

ANDREAS FRITSCH

## Sprache und Inhalt lateinischer Lehrbuchtexte

### Ein unterrichtsgeschichtlicher Rückblick

Mit dem Ziel der Ökonomisierung und Rationalisierung des Lateinunterrichts sowie unter dem Einfluß der Textlinguistik und anderer moderner Disziplinen wurden in den letzten Jahren verschiedene fachdidaktische Entwürfe vorgetragen, nach denen der lateinische Elementarunterricht grundsätzlich von „Texten“ auszugehen habe.<sup>1</sup> So heißt es z. B. auch in den Hessischen Richtlinien für Latein: „Lateinunterricht ist von Anfang an Arbeit an Texten. Die Sprache wird im Umgang mit Texten erlernt und eröffnet zugleich den Zugang zu den Texten.“<sup>2</sup> Diesem in der Geschichte des lateinischen Elementarunterrichts keineswegs selbstverständlichen Grundsatz haben sich auch die Verfasser des Berliner „Entwurfs für ein vorläufiges Grundprogramm für Latein als 2. Fremdsprache in der Mittelstufe“<sup>3</sup> angeschlossen und ihn somit auch für den lateinischen Anfangsunterricht in der Berliner Schule empfohlen.

Ein unterrichtsgeschichtlicher Rückblick, wie er hier versucht werden soll, zeigt, daß es bereits in der neuhumanistischen Epoche Ansätze gab, den Unterricht in Latein als erster Fremdsprache mit Texten und nicht, wie es bis heute immer noch weithin üblich ist, mit Einzelsätzen oder gar einzelnen Wörtern und Wortverbindungen zu beginnen. Sowohl Funktion als auch Inhalt und sprachliche Gestaltung der im lateinischen Anfangsunterricht verwendeten Texte, der sogenannten „zusammenhän-

1 Vgl. hierzu die zusammenfassende Darstellung von Rainer Nickel, *Die Alten Sprachen in der Schule. Didaktische Probleme und Perspektiven*, Kiel 1974, S. 27 ff.; ferner Heft 2/1975 der Zeitschrift *Der altsprachliche Unterricht* (Stuttgart: Klett) zum Thema „Textstruktur und Textverständnis“.

2 Rahmenrichtlinien, Sekundarstufe I, Latein, hrsg. vom Hessischen Kultusminister, 1973, S. 6, Abs. 1.2.3.

3 Der (nicht gedruckt vorliegende) Entwurf, erarbeitet im Auftrag des Senators für Schulwesen von Dieter Eisele, Andreas Fritsch, Ulrich Görlitz, Gerlind Knobelsdorf, Gerhild Pudelka, Gert Schubert, wurde im Frühjahr 1975 den Fachkonferenzen der Berliner Gymnasien, Gesamtschulen und Mittelstufenzentren zur Stellungnahme zugeleitet. Vgl. darin S. 4, Abs. 2.2.

genden Stücke“ oder „Lesestücke“, waren seit jener Epoche mehrfachem Wandel unterworfen. Die folgenden Ausführungen sollen einen Überblick über die wichtigsten Schritte dieses Wandels geben, der natürlich aufs engste mit der allgemeinen Entwicklung des lateinischen Unterrichts<sup>4</sup> verbunden ist.

### *Neuhumanistische Impulse*

Im Laufe des 17. und 18. Jahrhunderts hatte das Lateinische seine Rolle als mündliches und schriftliches Kommunikationsmittel in Wissenschaft und Politik mehr und mehr verloren. Lateinisch sprechen und schreiben zu können war nun kein durch die gesellschaftlichen Realitäten selbstverständlich vorgegebenes Unterrichtsziel mehr, und das „Unterrichtsprinzip des Nutzens“<sup>5</sup> reichte zur Begründung des lateinischen Unterrichts nicht mehr aus. Doch brachte die neuhumanistische Begeisterung seit der Mitte des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts noch einmal ein neues, starkes Motiv, sich mit der originalen Sprache und Literatur der Antike auseinanderzusetzen. Als führende Köpfe dieser Richtung seien Johann Matthias Gesner (1691—1761), Johann August Ernesti (1707—1781), Christian Gottlob Heyne (1729—1812) und Friedrich August Wolf (1759—1824), der „Vater der klassischen Philologie“, genannt. Wilhelm von Humboldt (1767—1835) „war später berufen, die neue Bildung in die preußischen Universitäten und Schulen einzuführen“.<sup>6</sup> Die Begeisterung für die Antike, besonders für das Griechentum, gründete sich auf den Glauben, daß man durch die „Kenntnis der altertümlichen Menschheit“

4 Zur Geschichte des Lateinunterrichts vgl. vor allem:

- a) Friedrich Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*, 2 Bde., 3., erw. Aufl., hrsg. von R. Lehmann, Berlin/Leipzig 1921 (Nachdruck: Berlin 1965);
- b) Fr. Aug. Eckstein, *Lateinischer und griechischer Unterricht*, hrsg. von H. Heyden, Leipzig 1887;
- c) Julius Lattmann, *Geschichte der Methodik des Lateinischen Elementarunterrichts seit der Reformation. Eine specialistische Ergänzung zur Geschichte der Pädagogik*, Göttingen 1896;
- d) Theo Herrle, *Lebendiges Latein. Methodische Versuche zur Verlebendigung des Lateinunterrichts vom Mittelalter bis zur Gegenwart*, Wiesbaden 1953;
- e) Fritz Blättner, *Das Gymnasium. Aufgaben der höheren Schule in Geschichte und Gegenwart*, Heidelberg 1960;
- f) Hans Heusinger, *Altsprachlicher Unterricht* (= Quellen zur Unterrichtslehre, hrsg. v. G. Geissler, Bd. 12), Weinheim/B. 1967.

5 Vgl. Peter Dettweiler, *Didaktik und Methodik des lateinischen Unterrichts*, 2., umgearb. Aufl., München 1906, S. 6.

6 Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts* ... (s. o. Anm. 4 a), Bd. 2, S. 202.

zur „wahren Menschenkenntnis“ und von dieser zur „wahren Menschenbildung“ gelangen könne (F. A. Wolf).<sup>7</sup>

Wir spüren diese Begeisterung noch heute in der Rede Georg Wilhelm Friedrich *Hegels* (1770—1831), des damaligen Rektors des Gymnasiums in Nürnberg, vom 29. September 1809. Auf zwei an sich gleichwertige Aspekte der Auseinandersetzung mit den Werken der Alten werden wir hier aufmerksam gemacht, Aspekte, die sich schon damals in zwei gegensätzlichen methodischen Richtungen des lateinischen Elementarunterrichts widerspiegeln: Stoff und Form oder Inhalt und Grammatik. *Hegel* sagte in dieser Rede:<sup>8</sup>

„Wie die Pflanze die Kräfte ihrer Reproduktion an Licht und Luft nicht nur übt, sondern in diesem Prozesse zugleich ihre Nahrung einsaugt, so muß der Stoff, an dem sich der Verstand und das Vermögen (der Seele) überhaupt entwickelt und übt, zugleich eine Nahrung sein. Nicht jener sogenannte nützliche Stoff, jene sinnliche Materiatur, wie sie unmittelbar in die Vorstellungsweise des Kindes fällt, nur der geistige Inhalt, welcher Wert und Interesse in und für sich selbst hat, stärkt die Seele und verschafft diesen unabhängigen Halt, diese substantielle Innerlichkeit, welche die Mutter von Fassung, von Besonnenheit, von Gegenwart und Wachen des Geistes ist.“ . . . „Den edelsten Nahrungsstoff nun und in der edelsten Form, die goldenen Äpfel in silbernen Schalen, enthalten die Werke der Alten, und unvergleichbar mehr als jede anderen Werke irgendeiner Zeit und Nation.“ . . . „Dieser Reichtum aber ist an die Sprache gebunden, und nur durch und in dieser erreichen wir ihn in seiner ganzen Eigentümlichkeit. Den Inhalt geben uns etwa Übersetzungen, aber nicht die Form, nicht die ätherische Seele desselben. Sie gleichen den nachgemachten Rosen, die an Gestalt, Farbe, etwa auch Wohlgeruch den natürlichen ähnlich sein können; aber die Lieblichkeit, Zartheit und Weichheit des Lebens erreichen jene nicht.“ . . . „Dieser Umstand legt uns die hart scheinende Notwendigkeit auf, die Sprachen der Alten gründlich zu studieren.“ . . . Mit dem „mechanischen Momente der Spracherlernung verbindet sich . . . das grammatische Studium, dessen Wert nicht hoch genug angeschlagen werden kann, denn es macht den Anfang der logischen Bildung aus“ . . . „Die Grammatik hat nämlich die Kategorien, die eigentümlichen Erzeugnisse

7 Vgl. J. F. J. Arnoldt, *F. A. Wolf in seinem Verhältnisse zum Schulwesen und zur Pädagogik*, Braunschweig 1861/62, Bd. 1, S. 82—87; Bd. 2, S. 12—16.

8 Auszugsweise abgedruckt in: Albert Reble (Hrsg.), *Zur Geschichte der Höheren Schule*, Bd. II, Bad Heilbrunn/Obb. 1975, S. 15—24. Vgl. auch Gustav Thaulow, *Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht* (3 Teile), Kiel 1853/54, Teil I: S. 90 f., S. 113 f.; Teil III: S. 184—197, hier S. 190—195.

und Bestimmungen des Verstandes zu ihrem Inhalte; in ihr fängt also der Verstand selbst an, gelernt zu werden.“ . . . „Das grammatische Erlernen einer alten Sprache hat zugleich den Vorteil, anhaltende und unausgesetzte Vernunfttätigkeit sein zu müssen; indem hier nicht, wie bei der Muttersprache, die unreflektierte Gewohnheit die richtige Wortfügung herbeiführt, sondern es notwendig ist, den durch den Verstand bestimmten Wert der Redeteile vor Augen zu nehmen und die Regel zu ihrer Verbindung zu Hilfe zu rufen. Somit aber findet ein beständiges Subsumieren des Besonderen unter das Allgemeine und Besonderung des Allgemeinen statt, als worin ja die Form der Vernunfttätigkeit besteht. — Das streng grammatische Studium ergibt sich also als eines der allgemeinsten und edelsten Bildungsmittel. Dies zusammen, das Studium der Alten in ihrer eigentümlichen Sprache und das grammatische Studium, macht die Grundzüge des Prinzips aus, welches unsere Anstalt charakterisiert.“

Den neuhumanistischen Schulpraktikern und Lehrbuchautoren ging es nun darum, daß ihre Schüler „schon früh in die alte Welt eingeführt werden, um diese in der Zeit der empfänglichen Jugendblüte zu ihrer besseren Heimat zu machen“ (F. W. Jacobs).<sup>9</sup> Das bedeutete für den lateinischen Anfangsunterricht, daß man sich möglichst von vornherein und ausschließlich mit antiken Inhalten in original-lateinischer Form beschäftigen wollte. Hierfür beschränkten Friedrich Gedike (1754—1803) und Friedrich Jacobs (1764—1847) den Weg des *Lesebuchs*. Von Anfang an sollte der Schüler sinnvolle, zusammenhängende Texte vor sich haben, die in möglichst klassischer Sprache antike Inhalte bringen. Da es nun aber, wie Wolf beklagte, in der römischen Literatur „an Autoren fehle, mit denen der erste Anfang zu machen wäre“<sup>10</sup>, oder da es, wie sich der Pädagoge Johann Friedrich Herbart (1776—1841) ausdrückte, unter den römischen Schriftstellern „keinen einzigen gibt, der nur erträglich taugte, um ins Altertum einzuführen“<sup>11</sup>, verfertigten diese Methodiker ihre Texte in Anlehnung an ausgewählte Stellen antiker Schriftsteller, wobei sie sich in Wortwahl, Grammatik und Stilistik möglichst an die Normen des klassischen Lateins hielten. Diese Texte waren aber nicht nach grammatischen, sondern hauptsächlich nach *inhaltlichen* Gesichtspunkten ausgewählt und bearbeitet.

9 Friedrich Wilhelm Jacobs (siehe unten, S. 126), zit. nach Lattmann, *Geschichte der Methodik* . . . (s. o. Anm. 4 c), S. 263.

10 Wolf, Vorl. I. 252, zit. nach Arnoldt, *F. A. Wolf* . . . (s. o. Anm. 7), Bd. 2, S. 160. — Vgl. Lattmann, *a. a. O.*, S. 258.

11 Johann Friedrich Herbart, *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (1806), Einleitung, in: Ders., *Pädagogische Schriften*, hrsg. von O. Willmann, Leipzig 1873, Bd. 1, S. 347. — Vgl. Lattmann, *a. a. O.*, S. 442.

Diese im ersten Viertel des 19. Jahrhunderts vorherrschende „*Lesebuchmethode*“<sup>12</sup> wurde seit den dreißiger Jahren desselben Jahrhunderts allmählich durch die „*Übungsbuchmethode*“<sup>13</sup> verdrängt. Für diese stand der formale, der sprachliche und der grammatische Aspekt des Unterrichts im Vordergrund. Zu den bedeutendsten Vertretern dieser „grammatischen Methode“<sup>14</sup> gehören Raphael Kühner (1802—1878) und Christian Ostermann (geb. 1822), auf die wir weiter unten zu sprechen kommen.

### *Die Lesebuchmethode zu Beginn des 19. Jahrhunderts*

Schon Gesner, „der Anfänger des neuhumanistischen Schulwesens in Deutschland“<sup>15</sup>, hatte in seinem Aufsatz „Ob man aus der Grammatik die lateinische Sprache zu lernen anfangen müsse?“ geantwortet: „Ich unterfange mich diese Frage mit Nein zu beantworten und zu behaupten, daß aus der Gewohnheit, mit der Grammatik anzufangen, ein guter Teil des Verderbens herzuleiten sei, welches an einer großen Anzahl der so genannten Studierenden und der Jugend überhaupt wahrgenommen wird.“<sup>16</sup>

Das war freilich noch eine Kritik an der vor-neuhumanistischen altgrammatischen Unterrichtsweise des 17. und 18. Jahrhunderts, einer mnemonistischen, d. h. auf Auswendiglernen und Einpauken ausgerichteten Methode. Diese war vom einzelnen Wort und von den Formen ausgegangen, während die Methode der „neueren Grammatiker“ später von der Betrachtung des Satzes und des darin ausgedrückten Gedankens ausging.<sup>17</sup> Gesner hat seine Unterrichtsmethode bereits in der „Kurfürstlich-Braunschweig-Lüneburgischen Schulordnung“ von 1737 dargelegt. Es heißt darin (§ 79):

„Zur allerersten Übung im Lesen und Verstehen nimmt man die gedachten Hübnerschen *Historias sacras*, auch ehe die Grammatik das

12 So genannt von Lattmann, *a. a. O.*, S. 245. — Es schien mir aus mehreren Gründen berechtigt, Lattmanns Werk für die vorliegende Darstellung gründlich auszuwerten. Es ist wohl das einzige Werk, das derart ausführlich und gründlich die Geschichte des lateinischen Anfangsunterrichts darstellt. Außerdem standen Lattmann noch viele Quellen (vor allem Schulbücher) zur Verfügung, die heute kaum noch oder gar nicht mehr zugänglich sind. Schließlich ist auch sein eigenes Werk nur noch selten in Bibliotheken zu finden.

13 So genannt von Lattmann, *a. a. O.*, S. 259.

14 *A. a. O.*, S. 356, 412 und *passim*.

15 *A. a. O.*, S. 206.

16 Zit. nach Lattmann, *a. a. O.*, S. 206.

17 Vgl. *a. a. O.*, S. 332.

erste Mal durchlaufen worden, und saget den Kindern bei Gelegenheit des Lesens die Bedeutung einzelner Wörter und kurzer Sätze vor, auf die Art, wie wir täglich sehen, daß Kinder und Erwachsene Französisch und Italienisch von Weibspersonen und aller Sprachkunst unerfahrenen Männern lernen. Sobald man aber die erste Deklination begriffen, bleibet man im Lesen bei den Wörtern, sie mögen Adjektiva oder Substantiva sein, stehen, fraget die Kinder, ob sie dieses Wort nicht kennten, zu welchem Casu und Numero es gehöre? . . . Bei den Worten, deren Flexion noch nicht vorgekommen, lässet man sich begnügen, den Kindern die Bedeutung, so sie im Kontext haben, vorzusagen.“<sup>18</sup>

Zwar handelt es sich beim ersten Lesestoff *Gesners*, dem „Catechismus latinus“ und den oben erwähnten „Historiae sacrae“, biblischen Geschichten in der lateinischen Bearbeitung von Johann *Hübner* (1668—1731), nicht um klassisch-antike, wohl aber um zusammenhängende Texte, von denen der Anfangsunterricht ausgeht. Sprachliche Betrachtungen und grammatische Übungen schließen sich an den Text an; die grammatische Unterweisung ergänzt und begleitet den Unterricht mit dem Lesebuch. Zu Recht wurde *Gesner* daher von *Lattmann* als Vertreter der „natürlichen oder empirischen Methode“ bezeichnet, die er auch „analytische“, „induktive“ oder „der Kürze halber die Lesebuchmethode“<sup>19</sup> nennt. *Hübners* Geschichten stehen bei *Gesner* am Anfang des Unterrichts, weil die Kinder mit ihrem Inhalt durch ihre religiöse Unterweisung bereits vertraut sind. Später folgen Fabeln von *Phaedrus*, Auszüge aus Schriften von *Cicero*, *Livius*, *Valerius Maximus*, *Eutropius*, *Justinus*, *Nepos* und anderen.<sup>20</sup> Vom Lehrer verlangt *Gesner*, daß er sich bemühe, seinen Schülern „eine gute Meinung von der Antiquität überhaupt und von der Annehmlichkeit und Nutzen einer Belesenheit in derselben beizubringen, indem er ihnen sagt, daß die meisten alten Skribenten die vortrefflichsten Leute ihrer Zeit gewesen, und nicht aus anderen niedrigen Absichten, sondern einzig und allein um dessentwillen geschrieben, damit sie sich bei den Nachkommen ein immerwährendes Denkmal des Verstandes und anderer guten Eigenschaften stiften möchten. Wer also ihre Schriften lieset und versteht, der genießet des Umgangs der größten und edelsten Seelen, die jemals gewesen, und nimmt dadurch auch selbst, wie es bei aller Kon-

18 Zit. nach *Lattmann*, *a. a. O.*, S. 200 f. — Vgl. auch *Gesners* Empfehlung in der Vorrede zu *Castalios* lateinischer Übersetzung des Neuen Testaments, in der er dieses als erstes Unterrichtsbuch empfahl und die Methode beschrieb; s. *Paulsen*, *Geschichte des gelehrten Unterrichts* . . . (s. o. Anm. 4 a), Bd. 2, S. 16 ff.

19 *Lattmann*, *Geschichte der Methodik* . . . (s. o. Anm. 4 c), S. 196, 197, 245.

20 Vgl. *a. a. O.*, S. 202.

versation geschiehet, schöne Gedanken und nachdrückliche Worte an“ (§ 97 der Schulordnung).<sup>21</sup>

Friedrich *Gedike* (1754—1803), seit 1779 Rektor des Friedrichs-Werderschen und seit 1793 des Berlin-Köllnischen Gymnasiums zum Grauen Kloster<sup>22</sup>, wünschte sich „zum Lehrling im Lateinischen“ eigentlich „kein 6- oder 8jähriges Kind“, sondern einen „schon etwas herangewachsenen jungen Menschen von wenigstens 14 bis 16 Jahren“. Mit diesem wollte er „nun sogleich einen lateinischen Schriftsteller zu lesen anfangen, und zwar ohne alles vorhergegangene Studium grammatischer Regeln, die er doch erst durch die Sprache selbst verstehen lernen müßte, und die er sich also am besten selber nach und nach abstrahiert. Denn die Sprache war eher als die Grammatik. Warum will man beim Unterricht die Methode umkehren? Selbst des ekelhaften Auswendiglernens der Paradigmen der Deklinationen und Konjugationen soll mein Lehrling überhoben sein . . . Also gleich einen alten klassischen Autor, weil's doch der Hauptzweck des Lateinlernens ist, die durch soviele Jahrhunderte bewährten Schriften der Alten verstehen zu können . . . Das beste wird daher sein, mit dem *Nepos* anzufangen . . . Ich werde ihm sehr bald den *Livius* an die Seite setzen . . . Den *Cäsar* werde ich wenigstens nicht mit meinem Lehrling lesen. Die umständliche und trockne Erzählung aller Krieganstalten und Schlachten würde ihm (ich rede von einem jungen Menschen, dem der lebhafteste Schriftsteller der angenehmste ist) bald langweilig werden.“<sup>23</sup>

Sein 1782 erschienenes „*Lateinisches Lesebuch für die ersten Anfänger*“ mußte sich freilich auf die schulpolitischen Gegebenheiten und somit auf Latein als erste Fremdsprache (*Gedike* war für Französisch als erste Fremdsprache) einstellen. In der Vorrede nennt *Gedike* als seine „vornehmsten Gesichtspunkte“ bei der Abfassung des Lesebuchs „Interesse und Unterhaltung für die Knabenseele, Leichtigkeit, Kürze und Abwechslung, moralische Bildung, gelegentliche Beförderung des Erlernens und Wiederholens vieler nützlichen und notwendigen historischen Kenntnisse, Erleichterung der Vorbereitung und Wiederholung“.

21 Zit. nach Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts* . . . (s. o. Anm. 4 a), Bd. 2, S. 21.

22 Zu *Gedike* vgl. Franz Horn, *F. Gedike, eine Biographie. Nebst einer Auswahl aus Gedike's hinterlassenen, größtenteils noch ungedruckten Papieren*, Berlin 1808. — C. A. Müller, *Geschichte des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums zu Berlin*, Berlin 1881, S. 54—73. — Bei Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts* . . . (s. o. Anm. 4 a), Bd. 2, S. 84 ff.

23 F. *Gedike, Aristoteles und Basedow oder Fragmente über Erziehung und Schulwesen bei den Alten und Neuern*, Berlin/Leipzig 1779, S. 182 f., 186 ff. — Vgl. Lattmann, *Geschichte der Methodik* . . . (s. o. Anm. 4 c), S. 236 f.

„Mit einem ganzen klassischen Autor kann man, dünkt mich, im Lateinischen mit Kindern noch weit weniger anfangen als im Griechischen, weil jeder zuviel historische Kenntnisse voraussetzt, als daß er hinlängliches Interesse für den Anfänger haben könnte, auch keiner ganz so leicht ist, als der erste Anfang mit einem Kinde erfordert . . . Manche andere Bücher und Sammlungen sind für den Knaben zu trocken oder zu ernsthaft, und enthalten eine zu abgezogene, bloß in Sentenzen oder Regeln im allgemeinen ohne individuelle Anschaulichkeit vorgetragene Moral. Manche aber sind zum ersten Unterricht zu schwer, noch andere für gewöhnliche Schulen, wo Kinder reicher und armer Eltern durcheinander unterrichtet werden, zu teuer, oder sie enthalten zu lange Abschnitte und zu wenig sichtbare Ruhepunkte, die, um der Ermüdung des Lehrlings vorzubeugen, durchaus notwendig sind“ (S. III).

*Gedikes* Lesebuch gliedert sich in fünf Kapitel, gefolgt von einer „Erklärung aller im Lesebuch vorkommenden Wörter“ und einer „Kurzen lateinischen Grammatik“.<sup>24</sup> Der erste Abschnitt bringt „Einzelne vermischte Sätze, nach denen jeder Lehrer leicht mehrere für seine Schüler machen wird“ (S. 1—8). Hierbei handelt es sich um lateinische Beispielsätze, die wohl neben der schon begonnenen Lektüre der zusammenhängenden Stücke als Übungs- und Merksätze für bestimmte Grammaticalia herangezogen werden konnten. Die eigentlichen Lesestücke gliedern sich wie folgt:

- 40 Fabeln (S. 8—24). Nach eigener Angabe hat *Gedike* den größten Teil dieser Fabeln den 1538 erschienenen „*Fabulae Aesopicae*“ des *Joachim Camerarius* (1500—1574)<sup>25</sup> entnommen; andere sind Bearbeitungen von *Phaedrus*-Fabeln.
- 93 Erzählungen (S. 24—60). Diese stammen teils von lateinischen Schriftstellern, vor allem *Cicero*, *Gellius* und *Plinius*, teils von griechischen, vor allem *Plutarch*.
- 58 Stücke „Merkwürdigkeiten aus der Naturgeschichte“ (S. 60—107). Quellen hierfür sind Auszüge aus Schriften von *Plinius*, *Columella*, *Cicero* und *Celsus*, aber auch von „neueren Schriftstellern“, von denen *Schütz*, *Röchling* und *Büsching* genannt werden, sowie das „*Speculum naturae et artium*“.
- „Etwas aus der Mythologie“ (S. 107—112).

24 Der folgenden Übersicht liegt die (insgesamt nur leicht veränderte) 19. rechtmäßige Auflage, bes. v. *Buttmann*, zugrunde. Berlin 1824.

25 *Historia vitae fortunaeque Aesopi cum fabulis illius . . . compositis studio et diligentia Ioachimi Camerarii*, 1538.

In der Auswahl und Zusammenstellung dieser Stücke sehen wir einen pädagogischen Grundsatz verwirklicht, in dem sich die ältere Generation der Neuhumanisten mit den Philanthropinisten noch durchaus einig war: die enge Verbindung des Sach- und Sprachunterrichts.<sup>26</sup>

Schauen wir uns nun das erste Stück an, mit dem *Gedikes* Lesebuch beginnt. Es handelt sich um eine Fabel griechischen Ursprungs<sup>27</sup>, die der Sammlung des *Camerarius*<sup>28</sup> entnommen ist. Wie die folgende Gegenüberstellung zeigt, hat *Gedike* die Fassung des *Camerarius* nur wenig geändert. Das Epimythion hat er sinnvollerweise<sup>29</sup> weggelassen.

*Camerarius* 1538

VVLPE S LEO

Quae nunquam Leonem vulpes viderat,  
cum huic forte occurrisset,  
ita fertur exterrita,  
ut pene moreretur formidine.  
Eundem conspicata iterum,  
extimuit quidem,  
sed nequaquam ut dudum.  
Tertio illi obviam facta,  
tam firmo animo fuit,  
ut accedere propius  
et compellare illum auderet.

Ostendit fabula, etiam gravissima et difficillima negotia usu et consuetudine tractabilia reddi. Itemque hoc, inopinata omnia vehementius animos perturbare consuevisse.

*Gedike* 1782

Macht der Gewohnheit. Vulpes et Leo.

Vulpes nunquam leonem viderat.  
Quum huic forte occurrisset,  
ita exterrita est,  
ut paene moreretur 1) formidine.  
Eundem 2) conspicata esset iterum.  
Tum extimuit 3) quidem,  
sed nequaquam ut antea.  
Quum tertio illi obviam facta esset 4),  
adeo imperterrita fuit,  
ut auderet accedere propius  
et colloqui cum eo.

1) von mori. 2) idem. 3) extimescere.  
4) fieri.

26 Vgl. Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts* ... (s. o. Anm. 4 a), Bd. 2, S. 50 ff. und 84 ff.

27 Vgl. *Fabulae Aesopicae Collectae*, ed. C. Halm, Leipzig 1852, Nr. 39. — *Corpus fabularum Aesopiarum*, Vol. I, ed. A. Hausrath, Leipzig, 2. Aufl.; bes. v. H. Hunger, 1970, Nr. 10. — B. E. Perry, *Aesopica I*, Urbana (Illinois) 1952, Nr. 10. — St. Thompson's Motif-Index of Folk-Literature, 2nd ed. 1955, J 1909.1.

28 Vgl. Anm. 25. In der mir vorliegenden Ausgabe Leipzig 1544, S. 85 f. (5. Fabel).

29 *Gedike* hierzu: „Mein eigenes lateinisches Lesebuch wird zwar auch Moral enthalten, aber individualisierte Moral, d. i. Erzählungen und Fabeln ohne hinzugefügte Moral, deren Heraussuchung dem Lehrling selbst unter Anführung des Lehrers überlassen bleibt, welches eben eine der nützlichsten Übungen und Anregungen des jugendlichen Verstandes ist.“ (1781) Zit. nach Horn, *F. Gedike, eine Biographie* ... (s. o. Anm. 22), S. 77 f. — Vgl. hierzu den Standpunkt moderner Literaturdidaktiker, z. B. Reinhard Dithmar, *Die Fabel — Geschichte, Struktur, Didaktik*, Paderborn 1971 (UTB 73), S. 182 f., und Rudolf Kreis, *Fabel und Tiergleichnis*, in: Heinz Ide (Hrsg.), *Projekt Deutschunterricht 1*, Stuttgart 1971/72, S. 68.

Der Leser spürt, daß es sich hier nicht um grammatisch präpariertes Übungsbuchlatein handelt. Der Schüler sollte also möglichst sofort in den Strom zusammenhängender Rede eintauchen. Latein wird hier als Sprache vorgeführt, in der man, wie in der Muttersprache, Mitteilungen machen kann, die inhaltlich von Interesse sind. Vor kaum einer grammatischen Schwierigkeit schreckt der Lesebuchautor zurück. Die vier Anmerkungen sollen dem Schüler helfen, das betreffende Wort in seiner Grundform später im alphabetischen Wörterverzeichnis wiederfinden zu können.

Zur Unterrichtsmethode bemerkt *Gedike* an anderer Stelle: „Die zweckmäßigste Methode scheint mir daher diejenige zu sein, nach der man nicht sowohl mit der Grammatik, sondern mit der Lesung eines leichten lateinischen Buchs, dessen Inhalt und Ausdruck sich nicht über die Sphäre des Knabenalters erhebt, den Anfang macht, nun aber gleich bei dieser Lesung und durch dieselbe den Lehrling gewöhnt, sich den eigentümlichen Bau der lateinischen Sprache aus dem, was er liest und gelesen hat, zu abstrahieren, und diese seine Abstraktionen gleich wieder auf einzelne Fälle, soweit sie in seinem Gesichtskreis liegen, anzuwenden . . . Man muß nur nicht den ganzen Sack mit einemmal ausschütten und überhaupt sich es zum Gesetz machen, die Grammatik weniger durch Regeln als durch Beispiele zu lehren. Die Paradigmen der Deklination und Konjugation müssen freilich ins Gedächtnis gefaßt werden, aber es ist keineswegs nötig, daß dieses auf einmal und hintereinander geschieht, noch weniger ist es nötig, das Lesen und Übersetzen eines lateinischen Buchs bis dahin aufzuschieben, bis der Lehrling diese Paradigmen ohne Anstoß mit Fertigkeit herzusagen weiß. Es ist genug, wenn sie nach und nach neben der Lektur und durch dieselbe ins Gedächtnis gebracht werden.“<sup>30</sup>

*Gedike* wollte also die Grammatik nicht ausklammern (was ohnehin nicht möglich wäre), nur sollte der Schüler die Sprachgesetze nicht isoliert aus Formentabellen, Wörterlisten oder anderem präpariertem Material lernen, sondern sie unter Anleitung des Lehrers aus zusammenhängenden, inhaltlich interessanten Texten erschließen und zusammenstellen. „Das ist der Weg einer natürlichen Induktion“, wie *Lattmann*<sup>31</sup> feststellt. Für den die Lektüre ergänzenden und begleitenden Grammatikunterricht benutzte *Gedike* die „*Praxis declinationum et coniugationum*“ von *Esmarch*.<sup>32</sup>

30 Friedrich Gedike, *Einige Gedanken über die Ordnung und Folge der Gegenstände des jugendlichen Unterrichts*, 1791. Zit. nach *Lattmann, Geschichte der Methodik* . . . (s. o. Anm. 4 c), S. 240 f.

31 *A. a. O.*, S. 244.

32 Vgl. Müller, *Geschichte des Friedrichs-Werderschen-Gymnasiums* . . . (s. o. Anm. 22),

Was den Inhalt der oben vorgestellten ersten Fabel angeht, so hat *Gedike* vielleicht dabei den kleinen Lateinanfänger im Auge gehabt, der seiner neuen Schule, seinem neuen Lehrer und der neuen Fremdsprache ähnlich gegenübersteht wie der Fuchs dem Löwen in der Fabel, und wollte ihm Mut machen. — Nach Angabe von *Eckstein* war *Gedikes* Lesebuch, wenn auch mit größeren Veränderungen, noch um 1880 im Schulgebrauch.<sup>33</sup>

Ein zweiter einflußreicher Vertreter der „Lesebuchmethode“ war Friedrich *Jacobs* (1764—1847)<sup>34</sup>, der ausdrücklich großen Wert auf die inhaltliche Seite des lateinischen Anfangsunterrichts legte. Das von ihm verfaßte lateinische Elementarbuch erschien erstmals 1808. In der Vorrede sagt er zu dieser Frage u. a.: „Es ist nicht gleichgültig, welches Inhalts die ersten Übungen sind. Kein Alter des Lebens ist geringzuschätzen, und nie soll dem Geist derer, die für den gelehrten Stand bestimmt sind, eine inhaltsleere oder unbedeutende und geschmacklose Nahrung geboten werden.“<sup>35</sup>

Sein Buch begann wie das von *Gedike* mit Äsopischen Fabeln. Die folgenden Abschnitte brachten: Einiges aus der Mythologie, Anekdoten berühmter Männer, Römische Geschichte, Länder- und Völkerkunde der Alten Welt.<sup>36</sup> Die erste Auflage hatte *Jacobs* ohne Einzelsätze herausgegeben, „und als er in den folgenden Auflagen solche hinzufügte, waren es erst dreizehn, dann achtzehn Seiten, aber nur bestimmt zur Einübung der Genusregeln und der Syntax“<sup>37</sup>, nicht der Formenlehre. Für die auch nach seiner Ansicht erforderliche vorläufige schnelle „Bekanntmachung“ mit der Formenlehre „binnen vier bis sechs Wochen“<sup>38</sup> stellte er kein gedrucktes Material zur Verfügung. Diese sollte wohl im rein mündlichen Unterricht geschehen.

Zum Verhältnis von Grammatik und Lektüre im Anfangsunterricht schreibt *Jacobs* in der Vorrede des Elementarbuchs: „Nichts ist dem Fortgange in dem Erlernen einer Sprache nachteiliger als das langwierige ausschließende Treiben der grammatischen Elemente allein, die doch erst in ihrer Anwendung hinlänglich von Kindern gefaßt und verstanden werden. Man muß bald zum Lesen schreiten und dabei das Lernen der Ele-

S. 67. — Zu Esmarch vgl. Lattmann, *Geschichte der Methodik* ... (s. o. Anm. 4 c), S. 168 ff.

33 Eckstein, *Lateinischer und griechischer Unterricht* (s. o. Anm. 4 b), S. 117. (Mir selbst liegt übrigens die 31. Auflage, Berlin 1880, vor, hrsg. von Friedrich Hoffmann.)

34 Vgl. oben Anm. 9.

35 Zit. nach Lattmann, *Geschichte der Methodik* ... (s. o. Anm. 4 c), S. 263.

36 Angaben nach Lattmann, *a. a. O.*, S. 264.

37 Eckstein, *Lateinischer und griechischer Unterricht* (s. o. Anm. 4 b), S. 160.

38 Angaben nach Lattmann, *Geschichte der Methodik* ... (s. o. Anm. 4 c), S. 263.

mente fortsetzen und das Gelernte üben, bis die notwendige Fertigkeit erlangt worden ist.“<sup>39</sup>

Unter „Anwendung“ versteht *Jacobs* ohne Zweifel das Erkennen lateinischer Formen im Kontext und die daran anknüpfenden mündlichen Übungen, nicht etwa schriftliche deutsch-lateinische Übersetzungsübungen, worauf spätere Methodiker diesen Begriff mehr und mehr einengten.<sup>40</sup> — Ähnlich wie *Gedikes* Bücher fanden auch die Lesebücher von *Jacobs* große Verbreitung in Deutschland und haben sich in ihrer ursprünglichen Gestalt bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts gehalten.<sup>41</sup>

Wie man sich denken kann, stellte die Unterrichtsmethode auf der Grundlage eines solchen Lesebuches natürlich hohe Anforderungen an die Fähigkeiten des Lehrers. Denn er sollte, wie *Lattmann* es beschreibt, „nicht etwa den Text nur ‚exponieren‘, d. h. wortgemäß und sinngemäß übersetzen, sondern auch nach einer wohlüberlegten Auswahl den Schüler mit der Sprache nach und nach so bekannt machen, daß sich ein Verständnis der etymologischen Formen in ihrer systematischen Zusammenstellung und der syntaktischen Regeln daraus entwickelte. Der Unterricht sollte also *grammatikalisch* sein, aber nicht in dem Sinne, wie man das jetzt (d. h. gegen Ende des 19. Jahrhunderts, A. F.) zu verstehen pflegt, daß nämlich die vorher schon eingelernten Formen und Regeln neben der Lektion wiederholt abgefragt und eingeübt werden, sondern so, daß die Schüler nach einem vorläufigen Überblick aus der lebendigen freien Sprache die Formen des Ausdrucks und die Sprachgesetze zu erkennen und zusammenstellen lernen, wozu es notwendig ist, nicht etwa nur die vorliegende Stelle zu betrachten, sondern die nach und nach immer mehr sich ansammelnde Menge der analogen oder in Beziehung zu setzenden Fälle aus dem früheren Lesestoffe zur Hand zu haben und den Schülern anschaulich vorzuführen. Der Lehrer muß das Sprachliche des gesamten Lesestoffs bis in das Einzelste in sich tragen und aus diesem Schatze das Angemessene hervorzuholen wissen.“<sup>42</sup>

Wenn man sich vergegenwärtigt, daß zu *Gedikes* und *Jacobs'* Zeit auch im Gymnasium oft mehrere Schülerjahrgänge gemeinsam vom Lehrer unterrichtet wurden, der Lehrer also für die einzelnen Gruppen differenzierte Lehrangebote entwickeln mußte, wird man verstehen, daß sich das Bedürfnis nach einem gestuften Lehrbuch bald wieder drängend spürbar machte. So traten denn schon bald in den späteren Auflagen dieser Lese-

39 Zit. nach *Lattmann*, a. a. O., S. 264.

40 Zur „Verschiebung der didaktischen Begriffe“ vgl. a. a. O., S. 264 u. 289.

41 Vgl. a. a. O., S. 264.

42 A. a. O., S. 245 f.

bücher mehr und mehr Übungssätze hinzu, von denen Lehrer und Schüler im Unterricht Gebrauch machen konnten.<sup>43</sup>

Hatte die „Lesebuchmethode“ ohnehin nicht überall nur Freunde gefunden und die altgrammatische Unterrichtsweise keineswegs völlig verdrängen können, so zeigte sich ihre Schwäche auch bald in den Leistungen der Schüler, die bei dieser Methode (die ja auch stark von der pädagogischen Bewegung der Philanthropisten beeinflusst war<sup>44</sup>) bewußt nicht mehr zu dem alten Gedächtnisdrill angehalten wurden.

Schon 1805 glaubte Friedrich Wilhelm Döring (1756—1837), der sich später an der Bearbeitung der folgenden Teile des *Jacobsschen* Unterrichtswerkes beteiligte, feststellen zu können, daß „die gefällige Meinung derer, welche geglaubt haben, man könne den jungen Leuten die grammatischen Regeln, ohne sie mit Auswendiglernen zu martern, ex usu et legendo beibringen“, „durch die Erfahrung hinlänglich widerlegt worden“ sei.<sup>45</sup> Für den Unterricht in der lateinischen Grammatik, so meinte Döring, „haben unsre Vorfahren besser, als es jetzt zu geschehen pflegt, gesorgt. Man machte die jungen Leute nicht nur mit der Grammatik bekannt, sondern ließ sie auch die grammatischen Regeln auf eine Art, wie man sie nicht leicht wieder vergessen kann, auswendig lernen“. Er selbst sei in seiner Jugend entsprechend unterrichtet worden und habe die damals auswendig gelernten Regeln nie wieder vergessen. Wer in der Jugend keine festen grammatischen Grundlagen erworben habe, werde niemals, auch wenn er viel lateinisch lese und sogar den Cicero auswendig könne, mit grammatischer Sicherheit lateinisch schreiben können. Seiner Meinung nach sollten z. B. die Genusregeln mit allen ihren Ausnahmen auswendig gelernt werden. „Wie oft trifft es, daß zwar junge Leute einen lateinischen Schriftsteller verstehen und ihn wohl auch mit einer gewissen Fertigkeit übersetzen können, aber, sobald sie die Worte grammatisch erklären sollen, keine Regel der Grammatik richtig anzugeben wissen.“<sup>46</sup>

Grammatisches Regelwissen und die Fähigkeit, lateinisch schreiben zu können, sehen wir hier erneut (oder immer noch) als unerläßliche Aufgabe des Lateinunterrichts herausgestellt. Es scheint in diesen Formulierungen sogar die Hauptsache zu sein, obwohl es doch eigentlich nur Mittel zum Zweck sein sollte: Beherrschung der lateinischen Sprache als Voraussetzung einer fruchtbaren Lektüre der Schriftsteller. Freilich drohte dieses

43 Vgl. oben Anm. 37.

44 Vgl. oben Anm. 26.

45 Zit. nach Lattmann, *Geschichte der Methodik* ... (s. o. Anm. 4 c), S. 271.

46 Zit. nach Lattmann, *a. a. O.*, S. 272.

Mittel das ganze 19. Jahrhundert hindurch das eigentliche Ziel zu überwuchern, und nicht selten verlor man bei den grammatischen und den deutsch-lateinischen Übersetzungsübungen den inhaltlichen Aspekt im Anfangsunterricht fast ganz aus den Augen.<sup>47</sup>

### Übergang zur „grammatistischen Methode“

Aus der Vielzahl der in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts erschienenen Unterrichtswerke, die *Lattmann* in seiner „*Geschichte der Methodik*“<sup>48</sup> vorstellt, seien hier die von *Ellendt* und *Bonnell* angeführt, weil sich in ihnen der Übergang zu der in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts vorherrschenden Methode deutlich abzeichnet. Besonders in dem „*Lateinischen Lesebuch für die untersten Klassen der Gymnasien*“ von *Friedrich Ellendt* (1796—1855), erschienen 1826 in Königsberg, sah *Lattmann* „den allmählichen Übergang von der noch gewöhnlichen Lesebuchmethode zu der streng grammatischen“. Zwar führte es noch den Titel „Lesebuch“, doch war es bereits auch ein *Übungsbuch*. Was *Gedike* und *Jacobs* noch mit einigen Seiten „bloß lateinischer Vorübungen abmachen wollten, ist hier zum Jahrespensum der Sexta gemacht“.<sup>49</sup>

In der Vorrede wandte sich *Ellendt* ausdrücklich dagegen, gleich am Anfang ganze Schriftsteller zu lesen sowie auch gegen die „neuesten Elementarbücher“. Es heißt dort: „Jenes Vorgreifen in unbekannte Gebiete ist das Haupthindernis des sicheren Fortschrittes in den Anfangsgründen. Die fremde Sprache muß dem Knaben ein undurchdringliches Dickicht scheinen, wenn ihm bei der Lesung — selbst der meisten Elementarbücher — gleich zu Anfang eine Menge dunkler, schwer aufzufindender Worte und verwickelte Wortfügungen, schwer zu erklärende Casus, Supina, Gerundia, Partizipien, alles anders als in der Muttersprache, entgegenstarren. Man sehe *Gedikes* Lesebuch, *Bröders*<sup>50</sup> *lectiones latinae* und

47 Der lateinische Aufsatz als Zielleistung in der Reifeprüfung wurde in Preußen erst 1890 durch Ministerialverfügung abgeschafft (vgl. Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts* ... [s. o. Anm. 4a], Bd. 2, S. 599); die deutsch-lateinische Übersetzungsaufgabe entfiel mit den Richtlinien von 1925 aus der Abiturprüfung.

48 Darunter vor allem die Werke von Chr. G. Bröder 1787 (bei *Lattmann*, *Geschichte der Methodik* ... [s. o. Anm. 4 c], S. 255 f.), J. Ph. Krebs 1810 (S. 265), J. F. Reuss 1812 (S. 278, 282 ff.), J. Ph. H. Seidenstücker 1813 (S. 290), Ch. E. A. Gröbel 1813 (S. 275), A. S. Schönborn 1835 (S. 317 f.), W. H. Blume 1829 (S. 329), A. Grotefend 1833 (S. 333 ff.).

49 *Lattmann*, *Geschichte der Methodik* ... (s. o. Anm. 4 c), S. 316.

50 Vgl. Anm. 48.

viele andere häufig gebrauchte Bücher an und beantworte sich selbst, ob es nicht so ist.“<sup>51</sup>

Das 1828 in zweiter Auflage erschienene Lehrbuch von Karl Eduard Bonnell (1802—1877) trug den bezeichnenden Titel „*Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche für die ersten Anfänger*“. Bonnells Stücke begannen im Gegensatz zur sonst üblichen Unterrichtspraxis, wonach man die Formenlehre mit den Deklinationen anfang, mit dem Verbum esse und den Konjugationen. Auf Wunsch mehrerer Lehrer habe er seinem Buch noch einige Erzählungen, meist aus Cicero, als „Anhang“ beigelegt, „die bei einer langsamen Lektüre für Schüler, die schon einen Teil der Übungssätze durchgemacht haben, nicht zu schwierig sein werden“.<sup>52</sup> Er habe sich bemüht, die von ihm „gesammelten Beispiele leicht und faßlich einzurichten“ und dabei „die einzelnen Sätze so anziehend zu machen gesucht, wie es bei einer so abgerissenen Lektüre nur möglich ist“. Er würde sich freuen, wenn sich die Sätze, die er nicht aus klassischen Schriftstellern entnommen habe, „nicht durch ein unklassisches Gepräge zu leicht von jenen unterscheiden lassen“.<sup>53</sup> Hier liegt also, wie Lattmann feststellt, der „Ursprung des antiken ‚kaleidoskopischen Tanzes‘“ der Einzelsätze, wie er bis heute durch die lateinischen Übungsbücher geht.<sup>54</sup>

Einige Prinzipien, die später — ja bis heute — für den Lateinunterricht und die Einrichtung von Lehrbüchern fast selbstverständliche Geltung hatten, stellte 1838 Karl W. Mager<sup>55</sup> auf. Ausgangspunkt müsse die „Anschauung der fremden Sprache“ sein. „Für den Anfänger wird man darum die Anschauung nur auf solches richten, was übersehen und zugleich für sich verstanden werden kann. Dieses Übersichtliche und zugleich Verständliche ist im Anfang weder ein Text noch ein Wort, wohl aber *der Satz*. Der isolierte Satz spricht einen Gedanken aus, der übersehen und verstanden werden kann; Wort- und Satzform werden im Satze ihrer Bedeutung und Form nach verstanden. Die Sätze sind planmäßig zu ordnen . . . Erst nachdem der Unterricht an einzelnen Sätzen drei bis vier Monate gegeben, tritt die Lektüre leichter Texte, das Lesebuch hinzu . . . So trifft der Schüler in dem Texte mehr bekannte als unbekannt grammatistische Formen an.“

51 Zit. nach Lattmann, *Geschichte der Methodik* . . . (s. o. Anm. 4 c), S. 315.

52 Zit. nach Lattmann, *a. a. O.*, S. 266.

53 Zit. nach Lattmann, *a. a. O.*, S. 269.

54 *A. a. O.*, S. 268.

55 Karl W. Mager, *Die genetische Methode des schulmäßigen Sprachunterrichts in fremden Sprachen und Litteraturen nebst Darstellung und Beurteilung der analytischen und synthetischen Methoden*, 3. Bearb. 1846. Zit. nach Lattmann, *a. a. O.*, S. 340 f.

Für die Behandlung von Grammatik und Wortschatz forderte *Mager*, daß keine Wort- oder Satzform auftreten dürfe, die erst später erklärt werde; daß die Formenlehre der Satzlehre unter- oder eingeordnet werde; daß abgeleitete oder zusammengesetzte Wörter erst dann aufträten, wenn das Stammwort bereits dagewesen sei, und daß ein Wort, bevor es in abgeleiteter Bedeutung verwendet werde, bereits in seiner ursprünglichen Bedeutung bekannt sein müsse.

In dieser Richtung erfuhren auch die Lesebücher von *Gedike* und *Jacobs* in späteren Auflagen eine entsprechende Umwandlung. 1857 besorgte *Johannes Classen* (geb. 1806) die „völlige Umgestaltung der vorausgeschickten grammatischen Übungen“ des Elementarbuches von *Jacobs*. Er verwirklichte hier „das Prinzip der allmählich fortschreitenden Formenlehre“. Auf eine Reihe von Beispielen zur Einübung der Deklination (Substantive mit Adjektiven) folgen Übungen in Einzelsätzen, die in 100 Abschnitten mit je zehn Sätzen alle wichtigen Erscheinungen der Formenlehre darboten. Diese Umarbeitung besiegelte, wie *Lattmann* sagt, „den Untergang der Lesebuchmethode“. <sup>56</sup> *Gedikes* Lesebuch erschien 1880 in 31. Auflage. Den Texten aber waren nun eine 60 Seiten umfassende Grammatik und 17 Seiten „Übungen“ (Wortverbindungen und Einzelsätze) vorangestellt. <sup>57</sup>

### Vorberrschafft der „grammatistischen Methode“

Einer der ersten Methodiker, die die Lesebuchmethode gänzlich aufgaben, war *Raphael Kühner* (1802—1878). Er wandte sich einerseits gegen die alte mnemonistische Unterrichtsmethode des 18. Jahrhunderts, bei welcher der Schüler die Formen als „eine tote Masse“ in sein Gedächtnis aufgenommen habe, andererseits aber hielt er die Lesebuchmethode für „fast noch schlimmer“. „Denn auf jeder Zeile werden dem Knaben Formen vorgeführt, die er nicht begreifen kann, weil er sie nie gehört oder gesehen hat. Das Buch muß sie also in einer Note übersetzen oder der Lehrer sie vorsagen, der Knabe spricht sie mechanisch nach, und so geschieht es, daß, da er solche Formen nicht mit dem Verstande begriffen, sondern

<sup>56</sup> Vgl. *Lattmann, a. a. O.*, S. 313 f. — *Gedikes* Lesebuch wurde 1853 in 22. Aufl. von *F. A. Beck* neu bearbeitet mit Hinweisen auf die Grammatik von *K. G. Zumpt*, die „durch die Gunst der preussischen Behörden“ in den Schulen „raschen Eingang“ fand (*Eckstein, Lateinischer und griechischer Unterricht* . . . [s. o. Anm. 4 b], S. 148).

<sup>57</sup> Vgl. oben Anm. 33.

bloß mit dem Gedächtnis aufgefaßt hat, er dieselben bald der Vergessenheit wieder überliefert.“<sup>58</sup>

In seiner „*Elementargrammatik der lateinischen Sprache mit eingereichten lateinischen Beispielen und deutschen Übungsaufgaben für die unteren Gymnasialklassen*“ (1844) reihte Kühner seinen „Lesestoff“, genauer gesagt seine Beispielsätze, in die Grammatik ein. „Denn während in den oberen Klassen die Grammatik gleichsam nur ein Begleiter der Autoren ist, muß sie in den unteren Klassen dem Anfänger alles sein: Grammatik, Lesebuch und Wörterbuch; kurz sie muß das Buch sein, aus dem er alles zur Erlernung der Sprache Nötige schöpfen kann.“<sup>59</sup>

In den einzelnen Paragraphen der Grammatik stehen jeweils Paradigma und syntaktische Regel voran, dann folgen lateinische Beispielsätze, an die sich wiederum entsprechende deutsche Sätze zur „Anwendung“ der Regel im Hin-Übersetzen anschließen. Diesem Aufbau folgte auch die unterrichtliche Arbeit, eine Methode, die Oskar Jäger noch um 1900 leidenschaftlich verteidigte:

„Jene alte Methode, der man früher, wie recht und billig, die nötige Zeit, 10 Wochenstunden gönnte, bestand im wesentlichen darin, daß der Lehrer 1) die Regel — die sprachliche Tatsache — dogmatisch aussprach: aussprach mit den Worten der Grammatik, oder wo die Regel den Sätzen des gebrauchten Übungsbuchs vorgedruckt war, mit denen des Übungsbuchs: und diese Regel an einem oder ein paar typischen Beispielen erläuterte,

2) die Schüler dann, einen nach dem anderen, die lateinischen Sätze, in denen die Regel sich offenbart, lesen und übersetzen ließ, und

3) dann die hierauf folgenden und darauf aufgebauten deutschen Sätze lesen und einen um den anderen übersetzen ließ: woran in der Regel unmittelbar eine Hausaufgabe, schriftliche Nachübersetzung einiger solcher Sätze in die Kladde sich anschloß.

Dies war ein im ganzen naturgemäßer und richtiger Gang und wird es auch bleiben . . .“<sup>60</sup>

58 Raphael Kühner, *Elementargrammatik der Griechischen Sprache*, 1837 (zit. nach der 20. Aufl. 1860, Hannover, S. V), nach deren Grundsätzen Kühner auch die lat. Grammatik (44. Aufl. 1887) verfaßte; vgl. Lattmann, *Geschichte der Methodik* . . . (s. o. Anm. 4 c), S. 343 ff.

59 Kühner, *a. a. O.*, S. V; dieselbe Methodik verfolgt Kühner auch in dem mir vorliegenden Lehrbuch *Lateinische Vorschule oder kurzgefaßte lateinische Grammatik nebst eingereichten lateinischen und deutschen Übersetzungsaufgaben und den dazu gehörigen Wörterverzeichnissen* für Progymnasien, höhere Bürger- und Realschulen, 2. Aufl., Hannover 1844.

60 Oskar Jäger, *Aus der Praxis. Ein pädagogisches Testament. Lehrkunst und Lehrhandwerk, Aus Seminarvorträgen*, 2. Aufl., Wiesbaden 1901, S. 26.

Mit anderen Methodikern, wie *Blume* und *Grotefend*<sup>61</sup>, hatte *Kühner* das Prinzip gemeinsam, „daß jeder Sprachunterricht vom *Verbum ausgehen*“ und daß der „*Satz in seiner fortschreitenden Entwicklung*“ (*Grotefend*<sup>62</sup>) den Unterrichtsgang leiten müsse. Mehr und mehr treten also der Satz und seine Teile in den Mittelpunkt der unterrichtlichen Betrachtung. Lateinischer und deutscher Satzbau werden miteinander verglichen. Das Verständnis des lateinischen Satzbaus wird geübt und geprüft, indem der Schüler deutsche Sätze ins Lateinische überträgt. Dieser deutsch-lateinische Übersetzungsbetrieb bestimmt nun immer stärker den Lateinunterricht, gerechtfertigt durch die Überzeugung, daß nur die Fähigkeit, ins Lateinische übersetzen und schließlich auch einen Gedankengang lateinisch wiedergeben zu können, ein wirkliches Verständnis lateinischer Texte ermögliche. Da solche Übungen viel Zeit beanspruchten, nimmt es nicht wunder, daß die Stundenzahl für Latein in Sexta bereits 1837 von 6 auf 10 erhöht wurde.<sup>63</sup>

Seit den sechziger Jahren des 19. Jahrhunderts bis zu den preußischen Richtlinien von 1925 beherrschten weithin Lehrbücher wie die von *Christian Ostermann* (geb. 1822) den Lateinunterricht in Nord- und Mitteldeutschland.<sup>64</sup> „Am *Ostermann*“, so sagt *Friedrich Hoffmann*<sup>65</sup> rückblickend, „sind zwei Geschlechter von Lateinlehrern groß geworden.“ In seinen von 1860 an erschienenen „Übungsbüchern“ hat die grammatistische Methode wohl ihren Höhepunkt erreicht. Doch schon bald nach Erscheinen dieser Bücher wurde auch ernsthafte Kritik an der mit ihnen verbundenen Unterrichtsweise laut.

So wies z. B. der bereits mehrfach zitierte *Julius Lattmann* 1866 darauf hin, daß die grammatistische Unterrichtsweise „den Elementarunterricht zu einem im Grunde nur formalistischen und damit inhaltsleeren ge-

61 Vgl. Anm. 48 und 62.

62 Zit. nach *Lattmann, Geschichte der Methodik* ... (s. o. Anm. 4 c), S. 333 und 347. — Vgl. auch *August Grotefend, Ausführliche Grammatik der lateinischen Sprache zum Schulgebrauch*, Hannover 1829, S. X: „Das Verbum ist die Basis der ganzen Sprache, ... es ist nicht nur die Mutter der übrigen Redetheile, sondern auch der Mittelpunkt des Satzes, von welchem alle übrigen Theile desselben, wie die Planeten von der Sonne zusammengehalten werden. Mit dem Verbum muß daher nothwendig der Anfang gemacht werden.“

63 Vgl. Circular-Rescript v. 24. 10. 1837, in: *L. Wiese, Sammlung der Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen*, 3. Ausg., fortgeführt v. O. Kübler, 1. Abt. Berlin 1886, S. 53—65.

64 Vgl. *Lattmann, Geschichte der Methodik* ... (s. o. Anm. 4 c), S. 356.

65 *Friedrich Hoffmann, Der lateinische Unterricht auf sprachwissenschaftlicher Grundlage, Anregungen und Winke*, 2. Aufl., Leipzig/Berlin 1921 (repr. Nachdruck Darmstadt 1966), S. 27.

macht“ habe.<sup>66</sup> Er kritisierte, „wie wenig man auf den Inhalt des Unterrichts in den unteren Klassen gibt! Ein eigener wird ihnen nicht zugestanden.“<sup>67</sup> Er lehnte das starke Gewicht des deutsch-lateinischen Unterrichtsverfahrens ab. Bei der Abfassung seiner eigenen Lehrbücher hatte er ursprünglich die Absicht, wenigstens aus dem ersten Halbjahr der Sexta deutsche Übungssätze ganz zu verbannen. Doch mußte er sie am Ende doch als „Konzession an das Herkömmliche“ beibehalten.<sup>68</sup> Denn gegen jene Einstellung, wie sie *Ostermann* zum Ausdruck brachte, war in der Praxis damals kaum anzukommen: „Ein jeder Lehrer, welcher den Elementarunterricht in der lateinischen Sprache erteilt hat, weiß aus Erfahrung, daß vorzugsweise das Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische zur Übung und Befestigung lateinischer Formen beiträgt und für den Lehrer den eigentlichen Probestein dafür abgibt, ob der Lernende die erforderliche Festigkeit in der Bildung der Nominal- und Verbalformen erlangt hat.“<sup>69</sup>

Auch die Reformvorschläge von Hermann *Perthes*, der sich in den siebziger Jahren energisch für die Einführung der induktiven Methode in den Anfangsunterricht einsetzte<sup>70</sup>, stellten eine verständliche Reaktion auf die Übermacht der grammatistischen Methode dar. Im Bericht über die westfälische Direktorenversammlung von 1877 werden seine Lesebücher und die von ihm vorgeschlagene Unterrichtsmethode knapp skizziert: „Sie (die Lesebücher, A. F.) enthalten nur Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Lateinischen. P. ist gegen gedruckte Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen . . . Die von P. gegebenen Übungsstücke sind teils einzelne Sätze, darunter auch viele Verse, teils zusammenhängende Stücke aus Horaz für V. Der Unterricht beginnt mit dem Lesebuche: Der Lehrer liest und übersetzt den Satz vor, der Schüler nach . . . Auf ein sinngetreues Lesen und eine doppelte Übersetzung, die wortgetreue Übertragung und die eigentliche Verdeutschung, ist von Anfang an streng zu halten. Die

66 Julius Lattmann, *Der Lesestoff des lat. Elementarunterrichts*, in: *Zeitschr. f. Gymnasialw.* 1866, S. 177 ff. Von ihm selbst zitiert in seiner *Geschichte der Methodik* . . . (s. o. Anm. 4 c), S. 356.

67 Lattmann, *Geschichte der Methodik* . . . (s. o. Anm. 4 c), S. 358.

68 Vgl. die Rezension von F. Hornemann zu Lattmanns Schriften *Nebenausgabe zur 5. Aufl. des lat. Elementarbuches für Sexta* (Göttingen 1886) und *Über die Einführung der induktiven Unterrichtsmethode in den lat. Elementarunterricht* (1886), in: *Gymnasium*, *Zeitschr. für Lehrer an Gymnasien und verwandten Unterrichts-Anstalten*, Paderborn 1887, Sp. 377—380.

69 In der Vorrede zu seinem Übungsbuch 1860. Zit. nach Gerhard Röttger, *Tote Sprache — Lebendige Rede*, Göttingen 1961, S. 10.

70 Hermann Perthes, *Zur Reform des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen*. 5 Artikel, Berlin (Weidmann) 1873/76.

Vokabeln und Flexionsformen werden nicht eher gelernt, als bis sie im Satze als Glieder der zusammenhängenden Rede angeschaut und erfaßt sind, damit ... der Knabe von vornherein in der Induktion geübt werde.“<sup>71</sup>

Doch die Versammlung lehnte die Vorschläge von *Perthes* ab, wenn sie auch, wie es hieß, „viele für die Behandlung des lateinischen Unterrichts beachtenswerte Winke und Ausführungen“ enthielten. Trotzdem blieben sie nicht ohne Einfluß auf spätere Lehrpläne, Lehrbücher und Methodiken. Das gilt noch nicht für die Pläne von 1882<sup>72</sup>, wohl aber für die von 1891/92, wo es im Abschnitt „Lehraufgaben“ für die Sexta heißt: „Das Lese- und Übungsbuch nimmt seinen Stoff vorzugsweise aus der alten Sage und Geschichte, um damit inhaltlich und sprachlich eine Vorstufe für den Schriftsteller zu bilden. Es bietet möglichst viel zusammenhängenden Inhalt, und zwar zunächst und überwiegend lateinische Lesestücke, dann diesen entsprechende deutsche ... Induktiv werden aus dem Lehrstoff abgeleitet einige elementare syntaktische Regeln ... und einige Vorschriften über Wortstellung ...“<sup>73</sup>

Aber die *Ostermannschen* Übungsbücher konnten „durch ihre Anpassung an die Forderungen der Zeit“<sup>74</sup> bis ins erste Viertel unseres Jahrhunderts ihre Herrschaft behaupten. Die im Jahre 1892 von Hermann Johannes *Müller* besorgte „Neue Ausgabe“ des *Ostermannschen* Übungsbuches erschien 1918 bereits in der 25. (von G. *Michaelis* erneut bearbeiteten) Auflage als Ausgabe A.<sup>75</sup> Im Vorwort der Neuen Ausgabe des *Lateinischen Übungsbuches für Sexta*, das nach wie vor unter dem anerkannten Namen *Ostermanns* lief, ging *Müller* hart mit *Ostermanns* Werk ins Gericht: „Die preußischen Lehrpläne vom 6. Jan. 1892, durch die eine Umgestaltung der *Ostermannschen* Lehrbücher notwendig geworden ist,

71 Die Direktoren-Versammlungen des Königreichs Preußen von 1860 bis 1889, zusammengestellt v. M. Killmann, Berlin 1890, S. 314 f.

72 Vgl. Circular-Verfügung v. 31. 3. 1882, in: L. Wiese: *Sammlung* (s. o. Anm. 63), S. 110 ff.

73 Lehrpläne und Lehraufgaben v. 6. 1. 1892, in: *Centralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen*, 1892, Nr. 3, S. 218 f. — Übrigens enthielt erst dieser Lehrplan von 1892 — nicht, wie Dieter Dietrich meint, bereits der von 1882 — einen genauen Stoffverteilungsplan für die einzelnen Klassen. Vgl. Dieter Dietrich, *Zur Geschichte des gymnasialen Lateinunterrichts im Wilhelminischen Deutschland*, in: *Das Altertum*, Berlin (Ost), 1974, 3, S. 179—188, hier S. 182. — Vgl. auch Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts* ... (s. o. Anm. 4 a), Bd. 2, S. 609.

74 Hoffmann, *Der Lateinische Unterricht* ... (s. o. Anm. 65), S. 27.

75 Ihr waren unterdessen weitere Bearbeitungen an die Seite getreten. Die C-Ausgabe von G. *Michaelis* erschien z. B. 1925 in 7. Auflage. — Vgl. Lattmann, *Geschichte der Methodik* ... (s. o. Anm. 4 c), S. 371 ff.

haben mir eine erwünschte Gelegenheit gegeben, mit den vielfach ganz unbrauchbaren Sätzen der früheren Ausgabe schonungslos aufzuräumen und dem Ganzen ein neues und zeitgemäßes Gewand anzulegen. Die Sätze hatten, wie bekannt, teils einen ungeeigneten Inhalt, teils waren sie unlogisch gefaßt, teils verstießen sie im Ausdrucke gegen den Geist der Sprache“ (S. V.). Nunmehr sei „der Lernstoff vereinfacht, zugleich aber auch der ganze Lesestoff leichter gestaltet worden und damit dem Schüler die Möglichkeit gegeben, sich schnell in die neue Sprache einzuleben und bis zu dem Zeitpunkte, wo die zusammenhängenden Lesestücke eintreten, die erforderliche Sicherheit in den Elementen der Grammatik zu erreichen“ (S. VI).

Insgesamt blieb aber das Unterrichtswerk durchaus der eingebürgerten Unterrichtsweise treu. Müller setzt sich dann mit den Vertretern der induktiven Methode auseinander: „Man hört zur Empfehlung gewisser Methoden sagen, daß der Schüler von vornherein in den Geist der Sprache eingeführt werden müsse und daß in der unbewußten Aneignung eine bedeutende Unterstützung liege.“ Das erste halte er jedoch für „wenig mehr als ein schön klingendes Wort“, das zweite für „eine Erwartung, welche . . . die größten Enttäuschungen im Gefolge haben muß“ (S. VI f.). Zwar sollen auch nach seiner Meinung „dem Schüler möglichst bald zusammenhängende Stücke vorgelegt werden, aber nicht von vornherein, nicht ausschließlich, nicht eher als bis er durch reichliche Übungen im Konstruieren sicher und fest geworden ist. Was sind das auch für zusammenhängende Stücke, die ein Sextaner im ersten Halbjahr zu bewältigen imstande ist? Darf man sich überhaupt einen Nutzen versprechen von Lesestücken, die mit ungewöhnlichen oder ganz unwichtigen Vokabeln ausgestattet sind?“ Er selbst „habe es verschmäht, nur um des Prinzipes willen Einzelsätze zu scheinbar zusammenhängenden Lesestücken zu vereinigen. Mir kommt es so vor, als wenn man zur Zeit Gefahr laufe, in pädagogischem Übereifer den Zweck des Lateinlernens aus dem Auge zu verlieren. Eingeeübt wird die Formenlehre zweifellos am besten und wirksamsten an Einzelsätzen. Und ist hier das Einüben, meinerwegen nenne man es das ‚Einpauken‘, die Hauptsache, dann muß auch die Forderung der inhaltlichen Übereinstimmung und Zusammengehörigkeit hinter den Zweck, die Schüler im Konstruieren sicher zu machen, ganz zurücktreten“ (S. VII).<sup>76</sup>

<sup>76</sup> Zitiert aus dem Vorwort zur 1. Auflage 1892 im Sexta-Band, Leipzig: Teubner, 6. Aufl. 1896.

Und so traten auch im „Ostermann-Müller“ zusammenhängende Stücke erst „im zweiten Vierteljahr der Sexta und auch da zunächst nur vereinzelt“ auf (S. VII f.). Das Buch umfaßte für das erste Lateinjahr 15 „Abschnitte“, gegliedert nach Kategorien der Formenlehre. Am Ende des 3. Abschnitts tritt das erste „zusammenhängende Stück“ (Nr. 14) auf. Seiner Behandlung mußte die Beschäftigung mit 13 Stücken (bestehend aus insgesamt 272 lateinischen und 187 deutschen Einzelsätzen) vorausgehen. Dieses Stück hat folgenden Wortlaut:

#### Die Griechen

Graecia est terra parva. Graecia multos incolas habet. Graecia est patria Graecorum. In Graecia clara oppida erant, velut (wie z. B.) Athenae, Sparta, *Thebae*, Corinthus. Incolae Athenarum erant Athenienses (die Athener), incolae Spartaerant Lacedaemonii, incolae Thebarum erant Thebani, incolae Corinthi erant Corinthii. In oppidis Graeciae erant magna et pulchra templa deorum et dearum; in viis oppidorum erant arae deorum et statuae clarorum virorum. Dei erant Iuppiter (Jupiter), Neptunus, Apollo, Mercurius, Bacchus; deae erant Iuno, Minerva, Latona, Diana; numerus clarorum virorum magnus erat: poetae erant Homerus, Aeschylus, Sophocles, viri docti erant Plato et Aristoteles, bellorum periti erant Leonidas, Miltiades, Themistocles, Epaminondas. Athenienses litteras et sapientiam *amabant*, bella populum Lacedaemoniorum *delectabant*, Thebani constantia clari erant, Corinthii magnas divitias *habebant*. Graecis bella erant cum (mit) Persis; causa bellorum fuit superbia Persarum. Multae victoriae Graecis magnam gloriam *parabant*; ex (aus) praeda oppida sua pulchris aedificiis et templa deorum auro, argento, statuis *ornabant*.

Im Gegensatz zu Müllers oben zitiertem Grundsatz handelt es sich bei diesem monotonen Stück wohl kaum um einen zusammenhängenden Text als vielmehr um Einzelsätze, die nur scheinbar zu einem Lesestück vereinigt sind. Rund ein Drittel aller Wörter sind Namen, die Schülern dieses Alters größtenteils unbekannt sein dürften. Die meisten Sätze sind praktisch inhaltsleer: Die Einwohner Athens waren die Athener . . . die Einwohner Thebens waren die Thebaner etc. Unter den insgesamt 24 Prädikaten finden sich 18 Formen von esse (erant, erat, fuit, est). Alle vorkommenden Verbformen (die hier kursiv gedruckten Formen treten in diesem Stück als neue Vokabeln auf) sind übrigens bis zu diesem Stück rein vokabelmäßig zu lernen, die Konjugation von esse und die a-Konjugation kommen ja erst im 9. und 10. Abschnitt des Buches an die Reihe. Freilich werden die Stücke gegen Ende des Buches natürlicher. Das Inhaltsverzeichnis weist immerhin 30 „zusammenhängende Stücke“ mit folgenden Überschriften auf:

Die Griechen. Die Römer. Die Deutschen. Die Perser. Griechische und römische Dichter. Griechische und römische Redner. Griechische und römische Heerführer. Griechische und römische Schriftsteller. Die Cimbern und Teutonen. Die Schlacht bei Marathon. Die Schlachten bei Salamis und Plataä. Der trojanische Krieg. Das Urteil des Paris. Die Ursache des Zornes des Achill. Der Opfertod des Königs Kodrus. Das Schicksal des Königs Krösus. Alexander der Große. Die Heldentat des Arminius. Der Kampf in dem Engpaß

von Thermopylä. Odysseus in der Höhle des Polyphem. Aeneas. Romulus und Remus. Romulus' Regierung. Der König Tullus Hostilius. Der König Tarquinius der Stolze. Horatius Kokles. Gajus Mucius Scävola. Menenius Agrippa. Gajus Marcius Coriolanus. Die Fabier.

Man mag in diesen Stücken vielleicht den Versuch eines ersten Ganges (wenn auch im Zickzackkurs) durch die alte Geschichte feststellen — ein Prinzip, das schon vor *Ostermann* und auch nachher, bis heute viele Übungsbuchautoren zu realisieren versuchten. Insgesamt aber dürften diese „sehr gemischte Zusammenstellung“<sup>77</sup> und die unglaubliche Fülle historischer Notizen in den Einzelsätzen zwar den Lehrplänen von 1892 in etwa entsprochen haben<sup>78</sup>, aber für den Lateinanfänger doch recht verwirrend gewesen sein. Die Fabeln sind, wie man sieht, aus dem Lesestoff verschwunden.

### *Nach den Lehrplänen von 1901*

Vor und nach den Lehrplänen von 1901<sup>79</sup> erschien die „*Didaktik und Methodik des lateinischen Unterrichts*“ von Peter *Dettweiler* in erster (1894) und zweiter, umgearbeiteter Auflage (1906).<sup>80</sup> Darin befaßt sich der Autor ausführlich mit dem Lehrverfahren in den beiden unteren Gymnasialklassen. Für ihn war es „klar, daß abgesehen von dem Lehrer, auf dem hier noch mehr als sonst der Schwerpunkt des Unterrichts liegen sollte, allerdings nicht eines gewöhnlichen Buchunterrichts, sondern eines frischen, fröhlichen, Lust und Liebe weckenden Unterrichts — daß außer dem Lehrer das *Lesebuch* den hervorragendsten Anteil an der Darbietung des Lehrstoffs haben muß“.<sup>81</sup>

*Dettweiler* entwickelt „einige leitende Grundsätze“ für die „zweckmäßigste Einrichtung“ des Lesebuchs, die wir hier wegen ihrer in vielen Punkten unverminderten Aktualität wiedergeben. Nach *Dettweiler* soll das Lesebuch schon für das erste Lateinjahr „reichlichen zusammenhängenden Inhalt“ bieten.<sup>82</sup> „Ein solcher bringt zunächst Erleichterung der

77 Lattmann, *Geschichte der Methodik* ... (s. o. Anm. 4 c), S. 375.

78 Vgl. oben Anm. 73.

79 Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen, 29. 5. 1901. Berlin (Cotta Nachf.) 1903. „Allgemeines Lehrziel“ des Lateinunterrichts im Gymnasium: „Auf sicherer Grundlage grammatischer Schulung gewonnenes Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller Roms und dadurch Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums.“ Diesen Lehrplänen war am 26. 11. 1900 der Erlaß zur „Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei höheren Lehranstalten“ (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule) vorausgegangen.

80 Vgl. oben Anm. 5 (3., umgearb. Aufl. von Wilhelm Fries 1914).

81 *Dettweiler*, *Didaktik und Methodik* ... (s. o. Anm. 5), S. 56.

82 Diese Forderung stellten die Lehrpläne von 1901 erst für die Quinta auf.

Lernarbeit durch Erweckung von Lust und durch das Gefühl der Kraft nach Bewältigung eines kleinen Ganzen, das den Gewinn einer scharfen Gedankenarbeit auch wirklich zum Bewußtsein bringt.“ Hierbei trete die sprachliche Form „in ihrem eigentlichen Zusammenhang, d. h. als Ausdruck eines Gedankens und eines Urteils, nicht in zerkrümpelten Einzelsätzen zutage, sondern erst in einem kleinen, übersehbaren, dem Schüleralter angemessenen Inhalt, in einer kleinen Geschichte, die zugleich die Vorstellungs- und Erfahrungswelt des Knaben bereichert und allein die lateinische Form in ihrer wirklich vorkommenden Gestalt bietet“. Zwar sei zuzugeben, daß „auch die zusammenhängenden Lesestücke ‚nicht immer geistreich‘ sind“. Doch sollen sie „einen Inhalt haben, der die Mühe des Übersetzens und Erarbeitens verlohnt. Wenn übrigens die Einzelsätze innerhalb jedes Stückes nach dem Inhalt gruppiert sind oder sich wenigstens von dem Lehrer unter Beihilfe der Schüler so gruppieren lassen, daß der Schüler sich beim Übersetzen möglichst in geschlossenen Vorstellungssreihen bewegt und zugleich die darin enthaltenen mythologischen und geschichtlichen Tatsachen leicht verstehen kann, so dürfte auch hier den Einzelsätzen gegenüber, aber nur auf der untersten Stufe und auch da nur in beschränktem Maße, zur Not ein *tolerari posse* zugegeben werden“.<sup>83</sup>

Die grammatisch orientierte Aneinanderreihung von Einzelsätzen verursache eine „Diszentration der Gedanken“, weil „jeder Satz in neue Vorstellungsbereiche führt“. Daraus resultieren zwei Schwierigkeiten:

„Entweder verliert der Lehrer, wenn er nicht bloß die nackte Form einpauken, sondern auch Gedanken lesen, erarbeiten und aussprechen lassen will, eine Unmenge Zeit. Denn er muß ja alle Augenblicke die Gedanken der Jungen auf neue Gebiete führen, das kaum erwachte Interesse wieder ablenken, und dies ist natürlich viel schwieriger und zeitraubender, als wenn ein sachlicher Mittelpunkt des Interesses von vornherein gegeben ist.

Oder, und dieser Fall dürfte am häufigsten sein, der Lehrer achtet gar nicht weiter darauf, ob und was sich der Schüler unter dem richtig konstruierten und leidlich übersetzten Satz denkt, und die Folge davon ist der erschreckende Mangel an selbständigem Denken, die Unfähigkeit, Gelesenes oder Gehörtes denkend zu erfassen, . . . die Urteilslosigkeit, über die man heute oft zu klagen hat . . .“<sup>84</sup>

Auch der Lateinunterricht sei „Sachunterricht mit Zuhilfenahme des Sprachunterrichts“. Die Lesestücke müßten daher „einen spezifischen

83 Dettweiler, *Didaktik und Methodik* . . . (s. o. Anm. 5), S. 56 f.

84 *A. a. O.*, S. 57 f.

Inhalt“ haben. Den Stoff hierfür solle man jedoch nicht aus „der vorhandenen oder durch den sonstigen Unterricht gestützten Vorstellungswelt des Schülers“ nehmen, wie es beispielsweise Hermann *Meurer* in seinem „*Pauli Sextani liber*“<sup>85</sup> getan hatte. Da die im Lesebuch verwendeten Vokabeln später „der ersten Schriftstellerlektüre zugute kommen“ sollen, bleibe nur übrig, „daß der Lesestoff vorzugsweise aus der alten Sage und Geschichte genommen werde, damit sprachlich und inhaltlich ein Zusammenhang mit den Schriftstellern entstehe. Nun wird es sich nicht empfehlen, daß nun etwa das Lesebuch für die beiden unteren Klassen in abgeschwächter, erleichterter Form das vorausnimmt, was nachher in Quarta und Tertia im Zusammenhang gelesen wird. Das hieße allerdings den Schüler gegen die Lektüre abstupfen. Vielmehr eignen sich namentlich die sagenhafte Vorgeschichte Griechenlands, die didaktisch wertvolle Königsgeschichte Roms, einige elementare Erörterungen über die Orakel, die Kolonien, einige anekdotenhafte Geschichten über den oder jenen Haupthelden zu einer solchen inhaltlichen Vorbereitung, auch Fabeln. Jedenfalls dürfen die in dem Lesebuch behandelten Gestalten dem Schüler nicht leere Namen bleiben, deshalb ist auch hier eine Gruppierung um wenige Haupthelden angebracht. Diese Stoffe treten dann in Beziehung zu der griechischen und römischen Sage und zu den ersten Anfängen der deutschen Geschichte (Geschichtsbilder und germanische Sagen)“.<sup>86</sup>

Zwar solle der Schüler die neuen grammatischen Formen „möglichst oft und deutlich an dem Lesestoff anschauen“, doch dürfe diese Forderung nicht durch „Zwang“, also durch grammatizistische Verzerrung des Stückes, verwirklicht werden. Vielmehr habe das Lesebuch „durchaus freie, zusammenhängende Lesestücke“ zu bieten. Denn die Einübung der Formen sei nicht Sache der Lesestücke, sie werde „stets dem Lehrer zufallen“ und sei „in den mündlichen Unterricht zu verlegen“.<sup>87</sup> Außerdem haben die Stücke auch „gutes Latein“ zu bringen. „Von vornherein muß der Zusammenhang zwischen den einzelnen Hauptsätzen durch sinnge-

85 Erschienen Weimar 1887. Rezension von Werra in: *Gymnasium*, Paderborn 1887, Sp. 562—564: „Der Verf., der sich als Anhänger der Herbart'schen Prinzipien . . . bekennt, hat es verstanden, sich dem Denken, Fühlen und Interesse 9—10jähriger Knaben anzupassen und ihnen von Dingen zu erzählen, die sie täglich sehen, mit denen sie leben, an denen sie ihre schönste Freude finden. Er läßt den Sextaner Paul in denkbar einfacher Form und doch mit immer neuer und größerer Anregung des Interesses erzählen, wie er auf dem Landgute der Großeltern im Spiele mit gleichaltrigen Freunden die frohe Ferienzeit zugebracht habe, wie sie Wald und Flur durchstreiften, wie der Großvater ihnen erzählte von den Sagen der Vorzeit . . .“

86 Dettweiler, *Didaktik und Methodik* . . . (s. o. Anm. 5), S. 58 f.

87 *A. a. O.*, S. 57.

mäße Konjunktionen, wie sie dem lateinischen Stil eigentümlich sind, hergestellt werden. Denn die häufig üblichen zerhackten Lesestücke sind weder lateinisch noch eigentlich zusammenhängend.<sup>88</sup>

Die unterrichtliche Behandlung der Lesestücke müsse sowohl die formale als auch die inhaltliche Seite des Stückes berücksichtigen. Seine ausführlichen und lebendigen Ausführungen hierzu faßt *Dettweiler* wie folgt zusammen:

„Die formale Behandlung eines lateinischen Lesestücks erstreckt sich

1. auf die Erkenntnis der Wörter und der grammatischen Formen,
2. auf die Erkenntnis der syntaktischen Zusammengehörigkeit und die daraus hervorgehende, aber durch ein vorläufiges Verständnis des Inhalts nicht mehr sinnlos wörtliche Übertragung ins Deutsche,
3. auf die sprachlich richtige, ohne ein allgemeines Verständnis unmögliche Musterübersetzung,
4. auf die Zusammenfassung und Hervorhebung des sprachlichen Gewinns.

Die inhaltliche Behandlung geht von der Angabe des allgemeinen Zieles (Überschrift) aus, stellt auf dieser Stufe noch durch die ‚eigenen Worte‘ des Schülers ausnahmslos das Verständnis jedes Satzes und dann mit Hilfe der verbindenden Konjunktionen das des Zusammenhangs im ganzen Abschnitt fest, hebt dann die handelnden Personen, die Örtlichkeit usw. hervor und schließt wieder mit einer Zusammenfassung des Gewinns. Bei richtiger Auswahl des Lesestoffs muß so eine Reihe von typischen Gestalten der alten Sage und Geschichte schon aus dem Elementarunterricht als sicherer Besitz des Schülers herauswachsen.<sup>89</sup>

Am Schluß der Behandlung steht das sinngemäße Lesen und Übersetzen des ganzen Stückes.

Seit der Jahrhundertwende verstärken sich die Bestrebungen, den grammatischen Unterricht den Ergebnissen der historischen und vergleichenden Sprachwissenschaft anzupassen, dem Schüler also „einen Überblick über den Bau und die Ausdrucksmittel der Sprache zu geben, ihm einen Einblick in sprachliches Werden und sprachliche Entwicklung und einige Kenntnis von den dabei wirkenden Kräften zu geben“. Man wollte den Schüler „zu denkendem Beobachten anleiten und daran gewöhnen“, „daß er sich nicht mit einem ‚So ist es‘ zufrieden gibt, sondern stets fragt: ‚Wie ist das so geworden?‘ und ‚Warum ist das so?‘“<sup>90</sup> Mehr und mehr

88 *A. a. O.*, S. 59.

89 *A. a. O.*, S. 83.

90 Emil Niepmann, *Lateinische Sprachlehre für Schulen unter Berücksichtigung der geschichtlichen Entwicklung*, I. Teil, Berlin/Leipzig 1913, S. VI.

setzte sich auch die Überzeugung durch, daß „überall der deutsche Sprachunterricht um einen und oft um mehrere Schritte dem lateinischen voraussein“ sollte, daß also „bei jeder fremdsprachlichen grammatischen Behandlung das Verständnis für die Tatsache bereits an der Muttersprache gewonnen sein müsse“.<sup>91</sup> Ähnlich wie von Friedrich Hoffmann im lateinischen Sprachunterricht häufig „der Weg als der einzig zielgerechte“ angesehen wurde, „daß man vom Deutschen ausgeht“<sup>92</sup>, empfahl auch der Methodiker Franz Cramer dem Lehrer, daß er „zunächst von der Muttersprache, dem Deutschen, ausgehen“ solle: „An deutschen Sätzen werden die Begriffe Substantiv, Artikel, Adjektiv sowie Subjekt, Prädikat, Prädikatsverbum, Prädikatsnomen usw. . . . erläutert und in lebendiger Arbeit mit der ganzen Klasse in den kleinen Köpfen befestigt. Nach solcher Vorübung, die je nachdem mehrere Tage umfassen kann, beginnt der eigentliche Lateinunterricht.“<sup>93</sup>

Ein so orientierter Lateinunterricht konfrontiert den Schüler am Anfang nicht mit lateinischen Texten, sondern will ihn zunächst anhand einfacher deutscher und lateinischer Beispielsätze „in die Grundformen der Sprache und in die Grundbegriffe der Sprachlehre einführen“, ihm also die grammatischen Begriffe zu klarem Bewußtsein bringen.<sup>94</sup>

### *Einfluß der Reformpädagogik*

In der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg gewannen die allgemeinen reformpädagogischen Bestrebungen, vor allem aber die Arbeitsschulbewegung<sup>95</sup>, erheblichen Einfluß auf den altsprachlichen Unterricht. Die Lateinbücher boten nun „ein ganz anderes Bild“, wie es Ernst Habenstein, der damals junger Lehrer war, schildert:

91 Hermann Schiller / Hermann Ziemer, *Lateinischer Unterricht*, in: W. Rein, *Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik*, 2. Aufl. 1906, 5. Bd., S. 345 u. 347.

92 Hoffmann, *Der lateinische Unterricht* . . . (s. o. Anm. 65), S. 146.

93 Franz Cramer, *Der lateinische Unterricht. Ein Handbuch*, Berlin 1919, S. 357.

94 Friedrich Hoffmann/Berthold Raabe, *Palaestra Latina. Lateinisches Unterrichtswerk für Gymnasien und Realgymnasien*, hrsg. v. F. Hoffmann u. Heinrich Weinstock, Übungsbuch für Sexta, Teil I. Frankfurt/M. 1927. Vorwort, S. VII.

95 Vgl. hierzu: Georg Kerschensteiner, *Begriff der Arbeitsschule*, 1911 (16. Aufl., hrsg. v. J. Dolch, Stuttgart 1965). — Wilhelm Hartke, *Arbeitsunterricht in den beiden alten Sprachen Latein und Griechisch* (6. Heft im Handbuch des Arbeitsunterrichts für höhere Schulen), Frankfurt/M. 1925. — Friedrich Zeichner, *Vom Wesen und Wert des lateinischen Arbeitsunterrichts auf der Unterstufe* (= Neue Wege zur Antike VII), Leipzig/Berlin 1929. — Der Terminus „Arbeitsunterricht“ findet sich noch in den Ausführungen zum Fach Latein in den Berliner „Rahmenplänen“ von 1968.

„Das Buch begann, was den Inhalt der Stücke betrifft, mit allgemeinen Lebensverhältnissen, deren Erscheinungsbilder sich zwar in 2000 Jahren gewandelt haben (villa — Haus?, mensa — Tisch?, tectum — Dach?), zu denen aber doch ein unmittelbarer Zugang möglich war. Außer est, sunt, erat, erant fanden sich nur Verben der a-Konjugation, so daß sich alsbald aus dem Nebeneinander von vocat, clamat, portat, parat — vocant, clamant, apportant, parant eine formale Erkenntnis gewinnen ließ. Jedem Kasus der a-Deklination war in sehr behutsamem Lehrgang ein besonderes Stück gewidmet, und erst nach einigen Wochen mit der Einführung der Imperfektformen pugnabant, bellabant begann sich die fremde, ferne Welt aufzutun, erschienen die Romani. Die neuen Bücher hatten — ein Novum in der Lateinbuchgeschichte seit der Zeit des ‚Orbis pictus‘ — Illustrationen im Text und ganze Bildseiten. Der Inhalt der Stücke war zwar auch hier bunt gemischt; er ging bis zu einem Rotkäppchen-Stück und einem Stück mit zwei Anekdoten von Friedrich dem Großen, zwei Stücken, die schon für die 2. Auflage wieder beseitigt werden mußten. Aber die Zahl der Lesestücke mit Einzelsätzen war klein geworden; das Übergewicht hatten bei weitem die zusammenhängenden Lesestücke.“<sup>96</sup>

Die „Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens“ von 1925 machten eine Reihe didaktischer Prinzipien, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts viel diskutiert worden waren, für den fremdsprachlichen Unterricht verbindlich. Dazu gehörten vor allem die folgenden drei:

- „1. Aller Sprachunterricht muß durchaus von dem Anschauungs-, Erfahrungs- und Interessenkreis des Schülers ausgehen . . .
2. Die Methode alles grammatischen Unterrichts ist die induktive. Aus der Fülle der sprachlichen Erscheinungen ist das Prinzip herauszuarbeiten . . .
3. Aller Sprachunterricht muß sich auf den schon früher erworbenen grammatischen Kenntnissen aufbauen und an schon vorhandenes sprachliches Wissen — aus der Mutter- oder einer schon bekannten Fremdsprache — anknüpfen; die Grundlagen des Verständnisses sprachlicher Erscheinungen überhaupt müssen an der Muttersprache selbst gewonnen werden.“<sup>97</sup>

96 Ernst Habenstein, *Erinnerungen an Lateinbücher*, in: *Der altsprachliche Unterricht* VI (1963) 5, Stuttgart: Klett, S. 42—50; hier S. 46. Habenstein nennt den Titel des gemeinten Unterrichtswerkes nicht. Aus seiner Beschreibung geht aber hervor, daß es sich um den hier weiter unten noch zu nennenden *Ludus Latinus* handeln muß (vgl. Anm. 103).

97 Richtlinien für höhere Schulen Preußens, Beilage zum *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung*, 1925, 8, S. 23.

Vom altsprachlichen Unterricht wird verlangt, daß er „die Schüler die tote Sprache als etwas Lebendiges erfassen“ lasse. Niemals dürfe die Verwendung grammatischer Fachausdrücke „das Gefühl für die Lebendigkeit der Sprache abtöten“.<sup>98</sup> Diese Richtlinien haben nunmehr, nachdem der lateinische Aufsatz bereits 1890 gefallen war, auch die Hin-Übersetzung als Zielleistung in der Reifeprüfung abgeschafft. Im Rahmen des Unterrichts hat seitdem das Übersetzen ins Lateinische eindeutig formulierte, eng begrenzte Zwecke zu erfüllen. Es soll dazu dienen,

- „eine bestimmte grammatische Erscheinung oder Regel den Schülern geläufig und vertraut zu machen; hierzu bildet der Lehrer am besten selbst, auch mit Hilfe der Schüler, ganz einfache Sätze, die möglichst nur diese eine Erscheinung verdeutlichen“;
- „charakteristische Unterschiede der deutschen und der fremden Sprache zum Bewußtsein zu bringen“.<sup>99</sup>

Für die erste Klasse der Gymnasien und Realgymnasien sahen die „Lehraufgaben“ u. a. folgendes vor:

„Feste Aneignung eines ersten Wortschatzes zur Vorbereitung auf die spätere Lektüre im Anschluß an ein Lese- und Übungsbuch, das — von der Umwelt des Schülers ausgehend — sobald als möglich auch schon original-lateinische Sätze bieten und schon früh den Zusammenhang zwischen Gegenwart und römischer Kultur zum Bewußtsein bringen muß.

Erste Übersetzungs- und Leseübungen: möglichst wortwörtliches Übersetzen<sup>100</sup> lateinischer Sätze und Stücke und daran anschließende Verdeutschung, sinnvolles Lesen.“<sup>101</sup>

Walther Kranz begrüßte in seinem Kommentar zu den Richtlinien<sup>102</sup> „das fast spontane Aufblühen lateinischer Lehrbücher völlig neuen Geistes unmittelbar nach Erscheinen der Richtlinien“. Von einzelnen Übertreibungen abgesehen, gebe es darunter auch solche, „die genau die Mitte halten zwischen den verschiedenen, an sich durchaus berechtigten Forderungen: dem Verlangen nach rechter Jugendlichkeit und nach wahrer Wissenschaftlichkeit, nach Verwendung der Ergebnisse der Sprachwissenschaft und nach Konzentration . . .; sogar der Hohn darüber, daß schon dem Sextaner ‚der Zusammenhang zwischen Gegenwart und römischer Kultur zum Bewußtsein kommen soll‘, muß verstummen vor der meister-

98 Ebenda.

99 A. a. O., S. 24.

100 Vgl. hierzu Georg Rosenthal, *Lebendiges Latein! Neue Wege im Lateinunterricht*, in: *Entschiedene Schulreform*, H. 37, Leipzig 1924.

101 Richtlinien 1925 (s. o. Anm. 97), S. 67.

102 Walther Kranz, *Die neuen Richtlinien für den lateinisch-griechischen Unterricht am Gymnasium*, Berlin 1926, S. 95 f.

haften, dem Kinde ganz gerecht werdenden Lösung dieser Aufgabe in einem der neuen Lehrbücher“.

Die „vollkommenste Lösung“ der durch die Richtlinien gestellten Aufgaben des Anfangsunterrichts sah Kranz im Unterrichtswerk „*Ludus Latinus*“<sup>103</sup> erreicht. Die Verwirklichung des oben zitierten Grundsatzes der Richtlinien, daß das „Lese- und Übungsbuch“ von der „Umwelt des Schülers“ ausgehen soll, spiegelt sich in den Überschriften der lateinischen Lesestücke des Sextabandes:<sup>104</sup>

Das Mittagessen. Der Schiffer. Großmutter's Hof und Haus. Die Webstube. Der Jäger. Der Frosch. Der Hirsch. Ferien. Auf dem Hofe. Der Rhein. Die Römer. Die Lebensweise der Germanen. Das Pferd. Romulus. Das Wiesel. Der Esel. Im Walde. Rotkäppchen. Die römische Familie. Wie Kaiser Karl Schulvisitation abhielt. Karl und sein Oheim. Römische Kriegszucht. Karls Brief. Wo ist Paul? Die Germanen: Männer, Frauen und Sklaven. Das Römerreich. Das Wort cornu. Der römische Senat. Befreiung Deutschlands vom Römerjoch. Julius soll Pferde halten. Der Schüler für den Lehrer. Karl ist bange. Das Schiff. Die Erziehung der spartanischen Knaben. Die Ameise. Der Froschkönig. Die Germanen: Krieger, Priester, Freunde, Frauen. Der Freiheitsdrang der Germanen. Der Kaiser Augustus. Der römische Triumph. Der Löwe und der Esel. Der eitle Hirsch. Die römischen Legionen. Die Fürsten der Germanen und ihr Gefolge. Die römischen Namen. Habt die Vögel lieb! Rom. Ein Rätsel. Der gierige Hund. Der Trojanische Krieg. Wie behandelten die Römer ihre Toten? Italien. Fliegerei im Altertum. Woher haben wir unser Alphabet? Roms Nebenbuhlerin. Die Gastmähler der Römer. Grabinschriften und Sprüche. Der Wolf und das Lamm. Blick auf Rom und Gang durch die Stadt. Schulausflug. Die Leutseligkeit Friedrichs des Großen. Krösus und Solon. Krösus und Kyrus. Das Gewitter. Die Lagerwache. Stolz Unterhaltung eines Deutschen mit einem Römer. Der Esel und die Leier. Der Fuchs und die Hühner. Anekdoten.

Diesen Stücken folgt meist eine Reihe von Übungsvorschlägen. Der hintere Teil des Buches bringt zu jedem lateinischen Stück ein deutsches Übungsstück (zusammenhängend oder aus Einzelsätzen bestehend) zur Übersetzung ins Lateinische. In späteren Auflagen wird jedoch vor viele der lateinischen Stücke noch eine „Vorübung“ eingeschoben, die aus lateinischen Einzelsätzen besteht und zur Einführung des jeweiligen sprachlichen Phänomens dienen soll. Dabei wollten die Verfasser jedoch „das ermüdende Hin- und Herspringen von einem Vorstellungsgebiet zum anderen“ vermeiden und haben daher die Sätze „nach Möglichkeit gruppenweise in einen bestimmten Sinnzusammenhang gebracht“.<sup>105</sup>

103 A. a. O., S. 154. — *Ludus Latinus*, Teil I—III, Leipzig/Berlin 1926, hrsg. von W. Hartke u. G. Michaelis, in Verb. mit G. Boesch, G. Salomon, F. Wolff, C. Kappus. Dieses Lehrbuch hat sich mit mancherlei Änderungen bis in unsere Tage gehalten (als Ausgabe A neben der neueren Ausgabe B) und ist erst in jüngster Zeit endgültig aus dem Programm des Klett-Verlages gestrichen worden.

104 Zwischen den Themen dieser ersten Ausgabe 1926 und denen der 10. Auflage des Nachdrucks 1966 (Stuttgart) besteht noch vielfache Übereinstimmung.

105 Vorwort zu Teil II, 6. Aufl. 1930, S. III.

Weniger abwechslungsreich beginnt das Unterrichtswerk „*Palaestra Latina*“ (1926/27)<sup>106</sup>, dessen Autoren im Vorwort ausdrücklich sagen, daß sie größere Zusammenhänge „auf dieser Stufe eher gemieden als gesucht“ hätten, „damit das Interesse nicht zu weit vom rein Sprachlichen abgelenkt werde“. Der Schwerpunkt liegt hier eindeutig auf der „grammatischen Begriffsbildung“. Dabei sei „stets vom Deutschen auszugehen“.<sup>107</sup> Bei den „wichtigeren und schwierigeren Kapiteln“ der Grammatik sind dem aus lateinischen Einzelsätzen bestehenden Übungsstoff zahlreiche deutsche Sätze vorangestellt, die nicht zu übersetzen sind, sondern „als Übungen zum Erkennen der deutschen Form für den jeweils behandelten grammatischen Begriff gedacht sind“. So wird z. B. das Stück 3, das der Behandlung des attributiven und prädikativen Adjektivs dient, durch folgende Sätze eingeleitet — ein recht trockener Stoff, wie mir scheint:

„1. Der Strauch ist grün. 2. Dort steht ein grüner Strauch. 3. Die dürreren Bäume tragen keine Früchte. 4. Das Laub wird im Herbst dürr. 5. Die Früchte sind noch grün, bald werden sie reif sein . . . 9. Die reife Frucht hat großen Wohlgeschmack.“

Darauf folgen lateinische Sätze, in denen ebenfalls Adjektive attributiv und prädikativ gebraucht werden, z. B. Satz 2:

„Cur tibi casae non placent? Responde! Casae parvae et foedae sunt, itaque mihi non iucundae sunt. Sed villa parva lepida est, itaque mihi valde placet.“

Auch dieses Buch bringt im hinteren Teil zu jedem Kapitel eine große Anzahl deutscher Sätze oder auch zusammenhängender Stücke zur Übersetzung ins Lateinische. Während der erste Jahresabschnitt nach diesem Lehrgang als lateinischen Lesestoff überwiegend lateinische Einzelsätze bringt (die allerdings — „der Weisung der ‚Richtlinien‘ entsprechend — von der Umwelt des Schülers“ ausgehen, häufig auch „zu größeren Gruppen vereinigt“ sind und somit „schon als zusammenhängende Stücke im kleinen angesprochen werden können“), findet man im „Hauptteil“ des Sextabandes vorwiegend zusammenhängende Stücke. Diese bieten „vor allem Anekdotisches und einfache Darstellungen aus dem römischen Leben mit besonderer Berücksichtigung des Zusammenhangs zwischen Gegenwart und römischer Kultur“. Einigen Stücken liegen „unter einiger

106 Vgl. oben Anm. 94. Es können hier nicht alle Unterrichtswerke angeführt werden. Zum Unterricht in Latein als 1. Fremdsprache seien noch genannt: *Tiro Latinus*, hrsg. v. W. Schwarz, Leipzig 1928, und *Lateinischer Lehrgang*, hrsg. v. M. Siebourg u. L. Mader (Lese- und Übungsbuch für Sexta v. H. Sommer), 5., verb. Aufl., Berlin 1933.

107 Entsprechend F. Hoffmanns theoretischen Ausführungen (vgl. oben Anm. 92).

Umformung“ Originaltexte zugrunde.<sup>108</sup> Übrigens bringt dieses Übungsbuch die oben vorgestellte Fabel, mit der *Gedike* sein Lesebuch eröffnete, in stärker veränderter Fassung als „Wiederholungsstück“ nach Abschluß des Sexta-Pensums (Nr. 65, 2.):

Vulpes et leo

Vulpes, quae numquam leonem viderat, cum illi casu occurrisset, valde perterrita est. Post paucos dies eidem leoni iterum occurrit et terrore occupata est, sed nequaquam tam vehementi quam antea. Cum tertium illum vidisset, non modo non perterrita est, sed ad eum appropinquavit. Ita consuetudine omnia vincuntur.

Wohl ist der Fabeltext hier an vielen Stellen in Wortschatz und Grammatik dem Stand des Lehrgangs ohne empfindlichen „Zwang“ angepaßt, doch vermißt man den eigentlichen Höhepunkt, die Überwindung der Angst, das „compellare illum“ oder „colloqui cum eo“, was doch viel mehr ist als nur „appropinquare“ (accedere).

Wenige Jahre nach der preußischen Schulreform erschienen die beiden Methodiken von Ewald *Bruhn*<sup>109</sup> und Max *Krüger*.<sup>110</sup> „Wie in der gesamten Erziehungs- und Unterrichtswelt“, so schrieb *Krüger* in seinem Vorwort, war „auch im altsprachlichen Unterricht eine Durchprüfung aller Teile nach Inhalt und Darbietung nötig geworden“. Das Ergebnis dieser Prüfung und Sichtung stellen diese Bücher dar, die sich nach *Krügers* eigenem Urteil „vielfach in glücklicher Weise ergänzen“. <sup>111</sup> Bei der Darstellung seiner „Grundsätze für den lateinischen Anfangsunterricht“ knüpft *Bruhn*, der selbst ein fleißiger Lehrbuchautor war, ausdrücklich an die Reformvorschläge des oben erwähnten *Perthes* an, wenn er schreibt:

„I. Reihen von Vorstellungen, die innerlich zusammenhängen, werden leichter reproduziert und haften fester im Gedächtnis als isolierte Vorstellungen; daraus folgt, daß der Unterricht, wie die Richtlinien es vorschreiben, nicht vom Wort, sondern vom Satz auszugehen hat . . .

III. Von der Anschauung geht der Weg zum Begriff, nicht vom Begriff zur Anschauung. Daraus folgt, daß die grammatische Regel im weitesten Sinne des Worts aus dem Sprachstoff der Lektüre entwickelt werden muß, nicht erst gegeben und dann durch Beispiele veranschaulicht werden darf.“<sup>112</sup>

108 Genannt werden: *Vulgata*, Cicero: *de div.*, Livius, Gellius, Phaedrus, Valerius Maximus, *Gesta Romanorum*, Martial.

109 Ewald Bruhn, *Altsprachlicher Unterricht*, Leipzig 1930.

110 Max Krüger, *Methodik des altsprachlichen Unterrichts*, Frankfurt/M. 1930.

111 *A. a. O.*, S. VII f

112 Bruhn, *Altsprachlicher Unterricht* (s. o. Anm. 109), S. 119 f.

Die erste Lateinstunde möchte *Bruh'n* mit den ersten Sätzen des Lateinischen Lesebuches von *Pertthes* beginnen, die ihm „besonders zweckmäßig erdacht zu sein scheinen“:

„Sicilia est insula. Italia est terra. Germania est terra Europae. Italia et Germania sunt terrae Europae.

Natürlich läßt der Lehrer nicht das Buch aufschlagen, sondern er schreibt die Sätze an die Wandtafel; so selten wie möglich soll sich ein Blatt Papier zwischen ihn und seine Klasse drängen.“<sup>113</sup>

Als Ziel der ersten Stunde nennt *Bruh'n* die Feststellung der Wortausgänge, die man an den Wortstock anhängen muß, um ein lateinisches Substantiv zu deklinieren.

Zur Frage des eigentlichen Lesestoffs für die drei unteren Klassen sagt *Bruh'n*, dieser habe in letzter Zeit „eine erwünschte Bereicherung durch Inschriften, besonders aus dem rheinischen Germanien, erfahren“. Doch fährt er fort: „Die Stücke, welche der Forderung der Richtlinien entsprechend, ‚die Umwelt des Schülers‘ behandeln, sind unter dem Druck didaktischer Theorien meist in einem Kunstlatein abgefaßt, das Erinnerungen an Kriegersatz weckt. Ein wenig besser sind die Darstellungen aus der griechischen und römischen Sagenwelt, immerhin, namentlich in Sexta, wegen der Beschränktheit der sprachlichen Ausdrucksmittel, meist recht dürr und strohern.“<sup>114</sup>

*Bruh'n* schlägt vor, „statt dieser Lektüre“ eine Deutschstunde in Quinta für Erzählungen antiken Inhalts zu verwenden. Er selbst habe das sich und seinen Kollegen gestattet, „ohne eine Erlaubnis einzuholen; der rege Anteil, mit dem die Schüler eine Nacherzählung der Ilias und der Odyssee folgten, war die beste Rechtfertigung dieser Übertretung“. Diese Anregung läßt sich heute wohl nur in seltenen Fällen verwirklichen, wohl aber sollte man sie für den Lateinunterricht selbst aufgreifen und von Zeit zu Zeit eine Viertel- oder halbe Stunde zum Lesen antiker Sagen und Geschichten einlegen.<sup>115</sup> Auf diese Weise lernen die Schüler inhaltlich interessante größere Zusammenhänge kennen, auf die sich dann einzelne lateinische Übungssätze beziehen können, ohne daß sie selbst einen zusammenhängenden Text konstituieren müssen. Freilich darf ein solches Vorgehen zusammenhängende lateinische Lesestücke nicht überflüssig machen, sondern nur ergänzen.

113 A. a. O., S. 122.

114 A. a. O., S. 80.

115 Hierfür ist empfehlenswert: *Griechische und römische Sagen und Geschichten*, bearb. v. Waldemar Hoffmann, 7. Aufl., Frankfurt/M. 1967. — Hingewiesen sei auch auf Andreas Fritsch, *Kinder- und Jugendbücher als begleitende Freizeitlektüre zum lateinischen Anfangsunterricht im 5. bis 7. Schuljahr*, in: *Der altsprachliche Unterricht XVII* (1974) 1, S. 88 ff.

### Zur nationalsozialistischen Ära

Die „Vereinheitlichung des höheren Schulwesens“<sup>116</sup> durch die Nationalsozialisten brachte als Regelform die achtjährige Oberschule, getrennt für Jungen und Mädchen. An den Jungenschulen wurde Latein als zweite Fremdsprache vom 7. Schuljahr an verbindlich, an der „sprachlichen Form“ der Mädchenschulen konnte es vom 10. Schuljahr an gewählt werden. Daneben blieb nur für Jungen eine festgelegte Anzahl von Gymnasien<sup>117</sup> erhalten mit der Pflichtsprachenfolge Latein (ab 1. Klasse = 5. Schuljahr), Griechisch (3. Klasse) und Englisch (5. Klasse). Für den Lateinunterricht an Gymnasien waren nur noch zwei<sup>118</sup>, für die Oberschulen fünf Unterrichtswerke genehmigt, die „nach bewertender Entscheidung des Reichserziehungsministeriums mit einer prozentualen Absatzquote ausgestattet wurden“.<sup>119</sup>

Hinsichtlich der Gestaltung der Lehrbücher dieser Zeit stellt Habenstein als auffallende Neuerung fest, daß „der Übungsteil der Lehrbücher abwechslungsreicher gestaltet wurde und nicht mehr nur die zum Hinübersetzen zurechtgemachten Übungssätze darbot“.<sup>120</sup> Mehr und mehr setzte sich also die in den Richtlinien von 1925 eingeschlagene Richtung durch, auf die Übersetzung aus dem Deutschen entweder ganz zu verzichten oder sie nur noch für eng begrenzte Übungszwecke zu verwenden. Wie schon in den zwanziger Jahren<sup>121</sup> stellte Ludwig Mader 1934 erneut

116 Vgl. *Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung*, Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Berlin 1937, S. 155 f. — Zur Situation des altsprachlichen Unterrichts in dieser Zeit: Johannes Irmscher, *Altsprachlicher Unterricht im faschistischen Deutschland*, in: *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte*, Jg. 5/6, Berlin (Ost) 1966, S. 223—271. — Rainer Nickel, *Der Mythos vom Dritten Reich und seinem Führer in der Ideologie des humanistischen Gymnasiums vor 1945*, in: *Paedagogica Historica* 1970, S. 111—128, und *Humanistisches Gymnasium und Nationalsozialismus. Erziehung zum Rassenbewußtsein im altsprachlichen Unterricht vor 1945*, in: *Paedagogica Historica* 1972, S. 485—503.

117 Zu Kriegsbeginn gab es im damaligen Deutschen Reich unter 1752 höheren Jungenschulen 190 Gymnasien und 30 Oberschulen mit gymnasialem Zug. Vgl. Irmscher, *a. a. O.*, S. 256.

118 Durch Anordnungen vom 15. 9. 1938 u. 18. 9. 1939: 1. *Fundamenta Linguae Latinae*, hrsg. v. H. Rubenbauer u. Th. Steeger, München/Bamberg 1938/39. 2. *Studium Latinum*, hrsg. v. E. Habenstein u. F. Wolff, Leipzig 1938. Eine vollständige Übersicht der damals zugelassenen Lehrbücher und der festgelegte Verteilungsplan finden sich im Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Berlin 1938, S. 433—435. Vgl. auch 1939, S. 500; 1940, S. 376, 408, 412, 496 f.; 1941, S. 337, 561; 1942, S. 323; 1943, S. 387 f.

119 Habenstein, *Erinnerungen . . .*, in: *A. a. O.* (s. o. Anm. 96), S. 49.

120 *A. a. O.*, S. 48.

121 L. Mader, *Grundfragen der lateinischen Schulsyntax*, Berlin 1928, S. 10: Die „Lek-

die Forderungen auf: „Möglichst früh heran an die Lektüre!“ und „Die lateinische und griechische Sprache wird nur noch von der Fremdsprache aus gelernt!“<sup>122</sup> Im Übungsteil der Lehrbücher fand man nun statt der Unzahl deutscher Einzelsätze abwechslungsreiche Übungsstücke, „aufgliedert nach formalen, syntaktischen, wortkundlichen Übungszielen“.

„Das hat sich offenbar bewährt und in der Breite durchgesetzt mit Einzelsübungen, Bilden von Formenketten, Nebeneinanderstellen von verwechselbaren Formen und Wörtern, Gruppierung von bereits gelernten Vokabeln nach Wortfamilien oder Sinnzusammenhängen oder Gleichartigkeit der Wortbildungsart, entsprechender Gruppierung deutscher Fremdwörter, Anleitungen zu wortkundlicher Betrachtung und Erkenntnis.“<sup>123</sup>

Johannes *Irmscher* kommt in seiner Untersuchung „*Altsprachlicher Unterricht im faschistischen Deutschland*“ zu dem Ergebnis, die nationalsozialistische Ära erweise sich als „ein Abschnitt, in dem in bezug auf Schulorganisation und Unterrichtsmethodik auch einiges fortgeführt wurde, was schon in der Weimarer Zeit vorbereitet war. Nach der Befreiung des deutschen Volkes vom Faschismus konnte daher an bestimmte bereits in der Weimarer Zeit angebahnte Ergebnisse angeknüpft werden. Anders lagen die Dinge naturgemäß hinsichtlich der ideologischen Fundierung“.<sup>124</sup>

Die ideologische Seite wird in *Habensteins* „*Erinnerungen*“ kaum berührt. Es heißt nur, daß dem Leser von 1963 „das Übergewicht des militärischen Bereichs, der exempla virtutis in den Lesestücken“ auffallen würde, und das „war es auch, was die weitere Zulassung dieser Bücher nach 1945 ausschloß“.<sup>125</sup> Freilich haben „der Humanismus sowie die Rationalität der klassischen Studien“, wie *Irmscher* an anderer Stelle ausführt<sup>126</sup>, „einen verhältnismäßig großen Teil ihrer Träger davor bewahrt, dem faschistischen Galimathias zu verfallen“, aber unbeeinflusst von

türe ist das Ziel des Lateinunterrichts, und auf dieses Ziel muß sich das ganze Verfahren einstellen, zum Teil auch umstellen“. — Deutsch-lateinische Übersetzungsübungen, „die über den nächstliegenden Zweck der grammatischen Schulung hinaus höhere Ziele verfolgen, haben heute keine Berechtigung mehr“.

122 L. Mader/W. Breywisch, *Zur Eingliederung des altsprachlichen Unterrichts in die nationale Schule*, Frankfurt 1934, S. 57 u. 95. Zit. nach *Irmscher*, *Altsprachlicher Unterricht* . . ., in: *A. a. O.* (s. o. Anm. 116), S. 268.

123 *Habenstein*, *Erinnerungen* . . ., in: *A. a. O.* (s. o. Anm. 96), S. 48.

124 *Irmscher*, *Altsprachlicher Unterricht* . . ., in: *A. a. O.* (s. o. Anm. 116), S. 271.

125 *Habenstein*, *Erinnerungen* . . ., in: *A. a. O.* (s. o. Anm. 96), S. 49.

126 J. *Irmscher*, *Klassische Altertumswissenschaft am 20. Jahrestage der DDR*, in: *Das Altertum*, Berlin (Ost), 1970, 1, S. 3—10; hier S. 4.

nationalsozialistischem Geiste blieb der altsprachliche Unterricht selbstverständlich nicht.<sup>127</sup>

Bereits 1933 gab z. B. Kurt Sachse recht linientreue „Vorschläge zum altsprachlichen Lehrplan eines deutschen Gymnasiums“.<sup>128</sup> Nach Sachse kann „ein geschickter Lehrer die Schüler bereits vom ersten Jahre an über die scheinbar tote Vokabel und grammatische Regel zur Seele des Volkes führen . . . Wie oft läßt da ein Vergleich mit der Muttersprache deren Eigenart erkennen oder in einem parallel gerichteten Denkvorgang die Rasseverwandtschaft der großen arischen Rasse deutlicher in Erscheinung treten!“

In bezug auf die zusammenhängenden Lektürestücke des Übungsbuches empfiehlt er: „Vielleicht könnte hier noch ein wenig mehr Stoff aus der Sagenwelt genommen werden. Es gibt doch kaum ein geeigneteres Gebiet, um in das Wesen eines Volkes einzuführen als seine Sagen, keinen Stoff, der das Gemeinsame zwischen den antiken und den germanischen Völkern besser aufzeigt und die Eigenart arischen Rassecharakters deutlicher erfüllen läßt.“<sup>129</sup>

Die Lehrpläne von 1938 setzten als „Ziel des Lateinunterrichts“ „ein Erkennen und Verstehen der Haltung des Römers, durch die dieses nordisch bestimmte Volk in einer bedrohenden Umwelt durch Schaffung seines Staates sich selbst behauptet hat“.<sup>130</sup>

Im Abschnitt „Der Weg“ heißt es u. a.:

„Bei der Behandlung der Formenlehre und der Syntax ist das Verständnis dafür zu wecken, daß auch die alten Sprachen bis in die einzelnen Formen und Fügungen hinein lebendiger Ausdruck ihres Volkstums sind. Wörter, Formen und Fügungen dürfen deshalb auch nicht losgelöst von ihren Inhalten angeeignet werden, sondern nur innerhalb eines sinnvollen Zusammenhangs.“

„Der lateinische und griechische Unterricht ist von Anfang an auf das Lesen der alten Schriftsteller einzustellen. Dadurch wird die Auswahl der zu lernenden Wörter und des grammatischen Lehrstoffs bestimmt. Dargeboten, geübt und angeeignet wird der fremdsprachliche Stoff grundsätzlich von der fremden Sprache her.“<sup>131</sup>

127 Zur nationalsozialistischen Einflußnahme auf die Gestaltung des altsprachlichen Lehrplans vgl. Irmscher, *Altsprachlicher Unterricht* . . . (s. o. Anm. 116), S. 258 ff.

128 Kurt Sachse in: *Neue Wege zur Antike*, I. Reihe, H. 9 (Humanistische Bildung im nationalsozialistischen Staate), Leipzig/Berlin 1933, S. 59—80.

129 *A. a. O.*, S. 66 f.

130 *Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule*. Amtliche Ausgabe des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Berlin 1938, S. 233.

131 *A. a. O.*, S. 236.

Erst im Abschnitt für die 2. Klasse des Gymnasiums (= 6. Schuljahr) wird ein eigentlicher „Lesestoff“ aufgeführt:

„Das Lehr- und Übungsbuch bereitet die Lektüre vor durch zusammenhängende kindertümliche Stücke (auch Stoffe aus der antiken Sage), an die sich Merkwürdige, Sprüche u. a. anschließen.“

Für die 3. Klasse heißt es hierzu:

„Der Leseteil bietet originales Latein in erleichterter Form: Helden der Sage und Geschichte.“<sup>132</sup>

Als erste Originallektüre in der 4. Klasse war vorgesehen: Caesars *Bellum Gallicum* I 1 als Einführung und die Kämpfe im II., V. und VI. Buch in Auswahl. Erst in der 8. (= letzten) Klasse folgten die Germanenabschnitte in Buch I, IV und VI 9—28: „Abschluß und Krönung der lateinischen Lektüre“, so hieß es, „ist die Darstellung des Germanentums bei Cäsar und Tacitus.“<sup>133</sup>

### *Nach dem zweiten Weltkrieg*

Die Lehrbücher der ersten beiden Jahrzehnte nach der Nazi Herrschaft waren, wie *Habenstein* wohl treffend urteilt, im großen ganzen „durch einen restaurativen Charakter bestimmt“.<sup>134</sup> Die Gestaltung der Lateinbücher knüpfte wie die Methodik allgemein an den Entwicklungsstand in der Weimarer Republik an.<sup>135</sup> Daß militaristische und rassistische Anspielungen eliminiert wurden, ist selbstverständlich. Auch an den Lehrplänen läßt sich diese Anknüpfung, manchmal bis in den Wortlaut hinein, erkennen.

In Berlin, worauf ich mich hier beschränke, erlangten seit den fünfziger Jahren die von Max *Krüger* herausgegebenen Übungsbücher die größte Verbreitung. Nach Ablösung der zwölfjährigen Einheitsschule (1951), in der Latein erst vom 7. Schuljahr an wählbar war, und der Einrichtung der sechsjährigen Grundschule konnte auch in Berlin wie in anderen Bundesländern Latein wieder als erste Fremdsprache vom 5. Schuljahr an

132 *A. a. O.*, S. 240 f.

133 *A. a. O.*, S. 241 u. 244.

134 *Habenstein, Erinnerungen . . .*, in: *A. a. O.*, (s. o. Anm. 96), S. 50.

135 Typisch hierfür ist z. B. die Neubearbeitung von *Krügers Methodik* (s. o. Anm. 110) durch Georg Hornig, Frankfurt 1959. Darin: „Als Beispiel, wie man im Anfangsunterricht etwa verfahren kann, sind die folgenden Ausführungen gedacht. Sie lehnen sich teilweise an das Protokoll einer niederschlesischen Arbeitsgemeinschaft zur Durchführung der Schulreform von 1925 an.“ (S. 167 f.)

gewählt werden.<sup>136</sup> Seitdem wird es hier nicht nur an zwei grundständigen Gymnasien, sondern auch an einer Reihe von Grundschulen in der 5. und 6. Klasse als erste Fremdsprache unterrichtet. Der Bildungsplan für die Grundschule von 1952 sagte im Abschnitt „Lateinisch“<sup>137</sup> nichts über die Art des lateinischen Lesestoffes auf dieser Stufe. Recht vage heißt es hier: „Zum ersten Male tut sich vor den Kindern die antike Welt auf; die Einführung in die griechisch-römische Kultur beginnt.“ Darbietung und Einübung der Formen- und Satzlehre solle „in enger Verbindung mit dem Unterricht in der deutschen Sprache“ stattfinden. Die Darbietung neuen sprachlichen Stoffs solle „auf induktivem Wege möglichst in Form eines zweckmäßigen Arbeitsunterrichts“ erfolgen. Als „besondere Aufgabe“ wird „die Erziehung zu vertieftem Sprachverständnis“ durch Sprachvergleich genannt.<sup>138</sup> Für diesen Unterricht, der freilich heute eher die Ausnahmeform des Lateinunterrichts darstellt, erschien 1955 die Ausgabe C des von Max Krüger (1886—1970) herausgegebenen Unterrichtswerkes.<sup>139</sup> Dieser Methodiker, der Direktor des Kant-Gymnasiums in Berlin-Spandau war, gehörte übrigens zu den ersten Lehrenden an der Pädagogischen Hochschule Berlin nach deren Gründung und hielt hier bis 1956 Lehrveranstaltungen in Latein und Griechisch und zur Methodik des Lateinunterrichts ab.<sup>140</sup> Obwohl weitere fünf Unterrichtswerke für Latein als erste Fremdsprache zum Gebrauch in der Berliner Schule zugelassen sind<sup>141</sup>, wird dieses seit zwanzig Jahren praktisch unveränderte Buch bis heute für diesen Unterricht in Berlin am häufigsten verwendet. Es hat auch die Einführung der „Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung

136 Vgl. hierzu Marion Klewitz, *Berliner Einheitsschule 1945—1951. Entstehung, Durchführung und Revision des Reformgesetzes von 1947/48* (= Historische und Pädagogische Studien, Bd. 1), Berlin 1971, S. 236 f., 255, 257. — Willy Neumann, *Latein auf der Grundschule*, in: *Wege zu neuer Erziehung* (= Veröffentlichungen der Pädagogischen Arbeitsstelle Berlin), 2. Jg. (1951), H. 4, S. 108 f.

137 *Bildungsplan für die Grundschule der Berliner Schule* (1952). Erneut abgedruckt im *Amtsblatt für Berlin*, 1962, S. 507—524, Abs. VIII, B. Der Entwurf eines *Bildungsplanes für die Oberschule Wissenschaftlichen Zweiges* erschien 1954 (als Manuskript gedruckt).

138 Vgl. hierzu Klaus Geleng, *Spracherziehung im Lateinunterricht der Grundschule*, in: *Neues Werden* (Hefte für Erz. u. Unt., hrsg. v. Evangel. Lehrerschaft in Berlin), 1963, 2, S. 45—49.

139 *Lateinisches Übungsbuch*, Ausg. C: Erste Fremdsprache, 3 Bde., Frankfurt/M., Berlin, Bonn: Diesterweg.

140 Vgl. Andreas Fritsch, *Zur Arbeit des Latein-Seminars an der Pädagogischen Hochschule Berlin*, in: *Mitteilungsblatt des Landesverbandes Berlin im Deutschen Altphilologenverband*, 1973, 4, S. 3 ff.

141 Vgl. *Ausführungsvorschriften über die im Schuljahr 1975/76 zur Übereignung an Schüler bestimmten Lehrbücher und Rundschreiben über den Katalog zugelassener Schulbücher*, in: *Dienstblatt des Senats von Berlin*, Teil III, 1975, Nr. 7—8, S. 12, 20 f., 43.

in der Berliner Schule“ von 1968 ohne inhaltliche Umgestaltung überstanden, ist also ein ganz und gar traditionelles Lehrbuch. Der erste Band für das 5. und 6. Schuljahr umfaßt 54 Lektionen, doch weisen nur 32 von ihnen außer den Einzelsätzen und dem Übungsteil ein zusammenhängendes Lesestück auf. Dieses steht nicht am Anfang, sondern am Ende der Unterrichtseinheit. „Die letzte Stunde in der Durchnahme einer Lektion ist eine Lektürestunde“, heißt es auch noch in der „*Praxis des Lateinunterrichts*“ von Niels Wilsing.<sup>142</sup> Das ungeheure Übergewicht der Einzelsätze, auf deren Inhalt die Polemik von Klaus-Dieter Thieme gegen die *A-* und *B-Ausgabe* des Unterrichtswerkes ebenfalls weitgehend zutrifft<sup>143</sup>, hemmt jedoch heute oft die Lernmotivation der Schüler. In dieser Hinsicht bleibt das Übungsbuch auch hinter dem zurück, was Krüger selbst in der 1. Auflage seiner *Methodik* 1930 für richtig hielt, wo er sich zwar nicht grundsätzlich gegen Einzelsätze aussprach, aber doch „gern zugeben“ wollte, „daß ein kindgemäßer Zusammenhang besser ist als eine Aneinanderreihung inhaltlich verschiedener Sätze“. In Sexta „hat man am stärksten das Gefühl, daß man den kleinen Anfänger recht unvermerkt in die fremde Welt hineinführen möchte; daher ist es sehr zu begrüßen, daß manche Lehrbücher sich bemühen, gerade im Anfang kleine Zusammenhänge zu schaffen (etwa den Inhalt eines Anschauungsbildes); ich sage absichtlich ‚kleine Zusammenhänge‘, nicht ‚Lesestücke‘, denn solche sind es im eigentlichen Sinne nicht und können es nicht sein; aber es genügt schon, wenn gewissermaßen unter einer Sammelüberschrift einige Sätzchen zusammengestellt werden, deren Inhalt etwa zu der Überschrift paßt, die aber untereinander keinen engen Zusammenhang haben“.<sup>144</sup>

Inhaltlich lassen sich die Stücke in sechs Gruppen ordnen: Kinderleben (3 Stücke); antikes Privatleben (5); Gesellschaft, Staat, Geschichte der Römer (10); griechische Mythen (3); Sagen aus der römischen Urgeschichte (8); Fabeln (6). Am gelungensten und bis heute einigermaßen attraktiv dürften die zusammenhängenden Stücke des zweiten Teils sein, die Sagen der römischen Urgeschichte in Anlehnung an Livius in „Fortsetzungen“ bringen.

In den traditionellen Lehrbüchern, für die das genannte als repräsentativ angesehen werden kann, haben also die Lesestücke, um das kurz zusammenzufassen, vor allem folgende Funktionen:

142 Niels Wilsing, *Die Praxis des Lateinunterrichts*, Teil I: *Probleme des Sprachunterrichts*, 2., völlig neubearb. Aufl., Stuttgart 1964, S. 21.

143 Klaus-Dieter Thieme, *ora et labora! Anmerkungen zur Ideologie lateinischer Lehrbücher*, in: *Berliner Lehrerzeitung*, hrsg. v. GEW Berlin, 1969, 8/9, S. 18–25.

144 Krüger, *Methodik* . . . (s. o. Anm. 110), S. 36.

1. Sie sollen die Anwendung und Festigung der in den vorangegangenen Einzelsätzen und Übungen erworbenen fremdsprachlichen Kenntnisse in einem sinnvollen Zusammenhang ermöglichen. Sie bringen daher grundsätzlich keinen neuen grammatischen Stoff, wohl aber dienen sie der Erweiterung des Wortschatzes. Der Wortschatz der Lesestücke, wie überhaupt des Lehrbuches, soll dem der später zu lesenden Originaltexte entsprechen.
2. Im Unterschied zu den Einzelsätzen soll an ihnen das Lateinische als eine wirkliche Sprache empfunden werden können, die wie die Muttersprache als Verständigungs-, Ausdrucks- und Darstellungsmittel dienen kann. Diesem Ziel muß die Methode der unterrichtlichen Behandlung entsprechen (z. B. auditives Verfahren, szenische Gestaltung).
3. Die Reihenfolge der Lesestücke soll durch allmähliche Steigerung des sprachlichen Schwierigkeitsgrades einen möglichst reibungslosen Übergang zur Lektüre der Schriftsteller vorbereiten. Sie lehnen sich daher im Laufe des Lehrgangs immer enger an Originaltexte an.
4. Der Inhalt der Stücke für diese Altersstufe wird anfangs der Umwelt des Kindes, dem Schulalltag oder auch dem Gegenwartsgeschehen<sup>145</sup> entnommen. Er soll dem Auffassungsvermögen und dem Interesse der Kinder entsprechen. Im weiteren Verlauf sollen die Stücke den Schüler schrittweise in den Rahmen der griechisch-römischen Kultur einführen. Dazu dienen Sagen, Fabeln, Anekdoten, Berichte von historischen Gegebenheiten und Personen, Schilderungen von Sitten und Bräuchen.
5. Bei der Beschäftigung mit den Lesestücken sollen die Schüler die Methoden des Übersetzens lernen und üben.
6. Das Bemühen, zusammenhängende lateinische Texte in der eigenen Sprache wiederzugeben, soll zugleich der Erweiterung des muttersprachlichen Ausdrucksvermögens dienen.

### *Neue Tendenzen*

Neue Impulse erhielt die Didaktik des Lateinunterrichts im westlichen Deutschland<sup>146</sup> erst in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre vor allem durch die Beiträge des Altphilologen und Erziehungswissenschaftlers

<sup>145</sup> Vgl. etwa Werner Jäkel, *Methodik des altsprachlichen Unterrichts*, Heidelberg 1962, S. 30 f.

<sup>146</sup> Vgl. hierzu vor allem:

a) Rainer Nickel, *Altsprachlicher Unterricht. Neue Möglichkeiten seiner didaktischen Begründung* (= Erträge der Forschung, Bd. 15), Darmstadt 1973.

b) R. Nickel (Hrsg.), *Didaktik des altsprachlichen Unterrichts. Deutsche Beiträge 1961—*

Hartmut von Hentig.<sup>147</sup> „Der altsprachliche Unterricht wird vor unseren Augen zugrunde gehen, wenn er sich nicht in gleichsam meßbarer Form bewährt“<sup>148</sup>, schrieb Hentig 1966 und legte zugleich eine neue Konzeption des Lateinunterrichts vor. Als einer der ersten forderte er eine Trennung der Ziele des Lateinunterrichts der Unter-, Mittel- und Oberstufe voneinander und vertrat die Auffassung: „Indem jedes Unterrichtsziel für sich verwirklicht wird, jedes die pädagogischen Anforderungen der jeweiligen Altersstufe erfüllt, können alle zusammen dem Bildungsziel dienen.“ Ziel der ersten Stufe sollte nicht sein, „die lateinische Sprache in sich aufzunehmen und für später verfügbar zu halten“, sondern „in erster Linie das Aufbauen und die Ordnung der Erfahrung mit den Mitteln der Sprache, das Erwecken eines neugierigen Sprachbewußtseins, die Einführung in einen Teil unserer Kulturtradition. In allen drei Bemühungen wird zugleich versucht, eine Disposition für das Lernen von Sprache und damit von Sprachen, z. B. auch von Latein zu schaffen. Das geschieht am Latein. Dabei wird das Latein ganz ernst genommen, es steht im Mittelpunkt und wird ‚gelernt‘ als Latein, aber ohne die den späteren Stufen vorbehaltenen Maßstäbe der Lesefertigkeit, der gewandten Übersetzung, der klassischen Latinität, der Vollständigkeit, des historischen Römerturns“.<sup>149</sup>

Nach dieser Konzeption erlauben Unter- und Mittelstufe jeweils einen Abschluß, „der in sich sinnvoll ist und den nächsten Schritt nicht notwendig zu seiner Erfüllung verlangt“ — eine Stufenkonzeption von Sprachunterricht, wie sie ähnlich schon Wilhelm v. Humboldt im Königsberger Schulplan vertrat.<sup>150</sup> Wichtigste Aufgabe des Lateinunterrichts ist dem-

1973 (= Wege der Forschung, Bd. CCCCLXI), Darmstadt 1974.

Zur Entwicklung in der DDR: Andreas Fritsch, *Lateinunterricht in der DDR*, in: *Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes*, Heidelberg, 1972, 3, S. 10—15. — Hans-Joachim Fischer, *Der altsprachliche Unterricht in der DDR. Entwicklung, Funktion und Probleme des Latein- und Griechischunterrichts von 1945—1973*, Paderborn 1975.

147 Hartmut v. Hentig, *Versuch einer Didaktik des Lateinunterrichts in Sexta*, in: *Der Gymnasial-Unterricht*, 1963, 2, S. 46—79; ders., *Linguistik, Schulgrammatik, Bildungswert. Eine neue Chance für den Lateinunterricht*, in: *Gymnasium* 1966, S. 125—146 (Nachdruck bei Nickel [s. o. Anm. 146 b], S. 129—158); ders., *Platonisches Lehren. Probleme der Didaktik dargestellt am Modell des altsprachlichen Unterrichts*, Bd. I: Unter- und Mittelstufe, Stuttgart 1966.

148 Hentig, *Platonisches Lehren I . . .*, S. 2.

149 *A. a. O.*, S. 232.

150 „Denn die Kenntnis der Sprache ist immer als den Kopf aufhellend und Gedächtnis und Phantasie ühend, auch unvollendet nützlich, die Kenntnis der Literatur hingegen bedarf, um es zu werden, einer gewissen Vollständigkeit und anderer günstiger Umstände.“ In: Reble, *Zur Geschichte der Höheren Schule* (s. o. Anm. 8), Bd. II, S. 13.

nach die „Erziehung zum Sprachbewußtsein“, die zu verstehen ist als „ein auf verschiedenen Stufen sich vollziehender Vorgang der Befreiung: von den Fixierungen in der naiven Erfahrung, in der Muttersprache, in der Zeitsprache, in der Mundart, in der Grammatisierung, und zwar indem die Fixierung bewußt gemacht wird“. <sup>151</sup> Dieser Zielsetzung entspricht ein induktives Unterrichtsverfahren, dessen Ausgangspunkt „die konkrete Wirklichkeit und nicht die in der Muttersprache schon abstrahierte und auf ihre Ordnungen bezogene Welt“ ist. <sup>152</sup> Der lateinische Anfangsunterricht hat also „auf die Wirklichkeit zurückzugehen: es muß im Klassenraum gehandelt und das Handeln von der Sprache begleitet und schließlich bestimmt werden“. <sup>153</sup> Die Zugänge, auf denen die lateinische Sprache an die Erfahrung des Kindes herangebracht wird, sind: „a) Handlung (habitus) statt Begriff; b) Lautung (Vorrang des gesprochenen Wortes vor dem geschriebenen; spontanes Sprechen; chorisches Sprechen); c) graphische Darstellung (Vergleich — Analyse); d) Spiel; e) Drill; f) Schrift; g) diskursive Erklärung“. <sup>154</sup>

Dementsprechend geht der Lateinunterricht nicht von vorgegebenen Texten aus, sondern von der erfahrbaren Wirklichkeit der Schüler. Nachdem alle Schüler der Klasse in der ersten Stunde einen lateinischen Namen bekommen haben (Einsicht: Sprache benennt), wird vom Lehrer, zunächst ohne Worte, die erste „Geschichte“ vorgeführt: er liest, hört plötzlich etwas, läuft zum Fenster, schaut hinaus. Diese Aktionsfolge sollen einzelne Schüler nachmachen, und der Lehrer kommentiert: (1) legit, (2) audit, (3) festinat, (4) videt. Bald sprechen die Schüler diese Worte mit. Dann wendet sich der Lehrer an einen Schüler, der dieselbe Handlung vorführt, direkt und sagt zu ihm jeweils: legis, audis, festinas, vides. Schließlich kommentiert er seine eigenen Aktionen: lego, audio, festino, video. Hierbei wird das Verständnis dafür angebahnt, was die grammatischen „Personen“ („eine nicht unerhebliche Abstraktion“ <sup>155</sup>) bedeuten.

Es ist hier nicht möglich, Zielsetzung, Theorie und Praxis dieses Modells ausführlicher darzustellen. Entscheidend ist, daß *Hentig*, indem er im

151 Hentig, *Platonisches Lehren I* . . . (s. o. Anm. 147), S. 259. — Zu dieser Zielsetzung vgl. auch Theodor Wilhelm, *Theorie der Schule*, Stuttgart 1967, S. 158, 212, 349 ff. — Heinz-Joachim Heydorn, *Zur Aktualität der klassischen Bildung*, in: *Jenseits von Resignation und Illusion. Beiträge anlässlich des 450jährigen Bestehens des Lessing-Gymnasiums*, Frankfurt 1971, S. 180—193. — Bernhard Weisgerber, *Theorie der Sprachdidaktik*, Heidelberg (UTB 329) 1974, S. 194 ff.

152 Hentig, *Platonisches Lehren I* . . . (s. o. Anm. 147), S. 365.

153 Hentig, *Versuch* . . ., in: *A. a. O.* (s. o. Anm. 147), S. 64.

154 Hentig, *Platonisches Lehren I* . . . (s. o. Anm. 147), S. 266.

155 *A. a. O.*, S. 372 f.

lateinischen Anfangsunterricht „eine gemäßigte strukturalistische Methode“<sup>156</sup> anwandte, erstmals versucht hat, „die neuen linguistischen und sprachpsychologischen Erkenntnisse“ dem lateinischen Sprachunterricht nutzbar und ihn dadurch zu einem „Instrument der Spracherziehung“ und einem „Mittel der formalen Wissenschaftspropädeutik“ zu machen.<sup>157</sup> Was nun Sprache und Inhalt der von *Hentig* vorgeführten Sätze und Texte betrifft, so fühlt er sich nicht an die Normen des klassischen Lateins gebunden, und die Inhalte sind teils der aktuellen Situation, dem heutigen Alltagsleben, aber auch der Antike (wie mir scheint, allzu bunt durcheinander) entnommen. Im Mittelpunkt steht bei ihm die Betrachtung der Sprache als Benennungs-, Funktions- und Zeichensystem, als Erkenntnis- und Erfahrungsmodell.<sup>158</sup> In der lateinischen Sprache sieht *Hentig* nicht nur ein „Vehikel der römischen Literatur“, sondern „neben dem Römischen Recht, der Republikanischen Verfassung, der Pax Romana mit ihrer Absorption der griechischen Kultur — die römischste aller Leistungen der Römer.“<sup>159</sup>

„Was an Romanitas auf der Unterstufe vermittelt werden kann, bedarf eines beredten Vermittlers: des Deutschen. Ein selbstredender Zeuge des Römertums ist allein die Sprache selbst. Ihr muß man sich widmen, wenn die Unterstufe nicht nur propädeutischen, sondern einen eigenen didaktischen Wert haben soll. Und so haben sie die Begründer des humanistischen Unterrichts auch verstanden.“<sup>160</sup>

*Hentigs* Anregungen haben in der fachdidaktischen Diskussion ein starkes Echo gefunden. Als erstes Unterrichtswerk versuchte die „*Ianua Nova*“ in ihrer Begleitgrammatik, in Anlehnung an *Hentigs* Unterrichtsmodell das Verständnis des lateinischen Satzbaus durch „Satzbilder mit Hilfe bestimmter mathematischer Zeichen“ zu erleichtern.<sup>161</sup> Doch bieten die Texte der „*Ianua Nova*“, von wenigen Ausnahmen abgesehen, durchweg antike Inhalte<sup>162</sup>, und die Sprache hält sich an die „antike Kunstprosa der Goldenen Latinität“.<sup>163</sup> Dieses Unterrichtswerk führt, erstmals

156 *Hentig*, *Linguistik* . . . (s. o. Anm. 147); bei *Nickel* (s. o. Anm. 146 b), S. 154.

157 *A. a. O.*, S. 141.

158 *Hentig*, *Platonisches Lehren I* . . . (s. o. Anm. 147), S. 195.

159 *A. a. O.*, S. 258.

160 *A. a. O.*, S. 246.

161 *Ianua Nova*, Ausg. A., *Lehrgang für Latein als 2. Fremdsprache*, hrsg. v. Horst Holtermann, Joachim Molsen et al., Göttingen 1970, Lehrerheft, S. 23 — Zur Rezeption linguistischer Problemstellungen, Methoden und Erkenntnisse vgl. *Nickel*, *Die Alten Sprachen* . . . (s. o. Anm. 1), S. 73 ff.

162 Vgl. die Ausführungen im Lehrerheft, *a. a. O.*, zum Fachziel „Interessante, zum Lesen anreizende Texte“, S. 11 f.

163 Lehrerheft, *a. a. O.*, S. 4.

abweichend von der Praxis herkömmlicher Übungsbücher, die neuen sprachlichen Erscheinungen nicht mehr in Einzelsätzen, sondern in „geschlossenen Texten“ ein. Erst nach diesen folgen im Aufbau der Lektionen Einzelsätze zur Einübung, Übungsaufgaben zur Satz- und Formenlehre, Angebote zum Hin-Übersetzen und schließlich wiederum ein zusammenhängender längerer Text „als Übung der Klasse im verstehenden Lesen“.<sup>164</sup>

Andere Schwerpunkte setzten Hans Peter Drögemüller und Peter Timm, die ebenfalls Vorschläge Hentigs aufgriffen. Für den Beginn eines „linguistischen Grundkurses“ in einer 5. Gesamtschulklasse in Hamburg empfiehlt Timm „das Ausgehen von einer konkreten Situation, die in sprachlich wahrnehmbarer Form benannt, besprochen, zitiert und beschrieben wird“.<sup>165</sup> In der Eingangsphase gehe es „nicht vorab um die Behandlung von den Schülern unbekanntem Überlieferungsinhalten, worauf die Praxis der B-Stücke in den Lektionen unserer üblichen Lehrbücher und später die Lektürepraxis abzielt“. Die Texte (fabulae) für den Anfangsunterricht sollten folgende „unterrichtsentlastende Momente“<sup>166</sup> aufweisen:

1. Trivialität und Kontiguität, 2. durchstrukturierte (homogene) Texteinheiten, 3. immanente Wiederholung, 4. durchgehend aktualisierte Frage-situation, 5. Prinzip der Arbeitsbögen (sie ersetzen das Lehrbuch<sup>167</sup> und ermöglichen das Bearbeiten der Textstücke in verschiedener Form), 6. strukturgerechte optische Darstellung.

Das Absehen von antiken Inhalten bei den Vertretern verschiedener linguistischer Konzeptionen, die „insgesamt schwache Position, die hier die inhaltlichen Argumente für das Erlernen der alten Sprachen haben“<sup>168</sup>, forderte jedoch bald eine ernstzunehmende konstruktiv weiterführende Kritik heraus. In der Tat ließen manche „Vorschläge für einen linguistisch orientierten Anfangsunterricht im Lateinischen“<sup>169</sup> bereits wieder einen fast „inhaltlosen Grammatikunterricht“<sup>170</sup> befürchten.

164 A. a. O., S. 17.

165 H. P. Drögemüller, *Latein im Sprachunterricht einer neuen Schule*, mit Anhängen von P. Timm und G. Asseburg, Stuttgart 1972 (Beiheft II zu *Der altsprachliche Unterricht XV*), S. 74.

166 A. a. O., S. 77.

167 Vgl. Hentigs Kritik an der Verwendung von Lehrbüchern, *Platonisches Lehren I ...* (s. o. Anm. 147), S. 304; ferner J. A. Mayer (Hrsg.), *Vorarbeiten zur Curriculum-Entwicklung, Modellfall Latein*, Stuttgart 1972 (Beiheft I zu *Der altsprachliche Unterricht XV*), S. 13 f.

168 Nickel, *Die Alten Sprachen ...* (s. o. Anm. 1), S. 69.

169 So der Titel eines Aufsatzes von Klaus Beyer, in: *Der altsprachliche Unterricht XVI* (1973) 2, S. 14–32.

170 Nickel, *Die Alten Sprachen ...* (s. o. Anm. 1), S. 77.

Willibald Heilmann, der zwar in Hentigs Forderung nach der Erziehung zum Sprachbewußtsein, dem Lernen von Abstraktion, Objektivierung und Kommunikation<sup>171</sup> einen entscheidenden Fortschritt sieht, tritt jedoch gegenüber dessen Unterrichtsmodell die Auffassung<sup>172</sup>, „daß nach v. Hentigs Anweisungen nicht mehr eigentlich Latein als Latein ‚gelernt‘, Latein als Latein nicht mehr ganz ernst genommen wird, mag v. Hentig auch das Gegenteil versichern (Plat. Lehren 232). Es ist kennzeichnend, daß bei ihm alles, was mit Latein als bewußt geformter Sprache zu tun hat — und nur so ist Latein für uns heute hauptsächlich faßbar —, vom Anfangsunterricht fast gänzlich ferngehalten wird. Sprachstrukturen sind bei ihm im wesentlichen grammatische Strukturen. Ein Lateinunterricht, der wirklich Latein lehren will, muß aber gerade die durch eine bestimmte Form vermittelte Aussageabsicht von vornherein mit einbeziehen und damit einen gerade heute wichtigen Bereich sprachlicher Erfahrung zu erschließen versuchen. Dem lateinischen Sprachunterricht muß es also von Anfang an darauf ankommen, Stilbewußtsein zu entwickeln. Ein zukünftiger Lateinunterricht wird von Hentigs Einsichten nicht unberücksichtigt lassen können, sie aber in einer modifizierten Form aufgreifen müssen“.

Heilmann geht davon aus, „daß die Hinführung zur Lektüre ein notwendiges und sinnvolles Ziel des Lateinunterrichts ist, das auf jeder Stufe der Beschäftigung mit Latein wirksam werden sollte“.<sup>173</sup> Das „Leben“ der lateinischen Sprache sei für uns heute vor allem in der Literatur faßbar, von dort müsse das Latein genommen werden, das man in der Schule lernen soll. „Latein schlechthin“ sei eine Abstraktion. Vielmehr sei die Lektüre das „Übungsfeld für strukturelle Einsichten in sprachliche Zusammenhänge, die Form und Inhalt zugleich umfassen“.<sup>174</sup> Der Lateinunterricht müsse daher „zuallererst bestrebt sein, sich an originale Zusammenhänge lateinischer Sprache zu halten“.<sup>175</sup> Es komme darauf an, „die Distanz des Lateinischen zu unserer Sprache und unserer Welt bewußt

171 Vgl. Hentig, *Linguistik* . . . (s. o. Anm. 147), bei Nickel (s. o. Anm. 146 b), S. 139.

172 Willibald Heilmann, *Sprachreflexion und lateinischer Sprachunterricht*, in: *Protokoll* Nr. 1848. Hess. Inst. für Lehrerfortbildg., Fuldata I/Kassel 1971, S. 26—57; hier S. 27.

173 Willibald Heilmann, *Lateinischer Sprachunterricht als Hinführung zur Lektüre*, in: *Der altsprachliche Unterricht* XIV (1971) 5, S. 21—32; hier S. 21.

174 Ebenda.

175 Willibald Heilmann, *Zur Didaktik des lateinischen Sprachunterrichts in der Sekundarstufe I*, in: J. Gruber / F. Maier (Hrsg.), *Zur Didaktik der Alten Sprachen in Universität und Schule*, München 1973, S. 105—116; hier S. 108.

von der Sprache und den mit ihr verbundenen Inhalten her anzunehmen“. Diese Distanz solle man „bewußt als das eigentliche Positivum ergreifen“. Wenn man dagegen die Distanz immer wieder überspringen oder verwischen wolle, indem man moderne Lebenszusammenhänge in lateinischer Sprache wiedergebe, löse man die Verbindung zwischen der „toten“ Sprache Latein und den ihr zugeordneten Inhalten und entziehe dem Lateinunterricht dadurch die für ihn typischen Möglichkeiten der Sprachreflexion.<sup>176</sup> Sich an „originale Zusammenhänge lateinischer Sprache“ zu halten, bedeute aber nicht, „daß Originaltexte nicht für Zwecke des Unterrichts verändert werden dürften. Verändert werden darf nur nicht die durch die Texte vermittelte Geschichtlichkeit. Die Sprache muß immer dem in den Texten zum Ausdruck kommenden Empfinden und Bewußtsein entsprechen. Weglassungen, Transformationen, Änderungen der Wortstellungen, eventuell auch Einfügungen aus anderen Stellen sind möglich, soweit sie den genannten Bedingungen gerecht werden“. Man kann demnach einen Text vereinfachen, „ohne daß die in ihm zum Ausdruck kommende Geschichtlichkeit beeinträchtigt würde“.<sup>177</sup>

Für einen Einführungskurs für Zehn- bis Dreizehnjährige schlägt *Heilmann* ein Corpus von Phaedrusfabeln vor, deren sprachliche Strukturen „verhältnismäßig einfach“ seien. Es „lassen sich in einzelnen Fabeln leicht gewisse Schwerpunkte für die Sprachreflexion finden, sie sind durch ihre Bildhaftigkeit und relative Einfachheit des Inhalts Kindern leicht zugänglich. Dabei wird Wichtiges über menschliche Verhältnisse zur Zeit der Entstehung dieser Fabeln gesagt“.<sup>178</sup>

Immerhin führt die als unumgänglich angesehene Textvereinfachung, z. B. bei der Fabel vom aufgeblasenen Frosch (Phaedrus I 24), die *Heilmann* als Grundlage einer ersten Unterrichtseinheit heranziehen will, dazu, daß man die Versform aufgeben muß, was in der Tat „einen nicht unerheblichen Eingriff in die im einzelnen wie im ganzen sorgfältig komponierte Struktur dieser Gebilde bedeutet. Damit wir genau wissen, was wir hier jeweils tun, müssen wir eine klare Vorstellung von der Struktur des Textes haben. Niemals dürfen wir nur von grammatischen Gesichtspunkten aus verändern. Die Gesamtstruktur des Textes darf unter keinen

176 Vgl. *a. a. O.*, S. 107.

177 *A. a. O.*, S. 108 f.

178 Heilmann, *Sprachreflexion . . .*, in: *A. a. O.* (s. o. Anm. 172), S. 44 f. — Auch für Lattmann war die Fabel (neben dem lat. Fremdwort) „der zweite gegebene Apperceptionspunkt für das Erlernen des Lateinischen“. „Sie ist ein Stück des Altertums, das in seinen Bearbeitungen und Nachahmungen noch fortlebt.“ Nach Lattmann „kann die Fabel einen schulmäßigen Ersatz für die eigentliche natürliche, die Sprechmethode bilden“ (*Geschichte der Methodik . . .* [s. o. Anm. 4 c], S. 419, 423 ff.)

Umständen beeinträchtigt, die Struktur im einzelnen muß soweit wie nur irgend möglich gewahrt werden“.<sup>179</sup>

Da im Unterricht an den Texten „Geschichtlichkeit in bezug auf die heutigen Lebensverhältnisse bewußtgemacht werden soll“, werden Texte bevorzugt, „die Unterschiede deutlich erkennen lassen“, in denen also „Verschiedenheiten der soziokulturellen Zusammenhänge klar hervortreten“.<sup>180</sup> Als Konsequenz ergibt sich für *Heilmann* die Ablehnung der sogenannten „Kunsttexte, in denen römische Wirklichkeit irgendwie vorgetäuscht“ werde, da hier ständig modernes Empfinden und modernes Bewußtsein auf die Formung der Texte einwirkten. Hiermit meint *Heilmann* Stücke, „in denen ein moderner Autor Szenen aus dem römischen Alltagsleben zu erzählen versucht“<sup>181</sup>, Stücke also, wie sie bis heute in den meisten Übungsbüchern üblich sind. Woher soll man nun die für den Anfangsunterricht geeigneten Textstellen nehmen? *Heilmann* schlägt vor, man solle „die Autoren wieder sorgfältig lesen, um sie als Zeuge für die hier gemeinte Geschichtlichkeit zu erschließen“. Der Befürchtung, man könnte nicht genügend Originaltexte finden, die den didaktischen Zielvorstellungen entsprechen, stellt er entgegen, „daß auch Texte aus Mittelalter und Neuzeit einbezogen werden sollten“.<sup>182</sup> Das von *Heilmann* mitkzipierte Unterrichtswerk „*Contextus*“ für Latein als zweite Fremdsprache geht davon aus, daß „in sich sinnvoller Umgang mit Sprache und Beschäftigung mit Texten von Anfang an untrennbare Prinzipien sind“.<sup>183</sup>

„Nur wenn Sprache wirklich Ausdruck einer Mitteilungsabsicht ist, kann über sie gründlich reflektiert werden. ‚Sprache‘, die keinen anderen Zweck hat, als sich selbst vorzuführen, oder die doch zumindest vorwiegend diesem Zweck dient — und in den gebräuchlichen Latein-Lehrbüchern ist dies weitgehend der Fall —, kann nicht zur Einführung von Schülern in einen Prozeß kritisch verstehenden Umgangs mit Sprache dienen.“

Der Lateinunterricht müsse „von Anfang an dazu erziehen, nach Informationsgehalt und Sprecherabsicht ebenso zu fragen wie nach dem im Text jeweils faßbaren Teil des Sprachsystems und seinem Verhältnis

179 Heilmann, *Sprachreflexion* . . ., in: *A. a. O.* (s. o. Anm. 172), S. 46.

180 Heilmann, *Zur Didaktik* . . ., in: *A. a. O.* (s. o. Anm. 175), S. 110.

181 Ebenda.

182 *A. a. O.*, S. 111. (Doch bei mittelalterlichen und neuzeitlichen Texten ist „die Verbindung zwischen der ‚toten‘ Sprache Latein und den ihr zugeordneten Inhalten“ anders als bei antiken Texten; vgl. unten Anm. 198.)

183 Dieses und die ff. Zitate sind dem Prospekt zur Ankündigung des (z. Z. des Manuskriptabschlusses erst als „Testfassung“ vorliegenden) Unterrichtswerkes entnommen, Frankfurt/M.: Diesterweg-Verlag 1974/75.

zur deutschen Sprache in derjenigen Ausprägung, die dem Schüler jeweils geläufig bzw. zugänglich ist. Informationsgehalt und Sprecherabsicht aber lassen sich nur da hinreichend deutlich erkennen, wo genügend große, in sich selbst oder im Zusammenhang ihres Kontextes geschlossene sprachliche Äußerungen vorliegen. Indem die herkömmlichen Lateinbücher grundsätzlich vom Satz ausgehen, genügen sie dieser Bedingung nicht“.

Das neue Lehrbuch geht daher stets von Texten aus. Unter „Text“ verstehen die Autoren eine sprachliche Äußerung,

- „— die einer von anderen Situationen relativ eindeutig abgrenzbaren Situation zugeordnet ist,
- die in sich selbst oder zusammen mit ihrem außersprachlichen oder beschreibungssprachlichen Kontext abgeschlossen und verstehbar ist,
- die ein Sprecher oder ein Schreibender mit einer bestimmten Absicht oder zu einem bestimmten Zweck macht“.

Bei den Texten handelt es sich entweder um „völlig unveränderte oder — zu Anfang des Buches — geringfügig veränderte Originaltexte“. Niemals dürfe die Beschäftigung mit dem Textinhalt als nebensächlich angesehen werden, vielmehr müsse die Mitteilungsfunktion stets ebenso ernstgenommen werden wie die Einsicht, welchen Platz eine sprachliche Erscheinung im System des Lateinischen einnimmt.

Den Grundsatz, von lateinischen Originaltexten auszugehen, haben in letzter Zeit auch die Unterrichtswerke von Wilhelm *Biermann* und Gerhard *Röttger* für den Lateinunterricht älterer Schüler verwirklicht.<sup>184</sup> Für den Unterricht in Latein als erster Fremdsprache hat vor allem Hermann *Steinthal* vorgeschlagen, „daß es von Anfang an Originaltexte sein können und sollen“.<sup>185</sup> Freilich will er, daß wir, wie er sagt, „den Begriff ‚Originaltext‘ etwas genauer und richtiger auffassen, als wir es zu tun pflegen, wenn wir ‚Original‘ immer im Sinne von ‚antikes Original‘ und ‚Text‘ immer im Sinne von ‚literarischer Text‘ verstehen. Es gibt Texte nichtliterarischer Art; und auch soweit wir literarische Texte nehmen wollen, gibt es solche aus anderen Bereichen der Literatur, also aus weniger

184 Wilhelm Biermann, *Lehrbuch der lateinischen Sprache*, Düsseldorf 1971. — Gerhard Röttger, *Lingua Latina, Lateinisches Unterrichtswerk*, Frankfurt/M. 1973. Beide Werke gehen von Cäsartexten aus. Vgl. die Aufsätze der beiden Autoren in: *Der altsprachliche Unterricht* XIV (1971) 4, S. 41 ff., und X (1967) 4, S. 22 ff. — Zur Zielsetzung, „die Schüler auf dem kürzesten Wege zum Lesen und Verstehen lateinischer Texte zu führen“, vgl. auch Rogier Eikeboom, *Rationales Lateinlernen*, Göttingen 1970 (aus dem Niederländischen von W. Vontin); bes. S. 101 ff.

185 Hermann Steinthal, *Lehrbuch und Methode im lateinischen Sprachunterricht*, in: *Der altsprachliche Unterricht* XIV (1971) 2, S. 51—69; hier S. 62.

hochstilisierten und inhaltlich weniger schwer zugänglichen als die meisten unserer klassischen Lektüreautoren: Komödienszenen, kleine Gedichte aus antiker und neuerer Latinität, Anekdoten und dergl. kämen etwa in Frage. Diese Texte aus bescheideneren Literaturregionen haben u. a. den Vorzug, daß sie eine Bearbeitung ad usum delphini leichter ertragen und daß unser philologisches Gewissen dabei weniger heftig schlägt“.<sup>186</sup>

*Steinthal* bezeichnet aber — und das scheint mir recht problematisch — auch die Bearbeitungen solcher Texte noch als „Originaltexte“, wenn er sagt: „Man braucht nicht einzuwenden, Bearbeitungen seien eben nicht mehr Originaltexte . . . Ich würde jede Bearbeitung solange einen Originaltext nennen, solange der Gesichtspunkt der Bearbeitung wirklich der Sachverhalt und nicht die Grammatik ist.“<sup>187</sup>

Trotz dieser fragwürdigen Definition ist *Steinthal*s Grundsatz voll zu akzeptieren, daß die Auswahl und Bearbeitung von Originaltexten für den lateinischen Anfangsunterricht vorrangig unter sachlichen Gesichtspunkten, nicht nach rein grammatischen Intentionen zu geschehen hat. Seine Kritik an den Lesestücken herkömmlicher Übungsbücher ist richtig: Sie seien „stets von gleicher Länge, sie tauchen immer am festgelegten Platz im Ablauf der Lektionen auf, jeweils untergeordnet unter einer Rubrik aus der Grammatik: Sie dienen nicht den Sachgehalten, sondern sind Übungsstücke, an denen man zeigen kann und soll, was man soeben an grammatischen Erkenntnissen in seinem Schulsack verstaubt hat“.<sup>188</sup>

*Steinthal*, den man im Sinne *Lattmanns* wohl als modernen Vertreter der Lesebuchmethode bezeichnen kann, stellt aufgrund eigener Erfahrung und Beobachtung fest: „Der wirkungsvollste primäre Anreiz geht von den Sachgehalten aus.“<sup>189</sup> Das gesamte Feld sprachlicher Arbeit gliedert sich nach *Steinthal*s Konzeption folgendermaßen:

„Als Ausgangspunkt haben wir ganz zu Anfang (und immer wieder einmal zwischendurch) die Sachhalte, die das Sachinteresse an der sprachlichen Arbeit motivieren. Um dieses Sachinteresses willen wendet man sich einem Text zu (oder verfaßt ihn selbst). Aus diesem Text sodann entwickeln sich durch Vergleich Normalausdrücke und Mustersätze, und am anderen Ende der ganzen Kette steht die Grammatik als System.“<sup>190</sup>

Die Sachhalte bezieht der lateinische Anfangsunterricht auf dieser Stufe nach *Steinthal*s Vorstellungen durchaus auch „aus der unmittelbaren

186 A. a. O., S. 63.

187 Ebenda.

188 Ebenda.

189 A. a. O., S. 58.

190 A. a. O., S. 67.

Gegenwart<sup>191</sup> der Schüler, er knüpft also zu Beginn und auch später hin und wieder „an wirklich konkrete Situationen aus der Klasse und ihrer Umgebung“ an.<sup>192</sup> Denn „eine gewisse Vorlaufphase“ hält er für unumgänglich, und für sie könne man „nicht ausschließlich mit antiken Sachgehalten sorgen, sofern man an einen Beginn des Unterrichts bei 12- oder gar 10-Jährigen denkt (bei älteren Schülern, die schon reichlich historische Kenntnisse haben, ist das natürlich anders)“.<sup>193</sup> Freilich könnten solche Inhalte „nur eine kleine Ergänzung“ sein, die das Lehrbuch nicht berücksichtigen könne, da es diese unmittelbare Umgebung nicht kenne. Doch wertet *Steinthal* es als „Vorzug, wenn wenigstens gelegentlich klar wird, daß auch Latein eine wirkliche Sprache ist, in der sich vernünftige Menschen über normale Sachen verständigen können“.<sup>194</sup> Im übrigen empfiehlt er aber, „so früh wie möglich auch reichlich antike Sachgehalte in den Unterricht hineinzubringen“.<sup>195</sup>

Zwei „unabdingbare Züge“ müssen nach *Steinthal* die im Anfangsunterricht verwendeten Texte (er nennt sie dann verwirrenderweise „Originaltexte“) aufweisen: 1. müssen darin „sprachliche Ausdrucksformen in einem geschlossenen Zusammenhang stehen“ und 2. müssen sie „aus einem natürlichen Ausdrucksbedürfnis hervorgehen“.<sup>196</sup> Diese Merkmale sind bei gut überlieferten Originaltexten, mit denen es die Philologie zu tun hat, naturgemäß gegeben; sie sollen aber — und dem würde ich (mit Ausnahme der Bezeichnung „Originaltexte“) zustimmen — auch gelten für Bearbeitungen von Originaltexten ad usum scholae und für selbstverfertigte Texte von Lehrern und Schülern. Selbst für letztere benutzt *Steinthal* die Bezeichnung „Originaltexte“, wenn er auf einen „einfachen Weg“ hinweist, „wie man zu Originaltexten gelangen kann, die nach Stil und Inhalt unseren Schülern angemessen sind: sie von den Schülern selbst verfassen zu lassen“.<sup>197</sup> Hier wird nun das Latein durchaus zum Ausdruck einfacher aktueller Lebenszusammenhänge herangezogen, wogegen *Heilmanns* Äußerung über „die Verbindung zwischen der ‚toten‘ Sprache Latein und den ihr zugeordneten Inhalten“ beinahe etwas puristisch anmutet. In der Tat ist ja das Latein keineswegs nur eine antike Sprache; seine größte Verbreitung erfuhr es erst, nachdem es niemandes Mutter-

191 A. a. O., S. 56.

192 A. a. O., S. 54.

193 A. a. O., S. 57.

194 A. a. O., S. 54.

195 A. a. O., S. 57.

196 A. a. O., S. 63.

197 A. a. O., S. 64.

sprache mehr, also im Sinne einer heute üblichen schlichten Definition bereits „tot“ war.<sup>198</sup>

Das von *Steinthal* empfohlene Unterrichtsverfahren läßt sich mit Hilfe des von ihm mitherausgegebenen Unterrichtswerkes „*redde rationem*“<sup>199</sup> verwirklichen. Dieses gliedert sich in ein Textbuch „orationes“, drei Arbeitsbücher (für drei Jahre) und zugehörige Arbeitshefte. Das Textbuch enthält ausschließlich Lesetexte (und Bilder). Es sind „wirklich Texte, d. h. natürliche sprachliche Ganzheiten, in denen der Schüler die Sprache in ihrem Funktionieren erlebt“.<sup>200</sup> Doch lassen die Herausgeber den Lehrer nicht allein mit dem Text, wie es zu *Gedikes* Zeiten noch war; vielmehr erhält der Lehrer eben durch die Arbeitsbücher und -hefte für die Hand des Schülers und die von *Steinthal* bearbeiteten „Hinweise zur Unterrichtsplanung“ eine Fülle von Anregungen und Hilfen.

Am ersten Lesetext wollen wir wenigstens kurz andeuten, wie das „Prinzip des progressiven Analysierens“<sup>201</sup> mit Hilfe der Anregungen des Arbeitsbuches realisiert werden kann. Vielleicht läßt sich auch mit diesem Textbeispiel endlich eine späte, aber doch recht befriedigende und kon-

198 Vgl. etwa Nelson Brooks, *Sprache und Spracherwerb. Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts* (aus dem Amerikan. von H. und C. Kraft), Berlin 1973, S. 31: „Das Kriterium, mit dem eine Sprache als lebend bezeichnet werden kann, ist relativ einfach: Ist die Sprache die Muttersprache einer lebenden Sprachgemeinschaft? Wenn ja, handelt es sich um eine lebende, wenn nicht, um eine tote.“ Freilich ist dies nur *eine* Art des „Lebens“ einer Sprache. Vgl. dagegen F. Brunhölzl (im *dtv-Lexikon der Antike*, 1969, Bd. 3073, S. 34): Während das sog. Vulgärlatein als gesprochene Sprache „im frühen Mittelalter aufhört, *lebt* die spätantike Schriftsprache, das Spätlatein, noch ein volles Jahrtausend über das Ende des römischen Reiches hinaus im sog. Mittellatein fort. Es entfaltet in diesem Zeitraum neues *Leben* und einen Reichtum, den die lateinische Sprache nie zuvor besessen hat“. — Das Mittellatein wiederum fand sein Ende durch den Humanismus und „das durch ihn hervorgerufene Neulatein, das im 15. und Anfang des 16. Jahrhunderts seine feste Form erreichte“ (K. Langosch, *Lateinisches Mittelalter*, Darmstadt 1969, S. 9). — Bekannt ist, daß das Latein außerdem „als geschlossenes Sprachsystem durch den Gebrauch seitens der katholischen Kirche eine gewisse ununterbrochene Tradition bis in die Gegenwart bewahren konnte, wenn auch mit stark eingeschränkter Kommunikationsbreite“ (D. Blanke, *Die alten Sprachen und das Problem einer internationalen Welthilfssprache*, in: *Das Altertum*, Berlin [Ost], 1973, 3, S. 185). — Hinzuweisen ist auch auf eine Reihe lateinischer Zeitschriften, die bis in unsere Zeit lateinische Texte produzieren, die international verstanden werden. Vgl. hierzu A. Fritsch, *Lateinsprachige Zeitschriften*, in: *Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes*, Heidelberg, 1975, 1, S. 7—11.

199 „*redde rationem*.“ *Lehrgang für Latein als erste und als zweite Fremdsprache auf der Grundlage des holländischen Lehrgangs von A. G. de Man und G. J. M. J. te Riele*, bearb. v. Johannes Malms, in Verb. mit G. Bloch, W. Emrich, A. Hellwig, A. Mitschke, H. Steinthal, G. Gründer, E. Kulf, Stuttgart 1972 ff.

200 H. Steinthal, *Hinweise zur Unterrichtsplanung* (zu „*redde rationem*“), S. 4.

201 Vgl. Nickel, *Die Alten Sprachen* ... (s. o. Anm. 1), S. 31 ff.

krete Antwort auf die rhetorisch gemeinte Frage von H. J. Müller geben, die er 1892 im Vorwort seiner Bearbeitung des alten *Ostermann* stellte: „Was sind das auch für zusammenhängende Stücke, die ein Sextaner im ersten Halbjahr zu bewältigen imstande ist?“<sup>202</sup> Der erste Text in „*redde rationem*“, die „*lectio prima*“, hat folgenden Wortlaut:

serpens in horto!

Marcus et Cornelia in horto ambulat.

Cornelia subito serpentem videt et clamat: „Marce! Marce!“

Marcus rogat: „quid est, Cornelia? cur clamas?“

puella clamat: „serpentem video!“

Marcus rogat: „ubi serpentem vides?“

Cornelia serpentem indicat.

tum puer et puella clamant: „pater! pater! serpentem in horto videmus!“

pater Marcum et Corneliā audit et cito in hortum venit.

rogat: „ubi serpentem videtis, Marce et Cornelia?“

sed puer et puella serpentem non iam vident; serpens iam procul est.

Dazu bringt das Buch drei farbige Zeichnungen. Die Bilder des Lesebuches verstehen sich als „Illustrationen im ursprünglichen Sinne des Wortes: als Erhellungen zum Text“.<sup>203</sup> Dementsprechend lautet die erste Aufgabe im Arbeitsbuch:<sup>204</sup>

„Lies die Lektion langsam und aufmerksam durch; die Bilder und sogar die Satzzeichen helfen Dir zum Verstehen des Textes.“

Weitere Aufgaben lauten (hier nur in Auswahl):

„Nenne Schauplatz der Geschichte, die handelnden Personen in der Reihenfolge, wie sie auftreten, und das, was die Handlung in Gang setzt!

Welche Textzeile gibt den Inhalt noch genauer als die Bildunterschrift an?

Antworte auf die folgenden Fragen mit Sätzen aus dem Text:

- 1) ubi Marcus et Cornelia ambulat?
- 2) cur subito clamat Cornelia? ...
- 7) quid pater rogat? ...

Ordne die oben gebrauchten Fragewörter mit ihrer Bedeutung in einer Tabelle ein! ...

Stelle aus dem Text die sechs Formen vom Verb *videre* zusammen — und schreibe die deutsche Bedeutung hinzu! ...“

Wie man sieht, beziehen sich die ersten Aufgaben, die das Arbeitsbuch stellt (und die der Lehrer übernehmen kann, nicht muß!), auf den Sach-

202 Vgl. oben S. 136, Anm. 76.

203 Hinweise zur Unterrichtsplanung, S. 8.

204 *Arbeitsbuch* 1, S. 10 f.

gehalt des Textes. Erst allmählich gehen die Anregungen auf das rein Sprachliche über. Im Gegensatz zur Praxis herkömmlicher Lehrbücher ist hier nicht die grammatische Systematisierung das entscheidende Aufbauprinzip. In den Texten kommen daher sprachliche Erscheinungen vor, „die um des Sachgehaltes willen erforderlich sind, die aber noch nicht grammatisch aufgearbeitet werden“.<sup>205</sup> Trotzdem sollen die betreffenden Textpassagen natürlich nicht unverstanden bleiben. Denn „einen Ausdruck *im ganzen verstehen* kann der Schüler sehr wohl, auch wenn er *einzelnes* daran noch nicht *grammatisch einordnen* kann; er kann ihn also verstehen, übersetzen, kann auch analog gebildete Ausdrücke analog verstehen; dagegen kann er ihn noch nicht unbeschränkt umformen und zusammensetzen. Daß er ihn im ganzen versteht, ist trotzdem für die grammatische Weiterarbeit wichtig, denn wenn in einer späteren Lektion die betreffende Spracherscheinung grammatisch aufgearbeitet wird, kann man darauf zurückgreifen“.<sup>206</sup>

Werfen wir zum Schluß noch einen Blick auf den Inhalt dieses Lesebuchs, in dem ja den Sachgehalten ausdrücklich ein so hoher Wert beigemessen wird. Die ersten acht Lektionen führen in das römische Alltagsleben ein, und zwar aus der Perspektive zweier römischer Kinder (Marcus und Cornelia). Es folgen Texte über Kleidung, Soldaten, Triumph, kriegerische Begegnungen zwischen Germanen und Römern (9—15). Hier schließt sich eine Serie von Sagen aus der römischen Urgeschichte an, vom Thronraub des Amulius bis zur Aussetzung der Zwillinge Romulus und Remus. Zwei vergleichende Erzählungen von der Aussetzung des Moses und des Kyros beschließen den Lesestoff des ersten Jahres (25 Lektionen). Das zweite Jahr (26—50) beginnt mit einer Serie über die antike Götterwelt, in deren Mittelpunkt die Verurteilung des Arztes Aesculapius steht. Es folgen Fabeln, z. T. in Originalfassung des Phaedrus, in Abwechslung mit Dialogen und anderen auflockernden Einschüben. Zwischen den Lektionen 50 und 51 findet sich eine über zwanzig Seiten umfassende Bearbeitung der Plautus-Komödie *Menaechmi*. Der dritte Teil (51—75) befaßt sich überwiegend mit Ereignissen der römischen Geschichte, vom Krieg mit den Nachbarvölkern angefangen, über den Galliereinfall, die Auseinandersetzung mit Griechen und Karthagern bis zur Heldentat des M. Petronius bei Cäsars Kampf um Gergovia. Dazwischen finden sich abwechslungsreiche Einschübe wie colloquia Erasmiana, Anekdoten, Inschriften, einzelne Gedichte von Catull und Horaz sowie einige Strophen aus

205 Hinweise zur Unterrichtsplanung, S. 5.

206 A. a. O., S. 10.

Vagantenliedern. Die Texte bieten, wie *Steinthal* anmerkt, nicht ausschließlich „goldene Latinität“, sind auch nicht zu eng auf die Cäsarlektüre ausgerichtet. Nach Abschluß des Lehrgangs, der sprachlich und inhaltlich auch in sich selbst sinnvoll abgeschlossen ist, dürften die Schüler wohl „auf verständiges und vor allem recht zügiges Lesen auch schwierigerer lateinischer Texte (schwieriger als die herkömmliche Anfangslektüre aus *Caesars Bellum Gallicum*) vorbereitet“<sup>207</sup> sein.

Am Ende unseres knappen Rückblicks können wir feststellen, daß die Aspekte von Stoff und Form oder Inhalt und Grammatik in den neueren lateinischen Unterrichtswerken tatsächlich gleichberechtigt zur Geltung kommen. Wir beobachten eine Ausgewogenheit, wie sie in der Geschichte des lateinischen Anfangsunterrichts der letzten zwei Jahrhunderte wohl kaum vorher erreicht war. So bleibt nur zu wünschen, daß die immer noch im Gebrauch befindlichen traditionellen „Übungsbücher“ endlich durch die neuen Unterrichtswerke ersetzt werden und nicht aus Gründen der Bequemlichkeit oder wegen niedrigerer Preise weiterhin die Praxis des Lateinunterrichts bestimmen.