

Von Rom zur Romania – romanische Sprachen im Lateinunterricht

Seit Generationen lehren die Historiker und lernen ihre Leser bzw. Zuhörer, dass das römische Reich unter Kaiser Trajan Anfang des 2. Jh.s n. Chr. seine größte Ausdehnung hatte (Karte s. u.). Politisch mag das stimmen, aber unter anderem Blickwinkel kann man mit einigem Recht behaupten: Die größte Ausdehnung hat das römische Reich – heute. Zumindest trifft dies zu, wenn man die Verbreitung der lateinischen Sprache zum Krite-

rium nimmt (s. Karte 2 auf S. 6), denn: das Latein von heute sind die romanischen Sprachen.¹

Für Lateinlehrer und -lehrerinnen kann diese These mehr leisten, als den Mythos von der „toten Sprache“ als historischen Irrtum zu entlarven. Es motiviert Schüler und Schülerinnen für das Fach und öffnet ihnen neue Horizonte, wenn sie anschaulich vermittelt bekommen, dass Latein kein Fall für die Mottenkiste der Geschichte ist,

Das Gebiet des römischen Reiches im 2. Jh. n. Chr. mit den Grenzen und Hauptstädten der Staaten im Jahr 2005



sondern in unserer Kultur bis heute weiterlebt: als Medium der geistigen Wurzeln Europas und eben auch als Ursprung der romanischen Sprachen.

Der Anspruch ist häufig formuliert, die Voraussetzungen werden aber selten im Unterricht geschaffen: „Gründliche und umfangreiche Kenntnisse in Latein (...) ermöglichen ein rasches und rationelles Erlernen romanischer Sprachen (...). Sprachvergleich und Sprachreflexion sind im Lateinunterricht ständiges immanentes Arbeitsprinzip und Lernziel.“²

Dabei geht es nicht darum, im Lateinunterricht Französisch-, Italienisch- oder Spanischkurse zu halten, sondern Bezüge herzustellen und Zugänge zu schaffen. Das ist auch angesichts sinkender Stundenzahlen sinnvoll und machbar, weil beide Seiten davon profitieren.



Deshalb soll hier zunächst die Entwicklung vom Lateinischen zu den romanischen Sprachen beleuchtet werden, um danach zu überlegen, auf welche Weise und unter welchen Voraussetzungen diese Erkenntnisse den Unterricht in den alten Sprachen bereichern können. Im Zentrum stehen sprachliche Phänomene; literarische Motive und ihre Rezeption bleiben hier aus Gründen der thematischen und räumlichen Begrenzung ausgeblendet.

Sermo vulgaris

Abhandlungen über die Sprachgeschichte des Lateinischen und die Entwicklung der romanischen Sprachen sind meist recht umfangreich und für ein sprachwissenschaftliches Fachpublikum geschrieben.³ Die folgende, äußerst geraffte Darstellung beschränkt sich auf einige grundlegende Aspekte mit – auch für Schüler verständlichen – Beispielen und Vergleichen zum Deutschen. Das Augenmerk liegt auf der Epoche zwischen dem „goldenen Latein“ des 1. Jh.s v. Chr. und der Ausdifferenzierung der einzelnen romanischen Sprachen, etwa Anfang des 9. Jh.s n. Chr.

Motor der Entwicklung war nicht das klassische Schriftlatein. Dessen Vorbild, die über Jahrhunderte stilbildend wirkende und als Ideal verehrte Kunstprosa Ciceros, war gerade aufgrund ihrer Idealisierung zwangsläufig konservativ. Alle Veränderungen konnten hier nur als Verschlechterungen aufgefasst werden. Dies hat der Entwicklung und Ausdifferenzierung der romanischen Sprachen Vorschub geleistet. Während das Lateinische als Sprache in Kunst, Literatur und religiösem Kultus stagnierte, lag der Herd der Veränderungen in dem als degeneriert gebrandmarkten Gebrauchslatein, in der Forschung gemeinhin als „Vulgärlatein“ bezeichnet.⁴

Variationen

Wie die meisten Linguisten annehmen, war das Vulgärlateinische keine einheitliche Sprache, sondern variierte nach verschiedenen Kriterien:

Diatopische (d. h. regionale) Unterschiede:

Ebenso wie Bayern, Sachsen und Schleswig-Holsteiner in Deutschland sehr unter-

Um die Vorteile von Lateinkenntnissen für das Erlernen romanischer Sprachen wirksam zu machen, genügt es nicht, dies zu postulieren, man muss es auch im Unterricht thematisieren

Motor der Sprachentwicklung war nicht das klassische Schriftlatein, sondern das „Vulgärlatein“

Kennzeichen romanischer Sprachen

im Vergleich mit dem Lateinischen und untereinander

Typisch Romanisch

Italienisch und Sardisch stehen dem Lateinischen am nächsten, das Französische hat sich am weitesten von ihm entfernt. Allgemeine Charakteristika sind:

Phonologie:

- durch Qualitäten bestimmtes Vokalsystem im Gegensatz zu dem durch Quantitäten bestimmten lateinischen Vokalsystem

Morphologie:

- Kasusmarkierung fast ausschließlich durch Präpositionen (*de, à/a, en/in etc.*)
- im Verbalsystem Tendenz weg von dem lateinischen synthetischen Flexionssystem hin zur analytischen Flexion, v. a. im Passiv (z. B. lat. *amabatur*, frz. *il était aimé*)

Lexik:

- bestimmter und unbestimmter Artikel
- kein Neutrum bei den Substantiven (außer Rumänisch)

Syntax:

- wegen der fehlenden Deklinationsendungen recht festgelegte Wortstellung Subjekt – Prädikat – Objekt statt der relativ freien Wortstellung im Lateinischen

der Sprache Walthers von der Vogelweide und Wolframs von Eschenbach. Aber auch wenn man nur die für die Entstehung der romanischen Sprachen relevante Zeitspanne der Ausdehnung des römischen Reiches betrachtet, kommt man schon auf einen zeitlichen Abstand von 350 Jahren zwischen der Eroberung der ersten Provinz (Sizilien, 241 v. Chr.) und der letzten (Dakien, 107 n. Chr.). Denkt man sich im Deutschen 350 Jahre zurück, dann gelangt man in die Zeit Grimmelshausens, Opitz' und Gryphius'; man bekommt so einen Eindruck davon, was ein paar hundert Jahre für eine Sprache bedeuten können.

Unterschiedliche Kontaktsprachen: Dazu kommt, dass das gesprochene Latein bei seiner Verbreitung auf verschiedene Sprachen stieß, in Hispania z. B. auf das Iberische, das Keltische und weitere regional oder lokal verbreitete Sprachen. Die Sprecher dieser Sprachen eigneten sich allmählich das Lateinische der Eroberer als ihre Umgangssprache an, prägten sie aber gleichzeitig mit. Auch im Deutschen kann man ja an der Aussprache, der Syntax, mitunter auch am Wortschatz eines Ausländers oft erkennen, woher er kommt. Ähnlich muss man sich die Auswirkungen der so genannten „Substratsprachen“ auf die Sprache der Eroberer vorstellen. Um beim Beispiel Spanisch zu bleiben: Typisch keltisch (und daher auch in Gallien zu beobachten) ist die so genannte „keltische Lenition“, die Sonorisierung der intervokalischen Verschlusslaute *-p-, -t-, -k-* zu *-b-, -d-, -g-* (z. B. *amica > amiga*, im Französischen schließlich ganz geschwunden: *amie*).

Merkmale

Bei allen Unterschieden gibt es selbstverständlich auch allgemeine Charakteristika des Vulgärlateins. Hier seien nur einige wesentliche Merkmale vorgestellt, die in den heutigen romanischen Sprachen fortleben (vgl. Kästen 1, 3–5).

Phonologie: Das Vokalsystem des klassischen Lateins war gekennzeichnet durch Quantitäten, also durch die Opposition langer und kurzer Vokale, die auch bedeutungsunterscheidende Funktion haben

*Vulgärlatein
bezeichnet keine
einheitliche
Sprache, sondern
weist je nach Ort,
Zeit und Milieu
erhebliche
Unterschiede
auf*

schiedlich sprechen, war auch das gesprochene Latein der Stadt Rom ein anderes als schon 100 km weiter nördlich.

Diastratische (d. h. soziale) Unterschiede:

Der gebildete Stadtrömer sprach anders als sein Sklave, und er sprach auch anders als das Gros der Soldaten und Kaufleute, die die Romanisierung der eroberten Landstriche im täglichen Umgang mit der ansässigen Bevölkerung sicher effektiver realisierten als die sprachlich gebildeteren römischen Verwaltungsbeamten.

Diachronische (d. h. zeitliche) Unterschiede:

Rom wurde nicht an einem Tag erbaut, und auch die lateinische Sprache hat vom 6. vorchristlichen Jahrhundert (erste Belege) bis zum 8. Jh. n. Chr. bedeutende Veränderungen durchgemacht. Die zeitliche Spanne ist weiter als die von unserem heutigen Deutsch zum Mittelhochdeutschen,

konnten (z. B. *pōpulus* – Volk vs. *pōpulus* – Pappel; *lēgit* – er liest vs. *lēgit* – er hat gelesen/er las). Im Laufe der Jahrhunderte wurde dieses System grundlegend verändert: Nicht mehr die Länge eines Vokals war von Bedeutung, sondern seine Betonung. Zudem näherte sich die Aussprache mancher Vokalvarianten einander an, so dass von den zehn relevanten Vokalen im klassischen Latein nur noch sieben übrig blieben. Die Sprachwissenschaft spricht hier von „Quantitätenkollaps“ (Kasten 2).

Morphologie: Das ausdifferenzierte Deklinationssystem des klassischen Lateins wurde radikal vereinfacht, da viele Sprecher es nicht beherrschten. Sie hatten damals dieselben Schwierigkeiten wie mancher Lateinschüler heute: So ist beispielsweise die Mehrzahl der Substantive auf *-us* maskulin mit Genitiv auf *-i*. Wozu also die lästigen Ausnahmen wie beispielsweise *virus* als Neutrum, oder *domus* als Femininum, das zu allem Überfluss den Genitiv auf *-us* bildet? Solche Fälle wurden nivelliert. Ähnliches gilt für das komplexe Kasussystem, das zudem viele mehrdeutige Morpheme enthält. Die Kasus wurden immer weniger durch Deklinationseendungen, dafür zunehmend mit Hilfe von Präpositionen markiert (z. B. *de*: Genitiv).

Auch das Verbsystem blieb nicht unangetastet. Verschiedene Änderungen in den Aussprachegewohnheiten führten dazu, dass *amabit* und *amavit* ebenso wenig unterscheidbar waren wie *legit* und *leget*. Futurformen waren also in der gesprochenen Sprache nicht mehr eindeutig erkennbar, so dass Ersatzformen notwendig wurden. Man behalf sich mit der Kombination aus Infinitiv und einer konjugierten Form von *habere*, z. B. *scribere habeo*. Mit dieser analytischen Bildung war der Vorläufer für die Futurformen in den romanischen Sprachen geboren (frz. *écrire-ai*, it. *scrivere-ò*, span. *escribir-é*).

Syntax: Auf die schwindende Eindeutigkeit der Deklinationseendungen zur Kasusmarkierung wurde schon hingewiesen. Ein weiterer Grund dafür war auch der häufige Wegfall der bedeutungsunterscheidenden Endkonsonanten *-m* und *-s* in der Aussprache, die eine Unterscheidung von

Nominativ und Akkusativ unmöglich machte. Die Sätze *filius amat feminam* und *filium amat femina* hörten sich also identisch an (*filiu amat femina*) und waren nicht eindeutig zu verstehen. Hier fanden die Sprecher die Lösung in der Einengung der relativ freien Wortstellung des klassischen Lateins. Das Subjekt hatte seine Position generell vor dem Objekt, und als übliche Satzstellung etablierte sich die Reihenfolge Subjekt – Prädikat – Objekt, so wie es in den romanischen Sprachen heute die Regel ist.

Quellen

Verglichen mit der lateinischen Hochsprache, die aus vielen Jahrhunderten in zahlreichen Texten überliefert ist, ist die Quellenlage des Vulgärlateinischen prekär. Das kann kaum anders sein, denn es ist ja gerade ein Wesenszug der Umgangssprache, dass sie nicht schriftlich fixiert ist, sondern dem ephemeren mündlichen Gebrauch dient. Man kann acht Arten von Quellen unterscheiden (vgl. VÄÄNÄNEN, 14–20).

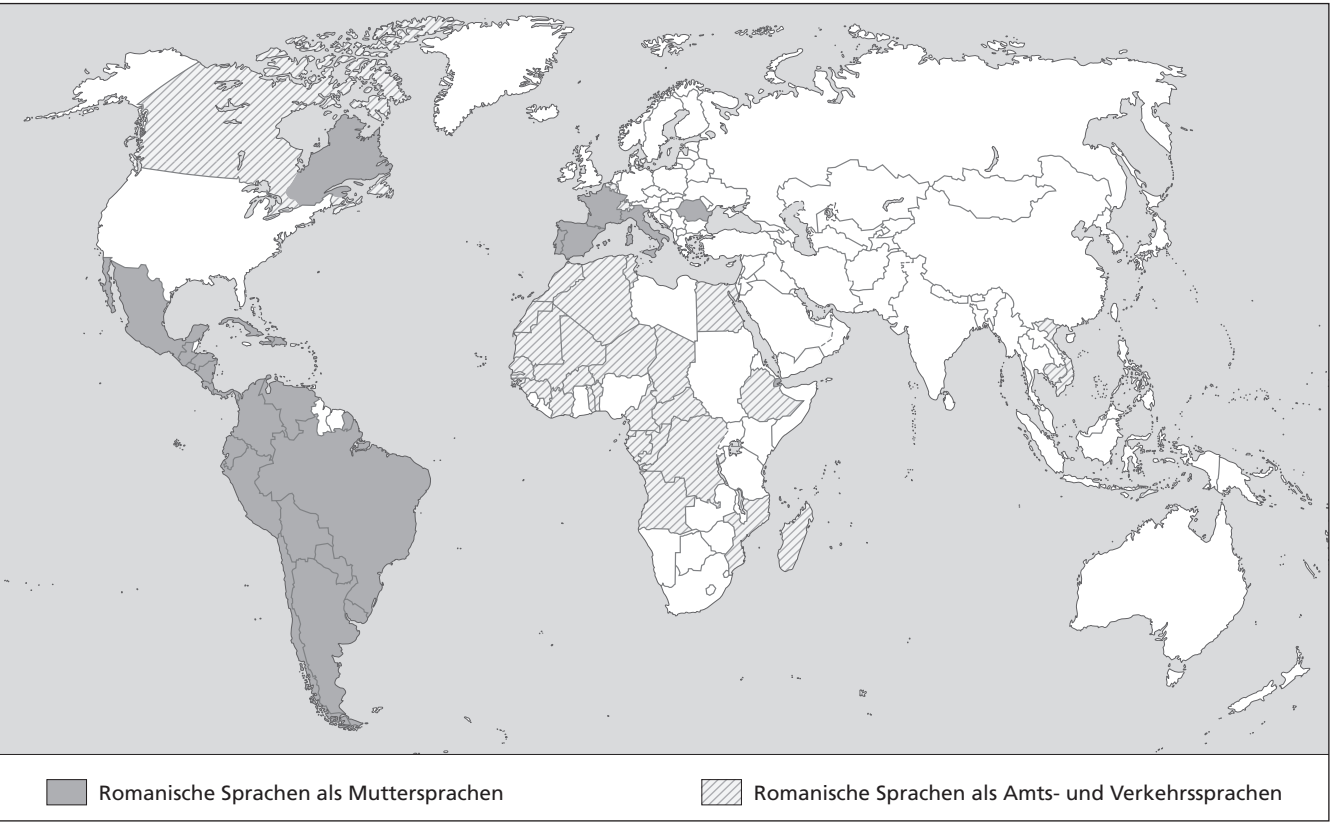
Literarische Texte: Bei bestimmten Textsorten schmiedeten die klassischen Autoren ihre Prosa weniger kunstvoll als sie es in ihren großen Werken zu tun pflegten; ein Beispiel sind Ciceros Briefe an seine Freunde und seine Familie. Als passionierter und routinierter Briefschreiber passt Cicero seinen Schreibstil Anlass und Empfänger an.⁵ Private Korrespondenz erledigt er *plebeio sermone* und *cotidianis verbis* (fam. 9,21,1). Als typisch vulgärlateinische Elemente sind etwa Komposita zu nennen, die gebräuchliche Wörter verstärken oder abschwächen (*sub-odiosus*; *per-scribere*, Att. 1,5). Auch Diminutiva (*litterulae*, *febricula* [*> febris*], Att. 12,1), die Cicero häufig verwendet, sind volkssprachliche Charakteristika, und

Entsprechend seinem mündlichen Charakter gibt es für das Vulgärlateinische nur wenige schriftliche Quellen

„Quantitätenkollaps“



2



Karte: Cordula Johannes

**Verbreitung
romanischer
Sprachen heute**

viele Wörter der romanischen Sprachen haben sich aus Diminutivformen entwickelt (z. B. *apis* < *apicula* < *abeille*, frz. / *abeja*, span.). Saloppe Ausdrücke, wie *garrir* (schwätzen) statt *colloqui* oder *bucca* statt *os* (Att. 12,1,2; cf. frz. *bouche*, ital. *bocca*, span. *boca*) sind ebenfalls typisch für die Umgangssprache (vgl. dt. [*be-*]*quatschen*; *Mundwerk* oder *Schnute*). Auch morphologische Vulgarismen erscheinen – wenn auch selten – in Ciceros Briefen, z. B. *habet promulgatum* statt *promulgavit* (Att. 1,18,5). Aus solchen analytischen Formen entstehen später die Perfektformen der romanischen Sprachen (z. B. frz. *j'ai parlé*, it. *ho parlato*, span. *he hablado*).

*In den
literarischen
Werken
klassischer
Autoren dienen
umgangssprach-
liche Elemente
als künstlerisches
Mittel*

Andere Autoren lassen in ihren Werken Personen niederen Standes auftreten, die durch ihre Sprache charakterisiert werden. In den Komödien des Plautus verwenden die Protagonisten immer wieder das Wort *fabulari* statt des klassischen *dicere* bzw. *loqui*; im spanischen *hablar* und im portugiesischen *falar* lebt dieses Wort weiter. Bei Petron, besonders in der *Cena Trimalchionis*, sprechen neben dem Gastgeber auch ein Teil seiner Gäste – Freigelassene und Sklaven – so, dass sie einen Einblick in die gesprochene Sprache unterer Schichten im Mittelitalien des 1. Jh.s vermitteln. Interessant ist vor allem der Status quo des

lexikalischen Sprachwandels, der wichtige Schritte auf dem Weg zu den romanischen Sprachen manifestiert. So hat z. B. klass. *flere* bereits starke Konkurrenz durch *plangere* (cf. it. *piangere*) und *plorare* (cf. frz. *pleurer*, span. *llorar*); statt *vir* gelangt fast nur noch *homo* (frz. *homme*, ital. *uomo*, span. *hombre*) zur Verwendung; für „essen“ wird statt des Simplex *esse* bzw. *edere* häufig das durch Suffix verstärkte *comesse* (cf. span. *comer*) oder das plastischere *manducare* (Intensivum von *mandere*, kauen, cf. frz. *manger*, ital. *mangiare*) verwendet.

Für alle literarischen Werke aber gilt wohl, dass die klassischen Autoren die „vulgäre“ Umgangssprache nicht im Originalton in ihre Werke übernahmen, da dies ihrem künstlerischen Anspruch zuwidergelaufen wäre. Kruder Realismus ist Sache der literarischen Moderne.

Fachliteratur: Sachbücher wurden zum einen oft von literarisch nicht besonders gebildeten Autoren verfasst und waren zum anderen als Gebrauchsliteratur stilistisch weniger ambitioniert. Dies gilt etwa für Traktate über die Architektur (Vitruv, 1. Jh. v. Chr.), den Ackerbau (Varro, 1. Jh. v. Chr., Columella, 1. Jh.), über Medizin (z. B. Marcellus Empiricus, *de medicamentis*; *Mulomedicina Chironis*, ein griechisches Werk,

das Vegetius im 4. Jh. übersetzte) oder Kochkunst (Apicius, *De re coquinaria*, um 400). Viele dieser Werke sind die einzige Belegquelle für alltagssprachliche lateinische Wörter, die in den romanischen Sprachen fortleben.

Christliche Literatur: Unter diese Kategorie fallen die ersten Bibelübersetzungen (*Vetus latina*) und auch die als Vulgata bekannte Bibelübersetzung des Hieronymus vom Ende des 4. Jh.s. Sie verwenden bewusst eine volksnahe – aber nicht fehlerhafte – Sprache, um den christlichen Verkündigungsauftrag auch beim einfachen Volk erfüllen zu können. Augustinus hatte die Formel ausgegeben: *Melius est reprehendunt nos grammatici quam non intelligunt populi*.

Eine besonders interessante Quelle ist die als *Peregrinatio Aetheriae* oder *Itinerarium Egeriae* bekannte Reisebeschreibung einer Pilgerfahrt ins Heilige Land, verfasst von einer vermutlich aus Galizien oder Aquitanien stammenden Nonne vornehmer Herkunft. Dieser Bericht wird gemeinhin auf das Ende des 4. Jh.s datiert. In Aetherias Text finden sich viele vulgärlateinische Phänomene, die in den romanischen Sprachen fortleben (Kasten 6).⁶

Inschriften: Offizielle Inschriften enthalten – von wenigen Ausnahmen abgesehen (cf. Schlösser 2001, 27) – kaum vulgärlateinische Spuren. Private Inschriften dagegen, seien es Graffiti, „Toilettenpoesie“ oder Grabinschriften einfacherer Leute, bieten reichlich Anschauungsmaterial für die Sprache des Volkes. Der schreckliche Untergang Pompejis und Herculaneums erweist sich dabei – *horribile dictu* – als Glücksfall für die Philologie, denn dadurch sind tausende solcher Inschriften erhalten, die auch noch (mithilfe eines *terminus ante quem*) datierbar sind. Eine besondere Art der Inschriften sind die als *defixionum tabellae* bezeichneten Verwünschungs- und Wunschtäfelchen mit Zaubersprüchen und magischen Texten, auf denen man Feinde und Rivalen verfluchte oder um die brennende Liebe der Angebeteten bat.

Glossare: Die frühen Glossare sind von Sprachgelehrten zu unterschiedlichen

Zwecken zusammengestellte Wortlisten. Die so genannte *Appendix Probi*, die wohl Anfang des 4. Jh.s entstand, kontrastierte „guten“ mit „schlechtem“ Sprachgebrauch. Sie enthält 227 gebrandmarkte Vulgarismen, denen die als korrekt empfohlenen Ausdrücke vorangestellt werden (z. B.: *mensa non mesa, auctor non autor, auris non oricla*). Häufig sind es gerade die getadelten Formen, die in den romanischen Sprachen weiterleben; z. B. *viridis non viridis*, cf. frz. *vert*, ital./span./port. *verde*). Andere Glossare, etwa die Reichenauer Glossen (Nordfrankreich, Ende des 8. Jh.s), erklären Wörter oder Wortgefüge aus der Bibel (*Vulgata*), die der Verfasser des Glossars als schwer verständlich oder erläuterungsbedürftig einstufte.

Christliche Autoren verwenden häufig ein bewusst volksnahes Latein

Typisch Spanisch

Phonologie:

- f > h (FILIUM > *hijo*)
- Palatalisierung von ct > ch (NOCTEM > *noche*)
- palatale Liquida: cl > ll (CLAMARE > *llamar*)
- Diphthongierung von betontem e bzw. o (TERRA > *tierra*, PONTEM > *puente*)
- velare Reibelaute (Aussprache des j z. B. in *naranja*)
- interdentale Spiranten (Aussprache des z z. B. in *zumo*)

Lexik:

- starker Einfluss des Arabischen durch intensiven Kultur- und Sprachkontakt während der maurischen Herrschaft (so genannte Reconquista, 711–1492) (*azúcar, almohada, alcalde, ...*)
- zwei Verben mit unterschiedlichem Bedeutungsumfang für sein: *ser* und *estar* (auch im Portugiesischen)

Morphologie:

- stark flektierendes Verbalsystem, vergleichsweise wenige analytisch gebildete Tempora
- starke Neigung zu Diminutiven (z. B. für das Maskulinum *-ito, -ico, -itico, -cito, -illo*)
- Plural des unbestimmten Artikels (*un libro – unos libros*; auch im Portugiesischen)
- neutraler Artikel *lo*, der vor substantivierten Adjektiven verwendet wird (*lo bueno* – das Gute)

Syntax:

- präpositionaler Akkusativ bei Personen (*quiero a Juan*; ähnlich im Rumänischen)
- Doppelung von Pronomina (*la vi a ella*)

Typisch Italienisch

Phonologie:

- starke Tendenz zu Doppellauten (Gemination)
- Verstummen der lat. Auslautkonsonanten (DORMIS > *dormi*), daher viele vokalisch auslautende Wörter
- Bewahrung der intervokalischen stimmlosen Verschlusslaute (VITA > *la vita*, vgl. span. *la vida*, frz. *la vie*)
- Bewahrung der im Lateinischen unbetonten Paenultima (vorletzte Silbe) in vielen Wörtern, z. B.: SAECULUM > *secolo* (statt frz. *siècle*, span. *siglo*); MIRACULUM > *miracolo* (statt frz. *miracle*, span. *milagro*)
- insgesamt große Nähe zum Lateinischen

Morphologie:

- teilweise Erhalt des Deklinationssystems (*la casa – le case*)
- starke Neigung zu Diminutiven (z. B. für das Maskulinum *-ino, -etto, -ello, -cello, -cino*)

Syntax:

- relativ freie Wortstellung
- redundanter Gebrauch von Pronomen in best. Fällen

4

palatalisierten Aussprache, wie er sich in später entlehnten Wörtern (*Zelle* < *cella*) und in den romanischen Sprachen manifestiert, jüngeren Datums ist.

Romanische Sprachen: Auf Grund der bekannten Regelmäßigkeiten (Lautgesetze ist ein zu rigoristischer Begriff), mit denen sich Wörter der romanischen Sprachen aus dem Latein entwickelt haben, können vulgärlateinische Wörter rekonstruiert werden, die sicher existiert haben, aber nicht schriftlich belegt sind. Je zahlreicher die romanischen Sprachen sind, in denen ein vulgärlateinisches Wort fortlebt, als desto gesicherter kann seine Rekonstruktion gelten. Ein Beispiel: Aus frz. *charogne*, prov. *caronha*, it. *carogna* (jedoch: span. *caroña* ist aus dem Italienischen entlehnt!) hat man eine lateinische Ausgangsform *CARONIA bzw. *CARONEA (zu lat. *caro*) rekonstruiert, die, solange sich kein Beleg findet, als Hypothese zu gelten hat (und mit einem Stern markiert wird).

Frühmittelalterliche Texte: Für das Vulgärlateinische interessant sind Texte der Geschichtsschreibung, Gesetzessammlungen, Urkunden etc. Bischof Gregor von Tours etwa mit seiner *Historia Francorum* (6. Jh.) und Fredegar, der Verfasser der Anschluss-Chronik, müssen sich den Vorwurf gefallen lassen, des Hochlateins nicht mächtig gewesen zu sein.

Entlehnungen lateinischer Wörter in nicht-romanische Sprachen: In Deutschland leben wir in der *Romania submersa* oder der „verlorenen Romania“. So bezeichnet die Sprachwissenschaft Gebiete, die von den Römern zwar erobert, aber nicht nachhaltig romanisiert wurden, wie eben Germanien. Auch hier haben sich Spuren der lateinischen Sprache erhalten. Sie erlauben mitunter Rückschlüsse vor allem auf phonetische und lexikalische Sachverhalte, zu denen die erhaltenen schriftlichen Quellen keine Auskünfte geben. Ein Beispiel ist die Aussprache von *c* vor *e* oder *i*. Aus den schon vor dem 5. Jh. belegten lateinischen Lehnwörtern im Deutschen *Keller* (< *cellarium*) oder *Kiste* (< *cista*) kann man schließen, dass die velare Aussprache [k] die ältere Variante und der Wandel zur

Auch im Deutschen sind viele Wörter aus dem Lateinischen entlehnt

Didaktische Überlegungen

Dass Lateinkenntnisse hilfreich sind beim Erlernen romanischer Sprachen, wird gerne als Argument für den Lateinunterricht gebraucht. Dahinter verbergen sich zwei Forderungen, die bisher kaum eingelöst werden: Zum einen müssen die Brücken von Latein zu den anderen romanischen Sprachen für die Schüler sichtbar gemacht werden, damit sie sie überhaupt nutzen können.⁷ Zum anderen gilt umgekehrt, dass Kenntnisse in romanischen Sprachen beim Erlernen des Lateinischen helfen. So macht es mnemotechnisch keinen Unterschied, ob das lateinische Wort *libertas* als Hilfe beim Erlernen von *liberté*, *libertad* bzw. *libertà* dient oder umgekehrt. Eine fächerverbindende Arbeitsweise zwischen Latein und dem neusprachlichen Unterricht romanischer Sprachen ist folglich geradezu geboten. De facto ist es aber wohl so, dass die Schüler über den langen Weg vom lateinischen Ursprungswort hin zum modernen romanischen Wort wenig erfahren: Im Französisch-, Italienisch- oder Spanischunterricht werden ältere Sprachstufen nur in den seltensten Fällen thematisiert, was man durchaus als Versäumnis – nicht

zuletzt der entsprechenden Lehrpläne⁸ – ansehen kann. Ebenso wenig haben verschiedene Entwicklungsstufen des Lateinischen einen festen Platz im Lateinunterricht. Zwar werden spätantike oder mittelalterliche Texte im Unterricht gelesen, hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Entwicklung vom Lateinischen zum Romanischen werden sie aber, so darf man wohl annehmen, selten analysiert.

Brücken sichtbar machen

Prinzipiell eignen sich alle oben erwähnten Texte zur Arbeit im Unterricht. Man kann allerdings nicht erwarten, dass die Schüler darin völlig selbstständig Spuren entdecken, die auf romanische Sprachen vorausweisen. Literarische Werke, die dazu auf den ersten Blick geeignet erscheinen, wie die *Cena Trimalchionis* oder eine Komödie, überfordern die Schüler. Sie haben zu wenig Lektüreerfahrung im Lateinischen, als dass sie beurteilen könnten, ob etwa eine grammatische Konstruktion, die ihnen ungewöhnlich *vorkommt*, auch tatsächlich ungewöhnlich *ist*. Grammatische Fehler, die über grobe Kasusschnitzer hinausgehen, fallen ihnen womöglich nicht einmal auf, und unbekannte Wörter – wie z. B. das bei Petron gern verwendete *plorare* – „weinen“ – finden sie im Wörterbuch übersetzt, ohne dass es ihnen möglich wäre festzustellen, ob es sich um ein Wort der klassischen Hochsprache handelt oder nicht.

Ohne Hilfestellungen wird es also nicht gehen. Man kann den Schülern eine ausgewählte Textpassage vorlegen, sie – je nach sprachlichem Schwierigkeitsgrad und Lernstand der Schüler – übersetzen lassen oder die Übersetzung gleich mitliefern und dann gezielt auf entsprechende syntaktische, lexikalische und morphologische Phänomene hinweisen. Eine andere Möglichkeit ist, den Schülern Phänomene aus verschiedenen romanischen Sprachen vorzugeben, deren Vorläufer sie in einem ihnen vorliegenden lateinischen Text suchen sollen; wegen seiner Fülle an entsprechenden Belegstellen bietet sich hier das *Itinerarium Aetherae* an (Kasten 6).

Für selbstständige, entdeckende Bearbeitung durch die Schüler eignen sich dagegen in sich abgeschlossene kurze Texte mit bescheidenem inhaltlichen Anspruch (In-

schriften, Zaubersprüche; Straßburger Eide⁹) oder die Glossen, die keinen Textzusammenhang konstituieren und den Blick auf das Wesentliche, nämlich die Unterschiede zwischen den beiden jeweils gegenübergestellten Formen, freigeben. Vergleiche können, je nach Material, auf allen Gebieten der sprachlichen Phänomene angestellt werden: Phonologie, Morphologie, Lexik und Syntax.¹⁰

Gewissermaßen aus der Gegenrichtung kommend, kann man auch in den modernen Fremdsprachen verfasste Texte einsetzen, um an ihnen einerseits die Verwandtschaft zum Latein zu demonstrieren und andererseits den Schülern zu vermitteln, wie sehr ihnen ihre Lateinkenntnisse zum Verständnis dieser Texte nützen. Für Schüler dürfte das besonders reizvoll sein, weil Inhalt und Sprache ihrem (weiteren) Lebensumfeld entnommen sind. Sie lernen, die Spuren der Antike darin zu lesen und sich besser in der Gegenwart zurechtzufinden. Diesen Weg beschreiten die Autoren der Praxisbeiträge im vorliegenden Heft.

Die sprachgeschichtliche Betrachtung lässt sich in beide Richtungen vornehmen, von der Antike in die Moderne und umgekehrt

Typisch Französisch

Phonologie:

- Nasalvokale (auch im Portugiesischen)
- Liaison
- Elision vieler Endkonsonanten (z. B. *chant* [ʃã], *pas* [pa], *tard* [taʀ])
- Endbetonung der Wörter
- Verschmelzung der einzelnen Wörter zu längeren Wortketten, so genannten *mots phonétiques*

Morphologie:

- starke Tendenz zu analytischer Tempusbildung
- in der gesprochenen Sprache Neutralisation von verbalen Flexionsformen durch die Aussprache ([ʃe] *chante*, [tu] *chantes*, [ils] *chantent* wird identisch ausgesprochen: [ʃãt]; daher ist die Verwendung der Personalpronomina obligatorisch)
- in der gesprochenen Sprache keine Unterscheidung der Flexionselemente bei Substantiven und Adjektiven, da das Pluralkennzeichen -s nicht ausgesprochen wird
- Teilungsartikel (*je bois du vin*)

Syntax:

- Fragepartikel *est-ce que*

Itinerarium Aetheriae (Kap. 3; die Pilgerin ist auf dem Berg Sinai angekommen.)

(3) in eo ergo loco est nunc ecclesia, non *grandis*, quoniam et *ipse* locus, id est *summitas* montis, non satis *grandis* est, quae tamen ecclesia habet de se gratiam *grandem*.

(4) cum ergo iubente Deo *persubissemus* in *ipsa summitate* et pervenissemus ad *hostium ipsius* ecclesiae, ecce et occurrit presbyter veniens de monasterio suo, qui *ipsi* ecclesiae deputabatur, senex integer et monachus a prima vita et, ut hic dicunt ascitis – et quid plura? – qualis dignus est esse in eo loco. occurrerunt *etiam* et alii presbyteri, *nec non etiam* et omnes monachi, qui ibi *commorabantur* iuxta montem *illum*, id est qui tamen aut aetate aut inbeccillitate non fuerunt impediti. [...]

(6) lecto ergo *ipso* loco omnia de libro Moysi et facta oblatione ordine suo, hac sic communicantibus nobis, iam *ut exiremus de* ecclesia, dederunt nobis presbyteri loci *ipsius* eulogias, id est *de* pomis, quae in *ipso* monte nascuntur. [...]

(3) **grandis** statt *magna* (vgl. frz. *grand*, it./sp. *grande*); **ipse** in der Bedeutung von *ille*: schwindende Unterscheidung der Pronomina. Die überaus häufige Verwendung von Demonstrativpronomina belegt deren vulgärlateinische Entwicklung hin zum Artikel; **summitas montis** statt z. B. *summum cacumen montis* oder Umschreibung mit *summo in monte*

(4) **persubire** ist typisch für Vulgärlateinisch, da Verba simplicia gerne durch Komposition verstärkt werden; diese Komposita werden wiederum durch weitere Präfixe intensiviert (= Dekomposition); **hostium** (statt *ostium*) zeigt den instabilen Status des *h* im Vulgärlateinischen, das bald wegfällt, bald hypertroph verwendet wird; **etiam et** und **nec non etiam et** ist charakteristisch vulgärlateinische Redundanz zur Verstärkung geläufiger, daher „abgenutzter“ Ausdrücke; **commorari** (Kompositum) statt *morari* (Simplex)

(6) **exiremus de** statt *ex* zeigt *de* als multifunktionale Präposition, wie sie in den romanischen Sprachen weiterlebt; *de pomis* ist partitiver Gebrauch von *de*, vgl. frz. Teilungsartikel (*des pommes*)

Text unter: http://www.fh-augsburg.de/~harsch/Chronologia/Lspost04/Egeria/ege_it03.html

6

Voraussetzungen

Bei der praktischen Umsetzung dieser Anregungen sind einige Faktoren zu berücksichtigen.

Sprachkenntnisse der Lehrer: Um den Weg von Rom zur Romania im Unterricht zu beschreiten, sind umfangreiche Kenntnisse des Lehrers in einer oder gar mehreren romanischen Sprachen zwar durchaus von Vorteil, es ist aber nicht zwingend erforderlich, die Sprachen aktiv zu beherrschen, rudimentäre Sprachkenntnisse, vor allem der Aussprache, reichen aus. Über einige Brocken aus dem eigenen Schulunterricht oder der autodidaktischen sprachlichen Urlaubsvorbereitung verfügt fast jeder. Und wer seine Kenntnisse auffrischen oder Grundlagen einer neuen Sprache erwerben möchte, ist gut mit den ersten Lektionen eines Kurses zum Selbststudium bedient.

Unterrichtsmaterial für den Lateinunterricht: In den modernen Latein-Lehrbüchern gibt es im Vokabelteil Verweise auf Wörter lateinischen Ursprungs im Deutschen und Englischen, allerdings seltener im Französischen und in anderen romanischen Sprachen, über die die Schüler i. d. R. noch nicht verfügen. Im Textteil mancher Lehrbücher, bei *Salvete* etwa unter dem Titel *Verba*

Latina ubique sunt, werden Übungen zur Entschlüsselung romanischer Wörter und Sätze angeboten. Eine solche praxisbezogene Sprachbetrachtung hat den Vorteil, direkt an das neu gelernte bzw. zu lernende Lektionsvokabular anzuschließen. Der Nutzen des Lateinischen beim Erlernen der romanischen Sprachen kann an diesen Stellen im Lateinunterricht greifbar werden, zumal erfahrungsgemäß das Schülerinteresse an solchen „Lebenszeichen“ des Lateins groß ist.

Für die Systematisierung der lexikalischen Betrachtungen einerseits und den Vergleich syntaktischer Strukturen oder ganzer Texte andererseits ist jedoch über die Lehrbücher hinausgehendes Material erforderlich, das in vorgefertigter Form nur in geringem Umfang und meist verstreut vorliegt.¹¹ Hier ist zwar zeitaufwändige Pionierarbeit gefragt, es bietet sich aber auch die Möglichkeit, lateinische Texte im Unterricht einzusetzen, die weitab vom üblichen Kanon liegen. Das Internet bietet schier unerschöpfliche Fundgruben, da hier viele Texte bereit liegen, die in gedruckter Form nur schwer zugänglich sind.¹²

Unterrichtsmaterial für den Unterricht romanischer Sprachen: Primäres Lernziel in den modernen Fremdsprachen ist nicht die

Einige Lateinlehrbücher bieten bereits Übungen zu romanischen Sprachen. Für eine systematische Betrachtung bedarf es jedoch ausführlicheren Materials

Sprachreflexion, sondern die Kommunikationsfähigkeit¹³, was den Raum für vergleichende Betrachtungen mit dem Lateinischen auf den ersten Blick stark einengt. Konkrete Hinweise auf Material für den Vergleich der modernen romanischen Sprachen mit dem Lateinischen fehlen in den Lehrplänen ebenso wie in den einschlägigen Lehrbüchern. Die Lehrer dieser Fächer sind auf eigenes Material angewiesen, wenn sie ältere Sprachstufen behandeln wollen. Zudem kreisen die thematischen Festlegungen in den Lehrplänen um die Felder Jugendliche, Frauen, Umwelt, Probleme der modernen Gesellschaft (z. B. Randgruppen, Konsumverhalten); historische Themen reichen in der Regel höchstens bis zum Zweiten Weltkrieg zurück. Die Antike jedenfalls kommt nicht vor. Viele Themen lassen aber einen Rückgriff auf die Antike ohne weiteres zu: Frauen, Jugendliche und Randgruppen etwa hat es auch im alten Rom gegeben, und im Lateinunterricht könnten entsprechende Texte parallel gelesen werden.

Fächer verbinden: Wie eingangs gezeigt, drängt sich das Fächer verbindende Arbeiten zwischen Latein und den romanischen Sprachen aus inhaltlicher Sicht geradezu auf. Es ist darüber hinaus eine gute Gelegenheit, die häufig festzustellende Rivalität zwischen beiden Fächern bzw. Fachgruppen in der Schule abzubauen und in interdisziplinäre Kooperation umzuwandeln. Nur selten wird man das Glück haben, dass Latein- und Französischkurse personell oder stundenplantechnisch übereinstimmen, so dass eine kontinuierliche fächerübergreifende Arbeit möglich wäre. Aber oft lassen sich zumindest zeitlich begrenzt die Stunden beider Fächer parallel legen. Wo sich dies nicht erreichen lässt, kann man eine Unterrichtsreihe mit dem Französisch- oder Spanischkollegen gemeinsam entwerfen, die dann in beiden Fächern gleichzeitig durchgeführt wird.

Ideal ist es, im schulinternen Curriculum auf gemeinsamen Vorschlag der zuständigen Fachkonferenzen die Rolle der verschiedenen Sprachen zu definieren. Daraus könnte ein umfassendes Mehrsprachigkeitskonzept resultieren, in dem festgelegt wird, wie die Sprachen in ihrer

schulischen Abfolge voneinander profitieren und wie ein Fächer verbindendes Arbeiten zeitlich und organisatorisch ermöglicht werden soll. Ein Sprachenportfolio, wie etwa das vom Europarat verfasste, könnte hier seinen festen Platz erhalten.¹⁴

Fazit

In den Köpfen der Schüler gedankliche Vernetzungen zwischen den Fächern zu schaffen, hat evidente Vorteile. Ganz pragmatisch gesehen, sind es Lernhilfen: *el puente*, *le pont* lässt sich leichter lernen, wenn *pons (m)* schon bekannt ist. Aber wenn auch *pontis* bekannt ist, ist leicht zu verstehen, warum das französische Wort mit *-t* auslautet, zumal wenn man gleichzeitig etwas über die Regeln der Sprachentwicklung erfährt. Solches Wissen (und die Anwendungsbeispiele ließen sich zu Hunderten vermehren) ist unmittelbar für den Lern- und Behaltensprozess nutzbar. Durch den Zuwachs an Erkenntnissen wachsen Freude am Sprachlernen und Sprachgefühl.

Darüber hinaus erschließt die Interdisziplinarität eine weitere Dimension. Voraussetzung ist, dass es im modernen Fremdsprachenunterricht nicht nur um die reine Kommunikationsfähigkeit geht und im Lateinunterricht nicht nur grammatische Detailversessenheit vermittelt wird. Der Thesaurus der Kulturen und der Weltbilder, den die Sprachen in sich bergen, muss erschlossen werden. Das ist ein wesentliches Ziel jedes Sprachunterrichtes, und je besser die Sprachen untereinander zusammenarbeiten, desto effektiver kann es erreicht werden. Dann wird das Fundament des viel beschworenen christlichen Abendlandes und eines gemeinsamen Europas für die Schüler erkennbar, so dass es zu einem Teil ihrer persönlichen Identität werden kann. ■

Dr. Barbara Verwiebe
Carl-Diem-Weg 8
D-47803 Krefeld
verwiebe.b@verwiebe.biz

Literaturhinweise

Nachschlagewerke:

BUSSMANN, H.: Lexikon der Sprachwissenschaft, Stuttgart 32002 (umfassendes Nachschlagewerk)

Idealerweise entwirft jede Schule ein Curriculum für ihr Sprachangebot, in dem die spezifische Rolle der einzelnen Fächer und ihre Zusammenarbeit berücksichtigt sind

Die Zusammenarbeit der Sprachenfächer vermittelt nicht nur Lernhilfen für Vokabeln und Grammatik, sondern auch ein besseres Verständnis kultureller Besonderheiten

GLÜCK, H. (Hrsg.): Metzler Lexikon Sprache, Stuttgart/Weimar ²2000 (umfassendes Nachschlagewerk)

Lexikon der Romanistischen Linguistik (LRL), hrsg. von HOLTUS, G./METZELTIN, M./SCHMITT, C., 8 Bde., Tübingen 1988 ff. (sehr umfangreiches, dennoch verständliches Lexikon für die wissenschaftliche Arbeit an der Universität)

Einführungen:

Romania

SCHLÖSSER, R.: Die romanischen Sprachen, München 2001 (für den interessierten Laien verfasste, ansprechend geschriebene, solide Übersichtsdarstellung)

TAGLIAVINI, C.: Einführung in die romanische Philologie, Tübingen/Basel ²1998 (Klassiker der Einführungen für die ersten Studiensemester mit Schwerpunkt auf Sprachgeschichte)

VOSSSEN, C.: Mutter Latein und ihre Töchter. Europas Sprachen und ihre Herkunft, Düsseldorf ¹³1992 (populärwissenschaftliches, anschauliches Werk mit vielen Beispielen; Schwerpunkt auf der Darstellung des Lateinischen von den Anfängen bis heute)

Französisch

GECKELER, H./DIETRICH, W.: Einführung in die französische Sprachwissenschaft. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Berlin ³2003

KLARE, J.: Französische Sprachgeschichte, Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig 1998

Spanisch

BERSCHIN, H./FERNANDEZ-SEVILLA, J./FELIXBERGER, J.: Die spanische Sprache. Verbreitung – Geschichte – Struktur, München ³2005

BOLLÉE, A./NEUMANN-HOLZSCHUH, I.: Spanische Sprachgeschichte, Stuttgart 2003

DIETRICH, W./GECKELER, H.: Einführung in die spanische Sprachwissenschaft, Berlin ⁴2004

Italienisch

DURANTE, M.: Geschichte der italienischen Sprache. Von Latein bis heute. Mit einem Vor- und einem Nachwort von Edgar Radtke, Stuttgart 1993

GECKELER, H./KATTENBUSCH, D.: Einführung in die italienische Sprachwissenschaft, Tübingen ²1992

KATTENBUSCH, D.: Grundlagen der italienischen Sprachwissenschaft, Regensburg 1999

Anmerkungen

1 „Die einzelnen rom. Sprachen sind nicht die Töchter des Vlt., sondern selbst Vlt., d. h. seine Spielart. Sie sind das Latein von heute.“ VOSSLER, K.: Einführung ins Vulgärlatein, hrsg. und bearb. von H. Schmeck, München 1954, 48. vgl. VÄÄNÄNEN, V.: Introduction au latin vulgaire, Paris ³1981.

2 Lehrplan Gymnasium, Gewichtete Fassung, Latein, Klassen- und Jahrgangsstufen 5–12, hrsg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus, Dresden 2001, 7.

3 Vgl. Literaturhinweise.

4 Verschiedene Wissenschaftler haben darauf hingewiesen, dass der Terminus Vulgärlatein nicht glücklich gewählt ist, weil er zu der Interpretation verleitet, nur ungebildete, „vulgäre“ Sprecher hät-

ten sich dieser Varietät des Lateinischen bedient. Gemeint ist aber das gesprochene Latein oder die lateinische Umgangssprache.

5 RÖMISCH, E. (Hrsg.): Cicero und seine Welt. Auswahl aus den Briefen. Bd. A. Text, Frankfurt am Main ⁶1989, 11 f.

6 Text z.B. unter www.thelatinlibrary.com, dazu LÖFSTEDT, E.: Philologischer Kommentar zur Peregrinatio Aetheriae, Uppsala 1911, Nachdruck Darmstadt 1970.

7 Vgl. MADER, M.: Berührungspunkte lateinischer und neu-sprachlicher Wortbildung. Materialien und Hinweise für den Unterricht, in: AU 1/1981, 4–14.

8 Dennoch wird in den meisten Lehrplänen für die modernen Fremdsprachen in mehr oder weniger präzisen Formulierungen empfohlen, beim Spracherwerb „Sprachlernerfahrungen im Allgemeinen (alle bis dahin gelernten Sprachen) und im Besonderen (Latein und/oder Französisch, aber auch Englisch) nutzbar“ zu machen (Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Spanisch, hrsg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1999, 12).

9 Vgl. METZGER, S./LEMP, U.: Die Straßburger Eide, in: AU 4+5/1995, 110–119.

10 Außer in den folgenden Praxisartikeln finden sich zum Sprachvergleich eine Fülle methodischer Hinweise bei KNITTEL, H.: Latein, eine Brücke zu den romanischen Sprachen. Möglichkeiten eines Einblicks in die romanischen Sprachen im Rahmen des Lateinunterrichts, in: AU 1/1981, 15–38. Siehe auch FISCHBACH, S.: Latein und Französisch. Möglichkeiten und Grenzen der Verwendung von Französischkenntnissen im Lateinunterricht, in: AU 1/1981, 51–59.

11 Zum Beispiel neuerdings der gelungene Band von NAGEL, W.: Latein und romanische Sprachen. Ihre Vernetzung in Unterrichtseinheiten, Auxilia, Bamberg 2003; älter, aber nicht veraltet die AU-Hefte 4+5/1995, 4/1989, 1/1981.

12 www.romanistik.de, dort auf Service klicken; hier finden sich Links zu Textdatenbanken, darunter: www.thelatinlibrary.com mit lateinischen Quellen vom Zwölftafelgesetz bis zur Neuzeit; www.fh-augsburg.de/~harsch/augustana.html mit lateinischen und romanischen Texten aus verschiedenen Epochen.

13 Vgl. THIES, S.: Englisch und Latein, in: AU 1/2002, 2–12; 9, der ein „Auseinanderwachsen zweier Betrachtungsweisen“ konstatiert: Der moderne Fremdsprachenunterricht stellt die Kommunikation ins Zentrum seines Bemühens, während der Lateinunterricht sich von allen Tendenzen zur aktiven Beherrschung der Sprache (z. B. deutsch-lateinische Übersetzung) verabschiedet.

14 Europäisches Portfolio der Sprachen. Herausgeber: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Paradieser Weg 64, 59494 Soest, 2000. Dort werden für die modernen Fremdsprachen Kompetenzstufen festgelegt, die eine quasi normierte, international verständliche Beschreibung der individuellen Sprachbeherrschung ermöglichen soll. Da die Kompetenzstufen nicht ohne weiteres auf die alten Sprachen anwendbar sind, müssen sie entsprechend angepasst werden; Vorschläge hierzu machen SANTO, S./SANTO, W.: Latein im Sprachenportfolio? in: www.santones.de/Fundgrube/daseurop.htm; HILLE-COATES, G.: Der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen“ und mündliche Leistungsmessung im Lateinunterricht, in: AU 6/2004, 16–26.

VERGIL

Vergil im Unterricht behandeln – in manchen Bundesländern steht es explizit im Lehrplan, in anderen ist es zumindest ein Wunsch der Kolleginnen und Kollegen. Doch je weniger Zeit die Studentafel für eine ausgreifende und intensive Lektüre bietet, desto schwerer fällt es, den dichterischen Aussagen und der künstlerischen Eigenart Vergils hinreichend nachzuspüren und wesentliche Momente seines Werks auf uns selbst und unsere Gegenwart zu beziehen.

In allen Dichtungen Vergils sind neben traditioneller Epik auch lyrische und dramatische Elemente anzutreffen; mythologische und historische Motive greifen ineinander und werden philosophisch vertieft. Zeithistorisches spiegelt sich bereits in der arkadischen Hirtenwelt der „Bucolica“ wie auch im archaisch anmutenden Landleben der „Georgica“, um schließlich im Mythos von Aeneas, dem trojanischen Ahnherrn der Römer, zu einem die Ober- und Unterwelt verbindenden, die Handlungen von Göttern und Menschen gleichermaßen bestimmenden Schicksalsganzen zu verschmelzen. Alle Werke bilden ein spannendes mythisch-historisches Geflecht, geprägt von Gegensätzen zeitlich-räumlicher Ferne und Nähe, Bedrohung und Hoffnung, Schuld und Verpflichtung.

Das Vergil gewidmete AU-Heft 2/2006 soll ein Forum sein für verschiedene (neue) Ansätze der didaktischen Annäherung an das Gesamtwerk:

- Haben Sie im Unterricht mit traditionell weniger behandelten Partien der „Aeneis“, etwa aus der zweiten Werkhälfte, gute Erfahrung gemacht?
- Können Sie von neuen Zugängen zu traditionell gut behandelten Partien der „Aeneis“, z. B. der Dido-Episode, berichten?
- Sind Ihnen spannende Diskussionen mit Hilfe von bukolischen Eklogen oder Abschnitten aus den Georgica-Büchern gelungen?

Sodann stets aktuell:

- Haben Sie mit Schülerinnen und Schülern interessante Aspekte zu
 - Vergils Auseinandersetzung mit griechischen Vorbildern (vor allem Homer) oder zu
 - Vergil als „Augusteer“ (pro-augusteisch, anti-augusteisch) erarbeitet?

Dann teilen Sie uns bitte Ihre Ideen und Angebote (als kurze Skizze ggf. mit Arbeitsblättern oder anderen Unterrichtsmaterialien) mit: an die Redaktion oder an

Prof. Dr. Peter Riemer
 Beethovenstr. 60, D-66125 Dudweiler
 E-Mail: p.riemer@mx.uni-saarland.de

P.S.: Ein Autorenmerkblatt finden Sie im Internet unter www.deraltsprachlicheunterricht.de