

## Latein Forum Bibliothek

**Theo Wirth / Christian Seidl / Christian Utzinger:**  
**Sprache und Allgemeinbildung. Neue und alte Wege für den alt- und  
 modernsprachlichen Unterricht am Gymnasium,**  
 Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 2006,  
 außerhalb der Schweiz vertrieben durch den Auer Verlag (Donauwörth)  
 (288 S., ISBN-13: 978-3-03713-185-5, € 39,55)

*reinhard senfter*

Auf [www.swisseduc.ch/sprache](http://www.swisseduc.ch/sprache), der Seite, die der vorliegenden Abhandlung im Globalen Netzwerk gewidmet ist, sind auch Leserreaktionen gesammelt, von denen die folgende die Leistung des Triumvirats Wirth, Seidl und Utzinger fürs Erste auf das Beste würdigen kann:

"Es gelingt den Verfassern mit realistischem Blick für die erreichbaren Ziele, überzeugend darzulegen, warum es sich lohnt, wesentliche Bereiche der Synchronie wie vor allem Zeichen- und Kommunikationstheorie, Metapher und Metonymie, aber auch die Geschichtlichkeit von Sprache (Stichwort: Bedeutungsveränderungen) und damit die diachrone Betrachtungsweise vermehrt in den gymnasialen Sprachunterricht einzubeziehen. (...) Besonders gelungen ist das 6. Kapitel: Anwendungen im Lateinunterricht, insbesondere die Arbeit an und mit den Wörtern, ein Pardestück, das allen, die im schulischen oder universitären Bereich Latein unterrichten, mit Nachdruck zu empfehlen ist. Das Kabinettstück der 'Arbeit an und mit den Wörtern' (Kapitel 6.3.) überzeugt durch die konsequente Umsetzung der allgemeinen theoretischen Darstellung in der Unterrichtspraxis. *Sprache und Allgemeinbildung* stellt ein wohltuendes Gegenmodell zur derzeitigen Tendenz dar, das Fach Latein zu einer reinen Kulturwissenschaft abzuwerten, in der die Texte allenfalls noch als Illustration je nach Bedarf herangezogen werden<sup>1</sup> (...). Das auch äußerlich ansprechende Buch bietet Anregungen in Fülle. In jedem Fall haben sie [die Autoren] auf dem Gebiet der didaktischen Durchdringung der Linguistik Pionierarbeit geleistet" (Christine Schmitz, Universität Münster, in: "Forum Classicum" (FC), *Zeitschrift des Deutschen Altphilologenverbandes für die Fächer Latein und Griechisch an Schulen und Universitäten*, 2006, Heft 3, S. 229–234).

In der Tat, das Schweizer Pionier-Trio kommt für Generationen von SprachlehrerInnen und vor allem für *LateinlehrerInnen* im deutschen Sprachraum zu spät, da freut es um so mehr zu hören, dass *Sprache und Allgemeinbildung* in die universitäre Ausbildung unseres Nachwuchses Eingang finden wird. So vermeldet Ulrich Eigler, Ordinarius für Klassische Philologie/Latinistik an der Universität Zürich:

"Im Proseminar empfehle ich das Buch 'Sprache und Allgemeinbildung' zur Anschaffung. In der ersten Sitzung des kommenden Semesters werde ich darauf hinweisen, dass ich immer wieder Beispiele aus dem Buch behandeln werde und zum Nacharbeiten empfehle, wenn die entsprechenden Probleme beim Übersetzen auftreten. Ich denke, dass eine intensive Auseinandersetzung mit dem Buch die Diskussion um wörtliche bzw. 'schülerhafte' versus 'freie' Übersetzungen endlich auf eine vernünftige Grundlage stellt" ([www.swisseduc.ch/sprache](http://www.swisseduc.ch/sprache)).

<sup>1</sup> Diese das „Kerngeschäft“ des altsprachlichen Unterrichts langfristig aushöhlende Zurichtung deutet auch Koll. Hermann Niedermayr am Schluss seiner Besprechung von *Sprache und Allgemeinbildung* an: "Durch den gelungenen Nachweis, dass interdisziplinäre Sprachbetrachtung zu den Hauptanliegen gymnasialer Bildung gehört, kann es als Korrektiv zur verbreiteten Tendenz dienen, Latein und Griechisch als rein kulturwissenschaftliche Fächer zu positionieren" (*Didaktische Informationen* 54/2007, S. 22).

Theo Wirth war über zwanzig Jahre lang Lehrer für Griechisch und Latein an der Kantonsschule Zürich und ca. eben so lang Dozent für die Fachdidaktik der Alten Sprachen an der Universität Zürich, er ist der Senior des Teams und durch Veröffentlichungen u. a. im *Altsprachlichen Unterricht* bekannt; Christian Seidl ist Lehrbeauftragter für Latein an der Kantonsschule und der Philosophischen Fakultät sowie Dozent für lateinische und romanische Sprachwissenschaft an der Universität Zürich und war als Redaktor am Französischen Etymologischen Wörterbuch (FEW, Institut National de la Langue Française, Nancy) beteiligt; Christian Utzinger schließlich, Jahrgang 1969, ist ebenfalls Lehrbeauftragter für Latein und Griechisch an der Kantonsschule und der Philosophischen Fakultät sowie Fachschaftsleiter für Alte Sprachen am Sprachenzentrum der Universität und der ETH Zürich.

Mit *Sprache und Allgemeinbildung* wollen sie – die Bescheidenheit des Untertitels könnte darüber hinwegtäuschen – den gymnasialen Sprach(en)unterricht nicht auf ein neues, sondern erst einmal ein FUNDAMENT legen, auf dem alte und moderne Sprachen sich nicht als Konkurrenten, sondern als Partner verstehen, die Synergien bündeln und idealiter den Boden bereiten, um die SchülerInnen über das "Wunder Sprache" (S. 12) in Staunen zu versetzen und sie in der methodischen Verwunderung über *die* Sprache an diese näher heranzuführen als bisher. Ziel der Autoren ist aber "nicht eine auf Vollständigkeit ausgerichtete Sprachtheorie, sondern ein praxisbezogenes und damit partielles sprachtheoretisches Hintergrundwissen, das für die Lernenden (...) hilfreich sein soll" (S. 21f.). Dem Fach Latein soll dabei die Rolle eines Vorreiters zukommen, wobei dessen primäre Funktion, die Erschließung originaler Texte, nicht noch weiter eingeschränkt werden dürfe; andererseits sei aber das Konzept von *Sprache und Allgemeinbildung* NICHT als Kampfansage an den inhaltsbezogenen Lateinunterricht zu verstehen, es gehe aber auch nicht darum, so die Verfasser zu Recht, "einmal mehr die grammatischen Termini der lateinischen Schulgrammatik als allgemeine Basis jedes Sprachunterrichts anzupreisen oder einmal mehr mit dem unpassenden Argument des 'logischen' Lateins aufzuwarten" (S. 21f.). *Sprache und Allgemeinbildung* möchte vielmehr Eltern wie Schülern die Wahl von Latein erleichtern, um so den Bestand des Gymnasiums und der Alten Sprachen langfristig zu sichern; bei uns in Österreich, wo die Erosion der gymnasialen Unterstufe schon weit fortgeschritten ist, sollte man jeden seriösen Ansatz beherzigen, das Fach Latein attraktiv in Stellung zu bringen, bevor es einer der immer noch intensivere LEERE verbreitenden "Reformen" – der Herrscher ist die Nacht! – gelingt, dem Latein zugunsten der "Neuen (garantiert lateinfreien) Mittelschule" das Licht auszublasen. Theo Wirth & Co. – das spürt der Leser vom Fach, wenn er/sie durch Selbstschutzstrategien und/oder die betäubende Belanglosigkeit sogenannter "Schulentwicklung" noch nicht total anästhesiert worden ist – *haben* etwas zu sagen, genauer, es scheint, als mussten sie ein Unbehagen loswerden, das sich in ihrer Unterrichtserfahrung angestaut hat. Ihre pädagogische Libido ließen sie aber nicht auf dem geläufigen Irrweg der inhaltlichen Auszehrung durch Methodenfetischismus abfließen, sie haben sich auch nicht mit anderen Ersatzbefriedigungen ruhiggestellt, sondern ihr Unbehagen an der herrschenden Sprachvermittlung produktiv gemacht und dabei eine theoretisch so weit wie nötig abgesicherte und hinreichend praxisgesättigte Aufwertung des Sprachunterrichts geleistet. Dabei wissen die Autoren, dass sie nicht immer Neues anbieten können, auch nicht wollen, sie reißen nicht die Brücken zur Didaktik hinter sich ab, ihnen ist bewusst, auf wessen Schultern sie stehen, wenn sie urgieren, dass

"gymnasialer Sprachunterricht mehr gewährleisten muss als 'bloßen' Spracherwerb. Allgemeingültige Erkenntnisse über die Hintergründe von Sprache und Sprachen, Verständnis und Wissen von Sprache und Sprachen, Freude am 'Wunder Sprache', im Sinne einer sprachlichen Allgemeinbildung, müssen ebenso Ziele und Inhalte des Sprachunterrichts sein. Der Lateinunterricht soll den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten – zusätzlich zum Spracherwerb – einerseits Latein als Sprache verständlich machen, andererseits soll er, im Zusammenwirken mit

den Fächern der Muttersprache und der modernen Fremdsprachen, Sprache grundsätzlich thematisieren und als 'Grossbereich' *sui generis* der gymnasialen Allgemeinbildung etablieren – so wie Mathematik oder Naturwissenschaften Grossbereiche der gymnasialen Allgemeinbildung sind, deren Anliegen es ebenso ist, ihre Arbeitsfelder verstehbar zu machen. In dieser Ausrichtung verwirklicht Lateinunterricht ein sprachliches *studium generale*: Offenheit nach allen Seiten, 'Grenzüberschreitungen', welche die Ziele verwirklichen helfen, gehören von Anfang an dazu. Zentral ist die Zusammenarbeit mit den anderen Sprachfächern: *Interdisziplinarität*. **Das Fach Latein könnte die Initiative und einen beträchtlichen Teil der Verwirklichung im Unterricht übernehmen** (Hervorhebung: RS): Im Unterschied zu den modernen Fremdsprachen muss der Lateinunterricht keine Kommunikationsfähigkeit entwickeln und könnte dafür im Sinne einer Arbeitsteilung – über das bisher schon Geleistete hinaus – wesentliche Bereiche der sprachlichen Allgemeinbildung zu seiner Aufgabe erklären, zugunsten des eigenen Faches und zugunsten der anderen Sprachfächer, in echter Zusammenarbeit. Ein solches Sprachenkonzept in nuce hätte auch die Chance, bei der Wahl von Latein als Sprachfach ein bildungspolitisches Argument zuhanden der Schüler und ihrer Eltern zu sein; es würde, wohl zum ersten Mal, auch nicht als Angriff auf andere Sprachfächer verstanden werden können, da sich Latein explizit in den Kontext der anderen Schulsprachen eingliedert und der Fokus auf den Nutzen aller gerichtet ist" (cf. *Leitgedanken*, Kap. 1, S. 12/13).

Das Prinzip der *Interdisziplinarität* ist so etwas wie die organisatorische *conditio sine qua non* für die Umsetzung des Konzepts von *Sprache und Allgemeinbildung* und ein Fach muss dabei die Koordination übernehmen, den Prozess anstoßen und in Gang halten. Das Konzept des fächerübergreifenden Unterrichts – wie er an den österreichischen Gymnasien genannt wird – ist aus den jedem Insider bekannten Gründen bisher über Lippenbekenntnisse, mehr oder weniger tollpatschige Pseudokollaborationen ohne Nachhaltigkeit bzw. über die bei der mündlichen Reifeprüfung von zwei Lehrern, die vorher miteinander (fachlich) wenig zu tun hatten, zelebrierte Farce der "Fächerübergreifenden Schwerpunktsprüfung" nicht hinausgekommen. Auch die Autoren aus der Schweiz blenden die auf diesem Wege lauernden institutionellen Zwänge und (allzu-)menschlichen Störfaktoren nicht aus. Das "Problem des Zeitbedarfs" wird redlich erörtert, Patentlösungen können naturgemäß auch die Verfasser nicht auf den Tisch legen. Geduldig sehen sie den nur zu gut bekannten Einwänden ins Auge, sondieren Auswege und ermuntern den Durchhaltewillen, ohne Luftschlösser zu bauen. Dem Autorentrio, so mein Eindruck, eignet zum einen ein zäher Optimismus, der nicht blind ist, sondern eine "regulative Idee", deren Annahme notwendig ist, um den Sprache(n)-Unterricht am Gymnasium zum Tanzen zu bringen; zum anderen eine (für didaktische Publikationen) ungewohnt fachlich fundierte Methodenkompetenz, die reich an Ideen ist, aber an solchen, deren Umsetzung die intellektuelle Redlichkeit nicht wahlweise erröten oder erblässen lässt. So viel fordernd vorgetragener, argumentativ aufgerüsteter Anspruch wird jungen wie altgedienten – wie man in der Schweiz zu sagen pflegt – "Lehrkräften" nicht nur das Staunen, sondern vielleicht auch das Fürchten lehren. Zu befürchten ist nämlich, dass ein gymnasialer Sprache(n)unterricht, der diesen Namen verdient – ungeachtet der platten Slogans einer verflossenen austriakischen Bildungsministerin von der "Sprachenoffensive" – bisher noch nicht stattgefunden hat, vielleicht erst im Kommen ist.

Theo Wirth & Partner plädieren nicht zuletzt deshalb für die professionelle Zusammenarbeit unter den Sprachfächern, da diese zu deren "Aufwertung und Erweiterung" führen könnte, wenn "sich die Sprachfächer, dank einer gemeinsamen Basis sprachlicher Allgemeinbildung und der zugehörigen Zusammenarbeit, als gymnasiale und damit als Angebot für die leistungsfähigen SchülerInnen profilieren. Die Fächer bekommen wieder mehr Gewicht" (S. 41), wenn sie – untereinander abgestimmt – einen "Mehrwert" vorweisen können. Dieser

besteht – wie erwähnt – darin, die Augen zu öffnen für das durch das (viele) Sprachenlernen verstellte "Wunder" dieses "unerhörte(n) Ding(s) *Sprache*" (S. 17).

Das sagt sich so leicht und *lehrt* sich so schwer, das wissen die LehrerInnen der alten Sprachen nur zu gut, denn wie oft hat gerade das Fach Latein seinen stolzen Anspruch, der Schauplatz par excellence für das exemplarische Funktionieren von *Sprache* und damit auch der "Grundlagen für das Verständnis und die Aneignung von Literatur, von Denkformen und Logik" (S. 18) zu sein, sehr selektiv eingelöst, indem der Sprachunterricht auf die Lektürevorbereitung reduziert wurde, noch dazu auf eine Textmenge, die (in Österreich, aber nicht nur hier) vom aufgeblasenen "kulturkundlichen" Anspruch der sogenannten Module des neuen Lehrplans zum hektischen Stochern in Fragmenten aller möglichen Autoren, Epochen und Schwierigkeitsgrade pulverisiert worden ist. Nimmt man den *Überschuss* des Grammatikunterrichts unter die Lupe, also das, was in Latein-Lehrplänen, in der Fachdidaktik und in der Apologetik des Lateinunterrichts unter dem Begriff "Sprachreflexion" – nebenbei gesagt, überraschend erfolgreich – vermarktet wird, dann stellt sich die Frage:

"Was wird üblicherweise unter Sprachreflexion verstanden? Gemeint sind das Nachdenken im Unterricht und das hieraus gewonnene Wissen über Sprache und Sprachen, anhand von Elementen des Lateins, unter Einbezug der Muttersprache und einzelner Elemente der modernen Fremdsprachen. Der Umfang ist nicht scharf umrissen; die sprachtheoretischen Grundbegriffe (der Grammatik, des Wortschatzes und der Wortbildung) gehören dazu, der Sprachvergleich im weitesten Sinn, die Übersetzungsprobleme; auch die Textgrammatik (z.B. die Kohärenzmittel) und Denkschulung werden genannt – alles sind synchrone Bereiche der Sprachbetrachtung. Doch das ist zu eng. Was die Sprache ausmacht, ist damit noch lange nicht ausreichend erfasst. Notwendig sind Erweiterungen in zwei Dimensionen, (...) einerseits muss die Synchronie ausgebaut werden, mit den das Verständnis erst erzeugenden 'Hintergründen': mit den zeichen- und kommunikationstheoretischen Grundlagen, mit den in der Sprache so wirksamen Denkformen der Metapher und Metonymie. Andererseits ist eines der entscheidenden Kennzeichen von Sprache die Geschichtlichkeit: ohne Berücksichtigung der Diachronie, eingeschlossen die Beeinflussungen zwischen verschiedenen Sprachen, kann weder über Sprache grundsätzlich noch über eine bestimmte Sprache nachgedacht, reflektiert werden" (S. 19f.).

Das wirkt zunächst überwältigend und aufwändig, wird aber in der Darstellung transparent und überschaubar. Nach den beiden ersten, das leitende Interesse der Arbeit und mögliche Missverständnisse ausräumenden Kapiteln stellt das (dritte) Kapitel "**Zum Verhältnis von Denken und Sprache**" die "grundlegenden Kriterien Ähnlichkeit und Verschiedenheit, Regelmässigkeit und Unregelmässigkeit" vor und steckt den "didaktischen Rahmen für den Sprachunterricht" ab: "Was kann Sprachunterricht in der Spracherwerbsphase heissen? Wie lassen sich Synchronie und Diachronie einbringen, Zusammenhänge unter den Sprachen bewusst machen?"

Herzstück der Abhandlung ist das **Kapitel 5** (S. 49–192), höchst ergiebig speziell für den Altsprachler ist das **6. Kapitel**, in dem die Umsetzung der Lernziele des 5. Kapitels im lateinischen Sprachunterricht illustriert wird. Nach einem ausführlichen Literaturverzeichnis bilden ein (Sach- und Wort-) *Index* sowie zwei *Anhänge* den Abschluss, in denen sich Vorlagen für Kopien und Folien samt den Lösungen für die Arbeitsblätter finden. Weiteres Material bietet der Internetbereich, in dem NachahmerInnen des Konzeptes von *Sprache und Allgemeinbildung* auch ihre Ideen und Produkte platzieren können und sollen.

Auf das 5. Kapitel "**Grundprinzipien der Sprachlichkeit**" sollen nun ein paar Schlaglichter fallen, auf dass der/die Interessierte ahnt, was auf ihn/sie zukommt.

(1) Im Bereich der **Zeichentheorie** sollen "die Schülerinnen und Schüler das semiotische Dreieck kennen, sie wissen also, was ein Zeichen und was ein Referent ist; sie kennen die notwendigsten Termini. Sie kennen die kommunikative Funktion der nichtsprachlichen

und sprachlichen Zeichen und damit die Rolle von Form, Bedeutung und ihrer Relation. Sie wissen im Weiteren, dass in der Sprache Zeichen, Referenten und Relationen nicht eindeutig festgelegt und nicht unveränderlich sind (also unscharf, offen und mehrdeutig sein können) und insbesondere zwischen verschiedenen Sprachen und Kulturen verschieden sind bzw. sein können. Die Schülerinnen und Schüler wissen, dass der Zeichencharakter – mit allen Folgen wie Mehrdeutigkeit und Unschärfe – ein Grundprinzip der Sprachlichkeit ist. Die Schülerinnen und Schüler können diese Kenntnisse selbstständig auf (nicht-)sprachliche Beispiele anwenden und im laufenden Sprachunterricht als Verständnishilfen fruchtbar machen" (S. 62).

(2) Nach Absolvierung der Unterrichtseinheit **Kommunikationstheorie**, "wissen die Schülerinnen und Schüler, dass in der Kommunikation keine Bedeutungen und damit keine Inhalte übertragen, sondern mithilfe von Ausdrücken, sprachlichen Formen, die Inhalte auf der Seite des jeweiligen Empfängers bzw. Kommunikanten 'geweckt', aktiviert werden ('Thoughts do not travel'), dass der Empfänger sein Verstehen selber konstruiert und nicht vom Partner erhält (...) Sie kennen auch die speziellen Probleme der einseitigen Kommunikation (Lektüre!), insbesondere die ständig mögliche und je nach dem beträchtliche Diskrepanz zwischen den Denk- und Sprachstrukturen des Autors und denjenigen der Rezipienten" (S. 71f.). In den Unterricht umgesetzt, bedeutet das ein Abrücken von der derzeitigen Praxis der Unterrichtswerke, den neuen Lernstoff einer Lektion aus einem ebenfalls unbekanntem neuen Text erarbeiten zu lassen. Das kann bei SchülerInnen nicht funktionieren, da sich das Zeichenrepertoire von antikem Sender und modernem Empfänger bei weitem nicht deckt, "es macht sich z.B. die Tatsache bemerkbar, dass die einstige Realität eine andere war, dass das Denken und die Sprache andere Erfahrungen beinhalten und andere Strukturen (Schemata) besitzen" (S. 74). Solange die Unterrichtswerke in dieser Hinsicht zu wünschen übrig lassen, rufen die Autoren dazu auf, "die Abfolge anzupassen, etwa zuerst die neue Grammatik in adäquater Methode, dann die Sachinformation angepasst zu vermitteln, hernach die fremden (und wenn nötig die eigenen) Schemata<sup>2</sup> durch Darstellung und Diskussion zu klären und das Vokabular (...) in didaktisch sinnvollen Abschnitten sorgfältig einführen; der Lektionstext kommt, u.a. als Anwendung des ganzen, im Prinzip erst anschließend, genauer: wenn möglich in Verzahnung mit den bereits eingeführten Vokabularteilen; zugehörige Übungssequenzen gliedern den gesamten Ablauf. – Die Vermittlung des Wortschatzes muss ein besonderes Anliegen sein" (S.74). Das erforderliche methodisch-didaktische Rüstzeug schärfen die Autoren der (Latein-) "Lehrkraft" ausführlich im 6. Kapitel ein – an den anspruchsvollen Postulaten der zweieinhalb dichtbedruckten Seiten (S. 203–205) kann der/die LehrerIn sein/ihr Niveau der eigenen Wortschatzarbeit (er)messen.

<sup>2</sup> Mit dem Ausdruck (engl. frame) wird eine "stabil gespeicherte, aber entwicklungsfähige Wissensstruktur bezeichnet, die in generalisierter Form eine häufige Erfahrung oder Handlungsfolge repräsentiert. Das Schema "Restaurant" etwa setzt implizit jede Menge Wissen voraus, das in der Bedeutung des Wortes *Restaurant* gar nicht enthalten ist, über das aber die Kommunikationspartner verfügen müssen, um einen Satz verstehen zu können wie "Wir waren gestern im Restaurant XY". (cf. S. 67f.). Die Wichtigkeit des Begriffs für alle Fremdsprachenlernenden unterstreichen die Autoren noch einmal *am Ende* von Kapitel 5: Die Schülerinnen und Schüler (sollten) wissen, "dass hinter den fremdsprachlichen Wörtern häufig divergierende Konzepte und Schemata stehen; sie sind sich bewusst, dass Konzepte und Schemata, als erworbene mentale Größen, offen sind, d.h. sowohl zwischen Individuen und Kulturen (synchron gesehen) variieren als auch historisch (diachron gesehen) sich verändern, und sie kennen wesentliche fremdsprachliche Konzepte und Schemata sowie deren muttersprachliche Äquivalente" (S. 187f.).

(3) Das Lernziel **Metapher und Metonymie** gilt als erreicht, wenn "die Schülerinnen und Schüler das Grundprinzip der *sprachlichen* Metapher bzw. Metonymie und ihre Unterscheidung kennen; sie wissen, was sie leisten können (Verdichtung der Aussage, Veranschaulichung) (...) Sie wissen im Weiteren, dass Metapher und Metonymie ganz normale und ständig produktive Sprachmittel sind und somit in allen Sprachen und in allen Spracherzeugnissen dieser Sprachen vorkommen. Zugleich wissen sie, dass Metaphern und Metonymien der Sprache x sehr oft in Sprache y nicht vorkommen und umgekehrt (aufgrund von kulturellen Unterschieden) und dass daraus Verständnisprobleme entstehen können. Die Schülerinnen und Schüler können diese Kenntnisse selber umsetzen, einerseits als Verständnis-, Lern- und Interpretationshilfen im laufenden Sprach- und Lektüreunterricht, andererseits kreativ zur Bildung eigener Metaphern und Metonymien" (S. 89). Die Suche nach (nicht poetischen) Metaphern und Metonymien muss im Unterricht konsequent durchgehalten werden, dabei kann die "Lehrkraft immer wieder bei geeigneten Wörtern metaphorischen oder metonymischen Gebrauch 'erfinden' lassen - man muss nur die Ideen dazu haben" (S. 91). Für jüngere GymnasiastInnen kann der Einstieg über Spiele erfolgen: "Die Klasse wird in zwei Gruppen geteilt, die Lehrkraft erklärt das Spiel (es gehe darum, bildliche Ausdrücke, die v.a. auf Menschen angewendet würden, zu zeichnen und erraten zu lassen), nennt aber die beiden Termini noch nicht; abwechselnd kommt ein Gruppenmitglied nach vorne, erhält einen Zettel mit einer Metapher bzw. Metonymie und soll diese an die Tafel zeichnen. Die Gruppe, die zuerst richtig rät, erhält einen Punkt. Beispiele: Metaphern wie *Esel, Hühnerauge, Kohlkopf, Kuckucksei, Tor* (im Fußball), (etwas) *begreifen*; Metonymien wie *Großmaul, aufgeblasen, spitze Zunge, erröten, die Nase rümpfen, ein Tor schießen*" (S. 89).

(4) **Die Offenheit der Sprachformen** sollten die SchülerInnen erfahren, indem sie internalisieren, dass "ein Wort nicht einfach eine oder mehrere Bedeutungen hat, sondern eine Bedeutungswolke, ein Bedeutungspotenzial, oft mit einem Bedeutungskern und einem häufig ausgedehnten und auch dehnbaren Umfeld weiterer Bedeutungen ("Ein Wort ist ein Magnetknopf") und keine Bedeutung kann abschliessend angegeben werden, weder im Lehrbuch noch im Lexikon. Gerade in Wortverbindungen, in Kollokationen, zeigen sich oft extreme Bedeutungsspannweiten" (S. 96). Für die Präsentation z.B. des höchst polysemen Ablativs im Lateinischen hat das zur methodischen Folge, "die drei/vier Hauptfunktionen des Ablativs gleichzeitig einzuführen (falls das eigene Lehrbuch anders vorgeht, sollte die Lehrkraft die Lektion umbauen). Die geschlossene Präsentation bewirkt eine feste Koppelung der Formen, nachträgliche Erweiterungen wirken störend und werden meist wenig integriert. Die Schüler bewältigen das problemlos – erst recht, wenn man eine schülerzentrierte Unterrichtsform wählt; mehr dazu auf S. 199f. und auch im Internetteil des Buches" (S. 94).

(5) Von den **Erscheinungen der Diachronie** sollten die SchülerInnen behalten, "dass jede Sprache sich in ständiger Veränderung befand, befindet und befinden wird; sie können Belege aus der Muttersprache und den Fremdsprachen beibringen, "unverständliche", "unlogische" Erscheinungen als historisch erklärbar vermuten und teilweise mit gelernten Verfahren selbstständig erklären; (...) Die Schülerinnen und Schüler wissen: Sprachinterne partielle Veränderung und partielle Bewahrung finden sich in allen sprachlichen Teilen, (...) Veränderungen erfolgen unsystematisch und unvorhersehbar (...) Sie können dieses Wissen als Erklärungsmittel auf für sie neue Fälle anwenden (Transferleistungen) und entwickeln eine adäquate Haltung zu diesen Spracherscheinungen. (...). Das Gleiche gilt

für die Unregelmässigkeiten einer jeden Sprache; die Schülerinnen und Schüler wissen zudem, wodurch sie bedingt sind und dass sie sich oft historisch erklären lassen" (S. 105f.).

Bei der Gelegenheit könnten die LateinlehrerInnen ihr Gewissen wie folgt erforschen: "Wir (sc. Latein-Lehrkräfte) reden von 'unregelmäßigen Formen' (obwohl meistens bei diachroner Betrachtung Regelmäßigkeiten zum Vorschein kommen) und vergessen zu zeigen, dass solche Phänomene typisch für alle Sprachen und somit auch für unsere Muttersprache sind – nur merken wir native speakers nichts davon. Wenn die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten dies deutlich erfahren, gewinnen sie eine angemessene, trotz aller Schwierigkeiten positive Einstellung zur Sprache (und zum ach so unregelmäßigen Latein)" (S. 102f.).

(6) Von den **Einflüssen von Sprachen auf andere Sprachen** "sollten die Schülerinnen und Schüler wissen, dass jede Sprache von anderen Sprachen beeinflusst wurde und wird, in offen sichtbarer oder verborgener Weise (Lehnübernahmen), dass es also keine 'reinen' Sprachen gibt, trotz allen puristischen Bemühungen seit der lateinischen Klassik; (..) sie kennen die drei wichtigen Übernahmebereiche (Wortschatz, Formantien, Syntax) und die zugehörigen Termini" (S. 114f.) – So erfahren die SchülerInnen u.a., dass der "englische Einfluss auf die heutige deutsche Syntax sich in der Entlehnung der Floskel *ich denke* mit nachfolgendem Hauptsatz und der Transivierung von *sich an etwas erinnern* zu etwas erinnern" dokumentiert oder "dass die lateinischen Partizipialkonstruktionen ihre Entsprechungen in Französisch, Italienisch, Spanisch, Englisch haben (cf. synoptische Zusammenstellung im Internetteil)" (S. 114). Die Autoren brechen hier wieder eine Lanze *pro domo sua*, werben offensiv für *Interdisziplinarität*: "Es ist nicht einzusehen, warum die Lehrkräfte in aller Regel diese Themen nur in der jeweiligen Sprache behandeln statt in Zusammenarbeit. Sie verbauen den SchülerInnen ins Gewicht fallende Lernerleichterungen und ganz wesentliche Einsichten – letztere auch sich selber" (S. 114).

(7) Zum Thema **Sprachökonomie: Vereinfachung und Differenzierung** "wissen die Schülerinnen und Schüler, dass das Prinzip der Sprachökonomie den sprachlichen Veränderungen zugrunde liegt und dass es in zwei gegensätzlichen Bestrebungen der Sprachteilnehmer besteht, nämlich einerseits in Vereinfachung (d.h. um dort, wo es möglich ist, die Kommunikationsanstrengung und damit die sprachlichen Mittel zu reduzieren), andererseits in Differenzierung (d.h. um dort, wo es aus irgendeinem Grund sinnvoll erscheint, die sprachlichen Mittel auszubauen)" (S. 117).

(8) Zum Stichwort **Anomalie durch Lautwandel** "kennen die Schülerinnen und Schüler die grundlegenden Bezeichnungen für die Laute (Verschlusslaut; Labial, Dental etc.) und die Erklärung dieser Bezeichnungen (Sprechapparat); sie sind mit dem Begriff des *Lautgesetzes* vertraut (...) Die Schüler kennen die wichtigsten lautlichen Veränderungen, weil sie lerntechnisch sinnvoll bzw. von universaler Bedeutung sind (Rhotazismus, Vokalschwächung in unbetonten Silben, Synkope, Anaptyxe, vollständige und partielle Assimilation, Dissimilation, evtl. Haplogie und Metathese)" (S. 141).

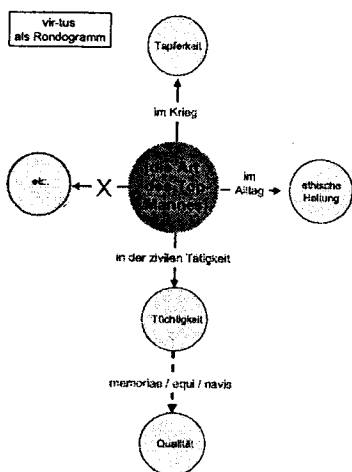
Spätestens an diesem Punkt werden sich viele "Lehrkräfte" – entkräftet oder mit einem milden Lächeln – abwenden, selbst zur Nachahmung Entschlossene werden hier auf eine harte Probe gestellt. Denn: Wie vielen (aktuell unterrichtenden) KollegInnen mag wohl spontan etwas zum Terminus "Anaptyxe" einfallen? Synkopierte Formen wie *pergere* und *surgere* (statt: *per-regere/sub-regere*) oder *valde* (statt *valide*) oder die



Vokalschwächungen von *facere* auf *conficere* oder von *aptus* zu *ineptus* waren mir bekannt, bei der "Anaptyxe", so lerne ich, entsteht zwischen einer Gruppe von Verschlusslaut und meist r oder l ein Sprossvokal i oder u: Im Lateinischen ist davon das -clum-Suffix betroffen, saeculum, periculum z.B. noch bei Plautus werden zu saeculum/periculum. (cf. S. 132). Zu "Haplogie" und "Metathese" verweise ich interessierte KollegInnen auf die S. 138. Die Autoren – damit konfrontiert – würden, so glaube ich, vor Kleinmut warnen und könnten argumentieren, dass etwas Neues zu erfahren und gleich taufriisch an die junge Generation weiterzugeben auch für eine "Lehrkraft" kein Makel sein kann. Vor allem wenn davon das Sprachverständnis der SchülerInnen profitiert, indem sie anhand des Lautwandels die Geschichtlichkeit jeder Sprache begreifen und den Gemeinplatz vom "toten Latein" widerlegen können: Das "klassische Latein ist ja nur der genormte Zustand der Standardsprache der Römer im 1. Jh. vor Chr.; die gesprochene Sprache hat sich weiterentwickelt, in verschiedene Zweige gespalten, die sich dann zu einem bestimmten Zeitpunkt als eigenständige Sprachen etabliert haben" (S. 139).

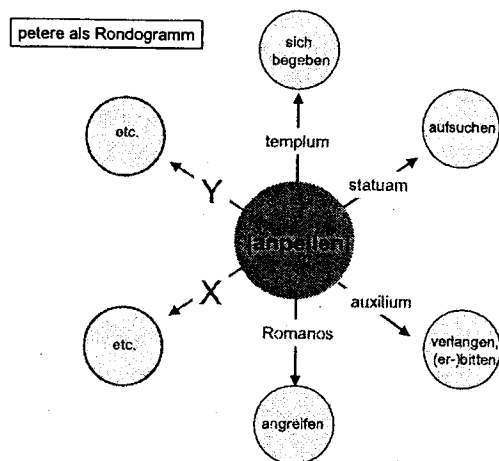
(9) Auch den Terminus **Analogie** sollten die Schülerinnen und Schüler in ihrem aktiven Wortschatz haben und z.B. wissen, warum Analogie eintritt (Sprachökonomie). "Ein Musterbeispiel ist die im Latein erkennbare Tendenz, dass innerhalb der Dritten Deklination die Substantive die Flexion der Konsonantenstämme übernehmen, während die Adjektive nach den alten i-Stämmen dekliniert werden. In dieser einfachen Form dargestellt, wird der Sachverhalt dem komplexen Sprachzustand auch der klassischen Zeit besser gerecht als die komplizierten, aber leider nicht sprach-wirklichen Schemata der Schulgrammatiken mit ihrer abstrusen Terminologie ('Konsonantenstämme', 'Mischdeklination', 'reine i-Stämme')" (S. 149). Zur konkreten Umsetzung im Unterricht sprudeln die Autoren – wie bei jedem der erwähnten Lernziele – nur so vor Ideen, die mir zweckmäßig erscheinen und auf die ich den Leser/die Leserin zur Autopsie verweisen darf.

(10) Beim "Problem der Wortgleichung", für das schon so manche didaktisch-methodische Kur kredenzt wurde, schärfen die Autoren – zu



Recht – ein, wie "unumgänglich es ist, dass die GymnasiastInnen immer wieder erfahren, wie behelfsmäßig alle

Bedeutungsangaben sind", dass die Schülerinnen und Schüler das für den fremdsprachlichen Unterricht zentrale "Axiom der Ungleichung", welches die Teildeckung von sogenannten Wortentsprechungen beinhaltet, und seine Konsequenzen kennen müssen. Den Autoren entgeht nicht, dass "der





Anspruch an die SchülerInnen dabei **hoch ist und bleibt**: 'doppelte Komplexität im Bereich des Wortschatzes meint, dass die Lernenden bei *einer* sogenannten Wortentsprechung den (ja immer als offen zu denkenden) Bedeutungsumfang (...) von mindestens *zwei* und sehr oft mehr als zwei Wörtern wenigstens einigermaßen kennen müssen. Genauer gesagt: Sie müssen erstens einen angemessenen Bedeutungsumfang des fremdsprachlichen Wortes kennen und zweitens sehr häufig mehr als nur ein einziges eigensprachliches Wort (mit seinem Bedeutungsumfang) damit verbinden können, um nicht nur der Teildeckung der Bedeutungen gerecht zu werden" (S. 186).

Um sich wichtige vieldeutige Wörter nachhaltig einzuprägen, schlagen Theo Wirth & Partner einen Visualisierungsmodus vor (S. 205ff.), der ausgehend von einem "Prototyp" der Bedeutung, der auffällig sein soll (z.B. "anpeilen" für *petere* bzw. "die Art des Top-Mannes" für *virtus*), in Gestalt von "Junktoren" deutsche Äquivalente anzeigen (für *petere*: "angreifen", "verlangen, erbitten", "aufsuchen", "sich begeben"), wobei zwei mit "etc." titulierte Kreise die Schüler dafür sensibilisieren sollen, "dass sie je nach Kontext auch gar nicht gelernte deutsche Äquivalente 'er-finden' müssen. Das Kürzel "etc." deutet auf die Unabgeschlossenheit der Polysemie hin, die ein stets neues Überlegen und Befragen des Kontextes verlangt" (S. 209).

*Cui dono lepidum novum libellum?* Dem für mein Empfinden nur *stilistisch* der letzte Schliff fehlt – diese pauschal und ohne Nachweis im Detail vorgebrachte Kritik sei mir hier (ausnahmsweise!) zugestanden. Wem ist die Lektüre (und Nachahmung) der sehr dichten, in einem Überangebot von Facetten funkelnden zweihundert Seiten über *Sprache und Allgemeinbildung* zumutbar? Ich erteile einer bay(e)rischen Kollegin aus Landshut das Wort, die auf [www.swisseduc.ch/sprache](http://www.swisseduc.ch/sprache) zitiert wird und die vorliegende Arbeit allen KollegInnen empfiehlt,

- "die sich vom 'Wunder Sprache' (17) faszinieren lassen und diese Faszination an ihre Schüler weitergeben wollen,
- die das Fach Latein im engen Verbund mit der deutschen Muttersprache und den anderen am Gymnasium unterrichteten Fremdsprachen sehen,
- die der sprachlichen Bildung am Gymnasium einen Mehr-Wert verleihen möchten,
- die mit dem bisher nicht gebührend vorgetragenen Argument der sprachlichen Allgemeinbildung den fünf bis acht Jahre dauernden Lateinunterricht am Gymnasium auch in Zukunft rechtfertigen wollen, und
- die auch dazu bereit sind, ihre didaktischen Gewohnheiten auf den Prüfstand zu stellen" (Elisabeth Bäumel in: "Die Alten Sprachen im Unterricht" (DASIU), *Zeitschrift der Landesverbände Bayern und Thüringen im Deutschen Altphilologenverband*, 2006, Heft 2, S. 30–33).

Mit anderen Worten und *ad ulterius excitandam cupiditatem libellum hoc legendi ac sequendi*: Der Input, pardon: die hier *gespeicherte Energie* der Herren Wirth, Seidl und Utzinger vermag a priori Hochmotivierte auf die erregende Spielwiese einer Didaktik mit Substanz und (hoffentlich!) Zukunft zu versetzen; den "Lehrkräften", deren *Kraft* (schon) zu wünschen übrig lässt, injiziert die (anbei visualisierte) *virtus* von *Sprache und*

Allgemeinbildung frisches Blut in den erschlaffenden Willen zur Renovierung rostender Routinen.

**Friedrich Maier: Warum Latein? Zehn gute Gründe**

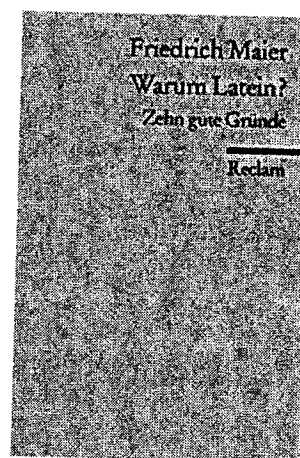
(= Reclams Universal-Bibliothek 18565),

Stuttgart: Reclam 2008

(80 S., ISBN: 978-3-15-018565-0, € 2.60 [D] / € 2.70 [A])

reinhard senfter

*Deus sive fatum sive casus vult*, dass der Rezensent während seiner kursorischen Lektüre der 1400 Seiten des literarischen Aufregers im Frühjahr 2008, *Die Wohlgesinnten* von Jonathan Littell, dem französisch schreibenden amerikanischen Hecht im Karpfenteich des deutschsprachigen Feuilletons, den Weg von dessen ebenfalls erfolgreichem Vater kreuzt: Ein Zitat aus einem Artikel von Robert Littell, *Newsweek*-Journalist und Autor von Spionageromanen, für die SZ vom 28/29. April 1990 benützt Friedrich Maier als Beleg für den Fortbestand der Metapher vom "Staatsschiff" seit dem 7. Jh. v. Chr. bis auf den heutigen Tag und somit als Beispiel für den "guten Grund" Nummer sieben: "Latein – Schatzkammer europäischer Sprachbilder", zu denen die in *Die Wohlgesinnten* pornographisch ausgeschlachtete "Lingua Tertii Imperii" (Viktor Klemperer) ihrerseits einen unvergesslichen, wenn auch nicht für jedermann denkwürdigen Beitrag geleistet haben wird.



Schon der Titel führt geradewegs in die Antike, die *Eumeniden* sind die "Wohlgesinnten", sprich: die Erinnyen, eklig-monströse alte Weiber mit Schlangenhaaren, Hundehäuptern, kohlschwarzen Körpern und blutunterlaufenen Augen, die den polymorphen SS-*Orestes* Dr. Maximilian Aue, Jahrgang 1913, durch das Buch hetzen, vom "Endsieg" zum Rückzug, von der Krim in die Krematorien und aus den Armen seiner *einzig* (inzeestuös) geliebten Elektra – die Zwillingsschwester heißt UNA – in die Beschälung durch vorzugsweise stark transpirierende *boys* von der Straße. Der durch und durch misogyne Muttermörder Max, der wiederholt beteuert, er wäre lieber im Körper einer Frau durch's Leben gegangen, ist dem *furor* aus Krieg&Sex ausgeliefert und kotzt&schießt ihn sich regelmäßig aus dem Leib, so wie man(n) im Rom des Petronius Arbiter von einem idealiter unendlichen Großen Fressen hin und wieder mit einem Federkiel beiseite tritt.

Auch der undefinierbare Genremix in *Die Wohlgesinnten* erinnert an genuin römische "Mischkost" (*satura lanx*): "Sei froh, wenn Du in eine Zeit hineingeboren wurdest, in der man weder Deine Frau und Kinder tötet noch von Dir verlangt, die Frauen und Kinder anderer zu töten", tönt es tragisch in der *Vorrede* des LITTELLschen *Satyricon*, bevor der matt anschwellende Bocksgesang in die (massen-)mörderische Farce überschwappt, homerische Metzeleien an der Ostfront wechseln ab mit Horror(film)-*trash*-Sequenzen, gelehrte *disputationes* über die linguistische Verfasstheit des Kaukasus und feinschmeckerische *Aperçus* zur Musik mit touristischen Impressionen von den Stationen des Blitzkriegs; auf bizarre Dialoge mit erfundenem und aktenkundigem Personal des banalen Bösen folgen die grotesken Priapismen Maximilians, der im ostpreußischen Forst, um den schon die Rote