

Katharina Wesselmann

Neue Herausforderungen für neue Lateinlehrende: Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität am Beispiel des Lehrmittels *Aurea Bulla*¹

1 Neue Lehrpersonen, neue Schülerinnen und Schüler

Die Situation des Lateinunterrichts, traditionell als bildungsbürgerliches Disktinktionsinstrument genutzt und auch verpönt, hat sich in den letzten Jahrzehnten stark verändert. Die heutigen Lehrenden sehen sich mit einem immer heterogeneren Publikum konfrontiert, das aufgrund von folgenreichen, noch andauernden gesellschaftlichen Entwicklungen wie Digitalisierung oder Migration in einem Prozess stetiger Veränderung begriffen ist und immer weiter auseinanderdriftet. Das Potential des Lateinunterrichts im Hinblick auf eine Homogenisierung der disparaten Bildungsbiographien, die in heutigen Klassenzimmern aufeinandertreffen, ist immens, und zwar in kulturhistorischer wie in sprachlicher Hinsicht. Zum einen vermittelt die Beschäftigung mit der römischen Antike heutigen Schülerinnen und Schülern eine Vorstellung von dem historischen Gewachsenen ihrer eigenen Welt; die Vergleichbarkeit der Situationen von Köln und Damaskus als Kolonien des *Imperium Romanum* kann gerade in Zeiten zunehmender Migrationsbewegungen verbindende Identität stiften. Auch die mit dem Studium der antiken europäischen Geschichte einhergehende Erkenntnis der Instabilität von Herrschaftsräumen scheint in Zeiten des europaweit erstarkenden Nationalismus wünschenswert. Gerade für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache ist das grammatische Instrumentarium hilfreich, das die Beschäftigung mit einer ‚toten‘ Sprache notwendig mit sich bringt, wie das Berliner Projekt *Pons*

1 Der vorliegende Beitrag weist deutliche Überschneidungen mit einem weiteren sich im Druck befindlichen Aufsatz auf (in: M. Garcia, M. Prinz und D. Reimann, Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Neue Studien und Konzepte zur Vernetzung von Schulsprachen und Herkunftssprachen. Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung, Narr/Francke/Attempto, im Erscheinen). Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass der vorliegende Band sich eher an ein latinistisches Publikum richtet, die andere genannte Publikation hingegen eher in romanistischen Fachkreisen Aufnahme finden wird. Beide Zielgruppen sind zentral für ein mehrsprachigkeitsdidaktisch orientiertes Lateinlehrmittel; dass es bei der Vorstellung des Bandes zu Überschneidungen kommt, ist zwingend notwendig.

Latinus zeigt (vgl. Kipf 2014a; 2014b)², und natürlich nützt das sprachreflexive Vorgehen auch deutschsprachigen Lernenden moderner Fremdsprachen, wie Johannes Müller-Lancé in diesem Band ausführlich erläutert.

Freilich bemängelt Müller-Lancé das Fehlen geeigneter mehrsprachigkeitsdidaktischer Lehrmittel. Im vorliegenden Beitrag möchte ich das schweizerische Lehrwerk *Aurea Bulla* vorstellen, dessen Untertitel „Latein – Mehrsprachigkeit – Kulturgeschichte“ programmatisch für einen zeitgemäßen Lateinunterricht stehen kann. Obwohl das Lehrbuch für eine sehr spezifische Situation in den beiden Basler Halbkantonen geschaffen worden ist, eignet es sich hervorragend für andere Lernorte – zumindest als Inspirationsquelle im Hinblick auf Mehrsprachigkeitsdidaktik und interkulturelles Lernen, sicherlich auch als Ergänzung zu anderen Lehrmitteln. Gerade in der Praxisphase bietet die offene Modularität des Lehrmittels Entlastung für junge Lehrerinnen und Lehrer, die sich mit ganz anderen Lerngruppen konfrontiert sehen, als sie dies aus ihrer eigenen Schulzeit gewohnt sind.

2 Totale Heterogenität: Das Basler Gesamtschulmodell

Heterogenität ist heute auch an Gymnasien ein alltägliches Phänomen. Die Situation, in der *Aurea Bulla* entstanden ist, stellt jedoch eine besondere Herausforderung dar: Zielpublikum sind Jugendliche, die später das Gymnasium besuchen wollen, und andere, die das nicht vorhaben; das neue Fach *Lingua Latina* soll künftigen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, aber auch Berufsschülerinnen und Berufsschülern etwas bieten.

Diese ungewöhnliche Ausgangslage ergab sich im Zuge einer Reform der Sekundarstufe I im Schuljahr 2016/17, die für den Lateinunterricht vor dem 10. Schuljahr zunächst *tabula rasa* vorgesehen hatte: Im Zuge der Harmonisierung der kantonalen Bildungssysteme³ sollte das Fach ursprünglich gar nicht mehr unterrichtet werden. Im alten System hatten die Schülerinnen und Schüler der progymnasialen Züge die Möglichkeit gehabt, zwei Jahre Latein zu lernen, und dafür je vier Wochenstunden zu investieren. Ziel der Harmonisierung war es aber unter anderem, durch ein identisches Fächerangebot aller Leistungsniveaus Durchlässigkeit zu gewährleisten; Latein stellte hier ein Hindernis dar.

2 Siehe hierzu auch: <https://www.hu-berlin.de/de/foerdern/was/projekte/nachwuchs/latinus-pons> (Abrufdatum: 09.10.2018).

3 <https://de.wikipedia.org/wiki/HarmoS-Konkordat> (Abrufdatum: 16.10.2018).

Auf die bildungspolitische Initiative der AG „Latein macht Schule“⁴ hin, die vor allem mit der Funktion von Latein als idealer Grundlage einer mehrsprachigen Gesellschaft argumentierte, kam es zu einem politischer Vorstoß in den Basler Parlamenten⁵ und schließlich zum Beschluss, Latein in den beiden Basler Halbkantonen als sog. Wahlpflichtfach auf der Sekundarschule zu verorten – für alle Schülerinnen und Schüler, nicht mehr nur für die progymnasialen Züge. Das Fach sollte sich nach den Maximen des Schweizer Lehrplan 21 in die neu sprachlichen Lehrpläne einfügen, also stark auf Strategien und Kompetenzen fokussieren; auch auf solche, die im traditionellen Lateinunterricht weniger stark gewichtet worden waren, z.B. Hören und Lesen. Zentrales Anliegen sollte die Mehrsprachigkeitsdidaktik sein.

Hierfür waren allerdings nur noch zwei Wochenstunden pro Jahr eingeplant – wie für die anderen Wahlpflichtfächer⁶ auch. Zu diesen völlig veränderten Parametern kam noch ein weiterer Umstand, der die Situation zusätzlich verkomplizierte: Weiterhin sollte allen Lernenden freistehen, am Gymnasium das Schwerpunkt- oder Grundlagenfach Latein zu wählen, auch, wenn sie auf der Sekundarstufe nicht Latein belegt hatten. Genau wie die anderen Wahlpflichtfächer sollte Latein auf der Sekundarstufe frei wählbar sein, ohne dass sich daraus Vor- oder Nachteile für die weitere Schullaufbahn ergeben würden.

Die Situation des Unterstufenlateins hat sich also nun dreifach verschärft: Die Stundenzahl wurde halbiert, die Schülerschaft ist extrem heterogen (aber auch nicht immer in gleichem Maße, je nachdem, wie sich die Zusammensetzung der verschiedenen Züge in jedem Kurs neu gestaltet); schließlich soll das Fach künftigen Lateinerinnen und Lateinern am Gymnasium keinen Vorsprung bieten, gleichzeitig aber auch für Schülerinnen und Schüler attraktiv sein, die sich nach der Sekundarstufe nicht für das Gymnasium, sondern beispielsweise für eine Lehre entscheiden.

Entsprechend lautete dann auch der Auftrag des Bildungsrats Basel-Landschaft bzw. des Erziehungsrats des Stadtkantons:

Lingua versteht sich als sprachliches Grundlagenfach und stellt eine Weiterentwicklung des traditionellen Latein- und Italienischunterrichts dar. Latein bzw. Italienisch

⁴ http://www.swisseduc.ch/altphilo/news/docs/broschuere_lateinmachtschule.pdf (Abrufdatum: 16.10.2018).

⁵ Anzug betreffend Latein an den Basler Schulen, 10.5013.01: www.grosserrat.bs.ch/dokumente/100340/000000340126.pdf (Abrufdatum: 16.10.2018).

⁶ Neben den beiden Lingua-Fächern (Schwerpunkt Latein oder Italienisch) und dem naturwissenschaftlichen Kombinationsfach MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) werden als Wahlpflichtfächer noch Bildnerisches, Technisches und Textiles Gestalten sowie Musik angeboten. Die Schülerinnen und Schüler in Basel-Stadt haben innerhalb dieses Pools die freie Wahl zweier Fächer; im Kanton Basel-Landschaft muss je ein Fach aus dem ‚intellektuellen‘ und eines aus dem ‚gestalterischen‘ Bereich gewählt werden.

ist somit nicht mehr ein isolierter, auf sich selber bezogener Sprachlehrgang, sondern vermittelt Verständnis für sprachliche Systeme und das Lernen von Sprache. Gemäß der Didaktik der Mehrsprachigkeit werden Bezüge zu anderen Sprachen – auch den Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler – hergestellt und Gemeinsamkeiten und Differenzen herausgearbeitet. Darüber hinaus bezieht Lingua auch kulturelle, historische, politische und philosophische Aspekte der lateinischen, der italienischen respektive der germanischen Welt noch stärker in den Unterricht mit ein als es bereits der traditionelle Unterricht tut. Insbesondere Lingua mit Bezugsfach Latein hat den Anspruch, die Funktion des Türöffners zum Verständnis der abendländischen Kultur noch dezidierter wahrzunehmen als es der traditionelle Lateinunterricht tut.⁷

Es lag auf der Hand, dass ein herkömmlicher, wenn auch verlangsamter und binnendifferenziert unterrichteter Lateinunterricht für diese neuartige Situation nicht praktikabel sein würde; dass ein ganz neues Lehrmittel konzipiert werden musste, war von Anfang an klar. Der Auftrag erging an eine AG aus Fachdidaktikern und Lehrpersonen verschiedener Stufen und Sprachen.⁸

Das neue Lehrbuch *Aurea Bulla*, erschienen 2016–2018, unterscheidet sich von herkömmlichen Lateinlehrmitteln in vieler Hinsicht. Zum einen ist es konsequent modular aufgebaut, da es in ganz verschieden zusammengesetzten Lerngruppen zum Einsatz kommt und entsprechend kleinere oder größere Stoffmengen, einfachere oder komplexere Aufgabenformate benötigt werden. Gerade diese Modularität ist sehr geeignet zur Anwendung auch einzelner Lehrbuchteile. Zum anderen sind die Aspekte der Mehrsprachigkeit und des interkulturellen Lernens sehr viel stärker gewichtet.

Mit den beiden Hauptaspekten der Basler ‚Extremsituation‘ – heterogeneren Bildungsbiographien und gesunkenen Stundendotierungen – sieht sich der Lateinunterricht heute fast überall konfrontiert. Entsprechend versteht sich *Aurea Bulla* als Quelle für Inspiration und Strategien auch über die Basler Halbkantone hinaus.

7 Kanton Basel-Stadt I Erziehungsdepartement I Kanton Basel-Landschaft I Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion; Konzept für die Wahlpflichtfächer Lingua Latein und Italienisch an der Sekundarschule ab dem Schuljahr 2016/2017 bzw. 2017/2018, 2013, 4.

8 Die Leitung der AG Lingua Latein hatte Martin Müller, Lehrer für Latein und Griechisch in den Kantonen Basel-Landschaft und Zürich und Fachdidaktiker an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW), Mitarbeitende waren Rolf Gutierrez, Lehrer für Latein, Griechisch und Spanisch im Kanton Basel-Stadt, Adele Netti, Lehrerin für Latein und Italienisch im Kanton Basel-Landschaft, und Katharina Wesselmann, Lehrerin für Latein und Griechisch im Kanton Basel-Stadt und Fachdidaktikerin an der PH FHNW.

3 Aufbau

Aurea Bulla besteht aus drei Bänden, denen jeweils ein *Exercitia*-Heft beigelegt ist. Daneben existiert eine CD mit den deutschen und lateinischen Texten sowie zusätzlichen Audio-Materialien; eine Webseite mit weiterem Material und Austauschmöglichkeiten für Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler befindet sich im Aufbau.⁹



Abb. 1: Julia und Valens
(Band 1, Faltumschlag vorn)

Zentrum eines jeden der 12 Kapitel („Capita“) des Buches ist die *deutschsprachige* Fortsetzungsgeschichte *Aurea Bulla*. Es handelt sich um einen kurzen Jugendroman, der zu Beginn des 3. Jahrhunderts u.Z. in der römischen Schweiz spielt. Protagonisten sind Valens Mucapora, Sohn eines Tavernenbesitzers aus Basilia, und Julia Augustilla Sanucia, Tochter eines Duumvirn aus Augusta Raurica (Abb. 1). Die beiden Jugendlichen verbindet seit Kindesbeinen eine Freundschaft, die sich jedoch aufgrund des Standesunterschiedes nicht weiter entwickeln kann. Entsprechend den Konventionen des griechischen Romans wird jedoch bald enthüllt, dass Valens als Kleinkind ausgesetzt wurde; sein Ziehvater Mucapora besitzt noch das

Erkennungszeichen, mit dem er gefunden wurde: eine zerbrochene, aber wertvolle goldene Bulla. Das Stück gibt Geschichte und Lehrbuch den Namen; es wird zum Motor der Erzählung und für Valens und Julia zum Symbol ihrer Hoffnungen; gleichzeitig steht es für die Identität, die wir durch die Beschäftigung mit unserer sprachlichen und kulturellen Herkunft gewinnen können.

Die deutschsprachige Geschichte hat gegenüber den typischen einfachen lateinischen Eingangstexten herkömmlicher Lehrbücher den Vorzug, dass sich die Lernenden rasch in das System des Lehrbuchs einleben und sich für die Welt der Protagonisten interessieren. Dass diese Welt sich geographisch mit ihrer eigenen überschneidet, ist dabei ein weiterer Anziehungspunkt; die ersten Stationen der Geschichte befinden sich an Orten, die von Basler Schulen aus leicht besuchbar sind.

⁹ <https://www.aureabulla.online/> (Abrufdatum: 16.10.2018).

Ausgehend von der Fortsetzungsgeschichte finden sich in jedem Kapitel dieselben Bestandteile, die mit der Geschichte in unmittelbarem Zusammenhang stehen. Die *Res Romanae* erläutern Realien, die im jeweiligen Abschnitt wichtig sind: Wohnen in römischer Zeit, Heiratsbräuche, Medizin, Militär und Badekultur sind typische Themen. Teil der *Res Romanae* ist jeweils auch ein Abschnitt *Vox Romana*, ein lateinischer Originaltext mit Bezug zur Handlung, zum Beispiel die in Basel befindliche Grabinschrift des Valens Mucapora, oder in Caput IV, wo es um antike Medizin geht, ein Absatz aus Celsus' *De medicina* über die Fähigkeiten des Chirurgen.

Die *Fabula* führt die deutschsprachige Geschichte in verschiedener Form auf Lateinisch fort, sei es als Paraphrase oder in Form einer Nebenhandlung oder eines zusätzlichen Dialogs; *Lingua* thematisiert sprachliche Phänomene, die im jeweiligen *Fabula*-Teil neu gelernt werden. Hier hakt auch der *Exercitia*-Band ein, der für die jeweiligen Grammatikphänomene zusätzliche Übungen bietet und in einem *Commentatio* betitelten Abschnitt kapitelweise dazu auffordert, über das Gelernte und die dabei angewendeten Strategien zu reflektieren. Auf die sprachlichen Teile folgt jeweils ein *Mythos*-Teil, der einzige Part des Lehrbuchs, der inhaltlich weitgehend von der Geschichte abgelöst ist; Ziel ist hier, den Schülerinnen und Schülern einen breiten Überblick über die meistrezipierten antiken Mythen zu vermitteln, etwa über den troianischen Sagenkreis. Allerdings werden auch hier Bezüge hergestellt, soweit das möglich ist: So wird im schon erwähnten Caput IV passend zur medizinischen Thematik der Asklepios-Mythos erzählt.

Den Abschluss der Kapitel bildet jeweils ein Magazin-Teil zu den Inhalten der Geschichte, z.B. zu Basilia oder Augusta Raurica, aber auch zu Metathemen wie der Entwicklung von Sprache in menschlichen Gesellschaften (1.64-69¹⁰) oder der Entstehung des Französischen und Bündnerromanischen (2.118-121) sowie des Spanischen und Italienischen (3.87-95). Die Magazinteile sind ausführlicher als die *Res Romanae*-Informationen; sie sind auch nicht auf die jeweiligen Kapitel der Geschichte bezogen, sondern dienen eher als generelle Hintergrundvermittlung und können in beliebiger Reihenfolge behandelt werden.

4 Mehrsprachigkeit

Aurea Bulla verfügt über eine Vielzahl unterschiedlicher mehrsprachigkeitsdidaktischer Aufgabentypen. Zwar wendet sich das Lehrmittel gezielt an Schülerinnen und Schüler, die zum Zeitpunkt des Einstiegs in den Lateinunterricht bereits über

10 Zitationsweise *Aurea Bulla* hier und im Folgenden: Bandzahl.Seitenzahl.Nummer der Aufgabe (falls vorhanden). Die Lehrbuchbände sind mit 1, 2, 3 abgekürzt, die *Exercitia*-Bände mit Ex. 1, 2, 3.

grundlegende Französisch- und Englischkenntnisse verfügen und denen auch Italienisch und Spanisch nicht ganz fremd sind¹¹, die Aufgabentypen sind jedoch sehr gut übertragbar auf Lernende mit anderen Sprachbiographien.

4.1 Panromanischer Wortschatz und Fremdwörter aus dem Lateinischen

Es ist naheliegend, dass ein großer Prozentsatz der mehrsprachigkeitsdidaktisch orientierten Aufgabentypen in *Aurea Bulla* um das Phänomen des panromanischen Wortschatzes kreist, der in den romanischen Sprachen, aber auch im Englischen und Deutschen allgegenwärtig ist. Wichtige Säulen sind hier die *Vocabula*-Teile (Abb. 2), die konsequenter mehrsprachig aufgebaut sind als in herkömmlichen Lateinlehrbüchern: Die verwandten Wörter im Englischen, Französischen, Deutschen, Italienischen und Spanischen sind nach jeder lateinischen Vokabel in übersichtlichen Farbcodes abgebildet (im Original lila, rot, schwarz, grün und orange).

premere, premō, pressus	1. drücken, pressen 2. bedrängen, unterdrücken <i>dt:</i> die Presse; <i>fr:</i> presser; <i>it:</i> premere, pressare; <i>en:</i> to press
circumvenire, circumveniō, circumventus	1. umringen, umzingeln 2. umgeben, umschliessen <i>fr:</i> circonvénir (umgarnen); <i>it:</i> circonvenzione (Täuschung); <i>en:</i> to circumvent (umgehen)
vīvus, a, um	lebendig <i>fr:</i> vif, vive; vivant, e; <i>it:</i> vivo, a; vivente; <i>sp:</i> vivo, a; viviente
manus, ūs f.	die Hand → die Schar (Handvoll) <i>dt:</i> das Manual; <i>fr:</i> la main; <i>it:</i> mano; <i>sp:</i> mano; <i>en:</i> to manage (handhaben)
movēre, moveō, mōtus	bewegen → Eindruck machen → rühren → erschrecken <i>dt:</i> die Motion; <i>fr:</i> mouvoir; <i>it:</i> muovere; <i>sp:</i> mover; <i>en:</i> to move

Abb. 2: Vocabula (Band 3.184)

Bei den Aufgaben rund um den panromanischen Wortschatz werden zunächst natürlich einfache Wortgleichungen thematisiert; so werden die Schülerinnen und Schüler etwa dazu aufgefordert, mit Hilfe einer französischen Übersetzung der *Fabula* III französisch-lateinische Wortpaare zu suchen (1.83.3), oder sie übersetzen französische, englische und italienische Lehnwörter auf der Basis des aktuell gelernten lateinischen Vokabulars (1.113.13). Diese Parallelitäten stehen jedoch nicht im Zentrum des Interesses: Von Anfang an werden auch Bedeutungsver-

11 Italienisch ist als Schweizer Landessprache sehr alltagspräsent und beispielsweise auf jeder Gebrauchsanweisung oder Supermarktverpackung lesbar; Spanisch ist die Herkunftssprache zahlreicher Migranteninnen und Migranten in den urbaneren Gebieten der Deutschschweiz.

schiebungen oder die Unterschiede zwischen den romanischen Sprachen und dem Deutschen behandelt. Dies zeigt sich gleich zu Anfang in Caput I, wo die Schülerinnen und Schüler zum Thema römischer Wohnkultur mit dem Sachfeld ‚Möbel‘ arbeiten. Nicht nur die Parallelität zwischen lat. *lectus*, frz. *lit* und ital. *letto* wird thematisiert, sondern auch die abweichende Natur des Deutschen, das das lateinische Wort *mensa* aufnimmt, allerdings in veränderter Bedeutung. Hier ergibt sich für Lehrpersonen gleich zu Anfang die Möglichkeit, etwa mit Blick auf die Karte des römischen Reiches im vorderen Faltcover des Lehrmittels die Gründe darzulegen, warum in Deutschland keine romanische Sprache gesprochen wird¹², und darauf einzugehen, warum sich das Lateinische *mensa* in einem Wort aus dem universitären Kontext wiederfindet. Ähnlich ist auch die Folgefrage ausgerichtet: „*tabula* heißt auf Deutsch ‚Brett‘. Findest du deutsche, französische und englische Wörter, die auf *tabula* zurückgehen?“ Mit Blick auf die Bedeutungsverschiedenheit von ‚Tafel‘ und ‚table‘ im Gegensatz zum lateinischen ‚Brett‘ wird hier gleich zu Beginn die Komplexität von Wortverwandtschaften thematisiert und damit der Enttäuschung vorgebeugt, die notwendig auf die oftmals simplifizierte Werbepropaganda von der Quasi-Identität der Sprachen folgt („Wer Latein lernt, kann automatisch Italienisch sprechen“). Eine Unbefangenheit im Umgang mit dieser Komplexität soll auch durch spielerische Aufgaben vermittelt werden, etwa durch das Thema der ‚makkaronischen‘ Texte aus verschiedenen Sprachen (Abb. 3) und die Aufforderung, selbst solche Texte zu verfassen: „Ecrivez a short Rede della Europa“ (1.62.7). Anders ist ein mehrsprachiger Ansatz kaum möglich: Schwierigere Aufgaben wie etwa das Erkennen ‚schwarzer Schafe‘ in einer Reihe fremdsprachiger Wörter – z.B. das Schülerinnen und Schülern eher nicht bekannte italienische Wort *ancorare* zwischen engl. *announce*, frz. *annoncer* und dt. *annoncieren* – könnten die Lernenden abschrecken, da sie befürchten, aufgrund von Wissenslücken zu ‚versagen‘; sind sie jedoch an einen lockeren Umgang mit der komplexen Materie gewöhnt, akzeptieren sie leichter einen Zugang zu Sprache, der eher auf allgemeinem sprachlichen Interesse und Neugierde aufbaut denn auf Perfektionsstreben.¹³

12 Die Unterschiede zwischen der germanischen und der lateinischen Welt werden noch öfter thematisiert, so auch in 1.31.6 angesichts der Bezeichnungen der Wochentage, die in den romanischen Sprachen nach den römisch-griechischen Gottheiten benannt sind (z.B. Giove-di, Vener-di), im Deutschen und englischen hingegen nach den germanischen (Donners-tag, Frei[a]tag). Vgl. auch Ex. 2.18.1.

13 Entsprechend sind auch die komplett fremdsprachigen Teile des Lehrmittels zu verstehen, z.B. die französisch- bzw. italienischsprachigen Schülerinterviews mit dem ehemaligen Kantonsarchäologen des Kanton Wallis, François Wibl , über die römische Vergangenheit von Martigny (3.18f.), und mit dem Leiter des Basler Antikenseums, Andrea Bignasca (3.58f.), oder der spanischsprachige Dialog über berühmte Persönlichkeiten im römischen Spanien zwischen einem Basler Spanischlehrer und dem Lehrbuchautor Rolf Gutierrez (3.147). Die Schülerinnen und Schüler sind hier nicht angehalten, die Texte vollständig zu verstehen oder gar ins Deutsche zu übersetzen;

★ 11. Europanto



Ein gewisser Diego Marani hat 1997 zum Spass angefangen, verschiedene europäische Sprachen miteinander zu vermischen. Er nannte den so entstandenen Sprachmix ›Europanto‹. Andere sprechen von einer ›Makkaroniade‹. Die Idee ist uralte. Schon im 15. Jahrhundert spielten Autoren auf diese Weise mit Sprachen. Berühmt sind die Briefe von Mozart und Orlando di Lasso. Orlando di Lasso hat Ende des 16. Jahrhunderts seinem Herrscher folgenden Brief geschrieben:

«Cum adiutorium altissimi, siamo ariuatj a monaco pero tanto lassi e strachi quanto mi sia mai ritrouato in diebus vite mee. (...). Ma femme, mon petit guillaume se portent zimlich wol got sei lob, et tres humblement baisons tous les mains de votre Excellence.»

«Mit Hilfe des Höchsten sind wir in München angekommen, aber derart müde und erschossen, wie ich meiner Lebtage noch nicht gewesen. (...) Meine Frau und mein kleiner Wilhelm befinden sich recht wohl, Gott Lob, und alle küssen wir eurer Fürstlichen Gnaden demütigst die Hände.»

Quelle: Orlando di Lasso, Briefe, hrsg. v. Horst Leuchtman, Wiesbaden 1977, S. 104 (Nr. 16).



→ Wie viele Sprachen hat Orlando di Lasso verwendet?

Abb. 3: Makkaronische Sprachspiele (Ex. 2.22)

Ein weiterer Aufgabenkomplex betrifft das verwandte Thema Fremdwörter, also Vokabular aus einem höheren als dem alltäglichen Register. In mehreren Aufgaben wird erklärt, wie das lateinische Vokabular bei der Dechiffrierung solcher Worte behilflich sein kann (im Deutschen oder einer fremden Sprache), z.B. bei den Begriffen *Visier*, *visibility* und *Filiale* (Ex. 2.5.15), *protegiere*, *insolvent*, *simultaneously* (Ex. 2.11.15). Dasselbe gilt für lateinische Wendungen, die im Deutschen verwendet werden, z.B. *pro forma* oder *ad acta* (Ex. 2.31.12; Ex. 3.8.22).

es geht eher um die Erkenntnis, dass sie große Teile einer Sprache verstehen, die sie nie gelernt haben oder in der sie sich bisher noch unsicher fühlen.

4.2 Morphologie als Strategie beim Verstehen und Behalten

Die zahlreichen Hinweise auf die Anwendungsmöglichkeiten eines panromanischen Wortschatzes werden durch die systematische Einübung von Strategien ergänzt, die beim Erwerb dieses Wortschatzes helfen können. Die Aneignung eines fremdsprachigen Vokabulars ist für zahlreiche Schülerinnen und Schüler eine eher unattraktive Beschäftigung; oft stellen sie sich darunter eine rein mechanische Auswendiglernen vor. So bekundeten im Zuge der noch laufenden Begleitstudie zum Lehrmittel *Aurea Bullarecte*¹⁴ mehrere Latein-Anfängerinnen und -anfänger großes Interesse daran, die Sprache Latein zu lernen oder sich durch das Lateinische den Zugang zu modernen Fremdsprachen zu erleichtern – aber gleichzeitig beantworteten sie die Frage „Was glaubst du, könnte dir weniger gefallen?“ entschieden mit „Wörter lernen“. Ein wichtiges Ziel des Lehrbuchs *Aurea Bulla* besteht folglich darin, Schülerinnen und Schülern die Scheu vor der Vokabelarbeit zu nehmen und ihnen Strategien zur Erarbeitung eines mehrsprachigen Wortschatzes mitzugeben. Hier sind nicht in erster Linie Tipps zum sinnvollen Vokabellernen gemeint, obwohl es auch dazu¹⁵ und zur effizienten Verwendung von Wörterbüchern¹⁶ Anregungen gibt, sondern die fundierte und systematische Förderung eines morphologischen Grundverständnisses, durch das die Effizienz des Lernens gesteigert werden kann. Letzteres ist natürlich keine neue Erkenntnis¹⁷, so ist etwa der verbreitete Klett-Grundwortschatz Latein in Wortfamilien eingeteilt (Habenstein u.a. 1992). Idealerweise erleichtert dies das Lernen massiv – Komposita müssen nicht mehr eigens gelernt werden, sondern sind durch die bekannten Wortbausteine erschließbar. Allerdings zeigt sich immer wieder, dass ein morphologisches Grundverständnis sich nicht automatisch und ohne Anleitung einstellt, etwa an einer Rezension des Grundwortschatzes im Internet:

Schade ist nur, dass es meist nur eine Bedeutung pro Wort gibt, z.B.: ‚occidere‘ kann sowohl töten heißen, als auch sterben oder umkommen. Ein großer Unterschied, das

14 Die Studie wird von der PH FHNW durchgeführt und soll 2019 abgeschlossen sein; zunächst wurden im August/September 2017 Schülerinnen und Schüler, die gerade begonnen hatten, mit *Aurea Bulla* zu arbeiten, auf ihre Deutsch- und Mehrsprachigkeitskompetenzen hin getestet und zu ihren Erwartungen an das Fach Latein befragt. Im Abstand von je einem Jahr wird der Test nun noch zweimal wiederholt bzw. die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler zu ihren eigenen Fortschritten erhoben.

15 Zum Beispiel die Anregung in Ex. 1.2.5: „Schreibe diejenigen Wörter, die du dir nicht gut merken kannst, auf eine Karteikarte. Notiere auf der einen Seite oben rechts die Lektion und in der Mitte das lateinische Wort. Füge nun alles Mögliche bei, das dir helfen kann, dir das Wort zu merken. Vielleicht ist es eine Zeichnung, ein fremdsprachiges Wort oder eine lustige Eselsbrücke. Auf der Rückseite notierst du dann die deutsche Bedeutung.“

16 2.61f., Ex. 2.15.12, Ex. 2.17.

17 Zu systematischen Behandlungen des Problemfelds ‚Wortschatzarbeit‘ vgl. z.B. Nickel 1999, Kuhmann 2009, Schirok 2010.

kann einen verwirren, wenn man nur eine Bedeutung kennt, aber eine andere in dem zu übersetzenden Text gemeint ist.¹⁸

Hier fehlt die Kenntnis der verschiedenen Etymologien von *occidere* und *occidere*, dessen langes bzw. kurzes *i* sich durch die Herkunft von *caedere* ‚fällen, töten‘ bzw. *cadere* ‚fallen‘ erklärt; offenbar hat der oder die Rezensierende den Grundwortschatz anleitungslos verwendet und vom Ordnungsprinzip nach Wortfamilien nicht voll profitiert.

Um solche Missverständnisse zu vermeiden, werden in *Aurea Bulla* gezielt morphologische Kenntnisse geschult, und zwar sowohl mit Bezug auf den lateinischen Wortschatz als auch im Hinblick auf den mehrsprachigkeitsdidaktischen Nutzen. Beim Erwerb des lateinischen Vokabulars werden die Schülerinnen und Schüler schon zu Beginn des zweiten Kapitels auf das Phänomen der ‚Wortfamilie‘ aufmerksam gemacht und dazu aufgefordert, Beispiele zu sammeln (Ex. 1.7.2; Ex. 1.23.10). Die Effizienz eines morphologischen Bewusstseins geht den Lernenden z.B. auf, wenn sie Wörter nicht mehr neu lernen müssen, sondern erschließen können, z.B. bei Aufgabentypen wie Ex. 3.8.23, wo die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe bekannter Suffixe wie *-osus* und *-tas* sowie bereits gelernter Vokabeln wie *mons*, *gratia*, *celer* die Bedeutung neuer Wörter wie *gratiosus*, *montuosus* oder *celeritas* erkennen können.

Entsprechend werden morphologische Erläuterungen auch bei mehrsprachigkeitsdidaktischen Aufgaben vielfach eingesetzt; so werden die Personalendungen lateinischer Verben im Französischen wiedergefunden (1.21.12, 1.83.6, 1.84) oder die Deklinationsklassen im Französischen und Italienischen thematisiert (1.54) – hier wird den Schülerinnen und Schülern z.B. eine Erklärung für die sonderbare Pluralendung der französischen Wörter auf *-al* geliefert: *animaux*. Wieder sind Wortbausteine wie die Suffixe Thema; so sollen die lateinischen Endungen *-tudo*, *-sio*, *-tio*, *-io* in ihren neusprachlichen Ableitungen angegeben oder gesucht werden (3.79, 3.158). Soweit möglich, wird die spezifische Bedeutung eines Suffixes auch ausführlicher behandelt, z.B. im Falle des ‚Mittels‘ *-mentum* (1.122f.). Von entscheidender Bedeutung sind auch die häufig bedeutungstragenden Präfixe, die immer wieder neu thematisiert werden: Schon 1.58 werden die Begriffe Simplex und Kompositum anhand des Präfixes *ad* eingeführt (*ad-vocare*, *ad-dicere*), das sich 3.121f. neben 17 weiteren Präfixen in einer mehrsprachigen Tabelle mit lateinischen, deutschen, französischen und englischen Beispielen findet, die zusätzlich um Erläuterungen zu Sprachgeschichte und Bedeutungsverschiebung

18 https://www.amazon.de/Grund-Aufbauwortschatz-Latein-Neubearbeitung-Habenstein/product-reviews/3126042201/ref=cm_cr_dp_d_show_all_btm?ie=UTF8&reviewerType=all_reviews (Abfuhrdatum: 16.10.2018).

ergänzt ist (Abb. 4). In den *Exercitia*-Bänden 2 und 3 schließlich häufen sich Übungen zu Wortschließungen über Suffixe¹⁹ (Abb. 5) und Präfixe (Abb. 6)²⁰.

SIMPLEX UND KOMPOSITUM (2)				
Simplicia (Plural von Simplex) und Präfixe sind zu zahlreichen Komposita kombiniert worden. Dabei ergaben sich oft Assimilationen und Vokalschwächungen (vgl. <i>Lingua</i> , Caput VI, S. 74).				
Zusammenstellung der wichtigsten Präfixe:				
Bedeutung	lateinische Beispiele	deutsche Beispiele	französische Beispiele	englische Beispiele
a-, ab- (abs-, au-)				
→ weg-, ab-	abesse, auferre	Absenz, Ablativ	avertir	to avert, to abduct
ad-*				
→ hin-, hinzu-	accedere, adicere	Adjektiv	apparter	access
ante-				
→ voran-, vor-	antecedere, antepondere		antéposer	antecedent
circum-				
→ um - herum	circumvenire, circumstare		circonflexe	circumstance
com-, con-, co-*				
→ zusammen-	convenire	Konvent	la constitution	to communicate
com-, con-, co-*				
→ verstärkend	convivere			
de-				
→ herab-, weg-	descendere, deponere	deponieren	descendre	to depose
ex-, e-				
→ heraus-, aus-	exire, educere	exponieren	l'exposition f.	exit
in-*				
→ hinein-, ein-, an-	inducere, impellere	Induktion, Impuls	l'incubation f.	inspector
in-*				
→ un-	iniustus, iniquus	inadäquat	inaudible	incredible
inter-*				
→ zwischen-, unter-	intercedere	Intervention, international	l'interruption f.	intermediate
ob-*				
→ entgegen-, gegen-	offerre, opponere	Offerte, Opposition	l'objection f.	opponent, to occur
per-				
→ durch-	perspicere	Perspektive	permanent	perfect, to perform
post-				
→ nach-, hinter-	postponere, postscriptum	postmodern, postfaktisch	postscolaire	postnatal
prae-				
→ vor-, davor	praecedere, praeesse	Präjudiz, Präzedenzfall	précédent	to prevent
pro-				
→ hervor-, vor-	procedere, proicere	Prozess, Projekt	la projection	to promote
re-				
→ zurück-, wieder-	revenire, redire	Rezession, Reduktion	réduire	review
trans-, tra-				
→ hinüber-, über-	traducere, transferre	Transport, transatlantisch	le trajet	transfer

* Bei diesen Präfixen tritt häufig Assimilation auf.

Das Präfix *ex-* hat seit dem 18. Jahrhundert die zusätzliche Bedeutung «ehemalig» entwickelt. Zum Beispiel: «Exmann», «Extrainer» usw.

CAPUT XI LINGUA

Abb. 4: Präfixe (Band 3.121)

19 Zum Beispiel Ex. 2.24.17f., Ex. 2.25, Ex. 2.29.9, Ex. 2.30.10 (Abb. 6), Ex. 2.32.13, Ex. 3.36.1.
 20 Zum Beispiel Ex. 3.1f.3-5, Ex. 3.26.6, Ex. 3.34.

Präfixe

→ Welche Präfixe erkennt ihr in den folgenden Begriffen?
→ Kennt ihr ihre Bedeutung?

BEGRIFF	PRÄFIX	BEDEUTUNG DES PRÄFIXES
Präposition	_____	_____
international	_____	_____
Aversion	_____	_____
Induktion	_____	_____
descendre	_____	_____
injuste	_____	_____
apporter	_____	_____
to promote	_____	_____
transfer	_____	_____

→ Gelingt es euch, deutsche Wörter zu bilden, die mit dem Präfix *e, ex* und einem der folgenden Verben zusammengesetzt sind?

cedère	_____
ponère	_____
trahère	_____
currère	_____

Abb. 5: Übung Präfixe (Ex. 3.34)

10. Die Suffixe *-ös -us, a, um* und *-bil -is, -e* im Französischen und Englischen

→ Leite aus den Nomen Adjektive mit den französischen und englischen Suffixen ab!

Beispiel: en: You can believe this. → It is believe-*ble*. _____

A) fr: Il y a du danger. → C'est danger-_____.

B) en: You can achieve it. → It is achieve-_____.

C) fr: Tu peux boire l'eau. → L'eau est buva-_____.

D) en: You can get it. → It is availa-_____.

E) fr: Le film m'ennuie. → Le film est ennuy-_____.

F) en: There is an advantage. → It is advantage-_____.

G) fr: Elle a du courage. → Elle est courag-_____.

H) en: You cannot count the mosquitos. → The mosquitos are uncounta-_____.

I) fr: La joie de l'anniversaire. → Joy-_____ anniversaire!

J) en: You can drink the water of this fountain. → The water is drinka-_____.

K) en: There is poison in the drink. → The drink is poison-_____.

L) fr: On ne peut pas excuser cette faute. → Cette faute est inexcusa-_____.

M) fr: Il aime une femme. → Il est amour-_____.

N) en: You can eat this. → This is edi-_____.

O) en: I can read your writing. → Your writing is perfectly legi-_____.

Abb. 6: Übung Suffixe (Ex. 2.30)

4.3 Syntax

Wortschatzarbeit ist ein zentrales Anliegen der *Aurea Bulla*, aber auch die syntaktischen Parallelitäten und Entwicklungen verschiedener Sprachen spielen eine große Rolle. Der Ansatz, lateinische Grammatik *per se* als isolierten Sprachlehrgang zu vermitteln, wird konsequent vermieden, indem lateinische Syntax nie ohne Vergleich mit neusprachlichen Phänomenen eingeführt wird. Entsprechend der in den letzten Jahrzehnten gewonnenen Erkenntnis, dass durch den Lateinunterricht auch die Deutschkompetenz der Schülerinnen und Schüler massiv gefördert wird (vgl. Kipf 2014a und 2014b), steht die deutsche Syntax hier von Anfang an im Fokus, z.B. wird gleich zu Beginn der Kasuslehre (1.24) die Aufmerksamkeit auf die deutschen Artikel gelenkt, durch die im Deutschen die Kasus angezeigt werden, anders als im Lateinischen. Gerade für dialektsprachige Schülerinnen und Schüler ergeben sich hier unter Umständen neue Erkenntnisse, da die Nominativ- und Akkusativ-Artikel in den meisten Schweizer Dialekten gleich klingen, woraus sich im Schriftdeutschen entsprechend häufig eine Fehlerquelle ergibt („ich habe ein Mann getroffen“). Eine weitere Schwierigkeit sowohl für dialekt- als auch fremdsprachige Schülerinnen und Schüler besteht in den Komplexitäten der schriftdeutschen Satzstellung. Folglich wird bei der Einführung lateinischer Nebensätze in Caput VI auch die veränderte Satzstellung in deutschen Nebensätzen ausführlich behandelt (2.72f.), und beim Thema der Nebensätze bieten sich natürlich auch Übungen zur Kommasetzung im Deutschen an (Ex. 2.13.6, Ex. 3.41.16).

Neben zahlreichen weiteren Übungen und Erklärungen zum Deutschen bietet das Lehrbuch auch im syntaktischen Bereich eine große Fülle an Übungen zum Englischen, Französischen (z.B. 1.121 die Erklärungen zu dativischen Wendungen in beiden Sprachen) oder zum mehrsprachigen Vergleich. Hier geht es nicht immer um unmittelbare Anwendbarkeit; Ziel des Lehrbuchs ist auch Sprachbetrachtung, also das Aktivieren einer Reflexionsebene und die Förderung eines grundsätzlichen Interesses an Sprache durch kleine Erkenntnisse. Eine typische Aufgabe findet sich zu Beginn des ersten Bandes (1.26, Abb. 7):



→ Vergleiche, wie die verschiedenen Sprachen das Subjekt ausdrücken!

LATEIN	DEUTSCH	FRANÇAIS	ESPAÑOL	ITALIANO	ENGLISH
amo	ich liebe	j'aime	amo	amo	I love
amat	er/sie liebt	il/elle aime	ama	ama	he/she loves
amamus	wir lieben	nous aimons	amamos	amiamo	we love
amant	sie lieben	ils/elles aiment	aman	amano	they love



→ Was könnte der Grund dafür sein, dass manche Sprachen das Subjekt immer mit einem Personalpronomen ausdrücken, manche nicht?

Abb. 7: Mehrsprachiger Vergleich der Subjektsebene (Band 1.26)

Die Erkenntnis, dass das Lateinische das Subjekt nicht explizit ausdrücken muss, ist neu und verwirrend für Schülerinnen und Schüler, die bisher nur Deutsch, Französisch und Englisch gelernt haben. Aus dem Vergleich mit den drei bekannten Sprachen sowie den (in der Regel) noch unbekanntem Sprachen Italienisch und Spanisch ergibt sich eine Systematik des Phänomens: Sprachen, deren Verbalformen nicht eindeutig sind, müssen das Subjekt ausdrücken (z.B. klingen beim französischen Verb *aimer* die 1., 2., 3. Person Singular und die 3. Person Plural gleich); in Sprachen mit eindeutigen Personalendungen ist dies dagegen nicht nötig.

Andere Aufgabentypen richten sich gezielt auf Phänomene, die in den neusprachlichen Fächern Probleme bereiten können, z.B. auf die Übereinstimmung von Prädikatsnomen und Subjekt im Französischen. Im Vergleich der Sätze *Mater cara est* / *Die Mutter ist lieb* / *La mère est chère* / *The mother is kind* (1.56) ergibt sich wiederum eine Parallellität des Lateinischen mit der romanischen Sprache, die nun systematischer erscheint als bisher, da sich das Französische in eine sprachhistorische Tradition einordnen lässt.

Eine ähnliche Gelegenheit bietet sich beispielsweise beim Thema Komparation (3.31-35), wo die Steigerung über Suffixe (*high-er*) derjenigen über Steigerungsadverbien gegenübergestellt wird (*more intelligent*). Im Lateinischen gibt es beide Optionen, im Deutschen und im Französischen/Italienischen nur je eine von beiden; im Englischen existieren beide Varianten abhängig von der Silbenzahl des zu steigernden Adjektivs, eine Regel, die bei dieser Gelegenheit wiederholt oder neu eingeführt wird.²¹ Dies ist ein typischer Fall für das kurze Antippen einer Thematik, der den neusprachlichen Unterricht entweder als Wiederholung ergänzen kann oder den Boden für die gründlichere Einführung des Phänomens im Englischunterricht bereitet. Ähnlich verhält es sich z.B. mit den Tempus-Aspekten in den modernen Fremdsprachen, die bei der Einführung des lateinischen Perfekts angesprochen werden: Auch ohne ausführliches Verhandeln des französischen Gegensatzes zwischen *passé composé* und *imparfait* oder des englischen *simple past* und *past continuous* kann den Schülerinnen und Schülern bewusst gemacht oder in Erinnerung gerufen werden, dass Tempora eben nicht nur Zeitstufen, sondern auch Aspekte wie die Dauer einer Handlung bezeichnen können. Vertiefungen erfolgen zusätzlich in der *Commentatio* („Viele Sprachen [...] unterscheiden in Erzählungen beim Tempus-Gebrauch zwei Aspekte. Kannst du sie erläutern?“) und im zugehörigen *Exercitia*-Teil (z.B. Ex. 3.14f. 12-13; Abb. 8).

21 Zusätzlich wird eine sprachhistorische Erklärung für die Dominanz der von *plus* abgeleiteten Steigerungsadverbien im Italienischen und Französischen gegenüber den Ableitungen von *magis* in anderen romanischen Sprachen geboten (3.35). Ergänzt wird die Thematik auch im *Commentatio*-Teil von *Caput XI* (Ex. 3.10): „Erkläre einem Freund oder deiner Familie, wie es ausgehend von den lateinischen Komparativ-Formen zu den Komparativ-Bildungen im Französischen, Italienischen und Spanischen kam.“

12. Welches Tempus darf's denn sein?

→ Wähle im folgenden Ausschnitt aus Aurea Bulla das richtige Tempus aus!

Vor dem Eingang verabschiedeten sich (*were saying goodbye* – *said goodbye*) die Frauen von Quintus. Dieser ging (*was going* – *went*) schnurstracks ins Männerbad. Während sie voller Staunen durch die riesige Anlage spazierten (*were walking* – *walked*), erzählte (*told* – *was telling*) ihnen Attia vom Leben in Rom. Als sie später das *apodyterium*, die Garderobe, betraten (*were entering* – *entered*), rief Attia eine junge Sklavin heran (*appelait* – *a appelé*). «Pass auf unsere Sachen auf», sagte sie (*disait* – *a dit*), «den Lohn bekommst du hinterher bei uns zuhause, wir wohnen nur ein paar Schritte von hier auf dem Aventin.»

Die Frauen entkleideten sich (*se déshabillaient* – *se sont déshabillées*) und übergaben (*tradebant* – *tradiderunt*) der Sklavin ihre Sachen. «Es wird furchtbar viel gestohlen hier», erklärte (*explanabat* – *explanavit*) die Tante, «und auch den *capsariae* hier kann man nicht trauen. Wenn man sie vorher bezahlt, sind sie meistens weg, wenn man aus dem Wasser steigt. Und nackt zurücklaufen wollt ihr wohl kaum.» Julia lachte (*ridebat* – *risit*).

→ Die blau markierten Prädikate des folgenden Textes stehen alle im Präteritum. Im Lateinischen könnten die Prädikate mit erzählendem Perfekt oder Imperfekt wiedergegeben werden. Welches Tempus würdest du im Lateinischen erwarten? Begründe deine Wahl, indem du auf die Funktionen dieses Tempus verweist!

Valens irrte durch die Strassen von Augusta Raurica, als sei er noch nie dort gewesen. Seit Julias Abreise fühlte er sich in der eigenen Heimat fremd. Seine liebste Freundin war weg, und nach wie vor wusste er nicht, wer er wirklich war. Mit seinem Vater konnte er nicht reden; der fing in letzter Zeit immer wieder von der Hochzeit mit Baudoaldus' Tochter an. Valens hatte keine Freude mehr an seinem Heimatstädtchen Basilia.

Abb. 8: Mehrsprachiger Vergleich des Tempusgebrauchs (Ex. 3.14)

Parallelitäten und Gegensätze zwischen den einzelnen Sprachen ergeben sich immer wieder anders; so zeigt sich z.B. bei der Einführung des Genitivs eine Gemeinsamkeit des Deutschen und Lateinischen im Gegensatz zu anderen Sprachen: Beim Übersetzen des lateinischen Genitivs ins Deutsche, Französische und Englische (2.101.9) wird deutlich, wie Kasus durch Präpositionalausdrücke ersetzt worden sind (*Scio Mercurium filium Iovis et Maiae esse* → *Je sais que Mercure est le fils de Jupiter et de Maia* / *I know that Mercury is the son of Jupiter and Maia*).²² Hier wird sich unweigerlich eine Diskussion über das Deutsche einstellen, wo der

²² Vgl. auch 2.107-109 zu den possessiven und partitiven Funktionen im Englischen und Französischen.

Genitiv auch nur noch schriftsprachlich gebraucht wird, während in der mündlichen Sprache die Präposition ‚von‘ dominiert. Sprachentwicklung wird so lebendig: Die Schülerinnen und Schüler bemerken, dass sie selber Teil eines aktuell im Deutschen stattfindenden Sprachwandels sind, der in anderen Sprachen bereits abgeschlossen ist.

4.4 Übersetzen

Das Schulfach Latein wird häufig mit der Tätigkeit des Übersetzens assoziiert. In der Tat besteht im Übersetzen bis heute eine Kernkompetenz des Altsprachenunterrichts, gar ein *unique selling point*, da der neusprachliche Unterricht nachvollziehbarerweise mehr auf Sprachproduktion ausgerichtet ist. Auf das Übersetzen zu verzichten und den lateinischen Sprachunterricht auf theoretische Vergleiche und Reflexionen zu beschränken, wäre ein großer Verlust: Durch das Suchen nach deutschen Entsprechungen für lateinische Wendungen und das bisweilen durchaus mühselige Ringen um passende deutsche Formulierungen wird die Deutschkompetenz der Schülerinnen und Schüler in hohem Maße geschult. Natürlich wäre derselbe Effekt auch im neusprachlichen Unterricht erzielbar, wenn man englisch- oder französischsprachige Texte ins Deutsche übertragen ließe; diese Tätigkeiten werden aber in wesentlich geringerem Umfang trainiert, da die Zielsetzungen im Englisch- und Französischunterricht eben überwiegend Kompetenzen in der neuen Sprache betreffen und nicht die Kompetenz im Deutschen.²³

Die letztere ist im Übersetzungsprozess aus dem Lateinischen immer Thema, gerade, wenn es um Sprachregister oder auch den Vergleich der Qualität bereits vorhandener Übersetzungen geht (vgl. hierzu beispielsweise Nickel 2004; Weiß 2007). Auch in *Aurea Bulla* ist dieses Thema mehrfach berücksichtigt. Die erste ausführliche Behandlung findet sich 2.65.9-11, wo ein kurzer Abschnitt der lateinischen *Fabula* näher betrachtet werden soll:

Tum hostes coniuncti legionem IX Victricem Piam, quod invalidissima est, petunt. Dum omnes milites dormiunt, subito nocte castra oppugnant, vigiles occidunt. Trepidatio maxima in castris est. Utraque pars vehementer pugnat. (2.63)

Im Anschluss soll die Qualität der folgenden Übersetzung beurteilt und eine bessere Version erstellt werden (2.65.9f.):

Dann erstreben die vereinigten Feinde die 9. Legion Victrix Pia, weil sie am schwächsten ist. Während alle Soldaten schlafen, bestürmen sie plötzlich in der Nacht das Lager, töten die Wachen. Die Aufregung ist am größten im Lager. Jede der beiden Seiten kämpft heftig.

23 Vgl. z.B. den „Lehrplan Gymnasien ab 2018“ des Kantons Basel-Stadt, abrufbar unter <https://www.edubs.ch/schullaufbahn/gymnasium> (Abrufdatum: 16.10.2018): Latein und Griechisch sehen als einzige Fächer Übersetzungen ins Deutsche vor.

Die Schülerinnen und Schüler erfassen die minderwertigen Teile der Übersetzung idealerweise selbst: *petunt* ist mit ‚erstreben‘ nicht adäquat wiedergegeben, sondern heißt hier ‚angreifen‘; *coniuncti* wäre besser prädikativ zu übersetzen (‚Dann greifen die Feinde vereint ... an‘); der deutsche Hauptsatz ‚töten die Wachen‘ wäre eleganter mit ‚und‘ anzuschließen, auch wenn die Konjunktion im Lateinischen fehlt; *maxima* ist kein echter Superlativ, sondern hier elativisch zu übersetzen (‚Die Aufregung ist riesengroß‘); statt ‚heftig‘ stellt etwa ‚erbittert‘ ein passenderes Adverb zum Verb ‚kämpfen‘ dar; andere Kleinigkeiten lassen sich ebenfalls diskutieren. Hier zeigt sich die ganze Komplexität des Übersetzens, von unterschiedlichen Wortbedeutungen bis hin zu syntaktischen Feinheiten; auch die bei Schülerinnen und Schülern bisweilen vorherrschende Vorstellung einer Schwarz-Weiß-Dichotomie zwischen Richtig und Falsch gerät ins Wanken: *vehementer* heißt ja schließlich ‚heftig‘ – das steht so im Wörterverzeichnis (2.167). Dennoch ist die Übersetzung hier nicht ideal; stattdessen muss je nach Situation eine bessere Variante gesucht werden.

Auch das Thema Sprachregister kommt hier nicht zu kurz. Schon bei der zitierten Aufgabe der Übersetzungsverbesserung besteht die Auflage, dass die deutsche Version der Erzählsituation entsprechen soll: „[es] handelt sich bei Marcus Messors Bericht um eine Erzählung im vertrauten Familienkreis“. Denkbar wären also auch umgangssprachlichere Wendungen, was wiederum gegen das deutsche Adverb ‚erbittert‘ spricht; hier sind die Schülerinnen und Schüler angehalten, sich zu überlegen, wie sie selbst ihren Familien Bericht erstatten würden; der Kreativität sind keine Grenzen gesetzt.

Anschließend werden die Lernenden kurz theoretisch orientiert:

Das Ziel der Übersetzungsarbeit in *AUREA BULLA* ist es, deutsche Übersetzungen zu verfassen, die im Deutschen den Stil und die Situation der lateinischen Texte möglichst treffend wiedergeben. Eine gute Übersetzung soll dem Leser, der Leserin so unmittelbar verständlich sein, dass er, sie gar nicht mehr bemerkt, dass es sich um eine Übersetzung handelt.

In der folgenden Aufgabe sollen die Schülerinnen und Schüler zu einem weiteren Abschnitt der lateinischen *Fabula* eine eigene Übersetzung erstellen und „nach möglichst treffenden deutschen Formulierungen“ suchen, die an einer fremden Übersetzung geübte kritische Haltung also nun gegenüber dem eigenen Produkt einnehmen.

Bei einem weiteren Abschnitt der *Fabula* sind die Schülerinnen und Schüler gefordert, ihre Übersetzungen untereinander zu diskutieren – die Lehrperson tritt als beurteilende Autorität in den Hintergrund – und auch eine Übersetzung in ihr eigenes Idiom, z.B. Mundart, zu erstellen (2.67.17-19). Hier soll ein selb-

ständiger, selbstbewusster und möglichst natürlicher Umgang mit dem Thema Sprachregister erreicht werden.²⁴

Das Übersetzen aus dem Lateinischen besteht natürlich nicht nur in möglichst passenden deutschen Rekodierungen; zunächst muss es auch um die Dekodierung des Lateinischen gehen. Es empfiehlt sich, die Schülerinnen und Schüler mit einem umfangreichen, schwierigen lateinischen Text nicht alleine zu lassen; entsprechend steht in *Aurea Bulla* nicht die Aktivität des Übersetzens an sich im Zentrum, sondern vor allem auch das Erlernen und Trainieren von Lesestrategien zur Texterschließung. Es findet sich kein lateinischer Text, der ‚einfach so‘ übersetzt werden soll; dies wäre gerade bei den längeren *Fabulae* der späteren Lektionen eine für jüngere Schülerinnen und Schüler ermüdende und langweilige Aufgabenstellung. Stattdessen gibt es abschnittsweise Erschließungsschritte, die auch als Vorbereitung für eine mögliche künftige Originallektüre gedacht sind; jedoch können auch Lernende, die das Fach Latein später nicht weiterführen, von den Strategien im Umgang mit fremdsprachigen oder komplexen deutschsprachigen Texten profitieren. Ein Beispiel ist der mit 35 Zeilen recht lange lateinische Text B in Caput VIII (2.138-140). Bei der vereinfachten Passage aus Plautus' *Amphitruo* handelt es sich um eine amüsante, aber auch einigermaßen komplexe Verwechslungsgeschichte, bei der Götter auf der Erde die Gestalt von Menschen annehmen. Die Schülerinnen und Schüler absolvieren die folgenden Erschließungsschritte: Vor der Lektüre wird ein Informationstext zum Inhalt der Komödie gelesen. Anschließend wird der Text vorgelesen und erste Fragen via Hörverständnis geklärt: „Welche Personen sprechen in dieser Szene miteinander? Welche weiteren Figuren des Stücks ‚Amphitruo‘ werden erwähnt? Wer wird verprügelt? Warum?“ (139). Weiter werden die Schülerinnen und Schüler zum Austausch in der Lerngruppe aufgefordert, um zusammenzutragen, was bereits verstanden worden ist.

Die nächsten Schritte der Texterschließung erfolgen in Tandemarbeit. Die Zeilen 3-17 werden aufgeteilt; es geht um Inhaltserschließung zuerst alleine, dann mit Hilfe der jeweiligen Tandempartnerin bzw. des Tandempartners. Weitere Aufträge zum inhaltlichen Erfassen des Textes erfolgen punktuell, z.B. soll geklärt werden, worin das *crimen terribile* besteht, das eine der Figuren erwähnt, oder es soll die Verzweiflung einer anderen Figur anhand der Vokabeln im Text rekonstruiert werden (*perhorrescit, dolores terribiles, me miserum, perii*). Erst dann wird ein Teil des Textes tatsächlich ins Deutsche übersetzt, und zwar mit dem konkreten Auftrag, beim Register der Übersetzung das Genre Komödie zu beachten.

Die Schülerinnen und Schüler erwerben hier verschiedene Strategien, sich einem Text zu nähern: Schritt für Schritt wird der Inhalt durch Paratexte, Schlüsselbe-


²⁴ Sehr ähnlich gelagert sind die Übersetzungsaufträge in Ex. 3.43f.18 und 21, wo es ebenfalls zunächst um das Korrigieren einer ungeschickten Übersetzung geht und anschließend um das (un-)passende Sprachregister im Deutschen.

griffe und Wortfelder vorerschlossen; Langeweile wird durch den Austausch im Tandem vermieden. Schließlich sind die Schülerinnen und Schüler so weit, dass sie einen nicht zu umfangreichen Teil des Textes relativ mühelos ins Deutsche übertragen und sich gleichzeitig mit der spezifisch komödienthaften Recodierung befassen können. An diese eigentliche Übersetzungsarbeit schließt sich ein Reflektionsauftrag an: „Erläutert euch gegenseitig, wie ihr beim Übersetzen vorgegangen seid“ (140); hier können Strategien wie etwa die bereits in Ex. 1.3.8 thematisierte Pendelmethode²⁵ detaillierter besprochen werden.

Die geschilderte Art der Texterschließung hat zum Ziel, die Lernenden mit Selbstbewusstsein auszustatten, was ihre Fähigkeiten zum Textverständnis angeht; Versagensängste und -erlebnisse sollen durch die Kleinteiligkeit der Vorgehensweise minimiert werden. Hier ist auch der kreative Aspekt entscheidend, der gerade beim Übertragen eines Komödientexts ins Deutsche eine spielerische Herangehensweise an das Übersetzen befördern kann. Ziel ist eine Unbefangenheit im Umgang mit fremdsprachigen Texten, die idealerweise auch auf den Umgang mit komplexen deutschsprachigen Texten oder auf den neusprachlichen Unterricht übertragen werden kann.

Res Romanae

BULLA



FRANZÖSISCH

La bulla dans la Rome antique est un pendentif de différentes matières – en or pour les riches, et en cuir de un tissu ordinaire pour les pauvres. Elle est remplie d'amulettes protectrices pour écarter les mauvais esprits. Elle était portée par les garçons romains dès l'enfance. Les garçons l'abandonnaient lorsque'ils atteignaient l'âge de 17 ans.

ENGLISCH

Bulla, an amulet worn like a locket, was given to newborn male children in ancient Rome either made of gold. A bulla was worn around the neck as a locket to protect against evil spirits. A bulla was made of different substances depending upon the wealth of the family before reaching manhood. Roman boys wore a bulla, a neckchain with a round pouch containing protective amulets. The bulla of an upper class boy would be made of gold. Other materials included leather and cloth.

AUFGABEN

- 1 → Wer trug eine bulla?
- 2 → Wie lange wurde eine bulla getragen?
- 3 → Wie sah eine bulla aus?
- 4 → Wozu diente eine bulla?
- 5 → Aus welchen Materialien konnte eine bulla bestehen?
- 6 → Kennst du heutige Bällchen, mit denen Eltern ihre Babys und heranwachsende Kinder zu schützen versuchen?

7 → Suche die französischen und englischen Begriffe, die auf folgende lateinische Wörter zurückgehen:

spiritus

protectio, protectio:

differe, differo:

→ Füge anschließend die deutsche Bedeutung hinzu!

8 → Trage die Bezeichnungen für die Materialien, aus denen eine bulla bestehen kann, auf Deutsch, Französisch und Englisch zusammen!

Abb. 9: Mehrsprachige Erschließungsaufgabe (Band 1.44f.)

25 Vgl. auch die Einführung der Konstruktionsmethode in Ex. 2.3.2.

Für letzteres ist auch durch einen weiteren Aufgabentyp gesorgt, der in der *Aurea Bulla* vielfach vertreten ist:²⁶ In parallelen fremdsprachigen Texten (englisch, französisch, italienisch und spanisch, bisweilen auch in ‚exotischeren‘ Sprachen wie Portugiesisch, Rumänisch oder Bündnerromanisch) werden Begriffe definiert oder Sachverhalte erklärt; die Schülerinnen und Schüler sind dazu angehalten, einzelne Informationen aus den Texten herauszuziehen und der lateinischen Wortherkunft der fremdsprachigen Vokabeln nachzugehen. Ein frühes Beispiel ist die Definition der eponymen *Bulla* in 1.44f. (Abb. 9), wo die Schülerinnen und Schüler aus je einem französisch- und englischsprachigen Text Informationen über das fremdartige Objekt suchen sollen; anschließend sind die neusprachlichen Ableitungen der lateinischen Vokabeln *spiritus*, *protegere* und *differre* gefragt. Die Aufgabenreihe schließt mit einer Erstellung des Wortfelds ‚Materialien‘ in allen drei Sprachen.

Auch bei den *Fabula*-Texten werden bisweilen neusprachliche Übersetzungen eingesetzt, um die Erschließung des Lateinischen zu erleichtern und sprachliche Parallelen hervorzuheben (z.B. 1.83.2-4; 2.63-65).

5 Kulturgeschichte

5.1 Sprachgeschichte

Die Beschäftigung mit Sprache kann ohne kulturgeschichtlichen Rahmen nicht funktionieren; entsprechend befasst sich auch *Aurea Bulla* nicht nur mit Sprachwandel, sondern auch mit dessen historischen Ursachen und der Veränderung der Lebenswelten im Lauf der Zeiten. Oben ist schon erwähnt worden, dass die Faltkarte des römischen Reiches und seiner Grenzen mit der Ausbreitung des Romanischen in Zusammenhang gebracht werden kann und soll; weitere Lehrbuchteile befassen sich ebenfalls mit dem Phänomen Sprachgeschichte, und zwar auf sehr vielfältige Art und Weise: Schon zu Beginn des ersten *Exercitia*-Bandes (1.4.13) wird der Begriff der Etymologie eingeführt und mit einfachen Erschließungsübungen ergänzt; der Magazinteil „Der Mensch und die Sprache“ (1.64-69) schlägt einen breiten Bogen von der Entwicklung menschlicher Sprache an sich über die indoeuropäischen Sprachfamilien bis hin zum Einfluss des Lateinischen auf die germanischen Sprachen Deutsch und Englisch; im *Lingua*-Teil des Caput VII und VIII werden lautliche Veränderungen vom Lateinischen zum Französischen grundsätzlich erklärt – nicht ohne den Hinweis, dass es sich hierbei um Tendenzen handelt und nicht um Regeln mit universeller Gültigkeit (2.111f.;

²⁶ Weitere Aufgaben vom selben Typus finden sich 1.91.3, 1.128.13-19, Ex. 1.3f.9, Ex. 1.24.12, 2.51f.1-3, 2.54f., Ex. 2.33.15f., Ex. 2.38-41, 3.103f.1-4 und 7.

2.145-148);²⁷ schließlich wird am Beispiel des lateinischen Wortes *gratia* verdeutlicht, wie sich aus derselben Vokabel im Lauf der Zeit verschiedene Bedeutungen ergeben können (3.35, Abb. 10).

WÖRTER UND IHRE BEDEUTUNGEN: GRĀTIA

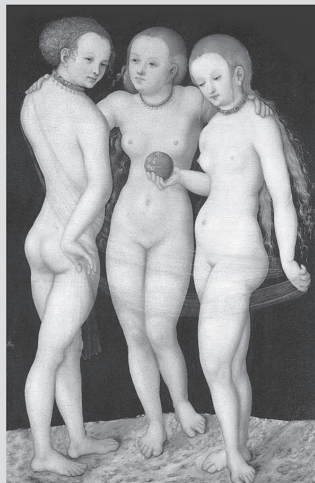


Abb. 7: Lucas Cranach der Ältere: Die drei Grazien (1530).

Das lateinische Nomen *gratia* besitzt im Deutschen verschiedene Bedeutungen, die alle gedanklich zusammenhängen.

Zunächst bedeutet das Wort so viel wie ‚Anmut‘, ‚Charme‘. Personen, die über ‚Charme‘ verfügen, wecken in anderen Menschen ‚Sympathie‘. Sympathischen Menschen erweist man gerne eine ‚Gefälligkeit‘, die wiederum ‚Dank‘ hervorruft.

→ Suche im Deutschen und in den modernen Fremdsprachen nach von *gratia* abstammenden Begriffen, welche die verschiedenen Bedeutungen des Wortes wiedergeben!

Abb. 10: Bedeutungsverschiebungen (Band 3.35)

5.2 Interkulturelles Lernen

Es bleibt nicht bei einer rein diachron-historischen Betrachtung. ‚Das antike Rom‘ oder ‚Latein‘ sind keine genau definierbaren Kultur- oder Sprachkreise. Die römische Antike lebt weit über die Grenzen Italiens hinaus fort, nicht nur in der mittelländischen Oikumene des römischen Reiches, sondern auch in den Ländern, in denen die Römer selber nie Fuß gefasst haben und die auf andere (mehr oder weniger problematische) Weise westliche Kultur- und Sprachelemente übernommen haben. Die Schülerinnen und Schüler, die heute Latein lernen, befinden sich ihren Großeltern und wahrscheinlich sogar Eltern gegenüber in der neuartigen Situation einer immer heterogener werdenden Gesellschaft, in der ver-

²⁷ Entscheidend erscheint hier auch die Wiederaufnahme der Thematik im Reflexionsteil *Commentatio* des *Exercitia*-Bandes: „Du hast zwei Regelmäßigkeiten in der lautlichen Veränderung vom Lateinischen zum Französischen kennengelernt. → Überlege dir, wie dir dieses Wissen nützlich sein kann“ (Ex. 2.25). Die Lautregeln werden den Schülerinnen und Schülern also nicht einfach vorgesetzt, sondern ihre Anwendungsmöglichkeiten (und implizit diejenigen weiterer Lautregeln) werden auch über die im Buch gegebenen Beispiele hinaus reflektiert.

schiedene kulturelle Hintergründe und Bildungsbiographien aufeinandertreffen. Aus diesem Grund eignet sich die Folie der römischen Antike sehr gut als Modell für die heutige Gesellschaft, und die Möglichkeiten, die sich daraus ergeben, werden in *Aurea Bulla* vielfach genutzt.

Natürlich können die Ziele hier nicht zu ehrgeizig sein. Ebenso wenig wie das Fach *Latein* die Schülerinnen und Schüler befähigt, Spanisch zu sprechen, werden Themen wie Sklaverei, Geschlechterrollen, Menschenrechte oder Religion in *Aurea Bulla* erschöpfend behandelt. Gerade in Bereichen, die in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler problematisch oder zumindest heikel sein könnten, darf keine Belehrung über heutige Zustände erfolgen, die ohnehin immer ungenau und pauschalisierend wäre – man denke z.B. an den aktuell beliebten Vergleich des trojanischen Flüchtlings Aeneas mit heutigen Geflüchteten (z.B. Niemann 2016), der zwar naheliegt, aber die spezifischen Gegebenheiten der jeweiligen Situation kaum adäquat berücksichtigen kann. Stattdessen werden in *Aurea Bulla* Themen angesprochen, die bei heutigen Lernenden Resonanz finden können, ohne aktiv Vergleiche zum Heute zu ziehen; wenn dies geschehen kann oder soll, finden sich die Anregungen in Form von Fragen wieder.

Dass in der römischen Welt gesellschaftliche Konflikte existieren, wie sie auch heute an der Tagesordnung sind, ist zentrales Thema der Lehrbuchgeschichte: Valens und Julia haben kaum eine Chance, als Paar zusammenzukommen, weil die Überwindung ihres Standesunterschieds nicht vorgesehen ist. Eine erste mögliche Reaktion heutiger Schülerinnen und Schüler wäre die spontane Annahme, dass in der heutigen Welt Standesunterschiede keine Rolle mehr spielten; dieser naiven Abgrenzung von der antiken Welt wird bereits nach dem ersten Kapitel der Lehrbuchstory durch entsprechende Fragestellungen vorgebeugt: „Lies die Erzählung durch und notiere, aus welchen gesellschaftlichen Gruppen die Personen in der Geschichte kommen! ... Diskutiert in der Lerngruppe, ob es auch in unserer heutigen Gesellschaft verschiedene Schichten gibt!“ (1.15.4 und 8).

Ausgehend von der gesellschaftlichen Problematik, der sich die beiden Hauptfiguren der Geschichte ausgesetzt sehen, verändert sich ihre Perspektive auf die Welt; hier kommt auch das Thema Sklaverei zur Sprache. In gängigen Lateinlehrbüchern wird die Tatsache, dass in der Antike Menschen als Besitz gehalten und gehandelt wurden, in verharmloster Form präsentiert, etwa im lateinischen Lehrbuchtext der 2. Lektion des Lehrmittels *Actio* 1 (Holtermann u.a. 2005-2007, Bd. 1, 20), in dem ein harmlos-harmonisches Familienleben mit Vater, Mutter, Kindern und Sklaven suggeriert wird, wo jede Figur fröhlich ihren Aufgaben nachgeht. Natürlich kommen auch in *Aurea Bulla* Sklaven vor, ohne dass das Thema jedes Mal ausführlich behandelt werden kann, aber wenigstens gibt es an einer Stelle Gelegenheit: In der Geschichte von Caput VI (2.46-49) wird die Lebensgeschichte der Sklavin Radoara berichtet, die im Zuge ihrer Versklavung Entsetzliches erlebt haben muss; die Erzählung bringt wiederum den Protagonis-

ten Valens dazu, das Phänomen der Sklavenhaltung generell zu hinterfragen. Wieder werden die Überlegungen durch Aufgabenstellungen an die Schülerinnen und Schüler weitergeführt, die absichtlich offen gehalten sind: „Beschreibe Radoadas bisheriges Leben! ... Erfindet Lebensgeschichten der [2.49, hier Abb. 11] darge-



Abb. 11: Sklavendarstellung (Band 2, 49)

stellten Sklavinnen und Sklaven. Schreibt sie auf und hängt sie zusammen mit einer Kopie der Illustration im Schulzimmer auf.“ Bereits im ersten Band werden im Rahmen der *Res Romanae* die gesellschaftlichen Rangordnungen in der Welt von Valens und Julia erklärt (1.79f.), und die Schülerinnen und Schüler werden erneut zum Vergleich mit heute aufgefordert (1.80.5); das Thema Sklaverei wird direkt im Anschluss anhand einer recht drastischen Textpassage aus Varros *De Re Rustica* (1.17.1) thematisiert, in der Sklaven unter den Arbeitsinstrumenten als *genus vocale* bezeichnet werden, ‚sprachfähig‘ im Gegensatz zum *genus semivocale* (‚halbsprachfähig‘, also Tiere) und *mutum* (‚stumm‘, also z.B. Fuhrwerke). Die Schülerinnen und Schüler werden u.a. dazu aufgefordert, die (erstaunlich kurz zurückliegenden) Zeitpunkte zu recherchieren, an denen die Sklaverei in Europa und Amerika abgeschafft wurde, und sich Gedanken über moderne Formen der Sklaverei zu machen (1.81.7 und 9).

Themen dieser Art werden immer wieder aufgegriffen, zuletzt bei einer mehrsprachigkeitsdidaktischen Aufgabe, in der es zunächst darum geht, einen italienischen und einen spanischen Text zum Thema Menschenrechte zu verstehen (Ex. 3.52f.); in zweiter Linie werden die Schülerinnen und Schüler jedoch wieder zur Diskussion aufgefordert: „Diskutiert, was ihr unter ‚Würde des Menschen‘ versteht! Gibt es Eurer Meinung nach Grenzen der Toleranz?“ (Ex. 3.53.7). Ziel dieser Art von Aufgaben ist es, den Schülerinnen und Schülern die Kontinuität gewisser Prob-

lemstellungen aufzuzeigen und den historischen Hintergrund gesellschaftlicher Haltungen zu beleuchten.

Auch Fragen nach Geschlechterrollen und -verhältnissen spielen in *Aurea Bulla* eine Rolle, zum Beispiel beim Thema der Heiratsbräuche, denen Valens und Julia unterworfen sind (2.13-15) und die auf heutige Schülerinnen und Schüler zum Teil drastisch wirken, z.B. die Vorstellung, dass die siebzehnjährige Julia einen über fünfzigjährigen Mann heiraten soll. Hier werden die geschlechtsspezifischen Erwartungen auch sprachlich beleuchtet: Der Akt des Heiratens wird im Lateinischen nach Mann und Frau unterschieden; während beim ersteren die aktive Wendung *in matrimonium ducere*, ‚in die Ehe führen‘, verwendet wird, steht für die Frau *nubere* mit einer Art Dativus commodi, etwa ‚sich dem Manne verheiraten‘. Wieder werden die Schülerinnen und Schüler zum Vergleich mit heutigen Gebräuchen aufgefordert, diesmal auch mit Berücksichtigung verschiedener (eigener) Kulturkreise: „Welche Arten von Heiraten und gesetzlich anerkannten Partnerschaften existieren heute in der Schweiz und in euren Herkunftsländern?“ (2.15.2).²⁸ Der Schritt von der römischen Antike, in der ein Tavernenbub keine Bürgermeistertochter heiraten darf, zu heutigen Gesellschaften, in denen beispielsweise homosexuelle Paare nicht heiraten dürfen oder bis vor kurzem nicht durften, erscheint in einer solchen Diskussion nicht mehr allzu weit.

Die kulturelle Heterogenität der Schülerschaft wird auch bei weiteren Themen ins Spiel gebracht, etwa bei den Feldern Bestattung und Jenseitsvorstellungen:

Welche Bestattungsriten kennt ihr? Vergleicht sie mit den römischen! Welche Vorstellungen vom Jenseits sind euch aus eurem Kulturkreis bekannt? Vergleicht sie mit jenen der Römer! Kennt ihr Bräuche, die mit der römischen Laren-Verehrung vergleichbar sind? (2.130.1-4).

Diese Art offener Diskussion ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, in offener Pluralität auch über religiöse Vorstellungen zu sprechen, ohne dass Wertungen vorgenommen werden: Der Vergleich wird nicht auferlegt, sondern ist von den Lernenden frei wählbar; zudem erfolgt er mit der weit entfernten Folie der römischen Antike, nicht in erster Linie zwischen heutigen Religionen. Gleichzeitig eröffnet sich idealerweise ein Zugang zur polytheistischen und multikulturellen antiken Gesellschaft, die säkulare Lebensweisen neben zahlreichen Kulte und Religionen kennt.

²⁸ Vgl. auch die Wiederaufnahme des Themas in der zugehörigen *Commentatio* Ex. 2.11: „Notiere dir zwei Gemeinsamkeiten und zwei Unterschiede zum Thema ‚Heiraten‘ im antiken Rom und in den heutigen Kulturen, die du kennst“, oder in 2.117.7-8, wo die Figur der heiratsfähigen jungen Nausikaa thematisiert wird.

6 *Aurea Bulla* in der Praxisphase: Einige Vorschläge

Wie eingangs gesagt, ist *Lingua Latein* bzw. *Aurea Bulla* für den sehr speziellen Fall einer unvorhersehbar heterogenen und immer neu gemischten Schülerschaft auf Sekundarstufe I geschaffen worden; mit Sekundarstufe II setzt am Gymnasium der reguläre Lateinunterricht ein. Eine Verwendung des Lehrbuches in anderen Kontexten erscheint trotzdem ohne Weiteres möglich; gerade in der Praxisphase müssen sich künftige Lehrpersonen allerdings meist an die vorhandenen Lehrmittel halten. Dies schließt jedoch eine Verwendung der *Aurea Bulla* keineswegs aus. Im Gegenteil erscheinen die didaktischen Strategien des Lehrmittels für einen zeitgenössischen Lateinunterricht in jedem Fall von Vorteil; sie sind ohne Schwierigkeiten auch auf andere Lehrmittel anwendbar.

Für Lateinlehrpersonen, die sich heutzutage in der Praxisphase befinden, also konfrontiert mit Lernenden, die ihnen wenig persönlich bekannt sind und über deren Herkunft und Bildungsbiographie sie kaum oder gar nicht informiert sind, möchte ich ausgehend von *Aurea Bulla* die folgenden Vorgehensweisen vorschlagen:

– Mehrsprachigkeitsdidaktik:

- Panromanischer Wortschatz: Beinahe alle Lateinlehrmittel bieten inzwischen Parallelwörter aus dem Deutschen oder aus modernen Fremdsprachen an. Diese Ressource sollte nicht nur intensiv genutzt werden, sondern die Schülerinnen und Schüler sollten auch aktiv dazu aufgefordert werden, weitere Parallelen zu suchen – auch in ihren eigenen Herkunftssprachen. Bedeutungsverschiebungen und ‚falsche Freunde‘ sind hierbei ausdrücklich nicht zu verschweigen. Der Fokus sollte hier auf einer entspannten Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit liegen, nicht auf sprachlicher oder sprachhistorischer Korrektheit.
- Morphologie: Lateinlernende sollten heutzutage keine Vokabeln mehr lernen müssen, ohne grundlegende Kenntnisse in der Wortkunde zu erwerben, die das Lernen deutlich effizienter, logischer und angenehmer macht. Die Übersichten und Aufgaben in *Aurea Bulla* eignen sich hervorragend zur linguistischen Sensibilisierung von Lateinschülerinnen und -schülern; sie können problemlos aus dem Lehrbuchkontext separiert und als gesonderte Einheit verwendet werden, auch wenn mit einem anderen Lehrmittel gearbeitet wird. Die Verbindungslinien zum panromanischen Wortschatz, aber auch zu anderen Sprachen und zu deutschen Fremdwörtern, sind evident.
- Syntax: Die Vorgehensweise von *Aurea Bulla* ist auch im Umgang mit anderen Lehrmitteln anwendbar. Beim sprachvergleichenden Lernen kann das Streben nach Vollständigkeit oder unbedingter Korrektheit auf Kosten des Interesses an Sprachbetrachtung gehen; entsprechend scheinen hier gerade auch spontane Diskussionen mit den Schülerinnen und Schülern erfolgsver-

sprechend, indem das im Lateinischen neu behandelte Phänomen anhand der den Lernenden bekannten Fremdsprachen diskutiert wird. Lehrpersonen sollten hier die Scheu ablegen, etwas ‚falsch‘ zu machen: Auch wer kein perfektes Französisch spricht, kann den Schülerinnen und Schülern Fragen zum Dativ im Französischen stellen; auch wer kein Türkisch beherrscht, kann türkischsprachige Lernende zum Gebrauch des Artikels in ihrer Herkunftssprache befragen. Hierdurch werden die Schülerinnen und Schüler ermuntert, Sprache abstrakt zu betrachten und angstfrei Schlüsse zu ziehen, die sie methodisch weiterbringen können, auch wenn sie im Einzelnen nicht immer richtig sind.

- Wie oben gezeigt, stellt die *Aurea Bulla* nicht die abgeschlossene De- und Rekodierung eines Texts als Ziel in Aussicht; im Zentrum steht vielmehr der Prozess des Erschließens, der auch reflektiert und somit auf andere Systeme übertragbar wird. Jeder lateinische Text, sei es in der Lehrbuch- oder in der Lektüreprüfung, ist einfacher zu verstehen, wenn der Inhalt Schritt für Schritt erarbeitet wird: durch Paratexte, Paraphrasen, Wortfelder, Schlüsselbegriffe etc. Die Übersetzungsarbeit verliert viel von ihrer Mühseligkeit, wenn den Schülerinnen und Schülern der Prozess an sich als interessant und vielseitig anwendbar vermittelt wird; die Erkenntnis, dass eine einzige ‚richtige‘ Interpretation nicht existieren kann, ist weit über den Lateinunterricht hinaus in vielen verschiedenen Kontexten hilfreich. Dazu kommt die Betrachtung des Produkts im Hinblick auf Sprachregister und Angemessenheit der Übersetzung, die als wichtige reflexive Maßnahme ganz grundsätzlich für sprachliche Nuancen sensibilisiert.

– Sprach- und Kulturgeschichte

Auch in diesem Bereich ist der Ansatz der *Aurea Bulla* übertragbar. Sprachhistorische Abhandlungen finden sich inzwischen in anderen Lateinlehrbüchern, z.B. das Kapitel „Die Entstehung der romanischen Sprachen“ in *Actio 2* (Holtermann u.a. 2005-2007, Bd. 2, 42f.); diese Überblicksdarstellungen eignen sich gut dafür, Schülerinnen und Schüler für historische Linguistik zu interessieren. Die Offenheit für kulturhistorische Zusammenhänge ist bei Lateinlernenden normalerweise ohnehin gegeben; hier fungiert die römische Antike als neutrale Vergleichskultur, an der moderne Phänomene gemessen werden können. Auch hier lohnt es sich in jedem Fall, die Herkunftskulturen der Schülerinnen und Schüler miteinzubeziehen. Auch wenn das jeweils verwendete Lateinlehrmittel kritische Faktoren wie etwa römischen Imperialismus oder Sklaverei nicht thematisiert, kann dies in Form von Diskussionen mit den Lernenden oder eigenständiger Hintergrundrecherche geleistet werden.

Der heutige Lateinunterricht benötigt zeitgemäße Formate, die aktuellen Faktoren wie migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, kultureller Heterogenität und bildungsbiographischer Diversität Rechnung tragen. Das Lehrmittel *Aurea Bulla*

und das Schulfach *Lingua Latein* verstehen sich als Beitrag zu dieser Aktualisierung des Lateinunterrichts.

Es genügt nicht, sich darauf zu verlassen, dass die lateinische Grammatik eine positive Eigendynamik entwickelt, die auf die neusprachlichen Fächer und die Deutschkompetenz der Lernenden wirkt. Stattdessen muss das vielgepriesene sprachfördernde Potential des Lateinunterrichts konkret thematisiert und eingesetzt werden. Ferner verdient es die multikulturelle und multilinguale Welt der Antike, konsequent in ihrem Zusammenhang mit der Moderne dargestellt zu werden, ohne Komplexitäten zu vereinfachen und Probleme zu normalisieren oder zu marginalisieren.

Hierbei soll Neugier über Perfektionismus siegen: Die Lernenden sollen dazu ermutigt werden, sich offen und experimentierfreudig zwischen den Sprachen zu bewegen (auch ihnen unbekannt). Idealerweise führt sie ihre Neugier auf Sprache zu der Entdeckung, dass sie mehr verstehen als sie glauben. Ziel ist, den heutigen Schülerinnen und Schülern ein sprachliches und kulturelles Grundgerüst im eigentlichen Wortsinn zu geben: keine definitive Konstruktion, sondern ein Instrumentarium, das sie auch außerhalb des Lateinunterrichts verwenden können.

Literatur

- Habenstein, E., Hermes, E. & Zimmermann, H. (2012): Latein: Grund- und Aufbauwortschatz. Stuttgart: Klett.
- Holtermann, M., Meyer-Eppler, I., Laser, G., Rademacher, U., Rebenich, S., Verwiebe, B., Zegermacher, A. u.a. (2005): Actio 1, Stuttgart und Leipzig: Klett.
- Kipf, S. (2014a): Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein, Bamberg: Buchner.
- Kipf, S. (2014b): Lateinunterricht und Zweitsprachförderung. Neue Perspektiven für eine alte Sprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache 19 (1), 99-108.
- Kuhlmann, P. (2009): Fachdidaktik Latein kompakt. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nickel, R. (1999): Wortschatzarbeit – wie, warum, wozu? In: Der altsprachliche Unterricht 42 (4), 2-12.
- Nickel, R. (2004): Synoptisches Lesen und bilinguales Textverstehen. In: Der altsprachliche Unterricht 47 (1), 2-14.
- Niemann, K.-H. (2016): Flucht, Schutzsuche und Schutzgewährung. Eine Unterrichtsreihe im Rahmen der Aeneis-Lektüre. In: Der altsprachliche Unterricht 59 (4+5), 22-37.
- Schirok, E. (2010): Wortschatzarbeit. In: M. Keip & T. Doepner (Hrsg.): Interaktive Fachdidaktik Latein. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 13-34.
- Weiß, D. (2007): Catull, c. 8. und der Übersetzungsvergleich. In: Pegasus Onlinezeitschrift 7 (1), 57-110.

Die Abbildungen erfolgen mit der freundlichen Genehmigung von Atelier bunterhund, Zürich (Abb. 1, Abb. 11), und plus caruso GmbH, Basel (Abb. 2-10).