus bewegt seinen Freund Petrus dazu, die heimischen Studien hintanzustellen und die Freizeit zu genießen: „*Nunc dies otii, dies ambulandi.*“ (125)

514 *Felix*, Der Lehrerband (1996), 127; cf. *Roma IV*: Lekt. 8, *Roma B II*: Lekt. 104, *Felix A*: Lekt. 53.

515 Im Lehrbuch *Lumina* (Lekt. 32) spielt der Schulalltag keine Rolle; im Vordergrund des Gesprächs von Abt Antronius mit Magdalia steht vielmehr die Frage, inwieweit Bildung zu einem glücklichen Leben gehören könne. (224f.) Das Lehrbuch *Nota* setzt einen völlig anderen Akzent: In der Lektion 13 soll der Widerspruch von „Name und Wirklichkeit“ (119) bzw. zwischen Schein und Sein thematisiert werden.

516 Im Lehrbuch *Felix A* sind in der Sequenz „Erziehung und Bildung“ (134) entsprechende Texte nach Erasmus enthalten.

517 *Felix*, Der Lehrerband (1996), 126.