

LITTERAE SAXONICAE

Doppelheft

Dezember 2015

MITTEILUNGEN FÜR LEHRERINNEN UND LEHRER DER KLASSISCHEN SPRACHEN

Inhalt dieses Heftes:

Impressum	S. 2
In eigener Sache	S. 2
Von Blüten und Mythen: Wie sich die alten Griechen die Entstehung von Pflanzen dachten (FELICITAS BUHL, DR. MATTHIAS KORN)	S. 3
<i>Ars Latina magistra:</i> Warum und wie Schülerinnen und Schüler deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache von einem sprachsensiblen Lateinunterricht profitieren können (DR. UWE FRÖHLICH)	S. 17
Beitriffsformular und SEPA-Lastschriftmandat	S. 35

LANDESVERBAND SACHSEN IM DEUTSCHEN ALTPHILOLOGENVERBAND

Impressum

- Herausgeber: Der Vorstand des Landesverbandes:
Dieter Meyer (Vorsitzender/Kassenwart)
Arltstraße 8, 01189 Dresden
☎ 0351/310 27 61; ud-mey-dd@t-online.de
Günter Kiefer (stv. Vorsitzender)
Flurweg 1A, 02977 Hoyerswerda
G.Kiefer@Johanneum-hoy.de
Dr. Uwe Fröhlich (stv. Vorsitzender)
Äußere Bautzner Straße 19, 02708 Löbau
☎ 03585/452876; dr.uwe.froehlich@t-online.de
Dr. Matthias Korn (Vertreter der Universitäten)
Förstereistraße 2, 01099 Dresden
frumentumdd@aol.com
- Redaktion/Layout: Dr. Fröhlich
(als Verantwortlicher für das Mitteilungsblatt)
- Druck: vervielfältigungen f.u.t. müllerbader gmbh
Forststraße 18, 70794 Filderstadt

Wir danken dem Klett-Verlag für die freundliche Unterstützung:
☞ Bitte beachten Sie die Anzeige auf der letzten Seite.

In eigener Sache

Liebe Leserinnen und Leser,

unser Mitteilungsblatt versteht sich als ein auf Dialog angelegtes Medium.

Daher möchten wir Sie herzlich dazu einladen, jederzeit Kontakt mit uns aufzunehmen, wenn Sie Hinweise, Anliegen und vor allem auch Beiträge haben, die Sie gerne veröffentlicht sähen.*

Für Ihre freundliche Unterstützung danken wir Ihnen im Voraus.

Die Herausgeber.

* Für Materialien, deren Rücksendung erbeten ist, sollte möglichst ein Freiumschlag beigelegt werden.

Von Blüten und Mythen:
Wie sich die alten Griechen
die Entstehung von Pflanzen dachten

Vorbemerkungen

Der folgende Beitrag ist die Schriftfassung einer Vorlesung, die an der KinderUniversität der Technischen Universität Dresden am 4. November 2014 gehalten wurde. Im Mittelpunkt der Vorlesung stand die Frage nach dem Wesen und der Entstehung von Sagen. Synchron zu den Ausführungen von Herrn Dr. Korn setzte die Künstlerin Felicitas Buhl ausgewählte Vortragsinhalte auf einem Visualizer in Zeichnungen um.

Wenngleich die Vorlesung vorrangig Grundschüler der Klassen 3 und 4 als Zielgruppe hatte, kann der Inhalt der Ausführungen von interessierten Lehrerinnen und Lehrern im Deutsch- oder Lateinunterricht der Klassenstufen 5-7 bei der Behandlung von Sagenstoffen oder des Themas »Sagen« genutzt werden. Die Zeichnungen finden sich dabei jeweils *suo loco* in den Text eingefügt. Die faszinierende Synchronie von Text und Bild, die eine ganz wesentliche Verständnishilfe war und in der Vorlesung vor ca. 800 Kindern für atemberaubende Stille sorgte, lässt sich dadurch freilich nicht genau wiedergeben.

Schriftfassung der Vorlesung

Liebe Schülerinnen, liebe Schüler,

die meisten von euch werden schon einmal davon gehört haben – von den Sagen des antiken Griechenland.

Zum Beispiel von den Taten des Herakles, von einer Art antikem Superman, der im Auftrag eines bösen Königs zwölf Heldentaten vollbrachte.

Oder vom Kampf um Troja, einer Stadt im Nordwesten der heutigen Türkei, die von den Griechen zehn Jahre lang vergeblich belagert wurde, bis es ihnen schließlich gelang, sie mit einer List zu erobern und danach zu zerstören.

Oder von der Irrfahrt des Odysseus, eines besonders klugen und erfinderischen Helden. Von ihm stammte die List mit dem hölzernen Pferd, die zur Eroberung Trojas führte.

Herakles, Kampf um Troja und Irrfahrt des Odysseus sind nur drei Beispiele einer gewaltigen Fülle von Sagen, die aus dem antiken Griechenland stam-

men. Die ältesten schriftlichen Aufzeichnungen sind aus der Zeit um das Jahr 700 vor unserer Zeitrechnung. Die Sagen sind damit also gut 2700 Jahre alt.

Wahrscheinlich sind sie sogar noch älter, weil sie in der Zeit davor mündlich weitergegeben und erzählt wurden; allerdings können wir diese noch dazukommende Zeitspanne heute nicht mehr nachweisen. Also sagen wir einfach: mindestens 2700 Jahre alt und streiten uns hier um ein paar Jahrhunderte nicht herum.

Vielmehr wollen wir heute einige dieser Sagen aus dem antiken Griechenland näher betrachten und uns dabei vor allem drei Fragen stellen, die wir hier Grundfragen nennen:

1. Was sind Sagen?
2. Wie sind Sagen entstanden? *und*
3. Wie haben die Sagen den weiten Weg bis in unsere Zeit geschafft?

Bei dieser Vorlesung bin ich hier vorne aber nicht allein, sondern möchte euch meine zwei Helferinnen vorstellen, ohne die ich hier verloren wäre: Felicitas und Veronika. Felicitas ist Schülerin des Freitaler Gymnasiums, Veronika studiert an der TU Dresden. Euch beiden vielen Dank dafür, dass ihr mir heute helft, die ausgewählten Sagen lebendig werden zu lassen.

Liebe Schülerinnen,
liebe Schüler,

am Anfang steht die Grundfrage, was Sagen denn eigentlich sind – also Grundfrage 1.

Diese Frage ist verhältnismäßig leicht und schnell zu beantworten: Sagen sind Erzählungen. Aber nicht jede Art von Erzählungen, sondern vor allem die, die von Generation zu Generation weitergegeben wurden. Und diese Erzählungen haben auch nicht alle möglichen Inhalte, sondern nur bestimmte: Es geht um Götter, um Helden, um die Entstehung der Welt und des Menschen und um die Anfänge der Geschichte.

Wir beantworten Grundfrage 1 also folgendermaßen: Sagen sind von Generation zu Generation weitergegebene Erzählungen über Götter, über Helden, über die Entstehung der Welt und des Menschen sowie über die Anfänge der Geschichte.

Dass alle diese Beispiele aus dem antiken Griechenland kommen, soll aber nicht bedeuten, dass es aus anderen Ländern keine Sagen gibt. Vielmehr ver-

fügt jeder Kulturkreis über eigene Sagen. Die griechischen Sagen sind aber die, die im europäischen Kulturkreis über mehrere Jahrtausende hin am intensivsten gewirkt haben.

Gehen wir nun einen Schritt weiter und beantworten die zweite Grundfrage: Wie sind Sagen entstanden?

Sagen dienten den damaligen Menschen vor allem dazu, Dinge zu erklären, die sie nicht verstanden, wie z. B. geschichtliche Ereignisse oder Naturerscheinungen.

Was heißt das? Nehmen wir das geschichtliche Ereignis »Namensgebung für die Stadt Athen«. Athen, noch heute Hauptstadt von Griechenland, war bereits in der Antike ein wichtiges politisches und wirtschaftliches Zentrum der damaligen Welt. Die Stadt mit dem berühmten Tafelberg Akropolis in ihrer Mitte war bereits in der Antike ca. 4 km² groß; in ihr lebten damals rund 40.000 Einwohner – für diese Zeit eine geradezu riesige Stadt! Bei einer so großen und so bedeutenden Stadt spielte natürlich der Name eine wichtige Rolle – und den erklärten sich die damaligen Menschen mit der Erfindung einer Sage, nämlich der Sage von der Auseinandersetzung zweier Götter – entsprechend zur Wichtigkeit der Stadt! –, nämlich Poseidon und Athene, die darum stritten, Schutzgottheit der Stadt zu werden und ihr den Namen zu geben. Wie wir wissen, gewann Athene diesen Wettstreit, auf den wir später noch einmal zurückkommen werden. Verlasst euch darauf!

Wir hatten gesagt: Sagen dienten den damaligen Menschen vor allem dazu, Dinge zu erklären, die sie nicht verstanden. Mit der Sage vom Wettstreit zwischen den Göttern Poseidon und Athene haben sich also die damaligen Menschen die Entstehung des Stadtnamens Athen erklärt.

Nehmen wir danach den Fall der Naturerscheinung. Auch hierfür gebe ich euch ein Beispiel, und zwar die Sage von Adonis. Meine folgende Zusammenfassung wird von unserer Künstlerin Felicitas mit selbst entworfenen Bildern begleitet:

Adonis war ein wunderschöner Junge, dessen Mutter Myrrha in einen Baum verwandelt worden war.

Die Liebesgöttin Aphrodite wollte den Jungen für sich allein haben und versteckte ihn in einer goldenen Truhe. Aphrodite musste auf Reisen gehen und übergab der Unterweltgöttin Persephone die Truhe mit dem Knaben.



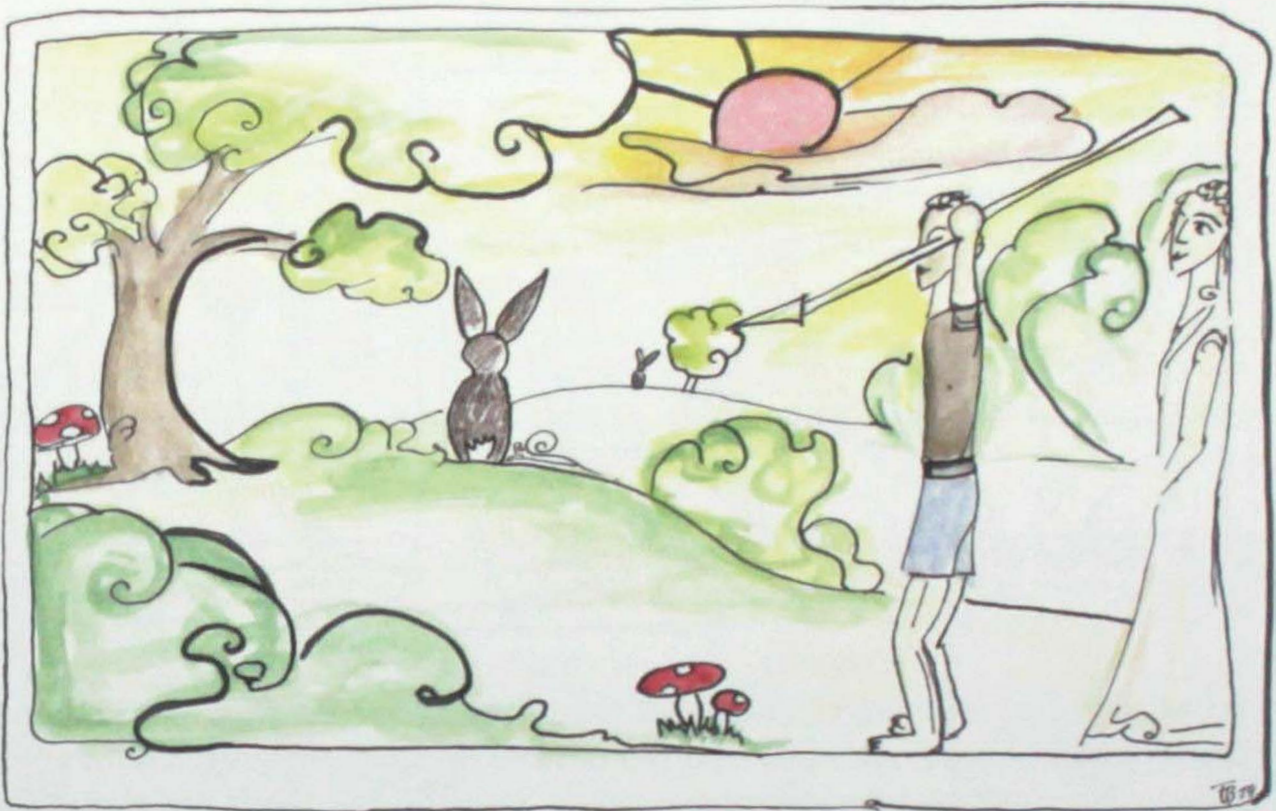
Persephone kümmerte sich um den Jungen, fand ihn im Laufe der Zeit immer attraktiver und wollte diesen als Geliebten für sich behalten. Das erfüllte die Göttin Aphrodite mit Zorn und sie geriet darüber mit Persephone in heftigen Streit.

Aphrodite rief als Streitschlichter und Schiedsrichter den Göttervater Zeus herbei. Und Zeus entschied, dass Adonis ein Drittel des Jahres mit Aphrodite verbringen solle, das zweite Drittel mit der Unterweltgöttin und das dritte Drittel für sich haben solle.

Im Laufe der Zeit wurden Aphrodite und Adonis zu einem innigen Liebespaar. Adonis war Aphrodite so zugetan, dass er auch sein Drittel des Jahres aus freien Stücken mit Aphrodite verbrachte; Aphrodite ihrerseits liebte Adonis so sehr, dass sie glatt ihre Aufgaben als Liebesgöttin zu vernachlässigen begann.

Adonis war ein leidenschaftlicher Jäger und als solcher natürlich brennend daran interessiert, auch große Tiere wie Wildschweine, Hirsche und Löwen zu

erlegen. Aphrodite dagegen war in ihrer Liebe zu Adonis so sehr um diesen besorgt, dass sie ihn darum bat, sich in seiner Jagdleidenschaft auf Kleinwild zu beschränken.



Doch es missfiel dem Adonis sehr, künftig nur noch Hasen, Füchse und andere Kleintiere zu jagen. »Kommt gar nicht in Frage«, sagte er zu seiner Aphrodite.

Und so nahm das Schicksal seinen Lauf. Adonis, der die Jagd auf größeres Wild einfach nicht lassen konnte, jagte eines Tages einen gewaltigen Eber. Dabei gelang es ihm nicht, diesen mit dem ersten Speerwurf zu töten. Der verletzte Eber wurde umso wütender, jagte seinerseits den angstvoll flüchtenden Adonis, erwischte ihn und verletzte ihn mit seinen Hauern tödlich. Aphrodite eilte herbei, doch trotz all ihrer göttlichen Bemühungen gelang es ihr nicht, ihren Geliebten vor dem Tod zu retten – Adonis starb unter ihren Händen. In ihrer tiefen Trauer beschloss die Göttin, das Blut ihres Geliebten in eine Blume zu verwandeln, um auf diese Weise das Andenken an ihn für immer und ewig zu erhalten. Dazu sprenkelte sie die göttliche Flüssigkeit Nektar über das von Adonis vergossene Blut, das aufquoll wie Blasen im Wasser. Und noch ehe eine Stunde um war, wuchs an der Stelle, an der Adonis gestorben war, eine Blume von der Farbe seines Blutes – das rote Adonisröschen.



Soweit die Sage von Adonis. Was sagt uns diese Sage? Es geht hier um eine Naturscheinung, nämlich um eine Blume. Die damaligen Menschen nahmen diese in ihrer alltäglichen Umgebung wahr. Dass dieses Werk der Natur die Farbe des menschlichen Blutes hatte, bedurfte für die damaligen Menschen einer Erklärung – und die gaben sie sich mit der Erfindung der Sage von dem bei der Jagd umgekommenen Adonis.

Daneben gibt es noch einen weiteren Grund für die Entstehung von Sagen. Dieser weitere Grund ist die natürliche Erzählfreude der Menschen.

Wir müssen also unseren bisherigen Satz zur Entstehung der Sagen um einen zweiten Satz ergänzen: Sagen sind auch darauf zurückzuführen, dass die Menschen einfach Freude daran hatten, Erzählungen märchenhaft und phantastisch auszuschnücken.

Ein besonders gutes Beispiel für diesen zweiten Entstehungsgrund ist die Sage vom schönen Knaben Narkissos, einer – wie ihr sehen werdet – weiteren Blumensage.

Narkissos war Sohn eines Flussgottes und einer Flussgöttin. Seinen Eltern war bei dessen Geburt prophezeit worden, er werde nur dann ein hohes Lebensalter erreichen, wenn er sich nicht selbst sieht. Diese Weissagung ver-

stand niemand so recht und keiner ahnte, welch schlimmes Schicksal auf Narkissos wartete.

Narkissos wuchs zu einem wunderschönen Jüngling heran. Alle Frauen verliebten sich sofort in ihn, doch sie waren ihm egal, er wollte nur eines – jagen. Als er eines Tages einen großen Hirsch jagte, beobachtete ihn das Mädchen Echo und verliebte sich unsterblich in ihn. Doch leider konnte sie ihn nicht ansprechen, denn ein Fluch lastete auf ihr. Aufgrund dessen konnte sie nur noch Worte wiederholen, jedoch nicht von sich aus ein Gespräch anfangen. Nach ihrem Namen wurde übrigens das Echo benannt, eine Bezeichnung, die sich bis heute erhalten hat.

Das Mädchen Echo folgte dem Narkissos versteckt hinter den Bäumen des Waldes. Und je länger sie ihn verfolgte, desto mehr wünschte sie sich, seine Freundin zu sein.



Am liebsten wollte sie hervortreten und Narkissos ansprechen, doch der erwähnte Fluch machte eben dies unmöglich. Also musste sie warten, bis Narkissos etwas sagte, um es dann zu wiederholen.

Da sich der Jüngling bei der Jagd weit von seinem Gefolge entfernt hatte und es plötzlich im Gebüsch raschelte, rief er in den Wald: »Ist jemand hier?«

Auf diesen Moment hatte Echo die ganze Zeit gewartet und antwortete:
»Hier!«

Narkissos blickte sich um, konnte aber niemanden sehen. Deshalb rief er in den Wald: »Komm!« und Echo echote sein Wort. Da sich aber niemand blicken ließ, rief er: »Warum fliehst du vor mir?« Und genau die gleichen Worte erklangen aus dem Wald zurück. Jetzt wollte Narkissos wirklich gern wissen, wer da sei, rief: »Lass uns hier zusammenkommen!« Und mit Erleichterung rief auch Echo: »Zusammenkommen!«, stürzte aus ihrem Versteck hervor und wollte Narkissos um den Hals fallen; doch der floh, denn das hatte er beim besten Willen nicht erwartet. Nach einer Weile rief er völlig außer Atem: »Hände weg, lass die Umarmungen, eher will ich sterben als dir gehören.«

Durch diesen Satz war Echo so gekränkt, dass sie sich in den Wald zurückzog und von da an nur noch in dunklen Höhlen lebte. Vor Liebeskummer magerte sie so sehr ab, dass bald nichts mehr von ihr übrig war außer Haut, Knochen und ihrer Stimme.



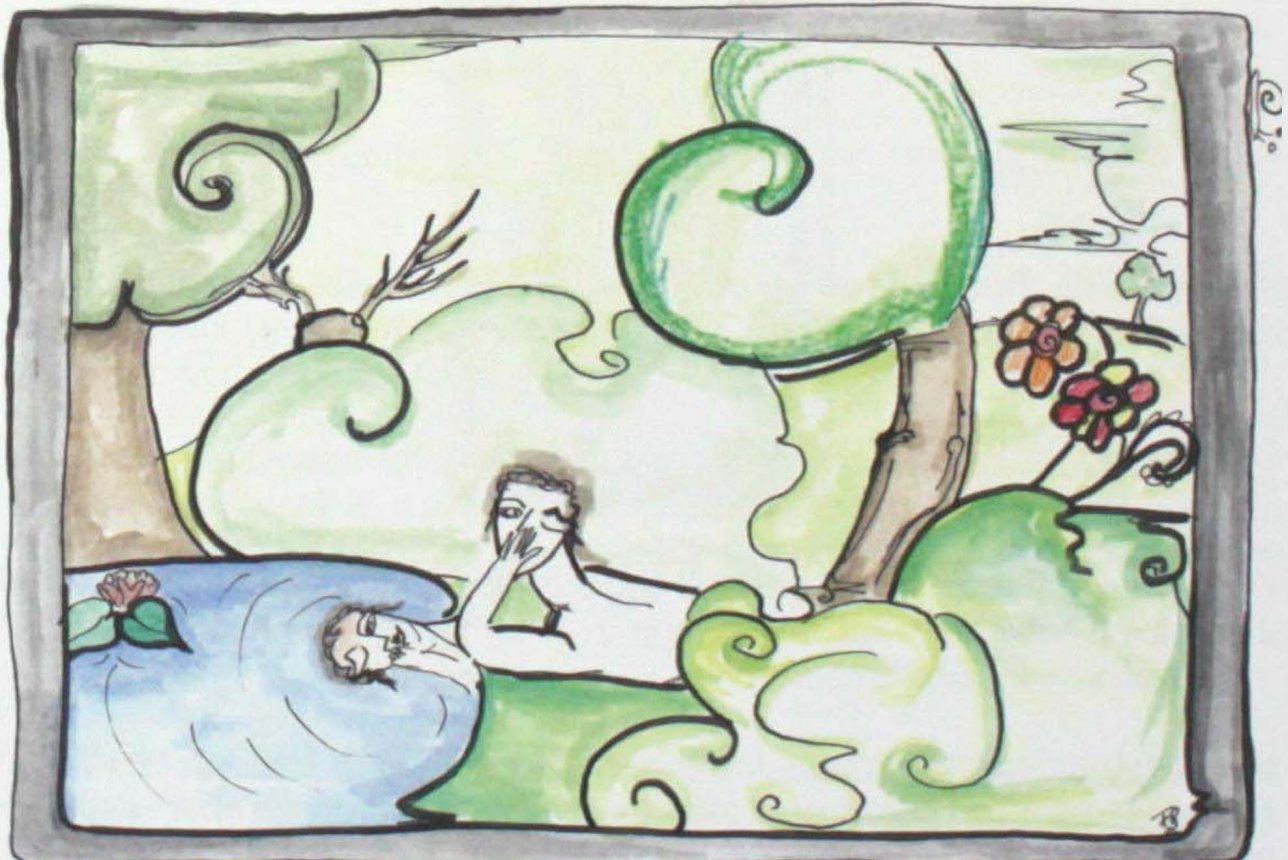
Doch es war nicht nur Echo, die von Narkissos verschmaht worden war; es waren auch andere Frauen, die ihr Glück schon vergeblich bei dem wunderschönen Jüngling versucht hatten, und eine von ihnen erhob ihre Hande zum

Himmel und betete voller Zorn zu den Göttern: »So soll es auch Narkissos in der Liebe gehen; so soll auch er, was er liebt, nicht bekommen!«

Und die Götter erhörten diese Bitte.

Es gab im Wald einen Teich, dessen Wasser so klar war wie Glas. Dort stillte Narkissos nach der Jagd seinen Durst: Dabei bemerkte er sein Spiegelbild und verliebte sich unsterblich darin. Er saß einfach nur vor dem Wasser, bei Tag und bei Nacht, und betrachtete verträumt sein Spiegelbild.

Narkissos aß und trank nichts mehr – so verliebt war er in sein Spiegelbild. Nach einer langen Zeit des Betrachtens erhob er sich, streckte seine Arme zu den Bäumen des Waldes aus und jammerte: »Oh ihr Bäume, hat je einer grausamere Liebesqualen gelitten? Könnt ihr euch an irgendjemanden erinnern, der noch mehr erlitt als ich? Der Jüngling im Wasser gefällt mir so gut und immer, wenn ich versuche ihn zu umarmen, will er es auch und immer, wenn ich versuche ihn zu küssen, will auch er mich küssen. Und als ich weinte, hat er mit mir geweint und er scheint auch mit mir zu reden, denn immer bewegt er seine Lippen, wenn ich ihm etwas sage. Das größte Problem aber ist, dass uns nicht Mauern, Wälder, Meere oder sonst etwas trennt, sondern nur ein wenig Wasser. Ich wollte, er wäre nie hier gewesen, denn dann hätte ich nicht so viel zu leiden!«



Weinend setzte er sich zurück an das Gewässer und seine Tränen tropften hinein. Dadurch verschwamm das Spiegelbild und erschrocken rief Narkissos: »Hey, was fliehst du vor mir; du kannst mich Liebenden doch nicht einfach hier sitzen lassen!«

Vor Trauer schlug sich Narkissos mehrmals auf die Brust. Unterdessen klärte sich das Wasser wieder und er konnte sein Spiegelbild wieder sehen. Schließlich entfachte der Anblick des Spiegelbildes in Narkissos so große Liebe, dass er sich vor Sehnsucht regelrecht selbst verzehrte – und starb. So also ging die einst unverstandene Weissagung in Erfüllung: Narkissos hatte sich selbst gesehen und musste daher schon in jungen Jahren sterben. Der Tote kam in die Unterwelt und betrachtete dort im Wasser des Unterweltsflusses weiterhin sein Spiegelbild.

Währenddessen bereiteten die Leute seine Beerdigung vor, doch als sie ihn auf eine Bahre legen wollten, fanden sie an der Stelle, wo er kurz zuvor noch gesessen hatte, nur noch eine Blume, die so war, wie er gewesen war, nämlich von außergewöhnlicher Schönheit – die Narzisse.



Kommen wir nun zurück zu unseren Grundfragen und rufen uns noch einmal die beiden Antworten auf Grundfrage 2 in Erinnerung: Erklärungen geben und Erzählungen ausschmücken.

Das klingt einfach, ist es aber leider nicht. Denn oftmals sind mit den Sagen Fragen verbunden. Diese sind manchmal leicht, manchmal aber auch nur schwierig zu beantworten.

Ein Beispiel für eine schwierige Frage ist bei der berühmten Sage vom trojanischen Pferd die Frage, warum die Griechen gerade ein Pferd aus Holz bauten und nicht beispielsweise einen Stier oder ein Schiff, in das doch auch noch mehr Helden hineingepasst hätten.

Unsere beiden Blumensagen liefern dagegen ein Beispiel für eine leichte Frage, nämlich die Frage, warum es im alten Griechenland so derart viele Sagen zur Entstehung von Pflanzen gab. Hierauf fällt die Antwort natürlich leicht: Weil es ja in der Natur so viele verschiedene Pflanzen gibt.

Kommen wir nun zur dritten Grundfrage: Wie haben die Sagen den weiten Weg bis in unsere Zeit geschafft?

Einen dieser Wege habt ihr hier in der Vorlesung live erlebt, vielleicht ohne groß darüber nachzudenken: die Kunst, und zwar hier in der Form der Zeichnungen von Felicitas. Neben der Malerei fällt unter die Kunst z. B. auch noch die weitaus ältere Bildhauerei, also die Herstellung von Statuen und Statuengruppen aus Stein oder Edelmetallen.

Der weitaus wichtigste Weg aber, auf dem die Kenntnis über die Sagen zu uns gekommen ist, ist die Literatur. Das bedeutet: die schriftliche Überlieferung durch Schriftsteller, die diese Sagen weitererzählt haben.

Und neben diesen beiden Wegen existieren auch noch weitere Wege wie z. B. der Film und das Theater.

Für die Wege »Literatur« und »Theater« wollen wir uns hier jetzt noch Beispiele ansehen.

In der Literatur ist die weitaus wichtigste Quelle für die Sagen ebenfalls sehr alt: das Werk des Dichters Publius Ovidius Naso, der um das Jahr 0 herum lebte, also vor gut 2000 Jahren.

Dieser Publius Ovidius Naso hat z. B. auch die Sage von dem bei der Jagd getöteten Adonis erzählt, die wir soeben kennengelernt haben. Im Werk dieses Dichters spricht die Liebesgöttin Aphrodite nach dem Tod des Adonis folgendermaßen zum Leichnam des Jünglings:

Zuerst in deutscher Übersetzung:

»Meine Trauer um dich wird ewig währen, Adonis. Und dein Todestag wird alljährlich eine Wiederholung meiner Klage um dich sein. Dein Blut aber wird zur Blume werden.«

Und jetzt in der Originalsprache:

»Luctus monimenta manebunt
semper, Adoni, mei repetitaque mortis imago
annua plangoris peraget simulamina nostri.
At cruor in florem mutabitur.«

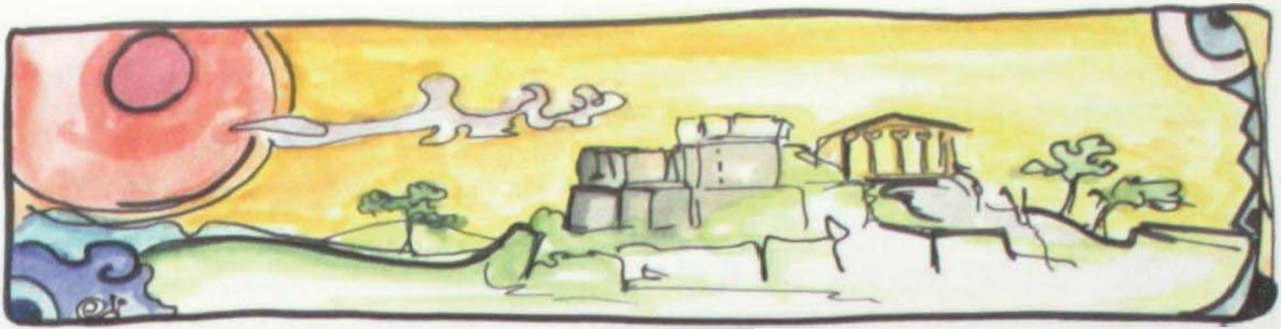
Die Sprache des zuletzt vorgetragenen Zitats war übrigens Latein, die Sprache der alten Römer, zu denen auch der Dichter Publius Ovidius Naso gehört. Warum jetzt auf einmal ein Römer, wo es doch um die Sagen der alten Griechen geht? Ganz einfach: Weil dieser Römer der Erste überhaupt war, der die griechischen Verwandlungssagen ausführlich aufgeschrieben hat. Das machte er natürlich in seiner Muttersprache, also Latein. Sein Werk »Metamorphoses« umfasst ca. 10.000 Verse und ist ein wesentliches europäisches Kulturgut und Element von Allgemeinbildung. Der Weg dazu ist die lateinische Sprache, die ihr später, wenn ihr ein Gymnasium besucht, als Fremdsprache erlernen könnt, wenn ihr das wollt.

Soweit also unser Beispiel aus der Literatur. Kommen wir jetzt zum letzten Beispiel, nämlich dem aus dem Bereich des Theaters.

Dafür greifen wir noch einmal auf eine uns schon bekannte Sage zurück, nämlich die Sage vom Wettstreit der Götter Poseidon und Athene.

Worum ging es dabei?

Die Bürgermeister der später »Athen« genannten Stadt suchten in uralter Zeit für ihre gerade gegründete Stadt eine Schutzgottheit, nach deren Namen sie benannt werden sollte. Da es nicht um irgendeine mickrige Siedlung, sondern um eine politisch und wirtschaftlich bedeutende Stadt ging, fanden sich auch zwei würdige göttliche Bewerber, nämlich der mächtige Meergott Poseidon und die nicht weniger bedeutende Göttin Athene, Göttin einerseits der Weisheit, andererseits des Krieges. Die Bürgermeister veranstalteten also einen Wettbewerb und stellten den beiden Göttern die Aufgabe, oben auf der Akropolis, um die herum die Stadt lag, ein für die Zukunft der Stadt besonders wertvolles Geschenk zu machen. Daraufhin stieß der Meergott Poseidon seinen Dreizack in den felsigen Boden der Akropolis und ließ eine Quelle entspringen – oben auf dem 30 m hohen Akropolis-Hügel natürlich eine besondere Kostbarkeit!



Dann kam Athene dran: Sie klopfte mit ihrem göttlichen Zauberstab auf den Boden und ließ dort innerhalb kürzester Zeit einen Olivenbaum wachsen. Auch dies natürlich eine echte Kostbarkeit, weil aus Oliven ein besonders hochwertiges Öl hergestellt wird. Dies hatte in der Antike einen nahezu unvorstellbar hohen Wert! Die Bürgermeister überlegten nun, welches Geschenk der Stadt den größeren Nutzen bringen würde. Sie diskutierten hin und her, bis einer von ihnen Durst bekam und diesen mit dem Wasser aus der Quelle löschen wollte, die Poseidon hatte entspringen lassen. Er trank einen großen Schluck – und verzog angewidert sein Gesicht. Denn Poseidon hatte sich in der Hektik des Wettstreits verhauen und eine **Salzwasserquelle** ersprudeln lassen, die natürlich Menschen und Tieren hier oben nichts, aber auch rein gar nichts nützte! Damit war der Wettstreit entschieden: Athene wurde Schutzgottheit der neuen Stadt, die nach ihr Athen benannt wurde. Die Olivenölproduktion wurde zur bedeutendsten Grundlage des wirtschaftlichen Reichtums der Gegend um Athen und blieb es übrigens bis zum heutigen Tage!

Wir sehen, letztlich ist auch diese Sage eine Pflanzensage, nämlich die Sage um die Nutzpflanze Olivenbaum.

Doch kommen wir zu unserem eigentlichen Thema zurück: Theater als Überlieferungsform von Sagen. Dies wollen wir nun am Beispiel dieser Sage erklären. Und das Theater – das werdet ihr machen! Ein Mini-Theaterstück für ein bis zwei Minuten, improvisiert und einfach drauflos gespielt, wie euch der Schnabel gewachsen ist.

Dafür brauchen wir fünf Schauspieler:

- ein Mädchen, das die Göttin Athene spielt; sie bekommt Kriegshelm, Brustpanzer, Schild, Schwert, Zauberstab und einen Olivenbaum;
- einen Jungen, der den Gott Poseidon darstellt; er wird mit einem Dreizack, einem Fisch und einer Quelle ausgestattet;
- drei Mädchen oder Jungen, welche die Bürgermeister spielen; sie werden in typisch griechische Gewänder, Chitones genannt, gehüllt.

(Fünf Freiwillige spielen Theater. Dabei übernimmt einer der Bürgermeister die Rolle des Wortführers, der die Götter zum Wettbewerb und danach die Bürgermeister zur Abstimmung auffordert.)

Liebe Schülerinnen,
liebe Schüler,

was haben wir in der heutigen Vorlesung der KinderUni gelernt?

1. Was Sagen sind;
2. wie Sagen entstanden sind;
3. wie Sagen den weiten Weg bis in unsere Zeit geschafft haben *und*
4. wie sich die alten Griechen die Entstehung von Pflanzen dachten, z. B. des Adonisröschens, der Narzisse und des Olivenbaums.

Liebe Helferinnen und Helfer, ich danke euch herzlich für eure Unterstützung – und dabei meine ich Felicitas, Veronika und die Theaterspieler, aber auch Frau Leiberg von der KinderUni und die für euch unsichtbaren Helfer in der Technik, ohne die ihr hier nichts gesehen und gehört hättet.

Liebe Schülerinnen und Schüler,

wer von euch die Sagen der heutigen Vorlesung noch einmal nachlesen möchte, erhält am Ausgang ein Heftchen mit dem Titel »Blüten und Mythen«. Es enthält auch die Zeichnungen von Felicitas zum Ausmalen und eine kleine Bastelei. Dieses Heftchen soll euch und eure Eltern an diese Vorlesung der KinderUniversität erinnern.

Schlussbemerkungen

Wir denken, unsere Ausführungen und Zeichnungen enthalten zahlreiche Anregungen für Sie als Lehrerinnen und Lehrer, um die unterrichtliche Behandlung des Themas »Sagen« in Ihrem Deutsch- oder Lateinunterricht abwechslungsreich zu gestalten.

Wenn Sie es wünschen und wir Zeit haben, kommen wir auch gern zur Performance in Ihre Schule, z. B. im Rahmen von Projekttagen.

Unser besonderer Dank gilt dem Vorstand des Landesverbandes für die Finanzierung der aufwändigen Farbdrucke und Herrn Dr. Fröhlich für die zeitintensive und gelungene Montage von Text und Bildern.

FELICITAS BUHL
DR. MATTHIAS KORN

Ars Latina magistra :
Warum und wie Schülerinnen und Schüler
deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache
von einem sprachsensiblen Lateinunterricht profitieren können

Die im C. C. Buchner Verlag erscheinende Reihe »Studienbücher Latein« ist im Februar 2014 um zwei Bände angewachsen: um den von STEFAN KIPF herausgegebenen Band »Integration durch Sprache« und um den von PETER KUHLMANN herausgegebenen Band »Lateinische Grammatik unterrichten«. — Beide Bände zeichnen sich durch viel Realitätssinn und Ideenreichtum, durch das Streben nach empirischer Fundierung und durch eine starke Praxisorientierung aus; aus alledem ergibt sich ihre hohe Anregungsqualität. — Bevor die einzelnen Beiträge der beiden Sammelbände im Folgenden resümierend vorgestellt werden, erscheint es sinnvoll, einige inhaltliche Schnittmengen herauszustellen – inhaltliche Schnittmengen, von denen u. a. erwartet werden darf, dass sie die Lateinlehrwerke der nächsten Generation mit formatieren werden:

- Einsprachige Grammatikneudurchnahmen ignorieren i. d. R.¹ das komparativ-kontrastive Prinzip des LU, insofern der Vergleich mit dem Deutschen ausgespart bleibt, und sie erzwingen darüber hinaus eine doch recht starke Lehrerlenkung, insofern die von den Schülern zu »erratenden« Regeln vom wissenden Fachlehrer jeweils verifiziert bzw. korrigiert werden müssen.² — Zur Steigerung der Lernerautonomie und um die beim Übersetzen zu meisternden Strukturdifferenzen der deutschen Sprache von Anfang an in den Fokus der Lerner zu rücken, wird in beiden Bänden dafür geworben, die bilinguale Kognition als Königsweg für die Einführung neuer sprachlicher Phänomene einzusetzen. — Wie Lehrbuchkapitel künftig aussehen könnten, skizzieren MARIA GROBE, KATRIN SIEBEL und STEFAN KIPF in dem Band »Integration« auf S. 73f.: »Die Lektion könnte – in Anlehnung an Nota³ – folgendermaßen aufgebaut sein: Den Einstieg bildet ein deutschsprachiger Informationstext zum Textinhalt. Danach folgt der Text-

¹ In der Regel – aber nicht immer: Bei bestimmten Sprachphänomenen kommt auch die Arbeit mit lateinischen Doppelfassungen in Betracht – zum Beispiel bei der Neudurchnahme des PC (Text a: Text mit adverbialen Gliedsätzen; Text b: Text mit äquivalenten PC-Konstruktionen: KLISCHKA, *Grammatikband*, S. 86, mit Hinweis auf Ianua nova I, Lektion 28) oder bei der Neudurchnahme der oratio obliqua im Rahmen der Caesar-Lektüre (Text a: vom Lehrer selbst geformte direkte Rede; Text b: Originaltext mit indirekter Rede: PFAFFEL, *Grammatikband*, S. 134f.).

² HOLGER KLISCHKA, *Grammatikband*, S. 83ff.

³ MANFRED FUHRMANN, EBERHARD HERMES, HERMANN STEINTHAL, NIELS WILSING, *Nota – Lese- und Arbeitsbuch*, Stuttgart 1976.

teil¹ in tabellarischer Form: Eine Spalte bietet den lateinischen Grundtext, dem in einer zweiten Spalte eine deutsche, möglichst parallel konstruierte Lateralversion gegenübergestellt wird. Daran schließen sich Informationen und [auf den bilingual dargebotenen Text bezogene] Aufgaben zur Grammatik, Formenlehre und Syntax an, die aus zeitökonomischen Gründen auch deduktiv angelegt sein können. Es folgt ein eigener Übungsteil, der die wichtigsten Inhalte wieder aufgreift und festigt. Den Schluss bildet der Lernwortschatz.«²

- In dem vorab zitierten Votum, dass die in Lehrwerken enthaltenen Arbeitsaufträge gerne »auch deduktiv angelegt sein« dürfen, bildet sich eine weitere inhaltliche Schnittmenge zwischen beiden Bänden ab, insofern die Tendenz, deduktiven Unterricht von vornherein als lernerunfreundlich abzuqualifizieren, der Vergangenheit anzugehören scheint.³ Allerdings gewinnt man beim Lesen den Eindruck, dass die Autoren von »Integration durch Sprache« stärker dazu neigen, am Primat der Induktion festzuhalten, als die Autoren des Bandes »Lateinische Grammatik unterrichten«⁴ (womit freilich nicht angedeutet sein soll, dass die Autoren des Grammatikbandes die Vorzüge entdeckenden Lehrens verkennen würden).
- Der Umstand, dass die Texterschließungsmethodik des LU der Dekodierung in der Regel »weitaus mehr Aufmerksamkeit« schenkt als der Rekodierung, wird zwar nur in dem Band »Integration durch Sprache« explizit moniert (GROBE / SIEBEL / KIPF, *a. a. O.*, S. 101); doch steht zu vermuten, dass sich PETER KUHLMANN und dessen Mitstreiter dieser Problemanzeige anschließen würden, da das Postulat einer ausgeprägten Rekodierungsorientierung im Grammatikband rekurrent ist: »Guter Grammatikunterricht

¹ Gemeint ist der Lektionstext. — Den gezielten (funktionalisierten) Einsatz von bilingual gestalteten Textpassagen und von Übersetzungsvergleichen im Literaturunterricht beleuchten MARIA GROBE, KATRIN SIEBEL und STEFAN KIPF ebd. auf S. 98 (vgl. S. 103-106).

² Weitere Statements: *Integration durch Sprache*, S. 29 (Votum für eine Rückbesinnung auf FRANZ PETER WAIBLINGERS Konzept der zweisprachigen Instruktion [KIPF / FRINGS]); *Grammatikband*, S. 55f. (Beispiel für eine bilinguale Einführung des abl. abs. [KUHLMANN]).

³ Im »Grammatikband« sind – neben dem von DENISE GWIASDA verfassten Unterkapitel 4.3 (»Induktive vs. deduktive Grammatikeinführung im Schülerurteil – eine empirische Studie«) – die Seiten 52-54 zu vergleichen; auf diesen Seiten hinterfragt PETER KUHLMANN die dogmatische Überhöhung induktiver Neudurchnahmen und gibt zu bedenken, dass kleinschrittige instruktivistische Verfahren gerade bei lernschwächeren Schülern effizienter funktionieren: »Für die Nachhaltigkeit des Regelwissens dürfte ohnehin eher die Intensität der anschließenden Einübungsphase bzw. Umwälzung maßgeblich sein, weniger die Methode der Einführung« (S. 53f.; vgl. ferner S. 75 und S. 80).

⁴ Vgl. z. B. *Integration durch Sprache*, S. 17 (Unterstützung für BEATE LUTKES Position, »dass ein grundsätzlich induktiv angelegter Sprachunterricht die Fähigkeit zur selbstständigen Regelbildung und -überprüfung bietet« [M. GROBE]) oder S. 87 (»die von Lernern oft leistbare induktive Erschließung der Funktion bestimmter Affixe«).

ist [...] übersetzungsorientiert« (KUHLMANN, S. 8; vgl. z. B. S. 25, 63, 76, 148, 174 u. ö.). Es ist ein Erfolg, dass der Übergang von der Einzelsatzerschließung zur transphrastischen Dekodierung mittlerweile in den Klassenzimmern angekommen ist, doch darf über diesem Erfolg in der Tat nicht vergessen werden, dass unsere SuS neben methodisch gesicherten Dekodierungsverfahren auch methodisch gesicherte Rekodierungsstrategien beherrschen sollten (*Grammatikband*, S. 22, 42, 93, 169-171).

Eine allzu bequeme Vorstellung, welche in beiden Studienbüchern mit Grund problematisiert wird, ist die Vorstellung, dass Schülerinnen und Schuler deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache Deutsch ja eigentlich im Deutschunterricht erlernen. — Zu ersetzen ist sie durch die zeitgemäße Auffassung, dass die sog. »muttersprachliche Bildung« eine Querschnittaufgabe darstellt und als solche von Lehrkräften, Lehrbuchautoren und Didaktikern auch wahr- und ernstgenommen werden muss – »und zwar durchgängig in allen Fächern« (MARIA GROBE, *Grammatikband*, S. 10; vgl. S. 18) und im sprachreflektorisch und kontrastiv ausgerichteten LU zumal. — Bezogen auf die Gestaltung der Lehrwerke der nächsten Generation hat dies eine Vielzahl Rückkopplungen, welche primär, aber nicht ausschließlich¹ die Begleitbände betreffen, in denen zweisprachige Flexionsparadigmen² und Vokabularien mit deutschen Artikelangaben³ zum Standard werden sollten. — Die Mehrsprachigkeit bundesdeutscher Klassenzimmer (durch die sich die Erfordernis verstärkt, den LU auch als einen Ort intensiven zielsprachlichen Lernens zu begreifen) haben nicht nur die Autoren des Bandes »Integration durch Sprache«, sondern auch die Autoren des Grammatikbandes im Blick (wie beispielsweise die folgenden Seiten des Grammatikbandes belegen: S. 21, 65, 75 u. ö.).

»Der lateinische Aufsatz, der wirkliche und wahrhaftige Vampir des Gymnasiums, ein Gespenst der Abiturientenprüfung, das den römischen Klassikern und der unberufenen Mehrzahl der deutschen Jünglinge das Blut aussaugte (so eine zeitgenössische Stimme), wurde im [preußischen] Lehrplan von 1892 abgeschafft« (MANFRED FUHRMANN⁴) und »mit der Schulreform von

¹ Vgl. KIPF / FRINGS, *Integration durch Sprache*, S. 34; PETER KUHLMANN lobt das Lehrwerk *Via Mea* dafür, dass »am Ende jeder Lektion eine deutsche Übung (›Gut wiederholt – vorbereitet für Lektion ...‹) auf den lateinischen Grammatikstoff der kommenden Lektion vorbereitet« (*Grammatikband*, S. 50; vgl. S. 81: »ziel- / muttersprachliches ›Pre-Reading‹-Verfahren«).

² Vgl. PETER KUHLMANN in: *Lateinische Grammatik unterrichten*, S. 40, sowie MARIA GROBE / KATRIN SIEBEL / STEFAN KIPF in: *Integration durch Sprache*, S. 83 (cf. S. 89).

³ Vgl. KIPF / FRINGS, *Integration durch Sprache*, Seite 30. — »Darüber hinaus erscheint auch die Angabe der jeweiligen Pluralbildung im Deutschen wünschenswert« (GROBE / SIEBEL / KIPF, *Integration durch Sprache*, S. 62).

⁴ *Latein und Europa. Die fremdgewordenen Fundamente unserer Bildung. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II.*, Köln 2001,

1924/25« wurde auch »die deutsch-lateinische Übersetzung als Prüfungsleistung aufgegeben« (ANN-CATHERINE LIEBSCH¹). — Es versteht sich von selbst, dass KIPF, KUHLMANN und die anderen Autorinnen und Autoren der »Studienbücher Latein« das Rad der Geschichte nicht zurückdrehen möchten, doch zeichnet sich in beiden Bänden eine gewisse Bereitschaft ab, häufiger Ausnahmen von der rein rezeptiven Formatierung des LU zuzulassen und dem *Latine scribere et loqui* wieder etwas mehr Raum einzuräumen, als es derzeit üblich ist. Diese Aufgeschlossenheit für ein (zumindest gelegentliches) »intake« morphosyntaktischer Strukturen durch produktives Lernen resultiert u. a. aus Erkenntnissen der DaZ-Didaktik² und der modernen Fremdsprachendidaktik³ und könnte von Lehrbuchautoren durch eine vermehrte Konstruktion sprachaktiver Übungsaufgaben aufgegriffen werden. — Als moderate (unterrichtlich umsetzbare, die Schüler nicht überfordernde) Aufgabenformate gelten ...

- ... die aktive Bildung flektierter Formen bei der Arbeit mit Tandembogen (GROBE / SIEBEL / KIPF, *Integration durch Sprache*, S. 67-69⁴);
- ... das Zusammenpuzzeln von Sätzen aus Satzbaukästen (KUHLMANN, *Grammatikband*, S. 150f.; vgl. SUSANNE PINKERNELL-KREIDT, *ebd.*, S. 157 [Übung 1]);
- ... das durch Wörterpools angeregte Formulieren kurzer lateinischer Sätze (GROBE / SIEBEL / KIPF, *Integration durch Sprache*, S. 63-65),
- ... durch Wortgeländer erleichterte »Hinübersetzungen« ins Lateinische (GROBE / SIEBEL / KIPF, *Integration durch Sprache*, S. 79f.),
- ... die Entwicklung und mündliche Präsentation kurzer Mini-Dialoge in Partner- oder Gruppenarbeit (KUHLMANN, *Grammatikband*, S. 122f.),
- ... mündliche Übungen wie etwa die folgende: »Alle Schüler erhalten lateinische Namensschilder und einen oder mehrere Gegenstände – z. B. einen Ball (pila), einen Stift (stilus) oder ein Buch (liber). — Ein Schüler gibt einem anderen bestimmte Gegenstände und der Rest der Klasse muss dies auf Lateinisch beschreiben: Marcus Iuliae librum dat.

S. 178 (mit Bezugnahme auf die konservative, deutsch-lateinische Schreibübungen durchaus befürwortende Ecksteindidaktik: FRIEDRICH AUGUST ECKSTEIN, *Lateinischer und griechischer Unterricht*, Leipzig 1887, S. 321).

¹ *Die deutsch-lateinische Übersetzung im Unterricht. Eine bildungshistorische Untersuchung*: Pegasus-Onlinezeitschrift XIII (2013), Heft 1/2, S. 203.

² MARIA GROBE, *Integration durch Sprache*, S. 11f. (im Anschluss an: HEIDI RÖSCH, *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*, Berlin 2011, S. 28f.: »Akzentverschiebung« [...] von der Rezeption zur Produktion« in der DaZ-Didaktik mit der Folge, dass gemäß »der Interaktions- oder Outputhypothese die zielsprachliche Produktion in den Mittelpunkt gerückt« wird).

³ PETER KUHLMANN, *Grammatikband*, S. 48; vgl. S. 127.

⁴ Vgl. KUHLMANN, *Grammatikband*, S. 65 (aktive Formenbildung als »sinnvoller Bestandteil des laufenden Unterrichts«).

Julia Petro librum dat« (SUSANNE PINKERNEL-KREIDT, *Grammatikband*, S. 157 [Übung 2]).

- Zu den Schwachstellen der altsprachlichen Fachdidaktik gehört »bislang die mangelnde Fundierung durch empirische Untersuchungen« (PETER KUHLMANN¹). — Eindrucksvolle Belege für das Bemühen, diesem Manko abzuhelpfen, liefern beide Studienbücher, das Studienbuch »Lateinische Grammatik unterrichten« z. B. auf den Seiten 37 (Tests zum Hörverstehen an der Universität Göttingen und einigen niedersächsischen Schulen), 39 (Befragungen von Lateinstudierenden zur Praxis des Grammatikunterrichts in der frühen Spracherwerbsphase), 95-105 (Unterkapitel 4.3: → siehe unten) und 142-146 (Analyse von Klassenarbeiten und Klausuren hinsichtlich der bei der Fehlergenese dominierenden Defizite; empirische Studien von Göttinger und Wuppertaler Studierenden zu den Themen »Textverstehen und Übersetzungsmethoden«); Anregungen für weitere statistische Erhebungen und empirische Untersuchungen gibt PETER KUHLMANN z. B. auf den Seiten 38, 49, 53, 61, 65, 128 und 146. — Auf einer denkbar breiten empirischen Basis ruht das Studienbuch »Integration durch Sprache«, da »sowohl alle wesentlichen Thesen der theoretischen Grundlegung als auch die zahlreichen Praxisbeispiele« (vgl. bes. Kapitel 4) »praktisch erprobt und wissenschaftlich evaluiert« wurden (S. 5); über französische, britische und amerikanische Projekte, welche darauf abzielten, die altsprachlichen Bildungspotenziale für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche fruchtbar zu machen, und die in diesem Zusammenhang gesammelten Erfahrungen informieren die Seiten 31-32.

STEFAN KIPF (Hg.), *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein, Bamberg 2014* (ISBN 978-3-7661-8004-9; 22€)

Den Sammelband »Integration durch Sprache« hat Professor KIPF gemeinsam mit der Kölner Lateinlehrerin ANNA KATHARINA FRINGS, den Berliner Doktorandinnen MARIA GROBE und KATRIN SIEBEL und anderen Mitarbeiterinnen der Humboldt-Universität (MAYYA PAIT, HEIKE SCHAUMBURG) erarbeitet. Er macht die Arbeitsergebnisse des Projektes »PONS LATINUS – Latein als Brücke« – eine Kooperation der Humboldt-Universität mit dem Ernst-Abbe-Gymnasium (EAG²) Berlin-Neukölln – einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich¹ und umfasst fünf inhaltlich komplementäre Beiträge:

¹ *Grammatikband*, Seite 6.

² »Die ca. 550 Schüler« des EAG »haben zu fast 90% einen Migrationshintergrund und stammen aus über 20 Nationen« (Seite 32).

- **Im ersten Beitrag (»Deutsch als Fremdsprache²«)** vermittelt MARIA GROBE grundlegende Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung, so z. B. die Interlanguagehypothese, derzufolge die Aneignung der Zweitsprache (L2) approximativ erfolgt: Die Lernenden generieren zunächst ein provisorisches Sprachsystem, welches neben L1- und L2-Merkmalen auch individuelle Merkmale aufweist, und gleichen diese »Lernersprache« hernach über Übergangsstufen dem eigentlichen L2-Sprachsystem mehr oder weniger passgenau an. Dabei gelingt diese Angleichung desto besser,³
 - je intensiver die Sprachproduktion in der Zielsprache geübt wird (Outputhypothese);
 - je konsequenter der Internalisierung (»Fossilierung«) von lernersprachentypischen Fehlern⁴ entgegengewirkt wird;
 - je stärker die Unterrichtssprache sukzessive der »konzeptionellen Schriftlichkeit« (≈ der Konjunktive, Hypotaxen, Fachvokabular etc. zulassenden Bildungssprache) angepasst wird (→ Aufbau bildungssprachlicher Textkompetenz);
 - je häufiger Sprache an sich zum Unterrichtsthema wird, da allein der Erwerb basaler grammatikalischer Kenntnisse und metasprachlicher Fachbegriffe die Lerner dauerhaft dazu ertüchtigt, »selbständig sprachliche Probleme zu formulieren und mit anderen darüber zu kommunizieren« (S. 17).

¹ Interessierte Lateinlehrer/innen kennen dieses interdisziplinäre und auf Transparenz angelegte Berliner Projekt möglicherweise bereits aus anderen Veröffentlichungen – vgl. z. B. STEFAN KIPF, *Integration durch Bildung – Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein*, in: *Forum Classicum* 3/2010, S. 181-197; DERS., *Integration durch Bildung – Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein*, in: *Betrifft: Lehrerbildung und Schule* 8 (2011) S. 22-34; DERS., *Latein und Zweitsprachförderung: Neue Perspektiven für eine alte Sprache*, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19,1 (2014) S. 138-147.

² Der Begriff »Zweitsprache« (L2) bezeichnet im weiteren Sinn die Sprache, welche nach der Muttersprache (L1) erworben wird, im engeren Sinn eine zweite Sprache (neben der Muttersprache), welche »überwiegend ohne Unterricht in alltäglichen Kontaktsituationen erworben wird« (S. 8).

³ Von der tatsächlichen Situation der Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden zeichnet MARIA GROBE ein düsteres Bild, da Submersionsmodelle vorherrschen (Beschulung der DaZ-Lernenden in stark heterogenen Regelklassen durch einsprachige Lehrkräfte) und eine die gesamte Schullaufbahn und alle Fächer abdeckende Deutsch-Förderung nach wie vor ein Dilemma darstellt; eine solche »Sprachförderung in allen Fächern« ist ein zentrales Anliegen des Berliner Modellprogramms *FörMig*, welches M. GROBE am Ende ihres Beitrages vorstellt (S. 18-21).

⁴ Dazu gehörten z. B. Übergeneralisierungen (verfehlte Analogiebildungen wie »er liefte«) und Überdehnungen (»Verwendung der Präposition *in* für alle passenden und unpassenden Situationen« [S. 13]).

- An den Beitrag von MARIA GROBE knüpft **der zweite, von STEFAN KIPF und KATHARINA FRINGS verfasste Beitrag** (»Latein als Brückensprache«) nahtlos an, da hier aufgezeigt wird, wie ein die metasprachlichen Kompetenzen trainierender LU den Zweitspracherwerb von Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache gezielt fördern kann, – nämlich dadurch, dass Latein als Reflexionsbrücke zwischen Erst- und Zweitsprache funktionalisiert wird, um »als neutrales Vergleichsmedium Struktur und Funktion sprachlicher Phänomene auf dem Wege der metasprachlichen Reflexion bewusst und durch aktive Textproduktion beim Übersetzen¹ abrufbar zu machen« (S. 28). — Aber nicht nur aus der sprachreflektorischen Ausrichtung des LU ergibt sich eine geradezu optimale Kompatibilität zwischen LU und dem Phänomen einer zunehmend multikulturell zusammengesetzten Schülerschaft, sondern auch aus dem Umstand, dass Latein als Ort der historischen Kommunikation und als Schlüsselfach der europäischen Tradition »über erhebliche [...] kulturelle Bildungspotenziale für Kinder und Jugendliche n[icht]d[eutscher] H[erkunftssprache]« verfügt (S. 24) – Potenziale, die freilich nur dann ausgeschöpft werden können, wenn die von STEFAN KIPF und KATHARINA FRINGS lancierte Werbung für eine verstärkte interkulturelle Akzentuierung des LU nicht ungehört bleibt.² — Nicht weniger gut begründet sind zwei weitere Anliegen, die KIPF / FRINGS im Interesse der DaZ-Lernenden verfolgen – zum einen die an die Schulbuchverlage gerichtete Forderung, die Lateinlehrbücher der nächsten Generation besser auf die Bedürfnisse von Zweitsprachlern abzustimmen,³ und zum anderen die Empfehlung, sich als Fachlehrer/in für das Brückensprachenkonzept fit zu machen, indem man sich »elementare, zumindest rezeptive Kenntnisse in der Herkunftssprache« der eigenen SuS aneignet (S. 29⁴).

¹ »Das Umsetzen lateinischer Texte ins Deutsche zwingt den Schüler, auch Wörter und Konstruktionen zu benutzen, die er sonst vermieden hätte« (CAROLA FENGLER, *Lateinunterricht und ausländische Schüler – ein Erfahrungsbericht*, in: PegOn I/1 [2000] 4f., zitiert auf S. 26).

² Vgl. besonders S. 41f., wo diese Werbung mit unterrichtlich relevanten Vorschlägen untersetzt wird. — Weiterhin zu vergleichen sind die letzten Seiten des vierten Kapitels von GROBE / SIEBEL / KIPF (S. 107-112 = Abschnitt 4.7), wo die Hellenisierung der römischen Kultur als Thema mit hohem didaktischen Potenzial gewürdigt wird (Cato [Plin. nat. 29,14] und Cicero [Tusc. 1,1ff.] als Befürworter einer die römische Identität währenden Transformation griechischer Fremdschemata zu etwas Eigenem).

³ S. 61f.; vgl. hierzu auch S. 82f. in Kapitel 4.

⁴ Mit dieser maßvollen Empfehlung von STEFAN KIPF und KATHARINA FRINGS (»elementare, zumindest rezeptive **Kenntnisse**«) deckt sich der Standpunkt, den MARIA GROBE, KATRIN SIEBEL und STEFAN KIPF im vierten Kapitel des Buches einnehmen: Auch auf S. 77 wird festgestellt, dass es »nicht nötig« sei, »dass die Lehrkraft die Herkunftssprache umfassend erlernt hat, sondern es genügt, wenn sie grundlegende Prinzipien kennt.«

Hilfreiche Grundsätze, die es zu beachten gilt, wenn man Unterrichtsmaterialien für DaZ-Lernende gestaltet, finden sich auf den Seiten 35f.

- Den Nachweis, dass das Lateinische auch dann als zwischen L1 und L2 gespannte »Reflexionsbrücke« taugt, wenn Erst- und Zweitsprache unterschiedlichen Sprachfamilien angehören, führen MAYYA PAIT und STEFAN KIPF in dem sich anschließenden Kapitel »**Türkisch – eine Herkunftssprache im Vergleich**« (= **Kapitel ③**; S. 43-58); des Türkischen unkundige Leser (wie z. B. ich) erfahren hier nicht nur, dass das Türkische im Bereich der Syntax einige deutliche Parallelen zum Lateinischen aufweist (z. B. Semantik des türkischen Ablativs \approx Semantik des lateinischen Ablativs: S. 49; z. B. Türkisch und Latein als S[ubjekt]O[bjekt]V[erbf orm]-Sprachen: S. 58), sondern auch, dass beim Übersetzen aus dem Türkischen mitunter ähnliche Stolpersteine aus dem Wege zu räumen sind wie beim Übersetzen aus dem Lateinischen (vgl. z. B. S. 46f.: das komplexe Artikelsystem als Proprium des Deutschen).
- Auf eine sprachförderliche Methodik zielt **das** mit 54 Seiten umfangreichste **vierte Kapitel** des Bandes (S. 59-112); es trägt die Überschrift »**Zweitspracherwerb und lateinische Unterrichtspraxis**« und stellt eine Gemeinschaftsleistung von MARIA GROBE, KATRIN SIEBEL und STEFAN KIPF dar. Zu dem in diesem Kapitel ausführlicher vorgestellten Methodenrepertoire gehören u. a. ...
 - ... die Führung eines mitwachsenden Klassenlexikons, »um neu eingeführte Fachbegriffe zentral für alle zu sammeln und schülergerecht zu erklären« (S. 60f.);
 - ... die Nutzung von Rondogrammen, um das semantische Spektrum polysemer Vokabeln an einer (die Einzelbedeutungen / Differenzierungen konzeptionell bündelnden) »Kernbedeutung«¹ festzumachen (z. B. *petere* »anpeilen« als einprägsamer »gemeinsamer Nenner« im Zentrum des Rondogramms, Junktoren wie *hostes petere* und *iustitiam petere* in der umgebenden Bedeutungswolke; S. 62f.);
 - ... die Korrektur von lateinischen und deutschen Fehlertexten – wobei sich deutsche Fehlertexte z. B. dann anbieten, wenn schriftlichen Leistungskontrollen zu besprechen oder Sachtexte zu didaktisieren sind (vgl. S. 80-82);
 - ... die Einübung der von DIETER LOHMANN entwickelten Drei-Schritt-Methode (DSM²) als Übersetzungsstrategie (vgl. S. 102);

¹ Wohl nur in Ausnahmefällen wird die durch Abstraktion ermittelte (und insofern konzeptionelle) »Kernbedeutung« jener Bedeutung entsprechen, die einst am Anfang der historischen Bedeutungsentwicklung stand.

² DIETER LOHMANN, *Die Schulung des natürlichen Verstehens im Lateinunterricht unter besonderer Berücksichtigung der deutschen und lateinischen Satzstruktur*: AU 1968,3, 5-40; DERS., *Latein – ein Ratespiel*: AU 1988,6, 29-54; DERS., *Dynamisches Verstehen – dynami-*

- ... der Einsatz von adaptierten (= vereinfachten = verkürzten und / oder schulgrammatisch »normalisierten«) Texten in der Phase der Übergangsektüre; denn gerade Zweitsprachler müssen systematisch an den Kontakt mit literarischen Texten herangeführt werden, um sich an deren irritierende sprachliche und kulturelle Alterität gewöhnen zu können **und** um jene hochsprachlichen Register entwickeln zu können, derer es zur angemessenen Versprachlichung des Textverständnisses bedarf (→ Interpretationen und **zielsprachenorientierte** Rekodierungen als »aktive, konzeptionell schriftliche Textproduktion in der Zweitsprache« **ohne** Vermischung der schriftsprachlichen Register mit jenen der mündlichen Alltagskommunikation; S. 93-97).
- Abgerundet wird der dem Grundsatz »multum – non multa« verpflichtete Band (148 Druckseiten) ...
 - ... durch das von HEIKE SCHAUMBURG und MARIA GROBE verfasste Kapitel **»Sprachdiagnose und Evaluation«** (= **Kapitel ①**; S. 113-135), in dem aufgezeigt wird, wie erreichte Sprachstände in der Fremd- oder Zweitsprache durch Sprachdiagnoseinstrumente gemessen werden können (z. B. durch C-Tests¹) und wie diagnostisch basierte Interventionsmaßnahmen mit Erhebungsmethoden der Unterrichtsforschung umfassend² oder aspektbezogen evaluiert werden können,
 - ... durch eine umfangreiche Bibliographie, welche die Breite und die Aktualität der zu Grunde liegenden Recherchen widerspiegelt (S. 136-144),
 - ... durch einen Schlagwortindex (S. 145f.) und durch »Steckbriefe« der Autorinnen (S. 147f.).

SUMMA (1): 2011³ wurde STEFAN KIPF von der Journalistin BIRGITTA VOM LEHN gefragt, ob Latein eine »gerechte« Sprache sei, und seine Antwort lautete: »Ja, denn Latein ist niemandes Muttersprache. Man kann nicht mal eben ins Ausland fahren und sich mittels Sprachurlaub einen Sprachvorteil verschaffen. Keiner kann im Kindergarten anfangen, Frühlatein ab zwei Jahren zu ler-

sches Üben: AU 1995,1, 71-89. — Als methodisch gesicherte Texterschließungsverfahren empfehlen MARIA GROBE, KATRIN SIEBEL und STEFAN KIPF den sog. »Textknacker« (vgl. S. 99 mit Anm. 10 [Kurzanleitung]) und das *REGULESE-Verfahren* (vgl. S. 99 mit Anm. 11 [Kurzanleitung]).

¹ Ein Praxisbeispiel (Umgestaltung realienkundlicher deutscher Sachtexte zum Thema »Die Welt der Römer« zu Subtexten in einem C-Test) findet sich auf Seite 117.

² Bei umfassenden Evaluationen werden die Kontextebene (= die Rahmenbedingungen des Unterrichts), die Inputebene (= die eingesetzten Methoden und Materialien), die Prozessebene (= die Lernprozesse der SuS) und die Produktebene (= Arbeitsproben aus dem Unterricht und Tests) analysiert (context + input + process + product = CIPP-Modell) und im Vorfeld der eigentlichen Evaluation werden Vortests durchgeführt, um das Lernniveau der beteiligten Schülergruppen zu ermitteln (»Pre-Posttest-Design«; vgl. S. 119-135).

³ Frankfurter-Rundschau-Interview vom 13. April 2011.

nen. Das Fach mit einem elitären Anspruch stellt sich dann plötzlich als ziemlich egalitär dar. Viele Schüler mit Migrationshintergrund sagen auch: Durch Latein haben wir gelernt, dazu zu gehören. Und das verschafft diesen Kindern und Jugendlichen ein starkes Selbstbewusstsein.« — In dem Band »Integration durch Sprache« finden interessierte Kolleginnen und Kollegen nun eine Fülle von Anregungen, wie sie das Transferpotenzial der »neutralen« und insofern »gerechten« Brückensprache Latein im eigenen Unterricht adressatenorientiert ausschöpfen können, damit immer mehr Gymnasiasten nichtdeutscher Herkunftssprache mit gutem Grund sagen können: »Durch Latein haben wir gelernt, dazu zu gehören.«

PETER KUHLMANN (Hg.), *Lateinische Grammatik unterrichten. Didaktik des lateinischen Grammatikunterrichtes*, Bamberg 2014 (ISBN 978-3-7661-8005-6; 23€)

Die unter der Ägide von PETER KUHLMANN entstandene Grammatikdidaktik beginnt mit drei Kapiteln aus der Feder des Herausgebers, von denen die ersten beiden¹ eher theoretisch angelegt sind:

- In dem Kapitel »**Sprache und Grammatik erklären**« (Kapitel ①; Seiten 7-34) werden sechs Grammatikmodelle auf ihr unterrichtliches Potenzial hin durchgemustert – mit dem Ergebnis, dass die an der klassischen Prosanorm entwickelte traditionelle Schulgrammatik als *magistra* der grundlegenden grammatikalischen Kategorien² unverzichtbar bleibt, aber von Anfang an durch Anleihen aus anderen Grammatikmodellen ergänzt werden sollte. — Der Löwenanteil dieser Anleihen entfällt nach KUHLMANNs überzeugenden Darlegungen zum einen auf die Textgrammatik, welche die Bewusstmachung kontextabhängiger Grammatikphänomene³ und transphrastische Textanalysen ermöglicht, und zum anderen auf die kontrastive Grammatik, welche in Verbindung mit bilingualer Kognition dazu angetan ist, strukturelle Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielsprache zu explizieren und sachgerechte Rekodierungsstrategien zu entwickeln (→ Vermittlung linguistischer und translatorischer Einsichten durch vergleichende Sprachreflexion). — Von den beiden zuletzt aufgerufenen

¹ Den ersten beiden Kapiteln sind *in margine* Mediencodes beigegeben, über die auf der Verlagshomepage (www.ccbuchner.de) ergänzende Materialien zum Download bereitstehen; weitere Mediencodes begleiten den von SUSANNE PINKERNELL-KREIDT verfassten Beitrag »Aufbau von Sprachkompetenz durch Lernmodule« (= Unterkapitel 4.8).

² Wortarten, Satzglieder, Numeri, Tempora, Personen, Diathesen, Zeitverhältnisse, Aspekte, Kasus ...

³ Zu den kontextabhängigen Grammatikphänomenen gehören z. B. die Textphorik der Pronomina, das Modell des Tempusreliefs und Ellipsen als textkonstituierende Merkmale.

Grammatikmodellen unterscheiden sich die Dependenzgrammatik und die funktionale Grammatik dadurch, dass sie das Methodenrepertoire der Schüler in einem weniger umfassenden Sinne bereichern, doch besitzen auch diese beiden Modelle einiges didaktische Potenzial; selbiges entfaltet sich z. B. dann, wenn die Lehre von der Verbvalenz und graphische Satzdarstellungen für Satzerschließungen eingesetzt werden, oder dann, wenn okkasionelle (= markierte) Wortstellungen für die Interpretation fruchtbar gemacht werden. — In Übereinstimmung mit dem sächsischen Lateinlehrplan empfiehlt KUHLMANN, im Rahmen des Grammatikunterrichts auch Regelwissen zu den Prinzipien des Lautwandels zu vermitteln (S. 16f.; → Einbindung der historisch-diachronen Grammatik in den Lateinunterricht; vgl. Lehrplan: S. 19) und bei der Interpretation literarischer und kommunikativer Texte zwischen lokutiven und illokutiven Akten zu unterscheiden (S. 29-31; vgl. Lehrplan: S. 61f., 68f. und 76).

- In dem Kapitel »**Die Welt durch Sprache und Grammatik verstehen**« (Kapitel ②, S. 35-46) reflektiert KUHLMANN das Verhältnis zwischen Linguistik und Sprachverstehen einerseits und das Verhältnis zwischen Linguistik und Weltdeutung andererseits und zeigt in diesem Zusammenhang auf, ...

... dass der Terminus »Dekodierung« **zwei** mentale Prozesse beschreibt, die zeitversetzt und getrennt voneinander in verschiedenen Gehirnarealen ablaufen – nämlich den Prozess der lexikalisch-semanticen Dekodierung einerseits und den (als *bottom-up-approach* deutlich langsamer ablaufenden) Prozess der morphosyntaktischen Dekodierung andererseits; um »die getrennte Dekodierung von Lexik und Grammatik« empirisch zu belegen, wurden an der Universität Göttingen und einigen niedersächsischen Schulen Hörverstehenstests durchgeführt; dabei haben »insbesondere die Schüler [...] die Endungen kaum oder gar nicht wahrgenommen, die lexikalische Seite aber z. T. gut verstanden« (S. 37).

... dass die neuhumanistische Lehre vom **Primat der** semantischen und syntaktischen **Funktion(en) vor der Form** zu den zeitlosen Errungenschaften der altsprachlichen Fachdidaktik gehört – weshalb das isolierte Lernen **einsprachiger** Flexionsparadigmata im modernen LU ebenso obsolet sein sollte wie das isolierte Lernen metasprachlicher Funktions termini: »Die grammatikalischen Formen werden im Grunde erst dann wirklich beherrscht, wenn im Kopf von Lernenden eine unbewusste Gleichung internalisiert ist wie etwa *amic-us* → ein / der Freund; *amic-ōrum* → der Freunde / von Freunden« (wobei Letzteres bei monosemen Formen naturgemäß leichter gelingt als bei ambigen; S. 40).

... dass die neuhumanistische Lehre von der Überlegenheit formanzierreicher Sprachen schon lange und zu Recht derjenigen von der Gleich-

wertigkeit (Äquivalenz) der Einzelsprachen gewichen ist, mag sich die Ungleichartigkeit der Einzelsprachen bei Muttersprachlern auch punktuell in unterschiedlichen Perspektivierungen niederschlagen: Beispielsweise »stellen sich Spanier und Franzosen den Tod oder den Mond eher als Frau, Deutsche als Mann vor« (S. 44).

- Durch die Fokussierung lernpsychologischer und didaktisch-methodischer Gesichtspunkte fungiert **das ebenfalls von P. KUHLMANN verfasste dritte Kapitel (»Grammatik lehren und lernen«**; S. 47-66/71¹) als Scharnier zwischen den beiden vergleichsweise theoretischen Anfangskapiteln und den das Schlusskapitel bildenden »Fallbeispiele[n] aus der Praxis des Grammatikunterrichts« (Kapitel ④). — Ein weiteres Proprium dieses Kapitels besteht darin, dass hier auch manches zur Sprache kommt, was in einem für »Studierende und angehende Lehrkräfte im Fach Latein«² geschriebenen Buch **zwingend** zur Sprache kommen muss, aber berufserfahrene Leser eher selbstverständlich anmuten wird (Zweitspracherwerb als gesteuerter Spracherwerb; Progression vom Einfachen zum Komplexen; Nutzung bestehender Anknüpfungspunkte zur Einbettung neu erworbenen Wissens in die vorhandene Wissensstruktur; Einsatz von konkreten und abstrahierenden Visualisierungen und Aktivierung weiterer Lernkanäle zur Gewährleistung mehrkanaligen Lernens; Bedeutung von Übungs- und Umwälzphasen für den Grammatikerwerb). — Auch für gestandene Lateinlehrer interessant und lehrreich sind das aus der Lernpsychologie kommende Konzept der mentalen Grammatik³ und der Hinweis auf die häufig bestehende Notwendigkeit muttersprachlichen Trainings zur Vorbereitung der SuS auf grammatikalische Neudurchnahmen sowie KUHLMANNS Votum für (spekulatives Raten vermeidende) bilinguale Grammatikeinführungen (ein Votum, welches HOLGER KLISCHKA im abschließenden Praxiskapitel noch näher begründen und methodisch untersetzen wird: → s. u. [Unterkapitel 4.2]). — Einige offene Fragen knüpfen sich **m. E.**⁴ an das Gedächtnismodell, welches KUHLMANN auf den Seiten 49f. recht holzschnittartig prä-

¹ Die Seiten 66 bis 71 enthalten ein umfangreiches Literaturverzeichnis (über 120 Einträge) zu den Kapiteln ① bis ③.

² Vorwort, Seite 5.

³ **Die mentale Grammatik** bezeichnet das in der Köpfen der **einzelnen** Lerner internalisierte Regelwissen; sie entsteht dadurch, dass jeder Lerner die im LU vermittelten expliziten Regeln beim Lernen und Üben (= beim intake) in seinen individuellen Denkhorizont und Sprachduktus zieht und dabei zu eigenen »internen« Regeln umkonstruiert; in der Unterrichtspraxis verstärken die mentalen Grammatiken die Heterogenität der Lerngruppen (*quot discipuli, tot grammaticae internae*), weshalb lehrerseitig stets bedacht werden muss, dass zwischen dem eigenen unterrichtlichen Input (»PC- und abl.-abs-Konstruktionen rekodieren wir nach der BUS-Regel.«) und Kevins mentaler Grammatik (»Partizipien übersetze ich mit einem *als*-Satz.«) frappante Divergenzen bestehen können.

⁴ **Man beachte: Ich bin alles andre als ein Experte für Gedächtnispsychologie!**

sentiert: Es harmoniert zwar perfekt mit der KUHLMANNschen Kompetenzmatrix¹ – aber es harmoniert nur bedingt mit dem, was man in populärwissenschaftlichen Sachbüchern von Gedächtnispsychologen über die konzeptuelle Unterscheidung verschiedener Gedächtnisspeicher liest.²

Wer lateinische Grammatik unterrichtet, bezweckt damit mehr als das bloße Einblauen von Termini und Regeln (= mehr als die Vermittlung reproduzierbaren deklarativen Wissens); es geht ihm vielmehr primär darum, die Lerner dazu zu ertüchtigen, Grammatikphänomene in unbekanntem Kontexten funktional korrekt zu verstehen und das Verstandene in der Zielsprache zu rekodieren (mithin darum, die SuS mit anwendbarem prozeduralem Wissen auszustatten). Darüber hinaus wird der moderne *grammaticus* auch danach streben, dass die Sprachkompetenz der SuS auch sprachreflektorisches (= analytisches) Wissen umfasst; denn ohne dieses Metawissen (und die zugehörige Metasprache) können Syntagmata nicht angemessen analysiert, Übersetzungsfehler nicht angemessen berichtigt und typologische Sprachvergleiche nicht angemessen durchgeführt werden.

Wie Grammatikmodule zu planen sind, damit sich der angestrebte Kompetenzaufbau auch tatsächlich einstellt, zeigen PETER KUHLMANN und SUSANNE PINKERNELL-KREIDT in zwei Beiträgen zum vierten, »Fallbeispiele aus der Praxis des Grammatikunterrichts« präsentierenden Großkapitel auf (Unterkapitel 4.1: P. KUHLMANN: »**Unterrichtseinheiten planen**«; Unterkapitel 4.8: S. PINKERNELL-KREIDT: »**Aufbau von Sprachkompetenz durch Lernmodule**«). — In beiden Unterkapiteln wird empfohlen, Grammatikmodule auf der Grundlage einer dreiteiligen Kompetenzmatrix (= auf der Grundlage der

¹ Vgl. S. 63f. sowie PETER KUHLMANN, *Kompetenzorientierte Lektüre im Lateinunterricht*, in: ROLF KUSSL (Hrsg.), *Altsprachlicher Unterricht: Kompetenzen, Texte und Themen*, Speyer 2012, 37-62, bes. 46f.

² Auf S. 49 setzt KUHLMANN das prozedurale Gedächtnis mit dem Langzeitgedächtnis gleich und fährt fort: »Was hier« (= im prozeduralen Gedächtnis [Langzeitgedächtnis]) »abgespeichert wird, ist sehr nachhaltig und kann ohne explizite Bewusstmachung aktiviert werden, während **das eher kurzfristige deklarative und episodische Gedächtnis** im Bewusstsein präsent ist.« — In populärwissenschaftlichen Publikationen zur Gedächtnispsychologie, wie sie die Psychologieprofessoren JÜRGEN BREDEKAMP (*Lernen, Erinnern, Vergessen*, München 1998 = Beck'sche Reihe Bd. 2100) und JONATHAN K. FOSTER (*Gedächtnis und Gehirn*, Stuttgart 2014 = Reclam Sachbuch UB 19101) vorgelegt haben, bilden der deklarative Langzeitspeicher (LZS) und der prozedurale LZS gemeinsam das Langzeitgedächtnis – und das episodische Gedächtnis (= das Gedächtnis für spezifische Ereignisse des eigenen Lebens und die mit ihnen verknüpften Emotionen) wird neben dem sog. semantischen Gedächtnis (= dem Speicher für generelles Weltwissen) als Subsystem des deklarativen LZS aufgefasst (vgl. FOSTER 2014, S. 56-59 und 120f., und BREDEKAMP 1998, S. 57f.).

drei Kompetenzdimensionen des deklarativen Wissens, des analytischen Verstehens und des prozeduralen Könnens¹) zu konzipieren, wobei es dem Planer jeweils obliegt, den Unterrichtsstoff sorgfältig aufzugliedern und die im Zuge dieser Ausdifferenzierung gewonnenen Kompetenzziele in die dreiteilige Kompetenzmatrix einzuordnen. Aus der kritischen Reflexion der in den drei Ebenen der Kompetenzmatrix verorteten Ziele ergeben sich die weiteren Planungsentscheidungen – sowohl im Bereich der didaktischen Analyse² als auch im Bereich der methodischen Analyse.³ — Für die Stoffverteilung empfiehlt SUSANNE PINKERNELL-KREIDT, die einzelnen Grammatikmodule in separate Teilmodule zu unterteilen, welche systematisch aufeinander aufbauen,⁴ um über diese Progression sicherzustellen, dass »sich der Horizont der Lerner kumulativ erweitert« (S. 153).

Von den beiden vorab vorgestellten (primär didaktisch geprägten) Beiträgen des vierten Großkapitels unterscheiden sich die meisten anderen Unterkapitel durch ihre Schwerpunktsetzung im Bereich der Methodik:

- Um dem komparativen Prinzip der altsprachlichen Fachdidaktik auch im Grammatikunterricht zum Durchbruch zu verhelfen und um selbstständigere Lernprozesse zu ermöglichen, wirbt HOLGER KLISCHKA in dem Beitrag »**Zweisprachige Grammatikeinführung**« (= Unterkapitel 4.3) dafür, die landläufige Praxis einsprachiger Neudurchnahmen aufzugeben, und schlägt als methodische Alternative ein bilinguales Einführungsprinzip Latein/Deutsch vor: Auf der Grundlage synoptisch aufbereiteter Einführungstexte soll die Erschließung und das Verstehen der neuen Phänomene regelmäßig »über Beobachtungsaufträge mit Markierungsaufgaben« (S. 94) erfolgen, wobei die Regelbildung jeweils in konkrete Übersetzungsinstruktionen einmünden soll: »Die bilinguale Einführung hat also wesentlich das

¹ Deklaratives Wissen: bes. Kenntnis von Formantien, Regeln und Termini; analytisches Wissen: bes. Verständnis von Zusammenhängen und Funktionen auf einer theoretischen Ebene; prozedurales Wissen: bes. Transferleistungen in der Anwendung des Gewussten / Verstandenen auf konkrete Formen / Sätze / Texte.

² Z. B. Aufgabe oder Zurückstellung einzelner, weniger relevant erscheinender Ziele im Zuge der didaktischen Reduktion; z. B. Bestimmung potenzieller Lernschwierigkeiten unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der SuS; z. B. Überprüfung der Lehrbuchtexte und -übungen im Hinblick auf ihre Kompatibilität mit den intendierten Lernergebnissen.

³ Namentlich die Festlegung sachangemessener Unterrichtsarrangements (Neudurchnahme des Grammatikstoffs *avant la lecture* oder aber *pendant la lecture*; Bevorzugung deduktiver oder aber induktiver Erarbeitungsformen) sowie die Auswahl zielführender Sozialformen in Abhängigkeit von den jeweiligen Kompetenzzielen.

⁴ Z. B. Neudurchnahme des Dativobjektes in einem separaten Teilschritt, **danach** Neudurchnahme des komplexeren, weil adverbialen *dat. [in]commodi* in einem weiteren Teilmodul; weitere Bsp. für »Lernspiralen« unter: www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/netzwerk-fachliche-unterrichtsentwicklung/latein/latein-home.

funktionale Verstehen von Sprache im Blick auf die sichere Schülerübersetzung im Fokus« (S. 91¹).

- In dem Unterkapitel 4.3 »**Induktive vs. deduktive Grammatikeinführung im Schülerurteil – eine empirische Fallstudie**« berichtet DENISE GWIASDA über ein Experiment, welches sie im Schuljahr 2012/2013 an der Deutschen Schule Shanghai durchgeführt hat: Im Anschluss an zwei Module mit gegenläufigen Unterrichtsarrangements (induktive Erarbeitung des Irrealis ↔ deduktive Erarbeitung des abl. abs.) wurden die Lerner einer neunten Klasse (22 SuS) getestet und befragt – mit dem Ergebnis, dass die Art der Grammatikeinführung für die SuS offenbar »kaum einen Unterschied macht« (S. 99): Zwar waren die SuS ausweislich der Befragungen »mit der deduktiven Variante **etwas** zufriedener«, weil ihrem Sicherheitsbedürfnis besser entsprochen worden sei (S. 102), doch fielen die Tests zum induktiv eingeführten Irrealis »**etwas** besser aus« als die Tests zum deduktiv eingeführten abl. abs. (S. 103). — Wie die Autorin allerdings selbst einräumt, stellen die vergleichsweise höhere Komplexität des abl. abs. und der Verzicht auf Kontrollgruppen die Übertragbarkeit dieser Ergebnisse in Frage (S. 97).
- In dem Unterkapitel 4.5 »**Latein und moderne Fremdsprachen: Synergie-Effekte im Grammatikunterricht**« ermuntert PETER KUHLMANN die Vertreter der alten und neuen Sprachen zu gemeinsamen Fachkonferenzen (z. B. für Absprachen im Bereich der Terminologie), zur aktiven Nutzung des vom Cornelsen Verlag vorgehaltenen »FORUM • ENGLISCH • LATEIN«² und überhaupt zu mehr Appetit auf die Kirschen in Nachbars Garten: »Die neuen Sprachen verwenden viele Methoden des imitativen Lernens mit leichten und sprachaktiven Übungen, die zu einer guten Automatisierung und Habitualisierung sprachlicher Strukturen führen. Hiervon könnte der Lateinunterricht manches übernehmen, um die formalen Grundlagen des Lateinischen in den Köpfen der Schüler zu festigen« (S. 127). — Freilich verkennt KUHLMANN nicht, dass die ihm als innovative Übungsform vorschwebenden lateinischen Mini-Dialoge (S. 122) das methodische Repertoire des LU nur bedingt bereichern können, solange für den landläufigen LU die Gleichung »prozedurales Können ≈ Übersetzungskompetenz« (S. 148) gilt: Aus dieser Gleichung ergibt sich nämlich zum einen die Notwendigkeit, Grammatikübungen mit Rekodierungsorientierung zu favorisieren, und zum anderen die Erfordernis intensiver Wortschatzarbeit, weil die meisten Übersetzungsfehler bei näherem Zusehen in

¹ Wobei HOLGER KLISCHKA unter einer sicheren Schülerübersetzung realistischweise nicht mehr versteht als eine »stilistisch erträglich lesbare, zielsprachenorientierte Übersetzung« (S. 93).

² www.cornelsen.de/lehrkraefte/1.c.2091070.de

Lexikdefiziten wurzeln (→ Unterkapitel 4.7: »**Fehlertypen, Diagnostik und übersetzungsorientierte Grammatikübungen**«).

- In dem **Unterkapitel 4.6** (»**Grammatik in der Lektürephase**«) legt WILHELM PFAFFEL anhand konkreter Sprachphänomene (nd-Formen; oratio obliqua; konjunktivische Relativsätze; Bezeichnung der Nachzeitigkeit in indirekten Fragen) dar, wie in der Spracherwerbsphase Ausgespartes im Lektüreunterricht neu eingeführt werden kann, wie Bekanntes anlassbezogen¹ wiederholt und bei Bedarf vertieft werden kann und wie Binnendifferenzierung durch arbeitsteilige, die vertikale Heterogenität der SuS berücksichtigende Gruppenarbeiten gelingen kann. — Beiden Phasen der Lateinausbildung gewidmet ist das ebenfalls von W. PFAFFEL verfasste **Unterkapitel 4.9**, in dem dafür geworben wird, Begleit-, Kurz- und Systemgrammatiken konsequent in den Unterrichtsalltag einzubeziehen, weil der sachgerechte Umgang mit Grammatiken eine Kulturtechnik darstellt, welche (nicht anders als der versierte Gebrauch von Wörterbüchern) der Routine bedarf. Um seine Forderung mit praktischen Anregungen zu unterfüttern, zeigt PFAFFEL exemplarisch auf, wie Begleitgrammatiken in der Spracherwerbsphase orientierend und systematisierend eingesetzt werden können (bes. zu Beginn und zur Abrundung von Neudurchnahmen) und wie der selbstständige Umgang mit der Systemgrammatik in der Lektürephase dadurch automatisiert werden kann, dass Arbeitsaufträge zur Wiederholung bestimmter Grammatikparagraphen mit textbezogenen Arbeitsaufträgen verstrickt werden.
- In dem **Unterkapitel 4.10** (»**Wachstafeln als Übersetzungshilfen**«) demonstriert MARTIN GLATT, wie die valenzorientierten Visualisierungen und Übungen der von ihm erarbeiteten digitalen Wachstafelngrammatik (www.wachstafelngrammatik.de) für die verschiedenen Phasen der Lateinausbildung fruchtbar gemacht werden können. Für die De- und Rekodierung komplexer Sätze empfiehlt GLATT die folgende, von der Verbvalenz ausgehende **Satzerschließungsmethode**:² Suche nach einer Subjunktion und dem Prädikat / den Prädikatsteilen → Suche nach der »Wer-oder-Was-Ergänzung« (S) → provisorische Übersetzung des Kernsatzes → Suche nach den übrigen Verbergänzungen (AObj; DObj) → neuerliche provisorische Teilübersetzung → Einbeziehung der verbleibenden freien Angaben in die De- und Rekodierung (wobei GLATT sinnvollerweise dazu tendiert, die auf das Subjekt und die Objekte bezogenen Attribute i. d. R. schon vorher in

¹ Für alle Wiederholungen / Vertiefungen / Neudurchnahmen soll gelten, dass sie dem Syntaxprofil des gerade gelesenen Autors entsprechen (S. 132) und den Blick auf das »System Grammatik« (S. 137f.) freigeben sollen.

² Welche er selbst zu Recht als »eine Variante der klassischen Konstruktionsmethode« einstuft: S. 171.

die Teilübersetzungen einfließen zu lassen: S. 171) + vollständige Rekodierung.

Zumindest für Lehrerinnen und Lehrer instruktiv ist auch der von THEO WIRTH verfasste Beitrag »*ante* und *pro* = *vor*? *while* ≠ *weil*? *cum* = *als*/*weil*/*indem*/*obwohl*/*während*? Metapher und Metonymie als Verständnismittel bei Präpositionen und Subjunktionen« (= Unterkapitel 4.4) – und zwar deshalb, weil hier in gut nachvollziehbarer Form erklärt wird, wie die lateinischen Präpositionen aus ursprünglich nur der Verdeutlichung / Verstärkung dienenden Adverbien hervorgegangen sind und wie sich ihre Verwendungsmöglichkeiten und Bedeutungsspektren durch Metonymisierungen¹ und Metaphorisierungen (*ante mē* »vor meiner Zeit«²) sukzessive erweitern konnten. — Obwohl sich WIRTHS Blick auf den Grammatikunterricht nicht vollauf mit der durch die Eingangskapitel definierten KUHLMANNperspektive deckt (vgl. z. B. S. 110 ↔ S. 58f.), nimmt sich sein Beitrag innerhalb des Sammelbandes doch **nicht** wie ein Fremdkörper aus; denn auch KUHLMANN liegt es durchaus fern, diachrone Spracherklärungsmuster generell aus dem LU zu verbannen (vgl. 1.2.2); den von WIRTH für seinen Beitrag reklamierten *usus delphinorum* wird man allerdings eher in der Oberstufe als in der Sekundarstufe I und eher im Leistungskurs als im GK verorten (im LK etwa im Zusammenhang mit Reflexionen zur tendenziell »präpositionslosen« Dichtersprache).

SUMMA (2): Der von PETER KUHLMANN herausgegebene Sammelband »Lateinische Grammatik unterrichten« ist ein starkes Buch – zum einen deshalb, weil die eingangs formulierte Maxime, dass dem Grammatikunterricht zuerst und vor allem eine dienende Funktion zukommt, auch im Folgenden mit großer Konsequenz durchgehalten wird, und zum anderen deshalb, weil sich KUHLMANN und die anderen Beiträger bei der Auswahl und bei der Darbietung ihrer Inhalte von römischem Sinn fürs Wesentliche und Machbare³ leiten ließen. Obwohl sich der Band ausweislich des Vorwortes »besonders an Studierende und angehende Lehrkräfte im Fach Latein« richtet (S. 5), stellt er viel mehr dar als nur eine Bestandsaufnahme von Hergebrachtem, weil immer wieder

¹ Die generell in Sprachen und beim Sprachwandel wirksame Denkform der Metonymie hat auch wesentlich dazu beigetragen, dass Subjunktionen (und solche mit temporaler Grundbedeutung zumal) zu polysemen Subjunktionen avancieren konnten; denn gerade »temporale Verhältnisse sind besonders »anfällig« für weitere mit ihnen zusammengedachte, eben metonymische Bezüge« (S. 115; *cum flēret, amici maestī erant*: »als er weinte« → »weil er weinte«).

² Beispiel für eine (auf Similarität basierende) metaphorische Bedeutungsentwicklung, insofern hier »Zeitliches als Räumliches gesehen wird« (S. 111).

³ Vgl. z. B. S. 47 (unten).

alte Zöpfe abgeschnitten und Perspektiven für die Weiterentwicklung der altsprachlichen Didaktik aufgezeigt werden.¹

Dr. UWE FRÖHLICH
Geschwister-Scholl-Gymnasium (Löbau)

Hinweis zum Formular Beitritt / SEPA-Lastschriftmandat:

Unser jährlicher Mitgliedsbeitrag beträgt laut Beschluss der Mitgliederversammlung von 2005 € 15,00 (ermäßigt für Studenten und Referendare, auf Antrag auch Rentner € 7,50). Er wird im Dezember des Beitragsjahres abgebucht.

Insbesondere falls Sie mit Zahlungen in Verzug sind, können Sie auch direkt auf unser Konto Nr. 3120208271 bei der Ostsächsischen Sparkasse Dresden, BLZ 85050300, einzahlen (IBAN DE35 8505 0300 3120 2082 71, BIC OSDDDE81XXX).

Teilnahme am Lastschrifteinzug oder regelmäßige Zahlung sind Voraussetzung für die Zusendung der Verbandszeitschriften *Forum Classicum* und *Litterae Saxonicae*.

Bitte denken Sie bei Umzügen und Kontenänderungen unbedingt daran, uns Ihre neuen Daten mitzuteilen; es entstehen sonst unnötige Kosten, mit denen wir Sie belasten müssten.

Wir danken im Voraus für Ihre Mithilfe.

¹ Eine Fundgrube für künftige Lehrplanautoren stellen z. B. die Seiten 57-61 dar, auf denen PETER KUHLMANN dafür votiert, den in der Lehrbuchphase zu behandelnden Grammatikstoff strikt auf solche Phänomene zu begrenzen, welche für den rezeptiven Spracherwerb zwingend notwendig sind und darüber hinaus eine signifikante statistische Frequenz aufweisen, und aus dieser Basisgrammatik herausfallende Phänomene entweder zu lexikalisieren (Grammatikphänomene → Wortschatzphänomene) oder erst in der Lektüreprase aufzugreifen: »Im Griechischunterricht werden« schon jetzt »zeitökonomischer viele Grammatikphänomene erst mit der Lektüre eingeführt, sofern das Lehrwerk nicht ohnehin schon Originaltexte enthält. Ein vergleichbares Vorgehen wäre im Lateinunterricht möglich und würde die Spracherwerbsphase von Stoff entlasten« (S. 57). — Auch der Frage, wie Lateinschüler ihr Textverständnis dokumentieren sollen, werden künftige Lernplanautoren nicht ausweichen dürfen: »Bisher legen die Curricula großen Wert auf die »ziel-sprachenorientierte« Rekodierung, die eine beachtliche deutsche Sprachkompetenz voraussetzt und im realen Unterricht ohnehin kaum erreicht wird. Hier wären empirische Erhebungen sinnvoll, um zu fragen, inwieweit künftige Curricula besser die Realität berücksichtigen könnten, z. B. durch stärkeren Einbezug von Fragen zum semantischen Textverstehen« (S. 65).

HIERMIT ERKLÄRE ICH MEINEN BEITRITT ZUM LANDESVERBAND SACHSEN IM DEUTSCHEN
ALTPHILOLOGENVERBAND E. V.

NAME, ANSCHRIFT:

SCHULE / INSTITUTION:

DATUM, UNTERSCHRIFT:

SEPA-LASTSCHRIFTMANDAT (EINZUGSERMÄCHTIGUNG)

Zahlungsempfänger: *Landesv. Sachsen im Deut. Altphil.-Verband e. V.*
(Gläubiger-Identifikationsnummer: DE31ZZZ00000464817,
IBAN DE35 8505 0300 3120 2082 71)

Kontoinhaber (Name, Vorname):

_____ (Anschrift wie oben)

Hiermit ermächtige ich Sie, Zahlungen wg. Mitgliedsbeiträgen bei Fälligkeit
mittels Lastschrift von meinem Konto

IBAN:

Institut oder BIC:

einziehen. Zugleich weise ich mein Kreditinstitut an, die vom Zahlungs-
empfänger (LV Sachsen im DAV) auf mein Konto gezogenen Lastschriften
einulösen. Hinweis: Ich kann innerhalb von acht Wochen, beginnend mit
dem Belastungsdatum, die Erstattung des belasteten Betrages verlangen. Es
gelten dabei die mit meinem Kreditinstitut vereinbarten Bedingungen.

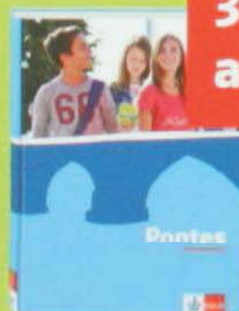
Ort, Datum, Unterschrift:



Pontes – das neue Lateinlehrwerk

- Vielfältig differenzieren
- Antike Kultur hautnah erleben
- Kompetenzen gezielt trainieren
- Brücken zu Deutsch und Englisch schlagen

www.klett.de/pontes



**3-bändig oder
als Gesamtband**

Ernst Klett Verlag,
Postfach 10 26 45, 70022 Stuttgart
www.klett.de

