

Ludwig-Maximilians-Universität München
Institut für Klassische Philologie
Sommersemester 2006
Fachdidaktisches Seminar Latein: Das Lehrbuch – Medium und Spiegel des Lateinunterrichts
Dozent: PD Dr. Markus Janka
Seminararbeit zum Referat am 31.05.2006: Dietmar Weiss

Latein als erste Fremdsprache:

Lateinisches Unterrichtswerk von Prof. Dr. Eduard Bornemann; Teil 1 und 2

Im Zuge der Seminarsitzungen habe ich in einem Referat einen Überblick über das Bornemannsche Lehrwerk gegeben. Dabei habe ich den Aufbau der bisher erhältlichen zwei Bände insgesamt in den Fokus gerückt und durch die Untersuchung einiger Details zu illustrieren versucht, die über beide Bücher hin verteilt waren. Diese Ausführungen sollen im folgenden ergänzt werden durch eine eingehende Analyse **einer** Lektion als Beispiel, nämlich der neununddreißigsten im zweiten Teil.

Der Stoff

Der Wortlaut im Inhaltsverzeichnis ist: „Konjunktiv Imperfekt Aktiv und Passiv der a-, e-, i-Konjugation; von *esse*; Stammformen von *videre*.“ (Formenlehre). „Konjunktiv der Nichtwirklichkeit im Hauptsatz (zum Ausdruck des unerfüllbar gedachten Wunsches) und Nebensatz, auch verneint; prädikatives Partizip der Gleichzeitigkeit und Vorzeitigkeit.“ (Satzlehre).

Kürzer könnte man also formulieren: der Irrealis der Gegenwart und die dazugehörigen Konjugationsparadigmen mit Ausnahme der konsonantischen Konjugation. Dazu das Participium coniunctum und *videre*.

Die Einzelsätze: Stück 39 A

In Satz 1 gibt es zunächst einen Konjunktiv Präsens als Optativ in einem mit *utinam* eingeleiteten Satz. Das stellt eine kurze Wiederholung des Stoffes der Lektion 36 dar. Als Kontrast folgt derselbe Gedanke in einem irrealen Wunschsatz und damit der aktuelle Stoff. Es schließt sich eine Kette von irrealen *utinam*-Sätzen an, in denen die zu lernenden Flexionsmuster abgearbeitet werden: e-Konjugation in Satz 1, a-Konjugation in Satz 2, i- und a-Konjugation in Satz 3, *esse* explizit in Satz 4 und implizit in *posse* in Satz 5. Diese Gestaltung ermöglicht es, einen Großteil des Stoffes mit der induktiven Methode zu bewältigen: Die Funktion des Konjunktiv Imperfekt kann unter der Führung des Lehrers aus der kontrastiven Gegenüberstellung zu *utinam* mit Konjunktiv Präsens in Satz 1 erschlossen werden. Von Satz 2 an ist es machbar, die Form aufgrund der identischen Bildung zu erspüren. Der Fettdruck von Moduszeichen und Endung ist dabei eine wertvolle Hilfe. Da lediglich die erste Person Singular fehlt, dürfte es für die Schüler

eine überwindbare Schwierigkeit sein, jeweils ein Paradigma aller genannten Konjugationen zu erarbeiten, das entsprechend der bis dahin zu erkennenden Vorgehensweise vertikal sein wird. Lediglich in Satz 1 muß vonseiten des Lehrers angegeben werden, daß der Träger der erkannten Bedeutung der Konjunktiv Imperfekt ist.

Satz 6 und 7 stellen graphisch einen neuen Absatz dar. Hier kommt das Passiv als Ergänzung hinzu. Die in den Sätzen 1 mit 5 gewonnene Erfahrung des Schülers erlaubt es, die Paradigmen nur noch mithilfe der ersten Person Singular und Plural sowie der zweiten Person Plural vervollständigend zusammenzustellen.

Die Sätze 8 und 9 bilden abermals einen neuen Absatz: Die Formen können geübt und so gefestigt werden. Das Verstehen der Funktion des Irrealis wird hierbei erweitert: Es kommen andere Satzgefüge hinzu, vor allem die hypothetische Periode.

Der Irrealis der Gegenwart ist m.E. insofern in vorbildlicher Weise eingeführt, als induktives Arbeiten mit einer völlig stringenten Struktur ermöglicht, eher noch gefordert ist. Ein etwaiger Nachteil im Arbeiten könnte nur aus dem sprunghaften Charakter der Einzelsatzmethode entstehen, der ein Einordnen des jeweiligen Satzes in einen größeren Kontext verunmöglicht. Das Participium coniunctum und die Stammformen von *videre* sind hier völlig ausgeklammert.

Beispiel für einen Lektionstext: Stück 39 B, „de vulpe et corvo“

Das Original des Phaedrus beginnt mit einer „Moral von der Geschicht“ (v.1f.). Eine solche Zusammenfassung des Lehrgehalts einer Fabel entweder am Beginn oder am Ende derselben gehört zu den künstlerischen Eigenarten des Dichters. In einem Schulbuch für die Unterstufe scheint es mir dagegen vorteilhaft, darauf zu verzichten: Gerade auf dem Niveau der Fabel ist es vor allem für Kinder wahrscheinlich lohnender, die Botschaft des Textes selbst zu ergründen. Ihr Fehlen im Lektionstext stellt daher einen günstigen Eingriff in die Vorlage dar. Für weniger gelungen dagegen halte ich das Weglassen von vv. 3-4a (*cum de fenestra...celsa*): Ein Rabe habe einen Käse von einem Fenster geraubt; zum Auffressen habe er auf einem **hochragenden** Baum Platz genommen. Von einem Fenster ist ein Käse um einiges schwieriger zu raffen als etwa vom Erdboden. Der Rabe hat also eine gewisse sportliche Leistung vollbracht, auf die er stolz ist und die er präsentieren möchte. Er sucht sich für seine Mahlzeit daher einen entsprechend gut sichtbaren Ort. Einen hochgewachsenen Baum hält er für den gehörigen¹ Platz. Wenn nun im Schulbuch der Rabe einfach nur auf einem Baum sitzt, mit einem Käse im Schnabel, dessen Nährwert durch das Adjektiv *opimus* hervorgehoben ist, der aber jedenfalls nicht geraubt ist, fehlt der Geschichte ihre Motivation und die Geschichte könnte von vornherein etwas lächerlich oder unsinnig wirken. Zwar scheint sich der Bearbeiter der Bedeutung der Sichtbarkeit des Raben beim Verzehr bewußt gewesen zu sein. Aus *vulpes hunc vidit* (v.5) macht er jedenfalls *illum procul vidit vulpes*, gibt mit dem Wechsel des Demonstrativpronomens und dem hinzugefügten Adverb gleich einen doppelten impliziten Hinweis darauf, daß der Baum eine entsprechende Höhe haben muß. Doch der daraus resultierende didaktische Vorteil, die Höhe des Baums induktiv erschließen zu können, wird m.E. mehr als aufgehoben, weil der Rabe nunmehr tolpatschig statt prahlerisch seinen Platz einnimmt und nicht klar wird, was ein Käse auf einem Baum soll. Daß der Fuchs den Raben aus der Ferne sieht, macht einen weiteren Eingriff in den Phaedrus-Text erforderlich: Der Fuchs muß sich im Bornemann zunächst annähern. Dieses

¹ *residens*; bei Bornemann dagegen das verbum simplex!

appropinquare wird durch ein kausales Participium coniunctum motiviert. Daß aber bereits hier der Hunger des Fuchses zur Sprache kommt, nimmt der Fabel einen Großteil ihrer Pointe: Kann doch bei Phaedrus die schmeichlerische Rede des Fuchses, die ohne Erklärung dem Anblick des stolzen Raben sich anschließt, auch vom Leser, nicht nur vom Raben, zunächst als Huldigung an den geschickten Räuber verstanden werden; so erlebt auch jener die Täuschung unmittelbarer mit, und das hat einen größeren didaktischen Effekt als die Bornemannsche Version.

Damit zum Wortlaut besagter Rede. Das Enkomion ist bei Phaedrus zweigliedrig, mit Assonanz.² Im ersten Glied, d.h. v.6, kommt der Federglanz zur Sprache. Abbildende Wortstellung, die den Raben als gleichsam vom Glanz umgeben silbengenau ins Zentrum des Verses stellt, und die durch die Wortstellung dem Federkleid beige stellte Interjektion, die somit den *nitor* hervorhebt, geben dem Leser – und dem Raben selbst, der ja keinen Spiegel hat – übertrieben schöne Bildanreize. Das zweite Glied, v.6., betont die Zierde der Gestalt, wobei Körperbau und Miene – im Lateinischen mit *et* verbunden - als Einheit ein *decorum* darstellen. Der *point of view* verlagert sich also von außen nach innen: Ein wunderschöner äußerer Glanz ist kein Blendwerk, sondern rahmt – auch und gerade bei genauer Betrachtung - ein ebenso schönes Inneres, den Körper des Raben. Im Bornemann ist die Reihenfolge der phaedrianischen Verse 6 und 7 vertauscht. Den Beginn bilden also Körper und Gesicht, bzw. Gesicht und Körper, denn auch das ist verdreht. Der *vultus* ist dabei einer *facies* gewichen. Das ist zwar bedauerlich, weil damit nur noch das bloße Antlitz schön ist, während bei Phaedrus das Gesicht auch als Ausdruck einer inneren Hochherzigkeit verstanden werden kann, aber folgerichtig, da die von Phaedrus gewählte Vokabel noch nicht bekannt ist. Körper und Gesicht stellen keine Einheit mehr dar, sondern sind in einen zweiteiligen Satz mit Anapher³ zerlegt. Gewonnen wird so ein Training in Synonymik, in diesem Falle die Adjektive *pulcher* und *formosus* betreffend. Im Übrigen ist festzuhalten, daß der Schüler mit seinen bisherigen Kenntnissen in die Lage gesetzt werden könnte, den Vers 7 des Phaedrus-Gedichtes zu verstehen: Der *genitivus partitivus* wurde in Lektion 24 eingeführt; *decus* ist zumindest nicht unbekannt, es wurde in Wortschatz 27, wenn auch kleingedruckt, aufgenommen, um das Verständnis des dort zu lernenden *dedecus* zu ermöglichen. Man darf daher auf den **Willen** des Bearbeiters schließen, den originalen Wortlaut zu verändern. Dieser zieht auch das *quantum* aus v.7 in adjektivierter Form zum Glanz der Federn und ersetzt so das phaedrianische *qui*. Sogar die Reihenfolge der Worte *tuarum...pennarum...nitor* stellt er auf den Kopf und bereinigt sie von den Hyperbata. Die Interjektion hatte er bereits zu dem hier die Rede einleitenden Vokativ gezogen. Damit ist die Bildhaftigkeit des Phaedrus-Textes dahin. Ebenso verloren ist Nachdrücklichkeit, die mit dem Genau-Hinsehen einhergeht. Sie entsteht indes neu durch einen nüchterner wirkenden *point of view* von innen nach außen, vom Gesicht über den Körperbau zum Federkleid, also gerade andersherum als bei Phaedrus, das ganze in einer Dreizahl der Glieder, verdeutlicht durch eine Anapher und eine Assonanz, die noch eindrücklicher ist als bei Phaedrus.⁴ Die Überzeugungskraft des Fuchses resultiert bei Phaedrus nicht zuletzt aus den Bildanreizen, bei Bornemann vorwiegend aus rhetorischen Kniffen. Als ob der Rabe nicht in seiner Denkweise bestätigt, sondern dazu überredet werden müßte, sich selbst schön zu finden! Vielleicht ist das eine Konzession an den mehr oder weniger ausgeblendeten Stolz des Raben am Anfang der Geschichte. In jedem Fall ist eine Änderung in dieser Form unnötig. Daher liegt m.E. der Schluß nahe, daß der Willen zur Textveränderung nicht den Bedürfnissen des Unterrichts Rechnung trägt, sondern sich selbst genügt: Veränderung um der Veränderung willen. Diese Tendenz

² *Qui* (v.6)...*quantum* (v.7)

³ *quam...quam*

⁴ *quam...quam...quantus*

bestätigt sich auch im Konditionalsatz der folgenden irrealen hypothetischen Periode, deren bei Phaedrus positive Fassung bei Bornemann in verneinter Form aufgenommen ist: Der Phaedrus-Satz wäre ohne weiteres verständlich, und ein *nisi*-Satz ist für den Raben gewiß kein größerer, bestenfalls ein gleich großer Anreiz zum Krächzen. Die Änderung im Hauptsatz dagegen stellt eine sinnvolle Adaption dar: *ales* ist poetisch, *foret* archaisch.

In beiden Texten wird der Rabe im folgenden Satz als *stultus* bezeichnet. Bei Phaedrus wird dieser Satz mit *at* eingeleitet und somit das hier Genannte explizit als Gegensatz zu dem bisherigen triumphierenden Auftreten des *corvus* gekennzeichnet. Dieses *at* entfällt bei Bornemann. Wir hatten gesehen, daß dem Schüler bereits eingangs zwischen den Zeilen nahegelegt worden war, von einer gewissen Torheit des Vogels auszugehen. Wir können dem Verfasser also an dieser Stelle Konsequenz und Bemühen um Stimmigkeit in der Textkohärenz attestieren. Die Verbindung zum Vorhergehenden wird im Schulbuch daher durch ein kausal gefärbtes Participium coniunctum hergestellt, dessen Inhalt bei Phaedrus erschlossen werden kann bzw. soll. Daß dieses Erschließen dem Schüler abgenommen wird, scheint mir keine Erleichterung – im Original ist das schon durch die Junktur *verbis subdolis* in v.1 ohne Schwierigkeiten zu erkennen –, sondern eine unnötige Minderung der Wertigkeit des Textes zu sein: Für den Handlungsablauf selbst ist diese Information entbehrlich. Wer als Lehrer Freude daran hat, deutsche Sprichwörter in den Unterricht einfließen zu lassen, mag sich glücklich schätzen, daß sich hier durch die Junktur *inflatus corvus stultus* ein solches geradezu aufdrängt.⁵ Beide Texte lassen das *vocem ostendere*⁶ unmittelbar auf die Ansprache des Fuchses folgen. Phaedrus bewerkstelligt das, indem er das Krächzen mit einem Nebensatz wiedergibt, so daß es den Hintergrund für die Handlung seines Hauptsatzes bildet. Der Verfasser des Bornemann-Textes dagegen, der das Ganze in einen Hauptsatz integriert, braucht dafür eigens ein Verb: *properat*. Die in diesem Buch wegen der Dominanz der Einzelsatzmethode ohnehin schon geringen Möglichkeiten, ein Verständnis für Textzusammenhänge zu trainieren, d.h. in diesem Fall das Erkennen der sofortigen Reaktion des Raben, werden so noch zusätzlich gering gehalten – und das ohne Not, denn der phaedrianische *dum*-Satz wäre auch für Schüler der Unterstufe sprachlich leicht faßbar und bedürfte keiner Adaption. Dasselbe gilt auch für v.10f. der Phaedrus-Fabel, jedenfalls syntaktisch. Das Vokabular freilich geht über das bisher Gelernte hinaus: *emittere*, *os* und *dens* sind gänzlich unbekannt; die Bildung des Adverbs von Adjektiven ist noch nicht eingeführt, wohl aber das Wort *celer* selbst;⁷ *dolosus* und *rapere* müßten von *dolus* bzw. *rapax* abgeleitet werden.⁸ Hier wäre eine Anpassung wohl erstrebenswert, aber für den Verfasser des Bornemann-Textes kein Muß gewesen. Scheut er sich doch nicht, den Text zu ändern und dennoch zwei Vokabeln in Folge im Sublinearkommentar anzugeben: *hiante crocitat*. Im Vorwort des zweiten Bandes heißt es: „Aus stilistischen Gründen mussten dabei gelegentlich Wörter erscheinen, die nicht zum Lernen gedacht sind und daher nur in Fußnoten erklärt werden.“ Welche „stilistischen“ Gründe hier das nicht über die Maßen vorkommende *hiare* und gar ein so seltenes Wort wie *crocitare*⁹ zu einem Muss machten, bleibt das Geheimnis des

⁵ „Dummheit und Stolz wachsen auf einem Holz.“

⁶ bzw. bei Bornemann *ostentare*. Zwar ist *ostendere* noch unbekannt, aber auch das *verbum intensivum* wird eigens für dieses Lesestück im Wortschatz der Lektion 39 eingeführt. Der Verfasser wollte also offenbar dem Feueereifer des Raben, den er bei Phaedrus nicht *expressis verbis*, wohl aber implizit durch die wohlgesetzte Rede des Fuchses vernommen hatte, Ausdruck verleihen. Schade, daß der Schüler mangels systematischer Einführung in die Intensiv- bzw. Frequentativbildung nicht in der Lage ist, dieses Detail selbst zu entdecken!

⁷ Und ebenso *celeritas*; es wäre also *cum celeritate* möglich gewesen.

⁸ Man könnte sich ohnehin fragen, wie sinnvoll es ist, das häufige Verb später zu lernen als das Adjektiv.

⁹ In Langenscheidts großem Schulwörterbuch z.B. ist nur das *verbum simplex* verzeichnet; für das *intensivum* benötigt man schon ein Lexikon von der Güte des Georges!

Verfassers: Diese Worte sind schließlich nicht von der Vorlage übernommen, sondern künstlich eingefügt. Und sie nehmen dem Text einiges von seiner Wirkung: Bei Phaedrus wird das hohe Tempo zunächst mit der durch *dum* explizierten Gleichzeitigkeit des *voce ostendere* und des *emittere* hervorgehoben. Der Diebstahl des Fuchses wird im Vergleich zu Bornemann, wo zunächst mit einem Hauptsatz gearbeitet wird, mit einem Relativsatz – und nichts weiter - viel enger angeschlossen. Dabei wirkt *celeriter* wie eine Regieanweisung. Sobald in v.11 das Wort *vulpes* gefallen ist, ist der Satz inhaltlich in seinem weiteren Verlauf klar: Der Leser überholt gleichsam den von ihm gelesenen Satz. Entsprechend ist der Käse weg, ehe sich der Rabe versieht. Bei Bornemann dagegen stellt *rostro late hiante crocitat* eine Retardation dar, die eine Korrektur verlangt. Diese erscheint mit *iam* im folgenden Satz. Nun kommt eine weitere Verlangsamung: *humi iacet caseus*. Bei Phaedrus dagegen wird man einen Fuchs imaginieren, der den Käse aus der Luft fängt oder gleich beim ersten Bodenkontakt aufnimmt, aber nicht sekundenlang liegenläßt. Ganz exakt wird der Leser hier nicht festgelegt; er hat gewisse Freiheiten und kann unterschiedliche Nuancen visualisieren. Eine solche differenzierende Interpretation aber wäre m.E. für Kinder nicht belastend, sondern vielmehr motivierend! Daß es nicht lange dauert, bis der Käse weg ist, kommt sodann auch hier wie im Original explizit zur Sprache, und zwar in einem Relativsatz, der das phaedrianische Äquivalent mit Vokabeladaptionen übernimmt: *celeriter* wird durch *cito*, *dolosa* durch *callida* und *avidis rapuit dentibus* durch *captat et asportat* ersetzt. So ist im Rückblick der einzige Gewinn der recht umständlichen Änderung dies, daß die Junktur *emisit ore* entfernt ist. Der Preis, der dafür bezahlt wird, ist ein Text, der deutlich weniger schlüssig ist als das Original – und der dennoch zwei unbekannte Vokabeln nacheinander bietet, zwei Sätze mit angegebenen Wörtern in Folge und insgesamt immerhin vier Fußnoten bei nur fünfzehn Zeilen. Der große Umfang des Wortschatzes in diesem Lehrwerk feilt den Schüler selbst in einem kurzen Text nicht vor nötig werdenden zusätzlichen Angaben.

Bei Phaedrus folgt in v.12 das Wehklagen des Raben. Damit sind beide Tiere kontrastiv beleuchtet. Das Verhalten des Fuchses ist durch die Adjektive *dolosus* und *avidus* stark pejorativ dargestellt. Bei Bornemann ist *dolosus* durch das weniger abwertende *callidus* ersetzt, *avidus* ist samt seinem Bezugswort gänzlich verschwunden.¹⁰ Das Entsetzen des geschädigten Raben ist völlig außen vor gelassen. So kann der Diebstahl als Erfolg des Klugen über den Dummen gedeutet werden. Die Lehre untergliedert sich nicht mehr in mindestens zwei Aspekte – „sei nicht blind vor eitlen Stolz“ und „schädige nicht deine Mitgeschöpfe“¹¹-, sondern bleibt eindimensional der ersten Botschaft verpflichtet. Daß aber Schulkinder bereits in der sechsten Klasse in ihrem Denken so gefestigt sind, daß in einem solchen Kontext auf Fragen der Ethik und des Rechtsbewußtseins verzichtet werden darf, wird man wohl in Zweifel ziehen können.

Man dürfte in anderen Schulbüchern Lektionen finden, deren Lesestück mit der Vorlage noch wesentlich weniger gemein hat, als es hier der Fall ist. Dennoch sind auch hier die Änderungen so gravierend, daß von einem Trainingseffekt für eine eventuelle spätere Phaedrus-Lektüre nicht mehr die Rede sein kann. Folglich muß der Text aus sich selbst heraus ein Gewinn für den Schüler sein, zumal die Mutationen zum Teil nicht einem sachlichen Zwang, sondern einer Art Konvention des Schulbuchschreibens entspringen. Beim Abwägen dessen, was sich beim Vergleich Phaedrus – Bornemann ergeben hat, veranlasst mich das Weglassen wesentlicher Pointen des Originals, dazu das Hinzufügen von eher nachteiligen Elementen, das mit dem

¹⁰ Dabei ist das Adjektiv aus Lektion 5 bekannt!

¹¹ Ergänzt werden diese zwei Gesichtspunkte, besonders der zweite, durch wenigstens einen weiteren: „Wenn du raubst, brauchst du dich nicht zu wundern, wenn du selbst beraubt wirst“. Vgl. v.3: *raptum* und v.11 *rapuit*.

Einfügen ungebräuchlicher Vokabeln einhergeht, dazu, von einem insgesamt eher mißglückten Versuch der Adaption zu sprechen.

Ü 39

Der Übungsteil der Lektion ist dreiteilig. Im ersten Teil, der mit „a)“ bezeichnet ist, werden Verbformen geübt. Hier gibt es eine eigene Untergliederung in die Übersetzung lateinischer Verbformen ins Deutsche als erstes und die Bildung solcher von der Vorlage deutscher Formulierungen als zweites. Der irrealer Konjunktiv Imperfekt findet sich unter a1 vierzehnmal und in unberechenbarer Verteilung, z.B. dreimal hintereinander *vitaretis*, unmittelbar davor fünfmal in Folge gar nicht.¹² Der mit dem bisher Erlernten als Optativ vom Schüler zu erkennende Konjunktiv Präsens kommt siebenmal vor. Daneben gibt es Indikativformen, sogar einen Infinitiv.¹³ Insgesamt sind 34 Formen aufgeführt. Eine graphische Hervorhebung des neuen Stoffes, also des Irrealis, fehlt. Daraus dürfen wir schließen, dass der Übungsteil als Abschluß der Lektion gedacht ist, in dem man das Neue, das bereits gelernt sein muß, unter der Gefahr von Verwechslungen zu erkennen hat, um es so zu festigen. In a2 wird ein aktives Beherrschen der Formen trainiert. Dabei findet sich der Irrealis dreizehnmal; bei einer Gesamtzahl von 27 Verbformen ist er damit prozentual stärker vertreten als in a1. In drei Fällen ist der Konjunktiv Imperfekt jedoch nicht die einzig mögliche lateinische Entsprechung.¹⁴ Diese drei Fälle sind durch kleingedruckte Hinweise in Klammern kenntlich gemacht.

Auch bei b) handelt es sich um eine Formenübung. Hierbei müssen wieder lateinische Formen bestimmt und übersetzt werden. Das hat die Übung mit a1 gemein. Die irrealen Konjunktive müssen hier aber nicht nur gegen andere Verbformen, sondern auch gegen Substantive bzw. Adjektive abgegrenzt werden. Dabei tauchen einige mehrdeutige Formen auf, die wiederum kleingedruckt in Klammern als solche ausgewiesen sind. Dies ist eine Entsprechung zu a2. Doch gibt es hier bis zu vier mögliche Bedeutungen.¹⁵ Nur bei 8 von 57 Formen handelt es sich um einen Konjunktiv Imperfekt. Die Übung b) erfordert also eine größere Vertrautheit mit dem neuen Stoff als a1).

Wenn man daher, wie im Vorwort vorgeschlagen, als Lehrer bei den Übungen eine Auswahl trifft, wird man wohl zwischen a2) und b) eine Entscheidung treffen. So ergibt sich in einem abgerundeten Programm eine Steigerung der Schwierigkeiten: Kennenlernen des Phänomens in den Einzelsätzen 39A, erste Anwendung im Lesestück 39B in einer hypothetischen Periode¹⁶, Festigung auf zunächst einfacherem Niveau in 39 Ü a1 mit anschließender Erschwerung, die sich entweder durch aktiven Sprachgebrauch (39 Ü a2) oder durch geringere Auffälligkeit (39 Ü b) einstellt, und mit Sensibilisierung für je nach Kontext unterschiedliche Bedeutungen sowohl lateinischer Wörter als auch deutscher Phrasen.

Die Übung c), die eine Version von fünf deutschen Einzelsätzen ins Lateinische verlangt und somit eine weitere Stufe in der Klimax der Anforderungen bietet, hat als zentralen Stoff den Konjunktiv als Irrealis der Gegenwart. Dieser erscheint alternierend in hypothetischen Perioden und Wunschsätzen, die mit *utinam* einzuleiten sind. Zwei Junktoren finden sich graphisch mit Unterstreichung dargestellt: in Satz 1 „euch...lassen“ und in Satz 3 „an...teilnehmen“. Die

¹² *appellamur bis ne vitetis.*

¹³ *terreri*

¹⁴ „wenn sie nicht fehlten“, „könnten sie doch teilnehmen“ und „wenn ihr nicht kämpft“

¹⁵ *pares*; es sind also nicht nur vier Bedeutungen, sondern auch drei verschiedene Vokabeln.

¹⁶ *nisi vox tibi deesset, ab omnibus rex avium praedicareris.*

Unterstreichungen weisen auf sprachpsychologische Differenzen zwischen dem Deutschen und Lateinischen hin. In Satz 1 ist dieser Unterschied durch eine kleingedruckte Angabe in Klammern angegeben. In den „Übersetzungshilfen zu den Übungen: Deutsch-Latein“ findet sich als Übersetzung für „abbringen“ das Verb *detertere*. Dass dieses Wort hier nicht unterstrichen ist, ist gegen die sonstige Gewohnheit dieses Lehrwerks, aber wohl kein Versehen, da dieses Wort mit eben dieser Bedeutung in Wortschatz 18 zu lernen war. In Satz 3 wird die unterschiedliche Verbalkonstruktion von *interesse* mit Dativ und „teilnehmen“ mit Präpositionalausdruck hervorgehoben.

Die Konjunktivformen und der Irrealis der Gegenwart können mit Stück 39 A und den Übungen Ü 39 in stetiger Steigerung der Schwierigkeiten kennengelernt, geübt und gefestigt werden. Ein weitgehender Lernerfolg in diesem Kapitel der Grammatik scheint mir auf diese Weise vorprogrammiert. Das *participium coniunctum* und die Stammformen von *videre* dagegen kommen hier nicht vor, wohl aber in Stück 39 B: das Partizip viermal¹⁷, das Perfekt des besagten Verbs einmal.¹⁸ Im ersten Band heißt es im *Vorwort zur ersten Auflage* zu den Lesestücken: „Unter B erscheinen zusammenhängende Stücke, die den Lernstoff von A in einem, anfänglich noch anspruchslosen, Sinn Ganzen verarbeiten und den Vokabelschatz erweitern, **jedoch keinen neuen grammatischen Stoff enthalten**.“ Im anschließenden *Vorwort zur Neuauflage* wird diese Ankündigung nicht modifiziert. Eine genaue Entsprechung findet man im zweiten Band im *Vorwort zur ersten Auflage*: „Die zusammenhängenden B-Stücke geben teils Szenen aus der römischen Geschichte wieder, teils sind es Fabeln und Mythen. Sie enthalten **keinen neuen grammatischen Stoff**, sondern stellen **nur** zur vertiefenden Übung die grammatischen Erscheinungen der Einzelsätze in einen größeren Sinnzusammenhang.“ Hier haben die Herausgeber eine Chance zur Ausbesserung verstreichen lassen: Die Stammformen von *videre* jedenfalls sind **neu** und ausschließlich in Stück B vertreten; auch ist zu überdenken, ob ein einziges Mal des Vorkommens ausgerechnet zur Einführung dieses Phänomen hinreichend repräsentiert; ein effektives Lernen hängt damit von den folgenden Lektionen ab. Und da wartet man sage und schreibe bis zum Stück 48 A, Satz 10.¹⁹ Ein aus den bisherigen Konjugationskenntnissen der Schüler zu erzielender Lernerfolg macht also eine Eigeninitiative des Lehrers via Flexionsübungen, Rechenschaftsablage etc. nötig. Ein Hinweis dazu im Vorwort oder in einem Lehrerheft wäre wünschenswert. Das *participium coniunctum* ist zwar nicht gänzlich neu. In Lektion 35 war das Partizip eingeführt worden. Auch die Übersetzung mit einem Nebensatz war im Übungsteil in Ü 35 a) einführend vorgestellt und mit vier Sätzen trainiert worden. Hat der Lehrer diese Übung ausgewählt, so wird hier in Stück 39 B dieser Stoff in der Tat gefestigt. Er hat sich aber möglicherweise dagegen entschieden; denn im *Vorwort zur ersten Auflage* in Band 1 heißt es: „Die Übungen und Aufgaben sind so reichhaltig und verschiedenartig, dass der Lehrer sich auf eine Auswahl beschränken wird.“ Im *Vorwort zur ersten Auflage* in Band 2 heißt es: „Der Übungsteil ist wieder so ausführlich gestaltet wie im 1. Band, damit der Lehrer die Freiheit hat, selbst auszuwählen.“²⁰ In diesem Fall blieb ihm der neunte Satz in Stück 35 A, um dieses Phänomen vorzustellen, und ein Satz in Stück 35 B, um es anzuwenden.²¹ Man findet dann in Stück 36 B ein einziges Partizip, das bei partizipialer Auflösung die Regeln des deutschen Satzbaus sprengen würde.²² Das ist alles. Es gibt kein

¹⁷ *corvus...sedens; vulpes...incitata; inflatus corvus; rostro...hiante.*

¹⁸ *vidit*

¹⁹ *narra mihi, quae videris!*

²⁰ Eine ergänzende oder gar revidierende Bemerkung hierzu im jeweils folgenden *Vorwort zur Neuauflage* sucht man vergeblich.

²¹ *Sed musculus vita privare cogitans medio in flumine subito se mergere paravit.*

²² *Parentes...accusaverunt clamantes: „...“*

participium coniunctum in Lektion 37 und 38. Das Absolvieren von Ü 35 a)²³ ist also entgegen der Ankündigung im Vorwort die Voraussetzung für ein erfolgreiches Arbeiten in Lektion 39.

Bleiben wir bei der Selektion der Übungen und betrachten kurz in einem weiteren Beispiel, was dem Unterricht entgeht, wenn der Lehrer sich in Ü 14 gegen die Übung d) entscheidet und somit die deutsch-lateinische Übersetzung ausläßt. Die unterstrichenen Wörter verweisen auf die alphabetischen Übersetzungshilfen im Anhang. Dabei finden sich neun Fälle, in denen das gesuchte Wort mit einem anderen deutschen Ausdruck gelernt worden ist. In Satz 3 soll „prächtig“ mit *magnificus* übersetzt werden, das mit der Bedeutung „großartig“ eingeführt worden ist. In Satz 4 ist die Entsprechung zu „spenden“ das lateinische *praebere*, das mit der Version „darreichen“ im Wortschatz steht; „erwünscht“ heißt in der Zielsprache *iucundus*, in der Vokabelliste steht hierfür „angenehm“. In Satz 5 wird für „Seeleute“ im Anhang *nautae* angegeben; der Singular wurde in der Lektion zuvor als „Matrose“ vorgestellt. In Satz 6 ist *apportare* das lateinische Wort für „holen“; einzuprägen war als deutsche Bedeutung „herbeitragen, bringen“, das erstgenannte deutsche Verb war kleingedruckt; „von dort“ heißt *inde*, das mit der Entsprechung „von da“ Eingang in den Unterricht gefunden hatte. In Satz 7 wird *studere* für „sich bemühen“ vorgeschlagen; im Wortschatz findet man für dieses Wort „streben, bestrebt sein, versuchen“, wobei die beiden ersten Bedeutungen kleingedruckt sind. Gleich zwei lateinische Vokabeln stehen für „abwehren“ zur Auswahl: *arcere*, das in Lektion 19 mit der Entsprechung „fernhalten“ gelernt werden wird, und *prohibere*, das mit den Bedeutungen „fernhalten, hindern“ bekannt ist. In Satz 8 ist „stets“ mit *semper* zu übersetzen; das zu lernende Äquivalent war „immer“. Dem steten Vorkommen und der innerhalb der Übungen oft festzustellenden quantitativen Dominanz der deutsch-lateinischen Übersetzungen entspricht ihre inhaltliche Wichtigkeit: Nur *praebere* bringt eine reine Anregung für die Vielfalt der Ausdrucksmöglichkeiten des Deutschen, von der wir bei der Version auch lateinischer Texte ins Deutsche Gebrauch machen können. Inwieweit es sinnvoll ist, ein solches didaktisches Instrument schon in der fünften Klasse einzusetzen, wo die Schüler zunächst die gelernten Bedeutungen anzuwenden und so ihren Wortschatz zu festigen pflegen, steht auf einem anderen Blatt. Hier scheint mir der Bornemann mehr den Studenten auf dem Weg zum Latinum entgegenzukommen. In allen anderen Fällen aber werden essentielle deutsche Bedeutungen in die Wortschatzarbeit überhaupt erst eingeführt: Sie sind vorläufig verloren, wenn der Lehrer sie nicht von selbst in der jeweiligen Lektion ergänzt haben sollte. Er mag auf die Idee kommen, aber ein Hinweis im Vorwort oder in einem Lehrerheft, dass die deutsch-lateinische Übersetzung unabdingbar ist, wäre unbedingt wünschenswert. Eine gegenteilige oder zumindest nicht den Tatsachen voll entsprechende Ankündigung im Vorwort kann irreführend sein.

Fazit

Als erste Forderung an ein neu zu schaffendes „ideales Lehrbuch“ möchte ich daher etwas stellen, was ich vor dieser Untersuchung für selbstverständlich gehalten hatte und deshalb nicht zur Sprache gebracht hätte: ein korrektes Vorwort, das im Vorschlagen von Lehrmethoden den Tatsachen in den Lektionen entspricht.

Das wichtigste Instrument, das ein Schulbuch dem Lehrenden und Lernenden einer Sprache an die Hand gibt, ist meiner Meinung nach das zu verstehende respektive zu übersetzende Textmaterial. Je größer die Zahl der Fehler, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass der

²³ oder ersatzweise der deutsch-lateinischen Übersetzung Ü 35 e, vor allem der Sätze 4 mit 6. Aufgrund der höheren Ansprüche dürfte diese Übung aber in der Praxis vor allem **zusätzlich** zu Ü a absolviert werden.

Lehrer sie vollständig bemerkt und thematisieren kann. Dem tut Bornemann mit seinen Einzelsätzen Genüge: Die Wahrscheinlichkeit eines Fauxpas ist hier naturgemäß geringer. Der Nachteil ist einerseits eine starke inhaltliche Sprunghaftigkeit, die für das großflächige Lesen im Lektüreunterricht eine wahrscheinlich sehr gute sprachliche, aber eine geringere textbezogene Lesekompetenz ausbildet, andererseits - und das scheint mir am wichtigsten - läßt sich die antike Kultur nur dann mit dem Lehrbuch, nicht gegen es, in den Unterricht einfügen, wenn die Einzelsätze inhaltlich etwas hergeben, was attraktiv ist, und das in der Weise, daß von Lektion zu Lektion andere Themen relevant werden. Daher scheint mir die zum Standard gewordene Textmethode grundsätzlich ein Gewinn zu sein. Auch bei der Neuauflage des Bornemann halten erfreulicherweise Texte Einzug, aber kurze und nicht in jeder Lektion. Damit wirkt die in diesem Werk zur Anwendung gebrachte Textmethode lediglich wie ein Zugeständnis an den Zeitgeist. Uns ist ein Bemühen des Verfassers um eine stimmige Textkohärenz aufgefallen. Angesichts dieses offenkundigen Engagements und dem daraus zwingend zu schließenden Umstand, daß man einen etwaigen Vorwurf mangelnder Sorgfalt besser unterlassen sollte, sowie besonders der geringen Textmenge ist es erschreckend, wie viele Beanstandungen in dem betrachteten Stück zu machen sind. Nicht einmal eine massive Reduktion zusammenhängender Texte führt zu einem Ergebnis, das befriedigender wäre als bei den vielen anderen Schulbüchern. Das größte Problem beim Entwerfen eines Lehrwerks scheint mir daher die Erstellung von Texten zu sein, die in puncto Sprache und Kohärenz korrekt sind. Das bedeutet für den Versuch, ein optimales Lehrbuch zu entwickeln, als dringlichste Forderung, diesem Bereich soviel Zeit wie irgend möglich zuzuteilen. Ein jahrelanges Verbessern von Auflage zu Auflage wird in der Praxis durch regelmäßige Lehrplanänderungen zunichte gemacht. Folglich muß während der Entwicklung das Texten absoluten Vorrang haben. Der Verfasser sollte im Zuge eines Jobsharings von anderen Arbeiten entlastet sein. Computertechnik kann ihm heutzutage hoffentlich Vokabeln, die der Schüler noch nicht kennt, markieren, so daß er ein Mehr an Konzentration auf den Text legen kann. Es scheint mir ratsam, Dozenten von Stilübungen zumindest als Korrekturleser zu involvieren. Es könnte von Vorteil sein, nach dem Vorbild des Thesaurus Linguae Latinae auch ausländische Kollegen die Entwürfe begutachten zu lassen, um etwaige Germanismen leichter aufzuspüren.²⁴ Die Neubearbeitung des Bornemann bemüht sich um sprachliche Korrektheit zum Großteil mit einer Methode, die antiquiert ist oder dafür gehalten wird. Das Ringen um das Erreichen eines „einwandfreien lateinischen Stiles“²⁵ zu einem der Hauptziele zu machen, scheint mir ein großer Vorzug des Bornemann sein. Alles weitere scheint mir sekundär, sogar die Thematik der Texte: Wichtiger als die Frage, ob man z.B. als Leser eine buchinterne Figur bei einem Stadtrundgang durch Rom begleitet oder das Alltagsleben in einem Haushalt beobachtet, ist die Frage, wie gut die Texte qualitativ sind.

Unbedingt nachahmenswert an diesem Lehrwerk scheint mir die konsequent vertikale Vorgehensweise beim Erlernen der Flexionen: Die horizontale Methode beschert den Schülern einen zusätzlichen Lernaufwand, womöglich noch in den Ferien, so daß er kaum von allen geleistet werden dürfte, oder gar dem Lehrer einen mehrwöchigen und wenig attraktiven Vorlauf mit (vertikalen) Deklinations- und Konjugationsparadigmen vor dem Beginn der Arbeit mit dem Schulbuch, besser ein von eigener Hand strukturiertes Wiederholungsprogramm im Folgejahr. In jedem Fall würde der Zeitplan stark beeinträchtigt werden.

²⁴ Ein besonders ulkiges Beispiel findet sich in Roma A II, 14 L: *suadeo tibi, ut cantes, avicula* für ein drohendes: „jetzt aber ganz schnell ´raus mit der Sprache, Mädchen!“ Germanismen konnte ich bei meinen Stichproben im Bornemann nicht finden.

²⁵ So die Formulierung im Vorwort des ersten Bandes

Die große Menge an Vokabeln im Wortschatz ermöglicht es dem Gehirn des Schülers, ein bestimmtes Quantum - im Durchschnitt ca. ein Drittel – naturgemäß zu vergessen, ohne bei der folgenden Lektüre an gravierenden Folgen zu leiden; sie gewährt ihm ein breiteres Übungsfeld, was das Verständnis der Wortbildung anbelangt; sie kann psychologisch von Vorteil sein, wenn etwa der Lehrer gelegentlich (selbstverständlich weniger häufige) Vokabeln von der Hausaufgabe ausnimmt. Sie sollte m.E. daher in einem „idealen“ Lehrwerk übernommen werden.

Für vorbildlich und sehr fruchtbar halte ich die hervorragend übersichtlichen Flexionstabellen zum Lernen und Nachschlagen, weiter die konsequent und mit großem Geschick verwendete induktive Methode bei grammatischen Phänomenen bei gleichzeitiger deduktiver Wortschatzvermittlung. Wollte man auch die Vokabeln induktiv erarbeiten, würde sich ein unüberwindbarer Berg von Schwierigkeiten vor den Schülern aufbauen. Als sehr wertvoll erachte ich den Anhang zu den deutschen Deklinationen und Konjugationen, auch die Angabe des deutschen Artikels im Wortschatz; ich fürchte, dergleichen ist bis jetzt einzigartig. Die Erläuterungen zu den Bildern sind ein wertvolles Material für jeden Lehrer, mit welchem Lehrbuch auch immer er arbeitet; in dieser Form, in der sie gestaltet sind, sind sie jedoch nur für Studenten, nicht für Schüler der fünften Klasse interessant. Ein „ideales“ Lehrwerk sollte keinen derartigen Spagat wagen, sondern sich auf eine Altersgruppe spezialisieren.

Die Farblosigkeit des Bornemann mag Kinder langweilen. Die Übersichtlichkeit jedoch, die der Schwarzweißdruck – vor allem in der im Bornemann zu findenden Gestaltung mit überzeugender Raumaufteilung und Disposition der graphischen Mittel wie Fett-, Klein- und Kursivdruck sowie Unterstreichungen - mit sich bringt, erleichtert das Lernen. Ein vielleicht nicht durchgehendes, aber überwiegendes Übernehmen dieser Art von Layout würde die Effektivität steigern und farbige Bilder sowie einen nur seltenen Farbdruck im Schriftbild hervorstechen lassen.

Nicht zuletzt dieser Kontrast zeigt, dass der Bornemann anderen Lehrbüchern neueren Datums diametral entgegengesetzt ist, eine Rückbesinnung auf alte Traditionen propagiert. Auf diese Weise ist dem Buchmarkt eine „Neuerscheinung“ zuteil geworden, die antiquiert wirkt und so keine Chance auf eine größere Verbreitung haben dürfte. Den Extremen neuer Lehrbücher wird ein anderes Extrem gegenübergestellt. Wenn die Herausgeber es damit schaffen, eine Diskussion ins Leben zu rufen, die in der Folge zu einer *aurea mediocritas* führt, stellt dieses Lehrwerk einen großen Gewinn dar. Einiges, ja sogar erstaunlich Vieles für ein antiquiertes Schulbuch, ließ sich letzten Endes als übernehmenswert zusammentragen.

Literatur

Phaedrus, Liber Fabularum. Fabelbuch. Lateinisch und deutsch. Übersetzt von Fr. Rückert und O. Schönberger. Herausgegeben und erläutert von O. Schönberger. Stuttgart 1975

Roma. Ausgabe A in vier Bänden. Band II. von W. Pfaffel und P. Waltner. Bamberg und München 1994