

(Maximilian Benz)

Auspicia, Prima, Cursus. Versuch einer komparativen Mikroskopie.

Das agonale Prinzip

„Im Sprachunterricht und demzufolge auch im Lateinunterricht kommt dem eingesetzten Lehrwerk eine hervorgehobene Bedeutung zu. Bezogen auf den Schulunterricht und seine häusliche Nachbereitung ist es neben der Person des Unterrichtenden das meistbenutzte und demzufolge wichtigste Medium.“¹

Ausgehend von dieser Feststellung Wolfgang Schoedels muss die Abschaffung beziehungsweise Neueinführung eines Lehrbuchs die Gemüter erhitzen. Die Bedeutungszumessung verwundert nicht, hängt doch der Erfolg des Fachs Latein wesentlich mit dem seiner Schülerinnen und Schüler zusammen; und letzterer wiederum gründet unter anderem auf der Qualität des Lehrwerks. Nun darf der Einfluss anderer Faktoren (wie beispielsweise der der Lehrerpersönlichkeit) auf den Lateinunterricht sicher nicht unterschätzt werden; aber vor allem im Sprachunterricht – und der nimmt im Lateinunterricht nach wie vor gerade in den Anfangsjahren viel breiteren Raum ein als der Lektüreunterricht – ist jeder auch noch so kompetente und pädagogisch geschulte Lehrer sowie jede auch noch so motivierte und leistungsfähige Klasse täglich auf das Lehrbuch angewiesen.

Die Kürzung der gymnasialen Ausbildung um ein Jahr in Bayern hat dazu geführt, dass ein neuer Lehrplan erstellt wurde. Die alten, erprobten Lehrwerke waren mit diesem nicht kompatibel, so dass neue Bücher verfasst werden mussten. Bald wurden einige davon genehmigt und in den Schulen eingesetzt. In diesem Zusammenhang kam es zu der bereits erwähnten Erhitzung der Gemüter – nicht nur in Fachschaftssitzungen, Lehrerzimmern und auf Fortbildungen, sondern auch in den einschlägigen altphilologischen Publikationsorganen. Zwei einander diametral gegenüberstehende pädagogische Überzeugungen prallten in der Diskussion um die Lehrbuchreihen *Auspicia* und *Felix* aufeinander² und bald schon wurde der Streit selbst reflektiert.³

¹ W. Schoedel, Das Lehrwerk als Medium im lateinischen Sprachunterricht, in: AU 39,4/5 (1996), S. 71-82.

² Vgl. dazu FC 3 (2004), S. 252-257 mit den Beiträgen von Günther Hoffmann (pro *Auspicia*) und Klaus Westphalen, dem »spiritus rector« der *Felix*-Reihe („Schlechte Auspizien [!] für den Lateinunterricht“).

³ J. Weiner, Ein pädagogischer *ἀγών* der besonderen Art – Zur aktuellen Lehrbuchdiskussion im FORUM CLASSICUM, in: FC 4 (2004), S. 316f. Vgl. auch die weiteren Hefte des FC, in denen der Streit fortgeführt und die Diskussionsgrundlage z.B. um Erfahrungsberichte ergänzt wurde.

Die Diskussion ist zwar wichtig, berührt sie doch mit dem Gegensatz von traditions- und innovationsorientierten didaktischen Konzepten die Grundlagen des Lateinunterrichts. Der Streit aber tendiert dazu, allzu sehr »Glaubensfragen« zu verhandeln, so dass persönliche Vorlieben und Überzeugungen ins Feld geführt werden und sich die Diskutanten vom eigentlichen Gegenstand entfernen.

Daher ist es das Anliegen der vorliegenden Arbeit, die Diskussion zu »versachlichen«, sie in gut philologischer Tradition auf die Analyse des – in diesem Fall: Lehr-Buchs zu konzentrieren. Dem Streit im didaktischen Makrokosmos wird eine komparative Mikroskopie gegenübergestellt: Die drei in Bayern für den L2-Unterricht zugelassenen Werke⁴ werden miteinander verglichen in einem »close reading«-Verfahren, das sich auf eine Lektion⁵ beschränkt. Einerseits mag dies als Reduktion empfunden werden; aber andererseits ermöglicht dieses – zugegebenermaßen sehr selektive – Verfahren, dass konkrete Aussagen am Lehrwerk belegt werden können. Die Beschränkung auf eine Lektion mit demselben Grammatikstoff garantiert nicht nur Vergleichbarkeit, sondern auch Übersichtlichkeit. Ferner können die Ergebnisse dieser Untersuchung insofern für das gesamte Buch als repräsentativ angesehen werden, als ja dem gesamten Buch eine didaktische Konzeption zugrunde liegt.

Die Einführung in die Lektion, die Textdarbietung, die Übungsapparate und die Gestaltung des Abschlusses einer Lektion werden einzeln untersucht; abschließend werden jeweils die Ergebnisse in einem Résuméé zusammengefasst.

I Der Einstieg in die Lektionen: Annäherungen.

Die in den »AcI« einführende Lektion von *Auspicia* beginnt mit einer Übersetzung der Passage aus dem *Bellum Gallicum*, in der Caesar von der Verehrung gallischer Götter berichtet [A]⁶; der zitierte Text dient der thematischen Hinführung zum Sachthema der Lektion, ermöglicht aber angesichts des nüchternen Stils Caesars nicht, dass ein Spannungsbogen aufgebaut werden kann. Darüber hinaus fehlt jeglicher visuelle Impuls, obwohl sich dies angesichts des

⁴ Es handelt sich um: K. Karl, H. Kloiber, N. Schönberger u. G. Wolf, *Auspicia*. Unterrichtswerk für Latein als zweite Fremdsprache in drei Bänden, Lappersdorf 2005; *Cursus*. Dreibändiges Unterrichtswerk für Latein, hg. v. F. Maier u. St. Brenner, München u.a. 2004; *Prima*. Gesamtkurs Latein, hg. v. C. Utz, München u.a. 2004.

⁵ Gewählt wurde die Einführung des »AcI«: in *Auspicia* I K 56 (S. 131-133), in *Cursus* I 14 (S. 78-81) und in *Prima* I 17 (S. 88-91).

⁶ Der gerade verhandelte Lektionsabschnitt wird stets mit der im Lehrbuch gewählten Sigle in eckigen Klammern angegeben.

gewählten Themas durchaus anbieten würde: Zu denken wäre beispielsweise an Abbildungen gallischer Götter oder an eine Photographie gallischer Kultstätten.⁷

Die Einführungssätze [B] sind bedingt zur induktiven Erschließung des Grammatikstoffs geeignet, da erst der zweite Satz ein Verb der sinnlichen Wahrnehmung als Prädikat enthält⁸; diese Struktur ließe sich wörtlich ins Deutsche übersetzen⁹ – anders als es beim ersten Satz der Fall ist¹⁰. Da die Einführungssätze keinen »Mikrokontext« bilden, lässt sich diese Anordnung auch nicht erklären, sie scheint willkürlich und nicht reflektiert zu sein. Der zur Thematik hinführende Caesar-Text und die E-Sätze leisten also ganz konventionell eine Vorentlastung, sind aber kaum motivierend und didaktisch legitimierbar.

Eine ganz andere Art des Einstiegs in die Lektion haben die Verfasser von *Prima* gewählt: Ein in modernem Deutsch verfasster Text führt in die Konstellation um den Senator Lucius Cäsus Bassus ein, die – typisch für das Umfeld eines klugen Mächtigen – nicht nur von Anerkennung, sondern eben auch von Neid und Missgunst geprägt ist; hier können die Schüler ihr Wissen von der Welt einbringen und Brücken zur Gegenwart schlagen. Zusammen mit der Überschrift „Aufregung im Hause des Senators“ wird ein Spannungsbogen aufgebaut, der in der sorgfältig gezeichneten Illustration seine Fortsetzung findet: Dargestellt ist eine mysteriöse Szene, über deren Inhalt die Schülerinnen und Schüler rätseln können. Eine Auflösung verspricht erst der Lektionstext, auf den die Kinder gespannt sein dürften. Doch zuvor sollen noch die Einführungssätze [G], die einen der Lektionsthematik verwandten »Mikrokontext« bilden, den »AcI« vorstellen; der neue Stoff lässt sich mustergültig induktiv einführen, da zunächst nur ein Aussagesatz dargebracht wird,¹¹ der dann in eine von einem Verb der sinnlichen Wahrnehmung regierte »AcI«-Struktur umgewandelt wird.¹² Die Vorentlastung ist also voll geleistet, dazu weckt die erste Seite der neuen Lektion¹³ das Interesse der Schülerinnen und Schüler.

Wie in *Auspicia* hingegen beginnt in *Cursus* die neue Lektion mit einer nüchternen Sachinformation, die sich auf das Reisen im alten Rom konzentriert: Eine Facette einer uns fremden Kultur wird fokussiert. Dem nüchternen Ton der Einführung entspricht der eher schwache visuelle Impuls: Die Darstellung eines rekonstruierten römischen Reisewagens. Motivierend hingegen wirkt die Einführungsaufgabe, indem sie mit der „Bezugsfiguren“-

⁷ Von der schlechten Photographie am Ende der Lektion wird noch die Rede sein, vgl. S. 10 dieser Arbeit.

⁸ *Auspicia*, S. 131, [B 2]: „Amicos carmen pulchrum recitare audimus.“

⁹ „Wir hören die Freunde ein schönes Lied singen.“ = „Wir hören, dass ...“ Hier ließe sich also die »AcI«-Struktur mithilfe der deutschen Übersetzung induktiv erschließen.

¹⁰ Ebd. [B 1]: „Amicos nobis consulere scimus“: Eine wörtliche deutsche Übersetzung ist nicht möglich.

¹¹ *Prima*, S. 88, [G], Z.1: „Nonnulli (*einige*) senatores in curiam properant.“

¹² Ebd., Z. 2: „Video nonnullos senatores in curiam properare.“

¹³ Eine solche optische Zäsur, nämlich dass eine neue Lektion auch auf einer neuen Seite beginnt, fehlt leider in *Auspicia*.

Geschichte von Quintus und Flavia den der Sequenz übergeordneten Spannungsbogen aufnimmt. Zusätzliche Motivation geht von der Gestaltung der Einführungsübung aus: Die traditionellen E-Sätze wurden aufgelöst, die Schülerinnen und Schüler erschließen in einem Verfahren »per analogiam« die »AcI«-Struktur. Dazu werden im Lehrbuch Aussagesätze¹⁴ eines Dialogs zwischen Lucius und Quintus [1] unter der Leitfrage: „Was weiß Lucius nun?“, in eine von „scire“ regierte »AcI«-Struktur [2] umgeformt¹⁵. Wenn die Schülerinnen und Schüler den Vorgang der Umwandlung verstanden haben, sollen sie selbst Aussagesätze des Einleitungsdialogs in eine »AcI«-Struktur umformen. Diese Form der Einführung des neuen Grammatikstoffs scheint einerseits motivierend, weil sie unkonventionell ist, andererseits ist die Durchführung der Übung komplizierter als bei traditionellen, überschaubareren E-Sätzen; eine eindeutige Bewertung ist schwer möglich. Kritisch aber kann auf jeden Fall die Neigung zum bloßen Ornament festgehalten werden.¹⁶

Dem sehr trockenen, traditionellen Einstieg von *Auspicia*, der kaum didaktisch reflektiert zu sein scheint, stehen also die Innovationen von *Prima* und *Cursus* gegenüber, die überzeugen, weil sie behutsam einführen und motivieren – ein Urteil, das im Folgenden modifiziert werden wird.

II Von Unfällen, Sex&Crime und Galliern: Textdarbietungen.

Auspicia greift im Übersetzungstext [C] die einführende Sachinformation [A] auf, bringt ihr gegenüber an Inhalt aber kaum Neues. Der Schwerpunkt liegt eindeutig auf dem Sprachunterricht: Der neue Grammatikstoff ist (ebenso wie der neue Wortschatz) sehr gut repräsentiert; jeder Satz enthält mindestens einen »AcI«. Der Schwierigkeitsgrad ist zum Teil hoch.¹⁷ Die Texterschließungsfragen finden sich im Übungsapparat; allerdings zielen sie auf reine Wissensvermittlung ab. Dem traditionalistischen Ansatz von *Auspicia* entsprechend gibt es keine handlungs- oder produktionsorientierten Aufgaben, was angesichts des spröden Texts auch schwer möglich wäre. Obwohl also gut an Wortschatz- und Grammatik gearbeitet werden kann, überzeugt die Textdarbietung, das eigentliche »Herzstück« einer jeden Lektion nicht. Besonders defizitär erscheint *Auspicia*, wenn man das Lesestück [T] aus *Prima* gegenüberstellt: Der in der Vorentlastung angelegte Spannungsbogen wird aufgegriffen; dabei

¹⁴ *Cursus*, S. 78, [1], Z. 2: „Flavia et Galla in Gallia vivunt.“

¹⁵ Ebd., [2], Z. 2f.: „Lucius nunc scit| Flaviam et Gallam in Gallia vivere.“

¹⁶ Überschrift zu der Einführungsübung: „Amat, nam sCribIt.“ (= A C I)

¹⁷ *Auspicia*, S. 132, [C], Z. 1f.: „Apud eos multae statucae Mercurii dei sunt, quia hunc hominibus varia consilia bona dare aestimant.“

nimmt die erste Texterschließungsfrage explizit Bezug auf den visuellen Impuls. Die Geschichte wird rasant und spannend erzählt, die Dynamik geht dabei wesentlich von dem hohen Anteil an Dialogen aus. Zudem entsprechen Entführungen u.a. den Interessen der jungen Schülerinnen und Schüler. Mit der Zeit freilich müssen die Themen seriöser werden, was in den Folgebüchern der *Prima*-Reihe ja tatsächlich auch geschieht.

Negativ allerdings fällt zum einen auf, dass manche Handlungen schwach motiviert sind:¹⁸ Es wird nicht ganz klar, warum sich der Sklave, der ja Türhüter ist, nicht außerhalb des Hauses aufhalten kann, solange er dabei die Haustüre bewacht; das versteht auch der Hausherr nicht.¹⁹ Freilich muss er ins Innere des Hauses, damit die Senatorentochter entführt werden kann; dies hätte man aber besser motivieren können. Solche nicht ganz schlüssigen Passagen werden bei aufgeweckten und kritikfreudigen Schülerinnen und Schülern sicher auf Widerspruch stoßen. Zum anderen muss angemerkt werden, dass unter dem Primat des Inhalts die Stoffrepräsentation leidet: Der erste »AcI« findet sich erst in Z. 8.²⁰

Völlig überzeugend hingegen sind die bereits erwähnten Texterschließungsfragen gestaltet: So schließen sie kulturgeschichtliches Wissen und Realienkunde an den Text an, indem nach einem römischen Rechtsgrundsatz gefragt wird,²¹ und thematisieren angemessen die Kultur des Fremden, indem sie das Vorgehen der Schülerinnen und Schüler heute dem Handeln zur Zeit der römischen Republik kontrastiv gegenüberstellen.²²

Im Gegensatz dazu erscheinen die Texterschließungsfragen in *Cursus* kümmerlich: Neben einer Frage zur Wortschatzarbeit sollen die Schüler die Gefühle des Protagonisten beschreiben. Detaillierte Arbeits- und Reflexionsanweisungen fehlen – von der Anwendung produktions- oder handlungsorientierter Ansätze ganz zu schweigen. Aber auch der Übersetzungstext selbst ist schwach: So ist der neue Grammatikstoff völlig unterrepräsentiert, es lassen sich gerade einmal fünf »AcI«-Strukturen finden.²³ Dabei ist die Geschichte keineswegs so spektakulär und spannend erzählt, dass das Fehlen des »AcI« über weite Strecken hin dadurch erklärt werden könnte. Hinzu kommt, dass die pragmatische Dimension des Lateinischen ausgeblendet wird, obwohl sich der Text mit seinem hohen Dialoganteil ja hinreichend Möglichkeiten böte.²⁴ Dass der Text auch nicht sinnvoll in den Zusammenhang der Lektion

¹⁸ Vgl. *Prima*, S. 89, [T], Z. 3f.

¹⁹ Vgl. ebd., Z. 13ff.

²⁰ Fast in jedem Satz lässt sich dann aber in den Z. 17-24 eine »AcI«-Struktur finden.

²¹ Vgl. ebd., Aufg. 5.

²² Vgl. ebd., Aufg. 6.

²³ *Cursus*, S. 79, Z. 5, 8, 11, 20, 26.

²⁴ Ebd., Z. 4: „Non bene audivi“ muss übersetzt werden mit: „Das, was ich gehört habe, hat mir nicht gefallen.“ – Im Text ist aber sicher gemeint: „Ich habe dich schlecht verstanden.“

eingebettet ist, wird dadurch deutlich, dass ein langer deutscher Hinführungstext Situatives vorweg darstellen muss.

Die Anforderungen an einen gelungenen Übersetzungstext sind hoch. Am besten ist es in *Prima* geglückt, einen spannenden Text darzubieten, in dem die Grammatik ausreichend berücksichtigt und an den kulturgeschichtliches Wissen in den Fragen sinnvoll angebunden ist; der Text in *Auspicia* hingegen konzentriert sich ganz auf die neu zu erlernende Grammatik. Am wenigsten konnte *Cursus* überzeugen: Hier fehlt nicht nur die nötige didaktische Reflexion, der Text ist gar fehlerhaft.

III Pflicht und Kür: Übungsapparate.

Ebenso wichtig wie die Übersetzungstexte sind die Übungsapparate im Spracherwerbsunterricht: Noch mehr aber als die Texte spiegeln sie die didaktischen Überzeugungen des Verfassers wider, der bei der Erstellung des Übungsprogramms wesentliche Freiheiten hat.

So bietet *Auspicia* – ganz traditionalistisch – Versionsübungen vom Lateinischen ins Deutsche und (!) umgekehrt²⁵; auch lateinisch zu beantwortende Verständnisfragen zum Text zeigen, dass die „latinitas viva“ den Verfassern am Herzen liegt. Allerdings geht es hierbei allenfalls um Reorganisation, keineswegs aber um wirkliche Produktion; die Antworten können wörtlich dem Übersetzungstext entnommen werden. Dass Schülerinnen und Schüler wirklich aktiv Latein beherrschen, scheint auch ein konservatives Lehrbuch nicht mehr ernsthaft anzustreben. Positiv fällt hingegen eine angeleitete Versionsübung zum besseren Verständnis des »AcI« auf: Es werden ausschließlich Sätze mit Verben der sinnlichen Wahrnehmung als Prädikate dargeboten, die dann im Deutschen als »AcI«-Struktur wiedergegeben und anschließend in einen mit „dass“ eingeleiteten Objektsatz umgewandelt werden sollen.²⁶ Insgesamt gibt es aber zu wenige Übungen und innerhalb der wenigen Übungen kaum Abwechslung. Darüber hinaus ist die Anordnung nicht nachvollziehbar, die Texterschließungsfragen stehen mitten zwischen den Grammatikfragen. Der Übungsapparat von *Auspicia* scheint also didaktisch kaum legitimierbar.

Auch wenn in *Prima* ebenso wie in *Auspicia* insgesamt zu wenige Übungen angeboten werden, erfreut doch der Abwechslungsreichtum: Bildet die erste Übung [Ü a] eine nicht allzu

²⁵ Vgl. *Auspicia*, S. 132, [D a)] und [D f)].

²⁶ Ebd., [D c): „Puerum in aquam (*aqua* Wasser) salire spectro.“ ⇒ »AcI«-Konstruktion im Deutschen: „Ich sehe den Knaben ins Wasser springen.“ ⇒ Aufgelöst in einen mit „dass“ eingeleiteten Objektsatz: „Ich sehe, dass der Knabe ins Wasser springt.“ – Diese Übung hätte sinnvoll am Anfang der Lektion anstelle der Übung [B] Platz gefunden.

komplexe Umformungsübung von Aussagesätzen in »AcI«-Konstruktionen²⁷, so stellt die zweite eine Einsetzübung u.a. zur Kongruenz dar. Sie ist graphisch aufgelockert, auch wenn die Visualisierung zum bloß Ornamentalen tendiert: Eine adäquate Veranschaulichung ist aber, so scheint es, bei diesem Übungstyp kaum möglich.²⁸ In der Aufgabe [Ü c] werden die Schülerinnen und Schüler zu einer sinnvollen Systematisierungsleistung aufgefordert, sie sollen alle Verben des Sagens und der Wahrnehmung aus den vorangegangenen Lektionen zusammenstellen. Abschließend bietet eine »Multiple-Choice«-Aufgabe die Möglichkeit zur Rekapitulation in komparativ-kontrastivem Verfahren: Die Schülerinnen und Schüler sollen aus drei Übersetzungsvorschlägen den richtigen herausfinden. In allen diesen Übungen, die didaktisch legitimierbar und methodisch wohlreflektiert sind, wird auf die Thematik der Lektion Bezug genommen.

Wesentlich mehr Übungen, die aber weniger abwechslungsreich sind, bietet *Cursus*. Vor allem Versions-²⁹, Formen-³⁰ und Umwandlungsübungen³¹ werden dargeboten, das komparativ-kontrastive Verfahren aber kommt beispielsweise nicht zur Anwendung. Problematisch ist ferner die Reflexion auf die Syntax des Deutschen im Fall der indirekten Rede, ohne dass dies hinreichend vorbereitet ist.³² Überzeugend aber ist die Gesamtanordnung der Übungen im Sinne einer Klimax vom Basalen, der Grundlagenwiederholung („Handwerkszeug für den AcI“), über Aufgaben zur Reorganisation bis hin zur Problemlösung. Die sinnvollen, wenn auch im Detail verbesserungswürdigen Aufgaben schließen, besser: runden zwei Aufgaben ab, die die Schülerinnen und Schüler belohnen: Zum einen können sie nun den berühmten Satz des Sokrates: „Ich weiß, dass ich nichts weiß“, ins Lateinische übersetzen³³, zum anderen erfahren sie bei einer Version, die den Lektionstext inhaltlich fortführt, welche Fortschritte sie durch die Übungen gemacht haben: Der Text dürfte zügig übersetzt werden können und somit ein »Zuckerl« zum Schluss darstellen (»Waiblinger-Methode«).

Wie in den vorangegangenen Abschnitten stellt sich erneut heraus, dass das traditionsorientierte Vorgehen der Verfasser von *Auspicia* kaum überzeugen kann gegenüber den innovativen Konzepten von *Prima* und *Cursus*.

²⁷ Prima, S. 90, [Ü a 1.]: „Chrysalus narrat: Caesia Balbum intro (*hinein*) misit.“ ⇒ „Chrysalus narrat Caesiam Balbum intro misisse.“

²⁸ Dass Visualisierung nie um ihrer selbst willen geschehen sollte, hat sich mittlerweile in der Lateinidaktik erfreulicherweise durchgesetzt. Sogar in der von F. Maier herausgegebenen *Cursus*-Reihe wird auf Ampeln oder ähnliche Visualisierungsstrategien, die Maier einst selbst entwickelt hatte, verzichtet.

²⁹ *Cursus*, S. 80, [2 b], [3 a], [6].

³⁰ Ebd., [1 a], [1 b], [1 c].

³¹ Ebd., [2 a], [3 b].

³² Vgl. Ebd., [4]: Hier sollen in Übung [2] gebildete Sätze, in denen eine »AcI«-Struktur vom Prädikat „dicit“ regiert wird, ins Deutsche übersetzt werden – aber ohne die „dass-Übersetzung“, z.B.: „Der Vater sagt, die Nacht näherte sich schon.“

³³ Ebd., [6].

IV Last, not least: Enden.

Alles, was einen Anfang hat, hat auch ein Ende. Die Frage ist nur, wie dieses Ende gestaltet wird – vor allem, ob es zu dem passt, was vor dem Ende kam. Im Fall von *Auspicia* kann diese Frage nur bejaht werden: Der Monotonie und Trockenheit des Vorgegangenen entsprechend endet die Lektion mit der Abbildung eines Modells eines Hausaltars, das gerade auch wegen der schlechten Qualität der Photographie kaum das Interesse der Schülerinnen und Schüler auf sich ziehen dürfte. Sie werden in *Auspicia* am Ende der Lektion nicht belohnt. Sinn und Zweck der Abbildung des Hausaltars scheinen hingegen zu sein, den literarischen Zugang zum Thema „Götter in Gallien“ durch einen Hinweis auf archäologische Befunde zu untermauern.

Welche Möglichkeiten bei dieser Schlussgestaltung vergeben wurden, zeigt das Ende der Lektion in *Cursus*. Unter Fortführung des Lektionsthemas wird optisch ansprechend Realienkunde dargeboten. Nach der Überschrift: „Alle Wege führen nach Rom“, die mit dem Weiteren leider nichts außer die Thematisierung von »via« zu tun hat, werden die Schülerinnen und Schüler in [1] anhand einer Skizze an den Straßenbau der Antike herangeführt. Mit Hilfe der Fragen [1 a] und [1 b] werden die Schüler zu genauer Beobachtung und entdeckendem Sehen³⁴ angeleitet. Gleiches³⁵ gilt für [2], wo die Geschichte Pompejis eingeführt wird – bedauerlicherweise etwas beiläufig, fasziniert doch der spektakuläre Untergang dieser Stadt im Jahr 79 n. Chr. junge Schülerinnen und Schüler besonders. Abschließend wird in Aufgabe [3] die Differenz zwischen unserer Kultur und der der Römer gewinnbringend thematisiert anhand der einfachen Tatsache, dass im alten Rom die meisten Straßen keine Namen hatten. So endet die Lektion in *Cursus* ganz traditionell mit Realienkunde, aber ohne »trocken« zu sein: Motivierend werden die Kinder an die Straßenverhältnisse in der Antike mit Hilfe einer Vielzahl von kleinen Aufgaben herangeführt, in denen ihr Beobachtungstalent gefragt ist.

Hatte *Cursus* die »Belohnungsübersetzung« (»Waiblinger-Methode«) bereits an das Ende des Übungsapparates gestellt, so rückt *Prima* sie ganz an den Schluss der Lektion: Die Realienkunde hatte ja bereits in den Texterschließungsfragen Platz gefunden. Der Zusatztext [Z] befasst sich mit der Frage, wer die schöne Helena geraubt habe. Über das Motiv des Raubes wird diese wichtige Episode aus der antiken Mythologie – leider nur als fakultativer (!) Text³⁶ – an die Lektion angebunden: Ein thematischer Bogen umspannt, ohne dass es

³⁴ Ebd., S. 81, [1 a]: „Beschreibe den Aufbau der Straße anhand der Skizze.“

³⁵ Ebd., [2]: „Hast du eine Idee, woher die tiefen Längsrillen stammen [...]?“

³⁶ Ansonsten ist in *Prima* die Mythologie aber hinreichend berücksichtigt.

erzwungen wirkt, die gesamte Lektion. Auch das grammatikalische Phänomen des »AcI« kann in dem abschließenden Text noch einmal intensiv wiederholt werden.³⁷ Insgesamt findet also wie in *Cursus* so auch in *Prima* die Lektion zu einem passenden, wohldurchdachten Ende.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Am wenigsten hat sicherlich *Auspicia* überzeugen können: Die Anordnung erscheint lieblos, willkürlich, motivierende Impulse sind quasi nicht vorhanden. Ganz anders zeigten sich die innovativeren Lehrbücher *Prima* und *Cursus*: Mögen sie auch im Detail verbesserungswürdig sein, so bestechen sie durch die von den Verfassern erbrachte Reflexionsleistung: In beiden Fällen wurde auf eine motivierende Gestaltung geachtet, die dem Alter und der Entwicklungsstufe der Lernenden gerecht zu werden versucht. Ergebnisse der Lernforschung und Erkenntnisse der Didaktik sind gewinnbringend eingeflossen. Besonders schwach war der Lektionstext in *Cursus*, der den Gesamteindruck leider etwas trübt. An *Prima* hingegen kann fast nichts bemängelt werden, das Lehrbuch beeindruckt vor allem dadurch, dass es fast mühelos gelingt, einen spannenden Bogen vom ersten bis zum letzten Satz zu ziehen, wobei es durchaus gelingt, auch Heterogenes zu integrieren.

Das Ergebnis dieser Arbeit lautet keineswegs, dass traditionsorientierte Konzepte zum Scheitern verurteilt sind. Im Gegenteil: Es wäre interessant, zu versuchen ein Gegenmodell zu *Prima* und *Cursus* zu entwickeln, das aus sich selbst heraus überzeugt. *Auspicia* hingegen ist ein Machwerk ewig Gestriger, die nicht einsehen wollen, dass Verweigerung kein Wert an sich ist.

Literaturverzeichnis:

K. Karl / H. Kloiber / N. Schönberger / G. Wolf, *Auspicia*. Unterrichtswerk für Latein als zweite Fremdsprache, Lappersdorf²2005.

F. Maier / St. Brenner (Hgg.), *Cursus*. Dreibändiges Unterrichtswerk für Latein, München u.a. 2004.

W. Schoedel, Das Lehrwerk als Medium im lateinischen Sprachunterricht, AU 39, 1996, H. 4/5, 71-82.

C. Utz (Hg.), *Prima*. Gesamtkurs Latein, München u.a. 2004.

J. Weiner, Ein pädagogischer *ἀγών* der besonderen Art – Zur aktuellen Lehrbuchdiskussion im FORUM CLASSICUM, in: FC 4 (2004), 316f.

³⁷ Der Stoff ist in dem Helena-Text besser repräsentiert als in dem eigentlichen Lektionstext.