

Maximilian Wallstein

Berthold Otto als Lateindidaktiker

Eine Untersuchung der fachdidaktischen Werke
des Reformpädagogen

Universitätsverlag Göttingen

Maximilian Wallstein
Berthold Otto als Lateindidaktiker

Dieses Werk ist lizenziert unter einer
[Creative Commons
Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen
4.0 International Lizenz.](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)



erschieden in der begutachteten Sparte „Universitätsverlag“

Maximilian Wallstein

Berthold Otto als Lateindidaktiker

Eine Untersuchung der
fachdidaktischen Werke des
Reformpädagogen

Universitätsverlag Göttingen
2025

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dnb.de> abrufbar.

Dissertation, Georg-August-Universität Göttingen

Dieses Werk ist auch als freie Onlineversion über die Verlagswebsite sowie über den Göttinger Universitätskatalog (GUK) bei der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (<https://www.sub.uni-goettingen.de>) zugänglich. Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Maximilian Wallstein, Janine Kristin Sammler
Umschlaggestaltung: Janine Kristin Sammler
Coverabbildung: wortwolken.com



© 2025 Universitätsverlag Göttingen, Göttingen
<https://univerlag.uni-goettingen.de>
ISBN: 978-3-86395-661-5
DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2025-2763>

Berthold Otto als
Lateindidaktiker:
Eine Untersuchung der
fachdidaktischen Werke des
Reformpädagogen

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der philosophischen Fakultät
der Georg-August-Universität zu Göttingen

vorgelegt von
Maximilian Wallstein
geboren in Potsdam

Göttingen, 2023

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	11
Vorwort.....	13
1. Einleitung und Grundlagen.....	15
1.1 Latein und Didaktik im 19. Jahrhundert.....	15
1.2 Das Forschungsinteresse: Die vergessene Seite Berthold Ottos.....	17
1.3 Die Lücke in der lateinischen Fachdidaktik.....	18
1.4 Theoretische und historische Grundlagen.....	21
1.4.1 Schule und Bildung im Kaiserreich.....	21
1.4.2 Berthold Otto und die Reformpädagogik.....	23
1.5 Forschungsstand.....	25
1.6 Ziele und Methoden.....	28
I) HISTORISCHE BETRACHTUNG.....	31
2. Berthold Ottos Lateinbiographie.....	33
2.1 Einleitung und Methoden.....	33
2.2 Berthold Ottos Schulzeit: Lehrwerke und weitere Einflüsse.....	39
2.2.1 Lehrwerke.....	39
2.2.2 Weitere Einflüsse.....	42
2.2.3 Alternativen zum damaligen Lateinunterricht.....	44
2.2.4 Weitere schulische Einflüsse: Schulprogramme und ein Lehrer.....	44
2.3 Zeitfragen und Schulpolitik.....	48
2.3.1 Das Gymnasium in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts.....	48
2.3.2 Ottos Beitrag zur Lateindidaktik geht nicht auf das altsprachliche Gymnasium ein.....	50
2.3.3 Ottos Werk – eine Stellungnahme innerhalb der übergeordneten bildungs- und schulpolitischen Streitfragen?.....	52
2.3.4 Die Kritik an der Lateinmethode als politischer Streit: Otto auf Seiten eines „deutscheren“ Unterrichts.....	52
2.4 Ottos Darstellung des Elementarunterrichtes der lateinischen Sprache.....	55
2.4.1 Otto, Paulsen und Steinthal.....	55
2.4.2 Überblick über Ottos „Grundzüge“.....	56

2.4.3	Ottos Verständnis von Apperzeption.....	62
2.5	Zusammenfassung.....	66
3.	Die Grammatiklehre Berthold Ottos	69
3.1	Einleitung.....	69
3.2	Zeitgenössische Einflüsse auf Otto	74
3.2.1	Lateinische Lehrwerke: Grammatiken, Stil- und Übungsbücher	74
3.2.2	Neusprachliche Didaktik und Methodik	79
3.2.2.1	Die Methode Berlitz.....	79
3.2.2.2	Die Methode Toussaint-Langenscheidt	83
3.3	Die Methode Berthold Otto	96
3.3.1	Diskursive Lehr- und Lernform	97
3.3.1.1	Unterricht nach Art eines schriftlich fixierten Gesprächs	97
3.3.1.2	Das Lerngerüst.....	100
3.3.1.3	Der „assoziative“ Unterrichtsverlauf.....	102
3.3.1.4	Konjugationen vor Deklinationen, Abkehr von alphabetischer Reihenfolge.....	105
3.3.1.5	Analyse der diskursiven Unterrichtsform	107
3.3.2	Formale Bildung als Verständnis sprachlicher Begriffe.....	108
3.3.3	Reduktion bei der Darstellung der Inhalte.....	114
3.3.3.1	Didaktische Reduktion bei den Genusregeln.....	114
3.3.3.2	Methodische Aufbereitung des Stoffes in Satzparadigmen: Normalsätze.....	118
3.3.3.3	„All valuable parts of grammar“	123
3.3.4	Aspekte der Wissenschaftlichkeit des Sprachunterrichts.....	124
3.3.4.1	Philologische Exaktheit und didaktische „Spezialkompetenz“	124
3.3.4.2	Ottos Abwendung von der Norm des klassischen Sprachgebrauchs	126
3.3.4.3	Abkehr vom „Klassischen“ am Beispiel der „Findesätze“	128
3.3.4.4	Die zwei „Hauptstücke der psychologischen Methode“	131
3.3.4.5	Grammatik als psychologischer, pädagogischer und wissenschaftlicher Gegenstand.....	134
3.4	Zusammenfassung.....	136

II) DIDAKTISCHE BETRACHTUNG	139
4. Berthold Ottos Lektürekonzept.....	141
4.1 Einleitung.....	141
4.2 Berthold Ottos theoretische Überlegungen zu lateinischer Lektüre..	145
4.3 Berthold Ottos didaktische Arbeit mit Lektüre anhand von praktischen Beispielen.....	156
4.3.1 Textauswahl und Analyseverfahren.....	156
4.3.2 Fallbeispiel 1: „Helvetierkrieg“ aus dem <i>Tirocinium Caesarianum</i>	157
4.3.2.1 Einführung.....	157
4.3.2.2 „Caesar dicit“ — Caesar sagt.....	159
4.3.2.3 Metasprachliches.....	163
4.3.2.4 Einsprachige Worterklärungen.....	165
4.3.2.5 Ersetzung indirekter Rede durch wörtliche Rede.....	168
4.3.2.6 Frei hinzugefügte Passagen wörtlicher Rede.....	170
4.3.2.7 Vereinfachung satzwertiger lateinischer Konstruktionen und Sätze sowie textliche Umgestaltung.....	171
4.3.2.8 Inhaltliche und sprachliche Kommentierung auf Metaebene ..	173
4.3.2.9 Kritik.....	176
4.3.3 Fallbeispiel 2: Lesestücke in den <i>Lateinbriefen</i>	179
4.3.4 Fallbeispiel 3: Das Horaz- <i>Tirocinium</i> in den <i>Lateinbriefen</i>	181
4.3.4.1 Einführung.....	181
4.3.4.2 Inhaltliche und sprachliche Kommentierung des Textes.....	184
4.3.4.3 Semantisierung — „Was kann x?“	185
4.3.4.4 Kommunikation und Sprache im Text	188
4.3.4.5 Horaz' Erste Satire als lehrbuchbegleitende Lektüre.....	189
4.4 Zusammenfassung.....	192
5. Anregungen für den Lateinunterricht im 21. Jahrhundert.....	195
5.1 Einleitung.....	195
5.2 Grundlagen lateinischer Lektüre	196
5.2.1 Übersetzung als Grundlage	197
5.2.2 Lateinischer Lektüreunterricht abseits von Übersetzung.....	200

5.2.3	Ein fachdidaktisches Spannungsfeld: Überbürdungsdebatte vs. linguistische Grundlagen.....	207
5.2.4	Wortschatz, Semantik und Co: Auf welchen Füßen steht Lektüre?	210
5.3	Anmerkungen zu (Psycho-)Linguistik, (Lese-)Verstehen und Didaktik	216
5.4	Nutzen und Anwendungsmöglichkeiten der <i>Tirocinia</i> im Lateinunterricht.....	225
5.5	Ausblick auf Didaktisierung nach Berthold Ottos Vorbild	231
5.6	Zusammenfassung.....	234
6.	Zusammenfassung und Ausblick	237
	Quellen- und Literaturverzeichnis	243
	Abkürzungsverzeichnis.....	263
	Übersicht über Berthold Ottos altsprachliche Lehr- und Lektürewerke.....	265
	Alphabetisches Glossar begrifflicher Eigenschöpfungen und grammatikalischer Termini Berthold Ottos	273
	Materialanhang.....	275
	Angaben zu Textgestalt und Zitationsweise.....	275
	Auszüge aus Berthold Ottos <i>Lerngerüst</i> (§ 1, 2 und 5)	276
	Auszüge aus Berthold Ottos Reihen, <i>Findesätzen</i> , Normalsätzen und weitere Textbeispiele aus den <i>Lateinbriefen</i>	279
	Berthold Ottos <i>Tirocinium Caesarianum</i> , Band 1, 1–38 (<i>Bellum Helveticum</i>).....	289
	Horaz' 1. <i>Satire</i> in Berthold Ottos Vorbereitung, <i>Lateinbriefe</i>	344
	Lateinbriefe 18–20: Ovids <i>Metamorphosen</i> (Auswahl).....	357
	<i>Lateinbriefe</i> 21–23: Vergils <i>Aeneis</i> (Auswahl)	368
	Auswahl aus Ottos Fünf Horaz-Oden für Quartaner lesbar gemacht und Lateinischer Selbstunterricht / Horaz' <i>Ars Poetica</i>	379
	Beispiel eigener Didaktisierung in Anlehnung an Berthold Ottos Schaffen ...	389

Abstract.

This study on Berthold Otto as a Latin didactician explores the hitherto little-known writings on Latin teaching by the German pedagogue of the Reformpädagogik-movement (New Education Movement) Berthold Otto in the historical-didactic context of their emergence and from the methodological-didactic perspective of modern Latin teaching. In this way, it makes a novel contribution to understanding Otto as an important player in the pedagogy of his own time on the one hand and as an innovative didactician on the other. The core concern of the work is to trace Otto's methodology for teaching Latin on the basis of his two Latin textbooks as well as the numerous explanatory preparations for original Latin writers written in Latin, the so called *Tirocinia*. The dissertation also highlights Otto's unique features in the context of Latin didactics around 1900 and explores the potential inherent in these writings with regard to modern foreign language didactics in the field of Latin. In doing so, it was possible to highlight the significant potential of Otto's work with regard to modern concepts such as internal differentiation, language education, inclusion and learner autonomy. The project encompasses the core areas of the history of ideas / intellectual history, historical educational research, philological text analysis as well as didactic methodological criticism of Otto's approach and its updating for the requirements of modern teaching.

Vorwort

Ich möchte das persönliche Vorwort meiner Arbeit zunächst mit Inhalten beginnen, die nicht Teil meiner Dissertation sind und dennoch Erwähnung finden müssen: Denn meine Abhandlung zu Berthold Ottos als Lateindidaktiker ist nicht damit befasst, was Ottos Generation zu zwei großen menschengemachten Katastrophen des 20. Jahrhunderts beigetragen hat. Doch war Berthold Otto – geboren 1859 und damit gleichen Jahr wie Wilhelm II. – Teil derjenigen Generation, die die Reichsgründung, den Ersten Weltkrieg, den Weg hin zur Machtergreifung der Nazis und das Ende der Weimarer Republik erlebten und auch gestalteten. Er lebte damit zumindest teilweise während einer Zeitspanne und in einem Land, das unermessliches Leid und nie dagewesene Verbrechen mitzuverantworten hat. Und in diese Reihe fügt sich genauso zynisch wie mustergültig ein: Berthold Otto war Antisemit.¹ Berthold Otto gehörte geistig zu der Generation, die die Welt in den Ersten Weltkrieg führte und danach den Weg zum Zweiten Weltkrieg ebnete.

Ebenfalls kann es nicht explizit Teil einer Dissertation über lateinische Fachdidaktik sein, dass diese während einer Periode menschengemachter Katastrophen des 21. Jahrhunderts entstand. Hierzu gehörten die Hitzesommer 2020 und 2022 sowie der Flutsommer 2021, die COVID-19-Pandemie und zuletzt der Angriffskrieg Russlands gegen die Ukraine sowie der erstarkende Faschismus in Europa.

Somit wird im Folgenden nur die Rede von Latein sein. Zweifellos jedoch leben wir in Zeiten, in denen ein Gespräch über einen unverfänglichen Gegenstand wie

¹ Bspw. in *Moral und Wirtschaft*, Otto 1931, ersichtlich.

Latein ein Schweigen über viele andere Dinge bedeutet. Und betreffs eines möglichen Atomkriegs oder der unwiederbringlichen Zerstörungen der Lebensgrundlagen im Zuge der Klimakrise sind diese anderen Dinge tatsächliche Gefahren für den Fortbestand der Zivilisation und damit auch für Latein als Teil unserer Zivilisation.

Dementsprechend wohnt dieser Arbeit der Wunsch inne, einen gestalterischen, verändernden Beitrag zu leisten, wenn schon nicht zum Zeitgeschehen, dann doch zur klassischen Philologie. Denn auch wenn es unmöglich scheint, die Welt im Großen als Individuum zu verändern, so ist es doch denkbar, innerhalb der eigenen Disziplin neue Anregungen zu schaffen. Dies auf Grundlage der Schriften Berthold Ottos zu erreichen, ist ein maßgebliches Ziel dieser Dissertation.

Mein Dank für die Unterstützung beim Verfassen dieser Arbeit gilt in erster Linie meinem Betreuer Prof. Dr. Peter Kuhlmann, der mir mit fachkundigem Rat, Anregungen und Kritik stets zur Seite stand. Und auch ohne den wissenschaftlichen und freundschaftlichen Rat zahlreicher Kolleg:innen und Freund:innen hätte diese Arbeit nicht entstehen können. Ich danke auf diesem Wege allen (auch ehemaligen) Mitarbeiter:innen des Seminars für klassischen Philologie an der Universität Göttingen, Prof. Dr. Ulrike Egelhaaf-Gaiser meiner Zweitbetreuerin, Dr. Elena Iakovou, Dr. Henning Horstmann, Dr. Natalia Pedrique, Dr. Bernhard Goldmann, mit denen ich während der Arbeiten an Berthold Ottos Werken immer wieder im Austausch stand.

Um nichts weniger dankbar bin ich für den freundschaftlichen Rat und die unterstützende Nähe zahlreicher Freund:innen während der Zeit der Abfassung dieser Arbeit, so Merle Kahler, Nicolas Goldmann, Mareike Ehlert, Asmus Kurig, Annika und Sophie Pauligk, Sirio Trentini, Lars Wattenberg, allen Einwohner:innen der Baumannstraße 10, Jana Mestmäcker, Lars Werner, Sören Jagdhuhn, Katharina Funk, Elsa Steinfath und vielen weiteren.

Großer Dank gilt ebenso meiner gesamten Familie, die mich durch den gesamten Arbeitszeitraum hindurch begleitete, sowie der Familie meiner Partnerin, deren Nähe mir während der intensiven Arbeitsphasen ebenso lieb wie hilfreich war. An letzter Stelle steht hier der Dank an die Studienstiftung, der umso größer ist, da diese mir durch ein Stipendium mit so unkomplizierter wie großzügiger Hilfe das Verfassen der vorliegenden Arbeit erst ermöglichte.

Auf dass diese Arbeit sich solch vielfältiger, herzlicher, gütiger Unterstützung würdig erweisen möge und einen Beitrag zu ihrem Feld der Forschung leiste!

1. Einleitung und Grundlagen

1.1 Latein und Didaktik im 19. Jahrhundert

Die Betrachtung des 19. Jahrhunderts aus philologischer Sicht hinterlässt, so man selbst Philologe ist, unweigerlich das Gefühl, als Zwerg auf Schultern von Riesen zu stehen. Die Errungenschaften der klassischen Philologie der damaligen Zeit sind auch heute noch spür- und nachvollziehbar. Einige der zur damaligen Zeit entstandenen Lehr- und Studienwerke werden auch heute noch zur Schulung neuer Generationen von klassischen Philologen verwendet. Hierzu zählen u.a. so maßgebliche Werke wie Kühners lateinische sowie griechische Grammatik oder bspw. Menges *Übungsbücher*, wenn auch letztere in stark veränderter Form.²

Auch war das 19. Jahrhundert maßgeblich an der Herstellung dessen beteiligt, worauf alle Philologie heute fußt: Texte. Dabei stelle man sich den Lauf der klassischen Philologie bspw. ohne die Editionen des Immanuel Bekker vor.³ Dieser wäre ebenso lückenhaft bzw. undenkbar wie die Geschichte der klassischen Philologie ohne die textkritische Methode Karl Lachmanns aus derselben Zeit.⁴ Ferner war diese Epoche auch aus heutiger Sicht maßgeblich für die Philologie als Wissenschaft an sich. Das 19. Jahrhundert stellt auch den Zeitraum dar, in dem diese sich als

² Kühner 1834. Kühner 1877. Menge 1878, Menge 1886.

³ Vgl. Schröder et al. 2009

⁴ Vgl. Münkler 2010.

Wissenschaft mit ihren Unterwissenschaften wie z.B. der alten Geschichte bzw. der übergeordneten „Alturwissenschaft“ klarer herausbildete.⁵

Abschließend kann auch die Bedeutung des 19. Jahrhunderts für einige heute noch maßgebliche Orte der klassischen Philologie kaum überschätzt werden. Die Gründung von Instituten wie dem der Berliner Universität durch August Boeckh strahlt bis in die heutige Zeit aus.⁶ Darüber hinaus war das Lateinische im 19. Jahrhundert *das* maßgebliche Schulfach des Gymnasiums in Deutschland. Noch in den 1880er-Jahren stand Latein mit acht bis neun Wochenstunden sogar nach erheblichen Einbußen im Stundendeputat weiterhin ganz oben in der Fächerliste.⁷

Trotz dieser Bedeutung des Lateinischen für die Schule lässt sich im 19. Jahrhundert eine Diskrepanz zwischen den großen universitären Errungenschaften und der schulischen Didaktik finden. Denn die Einbußen im Umfang der Unterrichtsstunden auf dem Gymnasium waren empfindlich. Darüber hinaus führte die Umstrukturierung der Bildung gegen Ende des Jahrhunderts dazu, dass Latein geradezu „entmachtet“ wurde: So kam es 1892 im Rahmen der neuen preußischen Lehrpläne zum Wegfall des lateinischen Schulaufsatzes sowie der mündlichen Prüfung auf Latein.⁸

Dazu kam, dass die Lernenden mit Inhalten und Schwierigkeiten überlastet waren. Bereits die zeitgenössische Kritik über den altsprachlichen Unterricht erkannte dies an und führte die „Überbürdungsdebatte“.⁹ So bestand Klarheit darüber, dass der Unterricht überfrachtet war; auch staatliche Aufsichtsbehörden erkannten die Gefahr, dass der Sprachunterricht am Gymnasium zum „Selbstzweck“ zu werden drohte.¹⁰ Dabei reagierten sie auf derartige Probleme allenfalls mit Stückwerk. Es kam zu marginalen Veränderungen in den Lehrplänen wie Verringerungen der Unterrichtsstunden. Umfassende Reformen des altsprachlichen Unterrichts, wie sie bspw. der 1840 geborene Hermann Perthes in den Jahren 1873/4 forderte, blieben aus.¹¹

Auch war Latein ein aus heutiger Sicht klassistischer Lerngegenstand. Längst nicht alle lernten Latein. So war der Anteil der Bevölkerung, der zur Zeit des Deutschen Bundes überhaupt Zugang zu höherer Bildung hatte, mit weniger als 10% verschwindend gering.¹² Die Debatte um das Lateinische und seinen Unterricht im 19. Jahrhundert kann somit aus heutiger Sicht nicht anders als die Geschichte einer absoluten Minderheit verstanden werden. Diese Minderheit genoss aufgrund ihrer Bildung Zugang zu allen wichtigen Institutionen und administrativen sowie politischen Funktionen in Preußen bzw. ab 1871 dem Deutschen Reich.¹³ Politisch führte diese Generation Deutschland in die Katastrophe des Ersten Weltkriegs.

⁵ Gut ersichtlich am Beispiel der Universität Göttingen: vgl. Classen 1989.

⁶ Vgl. Seifert 2020.

⁷ Fuhrmann 2001, 174.

⁸ Isépy 2022, 86.

⁹ Fuhrmann 2001, 156 f.

¹⁰ Landfester 1988, 174

¹¹ In seinen vier Artikeln in der Zeitschrift für Gymnasialwesen, zusammengefasst in Eckstein 1887, 125 ff.

¹² Friedrich 1987, 123.

¹³ Ersichtlich bspw. anhand der Debatte um die Interessenvertretungen *Realschulmännerverein* und *Einheitschulverein*, Albisetti und Lundgreen 1991, 233 ff.

Unweigerlich drängt sich die Frage auf, wie es angesichts der so hohen Bildungsziele und -inhalte der Fächer Latein und Griechisch dazu kommen konnte. Hier jedoch stehen Berthold Otto selbst und seine Werke im Vordergrund.

1.2 Das Forschungsinteresse: Die vergessene Seite Berthold Ottos

Das Werk des 1859 in Schlesien geborenen und über lange Jahre in Berlin tätigen Reformpädagogen Berthold Otto hat vielfältige Forschung angeregt und weitreichendes Interesse an den einzelnen Bestandteilen seines reichen Schaffens hervorgerufen. Es wurden bspw. Ottos Rolle als „Wegebereiter der modernen Erlebnispädagogik“¹⁴ sowie als „pädagogischer Unternehmer“¹⁵ ebenso erforscht wie auch sein Ansatz zur Individualpsychologie innerhalb verschiedener Strömungen der Reformpädagogik.¹⁶ Ottos Leben und Werk ist in einer groß angelegten Biographie von Paul Baumann¹⁷ geschildert und findet in den Bänden zur „Theorie und Geschichte der Reformpädagogik“ Darstellung.¹⁸

Doch während fast alle Aspekte von Berthold Ottos Gedankenwelt hinlänglich erforscht sind, ja die Berthold-Otto-Schule bereits zur Weimarer Zeit Gegenstand reger pädagogischer Forschung war,¹⁹ bleibt ein Bereich der von Otto entworfenen Unterrichtsmaterialien und pädagogischen Ansätze weitgehend unbekannt: So ist eine Untersuchung der Werke Ottos zur Didaktik der alten Sprachen Latein und Griechisch in umfassender Form bisher noch nicht vorgenommen worden. Betrachtet man den beträchtlichen Umfang dieser Schriften und ihre breite Fächerung zwischen innovativer Theorie und praktischer Umsetzung, muss eine solche Untersuchung als wichtiger Beitrag zur Klärung der von Berthold Otto eingenommenen Rolle erachtet werden. Es gilt, die unbekanntere Seite Berthold Ottos zu erhellen.

Auf der einen Seite macht dies eine fachdidaktische Untersuchung des altsprachlichen Unterrichts während der Kaiserzeit und Weimarer Republik aus. Dieser Gegenstand ist zwar ein gründlich erforschter,²⁰ Berthold Otto selbst jedoch spielte in Untersuchungen zu dem Thema bisher keinerlei Rolle. Allein schon Ottos Biographie des Lateinlernens wäre Grund genug zu einer eingehenden Beschäftigung. Eine Fallstudie zum lateinischen Schulunterricht eines 1859 geborenen und damit nach dem Lehrplan von 1856 lernenden preußischen Schulkindes, das danach selbst eine Lehrerkarriere einschlug, würde an sich bereits genügend Erkenntnisse versprechen. Und zumindest aus Sicht des Lateinischen liegt eine derartige Untersuchung bislang nicht vor.²¹

¹⁴ Altendorf 1988.

¹⁵ Ketelhut 2016.

¹⁶ Seidemann-Umbricht 1995.

¹⁷ Baumann 1962.

¹⁸ Benner, Kemper, 2003, 165–206.

¹⁹ S. hierfür bspw. Kerner 1924.

²⁰ Ausführliche Publikationen liegen hierzu vor von Liebsch 2013, sowie von Kranzdorf 2018.

²¹ Aus allgemeinerer Sicht: Doerry 1986.

Die Sicht auf Berthold Otto als Lateindidaktiker verspricht allerdings viel mehr als eine Fallstudie eines als „hochbegabten Solitärs“²² beschriebenen Individuums aus der Zeit Wilhelms II. Eine solche Untersuchung leistet einen Beitrag zur bildungsgeschichtlichen Erforschung des Faches, das um die Jahrhundertwende noch den Kern des gymnasialen Curriculums bildete. Und auch heute noch ist Latein eine der am häufigsten gewählten Fremdsprachen im Fächerkanon.²³ Es liegt auf der Hand, dass Berthold Ottos lateinische Lehrwerke auch für den heutigen Unterricht noch von Relevanz sein können; ihr möglicher Wirkradius ist umso größer einzuschätzen, je mehr Lerner:innen es in diesem Fach noch gibt.

Auch macht diese unbekanntete Seite Ottos einen mehrere Hundert Seiten umfassenden didaktischen Schatz aus: Sein kaum erschlossenes Werk zum Latein- und Griechischunterricht umfasst neben drei Lehrwerken (den *Lateinbriefen* sowie dem *Griechischen* und dem *Lateinischen Selbstunterricht*)²⁴ eine Vielzahl innovativer einsprachiger, auf Latein verfasster Vorbereitungen auf die Lektüre lateinischer Originalschriftsteller. Diese nannte Otto in Anlehnung an den lateinischen Ausdruck für den ersten Feldzug noch unerfahrener Soldaten *Tirocinia*. Diese bieten den Leser:innen eine sprachlich vereinfachte und inhaltlich kommentierend aufbereitete Version des Originaltextes in der ursprünglichen Sprache, deren Übersetzung die Lektüre des Ausgangstextes vereinfachen soll und ein besseres Verständnis ermöglichen.

Dabei liegen umfangreiche *Tirocinia*²⁵ für einige Autoren und Texte vor, die auch heute noch im LU von Bedeutung sind: Ausschnitte Caesars *De bello Gallico*, Ovids *Metamorphosen*, Livius' *Römische Geschichte* und zahlreiche Oden des Horaz sind nur einige wenige Titel aus einer breiten Sammlung. Daraus ergeben sich zusätzlich zu dem Interesse an der so bekannten und gut erforschten Figur Berthold Ottos weitere Fragen: Wie kann es sein, dass ein großer Teil des Werks eines solchen Denkers bisher noch keine Würdigung erfahren hat? Und wie ist der so bekannte Berthold Otto mit dem auch heute noch relevanten Gegenstand der lateinischen Didaktik und Schulliteratur fertig geworden?

1.3 Die Lücke in der lateinischen Fachdidaktik

Eine Relevanz des Untersuchungsgegenstands und seiner nicht ausreichenden Erforschung liegt somit vor. Umso bedeutsamer wird eine Untersuchung des betreffenden Gegenstands, als dass dieser auch ein Desiderat im entsprechenden Fachgebiet darstellt. Denn was Berthold Ottos lateinische Werke versprechen, ist nichts weniger als hunderte Seiten leicht verständlicher lateinischer Texte bzw. eine

²² Brüssel 2018, 135.

²³ Mit knapp 540000 SuS im Schuljahr 2021/22, Angaben laut Statistischem Bundesamt; https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2023/PD23_03_p002.html; letzter Zugriff am 06.02.2025.

²⁴ Von denen sollen im Rahmen einer Dissertation allein die mit dem Lateinunterricht befassten Werke untersucht werden.

²⁵ Im Folgenden werden aufgrund der Bedeutungsgleichheit der Begriffe *Tirocinia*, *Praeparationes* sowie *Vorbereitungen* in Ottos Werk alle drei hier genannten Bezeichnungen synonym verwendet.

Methode, wie diese für den Unterricht bearbeitet werden können. Und gerade dies könnte eine wichtige Inspiration für einen fortschrittlichen LU im 21. Jahrhundert darstellen.

Dabei muss man jedoch zuerst sagen, dass auch heute noch schulischer LU für einen erheblichen Teil der Lernenden bedeutet, vielfach einfach auswendig lernen müssen. Ob sie es dabei wirklich verstehen oder verinnerlichen, spielt immer noch zu häufig eine eher untergeordnete Rolle. Wo der Unterricht auf diese Weise abläuft, heißt, Latein zu lernen, häufig, dass Lernende dafür belohnt werden, möglichst schnell und korrekt Tabellen aufzusagen, ohne zu wissen, wie die Wörter in diesen Tabellen wirklich ausgesprochen werden und was diese bedeuten. Latein zu lernen, wird in der Schule dadurch immer noch zu häufig zu einer Praxis, in der die Lernenden ein Stück Freiheit abgeben und sich jahrelang mit einem Gegenstand zu befassen, der schlussendlich vielmals nie wirklich zu ihnen „spricht“.

Gelungene schulische Didaktik hingegen will zum Denken anregen. Sie will Menschen mit sich selbst in Verbindung bringen und sie dazu befähigen, sich Gegenstände selbst anzueignen. Sie will ihnen verdeutlichen, dass die Welt um sie herum nicht dazu da ist, sie einzuschüchtern, sie kleinzuhalten und ihnen Steine in den Weg zu legen. Schule im 21. Jahrhundert und in der Zeit multipler globaler Krisen sollte Kindern und Jugendlichen Instrumente in die Hand geben, wie sie die Welt nach ihren eigenen Fähigkeiten und Interessen tatsächlich verstehen lernen können. Gelungene schulische Didaktik sollte stets auch eine Systembildung mit sich bringen, anhand derer die Lernenden dieses so notwendige Gerüst des Verstehens selbst schaffen können und am Ende vielleicht sogar ohne Geländer denken lernen.²⁶

Auf die Suche nach dieser Art von Didaktik und Unterricht begibt sich die vorliegende Dissertation. Die Hoffnung, davon etwas in Berthold Ottos Lehrwerken zum Lateinischen ausfindig machen zu können, ist begründet. Denn genau auf diese Art von Schulbildung zielt Ottos Sprachendidaktik ab. Berthold Otto war ein Kritiker des übermäßig Formalistischen in Sprachbildung und Schule seiner Zeit. Er bemängelte, dass Lernende dazu angehalten werden, Operationen auszuführen, die sie nicht verstehen und mit denen sie daher nichts verbinden.²⁷

Eine Arbeit über Berthold Otto ist auch ein Beitrag zur Erforschung eines Akteurs, der als vehementer Gegner der Halbbildung bezeichnet werden kann. Und Berthold Ottos Antworten auf Phänomene der Halbbildung im Sinne einer wissenschaftlichen Didaktik aus dem Kontext des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts sind maßgebliche Gegenstände dieser Dissertation. Im Idealfall enthalten diese Leitlinien auch Antworten und Implikationen für die gegenwärtige schulische Praxis.

Die vorliegende Arbeit begibt sich in das Fachgebiet der klassischen Philologie und ihrer schulischen Didaktik im ausgehenden 19. Jahrhundert. Sie leistet dadurch in erster Linie einen Beitrag zu den Gebieten Fachdidaktik, genauer gesagt: historische Fachdidaktik, und Bildungsforschung. Gleichzeitig ist sie ein Beitrag zur

²⁶ Für diesen Ausspruch: Hannah Arendt, *Denken ohne Geländer*, 2006.

²⁷ Otto 1889, 3.

Geschichte der klassischen Philologie. Denn Berthold Otto tritt den heutigen Leser:innen seiner Werke nicht nur als Didaktiker und Reformpädagoge, sondern auch als Philologe entgegen. Ottos fachdidaktische Werke können auf diese Weise ebenfalls einen Zugang zur Philologie des 19. Jahrhunderts eröffnen. Sie repräsentieren den Stand der Fachwissenschaft sowie den damaligen Kanon und die Art, antike Texte zu kommentieren.

Dabei ist die Thematik leichter lateinischer Lesetexte in der gegenwärtigen Fachdidaktik bereits ein Thema.²⁸ Bereits Anfang der 2010er-Jahre forderte bspw. Kuhlmann, dass „in Zukunft auch leichte Texte ein größeres Gewicht in Lehrplänen haben“ sollten.²⁹ Vorschläge hierzu wurden bspw. 2015 von Lobe unterbreitet:³⁰ Eine Orientierung an „spät- und nachantiken Texten“ wurde dafür angeregt und es wurden Vorschläge wie die *Historia Apollonii regis Tyrii* oder das *Breviarium Historiae Romanae* unterbreitet.³¹ Die Kerncurricula selbst kommen derartigen Forderung noch nicht vollumfänglich nach.³² Und darüber hinaus bestehen nach empirischen Untersuchungen Zweifel, inwiefern die geringen curricularen Vorgaben überhaupt in die unterrichtliche Tat umgesetzt werden.³³

Eine fachdidaktische Nachfrage nach leichten lateinischen Texten scheint somit bereits seit einiger Zeit Konsens zu sein. Umgesetzt wird diese jedoch noch nicht ausreichend. Dazu kommt, dass die äußeren Umstände, die ein derartiges Verlangen nach leichten Texten steigern, sich im Laufe der Zeit allenfalls verschärft haben und weiterhin verschärfen. Ein Bewusstsein hierfür ist in der jüngsten fachdidaktischen Debatte anhand von Publikationen ersichtlich: Immer wieder werden Themen der Heterogenität innerhalb der Schüler:innenschaft thematisiert und Strategien des Umgangs damit diskutiert.³⁴ Und diese Publikationen beziehen den starken Schub an Heterogenität durch Unterrichtsausfall und weitere Belastungen der Lernenden durch die COVID-19-Pandemie noch nicht einmal mit ein. Hinzu kommt, dass diese den Lateinunterricht in einer Zeit schwindender Schüler:innenzahlen und verkürzter Unterrichtszeiten treffen.³⁵

Im Jahr 2023 sollte damit jeder und jedem klar sein, dass es im LU kein *back to normal* zu ausgedehnten und intensiven Autorenlektüren ganzer klassischer Werke geben kann bzw. dass derartiger Unterricht überaus selten werden wird. Einige Autor:innen und Bildungsakteur:innen erkennen dies bereits an. Sie unternehmen den Versuch, neue Konzepte für die veränderte unterrichtliche Realität zu schaffen. Hier sind die zwei Bücher zum *Latine loqui* von Bethlehem und Böttcher ebenso zu

²⁸ Vgl. Nickel 2022.

²⁹ Kuhlmann 2012, 98.

³⁰ Vgl. Lobe 2015.

³¹ Sauer 2019, 80.

³² Vgl. KC Niedersachsen Latein 2018, Gymnasium Sek. I. Die Themen Mittelalter oder auch leichte Texte nehmen hier nur eine äußerst randständige Stellung ein.

³³ Wasserfuhr 2017.

³⁴ Vgl. Kipf 2017, Kuhlmann 2020.

³⁵ Vgl. Schibel 2017.

erwähnen wie die Grundlagenarbeiten zur Digitalisierung im LU von Raab oder auch die Bemühungen zur Binnendifferenzierung von Jesper.³⁶

All diesen Ansätzen ist jedoch gemein, dass sie nicht die passende textliche Grundlage für die angestrebte inklusive, binnendifferenzierte, heterogenitätssensible Unterrichtsweise bieten. Die Lernenden brauchen schlicht einfachere und dennoch ansprechende und im besten Fall auch thematisch sowie inhaltlich relevante Texte. Denn mündliche Ansätze der Unterrichtsgestaltung allein, wie Böttcher und Bethlehem präsentieren, reichen für notwendige Fortentwicklung der Didaktik nicht aus. Dabei ist unumstritten, dass der LU weiterhin ein textbasiertes Vorgehen aufrechterhalten muss. Von der andernfalls – bei zu starker Betonung der Mündlichkeit im Unterricht – auftretenden Konkurrenzsituation mit dem Unterricht der modernen Fremdsprachen könnte der LU kaum profitieren.

Berthold Ottos einfache lateinische Erklärungen kanonischer lateinischer Literatur haben das Potential, genau diese Lücke zu füllen. Darüber hinaus könnten sie, wo sie sich als nicht vollumfänglich geeignet erweisen sollten, zu konzeptioneller Klarheit verhelfen, welche methodischen Schritte bei der Textbearbeitung sich als nützlich erweisen dürften. Berthold Ottos *Tirocinia* fügen sich in ihrer Konzeption als vorbereitende, die eigentliche lateinische Lektüre vereinfachende in einfachem Latein verfasste Texte damit nahezu mustergültig in die jüngsten und dringendsten Erfordernisse des LU im 21. Jahrhundert ein. Dies darzulegen kann als eines der maßgeblichen Ziele der vorliegenden Dissertation erachtet werden. Zunächst jedoch soll es an dieser Stelle noch einmal um die wichtigsten Grundlagen des Themas gehen: Wie fügt sich Berthold Ottos Schaffen in den Kontext aus Schule und Bildung im Kaiserreich ein? Und welche Stellung wird ihm innerhalb der Reformpädagogik zugeschrieben?

1.4 Theoretische und historische Grundlagen

1.4.1 Schule und Bildung im Kaiserreich

Das 19. Jahrhundert ist im deutschen Bildungswesen als die Epoche zunehmender Verstaatlichung der Schule charakterisiert worden.³⁷ D.h., nichtstaatliche Akteure von schulischer Bildung wie die Kirche verloren an Bedeutung; die voranschreitende Systembildung in der Entstehung des geeinten deutschen Kaiserreichs wurde im Zwischenspiel aus Schule und Gesellschaft besonders sichtbar: So zählte das Abitur bspw. zu den am frühesten reichsweit normierten Aspekten.³⁸ Dem entsprach auch das in der Forschung als hoch bezeichnete Selbstverständnis des deutschen Bildungssystems: Es handele sich dabei um eine „besondere kulturelle Leistung der Deutschen“; bekannt ist dabei auch das Diktum der Volksschullehrer als

³⁶ Vgl. Bethlehem 2017; Böttcher 2018; Raab 2022. Jesper: Verfügbar unter <https://www.latein-unterrichten.de/fach-didaktik/differenzierung/massnahmen/>, zuletzt abgerufen am 1.2.2023.

³⁷ Tenorth 2006, 18.

³⁸ Ibid.

der „wahren Sieger von Königgrätz“.³⁹ Es verdeutlicht die Bedeutung, die auch dem Lehrpersonal zur damaligen Zeit zugemessen wurde.

Die Prozesse der Systembildung bzw. Verstaatlichung versinnbildlichen dabei auch das deutsche Streben nach einem Nationalstaat im 19. Jahrhundert. Hier nahm die zeitgenössische die Altertumswissenschaft immer wieder die Rolle einer Theoriegeberin ein. In Analogie zur griechisch-römischen Antike wurde der politische Prozess hin zur Einigung Deutschlands unter der Führung Preußens nachgezeichnet. So wurde die deutsche Kleinstaaterei vor 1866 bzw. 1871 verächtlich mit den rivalisierenden Poleis des antiken Griechenlands verglichen.⁴⁰ Altertumswissenschaftler der damaligen Zeit wie Boeckh oder Mommsen stellten konkrete Vergleiche an und theoretisierten so die politische Gegenwart aus Sicht der Antike: Dabei geht eine (wenig geeignete) Analogie zwischen einem geeinten Deutschland und dem Delisch-Attischen Seebund auf Boeckh zurück; Mommsen verglich auf ebenso unpassende Weise die Einigung Deutschlands im Kaiserreich mit der Besitznahme des restlichen Italiens durch die Rom.⁴¹

Dabei stand die humanistische Bildung des damaligen Gymnasiums in einem Widerspruch zur politischen Gegenwart. Denn während letztere immer mehr nationalstaatlichen und nationalistischen Eifer an den Tag legte, beruhte erstere „vor allem auf der Beschäftigung mit der griechischen, an zweiter Stelle auch auf der mit der römischen Kultur.“⁴² Damit war ein Unterricht in einer fremden Kultur maßgeblich für das damalige Gymnasium. Die eigene Kultur hingegen nahm eine untergeordnete Position ein.

Dabei war das Gymnasium auch Ort für weitere Spannungsfelder jenseits von national vs. fremd. Denn darüber hinaus kam hier auch die Trennungslinie zwischen „gebildet“ und „ungebildet“ zum Ausdruck. Diese wurde im 19. Jahrhundert letztendlich ein entscheidender Faktor neben „adlig“ und „bürgerlich“.⁴³ Schließlich ist es auch kaum möglich, das Gymnasium des 19. Jahrhunderts ohne seinen Gegenpol, die Realschule, zu denken. Während das Gymnasium für die humanistische Bildung stand, symbolisierte die steigende Bedeutung der Realschulen das wirtschaftliche Denken der damaligen Zeit und die damit verbundenen „technischen und ökonomischen Berufe“.⁴⁴

Bei alledem gehen auch die Bewertungen des damaligen Schulsystems auseinander; teils wurde es als „Schule der Untertanen“⁴⁵ angesehen, teils als „exemplarische Verkörperung eines Systems, an dem die gesellschaftliche Klassentrennung sich innerhalb des Bildungssystems reproduzierte [...]“.⁴⁶ Dementsprechend schwächt Tenorth auch das teils harsche Urteil der Nachwelt zu reformierten Schulen auf der einen Seite und „als rückständig und reformresistent geltenden staatlichen

³⁹ A.a.O., 11.

⁴⁰ Fuhrmann 2001, 168.

⁴¹ A.a.O., 168 f.

⁴² Ibid.

⁴³ A.a.O., 204.

⁴⁴ A.a.O., 206.

⁴⁵ Tenorth 2006, 12.

⁴⁶ A.a.O., 12 f.

Schulen“⁴⁷ andererseits ab. Er versteht dabei „Reform“ [...] als dynamisches Moment des gesamten Bildungssystems und die Bildungswirklichkeit vor 1914 als Teil der ambivalenten Dynamik der Modernisierung“.⁴⁸

Dabei macht das Stichwort „Reform“ im pädagogischen Kontext eine weitere Grundlage dieser Arbeit aus. Ein Blick auf Berthold Otto im Zuge dieser reformatorischen Unterfangen soll im Folgenden weitere Klarheit über die Grundlagen dieser Arbeit schaffen.

1.4.2 Berthold Otto und die Reformpädagogik

Die andere Seite Berthold Ottos, die weitaus bekanntere und hinlänglich erforschte, ist diejenige des Reformpädagogen. Hierzu existieren einige teils ältere Abhandlungen;⁴⁹ die meisten von ihnen führen dabei immer wieder dieselben inhaltlichen Topoi der Lebens- und Werkbeschreibung Ottos an. Der Begriff einer Pädagogik „vom Kinde aus“⁵⁰ fällt dabei des öfteren. Bspw. Skiera betont in diesem Zuge das „natürliche Interesse des Kindes“;⁵¹ das die Grundlage für Ottos pädagogisches Konzept darstellte.

Kritische Stimmen jedoch merken an, dass dieses Ausgehen vom kindlichen Interesse Ottos Pädagogik nur unzureichend charakterisiere: Benner / Kemper merken an, dass es sich dabei „um eine Kennzeichnung in der Terminologie der Pädagogischen Bewegung“⁵² handle. Der Ausdruck des „vom Kinde aus“ suggeriert jedoch vor allem „natürliches“ Wachsen lassen ohne Lenkung. Dies erfasse, so Benner / Dietrich, nicht „den systematischen Kern der Pädagogik Ottos“.⁵³ Sie halten dagegen, dass Ottos Pädagogik klar strukturiert sei; es gehe ihr vielmehr um „Eingübung und Bewusstmachung der Kategorien des Denkens“.⁵⁴

Mit dieser Beobachtung charakterisieren Benner / Kemper in der Tat einen der zwei wichtigsten Kernaspekte von Otto Pädagogik: Sprachpraxis und Förderung des sprachlichen Denkens anhand von Kategorien und Bewusstheit für die Sprache in ihrer Exaktheit sowie das Miteinander im Sprechen wären aus der Pädagogik Ottos nicht wegzudenken.⁵⁵ Dass dies längst nicht nur den mündlichen Aspekt der Interaktion ausmacht, wird aus Ottos reichhaltigen Publikationen zur Kindssprache bzw. *Altersmundart* ersichtlich: Otto versuchte nicht nur mündlich mit Kindern auf die ihnen jeweils typische und altersgerechte Art zu kommunizieren, sondern tat dies ebenfalls schriftlich.⁵⁶

Ein weiterer Kernaspekt von Ottos Pädagogik – der sich auch aus dem Bezug zu Sprache und Sprechen ableiten lässt – ist das „volksorganische Denken“. Scheibe

⁴⁷ A.a.O., 13 f.

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Vgl. Scheibe 1969, Schumacher 1970,

⁵⁰ Benner, Kemper 2009, 175.

⁵¹ Skiera 2010, 469

⁵² Benner und Kemper 2009, 175.

⁵³ Ibid.

⁵⁴ Ibid.

⁵⁵ Vgl. a.a.O., 175 f.

⁵⁶ Otto 1905b.

sah in diesem Konzept die „gemeinsame Grundlage“ von Ottos pädagogischem Schaffen einerseits und dem politischen Werk andererseits.⁵⁷ Neben klar nationalistischem Gedankengut, das insbesondere in Ottos politischen und ökonomischen Schriften zutage tritt, beinhaltet die sprachliche Ebene dieses „volksorganischen Denkens“ eine „Verbundenheit“ mit dem „Volksganzen“ aufgrund der gemeinsamen Sprache.⁵⁸

Schließlich ist auch noch der „Gesamtunterricht“ als Bindeglied aller pädagogischen Konzeptionen Ottos anzuführen. Diese Unterrichtsform verhalf Otto zu Berühmtheit; sie sollte ihm selbst zufolge ein „natürlicher Unterricht“ sein und machte in Form einer „Gemeinschaft mit den Kindern“ den Mittelpunkt des Schullebens in Ottos Schule in Berlin Lichterfelde sowie auch in der Berthold-Otto-Schule in Magdeburg aus.⁵⁹ Ottos Angaben zufolge bestimmten die Lernenden hier selbst den Inhalt; es gebe keine Fächerbeschränkung, vielmehr gehe es um die Welt als Gesamtheit.⁶⁰

All dies lässt sich in nachvollziehbarer Weise in den Gesamtkomplex der sog. Reformpädagogik einfügen. Gleichwohl es außer Frage steht, dass dieser Komplex in seiner Vielfalt kaum vereinheitlicht werden kann. Dennoch ist den meisten Akteur:innen der Bildung damals einiges gemein: eine Bezugnahme auf die pädagogische Tradition Pestalozzis und Rousseaus; die Forderung nach „natürlicher Erziehung“ sowie einem auf Anschauung basierenden Unterricht.⁶¹

All dies war in schulreformatorischen Bewegungen im 19. Jahrhundert auch vor dem Aktivwerden Ottos, Gurlitts oder Petersens durchaus üblich.⁶² So ist bspw. für die Reformpädagogik um 1900 eine Ablehnung des (Groß-)Städtischen ebenso charakteristisch wie für ihre Vorläuferin; und dies traf auch auf Berthold Ottos Pädagogik zu.⁶³ Damit einher ging schließlich eine begrifflich teils scharfe Ablehnung anderer als nicht freiheitlich oder gewaltvoll wahrgenommener Erziehungspraktiken. Ottos Konzept der Hauslehrerschule unterschied dabei streng dichotomisch zwischen Zwang und Freiheit.⁶⁴ Und ebenso wie Ellen Key sprach Otto bezüglich der herkömmlichen Pädagogik auch vom „Mord“ an Kindern.⁶⁵

Das Feld der Reformpädagogik und ebenso Berthold Ottos Rolle innerhalb desselben kann also auch nach einem nur kurzen Abriss als gut erforscht bezeichnet werden. Wie aber verhält es sich in Bezug auf den Forschungsstand zu Ottos La-teindidaktik?

⁵⁷ Scheibe 1969, 85.

⁵⁸ Skiera 469.

⁵⁹ Ibid.

⁶⁰ Oelkers 1996, 199: „Die Welt steht als Gesamtheit vor uns, und wir suchen uns als Gesamtheit ihrer zu bemächtigen.“

⁶¹ A.a.O., 36 f.

⁶² Ibid.

⁶³ A.a.O. 100.

⁶⁴ A.a.O., 175.

⁶⁵ A.a.O., 178; während Otto von „Kindermord“ sprach, wird Key das Diktum „Seelenmord“ zugeschrieben: Ausführlich hierzu Skiera 2003, 29 ff.

1.5 Forschungsstand

In seiner kurzen Abhandlung über Berthold Ottos Leben und Werk von 1962 stellt Karl Kreitmair die Frage: „*Wer war Berthold Otto?*“⁶⁶ Diese war auch für ihn nicht einfach zu beantworten, und das, obwohl er selbst ein Weggefährte des 1933 verstorbenen Reformpädagogen war. Als Erklärung führt Kreitmair die Vielfältigkeit von Ottos Schaffen an. Dieses erstreckte sich weit über das Lehrerleben an seiner Berliner Schule hinaus. Allein Ottos schriftliches Schaffen umfasst Werke über Didaktik, Psychologie, Pädagogik und Ökonomie. Es finden sich ferner auch historische und biographische Abhandlungen, Beobachtungen zur Sprachgenese bei Kindern, Betrachtungen der politischen Lage Deutschlands in der Zeit der Weimarer Republik, eine Biographie Bismarcks – und auch lateinische und griechische Unterrichtswerke.⁶⁷

Diese Frage Karl Kreitmairs, *wer Berthold Otto war*, kann auch zur Überprüfung des Forschungsstandes zu Ottos Lateindidaktik herangezogen werden. Denn in diesem Bereich ist Otto immer noch weitestgehend unbekannt. So findet sich im *AU* nur eine nennenswerte Besprechung Ottos durch Hartmut Schulz.⁶⁸ Schulz' Darstellung sieht ihn und seine Didaktik im Lichte zweier widersprüchlicher Aspekte: Einerseits betont er die ablehnende Haltung Ottos dem damaligen LU gegenüber als Zeichen der Reformpädagogik; andererseits zeichnet er Ottos Anspruch nach, trotz der fortschrittlichen Ziele der Reformpädagogik Latein als rückwärtsgewandten Bildungsgegenstand zu unterrichten.

Ferner gibt Schulz in seinem Artikel einen knappen Überblick über Ottos pädagogisches Konzept des Gesamtunterrichts und über Ansätze zu unterrichtlicher Neuausrichtung anhand damaliger psychologischer Forschung. Ebenfalls stellt Schulz grob die von Otto vorgeschlagene Vorgehensweise des Spracherwerbs in den *Lateinbriefen* dar. Schließlich gibt er auch einen knappen Überblick über weitere im *Hauslehrer* publizierte fachdidaktische Materialien; daran schließt er eine kurze Reflexion zu Ottos Methodik im Kontext des modernen AU an; den Anhang bildet ein kurzer, unkommentierter Ausschnitt aus dem *TC*.

Damit umfasst Schulz' Artikel Materialien aus drei wichtigen Werken Ottos. Sein Urteil über Berthold Ottos Lateindidaktik jedoch wirkt eher verkürzt. Ihm zufolge scheint es fast, „als sei Berthold Otto zu seiner Zeit schon überholt gewesen.“⁶⁹ Diese negative Bewertung stützt Schulz vornehmlich auf die Rolle des *Latine loqui* bei Otto. Und so gesteht er Otto einerseits eine handlungsorientierte Unterrichtsweise mit Effektivität zu; andererseits jedoch wähnt er in Otto einen Vertreter des Lateinsprechens im Sinne der „alten Schule“ des 19. Jahrhunderts, weswegen

⁶⁶ Kreitmair 1963, 253.

⁶⁷ Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung; Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung; Findbuch zum Nachlass des Reformpädagogen Berthold Otto (1859–1933). Berlin: BBF 2003. Bearbeitet von Ilka Lenze und Maren Worrich, 2003. Im Folgenden zitiert als Lenze, Worrich 2003.

⁶⁸ Schulz 1993.

⁶⁹ A.a.O., 134.

er seine Methode bereits zur damaligen Zeit der umfassenden Veränderungen von Bildung und Schule zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik für obsolet hält.⁷⁰

Neben Schulz' Artikel liegen zwei Dissertationsschriften vor, die Berthold Ottos lateinische Werke am Rand berühren. Die jüngere der beiden, Mars Brüssels Arbeit zur *Altsprachlichen Erwachsenenendidaktik in Deutschland von den Anfängen bis zum Jahr 1945* (2018) fasst neben vielen anderen Beispiele auch Berthold Ottos fachdidaktisches Schaffen auf der Makroebene zusammen. Brüssel betrachtet dabei Berthold Ottos Lateinunterricht als Teil des altsprachlichen Erwachsenenunterrichts. Das kurze Kapitel zu Otto in dieser Arbeit ist daher dem Thema seiner – Ottos – „Reformpädagogik und seinen erwachsenen Adressaten“ gewidmet.⁷¹

Brüssel zeichnet hierin Ottos Weg vom gescheiterten Studenten an der Berliner Universität über die Station als Hauslehrer bis hin zur Schulgründung der *Hauslehrerschule* 1906 in Berlin nach. Dabei streift er die wichtigsten Grundelemente in Ottos Theorie des Lateinunterrichts: Hierzu gehören bspw. die geänderte Erwerbsreihenfolge in der Grammatiklehre;⁷² auch erfasst er die durch Otto neu geschaffenen grammatikalischen Termini und auch Grundannahmen zu seinem Verständnis von formaler Bildung.

Die *Lateinbriefe*, eines der Lateinlehrbücher Ottos, interpretiert Brüssel dabei als „einen methodischen Leitfaden für aufgeschlossene Eltern und Lehrer in der Frage, wie man Kindern Latein beibringen sollte.“⁷³ Weniger sieht er darin tatsächlich einen Kurs für Lernende selbst als für Lehrende. Auch in aller Kürze fasst Brüssel die wichtigsten Aspekte des *Griechischen Selbstunterrichts* zusammen.⁷⁴ Dieser findet damit ebenfalls Erwähnung und die Leser:innen erhalten (vermutlich erstmalig in der Geschichte der modernen lateinischen Fachdidaktik) einen Überblick über diese zwei maßgeblichen altsprachlichen Lehrwerke Ottos.

Es wird jedoch ersichtlich, dass Brüssels Interpretation von Ottos Lehrwerken als Teil der *Erwachsenendidaktik* die wichtigsten Aspekte des Werkes nicht berührt: Denn das eigentlich lateinische Lehrwerk für erwachsene Lernende, den *Lateinische(n) Selbstunterricht* des *Hauslehrers*, erwähnt er mit keinem Wort. Zweifellos ist Brüssels Interpretation der *Lateinbriefe* einleuchtend, denn diese weisen durchaus auch Nähe zur Erwachsenenendidaktik auf. Sie adressieren in der Tat *auch* Lehrende,

⁷⁰ Ibid. „Um zu erkennen, dass im selbstständigen Umgang mit der lateinischen Sprache [...] methodische Möglichkeiten liegen, die weitgehend brachliegen, braucht man selbst kein Anhänger der „*Latinitas viva*“ zu sein. Wirkliches Verstehen setzt oft erst mit dem Handeln ein. Gerade ein auf Effektivität in einem kurzen Zeitraum des Spracherwerbs angewiesener Lateinunterricht kann aber auf wirkliches Sprachverständnis nicht verzichten.“

Diese Bewertung der von Otto vorgeschlagenen Methode in einer Linie mit der Kritik Glücklichs aus dem Jahre darauf. Diese sieht in einem handlungsorientierteren Lateinunterricht (d.h. in einem, der auch das *Latine loqui* mit einbezieht) eher ein „Kunstprodukt und ein [...] eingeschränktes Kommunikationsmittel zwischen Fachleuten“⁷⁰ als eine Chance auf Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Glücklich 1994, 21.

⁷¹ Schulz 1993, 135 ff.

⁷² D.h. das Unterrichten der Konjugation vor der Deklination, a.a.O., 136.

⁷³ A.a.O., 137.

⁷⁴ A.a.O., 137 ff.

namentlich Volksschullehrer.⁷⁵ Und ferner sind sie explizit für junge Lernende verfasst, die keine vorherigen Sprachkenntnisse einer Fremdsprache aufweisen. Ihre Methode ist explizit an Kinder gerichtet. Bezüglich des lateinischen Lektüreunterrichts und auch der Verankerung bzw. Herkunft von Ottos Werken aus dem 19. Jahrhundert finden sich in Brüssels Werk keine weiteren Hinweise.

Die zweite und weitaus ältere Dissertation, die Ottos Lateindidaktik am Rande streift, stammt von Gerhard Zednik, 1962.⁷⁶ Das Kapitel zu Otto in diesem über 60 Jahre alten Werk findet in Schulz' oben erwähntem Artikel Erwähnung.⁷⁷ Zednik erkennt in seiner kurzen Abhandlung besonders Ottos pädagogische sowie psychologische Grundlagen u.a. in den Lehren Heders und Steinthals an. In Zedniks Interpretationen von Ottos pädagogischem Werk stehen das „Volksorganische Denken“ sowie die „Reformation der Schule“ im Mittelpunkt.⁷⁸

Dementsprechend ausführlich präsentiert Zednik Ottos Schulkritik bzw. Kritik am gymnasialen Unterricht. Er sieht dabei auch Ottos Kritik an der klassischen Philologie sowie am Vorgehen des damaligen Unterrichts bezüglich der formalen Bildung; dann geht er zur Darstellung der Kritik Ottos am damaligen LU über. Diesbezüglich identifiziert Zednik in Ottos Ausführungen acht konkrete Punkte; diese führt er einzeln auf, ehe er auf Ottos konkrete Reformvorschläge für den LU eingeht: Hierzu zählt u a: Latein werde nur gepaukt, nicht aber wirklich gelernt;⁷⁹ der Lateinunterricht orientiere sich ferner zu sehr an der Büchermethode;⁸⁰ Latein erfordere als Sprache jedoch wie jede andere Sprache auch „regen geistigen Verkehr und mündlichen Austausch“.⁸¹

Zedniks Darstellung von Ottos Lateinunterricht ist, wie bereits ersichtlich, stark interpretierend. Dabei beschreibt er jedoch nur einige Aspekte der Theorie des LU und lässt die praktischen Aspekte bzw. die entscheidenden Lehrmaterialien außer Acht. Dies merkt man auch an den Forderungen an den Lateinunterricht, die Zednik aus Ottos Äußerungen zum LU folgert: Zwar ist Zednik hier nah an der Theorie von Ottos Maßgaben: Die Lehrpersonen sollten „psychologisch geschult“ sein;⁸² der Grammatikunterricht müsse dem Prinzip der *Isolierung der Schwierigkeiten* folgen;⁸³ die Reihenfolge des Pensums sollte geändert werden, die Konjugationen vor den Deklinationen unterrichtet werden.⁸⁴ Es fehlt dabei jedoch jegliche Bezugnahme auf konkrete lateinische Lehrwerke Ottos. Dies wird auch bei einem Blick

⁷⁵ Dieser Fakt jedoch findet sich bei Brüssel nicht. Otto 1903, 231.

⁷⁶ Ganzer Titel: Theorie und Praxis des Lateinunterrichts im Wandel der Gymnasialpädagogik. Ein Beitrag zur Geschichte des altsprachlichen Unterrichts vom Neuhumanismus bis zur Einwirkung pädagogischer Theorien auf die Schulwirklichkeit, 291 ff.

⁷⁷ Hier seien „Ottos wesentliche Veröffentlichungen zum altsprachlichen Unterricht im engeren Sinne, aus denen seine tatsächliche Praxis deutlich wird,“ unberücksichtigt geblieben, Schulz 1993, 121.

⁷⁸ Zednik 1961, 291.

⁷⁹ A.a.O., 293.

⁸⁰ A.a.O., 293 f.

⁸¹ A.a.O., 294.

⁸² A.a.O., 296.

⁸³ A.a.O., 297.

⁸⁴ Ibid.

ins Literaturverzeichnis der Arbeit Zedniks deutlich: Denn von den Lateinlehrwerken Ottos hat er allein die *Fünf Horaz-Oden* herangezogen.

Dementsprechend fehlt in seiner Abhandlung jegliche Angabe zum Literaturunterricht Ottos. Auch die Rekonstruktion des Unterrichtsverlaufs bzgl. des Elementarunterrichts fußt allein auf den theoretischen Schriften Ottos wie den *Beiträgen zur Psychologie des Unterrichts*. Die *Lateinbriefe* oder der *Lateinische Selbstunterricht* wurden anscheinend nicht untersucht.

Dieser Überblick über die bisherige Forschung zum Thema bestätigt die Annahmen zur Notwendigkeit der vorliegenden Dissertation: Es gibt kaum oder keine Forschung zu Ottos Literaturdidaktik. Es existiert ferner bisher keine fundierte, ausführliche Analyse der einzelnen Werke und Kurse Ottos. Darüber hinaus fehlt eine Einordnung in den didaktischen Kontext des ausgehenden 19. Jahrhunderts. Teilweise besteht auch Unklarheit über die konkrete Zuordnung der Lateinlehrbücher Ottos. Immer noch fußt vieles von dem, was über Otto als Lateindidaktiker gesagt wird, auf Annahmen basierend auf seinen theoretischen Werken. Die praktischen Aspekte des LU fallen dabei fast gänzlich unter den Tisch.

Insgesamt lassen sich in nahezu jedem Teilbereich der Lateindidaktik Berthold Ottos Lücken im Forschungsstand finden.⁸⁵ Weder konnte die Entstehung dieses didaktischen Werks bisher auf zufriedenstellende Weise ergründet werden noch dessen fachliche und pädagogische Position innerhalb seiner Zeit. Dies gilt im besonderen Maße für die lateinischen Vorbereitungen. Hierzu fehlen bisher (bis auf wenige Ausnahmen) selbst basale Kenntnisse.

Im Folgenden wird es abschließend darum gehen, welche methodischen Schritte und welche Zielsetzung der vorliegenden Arbeit zugrunde liegen.

1.6 Ziele und Methoden

Es ist das Ziel der vorliegenden Dissertation, einen Beitrag zur Schließung der oben vorgestellten, mitunter eklatanten Lücken in der Forschung zu Berthold Ottos Lateindidaktik zu leisten. Da diese Lücken nicht nur ungemein groß sind, sondern auch den allergrößten Teil von Ottos Schaffen berühren, stellt sich die grundlegende Frage: Wie unterrichtete Berthold Otto Latein? Ziel dieser Arbeit ist es, diese Frage umfassend zu beantworten.

Dabei umfasst dieses Untersuchungsziel einerseits den Bereich der Grammatik- bzw. Sprachlehre, andererseits den der Literaturdidaktik. Im erstgenannten ist es das Ziel, Berthold Ottos Grammatiklehre umfänglich darzustellen, zu analysieren und in ihren historisch-didaktischen Kontext einzuordnen. Ziel ist ferner die genaue Kenntnis darüber, welche Aspekte von Ottos Grammatiklehre auf die zeitgenössische Lateinmethode zu beziehen sind und welche auf den Unterricht der modernen Fremdsprachen.

⁸⁵ Erwähnt sei an dieser Stelle noch die von mir (M.W.) 2019 verfasste und nicht publizierte Masterarbeit an der Universität Göttingen zu Berthold Ottos *Tirocinium Caesarianum*.

Dieses Ziel soll methodisch mittels einer didaktischen und philologischen Analyse der Lateinlehrwerke Ottos erreicht werden. Diese Analyse fügt sich in eine vorausgehende Analyse und Methodenkritik zeitgenössischer Lateinlehrwerke und neusprachlicher Lehrbücher ein. Diese rahmen damit Berthold Ottos Unterrichtswerke kontrastiv und bilden den historischen Kontext für die eingehende Methodenkritik mit dem Ziel, Berthold Ottos Art des Lateinunterrichtens zu erklären.

Bezüglich des zweiten Untersuchungsziels, der Literaturdidaktik Berthold Ottos, sollen die Prinzipien der sprachlichen Vereinfachung und Anpassung herausgestellt werden. Ziel ist hier, Charakter, Heterogenität und Entwicklung der über einen Zeitraum von mehreren Jahrzehnten entstandenen und überarbeiteten *Tirocinia* greifbar zu machen. Ferner besteht das Ziel der Analyse dieser Werke darin, die daraus extrahierbaren Methodologie der Textaufbereitung auch auf den heutigen Lateinunterricht zu übertragen bezüglich ihrer Prinzipien der textlichen Didaktisierung. Schließlich ist es auch Ziel dieses Teils der Untersuchung, Ottos mögliche Vorbilder oder Quellen der Inspiration beim Verfassen seiner lateinischen Vorbereitungen zu identifizieren.

Methodisch spielen dabei in diesem Abschnitt der Arbeit in erster Linie eine philologische sowie eine didaktische Textanalyse eine Rolle. Ottos *Tirocinia* bieten dabei eine umfangreiche Sammlung für derartige Textarbeit und bieten sowohl didaktischen als auch philologischen Ansätzen zahlreiche Möglichkeiten. Die hierfür notwendige Textgrundlage stellen einerseits die publizierten Werke Ottos dar, andererseits die bis auf wenige Ausnahmen vollständig in der Berliner Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung vorliegenden Archivalien aus dem Nachlass Ottos und der Berthold-Otto-Schule.

Aufgrund der methodischen Einteilung der Arbeit in fachdidaktische und bildungsgeschichtliche Aspekte liegt auch für die Bearbeitung der textlichen Grundlage eine Unterscheidung in mehrere Unterbereiche zugrunde. Neben der historisch-analytischen Textarbeit an Zeitdokumenten oder weiteren Primärquellen in modernen Fremdsprachen wird ebenfalls die philologische Arbeit an lateinischen Originaltexten einen gewichtigen Teil der Analyse ausmachen. Während erstere eine stichhaltige Kontextualisierung der Materie gewährleisten soll, hat letztere zum Ziel, Grundstein der fachdidaktischen wie fachwissenschaftlichen Analyse der Werke Ottos selbst zu sein.

Die Aufteilung in fachdidaktische und damit *gegenwärtige* Aspekte der Untersuchung einerseits sowie *historische* andererseits findet sich auch in der Gliederung der Arbeit wieder und wurde anhand von I) und II) sichtbar gemacht. Diesseits dieser Trennungslinie auf der historischen Seite (unter I) Historische Betrachtung) verlaufen die Kapitel 2. *Berthold Ottos Lateinbiographie* und 3. *Die Grammatiklehre Berthold Ottos*. Hier findet eine rein geschichtliche Einordnung statt, bzw. es werden für Vergleiche historische Vergleichsgegenstände herangezogen.

Im Anschluss an das 3. Kapitel beginnt dann der Teil der Arbeit, der moderne Vergleichshintergründe heranzieht, II) Didaktische Betrachtung. Die aus gegenwärtiger Sicht fachdidaktischen Kapitel zu *Berthold Ottos Lektürekonzzept* sowie zu den *Anregungen für den Lateinunterricht im 21. Jahrhundert* stellen Ottos Konzepte ins Licht

moderner Forschung. Damit beinhaltet die Arbeit einen historischen und einen modernen Teil.

Der Grund für diese Trennung war ein sich bei der Analyse herausstellender Trend der Ergebnisse: Denn Berthold Ottos Grammatikunterricht des Lateinischen weckt historisch-vergleichend zwar einiges Interesse, da er sich von den Herangehensweisen seiner Zeitgenossen teils stark unterscheidet. Für die moderne fachdidaktische Praxis kann sein Nutzen jedoch als weniger erfolgsversprechend eingeschätzt werden. Anders hingegen das Lektürekonzept Berthold Ottos: Da ihnen aufgrund der im weiteren Verlauf der Arbeit zu präzisierenden Analyseergebnisse ein höherer Gebrauchswert auch für den gegenwärtigen Lateinunterricht zugeschrieben werden kann, wurden diese im modernen Teil der vorliegenden Arbeit angesiedelt und dementsprechend auch methodisch anders behandelt, nämlich durch Vergleichung mit modernen Forschungsgegenständen.

Hinzu kommen zuallerletzt die Ziele des ersten Kapitels der vorliegenden Dissertation. Diese liegen im Ergründen derjenigen Bedingungen in Berthold Ottos Lebensweg, die maßgeblichen Einfluss auf sein lateinisches Schaffen gehabt haben. Hierzu zählt die Ergründung der Art und Umstände des Lateinunterrichts, den Otto selber als Schüler erfuhr, sowie der zentralen Aspekte seiner universitären Ausbildung. Ziel ist es, den Weg nachzuzeichnen, den Otto durch die Bildungsinstitutionen jener Zeit nahm, und die Prägungen auf sein Schaffen als Lateindidaktiker daraus ersichtlich zu machen.

In diesem Kapitel steht damit die ideengeschichtliche Betrachtung von Ottos Lebensweg methodisch im Mittelpunkt. Diese Methode soll hier als Instrument einer zeitlichen, schulischen, wissenschaftlichen und politischen Erforschung des spezifischen Kontexts dienen. Dabei stehen in erster Linie historische Dokumente wie Schulprogramme aus der damaligen Zeit im Vordergrund. Diese lassen eine methodische Erforschung des Kontextes aus erster Hand zu und erlauben ein nah an den Zeitumständen ausgerichtetes Urteil über Ottos „lateinischen“ Werdegang.

Die Ziele und Methoden der vorliegenden Dissertation orientieren sich somit an den drei jeweiligen Kapiteln. Die Ziele kreisen dabei um die zwei maßgeblichen Fragen, wie Berthold Otto Latein unterrichtete und wie es dazu kam, dass Berthold Otto dies auf die betreffende Weise tat. Eine eingehende ideengeschichtliche Untersuchung der damaligen Umstände sowie textkritische Arbeit mit Originaltexten Ottos und anderen zeitgenössischen Quellen tragen neben einer eingehenden Methodenkritik die notwendigen Bausteine zum Erreichen der Ziele bei.

Das nun folgende erste Kapitel richtet das Augenmerk auf die Frage, wie Berthold Ottos Lateindidaktik die wurde, die sie ist.

I) HISTORISCHE BETRACHTUNG

2. Berthold Ottos Lateinbiographie

2.1 Einleitung und Methoden

Im Rahmen der Analyse der lateinischen Lehrwerke des 1859 geborenen Reformpädagogen Berthold Otto steht auch eine Einordnung des lateinischen Werdegangs ihres Autors in die Umstände seiner Zeit an. Dieser Abschnitt steht am Anfang meiner Dissertation und gibt einen Überblick über die Gegebenheiten des lateinischen Unterrichts, die Berthold Otto durchlief, ehe er in den 1890er-Jahren seine ersten eigenen Lehrwerke publizierte. Dabei beleuchtet diese von mir *Lateinbiographie* benannte Darstellung eine exemplarische Geschichte des Lateinlernens im 19. Jahrhundert sowie die biographischen und geistesgeschichtlichen Umstände von Ottos Lateinlernen.

Der Ansatz dieses Kapitels besteht in einer Verbindung unterschiedlicher Betrachtungsweisen derjenigen biographischen und zeitgeschichtlichen Einflüsse, die die Herausbildung der Haltung Berthold Ottos zum Lateinischen als Lehrgegenstand prägen. Retrospektive sowie zeitgenössische Äußerungen zum Schul- und Zeitgeschehen lassen erahnen, wie die Bildungswirklichkeit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auf Otto gewirkt hat und verhelfen zu einem besseren Verständnis der Entstehungsgeschichte seiner Lehrwerke.

Auch wenn Einflüsse und Faktoren kaum in eine 1:1 Korrelation mit Ottos Haltung und dem Inhalt seiner eigenen Werke zu bringen sind, so verhilft die Kenntnis der Umstände zu einem Zugang zu seinen Werken, wie ihn die philologische Analyse allein nicht ermöglicht. Im Zuge dieses Kapitels erhoffe ich mir von dieser Herangehensweise den Schlüssel zu dem hier gesuchten biographisch-

historischen Verständnis als Antwort auf die Frage, was Berthold Ottos Werke zu dem gemacht hat, was sie sind.

Der Idee eines solchen Kapitels liegt die Annahme zugrunde, dass prägende Einflüsse auf Ottos eigenes Schaffen bereits aus seiner Jugend und dem frühen Erwachsenenalter stammen. Die Annahme speist sich nicht nur aus zeitgenössischen und retrospektiven Schilderungen des biographischen Erlebens von Otto selbst. Dabei führen Otto ebenso wie sein Biograph Paul Baumann seine maßgeblichen pädagogischen und didaktischen Annahmen auf Einflüsse aus diesen Jahren zurück. Selbst falls es sich bei diesen Aussagen um eine im Nachhinein mit dem Willen zu biographischer Stringenz zurechtgerückte Darstellungen handeln, so legt auch die biographische Forschung die Bedeutung des Einflusses schulischer Erfahrungen nahe.

Schließlich ist auch eine möglicherweise von Otto selbst gesuchte Überhöhung des Einflusses dieser Jahre ein Anlass zu einer genaueren Untersuchung. Kann man aus heutiger Sicht die Annahmen teilen, die Otto über die Zeit seines Lebens macht oder ist davon auszugehen, dass er das Erlebte zwecks einer stringenten Darstellung im Nachhinein schön?

Ziel meiner Analyse ist es, mögliche determinierende Faktoren zu identifizieren, anhand welcher die Beschaffenheit von Berthold Ottos Lehrwerken erklärt werden kann und was diese mit dem Lateinunterricht der damaligen Zeit im Allgemeinen sowie mit dem Unterricht auf den von Otto besuchten Schulen im Speziellen zu tun hat. Auch soll in diesem Zuge geklärt werden, welche biographischen Einflüsse hierbei eine Rolle gespielt haben.

Ebenso wie es bisher noch keine umfassende Darstellung der lateinischen Lehrwerke und Didaktik Berthold Ottos gibt, existiert in der Forschungsliteratur auch noch keine Übersicht über Ottos „lateinischen Werdegang“ bzw. die Umstände seines Lateinlernens. Ottos Biograph Paul Baumann erkennt zwar die Schulzeit als wichtige Station in Ottos Leben an, reflektiert die Einflüsse jedoch nur oberflächlich. Auch lässt er dabei die Gegebenheiten wie Lehrbücher, Kritik an der Lehrmethode und Schulpolitik größtenteils außer Acht.

Auch findet einer der für meine Forschung zentralen Untersuchungsgegenstände bisher keinerlei Erwähnung: Ottos 1888/9 verfasste Schrift *Grundzüge einer Darstellung des Elementarunterrichts in der lateinischen Sprache (auf Grund der Apperzeptionslehre)*, Friedrich Paulsen gewidmet. Hierin legt Otto, noch in handschriftlicher Form und bis heute nur im Archiv der BBF in Berlin verfügbar, zum ersten Mal in Gänze seine Theorie des Lateinunterrichts dar. Ich sehe am Beispiel dieser Schrift die Entwicklung der *Lateinbiographie* als abgeschlossen an. D.h., ich vertrete die Ansicht, dass hierin eine Art Zustand erreicht ist, an dem sich alle zentralen Elemente der Lateindidaktik Ottos erstmals beobachten und beschreiben lassen. Dieser Zustand steht im engen Zusammenhang mit Paulsen, dessen Student Otto an der Berliner Universität war, und Steinthal, dessen Apperzeptionslehre (2.4) einen Teil des wissenschaftlichen Grundgerüsts von Ottos Lateinunterricht darstellt.

Zunächst stehen jedoch zwei andere Faktoren im Vordergrund: Lateinische Lehrwerke, anhand derer Otto Latein lernte, sowie die Schulprogramme der

Schulen, die Berthold Otto besuchte. Anhand dieser werde soll hier nachgezeichnet werden, auf welche Weise Otto Latein lernte; dabei kommt auch zur Berücksichtigung, welche weiteren schulischen Einflüsse wie etwa seine Lateinlehrer hierfür ausschlaggebend waren und ferner, worin *auf*erschulische Faktoren bestanden, die Ottos lateinische „Karriere“ prägten.

Ferner wird diese *Lateinbiographie* auf einen festgelegten Zeitraum zu beschränkt und endet mit den *Grundzügen* aus dem Jahr 1889. Dabei sollen vor allem die Schul- und Studienjahre Ottos beleuchtet werden. Dennoch wird die Reihenfolge der Analyse im hier vorliegenden Kapitel nicht chronologisch sein. Zwar beginnt sie mit dem zeitlich frühesten Teil, der Schulzeit, und endet mit den *Grundzügen* als dem spätesten Baustein meiner Analyse. Trotzdem ist die Untersuchung der Einflussfaktoren im Folgenden vornehmlich thematisch angelegt. Daher wird es neben der Schulzeit und den *Grundzügen* in einem eigenen Abschnitt um Fragen der Schulpolitik sowie der Zeitgeschichte aus den Jahren von Berthold Ottos Schulzeit gehen. Damit verlässt das vorliegende Kapitel auf methodischer Ebene die Bereiche der Didaktik und der klassischen Philologie und wendet sich stärker als die anderen Teile dieser Arbeit historischen Inhalten zu: Welche Begebenheiten bedingten Ottos Werdegang hin zur Schaffung seiner Lehrwerke?

Hinter der Formulierung „bedingt“ steckt ein kausaler Zusammenhang: Umstände sollen in ein ursächliches Verhältnis mit ihren Resultaten gebracht werden. Darüber hinaus möchte ich das geistige Klima umreißen, das zur Entstehung von Ottos Werken beigetragen hat. Methodisch berufe ich mich somit zunächst auf die Annahme, dass das Aufstellen eines solchen kausalen Zusammenhangs auch in historischen Kontexten möglich ist. Hierbei beziehe ich mich in erster Linie auf die von Hughes hierzu unterbreiteten Vorschläge. Dieser diskutiert die Möglichkeiten hierzu in seinem Aufsatz *The Historian and the Social Scientist*. Als Ausgangspunkt nimmt der Autor dabei die bei den Historiker:innen seiner Generation vorliegende Unzufriedenheit mit der Methodologie ihrer Wissenschaft. Diese sei vor allem unzureichend gewesen, wenn es darauf ankomme, historische Ereignisse zu *erklären*, und nicht nur zu sagen, ob sie stattgefunden hätten oder nicht.⁸⁶

Ein erster Schritt hin zu einem selbstbewussteren Umgang mit Erklärungen als Teil historischen Schreibens sei es, das Konzept der „Ursache“ präziser zu erklären.⁸⁷ Zuallererst bedeute dies die Anerkennung der Grundlage des „causal reasoning“: Das Denken in kausalen Zusammenhängen sei auf die Annahme begründet, dass menschliches Verhalten ebenso nach Gesetzen verlaufe, wie es in der Natur der Fall sei.

Hughes sieht hier eine Möglichkeit, wie Konzepte der Sozialwissenschaften methodisch gewinnbringend auf die Geschichtswissenschaft übertragen werden können. Dabei sei es zu vermeiden, von „universellen Gesetzen“ und kausalen Erklärungen mit ähnlicher Gültigkeit wie in den Naturwissenschaften auszugehen. Auch stelle es ein Problem dar, dass gewissermaßen die Reihenfolge der Theoriebildung in Sozial- und Geschichtswissenschaft einander entgegengesetzt seien:

⁸⁶ Hughes 1960, 21.

⁸⁷ A.a.O., 28.

*A social scientist states a generalization for which history is expected to supply data or examples. A historian works the other way round: for him a generalization serves as a possible organizing principle to be applied to the specific series of events with which he is concerned.*⁸⁸

Vielmehr könne man solche sozialwissenschaftlichen Vorgehensweisen als „ideal types“ anwenden bzw., allgemeiner gesprochen „as hypotheses of varying degrees of range and explanatory power and in a relationship of varying degrees of complementarity or contradiction to each other.“⁸⁹

Im Fall der *Lateinbiographie* Ottos hieße das etwa anzuerkennen, dass generelle Annahmen wie über die Generation Berthold Ottos, die der „Wilhelminer“⁹⁰ durchaus auch Gültigkeit für Ottos selbst hätten, ohne daraus naturwissenschaftliche Unumstößlichkeit zu machen.

Darüber hinaus berufe ich mich auf die Praxis einer *Biographie des Denkens*. Ihr Fokus liegt hier dezidiert im Bereich Latein und wendet sich methodisch der *intellectual history* zu, auf ähnliche Weise vorliegend in Brobbers *Nietzsche's Philosophical Context: An Intellectual Biography*. Nietzsches *intellectual biographer* legt den Fokus auf die (philosophischen) Werke, welche dieser las und die ihn in seinem Werk beeinflussten.

Dafür lenkt er den Blick fort von der Auslegung der Werke als solcher. Wie Brobber im Vorwort geradezu beklagt, befassten sich viele Publikationen mit der Interpretation von Nietzsches Werken. Jedoch: „[...] there has been a shortage of studies that show how Nietzsche thought, to which questions and thinkers he responded, and by which of them he was influenced.“⁹¹ Oder, wie der Autor es selben Abschnitt noch prägnanter zusammenfasst: „Nietzsche did not think in a vacuum.“

In seiner Einleitung stellt Brobber die Motivation und Reichweite seiner *intellectual biography* in einem Absatz dar: Diese sei kein Versuch, Nietzsches Schriften auf Exzerpte aus Büchern zu reduzieren. Vielmehr gehe es ihm darum, „to get below the surface level of his writings, partially by attempting to determine sources to which his writings were a response [...]. But more fundamental is the attempt to better understand and make known the general context in which Nietzsche thought and wrote and his dependence on this context.“⁹²

Warum ein solches Verständnis notwendig sei, führt Brobber folgendermaßen aus: Ganz gleich wie sehr ein Philosoph versuche zeitlos zu sein, er werde in seinem Denken gleichwohl in vielerlei Hinsicht „ein Kind seiner Zeit“ bleiben.

An understanding of timeliness is necessary not only for understanding Nietzsche from the perspective of an intellectual and cultural historian but also for a comprehension of his

⁸⁸ A.a.O., 31.

⁸⁹ Ibid.

⁹⁰ Vgl. Doerry 1986.

⁹¹ Brobber 2008, Vorwort, ix.

⁹² Einleitung, 2

*positions and views in the fields of ethics, epistemology, and aesthetics, and it helps us to understand the meaning of many of his ideas and metaphors.*⁹³

Somit sei der methodisch vorbildliche Charakter von Brobjers Werk für die vorliegende Arbeit hervorgehoben. Das Beispiel Nietzsches ist dabei mehr oder weniger zufällig gewählt.⁹⁴ Ausschlaggebend ist vielmehr, dass biographische Faktoren in diesem wie im hier anvisierten Fall Berthold Ottos primär als Elemente der Zeitgeschichte gewertet werden. Somit bleibt der Blickwinkel ein historisch-ideengeschichtlicher, kein soziologischer. Aus diesem Grund wird nicht auf die dokumentarische Methode zurückgegriffen. Einerseits lassen sich mit Berthold Otto keine Interviews mehr führen. Andererseits würde eine streng biographische Betrachtung am Ziel des Kapitels und der Dissertation vorbeiführen.

Die methodische Herangehensweise einer *intellectual biography in context* des Lateinlernens von Berthold Otto beruft sich dabei insbesondere auf Berlins Aufsatz *The Divorce Between The Sciences And The Humanities*.⁹⁵

Berlins Text behandelt in erster Linie das Verhältnis zwischen Naturwissenschaften und den *humanities*. Sein Ausgangspunkt bildet dabei die These, dass es einem moralisierenden Verständnis von Geschichtswissenschaft, welches im Aufzeigen guter wie schlechter Beispiele bestehe und darin Handlungsaufforderungen sehe, wenig um faktische Genauigkeit gehe. Dem setzt Berlin ein Geschichtsverständnis entgegen, wie es zuerst der italienische Gelehrte Giambattista Vico im 18. Jahrhundert propagierte.

Berlins eigene Interpretation dieses Verständnisses von Geschichte liefert Aufschluss darüber, wie er selbst sich der Frage nach geschichtlicher Erkenntnis nähert: Geschichte zu verstehen bedeute zu begreifen, was Menschen aus der Welt gemacht hätten, in der sie sich selbst befanden; was sie von ihr verlangten und welche ihre Bedürfnisse, Ziele und Ideale waren.⁹⁶

Dies unterstreicht Berlin mit einem langen Zitat von Auerbach, dessen Wortlaut nun auch u.a. von „Ideenhistorikern als selbstverständlich angenommen werde,⁹⁷ und das zweifelsohne auch sein eigenes Verständnis widerspiegelt.⁹⁸

When people realize that epochs and societies are not to be judged in terms of a pattern concept of what is desirable absolutely, but rather in every case in terms of their own premises; when people reckon among such premises not only natural factors like climate and soil, but also the intellectual and historical factors; [...] when finally they accept the

⁹³ Ibid.

⁹⁴ Dennoch erweist sich gerade Nietzsche im Fall von Ottos *intellectual biography* als eine nicht zu vernachlässigende Figur. Insbesondere Nietzsches Reden zur „Zukunft unserer Bildungsanstalten“ spielen sicherlich eine Rolle in Ottos Denken und sind im Zeitkontext der schulischen Bildung kaum zu vernachlässigen. Auch hatte Nietzsche posthum maßgeblichen Einfluss auf das Denken der Berliner Schul- und Lehrergemeinde, zu der Otto gehörte.

⁹⁵ Berlin 1974.

⁹⁶ A.a.O., 34.

⁹⁷ A.a.O., 38, von Berlin gekennzeichnet als: Quote by Erich Auerbach *Mimesis* Princeton Paperback 1963, 39. Eine Ausgabe von 1963 scheint es jedoch nicht zu geben, wohl aber eine von 1953.

⁹⁸ Berlin gibt ferner an, er kenne keine bessere Formulierung („I know of no better formulation“), Ibid.

*conviction that the meaning of events cannot be grasped in abstract and general forms of cognition, [...] because it is only there that one can grasp what is unique, what is animated by inner forces, and what, in the more concrete and more profound sense, is universally valid [...].*⁹⁹

Übertragen auf Berthold Otto hieße dies: Zur methodischen Grundlage zu machen, dass der Schlüssel zum Ursprung seines Denkens und seiner Werke im zeithistorischen und ideengeschichtlichen Kontext liegt.

Dabei wird als geschichtlicher Betrachtungszeitraum in erster Linie Ottos Schulzeit ausgewählt. Zwei Gründe sind hierfür maßgeblich: Ottos Biograph Baumann hebt insbesondere fürs Lateinische die Bedeutung der Gymnasialzeit hervor.¹⁰⁰ Darüber hinaus weisen Ottos im Archiv der BBF konservierten Notizhefte aus seiner Studienzeit in Kiel und Berlin weniger auf einen prägenden Einfluss im Bereich Latein hin.¹⁰¹ Hier überwiegen Bereiche wie Geschichte Pädagogik oder Ökonomie.

Somit beschränkt sich der Bereich der puren *Lateinbiographie* auf Ottos Schulzeit; als Ausnahme zur bloßen Betrachtung des Lateinischen sind diesem Kapitel einige wenige Faktoren der allgemeinen *intellectual biography* hinzugefügt, die sich im Folgenden für die Betrachtung der Werke Ottos als maßgeblich erweisen.

Hierzu zählen der Verlauf der schulpolitischen Reformen im Zuge des Zeitwensens zu Ottos Schul- und Studienzeiten sowie die intellektuellen Einflüsse, die für seine Lateinwerke maßgeblich wurden. Aus diesen stechen zwei im Besonderen hervor, zum einen der naturwissenschaftlich-psychologische der Sprachbetrachtung nach Steinthal; zum anderen der pädagogische, vermutlich maßgeblich auf dem Umweg über Friedrich Paulsen von Pestalozzi beeinflusst.¹⁰²

Dabei gewährt insbesondere der erste Teil dieser *intellectual biography* Einblick in ein zur damaligen Zeit entstehendes Wissenschaftsfeld, das zu den wegweisendsten seiner Zeit zählt. So steht Ottos Hinwendung zur Psychologie als Lehr- und Lernwissenschaft im Lichte Wilhelm Wundts, dem Begründer des ersten Instituts für experimentelle Psychologie und einem der Väter der für Ottos Denken zentralen Völkerpsychologie.¹⁰³

Auch wenn für die Erstellung der *Lateinbiographie* Ottos nicht alle Einzelheiten dieser Entwicklung von Relevanz sind, so stellen sie Otto doch ins Licht der wissenschaftlichen Avantgarde seiner Zeit. Die gewählte Methodik soll nicht zuletzt diesen Aspekt herausstellen: Erst wenn Otto in seiner eigenen Zeit verstehbar wird, lässt sich auch erkennen, wie sehr er ihr in mancherlei Hinsicht vorauszuweichen schien.

⁹⁹ A.a.O., 38.

¹⁰⁰ Baumann 1958, Band 1, 8 ff.

¹⁰¹ BBF/DIPF/Archiv, Nachlass Berthold Otto, 3, 213, 4, 5.

¹⁰² BBF/DIPF/Archiv, Nachlass Berthold Otto, 5 (enthält die Vorlesungsmitschriften zur Pädagogik Pestalozzis, gehört bei Paulsen in Berlin).

¹⁰³ Vgl. Fahrenberg 2011.

2.2 Berthold Ottos Schulzeit: Lehrwerke und weitere Einflüsse

2.2.1 Lehrwerke

Im Folgenden werde ich ausführen, mit welchen Lehrwerken Berthold Otto selbst Latein gelernt hat, was diese Lehrwerke ausmacht und was man infolgedessen über Berthold Ottos Schulzeit aussagen kann. Dazu zählt, welche zeithistorischen und politischen Faktoren Ottos Schulzeit und die Entstehung seiner eigenen Werke geprägt haben. Schließlich soll es darum gehen, ob der zeitgenössische Lateinunterricht, wie Berthold Otto ihn erlebt hat, nicht nur typisch für die damalige Zeit, sondern auch alternativlos war.

Berthold Ottos Gymnasialzeit von 1867 bis zum Abitur im Jahre 1878 verlief über zwei Stationen. Von 1867 bis 1873 besuchte er das Rendsburger Gymnasium; 1873 bis 1878 das Domgymnasium Schleswig. Wie zur damaligen Zeit üblich, gaben auch diese beiden Schulen jährlich Schulprogramme heraus.¹⁰⁴ Diese in der Regel im Frühjahr erscheinenden Publikationen legten Rechenschaft darüber ab, welches Fach in welchem Jahrgang durch welchen Lehrer mithilfe welches Lehrbuches unterrichtet wurde. Darüber hinaus beinhielten sie auch kurze, von den Lehrern der jeweiligen Schule verfasste Fachtexte, häufig aus dem Bereich der Altertumswissenschaften bzw. klassischen Philologie.

Mithilfe der Schulprogramme dieser beiden Schulen lassen sich die Lehrbücher, anhand derer Berthold Otto Latein lernte, leicht ausfindig machen. Hierbei durchziehen drei Lehrwerke fast Ottos gesamte Gymnasialzeit: die lateinische Grammatik von Ellendt-Seyffert, das Übungsbuch von Friedrich Spieß sowie „der Ostermann“, eines der verbreitetsten lateinischen Lehrwerke der Kaiserzeit.¹⁰⁵

Was macht diese drei Lehrwerke aus? Allen dreien ist eine Orientierung am Status quo der damaligen Didaktik gemeinsam: Grammatik-Übersetzungsmethode mit Übersetzungen in beide Richtungen, d.h. Latein-Deutsch und Deutsch-Latein; formale Bildung als Unterrichtsziel; Auswendiglernen von lateinischen Phrasen zum Gebrauch bei der Übersetzung; eine strenge Orientierung an Paragraphen, die Gesetzesartige Orientierung über den Lernstoff geben und auswendig gelernt werden sollen; eine in allen Werken übereinstimmende Reihenfolge des grammatischen Stoffes aus Elementarlehre, Formenlehre beginnend von den Deklinationen bis zu den Konjugationen und schließlich Syntax.

Fraglos war ein Unterricht anhand derartiger Lehrwerke eine beachtliche Herausforderung und Mühe für die Schüler. So liegt etwa der im Unterricht als Lehrbuch gebrauchten Grammatik von Ellendt-Seyffert eine stark formalistische Ausrichtung zugrunde. Dieser Formalismus ist zweifelsohne Ausdruck des Versuchs, von Anfang an die ganze Breite der Grammatik abzubilden und keinerlei kategoriale

¹⁰⁴ Bspw. Jahresbericht über die Königliche Domschule (Gymnasium mit Realschule und Vorschule) zu Schleswig, 1873.

¹⁰⁵ Vgl. Ostermann, Sechste Auflage 1869. Seyffert / Ellendt, Siebte Auflage 1867. Spieß, Vierte Auflage 1856.

Verkürzung zuzulassen. Dieser Ansatz spiegelt geradezu eine Furcht vor Unwissenschaftlichkeit wider, die es Anfänger:innen enorm erschwerte, einen Zugang zum Lerngegenstand zu gewinnen.

So beginnt die 1867 erschienene 7. Auflage des Werks, die auch Berthold Otto als Schüler benutzt haben könnte, folgendermaßen:

Begriff und Eintheilung der lateinischen Grammatik

§.1. Die lateinische Grammatik lehrt die Gesetze kennen, nach welchen die Wörter (*vocabula*) der lateinischen Sprache behandelt werden, wenn man sie zur Rede (*oratio*) verbindet.

Zerfällt in drei Teile:

Elementarlehre

Formenlehre

Syntax

§.2. Erster Theil

Elementarlehre

§.3. Alle Wörter bestehen aus verbundenen Lauten. Die Zeichen für die Laute, durch welche die letzteren vermöge der Schrift dem Auge sichtbar gemacht werden, nennt man Buchstaben.

§.4. Die Buchstaben bezeichnen entweder solche Laute, welche für sich allein hörbar sind, und werden dann *Vocale* (*vocales*, *Selbstlauter*) genannt; oder solche, welche nur in Verbindung mit anderen hörbar werden, und heißen alsdann *Consonanten* (*consōnae*, *Mitlauter*).¹⁰⁶

Bereits die ersten Paragraphen dieses Lehrwerks stellen die Lernenden vor große Schwierigkeiten. Gleiches dürfte auch für die Lernenden zu Ottos Zeit gegolten haben. Die für Anfänger kaum zu verstehenden lateinischen Begriffe werden durch die Abbildung der Quantität (*consōnae*) noch weniger nachvollziehbar.

Fraglos werden zahlreiche Lernende einen mit solchen Anforderungen verbundenen Unterricht als zu schwierig und frustrierend empfunden haben. Doch wie haben sich diese Lehrwerke und der damit verbundene Lateinunterricht auf Berthold Otto selbst ausgewirkt? In den *Beiträgen zur Psychologie des Unterrichts* von 1903 äußert sich Otto retrospektiv zu den Nachhilfestunden, die er 20 Jahre zuvor unter dem Einfluss seines Lateinunterrichts gab:

Seit meiner Sekundanerzeit hatte ich fast unausgesetzt Stunden gegeben, Latein, Griechisch, Mathematik – was gerade verlangt und bezahlt wurde. [...] Ich verfuhr nach den Methoden, die ich von mir selbst her aus den unteren Klassen in Erinnerung hatte, d.h. ich gab auf, fragte ab, schalt, wenn der Schüler nichts wusste, hielt gelegentlich moralische

¹⁰⁶ Seyffert / Ellendt, 71867, 1.

*Ermahnungsreden, die mir selbst sehr gut zu gefallen pflegten, entwarf raffinierte Extemporalien und war entrüstet, wenn der Schüler die entsprechende Anzahl von Fehlern machte. Davon, daß die meisten Menschen unverbesserliche Dummköpfe seien, kann Schopenhauer nicht fester überzeugt gewesen sein, als ich es damals war.*¹⁰⁷

In dieser Äußerung verbürgt der damals 37-jährige Otto, dass er als Nachhilfelehrer durchaus verfuhr, wie er es auf der Schule selbst erfahren hatte. Hierbei gibt er sehr relevante Informationen über seine eigene Schulzeit preis. Dabei dürfte es sich um Ottos Gymnasialzeit handeln, wo er mit Latein und Griechisch in Berührung kam – und ebenso verfuhr, wie er es zuvor erfahren hatte.

Aus den Äußerungen spricht eine zweifache Strenge: Einerseits scheint der Nachhilfelehrer Otto hohe inhaltliche Ansprüche gehabt zu haben, wovon die „strengen Extemporalien“ zeugen. Andererseits deuten seine Empörung und Schelten auch auf moralische Strenge. Diese beiden Aspekte scheinen Otto besonders aus dem Unterricht der angeführten Fächer in Erinnerung geblieben zu sein.

Ferner liegt hier ebenfalls die Vermutung nahe, dass Otto seinen Weg vom strengen Nachhilfelehrer hin zum fortschrittlichen Pädagogen stilisiert. Allenfalls ist es bemerkenswert, welche Gradlinigkeit der hier nachgezeichneten Entwicklung innewohnt.

Gleichwohl ist das obige Zitat auch aus der retrospektiven Perspektive der Äußerung zu betrachten. Dass Otto davon spricht, dass ihm seine eigenen moralischen Ermahnungsreden „sehr gut zu gefallen pflegten“, offenbart eine ironische Distanz zur eigenen Schulzeit und stellt auch seine Lehrer in kein gutes Licht. Somit mag Otto der damalige Unterricht aus Aufgeben, Abfragen und Schelten und moralischem Ermahnen mit selbst erdachten Extemporalien ihm zur Zeit dieser Äußerung nicht zielführend erschienen sein. Dies änderte nichts daran, dass er während seiner Schulzeit offensichtlich maßgeblich davon beeinflusst war.

Ferner liegt hier ebenfalls die Vermutung nahe, dass Otto seinen Weg vom strengen Nachhilfelehrer hin zum fortschrittlichen Pädagogen stilisiert. Denn durchaus bemerkenswert ist die Gradlinigkeit der hier nachgezeichneten Entwicklung. Und Otto mag zur Zeit dieser Äußerung, im Jahre 1903, als tatsächlich bereits fortschrittlicher Pädagoge Interesse daran gehabt haben, dass sich ein solches Bild auch auf seine biographische Vergangenheit übertagen ließ.

Wie verhält es sich mit Äußerungen zu den Lehrbüchern, anhand derer Otto Latein lernte? Hier konnte ich nur eine einzige Stelle in Ottos Werken aus dem Jahr 1929 ausmachen, an der er auch die lateinischen Lehrwerke selbst bespricht, namentlich den *Ostermann*. Dort, so Otto,

werden über tausend Phrasen lateinische, aber auch deutsche, auswendig gelernt. Die lateinischen Phrasen müssen unbedingt in den lateinischen Arbeiten erscheinen, die deutschen beim schulmäßigen Übersetzen aus dem Lateinischen gebraucht werden, obwohl sie der eigenen Sprache und dem eigenen Denken des Schülers vielleicht durchaus fremd sind. Das ist der Urquell der leeren Phrasenhaftigkeit, die man der modernen Literatur vorwirft.

¹⁰⁷ Otto 1903, 111 f.

*Denn der Schüler gewinnt durch die schulmäßige Behandlung die Erfahrung, daß geschicktes Verwenden dieser – ihm an und für sich herzlich gleichgültigen und mitunter sogar von ihm verspotteten – Phrasen bessere Zensuren einbringt, als eine nüchterne Darstellung, wie sie ihm selbst natürlicher wäre.*¹⁰⁸

Otto beschreibt in diesem Ausschnitt ein zur damaligen Zeit zweifellos noch gut bekanntes Schulbuch auffällig genau. Auch wenn der lateinische Abituraufsatz bereits lange Zeit zurücklag, war der *Ostermann* als Grundlage lateinischer Stilübungen noch in Gebrauch. Dies war Otto zweifelsohne bekannt. Er bezeichnet Ostermanns Werk an derselben Stelle als „eines der gebräuchlichsten lateinischen Schulbücher“.

Otto lässt das Lernen mit dem *Ostermann* hier schwierig und widersinnig erscheinen und erweckt gleichzeitig den Eindruck, er kenne das Werk gut. Zentral ist aber gewiss der Widerspruch zwischen den Phrasen, die „unbedingt“ erscheinen „müssen“, dabei aber für die Lernenden „fremd“ sind. Der Anschein entsteht, der *Ostermann* bleibe für die Lernenden ein unverstandener Fremdkörper; beim Unterricht ergebe sich kaum ein Mehrwert daraus. Mehr noch, in Bezug auf den Lernerfolg wirkt er in Ottos Darstellung sogar hemmend. Anstatt dass die Lernenden den *Ostermann* als gewinnbringend benützten, „verspotteten“ sie ihn sogar. Als Schüler dürfte Otto dies auf ähnliche Weise erfahren haben. An ironischer Schärfe mag die Darstellung gewiss durch die große zeitliche Distanz hinzugewonnen haben.

2.2.2 Weitere Einflüsse

Schlüsselwort für einen weiterführenden Aspekt ist hier die „leere Phrasenhaftigkeit“, von der Otto spricht. Sie beschreibt nicht nur seine Wahrnehmung vom *Ostermann*, sondern kann vielmehr als Ausdruck der zeitgenössischen, aber auch schon zu Ottos Schulzeiten drängenden Kritik an der Lateinmethode verstanden werden. Diese stand u.a. in engem Zusammenhang mit der nationalstaatlichen Einigung Deutschlands im Jahre 1871 und nationalistischen Tendenzen der damaligen Zeit. So wurde besonders in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts der Ruf lauter, dass die Orientierung an Latein und Griechisch als tonangebenden Unterrichtsfächern die eigenständige Entwicklung des Deutschen als Sprache und einer dazugehörigen Literatur behindere.¹⁰⁹

Ottos Kritik am *Ostermann* aus dem Jahre 1929 reflektiert damit eine Debatte, die unmittelbar auf seine eigene Schul- und Studienzeit zurückzuführen ist und zur Zeit ihrer Äußerung eine kleinere Rolle spielte. Als Beispiel hierfür lässt sich die Kritik Wilhelms II. auf der Schulkonferenz von 1890 anführen.¹¹⁰ Die oben beschriebene Problematik war bereits zuvor über Jahrzehnte Thema gewesen war: Latein und Griechisch als tonangebende Fächer des Gymnasiums behinderten nach verbreiteter Meinung die Entwicklung des Deutschen.

¹⁰⁸ Kreitmair 1963, 226.

¹⁰⁹ Fuhrmann 2001, 159 ff.

¹¹⁰ Albisetti, Lundgreen, 1991, 236.

Wilhelms Kritik und die Schulkonferenz führten dazu, dass das Kontingent u.a. der alten Sprachen eingeschränkt wurde, und zwar zugunsten des Deutschen und der neueren, der sog. ‚vaterländischen‘ Geschichte.¹¹¹ Hinsichtlich ihres Erfolgs bewertet bspw. Manfred Fuhrmann diese Maßnahme mit Hinblick als durchaus zweifelhaft: „Die Folge hiervon war nicht, dass man davon abließ, junge Griechen und Römer zu erziehen (mit dieser Charakteristik des bisherigen Zustandes hatte Wilhelm II. fehlgegriffen), sondern dass man eine überwiegend formale Bildung durch eine inhaltlich bestimmte, deutsch-nationale Indoktrination ersetzte.“¹¹²

Zuletzt soll hier noch mindestens ein kurzer Hinweis auf den von Otto für seine paraphrastischen Nacherzählungen gewählten Namen nicht fehlen. Diese als *Tirocinia* bezeichneten Werke stellen in Ottos Literaturdidaktik zweifellos ein Alleinstellungsmerkmal dar. Wie ich im weiteren Verlauf dieser Arbeit zeigen werde, entstanden diese Werke ohne inhaltliches Vorbild: Zwar hat die Praxis der paraphrastischen Nacherzählung im Bereich der lateinischen Literatur lange Tradition.¹¹³ Dennoch lässt sich kein Beispiel einer ebenso eingehenden *lateinisch verfassten Vereinfachung* finden, wie Otto sie hier geschaffen hat.

¹¹¹ Kuhlemann 1991, 199.

¹¹² *Latein und Europa*, 171.

¹¹³ Besonders die *Editiones in usum Serenissimi Delphini* stechen hier hervor (Einführend hierzu: Volpillhac-Auger 1997): In der Sekundärliteratur als eine der Wurzeln wissenschaftlicher Klassikerausgaben und Vorläufer der darauffolgenden Projekte wie *Teubner* und *Les Belles Lettres* bezeichnet (Volpillhac-Auger, C.; Bureau, B.; Furno, M. 2000, 19), wurden diese Ausgaben bis weit ins 19. Jahrhundert hinein gedruckt (Zu den späteren Bearbeitern zählt dabei insbesondere der Engländer Abraham John Valpy, der für die *Delphini*-Ausgaben u.a. Vergil (1819), Persius (1820), Boethius (1823) und Sueton (1826) edierte). Dennoch unterscheiden sich die hierin präsentierten Paraphrasen von denen Ottos auf sprachlicher Ebene ungemein. Während Otto in seinen *Tirocinia* soweit vereinfacht wie möglich, bleiben die Ausgaben *In usum Delphini* aus heutiger Sicht eine philologische Spielerei, ein Rückgriff auf diffizile rhetorische Variationsübungen, wie sie Cicero etwa den Cato in *De orat.* vorstellen lässt (Vgl. Cic., *de orat.*, I, 154, was tatsächlich der Beschreibung zur Herstellung des *Delphini*-Kommentars in Volpillhac-Auger 1997, S. 208, nahekommt: „1/ le texte est complètement réécrit 2/ il est réécrit en prose 3/ l'ordre des mots est modifié 4/ sa longueur est sensiblement équivalente au texte original; et quatre remarques supplémentaires : 1/ le vocabulaire est presque systématiquement remplacé 2/ quelques modifications morphologiques 3/ d'assez nombreuses modifications syntaxiques 4/ l'auteur introduit parfois des mots supplémentaires dans le texte,“ 208). So konnten bei einer Untersuchung der jüngsten *Delphini*-Paraphrase zu Vergils *Aeneis* von Valpy aus dem Jahre 1819 auch keine substantiellen Ähnlichkeiten mit den von Otto paraphrasierten Passagen dieses Werkes festgestellt werden (Die dafür von mir verwendete Ausgabe ist: Publius Vergilius Maro. *P. Virgilio Maronis Opera Omnia Ex Editione Heyniana: Cum Notis Et Interpretatione in Usum Delphini, Variis Lectionibus, Notis Variorum, Excursibus Heynianis, Recensu Editionum Et Codicum Et Indice Locupletissimo Accurate Recensita*. Curante et imprimente A. J. Valpy, London 1819). Gleiches gilt für die etwas ältere *Delphini*-Paraphrase Vergils des Jesuiten Ruæus, erschienen im Jahre 1790 (*P. Virgilio Maronis opera interpretatione & notis illustravit Carolus Ruæus, Soc. Jesu, jussu christianissimi regis, ad usum serenissimi Delphini. Juxta editionem novissimam parisiensem. Dublinii MDCCXC*). Zwar scheinen wir uns hier programmatisch näher an einer vereinfachenden Bearbeitung zu befinden: Der Bearbeiter dieser Ausgabe, mit bürgerlichem Namen Charles de la Rue, beklagt im Vorwort, dass kaum jemand sich solcher Bearbeitungen angenommen habe, die für junge Leser geeignet seien, jedoch bleibt auch seine *Interpretatio* weitaus schwieriger als die Version Ottos und bewegt sich äußerst nahe am Originaltext.

Die Inspirationsquelle für den Namen der *Tirocinia* jedoch geht möglicherweise auf Ottos Schulzeit zurück. Ein zur damaligen Zeit gängiges und auch in am Domgymnasium Schleswig gebräuchliches Buch war das *Tirocinium Poeticum* von Johannes Sibelis, das 1868 bereits in der achten Auflagen vorlag.¹¹⁴ Diese Textauswahl aus lateinischen Dichtern war u.a. in der Gymnasial-Quarta gebräuchlich. Auch wenn Otto selbst als Schüler womöglich nicht mit diesem Werk gelernt hat, so ist davon auszugehen, dass es ihm bekannt war.¹¹⁵

2.2.3 Alternativen zum damaligen Lateinunterricht

Ziel dieser *Lateinbiographie* ist es, das Phänomen Berthold Otto verstehbar zu machen. Dazu zählt auch die Erkenntnis, dass sich die von Otto verfassten Werke auf erstaunliche Weise von denjenigen unterschieden, mit welchen er selbst Latein lernte. Der von Otto entworfene Lateinunterricht eröffnet eine ernstzunehmende Alternative zum zeitgenössischen. Diesbezüglich stellt sich die Frage: Welche waren die möglichen Alternativen zur Zeit, als Otto selbst Latein lernte?

Als Beispiel sei hier die Methode von Jacotot / Hamilton erwähnt. Diese fand ab der Mitte des 19. Jahrhunderts auch im deutschen Sprachraum Anklang und wurde in den zeitgenössischen didaktischen Handbüchern eingehend besprochen und gelobt.¹¹⁶ Insbesondere im Norddeutschen Raum, wo auch Berthold Otto zur Schule ging, schien die Methode dieser Didaktiker Anhänger gefunden zu haben.¹¹⁷

Die Werke von Jacotot und Hamilton boten anstelle der phrasenhaften Reproduktion eine Interlinearversion und waren unmittelbar auf ein Verständnis der Texte und der Sprache ausgelegt, anstatt nach dem formalistischen Prinzip zu verfahren. Einschätzungen von Zeitgenossen wie etwa von Johann Adam Pfau von 1844 geben den Eindruck, dass diese damals als „naturgemäß“ wahrgenommen wurde und ein Sprachlernen ermöglichte „wie der Fremde in einem fremden Lande oder Kinder eine Sprache erlernen“.¹¹⁸ Eine andere, als moderner und fortschrittlicher zu bewertende Art Latein zu erlernen wäre also zu Ottos Zeiten durchaus möglich gewesen. Ein Lateinunterricht aus Grammatik und Phrasen war keineswegs ohne Alternative.

2.2.4 Weitere schulische Einflüsse: Schulprogramme und ein Lehrer

Im Zuge dieser Betrachtung des Lateinlernens von Berthold Otto steht es noch aus, erneut genauer auf die Umstände der schulischen Laufbahn zurückzukehren. Hierzu gehören die in den zeitgenössischen Schulprogrammen festgelegten Pensen des damaligen Unterrichts. Welche Details offenbaren die Schulprogramme der

¹¹⁴ Jahresbericht über die Staatliche Domschule zu Schleswig für das Schuljahr 1877/78, Ostern 1878, 8.

¹¹⁵ Ausführlich besprochen und als „bekannt“ bezeichnet wird das Werk bspw. in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 43. Jahrgang, 1889, 4. Abteilung, 177 ff.

¹¹⁶ Vgl. Lewis 1848.

¹¹⁷ Lattmann 1866, 327.

¹¹⁸ Rauch 2019, 164. Vgl. auch Baum 1994.

Schulen (in diesem Falle nur der Gymnasien), die Otto als Schüler besuchte, über seinen Lateinunterricht?

Auf den ersten Blick fällt hier die schiere Menge an Aufgaben, Grammatik und Literatur auf, die die Schüler damals bewältigen mussten. So findet sich im Schulprogramm der Domschule zu Schleswig für die Sekunda des Jahres 1874/5, in der sich Otto damals befand, folgendes:

Cicero pro rege Dejotaro, pro Milone. Caesar B. I. III (nicht vollständig). Livius V (etwa zu zwei Dritttheilen). Virgil Aen. XI und XII (Auswahl). Privatim: Cic. pro Ligario. Syntax nach E. S. 129 bis zum Ende. Exercitien und mündliche Übungen nach Süpfle¹¹⁹; Extemporalien desgl. oder nach Dictaten.¹²⁰

Demgegenüber ist das Pensum der Prima zwei Jahre später etwas weniger gefüllt:

Cicero epp. ed. Dietsch in chronologischer Reihenfolge. Stücke aus Cicero de off. Horat. Carm. u. Epp. I. Wiederholung und Erweiterung der Syntax mit mündlichen und schriftlichen Uebungen.

Und ein weiteres Jahr später, 1878, in dem Otto das Abiturrexamen ablegte, heißt es im Schulprogramm im Fach Latein:

Cicero Verr. II Buch 1. 4. 5., nebst der Divin. in Caecilium. Tuscul. I. Horat. Sat. I, 1. 3. 4. 6. 9. II, 1.6. Tacitus Germania. Wiederholung und Erweiterung der Syntax. Mündliche und schriftliche Übungen (Hemmerling¹²¹ Aufgaben für Prima).¹²²

Diese Schulprogramme ergeben zusammen ein umfassendes Bild von Ottos Gymnasialzeit. Selbige spiegelt dabei zuverlässig wider, wie eine damalige Schulzeit im Durchschnitt ausgesehen haben dürfte. Die in den Schulprogrammen enthaltenen wissenschaftlichen Aufsätze bezeugen eine vielfältige wissenschaftliche Ausprägung des Schullebens und der Lehrerschaft. Ein aus heutiger Sicht besonderes und erstaunlich aktuelles Kuriosum stellt dabei gewiss der Aufsatz *Ueber die Ventillation in Schulen* aus dem Jahre 1872 dar, der sich mit den Problemen des langen Verweilens in geschlossenen Räumen befasst.¹²³ Weitere Aufsätze aus den Schulprogrammen aus Ottos Tagen befassen sich mit der Grammatik der keltischen Sprachen und ihrem Verhältnis zum Französischen¹²⁴ (auf Französisch abgedruckt!) oder schlugen Vorlagen zum Lateinschreiben in der *Prima* vor.¹²⁵

Ferner lässt sich aus den Schulprogrammen ablesen, dass Otto alle für sein späteres Schaffen relevanten lateinischen Autoren während seiner Gymnasialzeit kennengelernt hat. So finden sich in der Sammlung der *Tirocinia* Texte von u.a. Livius, Vergil, Ovid, Tacitus, Horaz und Ovid. Angesichts des zur damaligen Zeit üblichen, sehr umfangreichen Pensums verwundert dies wenig. Es spielt jedoch insofern eine

¹¹⁹ Vermutlich Süpfle ¹⁵1874.

¹²⁰ Jahresbericht über die Staatliche Domschule zu Schleswig für das Schuljahr 1874/75, 20.

¹²¹ Vermutlich Hemmerling, ⁴1883.

¹²² Jahresbericht über die Staatliche Domschule zu Schleswig für das Schuljahr 1877/78, 7.

¹²³ Programm des Gymnasiums und der Realschule Erster Ordnung zu Rendsburg, 1872, 3 ff.

¹²⁴ Jahresbericht über die Staatliche Domschule zu Schleswig für das Schuljahr 1875/6, 1876, 1 ff.

¹²⁵ Jahresbericht über die Staatliche Domschule zu Schleswig für das Schuljahr, 1874/5, 1875, 7 ff.

Rolle, dass die Schullektüre in manchen Fällen für Otto durchaus prägend gewesen sein könnte. Dies könnte insbesondere auf Horaz zutreffen. Dieser war zweifellos Ottos bevorzugter lateinischer Autor, wenn man nach dem Vorkommen in seinen Lehrwerken geht.¹²⁶

Dabei ist die Vermutung, dass Otto diese Vorliebe für Horaz bereits aus seiner Schulzeit haben könnte, keinesfalls aus der Luft gegriffen. Eine zentrale Rolle könnte dabei Wilhelm Gidionsen gespielt haben, der in den oberen Klassen des Gymnasiums Ottos Lateinlehrer war und selbst eine ausgesprochene Neigung zu Horaz hatte. Es lohnt sich daher, die Verbindung Otto-Horaz-Gidionsen genauer zu betrachten.

Aus den Schulprogrammen des Domgymnasiums Schleswig geht hervor, dass Otto die letzten Jahre seiner Gymnasialzeit bei Gidionsen Latein lernte. Allein das wäre sicherlich kein Grund zur besonderen Beachtung dieser Tatsache. Jedoch: Auch Ottos Biograph Baumann hebt Gidionsens Einfluss auf Otto hervor.

Berthold Otto betont in den späteren Jahren den starken Einfluss seiner Schleswiger Lehrer im Vergleich zu denen in Rendsburg, die für in „Moralpauker schlimmster Sorte“ sind, deren Methode den Lehrstoff zerquält und jede geistige Freude vernichtet. Als besonderes hervorragend bezeichnet er den Direktor Gidionsen [...].¹²⁷

Zweifellos befindet sich Baumanns Biographie von Otto nicht mehr auf dem neuesten Stand. Auch lässt sich daran bemängeln, ein zu lineares Bild von Ottos Lebensweg zeichnet. Immer wieder wirkt dieses Werk, als wäre es Otto geradezu vorbestimmt gewesen, Pädagoge zu werden. So ist es auch in Erwägung zu ziehen, ob Gidionsen nicht etwas weniger positiven Einfluss auf Otto hatte, als es Baumann suggeriert.

So verfasst Gidionsen Übungen zum Deutsch-Lateinischen Übersetzen. Methodisch dürfte dieser Ansatz dem erwachsenen Otto keinesfalls gefallen haben. Wie oben gesehen (2.2.1), äußerte sich Otto gegen bloßes Übersetzen aus einer in die andere Sprache. In ähnlicher Form gilt diese Feststellung auch für Gidionsens Ratschläge zum Deutsch-Lateinischen Übersetzen, die sich in den Schulprogrammen der Domschule Schleswig aus Ottos Primanerzeit abgedruckt finden.¹²⁸ Hierin könnte Otto im Nachhinein einen Ostermanns Werk ähnlichen Zwang zur Phrasenhaftigkeit gefunden haben. Ähnlich dürfte es sich in Bezug auf die erst 1887 erschienenen *Vorlagen zu lateinischen Stilübungen* Gidionsens verhalten.¹²⁹

Es scheint also angebracht, das durchweg positive Bild, das Baumann von Otto in Bezug auf seinen Lateinunterricht zeichnet, zu hinterfragen. Eine Einordnung in den Kontext von Ottos Werken verhilft hier zu weiterer Klarheit. Dennoch

¹²⁶ Diese Tendenz beginnt bereits mit den schon 1898 publizierten *Fünf Horaz-Oden für Quartaner lesbar gemacht*.

¹²⁷ Baumann 1958, Bd. 1, 13.

¹²⁸ Bspw. im Jahresbericht über die Staatliche Domschule zu Schleswig für das Schuljahr 1876/7, 1877.

¹²⁹ Gidionsen 1887.

sprechen die Zitate, die Baumann zum Lateinunterricht an der Domschule Schleswig anführt, eine deutliche Sprache in Bezug auf Ottos Schul- und Lateinzeit:

Aber hören wir, mit welcher Begeisterung Otto später über die Schleswiger Domschule und ihre Lehrer spricht: „Ich habe einzelnen Lehrern unendlich viel mehr zu danken als ich je Dank abstatten kann; ich habe noch genau die Horaz- und Cicerostunden in Gedächtnis, die mir den Mut zu eigenem Denken erweckten, und ich weiß ganz genau, daß die gewaltige Erschütterung, die zu solcher Wirkung gehört, meine Mitschüler ebenso packte wie mich. Ich denke, daß jedem, der wie ich in den siebziger Jahren die Schleswiger Prima besuchte, der Name Gidionsen die schönsten Stunden intellektueller Jugendbegeisterung ins Gedächtnis rufen wird. [...]“¹³⁰

Dabei lohnt es sich umso mehr, weiter ins Detail zu gehen, als Baumann es hier tut. Denn schon obiges Zitat liefert neben der bloßen Erwähnung Gidionsens einige Hinweise auf die Art des Einflusses, der von Gidionsen auf Otto ausgegangen sein könnte. Beide lateinische Autoren nämlich, die Otto im obigen Zitat erwähnt, Horaz und Cicero, zählten zu Gidionsens Kernrepertoire; zu beiden hatte er veröffentlicht;¹³¹ in Bezug auf Horaz dürfte man ihn zweifellos einen Spezialisten nennen.¹³²

Auffällig genug also, dass ein Lehrer, den Otto immer wieder bewundernd erwähnte, ausgewiesener Experte für *denjenigen* lateinischen Autor war, den er selbst am meisten schätzte. Wie bereits angeführt war Horaz nicht nur der Autor, zu dem Otto selbst als erstes publizierte;¹³³ auch der Menge nach sammeln sich die meisten Veröffentlichungen Ottos zu diesem Autor.¹³⁴

Besonders relevant erscheinen in diesem Kontext *Gidionsens Studien zu den Literaturbriefen des Horaz*, erschienen 1893, sowie *Horazens Epistel an die Pisonen oder von der Dichtkunst*, 1865 veröffentlicht, als Gidionsen noch am Husumer Gymnasium tätig war. An etwa diese Zeit erinnert sich Otto aus dem Jahr 1905 zurückschauend, als er folgendes über Gidionsen sagt:

Ich selbst habe drei Perioden in meiner Wertschätzung des Horaz gehabt. Als Primaner habe ich ihn hoch verehrt. Er war der Lieblingsschriftsteller unseres Lehrers Gidionsen; an dessen Begeisterung entzündete sich die unsere um so leichter, weil wir gänzlich außer stande waren zu unterscheiden, was wir von der reichen Ausbeute unserer Lateinstunden dem Horaz, was Gidionsen verdankten.¹³⁵

Anhand dieser Werke lässt sich womöglich eine Referenz Ottos auf Gidionsens Schriften zu Horaz nachweisen. Denn obiges Zitat aus Ottos *Lateinischem Selbstunterricht* ist ausgerechnet dem längsten Stück dieses Werkes vorangestellt, nämlich der

¹³⁰ Baumann 1958, Bd. 1, 14.

¹³¹ Gidionsen 1892.

¹³² Auch würde Gidionsens deutsche Horaz-Übersetzung von in zeitgenössischen wissenschaftlichen Zeitschriften gelobt, bspw. Faltin, in: Wochenschrift für klassische Philologie. Deutschland, G. Freytag, 4/1887, 1493.

¹³³ S. hierzu die Übersicht über Ottos lateinische Lehrwerke im Anhang dieser Arbeit.

¹³⁴ Hierzu gehören zahlreiche Oden, insbesondere im *Selbstunterricht*, ferner die Vorbereitung zur kompletten *Ars Poetica* im selben Werk sowie die Vorbereitung zu ersten *Satire* in den *Lateinbriefen*.

¹³⁵ Otto 1905, 221.

kompletten Paraphrase von Horaz' *Ars poetica*. Es handelt sich bei dieser Paraphrase um eine der umfangreichsten zu einem einzelnen Werk. Somit taucht ausgerechnet im Vorwort hierzu Gidionsens Name zweimal auf und dazu noch als Lehrer, der „Begeisterung entzündete“, während Gidionsen doch gerade mit dieser Epistel des Horaz besonders vertraut gewesen sein musste und das schon zu der Zeit, als er noch Berthold Ottos Lehrer war.

Alles zusammengenommen mache ich hierin wichtige Hinweise dafür aus, dass der Grundstock von Ottos lateinischer Didaktik sich bereits zur Schleswiger Schulzeit gefestigt haben dürfte und dass die Quellen hiervon klar identifizierbar sind. Wie steht es neben dieser persönlichen, auf den individuellen Kontext bezogenen Ebene mit einem umfassenden Blick auf Schule zur damaligen Zeit?

2.3 Zeitfragen und Schulpolitik

2.3.1 Das Gymnasium in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts

Ziel des folgenden Abschnittes ist es, die Schulzeit Ottos sowie die gegen Ende des 19. Jahrhunderts für das Lateinische maßgeblichen bildungspolitischen Diskussionen gemeinsam zu betrachten und Berthold Otto in diesen Umständen zu verorten. Biographisch gesehen befindet sich Berthold Otto in seiner Schul- und Studienzeit im Spannungsfeld der Generation der „Wilhelminer“.

Geboren 1859 und damit im selben Jahr wie Wilhelm II., gehört Otto zu der Generation, deren „inhaltsleerer Patriotismus“ schon von Zeitgenossen bemängelt wurde: Der 1862 geborene Hermann Conradi porträtierte diese Generation bereits 1889 folgendermaßen: „Vor lauter ‚Treue zu Kaiser und Reich‘ kommen die Leute überhaupt nicht mehr dazu [...] den Versuch der Konstituierung von *Perspektiven* zu machen, welche sie über die Misere ihrer erbärmlichen Käsemilbenexistenz, ihres Eintagsfliegendaseins hinausführen.“¹³⁶

Bereits zuvor war herausgestellt worden, dass Otto sich bei der Bewertung des *Ostermann* „national“ äußert (2.2.2), d.h. dass er sich im Sinne der Forderungen des Kaisers für eine „deutsche“ Erziehung positioniert. Biographisch gesehen tut Otto somit das Erwartbare – er äußert sich hier als Kritiker der altsprachlichen Bildung, da diese als Nachteil der „nationalen“ Bildung wahrgenommen wurde.

Dies schlägt den Bogen zur Verbindung aus Zeitfragen und Schulpolitik der damaligen Zeit. Ottos Schulzeit, aber vor allem die Periode des Entstehens seiner eigenen Lehrwerke fällt in einen Zeitraum schwerwiegender Umbrüche und Debatten, insbesondere bezüglich der Rolle des Gymnasiums und der Stellung, die Latein darin einnehmen sollte.

Hierzu zählt die sich im 19. Jahrhundert ändernde Stellung der Lehrer. So war der Schulunterricht bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts wesentlich Sache von Theologen, die den Beruf oder die Funktion eines Lehrers einnahmen, dabei aber weiterhin dem Einfluss der Kirche unterstanden. Mit voranschreitender Zeit gab es

¹³⁶ Doerry 1986, 31.

nun ein selbständiges Studium, das durch ein spezielles Examen einen vom Staat angestellten und bezahlten Lehrerstand begründete.

Diese Entwicklung schritt im Lauf des 19. Jahrhunderts im ganzen deutschen Sprachgebiet voran, am schnellsten vollzog sie sich in Preußen. So wird im Lauf der Zeit der in den klassischen Altertumswissenschaften ausgebildete „gelehrte Schulmann“ zum Leitbild des neuen Gymnasiallehrers.¹³⁷

In Ottos Gymnasialzeit zwischen 1867 und 1878 fällt die Reichsgründung von 1871. Dieser ging der militärische Sieg über nach Nachbarland Frankreich voraus. Die Staaten auf dem Gebiet des Deutschen Reichs erlebten bereits seit Mitte des 19. Jahrhunderts eine zunehmende Industrialisierung. Diese verstärkte sich um die Zeit der Reichsgründung weiter; hinzu kam ein sich verstärkender Nationalismus.¹³⁸ Dieser beinhaltete einerseits reaktionäre Strömungen; andererseits setzte sich darin auch die Tendenz der Nationwerdung fort („Nationalbewegung“).¹³⁹

Die humanistische Bildung mit den Sprachen Latein und Griechisch als Hauptfächern war zur damaligen Zeit tonangebend in den Gymnasien. Dennoch gestaltete die humanistische Bildung die Aufbruchsstimmung der Reichsgründung und des wirtschaftlichen Aufschwungs nicht maßgeblich mit. Denn im Zuge des gesellschaftlichen Wandels erlangten neue Schichten mehr Bedeutung; diese jedoch standen der klassischen Bildung eher gleichgültig oder sogar ablehnend gegenüber.¹⁴⁰ Friedrich Paulsen spricht als Zeitzeuge und Beobachter zugleich davon, wie dem Altertum mehr und mehr auch mit Geringschätzung und Abneigung begegnet wurde.¹⁴¹

Zu den schulischen Veränderungen dieser Zeit gehört u.a. der neue Preußische Lehrplan von 1882, der von Landfester als die „erste deutliche staatliche Reaktion auf die wachsende Unruhe bezüglich des sprachlichen Formalismus“ bewertet wird. Hierbei kam es zwar zu Kürzungen im Stundenkontingent von Latein und Griechisch kam. Diese hatten jedoch keine Anpassung der Anforderungen im Abitur zufolge.¹⁴²

Anstatt den Druck durch Überlastung auf die Schüler zu verringern und für mehr Akzeptanz in der Bevölkerung zu sorgen, dürfte dieser neue Lehrplan den gesellschaftlichen Druck auf die Alten Sprachen eher weiter erhöht haben. Zeitlich deckt sich die Einführung des neuen Lehrplans in etwa mit Berthold Ottos Abgang von der Berliner Universität. Diese verließ er 1883 ohne Abschluss. In den Jahren danach arbeitete er als Haus- und Privatlehrer.

Die Entstehungszeit von Ottos ersten latein-didaktischen Werken fallen in eine etwas spätere, aber nicht weniger bewegte Zeit. Das Manuskript der bereits erwähnten und im letzten Teil dieses Kapitels analysierten *Grundzüge* ist auf 1888/9 datiert.

¹³⁷ Landfester 1988, 2 f.

¹³⁸ Landfester 1988, 14 f.Vgl. Kiesewetter 2004, 79 ff. Dann, 1993 207.

¹³⁹ Dann, 1993 207–209.

¹⁴⁰ Landfester 1988, 15.

¹⁴¹ Paulsen 1921, 447.

¹⁴² Landfester 1988., 190 f.

Hierbei handelt es sich um Ottos erstes nachweisbares Werk, das damit nur kurz vor der Schulkonferenz von 1890 entstand.

Diese Schulkonferenz führte nicht nur erneut zu neuen Lehrplänen, sondern auch zu neuem Unterricht. Sie läutet damit die unter Wilhelm II. beginnenden schulischen Umgestaltungen ein. In deren Zuge verliert das Gymnasium auch seine Monopolstellung der Zugangsberechtigung zum universitären Studium. Die Kritiker des Gymnasiums forderten hierbei eine Schulbildung, die besser „auf die Bedürfnisse des neuen Deutschen Reiches zugeschnitten“ sei.¹⁴³

So hatte ein Engpass an Oberlehrern für Mathematik, Naturwissenschaften und moderne Fremdsprachen bereits 1870 dazu geführt, daß die preußische Unterrichtsverwaltung den Abiturienten der Realgymnasien (auch bezeichnet als *Realschulen 1. Ordnung*) die Studienberechtigung für diese Fächer eröffnete.¹⁴⁴ Mit dem Kieler Erlass Wilhelms II. von 1900 endete dann die Monopolstellung des humanistischen Gymnasiums, eine Berechtigung zum Universitätsstudium zu verleihen.¹⁴⁵

Derartige Veränderungen stießen nicht nur auf positive Reaktionen: Die damaligen Reaktionen der klassischen Philologie zeugen von einer Wahrnehmung als durchaus schwerem Einschnitt.¹⁴⁶ Dazu lässt sich seitens einiger Vertreter der klassischen Philologie teilweise sogar eine Art Abkehr vom Schulunterricht erkennen, wie in Wilamowitz' Göttinger Rektoratsrede von 1. Juni 1892 zutage tritt: Dieser vertrat die Ansicht, ein ausgiebiges Lateinstudium brauche man nur noch in den Universitäten.¹⁴⁷ Aufgrund der zeitlichen Nähe zum Kieler Erlass liegt die Vermutung nahe, dass es sich bei Wilamowitz' Äußerung um eine beleidigte Gegenreaktion gehandelt haben könnte.

2.3.2 Ottos Beitrag zur Lateinidaktik geht nicht auf das altsprachliche Gymnasium ein

Ottos erste lateinische Unterrichtswerke fallen somit in eine (schul)politisch äußerst bewegte Zeit, wie aus den obigen Ausführungen ersichtlich. Die beschriebenen Umbrüche führten zum Ende der Monopolstellung des Gymnasiums. Vorausgegangen war die Schwächung des Stellenwerts der Alten Sprachen in der Schule sowie ihre geringere gesellschaftliche Akzeptanz. Es ist unwahrscheinlich, dass all dies spurlos an Ottos Lehrwerken vorübergegangen wäre. Und dennoch zeigen Ottos Werke nur wenige Anzeichen einer Beschäftigung oder Antwort auf diese Debatten. Im Kontext der Lateinidaktik erwähnt Otto das altsprachliche Gymnasium mit keinem Wort.

¹⁴³ A.a.O., 229.

¹⁴⁴ Albisetti/Lundgreen 1991, 232.

¹⁴⁵ Brüssel 2018, 175

¹⁴⁶ Kipf/Liebsch 2015.

¹⁴⁷ Paulsen 1921, 716, zitiert aus Wilamowitz' *Göttinger Rektoratsrede*, 1. Juni 1892: „Die Universitätsphilologie sei durchaus nicht auf die Gymnasien angewiesen, sie könne die Vorbereitung ihrer Jünger allein übernehmen, ja sie habe das in Wirklichkeit bereits getan, und das lebendige Interesse für die Antike werde nur gesteigert werden, wenn die alten Bücher aus der Schule verschwänden.“

Gleichwohl nimmt die bildungspolitische Debatte der damaligen Zeit in seinen Äußerungen eine Stellung ein, etwa wenn es um das Lateinsprechen geht.

Aus den vorstehenden Erörterungen wird auch klar geworden sein, weshalb wir darauf ausgehen, die Schüler lateinisch sprechen zu lehren. Das geschieht nicht, um sie lediglich für philologische Seminare vorzubereiten, als den einzigen Ort, an dem noch lateinisch gesprochen wird, sondern um sie zu einem rascheren und tieferen Verständnis lateinischer Schriften zu bringen. Die erste fremde Sprache kann nur in dieser Weise sicher und fruchtbar erlernt werden; der Schüler muss durch häufigen und lebendigen Gebrauch der Sprache, also durch Ohr und Mund, nicht durch Auge und Hand, ihre Gesetzmäßigkeit in sich aufnehmen, oder, genauer zu reden, wieder erzeugen; Gewohnheit des Gehör- und des Sprachorgans muss ihn veranlassen, diesem Wort vor jenem, dieser Sprachform vor einer anderen den Vorzug zu geben.¹⁴⁸

Obwohl dieses Zitat von 1903 stammt, scheint darin eine Einordnung der Werke Ottos in den didaktischen Kontext des späten 19. Jahrhunderts erkennbar. Denn es lässt sich darin eine Abgrenzung Ottos von der didaktischen Strömung seiner Zeit erkennen: Auch ohne das Gymnasium zu erwähnen, kritisiert Otto meiner Ansicht nach hier den Tenor von Wilamowitz' oben wiedergegebener Äußerung.

Otto kritisiert hier die Neuausrichtung der klassischen Philologie auf das Universitätsstudium. Sein Anhaltspunkt ist demgegenüber das Lateinsprechen. Aufgrund seines Plädoyers für dessen Beibehaltung mag er als rückwärtsgewandt und als Vertreter einer längst überholten Didaktik erscheinen. Betrachtet man ihn jedoch genauer, erkennt man das moderne *movens* in der Forderung nach dem Erhalt des Lateinsprechens: Im Gegensatz zum konservativen Anschein spricht sich Otto hierfür aus didaktischer Sicht aus. Damit steht er der reformatorischen Strömung um bspw. Wilhelm Viëtor näher als der Lateindidaktik, wie sie klassische Philologen wie etwa Wilamowitz neu zu entwerfen versuchten.

Tatsächlich scheinen Ottos Werke aus dieser Periode dieser von den klassischen Philologen geführten Debatte bewusst auszuweichen bzw. sich gewollt anderen schulischen Feldern als dem gymnasialen Lateinunterricht zuzuwenden: Ottos wichtigstes Werk der Lateindidaktik, die *Lateinbriefe* von 1898, sind dezidiert an Dorf- und Volksschullehrer gerichtet.¹⁴⁹

Anstatt klar Stellung zu beziehen, vermeidet Otto die Debatte innerhalb der klassischen Philologie und ihrer Kerndomäne, dem altsprachlichen Gymnasium. Scheinbar unbehelligt von den schwerwiegenden Veränderungen entwirft er eine gänzlich eigene und wie unbeteiligt wirkende Theorie des Unterrichts.

¹⁴⁸ Otto 1903, 184 f.

¹⁴⁹ A.a.O., 231: „Nun habe ich freilich über die Lateinbriefe, die eigentlich für Volksschullehrer und für Lehrerinnen geschrieben werden, hier und da ein höfliches und gelegentlich sogar ein herzliches Wort gehört; aber die Kundgebungen eines wirklichen Verständnisses für die Grundtendenz des Ganzen sind doch sehr vereinzelt geblieben.“

2.3.3 Ottos Werk – eine Stellungnahme innerhalb der übergeordneten bildungs- und schulpolitischen Streitfragen?

Dass dies nur auf die Domäne des alten Gymnasiums zutrifft, zeigt jedoch das Folgende. Denn obwohl Ottos Werke die Fragen des klassischen, ab 1890 weitgehend entmachteten Gymnasiums ausblenden, bilden sie dennoch einen klaren Standpunkt innerhalb der übergeordneten bildungs- und schulpolitischen Streitfragen ab.

Zweifellos wäre auch ein Schweigen zu solchen Debatten eine Positionierung. Darüber hinaus jedoch ergreift Ottos in seinen reiferen Publikationen unüberhörbar Partei gegen die Verfechter der alten Unterrichtsordnung. So richtet sich sein zweites latein-didaktisches Hauptlehrwerk, der *Lateinische Selbstunterricht* von 1906, an Absolventen des Realgymnasiums. Diese waren es, die von der Entmachtung des alten Gymnasiums am meisten profitierten, da ihnen nach Abschaffung des alten Gymnasialprivilegs auch die Universitäten offenstanden.

Damit erkennt Otto die neue politische Wirklichkeit an, die den Absolventen des Realgymnasiums nach 1900 zu mehr Möglichkeiten verhalf. Im Vorwort des *Selbstunterrichts* heißt es dementsprechend:

*In die lateinischen Studien kommt jetzt plötzlich ein ganz neuer Zug. Die Realschulabsolventen, die niemals schulmäßig Latein gelernt haben, sind zum Studium zugelassen worden, man hat ihnen aber die Verpflichtung auferlegt, sich selbst hinreichend mit der lateinischen Sprache vertraut zu machen. Bei einiger Energie wird ihnen das nicht schwer fallen, einerlei welcher Methode und welches Lehrbuches sie sich dazu bedienen. Dennoch scheint mir gerade in diesem Fall die Schwerfälligkeit der überlieferten Methode doch einigermaßen störend zu sein.*¹⁵⁰

Da die Realschulabsolventen zu dieser Zeit jedoch schon in der Regel zwei moderne Fremdsprachen erlernt hatten, passt Otto seine für die *Lateinbriefe* in den 1890ern entwickelte Methode an sie an. Hier ist nicht mehr wie in den *Lateinbriefen* das übergeordnete Ziel, formale Bildung verfügbar zu machen; die Lerner sollen auf möglichst effektive, „psychologische“ Weise (zum Begriff der Psychologie bei Otto s. 2.4.3 und 3.3.4.4), wie er selbst sagt, Latein lernen.

Diese Stellungnahme lässt damit erkennen, in welche Richtung Otto tendiert: Er befürwortet in diesem Text eine Berücksichtigung der Realschulabsolventen und damit die Stärkung der Realschulen. Ottos Äußerung spiegelt eine Position wider, die den neuen Status quo nach dem Kieler Erlass anerkennt und in die schulische und universitäre Wirklichkeit integriert.

2.3.4 Die Kritik an der Lateinmethode als politischer Streit: Otto auf Seiten eines „deutscheren“ Unterrichts

Otto auf der Seite der Befürworter eines „deutscheren“ Unterrichts, wie oben bereits mithilfe der Kritik am *Ostermann* aufgezeigt wurde. Politisch gesehen bedeutete das zur damaligen Zeit, den Wunsch danach, „das Mißverhältnis zwischen den Stundenanteilen für die alten Sprachen einerseits, für Deutsch und Geschichte

¹⁵⁰ Otto 1903, 1.

andererseits“ abzubauen.¹⁵¹ Vertreter verschiedenster bildungspolitischer Lager hofften sich hiervon eine „Stärkung der nationalen und patriotischen Gesinnung bei der jüngeren Generation.“¹⁵² Otto folgt der vom Kaiser geforderten Linie nach einem „nationaler“ Bildung förderlichen Lateinunterricht. Daher lassen sich Ottos Werke auch im Sinne einer Kritik an der Lateinmethode seiner Zeit als Hinderungsgrund eines Deutschunterrichts lesen, wie er damals politisch (d.h. vom Kaiser) erwünscht gewesen wäre.

Auf den ersten Blick sprechen für eine Positionierung Ottos seitens einer „deutschen“ Bildung gleich mehrere Aspekte in den Lehrwerken. Einiges davon geht sogar über die oben bereits analysierte Kritik am Ostermann und an seinen Nachteilen für das Erlernen der Muttersprache hinaus.

Dies betrifft einerseits die Ebene der Unterrichtsmethode. Denn Otto rückt in den *Lateinbriefen* den methodischen Fokus auf das Deutsche. Schon in der Einleitung fällt auf, wie sehr das Deutsche an sich im Vordergrund steht.¹⁵³ Darüber hinaus hält Otto die Lerner:innen und Lehrer:innen nach seiner Methode dazu an, anstelle der üblichen grammatischen Termini eigene *deutschsprachige* grammatische Begriffe zu bilden, gewissermaßen neu zu erfinden.

Da muß ich meinen Lesern noch weiter mitteilen, daß hier in meinem Unterricht zunächst weder von erster noch von zweiter noch dritter Person noch auch von Singular und Plural die Rede ist. Das Numerieren mag ich ganz und gar nicht leiden. Ich mag die Personen in der Grammatik ebenso wenig numerieren, wie etwa die Personen, mit denen ich verkehre oder auch meine Schüler. Wenn ich da statt Namen zu nennen „Nummer eins, Nummer zwei, Nummer drei“ sagen wollte, dann klänge das für mein Gefühl zu zuchtbausmäßig.¹⁵⁴

Die 1. Person Sg. Akt. heißt bei ihm etwa *Einsprecher*, die 3. Pers. Sg. Pass. *Eindulder*, in Analogie dazu gibt es auch *Mehrsprecher* und *Mehrdulder* im Plural. Diese Begriffe, die im Übrigen von den Lerner:innen selbst im Lauf des Unterrichtsgeschehens gebildet werden sollen, haben dabei einerseits das Ziel, formal zu bilden: Die Lernenden sollen Begriffe für das finden, was sie lernen und erfahren. Dabei verdeutlichen sie jedoch auch eine muttersprachliche und vor allem muttersprachlich bildende Herangehensweise: Latein wird hier Teil der deutschen Sprachbildung.¹⁵⁵

¹⁵¹ Albisetti/Ludgreen 1991, 232.

¹⁵² Ibid.

¹⁵³ Vgl. Otto 21913, 1: „Es gibt in unserm deutschen Volke viele Leute, und es sind nicht die schlechtesten Leute, die da meinen, es sei eines Deutschen überhaupt unwürdig, eine fremde und nun gar eine tote Sprache zu erlernen. Wer eine andere lebende Sprache spräche, der könne Deutsch lernen, falls er mit uns verkehren wollte.“

¹⁵⁴ Otto 21913, 10.

¹⁵⁵ A.a.O., 7: Nun, der Leser hat jedenfalls schon bemerkt, dass wir hier nicht nur Latein lehren wollen; sondern wir wollen auf die Grundsätze der menschlichen Bildung überhaupt hinführen, den Leser veranlassen, darüber nachzudenken und dieses Nachdenken dadurch ganz besonders fruchtbar zu machen, dass mit seiner Hilfe die in den Schulen als die wichtigste behandelte Sprache in einer dem menschlichen Geiste entsprechenden Weise erlernt wird.

Gleichfalls deutet das *Unterrichtsziel* darauf hin, dass Otto auf einen „deutschen“ Unterricht aus ist. Das Lateinische rückt in den *Lateinbriefen* gewissermaßen in den Hintergrund. Was also beabsichtigt Otto mit den *Lateinbriefen*?

Ich will also nichts anderes, als das Wesen der formalen Bildung darlegen. Die Worte „formale Bildung“ und „Gymnastik des Geistes“ haben mich jahrelang beunruhigt, weil die damit bezeichneten Begriffe bei allen Versuchen, ihnen näher zu kommen, in Nebel zerflossen, weil alle meine Versuche, zu erfahren, wo die formale Bildung beginne, wie sie wachse, woraus sie bestehe und wie sich der formal Gebildete eindeutig vom Ungebildeten unterscheide, anfangs zu durchaus schwankenden, in keiner Weise festzuhaltenden Ergebnissen führte.¹⁵⁶

Otto verkündet also, in den *Lateinbriefen* gehe es ihm um das *Wesen der formalen Bildung*. Das Lateinlernen rückt dabei als naheliegender, aber zweitrangiger Gegenstand fast in den Hintergrund; vielmehr tritt ein „jahrelang beunruhigt“¹⁵⁷ Suchender auf, der von keinem eine adäquate Antwort auf seine Fragen nach formaler Bildung und Gymnastik des Geistes bekommen habe, und damit auf Begriffe, die zu dieser Zeit in aller Munde waren.

Ottos Antwort auf das Ziel seines Lehrbuches, der *Lateinbriefe*, bleibt jedoch zunächst weiter vage; ein weiteres Zitat aus der Einleitung:

Unser lateinischer Lehrgang soll ein Beispiel sein, wie man fremde Sprachen und Sprachen überhaupt psychologisch betrachten und wie man fremde Sprachen auf dem Wege der Psychologie nachschaffen und nachdenken kann. Wir wollen also hier in unsern Lateinbriefen genau das geben, was das Gymnasium unter dem Namen „formale Bildung“ zu geben bemüht ist.¹⁵⁸

Wieso wählt Otto hier umständliche Formulierungen und suggeriert, die *Lateinbriefe* handelten davon, „wie man fremde Sprachen über Sprachen überhaupt psychologisch betrachten“ könne? Beinahe scheint es, Otto wolle hier den Eindruck erwecken, er habe Latein nur zufällig als Unterrichtsgegenstand gewählt, wie eine Art Vehikel, um sein eigentliches Ziel der formalen Bildung zu erreichen.

Dabei schreibt er seiner eigenen Methode noch nicht einmal das Potential zur formalen Bildung zu. Vielmehr wolle er eine Art Äquivalent dessen erreichen, was das Gymnasium unter diesem Namen „zu geben bemüht“ sei. Auch hierin ist es möglich, eine Kritik am Gymnasium der damaligen Zeit auszumachen. Denn der Hinweis darauf, dass das Gymnasium bemüht sei, formale Bildung zu geben, lässt zumindest offen, ob es dieses Ziel auch erreiche.

Doch besonders Ottos Erwähnungen der Psychologie und der „psychologischen Betrachtung“ von Sprache sind rätselhaft. Sie lenken die Aufmerksamkeit

¹⁵⁶ Otto 1903, 232.

¹⁵⁷ Zweifellos handelt es sich beim „jahrelangen Suchen“ um eine Stilisierung im Nachhinein. Otto lässt keine Gelegenheit aus, sein Suchen nach pädagogischer oder didaktischer Erkenntnis auf fast schon sokratische Weise zu stilisieren, hier mit möglicher Referenz zum Suchen des Sokrates im *Phaidon*, bzw. zu den Enttäuschungen, die Sokrates auf seiner Wahrheitssuche erlebte. *Pl. Phaid.* 97A-98E.

¹⁵⁸ A.a.O., 7.

fort von der Frage, ob Otto sich für oder wider einen nationaleren, deutscheren Unterricht positionierte. Vielmehr eröffnen sie den Raum für die Vermutung, dass es trotz der vielen deutlichen Anzeichen für eine Übernahme der kaisertreuen und nationalen Bildungsvorstellung in Ottos Werken auch noch andere, näherliegende Wege der Interpretation hierfür gab.¹⁵⁹ Diese werden im Folgenden näher betrachtet.

2.4 Ottos Darstellung des Elementarunterrichtes der lateinischen Sprache

2.4.1 Otto, Paulsen und Steintal

Abschließend soll hier die früheste vorliegende Schrift Ottos über Theorie und Praxis des Lateinunterrichtes analysiert werden. In den handschriftlich auf 1888/9 datierten „*Grundzüge[n] einer Darstellung des Elementarunterrichtes in der lateinischen Sprache (auf Grund der Apperzeptionslehre)*“ (im Folgenden abgekürzt als *Grundzüge*, zitiert als *Otto 1889*) formuliert Otto zum ersten Mal und vollumfänglich seine Gedanken zum Lateinunterricht.

Die Analyse dieses Schriftstücks wird am Ende von Ottos *Lateinbiographie* erhelten, worauf Ottos Art Latein zu unterrichten fußt. Es konnte bereits verdeutlicht werden, dass neben den erwähnten zeitgeschichtlichen Einflüssen auch Ottos eigenes, schulisches Lateinlernen eine prägendere Rolle spielen als etwa die Klassische Philologie der damaligen Zeit. Nun sollen die für Otto maßgeblichen Quellen der zeitgenössischen Pädagogik und Psychologie bzw. Sprachwissenschaft das Bild der Lateinbiographie vervollständigen. Die *Grundzüge* bilden hierfür eine bisher gänzlich unberücksichtigte Quelle. 1888 verfasst (wobei die Verfassung nachweislich bis 1889 dauerte),¹⁶⁰ ist die Schrift Friedrich Paulsen gewidmet, dem Menschen, der Otto nach seinen eigenen Angaben „in theoretischer Hinsicht vollständig bekehrte.“¹⁶¹

Zeitgleich beinhaltet der Titel der Schrift die Apperzeptionslehre (2.4.3). Diese ist (für Berthold Otto) maßgeblich mit dem Namen Steintals (und Lazarus) verbunden. So erwähnt Otto die von diesen beiden ab 1860 herausgegebene *Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft* als ein Medium, das ihn bereits zu Schulzeiten stark beeinflusste.

¹⁵⁹ Eine weitere Interpretationsmöglichkeit eröffnet die spätere Entwicklung Ottos zum Ende des Kaiserreichs und den Jahren der Weimarer Republik: Denn eine biographische Betrachtung dieser nationalen Einstellung bringt den Betrachter zwangsläufig auch zu Ottos späteren Lebensjahren und seiner dort immer stärker hervortretenden nicht nur nationalistischen sondern auch offen antisemitischen Denkweise. Was in den 1890er-Jahren bei Otto noch wie Kaisertreue wirkt, tritt in seinen späteren Lebensjahren als offen antisemitisches Denken in einigen seiner Werke zum Vorschein und verlangt eine kritische Bewertung.

¹⁶⁰ Handschriftliche Erwähnung des Jahres auf S. 1.

¹⁶¹ Otto 1903, 112: „Vollständig bekehrt wurde ich in theoretischer Hinsicht durch Friedrich Paulsen, wie wohl noch tausend andere.“

Ziel dieses Abschnittes ist es, die für Ottos *Lateinbiographie* relevanten Einflüsse dieser beiden Quellen herauszuarbeiten und ihre jeweilige Bedeutung einzuordnen. Grundlage hierfür wird insbesondere Ottos Handschrift über die Apperzeptionslehre sein. Ich vertrete dabei die These, dass der Einfluss Steinthals in dieser Hinsicht denjenigen Paulsens überwiegt.

Auch wenn Otto davon spricht, er sei von Paulsen „vollständig bekehrt“ worden, erachte ich seine Rolle für Ottos Lateinunterricht als nur sekundär bedeutsam. In den *Grundzügen* ist Paulsen zwar Adressat. Vier Jahre zuvor hatte Otto die Berliner Universität ohne Abschluss verlassen, nachdem derselbe Paulsen die von Otto vorgeschlagene Dissertation abgelehnt hatte. Die *Grundzüge* jedoch fußen, wie im Titel angegeben, auf der *Apperzeptionslehre* und damit auf dem Gedankengut Steinthals.

Paulsens Rolle in der vorliegenden Schrift dürfte sich auf die eines pädagogischen Stichwortgebers beschränken. Der Einfluss auf Otto und die angesprochene „vollständige Bekehrung“ dürfte sich jedoch weniger auf den Bereich Latein als auf Pädagogik im Allgemeinen bezogen haben. Davon zeugen ausführlich Ottos Universitäts-Mitschriften aus Paulsens pädagogischem Seminar. Auch finden sich davon einige Stichworte in den *Grundzügen*. Sie spielen jedoch aus lateinischer Sicht fürs erste weniger eine Rolle als Steinthals Apperzeptionslehre.

2.4.2 Überblick über Ottos „Grundzüge“

Im Folgenden werde ich den grundlegenden Gedankengang dieser Schrift überblicksartig darlegen. Ferner werde ich herausstellen, welche der für das lateinische Schaffen Ottos relevanten Gedanken sich hierin bereits finden. Der Durchgang durch diese Schrift wird damit zur Einführung in Ottos Theorie und Praxis des Lateinunterrichts. Der Apperzeptionstheorie wird dabei ein eigener Unterabschnitt zuteilwerden (2.4.3).

Wie argumentiert Otto also in den *Grundzügen*? Er nimmt hier die Einteilung aller Sprachlehrmethoden in die Kategorien *Lektüremethode* und *Grammatikmethode* zum Ausgangspunkt. Insbesondere an der Grammatikmethode erkennt er Mängel:

*Gebt man von der Grammatik aus, wie es auf Schulen noch meistens üblich ist, so versieht man jede Wortform anfangs mit falschen Verbindungsmerkmalen. [...] Auch ist nicht zu verkennen, daß Alles, was durch mechanische Lautassoziation erlernt wird, streng genommen keine neuen Vorstellungen schafft, vielmehr innerhalb der sonstigen Vorstellungsbewegung als Ballast, als toter Stoff mitgeschleppt werden muß.*¹⁶²

¹⁶² Otto 1889, 1. Es handelt sich bei Verbindungsmerkmalen um einen Begriff aus Steinthals *Abriss der Sprachwissenschaft* (1871): „Besonders intensiv hat sich der Sprachwissenschaftler Steinthal mit der Abstraktheit von Vorstellungen und ihrer individuellen Realisation beschäftigt. Nach ihm behält die Vorstellung im sog. „Verbindungsmerkmal“ „die individuelle Modification des immer allgemeineren Vorstellungsinhaltes“ an sich. Er benutzt als Beispiel die Vorstellung der Farbe Weiß:

Otto wirft hier der Grammatikmethode vor, durch das Auswendiglernen von Formen vornehmlich *Ballast* zu schaffen. Anstatt dass Schüler:innen hierbei wirklich eine Schulung des Geistes erführen, sammelten sie „toten Stoff“ an. Unter Verbindungsmerkmalen versteht Otto (mutmaßlich in Anlehnung an Steinthal¹⁶³) diejenigen Eigenschaften einer Sache, die es dem Betrachter ermöglichen, sie als individuell und von gleichaussehenden Sachen zu unterscheiden. Umgekehrt führt die Abwesenheit von (richtigen) Verbindungsmerkmalen dazu, dass Betrachtende nicht in der Lage sind, die Gegenstände einzeln zu unterscheiden. Otto konstatiert, es entstehe kein wirklicher Zuwachs an Erkenntnis in der bewährten Form des Lateinunterrichts. Und auch im Auswendiglernen von Formentabellen scheint Otto keinen Selbstzweck zu erkennen. In dieser Art fährt er fort:

*Vokabeln und namentlich Paradigmen sind nicht den Hanteln zu vergleichen, durch deren Führung man die Muskeln stählt, sondern eine überaus schwere Eisenrüstung, welche aus sehr äußerlichen Gründen nötig wird und die natürliche Körperbewegung gerade dann erschwert, wenn man sich am meisten nach möglichst freier Kraftentfaltung sehnt.*¹⁶⁴

Otto suggeriert hier ein Bild eines geradezu körperlichen Zwanges, welcher der Grammatik-Methode innewohnt. Es besteht kein Zweifel daran, dass Otto diesen als Einschränkung ansieht. Er wiederholt hier das Bild aus dem obigen Zitat, das die Vorstellung von geradezu erdrückender Last evoziert.

Die Vermutung liegt nahe, dass sich hinter dieser Aussage mehr als nur eine Kritik am zeitgenössischen Lateinunterricht verbirgt. Denn ein ähnliches Urteil fällt Otto an anderer Stelle ebenfalls über die formale Bildung im Zuge der damals üblichen Grammatikmethode, welche er scharf kritisiert. Otto spricht in diesem Zusammenhang von „Zwangsunterricht“.¹⁶⁵

Dabei birgt der Begriff des Zwangs bzw. des Zwangsunterrichts zur damaligen Zeit unterschiedliche Dimensionen. Auch überwiegend konservative und meist katholische Autoren wie etwa der Jesuit Viktor Cathrein oder Albert Stöckl gebrauchen ihn.¹⁶⁶ In diesem Kontext bedeutet Zwangsschule in erster Linie den Zwang, eine staatliche Schule zu besuchen. Diese Auffassung geht mit der staatlichen Institutionalisierung einher. Nicht-staatliche Akteur:innen wie die Kirchen spielten eine zunehmend untergeordnete Rolle in der schulischen Bildung. Für sie war die „Zwangsschule“ Ausdruck von Einschränkungen ihrer Freiheit im Unterricht, den sie zuvor maßgeblich geprägt hatten.

Weiß ist freilich immer weiß; aber anders ist es mit Milch, anders mit Schnee, mit Zucker, Pferd u.s.w. verbunden, und je nach der Verbindung hat es ein andres Verbindungsmerkmal in sich. So hat jede Vorstellung so viele Verbindungsmerkmale, aus wie vielen Anschauungen sie ausgelöst ist; und so oft der Begriff mit seinen Vorstellungen, welche immer abstract sind, in eine concrete Anschauung rückgebildet wird, macht sich das Verbindungsmerkmal geltend, um den Inhalt der Vorstellung in die richtige Verbindung zu bringen und ihm die richtige individuelle Modification zu verleihen.“
Jäger 1982, 213 f., anhand von Steinthal 1871, 118 f.

¹⁶³ Steinthal 1871, 125 f.

¹⁶⁴ Ibid.

¹⁶⁵ Otto ²1913, 229.

¹⁶⁶ Cathrein 1891, 113; Stöckl, 1874, 493.

In reformpädagogischen Kreisen jedoch nimmt der Begriff eine andere Bedeutung an. Wie schon vor geraumer Zeit von Scheibe¹⁶⁷ ausgeführt, verbirgt sich hierin die vernichtende Kritik an der „alten Schule“. Heitmann spricht hier von einer „radikalen Kritik“ am „konsolidierten staatlichen System“.¹⁶⁸ Die Reformpädagogik, bzw. ihre unterschiedlichen Ausprägungen, präsentierte dabei ebenso Gegenentwürfe zur Staatsschule. Diese gingen jedoch von der Autonomie des Kindes aus und hatten eine pädagogische Weiterentwicklung des als zu eng angeprägerten Lernbegriffs zum Ziel.

Zurück zur Argumentationsstruktur der *Grundzüge*. Auch wenn Otto ein negatives Bild vom auf Grammatik basierten Sprachunterricht zeichnet, so ist seine Bewertung der Lektüre-Methode noch vernichtender. Diesen wohne zwar ein motivationaler Vorteil inne und „Schüler und Lehrer pflegten besser mit einander zu stehen.“ Sie lenkten den Geist jedoch „noch entschiedener von seiner natürlichen Entwicklung ab.“¹⁶⁹

Es erstaunt, dass Otto diese nicht hauptsächlich an Grammatik ausgerichteten Methoden trotz des Lobes, das er für sie übrighat, dennoch verwirft. Umso mehr verwundert es, dass Otto zugibt, dass eine solche These sich nicht auf wenigen Seiten begründen lasse; er selbst wolle in den *Grundzügen* nur ein paar Andeutungen aufzeigen, „wie sich ein Beweis führen ließe.“¹⁷⁰

Damit verläuft die erste Spur der Argumentation gewissermaßen im Sand. Otto verfolgt den Punkt der Gegenüberstellung dieser beiden Methoden im Folgenden nicht mehr explizit weiter. Er dient ihm vielmehr zu dem Zweck, das Thema des Sprachenlernens einzuleiten. So bereitet er den Grund, auf dem er im Folgenden seine eigene Theorie des Sprachenlernens in Abgrenzung der beiden „herkömmlichen“ Methoden darlegt.

Wenngleich es kaum lohnt, im Folgenden den gesamten Argumentationsgang der *Grundzüge* nachzuzeichnen — dieser ist bisweilen unstrukturiert und teils nur schwer nachvollziehbar — so hilft es durchaus, die wichtigsten Stichworte hieraus in Ottos Schaffen einzuordnen.

Welche Aspekte hat ein Lateinunterricht nach Ottos Ansicht zu enthalten? An erster Stelle scheint für Otto die Beobachtung zu stehen, dass der herkömmliche Lateinunterricht den Schüler:innen zwar zu einer Art Gelehrsamkeit ver helfe. Er vernachlässige jedoch „die natürlichen Organe der Sprache und des Sprachverständnisses“,¹⁷¹ worunter Otto Ohr und Mund versteht. Auch Schüler:innen, die im Alter von 14 Jahren „einen Passus aus Livius glatt vorextemporierten“, seien nicht in der Lage, „wenige leichte Sätze nach Vorsprechen zu verstehn,“ was Otto missfiel.

¹⁶⁷ Scheibe 1969, 70 ff.

¹⁶⁸ Heitmann 2012, 140.

¹⁶⁹ A.a.O., 2.

¹⁷⁰ Otto 1889, 1.

¹⁷¹ A.a.O., 3.

Von diesen natürlichen Organen grenzt Otto die Gewohnheit des Sprachenlernens mithilfe von gedruckter Sprache ab. So sei ein Geist, welcher mittels der Augen anhand von Schriftsprache lerne, vielmehr *verbildet*.¹⁷²

Für Otto besteht eine mögliche Verbesserung des Sprachunterrichts darin, auf den Gebrauch von (Lehr)Büchern zu verzichten. Daher steht für Otto in seinem Unterricht fest, dass „wir uns anfangs ganz ohne Bücher behelfen und später diese nicht unzutraglichen Hilfsmittel mit der gebührenden Vorsicht verwenden.“¹⁷³

Ferner lenkt Ottos Kritik am schriftsprachlich basierten Lernen den Blick auf die physiologischen Grundlagen des Spracherwerbs, wie er sie sieht. Hierfür seien Ohr und Mund entscheidender als das Auge. Dabei ist der Verzicht auf Bücher für Otto nicht nur mit den physiologischen Gegebenheiten verbunden. Er verortet darin auch den Aspekt der intrinsischen Motivation der Schüler:innen. Dieser schreibt Otto eine wichtige Rolle zu, nicht allein in Bezug auf das Lateinlernen.¹⁷⁴

Es mag leichtfallen, Otto im Punkt der physiologischen Gegebenheiten des Spracherwerbs zu folgen. Dennoch erschließt es sich weniger leicht, worin der motivationale Mehrwert des Verzichts auf Bücher bestünde. Otto führt hier sein Verständnis vom „Erkenntnistrieb“ weiter aus:

*Da nun doch die ganze Wissenschaft des Pädagogen auf die richtige Ausnutzung dieses Triebes gerichtet ist, so muß es durchaus mißbilligt werden, wenn der Lehrer zum Lernen das Pflichtgefühl des Kindes in Anspruch nimmt. Jede Strafe, jedes Scheltwort für Dummheit, Faulheit, Unaufmerksamkeit aber gar für einen „Fehler“ ist ein Schandfleck auf der Methode, durch die es nötig gewesen ist.*¹⁷⁵

Strenggenommen steckt in dieser Aussage Ottos kein valides Argument für die Motivation als entscheidendem Faktor des Lernprozesses. Dafür offenbart sich darin die pädagogische Haltung Ottos hinsichtlich Unterricht und Schüler:innen sowie zur Rolle der Lehrer:innen. Man könne auf das „Pflichtgefühl des Schülers“ zurückgreifen, es sich sogar, gibt die Wortwahl zu vermuten, zunutze machen. Diese Bezeichnung steht zweifelsohne für die Lerner:innenmotivation, in welcher Ottos also eine Art Trieb zur Pflichterfüllung sieht.¹⁷⁶ Dennoch sei von allem abzusehen, das dieses „Pflichtgefühl“ von außen hervorrufe. Hierbei liegt die Vermutung nahe, dass Otto besonders die Angst vor der Strafe meint. Diese war für Schüler:innen

¹⁷² „Die natürlichen Organe der Sprache und des Sprachverständnisses bleiben doch nun einmal Ohr und Mund, und ein Geist, welcher durchaus der Augen, der Verbindungsmerkmale der Buchstaben und des Papiers bedarf, um eine Sprache zu verstehen, an welcher er vier Jahre herumarbeitet, macht doch einigermaßen den Eindruck, verbildet zu sein,“ a.a.O., 3, Unterstreichung im Original.

¹⁷³ A.a.O., 4. Ebenfalls: Heitmann 2012, 140. Dieser erwähnt auch den Begriff der „Buchschule“, der auf ähnlich abwertende Weise wie „Zwangsschule“ gebraucht wurde.

¹⁷⁴ „Das theoretische Interesse, der Erkenntnistrieb des Kindes ist sehr stark; wenn man ihn einigermaßen geschickt auszunutzen weiß, reicht er vollkommen aus, um Alles zu bewältigen, was an Lernstoff geboten werden kann.“ Ibid.

¹⁷⁵ Ibid.

¹⁷⁶ Diese Theorie wirkt vor diesem Hintergrund weniger freiheitlich, als es sich für einen sonst so fortschrittlichen Pädagogen vermuten ließe. Sie deckt sich jedoch in ihren Annahmen über Pflichterfüllung und Trieb mit denjenigen Friedrich Paulsens in dessen *System der Ethik* von 1889.

der damaligen Zeit zweifellos allgegenwärtig. In Ottos Bezeichnung für den damaligen Unterricht war sie sogar ein Teil der „Methode“, in dem er einen „Schandfleck“ sieht.

Eng mit der intrinsischen Motivation ist für Otto die Selbsttätigkeit der Schüler:innen verbunden. Dies lässt ferner Schlüsse auf Ottos Menschenbild zu und verdeutlicht, wie man sich anhand der *Grundzüge* den Unterricht selbst vorzustellen hat. Hier nämlich steht in erster Linie die Selbsttätigkeit der Schüler:innen im Vordergrund. Eine Anlehnung an Friedrich Paulsens Pädagogik oder zumindest an die bei Paulsen während der Berliner Studienzeit belegten Vorlesungen scheint nahezuliegen. Denn einerseits kommt im Werk Paulsens dem Begriff der Selbsttätigkeit in pädagogischer Hinsicht eine zentrale Rolle zu.¹⁷⁷ Andererseits verbindet Otto diesen Begriff in den *Grundzügen* ebenso wie Paulsen mit dem Namen Pestalozzis.¹⁷⁸

In Bezug auf die Selbsttätigkeit der Schüler:innen nimmt Otto an, dass „Alles, was memoriert werden soll, gemeinsam im Unterricht memoriert werden“ müsse.¹⁷⁹ „Aufgeben und Ablösen“, d.h. die gängigen Übungsformen des Abfragens, seien keine hilfreichen pädagogischen Hilfsmittel; allein schon das „psychologische Interesse des Lehrers“ müsse ausschlaggebend genug dafür sein, die „Geistesvorgänge“ im Unterricht beobachtbar zu erhalten.

Solche Aussagen waren zur damaligen Zeit gewiss ausreichend, um Ottos Pädagogik in den Augen der Zeitgenossen zu diskreditieren. Er selbst scheint den Vorwurf vorauszuahnen, das Lernen im Unterricht sei keine Selbsttätigkeit. Er bekräftigt dies mit der Rückfrage, ob es denn Selbsttätigkeit sei, „wenn ein Knabe bei Freiheitsstrafe genötigt ist, eine halbe Seite aus einem gedruckten Buche sklavisch auswendig zu lernen?“¹⁸⁰

Hier entsteht zum ersten Mal bei Otto eine Pädagogik, die sich vereinfachend unter der Maxime „Lerntätigkeit beenden, Selbsttätigkeit schaffen“ zusammenfassen ließe. Dabei passt diese von mir (M.W.) gewählte Formulierung durchaus zu Ottos eigener Beschreibung dessen, was ihm unter einem solchen Unterricht vorschwebt:

Wenn es denn Lehrern gelingt, den Schüler für irgend etwas, nennen wir eine Grundregel als Beispiel, zu interessieren, wenn vermöge dieses Interesses und einiger vom Lehrer geschickt angebrachter Hilfsmittel der Knabe die Regel im Gedächtnis behält, hat er dann unfrei gehandelt? Wenn „frei sein“ „seiner Natur gemäß handeln“ heißt, so kann es keinem Zweifel unterliegen, in welchem Verfahren mehr Freiheit gewährt ist.¹⁸¹

Anstelle des Lernens von Paradigmen und Regeln soll eine freiere Form des Lernens treten. Dieses basiert zwar auf unterrichtlichem Lernen und damit nicht auf primär von den Schüler:innen selbst getätigten Lernbemühungen. Die

¹⁷⁷ Paulsen 1908, 13 f.

¹⁷⁸ Vgl. Paulsen 1921, 49.

¹⁷⁹ Otto 1889, 4.

¹⁸⁰ Ibid.

¹⁸¹ A.a.O., 5.

Selbsttätigkeit werde damit jedoch erst hergestellt, wofür maßgeblich verantwortlich sei, dass anstelle der sonst gegenwärtigen Angst als Lerngrund das eigene Interesse trete.

Schließlich lassen sich in den *Grundzügen* auch die wichtigsten Überzeugungen Ottos zum Thema des Deutsch- und Lateinunterrichts gleichermaßen finden. Und darin lässt sich auch der Ursprung der bereits erkannten Einforderung einer strikten Trennung zwischen muttersprachlichem und fremdsprachlichem Lernen ausmachen. Diese hat ihren Ursprung auch in den *Grundzügen* und wird dort auch hergeleitet.

So nimmt Otto an, dass, wer auch immer sich bemühe, Kindern eine fremdsprachliche Regel „wirklich verständlich zu machen“, sich genötigt sehe, „analoge Erscheinungen der Muttersprache zum Vergleich herauszufinden.“¹⁸² Hier tritt der Kritiker des zeitgenössischen Unterrichts zutage; denn in der Annahme, es „wirklich“ verständlich zu machen, steckt fraglos auch die Annahme, dass sich nicht aller Unterricht tatsächlich um ein solches Verständnis bemühe.

Auf diese Weise konstruiert Otto sein Argument auch im Folgenden, ja er wird dabei sogar etwas polemisch.

*Genug, wenn man unter Grammatik wirkliche Erkenntnis, nicht eine Summe von memorierten Regeln und Paradigmen versteht, so muß man sagen: Grammatik kann man nur von der Muttersprache erlernen.*¹⁸³

Denn hierin steckt zweifelsfrei auch der Vorwurf an den altsprachlichen Unterricht der damaligen Zeit, eben nicht ein Verständnis von Grammatik zu haben, welches in dieser „wirkliche Erkenntnis“ glaube. Otto führt eine andere Auffassung von Sprachunterricht an. Das Auswendiglernen von Regeln und Paradigmen kritisiert er sichtlich scharf. Dementsprechend deutlich fällt auch die Trennung zwischen muttersprachlichem und fremdsprachlichem Lernen aus, ganz wie von Ottos eigener Theorie erfordert.¹⁸⁴

Dabei liefern die *Grundzüge* zwei fundamentale Erkenntnisse über Berthold Ottos Lateinunterricht und die Entwicklung seiner damit verbundenen Theorien: Zum einen erkennen wir hier, wie früh bereits die Forderung nach einer strikten Trennung von Deutsch- und Lateinunterricht in Ottos Werk bestand und welche Annahmen sie zur Ursache hatte.

Zum anderen lassen die *Grundzüge* auf mögliche Urheber dieser Theorie schließen. Denn dem Adressaten der *Grundzüge*, Friedrich Paulsen, ist es womöglich zu verdanken, dass diese Annahme bei Otto eine so zentrale Rolle spielte. Dabei könnte Paulsen in seinen Schriften oder auch in seinen Vorlesungen an der Berliner

¹⁸² Ibid.

¹⁸³ Ibid.

¹⁸⁴ „Derartige Wahrheiten lassen sich nicht ignorieren. Entschließt man sich nicht, zuerst ausdrücklich und ausschließlich deutsche Grammatik zu treiben, so muß man sie innerhalb des lateinischen Unterrichts in der ungeeignetsten Form nachholen. So durchzieht den ganzen Gymnasialkurs ein later Unterricht in deutscher Grammatik, – sicherlich nicht zum Vorteil der Schüler.“ A.a.O., 6.

Universität hierfür Stichwortgeber gewesen sein. So zitiert Paulsen den von Otto bewunderten Heder folgendermaßen:

*Weg mit dem Latein, um an ihm Grammatik zu lernen, hierzu ist keine andere in der Welt, als unsere Muttersprache. So lernt man Grammatik aus der Sprache, nicht die Sprache aus der Grammatik.*¹⁸⁵

Dabei möge dieses eine Zitat exemplarisch für zahlreiche Äußerungen und Anführungen Paulsens stehen, in denen der Wert der Muttersprache für das Sprachenlernen betont wird.

Ferner liegt in den *Grundzügen* ebenfalls bereits die Annahme vor, der Lateinunterricht müsse mit der Konjugation beginnen:

*Der eigentliche lateinische Unterricht ist mit der Konjugation zu beginnen. Verbalformen und zwar speziell die Formen des verbum finitum sind die einzigen Wortformen, welche an und für sich Interesse finden, da jede von ihnen einen vollständigen Gedanken ergibt.*¹⁸⁶

Diese für den damaligen Lateinunterricht weitgehend einzigartige Annahme wird auch im Folgenden noch thematisiert werden. Sie sei daher fürs erste nur erwähnt mit dem Hinweis darauf, dass auch hierin in den *Grundzügen* das erste Mal ein zentraler Baustein von Ottos Theorie und Praxis des Lateinunterrichts in Erscheinung tritt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Otto zahlreiche seiner fundamentalen Annahmen zum LU in den *Grundzügen* das erste Mal erwähnt und als zusammenhängende Theorie formuliert. Dies sollte dieser bisher in der Forschung nicht beachteten Schrift zu einer eigenen Bewertung verhelfen. Das hierin enthaltene theoretische Programm eröffnet den Raum für eine neue Lateinidaktik, die alle modernen Strömungen des späten 19. Jahrhunderts miteinander vereint und bis weit ins 20. Jahrhundert hinein ausstrahlt. Der nun folgende Abschnitt über Ottos Verständnis von Steinthals Apperzeptionslehre innerhalb der *Grundzüge* wird diesem Puzzle das letzte noch fehlende Stück hinzufügen.

2.4.3 Ottos Verständnis von Apperzeption

Wie kann man anhand der *Grundzüge* und anhand der bisherigen Analyse zusammenfassen, was Otto unter Apperzeptionslehre verstand? Tatsächlich liefern die *Grundzüge* selber kaum Aufschluss darüber. Wie für eine derart erratische, teils eher assoziative Schrift zu erwarten, fehlt die explizite Erläuterung hiervon.

Einen Passus liefern die *Grundzüge* jedoch, in denen Otto „den psychischen Wert von Apperzeption“¹⁸⁷ von Lautassoziation abgrenzt:

Zählt man die Silben eines solchen Satzgefüges, stellt ebensoviele zusammenhanglose Silben nebeneinander und vergleicht dann die Zeiten, welche man braucht, um jenes Satzgefüge und dieses Silbenkonglomerat memorieren zu lassen, so kann man das Verhältnis des

¹⁸⁵ Paulsen 1921, 196.

¹⁸⁶ Otto 1889, 8.

¹⁸⁷ A.a.O., S. 13

*psychischen Wertes von Apperzeption und Lautassoziation rechnungsmäßig ausdrücken.*¹⁸⁸

Auch wenn Otto hier ebenfalls nicht klar zum Ausdruck bringt, was er unter Apperzeption versteht, so werden die Wirkweisen der beiden Lernmechanismen doch ersichtlich. Danach beinhaltet das Sprachenlernen über Lautassoziation nach Ottos Annahme nicht zwangsläufig ein Verstehen.¹⁸⁹ Vielmehr beobachtet er dabei in erster Linie ein Auswendiglernen. Entscheidend bei Apperzeption hingegen ist, dass diese immer mit einer Verstehensleistung verbunden ist.¹⁹⁰

Die Allgegenwart dieses theoretischen Unterbaus manifestiert sich umso mehr in Ottos Gebrauch des hierfür typischen Vokabulars. Eine Art apperzeptionstypischer Sprachgebrauch durchzieht dabei nahezu das gesamte didaktische Werk Ottos. So heißt es beispielsweise im Vorwort zum *Tirocinium Caesarianum*:

*Es werden lateinische Vorstellungsverbindungen damit hergestellt; der Schüler wird auf einem zunächst sehr beschränkten Gebiet angehalten und angeleitet, Lateinisch zu denken, ja sogar, wenn der Lehrer einigermaßen geschickt ist, auch Lateinisch zu sprechen. Es läßt sich wirklich, wenn man sich weise auf die von Cäsar, Ovid usw. tatsächlich behandelten Vorstellungsgebiete zu beschränken versteht, eine nicht zu verachtende Fertigkeit im Lateinsprechen schon im zweiten Jahre wenigstens bei etwas älteren Schülern erzielen.*¹⁹¹

Und in den *Grundzügen* finden sich Formulierungen wie:

*Wie kann man nun Konjugation ohne Paradigmen lernen? Dadurch, daß man jede Form in ihre Formbestandteile zerlegt, jeden einzelnen der letzteren im Geiste des Schülers mit der entsprechenden grammatikalischen Vorstellung assoziiert und daraufhin jede Form durch anfangs bewußte, später schwingende Zusammenfügung dieser Formbestandteile bilden läßt.*¹⁹²

¹⁸⁸ Ibid. Das „solche Satzgefüge“ vom Beginn des Zitats meint hier einen komplexen, auf folgende Weise entstandenen Satz: „Pestalozzi hat bekanntlich einmal auf folgende Weise Kinder zur sprachlichen Beherrschung großer Satz Satzgefüge gebracht. Er gab erst einen einfachen Satz und Subjekt und Prädikat. War dieser nachgesprochen, so wurde ein Objekt eingefügt, damit folgte irgend eine adverbiale Bestimmung, dann irgend ein Attribut zu irgend einem im Satz vorkommenden Hauptwort u.s.f., bis schließlich die ganze Periode ebenso geläufig nachgesprochen wurde, wie der ursprüngliche einfache Satz. – Das ist ein psychologisches Experiment, welches Jedermann leicht nachmachen kann; ich war dazu einmal sogar genötigt, als ich zwei Knaben Teile des katholischen Katechismus einpauken mußte.“ Ibid.

¹⁸⁹ Ebenso auch A.a.O., 5: „Denn er [sc. der Lehrer] macht dabei unfehlbar sehr bald die Erfahrung, daß man sich auf das Gedächtnis der Schüler für Lautassoziationen sehr schlecht, daß man sich dagegen auf ihren Verstand unbedingt verlassen kann, wenn man ihn nur wirklich anzuregen versucht hat.“

¹⁹⁰ Auf der pädagogischen Ebene, d.h. der Ebene des unterrichtlichen Handelns, entsteht hierdurch im Vergleich zur Lautassoziation ein Mehr an Selbsttätigkeit, wie aus Ottos weiter oben wiedergegebenen Annahmen hervorgeht.

¹⁹¹ Otto ²1929, 2, Hervorhebungen M.W.

¹⁹² Otto 1889, 8.

Die Erwähnung von „Vorstellungsverbindungen“ gemeinsam mit der „schwingenden Zusammenfügung“ sowie der „grammatikalischen Vorstellung“ sowie zahlreichen anderen Äußerungen Ottos verdeutlichen die theoretische Anlehnung seiner Schriften an die psychologische Forschung der damaligen Zeit. Teil davon ist auch Hermann Steinthal und dessen Apperzeptionslehre. Ja, Otto bezeichnet sich an einer Stelle zu einem späteren Zeitpunkt sogar selbst als „Psychologen“.¹⁹³

Dass all dies sich zu einer Zeit ereignet, in der Wilhelm Wundt das erste Institut für experimentelle Psychologie an der Universität Leipzig gründete (1879), eröffnet zahlreiche weitere Perspektiven.¹⁹⁴ Am naheliegendsten ist hier eine Einordnung Ottos in denjenigen Kontext des Sprachunterrichts, der gegen Ende des 19. Jahrhunderts von der historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft Abstand nimmt und für sich beansprucht, Sprache als wissenschaftlichen Gegenstand im Sinne psychologischer und philosophischer Forschung zu betrachten.¹⁹⁵

Ein solcher Anspruch tritt ebenfalls in Ottos *Grundzügen* zutage. So spricht Otto etwa im obigen Zitat von „schwingender Zusammenfügung“. Hiermit meint er in Abgrenzung zur bewussten Zusammenfügung die nicht bewusste, d.h. unbewusst oder automatisch vor sich gehende Zusammenfügung der einzelnen Bestandteile der Formenbildung. Pädagogisch betrachtet ist eine solche Betrachtungsweise des Lernvorganges zweifellos modern. Sie offenbart das oben beschriebene Verständnis von Grammatik, das diese jenseits der „Regeln und Paradigmen“ verortet.

So war es zwar modern, dem Verständnis der historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft ein psychologischeres entgegenzusetzen. Doch auch, wenn dies an sich ein modernerer Ansatz gewesen sein mag, wurde die Wissenschaftlichkeit dieser Methode auch in der Wortwahl forciert. Die Übernahme von naturwissenschaftlich geprägten Begriffen suggeriert hier ebenfalls eine höhere Wissenschaftlichkeit der eigenen Sprachwissenschaft im Vergleich zur alten.

Otto recurriert in diesem Zuge immer wieder auf Steinthal und dessen Lehren.¹⁹⁶ Dabei zieht Otto keinesfalls als Einziger Implikationen für pädagogisches Handeln aus den damals modernen psychologischen und sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen. So endet auch die Monographie Karl Langes *Über Apperception*, deren Erfolg sich an zahlreichen Ausgaben und einer zeitgenössischen Übersetzung ins Englische messen lässt,¹⁹⁷ mit ausführlichen Anweisungen zur Anwendung der Apperzeptionstheorie auf pädagogische Kontexte.

¹⁹³ Otto 1903, 231: „Als Psycholog muß ich selbstverständlich annehmen, daß die Schuld an mir liegt, daß ich es mit meinen Kundgebungen nicht richtig angefangen habe [...]“

¹⁹⁴ Nicht zuletzt liegt hier der Gedanke nahe, nach Ketelhuts Abhandlung über „Berthold Otto als pädagogischen Unternehmer“ 2015 eine Arbeit über „Berthold Otto als Psychologen“ zu verfassen.

¹⁹⁵ Steinthal bezieht sich hierauf gleich zu Beginn seines *Abriss der Sprachwissenschaft*: „Vor allem ist es wichtig, klar darzulegen, welche besondere Aufgabe der Sprachphilosophie, gegenüber der historischen Sprachwissenschaft, gestellt werden kann und muss [...]“, Steinthal 1972, 1. Ferner hierzu: Bouterse und Karstens. 2015.

¹⁹⁶ So etwa im *Lehrgang der Zukunftsschule*, zitiert in: Kreitmair 1963, 23 sowie im Vorwort zu den *Lateinbriefen*, Otto ²1913, 6.

¹⁹⁷ Lange 1912, 4.

Die hier aufgestellten Forderungen, unter deren Einhaltung Apperzeption bei Kindern in Unterrichtssituationen erfolgreicher gelingen sollte, lassen sich eindeutig zu Ottos Gedanken zu dem Thema in Bezug setzen. So dürfe das Neue nie das Erste im Unterricht sein, sondern bedürfe vielmehr einer vorausgehenden „Stufe der Vorbereitung;“ ferner müsse „das Lektionsziel [...] dem Interesse der Kinder nahe liegen,“ ferner „dem Schüler vertraute Vorstellungen enthalten und in die kindliche, volkstümliche Form gekleidet sein.“¹⁹⁸

Diese und ähnliche Aspekte finden sich in den späteren Werken Ottos ebenso wie in den *Grundzügen*. Auf das hier erwähnte „Interesse der Kinder“ war bereits oben in Bezug auf die Motivation der Schüler:innen eingegangen worden. Und es lohnt sich, hier einen weiteren Aspekt von Ottos Didaktik anzuführen. Denn auch die Idee einer vorausgehenden Stufe der Vorbereitung und der Vertrautheit zu erlernender Phänomene findet sich in Ottos Theorie der Apperzeption wieder.

Hier spielt Ottos Grundsatz der „Isolierung der Schwierigkeiten“ eine zentrale Rolle und lässt sich unter Zuhilfenahme der Apperzeptionstheorie besser einordnen. Diese dem Namen nach selbsterklärende didaktische Maxime – jede Schwierigkeit, d.h. jedes Teilproblem eines stets aus mehreren unbekanntem Aspekten bestehenden Lerngegenstandes, muss stets für sich allein erklärt werden, um Schüler:innen nie mit mehr als einer Schwierigkeit auf einmal zu konfrontieren – findet sich auch schon in den *Grundzügen*.

Otto spricht hier noch nicht wortwörtlich von *Isolierung der Schwierigkeiten* im Zusammenhang mit Apperzeptionslehre. Die hierfür als *locus classicus* anzusehende Stelle befindet sich im etwas später erschienenen *Lehrgang der Zukunftsschule*. Dort beharrt Otto auf der Notwendigkeit möglichst großer Einfachheit des zu Apperzipierenden (d.h. des Lerngegenstandes): „Der Lehrer muss also zusammengesetzte Erkenntnis in ihre Elemente zu zerlegen verstehen.“¹⁹⁹

Doch unmissverständlich liegen hier die zwei Faktoren der *Isolierung der Schwierigkeiten* als pädagogischem Prinzip bereits vor. Zum einen kritisiert Otto eine Art *horror simplicis*, eine Angst vor dem (Zu-)einfachen, der den Unterricht seiner Zeitgenossen prägte.²⁰⁰ Zum anderen findet sich bereits das für die *Isolierung* grundlegende Verständnis davon, dass nie mehr als ein einziger unbekannter Aspekt auf einmal erklärt bzw. neu eingebracht werden dürfe. Alles andere, ja schon Übungen,

¹⁹⁸ A.a.O., 216, 220 f.

¹⁹⁹ Otto, *Lehrgang der Zukunftsschule*, zitiert in: Kreitmair 1963, 23.

²⁰⁰ Otto 1889, 16 f.: „Aber dabei wird so viel Triviales gesagt! Ganz gewiß, und das soll es auch. Erste Funktion der Sprache ist doch, das Triviale zu sagen; eine Sprache, in der man nur geistreich reden könnte – ja wenn sie nicht von Natur unmöglich wäre, so müßte sie wegen Gemeingefährlichkeit polizeilich verboten werden. Nur aufgeschrieben und gedruckt soll das Triviale nicht werden. Der Satz: „Ich habe die schwarze Tafel dieses fleißigen Schülers gesehen“ ist an und für sich so vernünftig als irgend eine historische Notiz; lächerlich macht er sich nur dadurch, daß er sich aufgeschrieben und für Jahrzehnte festlegen läßt. Danach ist er nicht angethan. Das Triviale zur Übung, das Geistreiche zum Genuß; dann erfüllt jedes seine Funktion. – Praktisch notwendig ist nun ein möglichst umfangreiches und zugleich übersichtliches Übungsmaterial.“

in denen „zwei Schwierigkeiten mit einmal gelöst werden sollten“, seien Ottos Aussage zufolge „pädagogische Elementarschnitzer.“²⁰¹

Dabei war das Konzept der Apperzeption auch über Otto und das frühe 20. Jahrhundert hinaus wirkmächtig und bot eine valide Theorie des Erlernens und der Wahrnehmung. Etwa am Beispiel von Husserls Phänomenologie wird deutlich, dass Ottos Nähe hierzu ihn als Pädagogen und seine Werke sowie die didaktische Verfahrensart in einen der zentralen wissenschaftlichen Diskurse seiner Zeit stellt, der mehrere Jahrzehnte Einfluss auf Philosophie und Didaktik hatte.²⁰²

Abschließend ist Ottos Theorie der Apperzeption eine, in der das Erlernen von Bestandteilen von Sprache aus dem Bereich des Nicht-Wahrnehmbaren, Unbewussten herausholen möchte. Otto hat eine klare pädagogische Vorstellung davon, wie grammatische Formen mit Bedeutung verbunden werden sollen, d.h. welche unterrichtlichen Vorgänge dafür vonstattengehen müssen. Seine Bemühung, diese pädagogische Vorstellung mit einer theoretischen Grundlage zu untermauern, führen zur Herausarbeitung dieses Konzepts von Lernen. Eine Bewertung dieser Theorie sollte berücksichtigen, dass Otto hierbei mehr als nur ein vollkommen eigenes Konzept erschafft.

Die eingehende Beschäftigung mit dieser Leistung offenbart einige Aspekte, die moderner Spracherwerbsforschung nahestehen und empirische Ergebnisse widerspiegeln. Denn besonders Ottos Forderung einer Bewusstmachung des Lernvorganges wirft die Frage auf, ob Lernvorgänge ohne Verstehensleistung möglich sind oder effektiv das Verhalten der Lerner:innen beeinflussen können. Dass auch heute in der Spracherwerbsforschung diese Frage teils noch mit „Nein“ beantwortet wird,²⁰³ wie Otto es zweifellos auch getan hätte, öffnet den Raum für eine Bewertung der *Grundzüge* und von Ottos Didaktik im Allgemeinen.

2.5 Zusammenfassung

Die obige Analyse der fachdidaktischen, zeithistorischen und biographischen Faktoren hat ein komplexes Bild der Herausbildung von Ottos Haltung zum Lateinunterricht und dem schulischen Lernen seiner Zeit zu Tage gefördert. Ottos Schulzeit und die lateinischen Lehrwerke, anhand derer er dort lernte, spielten hier ebenso eine Rolle wie die Ereignisse, die die Jahre zwischen 1867 und 1878 prägten. Tatsächlich also können die hier angeführten schulischen, zeitgeschichtlichen sowie ideengeschichtlichen Faktoren das „Vakuum“ um Berthold Ottos Werdegang herum füllen.

Die aufgezählten und analysierten Faktoren ergeben dabei auch ein schlüssiges Bild von der Entwicklung Ottos. Die Reichsgründung und die damit einhergehenden gesellschaftlichen und politischen Veränderungen waren determinierende

²⁰¹ A.a.O., 22: „Da nun die Aufgabe für die Schüler in der Auswahl der richtigen lateinischen Form bestehen sollte, so hatte ich eine Übung verlangt, in welcher zwei Schwierigkeiten mit einmal gelöst werden sollte, also einen pädagogischen Elementarschnitzer gemacht.“

²⁰² Hierzu: Lohmar 2013, 236 ff., sowie: Holenstein 2013, 133 ff.

²⁰³ Vgl. Leung und Williams 2012.

Faktoren, die Ottos Haltung zu Unterricht und Schule besser verstehen lassen. Auch ist der Beitrag des Lehrers Gidionsen zu dessen späterem Werk ein ebenso ernstzunehmender Faktor wie die Bedeutung Paulsens für die Herausbildung der pädagogischen Haltung Ottos.

Ein derartig schlüssiges Bild aus Folge und Ursache legt eine kritische Hinterfragung der Ergebnisse nahe. Dennoch dürften diese dabei Bestand haben. Denn die Ursachen für Berthold Ottos Entwicklung konnten alle anhand von konkreten Textzeugnissen dargelegt werden. Bezüglich der Äußerungen über den Lehrer Gidionsen oder Ausschnitte aus den frühen *Grundzügen* gehen diese sogar besonders weit zurück und an die im vorliegenden Kapitel dargestellte Zeit heran.

Ferner eröffnet das gewählte Vorgehen bei der Analyse einen Weg hin zu einer hin zu einem besseren Verständnis von Berthold Ottos Theorie des LU. Seine Theorie hiervon ist dabei einerseits als ein Hinterfragen der althergebrachten Lateinmethode zu sehen. Er aktualisiert diesen und passt ihn an die Erfordernisse der neuen Zeit an. Diese neue Zeit mit ihren Umständen wird umso verständlicher, wenn man sie anhand von zeitgenössischen Dokumenten eingehend untersucht, wie im hier vorliegenden Kapitel getan. Besonders die Schulprogramme sowie die weiteren Quellen und Zeitdokumente können dabei helfen zu verstehen: Zwar war Berthold Otto kein *zwangsläufiges* oder *notwendiges* Phänomen. Aber seine Pädagogik und Didaktik waren durchaus logisch begreifbare Elemente im größeren Kontext der Zeitalte.

Die in seinem Gedankengut vorhandenen antisemitischen Tendenzen²⁰⁴ können dabei keinesfalls mit den Zeitumständen entschuldigt werden. Obgleich sie anhand des historischen Kontextes besser nachvollzogen werden können, stellen sie ein aus heutiger Sicht unentschuldigbares Verhalten dar. Sie spielen für die Analyse seiner Haltung eine Rolle, auch wenn seine lateinischen Unterrichtswerke davon größtenteils unberührt bleiben.

Auch nimmt die *Lateinbiographie* bereits konkrete Aspekte der Lehre bzw. (Latein)Didaktik Berthold vorweg und erklärt diese. Bspw. die wichtige Rolle der Apperzeptionslehre oder auch der *Isolierung* sind hier maßgebliche Faktoren. Im Folgenden wird dieses Fundament dabei helfen, die konkrete Ausprägung dieser Grundsätze in Ottos Theorie des Sprach- und Literaturunterrichts zu verstehen.

Schließlich können hier bereits erste Anklänge an eine mögliche Aktualisierung und Modernität von Ottos didaktischen Prinzipien vorweggenommen werden. Denn aus heutiger Sicht lassen sich Apperzeptionslehre und Kontextualisierung ebenso gut zusammenführen wie *Isolierung* und didaktische Reduktion. Auch tritt hier bereits zutage, was in Ottos Grammatik- und Literaturunterricht ein spürbar anderer, freiheitlicherer Umgang mit den Lerner:innen sein wird. Gleiches lässt sich hier schon vorwegnehmen in Bezug auf ein anderes Verständnis von Wissenschaft, als es bei Otto zeitgenössischen klassischen Philologen vorlag. Der Rekurs auf die Psychologie ist ein zeittypisches Phänomen der damaligen Ideengeschichte.

Nachdem das vorliegende Kapitel klären konnte, wie Berthold Otto Latein lernte, ist es nun im Interesse dieser Dissertation, das weitere Fortschreiten von

²⁰⁴ Ersichtlich in Otto 1931, Vorwort.

Bertold Otto als Akteur des LU im ausgehenden 19. Jahrhundert genauer zu untersuchen. Das nun folgende Kapitel zu Berthold Ottos Grammatiklehre wird diese Beobachtungen wiederaufnehmen, vertiefen und insbesondere eine Antwort auf die Frage liefern, wie Berthold Otto Latein unterrichtete.

3. Die Grammatiklehre Berthold Ottos

3.1 Einleitung

Ein unerlässlicher Bestandteil des Lateinunterrichts zu Zeiten Berthold Ottos wie heute noch ist die Vermittlung der Grammatik als Bestandteil des sprachlichen Könnens. In seiner historischen Entwicklung blieb der Lateinunterricht unentwegt Schauplatz der Frage nach dem Stellenwert und des Erwerbs der – nach heutigem Sprachgebrauch – Sprachkompetenz. An die daraus resultierende Metafrage, ob und wie Grammatik gelernt werden solle, schließt sich jedoch auch unweigerlich diejenige an, welche Beschaffenheit eine Grammatik in der als verfasstem Buch realisierten Darstellungsform haben sollte.

Das Erlernen der Grammatik insbesondere im altsprachlichen Unterricht spielte im 19. Jahrhundert eine herausragende Rolle. Dies hatte auch noch bis ins 20. Jahrhundert Bestand. In den Schulen verwendete Lehrwerke überstiegen das heutige grammatikalische Pensum bei weitem;²⁰⁵ sie sind dabei Spiegelbild der großen wissenschaftlichen Grammatiken der lateinischen Sprache, die in dieser Zeit geschrieben wurden. Als stumme Zeugen dessen sind zudem umfangreiche Werke wie die Raphael Kühners zu sehen.²⁰⁶

²⁰⁵ Vgl. Menges 1873 zuerst veröffentlichtes *Repetitorium der lateinischen Syntax und Stilistik*, das in seinem Umfang und dem Anspruch, die lateinische Grammatik detailliert anhand von Regeln auswendig lernen zu lassen, die heutigen Ansprüche an junge Lernende bei Weitem übertrifft.

²⁰⁶ 1. Auflage 1877; 2. Auflage 1912.

Die herausragende Stellung der Grammatik steigert auch ihre Relevanz als Untersuchungsgegenstand in der Geschichte des LU. Eine Analyse der Darstellungsform von Grammatik und der vermittelten Inhalte in den damals gebräuchlichen Lehrbüchern wird dadurch auch aufschlussreich für das Verständnis von Unterricht. Wenig überraschend lassen sich hier bedeutende Unterschiede zur heutigen Zeit ausmachen. So weisen etwa moderne Lehrbücher (neuer wie alter Sprachen) in der Regel eine Unterscheidung zwischen systematischer Darstellung der Grammatik einerseits und ihrer Vermittlung andererseits auf. Dies macht sich etwa an dem üblicherweise Vorhandensein zweier Bände, eines Text- und eines Grammatikbandes, aber auch an der Existenz eines mit didaktischen Anweisungen versehenen Lehrer:innenbandes eines Lehrwerkes bemerkbar. Eine solche Form der Unterscheidung ist jedoch keine Selbstverständlichkeit. Vielmehr resultiert sie aus didaktischen Überlegungen und einer Modifizierung des methodischen Repertoires.

Was aus der Sicht heutigen Sprachunterrichts mehr oder weniger selbstverständlich wirkt, war zu Berthold Ottos Zeiten kaum vorstellbar. Und doch ist auch die persönliche Bildungsgeschichte Ottos Teil der Entwicklung, die zur heutigen Unterrichtsform geführt hat. Aufgrund dessen wird auch in diesem Kapitel der Dissertation zu *Berthold Otto als Lateindidaktiker* ein Teil dieser Bildungsgeschichte erläutert, mit dem Ziel, Otto selbst in seiner Rolle als Grammatiker darzulegen, d.h. als Verfasser und Lehrer lateinischer Grammatik.

Ottos Wirken als *Grammatiker* darzustellen, hat dabei zum Inhalt, seine eigene Art der Grammatikschreibung vorzustellen. Es bedeutet dabei aber ebenso sehr, den Kontext seiner lateinischen Lehrwerke in der Darstellungs- und Unterrichtstradition jener Zeit herauszustellen. Gleichfalls ist dafür nötig, anzuerkennen, dass der von Otto zu seinen eigenen Schulzeiten in den 1860er- und 1870er-Jahren erfahrene Lateinunterricht mit den dabei verwendeten Lateinlehrbüchern einen wichtigen Hintergrund für die später verfassten Werke bildet. Otto war sich der Existenz unterschiedlicher Unterrichtstraditionen und -methoden durchaus bewusst; zentrale Aspekte dieser Beeinflussung wurden bereits im vorherigen Kapitel dargestellt.²⁰⁷

Im Rahmen dieser Analyse soll insbesondere Berthold Ottos eigene Leistung als Grammatikschreiber einerseits und als -lehrer andererseits eine zentrale Rolle spielen. Hier tritt die Frage nach der Unterscheidung zwischen eher wissenschaftlicher Darstellung und didaktisierter Lehre von Grammatik in den Vordergrund. Fand Otto in den lateinischen Lehrwerken seiner eigenen Schul- und Studienzeit kaum eine Unterscheidung zwischen systematischer Darstellung und Vermittlung vor, weisen seine eigenen Werke jedoch eine teils klare Unterscheidung dieser beiden Aspekte auf.

Hinter dieser Beobachtung verbirgt sich eine der Leitthesen des folgenden Hauptteils *Berthold Otto als Grammatiker*. Die damit verbundene Interpretation ordnet Otto stärker in den Kontext der vergleichsweise fortschrittlichen Didaktik der modernen Fremdsprachen während des Kaiserreichs ein als in denjenigen der

²⁰⁷ S. hierzu die Besprechung der *Grundzüge*, Otto 1889, im Abschnitt zu Otto, Paulsen und Steinthal.

Lateindidaktik. In der Tat findet sich bei Otto und einigen zentralen Vertretern²⁰⁸ der Didaktik der modernen Fremdsprachen eine deutliche Unterteilung in Grammatik*schreibung* und *-vermittlung*. Im Bereich der alten Sprachen hingegen ist diese eher wenig entwickelt.

Otto folgt somit in diesem Kernbereich des Lateinunterrichts eher modern-fremdsprachlichen Beispielen als denen, die zu seiner Zeit für die Lateindidaktik maßgeblich waren. Hierin lässt sich ein Alleinstellungsmerkmal von Ottos Didaktik erkennen. Zur Erläuterung dessen sowie weiterer Hauptcharakteristika von Ottos Grammatiklehre wurden im Folgenden fünf zentrale Bestandteile zur Analyse ausgewählt. Anhand dieser soll Ottos Art, lateinische Grammatik darzustellen und zu unterrichten, hervorgehoben werden.

So kann 1) Ottos Grammatikvermittlung als innovativ und ansprechend bezeichnet werden: Otto wählt sowohl in den *Lateinbriefen* als auch im *Selbstunterricht* eine vorwiegend diskursive Form (3.3.1). Er vermittelt damit die Grammatik trotz der schriftlichen Form vorwiegend wie im Gespräch, indem er Texte schafft, die den Eindruck eines von Assoziationen gelenkten sowie von Fragen und Antworten geleiteten Unterrichtsverlaufs hervorrufen.

2) Ottos Art der Grammatikschreibung sowie *-vermittlung* ist didaktisch-methodisch vielschichtiger als die vieler seiner Zeitgenossen. Sein erklärtes Ziel im Lateinunterricht ist es, die sprachlichen Kategorien durch das Gespräch mit seinen Schülern im Unterrichtsverlauf selbst erschaffen zu lassen und, wie er es bezeichnet, formale Bildung zu betreiben. Hierbei ist Otto besonders auf ein von ihm gesuchtes tieferes Verständnis der sprachlichen Begriffe aus. Er lässt diese hierfür zuerst eigens von den Schülern selbst im Unterricht erschaffen (3.3.2).²⁰⁹ Damit unterrichtet Otto nicht nur die Grammatik selbst, sondern er richtet auch den Anspruch an seine Unterrichtsweise, die gebräuchlichen Begriffe zu hinterfragen.

3) Trotz einer aus der didaktisch-methodischen Aufbereitung folgenden Reduktion der grammatischen Inhalte ist der in Ottos Lehrbüchern vermittelte grammatikalische Stoff ausreichend zur Lektüre einschlägiger Autoren (3.3.3). Otto lehnt es, ähnlich wie einige Lehrbuchautoren der modernen Fremdsprachen seiner Zeit, ab, die Grammatik in Gänze zu vermitteln, was ihn auch von der Notwendigkeit befreit, sie in allen Ausnahmen darzustellen. Stattdessen beschränkt er sich auf die für ein Verständnis der Sprache essentiellen Phänomene oder betrachtet explizit die Unterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprache. Dennoch weicht Otto nicht bewusst vom zur damaligen Zeit unterrichteten Grammatikpensum ab.

4) Darüber hinaus wählt Otto ein Verfahren des Grammatikunterrichts, das in enger Verbindung zur Debatte um Wissenschaftlichkeit seiner Zeit steht (3.3.4). Diese Debatte verdeutlicht einen zentralen Unterschied zwischen der Didaktik der

²⁰⁸ Hier wie im Bereich der Lateinschüler des 19. Jahrhunderts wird auf das generische Maskulinum zurückgegriffen, da es in den öffentlichen Schulen nur männliche Lehrer bzw. Lateinschüler gab. Die im Folgenden besprochenen Didaktiker waren ebenfalls alles männliche Vertreter dieser Disziplin.

²⁰⁹ Die logische Konsequenz davon ist, dass in unterschiedlichen Lerngruppen jeweils verschiedene Begrifflichkeiten für dasselbe Phänomen gebraucht werden könnten.

modernen Fremdsprachen einerseits und der alten Sprachen Latein und Griechisch andererseits. So verorten die alten Sprachen die Wissenschaftlichkeit ihrer Methode in philologischer Genauigkeit und Systematik der Darstellung. Die sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelnden Lehrbücher und Kurse der modernen Fremdsprachen schaffen einen Diskurs, der das Primat der Grammatikschreibung der alten Sprachen in zwei Bereichen hinterfragt. Einerseits schwenken diese neueren Lehrwerke und Methode von der Philologie als Form der Wissenschaft hin zur Psychologie als maßgeblicher Disziplin um (3.3.4.4). Andererseits wird in diesen Lehrwerken das Unterrichten nach der erforderlichen Methode als eine Art wissenschaftliches Spezialwissen dargestellt. Berthold Otto bedient sich dieses in der zeitgenössischen Didaktik der modernen Sprachen kreierten Diskurses der Wissenschaftlichkeit in Bezug auf die Verfasstheit und den Unterricht der lateinischen Grammatik in seinen eigenen Lehrwerken. Er orientiert sich dabei an den durch die modernen Fremdsprachen und die psychologische Forschung vorgegebenen Prinzipien und nutzt diese, um seine eigene Methode mit deren Autorität zu untermauern.

5) Dennoch bleibt trotz der hervorgehobenen Unterschiede die Erkenntnis, dass Berthold Otto als Grammatiker auch der Tradition seiner Zeit verbunden ist. Er bezieht zahlreiche Elemente der fachdidaktischen Diskussion der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in seine lateinischen Lehrwerke mit ein. Dazu gehört etwa, dass er auf zeitgenössische Fragen der Latein- und Griechischdidaktik bezüglich des Umfangs der zu erlernenden Grammatik reagiert. Hierin offenbart sich, dass Berthold Otto nicht ausschließlich als ein Sonderling wahrzunehmen ist, sondern durchaus bemüht war, unter Anerkennung der Realität und aus dem Inneren der Fachdidaktik heraus die Umstände des Unterrichts zu ändern.

Die folgende Darstellung zielt somit darauf ab, die Herangehensweise Ottos an die Vermittlung der Teilkompetenz Grammatik anhand eines Vergleichs mit dem Vorgehen einiger Zeitgenossen und Vorgänger herauszustellen. Hierfür muss eine repräsentative Auswahl derjenigen Quellen erfolgen, die als maßgeblich gelten können bzw. einen Einfluss auf Otto ausgeübt haben. D.h., es erfolgt auch ein Anschluss an Ottos zuvor bereits erforschte *Lateinbiographie*; in diesem Kapitel steht dabei jedoch nur das Thema der Grammatik(schreibung) zur näheren Betrachtung. Anhand dieser Autoren und Werke kann eine Darstellung und Analyse des behandelten Stoffes sowie der Rangfolge der Einführung vorgenommen werden. Hiermit in Verbindung steht die Untersuchung von Ottos Vorgehensweise im Grammatikunterricht, die insbesondere auf dem lateinischen *Lerngerüst* beruht.

Eine Übersicht über die lateinischen Lehrwerke, anhand derer Berthold Otto selbst Latein lernte und die ihn daher zweifelsohne in irgendeiner Form beeinflusst haben dürften, geben die Schulprogramme der Schulen, die er in den Jahren 1867–73 (Rendsburger Gymnasium) sowie 1873–78 (Schleswiger Domschule) besuchte. Eine Analyse dieser Werke – maßgeblich lateinischer Schulgrammatiken – öffnet den Blick für den zur damaligen Zeit üblichen lateinischen Grammatikunterricht sowie für den Stand der Grammatikschreibung, insbesondere unter Hinzunahme

einschlägiger didaktischer Handbücher aus dem letzten Viertel des 19. Jahrhunderts.

Diese von Otto selbst gemachten Lernerfahrungen werden um einige Sprachlehrbücher ergänzt, die ihm nachweislich bekannt waren oder die aufgrund ihrer Machart in unmittelbarer Nähe zu seinen eigenen Lehrwerken verortet werden können. Dies betrifft zuallererst die Lehrbücher nach der Methode Berlitz.²¹⁰ Otto erwähnt diese Methode lobend im Hinblick auf das, was sie von anderen abhebt.²¹¹ Und obwohl diese Lehrbücher für den Unterricht in modernen Fremdsprachen verfasst sind, trägt ein Vergleich der von Berlitz beschriebenen Vorgehensweise auch hier zum besseren Verständnis bei.

Ferner liefert eine Betrachtung der von Otto in den *Lateinbriefen* gewählten Briefmethode als Form des Kursus weitere Ansatzpunkte zum Vergleich mit dem Grammatikunterricht zeitgenössischer Lehrwerke. Denn mit dieser Methode steht Otto im ausgehenden 19. Jahrhundert keinesfalls allein da: Die Methode *Toussaint-Langenscheidt* erfuhr bereits in den 1870er-Jahren zahlreiche Auflagen mit Lehrbüchern unterschiedlicher Sprachen und nutzte dabei ebenfalls die Briefform. Auch wenn mangels expliziter Erwähnungen durch Otto unklar ist, inwiefern er diese Methode kannte oder schätzte, bietet der Vergleich zwischen Ottos Darstellung der lateinischen Grammatik in den *Lateinbriefen* und der bei Toussaint-Langenscheidt gewählten Methode in den *Lateinischen Unterrichts-Briefen*²¹² von 1879 einen doppelten Bezugspunkt hinsichtlich der Frage: Wie wurde zur Zeit, da Otto bereits die Schule verlassen hatte und sich während seines Studiums bereits mit dem Sprachunterricht beschäftigte, lateinische Grammatik dargestellt und unterrichtet?

Die parallele Darstellung und Analyse neusprachlicher Fremdsprachendidaktik im Rahmen der Methode Berlitz, der Methode Berthold Ottos sowie einiger für den gymnasialen Lateinunterricht üblicher Lehrwerke zielt auf eine Verdeutlichung der Stellung Ottos im Kontext der Grammatikschreibung und des -unterrichts seiner Zeit. Während die herkömmlichen Lateinlehrbücher und -grammatiken eine einheitliche, bei den Deklinationen beginnende Darstellungsform wählten und ihre didaktische Methodik in erster Linie auf einer systematischen, paragrafenhaften Darstellung beruhte, offenbart die Analyse auf Seiten Berthold Ottos eine größere Nähe zur Didaktik der modernen Fremdsprachen.

Eine interessante Schnittstelle zwischen beiden stellt hierin die Methode Toussaint-Langenscheidt mit den *Lateinischen Unterrichtsbriefen* dar. Doch auch hier überwiegt, wie sich zeigen wird, die Systematik, statt den Fokus auf die didaktische Methodik zu legen. Die Trennlinie, entlang derer diese unterschiedlichen Auffassungen von Sprachvermittlung verlaufen, scheint primär ein unterschiedliches Verständnis von Wissenschaftlichkeit zu sein. Während die Vertreter des traditionellen Unterrichts diese Wissenschaftlichkeit in einer auf philologische Exaktheit bedachten Darstellungsweise sehen, argumentieren Otto und die Vertreter der Didaktik

²¹⁰ Vgl. Berlitz 1888.

²¹¹ Äußerungen Ottos über mögliche Vorbilder im positiven wie im negativen Sinne finden sich nur an wenigen Stellen, bspw. in Otto 1889, 24 (zu Ellendt-Seyffert).

²¹² Vgl. Bonaventura, Schmidt 1879.

der modernen Fremdsprachen vom Standpunkt einer psychologischen Wissenschaftlichkeit (3.3.4.2 ff.) aus.

Der vorliegende Hauptteil dieser Arbeit soll also zeigen, dass ein wesentlicher Unterschied in der Grammatikvermittlung und -schreibung zwischen Berthold Otto und dem „gewöhnlichen“ Lateinunterricht seiner Zeit darin besteht, dass Otto den Vorzeichenwechsel von einer philologischen hin zur psychologisch-naturwissenschaftlichen Wissenschaftsauffassung in seine Lateinlehrwerke mit aufnimmt (3.3.4.4). Diese lehnen sich dadurch stärker an das methodisch-didaktische Repertoire der modernen Fremdsprachen an. Es soll gezeigt werden, dass dieser Schritt insbesondere in der Darstellung der Grammatik und im Grammatikunterricht Niederschlag findet.

3.2 Zeitgenössische Einflüsse auf Otto

3.2.1 Lateinische Lehrwerke: Grammatiken, Stil- und Übungsbücher

Berthold Otto thematisiert den Lateinunterricht seiner Zeit immer wieder in seinen Werken. Zahlreiche Verweise auf die Unterschiede zwischen seiner eigenen Darstellungsweise und derjenigen im herkömmlichen Lateinunterricht bezeugen dies. Otto scheint hierdurch seine eigene Methode von den Methoden der meisten seiner Zeitgenossen abgrenzen zu wollen. Es überrascht jedoch, dass ebendiese Zeitgenossen in den allermeisten Fällen unerwähnt bleiben. Immer wieder spricht Otto von der auf Gymnasien üblichen Verfahrensweise als „Zwangsunterricht“.²¹³ Diesen stellt er sein eigenes als „schmerzlosen Unterricht“ bezeichnetes Vorgehen gegenüber.²¹⁴ Dabei erwähnt er jedoch nur äußerst selten die Akteure und Medien dieses „üblichen“ Lateinunterrichts. Unter den lateinischen Lehrbüchern findet einzig „der Ostermann“ Erwähnung, den Otto als „eines der gebräuchlichsten lateinischen Schulbücher“ bezeichnet.²¹⁵ Betrachtet man jedoch Ottos schulischen Werdegang, so wird deutlich, dass er eine Vielzahl an lateinischen Lehrwerken gekannt haben muss, wie in Abschnitt 2.2.1 erläutert wurde.²¹⁶

Da Berthold Otto bereits ab den 1880er-Jahren mit der Abfassung erster schriftlich fixierter Reflexionen und Materialien zum Lateinunterricht begann, liegt die Vermutung einer Bezugnahme auf die ihm aus seiner Schulzeit bekannten Lehrwerke nahe.²¹⁷ Ferner bilden diese Werke eine für den Lateinunterricht in dieser Zeit repräsentative Auswahl, wie der Blick in didaktische Handbücher zeigt: Nicht nur Otto, sondern auch Tausende andere junge, fast ausschließlich männliche Schüler der damaligen Zeit lernten anhand dieser Werke lateinische Grammatik.

²¹³ Bspw. Otto ²1913, 229.

²¹⁴ Ibid.

²¹⁵ In: *Die Sprachziehung*, zitiert aus Kreitmair 1963, 226.

²¹⁶ Seyffert, Ellendt, ⁷1867; Ostermann ⁶1869; Spieß ⁴1856; Süpfle ¹⁵1875.

²¹⁷ Laut eigener Aussage von Otto geht bspw. das *Tirocinium Caesarianum* bereits auf das Jahr 1883 zurück: *Hauslehrer*, 14/ 1902, 47.

Wie stellen diese Werke nun die lateinische Grammatik dar und lehren diese? Welche Methodik des lateinischen Grammatikunterrichts legen diese Werke nahe? Und lassen sich im Vergleich der einzelnen Werke Unterschiede feststellen? Im Folgenden soll in aller Kürze aufgezeigt werden, welche Form und Abfolge der Grammatikdarstellung in den oben genannten Werken zu finden ist. Da Otto neben dem „Ostermann“ nur die lateinische Grammatik von Ellendt-Seyffert namentlich erwähnt und die Merkmale dieser Werke sich in ihrer Grobstruktur nur wenig unterscheiden, wurde diese Grammatik im Folgenden als Grundlage für einige Beobachtungen ausgewählt, die sich als exemplarisch erweisen und sich ebenso an einem der anderen Werk ausführen ließen.²¹⁸ Hierfür wurden Ausgaben aus den 1860er- sowie 1870er-Jahren herangezogen, um einen möglichst engen Bezug zu Berthold Ottos schulischer Realität zu ermöglichen.

Der Begriff des *Klassischen* spielt in den betreffenden Grammatiken eine herausragende Rolle. Im Vorwort von Ellendt-Seyfferts Grammatik geben die Autoren eine Übersicht über ihre Verfahrensweise und begründen die Orientierung an dieser Sprachnorm. Es sei in ihrer Grammatik der Grundsatz angewandt worden, „nur die allgemeinen Typen der klassischen Prosa, als deren Repräsentanten uns Cicero und Cäsar gelten, zur Darstellung zu bringen“.²¹⁹ Die Autoren betonen hierin auch die große „Consequenz“,²²⁰ mit der sie bei diesem Unterfangen vorgegangen seien.

Diese Verfahrensweise verfolgen die Autoren nicht ohne Absicht: Der Ausschluss all dessen, was sie hier nicht als klassisch ansehen, erfolgt unter pädagogischer Maßgabe. Es gehe ihnen darum, „den Schüler zu befähigen, seinen größeren Zumpt später mit Verstand und Urtheil zu gebrauchen, d.h. in allen erweiternden Zusätzen der größeren Grammatik das Nichtklassische oder Individuelle einzelner Schriftsteller zu erkennen“.²²¹ D.h., der Ausschluss alles „Nichtklassischen“ erfolgt im Rahmen eines größeren Plans und ist nicht nur Selbstzweck. Denn die Lernenden sollen auch an dieser Stelle bereits auf einen wissenschaftlichen Umgang mit Sprache und Grammatik hin „trainiert“ werden. Der „Zumpt“, die im Anschluss an Ellendt-Seyffert zum Unterricht gebrauchte und ausführlichere Grammatik, soll somit hier vorbereitet werden. Die Schüler erlernen zu Beginn nur die klassische Sprachnorm, unter der Maßgabe, dass sie danach, bei der Lektüre nichtklassischer Autoren, zu unterscheiden imstande seien. Dabei sprechen die Autoren immerhin auch vom „Individuellen“, nicht nur vom „Nichtklassischen“. D.h., diese Bewertung geht zumindest hier nicht pauschal mit einer Abwertung einher. Dennoch ist das „Klassische“ ein Reizthema, wie weitere Äußerungen in dem Kontext zeigen.²²²

Fernerhin wird das Klassische in den Augen der Autoren der Grammatik auch zum Vehikel eines weiteren Unterrichtszwecks: der formalen Bildung. Ellendt-

²¹⁸ Bspw. Zumpt 121865.

²¹⁹ Seyffert, Ellendt, 71867, Vorwort V.

²²⁰ Ibid.

²²¹ Ibid.

²²² Ibid: „Selbst Madvig hat sich noch nicht von dem großen Irrthum losgemacht, den Livius zu den klassischen Autoren zu zählen und ihn mit Cicero, deren beider Sprachen wie zwei verschiedene Welten auseinander liegen [...] in eine Reihe zu stellen.“

Seyffert argumentieren bereits an dieser Stelle ihres Werkes für eine Förderung dessen, was sie „wissenschaftlichen Geist“ nennen:

*Daß darauf jeder wissenschaftliche Sprachunterricht, namentlich in einer Sprache, die, wie die lateinische, so verschiedene Epochen durchlaufen hat und so verschiedene auch in den Kreis der Schule gezogene Schriftsteller erzeugt hat, als auf sein letztes Ziel, also, wenn methodisch, von Anfang an gerichtet sein muss, kann nur derjenige verkennen, der über die Forderungen des wissenschaftlichen Geistes und des in ihnen bedingten, wahrhaft pädagogischen Taktes nicht im Klaren ist.*²²³

In dieser Aussage lässt sich gut der formale Zweck des altsprachlichen Unterrichts erkennen, wie er bereits auf Friedrich August Wolf zurückgeht. Es gehe dabei um „Erkenntniß der Sprachgesetze überhaupt und der in ihnen ausgeprägten Denkgesetze.“²²⁴ Und dieses formale Ziel wird im Unterricht der lateinischen Grammatik und ihrer wissenschaftlichen Handhabung erreicht. Die grammatischen Lehrbücher dieser Zeit sind sich dieses Aspekts nicht nur bewusst, vielmehr suchen sie bewusst nach der Erfüllung dieses Zieles.

Neben dem Aspekt der formalen Bildung steht hier auch eine starke Orientierung an Formalismen und ordnungsgebenden Prinzipien. Dabei bauen die grammatischen Lehrwerke auf strenge, geradezu lexikalisch anmutende Methoden der Systematisierung und Anordnung auf:

*Zur Erleichterung des Lernens sind jetzt die zu den verschiedenen Regeln gehörigen lateinischen Wörter entweder nach dem Alphabet oder nach der Folge der Declinationen geordnet worden.*²²⁵

Die Autoren wännen in der systematischen Anordnung nach Alphabet oder nach Deklination eine Gedächtnisstütze, bzw. eine Erleichterung des Zugangs zur Materie. Sie sind dabei um Modernität und Verbesserung bemüht; derartige Hilfestellungen werden erst im Verlauf der Editions-geschichte des Werkes eingeführt, diese hier in der 7. Auflage.

Gleichbleibend hingegen ist die starke Betonung der Regelmäßigkeit, ja fast schon Gesetzesartigkeit der Einführung des grammatischen Stoffs. Die Norm des Klassischen setzt voraus, dass es ein Richtig und ein Falsch gibt. Besonders fällt das bei Ellendt-Seyffert durch ein an Gesetzes-Metaphorik angelehntes Grammatikverständnis auf. So heißt es gleich im § 1 bezüglich des Begriffs und der Einteilung der lateinischen Grammatik:

²²³ Ibid.

Auch fallen an dieser Stelle die Stichworte „wissenschaftlicher Sprachunterricht“ sowie „wahrhaft pädagogischer Takt“. Einerseits können sie als Betonungen der Qualität der grammatischen Methode aus Sicht der Autoren verstanden werden. Andererseits findet sich in ihnen ein gewollter Ausdruck der Wissenschaftlichkeit, den die Autoren ihrer Methode zuschreiben wollen.

²²⁴ Kuhle-mann 1991, 194.

²²⁵ Seyffert, Ellendt, 1867, Vorwort XI.

§.1. Die lateinische Grammatik lehrt die Gesetze kennen, nach welchen die Wörter (vocabulary) der lateinischen Sprache behandelt werden, wenn man sie zur Rede (oratio) verbindet.

Auf ähnliche Weise verfahren auch andere Grammatik-Werke, die weniger deutlich von Gesetzen sprechen. Denn auch da, wo die Gesetzesmetaphorik nicht wörtlich angewandt wird, liegt eine oft strenge Unterscheidung zwischen Richtig und Falsch vor. Ein derartiges Verständnis von Grammatik verdeutlicht in Ellendt-Seyffert aber auch in den anderen Lehrwerken vor allem eines: In der Grammatikschreibung manifestiert sich ein stark auf Systematik fußendes Verständnis von Grammatik. Dieses Verständnis allein wäre keinesfalls erstaunlich oder bedürfte keiner gesonderten Erwähnung, wenn mit ihm nicht noch eine grundlegendere Erkenntnis verbunden wäre – die Erkenntnis nämlich, dass sich dahinter das diesen Werken zugrundeliegende Verständnis von Wissenschaft verbirgt.

Auch bezüglich der Reihenfolge des eingeführten Stoffes unterscheiden sich die einzelnen Werke in großen Teilen nur wenig. Es scheint so, als seien sich die Verfasser der verschiedenen Lehrwerke auch dessen bewusst. Ostermann erklärt im Folgenden die Anordnung des Stoffes so:

Daß nach der dritten Declination die Adjectiva auf us, a, um und er a, um und ebenso nach der dritten Declination die auf er, is, e und is, e und alsdann die Adjectiva einer Endung folgen, ist auch bei andern Übungsbüchern als zweckmäßig anerkannt worden. [...] Den Declinationen folgt die regelmäßige Comparation der Adjectiva; in besonderen Stücken ist von der unregelmäßigen Comparation nur bonus, malus, magnus, parvus, multus, aufgenommen, weil diese in ganz abweichender Weise zum Theil von ganz andern Wortstämmen gebildeten Formen für den Lernenden keine größere Schwierigkeit enthalten als das Auswendiglernen von zehn Vocabeln.²²⁶

Im Wesentlichen also decken sich die einzelnen Lehrbücher in der Reihenfolge der Grammatikeinführung. Und offensichtlich besteht die Motivation hierzu in einer für gut befundenen Reihenfolge. Diese könnte man zur damaligen Zeit als *state of the art* bezeichnen. Und tatsächlich enthält diese Reihenfolge auch ein Anzeichen einer speziell für den Schulunterricht vorgenommenen Didaktisierung der Grammatik:

Nach dem Gange der Grammatik sollten nun die Zahlwörter und Pronomina folgen. Aber hier ist der Verfasser der als zweckmäßig anerkannten Einrichtung anderer Übungsbücher gefolgt, in welchen den Zahlwörtern und Pronominibus die Stelle nach der ersten Conjugation angewiesen ist.²²⁷

Es erstaunt, dass Ostermann hier offensichtlich eine Unterscheidung zwischen „der Grammatik“ und „den Lehrbüchern“ trifft. Denn nach dem Lauf der Grammatik sollten an der beschriebenen Stelle (nach Abschluss der Deklination mitsamt der Komparation der Adjektive) eigentlich Numeralia und Pronomina folgen. Doch

²²⁶ Seyffert, Ellendt, 71867, Vorwort, V.

²²⁷ Ibid.

nach dem Usus der (grammatischen) Lehrbücher der damaligen Zeit hatte sich deren Platz offenbar weiter nach hinten verschoben, hinter die erste (also die a-) Konjugation.

Auf welches Werk oder welche Tradition er sich genau bezieht, erwähnt Ostermann an dieser Stelle nicht. Es lässt sich jedoch anhand eines Vergleichs bspw. mit Kühners *Lateinischer Grammatik*²²⁸ leicht nachvollziehen. Diese nämlich spiegelt die von Ostermann thematisierte Reihenfolge wider; das Pronomen (§ 126. ff.) befindet sich hier vor den Zahlwörtern (§ 146. ff.); danach erst wird das Verb als solches eingeführt (§ 152. ff.).²²⁹

Bezüglich der Reihenfolge des eingeführten Stoffes herrscht in allen grammatischen Lehrwerken weitgehende Übereinstimmung. D.h., auf Ausführungen zur Elementarlehre folgt die Formenlehre und die Syntax. In der Elementarlehre werden in der Regel Buchstaben und Buchstabensorten (Konsonanten, Vokale) sowie Regeln der Aussprache eingeführt, in der Formenlehre die Wortklassen, wobei Substantive vor den Adjektiven eingeführt werden. Danach erst erlernen die Schüler die Konjugationen. Ebenfalls trifft die weitgehende Uniformität aller dieser Lehrwerke auf die Kategorien der einzelnen Wortarten etc. zu. D.h., bspw. Anzahl und Einteilung der Konjugationen und Deklinationen decken sich.

Dass der strenge grammatische Formalismus dieser Werke ihrer didaktischen Qualität geradezu schadet, lässt sich besonders deutlich an Ellendt-Seyffert erkennen. Hier verhält es sich nicht nur so wie etwa auch bei Ostermann, dessen striktes und bewusstes Festhalten an der alphabetischen Reihenfolge dem Gedächtnis nicht besonders förderlich ist. Hier wird zusätzlich dazu teils nicht einmal klar, wie überhaupt mit dem Werk gearbeitet werden soll. D.h., es fehlen gänzlich Handlungsanweisungen an die Lernenden und das Buch wird zum bloßen Regularium der Sprachgesetze. Somit obliegt es allein der Lehrperson, die Lernenden zu unterstützen; an mancher Stelle ist das jedoch schwierig genug, da Ellendt-Seyffert in didaktisch kaum nachvollziehbarer Weise vorausgreift, wie etwa im folgenden Beispiel zur Aussprache:

*Ti vor einem Vocal wird wie zi gesprochen, also tutio tuzior, ratio razio; doch nicht, 1) wenn das i lang ist, wie in totius; 2) wenn ein anderes t oder ein s oder x vorhergehen: Attius, ostium, mixtio, spricht Attius, ostium, miktio; 3) in griechischen Wörtern, wie Boeotia, Critias, Militiades; 4) vor der Anhängsilbe er im Inf. praes. pass. wie nitier, quatier.*²³⁰

Es fällt eine Unstimmigkeit auf: Zu diesem Zeitpunkt im (Anfangs-)Unterricht (§ 9) jedoch haben die Schüler das Thema Längen und Kürzen noch gar nicht kennengelernt. Die Ausführungen hierzu folgen erst in § 13, ganz zu schweigen davon,

²²⁸ Vgl. Kühner 1877.

²²⁹ Eine Ausnahme stellt hier Spieß' *Uebungsbuch zum Uebersetzen aus dem Lateinischen in's Deutsche und aus dem Deutschen in's Lateinische für die untersten Gymnasialklassen* dar; dieser hält sich an die bei Kühner bezeugte Reihenfolge und lässt seine Schüler nach Deklination und Komparation der Adjektive die Pronomen und Zahlwörter üben, ehe er mit der Konjugation fortfährt, vgl. Spieß 41856.

²³⁰ Seyffert, Ellendt, 71867, 3, § 9.

dass die Lernenden mit auch nur einem der hier im Beispiel aufgeführten Wörter vertraut gemacht würden oder eine Übersetzung dazu erhielten.

Abschließend wird ebenfalls ersichtlich, dass die auf diese Weise verfasste Grammatik eine erhebliche Menge an Vorwissen und Einsicht in sprachliche Kategorien verlangt. Die Grammatik begnügt sich mit dem Vorgeben der formalen sprachlichen Kategorien. Dabei macht sie jedoch nicht deutlich, wie es zu ihnen kommt, es fehlt eine Herleitung oder tiefgehende Erläuterung. Der kognitive Anspruch an die Lernenden, hier am Beispiel von Ellendt-Seyffert, die diese und andere Lücken eigenständig füllen müssen, ist somit hoch.

So lehrt etwa § 23, dass „Masculina ohne Rücksicht auf die Endung [...] 1) die Namen männlicher Personen, daher auch der Völker [...] 2) die Namen der Flüsse, Winde und Monate“ seien. Da hier jedoch Wissen über die grammatische Kategorie „Endung“ vorausgesetzt wird, ohne dass die Endungen an sich bereits eingeführt oder besprochen worden wären, erscheint ein Verständnis im eigentlichen Sinne kaum möglich. Die Lernenden können hier im besten Fall auswendig lernen und auf eine spätere Einsicht warten. All dies tritt in § 25 in kondensierter Form zutage:

Neutra sind alle Indeclinabilia mit Ausschluss der Personennamen (also hic Adam), z.B. gummi (Gummi); ferner die Namen der Buchstaben und alle als Substantiva gebrachte Wörter, welche nicht eigentliche Nomina sind, namentlich die Infinitive; also hoc d (der Buchstabe d), illud paene (jenes fast), ultimum vale (das letzte Lebewohl), hoc velle (dieses Wollen).²³¹

Die als lateinische Lehrwerke gebräuchlichen Grammatiken und Übungsbücher wenden alle in Bezug auf die Reihenfolge der Stoffeinführung eine einheitliche Verfahrensweise an. Sie versäumen es jedoch, eine klare Unterscheidung zwischen Grammatikschreibung einerseits und -vermittlung andererseits zum Teil ihrer Systematik zu machen. Ihr Aufbau suggeriert somit eine philologisch exakte Didaktik, die jedoch darüber hinaus kaum methodische Unterstützung beim Erlernen der Fremdsprache bietet. Sie präsentieren sowohl in Bezug auf den Grammatikstoff als auch auf die inhaltliche Auswahl ein homogenes Pensum. Schlussendlich zeigen diese Werke auch in ihren Editionen aus den 1870er-Jahren kaum ein Bewusstsein für den didaktischen Diskurs ihrer Zeit. Wie im Folgenden zu sehen sein wird, hätte dieser durchaus auch andere Schlüsse und Methoden bei der Grammatikvermittlung zugelassen.

3.2.2 Neusprachliche Didaktik und Methodik

3.2.2.1 Die Methode Berlitz

Das Verhältnis von Berthold Otto zur Methode Berlitz stellt einen der wenigen Fälle dar, die durch klare Äußerungen Ottos selbst nachvollzogen werden können. In den *Beitrügen zur Psychologie des Unterrichts* findet sich eine kurze Abhandlung

²³¹ A.a.O., § 25.

darüber, „wie sich die Lateinbriefe zur Methode Berlitz verhalten“²³². Zwar stellt Otto in diesem Beitrag deutliche Unterschiede zwischen seiner eigenen und der Methode Berlitz heraus, doch ist es von Bedeutung, dass er sie überhaupt behandelt und dazu noch verhältnismäßig eingehend. Offenbar scheint er sich genötigt zu sehen, sein eigenes Schaffen von dieser Methode abzugrenzen. Es sei daher im Folgenden in aller Kürze auf einige bemerkenswerte Ähnlichkeiten zwischen den jeweiligen Methoden dieser beiden Autoren hingewiesen.

Otto äußert sich an der erwähnten Stelle wie folgt: Die Methode Berlitz sei „sehr brauchbar“, solange man nur eine geringere Anzahl Lernender unterrichte, erreiche man damit vorwiegend eine praktische Sprachkompetenz bei den Lernenden.²³³ Daraufhin räumt Otto einige Ähnlichkeiten zwischen der Methode der *Lateinbriefe* und der Berlitz-Methode ein, die Beobachter:innen anscheinend angeführt hatten. In beiden Methoden spreche man viel in der fremden Sprache, gleichermaßen sähen beide Methoden das Lehrbuch nur als „notweniges Übel“ an; ferner bereite der Unterricht auf jedwede Weise den Lernenden Freude.

Dennoch sei Otto „bei aller Anerkennung dieser Ähnlichkeiten“ überzeugt, „dass beide Methoden einander im tiefsten Grunde direkt entgegengesetzt sind.“²³⁴ Hierzu führt Otto an, dass die Methode Berlitz „bewusst und konsequent“ auf die formale Bildung verzichte; stattdessen bestehe ihr alleiniges Ziel in der praktischen Sprachbeherrschung. Formale Bildung erreichten die Lernenden bei ihr allenfalls als Nebenprodukt.²³⁵ An dieser Stelle verlässt Otto bereits das Thema Berlitz; er führt stattdessen das Hauptziel der *Lateinbriefe* an (nämlich die praktische Umsetzung von Ottos theoretischen Ideen zur formalen Bildung) und erläutert dies anhand weiterer Beispiele.²³⁶ Dieses Umschwenken auf ein anderes Thema geschieht abrupt. Welche Beobachtungen ergeben sich bei weiterer Betrachtung des Themas?

Vergleicht man beide Methoden über Ottos eigene Aussagen hinaus miteinander, so finden sich mehr Gemeinsamkeiten, als der Autor der Lateinbriefe selbst zuzugeben scheint. Ottos Kursus weist auf inhaltlicher wie auf gestalterischer Ebene Parallelen zu den Berlitz-Lehrbüchern auf. Ferner finden sich auch konzeptuelle Gemeinsamkeiten, die sich aus den jeweiligen Vorworten entnehmen lassen. Diese stehen in beiden Fällen, bei Berlitz wie bei Otto, in einer Linie mit anderen Vertretern der modernen fremdsprachlichen Didaktik dieser Epoche wie etwa Wilhelm Viëtor.²³⁷

Schon die Bestimmung des Lernziels lässt bedeutende Unterschiede zwischen Berlitz und bspw. Ellendt-Seyffert auf der einen Seite und Ähnlichkeiten zwischen Otto und Berlitz auf der anderen Seite hervortreten. Eine augenfällige Diskrepanz zwischen Berlitz und bspw. Ellendt-Seyffert besteht dabei in der Feststellung, dass beim Ersteren nicht ein Erlernen der gesamten Grammatik intendiert ist. Das

²³² Otto 1903, 240 ff.

²³³ A.a.O., 240.

²³⁴ Ibid.

²³⁵ A.a.O., 240 f.

²³⁶ A.a.O., 241 ff.

²³⁷ Bspw. Viëtor 1886, 22.

einschränkende Eingeständnis, dass es um „all valuable parts of grammar“²³⁸ gehe und dass der Lernende stets einen noch größeren Teil zum Erlernen vorfinden werde, stellen in gewisser Weise Entlastungen für Lehrende und Lernende gleichermaßen dar wie auch für das Unterrichtsgeschehen und das Lehrbuch.

Dahinter verbirgt sich ferner nichts weniger als die Annahme von Berlitz, dass auch ohne lückenlose Kenntnis der Grammatik ein umfassendes Sprachverstehen und -können möglich sind, bzw. auf der anderen Seite, dass Sprache ohne Übersetzung effektiver gelernt werden kann. Berlitz lässt in seinen Kursen die Sprache „aus sich selbst heraus erlernen“.²³⁹ Er hält den Vertretern der Grammatik-Methode entgegen, dass praktische Erfahrung und lebensnahes Sprachlernen zu besseren Ergebnissen führten:

*Auch die Erfahrung bestätigt, daß Reisende im fremden Lande das fremde Idiom fast mühelos in verhältnismäßig kurzer Zeit gebrauchen lernen, ein Ziel, das der Schüler in der Heimat mit seiner Grammatik und seinen Übersetzungsübungen trotz mühevoller, langjähriger Arbeit nur selten erreicht.*²⁴⁰

Dies wiederum schlägt sich in der Art der Grammatikschreibung nieder. Das im Lauf des Unterrichts mit Übungen und Beispielen vollzogene Gewöhnen an grammatische Phänomene hebt die Notwendigkeit der systematischen Darstellung weitgehend auf. Vielmehr werden die Lernenden nach und nach an die Sprache gewöhnt.

Hiervon geht auch Berlitz' Beschäftigung mit dem Denken und Sprechen in der Fremdsprache aus. Die nach dieser Methode Lernenden sollen die Sprache erlernen, wie wenn sie sich im Ausland befänden. Berlitz bezeichnet dies als „Anschauungsunterricht“; Bezeichnungen auf der Fremdsprache würden „in ihrer unmittelbaren Verbindung mit den Handlungen und Anschauungen gegeben“²⁴¹. Berlitz führt dabei an, es sei umso schwieriger, die Fremdsprache zu lernen, umso mehr die Schüler:innen aufgrund der Übersetzung den Umweg über das Denken in der eigenen Sprache wählten. Sein Verfahren hingegen erspare diese zusätzliche Mühe:

*Durch dieses [sc. Berlitz'] Verfahren werden die Schwierigkeiten der Grammatik, die zum größten Teil erst durch das Übersetzen und Vergleichen mit der Muttersprache geschaffen werden, ungemein verringert. Es ist beispielsweise für den Schüler ebenso leicht zu sagen: „ich bin hier gewesen“ als: „ich habe gewesen hier.“ Die Schwierigkeit entsteht nur, wenn der englische oder französische Schüler an seine Muttersprache denkt.*²⁴²

Anklänge an diese zugegebenermaßen äußerst modernen Gedanken lassen sich auch in Ottos Methode klar erkennen. Zwar weicht dieser nicht so explizit wie Berlitz von der Übersetzung als methodischem Hilfsmittel ab. Dennoch bleibt das Übersetzen in Ottos Werken immer wieder eine Randerscheinung; die Hauptarbeit

²³⁸ Berlitz 1888, Vorwort (nicht nummerierte Seite).

²³⁹ Berlitz 1641929, 4 (identisch mit den Vorworten der Ausgaben aus den 1880er-Jahren).

²⁴⁰ Ibid.

²⁴¹ A.a.O., 4 f.

²⁴² A.a.O., 5.

des Lernens im Zuge der „Normalsätze“ läuft gänzlich ohne Rückgriff auf das Deutsche ab (3.3.3.2).

Dieses Bild findet man auch in den *Lateinbriefen* bestätigt. Dort, in der zweiten Äußerung Ottos zu Berlitz' Methode, wiederholt dieser oben aufgeführtes Argument: Man könne eine Fremdsprache auch ohne Einsatz der Muttersprache lernen; es ergebe sich daraus, „dass jede Sprache ein in sich vollkommener Ausdruck menschlicher Weltkenntnis [...], das Übersetzen in eine fremde Sprache eigentlich immer etwas Unnatürliches“²⁴³ sei.

Besonders diese Annahme der Sprache als „vollkommener Ausdruck menschlicher Weltkenntnis“ beinhaltet weitere Parallelen zwischen Otto und Berlitz. Bspw. in den *Lateinbriefen* liefert Otto zahlreiche Ansatzpunkte, anhand derer diese Weltkenntnis mittels der zu erlernenden Sprache erworben werden kann. Und genau dies geschieht auch in Berlitz' Lehrbüchern: Die Texte nach dieser Methode vermitteln Weltkenntnis in der Fremdsprache; hier erlangen die Lernenden die Fähigkeit, sich über (Gegenwart und) Vergangenheit, das Wetter, den Tag, die Nacht und das Jahr auszutauschen.²⁴⁴ Hierfür lesen sie leichte Texte, zu denen sie im Nachfolgenden einfache Fragen beantworten. Ob daran angelehnt oder nicht: Otto verfolgt ein ähnliches Verfahren; er wählt ähnliche Themen für seine Texte aus. Die längeren Beispiele sind *der lateinische Kalender* oder die Behandlung des Jahreskreises.²⁴⁵ Doch auch in kürzeren Beispielen zum lateinischen Alltagsleben aus den *Lateinbriefen* ergibt sich ein entsprechendes Bild.²⁴⁶

All dies fügt sich exemplarisch in das Bild des Anschauungsunterrichts ein. Als Kernkonzept der reformatorischen Schulbewegung war dieser in unterschiedlichen Bereichen des Unterrichts angesiedelt. Maßgebliche Ursprünge dieser Art zu unterrichten waren die Bereiche der Heimatkunde bzw. der unmittelbaren Umgebung des Kindes.²⁴⁷ Bei Otto wie bei Berlitz macht sich der Sprachunterricht genau dies zunutze. Den Kindern hinlänglich bekannte Sachverhalte oder Gegenstände werden einerseits so auf die neu zu erlernende Sprache übertragen; bekanntes Weltwissen wird so in Sprachwissen verwandelt. Andererseits erhalten die Lernenden „Anschauung“ von für die Fremdsprache typischen Gegenständen, wie in den oben erwähnten Lesestücken aus den *Lateinbriefen*.

Freilich sind dies in erster Linie Anklänge bzw. Parallelen zwischen Otto und Berlitz; diese sind unter der Maßgabe zu betrachten, dass Ersterer sich zumindest verbal von Letzterem abgrenzt. Und auch Beobachtungen an Ottos Werken stützen, dass dieser längst nicht alles von Berlitz übernommen hat. Insbesondere bei der Einführung der Verbalformen und Tempora hat Otto sein eigenes System. Berlitz bleibt hier dabei, dass zuerst die Nomina eingeführt werden, dann die Verba, danach erst auch die Tempora der Konjugationen. Otto hingegen ändert diese Reihenfolge; bereits am Ende des vierten *Lateinbriefs* konfrontiert er die Lernenden mit

²⁴³ Otto ²1913, 250.

²⁴⁴ Bspw. Berlitz 1888, 58 f.: *Day and Night*; 60 f.: *The Weather*.

²⁴⁵ Otto ²1913, 252 ff.

²⁴⁶ Bspw. A.a.O., *Lesestück* 22, 112.

²⁴⁷ Nießeler 2020, 21 ff.

einem Text, der alle drei Zeitstufen (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) beinhaltet.

Dennoch lässt es sich nicht abstreiten, dass Otto und Berlitz derselben didaktischen Strömung zuzurechnen sind. Auch in Bezug auf die Rolle der Lehrperson besteht daran kein Zweifel. Hierzu kann man etwa die Anweisungen für die Lehrer heranziehen, die Berlitz anführt.²⁴⁸ Allein schon die Thematisierung dessen und das Geben pädagogischer Ratschläge sprechen für sich. Beide, Otto und Berlitz, suchen eine Methode, die aus mehr besteht als nur grammatischen Regeln und einem Lehrbuch. Und sie versuchen, diese Methode auch innerhalb ihres Buches „an die:den Lehrer:in“ zu bringen.

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass Otto die Methode Berlitz fraglos kannte und auch selbst nach ihr unterrichtete.²⁴⁹ Dass er sie gleich an mehreren Stellen in seinen Werken erwähnt, stellt sie anderen Sprachlehrmethoden jener Zeit gegenüber heraus. Es wäre überaus erstaunlich, wenn ihn als Sprachlehrer eine derartige Beschäftigung nicht in irgendeiner Weise beeinflusst hätte. Daher liegt die Annahme nahe, dass zumindest einige der beobachteten Parallelen zwischen beiden Methoden tatsächlich auf Berlitz zurückzuführen sind, sei es bewusst oder unbewusst. Auch werden die zeitgenössischen Kritiker Ottos nicht gänzlich unbegründet darauf hingewiesen haben, dass sie Ähnlichkeiten zwischen den *Lateinbriefen* und der Methode Berlitz erkannten, wie in den *Beiträgen* von Otto eingeräumt.

Beide Methoden ähneln sich in ihrem Verständnis von Grammatik, Unterricht und der Rolle der Lehrperson; sie beinhalten ähnliche Schlussfolgerungen für den Unterrichtsverlauf. Dabei stellen sie dem Verständnis der Grammatik-Übersetzungsmethode eines entgegen, das jede Sprache für sich als Vermittlerin von Weltwissen ohne die Notwendigkeit einer weiteren Sprache versteht. Naheliegender jedoch, als in jedem Falle einzeln bestimmen zu wollen, welches Phänomen Otto vom zeitlich vorausgehenden Berlitz übernommen haben könnte, ist eine Einordnung in den generellen Zeithintergrund des damaligen, nach Modernität strebenden Sprachunterrichts. Hier ähneln sich beide Methoden durchaus, sodass es sich lohnt, im Folgenden weiter zu untersuchen, wie sich andere Sprachlehrgänge dieser Zeit diesbezüglich verhalten.

3.2.2.2 Die Methode Toussaint-Langenscheidt

Nach der Analyse der Quellen zum altsprachlichen Unterricht und der Methode Berlitz für den Unterricht in den modernen Fremdsprachen soll nun abschließend der briefliche Unterricht nach der Methode Toussaint-Langenscheidt besprochen werden. Diese nimmt unter den um 1900 verfügbaren Sprachlehrmethoden eine Sonderrolle ein: Es gibt aus der Reihe Toussaint-Langenscheidt sowohl Lehrbücher für den Unterricht der modernen Fremdsprachen als auch *Lateinische Unterrichtsbriefe*.

Die Existenz lateinischer Unterrichtsbriefe wirft die Frage auf, ob Ottos *Lateinbriefe* nicht gar eine Nachahmung sein könnten. Hierfür spräche, dass die *Lateinischen*

²⁴⁸ Berlitz 1888, 7 f.

²⁴⁹ Otto 1903, 240, über den Französischunterricht seiner eigenen Kinder.

Unterrichtsbriefe (1880 in zweiter Auflage, erstmalig erschienen 1877-79)²⁵⁰ vor Ottos ersten fachdidaktischen Werken und Reflexionen veröffentlicht worden sind, bspw. dem *Lerngerüst* (erstmalig veröffentlicht 1898 in den *Fünf Horax-Oden*) oder der Abhandlung *Grundzüge einer Darstellung des Elementarunterrichtes in der lateinischen Sprache (auf Grund der Apperzeptionslehre)*.²⁵¹

Hinzu kommt die prominente Stellung der Methode Toussaint-Langenscheidt während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und im beginnenden 20. Jahrhundert. Zahlreiche Ausgaben des Lehrwerks zu unterschiedlichen (Fremd-)Sprachen bezeugen den Erfolg der Methode, der nicht zuletzt auf die Neuartigkeit des phonetischen Systems zurückgeführt werden dürfte.²⁵² Positive Rezensionen aus den 1880er- und 90er-Jahren bestätigen den Eindruck der zeitgenössischen Kritik.²⁵³

Umso ernüchternder ist das völlige Fehlen von eindeutigen Referenzen von Berthold Otto auf diese Methode; es lässt sich daher keine völlig von Spekulationen freie Verbindung zwischen beiden Methoden herstellen. Die einzige klar formulierte Erwähnung Ottos innerhalb seiner Werke aus dem weiteren Dunstkreis der Methode Toussaint-Langenscheidt mag eine lobende Erwähnung des *Lateinisch deutschen Schulwörterbuchs* von Hermann Menge im *Lateinischen Selbstunterricht* sein, das in der Reihe Toussaint-Langenscheidt/Langenscheidts Handwörterbücher erschien.²⁵⁴

Im Folgenden sollen zur Ermittlung möglicher Berührungspunkte zwischen Otto und Toussaint-Langenscheidt auf der Ebene des Grammatikunterrichts zwei Lehrwerke herangezogen werden: einerseits der *Briefliche Sprach- und Sprech-Unterricht für das Selbststudium Erwachsener, Französisch*, andererseits die *Lateinischen Unterrichtsbriefe für das Selbst-Studium nach der Methode Toussaint-Langenscheidt*. Hierbei soll herausgestellt werden, dass trotz der augenfälligen Überschneidungen bezüglich der Form die Übereinstimmungen im Bereich des Verfassens und Unterrichtens von Grammatik weniger evident sind, als zu erwarten gewesen wäre.

Dabei wird sich der inhaltliche Fokus im Vergleich zum bisherigen Verlauf dieses Kapitels leicht verschieben. So soll es bei der Untersuchung nicht allein um die Grammatikvermittlung gehen, sondern zu einem allgemeineren Vergleich beider Methoden. Dabei scheinen Ottos Werke mit der französischen Ausgabe der *Unterrichtsbriefe* näher in Verbindung zu stehen als mit der lateinischen. Diese bleibt in Bezug auf den Grammatikunterricht stärker an die im ausgehenden 19. Jahrhundert gängigen Schulmethoden des Lateinunterrichts angelehnt. Somit soll verdeutlicht werden, dass Berthold Otto zwar die Idee der Briefmethode aus dieser Quelle

²⁵⁰ Schmuck et al. 2019, 106.

²⁵¹ Otto 1889.

²⁵² Die fünfzehnte Auflage von Toussaint-Langenscheidts *Brieflichem Sprach- und Sprech-Unterricht für das Selbststudium der französischen Sprache* (Berlin, 1869) enthält bspw. zahlreiche Pressestimmen aus Fachzeitschriften, von denen gleich mehrere explizit die Vorteile für das Erlernen der korrekten Aussprache dieser Methode loben, 10–16.

²⁵³ Kölbinger 1890, 210–240.

²⁵⁴ Otto 1906, 251. Menge 1903.

gewonnen haben könnte; im Bereich der Grammatikschreibung jedoch bestehen kaum Ähnlichkeiten zwischen dieser und seiner Methode.

Der *Briefliche Sprach- und Sprech-Unterricht für das Selbststudium Erwachsener, Französisch* wurde in den Jahren 1854-56 entwickelt und erschien kaum 50 Jahre später, im Jahre 1904, bereits in 72. Auflage (Berlin). Gleich zu Beginn des Prospekts, der als *Einleitung in den Unterricht* dient, wird mit der Antwort auf die Frage *Weshalb wir fremde Sprachen lernen* ein klares Bekenntnis zur formalen Bildung im Rahmen des Fremdsprachenlernens abgelegt:

Seit Jahrhunderten schon ist es allgemein erkannt und anerkannt worden, daß die Erlernung fremder Sprachen das Gedächtnis übt und stärkt, Witz, Scharfsinn und Verstand erweitert und hebt. Die Gründlichkeit, Ausdauer und Beharrlichkeit, welche unbedingt nötig sind zur Erlernung der Kenntnis einer fremden Sprache, zur Überwindung der hiermit verbundenen Schwierigkeiten, bilden den Charakter, stählen die Willenskraft. [...] Die Erlernung einer fremden Sprache ist also ein allgemeines, tief einwirkendes Mittel zur Veredlung des Menschen, zur Geistes- und Verstandesbildung.²⁵⁵

Diese Beschreibung gibt im Wesentlichen die zu dieser Zeit insbesondere im Rahmen des altsprachlichen Unterrichts von den Lerner:innen erwarteten Qualitäten wieder. Das für den neusprachigen Französischunterricht konzipierte Lehrwerk stellt damit gleich zu Beginn den Bezug zu den alten Sprachen her, mit denen es sich in einer Konkurrenzsituation befindet. Dies führt zu einer Art Begründungsdefizit. Denn wieso sollte man eine andere Sprache lernen, wenn die Unterrichtsziele dieselben sind? Ein möglicher, wenn auch nicht allzu plausibler Ausweg, scheint daher, dem Französischen als einer modernen Sprache das gleiche Potential zuzusprechen, wie es auch dem Lateinischen und Griechischen innewohnt. Besonders fällt auf, dass die Autoren dabei von *allgemeiner* und nicht von *formaler* Bildung sprechen. Die Vermutung liegt nahe, dass sie dies bewusst zur besseren Begründung ihres Anliegens tun:

Der Wert der alten Sprachen in ihrer allgemeinen Bildung ist im Vergleich zu den neueren (lebenden) Sprachen lange überschätzt worden; erst seit einem Jahrzehnt ist man zu der Einsicht gelangt, daß mit letzteren – den praktisch nützlicheren – dasselbe erreicht werden kann.²⁵⁶

Moderne Sprachen könnten demnach ebenso zur *allgemeinen Bildung* beitragen wie die alten und seien darüber hinaus von größerem Nutzen als diese. Dieser praktische Nutzen und die damit verbundene Möglichkeit, Sprache anzuwenden, machen einen Kernaspekt in der Argumentation für das Erlernen des Französischen aus. Im Kurs von Toussaint-Langenscheidt steht dieser praktische Nutzen mit Blick auf die Gesamtkonzeption an erster Stelle. Dies wiederum hat Auswirkungen auf das Verständnis von Grammatik und Unterricht. Praktisches Können gilt den Autoren des Kurses offenbar mehr als theoretisches Wissen über Sprache:

²⁵⁵ Toussaint und Langenscheidt 721904, 1.

²⁵⁶ Ibid.

Schüler von 14–17 Jahren, die eine leidliche Schule besucht und viele Jahre Französisch oder Englisch getrieben haben, sind oft nicht imstande, ganz gewöhnliche, alltägliche Redensarten in der fremden Sprache auszudrücken. Man lege ihnen einmal Sätze wie: „Gib mir aus dem Lichte!“ – „Was werden wir heute essen?“ – „Wer hat geklopft?“ etc. etc. zum sofortigen Übersetzen vor: es wird sich alsdann zeigen, wie es um das Können steht.²⁵⁷

Die hier formulierte Erkenntnis trifft vermutlich einen wunden Punkt des fremdsprachlichen Unterrichts der damaligen Zeit. Es handelt sich unter anderem um eine Kritik daran, dass Sprache (und damit auch der Unterricht von Grammatik) in erster Linie *literarische* Sprache und Grammatik meint. Damit fehlt es an praktischer Anwendbarkeit. Ferner ist der Kurs mit dieser Bemerkung womöglich sogar seiner Zeit voraus: Forderungen danach, dass der Sprachunterricht der modernen Fremdsprachen „umkehren“ müsse, gewinnen erst im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts immer mehr an Bedeutung.²⁵⁸

Die Verfasser stellten sich von vornherein die Aufgabe, eine Arbeit zu liefern, die den Lehrer ersetze und jedem die Möglichkeit biete, sein eigener Lehrer zu sein – also keine nackte Grammatik. Hierzu wurde die briefliche Form als die am meisten geeignete ausgewählt. Die Herausgeber wollten dem Schüler keine von den großen Grammatiken in die Hand geben, deren Anblick allein manchen entmutigt, und deren Vortrag in der Regel sehr trocken ist, sondern sie überwies ihm den Lehrstoff in kleinen Mengen, dabei aber stets in großer Mannigfaltigkeit.²⁵⁹

Das Selbstverständnis, das die Autoren diesem Weg zugrunde legen, unterscheidet sich von dem des zur damaligen Zeit gängigen Lehrbuchs. Diese Abgrenzung liegt allein schon in der gewählten Briefform – die in letzter Konsequenz sogar die Lehrperson ersetzt. Vor allem aber soll damit eine höhere Motivation der Lernenden erreicht werden. Dieser Effekt ist gewiss zu Recht in der pensenartigen Einteilbarkeit durch die Briefe zu vermuten.

Die Didaktik der modernen Fremdsprachen geht hier also einen eigenen Weg. Sie liefert ein im Vergleich zu obigen lateinischen Schulbüchern gänzlich andersartig aufgebautes Lehrwerk. Wie aber ist es aufgebaut? Und wie wird Grammatik dargestellt und unterrichtet? Unter dem Abschnitt *Sonstige bemerkenswerte Einrichtungen des brieflichen Unterrichts* bemerken die Autoren Folgendes: Jede der auf gleiche Weise aufgebauten Lektionen enthalte „aus allen Teilen des Sprachwissens je einen besonderen Abschnitt“, wobei diese Abschnitte von „angemessener Kürze“ seien.²⁶⁰

Was die Unterrichtsbriefe jedoch tatsächlich zu einem Lehrbuch macht, besteht in der „längeren Geschichte im Zusammenhange“. Diese hätten die Autoren, „neben kleineren Stücken praktischen Inhalts“, zur Grundlage des Kurses gemacht, „um hierdurch das Interesse des Schülers rege zu halten und ihn unmerklich zur

²⁵⁷ A.a.O., 2 f.

²⁵⁸ Vgl. Viëtor 1886, auch wenn hier Toussaint-Langenscheidt vielleicht keine ähnlich starke Emanzipation vom altsprachlichen Unterricht vorschwebt wie etwa Wilhelm Viëtor etwas später.

²⁵⁹ Toussaint und Langenscheidt ⁷²1904, 5.

²⁶⁰ A.a.O., 8

Ausdauer zu zwingen; der Reiz am Studium wächst mit jedem neuen Briefe und erreicht mit dem letzten seinen Gipfelpunkt“. Damit wenden Toussaint-Langenscheidt eine Verfahrensweise an, die sich in den oben besprochenen Lateinlehrwerken nicht findet und auch bei der Methode Berlitz weniger im Vordergrund steht.

Auch Berthold Otto macht sich diese nur teilweise zu nutzen, wie später gezeigt werden wird.

Die von den Autoren gewählte Methodik wirkt sich auch auf den Grammatikunterricht aus. So werden die Lernenden durch „Gespräche [...] mit der guten Umgangssprache des heutigen täglichen Lebens vertraut gemacht“. Der Aspekt gesprochener Sprache steht im Vordergrund. Dies stellt die Möglichkeiten der Auswahl grammatischer Phänomene für den Unterricht auf eine völlig andere Ebene, als es im Rahmen des altsprachlichen (Grammatik-)Unterrichts der Fall ist: Dort nämlich sind Kommunikation und mündliche Sprachformen nicht Teil der im Kursus vorgesehenen Inhalte. Der Kurs von Toussaint-Langenscheidt hingegen unterrichtet Sprache anhand einer fortlaufenden Geschichte. Die Grammatik hat sich also dem Inhalt unterzuordnen; der Kurs bezieht dazu noch Alltagselemente in den Unterricht ein. Grammatik nimmt hiermit im Unterrichtsgeschehen eine dienende Funktion ein.

Jedoch ist diese „fortlaufende Geschichte“ keinesfalls eine realitätsnahe Alltagserzählung aus dem Paris des 19. Jahrhunderts: Die Autoren wählten als Textgrundlage die Novelle *Atala* von Chateaubriand (1768 – 1848), wie sie im *ersten Brief* angeben. Nichtsdestotrotz transportieren Aussagen wie „von der ersten Lektion an liest, spricht, schreibt und versteht der Lernende das ihm gegebene Material“²⁶¹ ein weit weniger traditionelles oder philologisches Verständnis davon, wie Lernende zur Beherrschung der Grammatik kommen sollen.

Der *erste Brief* gibt eine Einleitung zum Kurs im Allgemeinen. Man könne hier zu Beginn „Näheres über die Grundsätze erfahren“;²⁶² diese erinnern in Anklängen sogar an Überlegungen zum binnendifferenzierten Unterricht:

*Bei diesem brieflichen Unterrichte mußten wir uns stets vergegenwärtigen, daß Tausende von Lernenden uns gegenüber sitzen, die eine tausendfältig verschiedene Auffassungsgabe, einen sehr verschiedenen Bildungsgrad und eine sehr ungleiche Befähigung dem Unterrichte entgegen bringen.*²⁶³

Auch hieran wird deutlich, dass die Methode Toussaint-Langenscheidt gänzlich anders verfährt als etwa die zuvor besprochenen Lateinlehrbücher derselben Zeit. Die Idee, dass man sich an die Lernenden anpassen müsse, findet sich dort keinesfalls. Die französischen *Unterrichtsbriefe* jedoch implizieren nicht nur ein anderes Verfahren im Unterricht. Sie propagieren auch eine Umorientierung weg von philologischer Wissenschaftlichkeit und Exaktheit als Leitprinzipien des Verfassens eines Lehrbuches. Stattdessen wird die Pädagogik entschiedener in den Fokus gerückt.

²⁶¹ A.a.O., 9.

²⁶² A.a.O., *Erster Brief*, 1.

²⁶³ Ibid.

Ebenfalls ermöglicht die Abkehr von der Norm des Klassischen und Systematischen es den Autoren Toussaint-Langenscheidt, sich zum Eklektizismus ihrer Methode zu bekennen. Hierfür bedienen sie sich ausgerechnet des *antiken* Bildes der Biene, die ihren Honig aus vielen unterschiedlichen Blüten sammelt.²⁶⁴

*Wie die Biene emsig von Blume zu Blume fliegt, den Honig zu saugen, von dem sie in jeder Blume immer nur einen kleinen Theil vorfindet, um ihn dann in die Zellen des Korbes zu tragen – wie sie unermüdlich zurückkehrt, sich durch Nichts beirren läßt, bis ihr Werk vollbracht; – so suchten wir aus den bisherigen Leistungen auf diesem Wege vom Guten das Beste zu sammeln, um es, vereint mit den Früchten eigener Arbeit, unserem Werke einzuverleiben.*²⁶⁵

Selbst wenn diese Aussage gewiss auch dazu verfasst wurde, um die Leistung des Kurses vorteilhaft hervorzuheben: In Bezug auf den Sprachunterricht verweist sie auf das Potential, Grammatikunterricht und Auswahl grammatischer Themen anders zu verstehen als unter Maßgabe sprachlicher Normen.

Welche Reihenfolge der Grammatikeinführung findet sich im Kurs von *Toussaint-Langenscheidt*? Auf den ersten Blick lassen sich hier keine Unterschiede zu den oben vorgestellten lateinischen Lehrwerken feststellen: Die Autoren führen zunächst das Substantiv ein, danach erst besprechen sie Adjektiv, Artikel und Verben. Diese werden alle in der Rubrik *Redetheile* (§ 1.) als *veränderliche* sowie *unveränderliche* unter ihrer französischen Bezeichnung, der Umschreibung in Lautschrift, dem fachsprachlichen Grammatikbegriff sowie dem gängigen deutschsprachigen Begriff dargestellt.

Bei der Verfahrensweise im Studium der Grammatik jedoch schlägt der Kurs augenscheinlich eine andere Richtung ein. So wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Lernenden die Grammatik zu verstehen, nicht wörtlich auswendig zu lernen hätten: „Durch öfteres Zurückgehen auf die Regel, öfteres bewußtes Anwenden derselben wird sie uns so zu eigen, daß wir dieselbe befolgen, ohne weiter daran zu denken.“²⁶⁶

Dies zielt deutlich weniger auf ein Verinnerlichen nach Art von Gesetzen und Paragraphen ab als auf Eingewöhnung und Bewusstmachung von Handlungsabläufen. Man nehme nur die Bemerkung zum Beispiel, dass es „kein besseres und leichteres Mittel [gebe], schnell zum Sprechen zu gelangen“ als Konversationen.²⁶⁷ In jeder Lektion findet sich eine Reihe auf den Lektionstext bezogener Fragen. Indem die Lernenden diese auf Deutsch formulierten Fragen durch Heraussuchen und wörtliches Wiedergeben der französischen Entsprechung beantworten, erreichen

²⁶⁴ Vgl. bspw. Lukrez, *DRN* III, 10–13.

²⁶⁵ Toussaint und Langenscheidt ⁷²1904, *Erster Brief*, 1.

²⁶⁶ A.a.O., 34.

²⁶⁷ A.a.O., 37.

sie es, ihre „Gedanken schnell in die rechte Form einzukleiden“; die Fragen befähigen sie dazu, „in der fremden Sprache zu denken.“²⁶⁸

Damit vollzieht die Didaktik der modernen Fremdsprachen in diesem Beispiel bereits in den 1850er-Jahren eine Wende. Im Kurs von *Toussaint-Langenscheidt* wird erkenntlich, dass der Form nach zwar noch eine Grundorientierung an der lateinischen Grammatik als Vorbild Bestand hat; die Prinzipien der Grammatikdarstellung werden hier weitgehend aufrechterhalten. Dabei löst sich der Grammatikunterricht jedoch von den zeitgleich in den alten Sprachen existierenden Methoden und Zielen.

Wie verhalten sich dazu die etwa 25 Jahre später zum ersten Mal publizierten *Lateinischen Unterrichts-Briefe für das Selbst-Studium nach der Methode Toussaint-Langenscheidt*? In populärwissenschaftlichen Darstellungen, wie etwa dem *Kalenderblatt im Deutschlandfunk* zum 125. Todestag Langenscheidts am 11.11.2020, werden sie selbstverständlich in eine Reihe mit den *Französischen Unterrichtsbriefen* gestellt.²⁶⁹ Inwiefern stimmt das jedoch? Und welche Implikationen hätte dies für Annahmen über die Genese von Berthold Ottos lateinischen Unterrichtswerken?

Würden die *Lateinischen Unterrichts-Briefe* analog verfahren wie die anderen Werke aus der Reihe *Toussaint-Langenscheidt*, läge die Vermutung nahe, dass in ihnen der Schritt vollzogen worden wäre, Latein mit der Methodik und im Sinne der oben verdeutlichten Prinzipien zu unterrichten. Wenn sich dahinter ein weniger auf formale Grammatikkenntnis ausgerichteter Ansatz verbürge, müsste den *Lateinischen Unterrichts-Briefen* womöglich eine zentrale Rolle im Übergang von „traditioneller“ Lateinidaktik hin zu moderneren Ansätzen zugeschrieben werden; eine Beeinflussung Berthold Ottos anzunehmen wäre naheliegend. Hierfür spräche auch, dass dieser Lehrgang auf den Anfang von Ottos Studienzeit stammt und somit auch aus den Jahren, in denen seine Beschäftigung mit lateinischer Fachdidaktik zum ersten Mal durch Archivalien schriftlich nachvollziehbar wird.²⁷⁰

Tatsächlich bewahrheiten sich diese Vermutung jedoch bei genauerer Untersuchung der *Lateinischen Unterrichts-Briefe* nicht. Sie reihen sich stattdessen in die Tradition der lateinischen Grammatiken von Ellendt-Seyffert, Zumpt etc. ein. Daher stellen sie ein Beispiel dar dafür, dass der Lateinunterricht keinesfalls an einem Wendepunkt angekommen war, obwohl die für Selbstlerner:innen geeignete Brief-Methode adaptiert wurde.

Im Folgenden soll nahegelegt werden, dass Berthold Otto womöglich aus dieser Quelle die Inspiration zur Verbindung der Brief-Methode mit dem Lateinischen gewonnen haben könnte. Eine darüberhinausgehende inhaltliche Verbindung scheint jedoch aufgrund der Verbundenheit der *Lateinischen Unterrichts-Briefe* zur traditionellen Lateinmethodik unwahrscheinlich. Eine überblickshafte Analyse des

²⁶⁸ Ibid. Dennoch kommt das Werk nicht ohne Übersetzung aus; diese jedoch wird von den Autoren selbst unmittelbar beigegeben: Erstens fügen sie dem Originaltext einer Interlinearübersetzung hinzu; zweitens lassen sie danach eine zielsprachlich orientierte Übersetzung folgen; drittens finden sich in jeder Lektion ausführliche Texterläuterungen.

²⁶⁹ Vgl. https://www.deutschlandfunk.de/vor-125-jahren-starb-gustav-langenscheidt-unermuedlicher.871.de.html?dram:article_id=487237, zuletzt abgerufen am 23.02.2023.

²⁷⁰ Vgl. BBF/DIPF/Archiv, Nachlass Berthold Otto, OT 292 (1887), OT 340 (Lateinkurs 1888).

Kurses anhand seines programmatischen Vorworts sowie der Grobstruktur der Briefe wird schließlich dazu beitragen, im Anschluss daran die Alleinstellungsmerkmale der Werke Berthold Ottos besser herausstellen zu können.

Die Autoren der *Lateinischen Unterrichts-Briefe*²⁷¹, Buonaventura und Schmidt, beginnen ihr Werk mit einem entschiedenen Bekenntnis zum Bildungswert des Lateinischen. Die Fragen „Auf welchem Fundamente ist alles Wissen aufgebaut?“ und „Was für Studien treiben Jene hauptsächlich, welche wir die Gebildeten nennen?“ beantworten sie damit, dass das Lateinische „Grundlage aller sprachlichen Bildung“ sei.

In allen Ländern und zu allen Zeiten war vor allem das Studium der lateinischen Sprache das erste und vornehmlichste, und alle jene, deren hervorragende wissenschaftliche Stellung wir bewundernd zugestehen, alle jene, welche unsere Anerkennung in erster Linie sich erworben haben, sind herangezogen worden am Studium der klassischen lateinischen Sprache.²⁷²

Was da noch für die modernen Fremdsprachen übrig bleibt, scheint wenig. Es erstaunt daher, dass die Autoren dennoch anerkennen, dass „der hohe Werth und die unendlichen Vorzüge der gründlichen Kenntniß neuer Sprachen“ unbestritten seien. Sogar formale Bildung sei kein Alleinstellungsmerkmal des Lateinischen mehr:

*Ja, es ist bei dem Fortschritte, den heutigen Tages die moderne germanische, romanische und slavische Sprachwissenschaft gemacht hat, und der unserer Schulgrammatik und Methode zu gute gekommen ist, es ist bei der gediegenen Vorbildung, die jetzt den Lehrern der neueren Sprachen fast überall zu Theil wird, vom pädagogischen Standpunkte sogar anzuerkennen, daß auch jene formelle Bildung, welche wir unseren in Mittelschulen erzielen wollen, durch die modernen Sprachen in nicht geringerer Weise zu erreichen ist.*²⁷³

Jedoch schränken die Autoren diese Annahme insofern ein, dass sie *vom pädagogischen Standpunkt* aus anerkannt werden müsse: Dies wirkt wie das Eingeständnis einer Notwendigkeit, die sich aufgrund der schulischen Realität dieser Zeit nicht mehr leugnen lässt. Auch schreiben sie die gestiegenen Möglichkeiten des Unterrichts der modernen Sprachen vor allem den Fortschritten der Sprachwissenschaft zu.

Abschließend bleibt zu sagen, dass die Autoren der *Lateinischen Unterrichts-Briefe* zwar eine Auffassung vertreten, nach der ihr Werk programmatisch den Vorbildern aus den modernen Fremdsprachen wie den *Französischen Unterrichtsbriefen* nahesteht. Tatsächlich jedoch zeigen sich einige offensichtliche Unterschiede zu den oben vorgestellten *Französischen Unterrichtsbriefen*. Es lässt sich zeigen, die von Buonaventura und Schmidt in den Vordergrund gestellten Ähnlichkeiten zu den Werken von *Toussaint-Langenscheidt* sich im Wesentlichen auf die äußere Form beschränken.

So weist auch das Werk von Buonaventura und Schmidt die größtenteils gleichen Unterrubriken innerhalb der einzelnen Lektionen/Briefe auf. Jede der 36

²⁷¹ Buonaventura und Schmidt 1879.

²⁷² A.a.O., 2.

²⁷³ Buonaventura und Schmidt 1879, 2.

Lektionen ist unterteilt in A. Praxis, B. Deutsche Übersetzung, C. Gegenseitige Übersetzung, D. Erläuterungen zum Texte, E. Grammatik, wobei sich hinter dem Begriff Praxis der auch hier *fortlaufende lateinische Text* verbirgt. Die textliche Grundlage beschränkt sich hier ausschließlich auf literarische Zeugnisse: Angefangen mit Caesars *B.G. I*, 30–54 wurden Texte ausgewählt, anhand derer „der Schüler in die Lektüre eingeführt werden und mit den römischen Schriftstellern, die, soweit sie der klassischen Latinität angehören, alle hier vertreten sein sollen, vertraut werden“²⁷⁴. Weitere Stücke wie etwa zur Konversation oder zum Beantworten von Fragen fehlen hier gänzlich.

Die *Unterrichts-Briefe* wahren die Reihenfolge aus Elementar-, Formenlehre und Syntax, wie sie von den gängigen Schulbüchern im Lateinunterricht vorgegeben wird. Daher folgen auf erste Angaben zum lateinischen Alphabet, Buchstaben und Schreibkonventionen sowie Zeichen für Längen und Kürzen²⁷⁵ die „Wortarten oder Redetheile“²⁷⁶. Auch hier findet sich die Reihenfolge der Wortarten aus a) Nomina, b) Verba, c) Particulae; daraufhin die Kategorien Numerus, Genus, Deklination sowie alle Fälle und was sie bezeichnen und unter § 27 bereits das komplette Paradigma der a-Deklination, eingeführt als *erste Deklination*. Hierbei fällt als einziger Unterschied etwa zu Ellendt-Seyffert auf, dass sich der Vokativ in der Formentabelle vor dem Ablativ befindet.

Es lässt sich ferner leicht nachweisen, dass das Verständnis von Spracherwerb in den *Lateinischen Unterrichts-Briefen* klar vom oben beschriebenen in den Kursen nach *Toussaint-Langenscheidt* unterscheidet:

*Wer einen Satz richtig übersetzen will, muß ihn zuerst analysieren d.h. in seine Theile auflösen, oder durch Stellung der obenbezeichneten Fragen [d.h. der Fragen der einzelnen Fälle] ermitteln, in welchem Verhältnißfalle die einzelnen Worte des Satzes stehen [...].*²⁷⁷

Buonaventura und Schmidt sprechen sich also für einen auf Konstruktion und mechanisches Auswendiglernen ausgerichteten Unterricht aus. Das „Analysieren“ und die Bestimmung der Kasus sind klarerweise dem traditionellen altsprachlichen Unterricht verhaftet. In ähnlicher Weise fahren die Autoren des Kurses auch fort: „Der Schüler lerne und dekliniere schriftlich: Ala, Aqua, Aquila [...].“²⁷⁸ Ebenfalls werden zur mechanischen Einübung der Kasus-Bedeutungen Übersetzungsübungen vorgelegt: „Übersetze schriftlich in’s Lateinische: Die Wege. – Des Sieges. – Den Frosch. – O Adler! [...].“²⁷⁹ Ferner teilen die *Unterrichts-Briefe* mit den Grammatiken

²⁷⁴ A.a.O.: 19.

²⁷⁵ A.a.O. 9 ff.

²⁷⁶ A.a.O., 12 ff.

²⁷⁷ A.a.O., 14.

²⁷⁸ A.a.O., 16 ff.

²⁷⁹ Ibid.

des 19. Jahrhunderts einige der gängigen Merkreime zu den grammatischen Regeln wie etwa zum Genus.²⁸⁰

Auch die *Rubrik C. Gegenseitige Übersetzung* stellt ein eher mechanisches Auswendiglernen und Wiedergeben in den Vordergrund. Der Arbeitsauftrag lautet hier folgendermaßen: „Hat der Schüler nach unserer Angabe [...] gehandelt, den lateinischen Text wiederholt gelesen und die Übersetzungen mit einander verglichen, so theile er ein Blatt Papier in zwei Hälften und schreibe links jedes lateinische Wort, eines nach dem andern, also.“²⁸¹ Daraufhin folgt eine Vorlage für die aufzulistenden Wörter mit dem Beginn des Textes der ersten Lektion. Nach dem Abschreiben aller Wörter solle der Lerner dann „den gedruckten Brief nicht mehr [benutzen], sondern schreibe aus dem Gedächtnisse die deutsche Bedeutung aller Wörter auf die rechte Hälfte“²⁸². Dieses Verfahren könne auch vom Deutschen ins Lateinische durchgeführt werden; zur Korrektur solle der Unterrichtsbrief herangezogen werden. Folgendes Schema führen die Autoren damit für den Beginn des ersten Briefes auf:

<i>Bello</i>	<i>Krieg</i>
<i>Helvetiorum</i>	<i>der Helvetier</i>
<i>confecto</i>	<i>vollendet</i>
<i>totius</i>	<i>des ganzen</i>
<i>fere</i>	<i>fast</i>
<i>Galliae</i>	<i>Galliens</i>
<i>etc.</i>	<i>usf.</i>

Dass diese Form der Übersetzung eine im Deutschen völlig unverständliche Wortreihenfolge erzeugt, liegt auf der Hand. Sie wird zwar durch die zielsprachliche Übersetzung ausgeglichen, die sich, wie im obigen *Toussaint-Langenscheidt*, unter dem Lektionstext befindet. Dennoch bleibt der Charakter der Aufgabe eher mechanisch und mehr am Prinzip des Auswendiglernens orientiert als an der Habitualisierung, wie es die *Französischen Unterrichtsbrieft* zum Erlernen der Grammatik nahelegen. Auch stellt sich die Frage, inwiefern die wirklich strenge Einhaltung des Interlinearprinzips eine tatsächliche Unterstützung der Lernenden ist oder einen didaktisch nicht hilfreichen Formalismus darstellt.

So lautet bspw. die Interlinearübersetzung zu Lektion 32: „Dies als gerne angenommen hätte und von ihm verlangen anfang, daß nicht zaudere führen, da jener [...]“²⁸³ Vermutlich kämen selbst erfahrene Lernende Lerner nicht auf die lateinische Entsprechung dieses Satzes.²⁸⁴ Somit verliert das andernfalls zur Verdeutlichung der Satzstellung geeignete Prinzip der Interlinearübersetzung hier

²⁸⁰ A.a.O., 17. – Die alten Grammatiker faßten diese allgemeine Regel über das natürliche Genus in diese Verse: Die Männer, Völker, Flüsse, Wind' / Und Monat Masculina sind. / Die Weiber, Bäume, Städte, Land / Und Inseln weiblich sind genannt. / Was man nicht deklinieren kann, – Das sieht man als ein neutrum an.

²⁸¹ A.a.O., 21.

²⁸² Ibid.

²⁸³ A.a.O., 268.

²⁸⁴ Ibid.: *Id cum libenter accepissem, atque ab eo petere coepissem, ne dubitaret, tum ille.*

weitgehend seine Vorteile, da bspw. das Fehlen der Personalpronomen in der Zielsprache nicht berücksichtigt wird. Die Rückübersetzung wie in C) vorgeschlagen wird dadurch zu einer formalistischen Übung ohne Berücksichtigung des Inhalts.

Dennoch finden sich bei Buonaventura/ Schmidt immer wieder auch Elemente, die sich vom Kurs Ellendt-Seyffert unterscheiden. Hierzu gehören die im brieflichen Sprachunterricht unentbehrlichen diskursiven Elemente zur Erklärung der Grammatik. Diese finden ihren Platz in den Erläuterungen zu den Lektionstexten. Hier die Erläuterung, anhand derer die Wortstellung sowie die Unterscheidung zwischen Subjekt und Objekt thematisiert werden:

Legati

Ist Subject des Satzes.

[§ 33.] *Regel. Die Stellung der Wörter im Lateinischen ist nicht regellos, doch aber im Verhältnisse zum Deutschen fast willkürlich. Diese Freiheit der Stellung hat darin ihren Grund, daß die lateinische Sprache eine ausgebildete Flexion hat, so daß jeder Casus durch seine Endung gekennzeichnet ist. Wenn ich z.B. im Deutschen sage „das Mädchen liebt die Tochter des Nachbarn“; so kann des doppelten Sinn haben. Ich kann fragen wer (liebt)? und antworten: das Mädchen und die Tochter; oder wen? und wieder mit beiden antworten. Darum hat man sich gewöhnt, im Deutschen, wo es nicht mit Absicht oder Nachdruck anders geschieht, den Nominativ (das Subject, §. 21^a S. 14) an den Anfang zu stellen, den Accusativ (das Object) folgen zu lassen. Im Lateinischen macht die reiche Flexion dies unnötig.*²⁸⁵

Auch hier wie oben im Fall von *Atala* fußt das Erlernen der Grammatik also auf den Gegebenheiten der Textgrundlage. Dies erklärt etwa den Ausgangspunkt des Wortes *legati*. Es erfolgt jedoch keine wirkliche Orientierung des zu erlernenden Grammatikpensums an der Textgrundlage über die bloße Bemerkung hinaus, *legati* sei Subjekt. Daraufhin nämlich verlässt der Fokus der Autoren die Geschichte um Ariovist und wendet sich dem Mädchen zu, das „die Tochter des Nachbarn“ liebt. Das Aufrufen eines völlig anderen inhaltlichen Kontextes legt die Vermutung nahe, dass hier die Textgrundlage nur ein vermeintlicher Leitfaden ist. In Wirklichkeit bestimmt weiterhin die Grammatik im klassischen Sinne das Verfahren des Unterrichts, auch wenn hier durch die Erläuterungen eine Verschiebung hin zu einer anderen Form der Darstellung gewählt wurde.

Diese These lässt sich etwa auch aus der darauffolgenden Anordnung des grammatischen Stoffes verdeutlichen. Auf das bisher Dargestellte folgen in Lektion 3 die o-Deklination (als zweite Deklination bezeichnet), in Lektion 4 die Adjektive und in Lektion 5 eine vertiefende Behandlung der Wortarten (Verbum, Adverbium, Praepositio, Conjunctio, Interjectio). Somit wird auch hier die bereits bekannte Reihenfolge der Grammatikdarstellung gewahrt.

Auch finden sich mit Fortschreiten des Kurses immer komplexer werdende Übersetzungsübungen zur Einübung der Grammatik. Diese erinnern ihrer Art nach stark an die gängigen Stilübungen dieser Zeit. Ihr Inhalt ist ebenfalls an der

²⁸⁵ A.a.O., 21 f.

Grammatik ausgerichtet und besteht aus Einzelsätzen zur Einübung des jeweiligen Grammatikstoffs einer jeden Lektion. So heißt es in Lektion 31 unter der Aufgabe *Übersetze schriftlich ins Lateinische*:

*Wer sich viele Menschen durch Wohlthaten wird verpflichtet haben, dem werden viele Freunde nicht fehlen. – Wir haben aus jener klaren Quelle Wasser geschöpft. – Die Leichname der tapferen Soldaten sind außerhalb der Stadt begraben worden. – Von wem ist der Greis gestützt worden? [...]*²⁸⁶

Die inhaltlichen Sprünge ebenso wie die völlige Loslösung des Inhalts vom Lektionstext dieses Kapitels²⁸⁷ legen eine Überordnung der systematischen Grammatikkenntnis nahe. Damit bleibt der Kurs dem für den lateinischen Grammatikunterricht typischen Prinzip der Systematisierung verbunden.

Gleichzeitig verbirgt sich unter dem Stichwort des Systemhaften auch eine der Stärken der *Lateinischen Unterrichts-Briefe*. Zwar ließe sich neben vielen anderen Punkten u. a. die Art der Einführung des Textes kritisieren. So werden hier Autoren wie Caesar und Nepos allein mit einer kurzen biographischen Notiz und ohne inhaltlichen Kommentar vorgestellt. Hierdurch entsteht zweifellos die Gefahr, dem eigenständig ohne Lehrperson arbeitenden Lernenden einen mangelhaften Eindruck vom Text ohne ausreichende Kontextualisierung zu vermitteln. Dennoch scheint der Kurs insgesamt gerade aufgrund seines systematischen Aufbaus für das Selbststudium passend. So sehen die Autoren für jede Lektion den gleichen Aufgabenkatalog vor, den sie in einem Arbeitsplan für jede Lektion festhalten (nicht nummerierte Seite am Ende des Bandes).

Innovativ an diesem Arbeitsplan sind gewiss die präzise formulierten Aufgabenstellungen. Diese weisen den Lerner in jedem der Lektionsabschnitte (A. Text; B. Deutsche Übersetzung; etc.) zu einer genauen Handlung an. So heißt es etwa im Abschnitt *D. Erläuterung zum Texte* unter 6a. sehr ausführlich (Hervorhebungen im Original):

*Lösung des vorübergehenden Briefes. Hier verfare der Schüler ja nicht mechanisch. Er vergleiche die Korrektur mit seiner Arbeit, unterstreiche jeden Fehler, corrigiere ihn nach einiger Zeit ohne die Lösung und vergleiche erst dann seine Korrektur mit der richtigen Angabe der Lösung. Diese Lösungen geben selbst wieder den besten Stoff zu neuen Übersetzungen, die dann zur Korrektur mit der gestellten Aufgabe verglichen werden.*²⁸⁸

Hier drängt sich die Frage auf, wie die Lernenden die Korrektur vornehmen sollen. Ist angedacht, dass sie sich selbstständig, jedoch ohne Hinzunahme der Lösungen korrigieren sollen? Selbst wenn das hier geschilderte Verfahren mechanisch erscheint, den Lernenden einiges an Ausdauer abverlangt und wenig Abwechslung bietet: Das Vorhandensein solcher Formulierungen als Arbeitsanweisung unterscheidet die *Lateinischen Unterrichts-Briefe* klar von den lateinischen Lehrbüchern

²⁸⁶ A.a.O., 267.

²⁸⁷ In L. 31 beginnt die Lektüre von Nepos' Hannibalbiographie.

²⁸⁸ Bonaventura, Schmidt 1879, nicht nummerierte Seite im Angang des Werkes.

dieser Zeit. Wie sich im Folgenden zeigen wird, hat dieser Kurs genau darin auch einen methodischen Vorsprung in der Grammatikvermittlung vor Berthold Ottos *Lateinbriefen*. In diesen fehlt teils Klarheit darüber, worin genau die Arbeitsanweisung besteht.

Ferner wird sich im weiteren Verlauf der Analyse der unterschiedlichen Sprachlernmethoden zeigen, dass Ottos Gedanken denen der Urheber der Methode *Toussaint-Langenscheidt* durchaus ähneln, dass diese jedoch einen ganz anderen Maßstab der Professionalität und eine weitere Verbreitung gehabt haben dürfte. So heißt es im Vorwort zu den *Französischen Unterrichtsbriefen*:

Ebenso hat sich im Laufe der Zeit, seit der letzten Umarbeitung des Werkes, durch einen ausgedehnten Schriftwechsel mit den Lernenden, ein in seiner Art merkwürdiges Material angesammelt, welches in dessen aus den oben dargelegten Ursachen bisher nur in beschränkter Weise Beachtung finden konnte. Wenn irgend Etwas geeignet erschien, die vorliegende Auflage der Vollkommenheit thunlichst nahe zu bringen, so war es dieses, gewissermaßen als Unikum dastehende, uns aus einem Kreise von etwa 60,000 Lernenden aller Lebensstellungen zugegangene eigenthümliche Erzeugniß des brieflichen Unterrichts.²⁸⁹

Abschließend bleibt die Feststellung, dass die Kurse nach der Methode *Toussaint-Langenscheidt* im Bereich der Grammatikschreibung ein vielseitiger Spiegel ihrer Entstehungszeit sind. Diese umfasst die Epoche von kurz vor der Geburt Berthold Ottos bis hin zum Beginn seiner Studienzzeit. Auch geben diese Werke in ihren programmatischen Äußerungen zentrale Anliegen der bildungspolitischen Debatte dieser Jahre wieder. Die Frage, ob moderne Fremdsprachen für das Erreichen der Ziele formaler Bildung ebenso geeignet sind, schlägt sich hier deutlich nieder. Berthold Otto scheint diese Debatte selbst auch fortzusetzen. Seine These, formale Bildung könne völlig ohne Fremdsprachen nur anhand der Muttersprache erreicht werden, ist aus späterer Sicht ein logischer Beitrag zu dieser Diskussion.²⁹⁰

Dabei bleiben die Kurse nach *Toussaint-Langenscheidt* in ihrer Auffassung und Darstellung von Grammatik jedoch weitgehend dem vorherrschenden System der lateinischen Schulgrammatik verbunden. Es herrscht in der Darstellung die gewohnte Systematik. In dieser bleibt das Primat philologischer Exaktheit größtenteils ungebrochen.

Angereichert wird die herkömmliche Systematik jedoch durch verschiedene diskursive und methodische Elemente. Diese befähigen die Lernenden zum Selbststudium und verändern auch die Darstellung der Grammatik. Die Methode *Toussaint-Langenscheidt* legt damit auf Ebene der Grammatikschreibung ebenso wie des

²⁸⁹ Toussaint, Langenscheidt ⁷²1904, 1.

²⁹⁰ Otto verbindet damit den Traum der – modern formuliert – Bildungsgerechtigkeit, wie er ihn in der *Spracherziehung*, zitiert in Kreitmair 1963, 213, darlegt: „Damit ist nachgewiesen, das<s> das Grundgerüst der formalen Bildung, das man jetzt zum Pensum der höheren Klassen der höheren Schulen rechnet, einfacher und sicherer schon in den unteren Klassen der Volksschulen im Rahmen der Spracherziehung aufgebaut werden kann. [...] Denn wenn formale Bildung in jeder Volks- und Dorfschule ermöglicht wird, dann verschwindet in absehbarer Zeit der Unterschied zwischen Gebildeten und Ungebildeten. Und das ist natürlich für die große Mehrzahl von denen, die auf ihre Bildung stolz sind, gänzlich undenkbar.“

Grammatikunterrichts den Grundstein zu einer Veränderung weg von tabellarischen Auflistungen. Hierin liegt auch der bereits in diesen Kursen angedeutete Schritt, der vom Auswendiglernen hin zum Verstehen und Verinnerlichen durch Anwendung und Gewöhnung führen soll. Die *Französischen Unterrichtsbriefe* weisen dabei, trotz ihrer zeitlich früheren Publikation, eine diesen didaktischen Neuerungen enger verbundene Haltung auf als ihr lateinisches Pendant.

Die Ergebnisse der Analyse der Methode nach Toussaint-Langenscheidt schaffen eine Vergleichsgrundlage mit der Didaktik Berthold Ottos. Es resultiert daraus die Erkenntnis, dass zwischen Ottos Werken und denen nach der Methode Toussaint-Langenscheidt nur wenige Ähnlichkeiten bestehen. Diese Feststellung ist entscheidend, um im folgenden Abschnitt die Modernität und Eigenständigkeit in Ottos Schaffen zeigen zu können. Denn Berthold Otto orientiert sich in den meisten Fällen an der Didaktik der modernen Fremdsprachen und vertritt damit progressivere Tendenzen, als sie in der Lateindidaktik zu jener Zeit gewöhnlich ist. Die Gründe für den Mangel an beobachtbaren Gemeinsamkeiten zwischen Berthold Ottos Methode und anderen hier angeführten Vergleichswerken dürften in den zwei Schlüsselbegriffen *formale Bildung* und *Wissenschaftsverständnis* liegen. Otto grenzt sein Verständnis von formaler Bildung in teils polemischer Weise von der gängigen Auffassung seiner Zeitgenossen ab. Und während gezeigt werden konnte, dass viele der Lehrbuchautoren im 19. Jahrhundert eine auf philologischer Exaktheit beruhende Auffassung von Wissenschaft zum Grundprinzip ihrer Grammatiken und Lehrbücher machen, meidet Otto diese geradezu. Dies wird im Folgenden bei der Analyse der Methode Berthold Ottos klarer hervortreten.

3.3 Die Methode Berthold Otto

Der folgende Abschnitt beinhaltet die Darstellung der Methoden des Grammatik- und Sprachunterrichts der lateinischen Lehrwerke von Berthold Otto. Die hierfür relevanten lateindidaktischen Werke sind die *Lateinbriefe*, erstmals erschienen 1898, sowie der *Lateinische Selbstunterricht* (bzw. herausgegeben unter dem Titel *Leichte Erlernung des Lateinischen*), zuerst erschienen ab 1901 als Teil von Ottos Wochenzeitschrift *Der Hauslehrer*. Ziel der Ausführungen ist es, die Kernaspekte des Grammatikunterrichts von Berthold Otto darzustellen.

Dabei soll gezeigt werden, dass Berthold Otto den altsprachlichen Unterricht seiner Zeit mit Methoden der neusprachlichen Didaktik modifiziert und ferner bestrebt ist, die Auffassung von Wissenschaftlichkeit im Lehren und Lernen von Sprachen zu redefinieren. Ferner fügt Otto dem Sprachunterricht eigene, völlig neuartige Ziele und Methoden hinzu, welche die Denkprozesse beim Erlernen von Sprachen abbilden und bewusst machen sollen.

Das von mir gewählte Verfahren zur Analyse ist eine Methodenkritik und didaktisch-historische Einordnung der erwähnten Lehrwerke. Aus diesem Grund erfolgte zuvor die Einordnung seiner Werke in den Kontext damaliger Sprachlehrwerke neuer und alter Sprachen. Aus dem Vergleich ergibt sich ein Bild, das die

Besonderheit von Ottos Werken in seiner Zeit verstehbar macht. In diese Besonderheit hinein spielt 1) die diskursive Lehr- und Lernform, die Otto seinen Werken gibt (3.1.1). Ferner lässt sich bei ihm 2) ein verändertes Verständnis von formaler Bildung und grammatikalischen Begriffen erkennen (3.3.2). Dazu wird 3) eine didaktische Reduktion der Lerninhalte sichtbar (3.3.3). All dies mündet in eine Darstellung der Bemühungen Ottos, im Diskurs um 4) die Wissenschaftlichkeit des Unterrichts eine Position zu finden, die sich dem lateinischen Grammatik-Übersetzungsunterricht gegenüber abhebt (3.3.4).

3.3.1 Diskursive Lehr- und Lernform

Eine Besonderheit in Berthold Ottos Lateinlehrbüchern ist die diskursive Lehr- und Lernform; diese unterscheidet Ottos Werke eindeutig von den Grammatiken und Stilbüchern des 19. Jahrhunderts. Anstatt Anhäufungen von Regeln, Tabellen und Paragraphen zu präsentieren, sind die *Lateinbriefe* sowie der *Lateinische Selbstunterricht* größtenteils als Fließtext verfasst. Die daraus entstehende Form der Grammatikvermittlung kann als ansprechend und außergewöhnlich bezeichnet werden.

Dabei erhält sich trotz der schriftlichen Form vorwiegend der Charakter eines Gesprächs. Denn auch die Texte selbst enthalten zahlreiche „sprechende“, für einen echten Brief typische Elemente. Die sprachliche Gestaltung von Ottos Lehrbüchern erzeugt eine gesprächsähnliche Nähe zwischen Lehrperson und Lernenden. Otto erreicht dies unter anderem, indem er den Eindruck eines assoziativen sowie von Fragen und Antworten geleiteten Gesprächsverlaufs erschafft. Damit gestaltet er seinen Unterricht nicht nur auf im Vergleich zu anderen Lateinlehrbüchern innovative Weise; er erzeugt auch eine ungewöhnliche Nähe zu den Lernenden. Denn diese nehmen dadurch innerhalb des schriftlichen „Unterrichtsgesprächs“ auch an der Erzeugung des Lernstoffs teil.

3.3.1.1 Unterricht nach Art eines schriftlich fixierten Gesprächs

Die *Lateinbriefe* sowie der *Lateinische Selbstunterricht* sind zum überwiegenden Teil in diskursiver Form verfasst. Die hauptsächlichen Ausnahmen hiervon bilden die Übungen sowie die Überblicke im sog. *Lerngerüst*, in dem Otto die auswendig zu lernenden Regeln zur Formenlehre zusammenfasst. Dieses *Lerngerüst*, dessen Entstehung mithilfe handschriftlicher Notizen Ottos bereits auf die zweite Hälfte der 1880er-Jahre zurückgeführt werden kann, stellt dabei die Summe dessen dar, was die Lernenden im Laufe des Kursus auswendig lernen sollen und worauf sich ihre Lateinkenntnis stützt.²⁹¹

Abgesehen davon verfolgt Otto die Anwendung einer diskursiven Form für seine Grammatik konsequent: Er schreibt nicht nur Sätze aus, anstatt Regeln und Übersichten möglichst knapp zu drucken. Vielmehr spricht er immer wieder die Lernenden an, kommuniziert mit ihnen durch Rückfragen und geht auch auf ihren Wissensstand ein. Dabei fällt auf, dass Otto nur selten sprachliches Vorwissen

²⁹¹ S. Anhang zu dieser Arbeit.

überhaupt als gegeben vorauszusetzen scheint, im folgenden Beispiel erkennbar bei der Einführung der Personalendungen, in den *Lateinbriefen* unter der Überschrift *Lateinische Endungen und Zeichen*.

Den meisten meiner Lesern wird der Unterschied von Stamm und Endung schon geläufig sein. Wenn ich hintereinander sage „ich suche, du suchst, er sucht“, dann ist, von den Fürwörtern „ich, du, er“ abgesehen, ein Bestandteil da, der in allen drei Wortformen gleich ist; das ist der Bestandteil „such“. Das ist also der Stamm, der sich aber für die drei verschiedenen Personen immer wieder mit verschiedenem Laub bedeckt; statt Laub sagt man aber „Endung“. Die Endung des Einsprechers ist e, des Einhörers st, des Eindritten t. Das sind also die deutschen Einzablendungen in der Jetztzeit.²⁹²

Während zur Zusammenfassung des hier vermittelten Wissens der Verweis darauf gereicht hätte, dass eine Verbalform aus Stamm und Endung besteht und diese je nach Konjugationsform variieren, versichert sich Otto zunächst des Vorwissens seiner Lerner:innen.²⁹³ Dies tut er mit dem womöglich bestärkend oder auch markierend gemeinten Gestus, dass *den Leser:innen der Unterschied schon geläufig sein werde* – eine Bemerkung, die hier anstelle einer Überschrift als Hinführung zum Thema dient. Diese wird zunächst mit einem Beispiel erläutert: „Wenn ich sage etc.“ lenkt den Blick auf das sprechende Ich der Lehrperson. Dieses Ich erläutert in intuitiv verständlicher Sprache im Sinne von Ursache – Folge (wenn – dann) den Begriff des Konjugierens seinen Vorgängen nach.

Erst ganz am Ende formuliert Otto in Art einer Schlussfolgerung („also“), worin das eigentliche Vorwissen besteht: Die Lernenden sollen ein Verständnis für die sich verändernden Endungen des Präsens Singular im Zusammenspiel mit dem gleichbleibenden Stamm entwickeln. Hierfür verwendet Otto zunächst den bildlich nachvollziehbaren Begriff *sich mit Laub bedecken*; hieran verdeutlicht er den Vorgang an sich und konkretisiert ihn auf das sinnlich erfassbare Bild der sich ändernden Form im Sinne einer sich wandelnden Gestalt. Diese Verbildlichung, jedoch im Zusammenspiel mit der eher umgangssprachlichen Wendung des Laubs, ruft ebenso einen Eindruck von gesprochener Sprache hervor. Erst die Feststellung, dass man *statt Laub aber „Endung“* sage, fasst das vorher in Art eines Gesprächs Kommunizierte zu einer Regel zusammen.

An dieses Aufrufen und Systematisieren (vermutlich, aber nicht notwendigerweise) schon bekannten muttersprachlichen Wissens folgt in der Regel der Transfer auf das Lateinische. Hier verläuft die Erklärung des Phänomens auf eine ähnliche Weise. Der Ausgangspunkt bleibt stets die Muttersprache oder ein anderweitig intuitiv verstehbares Phänomen.

Auch an anderen Stellen finden sich Beispiele für diese Praxis eines schriftlich fixierten Gesprächs. Besonders nachvollziehbar vollführt Otto diese Herangehensweise bei der Einführung der *Lateinischen Betonung* in den *Lateinbriefen*.²⁹⁴ Zu Beginn

²⁹² Otto 21913, 12.

²⁹³ In Bezug auf Berthold Ottos Schüler:innen wird in dieser Dissertation die gegenderte Form angegeben, da Otto in der *Hauslehrerschule* Mädchen und Jungen gleichermaßen unterrichtete.

²⁹⁴ Otto 21913, 16 ff.

des *Zweiten Lateinbriefs* betont er die Notwendigkeit, man müsse sich, ehe man weitergehen könne, zunächst die lateinischen Betonungsregeln merken. Diese seien „überaus einfach, aber eben dadurch und durch den großen Abstand von den überaus verwickelten deutschen Betonungsregeln nicht ganz leicht anzuwenden“.²⁹⁵

Daraufhin führt Otto vier deutsche Wörter und ihre Betonung an, die er durch Fettdruck (hier durch *recte* / *oblique* verdeutlicht) hervorhebt und anhand derer er erklärt, wie „ein Lateiner“ diese Wörter betonen müsste. Dies bettet er teils in das Sprechen über Betonung ein. Hierdurch erreicht Otto eine zwanglose und geradezu beiläufige Behandlung des Themas:

*Wenn wir z.B. sagen, das Latein habe eine schwierigere Betonung als das Deutsche, so wenden wir eine Betonungsform an, die im Lateinischen schlechterdings unmöglich ist; eine Betonung auf der viertletzten Silbe gibt es in dieser Sprache nicht; der Latiner müßte betonen schwierigere.*²⁹⁶

Daraufhin führt Otto auf dieselbe Weise die deutschen bzw. lateinischen Betonungen der Wörter *Krankheiten*, *hübscheste* sowie *Gebet*, *genug*, *entzwei* an; hierbei habe man, wenn man bei den letzten drei Worten hinzufüge, dass sie „im Lateinischen ganz seltene, jedesmal besonders zu lernende Ausnahmen seien, dem geneigten Leser schon die ganze lateinische Betonungslehre vorgeführt“.²⁹⁷

An dieser Stelle formuliert Otto bereits knapp die drei mit der Aussprache verbundenen Regeln, die sich im *Lerngerüst* wiederfinden werden.²⁹⁸ Daraufhin erläutert er die Begriffe *lang* und *kurz* in Bezug auf Silben und schließt hieran noch ein weiteres Beispiel an, um den Unterschied zwischen lateinischer und deutscher Betonung „der geschärften“²⁹⁹ Silbe“ zu verdeutlichen. So sei „ein Huhn, das uns brav mit Eiern versorgt“,³⁰⁰ eine *legende* Henne. Hingegen bezeichne man eine Heiligengeschichte, die so wichtig sei, dass man sie lesen müsse, „mit dem aus dem Lateinischen kommen und die lateinische Betonung festhaltenden Fremdwort eine *Legende*.“³⁰¹

Damit ist nach den das Verständnis unterstützenden muttersprachlichen Beispielen der direkte Transfer zum Lateinischen erreicht. Dieser wird dem Lerner auf den folgenden Seiten anhand neu erlernter lateinischer Wortstämme vor Augen geführt.³⁰² Dieses Verfahren gestaltet Otto sprachlich wie eine mündliche Übung im Unterrichtsverlauf: Immer wieder verwendet er Formen wie „wir wollen“, „wir entnehmen“, „wir bezeichnen“, dann schließlich auch „ich lieb“. Hierdurch erreicht Otto, dass sein Text neben dem eigentlichen Phänomen auch gleich die didaktische Verfahrensweise erläutert und der Vermittlung der Inhaltsebene methodische

²⁹⁵ A.a.O., 17.

²⁹⁶ Ibid.

²⁹⁷ Ibid.

²⁹⁸ „1. Betont wird womöglich nur die drittletzte Silbe. 2. Lange vorletzte Silbe hat stets den Ton. 3. Geschärfte Silbe gilt als lang.“ A.a.O., 17.

²⁹⁹ In Ottos Terminologie bedeutet „geschärfte“ *kurz*.

³⁰⁰ A.a.O., 18.

³⁰¹ Ibid.

³⁰² A.a.O., 18 ff.

Klarheit zur Seite stellt. Dies schließt mit ein, dass Otto zu diesem Zeitpunkt sogar noch jeder Form, deren Betonung nicht uneindeutig zu bestimmen ist, ein Sternchen unter der zu betonenden Silbe hinzufügt.

3.3.1.2 Das Lerngerüst

Erst nach einer solchen Form der Erklärung anhand einer muttersprachlichen Einführung und dem Transfer auf das Lateinische erfolgt die Regelbildung und die Niederschrift des kurzen Regelparagraphen. Hierfür hat Otto das *Lerngerüst* entwickelt, das zu seinen ältesten Schöpfungen im Bereich des Lateinunterrichts gehört. Niedergeschrieben findet es sich (in identischer Form) in seinen beiden Lateinlehrbüchern;³⁰³ die genaue Erläuterung zum Gebrauch des *Lerngerüsts* aus den *Lateinbriefen* gibt einen Eindruck davon, wie Otto sich die Arbeit damit sowie das Auswendiglernen von Grammatik vorstellt.

Wie strikt Otto die Mündlichkeit im Unterricht verfolgt, wird an folgender Stelle der *Lateinbriefe* noch einmal deutlich: Erst auf S. 56 des Werkes verlangt er, dass man „die schon memorierten Grammatikregeln für unser Gedächtnis übersichtlich und dadurch zur Repetition handlich machen“ solle. Hierzu bitte er, dass man ein Quartheft mit 26 Seiten vorbereitet. Für dieses offenbart Otto minutiöse Vorstellungen, sogar für jede Überschrift und für die jeweilige Zeilenanzahl:

Seite 1 erhält die Überschrift: „§ 1. Laut-, Ton- und Schriftregeln“. Die zweite Zeile lautet: „I. Allgemeine Lautregeln“. Unter dieser Überschrift sind für acht Lautregeln zehn Zeilen Raum zu lassen; die ersten Zeilen können aber gleich ausgefüllt werden durch die schon erlernten Lautregeln. Mit jeder Regel beginnt eine neue Zeile; die Regeln werden nummeriert.³⁰⁴

Für die oben beispielhaft aufgeführte Einführung der *Lateinischen Betonung* lässt sich die Eintragung ins *Lerngerüst* aus Ottos obiger Bemerkung zu den *Laut-, Ton- und Schriftregeln* nachvollziehen. Im *Lerngerüst* sieht der *gesamte* Paragraph zu diesem in den *Lateinbriefen* am Ende folgendermaßen aus:

- § 1. Laut-, Ton- und Schriftregeln.
 I. Allgemeine Lautregeln.
 1. Gaumenverschluss mit s wird x.
 2. Zahnverschluss vor s fällt weg.
 3. Ansatzz vor t wird Stoß.
 4. Zahnverschluss am Ende bleibt nur nach Vokal oder n.
 5. r nach Konsonant am Ende verlangt e (mit Zeichen für Kürze).
 6. Ein Vokal, der einen anderen verschlungen hat, ist lang.
 7. m, r und t am Ende verkürzen den Vokal.

³⁰³ Erstmals publiziert wurde es jedoch vermutlich in den *Fünf Horaz-Oden* aus dem Jahre 1898.

³⁰⁴ Otto ²1913, 56.

II. Tonregeln.

1. *Betont wird womöglich die drittletzte Silbe.*
2. *Lange, vorletzte Silbe verlangt den Ton.*
3. *Geschärfte Silbe gilt als lang.*

III. Schriftregeln.

1. *Für ä und ö schreibt man ae und oe.*
2. *Der Buchstabe k wird nicht gebraucht.*
3. *Für j wird immer i geschrieben.*
4. *Zwei gleiche Konsonantbuchstaben dürfen nicht im Auslaut stehen (man lässt einen weg.)*
5. *Artnamen werden klein geschrieben. (Eigenschaftswörter, die von Personen-, Länder-, Städte- oder Völkernamen abgeleitet sind, werden groß geschrieben.)*
(*Das Eingeklammerte braucht nicht mit aufgesagt zu werden; man muss es sich aber merken, damit man es weiß, wenn danach gefragt wird.*)

In der unter 3.3.1.1.1 besprochenen Passage des *Zweiten Lateinbriefs* (Otto ²1913, 17 ff.) waren lediglich die *Tonregeln* vorgestellt worden. Diese bilden den Kern des gesamten Regelabschnitts, da sie die grundlegendsten Handlungsanweisungen enthalten. Sie fassen zusammen, worin die Grundsätze der lateinischen Aussprache auf Silbenebene bestehen. Sie stellen den Teil der *Laut-, Ton- und Schriftregeln*³⁰⁵ dar, der zuerst zur Aussprache gebraucht wird und daher zuerst zum Erfolg bei den Lernenden führt. Dadurch ist ersichtlich, dass Otto im Lauf des Kurses – hier in den *Lateinbriefen* – zuerst einführt, was unmittelbar Verwendung finden kann; daraufhin erst geht er durch Vertiefung der Regel hin zu einzelnen Unteraspekten.

Unterասpekten wie den *Laut- und Schriftregeln* kommt in Ottos System der Grammatikvermittlung eher eine erklärende bzw. unterstützende Funktion zu. Sie bilden das Grundgerüst des Lateinlernens, das eine Frage darauf geben soll, *wieso etwas so ist, wie es ist*. An Ottos Insistieren auf die genaue Kenntnis dieser Regeln lässt sich festmachen, dass hier nicht bloß Latein gelernt werden soll. Es soll gelernt werden, auf welchen Mechanismen die Sprache beruht, d.h. warum die Sprache so ist und nicht anders, und wie man die gesamte Sprache anhand dieser Mechanismen selbst erschaffen kann.

Dabei ist dieses Erschaffen nicht nur eine Manifestierung einer auf Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung der Lernenden ausgelegten Art der Grammatikschreibung, sondern hierin verdeutlicht sich Ottos Ansicht eines kommunikativen Unterrichts: Wie Ottos Elementarunterricht – bis auf diese wenigen Regeln – auf Mündliches und Sprechen ausgerichtet war, so ist auch dieses Erschaffen der Sprache ein Akt mündlicher Kommunikation. Otto betont immer wieder, so könnten seine Schüler lateinisch denken und auch sprechen lernen.³⁰⁶

³⁰⁵ *Lerngerüst* § 1; s. bspw. Otto ²1913, 209.

³⁰⁶ Bspw. Otto ²1913, 234.

3.3.1.3 Der „assoziative“ Unterrichtsverlauf

Ein eng mit der Mündlichkeit zusammenhängendes Verfahren in Ottos Grammatikschreibung liegt in einem oftmals assoziativ verlaufenden Unterrichtsverlauf. Hieran lässt sich erkennen, wie Berthold Otto eine ansprechende, innovative und auf die Lerner:innen ausgerichtete Unterrichtsweise zu adaptieren versucht. Dieses assoziative Verfahren kann besonders gut im *Lateinischen Selbstunterricht* beobachtet werden.

Gleich zu Beginn des *Selbstunterrichts* stellt Otto nach einem programmatischen Vorwort seinen Kurs als eine Art Experiment dar:

In diesem Sinne experimentieren wir jetzt und die Ergebnisse der ersten Experimente können ja hier gelegentlich mitgeteilt werden. „Experimentieren“ ist zwar ein häßliches Wort; es ist eine Neubildung von „Experiment“ hier, ebenso häßlich gebildet wie revolutionieren von Revolution und funktionieren von Funktion; aber man braucht eben die Fremdwörter so wie sie sich eingebürgert haben, und wir hier können uns überhaupt freuen, daß es so viel Fremdwörter giebt; denn durch sie haben wir schon eine ungeheure Menge Latein gelernt, ehe wir nur die erste Stunde schulmäßigen Unterrichts gehabt haben.³⁰⁷

Otto nennt Fremdwörter wie instruieren, rekognoscieren, konstruieren, tangieren, imponieren, deponieren und schließt dann:

Doch schon aus den eben gegebenen Proben ist ersichtlich, daß wir an lateinischen Wortstämmen in unserer Sprache keinen Mangel haben; und es ist daher für jemanden, der die formale Bildung und mit ihr den ganzen Fremdwörterreichtum der deutschen Sprache schon besitzt, am einfachsten die lateinische Konjugation an solchen Wortstämmen zu erlernen, die sowohl in der deutschen, wie in der lateinischen Sprache lebendig sind.³⁰⁸

Nun wandelt Otto diese Fremdwörter vor den Augen seiner Leser in lateinische Stämme um. Zwar sind hierdurch die ersten lateinischen Wörter, die im *Selbstunterricht* gelernt werden, im Vergleich zu den sonst üblichen lateinischen Substantiven des Anfangsunterrichts verhältnismäßig weit von der unmittelbaren Sinneswahrnehmung der Lernenden entfernt. Nichtsdestotrotz sprechen sie bereits bekanntes Vorwissen an, wenn man, wie Berthold Otto es anscheinend annimmt, alle diese Fremdwörter als bekannt voraussetzen kann.

Alle die oben angegebenen Wörter zeigen den lateinischen Stamm, wenn man die Endungen wegläßt; als bekannt setze ich voraus, daß für k immer c zu setzen ist, weil die lateinische Sprache in der Entwicklungsstufe, die wir erlernen, kein k kennt. Also instru, reconosc, constru, tang, impon, depon sind lateinische Wortstämme. Die lateinischen Wörter sind mitunter in ihrer Bedeutung etwas anders nuanciert als die deutschen, aber das kommt erst später in Betracht; meine geneigten Leser wissen, daß die Worte verschiedener Sprachen sich höchst selten in ihren Bedeutungen vollständig decken.³⁰⁹

³⁰⁷ Otto 1906, 2.

³⁰⁸ Ibid.

³⁰⁹ Ibid.

Somit beginnt Otto seine Betrachtung der lateinischen Sprache auf Grundlage von Fremdwörtern, die lateinische Verbalstämme erkennen lassen. Er bedient sich der rhetorischen Bemerkung, er setze etwas voraus, erklärt dieses Phänomen jedoch im gleichen Schritt. Der Sprachvergleich kommt besonders denjenigen Lernenden zugute, die als Realschulabiturienten bereits Englisch und Französisch gelernt haben und über diese „Nüancen“ der Wortbedeutung bestens Bescheid wissen sollten.

Auch erweist sich als Vorteil, dass Otto hier sechs Wortstämme einführt, die nicht nur aus Fremdwörtern bekannt zu sein scheinen. Gleichzeitig stellen diese sechs Stämme auch die Grundlage häufig verwendeter lateinischer Verben und ihrer Komposita dar. Diese werden auch im weiteren Verlauf des Lateinlernens von Bedeutung sein. Otto unterrichtet somit an dieser Stelle so, als ob er assoziativ vorgehe und beliebige bekannte Stämme heranzöge. In Wirklichkeit jedoch deutet auch hier seine Auswahl der Beispiele eine vorausschauende Vorgehensweise an.

Im Folgenden führt Otto in vier Schritten in die elementaren Grundsätze der Formenbildung der Verben ein. Hierbei verfährt er jedoch stets so, dass er sich dabei auf ein mögliches Interesse seiner Lernenden zu beziehen versucht, indem er dabei die neu eingeführten Formen vom Deutschen aus einführt. D.h., Otto berücksichtigt, dass die Lerner:innen eventuell wissen wollen, wie diese oder jene Form im Lateinischen zu lauten hätte, weswegen er wie folgt fortfährt:

Wir wollen also zunächst lernen, wie etwa „wir instruieren, wir instruierten, wir werden instruiert, wir wurden instruiert“ vom Stamm instru auf Lateinisch heißt. Die Formen heißen in derselben Reihenfolge instruimus, instruebamus, instruemus, instruimur, instruebamur.³¹⁰

Daraufhin erklärt Otto, dass es sich hierbei um drei Aktiv- und zwei Passivformen mit den jeweiligen Endungen *mus* und *mur* handle, wobei der Stamm *instru* überall unverändert bleibe, es jedoch zwischen Stamm und Endung überall noch einen „besonderen Verbindungsbestandteil“³¹¹ gebe: „Aus der Endung ersieht der Lateiner, ob Aktiv oder Passiv und welche Person gemeint ist; also muß er aus dem Mittelbestandteil ersehen können, welches Tempus und welcher Modus angegeben werden soll.“³¹²

Nach einer kurzen Zusammenfassung der drei hier auftretenden Zeichen *i*, *eba* und *e* führt Otto mit Hilfe des bisher Gelernten einige Formen aus den bereits bekannten Stämmen an, die seine Lerner:innen nun zu übersetzen imstande sein müssten.³¹³ Daraufhin führt er im zweiten Schritt dieses ersten Durchgangs durch die lateinische Flexion die zweite Person Plural ein, die „natürlich eine andere Endung [hat], oder vielmehr zwei, eine fürs Aktiv (*tis*) und eine fürs Passiv (*mini*)“. Hier lässt er dann sogleich die Endungen der 3. Person Plural folgen.

Das neu erlangte Wissen wendet Otto sogleich auf den Stamm *instru* an und weist die Lernenden für die Formen *instruunt* sowie *instruuntur* auf die Abweichung

³¹⁰ Ibid.

³¹¹ Ibid.

³¹² Ibid.

³¹³ A.a.O., 3.

von der bisher erlernten Regel für das „Präsens-Indikativ-Zeichen“ hin: Dieses sei „nicht immer, sondern nur meisten *ī*; in der dritten Person Plural ist es *ū*“.³¹⁴

Hierauf folgen schließlich eine erste Eselsbrücke zur Verinnerlichung der bisher erlernten Formen sowie die Schritte drei und vier dieser ersten Einführung in die Formenlehre mit den Zeichen *a* und *ere*. Dabei verbindet Otto diese erste diskursive Erinnerungshilfe mit dem assoziativ wirkenden Übergang zum „Präsens-Konjunktiv-Zeichen“ *a*:

Die Endung nt ist leicht aus dem Französischen zu behalten; tis und mus haben sich einige von Rheumatismus gemerkt. Übrigens dürfte die Goethische Aufforderung ergo bibamus allgemein bekannt und beliebt sein; und dann haben wir ja auch die Endung mus, zugleich aber auch ein Zeichen, das wir nicht kennen; a ist noch nicht dagewesen. Nun es bezeichnet natürlich eine Aufforderung; ist also Präsens-Konjunktiv-Zeichen. Es würde also instru-a-mus heißen „instruieren wir“; instru-a-mur wäre etwa zu übersetzen: wir mögen instruiert werden.“³¹⁵

Somit ist Otto im Verlauf dieser Episode „wie nebenbei“ beim Konjunktiv Präsens angelangt. Dies erreicht er mittels eines Rückgriffs auf seiner Vermutung nach bereits vorhandenes Weltwissen, hier anhand des Goethe-Gedichts *Ergo bibamus*.³¹⁶ Dieser Schritt erfolgt im Text des *Lateinischen Selbstunterrichts* ohne Ankündigung, d.h. ohne vorherigen Absatz, der ein neues Thema einleiten könnte. Die verstärkt den Eindruck eines gleitenden Übergangs zwischen den Unterrichtsinhalten.³¹⁷

Der Übergang hin zum *Ergo bibamus* aus dem vorherigen Kontext wirkt jedoch durch seine Vorbereitung tatsächlich assoziativ: Zweimal direkt hintereinander taucht das *mus* als zu memorisierende Endung auf („*tis* und *mus* [...] Rheumatismus“). Wem das Goethe-Gedicht eingehend bekannt ist, könnte hier bereits unwillentlich daran denken. Und dass Otto auf die Bekanntheit dieses Textes setzt, kommt gewiss nicht von ungefähr. Zur Zeit der Entstehung der *Lateinbriefe* war Goethes *Ergo bibamus* nicht bloß ein Gedicht eines überaus bekannten und viel gelesenen Dichters: Es fand sich auch in Liedersammlungen und hatte bspw. Eingang in Hermann Schraders Untersuchung *Das Trinken* gefunden, in deren Vorwort das Trinken nebst Goetheschem *Ergo bibamus* als grundlegender Charakterzug der Deutschen dargestellt wird.³¹⁸

Im nun folgenden Textabschnitt beruft sich Otto sogar darauf, dass das Erlernen des Konjunktiv Präsens eher unerwartet geschehen war: Da man diesen nun „so unversehens noch mitgelernt“ habe, könne man ebenfalls noch den Konjunktiv Imperfekt dazulernen. So habe man gleich alle Konjunktive zu den bereits bekannten Formen des Indikativs. Otto gibt seinen Lerner:innen als das Zeichen *ere* vor

³¹⁴ Ibid.

³¹⁵ Ibid.

³¹⁶ Ibid.

³¹⁷ Didaktisch ist der hier wiedergegebene „Pindarische Sprung“ jedoch allenfalls gewagt: Letzten Endes führt Otto hier allein anhand einer Nebenbemerkung den Konjunktiv und seine Formen ein und damit ein Thema, das zu den umfangreichsten der lateinischen Grammatik gehört.

³¹⁸ Vgl. Von Pocci 1844, 26.; Fröhlich 1826, 28 f.; Schrader, 1890, 5.

und schließt: „*instru-ere-mus* heiße wir instruierten (d.h. wir würden instruieren); *instru-ere-mur* wir würden instruiert.“³¹⁹

Mit diesem Vorgehen erreicht Otto einen natürlich wirkenden Unterrichtsfluss. Er bedient dabei unterschiedliche Ebenen der Assoziation. Der erste Schritt rekurriert auf das semantische Feld der unterschiedlichen Tempora. Hier verbindet Otto Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander. Damit suggeriert er eine Orientierung seines Unterrichts an sich unweigerlich stellenden Fragen der Lerner:innen und dem der Neugier geschuldeten Bedürfnis, diese drei am nächsten liegenden Zeitabschnitte kommunikativ abdecken zu können. Die Tempora bilden hier eine Art logische Einheit innerhalb der Fähigkeit, sich auszudrücken, d.h. Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges zu denken und verbalisieren zu können.

Der nächste assoziative Schritt liegt auf Ebene der Laute: Nachdem Otto die Endung *mus* mehrfach hintereinander aufgerufen hat, drängt sich der allgemein bekannte Goethesche Ausspruch in dieser Assoziationskette beinahe auf. Die abschließende Assoziation suggeriert ein natürliches, logisches Vorgehen nach Maßgabe der Notwendigkeit: Da man die Formen des Indikativs nun bis hierher gelernt habe, müsse man die des Konjunktivs zur Vervollständigung noch hinzunehmen.

Dieses Wechselspiel aus vordergründig assoziativ geleitetem Unterrichtsgeschehen und einer dahinter verborgenen Struktur durchzieht Berthold Ottos Lateinlehrwerke. Dabei ist entscheidend, dass sich die dahinterliegende Struktur nicht nur beim Betrachten erschließt, sondern wie im obigen Fall auch sinnstiftend und offensichtlich zur Schaffung eines Lernzusammenhangs bestimmt ist.

3.3.1.4 Konjugationen vor Deklinationen, Abkehr von alphabetischer Reihenfolge

Eng verbunden mit den obigen Beobachtungen der Grammatikschreibung Berthold Ottos ist eine weitere innovative Änderung. Diese stellt wohl den größten Bruch mit der Tradition des Lateinunterrichts dar, wie Berthold Otto ihn kannte: Otto dreht die Reihenfolge der Einführung innerhalb der Formenlehre um und ändert so das Verfahren der Grammatikschreibung fundamental. Denn während in allen zuvor besprochenen Kursen und Sprachlernmethoden zuerst die Substantive und danach die Verben eingeführt werden, beginnt Otto die Formenlehre mit den Verben. Folgendes lässt dies sogar aus Perspektive des heutigen Lateinunterrichts noch erstaunlicher wirken: Die Besprechung der obigen Passage aus dem *Lateinischen Selbstunterricht* zeigt, dass die Lernenden hier die 3. Konjugation zuerst lernen, anstatt mit den vermeintlich einfacheren Stämmen auf *-are* zu beginnen.

Auch auf die *Lateinbriefe* trifft genau dieses Verfahren zu; es lässt sich hier in etwas anderer Form beobachten als im *Selbstunterricht*. Es handelt sich um eine vermutlich etwas ältere Verfahrensweise, die Otto bereits in den 1880er-Jahren entwickelt haben muss: Dies verdeutlicht ein Blick in die *Grundzüge*.³²⁰ Lange bevor die *Lateinbriefe* erschienen, war dieses Verfahren bereits etabliert. Im *Lateinischen Selbstunterricht* rechtfertigt Otto dieses Verfahren wie folgt:

³¹⁹ Otto 1906, 3.

³²⁰ Otto 1889, 8 ff.

Warum wir gerade mit der dritten Konjugation angefangen haben? Einfach weil sie die einfachste ist; weil da die drei Bestandteile, der Stamm, das Zeichen für Tempus und Modus und die Endung für die Person und für den Unterschied von Aktiv und Passiv am klarsten getrennt sind. In der Schule fängt man freilich mit amo an; aber das ist ein vielfach kontrabiertes Verb; „wir liebten“ heißt z.B. amabamus, zusammengesetzt aus ama-eba-mus; wir müssen uns also, ehe wir diese sogenannte erste Konjugation einüben, noch einige Konjugationsregeln merken.³²¹

Auch auf anderer Ebene wird in Ottos Verfahren ein Durchbrechen der etablierten Reihenfolgen des Lateinunterrichts erkennbar. Ebenso wie er die Reihenfolge der Einführung von Deklination und Konjugation umkehrt, weicht er vielfach von der alphabetischen Ordnung der Lernvokabeln ab. Stattdessen wendet er andere Kategorien der Ordnung von Lernstoff oder eine andere Reihenfolge der Einführung an. So erhält in seinen Werken häufiger eine sachliche bzw. thematisch geordnete Abfolge den Vorzug vor einer alphabetischen. Ähnlich wie in der assoziativen Form der Verbindung von Inhalten strebt Otto dadurch die Herstellung eines Sinnzusammenhangs zwischen den vermittelten Inhalten an.

Dies lässt sich im *Neunten Lateinbrief* gut erkennen.³²² Hier erläutert Otto das von ihm im Folgenden aufgeführte *Verzeichnis der Substantiva*. Dieses beinhaltet – in logischer Reihenfolge, da die Konjugation ja bereits eingeführt worden war – auf das *Verzeichnis der Substantiva*.³²³ Otto unterstreicht zu Beginn dieses Absatzes noch einmal zusammenfassend, wie deutlich seine oben bereits erläuterte Abkehr von schriftlicher Fixierung ist. Schrift, so Otto hier, helfe „niemals unmittelbar beim Denken“³²⁴; vielmehr sei sie von Nutzen, wenn es darum gehe, den Gedanken Ordnung zu verleihen und sie darzustellen. Infolgedessen erklärt Otto sein *Lerngerüst* zur Unterstützung der Festigung „grammatikalischer Vorstellungen“ für hilfreich, ebenso wie es das nun folgende Vokabelverzeichnis für die „lexikalischen Vorstellungen“ sei.

Daraufhin legt Otto die Prinzipien der Auswahl und Anordnung der Vokabeln dar. Man solle hierzu ein Heft nehmen und „von den lateinischen Wörtern nur den Stamm [eintragen]“³²⁵; den „Einträger“, d.h. den Nom. Sing., oder andere Formen solle man nur hinzufügen, wenn diese gesondert gelernt werden müssten. Darüber hinaus schließt Otto alle Stämme der o- und a-Deklination (in seiner Terminologie: die Stämme auf schwaches u und auf a) aus der Darstellung aus; diese aufzuschreiben sei nicht nötig und sie seien dazu noch sehr viele. Wer diese dennoch aufschreiben wolle, dem erteilt Otto den Rat, diese auf einseitige Blätter zu schreiben, sie dann auseinanderzuschneiden und „sich daraus ein sachlich geordnetes Vokabular zusammenzukleben“.³²⁶

³²¹ Otto 1906, 8.

³²² Otto ²1913, 129 ff.

³²³ A.a.O., 129.

³²⁴ Ibid.

³²⁵ Ibid.

³²⁶ Ibid.

In diesem Rat zur Abkehr von einer alphabetischen Darstellung hin zu sachlicher Ordnung lässt sich eine Unterscheidung zwischen Ottos Grammatikschreibung und der zur damaligen Zeit im altsprachlichen Unterricht üblichen ausmachen. Anders als im Unterricht der modernen Fremdsprachen jener Zeit stellt Otto auch hier wieder die Ausnahme dar. Mehr als an der zeitgenössischen Lateinindidaktik orientiert er sich dabei an möglichen Vorbildern aus der frühen Neuzeit wie etwa dem *Orbis Sensualium Pictus* des Jan Amos Comenius. Eine ähnliche Vermutung lässt auch das bedeutend später von Otto im *Hauslehrer* publizierte *Vocabularium Latinum* zu.³²⁷ Hier finden sich große Bereiche des relevanten lateinischen Schulvokabulars in thematischen Sinnzusammenhängen nach Unterkapiteln dargestellt wieder.

3.3.1.5 Analyse der diskursiven Unterrichtsform

Die vier hier betrachteten Aspekte der Grammatiklehre vermitteln einen Eindruck davon, wie Berthold Otto Grammatik auf diskursive und anschauliche Weise unterrichtet. Sie stellen dabei gewissermaßen das Grundgerüst seiner Lehrwerke und deren Aufbau dar. Das erste Charakteristikum ist dabei deren Verfasstheit als schriftliches Gespräch. Im Falle der *Lateinbriefe* lag ein derartiges Vorgehen nahe. Allein schon deren Beschaffenheit als brieflicher Sprachunterricht suggeriert eine Art Gespräch, wenn auch ein „Gespräch unter Abwesenden“, *colloquium inter absentes*. Dadurch, dass Otto dies jedoch im *Selbstunterricht* ebenso fortführt, wird ein derartiges Vorgehen unweigerlich zum Charakteristikum seiner Methode. Dabei geht der Gesprächscharakter weit über das hinaus, was man von einem *Selbstlernkurs* erwarten würde. Dies trifft sowohl auf die *Lateinbriefe* als auch auf den *Selbstunterricht* zu. Die zahlreichen diskursiven Formen im Umgang mit den Lernenden in diesen Werken sind dabei selbst für einen Selbstlernkurs bemerkenswert. Sie deuten dabei auf eine Tendenz hin, die sich bis in Ottos Lektüreunterricht fortsetzt: Auch dort setzt sich das Gespräch zwischen Lehr- und Lernperson in zahlreichen Verbaläusserungen der wörtlichen Rede und Anreden an die Lernenden fort.

Eng hiermit verbunden ist der assoziative Unterrichtsverlauf. Dieser suggeriert eine Art Gespräch, das eher erratisch von einem Thema zum anderen springt. Erzeugt wird dies vielfach durch Anrede der Lernenden oder auch durch Nachfragen. Dabei ist Ottos Unterricht nur auf den ersten Blick assoziativ. Vielmehr lenkt er den Verlauf des Lernens absichtlich wie im Sinne eines *accidental teaching*.³²⁸ Betont zufällig spricht Otto immer wieder beiläufige Themen an, die er dann doch in einen engen Zusammenhang mit der Materie bringt.

Zwei unmittelbare Vorteile für die Lernenden resultieren daraus. Zum einen entsteht ein motivationaler Vorteil. Die Lerner:innen werden durch das Vollziehen von Assoziationsketten gewissermaßen bei der Stange gehalten. Sie folgen den Assoziationen der Lehrperson und erfahren dadurch einen größeren Sinnzusammenhang der Materie selbst und der diese umgebenden Bereiche. Damit verbunden ist

³²⁷ In: *Der Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern*, ab 16. Jahrgang (1916) bis 18. Jahrgang (1918), passim.

³²⁸ Ein von mir (M.W.) selbst hierfür gewählter Begriff in Analogie zu Hartle 2003.

ebenfalls ein mnemotechnischer Vorteil für die Lernenden. Denn gerade diese geschaffenen Sinnzusammenhänge verhelfen hier aller Voraussicht zur Verbesserung der Gedächtnisleistung.

Ottos *Lerngerüst* sowie die Veränderung der Lernreihenfolge erreichen zweifellos diese beiden aufgeführten positiven Effekte für die Lernenden. Denn sie stellen die ohnehin schwierigen Lerninhalte in einen nachvollziehbareren Zusammenhang. Dabei gliedert sich insbesondere das *Lerngerüst* auf innovative Weise in das Miteinander aus diskursiver Vermittlung der Inhalte und Systematisierung derselben ein: Hier wird ersichtlich, dass Otto sich von der Grammatik-Methode seiner Zeit abhebt und andere Wege geht. Gleiches gilt für das Erschaffen einer neuen Lernreihenfolge, maßgeblich durch das Voranstellen der Konjugation vor die Deklination. Diese steht für einen neuen Weg in der Didaktik, der Lerner:innenorientierung und einfaches Verständnis sucht. Die Zugänglichkeit für Lernende ist hier gesteigert durch die Abkehr von der alphabetischen Reihenfolge. Diese geradezu lexikonartige Lehrweise verwehrt vielfach die Herstellung eines Sinnzusammenhangs. Otto hingegen sucht ihn explizit; die Abwendung von der alphabetischen Reihenfolge ist als eine Art diskursive Annäherung an die Lernenden zu deuten: Anstatt weiter Lexikoncharakter zu haben, „spricht“ das Lehrbuch nun mit ihnen.

Im Folgenden wird die Analyse von Berthold Ottos Grammatiklehre fortgesetzt. Dabei rückt zunächst Ottos Verständnis von formaler Bildung in den Fokus.

3.3.2 Formale Bildung als Verständnis sprachlicher Begriffe

Mit seiner Art der Grammatikschreibung sowie -vermittlung verfolgt Berthold Otto über den Lateinunterricht hinaus noch andere Absichten. Seine Lehrbücher erweisen sich daher im Vergleich zu denen vieler seiner Zeitgenossen als didaktisch-methodisch vielschichtiger. Ottos erklärtes Ziel im Lateinunterricht ist es nämlich, die sprachlichen Kategorien durch das Gespräch mit seinen Schüler:innen im Unterrichtsverlauf selbst zu erschaffen.³²⁹ D.h., er möchte erreichen, dass die Lernenden eigens imstande sind, grammatische Kategorien und Begriffe im System Sprache zu erkennen und für sie eine Bezeichnung zu finden. Darin äußert sich sein Wunsch, „formale Bildung [...] hervorzubringen“.³³⁰ Hierbei ist Otto besonders auf ein von ihm gesuchtes tieferes Verständnis der sprachlichen Begriffe aus. Er lässt diese hierfür eigens zuerst von den Schülern selbst im Unterricht erschaffen. Damit unterrichtet Otto nicht nur die Grammatik selbst, sondern er richtet auch den Anspruch an seine Unterrichtsweise, die gebräuchlichen Begriffe zu hinterfragen.

In der obigen Darstellung des *Lerngerüsts* sowie in den Auszügen aus Ottos Lehrwerken erschienen immer wieder Anklänge der grammatikalischen Begriffe, die Berthold Otto in seinen Kursen verwendet. In ebendiesen Begriffen wie *Einbörer*, *Eindritter* etc. liegt eine der äußerlich am deutlichsten wahrnehmbaren Neuerungen, die Ottos Grammatikunterricht mit sich bringt. Dabei lassen sich erste Anzeichen dieses Verfahrens bereits auf die Anfangszeit von Ottos lateinischer Sprachlehre

³²⁹ Otto 21913, 183 f.

³³⁰ Otto 1906, 2.

zurückführen: Zwar werden die später auftauchenden Bezeichnungen der grammatischen Phänomene in den *Grundzügen einer Darstellung des Elementarunterrichtes in der lateinischen Sprache (auf Grund der Apperzeptionslehre)*³³¹ von 1888/9 noch nicht vollständig gebraucht; der Grundgedanke, alternative, nicht vereinnahmte sprachliche Bezeichnungen für die Phänomene der Grammatik zu verwenden, lässt sich jedoch bereits hier nachweisen.³³²

Später dann, in den *Lateinbriefen* sowie im *Lateinischen Selbstunterricht*, tritt dem Leser ein komplettes System grammatikalischer Bezeichnungen entgegen, die weder mit der lateinischen Grammatikterminologie noch mit den zur damaligen Zeit etablierten Begriffen etwas gemeinsam haben. Gleichzeitig gehören diese „Kunstaussdrücke der Grammatik“,³³³ wie Berthold Otto sie selbst bezeichnet, zu den am meisten diskutierten Aspekten seiner Grammatikschreibung. Hiervon zeugt nicht zuletzt der *Versuch einer Sprachlehre im Sinne Berthold Ottos* aus dem Jahre 1926. Auch sah sich Otto sowohl in den *Lateinbriefen* als auch im *Lateinischen Selbstunterricht* offenbar genötigt, die von ihm gewählten Begrifflichkeiten zu begründen, ja sogar sie gegen Kritik zu verteidigen.

Die Idee hinter dem Gebrauch eigener, für den Unterricht neu zu schaffender und nicht von vornherein festgelegter grammatikalischer Termini zielt auf eine oben bereits beschriebene Beobachtung ab: Ottos Intention besteht darin, dass die Lernenden ein tieferes Verständnis für ebendiese sprachlichen Begriffe erlangen, indem sie sie selbst erschaffen. Und dies sollen sie tun, indem sie eine tiefere, „richtigere“ Bedeutung innerhalb der Begriffe selbst erkennen und dementsprechende Begriffsbezeichnungen erschaffen.

Ebenso wie im vorherigen Abschnitt gezeigt worden war, dass Otto es den Lernenden ermöglichen möchte, anhand der im *Lerngerüst* verankerten Regeln die Sprache gewissermaßen selbst zu erschaffen, d.h. zu verstehen, *warum* die Sprache so ist, wie sie ist; so soll es auch Teil des Unterrichts sein, das Sprechen über Sprache selbst im Rahmen dieses Prozesses zu thematisieren. Auch hier sollen die Lernenden erkennen können, *wieso* sie sprachliche Phänomene auf eine bestimmte Weise bezeichnen, ohne vorgefertigte Bezeichnungen unhinterfragt dafür zu übernehmen.

Wie sieht dies im Konkreten aus? Das Vorwort der *Lateinbriefe* vermittelt hiervon ein klareres Verständnis: Dort unternimmt er augenscheinlich den Versuch, aus einer imaginierten kindlichen Lerner:innenperspektive darzulegen, weshalb die zur damaligen Zeit herkömmlichen deutschen Begrifflichkeiten für die lateinische Grammatik widersinnig seien und hinderlich für begriffliches Denken. Er wolle seinen eigenen Unterricht (wie oben bereits erklärt) mit den Konjugationen beginnen, sprich mit den Verben - in der damaligen Terminologie: „Zeitwörter“.³³⁴ Otto werde diesen Begriff jedoch nicht verwenden. Wenn er, so Otto weiter, mit „jungen

³³¹ Otto 1889.

³³² So gebraucht Otto hier bereits die aus dem *Lerngerüst* stammende Formulierung *Charakter o / e* zur Erleichterung des Erlernens „Vokalischen Deklination.“ A.a.O., 24.

³³³ Otto, *Die Spracherschreibung*, in: Kreitmair 1962, 216.

Ein Glossar ausgewählter Begriffe befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

³³⁴ Otto 21913, 9.

Kindern, die reden dürfen, wie sie wollen, über Zeitwörter³³⁵ spreche, so seien diese der Annahme, es handele sich dabei um Wörter wie „gestern“, „heute“, „Tag“ etc.³³⁶

Otto gibt diesem kindlichen Einwand recht: „Die Bezeichnung ist falsch.“³³⁷ Er zieht daraufhin die alternativ verwendete Bezeichnung „Tätigkeitswort“ in Betracht; diese sei zwar passender, jedoch könne man sie nicht verwenden, solange „die Kinder nicht übernormal befähigt sind“.³³⁸ D.h., er hält die Alternativbezeichnung für schlicht zu schwierig. Aus diesem Grund ziehe Otto es vor, die entsprechenden Begriffe im Gespräch mit den Lernenden selbst zu entwickeln: „Ich rede mit ihnen hin und her über die Sache, bis sie mir ganz von selber eine grammatische Bezeichnung sagen.“³³⁹ Und daran habe Otto sich auch gegen bisweilen starke eigene Widerstände gehalten:

Und da habe ich immer für das Hauptwort den Namen „Dingwort“ bekommen, der ja auch in der deutschen Sprachlehre heimatberechtigt ist; für das Zeitwort oder Tätigkeitswort aber habe ich regelmäßig die Bezeichnung „Tuwort“ bekommen, vor der ich natürlich anfangs eben solchen „Grusel“ hatte, wie mancher der geneigten Leser, das ich aber bei meinem großen Respekt vor der Kindesnatur schließlich, da die Kinder es mir immer wieder brachten, einfach angenommen habe. Also, wir fangen nicht mit dem Zeitwort an, sondern mit dem Tuwort.³⁴⁰

Ottos Argumentation wirkt überzeugend und geschickt. Denn er externalisiert sein Vorgehen gewissermaßen auf die Lernenden und auf deren Beschaffenheit. Einerseits sei es so, dass diese von selbst darauf kämen (wenn sie „reden dürfen, wie sie wollen“, ein weiterer Seitenhieb gegen die „Zwangsschule“), dass die standardmäßig verwendeten Begriffe ungenau seien. Ottos Vorgehensweise sei damit nur eine Reaktion auf die kindliche Wahrnehmung der durch Erwachsene geschaffenen Begriffe. Und dies unterstreicht er noch einmal damit, dass die Kinder eben auch „befähigt“ sein müssten, die angebotenen Begriffe zu verstehen. „Tätigkeitswort“ als Begriff sei schlicht zu schwierig, wenn man allen Kindern die Möglichkeit der Teilhabe bieten wolle.

Dabei sind die alternativen grammatikalischen Begrifflichkeiten und die Sprachlehre schon bei Zeitgenossen einer der umstrittensten Aspekte von Ottos Sprachlehre. Doch es ist wohl auch einer der am eingehendsten studierten.³⁴¹ Nur eines von mehreren Beispielen, in denen Otto sich öffentlich für dieses Vorgehen rechtfertigt, findet sich in den *Ratschlägen für den häuslichen Unterricht*. Hier begegnet Otto

³³⁵ Ibid.

³³⁶ Ibid.

³³⁷ Ibid.

³³⁸ Ibid.

³³⁹ Ibid.

³⁴⁰ Ibid., Hervorhebung im Original.

³⁴¹ Schon 1927 wagten Wilhelm Hoppe und Johannes Kretschmann den *Versuch einer Sprachlehre im Sinne Berthold Ottos*, auch unter der Verwendung der vorgeschlagenen Kunstausdrücke: Vgl. Hoppe, Kretschmann 1927.

unter dem Titel *Von unseren Kunstausdrücken in der Sprachlehre* dem Vorwurf eines Lehrers, den dieser in einem Brief geäußert hatte.³⁴²

Otto zitiert aus diesem Brief: Der Autor steht den „Kunstausdrücken“ skeptisch bis ablehnend gegenüber. Die von Otto gewählten Begriffe wie „Satzträger“, „Spruch“, „Frauzeiger“ etc. seien völlig unbekannt. „Muß es denn immer etwas Neues sein? Es kommt doch kaum darauf an, daß die Bezeichnungen das Betreffende genau erklären, das dürfte auch bei den von Ihnen gewählten Namen nicht immer der Fall sein, sondern daß die Kinder wissen, was damit gemeint ist.“³⁴³

Auch hier sieht Otto sich genötigt, erneut den Prozess darzulegen, wie es zur Entstehung der von ihm vorgeschlagenen Begrifflichkeiten kam. Otto erklärt an dieser Stelle, er habe schon lange vor der Anwendung der Kindersprache zum literarischen Gebrauch erlernt, dass er „die Kinder nicht als „kleine Dummköpfe, die noch viel zu lernen haben“³⁴⁴ anzusehen habe, sondern als menschliche Wesen, deren Geistesvorgänge und Sprache“ Berechtigung verdienten. Wenn er also den Kindern etwas „beibringen“ wollte, sei er daher nie mit fertigen Regeln oder Worten auf sie zugegangen.³⁴⁵ Es sei ihm darum gegangen, sie an Erscheinungen heranzuführen. Er habe sie dazu veranlassen wollen, dass sie sich zuerst selbst über die jeweilige Erscheinung äußerten, und dann in ihren eigenen Worten darüber geredet. Otto meint, in solchen Gesprächen sei er stets, „auch mit dem ‚unbegabtesten‘ Kinde, bis zu den Grundbegriffen des menschlichen Geisteslebens vorgedrungen“³⁴⁶. An anderer Stelle drückt er sogar seine Überzeugung aus, man könne auf diese Weise mit nahezu jedem Kind die Kantsche Kategorientafel selbst erschaffen.³⁴⁷

In diesem Unterricht mit Kindern seien die grammatikalischen *Kunstausdrücke* entstanden. Viele von ihnen seien „unmittelbar von den Kindern gemacht“; andere habe Otto selbst erdacht, aber sie seien ihm „immer nur Auge in Auge mit den Kindern eingefallen“,³⁴⁸ womit Otto den Vorwurf abzuwenden versucht, er habe seine eigenen sprachlichen Formulierungen den Schülern aufoktroziert. Daher könne er für jeden einzelnen Begriff eintreten: Sie alle stammten aus der Praxis. Die fragenden und kritischen Reaktionen der Zeitgenossen und der mindestens als ungewöhnlich zu bezeichnende Charakter all dieser Begrifflichkeiten Ottos jedoch lässt hier Zweifel aufkommen, inwieweit Ottos Argumente wirklich valide sind.

Nichtsdestotrotz deutet der Gebrauch dieser *deutschsprachigen* grammatikalischen Begriffe auf eine grundlegende Tendenz in Ottos Lerntheorie, die in diesem Aspekt auch Eingang in die lateinische Grammatikschreibung findet. Es gehöre zu seinen, so Otto nämlich im Folgenden, „sehnlichsten Wünschen, die Sprachlehre volkstümlich werden zu sehn“.³⁴⁹ „Abgeschlossene Geistesbildung“ hält er außer in

³⁴² Otto 1908, 37 ff.

³⁴³ Ibid.

³⁴⁴ A.a.O., 38.

³⁴⁵ A.a.O., 39.

³⁴⁶ A.a.O., 39.

³⁴⁷ In: Otto, *Die Spracherziehung*, zitiert aus: Kreitmair 1963, 212.

³⁴⁸ Otto 1908, 39.

³⁴⁹ A.a.O., 40.

seltenen Fällen „ohne begriffliche Bearbeitung der Sprachlehre“³⁵⁰ für unmöglich. Darin stimme er den Anhängern der „formalen Bildung“³⁵¹ zu. Er fügt jedoch diesbezüglich an:

*Nur daß die formale Bildung niemals an irgendeiner fremden Sprache, sondern nur an der Muttersprache gewonnen wird; daß die formal bildende Kraft des lateinischen und griechischen Unterrichts in dem latenten Unterricht in der Muttersprache steckt, dar in jenem fremdsprachlichen Unterricht enthalten ist.*³⁵²

Hierzu gehörten laut Otto auch die „im Unterrichtsgespräch entstandenen Termini; Schreibtischlaborate passen nicht dazu“.³⁵³

Zwei weiteren Einwänden gegen sein System aus Begrifflichkeiten begegnet Otto im Folgenden noch während der Antwort auf den Brief: So könnte man auch die von Otto selbst vorgelegten Begriffe als eine Art Festlegung im Sinne der etablierten Grammatikschreibung interpretieren. Die neuen Termini wären somit nichts mehr als eine Ummünzung des bisherigen Systems auf neue Ausdrücke, keine grundlegende Änderung der Verfahrensweise. Dem entgegnet Otto, dass es nicht die von ihm entwickelten und vorgeschlagenen Termini sein müssten. Dabei erwähnt er das Beispiel eines anderen Lehrers, der selbst eigene Ausdrücke geprägt und „aber ebenfalls erst seinem ältesten Kinde zur Billigung vorgelegt“³⁵⁴ habe.

Ebenfalls bestünde die Möglichkeit, dass die Lernenden mit den vorgegebenen Begriffen nichts anzufangen wüssten. Daher gesteht Otto seinem Kritiker zu, dass es wichtig sei, „dass die Kinder wissen, was gemeint ist“.³⁵⁵ Die offensichtliche Banalität dieser Feststellung legt nahe, wie absonderlich Ottos Verfahren zu der Zeit gewirkt haben muss. Otto sieht sich scheinbar genötigt, nach den obigen Ausführungen zum System der Begrifflichkeiten noch einmal hinzuzufügen, dass die Lernenden die Begriffe überhaupt verstehen müssten. Dies lässt darauf schließen, mit welcher Skepsis die Zeitgenossen Ottos Versuch gegenüberstanden.

Fernerhin ist es nicht Ottos Wunsch, die herkömmlichen *lateinischen* Begriffe als grammatikalische Bezeichnungen vollkommen abzuschaffen. Die Erfahrung habe ihn gelehrt, „daß aber Kinder, die zuerst nach unseren Ausdrücken zu rubrizieren und zu zerlegen gewöhnt sind, sich später mit verhältnismäßiger Leichtigkeit jede beliebige Terminologie aneignen“.³⁵⁶ Dies geschehe besonders im Erlernen des Lateinischen „ganz von selbst“,³⁵⁷ so Otto weiter. Mehr noch, Otto lässt es nicht nur darauf ankommen, dass sich dies von selbst ereignet, sondern er hilft sowohl in den *Lateinbriefen* als auch im *Selbstunterricht* durch eine systematische Einführung der lateinischen Grammatiktermini nach.³⁵⁸

³⁵⁰ Ibid.

³⁵¹ Ibid.

³⁵² Ibid.

³⁵³ Ibid.

³⁵⁴ A.a.O., 41.

³⁵⁵ A.a.O., 40.

³⁵⁶ Ibid.

³⁵⁷ Ibid.

³⁵⁸ Vgl. Otto ²1913, *Die lateinischen Kunstausdrücke*, 148 ff.

Offenbar geht es Otto daher nicht primär darum, etwas zu *vermeiden* oder auszuklammern: Er verzichtet auf die traditionellen lateinischen Termini nicht ganz. Vielmehr will er mit seiner Methode etwas *erreichen*, nämlich eine größere Klarheit des Denkens durch andere Begrifflichkeiten. Dies wird im folgenden Beispiel erkenntlich, das Otto auch als Teil der Antwort auf den Brief an derselben Stelle anführt.³⁵⁹ Hier stellt er die These auf, dass seine Grammatikterminologie nicht nur einfach zu erlernen, sondern auch genauer als die üblicherweise in der Schule verwendete sei:

Als Beispiel dafür wollen wir uns einmal den Ausdruck „Satzgegenstand“ ansehen. Meine Kinder verstehen darunter den Gegenstand, von dem der Satz handelt; während Subjekt eines Satzes – Satzträger, wie wir sagen – natürlich nicht der Gegenstand selbst, sondern sein Name ist. In den drei Sätzen „Kuchen schmeckt süß“, „Kuchen wird mit hartem ch gesprochen“ und „Kuchen wird groß geschrieben“ erkennt die Schullerminologie immer einen und denselben „Satzgegenstand“; wir haben drei verschiedene Satzgegenstände, einen, der aus Teig gemacht ist, einen, der aus Luft besteht, und einen, der sich aus Schriftzeichen zusammensetzt. „Satzträger“ ist für uns nur das Wort Kuchen. Für uns ist also die Formulierung „der Spruch (das Prädikat) sagt uns etwas von dem Gegenstande“ immer richtig; innerhalb der Schullerminologie enthält er aber für den Satz „Kuchen schmeckt süß“ einen vollständigen Unsinn, denn das Wort Kuchen schmeckt gar nicht süß. Innerhalb der Schullerminologie ist jene Braut gerechtfertigt, die auf die Bitte ihres Bräutigams: „Sag mir doch ein einziges süßes Wort!“ antwortete: „Sirup.“³⁶⁰

Laut Otto bestehe somit die „Denkschärfe“ darin, „daß in solchen Grundbegriffen jede Unklarheit streng vermieden“³⁶¹ werde. Der Schullerminologie hingegen wirft er vor, „liederliches Denken“ mit den Grundbegriffen zuzulassen. Ferner seien ebenfalls einige der deutschsprachigen Begriffe der grammatischen Schullerminologie „dem Kinde geradezu Fremdwörter, ja nicht nur dem Kinde, sondern überhaupt der Volkssprache“.³⁶²

Otto führt an, manche der zur damaligen Zeit in der Schule verwendeten Ausdrücke enthielten laut *Isolierung der Schwierigkeiten* drei bis vier „Schwierigkeitsstadien gegenüber der Sprache des betreffenden Kindesalters, während unsere Ausdrücke durchweg nur eine Schwierigkeit enthalten“.³⁶³ Während die gebräuchliche Schullerminologie laut Otto, „wenn man in der Schule die Psychologie wirklich anwendet, statt ihr nur von fern Komplimente zu machen“³⁶⁴, bald verschwinden werde, habe er weniger „gegen die lateinischen Termini einzuwenden“.³⁶⁵ Diese seien stark

³⁵⁹ Otto 1908, 41 f.

³⁶⁰ A.a.O., 42.

³⁶¹ Ibid.

³⁶² A.a.O., 43.

³⁶³ Ibid.

³⁶⁴ Ibid.

³⁶⁵ Ibid.

in die gehobene Umgangssprache eingedrungen „und von dorthier manchmal viel leichter verständlich als die deutschen Ausdrücke“³⁶⁶.

So liegt der Idee, die sprachliche Terminologie und damit das Sprechen über Sprache zu ändern, offenbar deutlich mehr zugrunde als bloß die Intention, vermeintlich ungeeignete Ausdrücke durch geeignetere zu ersetzen. Zugespitzt könnte man seine Perspektive auf Sprachunterricht so charakterisieren, dass die unterrichteten Inhalte bisweilen hinter einer methodisch geeigneten Verfahrensweise das Nachsehen haben. Ottos gesamter Kursus kann als ein Plan des Widerstands gegen den Status quo der formalen Bildung in den alten Sprachen verstanden werden. Der obige Passus sowie die beiden Lateinlehrbücher überhaupt wollen aufzeigen, dass die Verinnerlichung ebendieser Bildung nicht im Auswendiglernen der damit verbundenen Inhalte liegt.

3.3.3 Reduktion bei der Darstellung der Inhalte

Am Umfang der in Ottos Lehrwerken dargestellten lateinischen Grammatik im Zusammenspiel mit der Reihenfolge ihrer Einführung lässt sich ein Bestreben zur Verringerung des Lernaufwands ablesen. Berthold Otto sieht in seinen Lehrwerken davon ab, die Grammatik in Gänze zu vermitteln. Damit wird der Unterricht Schauplatz einer kritischen Hinterfragung, ob die Grammatik in Gänze erlernt werden muss, um eine Sprache hinlänglich zu verstehen.

Für Ottos Kurs hat das konkrete Konsequenzen: So entbindet es ihn von der Notwendigkeit, die Grammatik in allen Ausnahmen darzustellen. Otto beschränkt sich stattdessen immer wieder auf die für ein Verständnis essentiellen Phänomene oder betrachtet explizit die Unterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprache. Trotz dieser Reduktion bleibt jedoch der in Ottos Lehrbüchern vermittelte grammatikalische Stoff ausreichend umfänglich zur Lektüre einschlägiger Autoren. Im Folgenden wird diese Form der Reduktion anhand einiger Beispiele dargestellt: Hierfür erhellend sind Ottos Arbeiten mit den lateinischen Genusregeln sowie sein Konzept von Satzparadigmen, den sog. *Normalsätzen*.

3.3.3.1 Didaktische Reduktion bei den Genusregeln

An Ende der *Grundzüge einer Darstellung des Elementarunterrichts in der lateinischen Sprache (auf Grund der Apperzeptionslehre)* thematisiert Otto die Anordnung und Menge des von ihm für den Elementarunterricht ausgewählten Stoffs: Was diese beiden Gebiete betrifft, müsse er hervorheben, dass seine Formenlehre bezüglich der Anzahl der berücksichtigten Wörter die Grammatik von Gedike deutlich übertreffe und der von Ellendt-Seyffert in etwa gleichkomme, wobei in ihr die griechischen Wörter nicht mit aufgenommen seien.³⁶⁷

Insbesondere der zweite Punkt, die griechischen Wörter zu vernachlässigen, weist auf eine Form der Reduzierung des Stoffes hin. Diese ist vor allem mit den

³⁶⁶ Ibid.

³⁶⁷ Otto 1889, 24.

unterschiedlichen zeitlichen Umständen der Werke Ottos und der Grammatik von Ellendt-Seyffert zu erklären: Griechisch hatte gegen Ende des 19. Jahrhunderts noch etwas mehr an Bedeutung verloren als Latein.³⁶⁸ Abgesehen hiervon beansprucht Otto für sich jedoch eine weitgehende Übereinstimmung seiner eigenen Kurse mit den zeitgenössischen Lehrwerken. Dies mag vielleicht insofern erstauern, als dass sowohl Gedikes Grammatik wie auch die von Ellendt-Seyffert zu Zeiten entstanden waren, in denen Latein noch mehr Raum in der Stundentafel einnahm als zur Entstehungszeit etwa der *Lateinbriefe*.

Dem steht jedoch gegenüber, dass Otto für sich eine klare Vereinfachung der Materie, eine, in heutigen Ausdrücken, *didaktische Reduktion* für sich beansprucht: „Dennoch glaube ich, den Memorierstoff nicht unbeträchtlich vereinfacht zu haben. Das tritt deutlich an den Genusregeln hervor und sonst z.B. in den Regeln über die konsonantischen Stämme (*pag. III*), denen bei Ellendt-Seyffert die §§41–43, 4 Druckseiten, entsprechen.“³⁶⁹

Anhand genau dieser Gegenüberstellung lässt sich verdeutlichen, wie Otto es bei vergleichbarem bis identischem Stoffumfang zu einer deutlich kürzeren Darstellung der Regel bringt. Auf den ersten Blick sichtbar wird dies schon daran, dass Otto zwischen der Einführung bzw. Erstellung der Regel und deren äußerst knapper Aufzeichnung unterscheidet. Unterrichten und Systematisieren bzw. Lernen sind für ihn zwei voneinander getrennte Vorgänge.

Der von Otto oben erwähnte Paragraph aus dem Lerngerüst zu den Genusregeln (§ 5) ist in drei Bestandteile eingeteilt: Die *allgemeinen Regeln* liefern die wichtigsten Grundsätze. Anhand ihrer ist eine überblickshafte Orientierung über das Gebiet der Genusregeln möglich. Aufgrund der großen Komplexität bleibt diese jedoch denkbar allgemein. Otto geht dabei äußerst konzise vor. Da die Genusregeln zu den Gegenständen der lateinischen Grammatik gehören, die viele Ausnahmen haben, ja sich vielfach der Regelmäßigkeit entziehen, beinhalten die drei allgemeinen Regeln hier eine Art Grundkonsens. Sie bilden das ab, was sich entweder wirklich ohne Ausnahme wiedergeben lässt oder was anhand einer verallgemeinernden Tendenz weitestgehend bestimmbar ist:

I. Allgemeine Regeln.

1. *Für die Eigennamen ist zu merken, daß der Lateiner das Ruhende (Länder, Inseln, Städte) gern als weiblich, das Bewegte (Flüsse, Winde) gern als männlich betrachtet.*
2. *Die Artnamen der Bäume sind weiblich.*
3. *Sonst erkennt man das willkürliche Geschlecht der Wörter am Charakter.*³⁷⁰

Daraufhin folgt nun der tatsächliche Inhalt dieser zuerst allgemein formulierten Regeln. D.h., die überblickshafte Formulierungen werden hier mit spezifischeren Erklärungen versehen. Dies betrifft insbesondere die unter I. 3 erwähnten *Wörter mit*

³⁶⁸ Trautwein, Baumert 2009, 179.

Ferner war Griechisch nicht mehr Unterrichtsfach an den neu eingerichteten Realschulen I. Ordnung (Vgl. Fuhrmann, vgl. Fuhrmann 2001, 21.

³⁶⁹ Otto 1889, 25.

³⁷⁰ *Lerngerüst*, §. 5.

willkürlichem Geschlecht, die hier vornehmlich Beispiele der konsonantischen Deklination betreffen. Hier wird nun der zuvor von Otto angeführte Vergleich mit Elendt-Seyffert §§ 41–43 nachvollziehbar:

I. Wörter mit willkürlichem entschiedenem Geschlecht.

Stamm auf Verschlußlaut, a, e, i
bezeichnet meistens eine Sie;
doch Brummlaut, stark und schwaches u
kommt einem Mann gewöhnlich zu.

Ausnahmen.

[Verschluß.] Geht dem Verschluß kurz i voran,
so nennt der Stamm dir einen Mann.
Als weiblich kennst du salicem,
auch picem, stipem, mergitem (Garbe),
dann caspidem und cuspidem.

Sonst sind noch männlich aries
nebst grex und pes und paries,
auch dens, mons, pons und fons, die Quelle.

[a] Doch a ist Frau auf alle Fälle,
wo nicht direkt ein Mann gemeint.

[e] e zweimal nur als Mann erscheint:
meridies ist Maskulin
und dies, wenn nicht heißt Termin.

[i] Doch bei vierundzwanzig
zeigt das i als Mann sich:
caulis, piscis, panis,
anguis, vernis, canis,
fustis, funis, follis,
amnis, callis, collis,
axis, postis, mensis,
vectis, fascis, ensis,
cassis, unguis, crinis,
ingis, orbis, finis.

[Brummlaut] Mit Brummlaut weiblich, merke dir es,
sind hiems, arbos, tellus, vires;
die Stämme auf ein din und gin
verraten auch meist Weibersinn;
nur ordo, cardo, margo, Rand,
sind hier als männlich schon bekannt.

[Starkes u] Weiblich sechs auf starkes us:
tribus, domus, porticus,

*manus, acus, und zum Schluss
 idus, das Plural sein muß.
 [Schwaches u] Zwei hat schwach us weiblich auch:
 humus, Erde, alvus, Bauch.*

*Charakter schlichtes u und v (vau)
 hat lieber das Geschlecht der Frau;
 doch bovem – bös, der Ochs, die Kuh,
 kommt beiden gleichermaßen zu.*

*II. Die Neutra sind von selbst kenntlich. [Für die s-Stämme und die Brummlautstämme
 kann man merken:*

*Mit s sind Neutra vāsa – vās
 und ossa – os; doch männlich ās.
 Mit Brummlaut Neutra die auf min,
 doch selbstverständlich nicht bomin.
 Auch Doppelbrummlaut, or, ur, ūr,
 ver, aes und ōs sind Neutra nur.
 e-r, das sich in us verwandelt,
 wird auch als Neutrum stets behandelt.
 Jedoch als männlich merke dir
 mit r-Charakter jedes Tier.]*

Während beide Werke eine vergleichbare Menge an Stoff vermitteln, nimmt diese Erläuterung in Ellendt-Seyfferts Werk mehrere Seiten ein. Besonders anhand der unter III angeführten Ausnahmen der Neutra lässt sich zeigen, wie unterschiedlich Otto und Ellendt-Seyffert verfahren. Hier finden sich divergierende Auffassungen nicht nur von Grammatik, sondern auch vom Sprachenlernen im Allgemeinen.

Der Paragraph in Ottos Ausführung ist eine konzise Zusammenfassung, in der sich nur die Formulierung der Regel befindet. Diese Regel beinhaltet nur zwei Kategorien von Informationen: Zum einen handelt es sich um abstrakte, von Beispielen losgelöste und daher formelhaft wirkende Angaben zur regelhaften Bildung der Flexionsformen. Diese sind ihrer Art nach entweder eine Information („sind“) oder eine Handlungsanweisung („wird behandelt“, „merke dir“). Sie bilden die hier als regelmäßig eingestuften bzw. anhand einer Norm erklärbaren Formen.

Zum anderen stellt der Abschnitt einige wenige konkrete Stämme dar, die hier als namentlich erwähnte Beispiele für Ausnahmen stehen. Nur diese werden explizit erwähnt und teils sogar mit mehreren Flexionsformen aufgeführt. Eine beispielhafte Gegenüberstellung mit einem der von Otto hier erwähnten Paragraphen aus Ellendt-Seyffert verdeutlicht, worin sich beide Ansätze unterscheiden und wie Otto bei der Darstellung der Regel konziser verfahren kann.

Die mehrsilbigen neutra auf us haben theils eris, wie funus die Leiche, genus das Geschlecht, munus das Geschenk, olus das Kraut, onus die Last, opus das Werk, pondus das Gewicht, scelus das Verbrechen, sidus das Gestirn, ulcus das Geschwür, vulnus die

*Wunde; theils oris, wie decus die Zierde, dedecus die Schande, facinus die That, fenus der Wucher, frigus die Kälte, litus das Gestade, pectus die Brust, sterces der Mist, tempus die Zeit, sowie das epicoenum lepus der Hase. Pecus das Vieh hat als Femin. pecudis, als Neutrum pecoris. Vetus alt hat veteris.*³⁷¹

Erkennbar wird darin, dass Otto all dies, was bei Ellendt-Seyffert die Regel zu leisten hat, bereits im Vorhinein besprochen hat.³⁷² Im Falle des Lerngerüsts genügt es, allein die Regel und ihre Ausnahmen darzustellen. Die Hinzufügung spezieller Beispiele, d.h. lateinischer Wörter oder Wortstämme und ihrer Übersetzung, ist bei Otto ein Sonderfall.

Bei Ellendt-Seyffert hingegen wirken die Genusregeln überfüllt mit Informationen. In ihrem Werk wird keine Unterscheidung zwischen Einführung und systematischer Darstellung getroffen. Daher müssen die Regeln eine Vielzahl unterschiedlicher Funktionen leisten. Sie stellen das Wortmaterial bereit, anhand dessen die Fremdsprache im gleichen Schritt noch in ihrer Flexion erlernt und in die Muttersprache übersetzt wird. Hinzu kommt die didaktisch unklare Behandlung von *vetus/veteris* als Adjektiv inmitten der davor aufgeführten Reihe der Substantive.

Dass Otto sich gegen eine solche Form der Einführung entscheidet, lässt sich ferner auch durch die Anwendung der *Isolierung der Schwierigkeiten* in seinem Sprachlernsystem gut erklären. Die Anwendung dieses Prinzips an dieser Stelle offenbart, dass Otto ebenfalls die Grammatiklehre seiner Kurse an diese Verfahrensweise anpasst. Die *Isolierung* sorgt auch auf dieser Ebene des Unterrichts dafür, dass Otto jedes Phänomen einzeln betrachtet. Dies trägt hier einerseits zu einer Reduzierung der Inhalte bzw. Regeln bei. Andererseits werden die präsentierten Regeln dadurch auch im Vergleich zur Grammatik von Ellendt-Seyffert durchsichtiger.

3.3.3.2 Methodische Aufbereitung des Stoffes in Satzparadigmen: Normalsätze

Wie jedoch kann Ottos Vorgehen in diesem Zusammenhang auf komplexere Zusammenhänge als Genusregeln übertragen werden? Welche Form von didaktischer Reduktion lässt sich in anderen Bereichen der Sprachlehre beobachten? Ebenfalls in den *Grundzügen* formuliert Otto auf der letzten Seite diesbezüglich seine Zweifel: Ob es ihm gelingen würde, „für die Übungen in zusammengesetzten Sätzen einen annähernd ebenso handlichen Apparat herzustellen, wie ihn die Satzparadigmen darstellen“³⁷³, wisse er noch nicht. Es scheint wie ein berechtigter Zweifel in diesem frühen didaktischen Werk. Würde es anhand der Methode des Lerngerüsts in seiner konzisen Darstellungsweise möglich sein, auch die komplexeren Bestandteile der lateinischen Syntax zu vermitteln?

Otto macht jedoch bereits an dieser Stelle in den *Grundzügen* deutlich, dass er sich mit der Formenlehre keinesfalls zufriedengibt und auch zusammengesetzte

³⁷¹ Ellendt-Seyffert 71867, 18.

³⁷² Otto unterscheidet hier zwischen der Einführung von Vokabular und der Vermittlung von Regeln. Letztere erfolgt nach Besprechung und systematischer Eintragung (nach Arten von Stämmen geordnet) von Vokabeln in das eigens angelegte Vokabelverzeichnis, bspw. Otto 21913, 108 f.

³⁷³ Otto 1889, 30.

Sätze und die damit verbundenen grammatikalischen Phänomene zu unterrichten versucht. So schlägt er beispielsweise den variierenden Gebrauch des Relativpronomens vor, um aus einfachen Sätzen ganze Satzgefüge zu schaffen:

Dasselbe wird eingeübt durch Verwandlung von Sätzen in Benennungen, wobei jeder Satz zu so viel Benennungen umgewandelt wird, als in ihm Hauptwörter enthalten sind, z.B.

Rex cum hoste pacem pangit
Rex, qui cum hoste pacem pangit
Hostis, quocum rex pacem pangit
*Pax, quam rex cum hoste pangit*³⁷⁴

Otto schafft hier eine fast spielerische Art der Variation durch wechselnden Bezug des Relativpronomens. Dadurch gelingt es ihm, selbst aus einem einfachen Satz mit nur fünf Wörtern eine Vielzahl neuer Varianten zu entwickeln. Aufgrund der bekannten sprachlichen Bestandteile jedoch bleibt jeder Teil für die Lernenden relativ leicht verständlich. Hier und auch später in den *Lateinbriefen* wird ein geplantes Vorgehen bei der Auswahl dieser Übungssätze ersichtlich. Otto schafft diese bzw. die daraus entstehenden Reihen mit dem Ziel, den größten Teil des Grammatikstoffs abzudecken, der etwa zur Lektüre Caesars und Ciceros notwendig ist.

Die *speziell zu diesem Zweck verwendeten Sätze* in seinen Kursen nennt Otto *Normalsätze*. Otto lehnt diese Benennung nach eigener Aussage an die „Normalwörter im Schreibleseunterricht“ an.³⁷⁵ Anhand ihrer lässt sich erkennen, wie Ottos Grammatikunterricht den Übergangsbereich von der Formenlehre zur Syntax abdeckt, ohne dafür auf die Darstellungsformen der Grammatik-Methode zu rekurrieren. „Normalsatz“ ist dabei der von Otto allem Anschein nach willkürlich gewählte Begriff für von ihm selbst erdachte, ausgewählte Sätze, die er für besonders geeignet hält, um die Grammatik in seinem Sinne darzulegen.

Die hierfür gewählte Unterrichtsform liegt in den „Reihen“, die er gleich zu Beginn seines Unterrichts zur Grundlage des Grammatiklernens macht. So weist er bereits im *Zweiten Lateinbrief* darauf hin, dass er das „Reihensprechen“ (im Speziellen die „Personenreihen“) anstelle des Übersetzens wähle, um seine Schüler:innen zur selbstständigen Bildung lateinischer Formen anzuleiten. Otto erklärt sein Verfahren wie folgt:

*Wir sprechen z.B. von einem Verb, das wir kennen oder das wir uns neu einprägen wollen, alle Formen der ersten Person durch, die wir bisher durchgenommen haben, und zwar ohne „Erklärung“ und ohne „Markieren“, aber mit deutscher Bedeutung.*³⁷⁶

Die im Zitat erwähnte Reihe aller Formen der ersten Person benennt Otto im Folgenden als „Sprecherreihe“³⁷⁷ eines Verbs. Zur Sprecherreihe treten die „Hörer-

³⁷⁴ Otto 1889, 28; die deutsche Übersetzung ist jedem der lateinischen Sätze hinzugefügt.

³⁷⁵ Otto ²1913, 53. – Ein für das 19. Jahrhundert gängiges Verfahren, wie bspw. zu beobachten in: Bauer, Schreibmüller 1876.

³⁷⁶ Otto ²1913, 28.

³⁷⁷ Die folgenden Begriffe wie „Sprecherreihe“ etc. entstammen dabei alle der Terminologie Ottos.

Reihe“ (zweite Person) sowie die „Dulder-Reihe“ (dritte Person). Anhand dieser lässt Otto zuerst die Verbalformen üben. Danach jedoch weist er die Lernenden bald an, ganze lateinische Sätze nach diesem Schema zu sprechen.³⁷⁸ Unter der Benennung „Eintäter- und Mehrtäterreihe“ führt Otto nun für den ersten lateinischen „Normalsatz“ *rex urbem defendit* die Ein- bzw. Mehrzahlformen in der „Tatschilderung“, d.h. im Aktiv, ein. Diese Reihe erhält folgendes Aussehen:

<i>Rex urbem defendit.</i>	<i>Der König verteidigt die Stadt.</i>
<i>Rex, urbem defendis.</i>	<i>König, du verteidigst die Stadt.</i>
<i>Urbem defendo.</i>	<i>Ich verteidige die Stadt.</i>
<i>Rex urbem defendebat.</i>	<i>Der König verteidigte die Stadt.</i>
<i>Rex, urbem defendebas.</i>	<i>König, du verteidigtest die Stadt.</i>
<i>Urbem defendebam.</i>	<i>Ich verteidigte die Stadt.</i>
<i>Rex urbem defendet.</i>	<i>Der König wird die Stadt verteidigen.</i>
<i>Rex, urbem defendes.</i>	<i>König, du wirst die Stadt verteidigen.</i>
<i>Urbem defendam.</i>	<i>Ich werde die Stadt verteidigen.</i>
<i>Utinam rex urbem defendat.</i>	<i>Wenn doch der König die Stadt verteidigte (erfüllbarer Wunsch)</i>
<i>Rex, utinam urbem defendas.</i>	<i>König, wenn du doch die Stadt verteidigtest.</i>
<i>Utinam urbem defendam.</i>	<i>Wenn ich doch die Stadt verteidigte.</i>
<i>Utinam rex urbem defenderet.</i>	<i>Wenn doch der König die Stadt verteidigte (unerfüllbarer Wunsch)</i>
<i>Rex, utinam urbem defenderes.</i>	<i>König, wenn du doch die Stadt verteidigtest.</i>
<i>Utinam urbem defenderem.</i>	<i>Wenn ich doch die Stadt verteidigte.³⁷⁹</i>

Dieses System der Reihen baut Otto nun immer weiter aus und kombiniert es mit im Laufe des Lehrgangs immer komplexer werdenden Sätzen. So fügt Otto zur Ein- und Mehrtäterreihe auch die Ein- und Mehrdrittenreihe in der Tatschilderung hinzu, ehe er nach Einführung des Passiv („Leidensschilderung“)³⁸⁰ dasselbe auch für dieses *genus verbi* vornimmt. Hierbei kehrt er zuerst zur normalen „Dulderreihe“ der Verben ohne weitere Verankerung in Sätzen zurück. Erst nach Einführung des „Bestimmungsfalls“ (d.h. des Ablativs)³⁸¹ liefert er nun zum obigen Satz *rex urbem defendit* die Ein- sowie Mehrdulderreihe, die Ein- und Mehrdrittenreihe, die Ein- und Mehrhörerreihe und schließlich die Ein- und Mehrsprecherreihe:³⁸²

<i>Urbs a rege defenditur.</i>	<i>Die Stadt wird vom König verteidigt.</i>
<i>Urbs, a rege defenderis.</i>	<i>Etc.</i>
<i>A rege defendor.</i>	
<i>Urbs a rege defendebatur.</i>	
<i>Urbs, a rege defendebaris.</i>	

³⁷⁸ Otto ²1913, 37 ff.

³⁷⁹ Ibid.

³⁸⁰ A.a.O., 42 ff.

³⁸¹ A.a.O., 47 f.

³⁸² A.a.O., 49 ff.

A rege defendebar.
Urbs a rege defendetur.
Urbs, a rege defenderis.
A rege defendar.
Utinam a urbs a rege defendatur.
Urbs, utinam a rege defendaris.
ⁿUtinam a rege defendar.
Utinam urbs a rege defenderetur.
Urbs, utinam a rege defendereris.
Utinam a rege defenderer.

Angedeutet seien hier zum besseren Verständnis auch die übrigen Reihen des insgesamt sechs Reihen aus jeweils zehn Sätzen umfassenden Anfangsschemas:³⁸³

Mebrdulderreihe:
Urbes a regibus defenduntur.
Urbes, a regibus defendimini.

Mebrdritterreihe:
reges arces defendunt.
arces a regibus defenduntur.

Einbörerreihe:
rex, arcem defendis.
arx, a rege defenderis.

Mebrhörerreihe:
reges, arces defenditis.
arces, a regibus defendimini.

Einsprecherreihe:
(rex dicit:) arcem defendo.
(arx dicit:) a rege defendor.

Mebrsprecherreihe:
(reges dicunt:) arces defendimus.
(arces dicunt:) a regibus defendimur.

Die Kombination aus diesem variierenden Verfahren, das sowohl die Formenlehre wie auch die Syntax gleichermaßen beansprucht und schult, und immer neuen

³⁸³ A.a.O., 50 ff.

Normalsätzen ermöglicht den Lernenden eine Vielzahl an Sätzen zu bildend.³⁸⁴ Otto ist sich des diesen Satzreihen innewohnenden Potentials in Bezug auf die Einübung sprachlicher Phänomene durchaus bewusst. Schon die *Grundzüge* deuten an, auf welche Weise er beispielsweise mit Partizipien oder in Form von Fragesätzen (etwa mittels des Gebrauchs von *ne, num, nonne*) zu verfahren gedenkt.³⁸⁵

Als Beispiel sei hier die *Accusativus-cum-Infinitivo*-Reihe aus den *Lateinbriefen* besprochen. Dabei hat die bloße Satzreihe folgende Gestalt:³⁸⁶

Videmus regem urbem defendere
Wir sehen, daß der König die Stadt verteidigt;
Videmus urbem a rege defendi
Wir sehen, daß die Stadt vom König verteidigt wird;
Audivimus regem urbem defendisse
Wir haben gehört, daß der König die Stadt verteidigt hat;
Audivimus urbem a rege defensam esse
Wir haben gehört, daß die Stadt vom König verteidigt worden ist;
Speramus regem urbem defensurum esse oder
Speramus futurum esse, ut rex urbem defendat
Wir hoffen, daß der König die Stadt verteidigen wird;
Speramus urbem a rege defensum iri oder
Speramus futurum esse, ut urbs a rege defendatur
Wir hoffen, daß die Stadt vom König verteidigt werden wird;
Censemus urbem regi defendendam esse
Wir sind der Meinung, daß die Stadt vom König verteidigt werden muß, oder
Wir sind der Meinung, daß der König die Stadt verteidigen muß.

Diese durchaus voraussetzungsreiche und anspruchsvolle Folge von Reihen führt Otto mit weiteren (wie etwa der Perfektreihe) im *Achten Lateinbrief* ein. Hierbei stellt er der Reihe des *AcI* die Partizipialreihe sowie die Einführung des Verbs *ire* unmittelbar voran.³⁸⁷ Letzteres versetzt Otto nun in die Lage, die Formen *itum* sowie *iri* zu thematisieren, d.h. auch den Infinitiv Futur Passiv vorzubereiten, wie er daraufhin in der *AcI*-Reihe notwendig ist.

Im Unterricht muß man die Normalsätze, soweit sie sich das irgend gefallen lassen, sämtlich gerade durch diese Reihe hindurchbetzen; sie gehört entschieden zu den besten Einführungen in den Geist der lateinischen Sprache [...]. Man erreicht damit immerhin, daß

³⁸⁴ Otto erwähnt dies in den *Grundzügen* und präsentiert sogar konkrete Rechnung hierfür. Die ersten zehn Normalsätze in den *Lateinbriefen* (Otto ²1913, 54) lauten: N. 1: Rex urbem defendit. N. 2: Rex legem scribit. N. 3: Rex pastorem mittit. N. 4: Pastor gregem agit. N. 5: Grex pastorem alit. N. 6: Plebs principem defendit. N. 7: Pastor falcem acuit. N. 8: Falx pollicem laedit. N. 9: Rex codicem legit. N. 10: Consul legionem ducit.

³⁸⁵ Otto 1889, 28.

³⁸⁶ Otto ²1913, 125 f.

³⁸⁷ A.a.O., 121 ff.: Benennungsreihe (Partizipialreihe). (*Quaeritur*) *rex urbem defendens* (gesucht wird) der König, der die Stadt verteidigt; *rex urbem defensurus* der König, der die Stadt verteidigen wird; *urbs a rege defensa* die vom König verteidigte Stadt; *urbs regi defendenda* die vom König zu verteidigende Stadt.

viele hunderte lateinische Sätze, die durch „Übersetzen“ herzustellen sehr schwierig und nutzlos ist, mit spielender Leichtigkeit hergestellt werden und dem lateinischen Sprachgefühl dauernden Gewinn bringen.³⁸⁸

Zusammengefasst wirkt Ottos didaktisches Mittel der *Normalsätze* auf den ersten Blick schwer durchschaubar. Die Anzahl an Sätzen beeindruckt und verwundert ebenso wie die große Menge möglicher Variationen. Bei näherer Betrachtung jedoch lässt sich ein klares Muster hinter der Vorgehensweise erkennen. Dieses folgt dem offensichtlichen Ziel, auf geradezu analytische Weise alle ausgewählten Bestandteile der Formenlehre und auch der Syntax zu durchlaufen und vorzuführen. Die Lernenden verinnerlichen hier die Grammatik, indem sie sie praktisch anwenden. Dem Einwand, dass eine derartige Anwendung Lernende überfordere, würde Otto vermutlich entgegen, dass der Ablauf der zu bildenden Sätze aufgrund der Reihen stets derselbe sei. Aufgrund dessen kann man eventuell als Kritik anbringen, dass die Lernenden hier eine vergleichsweise langweilige Aufgabe zu vollbringen haben. Durch die daraus folgende Berechenbarkeit der Satzreihen ist jedoch absehbar, dass dieses Bilden von Sätzen keine unüberwindbare Schwierigkeit darstellen dürfte. Theoretisches Wissen wird auf diese Weise didaktisch reduziert: Es wird weniger theoretischer Input möglich; diesen gleicht das praktische Können aus.

Fraglos verlangt auch diese Lernmethode einen erheblichen Lernaufwand. Dieser verlagert sich jedoch von der Ebene des Auswendiglernens auf die des handelnden Lernens durch das Bilden und Reproduzieren der Formen innerhalb von Sätzen und Reihen. Die geringe Anzahl an Regeln im *Lerngerüst* und bei der Wortbildungslehre, die Otto hierfür veranschlagt, machen das Wesen der didaktischen Reduktion aus. Dabei ist die hier so deutlich erkennbare Unterscheidung zwischen Einführung und Darstellung der Grammatik aus heutiger Sicht ein Fortschritt in der Grammatikschreibung. Diese verschiebt sich weg vom Auswendiggelernten hin zum Handlungswissen.

3.3.3.3 „*All valuable parts of grammar*“

Die Idee, grammatische oder generell Lerninhalte zu reduzieren, wäre im Lateinunterricht oder der klassischen Philologie des 19. Jahrhunderts kaum vorstellbar. Groß angesetzte Projekte wie der *TLL* oder die *RE* sprechen für sich. Auch die Umfanglichkeit von Grammatiken wie derjenigen Kühners für das Lateinische oder der griechischen Grammatik von Kühner/Stegmann sind stumme Zeuginnen dessen. Dasselbe traf auf den Schulunterricht zu. Aus heutiger Sicht ist es kaum vorstellbar, dass Lernende Zumpt's lateinische Grammatik in der Schule nutzen, wenn auch nur in der Oberstufe. Eine Anpassung bzw. Reduzierung scheint für den gegenwärtigen Unterricht aufgrund zahlreicher Faktoren angebracht. Nicht zuletzt die Verringerung der Stundenanzahl des Lateinischen in den Reformen der Unterrichtspläne Ende des 19. Jahrhunderts hätte hierfür ein ausreichender Grund sein können.

³⁸⁸ A.a.O., 125 f.

Berthold Otto geht dieses Unterfangen an. Dabei spart er jedoch nicht in erster Linie Inhalte aus. Vielmehr findet er in seinen Werken einen anderen didaktischen Zugang zu ihnen. Ähnlich wie in Berlitz' Werken schwingt hier die Intention mit, dass es beim Unterricht um „all valuable parts of grammar“ geht.³⁸⁹ D.h., Ottos Reduktion ist ein Abrücken davon, die Grammatik in Gänze darstellen oder lernen lassen zu wollen, und eine Bewegung hin zu einem Umgang mit Grammatik, der die Frage danach zulässt, welche Teilaspekte der Grammatik zielführend und notwendig für das Verständnis der zu lesenden Texte sind.

Ferner liegt in Ottos Werken ein Ansatz der didaktischen Reduktion vor, der auch die Art des zu erwerbenden Wissens wandelt. Dieses verändert sich unter Verwendung der Reihen und des Reihensprechens der Normalsätze von deklarativ hin zu prozedural. Damit deutet Otto den Lateinunterricht mit seiner Methodik von Grund auf um. Denn tatsächlich sollen die Lernenden die Satzreihen *sprechen*. Hierin wird umso mehr eine Orientierung an den Prinzipien der Didaktik der modernen Fremdsprachen ersichtlich. Doch gibt Otto seinen Lateinunterricht nicht gänzlich den modernen Sprachen preis. Ihm geht es immer noch um die Vermittlung kanonischer Inhalte und Texte; auch schließt er das Übersetzen als solches nicht aus. Vielmehr zeigt er einen anderen Weg dorthin.

Auf welcher Weise dieser in den Diskurs der Wissenschaftlichkeit des Sprachunterrichts und der Didaktik der damaligen Zeit integriert ist, soll im Folgenden gezeigt werden.

3.3.4 Aspekte der Wissenschaftlichkeit des Sprachunterrichts

Zum Abschluss dieses Abschnittes über die Grammatiklehre Berthold Ottos steht noch die Betrachtung eines letzten Themenfeldes aus. Dabei handelt es sich um die Debatte um Wissenschaftlichkeit der damaligen Zeit. Diese Debatte verdeutlicht einen zentralen Unterschied zwischen der Didaktik der modernen Fremdsprachen einerseits und der alten Sprachen Latein und Griechisch auf der anderen Seite. Denn es lässt sich leicht erkennen, dass die alten Sprachen die Wissenschaftlichkeit ihrer Methode in philologischer Genauigkeit und Systematik der Darstellung verorten.³⁹⁰ Zeugnisse dessen überdauern bspw. in Kühners monumentaler lateinischer Grammatik bis in die heutige Zeit. Die sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelnden Lehrbücher und Kurse der modernen Fremdsprachen hingegen erzeugen einen anderen Diskurs. Dieser hinterfragt das Primat der Grammatikschreibung der alten Sprachen in zumindest zwei Bereichen. Diese sollen hier im Folgenden anhand der Grammatiklehre Berthold Ottos angeführt werden.

3.3.4.1 *Philologische Exaktheit und didaktische „Spezialkompetenz“*

Aus der Darstellung in den vorherigen Kapiteln wurde ersichtlich, wie die Auffassungen von Wissenschaftlichkeit im Sprachunterricht zwischen den Methoden von

³⁸⁹ Berlitz 1888, Vorwort (nicht nummerierte Seite).

³⁹⁰ Vgl. hierzu Kap. 3.2.1 dieser Arbeit.

Ellendt-Seyffert und Berlitz miteinander in Konkurrenz stehen. Grammatik ist in den traditionellen grammatischen Lateinlehrwerken des 19. Jahrhunderts ein streng geordneter Gegenstand. Hierbei spielt die Idee der philologischen Exaktheit die wohl maßgeblichste Rolle. Insbesondere die Vorworte der einzelnen Grammatiken und Lehrbücher verdeutlichen den programmatischen Charakter dieser Auffassung: Immer wieder treten hier Bemerkungen der Autoren auf, die das eigene Primat philologischer Autorität (bspw. von dem anderer Autoren) abgrenzen.³⁹¹ Darin beanspruchen diese Autoren durch Gegenüberstellung philologischer Urteile – etwa über die Klassizität einzelner Autoren – Qualität und Geltung der eigenen Werke für sich. Autorität in diesem Feld beruht vielfach auf philologischer Validität bzw. Überlegenheit im philologischen Verständnis anderen gegenüber. Die Profilierung des eigenen Systems an philologischen Urteilen bedeutet dadurch Fortschritt und Aussagekraft der eigenen Wissenschaftlichkeit.

Demgegenüber stehen die programmatischen Aussagen in Berlitz' Lehrwerken. Hier zeigt ein Bild von Wissenschaftlichkeit im Sinne einer didaktischen Spezialkompetenz im Sprachunterricht.³⁹² Hierin verortet ich eine Tendenz zur Abgrenzung von der philologischen Wissenschaft einerseits und eine Zuwendung des Unterrichts zur größeren Exaktheit der Naturwissenschaften andererseits. Im Zuge dieser methodischen Abgrenzung beider Formen des Sprachunterrichts und der Darstellung von Grammatik lässt sich eine Linie zwischen dem altsprachlichen Unterricht einerseits und dem neusprachlichen andererseits ziehen.

Auch Berthold Otto positioniert sich innerhalb dieser Debatte: Er beansprucht innerhalb dieser Methoden eine Sonderstellung für sich innerhalb der Sprachlernmethoden seiner Zeit. Der Beginn der *Grundzüge einer Darstellung des Elementarunterrichts in der lateinischen Sprache (auf Grund der Apperzeptionslehre)* verdeutlicht, dass Otto dies als Distinktionsmerkmal seines eigenen Unterrichts wahrnimmt. Hier verortet er sich selbstbewusst außerhalb der beiden maßgeblichen Verfahrensweisen. Diese bezeichnet er als „herkömmliche Methoden“ und führt an, man könne diese danach einteilen, ob sie sich auf Grammatik oder Lektüre als Grundlage des fremdsprachlichen Unterrichts stützten.³⁹³ Eine an diese Feststellung anschließende Kritik der Methoden und Resultate, die anhand dieser Methoden erreicht werden können, untermauert Ottos Auffassung von seiner eigenen Singularität.

Als Mittel der Argumentation für seine Thesen im Elementarunterricht sucht Otto in diesem Werk – allein schon durch den auf Steinthals *Apperzeptionslehre*³⁹⁴ bezogenen Titel – Anschluss an die zeitgenössischen Wissenschaften. Immer wieder tauchen hier Begriffe wie *Verbindungsmerkmale*, *(mechanische) Lautassoziation*, *schwingende Zusammenfügung*, *Vorstellungsgruppen*, *Apperzeption*, *Bewusstseinsakte* etc. auf.³⁹⁵

Otto bezieht damit seine Theorie der Grammatikschreibung und des Grammatikunterrichts ähnlich wie Berlitz auf den wissenschaftlichen Diskurs seiner Zeit und

³⁹¹ Vgl. Ellendt-Seyffert 71867, V.

³⁹² Vgl. Berlitz 321902, *Hints to the teacher* (Vorwort der Berlitz-Lehrwerke).

³⁹³ Otto 1889, 1. An anderer Stelle (Otto 21913, 251) spricht Otto von *traditioneller Schulgrammatik*.

³⁹⁴ Vgl. Steinthal 21881.

³⁹⁵ Otto 1889, 1 ff. Zu Steinthals Sprachtheorie vgl. Sander 2017.

nicht auf die klassische Philologie. Der Sprachgebrauch grenzt Ottos Verständnis von Grammatik dabei deutlich von dem der traditionellen Methode jener Zeit ab. So lässt sich keiner der oben erwähnten Begriffe, keines der dazugehörigen Konzepte bei Ellendt-Seyffert finden. Zwar erschien deren Werk zeitlich vor Steinthals *Abriss der Sprachwissenschaft* (Berlin, 1871), konnte also anfangs in keiner Weise davon beeinflusst sein. Jedoch lassen auch die Vorworte der späteren Ausgaben sowie die Überarbeitungen dieser Grammatik ebenfalls kein Eingehen hierauf vermuten.³⁹⁶ Auch findet sich nichts dazu im lateinischen *Toussaint-Langenscheidt*, der deutlich nach Steinthals *Abriss* erschien. Zumindes zeitlich hätte sich in diesen Werken durchaus ein Echo darauf wie auch auf die von Steinthal und Lazarus herausgegebene *Zeitschrift für Völkerpsychologie*³⁹⁷ und die darin vertretenen Ansichten zur Sprachwissenschaft finden lassen können.

Stattdessen wird dieses Verständnis von Wissenschaftlichkeit zum Alleinstellungsmerkmal Ottos: Innerhalb der Lateindidaktik unterscheidet ihn die Bezugnahme auf diese Theorien von den übrigen Autoren und Werken. Auch berufen sich die Autoren wie Berlitz oder die Verfasser des französischen *Toussaint-Langenscheidt* nicht auf die Theorien Steinthals. Diese Unterscheidung unterstreicht, welche herausragende Bedeutung dieser und seine Schriften auf Otto gehabt haben.

3.3.4.2 Ottos Abwendung von der Norm des klassischen Sprachgebrauchs

Der wichtigste Aspekt der Abgrenzung Ottos von der philologischen Sprachlernmethode ist das betonte Abweichen von der Notwendigkeit der Klassizität. Hiermit meine ich zuallererst die Latinität Ciceros und Caesars; ein Teilaspekt davon ist ferner auch die unter 2.2 ff. dargestellte „klassische“ Lateinlehrmethode des 19. Jahrhunderts am Preußischen Gymnasium, da essenzieller Bestandteil dieses Unterrichts die Imitation des ciceronianischen Stils war. Dieses lässt sich in Ottos Werken auf unterschiedliche Weise beobachten. An erster Stelle verdeutlicht sich dies in Aussagen Ottos, die klar gegen die klassische Sprachnorm (d.h. die der sog. „Goldenen Latinität“) polemisieren:

*Ja, durch alle Grammatiken des neunzehnten Jahrhunderts zieht sich der Grundgedanke, dass der angehende Lateiner vor jedem nichtciceronianischen Ausdruck und jeder nichtciceronianischen Form mit der peinlichen Sorgfalt geschützt werden muss, wie man eine saubere Sonntagskleidung vor Schmutzflecken schützt; und durch die Vorrede manches Übungsbuches für die unteren Klassen zittert es wie ein Hauch von Wehmut darüber, dass sich hier mit den von der Methode unweigerlich vorgeschriebenen Mitteln ein klassisches Latein auch von dem größten Sprachkünstler nicht herstellen lässt.*³⁹⁸

Der zweite Bereich, in dem eine explizite Abwendung von der Unterrichtskonvention, die in der Imitation der Goldenen Latinität des 1. Jh. vor Christus liegt, ersichtlich wird, ist das Reihensprechen in Ottos Grammatiklehre. Dass Otto gerade

³⁹⁶ Bspw. die 41. Auflage von 1897 (neue Bearbeitung unter Mitwirkung von Wilhelm Fries).

³⁹⁷ Erschienen ab 1860. Vgl. Kalmar 1987.

³⁹⁸ Otto 1906, 12.

in diesem Bereich eine Abgrenzung von der klassischen Norm sucht, erstaunt nicht: Hier lässt sich das Wesen seiner Sprachlernmethode am klarsten beobachten. Dies sei am oben bereits angeführten Beispiel der *Act*-Reihe aus den *Lateinbriefen* verdeutlicht.³⁹⁹ Otto führt hier das bis dahin noch nicht behandelte Verb *ire* ein, da er hiervon das Supin für den Infinitiv Futur Passiv benötigt. Da das Konzept des Supinums an dieser Stelle jedoch bereits bekannt ist, kann er den im Lateinischen oft vorkommenden Gebrauch von *ire* vor dem Supinum sogleich erläutern: „*Pastor it gregem actum* der Hirt geht um die Herde zu treiben.“⁴⁰⁰ Hiervon könne „nun der Lateiner eine Leidensschilderung machen“⁴⁰¹, weswegen Otto diesen Satz ins Passiv überträgt – *grex a pastore itur actum*. Der sprachlichen Gewagtheit dieser Formulierung jedoch scheint sich Otto durchaus bewusst:

*Allerdings kommt wohl ein solcher Satz kaum irgendwo in der Literatur vor; aber der lateinischen Denkweise liegt er [...] tatsächlich zu Grunde; und jedenfalls würde ein aus dem Grabe aufstehender Römer gegen den Satz weniger einzuwenden haben, als wir gegen die deutsche Übersetzung: „Die Herde wird vom Hirten gegangen, um zu treiben“.*⁴⁰²

Tatsächlich dürfte sich die gewagte Umwandlung des obigen Satzes kaum irgendwo in der überlieferten lateinischen Literatur nachweisen lassen, geschweige denn im Kanon der als klassische geltenden Autoren. Als entscheidender für Otto erweist sich jedoch die dahintersteckende lateinische Denkweise. Dieser gibt er den Vorzug vor dem klassischen *exemplum*.

Während dabei noch einmal mehr deutlich wird, dass die Lernenden nach Ottos Denkweise eher ein Handlungswissen erwerben sollen als Regeln verinnerlichen,⁴⁰³ treten in diesem Fall noch zwei weitere Aspekte hinzu: Zum einen lässt Otto hier die Vermutung zu, dass ein „aus dem Grabe aufstehender“ und damit lateinisch *sprechender* Römer an der vorgeschlagenen Formulierung weniger auszusetzen hätte als ein deutscher Muttersprachler an der wörtlichen Übersetzung. Darin lässt sich eine erneute Anspielung auf die Validität mündlicher Aussagen für das Sprachenlernen erkennen. Auch hierin gleicht Otto den Lehrwerken der modernen Fremdsprachen deutlich mehr als den altsprachlichen. Gewiss müsste es sich nach Ottos Dafürhalten bei dem aus dem Grabe aufstehenden Römer nicht zwangsläufig um einen Cicero oder Varro handeln.

Zum anderen tritt hier eine ähnliche Unterscheidung zutage, wie sie sich bei Quintilian zwischen *latine loqui* und *grammatice loqui* findet.⁴⁰⁴ Dabei kann man Otto gewiss keinen Mangel an Selbstbewusstsein vorwerfen: Immerhin grenzt er hierbei

³⁹⁹ Otto ²1913, 121 ff.

⁴⁰⁰ A.a.O., 122.

⁴⁰¹ Ibid.

⁴⁰² Ibid.

⁴⁰³ Diesen Gegensatz betont Otto bspw. auch im Vierten Heft des *Lateinischen Selbstunterrichts*, Otto 1906, 97 ff., wo er etwa die „Gedächtnisarbeit“ von der „leichten Kombinationstätigkeit“ abgrenzt, wobei er letztere Bezeichnung für seine eigene Methode verwendet.

⁴⁰⁴ *Mihi non invenuste dici videtur, aliud esse Latine, aliud grammaticae loqui. Quint. Inst. Orat.*, 1, 6, 27. „Es scheint mir auf nicht unpassende Weise ausgedrückt, dass *Lateinisch* zu sprechen eine andere Sache ist, als *grammatisch* zu sprechen.“ Übers. M.W.

auch das, was er als tatsächlich im Lateinischen möglich bezeichnet, von dem ab, was die grammatischen Lehrbücher auf Grundlage der Textüberlieferung als sprachliche Norm ausgeben. Dächte man diesen Gedanken weiter im Sinne Berthold Otto, könnte man daraus einen impliziten Vorwurf an die philologische Tradition verstehen: Diese drückte sich mehr „grammatisch“ als „lateinisch“ aus. Und tatsächlich ist dieser Gedanke nicht allzu weit hergeholt: Otto betont, was im Rahmen seiner Methode erlernt und gepflegt werde, sei „wirkliches Latein“.⁴⁰⁵ Dass er etwa Werke wie *Ellendt-Seuffert* und die im grammatischen Unterricht gängigen Methoden bisweilen demgegenüber für nicht wirkliches Latein hält, scheint auf der Hand zu liegen.

3.3.4.3 Abkehr vom „Klassischen“ am Beispiel der „Findesätze“

Auch im Übergang zwischen Grammatik- und Literaturunterricht weist Otto auf einen von ihm angenommenen Unterschied zwischen nachweisbar klassischer Latinität und lateinischer Denkform hin. Im Kursus *Lateinischer Selbstunterricht*⁴⁰⁶ bespricht Otto einige Oden des Horaz; dabei beleuchtet er immer wieder grammatische Phänomene und führt neue Reihen ein, die den Lernprozess fortführen. Hierzu gehört auch die Arbeit mit den sog. *Findesätzen* (ebenfalls eine Begriffsschöpfung Ottos); diese machen, noch vor den *Normalsätzen*, die erste Stufe des Erlernens der Formenlehre aus.⁴⁰⁷ Bei ihnen handelt es sich vereinfacht gesprochen um das Pendant der *Normalsätze* auf Wortebene: Denn während es Sinn und Zweck der *Normalsätze* ist, die Grammatik auf der Satzebene durch Flexion und Anwendung teils satzwertiger grammatischer Phänomene zu lehren, beinhalten die *Findesätze* Beispiele der Flexion und lehren Deklination und Konjugation, indem sie diese in einfachen Sätzen illustrieren: Hier erfolgt nichts anderes als die Darstellung des Zusammenspiels eines ausgewählten Verbs mit einem Substantiv in den jeweiligen Kasus.

Anhand ihrer verfolgt Otto die Idee, „es [zu] ermöglichen, jedes Substantiv rasch in jedem seiner ‚Fälle‘ in einem richtigen lateinischen Satze zu sagen“⁴⁰⁸. Für die fünf Fälle, die Otto hierbei in der Reihenfolge Akkusativ – Genitiv – Dativ – Ablativ – Nominativ aufführt, verwendet er stets dieselben Verbalformen, mit denen er die jeweils zu deklinierenden Substantive verbindet. Folgendes Schema ergibt sich damit:

Recognoscimus reg-em,
Wir rekognoszieren den König.
Dicimus nomen reg-is,

⁴⁰⁵ Otto 21929, Vorwort.

⁴⁰⁶ Otto 1906, *Fünftes Heft*, 102 ff. Die Nummerierung der Seiten ist im *Selbstunterricht* nicht eindeutig. Sowohl das *Vierte Heft* als auch das *Fünfte Heft* beginnen mit S. 97; das *Vierte Heft* wird dann bis S. 124 nummeriert; danach beginnt das *Fünfte Heft* erneut mit S. 97; die Nummerierung fährt von hier fort bis zum Schluss.

⁴⁰⁷ Hierzu bspw. A.a.O., *Fünftes Heft*, S. 99, sowie *Viertes Heft*, 101. Das Zitat, 101 des *Vierten Hefts*.

⁴⁰⁸ A.a.O., *Fünftes Heft*, 99.

*Wir sagen den Namen des Königs.
 Justum nomen indimus reg-i,
 Den richtigen Namen geben wir dem Könige.
 Distringimus a reg-e,
 Wir werden gestört von dem Könige.
 Recognoscitur rex,
 Rekognosziert wird der König.*

Otto erinnert nun im *Selbstunterricht (Fünftes Heft)* an dieses Schema der Findesätze, kurz bevor er die drei Horaz-Oden I, 31, 34 und 24 in lateinischen Vorbereitungen bespricht und erklärt. Während dieser Erklärungen, nach der Besprechung von Ode I, 34, weist er dann darauf hin, er wolle dazu raten, „jede dieser Oden, die wir hier gemeinsam durchnehmen, auswendig zu lernen“⁴⁰⁹. Folgenden Vorschlag für die Gestaltung des Unterrichts formuliert Otto daraufhin:

*Man hat dann auch einen stets ergiebigen Übungsstoff, wenn man eine der ebenfalls sehr zu empfehlenden Reihen üben will, etwa mit Findesätzen deklinieren *Recognoscitur parcus et infrequens deorum cultor, oder recognoscitur sapientia insaniens; oder die Reihe poeta (oder nauta) retrorsum vela dat – vela retrorsum dantur a nauta u.s.f.*⁴¹⁰*

Hierbei bezieht Otto sich direkt auf den Text von Hor. *carm. I, 34*, wie die Beispiele kenntlich machen.⁴¹¹ In der Tat eignet sich die erste Strophe bis zum Doppelpunkt am Anfang der zweiten mit ihrer für Horaz vergleichsweise einfachen Syntax für diesen fast spielerischen, produktiven Umgang mit Sprache. Auch Sätze wie *cursus relictus recognoscitur* oder etwa ein inhaltlich und sprachlich ungewöhnlicheres *cursus relictus iterari coguntur* wären nach Ottos didaktischem Vorgehen dabei möglich, denn:

Es kommt gar nicht darauf an, ob alle die dabei herauspringenden Sätze sich bei Cicero nachweisen lassen, sondern nur darauf, die Gehirnganglien so zu dressieren,⁴¹² daß sie jeden lateinischen Satz im Schlafe in jede innerhalb der lateinischen Sprache mögliche Form gießen. Daraus ergibt sich das Lateinkönnen.⁴¹³

Erneut also grenzt Otto das „Lateinkönnen“ bzw. das „richtige Latein“ von einer bei Cicero so nachgewiesenen Sprachform ab: Offenbar bedeutet Lateinkönnen für ihn mehr, als sich nur „ciceronianisch“ auszudrücken. Dies schließt zwar nicht automatisch aus, dass man als Lerner auch wissen sollte, was „ciceronianisch“ bedeute. Er gesteht den Schüler:innen jedoch eine andere Form des Lateinkönnens zu. Die Möglichkeit, dass diese auch „unciceronianisch“ sein kann, markiert dabei einen

⁴⁰⁹ A.a.O., *Fünftes Heft*, 104.

⁴¹⁰ A.a.O., *Fünftes Heft*, 104.

⁴¹¹ I, 34, v. 1: *Parcus deorum cultor et infrequens; v. 3 f.: nunc retrorsum vela dare atque iterare cursus.*

⁴¹² Zum im 19. Jh. vor allem im veterinärmedizinischen Bereich gebrauchten Bereich der Gehirnganglien s. bspw.: Bruckmüller 1877; Ranke 1894.

⁴¹³ Otto 1906, *Fünftes Heft*, 104.

scharfen Gegensatz zum Wissenschafts- und Sprachverständnis der klassischen Philologie zu Ottos Zeiten.⁴¹⁴

Dass Otto im obigen Zitat von „Dressieren“ spricht, lässt durchaus Raum für Kritik zu. Denn hier ist anzumerken, dass es vom „Dressieren“ kein allzu weiter Weg mehr bis zum „Zwang“ ist, den Otto so vehement ablehnt: Sowohl Dressur als auch Zwang bauen nicht auf ein wirklich freies Miteinander. Darüber hinaus ist das Ergebnis dieser Dressur zweifelsohne ein *Können*, modern ausgedrückt prozedurales Sprachwissen. Mit den *Normal-* wie auch mit den *Findesätzen*, sogar wenn diese auf literarischen Zeugnissen beruhen, leitet Otto seine Schüler:innen zuerst dazu an, beim Lateinlernen mit mehr Sinneskanälen vorzugehen als nur dem lesenden Auge. Ferner schließt er diesen Sinneszugang im fortgeschrittenen Unterricht sogar aus:

Im Unterricht, das möchte ich beiläufig bemerken, sollen gedruckte Horazpräparationen nach unserer Art nur in einem Übergangsstadium gebraucht werden. Ich selber benutze sie nicht mehr; ich verkehre nur noch mündlich mit dem Schüler.⁴¹⁵

Abschließend bietet dieses Zitat erneut die Möglichkeit, Parallelen zur Methode Berlitz herauszustellen. Auch Otto stilisiert seine Sprachlehrmethode zu einer Art Spezialwissen. Es wird dabei suggeriert, dass diese über den bloßen Umgang mit dem Buch hinausgehe. Gleiches ist auch bei Berlitz der Fall; dieser weist ausdrücklich darauf hin.⁴¹⁶

Im Folgenden soll noch auf einen weiteren Aspekt dieser Verschiebung des Diskurses um Wissenschaftlichkeit hingewiesen werden. Der von Otto „Hauptstücke der psychologischen Methode“ benannte Teilbereich seiner Grammatiklehre bindet

⁴¹⁴ An anderer Stelle drückt Otto sich dazu folgendermaßen aus, Otto 1906, 12: „Zwischenbemerkung über Erlernung von Grammatikregeln. Der eigentliche Leser dieser Abschnitte, d.h. der, der noch kein Latein gekonnt hat und es auf unsere Art lernen will, wird sich, dessen bin ich gewiss, durch unsere entwickelnde Art, die Grammatikregeln zu erlernen, von vornherein durchaus mehr gefördert als befremdet fühlen. Denn er merkt sofort an sich selber, wie viel diese Art nützt, wie wenig diese Art des Umlernens stört, was man sonst von jeder Art des Umlernens als selbstverständlich voraussetzt. Ja, durch alle Grammatik des neunzehnten Jahrhunderts zieht sich der Grundgedanke, dass der angehende Lateiner vor jedem nichtciceronianischen Ausdruck und vor jeder nicht ciceronianischen Form mit der peinlichen Sorgfalt geschützt werden muss, wie man eine saubere Sonntagskleidung vor Schmutzflecken schützt; und durch die Vorrede manches Übungsbuches für die unteren Klassen zittert es wie ein Hauch von Wehmut darüber, dass sich hier mit den von der Methode unweigerlich vorgeschriebenen Mitteln ein klassisches Latein auch von dem größten Sprachkünstler nicht herstellen kann. So fest war man überzeugt, dass die Sprachdenkmäler, also die in Tinte gerateten und auf Papier fixierten Geistesäußerungen etwas dem Erze an Dauer Überlegenes seien, an denen Abänderungen irgendwelcher Art vorzunehmen als eine Art Denkmalschändung betrachtet wurde. Das wirke denn auch zurück auf die Formulierung der Grammatikregeln; und wenn hier auch die Praxis mit unerbittlicher Strenge immer die Durchbrechung des Prinzips forderte, wenn sich immer von Neuem in Versuchen eines „konzentrischen Unterrichts“ die Notwendigkeit verschiedener Formulierungen für verschiedenen Lebensalter herausstellte, so erschien das als eine von der rauen Wirklichkeit geforderte Abweichung vom Ideal, die man bedauerte.“

⁴¹⁵ A.a.O., *Fünftes Heft*, 104.

⁴¹⁶ Berlitz ³²1902, 1: „Many people are under the false impression that the Method is entirely dealt with in this book, bus this is a serious mistake.“

diese ebenfalls nicht an die klassische Philologie an, sondern an die damalige Psychologie. Was verbirgt sich dahinter?

3.3.4.4 Die zwei „Hauptstücke der psychologischen Methode“

Das Stichwort der Psychologie und des „psychologischen Unterrichts“ durchziehen Ottos gesamte Didaktik. Otto wolle mit seiner „psychologischen Unterrichtskunst“ den „Kindern etwas nützen“⁴¹⁷; ja, er bezeichnet sich sogar selbst an einer Stelle als Psychologen.⁴¹⁸ Otto hatte Psychologie nicht studiert; die Selbstbezeichnung wirkt daher vermessen. Jedoch verdeutlicht sie, wie sehr Otto diesem psychologischen Denken verpflichtet ist; sein Ziel ist die „Psychologie der Sprache“.⁴¹⁹

Sofort fällt auf, dass Ottos Verwendung dieses Begriffs nicht deckungsgleich mit dem modernen Gebrauch ist. Es handelt sich dabei nicht um die Disziplin Psychologie oder gar heutige klinische Psychologie. Vielmehr geht es hier um die Wissenschaft Psychologie, die im 19. Jahrhundert zunehmend an akademischer Bedeutung gewann. Diese entwickelte sich u.a. ausgehend von einer wissenschaftlichen Betrachtung der Sinneswahrnehmung;⁴²⁰ ein Verfahren, das auch in Ottos Lehrgängen und Reflexionen hinreichend beobachtet werden kann (s. u.a. 2.4).

Ottos Intention ist es, die Formen der Sprache „in ihre letzten Bestandteile auflösen“⁴²¹. Damit seien jedoch nicht die „sprachlichen Urbestandteile“ gemeint; es gehe ihm stattdessen um „psychologische Potenzen, die sich im Sprachmechanismus der alten Lateiner zur Zeit Caesars und Ciceros nachweisbar wirksam erwiesen“⁴²². Diese seien auch heute noch in jedem Menschen wirksam, so Otto weiter, „der irgendwie auf irgendwelche Weise die lateinische Sprache so erlernt, dass er sie auch nur einigermäßen beherrscht“⁴²³.

All dies ist Grund genug, die von Otto als „Hauptstücke der psychologischen Methode“ bezeichneten Aspekte seiner Grammatiklehre hier noch aufzuführen. Otto führt diese im *Vierten Heft* des *Selbstunterrichts* an.⁴²⁴ Das zweite dieser beiden „Hauptstücke“ ist bereits aus den obigen Erläuterungen bekannt: Es handelt sich dabei um „die Einübung der Grundfunktionen des Denkens an ganz kurzen Sätzen, von denen jeder nur durch eine winzige Kleinigkeit vom vorhergehenden unterschieden ist“⁴²⁵. Hiermit meint er die Finde- sowie die Normalsätze. Durch deren Zusammenfügen in Reihen sollen die Lernenden in die Lage versetzt werden, das eigene Denken auf Latein auszudrücken. Die oben erwähnten „psychologischen Potenzen“ treten dabei zutage.

⁴¹⁷ Otto 1903, 48.

⁴¹⁸ A.a.O., 231: „Als Psycholog muß ich selbstverständlich annehmen, daß die Schuld an mir liegt, daß ich es mit meinen Kundgebungen nicht richtig angefangen habe [...]“

⁴¹⁹ Otto 1906, *Viertes Heft*, 97.

⁴²⁰ Eckardt 2010, 71–90.

⁴²¹ Otto 1906, *Viertes Heft*, 97.

⁴²² Ibid.

⁴²³ Ibid.

⁴²⁴ A.a.O., 99.

⁴²⁵ A.a.O., 99 f.

Das erste Hauptstück der psychologischen Methode besteht in einer Vereinfachung aller lateinischen Konjugationen hin zu einem einzigen Konjugationsprinzip mit nur zehn Regeln. Diese führt Otto an dieser Stelle des *Selbstunterrichts* an; dabei handelt es sich um den letzten gewichtigen Aspekt von Ottos Grammatiklehre, der bisher in dieser Abhandlung keine Erwähnung fand. Im Folgenden soll daher darauf eingegangen werden. Inhaltlich handelt es sich hierbei im Wesentlichen um einen Ausschnitt aus § 10 aus dem *Lerngerüst*. Dieser erläutert (in Ottos Terminologie) die Regeln „für die Präsensstämme mit Getöncharakter“, d.h. die vokalischen Präsensstämme.⁴²⁶ Folgende Regeln stellt Otto dabei auf:⁴²⁷

Schwaches i fällt weg vor hellem Bindevokal i und e
(dritte Konjugation auf i o)
Starkes i verschlingt Bindevokal i und e
(vierte Konjugation).

<p><i>e verschlingt jeden Bindevokal außer o;</i> <i>e verschlingt jedes e</i> (der Zeichen eba, ent, endu) <i>e hat b-Futur mit Präsens-Indikativ-Form</i></p>	}	zweite Konjugation.
<p><i>a verschlingt jeden Vokal, wird</i> <i>aber selbst vom o verschlungen;</i> <i>a wird mit Präsens-Konjunktiv-a zu e</i> <i>a hat b-Futur</i></p>	}	erste Konjugation.

Worum es Otto in diesen Regeln geht, ist eine Zerlegung der Formen ihrer Bildung nach in die kleinsten Einzelteile. So sollen die Lernenden befähigt werden, bei Kenntnis dieser Regeln, des Verbalstammes sowie der Endungen jede beliebige Verbalform zu bilden. Hierbei handelt es sich um einen der komplexesten Aspekte von Ottos Methode. Der Weg hierhin sei anhand eines frühen Abschnitts aus dem *Selbstunterricht* (Otto 1906, *Erstes Heft*) erläutert: Dort nämlich gibt Otto an, seine Schüler könnten hier „alle vier Konjugationen in einer einzigen Unterrichtsstunde [...] erlernen“⁴²⁸.

Hierbei handele es sich um die „Präsensstämme auf *i*, *e* und *a*, die mit den Vokalen der ‚Zeichen‘ [d.h. der Personalendungen] mannigfaltigen Unfug verüben“⁴²⁹. Ferner gebe es bei den Stämmen auf *i* zwei Sorten, „bei denen sich das *i* ganz verschieden benimmt“⁴³⁰. Einmal „verschlinge“ es jeden hellen Bindevokal, einmal weiche es „mutlos“ den hellen Bindevokalen aus. Daher nennt Otto das erste

⁴²⁶ Bspw. Otto 21913, 219.

⁴²⁷ Hier zitiert aus Otto 1906, *Viertes Heft*, 99.

⁴²⁸ A.a.O., 18.

⁴²⁹ Ibid.

⁴³⁰ Ibid.

„starkes *i*“, da es „einen Beweis von Kraft“ gebe; das andere müsse „sich den Namen schwaches *i* gefallen lassen“⁴³¹.

All die aufgeführten Bezeichnungen wie „mutlos“, „rücksichtslos“ etc. erstauen eher, als dass sie tatsächlich wissenschaftlich oder gar „psychologisch“ wirken würden. Den Charakter von Verben auf diese Weise zu bezeichnen, ist strenggenommen unwissenschaftlich. Es scheint eher, Otto habe bewusst kindliche bzw. der kindlichen Erfahrungswelt zugängliche Begriffe gewählt. Und auch hierin verorte ich die von Otto gewählte „psychologische“ Methode. Es sei dahingestellt, ob die gewählten Begriffe didaktisch mehr oder minder glücklich sind; Otto dürfte hier darauf abzielen, „den Kindern etwas zu nützen“ und die „psychologischen Potenzen“ der Sprache herauszuarbeiten (s.o.).

Daraufhin leitet Otto zum „Unterschied von hellen und dunklen Vokalen“ über, dessen Verständnis er voraussetzt. So gälten „in allen Grammatiken *e* und *i*“⁴³² als helle Vokale, *o* und *u* hingegen als dunkle;⁴³³ Otto selbst rechne das *a* zu den dunklen. Daraus kombiniert er folgende drei Regeln: Starkes *i* verschlinge jeden hellen Bindevokal; schwaches *i* falle vor jedem hellen Bindevokal weg; ein Vokal, der einen anderen verschlungen habe, sei lang. Nichtsdestotrotz behielten die Endungen *m*, *r* und *t* die „verkürzende Gewalt“, die „auch den durch Verschlingen anderer Vokale gedehnten Vokalen gegenüber rücksichtslos durchgreift“⁴³⁴.

Hierbei wie im nun Folgenden fällt die ausgesprochen anschauliche Sprache Otto auf. Das „Verschlingen“ anderer Vokale, die „mutlosen“ Bindevokale sowie das „rücksichtslose“ Durchgreifen personifizieren die grammatische Beschreibung der sprachlichen Vorgänge und führen diese bildlich vor Augen. Otto weicht hierin erkennbar vom sachlichen Sprachgebrauch gängiger Sprachlehrbücher ab. Hierdurch setzt er sich dem möglichen Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit aus: Zweifellos stellen diese Formulierungen aus philologischer Sicht eine Ungenauigkeit im wissenschaftlichen Sprachgebrauch dar.

Dem ist jedoch entgegenzuhalten, dass gerade in diesem vermeintlichen Mangel an Wissenschaftlichkeit die von Otto intendierte Form des Wissenschaftlichen liegt: In seiner didaktischen Methode überwiegt die Pädagogik als Wissenschaftsform vor der Philologie als wissenschaftlichem Selbstzweck. Dies lässt sich auch daran erkennen, wie Otto im Folgenden unter der Überschrift *Vierte Konjugation* mnemotechnisch vorteilhaft fortfährt: Er schlägt vor, man solle das nun Gelernte im Gedächtnis „befestigen [...] mit Hilfe des lateinischen Stammes, der ‚befestigen‘ heißt“⁴³⁵. Im Stamm dieses Wortes (*muni*) stecke ein starkes *i*, welches „von Hause aus nur stark“ sei, jedoch nicht „von Natur lang“; seine Stärke bestehe „in der Fähigkeit, andere Vokale, hier also die Bindevokale *i* und *e*, zu verschlingen“⁴³⁶.

⁴³¹ Ibid.

⁴³² Ibid.

⁴³³ S. Kühner, Holzweissig 1912, 46 f., § 7 A Vokale.

⁴³⁴ Otto 1906, 18.

⁴³⁵ Ibid.

⁴³⁶ Ibid.

Hier nun beginnt Otto mit der Herleitung der Formen des Verbs *munire* aus dem Stamm, den bereits zuvor eingeführten Personalendungen und den oben besprochenen Regeln. Das dafür gewählte Verfahren erscheint bisweilen geradezu paradox und umständlich: Otto belässt es nicht etwa dabei, die Formen nun so anzuführen, wie sie tatsächlich lauten; stattdessen geht er davon aus, wie sie lauten müssten:

Wir befestigen müsste heißen muni-i-mus. Da tritt die Regel ein: Starkes i verschlingt jeden hellen Bindevokal, dann heißt es muni-mus, denn ein Vokal, der einen anderen verschlungen hat, ist lang. Ganz ebenso erklären wir die Verwandlung von muni-i-tis in munitis, muni-i-s in muni-s, muni-e-ris in muni-ris, muni-i-mini in muni-mini, muni-e in muni, muni-e-re-s in muni-res, muni-e-re-r in muni-rer und so den ganzen Imperfekt Konjunktiv, Aktiv und Passiv, während muni-o, muni-o-r, muni-u-nt, muni-u-ntur, muni-u-nto, muni-u-ntor gar nicht von der Regel berührt werden, also vollkommen unberührt bleiben. Anders wird es dagegen mit der Form „er befestigt“; die müsste lauten muni-i-t, dann muni-t. Aber dann tritt noch die Regel ein: t am Ende verkürzt den Vokal, dann heißt es munit.⁴³⁷

Nachvollziehbarerweise geht es hier um die Bindevokale und ihr Verhalten in der Konjugation. Kühners lateinische Grammatik lehnt dabei den Begriff „Bindevokal“ ab.⁴³⁸ Bei den Stämmen mit einem vokalischem Auslaut (wie bspw. *ama* oder *dele*) spricht Kühner vom *Kennlaut* des Verbs oder dem *Charakter*. Formen wie *muni-i-s* kennt Kühner jedoch auch; diese gibt er jedoch mit Asterisk **muni-i-s* an, da nicht kontrahierte Formen der vokalischem Konjugationen nicht vorkämen. Kühner erwägt daher die Möglichkeit der Einteilung der Konjugationen in *kontrahierte* (I., II. und IV. Konjugation) sowie *nicht kontrahierte* (III. Konjugation).⁴³⁹

Doch zurück zu Otto selbst: Anhand dieser Erklärungen stellt er auf den folgenden vier Seiten des *Selbstunterrichts* die Formen aller Konjugationen dar und erklärt ihre Bildung auf Grundlage ihrer Bestandteile. Das Verfahren mag dabei genauso verkomplizierend wirken wie vereinfachend. Denn zwar besteht Ottos erklärtes Ziel darin, die lateinische Formenlehre weitestgehend zu vereinfachen. Jedoch wirken die Herleitungen im oben zitierten Abschnitt vielmehr wie eine Vervielfachung der Formen. Zu den *tatsächlichen* Verbalformen treten noch die *angenommenen*, d.h. die nicht kontrahierten, hinzu. Zwar sind diese sprachwissenschaftlich vertretbar. Sie stellen jedoch eine für Ottos Herangehensweise erstaunliche Zusatzbelastung des Gedächtnisses der Lernenden dar.

3.3.4.5 Grammatik als psychologischer, pädagogischer und wissenschaftlicher Gegenstand

Für seine Sprachlehre erzeugt Otto zwei nah miteinander verbundene Formen von Wissenschaftlichkeit: Einerseits eine psychologische, die nicht im modernen Sinn des Wortes psychologisch zu verstehen ist; diese konnte bereits im Rahmen der

⁴³⁷ Ibid.

⁴³⁸ Kühner, Holzweissig 1912, 660. – Der Namen „Bindevokal“ erscheint unpassend, weil dieser Vokal mit zum Thema des Präsens gehört.

⁴³⁹ A.a.O., 432, § 158.

zwei „Hauptstücke der psychologischen Methode“ gezeigt werden. Dabei sucht Otto Vertiefung in die Mechanismen der des Sprachenlernens und das Wirken der von ihm so bezeichneten „psychologischen Potenzen“⁴⁴⁰. Ferner findet sich eine didaktische Form der Wissenschaftlichkeit mit ihren Maßgaben an das pädagogische Handeln. Hier geht es um das Reihensprechen und das „Mehr“ auf dem Gebiet der Didaktik als nur um das Unterrichten von Paragraphen.

Diese beiden Formen der Wissenschaftlichkeit erfüllen dabei in Ottos System zwei unterschiedliche Zwecke: So vereinfacht die didaktische Wissenschaft die sprachlichen Phänomene; sie gebraucht dabei die *Isolierung* als ihr maßgebliches Prinzip. Sie zerteilt den zu erlernenden Gegenstand und macht ihn fassbar, indem sie die sonst nicht verständlichen Formen erklärt und ferner die Schüler:innen unabhängig von allen Formentabellen macht. Die psychologische Wissenschaftlichkeit grenzt Otto von seinen lateinischen Zeitgenossen ab und stilisiert seine Methode zu einer Art Spezialwissen von größerer Genauigkeit, in bewusster Anlehnung an naturwissenschaftliche Disziplinen.

Dass Otto sich in Bezug auf die Form von Wissenschaftlichkeit positioniert – bzw. dass er von der klassischen Philologie dabei abweicht – ist ein Knackpunkt seiner Didaktik. Er verlässt die Orientierung an der klassischen Sprachnorm auf geradezu polemische Weise. Hiermit beginnt die Abgrenzung von der klassischen Philologie und vermutlich auch die Notwendigkeit, ein neues wissenschaftliches Kriterium zu finden, das sein Vorgehen rechtfertigen kann.

Otto verfolgt damit auch ein modernes, rationales Verständnis des Sprachenkönnens. Dieses besteht eben nicht in „geheimnisvollen idealen Gewalten“, sondern in der Habitualisierung durch häufigen Gebrauch, durch das Gewahrwerden der „nüchternen Lautverbindungen“⁴⁴¹. Er rekurriert dafür sogar auf die Physiognomie des Hirns als Grundlage einer erworbenen Sprache;⁴⁴² dadurch gelingt es ihm auch, eine Parität zwischen den Sprachen herzustellen. Jede Form von Sprache könnte somit anstelle von Latein stehen. Otto folgt nicht der historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft und der klassischen Philologie des 19. Jahrhunderts, sondern orientiert sich an neueren Spielregeln des Wissenschaftlichen. Er ist darauf aus, innerhalb der Rangfolge wissenschaftlicher Erkenntnis einen Schritt zurückzutreten. Das von ihm erwünschte Verständnis zielt nicht auf die Partikularsprache Latein und die dafür maßgebliche Methodik der Philologie ab. Er wählt eine andere Wissenschaftsform als Ausgangspunkt seiner Betrachtung, um von den gängigen Mustern philologischer Erkenntnis absehen zu können, ja sogar ihnen eine in seinen Augen gültigere Form entgegenzusetzen.

Schließlich lässt sich zusammenfassen, dass das erwähnte psychologische Wissenschaftsverständnis auch eine Einsicht in Ottos Auffassung von Grammatik an sich ermöglicht. So offenbart sich in dem vom „herkömmlichen“ Lateinunterricht abweichenden Verständnis dessen, was wissenschaftlich ist, auch eine divergierende

⁴⁴⁰ Otto 1906, *Viertes Heft*, 97.

⁴⁴¹ Otto 1906, *Viertes Heft*, 97.

⁴⁴² *Ibid.*

Betrachtungsweise der Grammatik als solcher: Otto bereitet die Grammatik für seine Lerner mehr als pädagogischen denn als streng wissenschaftlichen Gegenstand auf.

Wie sich all dies in die Betrachtung Berthold Ottos und der Grammatiklehre des 19. Jahrhunderts einfügt, wird im Folgenden noch einmal abschließend zusammengefasst werden.

3.4 Zusammenfassung

Eine Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse des vorliegenden Kapitels soll die Grammatiklehre Berthold Ottos in den Gesamtkontext des Sprachunterrichts des 19. Jahrhunderts einordnen. In den bisherigen Kapiteln wurden bereits zahlreiche Berührungspunkte zwischen Otto einerseits und den modernen Fremdsprachen andererseits festgestellt. Doch auch in Bezug auf die Übersetzungsmethode lassen sich einige Ähnlichkeiten finden, die nicht außer Acht gelassen werden sollten.

Klare Indizien hierfür sind die Umfänglichkeit und der mit dem Erlernen des Lateinischen verbundene Aufwand. Hierin ähnelt Ottos Grammatikunterricht den übrigen Lateinlehrbüchern seiner Zeit: Was Otto etwa in den Reihen, die er zum Verinnerlichen der grammatischen Inhalte wie etwa der Formenlehre erdacht hat, von den Lernenden verlangt, erfordert ohne Frage ein hohes Maß an Disziplin und Fleiß. Auch wenn er dabei immer wieder betont, seine Methode sei „schmerzlos“⁴⁴³ und betrachte die Schwierigkeiten isoliert jede für sich: Otto scheint nicht zu hinterfragen, dass auch das mechanische Repetieren von Reihen und Bilden von Sätzen erhebliche Anforderungen an die Lernenden stellen.

Auch zählt bei Otto, nicht anders als in der grammatikalischen Methode, der Faktor der sprachlichen Schönheit und Exaktheit durchaus zu den wichtigen Beweggründen des Sprachlernens und des Grammatikunterrichts.⁴⁴⁴ Damit wahrt Otto einen wichtigen Berührungspunkt zum zeitgenössischen Lateinunterricht und dessen Motivation und Unterrichtszielen. Dem Griechischen wie auch dem Lateinischen als Lerngegenständen wird dabei eine herausgestellte *dignitas* zugeschrieben. Diese rechtfertigt beide als Schulfächer und gibt dem Schulsystem Recht, das sie an erster Stelle im Fächerkanon sieht.

Wie jedoch oben im Abschnitt zu den *Lateinischen Unterrichtsbriefen* gezeigt worden war, gehen die Autoren hier so weit, dass sie dem des Lateinischen nicht Kundigen geradezu jegliche Orientierung in der Welt des Wissens aberkennen. Otto geht hier nicht so weit, im Gegenteil. Nicht zuletzt aufgrund seiner stark in der *Zeitschrift für Völkerpsychologie* wurzelnden Überzeugung, dass das Deutsche Ursache alles Wissens für deutsche Lerner:innen sei, geht er von der Möglichkeit aus, sich „in der Welt zurechtzufinden, ohne Lateinisch und Griechisch zu verstehen“⁴⁴⁵.

⁴⁴³ Otto 21913, 229.

⁴⁴⁴ Bspw. Otto 1889, 14.

⁴⁴⁵ Otto 21913, 2.

Dennoch erkennt Otto an, dass von der geistigen Umgebung, in der man derzeit lebe, nicht abgesehen werden könne: Die Kinder, die in diese aktuellen Gegebenheiten hineinwachsen, suchten in ihr nach Orientierung und fragten nach dem, was ihnen in dieser Umgebung auffalle. Das treffe auch auf das Lateinische zu.⁴⁴⁶

Otto schafft es damit, die Frage, ob heranwachsende Kinder Latein lernen sollten, gewissermaßen *sine ira et studio* zu beantworten. Er gesteht generell die Möglichkeit zu, dass Bildung ohne Latein möglich sei. Dennoch sieht er darin eine Art Notwendigkeit, die für ihn aus der natürlichen Neugier fragender Kinder entsteht. Die Verpflichtung dem wissbegierigen Kind gegenüber erlege den Lehrenden die Verantwortung auf, diesem Wissensdurst nachzukommen. Somit wird Latein hier weniger zum an und für sich notwendigen Lehrinhalt erklärt: Vielmehr postuliert Otto einen forschenden Geist als Teil kindlichen Lernens, dessen Interaktion mit den Umständen der äußeren Welt wie bspw. der Sprache das Lateinische zum notwendigen Lerngegenstand macht. Somit bleibt Otto dabei, dass das Lateinische zu erlernen sei. Er ändert dabei jedoch den Blickwinkel der Betrachtung: Er wählt nicht die defizitäre Blickweise, anhand derer das Manko des Unwissens im Mittelpunkt steht; sondern er erklärt das Lateinische für die aktuelle Welt seiner Zeit gewissermaßen zum natürlicherweise lernenswerten Inhalt.

Auch bieten Einzeldetails der Behandlung des grammatischen Stoffs Gelegenheit dazu, Ottos Lehrmethode im Kontext des 19. Jahrhunderts zu verorten. Hier kann Ottos Behandlung der Genusregeln zählen. Denn auch wenn Otto – wie oben hervorgehoben – sich nicht ohne Grund rühmt, deutlich weniger Raum und Lernaufwand hierfür zu verwenden als die „herkömmlichen“ Lehrmethoden, verbindet beide didaktischen Ansätze miteinander, dass sie überhaupt Genusregeln erlernen lassen.

Das verbindende Element beider Lernmethoden besteht dabei in der Annahme, Lerner:innen müssten diese zum Verständnis des Lateinischen beherrschen. Hierbei stimmt Otto überein mit dem Lateinunterricht des 19. Jahrhunderts und den Stilübungen als einem seiner didaktischen Hauptinstrumente. Diese nämlich erforderten es in erster Linie, dass die Schüler Rechenschaft darüber abzulegen imstande sind, welches Geschlecht ein lateinisches Substantiv hat. Denn während die lateinisch-deutsche Übersetzung nur voraussetzt, dass die Schüler über eine passive Kenntnis verfügen und das Genus aus dem Kontext erkennen können, gehen die Anforderungen an das Übersetzen in die entgegengesetzte Richtung darüber hinaus.

Hier hätte für Otto eine Möglichkeit darin bestehen können, den Lernstoff bewusst zu reduzieren. Seine Kurse setzen nicht voraus, dass die Schüler ins Lateinische übersetzen. Dass er dennoch nicht von einem methodischen Bestandteil abweicht, der doch in seinem Lehrsystem keine primäre Funktion erfüllt, legt eine tiefgreifendere Verbundenheit zwischen Otto und der Gedankenwelt des

⁴⁴⁶ Ibid.: „So fragen sie nach der Bedeutung der lateinischen Fremdwörter in unserer Sprache und nach der Bedeutung der mythischen und historischen Namen, die ihnen täglich in den Zeitungen, öfter in unserer zeitgenössischen schönen Literatur und überall in unserer ganzen klassischen Dichtung entgegneten. Darum scheint mir, wir können uns einstweilen der Pflicht nicht entziehen, Latein zu lehren, wenn unsere Kinder das verlangen.“

Lateinunterrichts seiner Zeit nahe, als einige der im Rahmen dieses Kapitel herausgearbeiteten Aspekte vermuten ließen.

Somit bleiben trotz der Unterschiede zwischen Ottos Ansatz der Grammatikvermittlung und der herkömmlichen Methode einige Ähnlichkeiten bestehen. Berthold Otto ist auch der Tradition des Lateinunterrichts seiner Zeit verbunden und nicht ausschließlich als ein Sonderling wahrzunehmen. Vielmehr war er durchaus bemüht, unter Anerkennung der Realität und aus dem Inneren der Fachdidaktik heraus die Umstände des Unterrichts zu ändern.

Zweifellos jedoch sind seine Ergebnisse teils sonderbar und wirken aus heutiger Sicht kaum praktisch einsetzbar für die Praxis im modernen Lateinunterricht. Es ist unwahrscheinlich, dass das Reihensprechen der *Normalsätze* in seiner Eintönigkeit tatsächlich einen didaktischen Erfolg in der Schule des 21. Jahrhunderts haben würde. Aus diesem Grund sind die obigen Analyseergebnisse Teil des *historischen* Abschnitts dieser Arbeit.

Auch wenn sich nur wenige eindeutige identifizierbare Bezugnahmen Ottos auf die Didaktik der modernen Fremdsprachen finden, so deutet das Gesamtbild seiner Didaktik jedoch auf eine intensive Beschäftigung mit den gleichen Grundlagen hin, die auch diese hatten. Besonders erhellend sind dabei die miteinander korrelierenden Konzepte von Wissenschaftlichkeit bzw. die Unterschiede auf der anderen Seite.

Zwar wirkt es vermessen, wenn Berthold Otto bereits in den *Grundzügen* die Singularität seiner eigenen, damals noch kaum endgültig ausgearbeiteten Methode anmerkt. Jedoch deuten die Untersuchungsergebnisse dieses Kapitels auf genau eine solche Einzigartigkeit in der Grammatiklehre hin. Denn Berthold Ottos Verständnis und Didaktik der lateinischen Grammatik bildet eine Art Schnittmenge, die ihn sowohl aus dem Bereich der modernen Didaktiker als auch aus den altsprachlichen Didaktiken herausstechen lässt. Am deutlichsten wird dies im Vergleich mit den *Lateinischen Unterrichtsbriefen*. Denn auch diese hätten das Potential, an beiden Bereichen teilzuhaben, den modernen wie den alten Sprachen. Hierfür hätte ihre Nähe zur Methode *Toussaint-Langenscheidt* gesprochen. Stattdessen jedoch verschließen sie sich alle modernen Tendenzen, sowohl in pädagogischer als auch in didaktischer Hinsicht.

Berthold Otto zieht aus allen diesen Einflüssen seine eigenen Schlüsse. Er will Latein unterrichten, jedoch will er die Lernenden nicht zwingen. Er will ihnen die Teilhabe am damals noch so mächtigen und wichtigen Kosmos der alten Sprachen ermöglichen. Dabei gibt er sich nicht mit Makulaturen an der Lateinmethode zufrieden. Er hinterfragt stattdessen einige der maßgeblichsten Annahmen der Latein-didaktik: Was ist formale Bildung? Was ist Wissenschaft?

Die durchaus eigenen und inspirierenden Antworten auf diese Fragen wurden hier in diesem. Das folgende und letzte Kapitel dieser Arbeit widmet sich Berthold Ottos Lektürekonzept. Es bleibt zu erwarten, dass Otto auch auf Fragen zu diesem Bereich des Lateinunterrichts eigene und interessante Antworten liefert.

II) DIDAKTISCHE BETRACHTUNG

4. Berthold Ottos Lektürekonzept

4.1 Einleitung

Das folgende dieser Arbeit befasst sich mit dem Themenkomplex der lateinischen Lektüre in Berthold Ottos Werk. Damit setzt es die Analyse und Methodenkritik von Ottos Didaktik fort. Auf die oben besprochene Grammatikschreibung und den Grammatikunterricht folgt hier mit der Lektüre der zweite Hauptbereich, die lateinische Lektüre.

Zugleich wechselt mit diesem Kapitel bis zum Ende der Arbeit auch das methodische Vorgehen. Denn bis hierhin stützte sich die Analyse auf historische Vergleiche und Hintergründe. Berthold Ottos *Lateinbiographie* sowie seine Grammatiklehre wurden als historische Gegenstände behandelt; dies lag im Falle des 3. Kapitels daran, dass die Grammatiklehre als zeitgenössischer Gegenstand der Lateindidaktik des Deutschen Kaiserreichs zwar von Interesse ist, ich es jedoch für weniger wahrscheinlich halte, dass ihnen im gegenwärtigen LU weiterer Erfolg zuteilwerden kann.

Ich vergleiche Berthold Ottos Lektürekonzept daher im Folgenden nicht mit zeitgenössischen Lektürekonzepten, sondern mit modernen. Dies ist für das auf die gegenwärtige Fachdidaktik ausgerichtete Ziel dieser Arbeit als sinnvoller zu erachten, ebenso im Sinne einer ökonomischen Darstellung. Ein zusätzlicher, ausführlicher Vergleich mit historischen Lektürekonzepten hätte den Rahmen dieser Arbeit überschritten; in Teilen jedoch kann er auch anhand der obigen Analyse bereits nachvollzogen werden (2.2.4; 3.2.2.2). Damit eröffne ich den praktischen Teil

meiner Arbeit, der Anregungen zu Möglichkeiten lateinischer Schullektüre im modernen Unterricht bieten soll.

Die dichotome Unterteilung in Grammatik und Lektüre versucht dabei dem Anachronismus zu entgehen, Berthold Ottos Werke zum LU anhand moderner Konzepte wie etwa dem Kompetenzmodell einzuteilen. Zwar wird ein Teil der Analyseergebnisse ergeben, dass in Ottos lateinischen Lektürewerken auch andere Kompetenzen als nur die Textkompetenz geschult werden. Dennoch besteht der Verlauf des Unterrichts in seinen Werken aus einem Weg vom Elementarunterricht der Grammatik hin zur Lektüre.

Und auch im modernen LU spielt der Komplex der Lektüre eine große Rolle. Die Fähigkeit zur Lektüre lateinischer (Original-)Texte stellt auch heute noch wie damals das höchste Unterrichtsziel dar. Es gibt also Grund genug, sich eingehend mit diesem Thema auseinanderzusetzen und ihm in einer Forschungsarbeit über den LU des ausgehenden 19. Jahrhunderts Platz einzuräumen.

Berthold Ottos lateinisches Lektürekonzept umfasst hunderte Seiten leicht verständlicher, auf Latein verfasster Vorbereitungen zu kanonischen lateinischen Originaltexten. Dabei wählte Otto vornehmlich Autoren aus dem 1. Jahrhundert vor Christus aus und schuf große Mengen einfachen Lesestoffs, der einige der wichtigsten auch heute noch in der Schule gelesenen Werke von Caesar, Ovid, Vergil und auch Livius und Horaz in leicht verständliches Latein verwandelt.

Dieses didaktische Konzept ist aus Ottos Arbeit mit der „Kindssprache“ entstanden.⁴⁴⁷ Wer wie Otto einen *Faust* oder *Wagners Nibelungen* für Jugendliche schrieb, konnte mit derselben Methode auch lateinische Literatur in „einfaches Latein“ umwandeln.⁴⁴⁸ Dabei, so soll im nun Folgenden didaktischen Teil dieser Arbeit gezeigt werden, entspricht dies einem wichtigen Desiderat des modernen LU: die Verfügbarkeit einfacher und dennoch ansprechender Lektüretexte.

Aufgrund der Bedeutung der Lektüre im LU kann man an dieser Stelle den für heutige Zwecke relevantesten Bereich von Ottos lateinischen Werken vermuten. Umso mehr erstaunt es, dass in dieser Domäne überhaupt noch Grundlagenforschung betrieben werden muss: Berthold Ottos *Tirocinia* sind weitestgehend unerforscht.⁴⁴⁹ Die wenigen älteren Publikationen zum Thema sparen das Feld der lateinischen Vorbereitungen gänzlich aus. Und auch Marc Brüssels Arbeit von 2018 lässt diesen Themenkomplex außen vor.⁴⁵⁰

Ursache dafür dürfte nicht die möglicherweise mangelnde Qualität der betreffenden Werke sein. Wahrscheinlicher ist es, dass Nachforschungen zu dem Thema bisher erschwert wurden, da die lateinischen Werke Ottos äußerst wenig herausgegeben wurden, geschweige denn umfassend digitalisiert. Es scheint also höchste Zeit zu sein, Ottos *Tirocinia* zunächst größeres Interesse zuteil werden zu lassen, um

⁴⁴⁷ Otto wurde sogar von Zeitgenossen als der „Entdecker der Kindersprache und Altersmundarten“ bezeichnet: *Zeitschrift für Kinderforschung* 22, 1917, 166.

⁴⁴⁸ Vgl. Otto 1902; BBF/DIPF/Archiv, Nachlass Berthold Otto, OT 234 (Enthält Manuskripte in der Sprache der Acht- und Zehnjährigen, u.a. auch zu den *Nibelungen*).

⁴⁴⁹ Im Folgenden werden die Begriffe *Vorbereitung*, *Präparation* und *Tirocinium* (Pl. -a) synonym verwendet. Dieser Gebrauch geht auf Otto selbst zurück, der sie ebenfalls gleichwertig gebraucht.

⁴⁵⁰ Vgl. Brüssel 2018; s. auch Einleitung zu dieser Dissertation.

daraufhin angemessen entscheiden zu können, ob sie auch im gegenwärtigen LU einsetzbar sind.

Der maßgebliche Arbeitsschritt wird im Verlauf dieses Kapitels sein, die *Tirocinia* selbst einer ausführlichen Kritik zu unterziehen. Welche Prinzipien der sprachlichen Bearbeitung und Anpassung offenbart eine didaktische Untersuchung? Lässt sich dabei in einer umfassenden Untersuchung der teils heterogenen und über einen Zeitraum von mehreren Jahrzehnten entstandenen *Tirocinia* ein Wandel in der Methodik ausmachen?⁴⁵¹ Beinhalteten diese Werke anhand der daraus extrahierbaren Arbeitsschritte auch auf den heutigen Lateinunterricht übertragbare Prinzipien der textlichen Didaktisierung? Ist Otto damit seiner Zeit voraus und kann womöglich zum Verständnis der Genese auch modern-fremdsprachlicher, vereinfachender einsprachiger Textausgaben herangezogen werden? Ist es ferner angemessen, Ottos Vorgehen allein im Sinne eines *vereinfachenden* Umgangs mit Texten zu interpretieren? Oder lassen sich hier auch Merkmale *aufbereitender* oder womöglich sogar *kreativ-gestaltender Textaufbereitung* beobachten? Welche Bewertung der *Tirocinia* lässt sich hieraus gewinnen?

Ziel dieser Annäherung an Berthold Ottos Vorbereitungen ist eine moderne didaktische Sicht auf diese Texte. Im Rahmen einer solchen könnte man von den Schriften in Altersmundart sowie den *Tirocinia* von einer Art *Scaffolding*, d.h. unterstützendem, didaktischen Gerüstbau, sprechen: Denn sie unterstützen die Textarbeit der Lernenden vereinfachend. Otto gibt dadurch (jungen) Lerner:innen eine Verständnisstütze an die Hand, mit der sie selbstständiger arbeiten können und so selbst zu Akteur:innen ihrer Bildung werden.

Teil des genaueren Verständnisses der *Tirocinia* ist, dass es sich hier um mehr handelt als nur eine Aneinanderreihung von verschiedenen Lektüren, wenngleich unter Zuhilfenahme einer bemerkenswerten Methode. Denn die *Tirocinia* können in ihrer Gesamtheit als ein Lektürekonzepkt verstanden werden. Dieses begleitet die Lerner:innen von der lehrbuchbegleitenden Lektüre an bis hin zur (in heutiger Terminologie) Hauptlektüre einzelner Autoren.

Wie gestaltet Otto diesen Weg hin zur Lektürefähigkeit seiner Lerner:innen?⁴⁵² Hierfür richtet sich der Fokus dann auf Berthold Otto und seine *Tirocinia* (4.2). Von hier an wird es bis zum Abschluss der Arbeit um drei Leitfragen gehen: Worin besteht Ottos Theorie von lateinischer (Schul-)Lektüre (4.3)? Wie zeigt sich das in der Praxis (4.4)? Wie passt das zum heutigen LU und zu aktueller (linguistischer und didaktischer) Forschung (5)?

Damit steht die Analyse und Methodenkritik im Zeichen der zentralen Thesen zu Ottos Lektürewerk, die als Ergebnisse angestrebt werden: Die Art der lateinischen Erklärung in den *Tirocinia* stellt einen signifikanten didaktischen Mehrwert dar. Dies lässt sich an einer ganzen Reihe von Indizien belegen: Denn Otto

⁴⁵¹ In der Tat gehen die ersten *Tirocinia* bereits auf die 1880er-Jahre zurück, während die jüngsten Publikationen im *Hauslehrer* bis kurz vor dem ersten Weltkrieg andauern.

⁴⁵² Im Falle von Berthold Otto und seiner Berliner Hauslehrerschule ist es auch zur damaligen Zeit angemessen, von Lerner:innen zu sprechen. Mädchen und Jungen wurden dort gleichermaßen beschult, vgl. Benner 2007.

vereinfacht die Lektüre der lateinischen Originale mit seinen Vorbereitungen und erschwert diese nicht, wie etwa durch übermäßig ausführliche Hinzufügungen oder sprachlich anspruchsvolle Variationen.⁴⁵³ Ottos Art der Erklärung ist streng methodisch; damit ist sie für Lernende nachvollziehbar und vor allem wiederholbar bzw. auf andere Kontexte anwendbar. Gerade in dieser Anwendbarkeit auf andere Kontexte liegt eine der größten Stärken der Vorbereitungen. Denn Otto variiert seine Methode immer wieder und passt diese unterschiedlichen Autoren, Inhalten und Textsorten an.

Formal und sprachlich schafft Otto mit seinen *Tirocinia* eine didaktische Textart *sui generis*. Er geht dabei außergewöhnliche Wege der Kommunikation; insbesondere in Bezug auf die Verständlichkeit, aber auch auf Ebene der unterrichtlichen Autorität. Fraglos ist ebenfalls ein Nutzen für die Lernenden aus Sicht der Gedächtnisforschung. Und auch zahlreiche Erfordernisse und Wünsche der modernen Latein-didaktik wie bspw. eine ganzheitliche Wortschatzarbeit⁴⁵⁴ finden Raum in Ottos Lektürekonzept.

Hierfür ist nicht zuletzt die Ausführlichkeit der Erklärungen bei einfach-bleibendem sprachlichen Niveau maßgeblich. Otto gelingt es, auch anspruchsvolle Phänomene nachvollziehbar einzuführen, indem er diese *isoliert*, d.h. Teilschwierigkeiten voneinander trennt und einzeln bespricht.⁴⁵⁵ Dadurch schafft er Texte, die zwar literarischen Inhalt haben, aber aufgrund ihrer Einfachheit den Lehrbuchcharakter als Unterstützung für das Sprachenlernen in die Lektüreprase ausdehnen. Nebenbei erfüllen diese Texte auch zahlreiche Kriterien einer sinnvollen und effektiven Semantisierung. Sie federn den „Lektüreschock“ ab und sind teils so leicht zu verstehen, dass selbstständiges Arbeiten der Lerner:innen und weitgehende Autonomie denkbar sind.

Zunächst werden in diesem Kapitel die wichtigsten lateinischen Werke Ottos in tabellarischer Form dargestellt (4.3). Hieran schließt sich Ottos *Theorie* der lateinischen Lektüre an. Diese kann insbesondere anhand der Vorworte zu den Vorbereitungen nachvollzogen werden. Dabei ist Rekonstruktionsarbeit generell vonnöten; Otto hat kein einheitliches oder schriftlich als solches markiertes „Lektürekonzept“ hinterlassen. Ferner muss man zwischen den Phasen der Lektüre sowie zwischen Lektüre für junge und erwachsene Lernende unterscheiden.

Hieran schließt sich eine Methodenkritik von Ottos *Tirocinia* an und somit der praktische Teil des Lektürekonzepts. Da nicht alle Texte im Detail besprochen werden können und manche auch von größerer Bedeutung sind, wurde hier eine Auswahl getroffen. Ottos älteste lateinische Vorbereitung, das *Tirocinium Caesarianum* zu Caesars *De Bello Gallico*, geht auf die frühen 1880er-Jahre zurück. Diese wurde daher als „Ur-*Tirocinium*“ angenommen und zur ausführlichen Analyse ausgewählt (4.5.3). Hier wie in allen weiteren Besprechungen folgt eine didaktisch-methodische Kritik auf Grundlage von selbst vom Autor dieser Arbeit festgelegten Kategorien auf jeweils eine kurze Einleitung zum Text.

⁴⁵³ Dies ist bspw. der Fall in den *Editiones in usum serimissimi Delphini*. Vgl. Volpilhac-Auger 1997.

⁴⁵⁴ Vgl. Hensel 2018.

⁴⁵⁵ Vgl. 1. Kapitel dieser Dissertation, *Berthold Ottos Verständnis von Apperzeption*.

Die Caesar-Vorbereitung dient im Zuge der weiteren Analysen als „Blaupause“. Auf diese folgen kurze Besprechungen von zur Lektüre hinführenden Lehrbuchtexten aus den *Lateinbriefen* (4.5.4); daraufhin werden die in den *Lateinbriefen* ebenfalls abgedruckten Vorbereitungen zu Horaz' erster *Satire* (*Hor. Sat. I, 1*) (4.5.5).

Grundlegend ist dieser Teil der Arbeit zu Berthold Otto von dem Ziel geprägt, das Thema der lateinischen Lektüre allgemein zu erhellen. Dabei geht es jedoch nicht allein um die Frage, was Lektüre ausmacht: Vielmehr dreht es sich darum, welche Kriterien für *gelungene* Lektüre im Rahmen des LU von zentraler Bedeutung sind, d.h. die Beantwortung der Frage, was gute lateinische Schullektüre ausmacht. Berthold Otto wird hier auch zum Anlass genommen, generell die didaktische Qualität von Lektüre in den Mittelpunkt zu stellen. Ziel der Methodenkritik in Ottos Werken ist auch ein Erkenntnisgewinn für den LU und die Lateindidaktik im 21. Jahrhundert.

Eine Übersicht über Berthold Ottos lateinische Lektürewerke sowie Angaben zur Zitationsweise aus diesen befinden sich im Anhang dieser Arbeit.

4.2 Berthold Ottos theoretische Überlegungen zu lateinischer Lektüre

Der nun folgende Teil dieser Dissertation ist fast gänzlich dem Lektürekonzepth Berthold Ottos gewidmet. Dabei soll dieses in Theorie und Praxis untersucht werden; d.h. sowohl Äußerungen Ottos zu seinem Konzept und generelle Beobachtungen werden dabei in Betrachtung gezogen als auch die bisher fast gänzlich unerforschten lateinischen Vorbereitungen, die *Tirocinia*.

An erster Stelle soll dabei die Theorie stehen, d.h., Äußerungen, die sich in Berthold Ottos Werken zur Lektüre finden. Die unter 4.3 ff. folgenden Beispielanlysen der *Tirocinia* beinhalten den praktischen Teil dieser Darstellung. Die meisten Informationen zur „Theorie“ finden sich in den Vorworten der jeweiligen Lektürewerke. So sind das *TC*, die *Fünf Horaz-Oden* und die *Lateinbriefe* besonders ergiebig; aber auch im *Hauslehrer* sowie im *Selbstunterricht* erklärt Otto seine Annahmen zur lateinischen Lektüre an mehreren Stellen.

Dabei lässt sich das Ziel von Berthold Ottos Lektürekonzepth in wenigen Worten bereits hier zusammenfassen: Seine Werke zielen darauf ab, lateinische Lektüre einfacher zu machen. Das geschaffene Konzept ist jedoch kein statisches. Otto überarbeitet es mehrfach und passt es auch an einzelne lateinische Autoren an.

Die vorliegende Arbeit an Ottos Lektürekonzepth ist dabei Grundlagenforschung. Dennoch ist die überblickshafte Darstellung nicht ihr alleiniges Ziel. Vielmehr dienen die folgenden Abschnitte zu Ottos *Tirocinia* der Erläuterung der zentralen These dieses Abschnitts: Die *lateinische* Erklärung nach Ottos Art stellt einen signifikanten didaktischen Mehrgewinn dar.

Dies liegt daran, dass Ottos Erklärungen den Text tatsächlich vereinfachen und nicht mit zusätzlichen Schwierigkeiten überfrachten. Ferner führt Otto mit seinen *Tirocinia* eine methodisch stringente Form der Vereinfachung bzw. Erklärung durch.

Damit ist sein Vorgehen für die Lernenden nachvollziehbar; es wird dadurch auch wiederholbar und auf unterschiedliche Kontexte anwendbar. Weiterhin kann das so geschaffene Lektürekonzept als effektive Stütze der Wortschatzarbeit gelten: Es steigert den *comprehensible input* durch eine umfängliche, leicht verständliche Lektüre.

Otto gelingt es darüber hinaus, mit seinem Kommunikationsstil eine Art verbindende Autorität zu schaffen, die den Lernenden eine Teilhabe am Lerngeschehen vermittelt. Er recurriert dabei auch immer wieder auf leicht verständliche Kommunikationsmuster, die das Lesen seiner Texte besonders lerner:innenfreundlich machen. Dabei erweist sich sein Vorgehen bei der Textbearbeitung bzw. -erklärung als in Einklang mit praktischen Erfordernissen der Gedächtnisforschung.

Aus welchen Äußerungen Ottos lassen sich die theoretischen Grundprinzipien seiner Arbeit mit lateinischen Texten am klarsten erkennen? Eine Art *locus classicus* ist hierbei das Vorwort zum *TC*. Es ist anzunehmen, dass sein Inhalt programmatische Gültigkeit hat; nicht zuletzt, weil er sich auch an anderen Stellen in Ottos Werk wiederfindet.⁴⁵⁶

Dabei hilft eine Untersuchung dieses Textes nicht nur zum besseren Verständnis von Ottos Werk an sich. Im Anklang an die Erkenntnisse aus dem ersten Teil dieser Arbeit lässt sich daran verdeutlichen, dass es sich bei den theoretischen Grundlagen des *TC* um zentrale Eckpunkte des pädagogischen und wissenschaftlichen Diskurses um die Jahrhundertwende handelt.

Im Vorwort zum *TC* kündigt Otto nach einer kurzen Erläuterung zur Anwendung des *TC* im Unterricht an, er wolle „über die psychologische Grundlage“ noch einige bereits an anderer Stelle getätigte Ausführungen wiederholen.⁴⁵⁷ Auf welchen Annahmen diese Grundlage basiert, konkretisiert Otto daraufhin: Erstens habe er den „Grundsatz der Isolierung der Schwierigkeiten“ befolgt, was offenbar hier wie in den anderen *Tirocinia* Kritik zur Folge hatte.

Hierin habe ihm, so Otto weiter, „ein Gegner des schmerzlosen Unterrichts“ vorgeworfen, es handle sich dabei nur um „eine Paraphrase, ein ‚Auseinanderzerren‘ [...] des echten Schriftstellertextes.“⁴⁵⁸ Hiergegen rechtfertigt sich der Autor mit einem Verweis darauf, er wolle „in der Seele des Lateinlernenden ein Surrogat des Zustandes hergestellt werden, in dem die Seele eines wirklichen Lateiners war, wenn sie sich an Cäsar, Ovid oder Horaz erfreute.“ Fast schon polemisch fährt Otto hierauf fort:

⁴⁵⁶ So ist es in Teilen auch den separat publizierten Ausschnitten aus den *Lateinbriefen* vorangestellt, s. Otto ²1913a–c.

⁴⁵⁷ Das Vorwort des *TC* (Otto ²1929a) weist in der Ausgabe von 1929 keine Seitenzahlen auf, die Zitate sind daraus sind daher im Folgenden mit S. 1, bzw. 2 angegeben und beziehen sich somit auf die erste / zweite Seite des Vorworts und folgen nicht der Paginierung des lateinischen Textes des *TC*. Für das angegebene Zitat: 1; Otto erwähnt hier den Hauslehrer; es handelt sich womöglich um die Ausgabe 14/1902, 47 f., wo Otto in der Rubrik Lateinische Ecke einige seiner sprachdidaktischen Prinzipien erläutert.

⁴⁵⁸ Otto ²1929a, 1. Otto erwähnt ebenfalls seine Werke zu den Horaz-Oden wie die Ovidpräparation.

*Der wirkliche Lateiner stand seinem Schriftsteller ganz anders gegenüber als der Lateinlerner, der ja gezwungen ist, die zarte Eigenheit des Schriftstellers mit dem dickleibigen Lexikon totzuschlagen oder mit grammatikalischem Scheidewasser wegzubeizen.*⁴⁵⁹

Wie beim Verständnis eines Witzes sei es somit unbedingt notwendig, den Kommentar dem Original voranzustellen: Der nachträglich, allein durch nachfolgenden Kommentar verständlich gemachte Witz könne allenfalls noch „ein Verstandes- oder Höflichkeitslachen“ ernten. Daher sei es „psychologisch unbedingt erforderlich, den Kommentar, den man geben *muss*, wenigstens *vor* dem Dichtwerk zu geben.“ Es müsse schlussendlich das letzte Wort nicht beim Kommentar liegen, sondern beim Originalschriftsteller.

Hierin treten zwei verschiedene Linien der Argumentation nebeneinander auf. So deutet einerseits das Schlagwort „schmerzloser Unterricht“ auf allgemeine pädagogische Maximen aus Ottos Zeit und davor hin. An anderer Stelle spricht Otto in ähnlicher Weise unter Heranziehung eines Vergleiches zwischen Medizin und Unterricht von „aseptischer [Behandlung], in der die Fernhaltung der schädlichen Stoffe das richtigste Mittel der Heilung ist“ und formuliert daraufhin die Hoffnung, dass „wie der Chirurg vom Blut, so auch der Pädagoge dereinst von den Tränen gequälter und geängsteter Kinder befreit sein und dass der *aseptische Unterricht* auf wissenschaftlichem Wege aufgefunden wird.“⁴⁶⁰

Die hier auftauchenden Schlagworte führen uns mitten hinein in den Kern der Ideen des Reformpädagogen Otto. Benner und Kemper erkennen hier in der von Otto gewählten Terminologie eine Anlehnung an zeitgenössische Diskurse, wobei sie Ottos Wortwahl als ungenau erachten, weswegen Ottos Ideen auch in der Sekundärliteratur bisweilen fehlerhaft interpretiert worden seien. So habe man Ottos Pädagogik als eine Pädagogik „vom Kinde aus“ beschrieben. „Bei genauerem Hinsehen zeigt sich jedoch, dass es sich bei dieser Selbstbeschreibung um eine Kennzeichnung in der Terminologie der Pädagogischen Bewegung handelt, die nicht den systematischen Kern der Pädagogik Ottos erfasst.“

Dieser liege eben nicht in der zitierten „aseptischen“ Pädagogik des „Wachsenlassens“; vielmehr sei er „interaktiv strukturiert und auf eine Einübung und „Bewusstmachung der Kategorien des Denkens“ ausgerichtet.“⁴⁶¹ Dass Otto aufgrund dieser Wortwahl womöglich auch von Zeitgenossen falsch verstanden wurde, deutet die Kritik seitens einiger Zeitgenossen wie des Reformpädagogen Peter Petersen an, der erwähntes Wachsenlassen als „romantische und sentimentale Verfälschung des ‚Vom Kinde aus‘“ bezeichnete.⁴⁶²

Andererseits findet sich im obigen Zitat eine Kritik am zeitgenössischen LU sowie am Sprachunterricht allgemein. „Dickleibige Lexika“ und „grammatikalisches

⁴⁵⁹ Ibid.

⁴⁶⁰ Otto spricht vom aseptischen Unterricht ebenfalls in: Die Schulreform im 20. Jahrhundert, zitiert in: Kreitmair 1963, 26. Kreitmair kommentiert dies folgendermaßen: „Der aseptische Unterricht würde nach B. Otto darin bestehen, dass man auf alle Zwangsmittel im Unterricht verzichtet, was an Tolstojs päd. Ideen erinnert,“ 241, Fußnote 5.

⁴⁶¹ Benner und Kemper 2009, 175.

⁴⁶² Zitat nach Seidemann-Umbricht 1995, 179 aus: Petersen 1984, 7.

Scheidewasser“ klingen wie Schlagwörter derjenigen, die sich zur Zeit Ottos von der Grammatik-Übersetzungs-Methode abzugrenzen versuchten und sich für die sog. *Direkte Methode* aussprachen und damit im Widerspruch zum Großteil der zeitgenössischen Didaktik standen, so z. B. Wilhelm Viëtor (3.2.2).

Während der bereits erwähnte und von Otto kritisierte Ostermann von „einer Menge Redewendungen aus Übungsbüchern und Grammatik“ spricht,⁴⁶³ so hält Viëtor dem entgegen:

*Solange wir uns nicht klar machen können, dass Griechisch und Lateinisch in keiner wesentlichen Beziehung vom gesprochenen Englisch oder Französisch oder Deutsch verschieden sind, dass sie nicht aus einer gewissen Zahl von Formen und Regeln, die man aus einer Schulgrammatik auswendig lernt, ja nicht einmal in den künstlichen Phrasen einiger Schriftsteller bestehen, sondern in Lauten, ausgesprochen und mit Sinn erfüllt von Menschen, welche redeten und dachten wie wir, so lange sind die langen Jahre, die wir über Latein und Griechisch verbringen, so gut wie verschwendet.*⁴⁶⁴

Die zweite programmatische Äußerung im Vorwort des TC schließt sich hieran insofern an, als dass sie äußerlich den Bereich der Wortschatzarbeit und damit die lateinische Fachdidaktik berührt. Darüber hinaus jedoch bewegen wir uns hiermit weiter in die zeitgenössische Debatte zur Lernpsychologie hinein.

Otto vertieft nun den Gedanken vom oben erwähnten „Surrogat des Zustandes der Seele des wirklichen Lateiners,“ für den jedes Wort „eine Taste, die eine volltönende Saite seines Geisteslebens zum Schwingen und Klingen bringt,“ sei, d.h., er finde „lauter wohlbekannte Wörter und zum großen Teil wohlbekannte Wortverbindungen.“ Zur Herstellung dieses Zustandes müssten Wörterbuch und Grammatik „für die zu lesenden Abschnitte beseitigt sein, ehe der Schriftsteller in die Hand genommen wird.“

Anstelle langen „Herumsuchens“ nach Bedeutungen, Wortarten etc. müsse sich „alles in liebenswürdiger Selbstverständlichkeit darbieten, wie dem deutschen Leser ein deutsches Buch sich zur Verfügung stellt.“ Diese „liebenswürdige Selbstverständlichkeit sei laut Otto zu erreichen, indem man, „die im lateinischen Text vorkommenden Wörter in ihren einfachsten Zusammenfügungen“ isoliere und „sie so zu leichtester Bewältigung dem Schüler“ vorführe. Otto gibt zu, dass dabei „manchmal sehr unciceronianische Wendungen“ entstünden, beharrt jedoch darauf, dass man dabei „wirkliches Latein“ betreibe:

*Es werden lateinische Vorstellungsverbindungen damit hergestellt; der Schüler wird auf einem zunächst sehr beschränkten Gebiet angehalten und angeleitet, Lateinisch zu denken, ja sogar, wenn der Lehrer einigermaßen geschickt ist, auch Lateinisch zu sprechen. Es lässt sich wirklich, wenn man sich weise auf die von Cäsar, Ovid usw. tatsächlich behandelten Vorstellungsgebiete zu beschränken versteht, eine nicht zu verachtende Fertigkeit im Lateinsprechen schon im zweiten Jahre wenigstens bei etwas älteren Schülern erzielen.*⁴⁶⁵

⁴⁶³ Müller und Ostermann, 1919, Vorwort, III.

⁴⁶⁴ Viëtor 1905, 27 f.

⁴⁶⁵ Otto ²1929, Vorwort.

Die Erwähnung der obigen „Vorstellungsverbindungen“ gemeinsam mit den „wohlbekannten Wortverbindungen“ sowie den „Saiten des Geisteslebens“ in Verbindungen mit anderen Äußerungen Ottos in den „Beiträgen zur Psychologie des Unterrichts“ verdeutlichen die theoretische Anlehnung dieses Arguments an die psychologische Forschung jener Zeit. Otto wendet sich hiermit klar seinem Lehrer Hermann Steinthal und dessen Apperzeptionslehre zu; Otto muss folglich in der Nähe zur Schule gesehen werden, die gegen Ende des 19. Jahrhunderts von der historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft Abstand nimmt und für sich beansprucht, Sprache als wissenschaftlichen Gegenstand im Sinne psychologischer und philosophischer Forschung zu betrachten.⁴⁶⁶

Otto recurriert in seinen Werken immer wieder auf Steinthal und dessen Lehren,⁴⁶⁷ wobei diese und die Theorien seines Vorläufers Herbarth sowie seines Freundes Lazarus und von deren Zeitgenossen Wilhelm Wundt vielfach Eingang in die Sekundärliteratur der Zeit um 1900 gefunden haben.⁴⁶⁸ Ottos Sprachduktus erinnert an die von Steinthal in der Beschreibung seiner Apperzeptionslehre gewählten Formulierungen.⁴⁶⁹

Seine Nähe zu Steinthal stellt damit ihn – und insbesondere seine Werke sowie die didaktische Verfahrensart – in einen der zentralen wissenschaftlichen Diskurse seiner Zeit, der Einfluss auf die Philosophie bis weit in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein hatte, wie etwa am Fall Husserls Phänomenologie deutlich wird.⁴⁷⁰ Dabei zieht Otto keinesfalls als Einziger Implikationen für pädagogisches Handeln aus den psychologischen und sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen Steinthals. So endet auch die Monographie Karl Langes *Über Apperception*, deren Erfolg sich an zahlreichen Ausgaben und einer zeitgenössischen Übersetzung ins Englische messen lässt,⁴⁷¹ mit ausführlichen Anweisungen zur Anwendung der Apperzeptionstheorie auf pädagogische Kontexte.

Die hier aufgestellten Forderungen, unter deren Einhaltung Apperzeption bei Kindern in Unterrichtssituationen erfolgreicher gelingen sollte, lassen sich eindeutig zu Ottos Gedanken zu dem Thema in Bezug setzen. So dürfe das Neue nie das Erste im Unterricht sein, sondern bedürfe vielmehr einer vorausgehenden „Stufe der Vorbereitung;“⁴⁷² ferner müsse „das Lektionsziel [...] dem Interesse der Kinder

⁴⁶⁶ Steinthal bezieht sich hierauf gleich zu Beginn seines *Abriss der Sprachwissenschaft*: „Vor allem ist es wichtig, klar darzulegen, welche besondere Aufgabe der Sprachphilosophie, gegenüber der historischen Sprachwissenschaft, gestellt werden kann und muss [...]“, Steinthal 1972, 1. Ferner hierzu: Bouterse/Karstens. 2015.

⁴⁶⁷ So etwa im Lehrgang der Zukunftsschule, zitiert in: Kreitmair 1963, 23 sowie im Vorwort zu den Lateinbriefen, ²1913, 6.

⁴⁶⁸ Steinthal widmet seinen *Abriss der Sprachwissenschaft* (hierin zur Apperzeptionslehre 166 ff.) seinem Freund Lazarus. Beispiele aus der zeitgenössischen Sekundärliteratur: Stout 1889; Pillsbury 1897. Bagley 1900.

⁴⁶⁹ Steinthal 1972: „Vorstellungsgruppen“, 175, „Erinnerungsbildern“, 176 sowie „Bewegungen seelischer Momente“, 180.

⁴⁷⁰ Hierzu: Lohmar 2013, 236 ff., sowie: Holenstein 2013, 133 ff.

⁴⁷¹ Lange 1912, 4.

⁴⁷² A.a.O., 216

nahe liegen,“ „dem Schüler vertraute Vorstellungen enthalten und in die kindliche, volkstümliche Form gekleidet sein.“⁴⁷³

Auch der bereits erwähnte Grundsatz der Isolierung der Schwierigkeiten lässt sich unter Zuhilfenahme der Apperzeptionstheorie besser einordnen: Im *Lehrgang* beharrt Otto auf der Notwendigkeit möglichst großer Einfachheit des zu Apperzipierenden (d.h. des Lerngegenstandes): „Der Lehrer muss also zusammengesetzte Erkenntnis in ihre Elemente zu zerlegen verstehen.“⁴⁷⁴ Somit können wir wenigstens für die pädagogisch-psychologischen Grundlagen Ottos die Ursprünge und Vorbilder seiner Theorien ausfindig machen, was im Fall der *Tirocinia* nicht geglückt war.

Zuletzt sei darauf hingewiesen, dass Otto im oben zitierten Absatz vom Lateinsprechen schreibt. Auch darin sollten wir eine Einordnung dieser Werke in den didaktischen Kontext erkennen, zumal der Autor an anderer Stelle diese Thematik ähnlich deutlich berührt:

*Aus den vorstehenden Erörterungen wird auch klar geworden sein, weshalb wir darauf ausgehen, die Schüler lateinisch sprechen zu lehren. Das geschieht nicht, um sie lediglich für philologische Seminare vorzubereiten, als den einzigen Ort, an dem noch lateinisch gesprochen wird, sondern um sie zu einem rascheren und tieferen Verständnis lateinischer Schriften zu bringen. Die erste fremde Sprache kann nur in dieser Weise sicher und fruchtbar erlernt werden; der Schüler muss durch häufigen und lebendigen Gebrauch der Sprache, also durch Ohr und Mund, nicht durch Auge und Hand, ihre Gesetzmäßigkeit in sich aufnehmen, oder, genauer zu reden, wieder erzeugen; Gewohnheit des Gehör- und des Sprachorgans muss ihn veranlassen, diesem Wort vor jedem, dieser Sprachform vor einer anderen den Vorzug zu geben.*⁴⁷⁵

In dieser Aussage lässt sich eine Abgrenzung Ottos von der didaktischen Strömung seiner Zeit erkennen: Einerseits stellt er sich hier gegen die Behauptung, richtiges, d.h. gesprochenes Latein brauche man nur noch in den Universitäten, wie etwa Wilamowitz es behauptete.⁴⁷⁶ Andererseits positioniert er sich ebenfalls gegen die neueren Lehrpläne aus der Zeit schon vor 1900,⁴⁷⁷ die in eine ähnliche Richtung tendierten wie Wilamowitz' Äußerung.

Aus dieser Einordnung ergibt sich ein zweigeteiltes Bild von Berthold Otto in der Lateindidaktik seiner Zeit: Aufgrund seines Plädoyers für die Beibehaltung des Lateinsprechens mag er als rückwärtsgewandt und als Vertreter einer überholten Didaktik erscheinen; betrachtet man ihn jedoch genauer, erkennt man das moderne *movens* in der Forderung nach dem Erhalt des Lateinsprechens: Im Gegensatz zum konservativen Anschein spricht sich Otto hierfür aus didaktischer Sicht aus und steht damit weit eher der reformatorischen Strömung um Viëtor nahe als der überholten Lateindidaktik.

⁴⁷³ A.a.O., 220 f.

⁴⁷⁴ Otto, *Lehrgang der Zukunftsschule*, zitiert in: Kreitmair 1963, 23.

⁴⁷⁵ Otto 1903, 184 f.

⁴⁷⁶ Paulsen 1921, 716.

⁴⁷⁷ S. hierfür Liebsch 2013, 169 f., 185.

Das Vorwort des *TC* offenbart also Ottos Nähe zur zeitgenössischen Didaktik der modernen Fremdsprachen und zur Psychologie. Es beinhaltet auch grundlegende pädagogische Annahmen Ottos und erhellt deren Anwendung auf die lateinische Didaktik. Und es transportiert eine der zeitgenössischen Lateindidaktik gegenüber kritische Haltung; in dieser finden sich Alternativvorschläge, die damals durchaus für Anstoß gesorgt haben dürften, wie etwa Ottos Bestimmtheit, auch unciceronianische Wendungen anzuerkennen.

Vor dem Übergang zum praktischen Teil der Analyse von Ottos Lektürekonzzept am Text der *Tirocinia* selbst ist noch die Erwähnung mindestens eines weiteren programmatischen Textes unerlässlich. An den nach dem *TC* entstandenen *Fünf Horaz-Oden* zeigt sich zweierlei: einerseits die Entwicklung und Anpassung von Ottos Lektürekonzzept im Laufe der Zeit und an unterschiedliche Autoren; andererseits entwickelt Otto weitere pädagogisch-psychologische Grundsätze für seinen Unterricht und insbesondere die Lektüre.

Bereits der Titel des Vorworts zu den *Fünf Horaz-Oden* ist hier Programm: Die „Prolegomena für einen psychologischen Unterricht“ sind ein durchweg programmatischer Text für Ottos Didaktik. Passenderweise warnt Otto hier gleich zu Beginn jede:n Leser:in vor der Lektüre, die:der kein „starkes psychologisches Interesse“ mitbringe.⁴⁷⁸

Seine lateinischen Erklärungen selbst hält Otto jedoch für wenig voraussetzungsreich. Die *Praeparationes* könnten „in der Quarta oder Tertia an beliebiger Stelle in den Unterricht eingeschoben werden“; es sei dabei nicht notwendig, dass die Lernenden dafür mit Ottos eigener Methode Latein gelernt hätten; auch müssten sie das in diesem Werk erstmalig vorliegende *Lerngerüst* nicht kennen.⁴⁷⁹

Ziel der in leichtem Latein erklärten Oden des Horaz sei ein didaktischer Einsatz „zur Repetition der Deklination und Konjugation und zur Repetition und gelegentlichen Ergänzung des Vokabelschatzes, in erster Linie aber zu einer den Schülern angenehmen Abwechslung der Übersetzungsstoffe.“⁴⁸⁰ D.h., Otto hat sein Werk als eine Art unterstützende, eventuell wegbereitende Lektüre konzipiert.

Hier wie auch andernorts fordert Otto ein Unterrichtsgeschehen völlig ohne „häusliche Arbeit“.⁴⁸¹ Welche Arbeitsweise veranschlagt er stattdessen bei der Arbeit mit den *Fünf Horaz-Oden*? Die einzelnen Strophen sollten anhand der lateinischen Erklärung eine nach der anderen durchgenommen werden, dabei nicht mehr als eine am Tag. Unbekannte Vokabeln müsse der Lehrer den Schülern im Unterricht sagen und jene müssten auch gleich dekliniert werden; die „Maximaldosis“ neuer Vokabeln seien fünf pro Tag.⁴⁸²

Man solle die Strophen zunächst ohne Versakzent lesen und übersetzen. Otto fährt selbstbewusst fort, das Übersetzen funktioniere „glatt, ohne Schwierigkeit, wenn die Vorbereitung in der angegebenen Weise richtig erfolgt ist. Andernfalls

⁴⁷⁸ Otto 1898, 1.

⁴⁷⁹ Ibid.

⁴⁸⁰ Ibid.

⁴⁸¹ Ibid.

⁴⁸² A.a.O., 2.

wird man durch die Fehler, die die Schüler machen, auf die Fehler aufmerksam gemacht, die man selber bei der Vorbereitung gemacht hat.“⁴⁸³ Und er fügt an:

*Als erstes Beispiel dafür habe ich absichtlich einen Fehler stehen lassen. In der Vorbereitung zu Ode XXII ist die besondere Schwierigkeit nicht berücksichtigt, die die relative Anknüpfung quod latus mundi dem Schüler der Altersstufe, die ich vor Augen habe, bereitet. An dieser Stelle werden also fast alle Quartaner, denen nicht zufällig diese Konstruktion durchaus geläufig ist, festfahren.*⁴⁸⁴

Erst nach Übersetzung einer Strophe solle man diese mit Versbetonung lesen lassen. Otto nimmt hierbei an, dass dies „Quartanern und Tertianern auch so noch schwer genug“ falle. Grund genug, dass er reichlich Zeit pro Ode veranschlagt: Jede der *Präparationen* werde eine Woche in Anspruch nehmen, wenn man seine Maßgaben beachte. Dazu zählt auch, dass die nicht mehr als fünf neu eingeführten Vokabeln am Ende der Übungseinheit erneut abgefragt und dekliniert bzw. konjugiert werden sollten.⁴⁸⁵

Auch sei am Folgetag das tags zuvor behandelte Pensum zu wiederholen; Vokabeln, die die Lernenden wieder vergessen hätten, seien erneut wie unbekannte Vokabeln zu behandeln, was die Anzahl neuer Wörter bisweilen reduziere. Ferner setzt Otto fest, es seien niemals mehr als 20 Minuten täglich bzw. pro Unterrichtsstunde mit der Arbeit an der *Praeparatio* zu verbringen.

Zweifelsohne ist sich Otto der höheren Anforderungen dieses Autors an seine Leser:innen bewusst; auch scheint er Kritik zu antizipieren, die auf Schwierigkeiten bei der Lektüre des Horaz mit vergleichsweise jungen Lernenden abzielt. Mehr sogar noch, es scheint, Otto habe das schwierige Beispiel der horazischen Lyrik gerade gewählt, um seine Methode an einem anspruchsvollen Gegenstand zu demonstrieren.

Somit geht Otto auch auf die Frage ein, *was Quartaner mit Horaz sollten*:

*Aber was sollen die Quartaner mit dem Horaz? Daran freuen sollen sie sich; ihr Interesse für den lateinischen Unterricht sollen sie daran auffrischen. Mißlingt das, so werfe man Praeparationes und Horaz bei Seite; die Übungsstoffe, vor denen der Schüler einen Abscheu hat, vermehren, hieße Eulen nach Athen tragen. Darum ist mirs nicht zu thun. Wenn das Urheberrecht mir irgendwie die Möglichkeit gäbe, den Gebrauch dieses Buches denen zu untersagen, die sich dabei irgendwelcher Scheltworte oder sonstiger Strafen bedienen, so würde ich einen solchen Vermerk auf dem Titelblatt sicher nicht fehlen lassen.*⁴⁸⁶

Otto erweist sich hier in dieser Beschreibung des Sinns seines Werkes zu Horaz als Horazianer. Denn hier steht zuerst das *dulce*, das Süße, dem das *utile*, das Nützliche, beigemischt wird.⁴⁸⁷ Und dennoch fällt auf, dass die Beantwortung der Frage, *was*

⁴⁸³ Ibid.

⁴⁸⁴ Ibid. Bei der hier erwähnten Ode handelt es sich um die 22. des ersten Buches. Ottos Text befindet sich im Anhang dieser Arbeit. Die Quarta des Wilhelminischen Gymnasiums entspricht dem heutigen siebten Jahrgang.

⁴⁸⁵ Ibid.

⁴⁸⁶ A.a.O., 3.

⁴⁸⁷ *Hor. Epist. ad Pisones*, 343 f.

die Schüler mit dem Horaz sollen eine Leerstelle aufweist. Denn woran genau sollen die Lernenden sich erfreuen? An Horaz' Ästhetik, an seinen sprachlichen Bildern, an der Gedankenwelt der Oden? Dass diese Frage nicht endgültig beantwortet wird, eröffnet den Raum für weitere Kritik an Otto didaktischem Konzept. Der bloße Gefallen an Horaz' Dichtung dürfte kaum ein adäquates Unterrichtsziel sein.

Und damit endet die Kritik an Ottos Vorgehen längst noch nicht, denn sowohl aus modern-didaktischer als auch aus historischer Sicht tun sich hier einige Fragen auf. So ist unklar, bzw. nicht weiter erläutert, wie Otto die Quartaner die Versbetonung der gelesenen horazischen Strophen erlernen sollten. Im preußischen Lehrplan (Gymnasium) von 1891 jedenfalls finden sich keinerlei Bemerkungen über das Erlernen von horazischen Versmaßen, allenfalls über die Metrik des Hexameters (ab der Tertia) und das Auswendiglernen mancher Verse des Horaz.⁴⁸⁸

Fraglich ist in jedem Fall, inwiefern so junge Lernende in der Lage wären (und zu Ottos Zeiten waren), die teils hochkomplexen Thematiken einer Horaz-Ode zu erfassen. Betrachtet man die inhaltliche Bandbreite dieser Gedichte zwischen philosophischen Fragen, mythischen Themenfeldern der Antike, dem römischen Alltagsleben und vielen weiteren, regen sich Zweifel, welchen Mehrwert eine solche Lektüre überhaupt haben kann. Allenfalls lässt sich nachvollziehen, dass eine Reduktion auf narrativ interessante, kurze Einzelstücke (bspw.: die oben erwähnte Ode I, 22 als Erzählung über einen Waldspaziergang, wo jemand einem Wolf begegnet und unversehrt entkommt) für junge Lernende ausreichend verständlich sein könnte.

Deutlich wird, dass Otto mit der Freude in der lateinischen Lektüre auch auf ein generelles pädagogisches Prinzip verweist, das er immer wieder anführt: Seine Vorbereitungen seien „in erster Linie ein *psychologisches Hilfsmittel* zur Herstellung des schmerzlosen Unterrichtes.“⁴⁸⁹ Damit wendet sich Otto auch hier wie schon im Vorwort zum *TC* von der Pädagogik und dem LU seiner eigenen Zeit ab. Er wolle Leistungen hervorrufen, „ohne zu schelten oder sonst zu strafen“; selbst den „Appell an das Pflichtgefühl“ bezeichnet er als „unredliches Hilfsmittel“. Perspektivisch verortet Otto diese Aussage und sein schlussendliches Unterrichtsziel eher in einer Zukunftsperspektive und spricht dabei vom Ziel der „Unterrichtsreform“.⁴⁹⁰

In gerade dieser Vision von einer Veränderung des LU offenbart sich im hier vorliegenden Werk eine weitere Neuerung in Ottos Lektürekonzepkt im Vergleich zum *TC*.⁴⁹¹

⁴⁸⁸ *Die Lehrpläne und Prüfungsordnungen für die höheren Schulen in Preußen vom Jahre 1891*, Neuwied, Leipzig, 1892, 21 f.

⁴⁸⁹ Otto 1898, 3, kursive Hervorhebung M.W.

⁴⁹⁰ *Ibid.*

⁴⁹¹ In weiteren Aspekten wie etwa der nicht immer ciceronianischen Latinität: „Es sind doch alles ganz einfache Sätze, dem Verständnis der Quartaner offenbar inhaltlich ganz gut angepaßt; die Latinität ist mitunter etwas fragwürdig, aber man sieht den Zweck dabei; man sieht, daß der Schüler, der diesen und jenen Satz übersetzt, danach leichter diese oder jene Stelle der Oden verstehen wird. Und man sieht ferner, daß die Sätze nichts Anderes enthalten, als was man doch in einer Interpretation der Oden den Schülern sagen oder die Schüler sagen lassen muß, so daß die Übersetzung der Praeparationes keinenfalls eine Zeitverschwendung darstellt,“ Otto 1898, 4.

Ich glaube nämlich, daß durch das hier verwandte Princip im nächsten Jahrhundert eine vollkommene Umgestaltung des Gymnasialunterrichtes verursacht werden wird. Ich sage ausdrücklich nicht „die hier zuerst verwandten Principien“; da es an Versuchen, meine Vorschläge mit dem Spruche Ben Akibas abzuthun, jedenfalls nicht fehlen wird.⁴⁹²

Hier spricht der Otto des *Lehrgangs der Zukunftsschule*, der eine zukunftsweisende Perspektive auf Schule einnimmt und Hypothesen über den Verlauf der gymnasialen Bildung im 20. Jahrhundert äußert.⁴⁹³ Auch spricht hier ein durchaus selbstbewusster Otto. Denn das „Princip“, von dem er spricht, ist sein eigenes: die *Isolierung der Schwierigkeiten*.⁴⁹⁴

Otto erläutert hier die Anwendung der *Isolierung* auf das Lateinische sehr eingehend. Er führt sogar selbst ein Beispiel an, welche Schwierigkeiten er im Einzelnen in einer Wendung für das Zielpublikum seines Textes vermutet und „isoliert“:

So enthielt dissociabilis als Beiwort von Oceanus für meine (damals neunjährige) Tochter, für die die Praeparationes zunächst gemacht sind, nicht weniger als fünf Schwierigkeiten [...]. Socius war neue Vokabel, die lateinisch zu erklären war; sociare als denominativum mußte als simplex hinüberleiten zu dissociare. Das waren drei Schwierigkeiten. Daran schloß sich die Wortbildung mit dem Suffix bili als vierte und die Umkehrung der Bedeutung von „schwer zu vereinigen“ tu „trennend“ als fünfte Schwierigkeit.⁴⁹⁵

In der Umsetzung sieht diese nicht immer leicht zu durchschauende Beschreibung dann folgendermaßen aus; dabei handelt es sich um die Erklärung von Hor. Od. I, 3, 22:

Qui mecum iter facit, qui mecum hostes vincit, socius meus est. Vim cum labore sociare debemus, si quid magni perficere volumus. Bellum homines dissociat; etiam Oceānus homines dissociat; homines Oceāno dissociati dissociabiles sunt. Horatius autem etiam Oceānum ipsum dissociabilem vocat.⁴⁹⁶

Die beiden kurzen Passagen enthalten zahlreiche wertvolle Informationen über Ottos Vorgehensweise bei der Lektüre. Nicht nur, dass der Text ursprünglich für seine neunjährige Tochter (Helene, geb. 1887) geschrieben war. Hieran offenbart sich Ottos praktische Tätigkeit als Hauslehrer, die er auch im privaten Bereich ausübte.

Die diskursive Erläuterung der *Isolierung* gibt auch einige Schritte preis, die Otto in seinen *Tirocinia* immer wieder durchführt. So zum Beispiel die lateinische Erklärung der Vokabel, hier *socius* (= *qui mecum iter facit, qui mecum hostes vincit*); das Wort wird dabei in zwei seiner Hauptbedeutungen erläutert, der militärischen und der

⁴⁹² Ibid.

⁴⁹³ Otto erwähnt den *Lehrgang* weiter unten auch namentlich (a.a.O., 8); zu dieser Zeit hatte er ihn bereits in der Zeitschrift „Die deutsche Schulreform“, die er damals mit betreute, veröffentlicht.

⁴⁹⁴ „Das Princip ist das der Isolierung der Schwierigkeiten. Die ganze Hexerei, einen Quartaner Horaz übersetzen zu lassen, beruht darin, daß man sich jeden Satz im Horaz psychologisch ansieht mit der Frage: Wieviel Schwierigkeiten stecken für den Quartaner darin? daß man dann jede dieser Schwierigkeiten gesondert herimmt und sie einzeln dem Quartaner vorlegt.“ A.a.O., 4.

⁴⁹⁵ A.a.O., 5.

⁴⁹⁶ A.a.O., 21.

„begleitenden“.⁴⁹⁷ Otto erkennt im Folgenden an, dass auch eine Ableitung vom Nomen *socius* hin zum Verb *sociare* ein weiterer Schritt ist, der für sich einer Erklärung bedarf; er versucht das durch die Verbindung aus „Kraft und Arbeit / Mühe“ zu verdeutlichen, die nötig sei, wolle man etwas Großes erreichen.

Von dort aus erst mutet Otto den Lernenden den inzwischen unschwierigen Übergang zur *dissociare* zu. Dieses Wort hält er jedoch für erneut erklärungs-würdig: Krieg *entzweie* die Menschen; das Meer *entzweie* die Menschen. Danach scheint das Wort ausreichend semantisiert zu sein, dass ein Übergang in eine neue Wortart für die Lernenden nachvollziehbar ist: aus *dissociare* wird so *dissocia-bilis*. Ein Blick ins Wörterbuch und eine genauere Betrachtung der erklärten Stelle zeigt jedoch, dass zusätzlich noch die (in Ottos Interpretation der Stelle) exakte hier geforderte Wortbedeutung erläutert werden muss. D.h., es geht nicht nur um die Menschen, die durch den Ozean getrennt werden; sondern vielmehr um den trennenden Ozean selbst.⁴⁹⁸

Auch ohne die Betrachtung weiterer Beispiele Textbeispiele aus den *Fünf Horaz-Oden* wird das im Vergleich zum *TC* veränderte Vorgehen ersichtlich. Otto scheint sich in den *Horaz-Oden* der *Isolierung* gewisser zu sein und sich ihrer selbstbewusster zu bedienen. Der Art und Weise nach unterscheiden sich die Schritte kaum von denen, die Otto auch bei der Erklärung leichter Texten wie der *Caesars* unternehmen würde. Sie finden jedoch in schwierigerer „Umgebung“ statt und bedürfen größerer Bewusstheit und Genauigkeit.

Otto hat sein Lektürekonzept somit hier im Vergleich zu den 1880er-Jahren geschärft und seine Methode verfeinert. Dies tritt an Äußerungen zutage, die er über sein Vorgehen im *Hauslehrer* tätigt.⁴⁹⁹ Doch auch ein weiterer zentraler Begriff seiner Didaktik spricht hierfür: die Selbstbeobachtung. Diese unterscheidet ihn „wesentlich“ von seinem Lehrer Friedrich Paulsen.⁵⁰⁰ Man kann Ottos Verständnis hiervon vielleicht mit (Selbst-)Empathie oder Einfühlung erklären. Er selbst schreibt in den *Fünf Horaz-Oden*:

*Um einen geistigen Vorgang zu erkennen, muß ich einerseits seine Äußerung bei einem anderen Menschen wiederholt eindeutig wahrgenommen haben und zwar so, daß ich unter gegebenen Umständen das Erfolgen dieser Äußerung richtig voraussage. Das ist begreiflicher Weise für den Unterricht von großer Wichtigkeit. Aber es genügt schlechterdings noch nicht, um eine psychologische Erkenntnis herzustellen. Dazu ist noch nötig, daß wir dieselbe Äußerung auch an uns selbst beobachten und dabei die der Äußerung parallele Vorstellung innerlich wahrnehmen und daß wir die Äußerung durch die Vorstellung richtig interpretieren.*⁵⁰¹

D.h. das, wonach Otto sucht, sind „geistige Vorgänge“, die sich in Äußerungen manifestieren. Ihre Form lässt sich dabei nur in vergleichender Selbstbeobachtung,

⁴⁹⁷ OLD s.v. *socius*.

⁴⁹⁸ OLD, s.v. *dissociabilis*.

⁴⁹⁹ *Hauslehrer* 12/1901, Lateinische Ecke, 158.

⁵⁰⁰ Otto 1898, 6.

⁵⁰¹ *Ibid.*

d.h. in der Beobachtung seiner selbst und eines anderen Menschen erkennen (wobei Otto an dieser Stelle auch von „einen geistigen Vorgang erkennen“ spricht). Dabei tritt zutage, wie Menschen derartige Vorgänge ausdrücken. Die genaue Betrachtung dessen ermöglicht eine Vorhersagbarkeit und einen Einblick in die Vorgänge; derartige scheint Otto für unabdingbar zu erachten, um seine Unterrichts- und eben auch Lektüremethode wissenschaftlich zu begründen.⁵⁰²

Das Vorgehen in den *Horaz-Oden* ist somit um mehr Wissenschaftlichkeit, mehr Übertragbarkeit, mehr Vorhersagbarkeit bemüht als bspw. im *TC*. Weitere Unterschiede hierzu und auch zu anderen *Tirocinia* werden in der praktischen Untersuchung (4.5. ff.) der lateinischen Texte zutage treten.⁵⁰³

4.3 Berthold Ottos didaktische Arbeit mit Lektüre anhand von praktischen Beispielen

4.3.1 Textauswahl und Analyseverfahren

Nach den obigen Ausführungen zur lateinischen Lektüre im modernen LU sowie zu Berthold Ottos Theorie eines Lektürekonzepts folgen nun praktische Beobachtungen an Ottos lateinischen *Praeparationes*. Hierfür wurden verschiedene Texte ausgewählt, die unterschiedlichen Kriterien genügen sollen.

Dabei sollte ein repräsentativer Überblick über Ottos *Tirocinia* gegeben werden. Diese decken eine beachtliche Bandbreite an Autoren und Texten aus Dichtung und Prosa ab; Livius, Ovid und Vergil tauchen hier auf wie auch Cicero, Caesar, ja sogar Tacitus.

Manche dieser Autoren sind dabei auch aus heutigen Curricula nicht wegzudenken. Aus diesem Grund wurde zur ausführlichen Besprechung Caesars *Bellum Gallicum* in Ottos Aufbereitung ausgewählt. Andere Autoren wie Horaz finden heute

⁵⁰² Dieses Vorgehen in der Suche nach einer genauen, reproduzierbaren Art des Unterrichts durch die Zerlegung in Bestandteile und deren Bestimmung, hier für den Bereich der Lektüre, lässt sich analog auch in Ottos Grammatikunterricht beobachten, sichtbar bspw. im *Selbstunterricht*, Otto 1906, 241.

⁵⁰³ Um den Überblick über Theorie und Entwicklung des Lektürekonzepts abzurunden, sei abschließen auch der *Lateinische Selbstunterricht* aus dem *Hauslehrer* ins Spiel gebracht. Denn auch dieses Werk zeigt sehr gut, wie anpassungsfähig Ottos Modell der Textbearbeitung ist und wie sehr der Autor dabei selbst auf verschiedene Kontexte eingeht.

Der *Lateinische Selbstunterricht* aus dem *Hauslehrer* (auch *Leichte Erlernung des Lateinischen* genannt) hat ein anderes Zielpublikum als *TC*, *Fünf Horaz-Oden*, ja sogar als der *Hauslehrer* selbst. Denn dieses Werk richtet sich insgesamt an erwachsene Lernende, die bereits über Kenntnisse in Fremdsprachen verfügen. In dieser Weise entwarf Otto dieses Werk insbesondere für die damals neu zum Studium zugelassenen Absolvent:innen des Realgymnasiums; ihnen nämlich wurde dabei zusätzlich noch auferlegt, sich Lateinkenntnisse anzueignen.

Der *Selbstunterricht* als Sprachlernkurs für erwachsene Lernende enthält dabei eben diese Lateinkenntnisse. Die Lehrmethode ähnelt dabei stark derjenigen der *Lateinbriefe*. Zusätzlich dazu findet sich auch eine ausführliche Einführung in die lateinische Literatur, vornehmlich in die Dichtung des Horaz. Otto gelingt darin eines seiner literarischen Hauptwerke: die gänzliche *Praeparatio* der *Ars Poetica*.

weniger Beachtung in den Lehrplänen. Da jedoch bei Berthold Otto eine offensichtliche Horaz-Neigung vorlag und fast alle Formen der horazischen Dichtung in Ottos Werken Niederschlag finden, wurde auch hieraus eine Auswahl getroffen.

Andere Werke wurden aus Gründen der Ökonomie außenvorgelassen. So war es nicht möglich, Tacitus' *Germania* sowie die Vorbereitung des ersten Buchs von Livius' *A.u.c.* zu berücksichtigen. Beide finden sich im *Hauslehrer*. Sie zu erschließen wäre ein angebrachter Schritt für künftige Forschungen an Ottos Werken. Auch kann sich hiervon ein Nutzen für den schulischen Unterricht versprochen werden.

Nicht wegzudenken aus einer repräsentativen Textauswahl von Berthold Ottos lateinischem Schaffen ist die Caesar-Präparation, das *TC*. Dieser bereits 1883 entstandene Text kann als „Ur-Vorbereitung“ angenommen werden. Otto widmete sich dem *Bellum Gallicum* als erstes und wandte hier zum ersten Mal seine Methode der lateinischen Erklärung an. Zwar kritisiert Otto diesen Text im Nachhinein und gibt an, seine eigene Methode überarbeitet und verbessert zu haben. Dennoch steht die Caesar-Präparation in seinem Werk und hier an erster Stelle. Sie wurde wegen ihrer Unumgänglichkeit in der schulischen Lektüre und ihrem exemplarischen Stellenwert der effektiven, einfachen Erklärung eines lateinischen Textes als Vorbild für alle anderen *Tirocinia* ausgewählt.

Für eine einheitliche Methode wurden bei der Analyse der Caesar-Vorbereitung Kategorien zugrunde gelegt. Diese stellen einen Leitfaden dar, anhand dessen die Schritte der Erklärung lateinischer Texte nach Ottos Vorbild regelhaft-methodisch dargestellt und erklärt werden können. Zur Vereinheitlichung des Vorgehens und Einordnung der übrigen *Tirocinia* in diese Reihe wurde bei deren Lektüre auch hervorgehoben, welchen Niederschlag diese Kategorien dort finden. Gleichzeitig findet im Folgenden Beachtung, dass Ottos Präparationen und die damit verbundene Methode sich wandeln. Wo die eingangs bestimmten Kategorien damit nicht in Einklang zu bringen sind oder die Beobachtungen explizit von ihnen abweichen, gewährleisten diese dennoch ein einheitliches Vorgehen bei der Analyse: Auch der Kontrast zum „Gewöhnlichen“ kann hierbei einen erhellenden Hintergrund für die Untersuchung darstellen.

4.3.2 Fallbeispiel 1: „Helvetierkrieg“ aus dem *Tirocinium Caesarianum*

4.3.2.1 Einführung

An erster Stelle der Analysen steht hier im Folgenden das *TC*. Dieses wird als exemplarisch und für Ottos lateinische Vorbereitungen angesehen. Belegt werden kann dies allein schon daran, dass es sich zeitlich um die erste der lateinischen Vorbereitungen handelt. Nach Ottos eigenen Angaben entstand das *TC* bereits im Jahr 1883. Wenn auch die späteren *Tirocinia* teils andere Merkmale aufweisen und Otto sich im Nachhinein auch von seiner zuerst im *TC* angewandten Methode teils

distanziert,⁵⁰⁴ hat die Caesar-Paraphrase dennoch einige Bedeutung. Die Vermutung liegt aufgrund von Äußerungen Ottos sogar nahe, dass das *TC* in seiner ursprünglichen (jedoch hier nicht berücksichtigten) Form sogar Teil der *Lateinbriefe* gewesen sein könnte, ehe diese überarbeitet wurden. Dies geht aus dem Verzeichnis der *Lateinbriefe* im ersten Jahrgang von Ottos Zeitschrift *Der Hauslehrer* hervor.⁵⁰⁵ Otto spricht hier auch von einer geplanten völligen Überarbeitung des *TC*. Zu dieser ist es jedoch nicht gekommen.

Ottos *Tirocinium Caesarianum* umfasst zwei Bände, den *Commentarius Primus* sowie den *Commentarius Secundus*; letzterer wurde von Ottos Kollegen Hillner fortgesetzt und umfasst die Bücher II und III des *B.G.*⁵⁰⁶

Für die unten folgende empirische Untersuchung des *Bellum Helveticum* wurde die zweite Ausgabe von Band 1 des *TC* herangezogen. Aufgrund der schlechten Verfügbarkeit der ersten Ausgabe dieses Werkes sowie der fachdidaktischen und nicht textkritischen Ausrichtung dieser Arbeit wurde auf deren Konsultation verzichtet. Auch veranlasste die didaktische Herangehensweise dazu, Tippfehler in der herangezogenen Ausgabe für die im Anhang dieser Arbeit befindlichen Aufarbeitung zu berichtigen und die Zeichensetzung an einigen wenigen Stellen behutsam anzupassen.

Leider erwähnt Otto nicht den Editor des seiner Präparation zugrunde gelegten Caesar-Textes; auch stellt er im *TC* der Bearbeitung nicht das Original gegenüber, anders als in einigen der anderen oben besprochenen *Tirocinia*, was durch Abgleichung der Textgestalt mit zeitgenössischen Ausgaben eine Identifizierung ermöglichen würde. Zur Verdeutlichung der Arbeitsschritte Ottos wurde daher in der hierfür erstellen Aufarbeitung des *TC* der Otto-Text mit demjenigen Seels kontrastiert. Dabei ergaben sich einige geringfügige Schwierigkeiten durch abweichende Paragraphenzählung oder durch Ottos fragwürdige Verfahrensweise, manche Caesar-Paragraphen mehrfach in seinen Kapitelnummern zu erwähnen, sodass eine eindeutige Zuordnung bisweilen nicht möglich ist.

Hier wurde der Caesar-Text stets nur einmal angeführt. Das Ziel war in erster Linie eine didaktisch brauchbare Aufarbeitung des Otto-Textes; die

⁵⁰⁴ *Der Hauslehrer* Nr. 6, 1. Jahrgang, 1901, 86 f.: „Mitteilungen über Unterrichtserfahrungen mit den Horaz-Oden würden mir in nächster Zeit gelegen kommen zur Einarbeitung in einen zusammenfassenden Bericht. Für alle bisherigen Zuschriften besten Dank; die Beantwortung erfolgt, wie ich neulich schon mitteilte, nach und nach. Ultra nemo posse obligatur. Es muß hier gleich angefügt werden, daß die *Cäsarpräparation* zwar durchaus brauchbar ist, aber methodisch nicht auch der sonstigen Höhe der *Lateinbriefe* steht. Sie ist langweilig, und das darf nicht sein. Daß sie in dieser Form gedruckt worden ist – als einziges Stück meines ältesten Materials und größtenteils verbotens nach meinen Versuchen aus dem Jahre 1883 – liegt an den besonders schwierigen äußeren Verhältnissen, unter denen ich den zweiten Teil der *Lateinbriefe* herstellen mußte. – Für einen späteren Neudruck wird die *Cäsarpräparation* vollkommen umgearbeitet werden; einstweilen wäre ich den Lesern dankbar, wenn sie mir ihre eigenen Arbeiten an dieser Präparation in möglichst umfassender Weise zugänglich machten.“ Zur angesprochenen Umarbeitung des *TC* ist es nicht gekommen. Hervorhebung M.W.

⁵⁰⁵ D.h. ab Brief 13, wie im Inhaltsverzeichnis ab Seite 86 des Faszikels 1 des Hauslehrers vorgestellt.

⁵⁰⁶ Nicht eindeutige Formulierungen im Vorwort (Hillner schreibt: „Ich habe die Fortsetzung des von Herrn Berthold Otto begonnenen *Tirociniums* [...]“, Otto, Hillner ²1929b, II) erschweren das genaue Verständnis der jeweiligen Anteile beider Autoren.

Voraussetzungen für eine streng wissenschaftliche Wiedergabe oder kritische Edition liegen in der Zielsetzung der gegenwärtigen Arbeit nicht vor.

Im Folgenden werden die Analyseergebnisse der Untersuchung des *Bellum Helveticum* aus Ottos *TC* (die Abschnitte 1 bis 38, *B.G. I*, 1–30) vorgestellt. Diese zeigen auf, wie Berthold Otto in seiner „Cäsar-Präparation“ anhand klar erkennbarer didaktisch-methodischer Kategorien der Erklärung und Paraphrase eine inhaltlich wie sprachlich systematische Verbesserung der Lesbarkeit des lateinischen Originaltextes *Textes* erreicht unter Beibehaltung der lateinischen Sprache.⁵⁰⁷

Die Ergebnisse der Untersuchung werden anhand von Kategorien der methodischen Bearbeitung des Originaltextes vorgenommen. Diese Kategorien sind ihrerseits Ergebnisse der Analyse und vom Autor dieser Arbeit gewählt. Sie haben das Ziel, eine methodisch-didaktische Nachvollziehbarkeit der Arbeitsweise Berthold Ottos zu ermöglichen. Ferner dienen sie dazu, eine Vergleichbarkeit der unterschiedlichen *Tirocinia* untereinander zu vereinfachen. Aus diesem Grund sei auch darauf hingewiesen, dass die Wahl anderer Kategorien ebenfalls für möglich erachtet wird.

Im Folgenden wird die Analyse anhand der oben bereits angedeuteten Kategorien durchgeführt. Es wurde von mir hierfür zugrunde gelegt und nachfolgend als Gliederungspunkte: (a) *Caesar dicit*, (b) Metasprachliches, (c) einsprachige Worterklärungen, (d) wörtliche Rede anstelle von indirekter Rede, (e) frei hinzugefügte Passagen wörtlicher Rede, (f) Vereinfachung schwieriger Konstruktionen und Sätze sowie textliche Umgestaltung, (g) inhaltlicher und sprachlicher Kommentar sowie (h) *pattern drill*.⁵⁰⁸

In seiner Erklärung, d.h. dem *TC*, verwendet Otto alle diese Bearbeitungsschritte – zwar mit unterschiedlicher Häufigkeit – und zwar häufig wiederkehrend. Ferner finden sie (und das ist es, was Ottos Text zu einer durch und durch didaktisierten Vereinfachung macht) größtenteils immer wieder in den gleichen Kontexten Anwendung. Aufgrund dessen ist von einer systematischen und didaktisch-methodisch motivierten Form der Erklärung auszugehen.

Die Bewertung und Einordnung der Analyseergebnisse finden im Anschluss an die Besprechung des *TC* statt.

4.3.2.2 „*Caesar dicit*“ — *Caesar sagt*

Betrachtet man zunächst das Wechselspiel aus textlicher Makro- und Mikroebene, tritt deutlich zutage, dass Otto sich einerseits weit genug vom Ausgangstext fortbewegt, um ein Verständnis größerer Strukturen und Erzählbögen zu ermöglichen. Andererseits orientiert sein Erzählduktus sich so nah wie möglich an Caesars

⁵⁰⁷ Die Textgrundlage hierfür ist, wie eingangs erwähnt, die zweite Ausgabe des *TC* aus dem Jahre 1929; eine Transkription des Helvetierkrieges mit Gegenüberstellung des Caesar-Textes befindet sich im Anhang an diese Arbeit.

⁵⁰⁸ Zu dieser vom Autor erstellten Auswahl an Kategorien lassen sich zweifellos weitere wichtige Beobachtungen hinzufügen, wie etwa die Vereinheitlichung der Verbalformen (bspw. *consueverat* anstatt *consuerat*, *TC* 31).

Original, um den Leserinnen bereits einen klaren Vorgeschmack von der Machart des Vorbildes zu geben.

Diesen Effekt aus detailreicher Nähe und erzählerischer Makrostruktur erreicht Otto durch die häufige Anwendung insbesondere zweier methodischer Instrumente. Zum einen verwendet er die Wendung *Caesar dicit* als sprachlich kontrastierenden Ausdruck. Zum anderen stellt er immer wieder einzelne Passagen zu narrativen Zwecken um. Hierbei wird im Folgenden ersichtlich, dass es Otto insbesondere bei der Anwendung dieser beiden Kategorien der Paraphrase gelingt, für Caesars Stil typische Eigenarten auszuwählen und maßgeblich zu vereinfachen.⁵⁰⁹

Besondere Aufmerksamkeit gilt nun zunächst dem *Caesar dicit*. Otto bedient sich einer Vielzahl von Phrasen, um seinen Leser:innen zu verstehen zu geben, dass Caesars Ausdrucksweise von der im *TC* gewählten abweicht. *Caesar dicit* ist hiervon die am häufigsten auftretende.⁵¹⁰ Der Einsatzbereich dieses sprachlichen Markers ist vielfältig. Er reicht vom Hinweis auf ein bei Caesar auftauchendes Synonym, das im Original umschrieben oder anders wiedergegeben wurde, bis hin zu Bemerkungen über sprachliche Gestaltungsmittel. So etwa in *TC 1: Ergo Celtae lingua Latina (Caesar dicit: nostra lingua) Galli appellantur*, oder *TC 2: Belgae semper (Caesar dicit continenter) cum Germanis bellum gerunt*.

Dies schließt bspw. auch die indirekte Rede oder grammatikalische Unterschiede zwischen deutscher und lateinischer Sprache mit ein. So etwa in *TC 13*:

Nos dicimus: Dico me hoc facere non posse; vir Latinus dicit: Nego me hoc facere posse. Ergo negat Caesar, se ulli per provinciam iter dare posse, ostendit iis se prohibiturum (esse), si vim facere conentur.

Dieser zuletzt erwähnte Bereich der Verwendung von *Caesar dicit* ist zweifellos der sprachlich anspruchsvollste. Gerade aufgrund dieser höheren Komplexität stellt diese zuletzt erwähnte Verwendung eine Fundstelle für didaktische Beobachtungen dar. Hier lassen sich nicht zuletzt Möglichkeiten des Umgangs mit stilistischen Eigenheiten Caesars beobachten.

Ein weiteres erhellendes Beispiel findet sich in *TC 6*. Dort geht es um die Stellung des Divitiacus und seine Beliebtheit bei der *plebs*. Caesar drückt dies in *B.G. I, 3* durch *maxime plebi acceptus erat* aus. In *TC 6* erklärt Otto dies, indem er zuerst schreibt: *propterea Divitiacum plebs maxime diligebat*. Danach leitet er das Original ein durch: *vel, ut ait Caesar*.

Letzteres stellt fraglos die „Caesar-typischere“ Ausdrucksform dar: So finden sich zwar vom Stamm *dilig-* derivierte Nomen, Adjektive und Adverbien häufig in *B.G.*, Verbalformen von *diligere* sind jedoch im *Corpus Caesarianum* gar nicht belegt.⁵¹¹

⁵⁰⁹ Als Ausgangspunkt für diese Beobachtung eignet sich die Stilkritik in von Albrecht 1971 sowie in Gotoff 1984.

⁵¹⁰ So gibt es bspw. auch: *Hoc Caesar ita dicit; Caesar scribit; vel, ut ait Caesar; id quod Caesar his verbis narrat.*

⁵¹¹ Bspw. *B.G. 1, 40, 4: aut cur de sua virtute aut de ipsius diligentia desperarent? [Warum sie der eigenen Tapferkeit oder seiner Umsicht misstrauen wollten? Übers. Schönberger 1990.]*.

Ottos Ausdruck zur Erklärung wirkt damit aus philologischer Sicht auf den ersten Blick fraglich.

Dennoch kann das Vorgehen leicht nachvollzogen werden und erweist sich als didaktisch effektiv. *Diligere* ist ohne Frage für deutscher Muttersprachler:innen der intuitiv verständlichere Begriff im Vergleich zu *alicui acceptus esse*. Das Verfahren der Erklärung ist somit zweischrittig: Zuerst zieht Otto eine Vokabel mit weitgehender Bedeutungsdeckung zum Ausdruck in Caesars und mit dem Deutschen gleicher syntaktischer Verwendung heran. Danach führt er das Original an.⁵¹²

Durch dieses Vorgehen wird *ut ait Caesar* mehr als nur eine Wendung, die auf eine synonymische Ausdrucksweise im Original verweist. Sie stellt auch einen Unterschied auf sprachlich-stilistischer Ebene heraus. Gleichzeitig tauscht sie schwierigere syntaktische Strukturen gegen einfachere aus.

Ein ähnliches Verfahren lässt sich in *TC* 26 sowie *TC* 27 beobachten:

Mater Dumnorigis homini in Biturigibus nobilissimo nupsit vel, ut ait Caesar, Dumnorix matrem in Biturigibus homini illic nobilissimo ac potentissimo collocavit.

TC 27: Dumnorix perfecerat, ut Helvetii Sequanis obsides darent et ut Sequani Helvetiis obsides darent; vel, ut ait Caesar, Dumnorix obsides inter eos dandos curaverat.

Hier tauscht Otto jeweils den sprachlich anspruchsvolleren, idiomatischen lateinischen Ausdruck gegen eine zwar grammatisch einwandfreie, dafür jedoch weniger idiomatische und somit intuitiver verständliche Sprachform aus. Insbesondere für die Umschreibung des Verbs *curare* mit finalem Gerundivum offenbar dieser Schritt großen didaktischen Nutzen.

Konstruktionen dieser Art finden im *Corpus Caesarianum* häufige Verwendung, ja werden bisweilen als typisch für Caesars Stil angesehen.⁵¹³ Das Bekanntmachen der LernerInnen mit einem äquivalenten sprachlichen Muster kann als didaktisch effiziente Vorentlastung eines stetig wiederkehrenden Phänomens angesehen werden.

Die hier folgenden Passagen des *TC* legen ein noch komplexeres Verfahren der Erklärung an den Tag als die obigen. Denn bei den bisher beobachteten Passagen ging es vorrangig darum, dass Otto einen Ausdruck Caesars der im *TC* verwendeten Ausdrucksweise gegenüberstellte. Otto gibt in den drei nun angeführten Ausschnitten weiterhin noch an, dass Caesar etwas „sagt“; aufgrund dessen können sie der Kategorie *Caesar dicit* zugeordnet werden. Dennoch bewegen sich die nachfolgenden Wendungen bereits im Bereich metasprachlicher Äußerungen über den Sprachgebrauch Caesar:

Hoc unum vobis, qui Caesaris scripta legere atque intellegere vultis, praeter cetera animadvertendum est: Caesar non scribit „Dumnorigi persuadet, ut idem conaretur“, scribit

⁵¹² Otto übergeht hierbei die semantische Verfestigung der hier vorliegenden Bedeutung von *accipere* (er hätte in etwa schreiben können: *amicum domum nostram accipimus; id facimus quia amicus nobis gratus est; gratus is est, quem diligimus; homo igitur acceptus est; acceptus hic idem significat atque gratus*), sondern bedient sich für diese im *Corpus Caesarianum* nur einmal und in klassischer Prosa allgemein selten auftretende Verwendung (OLD, s.v. *accipio*) allein eines erklärenden Synonyms.

⁵¹³ Vgl. Gotoff 1984, 9; ferner im *Corpus* bspw.: B.G. I, 13, 1; IV, 29, 2; V, 1, 1; V, 23, 4.

„*Dumnorigi, ut idem conaretur, persuadet. “Non mirabimini, quod Caesar hoc loco coniunctivo imperfecti utitur; nam „persuadet“ est praesens historicum (TC 6).*

Sed Caesar non ipsa verba, *quae dixit, nobis narrat, sed oratione obliqua ea, quae dixit, exprimit (TC 21).*

Caesar autem infinitivo historico utitur; *non dicit flagitabat, ducebant, dicebant, dicit: Caesar quotidie Aeduos frumentum flagitare; Aedui diem ex die ducere; conferrī, comportari, adesse dicere (TC 23).*⁵¹⁴

Der Gebrauch metasprachlicher Hinweise bzw. von Wendungen, die die lateinische Grammatik erläutern, ist eine neue Stufe des *Caesar dicit*. Dies ermöglicht, nicht nur auf Wortebene hinzuweisen, welches Ausdrucks bzw. welcher Phrase Caesar sich bedient. In den jeweiligen Passagen befindet sich ein sprachliches Mittel auf Satzebene oder eine Ausnahme von der Regel, wie etwa der Konjunktiv Imperfekt in Abhängigkeit vom *Praesens historicum*.⁵¹⁵ Diese bedürfen einer Erklärung oder eines Hinweises auf bspw. einen von der Regel abweichenden Sprachgebrauch.

Die obigen Verwendungen des *Caesar dicit* waren vor allem auf eine Umschreibung dessen beschränkt, *was* Caesar sagt; hier geht es darum, *wie* er es tut. In allen drei oben aufgeführten Beispielen scheint die erklärende Äußerung an sich (z.B. *Caesar non scribit*) einfach genug, um in der vorliegenden Form verstanden zu werden.⁵¹⁶ Die hier erklärten Phänomene jedoch sind sprachlich teils schwieriger nachvollziehbar als der weiter oben erwähnte Gebrauch von *diligere* vs. *alicui acceptus esse*. Dies legt einen gewissen Zweifel am didaktischen Mehrwert bei diesem Vorgehen nahe, bzw. gebietet, die Anwendungsbereiche dieser Methode genau auszuwählen.

Besonders zweifelhaft dabei ist der didaktische Mehrwert im zweiten obigen Beispiel (TC 21): Können die Lerner:innen hier allein aus der Information über Caesars Gebrauch einer anderen Ausdrucksweise einen Vorteil für ihre Lektüre ziehen? Die Vermutung liegt nahe, dass sie hier keinen konkreten Lernfortschritt bezüglich der *oratio obliqua* erzielen.

Ebenso fällt dieser Passus (TC 21) hinter den anderen beiden erwähnten bezüglich der didaktischen Elaboration qualitativ zurück: Die anderen beiden bieten sowohl die metasprachliche Information *über* die Sprache als auch das daraufhin hinzugefügte Original im Wortlaut mit der Möglichkeit, die Sprachform an sich zu verinnerlichen.

Alle drei Beispiele verbindet jedoch eines: Sie bieten den LernerInnen die Möglichkeit, den Lernprozess auf Grundlage der Anwendung metasprachlicher lateinischer Ausdrücke und Formulierungen individueller und selbstständiger zu gestalten. Dies ist ebenfalls in der zweiten aufgeführten Textstelle der Fall, auch wenn diese nur die metasprachliche Betrachtungsweise liefert und nicht noch weitere Erklärungen zum lateinischen Text. Die Faktoren des individuellen und selbstständigen Lernens jedoch legen das Potential dieser Form der Erklärung nahe.

⁵¹⁴ Eigene Hervorhebungen.

⁵¹⁵ Hierzu: Menge 1953, § 327 d).

⁵¹⁶ Am ehesten fraglich wäre hier die intuitive Nachvollziehbarkeit des Verbs *uti* mit Ablativ.

4.3.2.3 *Metasprachliches*

In unmittelbarer methodischer Nähe zur Rubrik *Caesar dicit* stehen ferner die immer wieder von Otto eingestreuten und oben teils bereits angeklungenen metasprachlichen Bemerkungen sowie das einsprachige Erklären lateinischer Wörter. Diese Kategorien der Erklärung eines lateinischen Text sind nicht nur an und für sich interessante Gegenstände der Untersuchung. Ihre Untersuchung ermöglicht auch eine bessere Vorstellung dessen, was das konkrete Vorgehen Berthold Ottos ausgemacht haben könnte.

So kann der häufige Gebrauch metasprachlicher Wendungen in den *Tirocinia* als Indiz für eine ausgeprägte Lehrer-Schüler-Kommunikation in Ottos eigenem Unterricht herangezogen werden.⁵¹⁷ Hierfür hatte schon die Verwendung des *Caesar dicit* in all seinen Variationen gesprochen. Denn auch dies beinhaltet bereits eine Art metasprachliche Behandlung des Textes, indem *über das Sprechen* gesprochen wird. Unter dem Stichwort *Metasprachliches* soll dies nun vertieft werden.

Betrachtet man die metasprachlichen Äußerungen im *TC*, so fallen zuerst die für Caesar untypischen Verbalformen als Mittel der Lehrer-Schüler-Kommunikation ins Auge. Hier muss insbesondere der wiederholte Gebrauch der ersten und zweiten Person hervorgehoben werden. Dieser lässt sich im Wesentlichen in drei methodische Schritte zusammenfassen: So vergewissert sich Otto (1) immer wieder des Verständnisses seiner Leser:innen, indem er etwa neuen Erklärungen einleitende Fragen voranstellt, wie etwa in *TC* 3 und 8.⁵¹⁸

Hiermit manifestiert er gleichermaßen den behandelten Kontext und lenkt die Aufmerksamkeit der Lerner:innen auf das zu durchdringende Phänomen, womit er sich ganz im Sinne des Prinzips der *Isolierung der Schwierigkeiten* bewegt. In ähnlicher Weise eröffnet Otto *TC* 10 mit einer das (geographische) Weltwissen der Leser:innen ansprechenden Feststellung zur Verortung Genfs („*Novistis Genavam oppidum*“).⁵¹⁹

Zwar sollte man hier zumindest einwenden, dass vielleicht nicht alle SchülerInnen hier „*Sic, novimus oppidum Genavam*“ antworten würden. Dennoch erscheint eine Interpretation der Passage als rhetorisch zu verstehende Einleitung hin zum darauffolgenden Passus als sinnvoll. Auch, wenn vielleicht nicht alle SuS die Stadt Genf tatsächlich kennen, lenkt Otto hier ihre Aufmerksamkeit auf den neuen Gegenstand des Interesses.

Durch die Verortung Genfs wird die für deutsche Muttersprachler:innen schwer nachzuvollziehende lateinische Bezeichnung als *lacus Lemannus* im Folgenden

⁵¹⁷ Hierfür sei in aller Knappheit auf die vorliegenden Abhandlungen und Protokolle des Gesamtunterrichts verwiesen, erwähnt durch Engeler 2009, 89.

⁵¹⁸ *TC* 3: Scitisne, quemadmodum homines conurationem faciunt? und 8: Sed nescitis, quemadmodum spem reditionis sustulerint? Ferner auch in 16: Quomodo prohibemus exercitum in montibus iter facientem?

⁵¹⁹ Hier böte sich sbei vertiefender Behandlung des Themas eine Betrachtung des Potentials intersemiotischer Übersetzung auf Text-Bildebene, ggf. mit Anwendung einer Landkarte an. Zu intersemiotischer Übersetzung s. bspw. Torop, 2003, 271 ff. Zu Ottos eigener (Bilder im Unterricht ablehnenden) Position, s. *Der Lehrgang der Zukunftsschule*, zitiert in: Kreitmair 1963, 14.

leichter verständlich. Die metasprachliche Äußerung stellt dabei gleichermaßen eine inhaltliche Verständnishilfe wie auch (durch die Verwendung der Form *appellamus*) eine Möglichkeit zur Wiederholung der lateinischen Formenlehre über die sonst so häufig auftretende dritte Person hinaus.

Ferner finden sich metasprachliche Elemente dort, wo Otto (2) sein eigenes Vorgehen erläutert und kommentiert.⁵²⁰ So legt er etwa in *TC 2* den LeserInnen dar, mit welcher Motivation er das vorliegende Werk geschrieben habe: „Haec omnia scripsi, ut primum caput primi commentarii Caesaris de bello Gallico facile legere possitis,“ – eine Passage, die unter Gesichtspunkten wie Lernerautonomie und Motivation besonders modern erscheint.⁵²¹

Hierin wird deutlich, dass Otto sein Werk als *für die Lerner:innen* verfasst versteht. Der für Ottos Pädagogik vielfach bemühte Leitsatz *vom Kinde aus* tritt auch hierin zutage.⁵²² Die Wirkung der obigen metasprachlichen Aussagen geht jedoch noch weiter: Anscheinend sieht Otto in der Vermittlung der Aussage und sprachlichen Fertigkeit, dass jemand nun etwas lesen kann, einen Mehrwert. Dieser mag aus der motivierenden Wirkung der Nachvollziehbarkeit und Achtung dem Kind gegenüber resultieren. Gleichzeitig kann hierin eine Art Ermächtigung zu eigenständigem lernenden Handeln gesehen werden: Lerner:innenautonomie entsteht gerade dadurch, dass Schüler:innen auch ihren eigenen Lernprozess nachvollziehen können.

Dass Otto nicht unterschwellig meint „scripsi, quia legere *debetis*“, wirkt nachvollziehbar. Zahlreiche Äußerungen Ottos zeugen davon, dass seine Schüler lernen durften bzw. konnten, soviel sie selbst wollten.⁵²³

Schließlich fügt Otto auch an einer Stelle eine Art (3) „Regieanweisung“ in den Text ein. „Nunc transimus ad secundum caput“ heißt es einleitend in *TC 3*. Dies markiert den Übergang ins zweite Kapitel von *B.G.*. Bei aller Banalität und Singularität dieser Äußerung im Kontext des gesamten *TC*: Auch hier sollte die pädagogische und sprachdidaktische Unterstützung der Lernerautonomie nicht unterbewertet werden, die im Wissen über eine solch zentrale Formel wie dem Übergang zum nächsten Kapitel liegt.

Es ist davon auszugehen, dass Otto trotz der einmaligen Verwendung dieser Phrase im *TC* solche Wendungen im Unterricht mündlich wohl häufiger verwendet haben wird.⁵²⁴ Auch Passagen aus den *Lateinbriefen*, die explizit metasprachliche Handreichungen für Lehrende und Lernende darbieten, legen das nahe.

⁵²⁰ Etwa in *TC 2*: poteram dicere: ceteris Gallis virtute praestant.

⁵²¹ Nach dem Ausbleiben einer direkt an SuS gerichteten deutschsprachigen Vorrede (das Vorwort des *TC* ist zu programmatisch und apologetisch, als dass es sich an junge LernerInnen richtete) kann dieser Satz als Einbezug der SuS ins methodische Vorgehen angesehen werden.

⁵²² S. hierzu Einleitung zur vorliegenden Arbeit.

⁵²³ „man muss sofort aufhören, wenn es den Schülern keine Freude mehr macht [...]“. Otto, *Die Spracherziehung*, zitiert in: Kreitmair 1963, 213.

⁵²⁴ Zu dieser Annahme trägt ferner das mehrfache Wiederkehren ähnlicher Wendungen in den übrigen lateinischen Werken Ottos bei, etwa *Lateinbriefe*, 21913, 187 (*Nunc nonnulla nomina substantiva et multa nomina adiectiva discernimus*) oder auch S. 207 (*Multa de negotiis multorum hominum audivimus; nunc de otio hominum dicendum est, qui vinum bibunt et nihil agunt*).

Somit ergibt das Zusammenspiel dieser metasprachlichen Äußerungen ein Gesamtbild, das sich mit den pädagogischen Äußerungen Ottos an anderer Stelle, etwa in den Darstellungen seines Konzepts zum *Gesamtunterricht* deckt: Otto gibt nicht nur an, die Lebenswelt der Lerner:innen ernst zu nehmen, er verfasst auch seine Texte nach dieser Maxime.⁵²⁵

4.3.2.4 *Einsprachige Worterklärungen*

Wie verhält es sich darüber hinaus mit der Erklärung einzelner Wörter? Wie sich aus Ottos *Lehrgang der Zukunftsschule*⁵²⁶ ablesen lässt, misst der Autor der Einführung unbekannter Wörter eine zentrale Rolle in seinem didaktischen System bei. Der „Lehrgang“ legt in dem Kapitel zum „Gang des natürlichen Unterrichts“⁵²⁷ die bei der Wortschatzeinführung zu befolgende Methode eingehender dar: Mit größter Sorgfalt müsse die „Überlieferung [d.h. die Einführung, M.W.] jedes neuen Wortes vorbereitet werden“⁵²⁸.

Diese dürfe nur bei Gewissheit des sofortigen und mühelosen Verständnisses seitens der Kinder erfolgen, da selbst dies „schon Arbeit genug“ sei. Otto begründet dies damit, dass „eine neue Vorstellung, d.h. also ein ganz neues Element des Denkens erschaffen werden“ solle. Er schlussfolgert darauf in apodiktischer Kürze: „In einem einzigen Satz zwei neue Wörter zu geben, muss daher als schwerer pädagogischer Fehler bezeichnet werden.“⁵²⁹

Auch im Vorwort des *TC* ist die Rede von der „Herstellung von Verbindungen“. Ein wie im „Lehrgang“ beschriebenes und hier im *TC* evoziertes Vorgehen lässt sich deutlich beobachten. Die Herstellung einer Verbindungs- und der Vergewisserung des entsprechenden Konzepts im kindlichen Intellekt offenbart sich insbesondere bei der Erklärung abstrakter Begriffe und Wendungen in Verbindung mit grammatikalisch als schwierig einzustufenden Konstruktionen, wie etwa bei der Wendung „auctoritate Orgetorigis permoti“ (*B.G.* I, 3, 1, „durch den Einfluss des Orgetorix verführt“⁵³⁰). Otto macht hieraus in *TC* 5:

Sed nisi Orgetorix suasisset, non profecti essent. Orgetorix auctor erat proficiscendi. „Auctor“ est nomen actorie a verbo „augeo, auxi, auctum, augere.“ „Augere“ est facere, ut aliquid crescat. Ergo auctor is vocatur, qui facit, ut aliquid crescat aut maius fiat aut oriatur. Is, qui nobis suadet, ut aliquid faciamus, vocatur auctor facti nostri. Tum dicimus: Huius viri auctoritatem secuti sumus; huius viri auctoritas nos permovit, ut hoc faceremus. Helvetii auctoritate Orgetorigis permoti sunt, ut proficiscerentur.

Zwar steckt die Idee der Urhebererschaft des Orgetorix bereits in der Feststellung, dass es ohne sein Zuraten nicht zum Aufbruch gekommen wäre (*Sed nisi Orgetorix suasisset...*). Unter Umständen könnte sich eine bloße Paraphrase bereits allein damit

⁵²⁵ Otto, *Gesamtunterricht*, zitiert in: Kreitmair 1963, 122.

⁵²⁶ Zitiert in: Kreitmair 1963.

⁵²⁷ A.a.O., 22 ff.

⁵²⁸ A.a.O., 23.

⁵²⁹ Alle Zitate *ibid.*

⁵³⁰ Übers. Schönberger 1990.

begnügen. Otto geht es jedoch um ein tiefergehendes Verständnis des hinter *auctor* stehenden Konzepts. Daher erklärt er es als „*qui facit, ut aliquid crescat aut maius fiat aut oriatur*“. Er trifft damit in der Tat den Kern der eigentlichen, von der bloßen Wortgleichung losgelösten *Bedeutung* dieses Wortes: „he that brings about the existence of any object, or promotes the increase or prosperity of it, whether he first originates it, or by his efforts gives greater permanence or continuance to it.“⁵³¹

Dass es Otto darüber hinaus auch um das Verständnis der korrekten syntaktischen Verwendung dieses Wortes geht, wird aus der nachfolgenden Spezifizierung des „*auctor facti nostrī*“ deutlich: *Is, qui nobis suadet, ut aliquid faciamus, vocatur auctor facti nostrī*. D.h., Otto vollführt zuerst zwei Erklärungsschritte, mit deren Hilfe er die Semantik von *auctor* an nachvollziehbaren Beispielen aufzeigt. Danach erst, im dritten didaktischen Schritt, wird die dem *auctor* innewohnende *auctorias* eingeführt.⁵³²

Aus der Analyse ergibt sich, dass Otto für jede einzelne Schwierigkeit (Semantik des Wortes – Syntaktik des Wortes – Subjekt des Satzes) einen alleinstehenden Satz erdenkt. Der Grundsatz der Isolierung der Schwierigkeiten lässt sich daran nachvollziehen.

Auf ähnliche Weise verfährt Otto bei der Erklärung einzelner Wörter anhand ausführlicher Semantisierung und syntaktischer Verankerung gleich mehrfach im Verlauf des *TC*. Dabei lässt sich diese Art der Bearbeitung sowohl bei Abstrakta als auch bei Konkreta beobachten. So wird bspw. das Wort *delectus* in der abstrakten Handlung der Aushebung neuer Soldaten von der dabei vonstatten gehenden Handlung her erläutert.⁵³³ Und wer genau ein *deprecator* ist, gewinnt an Bedeutung mit Hilfe eines Verweises auf die (zur Zeit der Entstehung des *TC* gewiss noch verbreitetere) Handlung des Betens.⁵³⁴

⁵³¹ OLD, s.v. auctor.

⁵³² Dies tut er jedoch nicht, ohne zur semantischen Erklärung auch eine syntaktische Verfestigung des Gebrauchs hinzuzufügen, was erneut in der Dreischrittmethode aus zwei vorbereitenden und einem dem Original sehr nahen Satz geschieht: (1) *Huius viri auctoritatem secuti sumus* – (2) *huius viri auctoritas nos permovet, ut hoc faceremus* – (3) *Helvetii auctoritate Orgetorigis permoti sunt, ut proficiscerentur*. Nicht zuletzt könnte man auch hier von Elementen metasprachlicher Unterrichtskommunikation sprechen, da Otto vom *nos* als erklärendem, aber frei hinzugefügtem Subjekt zum eigentlichen *Helvetii* übergeht.

Wollte man erneut darüberhinausgehende didaktische Überlegungen anstellen, böte sich eine vertiefende Betrachtung der Vorteile, die sich mit den Formen des *nos* und *vos* als Subjekte erklärender Sätze bieten. Zweifellos trägt hierbei einerseits die Wiederholung der *Deixis* zu einem unmittelbaren Verständnis bei wie auch die Beschaffenheit des Subjekts: Denn wenn die Lernenden sich beim Auftreten eines beliebigen Subjekts in der dritten Person das Subjekt aus der Deklinationsendung (-i) erschließen müssen, dürfte das Auftreten des Wortes *nos* eine zu schnellerem Verständnis führende gedankliche Kategorie eröffnen. Die didaktische Belastung wird minimiert, die Schwierigkeiten auf eine einzige reduziert, nämlich das zu erlernende neue Wort.

⁵³³ *TC* 11: *Itaque Caesar omnibus civitatibus, quae in provincia erant, imperavit, ut milites mitterent. Si civitates dicebant: „Non sunt nobis tot milites“, his civitatibus respondebatur: „At sunt vobis iuvenes; deligitote iuvenes, qui milites fiant.“ Sic delectus habebantur.*

⁵³⁴ *TC* 13: *Tum deprecatore usi sunt Helvetii. Nescitis, qui sit deprecator? Precamur deum; Romani deos precabantur. Si quis aliquid magni postulabat, non solus precabatur, sed praeterea alius pro eo deprecabatur.*

Beide Ebenen, d.h. diejenige eines abstrakten Konzepts und jene einer konkreten Person oder eines Gegenstandes, finden sich in *TC* 7 sowie 14 vereint. Hierbei beweist Otto besonderes didaktisches Geschick bei der Isolierung der Schwierigkeiten, die das Verständnis der *familia* sowie des Klienten- und Schuldnerverhältnisses in der Antike beinhalten, wie das erste dieser beiden Beispiele zeigt.⁵³⁵ An dieser Stelle sieht sich Otto mit der von Caesar stark verdichteten Aussage konfrontiert, *B.G.* I, 4, 2:

*die constituta causae dictionis Orgetorix ad iudicium omnem suam familiam, ad hominum milia decem, undique coegit, et omnes clientes obaeratosque suos, quorum magnum numerum habebat, eodem conduxit.*⁵³⁶

Die dem Verständnis im Wege stehenden Schwierigkeiten offenbaren sich hier einerseits in den Wörtern *familia* und *cliens*, die zwar als Lexeme dem Deutschen nahe stehen und als Konkreta sinnlich greifbar sind, semantisch jedoch einer weiteren Erläuterung bedürfen; andererseits aus *obaeratus*, dessen Konzept das heutige Schuldigsein durchaus beinhaltet, dafür jedoch sprachlich nicht aus der Muttersprache zu erschließen ist und darüber hinaus ein Abstraktum.

Ottos Herangehensweise zeichnet sich im Fall der *familia* durch eine Erweiterung des Begriffs anhand einer kurzen *Wesensbeschreibung* aus [*familia (hoc est: cum omnibus famulis; erant ei milia decem servorum)*]. Bezüglich der *clientes et obaerati* führt er die Bedeutung auf *Handlungen* des *nobilis* (*Clientis ii vocantur, quos vir nobilis tuetur atque defendit, si quis eos laedere vult*) bzw. des Gläubigers zurück. Dazu fügt Otto einen kurzen Hinweis auf die Synonymik zwischen *aes* und dem geläufigeren *pecunia* hinzu (*obaerati ii vocantur, qui aere alieno laborant; nam si cui non satis aeris vel pecuniae est, ut debita solvere possit, aes alienum sumit*).

Nicht anders verhält es sich mit dem Austausch von Geiseln in *TC* 14, wo die didaktische Analyse den Schlüssel zum Verständnis erneut als zwischen der *Beschaffenheit* der Geisel als Konkretum und dem *abstrakten Vorgang* des Austauschens versteckt offenbart.⁵³⁷

Die obigen Beispiele haben eine teils hohe Komplexität miteinander gemeinsam. Dies liegt insbesondere an den bisweilen ausgesprochen voraussetzungsreichen lateinischen Konzepten in den jeweiligen Textstellen. Doch über diese hier

⁵³⁵ *TC* 7: Hac die constituta Orgetorix non solus venit, sed cum omnibus amicis, cum omni familia (hoc est: cum omnibus famulis; erant ei milia decem servorum), cum omnibus clientibus, cum omnibus obaeratis. Clientis ii vocantur, quos vir nobilis tuetur atque defendit, si quis eos laedere vult; obaerati ii vocantur, qui aere alieno laborant; nam si cui non satis aeris vel pecuniae est, ut debita solvere possit, aes alienum sumit. Hoc aes alienum postea reddere debet. Ei homini, qui aes alienum dedit, is, qui sumpsit, obaeratus est. Orgetorix, vir ditissimus, multos obaeratos habebat.

⁵³⁶ „Am festgesetzten Gerichtstag bot Orgetorix alle seine Leigeigenen, an die zehntausend Mann, von allen Seiten auf, entbot auch alle seine Lehensleute und zahlreichen Schuldner dorthin.“ Übers. Schönberger 1990.

⁵³⁷ *TC* 14: Helvetii Sequanis obsides dant; Sequani Helvetiis obsides dant. Obsides homines sunt. Tali modo obsides dantur: Helvetii dicunt: „Hos homines vobis obsides damus; hos homines custoditote; si quid maleficii aut iniuriae fecerimus in terra vestra, vobis licebit hos homines necare.“ Sequani dicunt: „Hos homines obsides accipite et custodite; si vos itinere prohibuerimus, vobis licebit hos homines necare.“ Sic Helvetii et Sequani inter se obsides dant.

angeführten Erklärungen hinaus finden sich auch zahlreiche bedeutend einfachere. So erklärt Otto unbekannte lateinische Wörter vielfach im Rahmen von intralingualer Übersetzung anhand von Synonymen oder einfachen Erklärungen⁵³⁸ und etymologischen Herleitungen, bzw. mithilfe der Wortbildungslehre.⁵³⁹ Auch bedient er sich der Herstellung von Verbindungen zwischen *Simplicia* und *Komposita*⁵⁴⁰ sowie der erläuternden Grundlegung phraseologischer lateinischer Wendungen.⁵⁴¹

Die Analyse der erklärten Wörter und Phänomene weist eine Vielzahl an Ausdrücken aus der Militär- und Verwaltungssprache auf. Die scheint die oben geäußerte Vermutung zu bestätigen, Otto konzentrierte sich bei der Auswahl der besprochenen Phänomene insbesondere auf für Caesars Stil und Sprache typische Charakteristika.⁵⁴²

4.3.2.5 Ersetzung indirekter Rede durch wörtliche Rede

Ein weiteres zentrales Phänomen in Ottos Erklärung des Caesar-Texts betrifft ebenfalls den Bereich der Kommunikation, macht dabei jedoch die innertextliche Ebene aus: Der Autor schafft zahlreiche Dialogpassagen, mit denen er die indirekte Rede ersetzt. Dies kann als grundlegendes Charakteristikum und womöglich sogar Alleinstellungsmerkmal des *TC* gelten. Dieses Auftreten diskursiver Strukturen zur Erläuterung eines Textes, der in sich vollkommen ohne direkte Rede auskommt,⁵⁴³ verdienen besondere Beachtung in der methodisch-didaktischen Bewertung.

Sie treten insbesondere in Verbindung mit den zwei weiter unten folgenden Rubriken „wörtliche Rede anstelle von indirekter Rede“ und „frei hinzugefügte Passagen wörtlicher Rede“ auf. Methodisch lassen sich diese beiden Vorgehensweisen Ottos somit in eine grammatikalisch-entlastende und eine textlich-gestaltende einteilen. Daher wird zunächst die sprachliche Vereinfachung des Caesar-Textes mithilfe der indirekten Rede betrachtet.

Über die häufigen Passagen der *oratio obliqua* im *Corpus Caesarianum* ist viel geschrieben worden.⁵⁴⁴ Unstrittig sind die damit verbundenen Schwierigkeiten im Verständnis für Lerner:innen. Bereits zu Ottos Zeiten fand dieses Phänomen

⁵³⁸ TC 22: Sed Helvetii non poterant rapere et pabulari (hoc est pabulum quaerere). – TC 5: Carri feminas vehunt et liberos. Carri sunt currus, qui quattuor rotis moventur. Multis curribus duae tantum rotae sunt. Carrus equis aut bobus vehitur. – TC 9: Vadum is locus vocatur, ubi per aquam vadere possumus. Ergo flumen Rhodanus nonnullis locis vado transito. – TC 15: In Gallia Cisalpina tres legiones erant. Hieme milites castra magna faciunt, quae hiberna appellant. Ibi hiemant. Tres legiones Caesaris circum Aquileiam hiemabant.

⁵³⁹ TC 1: nonnulli commentantur (id est veniunt et abeunt, a verbo „meare“)

⁵⁴⁰ TC 3: Hoc Orgetorix civitati suasit. Cives eum secuti sunt: persuasit Orgetorix civitati.

⁵⁴¹ TC 7: Licebat ei ex vinculis se defendere vel, ut ait vir Latinus, ex vinculis causam dicere. Nam ense et gladio nos defendimus; verbis causam dicimus, si iudex adest. – TC 13: Eo opere perfecto diversis locis in muro milites disponit, qui operi praesidio sint. Etiam hos milites ipsos vir Latinus „praesidia“ nominat. Caesar igitur „praesidia disponit“. – TC 14: Si quis rem publicam mutare studet, is novis rebus studet. Dumnorix novis rebus studebat, nam rex fieri volebat.

⁵⁴² So erkennt auch die zeitgenössische Stilkritik einige der von Otto zur Erklärung ausgewählten Aspekte als maßgeblich für die latinitas Caesaris an, von Albrecht 1997, 334.

⁵⁴³ In der Tat sind es erst die späteren Bücher von B.G., die vermehrt Elemente wörtlicher Rede enthalten. S. hierzu Grillo 133, in: Grillo/Krebs 2018.

⁵⁴⁴ Etwa: Miller, 1975. S. auch die vorherige Fußnote.

Beachtung in Aufsätzen oder Monographien.⁵⁴⁵ Nichtsdestotrotz scheint Ottos Lösung für das Problem, das die indirekte Rede für viele Lernende darstellt, im didaktischen Kontext singular.⁵⁴⁶

Seine diskursiven Elemente bieten flektierte Verbformen anstelle von Infinitiven und den Indikativ anstelle des Konjunktivs; ferner verwandeln sie die anonymen Instanzen der Äußerungen in konkrete Personen, die miteinander sprechen, verhandeln, streiten. Hierfür bedient Otto sich immer wieder auch Verben des Sagens, die als eine Art einleitende Deixis vorangestellt sind und neben den Satzzeichen als weiterer Diskursmarker fungieren.⁵⁴⁷

Darüber hinaus zeigt sich, dass Otto auch die Reihenfolge der in der *oratio obliqua* getätigten Aussagen bisweilen ändert und so eine für den Leser besser nachvollziehbare logische Verknüpfung in deren Innerem herstellt. Während es bei Caesar bspw. in B.G. I, 2, 2 lautet: *perfacile esse, cum virtute omnibus praestarent, totius Galliae imperio potiri*,⁵⁴⁸ kehrt Otto die Reihenfolge um: „*Totam Galliam, inquit, expugnare possumus. Praestamus omnibus Gallis virtute. Potiemur imperio totius Galliae. Perfacile erit,*“ und fügt, um den Autor des Gesagten kenntlich zu machen hinzu: *Hoc Orgetorix civitati suasit.*

Erneut sei bei der Betrachtung dieser Passage auf die *Isolierung der Schwierigkeiten* hingewiesen. Otto erkennt in Caesars Aussage drei Kernelemente (*perfacile esse – virtute omnibus praestare – Galliae imperio potiri*), die er voneinander trennt und sachlogisch auseinander folgen lässt. Dieses beschriebene Muster aus dem Aufspüren und der Vereinfachung eventueller sprachlicher und inhaltlicher Schwierigkeiten findet sich ebenfalls in anderen Passagen indirekter Rede.⁵⁴⁹ Eine interessante Variation dieses

⁵⁴⁵ Radin, 1918, oder (umfangreicher und für den deutschen Sprachraum): Reinhardt 1899.

⁵⁴⁶ Schlaglichthaft seien hier zur Gegenüberstellung hier erwähnt: Correspondenz-Blatt Für Die Gelehrten- Und Real-Schulen Württembergs. Metzler, 1872, 87 und Lehrproben und Lehrgänge für die Praxis der Schulen, 1905, 255; beide Publikationen zeigen nur wenig Problembewusstsein in Verständnisfragen der *oratio obliqua*.

⁵⁴⁷ Etwa in TC 10, wo die Verbalform als dem Diskurs vorangestellte und ihn abschließende Deixis zweimal vorkommt: Helvetii sic dixerunt: „Iter per Sequanos angustum et difficile est; propterea per provinciam Romanam ibimus. Per Allobroges ibimus. Persuadebimus Allobrogibus, ut patiantur nos per suos fines ire. Facile iis persuadebimus, quia nondum bono animo sunt in populum Romanum. Si minus eis persuadebimus, vi eos cogemus, ut nos per suos fines ire patiantur. Itaque omnes res ad profectionem comparabimus; omnibus rebus comparatis diem dicemus, qua die ad ripam Rhodani omnes conveniant.“ Hoc dixerunt atque fecerunt Lucio Calpurnio Pisone, Aulo Gabinio consulibus, anno urbis sexcentesimo nonagesimo sexto, ante Christum natum anno duodesagesimo.

⁵⁴⁸ „Da sie an Tapferkeit ganz Gallien übertragen, sei es ein Kinderspiel, ganz Gallien zu unterwerfen.“ Übers. Schönberger 1990.

⁵⁴⁹ Etwa in TC 16: Tum Aeduorum agros populabantur et vastabant, liberos Aeduorum in servitutum abducebant, oppida expugnabant. Aedui se ab Helvetiis defendere non poterant; neque se defendere poterant neque sua. Itaque Aedui legatos ad Caesarem mittunt: „Helvetii agros nostros populantur; exercitus Romanus tam propinquus est, ut paene conspiciere possit, quid Helvetii faciant; paene in conspectu exercitus Romani ager noster vastatur. Omni tempore optime meriti sumus de populo Romano; cur non ab Helvetiis nos defenditis?“ Zu B.G. I, 11, 3: legatos ad Caesarem mittunt rogatum auxilium: ita se omni tempore de populo Romano meritos esse ut paene in conspectu exercitus nostri agri vastari, liberi [eorum] in servitutum abduci, oppida expugnari non debuerint. („schickten Gesandte an Caesar und baten um Hilfe: Sie hätten sich allezeit um das römische Volk höchst verdient gemacht, und es dürfe nicht geschehen, daß fast vor den Augen unseres Heeres ihre

Vorgehens lässt sich noch in *TC* 11 erkennen,⁵⁵⁰ wo Otto zur direkten Rede als Platzhalter der *oratio obliqua* noch ein finales *ut* als Ersatz eines konjunktivischen Relativsatzes hinzufügt.

4.3.2.6 Frei hinzugefügte Passagen wörtlicher Rede

An frei gestalteten Abschnitten direkter Rede ohne ein unmittelbares Vorbild konnte die Analyse des *TC* zwei wesentliche Beispiele ausmachen.⁵⁵¹ Hierin tritt in *TC* 7 die Figur des Orgetorix vor ihrem Tod in *B.G.* I, 4, 4 mit reumütigem, den eigenen Tod fordernden Pflichtbewusstsein hervor:

Tum Orgetorix mortuus est. Helvetii arbitrantur Orgetorigem ipsum se necavisse. Sed nemo scit, num hoc verum sit; suspicantur homines, quod nesciunt. Non abest suspicio, quin Orgetorix sibi dixerit: „Mea culpa cives mei in bellum civile incidunt, mihi moriendum est.“ Fortasse hoc modo ipse sibi mortem conscivit.

Auch wenn das hier latent implizierte Sterben für das Wohl des eigenen Landes aus moderner Sicht gewiss nicht unproblematisch ist, trifft Otto in mehrfacher Weise den Kern. Zum einen handelt es sich hierbei um einen in der lateinischen Literatur immer wieder formulierten Gedanken.⁵⁵² Zum anderen ist die Behandlung des Spannungsverhältnisses zwischen Individuum und Gemeinwohl als Lerninhalt auch noch gegenwärtig Inhalt lateinischer Kerncurricula.⁵⁵³

Des Weiteren führt auch diese diskursive Ausgestaltung zu mehr Lebhaftigkeit des Textes sowie der sonst mit anonymer Blässe behafteten Figur des Orgetorix. Hier wie auch im folgenden Beispiel fügt Otto der Textgrundlage frei erdachte, persönliche Worte hinzu, die den Text ausschmücken und vor allem für die Lerner:innen *interpretieren*.

Der innere Monolog Caesars zu der Frage, ob er den Helvetiern die Durchreise durch die Provinz zugestehen könne, ist gelungen und lesenswert. Otto eröffnet hier zur Verdeutlichung der Komplexität der Entscheidung eine zweite Textebene, in der Caesar die imaginierten Gedanken der Helvetier ebenfalls mit sich diskutiert, *TC* 12:

„Iis hominibus, qui tanta contumelia milites Romanos affecerunt, concedendum non est, ut per provinciam Romanam iter faciant. Si facerent, dicerent: Nos victores sumus, qui milites vestros sub iugum misimus; vos victi estis; vobis id faciendum est, quod nos volumus. Etiam

Felder verwüstet, die Kinder in die Sklaverei verschleppt und ihre Städte erstürmt würden.“ Übers. Schönberger).

⁵⁵⁰ Legatis praeceptum erat, ut haec dicerent: „Nobis est in animo per provinciam iter facere; nihil mali faciemus; sine ullo maleficio iter faciemus, propterea quod nullum aliud iter habemus. Rogamus te, Caesar, ut tua voluntate id nobis facere liceat.“

⁵⁵¹ Hinzu kommen zwei weitere kürzere von geringerer Bedeutung, deren letztere jedoch eine bemerkenswerte Semantisierung des Verbs *obstringere* enthält; beide *TC* 14 „Fortasse me adiuvabunt“, inquit, „ut rex fieri possim.“ – „Collum furis laqueo obstringimus; animus amici beneficio obstringimus. Dumnorix quam plurimas civitates beneficiis obstringebat. „Civitates beneficio meo obstrictae me adiuvabunt“, inquit.“

⁵⁵² Als prominentes Beispiel sei erwähnt Hor. Od. III, 2, 13.

⁵⁵³ Etwa KC Niedersachsen Latein, Gymnasiale Oberstufe 2018, bspw. Leitthema 8, Das Individuum und die Masse, 11; ferner auch etwa 33, 52.

dux vester, Caesar, nos timet. Nisi timeret, non concessisset, ut iter per provinciam faceremus.“

Die Wahl der Person Caesars für diesen Monolog erscheint didaktisch überzeugend: Hierdurch wird der Autor des Werkes mehr noch als zuvor zu einer für die Leser:innen greifbareren Person. Somit manifestiert sich auch in dieser Passage der oben bereits festgestellte didaktische Nutzen der wörtlichen Rede: Der Autor des Werkes wird hier zu einem menschlich handelnden Charakter ausgeformt, indem seine Beweggründe in der ersten Person dargetan werden.

Mit der Analyse der Anteile direkter Rede im *TC* richtet sich die Aufmerksamkeit unweigerlich auf den Stil Ottos: Treten bei der Betrachtung der von Otto frei gestalteten Textabschnitte sprachliche Phänomene zutage, die sich nicht unmittelbar auf Caesars Vorlage zurückführen lassen? Sprachlich bemerkenswert ist in den Passagen direkter Rede gewiss die vergleichsweise häufige Verwendung des Imperativs Futur.⁵⁵⁴ Da diese bis auf eine Ausnahme isoliert von anderen Imperativ-Formen auftritt,⁵⁵⁵ gehe ich hier davon aus, dass es sich dabei nicht um ein primär didaktisches Mittel handelt (etwa zur Kontrastierung der divergierenden Formen oder des vom „normalen“ Imperativ unterscheidbaren Einsatzes), sondern um eine bewusste Entscheidung Ottos.⁵⁵⁶

4.3.2.7 Vereinfachung satzwertiger lateinischer Konstruktionen und Sätze sowie textliche Umgestaltung

Vor welche weiteren sprachlichen Schwierigkeiten stellt Caesars *B.G. I* seine Leser:innen? Und wie vereinfacht Otto diese? Während zuletzt von der Verbstellung und weiter oben von Realia wie *familia* oder *cliens* die Rede war, sei im Folgenden der Blick auf die für Caesar Stil typischen Partizipialkonstruktionen gerichtet. Otto bedient sich hier des Öfteren kurzer, mehrstufig aufgebauter Umschreibungen, die auf eine inhaltliche Wiedergabe der Partizipialkonstruktion hinführen (so etwa des *participium coniunctum* in *TC 3*);⁵⁵⁷ ferner löst er *abl. abs.* in finite Verbalformen auf,⁵⁵⁸

⁵⁵⁴ Im gesamten *TC* fünfmal im Plural: *TC 11*: deligitote; *TC 14*: custoditote; *TC 37*: conquirite, reducite, restituite. Vgl. Risselada, 1993.

⁵⁵⁵ *TC 14*: Helvetii dicunt: „Hos homines vobis obsides damus; hos homines custoditote; si quid maleficii aut iniuriae fecerimus in terra vestra, vobis licebit hos homines necare.“ Sequani dicunt: „Hos homines obsides accipite et custodite [...]“

⁵⁵⁶ Auch das *Corpus Caesarianum* bietet bis auf eine in *Sall. Iul. 66* überlieferte Belegstelle keine weitere zum Gebrauch dieser Formen Anlass bietenden Gründe. Hierzu: *Oratorum Romanorum Fragmenta Liberae Rei Publicae*. Vol. 1, ed. E. Malcovati, 1953, fr. 42, 1: scitote paucissimis his diebus regem adfuturum cum decem legionibus, equitum triginta, levis armaturae centum milibus, elephantis trecentis. („Wisst, dass in wenigen Tagen der König da sein wird, mit 10 Legionen, 30.000 Reitern, 100.000 Leichtbewaffneten und 300 Elefanten.“ Übersetzung M.W.)

⁵⁵⁷ Wo es vereinfachend für regni cupiditate indictus heißt: Cupiebat rex fieri; regnum obtinere volebat; regni cupidus erat. Haec cupiditas regni eum induxit, ut coniurationem faceret.

⁵⁵⁸ So in *TC 13*: Naves iungebant, trabes coniungebant et rates faciebant, vada Rhodani quaerebant, qua altitudo Rhodani minima erat; sed ubique munitiones Romanae erant; ad munitionem milites Romani concurrebant et Helvetios telis repellant. Denique Helvetii desistunt hoc conari; saepe operis munitione et militum concursu et telis repulsi hoc conatu destiterunt, zu *B.G. I, 8, 4*: Helvetii

Doch bleibt Ottos Aufmerksamkeit nicht allein bei sprachlichen Schwierigkeiten; zu den oben bereits erwähnten *Realia* bzw. dem antiken Weltwissen treten immer wieder Erläuterungen zur *natura loci*. Zweifellos stellt auch die Geographie Frankreichs und des Alpenraums Leser:innen Caesars vor Verständnisschwierigkeiten. Otto verzichtet hier weitgehend auf Namensklärungen, die etwa sein könnten *Sequana linguis recentioribus 'Seine' appellatur*. Denn auch, wenn damit der entsprechende Name bei der Hand wäre: Wo genau Seine, Garonne und Loire liegen und welche Bedeutung sie einnehmen, wäre damit nicht weiter spezifiziert. Stattdessen setzt Ottos Text geographische Größen untereinander in Beziehung und gebraucht diese, um sachlogische Verknüpfungen in die Erzählung einzuflechten, so etwa in TC 15:

Si Helvetii in Santonum finibus essent, Helvetii finitimi provinciae Romanae essent. Helvetii bellicosi erant; Helvetii inimici populi Romani erant; hos homines finitimos habere periculosum erat. Fines provinciae, ubi Tolosates habitabant, facile defendi non poterant; fines claudi non poterant; patebant. Atque Tolosatium ager multum frumenti proferebat; maxime frumentarius erat. In terram frumentariam hostes saepe irrumpunt, ut frumentum rapiant. Sic Caesar existimabat: „Magno cum periculo futurum est, ut homines bellicosos, populo Romano inimicos, locis patentibus maximeque frumentariis finitimos habeamus.“

Hierin erreicht Otto einerseits eine sprachliche Vereinfachung der komplexen indirekten Ausdrucksweise in B.G. I, 10, 2;⁵⁵⁹ darüber hinaus fügt er jedoch Informationen über das Gebiet des *Tolosates* und *Santonum* hinzu, die nicht etwa eine sprachlich schwierige geographische Beschreibung enthalten, sondern schlicht das Wichtigste herausstellen: Die gefährliche Nähe zur römischen Provinz sowie die Problematik der militärischen Verteidigung und schließlich das ertragreiche Land.

Otto reduziert hier die Hindernisse beim Verstehen auf wenige Aussagen: Es bedarf keines exakten Wissens über Wohnort und Beschaffenheit der *Tolosates* (die in B.G. I ohnehin nur in dieser einen Passage Erwähnung): Sobald den LernerInnen hier klar wird, was Caesars Handlung veranlasst, hat die Anführung geographischer Informationen ihren Zweck erfüllt. Die didaktische Reduktion erscheint somit effektiv. Jedoch erwähnt Otto hier die Leserlenkung Caesars an dieser Stelle seines Werks nicht: Die Entfernung des Gebiets der *Santonum* von der römischen Provinz dehnt den von Caesar im Original verwendeten Begriff *non longe* stark.⁵⁶⁰

ea spe deiecti navibus iunctis ratibusque compluribus factis, alii vadis Rhodani, qua minima altitudo fluminis erat, non numquam interdum, saepius noctu, si perumpere possent conati, operis munitione et militum concursu et telis repulsi, hoc conatu destiterunt. („Die Helvetier, in ihrer Hoffnung getäuscht, versuchten auf gekoppelten Kähnen und Flößen, die sie in größerer Menge herstellten, aber auch an den Rhodanusfurten, wo der Fluss am flachsten ist, manchmal bei Tag, häufiger aber nachts, ob sie durchbrechen könnten; doch wurden sie durch die starke Verschanzung, die anrückende Truppe und durch Beschuss abgewiesen und gaben diesen Versuch auf.“ Übers. Schönberger 1990.)⁵⁵⁹ *Id si fieret, intellegebat magno cum periculo provinciae futurum ut homines bellicosos, populo Romani inimicos, locis patentibus maximeque frumentariis finitimos haberet.* („Damit war, wie er erkannte, die große Gefahr verbunden, kriegslustige Menschen und Feinde des römischen Volkes in einer sehr fruchtbaren Gegend mit offenen Grenzen als Nachbarn zu bekommen.“ Übers. Schönberger 1990.)

⁵⁶⁰ Da dies in Kommentaren zu B.G. auch zu Zeiten Ottos bereits vorsichtige Erwähnung fand, ist die Ausparung im TC eine erstaunliche Leerstelle. Begründung finden könnte sie in der größeren

4.3.2.8 Inhaltliche und sprachliche Kommentierung auf Metaebene

Die zuletzt besprochene geographische Beschreibung dient einerseits einer Vereinfachung des Textverständnisses. Darüber hinaus kann man in ihr auch eine interpretierender bzw. kommentierende Lesehilfe sehen. Davon soll im Zuge der letzten hier aufgeführten Rubrik nun die Rede sein.⁵⁶¹ Der im *TC* vorhandene ausgiebige inhaltliche und sprachliche Kommentar unterstreicht, dass dieses Werk viel mehr als nur eine Paraphrase bietet. Ferner lässt sich im Vorgehen Ottos ein Hinweis dafür ausmachen, dass auch inhaltliche Unklarheiten in der Ausgangssprache verständlich geklärt werden können. Ottos Werk nimmt als Vorbereitung auf die Lektüre ebenfalls den Stellenwert eines Schülerkommentars ein.

In diesem Bereich lässt sich nachverfolgen, wie Otto Vereinfachung ohne Banalisierung zu erreichen versucht. Häufig wählt er solche Phänomene aus, die durch Anbindung an vorhandenes Weltwissen verständlich gemacht werden können oder die die Leser:innen anhand eines Vergleichs mit einem ihnen bekannten Sachverhalt nachvollziehen in der Lage sind. So etwa in *TC* 4, wo es heißt:

Fines Helvetiorum patebant in longitudinem ducenta quadraginta milia passuum, in latitudinem centum octoginta milia passuum. Vir expeditus circiter viginti milia passuum uno die ire potest.

Hier bildet die Vergleichsgröße des ohne Gepäck marschierenden Mannes den Ausgangspunkt. Vergleichend wird eine Vorstellung der Größe des Gebietes der Helvetier ermöglicht. Die Größenangabe in Marschzeiten ist eine bei Caesar und anderen antiken Historikern häufiger aufzufindende Maßeinheit.⁵⁶² Diese Erklärung wählt einerseits einen nachvollziehbaren Vergleich; andererseits macht sie relevantes antikes Sachwissen verständlich.⁵⁶³ Das gewählte Vorgehen verbindet unter

sprachlichen Einfachheit ohne tiefergehende Erklärung oder einem nachfolgenden Kommentar bei der Lektüre des Originals.

Kraner 1865, 84, hierzu: „[...] übertreibt er nun auch deswegen die Gefahr absichtlich etwas, indem er die Grenzen der Santones an der Westküste von Aquitanien (Saintonge) der Provinz etwas näher rückt, so war doch immerhin die Einwanderung für dieselbe bedenklich, zumal bei der Unsicherheit der Grenzen [...]“

⁵⁶¹ Für die ebenfalls aufgeführte Kategorie des pattern drill mögen ohne eingehenden Kommentar die folgenden Beispiele Genüge tragen: Pattern drill

TC 14: Collum furis laqueo obstringimus; animum amici beneficio obstringimus. Dumnorix quam plurimas civitates beneficiis obstringebat. „Civitates beneficio meo obstrictae me adiuvant“, inquit.

TC 16: Sed Caesar eos pellit. Primo proelio eos pellit, secundo proelio eos pellit, tertio proelio eos pellit; compluribus proeliis hi hostes pelluntur. His hostibus compluribus proeliis pulsus Caesar in ulteriorem Galliam pervenit.

Pattern drill lässt sich auch in vielen weiteren der Beispiele finden, bspw. dort, wo es um die auctoritas des Dumnorix geht, *TC* 5.

⁵⁶² Vgl. Rood 2010.

⁵⁶³ Nichtsdestotrotz ist anzumerken, dass die hier aufgeführte Erklärung Ottos insofern kritikwürdig ist, dass sie zwei neue Begriffe (passus und expeditus) einführt, ohne diese zu erklären. Das hinter dem abstrakten expeditus steckende Konzept wird erst in *TC* 9 erläutert: Miles impeditur carris et omnibus rebus, quas secum portat. Si militi celeriter eundem est, miles omnes res relinquit, quas

Zuhilfenahme des *tertium comparationis* die neue Information mit einer Art allgemeinem, nicht an den speziellen Kontext gebundenem Wissen, das den Leser:innen die Einordnung in bestehende Kategorien vereinfacht.⁵⁶⁴

Ebenfalls erklärungs-würdig ist die aus heutiger Perspektive kaum intuitiv nachvollziehbare Art römischer Zeitmessung im Zusammenhang mit den in *B.G.* stetig wiederkehrenden Angaben zum *Cursus honorum*. Otto hat hierfür folgende Herangehensweise gewählt, *TC* 4:

Quod cum facerent, Marcus Messala et Marcus Piso consules erant Romae. Nam quotannis Romae duo consules eligebantur. Et Romani non sicut nos annos numerabant simpliciter, sed nomina consulum dicere solebant. Non dicebant: „Hoc factum est anno urbis conditae sexcentesimo nonagesimo sexto“, dicebant: „Hoc factum est M. Messala, M. Pisonae consulibus“.

Diese Art der Kommentierung scheint geeignet für Lerner:innen, die bereits wissen, was in etwa der Titel *consul* bedeutet, diesen jedoch (noch) nicht mit der Jahreszählung verbinden können. Der Text setzt hier als eine grundlegende Kenntnis des *cursus honorum* voraus. Diese verwendet Otto als Ausgangspunkt für das Anfügen weiterer, für die römische Lebenswirklichkeit spezifischer Informationen. Beinhaltet das obige Beispiel noch die lateinische Entsprechung der Zahl 696 und wäre dadurch nach heutigen Standards eher in höheren Niveaus universitärer Stilkurse anzusiedeln, so macht sich eine weitere Passage das Vorwissen zum *Cursus* zu Nutzen für eine etwas einfachere Erwähnung des römischen Kalenders.⁵⁶⁵

Dieses Muster setzt sich auch bei der Erwähnung der Würde des *proconsul* und *propraetor* fort. Auch hier bereitet Otto mithilfe des *Cursus* die Einführung oder Kommentierung neuer Informationen vor. Es ist davon auszugehen, dass es sich dabei nicht um eine zufällige Erscheinung handelt.⁵⁶⁶ Er bereitet auch hier die „Überlieferung [d.h. Einführung, M.W.] jedes neuen Wortes“⁵⁶⁷ vor.

secum portat et quae eum impediunt. Omnibus rebus, quae impediunt, relictis miles expeditus vocatur. Omnes res, quae exercitum impediunt, quominus celeriter iter faciat, vocantur impedimenta. Etiam iter, quod militem non impedit, vocatur iter expeditum; iter, quod militem minus impedit quam aliud iter, vocatur iter expeditius. Sed si iter angustum et difficile est, non est expeditum.

⁵⁶⁴ In ähnlicher Weise können wir dies beobachten in *TC* 8: Non grana edimus; molimus grana. Omnia quae edimus, nominamus cibaria; ergo grana molita nominari possunt molita cibaria.

⁵⁶⁵ *TC* 10: Conveniunt ante diem quintum Kalendas Apriles. Ultimus dies mensis Martii a Romanis appellatur: pridie Kalendas Apriles; dies tricesimus: ante diem tertium Kalendas Apriles; dies undetricesimus: ante diem quartum Kalendas Apriles; dies duodetricesimus: ante diem quintum Kalendas Apriles.

⁵⁶⁶ *Ibid.*: Caesar, postquam consul fuit, duas provincias obtinuit: Galliam citeriorem, quam Padus flumen perfluit, et Galliam ulteriorem, ubi Narbo et Genava sitae erant. In Gallia citeriore tres legiones erant; in Gallia ulteriore una tantum legio erat. Caesaris temporibus una legio sex milibus militum constare debebat; sed hic numerus rarissime completus erat <.> Haec una legio non sufficiebat ad Helvetios impediendos. – *TC* 11: Is qui pro consule aut pro praetore provinciam administrabat, toti provinciae imperare poterat. Potentia eius maior erat, quam potentia regis.

⁵⁶⁷ Otto, *Lehrgang der Zukunftsschule*, zitiert in: Kreitmairs 1963, 23.

Schließlich sei auf das Vorkommen von Erklärungen aus dem militärisch-politischen Bereich hingewiesen.⁵⁶⁸ Besonders bemerkenswert ist neben den zahlreichen kürzeren Erläuterungen militärischen Vorgehens im Allgemeinen der hier folgende Passus, in dem Otto das sehr konstruierte Raisonement Caesars zur *ultio iniuriarum publicarum* verständlich macht, TC 18:

Hic pagus, quem Caesar citra Ararim vicerat, appellabatur Tigurinus. Pagus Tigurinus antea — Caesar dicit: patrum nostrorum memoria — domo exierat et Lucium Cassium consulem interfecerat et exercitum eius sub iugum miserat, quae maxima militis contumelia est. Haec pars civitatis Helvetiae populo Romano insignem calamitatem intulerat; eadem pars prima pars erat, quae poenas persolvit (vel, ut ait Caesar, ea pars princeps poenas persolvit). Caesar dubitat, utrum hoc factum sit casu aliquo an consilio deorum immortalium. Sic Caesar publicas iniurias ultus est. Sed etiam privatas iniurias ulcisci poterat. Nam cum Cassio consule Lucius Piso legatus interfectus erat. Hic Lucius Piso avus erat alterius Lucii Pisonius. Hic alter Lucius Piso Caesaris socer erat.

Vergleicht man diese ausführliche Beschreibung der aktuellen Lage und der historischen Geschehnisse mit Caesars Original, lassen sich die einzelnen Bearbeitungsschritte leichter nachvollziehen, B.G. I, 12, 5-7:

Hic pagus unus, cum domo exisset, patrum nostrorum memoria L. Cassium consulem interfecerat et eius exercitum sub iugum miserat. Ita sive casu sive consilio deorum immortalium quae pars civitatis Helvetiae insignem calamitatem populo Romano intulerat, ea princeps poenam persolvit. Qua in re Caesar non solum publicas, sed etiam privatas iniurias ultus est, quod eius soceri L. Pisonis avum, L. Pisonem legatum, Tigurini eodem proelio quo Cassium interfecerant.⁵⁶⁹

Auch Caesar erklärt, worum es sich beim *pagus Tigurinus* handelt. Was man jedoch unter *exercitum sub iugum mittere* zu verstehen hat, wer Cassius und Piso waren und was unter *princeps poenam persolvit* zu verstehen ist, stellt gewichtige inhaltliche Leerstellen dar. Otto füllt diese, indem er bspw. das Schicken unter das Joch mit *maxima militis contumelia* verbindet. Auch, wenn dies nicht genau den Ablauf der Praxis erklärt oder eine bildliche Vorstellung davon liefert, kann die Charakterisierung als *contumelia* bereits eine Vorstellung von der Bedeutung der Handlung geben.

Didaktisch folgt Otto hier einem Mittelweg aus Erläuterung der inhaltlichen Bedeutung und Wahrung sprachlicher Einfachheit. Er stellt auch an dieser Stelle

⁵⁶⁸ Bspw. auch TC 16: Quomodo prohibemus exercitum in montibus iter facientem? Si exercitus valles pervadit, nos in monte milites ponimus; si exercitus in monte est, nos montem altiorem quaerimus, ubi milites nostros statuamus. Sic semper loca superiora occupamus; locis superioribus occupatis exercitum prohibemus. Hoc faciunt ii, qui Alpes incolunt.

⁵⁶⁹ „Dieser eine Gau hatte, als er zur Zeit unserer Väter aus seiner Heimat ausgezogen war, den Konsul Lucius Caesius getötet und sein Heer unter das Joch geschickt. So erlitt, durch Zufall oder Fügung der unsterblichen Götter, der Teil des Helvetiervolkes, der dem römischen Volk eine so schlimme Niederlage beigebracht hatte, als erster seine Strafe. Durch diesen Sieg rächte Caesar nicht nur staatliche, sondern auch private Unbill, weil die Tiguriner im gleichen Gefecht neben Cassius auch den Legaten Lucius Piso, den Großvater seines Schwiegervaters L. Piso, getötet hatten.“ Übers. Schönberger 1990.

Verbindungen her, die sich andernfalls nur für den mit großem Vorwissen ausgestatteten Leser ergeben. So wird die Vergeltung der *iniuriarum privatarum* erst nach der Erklärung des Verwandtschaftsverhältnisses verständlich. Diese wiederum bildet eine Verständnisstütze der inhaltlich parallelen *iniuriarum publicarum*; aus der vorliegenden Parallelstruktur wird ersichtlich, dass beide Konzepte nur gemeinsam Sinn ergeben. Denn darauf beruht die konstruierte Zusammenführung in *sive casu sive consilio deorum immortalium*, mit deren Hilfe sich Caesar zum Vollstrecker des göttlichen Willens stilisiert.⁵⁷⁰ Um zu verstehen wie bestechend diese von Caesar gesuchte Verbindung für die Verteidigung seiner eigenen Sache ist, benötigt der wenig erfahrene Leser zahlreiche Zusatzinformationen und eine erhebliche sprachliche Vereinfachung.⁵⁷¹

4.3.2.9 Kritik

Wie kann im Anschluss an die angeführten didaktischen Beobachtungen die sprachliche Vorgehensweise Ottos kritisch unter Berücksichtigung moderner Perspektiven bewertet werden? Aufgrund des primär didaktischen Zieles der obigen Ausführungen soll hierfür allein die heutige Sicht berücksichtigt werden. Eine Kritik des TC aus Sicht von Ottos Zeitgenossen wird daher an dieser Stelle nicht angestrebt.

Sollte man bei der Analyse des TC manche zweifelhafte sprachliche Form finden, könnte man nach der Lektüre der Vorrede nicht sagen, der Autor hätte nicht vorher darauf hingewiesen – „Es ist wirkliches Latein, was man dabei betreibt, wengleich manchmal sehr unciceronianische Wendungen dabei herauskommen.“⁵⁷² Sicher trifft die Bezeichnung als *unciceronianisch* auf den Stil des TC in vielerlei Hinsicht zu. So erinnert der konzentrierte Einsatz deiktischer Pronomina mehr an gesprochene Sprache als an rhetorisch bis ins letzte Detail stilisierte Abhandlungen.⁵⁷³

Auch weist die Sprache des TC im Vergleich zur Vorlage eine höhere Anzahl an textlichen Konnektoren auf.⁵⁷⁴ Leerstellen, die Caesars Duktus zulässt, werden

⁵⁷⁰ Sprachlich scheint dies die Formulierung *sive casu sive consilio deorum immortalium* zu suggerieren. Vgl. Tsitsiou–Chelidoni 2010, 130.

⁵⁷¹ All dies erreicht Otto nichtsdestotrotz unter Beibehaltung großer sprachlicher Nähe zum Original. Wendungen wie *domo exire*, *sub iugum mittere*, *calamitatem inferre* etc. bleiben in der Paraphrase erhalten. In diesem Passus findet sich in kondensierter Form zusammengefasst, was bereits während der gesamten Analyse herausgestellt werden konnte: Eine genaue Erfassung der Kernschwierigkeiten der Originalversion, eine anschließende Ordnung in Einzelprobleme unter sachlogischer Verbindung bei Beachtung der sprachlichen Ausgangsstruktur auch in der vereinfachten Version.

⁵⁷² Otto 21929, Vorwort.

⁵⁷³ Dickey/Chahoud, 2010, 21 f., sowie Bagordo 2001, 44.

⁵⁷⁴ S. als Beispiel hierfür TC 10. Otto setzt verschiedene Adverbien und Konjunktionen, um eine die temporalen und kausalen Zusammenhänge hervorzuheben: *Novistis Genavam oppidum. Iam Caesaris temporibus Genava oppidum magnum erat. Genava nomen usque ad nostra tempora retinuit; etiam lacus Lemannus nunc a Genava oppido nomen traxit. Tum Genava extremum oppidum Allobrogum erat, oppidum proximum Helvetiorum finibus. Ex oppido Genava pons ad Helvetios pertinebat. Helvetii sic dixerunt: „Iter per Sequanos angustum et difficile est; propterea per*

somit gefüllt, die Struktur der Erzählung jedoch durchbrochen. In ähnlicher Weise finden sich für das Lateinische untypische Textpassagen im TC, die das Subjekt schon fast *ad nauseam* wiederholen.⁵⁷⁵

Nichtsdestotrotz erscheint mir auch nach der Analyse des Textes die Bezeichnung *unciceronianisch* allenfalls eine rhetorische Vorwegnahme möglicher Vorwürfe zu sein. Zwar finden sich einige wenige nicht-ciceronianische Wendungen, Vokabeln und Formen, wie etwa das erst bei Livius und Seneca auftretende *sexcenti*.⁵⁷⁶ Auch ist der eine synonyme Bedeutung suggerierende Gebrauch von *semper* und *continenter* in TC 2 durchaus etwas fragwürdig.⁵⁷⁷ Dennoch suggeriert die sprachliche Feinfühligkeit in der Caesar-Imitation zu gute sprachliche Kenntnis, als dass Otto grobe sprachliche Fehler hätten unterlaufen können. Vielmehr fokussiert der Autor immer wieder Wörter und Wortverbindungen, die in ihrer Kürze und Prägnanz als für Caesars Stil typisch anerkannt werden können. Klarerweise richtet Otto besonderes Augenmerk auf Phänomene, die besonders typisch für Caesars Stil sind.

Hierbei steht gewiss die Wichtigkeit des *ablativus absolutus* mit an erster Stelle, dessen Häufigkeit von Albrecht als Element des lateinischen Amtsstils charakterisiert.⁵⁷⁸ Ottos Augenmerk hierauf ist ganz besonders groß; in einigen Fällen widmet er der Paraphrase des *abl. abs.* ganze Miniparagraphen, etwa in TC 8. Hier zurlegt Otto Caesars Original *ut domum reditionis spe sublata paratiores ad omnia pericula subeunda essent* (B.G. I, 5, 3; damit sie ohne Hoffnung auf Rückkehr nach Hause alle Gefahren umso entschlossener auf sich nähmen, Übers. Schönberger 1990.) in verschiedene kürzere Einzelaussagen, die semantisch um den sprachlich anspruchsvolleren Ausdruck herum angesiedelt sind, bis dieser ausreichend vorentlastet ist, TC 8:

Redire nolunt: nolunt sperare se redituros esse; tollunt omnem spem reditionis. Nam spe reditionis sublata homines audaciores sunt. Sed nescitis, quemadmodum spem reditionis sustulerint?

Anders als im Original verknüpft Otto den finalen Nebensatz nicht mit dem *abl. abs.* zu einer komplexeren Verbindung zweier unterschiedlicher Phänomene (B.G. 5,3: *ut...spe sublata...essent*). Er unterteilt die Schwierigkeiten in ihre sprachlichen Einzelteile. Weitere Passagen, die einen ähnlichen Umgang mit dem *abl. abs.*

provinciam Romanam ibimus. Per Allobroges ibimus. Persuadebimus Allobrogibus, ut patiantur nos per suos fines ire. Facile iis persuadebimus, quia nondum bono animo sunt in populum Romanum. Si minus eis persuadebimus, vi cos cogemus, ut nos per suos fines ire patiantur. Itaque omnes res ad profectorem comparabimus; omnibus rebus comparatis diem dicemus, qua die ad ripam Rhodani omnes conveniant“

⁵⁷⁵ Etwa am Ende von TC 32: Caesar iam diu proelium committere voluerat. Nunc etiam Helvetii volebant. Postquam Caesar id anim(um)advertit, Caesar copias suas in proximum collem subduxit. Praeterea Caesar equitatum praemisit, qui impetus hostium sustineret. Ceteris militibus Caesar locum superiorem occupavit. In summo iugo montis Caesar duas legiones novas constituit

⁵⁷⁶ TC 4: anno urbis conditae sexcentesimo nonagesimo sexto. S. hierfür Seneca, Naturales Quaestiones, 6, 1, 3; ferner: Livius, Ab Urbe Condita, 8, 11, 16.

⁵⁷⁷ Vgl. OLD, s.v. *semper*: ever, always, at all times, forever; s.v. *contineo*: Trop., in time, continual, consecutive, uninterrupted.

⁵⁷⁸ Von Albrecht 1971, 81.

verdeutlichen, legen nahe, dass es sich hierbei nicht um Zufall handelt.⁵⁷⁹ Diese Handhabung lässt den Schluss zu, dass Otto bewusst danach suchte, was Caesars Stil charakterisierte und insbesondere dies sprachlich vereinfachte.

Dies gilt ebenso für die Wortstellung; hierfür findet sich gleich in TC 1 ein Beispiel. Zwar weicht Otto in einigen Fällen von der für das Lateinische (und insbesondere für Caesars Stil)⁵⁸⁰ typischen Verbletzstellung ab, um den Sprachduktus einem modernen Verständnis nachvollziehbarer zu gestalten. Dennoch ist in der Imitation von B.G. I, 1 – immerhin wohl einer der berühmtesten Passagen der lateinischen Literatur – der Wunsch erkennbar, eine dem Original nahestehende Ausdrucksform zu etablieren. Eine Gegenüberstellung von Original und Paraphrase erläutert dies eindrücklich:

Tab. 1: Vergleich von B.G. I, 1 und TC 1

<p><i>Gallia est omnis divisa in partes tres, quarum unam incolunt Belgae, aliam Aquitani, tertiam qui ipsorum lingua Celtae, nostra Galli appellantur.</i></p> <p>„Gesamtgallien ist gegliedert in drei Teile. Einen bewohnen die Belger, den zweiten die Aquitanier, den dritten das in der Landessprache Kelten, bei uns Gallier genannte Volk.“ Übers. Schönberger 1990.</p>	<p><i>Gallia in tres partes divisa est. Unam partem Galliae incolunt Belgae; aliam partem Galliae incolunt Aquitani; tertiam partem Galliae incolunt Galli. Galli ipsi Celtas se appellant. Ergo Celtae lingua Latina (Caesar dicit: nostra lingua) Galli appellantur. Galli ipsorum lingua Celtae appellantur.</i></p>
--	---

Bis auf die Änderung der Reihenfolge in das dem Deutschen nähere *tres partes* sind hier alle wesentlichen Informationen in Übereinstimmung mit dem Original enthalten. Am stärksten trifft das auf die Prädikate zu, die das Kerngerüst des Satzes ausmachen und durch die Zweitstellung des Verbes zu Beginn des Satzanfanges sowie die Verbletzstellung an dessen Ende den Rahmen bilden (*est...appellantur*).⁵⁸¹ Hierzu kommt bei Caesar die Positionierung des *incolunt* vor dem Subjekt *Belgae*. Otto greift diese auch wieder auf, indem er weitere Teilsätze für die weiteren Subjekte *Aquitani* und *Celtae* bzw. *Galli* schafft.

Ebenso verhält es sich mit den darauffolgenden Sätzen, die konsequent die Schlussstellung des Verbes beibehalten und so weitere Anklänge an das Original

⁵⁷⁹ Bspw. TC 6, wo der Ausdruck *regno occupato* in drei verschiedenen Varianten wiedergegeben wird.

⁵⁸⁰ Von Albrecht 1971, 82: „Sachlich und ganz im Sinne der lateinischen Tradition ist [...] die Stellung des *Verbum finitum*. Es steht durchweg am Ende – anders als bei Cicero, bei dem in den Reden außerdem die emphatische Anfangsstellung und in den philosophischen Schriften die logische Mittelstellung eine Rolle spielt.“

⁵⁸¹ Leider müssen wir jedoch ebenfalls eingestehen, dass Otto mit der Verbletzstellung im ersten Satz die Chance darauf vergibt, Caesar wirklich in jeder Hinsicht zu folgen.

bewirken. Dieses führt Otto schließlich nach zwei Vorentlastungen (*se appellant... lingua latina appellantur... ipsorum lingua Celtae appellantur*) im ursprünglichen Wortlaut an.

Dieses imitierende Vorgehen im Bau der Sätze hat zufolge, dass sich bei den Leser:innen bereits im Voraus eine Bekanntheit mit dem Caesar-Text einstellt. Ohne dass sie mit den Schwierigkeiten des Originals konfrontiert werden, erfahren diese hier bereits Wesentliches über die Beschaffenheit des Textes. Abschließend bleibt hinzuzufügen, dass nicht zuletzt wohl der wichtigste Schlüssel zur von Otto eingehaltenen Nähe zum Original in dessen eigener Tendenz zu „Sachlichkeit“ und gleichzeitigem „Streben nach Eleganz“ liegt.⁵⁸²

In der andauernden sprachlichen Vereinfachung und Verknappung der Sätze führt Otto in gewisser Weise das fort, was als wesentliches Charakteristikum von Caesars Prosastil angesehen wird.⁵⁸³ Insofern kann man Ottos Prosastil im *TC* kaum vorwerfen „unciceronianisch“ im Sinne von ungrammatisch oder „unlateinisch“ zu sein. Er ist nicht anders „unciceronianisch“, als etwa auch im Deutschen gesprochene Sprache oder selbst weniger anspruchsvolle Prosa „ungoethisch“ ist.

Zusammenfassend ist erneut zu betonen, welch hoher Grad an sprachlicher Vielschichtigkeit und klar erkennbarer Orientierung an eindeutigen und wiederkehrenden didaktischen Prinzipien das *TC* ausmacht. Die eingangs postulierten Kategorien der Didaktisierung konnten vielfach belegt und illustriert werden. Aus dem Vergleich der praktischen Ebene des Vorgehens im *TC* mit den im Vorwort dazu geäußerten Zielen und Erklärungen ergibt sich ein durchweg konsistentes Muster der Didaktisierung. Anklänge an Literatur außerhalb des *TC* legen jedoch gleichzeitig immer nahe, dass diese Analyse des *Bellum Helveticum* trotz aller Ausführlichkeit nur einen Ausschnitt der Komplexität des vorliegenden Werkes zutage bringt.

Womöglich wird erst der Vergleich mit zeitgenössischer didaktischer Literatur und Lehrwerken Ottos Leistung in Gänze herausstellen und eventuell seine Quellen offenbaren. Somit kann eine ausführliche Analyse des Textes nur ein erster Schritt hin zur Entdeckung der Grundlagen des Schaffens von Berthold Otto sein, das folgenden Untersuchungen tiefer ergründen werden müssen.

4.3.3 Fallbeispiel 2: Lesestücke in den *Lateinbriefen*

Um das Lektürekonzepth Berthold Ottos von Beginn an als ein zusammenhängendes Konstrukt erfassen zu können, ist es unerlässlich, auch die Lesestücke aus den *Lateinbriefen* mit einzubeziehen. Diese von Otto selbst mit dem Namen „Lesestücke“ versehenen kurzen lateinischen Textabschnitte finden sich bereits ab dem zweiten *Lateinbrief*;⁵⁸⁴ anfangs bestehen sie meist aus einzelnen Verbal- bzw.

⁵⁸² Von Albrecht 1971, 82.

⁵⁸³ Und bereits in der Antike als solchen betrachtet wurde, hierzu Krebs 2018, 110: „Cognizance of these pronouncements is all the more appropriate as they have, to this day, determined later views on the *Commentarii*, and possibly none more than Cicero’s polysemous praise of them as *nudi ... recti et venusti, omni ornatu orationis tamquam veste detracta*, “naked ... straight and charming, with all embellishment of speech stripped off just like clothes.“

⁵⁸⁴ Otto 21913, 17 ff.

Nominalformen, die von den Lernenden gelesen werden sollen und übersetzt.⁵⁸⁵ Zur richtigen Betonung sind dabei von Otto Hilfen durch untergestellte Asteriske hinzugefügt.

Später entwickeln sich die Lesestücke zu halbseitigen und teils noch längeren Texten, in denen neue Vokabeln und lateinische Inhalte eingeführt werden; grammatisch und auf Ebene der Wörter sind die Texte dabei meist an den sog. *Normalsätzen* orientiert, d.h. sie richten sich nach denjenigen Sätzen, die im jeweiligen *Lateinbrief* thematisiert werden (nachdem diese eingeführt und besprochen wurden).

Doch auch auf inhaltlicher Ebene sind die Lesestücke interessant und aufschlussreich. Es zeigt sich hier eine sehr breite Mischung an Inhalten und Herangehensweisen an die Vermittlung lateinischer Kompetenzen. So gibt es einen lateinischen Text zum Leben Wilhelms II. (Lesestück 60, 13. Lateinbrief);⁵⁸⁶ dieser hat das Ziel, lateinische Jahreszahlen einzuführen und wählt hier einen zur damaligen Zeit gewiss leicht nachvollziehbaren Inhalt. Ein anderer Text aus demselben Lateinbrief beschreibt in auffällender Ähnlichkeit zum Vorgehen des Jan Amos Comenius (in Art des *Orbis Pictus*, vgl. Comenius 2011) das Wesen und die Verhaltensweise der Schnecke.⁵⁸⁷ Andere Lesestücke beinhalten eine Art Unterrichtsgespräch über die einzelnen Körperteile auf Latein und verbinden so bekanntes inhaltliches Wissen mit der zu erlernenden Sprache.⁵⁸⁸ Ferner sind besonders interessant die Lesestücke, in denen Otto einfache Erklärungen der lateinischen Grammatik auf Latein vornimmt: Diese schulen die Grammatik- und die Textkompetenz in gleichen Stücken.⁵⁸⁹

Im Sinne eines Lektürekonzepts nach Glücklichs Kategorien (5.2.1) fallen diese Texte damit in den Übergang zwischen Lehrbuchtexten und eigentlicher Lektüre. Sie wären teils als Übergangsektüre oder Anfangsektüre einzuordnen. Doch am aussagekräftigsten in Bezug auf ein zusammenhängendes Lektürekonzept ist zweifellos die Art der Ausgestaltung einiger bestimmter Beispiele: Denn Otto denkt offensichtlich auch hier in den ersten lateinischen Lektüren bereits die späteren Texte der Autorenlektüre mit und versucht, deren Verstehen zu begünstigen.

Auf diese Weise finden sich bereits ab dem 11. *Lateinbrief* manche Lesestücke, die explizit dichterische Vokabeln einführen bzw. teils sogar speziell horazische. So heißt es im 50. Lesestück:

⁵⁸⁵ Ibid.

⁵⁸⁶ A.a.O., 194 f.

⁵⁸⁷ Lesestück 61: Dic mihi nomen bestiae, quae domum suam secum fert. Haec bestia vocatur cochlea. Cochlea non currit, sed serpit. Scimus cochleam iam Romanorum temporibus serpsisse; scimus cochleam post multa milia annorum serpturam esse. Cochlea cum equo currendo certare non potest; scimus equum celerem esse, cochleam non celeres esse. [...]. A.a.O., 195 f.

⁵⁸⁸ Lesestück 45: Tenetisne has regulas omnes memoria? Nondum memoria tenemus, sed mox omnes tenebimus memoria. Bene facietis. Sed velim mihi dicatis, qua parte corporis videatis. Videmus oculis. Recte dixistis; oculis utimur ad videndum. 172 f.

⁵⁸⁹ Bspw. Lesestück 56: Nunc nonnulla nomina substantiva et multa nomina adiectiva discemus. Multa nomina adiectiva nobis discenda sunt. Cum nominibus adiectivis etiam genus multorum nominum substantivorum discemus. Novimus nomen montis. Mons parvus vocatur collis. Mona magnus est, collis parvus est. „Mons“ et „collis“ masculini generis sunt. [...].187 f.

*Scisne, quid sit rus? Dicam tibi. Novisti agrum. Ager colitur. Ager ab homine colitur. Homo, qui agrum colit, non in agro dormire vult. Domus eius prope agrum est. Domi dormire vult Domus et ager nominantur rus. Ad urbem multa rura sunt. Rura, in numero singulari rus, est neutrius generis. Littera r fit s. [...] Homo, cui rus est, vocatur rusticus vel, quia agrum colit, agricola, a poeta ruricola.*⁵⁹⁰

Die Verbindung aus Sacherklärung, grammatischer Erläuterung und Vokabeinführung ist geradezu ein gutes Beispiel aus Ottos Didaktik und der *Isolierung der Schwierigkeiten*. Otto verknüpft dies mit der Einführung des *ruricola*; dabei gibt er zu erkennen, dass das Wort inhaltlich gleichbedeutend mit *agricola* ist, jedoch kontextuell anders gebraucht wird. Der genaue Name eines Autors fällt nicht. Mit *poeta* nimmt Otto vorweg, dass den Lernenden das Wort erneut in der Dichtung begegnet wird.

Eine genauere Zuordnung zu Horaz lässt sich bei beiden Lesestücken 62 und 63 nachvollziehen.⁵⁹¹ Besonders das Lesestück 62 ist subtil aber merklich horazisch durchsetzt. Erstmals fällt hier auch der Name *Horatius*.⁵⁹² Es gibt dabei einen Vorgeschmack auf *Hor. Carm. I, 1* — das erste literarische Stück, das Otto im 15. *Lateinbrief* einführt.⁵⁹³

Nur in aller Kürze sei auf weitere explizite, aber subtile Erwähnungen und Anspielungen auf Horaz' Lyrik in den darauffolgenden Lesestücken verwiesen.⁵⁹⁴ Dabei erwähnt Otto sein literarisches Vorbild allenfalls allgemein mit Namen: *Horatius* bzw. meist nur *poeta dicit*. Dadurch versteckt er hier bereits in den Lesestücken zahlreiche Anspielungen. Diese führen in die römische Denkweise ein und legen damit bewusst den Grundstein für ein „lateinischeres“ Verständnis.⁵⁹⁵ Hinsichtlich des Lektürekonzepts lässt sich sagen: Auch die Anfangs- bzw. lehrbuchbegleitende Lektüre kann bereits von ansprechenden Konzepten der lateinischen Literatur durchdrungen sein und diese den Lernenden verständlich näherbringen.

4.3.4 Fallbeispiel 3: Das Horaz-*Tirocinium* in den *Lateinbriefen*

4.3.4.1 Einführung

Maßgebliches Lesestück von Horaz in den *Lateinbriefen* ist die gesamte Vorbereitung der ersten *Satire* (*Hor. Sat. I, 1, Lateinbriefe 15–17, Lesestücke 71 – 100, 234–269*). Die zentrale These für den nun folgenden Analyseabschnitt dieses Werks lautet:

⁵⁹⁰ Otto ²1913, 176.

⁵⁹¹ A.a.O., 204 f.

⁵⁹² A.a.O., 204: *Ut Horatius poeta dicit*.

⁵⁹³ Ibid.: „Plagae teretes“ und „sub Iove frigido“; vgl. *Hor. Carm. I, 1, 28, 25*; das „dünne Geflecht“ und „unter des Himmels Frost“. Übers. Kayser et al.

⁵⁹⁴ Lesestück 64, 205: *Navis mare secat. [...] Dicit poeta: Nauta trabe Cypria mare secat. Lesestück 65, ibid.: Venti luctantur cum ventis et cum fluctibus; poeta dicit: Ventus luctatur fluctibus. Lesestück 66, 206, am Ende dieses Zyklus über Horaz und daher vergleichsweise anspruchsvoll: *Attalus rex, cum mortuus esset [...], Romanis magnam pecuniam reliquerat; propterea bonae conditiones nominabantur Attalicae conditiones. Sed rusticum gaudentem patrios agros sarculo findere etiam Attalicae conditionibus numquam dimoveas, ut nauta pavidus trabe Cypria Myrtrorum mare secet.**

⁵⁹⁵ Vgl. Otto ²1929a, Vorwort.

Otto gestaltet diesen Text mittels seiner Vorbereitung im Stile einer sehr ausführlichen Übergangsektüre. Dies erstaunt, denn Horaz kann kaum als Autor für eine einfache Lektüre als Überleitung zur Hauptlektüre hin angesehen werden.

Dafür sprechen die inhaltlichen Herausforderungen horazischer Texte. Nahezu alle Werke dieses Autos können als schwierig bezeichnet werden; philosophische, mythologische und zeithistorische Hintergründe bedürfen vielfach ausgiebiger Kommentare. Man würde also eine Begründung erwarten, wie es zur Auswahl dieses Textes kommt. In den *Lateinbriefen* und zur Lektüre der *Satire* findet sich hierzu jedoch keinerlei Erklärung. Dies ist als problematisch zu bewerten.

Im *Lateinischen Selbstunterricht* hingegen, wo Otto Horaz' *Ars Poetica* vorbereitet, rechtfertigt er die Auswahl dieses Autors für seine Präparationen. Es gebe nämlich „wohl keine bessere Einführung in das künstlerische Denken und Empfinden der Römer“⁵⁹⁶. Auch führt er einen Grund an, warum er eine Vielzahl horazischer Oden für seine Art des Unterrichts präpariert hat: Man könne, so Otto, zahlreiche Horaz-Oden finden, die für Kinder durchaus verständlich seien. Es gebe sogar Oden, die bei Kindern „ein starkes, bis zur Begeisterung steigendes Interesse erregen“⁵⁹⁷. Somit sei für Otto „die entscheidende Bedeutung dieses Dichters für den lateinischen Elementarunterricht [...] außer Zweifel“⁵⁹⁸.

Otto bricht hier also eine Lanze für die Tauglichkeit des Horaz als Autor im „lateinischen Elementarunterricht“, d.h. der Zeit vor dem eigentlichen Lektüreunterricht. Aus heutiger Sicht mögen derartige Annahmen abwegig klingen oder nur möglich erscheinen, sofern man erheblich mehr Unterrichtszeit zur Verfügung hat, und selbst dann nur in der Oberstufe.

Auch Otto selbst war sich bewusst, dass Horaz bereits bei seinen Zeitgenossen als schwierig galt. In Bezug auf die unmittelbar vor der *Satire* gelesenen ersten Ode (Hor., *Carm.*, I, 1) spricht er davon, man sei nun „bei Aufgaben angelangt, die im herkömmlichen Unterricht für die schwierigsten gelten und durchweg der höchsten Klasse des Gymnasiums [...] anheimfallen“⁵⁹⁹.

Was mag Otto dazu bewegt haben, einen so anspruchsvollen Text bereits in die vierte Pentade der *Lateinbriefe* zu stellen? Hier lassen sich nur Vermutungen anstellen. Dabei dürften nicht zuletzt inhaltliche Gründe ausschlaggebend gewesen sein. Als kritischer Geist könnte Otto sich von Horaz' Lösungsvorschlag für die zahlreichen in der *Satire* angesprochenen Übel angesprochen gefühlt haben.⁶⁰⁰ Als Mittel gegen Neid und Missgunst und Unzufriedenheit präsentiert Horaz ein Leben in den Grenzen der Natur.⁶⁰¹ Ob Lerner:innen in der Lage dazu wären, dies nachzuvollziehen, bleibt jedoch bei der Schwierigkeit von Horaz' Text fraglich.

Näher noch liegt die Annahme, dass Otto die erste *Satire* nicht zuerst wegen ihres philosophischen Themas ausgewählt hat. Vielmehr dürften hierzu in erster

⁵⁹⁶ Otto 1905, 222.

⁵⁹⁷ A.a.O., 221.

⁵⁹⁸ Ibid.

⁵⁹⁹ Otto ²1913, 234.

⁶⁰⁰ Vgl. Beck 2003.

⁶⁰¹ Schlegel 2005, 22.

Linie die konkret nachvollziehbaren Beispiele der vielen im Text auftretenden Personen ausschlaggebend gewesen sein: Der alte Soldat, der die Kaufleute lobt;⁶⁰² der Bauer, der Rechtsgelehrte,⁶⁰³ sowie viele weitere. Dieser ansprechende Themenkomplex von Neid bzw. Zufriedenheit lässt sich auch für junge Lernende leicht nachvollziehen.

Darüber hinaus finden sich vor allem sprachlich ausführlich bebilderte Schilderungen der jeweiligen Ausprägungen von Missgunst bzw. Gier: Das für den Rechtsgelehrten unliebsame Türklopfen beim ersten Hahnenschrei,⁶⁰⁴ der reiche Athener, der sich selbst Beifall klatscht,⁶⁰⁵ sowie das Beispiel des Tantalus⁶⁰⁶ belegen dies hinreichend. Dadurch nämlich wird die erste *Satire* zu einer Art unerschöpflichem Fundus für Realienwissen über die römische Antike und die Bräuche der Römer.

Somit wird die Präparation der ersten *Satire* hier zu einem leicht verständlichen *lateinischen* Realientext mit dem Thema „Leben im alten Rom / Berufe / Missgunst und Philosophie“. Neben der eigentlichen Lektüre mit all ihren sprachlichen Aspekten wird die Sachkompetenz in besonderem Maße geschult. Zusätzlich erfüllt er ebenso die Aufgabe, ein literarisches Werk erster Güte einzuführen und zu erklären.⁶⁰⁷

Wie verfährt Otto konkret bei der Bearbeitung der ersten *Satire*? Und welche Ähnlichkeiten und Unterschiede lassen sich dabei zum *TC* ausmachen? Und woran lässt sich die eingangs formulierte These belegen, es handle sich dabei um eine Art Übergangsektüre in Ottos Kursus? Ausführliche Semantisierung und Einführung von Wörtern sowie maßgeblichen Konzepten der römischen Gedankenwelt rücken den Text ins Licht einer lehrbuchbegleitenden Lektüre. Auch die sprachliche Gestaltung des Textes legt nahe, dass die Lehrbuchphase noch nicht abgeschlossen ist. Dabei ist der Fokus der Präparation generell mehr erklärend bzw. kommentierend. Dieser Unterschied zum *TC* ist nicht zuletzt anhand des Textes selbst nachvollziehbar: Zwar erzählt Otto auch hier die Handlung nach. Es liegt jedoch nicht mehr die leicht nacherzählbare „Geschichte“ von „Caesar und den Galliern“ vor. Teils philosophische Inhalte wie in der *Satire* erfordern ein anderes Vorgehen

Im Folgenden wird in drei Abschnitten ein Überblick über maßgebliche Bereiche der Gestaltung der Präparation der ersten *Satire* gegeben.⁶⁰⁸

⁶⁰² Hor. Sat. I, 1, 4 f.

⁶⁰³ A.a.O., 8 ff.

⁶⁰⁴ A.a.O., 10.

⁶⁰⁵ A.a.O., 64 f.

⁶⁰⁶ A.a.O., 68 ff.

⁶⁰⁷ Damit leistet Ottos Text ungleich mehr als bspw. der vergleichbare *Ciceronis Filius* von Paoli. Dieser Text berücksichtigt allenfalls kurze literarische Ausschnitte bei der lateinischen Einführung in Grundaspekte der Sachkompetenz, maßgeblich Briefe Ciceros. Paoli ³1960.

⁶⁰⁸ Manche der dabei angeführten Phänomene der ließen sich dabei der einen oder anderen Kategorie gleichermaßen zuordnen. Hier wurde der Versuch einer stringenten Darstellungsweise unternommen.

4.3.4.2 Inhaltliche und sprachliche Kommentierung des Textes

Die Lektüre eines Texts von der Komplexität einer Horaz-*Satire* kann kaum ohne inhaltliche Kommentierung und Erklärung auskommen. Selbst die einfachste Zusammenfassung muss einiges Sachwissen für die Leser:innen bereitstellen: Was sind *cibaria*⁶⁰⁹? Was ist besonders am römischen *as*⁶¹⁰? Und was hat der äußere Teil des Brotes mit den *blandi doctores*⁶¹¹ zu tun? Sogleich wird deutlich, wie nahe hier sprachliche und inhaltliche Ebene zusammenhängen. Denn auch, wenn Vokabelangaben oder Wörterbuch ein Verstehen auf der Wortebene ermöglichen, können sie doch das lateinische Denken oft nicht ebenso leicht erhellen.

Inhaltlicher und sprachlicher Kommentar lassen sich dementsprechend in Ottos Vorbereitung nicht voneinander trennen. Dies zeigt sich beim Beispiel des geschwätzigen *Fabius*. Hier wird zuerst das Wort selbst eingeführt und auf lateinisch erklärt: „*Qui omnia bene memoria tenet, eius memoriam ten-ac-em vocamus nominamus. Qui saepe multum loquitur, eum loqu-ac-em appellamus.*“⁶¹² Danach wird inhaltlich erklärt: Was macht ein Mensch, der *loquax* ist? Und wer genau war *Fabius*?

*Interdum (141,6) nobis libet (es beliebt, Perfekt libuit oder libitum est bekannt Ad—libitum) hominem loquacem audire; plerumque non libet. Nam homo loquax nos moratur (Deponens, aufhalten), nos lassos (matt, müde) facit, nos delassat. Homo loquax nos delassare valet. Homo loquax ipse delassatur ab homine loquaciore; omnes autem delassantur ab homine loquacissimo. Horatii temporibus Fabius quidam homo loquacissimus vel unus e loquacissimis fuisse videtur. Nihil scimus de hoc Fabio, nisi quod Horatius ei famam hominis loquacissimi paravit.*⁶¹³

Mit der Einführung und Beschreibung des *Fabius* (auch wenn er nach Ottos Angaben nicht weiter bekannt war⁶¹⁴) ergibt sich hier für die Lernenden eine wichtige Zusatzinformation, die aus einem Wörterbuch nicht oder nur ungenügend ersichtlich wäre. In ihrer Kürze und Prägnanz ähnelt die Angabe nahezu einem Lexikonartikel: Der betreffende *Fabius* war ein Zeitgenosse des Horaz, dem dieser den Ruf einen äußerst geschwätzigen Menschen zuschrieb; mehr sei nicht bekannt. Zusätzlich gibt die Art der Textgestaltung wichtige sprachliche Informationen über das neu eingeführte Adjektiv *loquax* („geschwätzig“) selbst, hier den Komparativ und Superlativ. Dass das Lemma *loquax* in unterschiedlichen Formen insgesamt 9 Mal in dem Absatz erscheint, tut sein Übriges; das Wort wird gründlich eingeführt und erklärt.

Eine andere Art der Kommentierung wählt Otto im Falle des römischen *as*. Dabei erreicht er die Erklärung mittels einer lebensweltlichen Anbindung an die Gegenwart der Lernenden. Hierfür greift er auf die Verständnisstütze einzelner übersetzter Vokabeln zurück:

⁶⁰⁹ Hor. Sat. I, 1, 32.

⁶¹⁰ A.a.O., 43.

⁶¹¹ A.a.O., 25.

⁶¹² Otto ²1913, Lesestück 75, 245.

⁶¹³ Ibid.

⁶¹⁴ Ibid.

*Minimum pondus argenti Romani assem appellant. Re vera as pondus cupri erat; Latinus hoc nomine utitur, sicut nos utimur nominibus „Heller“ vel „Pfennig“. Itaque si magnum pondus argenti comminuitur, dicimus: Redigitur ad assem vilem. As vilis vocatur, quod asse non multum emere possumus.*⁶¹⁵

Auch hier entsteht der Eindruck eines Mini-Lexikoneintrags. Denn zunächst wird das *as* knapp definiert; danach seine sprachliche Bedeutung angegeben und schließlich werden die relevanten Informationen zum Verständnis geliefert.

Leicht ersichtlich ist, als wie effektiv sich hier das Prinzip der *Isolierung* erweist. Denn die gründliche Auftrennung in einzelne Teilfragen (Was ist ein *as*? Was bedeutet *as* auf Deutsch? Was bedeutet die Redewendung *redigere ad assem vilem*? Und wieso ist ein *as* „vilis“?) vertieft das Verständnis des Phänomens. Eine bloße interlinguale Übersetzung hätte kaum zu einem vergleichbaren Ergebnis geführt. Zwar würde eine solche die Lernenden mit der sprachlichen Information auf erster Ebene versorgen; jedoch bliebe ihnen die Erkenntnis vorenthalten, was ein *as vilis* noch ist außer ein „Pfennig“.

Die Horaz-Präparation weist darüber hinaus zahlreiche Textstellen auf, in denen „nur“ die Sprache erklärt bzw. kommentiert werden muss.⁶¹⁶ Diese sind von geringerer didaktischer Tiefe als die etwas längeren, lexikonartigen Stellen. Teils führen sie dabei auch vor, wie leichte grammatische Erklärungen auf Latein aussehen können, ähnlich wie auch im *TC* immer wieder beobachtet.⁶¹⁷ Und sie geben ebenfalls einen guten Eindruck von den Möglichkeiten einer ausschließlich lateinischen, d.h. *intra*lingualen Sprach- und Texterklärung im Rahmen einer verhältnismäßig einfachen Lektüre. Ferner illustrieren sie, wie sehr Otto jede einzelne Schwierigkeit für sich ernst nimmt und sich bemüht, selbst einfache Vokabeln wie „*pulsare*“⁶¹⁸ auf ansprechende Weise zu erklären.

4.3.4.3 Semantisierung — „Was kann *x*?“

Eine spürbare Veränderung im Verfahren der Vorbereitung lateinischer Texte in den *Lateinbriefen* im Vergleich zum zuvor analysierten *TC* ist ein nunmehr deutlicher Fokus auf Techniken der Semantisierung. Auch die zwei obig (im vorausgegangenen Abschnitt) aufgeführten kommentierenden Textpassagen lassen dies anklingen. Otto zeigt dort anhand ausführlicher Erklärung und Variationen, was in einem Wort bzw. einem Konzept „steckt“. Seine Semantisierungen verlaufen dabei meist nach dem Schema „welche Bedeutung wohnt *x* inne?“, vereinfacht ausgedrückt „was ‚kann‘ *x* [sc. im sprachlichen Sinne]?“ D.h. was „kann“ bspw. *loquax* (s.o.)? Dazu

⁶¹⁵ Otto ²1913, 17. *Lateinbrief*, Lesestück 85, 258.

⁶¹⁶ A.a.O., 236: Qui iura et leges dicit, vocatur iuris et legum peritus. Eum omnes homines consulunt. Qui eum consulunt, vocantur consultores. Ibid.: Qui saepe pellit, pulsatur. „Pulsare“ est verbum frequentativum a verbo pellere.

⁶¹⁷ A.a.O., 235: Qui fit, ut nemo illa sorte contentus sit, quam sibi fors obiecerit? „Sibi“ dicitur pro „ei“ et modus coniunctivus dicitur pro modo indicativo, quia „contentus sit“ e modo indicativo modus coniunctivus factus est. Sic saepe coniunctivus coniunctivum sequitur. Vir Latinus multis locis pronomine reflexivo utitur, quibus nos aliis pronominiibus utimur.

⁶¹⁸ A.a.O., 236.

zählt nicht nur, dass wie im obigen Beispiel zu *loquax* unterschiedliche Formen und grammatikalische Verwendungen des Wortes vorgeführt werden. Auch verschiedene inhaltliche Bedeutungen werden aufgezeigt.

Die Anwendung derartiger Semantisierungstechniken ist ein Beispiel für die Anwendung der *Isolierung der Schwierigkeiten* einher. Denn zu einer nachhaltigen Verankerung eines Wortes oder einer Wendung gehört ein Verständnis seiner genauen Bedeutung für sich: Und diese lässt sich nach Ottos Methode kaum anders als getrennt nach Einzelschwierigkeiten nachhaltig erfassen. Das obige Beispiel zu *loquax* zeigt, wie ausführlich das Vorgehen dabei sein kann (neunmalige Verwendung des eingeführten Wortes); doch auch kürzere Passagen finden sich. Die Semantisierung wird auf unterschiedlichen Ebenen praktiziert.

So wird teils sprachlich erklärt bzw. es werden einzelne Wörter eingeführt; die Verwendung des Wortes wird entfaltet, wie bereits verdeutlicht; die Lernenden sollen offenbar anhand der Anwendungsmöglichkeiten verstehen, was jenseits der interlingualen Wortgleichung an Bedeutung hinter dem Wort steckt:

*Homines nobis obviam venire possunt, arbores obviam venire non possunt, sed obstare possunt. Obstant nobis, cum in via nostra stant. Si lucrum petis, nil obstat tibi, dum ne alter te ditior sit.*⁶¹⁹

Hier führt Otto Semantisierung vor, indem er das unbekannte Wort in das semantische Feld von „Bewegung“ einfügt. Dies ist zwar eine weniger häufige Verwendung von *obstare* (d.h. generell einfach nur „im Wege stehen“), so gilt sie jedoch als allgemeine Grundbedeutung.⁶²⁰ Weitaus häufiger ist die übertragene Bedeutung im Sinne von „jemandem im Wege stehen / jemanden an etwas hindern“. Nachvollziehbar scheint, dass diese sich leichter einprägt, wenn die Grundbedeutung dazu bekannt ist. Und deren Einprägung unterstützt die hier von Otto vorgeführte Abgrenzung von *obstare* und *obviam venire*.

In eine ähnliche Kategorie der Semantisierung fällt die Erläuterung zu *Hor. Sat. I, 1, 66–67, populus me sibilat, at mihi plaudo ipse domi, simul ac nummos contemplor in arca* („das Volk buht mich aus, doch ich klatsche mir selber zu Hause Beifall und betrachte mein Geld in der Truhe“, Übers. M.W.)⁶²¹ Auch hier liegt wie bei *obsto* eine übertragene Bedeutung in Horaz' Text vor: Der *sordidus* ist keineswegs „unrein“, sondern „moralisch verkommen“. Scheinbar assoziativ erschafft Otto hierfür ein erklärendes und vor allem mnemotechnisch unterstützendes Wörternetz. Dieses enthält Informationen wie ein Antonym (*mundus*), ein abgeleitetes Verb (*sordeo*), ein vom Ausgangswort direkt zum Antonym führendes Verb (*lavo*) sowie einen Ansatz

⁶¹⁹ A.a.O., 257.

⁶²⁰ OLD s.v. *obsto*.

⁶²¹ Otto ²1913, 261: Homo mundus quotidie totum corpus lavat. Qui se non lavat, sordet vel sordidus est. Pauperes saepe sordidi sunt; divites autem se lavare debent; propterea etiam lauti appellantur. Sed nonnulli homines divites sordidi sunt et, si populus eos sibilat, vocem populi contemnere soliti sunt, ut quidam Athenis fecisse memoratur, qui dixisse fertur: „Populus me sibilat; at ipse mihi plaudo, simulac nummos in arca contemplor.“

zur Verankerung in der Lebenswirklichkeit (*dives = mundus; pauper = sordidus*).⁶²² Damit gibt Otto den Lernenden *Gedanken* an die Hand, die sie auch im Kontext ihrer Muttersprache (bewusst oder unbewusst) mit *sordidus* bzw. „dreckig“ verbinden würden.

In anderen Textstellen wird noch deutlicher, dass Otto auf eine Semantisierung abzielt, indem er teils ein ganzes Bedeutungsfeld vorführt. Dies lässt sich besonders gut an der Vorbereitung zu *Hor. Sat. I, 1, 54–55* erkennen.⁶²³ Die im Text auftretenden Angaben für Mengen bzw. Maße (*urna, cyathus, amplius*) nutzt Otto, um ein semantisches Netz zu erzeugen. Dabei rekurriert er auch hier auf die Unterscheidung zwischen *dives* und *pauper* wie im obig erläuterten Beispiel zu *Hor. Sat. I, 1, 64 ff.* Diese mehrfache Verknüpfung erzeugt eine dreidimensionale semantische Verknüpfung. Denn sie verbindet die Netze von „dreckig / sauber“ und „viel / wenig“ miteinander an den Stellen von „arm / reich“, die Otto in beide einflieht.

An anderen Stellen gestaltet Otto die Passagen der Semantisierung in der Vorbereitung nahezu gänzlich frei. Hierbei nimmt er ein näher zu erklärendes sprachliches oder inhaltliches Phänomen zum Anlass, sich weiter vom Text fortzubewegen. Exemplarisch dafür sind grammatische Erklärungen zu Themen wie der Reflexivität⁶²⁴ oder dem Ablativ des Vergleichs⁶²⁵: Auch diese versieht Otto anhand der im Horaz-Text auftretenden Beispiele mit Bedeutung. Und auch hierbei scheinen einfache Semantisierungen ein vielversprechenderer Weg als deutsch-lateinische Wortgleichungen. Otto wählt hierfür die Namen *Gaius* und *Gnaeus*, die verallgemeinernd wie Hinz und Kunz aufgeführt werden. Das wiederholte Auftreten dieser beiden wirkt jedoch ähnlich wie die Dreidimensionalität zwischen den Wortnetzen anhand von *pauper / dives*. Sie versehen die jeweiligen Erläuterungen mit einem Mehrwert an Bedeutung, da eine Erinnerung (im Gedächtnis der Lernenden) an *Gaius* und *Gnaeus* die Erinnerung an die mit ihnen verbundenen grammatischen Themen zumindest unterstützt.

⁶²² Auch wenn insbesondere dieser aus heutiger Sicht kaum mehr gutzuheißen scheint und eine in der Realität bestehende Diskriminierung armer Menschen vorurteilhaft bestärkt.

⁶²³ A.a.O., 259: *Domus ampla esse debet; laudamus amplitudinem domum. Domus hominis divitis amplior est quam domus pauperis. In urna amplius liquidi inest quam in cyatho. Si tibi est opus liquidi non amplius urna vel cyatho, non dicis: Mallet tantumdem de magno flumine sumere quam ex hoc fonticulo (parvo fonte). Si urnam aqua explevimus vel complevimus, urna plena aquae, plena liquidi est. Hac copia aquae contenti sumus. Sed sunt, quos copia plenior iusto (ablativus comparationis) delectet.*

⁶²⁴ A.a.O., 248: *Sed cur non vult Juppiter eis irasci? Quid causae est, qui illis Juppiter iratus ambas buccas inflet? Cur non dicit se posthac non tam facilem fore? – Sed nescio, num iam intellegatis pronomen „se“. Dico me facilem esse; tu dicis te facilem esse; ille dicit se facilem esse aut eum facilem esse. Si Gaius dicit Gaius facilem esse, dici debet: Dicit se facilem esse. Si Gaius dicit, Gnaeum facilem esse, dici debet: Dicit eum facilem esse. Iam antea de pronomine reflexivo narraveram.*

⁶²⁵ A.a.O., 257: *Is, cui multum auri est, vocatur dives. Si Gaio plus auri est quam Gnaeo, Gaius divitior est quam Gnaeus. Hoc loco vir Latinus casu ablativo uti potest; dicit: Gaius est divitior Gnaeo. Hic casus ablativus nominatur ablativus comparationis. Si Gaio plus auri vel argenti est quam tibi, Gaius est divitior te. Cur metuis, ne alter divitior sit te? Pro „divitior“ contractis syllabis duabus dici potest „ditior“; pro „nihil“ dici potest „nil“; pro „nisi“ dici potest „ni“. Nempe poetae saepe has syllabas contrahunt.*

Zusammenfassend sind die Techniken der Semantisierung im Horaz-*Tirocinium* eine auffällige Veränderung gegenüber dem älteren *TC*. Zwar finden sich solche auch dort an manchen Stellen. Ottos Anwendung davon wirkt jedoch konsequenter und methodisch stringenter. Insbesondere die dreidimensionale Verbindung unterschiedlicher Wortnetze wirkt didaktisch vielversprechend. Sie schafft eine zusätzliche Verknüpfung zwischen den einzelnen Bedeutungsebenen; es entsteht der Eindruck, Otto habe bei seinem Vorgehen das Gesamtbild im Blick und wolle mit einem einheitlichen Konzept der Texterklärung an einer möglichst effektiven und gedächtnisökonomischen Art der lateinischen Lektüre arbeiten.

4.3.4.4 Kommunikation und Sprache im Text

Im *TC* (4.3) spielte die Kommunikation zwischen Otto als Lehrer und Lernenden immer wieder eine Rolle; sie begleitete dabei die Lektüre in großen Stücken. Auch schuf Otto freie Passagen direkter Rede, die Caesars Text aus erzählerischer Sicht immer wieder mono- oder dialogisch aufwerteten. Ebenfalls schlug sich Kommunikation darin nieder, dass Otto anmerkte, *wie* oder *was* Caesar formulierte (*Caesar dicit*). Im Vergleich dazu birgt die Horaz-Präparation einige spürbare Veränderungen. Dennoch spielen Sprache und Kommunikation eine aufschlussreiche Rolle auch in diesem Werk.

Auffallend ist, wie viel auch im Horaz-*Tirocinium* die im Text erschaffene Lehrer-Persona mit den Lernenden kommuniziert. Dies äußert sich wie im *TC* schon durch (Verb-) Formen der 1. und 2. Person. So fragt Otto die Lernenden, ob sie wüssten, wer *Fortuna* sei und erhält sogar eine imaginierte Antwort darauf.⁶²⁶ Auch wie im *TC* spricht die Lehrperson immer wieder von sich oder von „uns“.⁶²⁷ Dabei fällt bei diesem „Wir“ auf, dass es bisweilen auch eingesetzt wird, um Damaliges (d.h. zur Zeit der Römer Auftretendes) von Heutigem (der Gegenwart der Leser:innen) zu unterscheiden. So wendet Otto das Beispiel des geschwätzigen Fabius auf die eigene Zeit an: *Etiam nostris temporibus multi Fabii saepe nos delassant; utinam ne nos morarentur.*⁶²⁸

Besonders dieser letzte Aspekt im Vergleich zwischen „denen damals“ und „uns heute“ eröffnet den Blick auf ein weiteres erstaunlich modernes Merkmal des Textes. Denn hier findet durch die kommunikativ hervorgehobenen Unterschiede zwischen den Römern und der Gegenwart des Werks Sprachbildung statt. So erfahren die Lernenden bspw., wie genau die Römer dazu sagten, dass ein Hahn „schreit“.⁶²⁹

⁶²⁶ A.a.O., 234: Novistische fortunam? Fortuna dea est. Ähnlich, a.a.O., 246: Narravit Horatius, ut superiore epistola legis, de [...].

⁶²⁷ A.a.O., 247: Sed ned vos morer, audite nunc ipsius Horatii versus satirae primae libri primi. Unum vocabulum nondum praeparavi; velim memoriae vestrae infigatis vocabulum „neque“, quod ponitur pro „et non“. Sed nunc versus nobis legendi sunt.

⁶²⁸ A.a.O., 246.

⁶²⁹ A.a.O., 235: Romani dicunt gallum canere. Iustum nomen indimus cantui galli. Dieses Vorgehen ist didaktisch sehr gut durchdacht, denn bei Horaz heißt es „sub galli cantum“ (Hor. Sat. I, 1, 10, „beim ersten Krähen des Hahns“, Übers. M.W.).

Und ihnen wird in einem längeren Absatz erklärt, dass „bei den Alten“ (= in der Antike) Menschen verkauft wurden und wie man dazu sagte.⁶³⁰

Bei dieser umfangreichen Kommunikation liegt die Erwartung nahe, dass ein Pendant zum so häufigen *Caesar dicit* aus dem *TC* vorliegen sollte. Dies ist aber nicht wirklich der Fall. Zwar erwähnt Otto *Horatius* bisweilen auch namentlich.⁶³¹ Es kommen jedoch keine längeren Passagen der wörtlichen Rede vor, die einem *Horatius* zugeschrieben wären.

Wo *Horatius* erwähnt wird, ist es meist im Kontext dichterischer bzw. poetischer Ausdrücke. Wenn Horaz oder „der Dichter“ hier etwas sagen, dann geschieht dies vornehmlich, um den sprachlichen Kontext zu markieren.⁶³² Diese Stellen, in denen der Name *Horatius* explizit mit der Erklärung dichterischer Sprache verbunden ist, treten jedoch erst alle mit Fortschreiten der Lektüre auf, hier im Bsp. zu V. 61.⁶³³ Es liegt die Vermutung nahe, dass dies bewusst mit dem Vorsatz geschieht, eine lehrbuchbegleitende Lektüre zu schaffen. So werden die Lernenden langsam an besonders neue Aspekte der dichterischen Sprache herangeführt. Denn diese kennen sie bis zu diesem Moment ihres LU noch gar nicht oder kaum.

Diese Beobachtung lenkt abschließend den Blick auf ein weiteres Phänomen: Tatsächlich kann Horaz' erste Satire des ersten Buches als verhältnismäßig leicht verständlich gelten. Und dies lässt sich durchaus auch darauf zurückführen, dass hier vergleichbar selten dichterische Sprache auftritt. So fehlen die sonst bei Horaz immer wieder auftauchenden Vokabeln, die sonst kaum gebräuchlich sind. Und auch andere dichterische Formulierungen oder verschachtelte Sätze lassen sich hier weniger oft nachweisen als anderswo im Horaz-Textkorpus. Otto mag nicht zuletzt hierin einen Grund gesehen haben, diesen Text für eine Präparationen auszuwählen.

4.3.4.5 *Horaz' Erste Satire als lehrbuchbegleitende Lektüre*

Dieser oben zuletzt erwähnte Aspekt stellt nur ein Indiz unter mehreren dar, warum Otto das *Horaz-Tirocinium* explizit als eine Art lehrbuchbegleitende Lektüre für den Übergang angesehen und ausgesucht haben könnte. Und es macht plausibel, warum er mit diesem Ansatz durchaus richtig lag. Zu den übrigen Indizien gehören in erster

⁶³⁰ Der Absatz enthält an seinem Ende weitere sprachbildende Angaben über die Römer, daher wird er hier in Gänze abgebildet, auch wenn er inhaltlich komplex ist: A.a.O., 258: Apud veteres etiam homines venibant. Homines, qui venibant, vocabantur venales vel servi. Ea, quae homines ferunt vel qui vel asini, nominamus onera hominum, equorum, asinorum. Onus grave aut leve est. Asinus, qui onus fert, onustus est; umerus hominis, qui onus in umero fert, onustus est. Scisne, quid sit rete? Reti homines in aqua pisces, in aere aves capiunt. Parvum rete vocantur retiulum. Panem Romani in itinere reticulo vehebant.

⁶³¹ A.a.O., 248: Sic Horatius, qui de Iove et de mutatis partibus agricolae, iuris consulti, rustici, mercatoris narravit, addit praeterea seria, ne sic, ut qui iocularia ridens percurrit, totam narrationem percurrat.

⁶³² A.a.O., 262: Horatius dicit „quis negatis“ pro „quibus negatis“. A.a.O., 264: Homo avarus omnia postponit argento (poeta dicit: argento post omnia ponit).

⁶³³ A.a.O., 261: Cupido nomen substantivum feminini generis est, sed apud Horatium masculini generis; nam Cupido deus est, filius Veneris. Itaque Horatius dicit homines falso cupidine decipi; nil eis satis esse.

Linie die sehr auffälligen langen Passagen zur Realienkunde bzw. Sachkompetenz. Hierzu gehören kürzere lateinische Erklärungen von antiken Mythen, wie dem des Tantalus.⁶³⁴ Die Lernenden befinden sich noch auf dem Weg zur Lektüre. Es werden keine Vorkenntnisse über Tantalus vorausgesetzt. Gleichzeitig werden überflüssige, die Lektüre erschwerende Informationen weggelassen. Die Erklärung ist basal.

Aus derartigen Sacherklärungen ragen einige sehr lange Passagen heraus. Sie haben den Charakter eines lehrbuchbegleitenden Sachtextes. Die längste (und zu ca. einem Drittel lateinische) unter ihnen behandelt das Thema des römischen Kalenders. Anlass hierzu ist u.a. die Erwähnung des *Aquarius* in der 1. *Satire*. Diese hätte freilich bei weitem kürzer erläutert werden können als über drei volle Textseiten.⁶³⁵ Dadurch liegt die Vermutung nahe, dass Otto hier die Sachkompetenz vor Augen hatte und diese dementsprechend gezielt in den Mittelpunkt stellen wollte:

Annus dividitur in duodecim menses. Primus dies unius cuiusque mensis vocatur Kalendae. Primus dies mensis Februarii vocatur Kalendae Februariarum etc. [...] Novimus Kalendas Ianuaris, Februariarum, Martias, Apriles, Maias, Iunias, Quintiles, Sextiles, Septembres, Octobres, Novembres, Decembres. Annus coepit Kalendis Ianuariis. Praeter Kalendas Latini alterum diem nominant: Dies decimus tertius vocatur Idus. Dicimus nomina Iduum Ianuuarum, Februariarum, Aprilium, Iuniarum, Sextilium, Septembrium, Novembrium, Decembrium. Sed cur non omnes omnium mensium nomina diximus? Si numeramus hos menses, quorum nomina diximus, octo numeramus; cur nomina quattuor mensum omisimus? Quia horum omnium octo mensum, quos enumeravimus, dies tertius decimus vocatur Idus; Idus Martiae, Idus, Maias, Idus Quintiles vel Iuliae, Idus Octobres non sunt dies decimi tertii, sed quinti decimi. Caesar caesus est vel potius occisus est Idibus Martiis, non tertio decimo sed quinto decimo die mensis Martii. Nomina horum quattuor mensum memoriae infinguntur: M(artius), I(u)L(ius), M(aius), O(ctober). Itaque si vocem Milmo memoria tenueritis, semper facile horum nominum memores eritis vel meminueritis; nam cum dico „meministi“, dico „memor es“. Memini, meminisse est verbum defectivum; praesens et supinum vacant. [...]”⁶³⁶

Es spricht noch mehr dafür, dass Otto diesen Text als lehrbuchbegleitende Einführung in die Lektüre konzipiert hat. Denn etwa zwei Drittel dieser Erklärung sind auf Deutsch verfasst. Hier hat Otto den tatsächlich komplexen und auf einfachem Latein kaum erklärbaren Teil der Zählung der einzelnen Tage innerhalb eines Monats untergebracht. Otto reduziert damit den Anteil dessen, was er den Lernenden auf Latein aufbürdet und wählt gezielt nach didaktischem Nutzen aus.

⁶³⁴ A.a.O., 262: Tantalus contra deos peccaverat et propterea hac poena affectus erat. Stabat in flumine, torquebatur siti, sed si aquam capere volebat, aqua fugiebat; labra sicca manebant; captare (frequentativum a capere) flumina a labris fugientia non poterat. Ridet avarus, cui hanc fabulam narramus; sed nil nisi nomen mutandum est, ut eandem fabulam de avaro narrare possimus. Tantalus uti non potest aqua, avarus uti non potest auro.

⁶³⁵ A.a.O., 252 ff.

⁶³⁶ Ibid.

Doch damit nicht genug. Denn auch in den darauffolgenden zwei Lesestücken (82 und 83) setzt Otto die ausführliche Sacherklärung fort. Eingeleitet mit der Frage *Novistine sidera?* beginnt zunächst eine ausführliche Erklärung des *Zodiacus*, des Sternzeichenkreises. Hier verbindet Otto neu zu erlernende Sachkompetenz auf der einen Seite mit Sprachbildung und vorbildlicher Semantisierung. Denn er bindet das auf Latein neu zu erwerbende Sprachwissen an das in der Muttersprache vorhandene Weltwissen an. Dabei lässt er die Lernenden „sagen“, dass die deutschen Begriffe ihnen bereits bekannt seien, nur manche lateinische, und antwortet so gleich, er wolle die übrigen nun erklären:

Novistine sidera? Non omnia sidera novi; nonnullorum siderum nomina memoria teneo. Novistine nomina duodecim siderum quae a Graecis „zodiacus“ nominantur? Novi nomina Germanica; non novis nomina Latina praeter haec: novi nomen arietis, tauri, leonis, virginis, piscium. Dicam tibi cetera nomina. Duo fratres, qui eodem die nascuntur, vocantur gemini. Bestiam illam marinam, quae forficibus nos terret, vocamus cancerum. Cancer non solum in mari sed etiam in fluminibus vivit. Viam metimus pedibus. Agrum metimus iugeris. Lex vetabat, ne quis plus quingenta iugera agri publici teneret. Pedes versuum metimus syllabis. Syllaba longa aut brevis esse potest. „Metimur“ est persona prima numeri pluralis temporis praesentis modo indicativi verbi deponentis metior, mensus sum, metiri. Metimur longitudinem, altitudinem corporum; metimur pondera corporum. Pondus metimur libra. Cum haec omnia metimur, rem dimetimur. Nun intellegimus nomen dimensionis. Facile intellegitis nomen scorpii vel scorpionis. Homo, qui aquam fert, vocatur aquarius. Aquam aquarius fert amphora. Aquarius vel amphora nomen eiusdem sideris est. Qui arcum tenet, vocatur arci-tenens. Capra et ovis pecudes sunt. Caper ab Horatio vocatur maritus caprae. Nunc omnia sidera novistis. Velim haec nomina hoc versu memorae infigatis

*Sunt aries, taurus, gemini, cancer, leo, virgo,
Libraque, scorpius, arcitenens, caper, amphora, pisces.⁶³⁷*

Die Ausführlichkeit der Darstellung ist auch hier bemerkenswert und liefert mehr Informationen, als zur erklärten Stelle in Horaz' *Satire* nötig gewesen wären. Dies geschieht nämlich in Gänze erst im folgenden Lesestück (83); dort wird die Verbindung aus römischem Kalender und Sternzeichen thematisiert, welche die Lernenden benötigen, um das Verhalten der Ameise in *Hor. Sat. I, 1, 37* zu verstehen.

Derartige Sacherklärungen sind auch in Ottos übrigen *Tirocinia* nicht zu finden; die Horaz-Vorbereitung nimmt eine Sonderstellung ein. Diese Sonderstellung lässt sich im Sinne einer (in moderner Terminologie) lehrbuchbegleitenden Lektüre plausibel erklären. Dies eröffnet den Raum, über generelle Möglichkeiten derartiger Lektüren nachzudenken. Denn die Verlagerung der Sachkompetenz auf den Bereich der Sprachpraxis mithilfe einfacher lateinischer Sachtexte ist ein Feld, das die moderne Lateindidaktik noch nicht vollständig ausgeleuchtet hat.

Das herausgestellte Verfahren der Bearbeitung der ersten *Satire* unterscheidet sich in einigen Punkten vom *TC*. Dabei passt Otto seine Methode sowohl dem Ziel

⁶³⁷ A.a.O., 255.

als auch dem Text an. Zwar könnte auch das *TC* durchaus auch als lehrbuchbegleitende Lektüre geeignet sein. Die erste Satire jedoch weist zahlreiche Merkmale auf, die explizit dafürsprechen, dass Otto sie als solche intendierte. Auch ließ sich zeigen, wie die Art der Erklärung speziell zum Werk passt. Spracherklärungen und Hinweise auf dichterische Sprache wirken hier passender als es bspw. freie Dialoge in Anlehnung an die Methodik des *TC* gewesen wären.

Alles in allem ist Ottos Vorgehen bemerkenswert. Denn es beinhaltet die einfache Vorbereitung eines Textes für jüngere Lernende, der heute fast nur noch in universitären Kursen gelesen wird. Otto selbst dürfte von positiven Erfolgsaussichten seiner Methode überzeugt gewesen sein. Ob dies auch in der Gegenwart möglich wäre, müssten erst Schulversuche unter heutigen Bedingungen zeigen. Und auch, wenn ein Erfolg mit Horaz in der Schule kaum zu erwarten ist, haben Ottos Methode und ihre Anwendbarkeit einen Eigenwert. Denn auch heutzutage häufiger als Horaz in der Schule gelesene Texte können auf diesem Wege vorbereitet werden.

4.4 Zusammenfassung

Lateinische Lektüre ist *der* Bereich des LU schlechthin. Hierfür lernen Schüler:innen jahrelang Latein; hierdurch können sie die Antike erfahren und ihr während des Sprachunterrichts gewonnenes Wissen praktisch anwenden. Lektüre und ein Verständnis der Antike mittels Literatur ist immer noch und zurecht das höchste Ziel des LU. Doch was, wenn die Lerner:innen Schwierigkeiten haben, dieses Ziel zu erreichen?

Das fachdidaktische Spannungsfeld, in dem sich Lektüre antiker Werke im gegenwärtigen LU abspielt, ist häufig eines aus Erwartungen, Lehrmethoden und Texten. Es werden Ziele formuliert, die erreicht werden sollen. Methoden der Lektüre, insbesondere das Übersetzen, haben ihren festen Platz in Curricula und Lehrwerken. Kanonische Werke und Autoren, deren Status sich nur langsam verändert, bestimmen die Inhalte der Lektüre.

Immer noch werden zwei weitere Aspekte zu selten in dieses Spannungsfeld miteinbezogen, ohne die all dies nicht funktioniert: die Lernenden und die linguistischen Determinanten als Grundlagen des Lernens an sich. Was, wenn lateinische Lektüre mit den aktuellen Gegebenheiten gar nicht in dem erwünschten Maße gelingen *kann*, weil der LU schlichtweg die Grundkonstanten menschlichen Sprachenlernens ignoriert?

Die Ausführungen des vorliegenden Kapitels legen nahe, dass zumindest manche Aspekte der lateinischen Schullektüre eine Anpassung bedürfen. Das Lektürekonzept Berthold Ottos kann in diesem Sinne als eine mögliche Anreicherung und Inspirationsquelle für den modernen LU begriffen werden. Dabei konnte in diesem Kapitel erstmalig gezeigt werden, dass es sich dabei tatsächlich um ein zusammenhängendes Konzept handelt. Ferner bestätigten die ausführlichen Analysen der *Tirocinia* die eingangs formulierte Vermutung, dass es sich dabei um eine vereinfachende Aufbereitung oft schwieriger Originaltexte handelt.

Wie jedoch lässt sich dieser „didaktische Mehrwert“ von Ottos Werken für die *Tirocinia* allgemein betrachten? Und welche Gebiete der Anwendung scheinen tatsächlich realistisch? Diese Frage wird das folgende und letzte Kapitel dieses Abschnitts klären.

5. Anregungen für den Lateinunterricht im 21. Jahrhundert

5.1 Einleitung

Das letzte Kapitel dieser Arbeit nimmt eine Bewertung von Ottos *Tirocinia* vor bzw. vertieft diese. Nachdem in den obigen Analysen Ottos Methode eine Kritik unterzogen wurden, folgt hier nun die Frage nach den zu ziehenden Schlussfolgerungen. Zentral hierfür sind die Möglichkeiten der Anwendung der *Tirocinia* im gegenwärtigen LU (5.4): Was bedeutet eine bessere Lesbarkeit der *Tirocinia* im Vergleich zu den Originaltexten für die konkrete Unterrichtsgestaltung?

Davor gilt es also auszumachen, ob Ottos Vorbereitungen wirklich einfacher lesbar sind als (und somit bspw. für schwächere oder beginnende Lerner:innen besser geeignet) das Original und nach welchen Kriterien sich das feststellen lässt (5.3). Ehe diese Fragen beantwortet werden, sollen an erster Stelle jedoch noch die Grundlagen lateinischer Lektüre geklärt werden (5.2), anhand derer Ottos Werke mit der heutigen schulischen Lektürepraxis vergleichbar gemacht werden können.

Otto achtet in der Tat auf eine wirkliche Vereinfachung in der Vorbereitung; dass ihm dies in den unterschiedlichsten Kontexten und Stufen der Lektüre gelingt, wurde im obigen mehr als deutlich sichtbar. Auch ist der Kommunikationsstil der *Tirocinia* bemerkenswert: Er etabliert einen vorteilhaften Umgang zwischen Lernenden und Lehrenden. Hilfreich dabei sind u.a. die gleichbleibenden, markanten und verständlichen Kommunikationsmuster im Umgang mit den Lernenden.

Damit entspricht einerseits Ottos *Methode* im Wesentlichen einer ganzen Reihe von praktischen Erfordernissen der Unterrichts- und Gedächtnisforschung. Andererseits lässt sich nicht von der Hand weisen, dass, selbst wenn einige seiner Materialien leichter lesbar sind als das Original, die konkrete *Umsetzung* im Unterricht fraglich ist.

Daher soll es Rahmen der folgenden Analyse und Zusammenfassung der Ergebnisse zunächst um die Wünsche und Erfordernisse des gegenwärtigen LU gehen. Inwiefern entsprechen die *Tirocinia* diesen? Den Abschluss bildet ein Ausblick auf die Möglichkeit eigener Didaktisierungen antiker Texte nach dem Vorbild Ottos mit dem Ziel der Verdeutlichung der Übertragbarkeit der im Rahmen der Analyse herausgestellten Prinzipien einer Präparation.

5.2 Grundlagen lateinischer Lektüre

Zahlreiche Publikationen haben das Thema der lateinischen Lektüre im Schulunterricht von nahezu allen Seiten behandelt.⁶³⁸ Dabei werden insbesondere in jüngerer Vergangenheit durchaus Gegenwartsthematiken wie sprachsensibler Unterricht, Inklusion und Lerner:innenautonomie in den LU mit einbezogen.⁶³⁹ Dennoch ist eine grundsätzliche Wende in der Herangehensweise an lateinische Schullektüre ausgeblieben: Den Umgang mit lateinischen Texten macht heute wie vor einigen Jahrzehnten das Übersetzen als methodischer Hauptbestandteil aus. Die wesentlichen Faktoren, die auch heute noch den *status quo* bezeichnen, waren dabei bereits um die Jahrtausendwende bekannt.⁶⁴⁰ Immer noch sind zu oft im Unterricht gelesene Texte ein „Steinbruch der Grammatik“.⁶⁴¹ Kritiker des LU dürften anführen, dass man die Sprache aus der Grammatik lernt, die nicht Grammatik aus der Sprache.⁶⁴²

Gemein ist den meisten Konzepten der lateinischen Lektüre, dass sie das methodische Primat der Übersetzung nicht grundlegend infrage stellen.⁶⁴³ Ferner finden sich weniger Beiträge, die auf die Lektüre aus empirisch-wissenschaftlicher Sicht eingehen und bspw. anhand von Beobachtungen im Unterricht oder der Psycholinguistik Grundlagen für die lateinische Lektüre zu schaffen.⁶⁴⁴ Hierin wäre der meines Erachtens passende Ort, um die Eignung des Übersetzens als didaktischer Standardoperation zu hinterfragen. Aus diesem Grund beinhaltet der nachfolgende Abschnitt eine Übersicht über einige der Grundfragen lateinischer Lektüre. Dies geschieht zum Zweck der Einleitung in das Thema und Erklärung der wichtigsten

⁶³⁸ Selbst eine kleine Auswahl von Titeln zeichnet die unterschiedlichen Bereiche von Theorie und Praxis der Lektüre nach: Kuhlmann 2013. Marino/Göttsching 2017. Kuhn-Chen 2015. Horstmann/Kuhlmann 2022.

⁶³⁹ Vgl. Große 2014.

⁶⁴⁰ Maßgeblich: Waiblinger 2001. S. auch: Maier 2000.

⁶⁴¹ Vgl. Siewert 2005.

⁶⁴² Butzkamm 2012, 103.

⁶⁴³ Vgl. Glücklich 2022, 110.

⁶⁴⁴ Vgl. Krell 2006.

Begriffe und Gegebenheiten. Damit dient die Darstellung vornehmlich der darauffolgenden Einordnung von Berthold Ottos Umgang mit lateinischer Lektüre.

Welche Bestandteile und Grundlagen der Lektüre werden von den Autor:innen als maßgeblich betrachtet? Welche Rolle spielt die Übersetzung in der Lektüre? Und welche Probleme lassen sich im Themenfeld der lateinischen Lektüre ausmachen? Dieser erste Abschnitt dient auch der Einleitung zur Frage: *Gibt es didaktisch brauchbare Übersetzungsäquivalente?*, die Butzkamm stellt.⁶⁴⁵ Denn die Vorstellung von Berthold Ottos Lektürekonzep in Abgrenzung zu aktuellen Herangehensweisen an die lateinische Lektüre stellt auch eine Kritik (im Kantianischen Wortsinne) der Übersetzung dar. Doch um diese durchführen zu können, ist eine Beschreibung derzeitiger Verfahrensweisen unerlässlich.

5.2.1 Übersetzung als Grundlage

Im Folgenden wird die Praktik des Übersetzens als Grundlage der (schulischen) lateinischen Lektüre betrachtet. Dabei soll vor allem der translationswissenschaftliche Blick auf die primär didaktische Praxis des Übersetzens im LU im Mittelpunkt stehen.

Ausgangspunkt aller Lektüre scheint im *LU* nach wie vor das lateinisch-deutsche Übersetzen zu sein, wenn auch nicht immer unhinterfragt.⁶⁴⁶ Schüler:innen lesen und übersetzen Texte ins Deutsche. Dabei tun sie letzteres, um den betreffenden Text zu erschließen und zu verstehen. Zur Übersetzung werden in der Regel unterschiedliche Methoden gelehrt und angewandt.⁶⁴⁷

Damit ist das Übersetzen Teil nahezu jedes Lektürekonzep: Lateinische Lektüre geht in der Regel mit Übersetzung einher, bzw. sie wird nicht oder nur selten getrennt von dieser in Erwägung gezogen. Dabei liegen der Praxis des Übersetzens in erster Linie didaktische Annahmen zugrunde. Übersetzung könnte damit als die didaktische Grundlage der lateinischen Lektüre schlechthin bezeichnet werden.

Auch die Translationswissenschaft erkennt an und betont, dass das Übersetzen eine Kerndomäne der Didaktik ist.⁶⁴⁸ Teils wurde in Bezug auf die Übersetzung sogar als „Königsdisziplin“ der Fremdsprachendidaktik gesprochen.⁶⁴⁹ Dabei habe in der Forschung die „stille Annahme“ geherrscht, dass Übersetzende bereits über alle notwendigen Kenntnisse verfügten. D.h., man ging davon aus, dass Übersetzende eine vollumfängliche Fertigkeit in *beiden Sprachen* an den Tag legten und u.a. kulturelle und sozio-pragmatische Schemata ausreichend Bescheid wüssten.⁶⁵⁰

⁶⁴⁵ Butzkamm 2012, 295.

⁶⁴⁶ Polleichtner 2020, 435.

⁶⁴⁷ Keip 2019, 97 ff.

⁶⁴⁸ Sinner 2020, 66: „Die Praxis der Übersetzung in die und aus der Fremdsprache im Fremdsprachenunterricht ist als Mittel, das im Wesentlichen der Überprüfung von Sprachfähigkeit bzw. als Mittel der Bestimmung der Beherrschung von sprachlichen Regeln dient, normalerweise nicht der Übersetzungswissenschaft, sondern der Didaktik zugeordnet worden.“

⁶⁴⁹ Witte 2009, 79.

⁶⁵⁰ Ibid.

Diese letzte Annahme kann als überholt gelten. Denn die Lateindidaktik hat z.B. durch Konzepte des sprachsensiblen Unterrichts stehen zunehmen die Lerner:innen und ihre Bedürfnisse und Fähigkeiten im Mittelpunkt.⁶⁵¹ Die Sicht der Übersetzungswissenschaft auf die Latinistik ist dabei jedoch durchaus kritisch. Sinner bemängelt, es werde immer wieder der Topos der „Unübersetzbarkeit“ bedient.⁶⁵² In der Übersetzungswissenschaft hingegen sei diese Debatte seit langem *ad acta* gelegt.

Dabei stellt Sinner den im Fall des Lateinischen womöglich entscheidenden Aspekt heraus: Anders als andere Sprachen sei Latein nicht mehr Muttersprache.⁶⁵³ Wie also eine authentische Übersetzungssituation herstellen? Wie „Sprecher:innen“ finden, die nicht verstehen und tatsächlich einer Übersetzung bedürfen?

Im Feld der didaktischen lateinischen Übersetzungen fallen gleich mehrere ansonsten determinierende Faktoren der Übersetzungspraxis weg. So bspw. das Ziel der Kommunikation zwischen zwei Parteien. Dieses mag wohl für literarisch angefertigte und publizierte Übersetzungen aus dem Lateinischen tatsächlich als Ziel gelten. Von Schüler:innen angefertigte (Schul-)übersetzungen jedoch dienen wohl kaum diesem Zwecke.⁶⁵⁴

Auch wenn all dies die Praxis des Übersetzens infrage zu stellen scheint, ist ihr Ruf nicht so schlecht, wie man glaubt. So stellt bspw. Butzkamm einen Vergleich zwischen bilingualer Textmethode und Grammatik-Übersetzungsmethode an: Bei letzterer werde zunächst ein „Trockenkurs“ absolviert; Lernende dürften „erst in Wasser“, wenn sie zu schwimmen gelernt hätten.⁶⁵⁵

Nach Butzkamms Einschätzung erreichten Schüler:innen die Lernziele mit bilingualen Textmethoden zwar auf effizientere und elegantere Weise. Dennoch verwirft er die Praxis des Übersetzens nicht gänzlich. Besonders stellt er das „Miteinander von freier und wörtlicher Übersetzung“⁶⁵⁶ als Element der Grammatik-Übersetzungsmethode heraus. Dies kann als Plädoyer für eine „aufgeklärte“ Übersetzungspraxis gelten. Dass Übersetzungen Annäherungsversuche sind und dass eine 1:1 Entsprechung kaum oder nie zu finden ist, solle Teil einer solchen Herangehensweise sein.⁶⁵⁷

Sinner unterstreicht, dass die Trennung von Didaktik und Translationswissenschaft in der Kontroverse um die Grammatik-Übersetzungsmethode bereits im 19. Jahrhundert bestand.⁶⁵⁸ Und diese Diskussion dauert bis heute an. Hinzugekommen sind seitdem jedoch u.a. maßgebliche Instrumente der Beschreibung und

⁶⁵¹ Vgl Große 2015.

⁶⁵² Carsten Sinner 2020, 64.

⁶⁵³ Ibid.

⁶⁵⁴ Ibid.

⁶⁵⁵ Butzkamm 2012, 102.

⁶⁵⁶ Ibid.

⁶⁵⁷ A.a.O., 297.

⁶⁵⁸ Sinner 2020, 67: „Hat man in der Übersetzungswissenschaft traditionell das so genannte philologische Übersetzen aus dem eigenen Zuständigkeitsbereich explizit ausgeklammert, ist umgekehrt die Frage des Nutzens der Übersetzung in der Fremdsprachenlehre seit den Anfängen der traditionellen Grammatik-Übersetzungsmethode im 19. Jahrhundert immer wieder sehr kontrovers diskutiert worden.“

Analyse: Hierzu zählt bspw. Jakobsons Unterscheidung zwischen *interlingualer*, *intra-lingualer* und *intersemiotischer* Übersetzung.⁶⁵⁹ Gleichzeitig äußern sich immer wieder Stimmen, die gar eine Abkehr von der *interlingualen* Übersetzung überhaupt fordern: Manche moderne Kritiker des LU machen sich für einen weitgehend einsprachigen (d.h. *lateinischen*) Lateinunterricht stark; formuliert wird dabei auch der Anspruch, dieses Verfahren bis in die Lektürephase hinein durchzuführen. Hier wird nur noch *intra-lingual* übersetzt, d.h. innerhalb der Sprache selbst.⁶⁶⁰

Die Vielfalt der Perspektiven auf das Übersetzen weist nicht nur auf neues Entwicklungspotential im LU und bei der lateinischen Lektüre hin. So werden teils auch bereits jahrhundertalte Ansätze wie derjenige von Comenius' *Orbis sensualium pictus* noch berücksichtigt.⁶⁶¹ Hier liegt durch die zum Text gehörenden Bilder neben der Übersetzung zwischen zwei Sprachen stets auch eine Übersetzung auf der Zeichenebene (d.h. der *intersemiotischen* Übersetzung) vor. Auch heute noch erkennt die Didaktik das hohe Potential der comenianischen Methode an: Waiblinger lobt Comenius' Ansatz und zieht ihn zur Inspiration seiner „Überlegungen zum Konzept des lateinischen Sprachunterrichts“ heran.⁶⁶²

Bisher jedoch konnten die angeführten Kritikpunkte und Alternativvorschläge zur Übersetzungspraxis kein Abrücken von der interlingualen Übersetzung (Latein – Deutsch) als Hauptoperation im Unterricht und auch bei der Lektüre bewirken. Tragen hierzu Ängste vor einem Verlust der Grundlage der formalen Bildung und damit einer mangelnden Legitimation des Faches bei, wie sie Waiblinger formuliert?⁶⁶³

Es scheint wahrscheinlich, dass bspw. die bereits erwähnte bilinguale Methode hier Abhilfe schaffen könnte. Lehrwerke und Methoden, die dem Originaltext eine Übersetzung gegenüberstellen, gab es bereits in der Antike;⁶⁶⁴ sie sind weitaus älter als Comenius' *Orbis*. Butzkamm spricht hier gerade im Zusammenhang mit den alten Sprachen und ihren auf Lektüre und Texte ausgerichteten Unterrichtszielen von einem „Königsweg“.⁶⁶⁵ Das Vorübersetzen, sei es durch Lehrende oder durch eine (z.B. wortwörtliche) Übersetzung, maximiere gerade den *comprehensible input*.⁶⁶⁶

⁶⁵⁹ Jakobson 1981, 190, zitiert in: Sinner 2020.

⁶⁶⁰ Medenus 2022, 47 ff.

⁶⁶¹ Vgl. Comenius 2011.

⁶⁶² Vgl. Waiblinger 1998. Ebenfalls: Walser-Bürgler 2021, Medenus 2022.

⁶⁶³ Waiblinger 1998, 10: „Wenn der Sprachunterricht aber auch noch den Anschein erweckt, er entferne sich von den traditionell geschätzten Tugenden der Systematik, der Klarheit und Durchschaubarkeit der sprachlichen Form, des logischen Aufbaus, kurz all jener Elemente, die zu der trotz aller berechtigten Kritik immer noch nicht völlig geleugneten „formalen Bildung“ führen – dann gerät das Fach in wirkliche Legitimationsnot.“

⁶⁶⁴ Vgl. Dickey 2015.

⁶⁶⁵ Butzkamm 2012, 104.

⁶⁶⁶ Grundlegend für die Prägung dieses Begriffs: Krashen 1982. Für die Übertragung des Konzepts auf den AU: Patrick 2019.

5.2.2 Lateinischer Lektüreunterricht abseits von Übersetzung

Die obigen Ausführungen machen ersichtlich, welche bedeutende Rolle das Übersetzen im LU spielt. Wie jedoch kann lateinische Lektüre thematisiert werden, wenn man diesen Aspekt nicht in den Vordergrund stellt? Hierbei sollen im Folgenden zwei Blickwinkel untersucht werden. So kommt zum einen kein Lektürekonzept ohne Besprechung der unterschiedlichen Phasen von Lektüre aus. Hier hat besonders Glücklichs ausführliche Darstellung den Status einer (wenn auch leicht veralteten) Standardarbeit.⁶⁶⁷

Dabei beinhalten die unterschiedlichen Phasen der Lektüre und ihre jeweils verschiedenen Herangehensweise an das lateinische Lesen stets die Frage danach, zu welchem Zweck etwas gelesen werden soll. Lektüre kann so bspw. den Zweck haben, den Übergang zwischen lehrbuchgesteuertem Lernen und freier Autorenlektüre einzuleiten. Auch kann sie zum Ziel haben, die Lernenden mit bestimmten kulturellen, historischen oder auch philosophischen Sachverhalten vertraut zu machen.

Als zweiter Aspekt der Lektüre soll das Zusammenspiel von Sprachenlernen und Lektüre behandelt werden. Inwiefern hängt die Fähigkeit zur lateinischen Lektüre in der Schule von Wortschatz- und Grammatikkenntnissen der Lernenden ab. Hierzu kommt noch im Falle des Lateinischen die Tatsache, dass es sich um eine immer wieder als komplex und schwierig charakterisierte Sprache handelt. Gerade die Hinzunahme dieses Aspekts verdeutlicht, welche Probleme durch die Grammatik-Übersetzungsmethode für den Bereich der Lektüre entstehen. Hieran lässt sich aber auch zeigen, welche Vorteile eine Anpassung der klassischen Grammatik-Übersetzungsmethode durch Hinzunahme modernerer Lehrmethoden mit sich brächten, auch für die Lektüre.

Welche Überlegungen zu unterschiedlichen Phasen und Arten von Lektüre stehen hier hervor? Was soll Lektüre alles leisten und wie wird sie eingeteilt? Schon bei der Beschreibung der Funktion und Beschaffenheit von Lektüre gehen die einzelnen Fachdidaktiken auseinander. Glücklich spricht in seinem Werk (1993) von Literatur als einem Spiegel der „Weltwirklichkeit im sprachlichen Modell“.⁶⁶⁸ Dabei könne diese Weltwirklichkeit sich weitgehend mit derjenigen des Lesers decken (Isomorphie) oder stark von ihr abweichen (Allomorphie).⁶⁶⁹ Ersichtlich wird, dass gerade in der lateinischen Lektüre das besondere Spannungsfeld aus dem Zusammenspiel beider Aspekte entsteht. Hierfür sorgen einerseits die Eigenheit und diachrone Distanz der römischen Welt im Vergleich zu heute und menschliche Konstanten wie Streben nach Glück, Leid, Liebe und Tod in den Texten lateinischer Autoren andererseits.

Glücklich führt eine Art Trias aus „inhaltliche[n] Kenntnisse[n], formale[n] und sachliche[n] Fähigkeiten und seelische[n] Eindrücke[n]“⁶⁷⁰ an, die Lernende im

⁶⁶⁷ Glücklich 1993.

⁶⁶⁸ Glücklich 1993, 142.

⁶⁶⁹ Ibid.

⁶⁷⁰ A.a.O., 143.

lateinischen Lektüreunterricht erwerben sollten: Diese dienten „seiner Orientierung im Leben“ ebenso wie dem „persönlichen Entfaltungsvermögen“.⁶⁷¹

Hierzu zählt Glücklich u.a. der Einblick in gesellschaftliche und politische Verhältnisse, in verschiedene Wissens- und Problembereiche oder auch die „Fähigkeit, eigene Entwicklungsprobleme und mögliche eigene Zielvorstellungen mit anderen zu vergleichen und sie auf ihre Möglichkeiten abzuschätzen“.⁶⁷²

Besonders Formulierungen wie „seelische Eindrücke“ und „Orientierung im Leben“ wirken aus heutiger Sicht wie eine idealisierte Überhöhung. Sachlicher und moderner ist der Standpunkt in Kuhlmanns Ausführung zu dem Thema: Auch hier steht das Ziel des Lektüreunterrichts, „Lernende mit den großen, bis in die Gegenwart nachwirkenden Texten und Autoren der antiken Literatur bekannt zu machen.“⁶⁷³ Dabei werde Literatur „als integraler Bestandteil der Kultur verstanden“⁶⁷⁴; Lektüre lateinischer Originale diene somit dazu, die Lerner:innen „über das Medium Text mit der antiken Kultur im Ganzen vertraut zu machen.“⁶⁷⁵ Die Arbeit mit Texten stehe dabei im Mittelpunkt, damit durch „historische Kommunikation“ „Einsichten in die Vorstellungswelt der antiken Gesellschaft“ entstünden.⁶⁷⁶

Im Bereich der unterschiedlichen Lektürephasen legt Glücklichs Modell eine hohe Differenzierung der einzelnen Abschnitte des Lektüreunterrichts an den Tag. Dabei schien bereits Glücklich selbst manches davon übergenau. So lassen sich die Phasen der Anfangs- und Übergangsektüre kaum sinnvoll voneinander trennen.⁶⁷⁷

Dennoch hilft diese genaue Ausdifferenzierung bei der Theoriebildung eines möglichen Ablaufs der einzelnen Etappen der Lektüre und ihres jeweiligen Zwecks. Diese Stufen führen in Glücklichs Modell dabei die Lehrbuchlektüre hin zur Anfangs- und Übergangsektüre. Schließlich folgt die „thematische Autorenlektüre als Hauptlektüre“.⁶⁷⁸

Einige dieser Definitionen der unterschiedlichen Lektürephasen haben auch heute noch mustergültigen Charakter;⁶⁷⁹ darüber hinaus lohnt es ebenfalls, Glücklichs didaktischen Annahmen und Forderungen zu betrachten. Insbesondere letztere offenbaren ein geradezu strenges, funktionalistisches Konzept von Lektüre. So müsse aus Glücklichs Sicht „auch der Grammatikunterricht oder besser die Grammatikphase des Lateinunterrichts Textunterricht sein“⁶⁸⁰.

⁶⁷¹ Ibid.

⁶⁷² Ibid.

⁶⁷³ A.a.O., 10.

⁶⁷⁴ Ibid.

⁶⁷⁵ Ibid.

⁶⁷⁶ A.a.O., 11.

⁶⁷⁷ A.a.O., 148.

⁶⁷⁸ A.a.O., 146 ff.

⁶⁷⁹ A.a.O., 148 f. Anfangsektüre sei „terminologisch nicht immer scharf von der Übergangsektüre und von der Hauptlektüre“ zu trennen. Und „Erste längere Lektüre nach Abschluss der Grammatikphase“.

A.a.O., 174 f. Übergangsektüre „Die Übergangsektüre begleitet die letzten Abschnitte der vorwiegend auf den Grammatikerwerb ausgerichteten Phase des Lateinunterrichts und leitet über in die vorwiegend auf Lektüre ausgerichtete Phase.“

⁶⁸⁰ A.a.O., 146.

Aus heutiger Sicht drängt sich dabei die Frage auf, ob Glücklich auch ansprechende, an den Bedürfnissen und der Lebenswelt der Lernenden ausgerichtete Texte meint, wenn er fordert:

„Die Notwendigkeit ausführlicher Erarbeitung grammatischer, pragmatischer und semantischer Kenntnisse und Fähigkeiten bestimmt Inhalte und Gestaltung der Texte.“⁶⁸¹

Erst später, bei der thematischen Lektüre, scheint es Glücklich angemessen, „Phasen besonders leichter Texte einzuschalten“⁶⁸²; Lernende sollten so ihre eigenen bereits erworbenen Fähigkeiten erkennen; Unterricht dürfe sich „kurzzeitig auf das Vergnügen an Texten beschränken“⁶⁸³.

Zum eher „strengen“ Charakter dieses Konzepts zählt auch, dass sogar die Anfangslektüre einen eher „trockenen“ Nutzen erfüllt: Es ist nicht explizit die Rede davon, dass gerade die erste Begegnung mit lateinischer Literatur das Interesse der Lernenden befeuern sollte. Stattdessen stellt Glücklich den Nutzen der Lektüre für die „Einführung und Einübung grundlegender Interpretationsschritte“⁶⁸⁴ in den Vordergrund.

Aus Formulierungen wie dieser spricht ein hoher Anspruch an den Lektüreunterricht und an die Kenntnisse der Lernenden. Dieser Anspruch geht aus moderner Sicht jedoch nur bedingt mit einer Berücksichtigung der Lernenden selbst einher. Lektüre im 21. Jahrhundert würde andere Prioritäten setzen als Glücklich es tut und die *Motivation* der Lernenden mehr in den Mittelpunkt stellen. Dies schmälert nicht die Leistung Glücklichs; es lässt sie jedoch inzwischen in einem eher historischen Licht erscheinen.

Zwar legt Glücklich detailliertes Konzept von Lektüre und ihren wissenschaftlichen sowie sozio-kulturellen Aspekten vor. Aus heutiger Perspektive berücksichtigt er jedoch nicht ausreichend, dass ein Lektürekonzept auch und insbesondere die Lernenden miteinbeziehen muss. Diese kommen hier mit ihren vielfältigen Voraussetzungen sowie Bedürfnissen und Kenntnissen entschieden zu kurz. Ferner gelingt es Glücklich es jedoch nicht in ausreichendem Maße, seine didaktischen Annahmen mit empirischen Beobachtungen oder sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen zu untermauern.

Zusammenfassend dominiert in Glücklichs Modell ein hoher, aus heutiger Sicht nur schwer erfüllbarer Bildungsanspruch. Die darin enthaltenen Bildungsziele sind vielfältig und in sich konzeptuell aufeinander abgestimmt; die Lernenden, die diese Ziele erreichen sollen, werden jedoch als Subjekte nicht mit berücksichtigt.⁶⁸⁵ Dabei vermittelt er anhand der detaillierten Stufen, innerhalb derer Lektüreunterricht stattfinden kann, eine genaue Vorstellung von „Etappenzielen“ auf dem Weg hin zur lateinischen Lektürefähigkeit.

Ferner klammert Glücklich die Schwierigkeiten der Lektüre auch nicht aus:

⁶⁸¹ Ibid.

⁶⁸² A.a.O., 145.

⁶⁸³ Ibid.

⁶⁸⁴ A.a.O., 148.

⁶⁸⁵ Zumindest nicht die *heutige*, zweifellos weitaus heterogenere Lerner:innenschaft als vor 30 Jahren.

Es wird sich kaum ein Text finden lassen, der in allen Bereichen ‚leicht‘ und dazu auch noch so ergiebig ist, daß sich eine Auseinandersetzung mit ihm, insbesondere eine Lektüre in der Originalsprache, lohnt.⁶⁸⁶

Was Glücklich hier vermisst, kann zur damaligen wie auch zur heutigen Zeit als ein wichtiges Desiderat der lateinischen Lektüre aufgefasst werden. Texte, die leicht verständlich sind und dennoch inhaltlich interessant genug, sind weiterhin Mangelware. Dies stellt eine der maßgeblichen Motivationen dar, in Berthold Ottos Lektürekonzept nach neuen Herangehensweisen an den lateinischen Lektüreunterricht zu suchen.

Welche Erkenntnisse lassen sich diesbezüglich aus heutigen schulischen Curricula gewinnen? Eine naheliegende Erwartung wäre dabei bspw., dass eine moderne Sicht weniger hohe Ansprüche an Lernende und Lektüreunterricht stellt. Doch der Blick in Kerncurricula zeichnet ein anderes Bild: Auch diese vermitteln immer noch den Eindruck, Lektüre solle sehr viel leisten. Dies schlägt sich u.a. darin nieder, dass Lektüre in nahezu allen Bereichen bzw. allen zu erwerbenden Kompetenzen einen maßgeblichen Beitrag leisten soll. Exemplarisch sollen hier einige Anführungen aus dem KC der gymnasialen Sek. I in Niedersachsen (2021) genügen.⁶⁸⁷

So sollten die Schüler:innen am Ende von Jahrgang 10 bspw. entsprechend der gelesenen Originallektüre einen „autoren- und themenspezifischen Aufbauwortschatz“⁶⁸⁸ beherrschen. Im Bereich Textkompetenz (mit dem Abschluss Latinum) heißt es, die Schüler:innen „gewinnen einen vertieften Einblick in Themen, Gattungen und Epochen der lateinischen Literatur anhand entsprechender Texte von (einer Auswahl von) Autoren wie Plautus, Terenz, Cicero, Catull, Ovid, Martial, Plinius d.J., Curtius Rufus, Augustinus, Erasmus. Die Lektüre mindestens eines Dichters ist verpflichtend“⁶⁸⁹.

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Betrachtung der Kulturkompetenz. Auch hier seien die Inhalte nach dem Abschluss der Lehrbuchphase „zunehmend in der Lektüre zu verankern bzw. durch die Lektüreauswahl abzudecken“⁶⁹⁰. Dabei betreffen diese Inhalte so unterschiedliche Bereiche wie den privaten und öffentlichen Raum, bspw. die Topographie der Stadt Rom, oder den kultisch-religiösen Raum, was etwa Mythen der Frühzeit betrifft; gleiches gilt in ähnlichem Maß für den ab Klasse 8 beginnenden Unterricht.⁶⁹¹

⁶⁸⁶ A.a.O., 151.

⁶⁸⁷ KC Niedersachsen Sek I, 2021.

⁶⁸⁸ A.a.O., 11.

⁶⁸⁹ A.a.O., 21.

⁶⁹⁰ A.a.O., 26.

⁶⁹¹ A.a.O., für den ab Jahrgang 8 beginnenden Unterricht, 39 Textkompetenz:

„Die verpflichtende Lektüre von Originaltexten beginnt mit dem Beginn von Schuljahrgang 11. Zwischen Lehrbuch- und Lektürepräphase kann im Schuljahrgang 10 eine Übergangselektüre treten, deren Auswahl sich an dem orientiert, was für die lateinische Literatur und römische Kultur sowie für ihr Fortleben repräsentativ ist. Sie erfolgt themen- und/oder problemorientiert und berücksichtigt dabei Alter und Lernstand der SuS.“

A.a.O., 44 Für die Kulturkompetenz gilt hier ebenfalls, dass nach Ende der Lehrbuchphase „die Inhalte in der Lektüre zu verankern“ seien.

Damit wirkt der moderne lateinische Lektüreunterricht auch hierin durchaus überfrachtet. Zwar schrauben moderne Kerncurricula und Didaktiken die Höhe der Ansprüche im Vergleich zu bspw. Glücklich weiter herunter; jedoch bleibt die Vielzahl der Bereiche bestehen, in denen Lektüre etwas leisten soll.

Dieselbe wie im KC beobachtbare Tendenz findet sich auch in neueren didaktischen Werken. D.h., die Menge an Anforderungen an Lektüre bleibt generell hoch. Dabei kommen aber leichte Veränderungen bezüglich der Lektüreziele sowie eine weniger anspruchsvolle Haltung zum Vorschein. So legen modernere Ansätze den Fokus stärker auf die Vermittlung von Kompetenzen. Zur Erläuterung dieses Sachverhalts sei im Folgenden das Beispiel der interkulturellen Kompetenz im Lektüreunterricht herangezogen.

Diese hat im LU insbesondere durch deren Stellenwert in den modernen Fremdsprachen an Bedeutung gewonnen.⁶⁹² Im Allgemeinen gilt die interkulturelle Kompetenz als Nachfolgerin der kommunikativen Kompetenz; diese wurde 1972 von Hymes folgendermaßen beschrieben: als „eines Sprechers grammatisches, psycholinguistisches, soziokulturelles und praktisch verfügbares Wissen und seine Fähigkeiten zum Gebrauch der Sprache“⁶⁹³.

Schon die Präsenz des Wortes „Sprecher“ in der Definition sollte in Bezug auf das nicht oder kaum gesprochene Latein aufhorchen lassen. Und auch in der Beschreibung des Begriffes der interkulturellen Kompetenz ist das *Sprechen* mit berücksichtigt: So erinnert bspw. Petravić daran, wie häufig in der Literatur vom *interkulturellen Sprecher* die Rede ist.⁶⁹⁴ Dieser verfüge „über die Fähigkeit, mit Menschen aus anderen Kulturen, die als unterschiedlich von der eigenen wahrgenommen werden, zu kommunizieren.“⁶⁹⁵

Auch die Lateindidaktik hat diesen Begriff aufgegriffen und ihn mit eigenen Inhalten versehen. Johanna Nickel sieht im Weg hin zu einem interkulturellen Verständnis den „Lernprozess, in dem Selbst- und Fremdverstehen geschieht und mittels Empathie Perspektivenwechsel stattfinden“⁶⁹⁶. Die sich daraus ergebende Kompetenz sei die „Fähigkeit, in der Begegnung mit kulturell verschiedenen Mitgliedern einer Gruppe konstruktiv zu handeln und zu kommunizieren“⁶⁹⁷.

Aus leicht ersichtlichen Gründen können im LU das Sprechen und die direkte kontrastive Erfahrung in der persönlichen Begegnung mit Sprecher:innen der anderen Sprache nicht im Mittelpunkt der Kompetenzbildung stehen. Unmittelbarer Austausch mit lateinischen Muttersprachler:innen oder anderweitig „lateinisch“ sozialisierten Menschen ist nachvollziehbarerweise keine Option. Somit ist die für den

⁶⁹² Göbel/Hesse 2003, 818: „Die Bildungsstandards Fremdsprache für die Jahrgangsstufe 9 (KMK 2003) gehen ausführlich auf die Themen interkulturelle Bewusstheit und interkulturelle Kompetenz ein.“

⁶⁹³ Zitiert in: House 1998, 62.

⁶⁹⁴ Petravić 2015, 171.

⁶⁹⁵ Petravić 2015, 171 zitiert hier Krumm 2003, 141.

⁶⁹⁶ Nickel 2019, 236.

⁶⁹⁷ Ibid.

LU entscheidende Frage: Kann interkulturelles Lernen auch durch Literatur gelingen?⁶⁹⁸

Kuhlmann und Nickel scheinen davon auszugehen, dass dies möglich ist. Besonders Nickel versucht dabei, Einwände dagegen zu entkräften. Hierzu gehört bspw., dass literarische Begegnungen keine realen Begegnungen seien und somit auch keine reale Kommunikation.⁶⁹⁹ Sowohl Nickel als auch Kuhlmann stellen in den Mittelpunkt ihrer Argumentation, dass auch literarische Texte starke Reaktionen bei Lernenden hervorrufen können. Nickel spricht hier von „Irritation“⁷⁰⁰. Die dabei zugrundeliegende Begegnung führe dann „aber über Perspektivenwechsel zum Fremdverstehen und zur Wahrnehmung von Multiperspektivität“⁷⁰¹.

Kuhlmanns Argumente für die Eignung lateinischer Lektüre zum Erwerb interkultureller Kompetenz lassen sich insbesondere als ein Eingehen auf einen anderen Einwand verstehen: „Wieso sollte man annehmen, dass aus der im Text gewonnenen Erkenntnis oder dem Wissen um das rechte Handeln auch das Handeln selbst folgt?“⁷⁰²

Diese Frage muss für jede Form der Interaktion gelten, die zu interkultureller Kompetenz führen soll, auch in den modernen Fremdsprachen. Es besteht immer die Möglichkeit, dass für Lernende oder im Kontakt Erfahrende mit dem Unbekannten heraus kein Perspektivwechsel erfolgt.

Sollte diese Kompetenz jedoch prinzipiell über Lektüre und Literatur erworben werden können, so ist anzunehmen, dass dies gerade über lateinische Literatur möglich ist. Kuhlmann spricht in dieser Hinsicht vom Mehrwert, der aus der Gestaltung der Texte herrühre: Diese fordere „die Empathie des Lesers, die Entdeckung ästhetischer Gestaltungselemente sowie auch bewusste Mechanismen der Leserlenkung bzw. Rezeptionssteuerung“⁷⁰³ heraus.

Es lässt sich leicht erkennen, wie groß das Potential antiker Texte gerade in diesem Bereich ist. Kuhlmann weist hier weiter darauf hin, dass „selbst historiographische oder philosophische Texte, die heute zur Kategorie der Sachtexte gehören, in der Antike einen hohen Grad an ästhetischer Gestaltung aufweisen und damit ein großes Potential für textanalytisches Arbeiten bieten“⁷⁰⁴. Unweigerlich kommen hier gerade aus den bereits erwähnten Bereichen wie Streben nach Glück, Liebe, Leid, Tod schnell Texte in den Sinn, die genau diese Kategorie erfüllen.⁷⁰⁵

⁶⁹⁸ A.a.O., 238.

⁶⁹⁹ Ibid.

⁷⁰⁰ A.a.O. 240.

⁷⁰¹ Ibid.

⁷⁰² A.a.O., 238.

⁷⁰³ Kuhlmann 2010, 13.

⁷⁰⁴ Ibid.

Auch wenn Kuhlmann und Nickel ein differenziertes Bild zeichnen, lassen sie dennoch auch Argumente für ihre Seite aus: So kann es für die interkulturelle Kompetenz im LU durchaus von Interesse sein, den Perspektivwechseln zwischen Selbst- und Fremdverstehen bspw. auf dem Weg der Übernahme eine „lateinische“ Denkart zu erreichen. Was auf den ersten Blick fragwürdig scheint, ist zumindest das Ziel von Berthold Ottos *Tirocinia*. Immer wieder verweist er darauf, dass Lernende wie „Lateiner“ zu denken lernten. Vgl. Otto 21929, Vorwort.

⁷⁰⁵ Man denke bspw. an Senecas *Epistulae Morales*.

Der Bereich des Wortschatzes war bereits beim Beispiel des Kerncurriculums erwähnt worden. Im Folgenden soll nun genauer auf das Zusammenspiel von lateinischer Lektüre und dem Erlernen der Sprache eingegangen werden. Dabei ist zunächst die Lexik von Interesse. Gerade dieser Aspekt stellt die Lerner:innen und Lehrenden immer wieder vor Herausforderungen. Hensel gibt zu, auch ihm sei die Beobachtung nicht fremd, „dass Lektüre und Wortschatz im LU in vielen Fällen nicht richtig zusammenpassen“⁷⁰⁶.

Probleme beim Zusammenspiel von Wortschatz und Lektüre werfen auch Fragen auf in Bezug auf Konzepte wie die Sprachbildung: Denn bei der kritischen Feststellung, dass die Lektüre lateinischer Texte mit zahlreichen Vokabeln und hohen grammatischen Hürden einhergeht, stellt sich die Frage, inwieweit überhaupt gelten kann, Latein sei auch da noch ein sprachbildendes Fach. Dass sich in der Phase des Spracherwerbs Bedingungen für Sprachbildung herstellen lassen, scheint heutzutage in der Lateinidaktik anerkannt. Hierbei spricht man von „alle(n) Maßnahmen, deren Ziel es ist, jedem Lernenden eine umfangreiche Entfaltung seiner sprachlichen Fähigkeiten zu ermöglichen“⁷⁰⁷. Dass besonders Latein bezüglich des Spracherwerbs hierfür geeignet sei, legen auch Untersuchungen inzwischen nahe.

Weniger überzeugend scheint jedoch die Annahme, dass dieses Prinzip auch für den ganzen Lateinunterricht Gültigkeit habe, d.h. auch für die Lektürephase, wie Beyer nahelegt.⁷⁰⁸ Zwar ist der lateinischen Lektüre nicht per se ein sprachbildendes Potential abzusprechen. Es scheint jedoch eher unwahrscheinlich, dass es aufgrund der häufig zu schweren Texte dabei tatsächlich in einem größeren Maße zu positiven Effekten auf die Sprachbildung der Lerner:innen kommt.⁷⁰⁹

Zusammenfassend lässt sich auch nach diesen weiteren Ausführungen zur lateinischen Lektüre deren Bedeutung erneut unterstreichen. Zwar scheint nahezu jegliche Grundlage von Lektüre (sowie des LU insgesamt) zunächst das Übersetzen zu sein. Doch kann leicht gezeigt werden, dass es damit nicht getan ist. Die Phaseneinteilung der lateinischen Lektüre sind dabei ein aus heutiger Sicht rigide wirkendes Modell; es wirkt wie eine auf dem Reißbrett entworfene Gliederung des Unterrichtsverlaufs, der wenig Rücksicht auf die Lernenden nimmt.

⁷⁰⁶ Hensel 2018, 9. Weiter spricht Hensel in seinem immerhin 2018 erschienenen Artikel davon, man solle bei der *Aeneis*-Lektüre „beim Eintritt in die zweite Werkhälfte“ gezielt die Wortfelder „Kampf“, „Krieg“, „Tod“, „Gewalt“ in den Fokus rücken. (Ibid.) Wie realistisch sind solche Anregungen jedoch? Wer kann sich damit rühmen, so viel *Aeneis* mit seinen SuS gelesen zu haben, dass man „in die zweite Werkhälfte“ übergang und dabei noch unterschiedliche Wortfelder bearbeitete? Das scheint in der Gegenwart aus Covid-Lockdown und Unterrichtsausfall neben kleiner werdenden Stundenkontingenten schlicht nicht realistisch.

⁷⁰⁷ Beyer 2017, 11.

⁷⁰⁸ A.a.O., 14.

⁷⁰⁹ Auch wurde diesen Einwand wurde von Seite der lateinischen Fachdidaktik bisher noch nicht ausreichend eingegangen, vgl. bspw. Schauer 2019.

Auch die so häufig auftretenden und von Lehrenden bisweilen mit Belustigung besprochenen oder sogar veröffentlichten „Fantasie-Übersetzungen“ der Lernenden sprechen hier Bände: Literarisches (bzw. karikierende) Zeugnis s. Morgenstern 1911. Die Annahme liegt nahe, dass, wenn Lernenden große Schwierigkeiten selbst beim basalen Verständnis von Texten haben, auch die Sprachbildung als positiver Zusatzeffekt kürzer kommt.

Näher an den Lernenden und damit der unterrichtlichen Realität hingegen sind kompetenzorientierte Modelle zu verorten: Der Erwerb interkultureller Kompetenz dürfte dabei aus heutiger Sicht eine wichtige Begründung für die lateinische Lektüre und ihre Vorzüge sein. In Bezug auf das sprachbildende Potential jedoch lassen sich die Zweifel nicht leicht ausräumen. Zu schwierige, für Lerner:innen nicht leicht verständliche Texte machen es wenig plausibel, dass die Vorzüge der Sprachbildung als gutes Argument für lateinische Lektüre gelten.

Wie weit die Positionen bezüglich der Lektüre und ihrer Grundlagen und Umstände auch innerhalb der Fachdidaktik auseinandergehen, soll im folgenden Abschnitt gezeigt werden.

5.2.3 Ein fachdidaktisches Spannungsfeld: Überbürdungsdebatte vs. linguistische Grundlagen

Im bereits zitierten Artikel von 2018 spricht Hensel zahlreiche Techniken der Semantisierung an, die er während der Lehrbuchphase angewandt wissen möchte.⁷¹⁰ Er fordert da eine Abkehr von Wortgleichungen; erläutert Techniken wie das Erklären von Vokabeln mit lateinischen Synonymen oder lateinische Paraphrasen sowie deren Vorteile.⁷¹¹ Auch plädiert er dafür, ein „emotionales Lernerlebnis“⁷¹² zu erzeugen.

All dies baut auf modern-sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen auf. Insbesondere der Verzicht auf Wortgleichungen sowie das Erklären von Vokabeln mit Synonymen gleicht dabei eher dem Vorgehen des modernsprachlichen Unterrichts. Dennoch ist der gegenwärtige LU weit davon entfernt, derartige Techniken flächendeckend in die Tat umzusetzen, weder im Sprachunterricht noch in der Lektürephase.

Wie kommt es dazu, dass manche Autor:innen derartige Vorschläge unterbreiten? Lässt sich davon ein Nutzen für die Didaktik im Allgemeinen sowie die Lektürephase erhoffen? Mit welcher Begründung könnten derartige Vorstöße im LU gewagt werden? Und welche entgegengesetzten Positionen finden sich in der Lateindidaktik?

In den folgenden Abschnitten soll diesbezüglich auf die zwei Aspekte eingegangen werden, deren Bezeichnungen den Titel dieses Unterkapitels ausmachen: Denn zwischen Erneuerung des LU und dem Festhalten an Unterrichtstraditionen kann ein sichtlicher Widerspruch ausgemacht werden. Während Bestrebungen nach Veränderung des Unterrichts dabei häufig auf Grundlagen der Spracherwerbsforschung zurückgreifen, führt die andere Seite unterrichtliche Traditionen und Ziele an. Und dies lässt sich anhand der Sichtweisen auf Überbürdung der Lernenden einerseits und linguistisch fundierten Unterricht andererseits darlegen.

Welche Erkenntnisse liefert ein sprachwissenschaftlicher Blick auf lateinische Lektüre im Vergleich mit einem vornehmlich fachdidaktischen? Und welche

⁷¹⁰ A.a.O., 4 ff.

⁷¹¹ Ibid.

⁷¹² Ibid.

Schlüsse lassen sich daraus ziehen, wenn diese sprachwissenschaftliche Sichtweise auf (lateinische) Lektüre ausgeweitet wird, bspw. in Bezug auf Bereiche wie Wortschatz und Semantik?

Aus diesem Grund steht hier nun zuerst der Vergleich der zwei erwähnten Betrachtungsweisen an, die sich kurz mit „Überbürdungsdebatte vs. linguistische Grundlagen“ zusammenfassen lassen. Beide sind auf der Suche danach, was lateinische Lektüre erschwert bzw. wie lateinische Lektüre leichter gestaltet werden kann. Beide wählen jedoch verschiedenartige Erklärungen für die Erschwernisse gelingender Lektüre.

Zuerst geht es um eine Sichtweise, die bereits im 19. Jahrhundert thematisiert wurde: die Überbürdung der Lernenden.⁷¹³ Dabei gibt es unterschiedliche Abstufungen zwischen der historischen Überbürdungsdebatte und der heutigen. Zur Kaiserzeit war Überbürdung vornehmlich eine Frage der Gesundheit der Lernenden, die unter der schieren Menge der schulischen Anforderungen auch körperlich und seelisch litten.⁷¹⁴ Latein trug als *das* Hauptfach Mitschuld daran, dass die Schüler des Gymnasiums physisch und psychisch stark überlastet waren.

Zur heutigen Zeit hat das Lateinische in der Schule seinen Status als das eine maßgebliche Unterrichtsfach eingebüßt. Lateinlehrkräfte bedienen den Topos der Überbürdung jedoch weiterhin, inzwischen jedoch als eine Entschuldigung: Die Lernenden hätten schlicht zu wenig Unterrichtszeit; Latein sei nur ein Fach aus einem immer breiteren Fächerkanon. Ausbleibende Unterrichtserfolge werden hieran festgemacht.

Exemplarisch für diese Betrachtungsweise sei hier Wolfs Perspektive auf Individualisierung im Lektüreunterricht herangezogen. Wolf spricht hier von einer „Diskrepanz“ zwischen Anspruch und Wirklichkeit in der Phase des Spracherwerbs. Diese lasse sich darauf zurückführen:

das Latein nur eines von vielen Fächern in einem übervollen Stundenplan ist, dazu ein sehr lernintensives Fach, das ständiger Wiederholung bedarf, um das Gelernte ausreichend umzuwälzen und nicht im Orcus des Kurzzeitgedächtnisses verschwinden zu lassen. Dazu kommt (schulintern und extern bedingter) Unterrichtsausfall, sodass der Spracherwerb de facto kaum das Tempo halten kann, das das Lehrwerk eigentlich vorsieht. Wird der Spracherwerb aber nicht gründlich durchgeführt, nützt es am Ende wenig, die Lehrbuchphase ein halbes Jahr eher abgeschlossen zu haben, weil die Lektüre dann an der Unkenntnis elementarer Grammatikkenntnisse zu scheitern droht.⁷¹⁵

Die von Wolf angeführte Argumentation ist leicht nachvollziehbar und auf den ersten Blick in sich schlüssig. Latein stehe unter dem Druck eines vollen Stundenplans; es sei dazu besonders lernintensiv. Unterrichtsausfall führe darüber hinaus noch dazu, dass die Arbeit mit dem Lehrbuch langsamer vorangehe als veranschlagt. Die Folge: Es bleibe den Lehrenden nur die Wahl, das Tempo zu erhöhen und nicht ausreichend gründlich zu arbeiten oder kostbare Zeit zu verlieren. Beides führt zu

⁷¹³ Vgl. Balcar 2017.

⁷¹⁴ Ibid.

⁷¹⁵ Wolf 2015, 54 f.

Nachteilen in der Lektürephase des Unterrichts: Entweder leidet die Lektüre an mangelnden Sprachkenntnissen, weil schnell gearbeitet wurde; oder es bleibt weniger Zeit dafür.

Auf den zweiten Blick erscheint manches davon fragwürdig. Wieso wird Latein als besonders lernintensives Fach dargestellt? Es wirkt schwer nachvollziehbar, wieso Latein an sich ein schwierigerer Lerngegenstand sein sollte als bspw. Mathematik oder andere Fremdsprachen. *Lernintensiver* könnte es dennoch sein; dann aber aufgrund fachinterner Umstände wie den hohen Anforderungen durch die vor allem auf Kognition und Auswendiglernen basierte Grammatik-Übersetzungsmethode. Darüber hinaus stellen Faktoren wie Unterrichtsausfall oder ein voller Stundenplan Hinderungsgründe auch für jedes andere Unterrichtsfach dar. Diese anzuführen trägt allenfalls dazu bei, real existierende Probleme zu externalisieren.

Zielführender auf der Suche nach Erklärungen der Umstände für gelingende lateinische Lektüre als eine solche Externalisierung auf äußere Umstände ist eine Betrachtung der wissenschaftlichen Gegebenheiten. Diese kann der Frage nach Überbürdung unter dem Stichwort „sprachwissenschaftliche Grundlagen“ entgegengestellt werden, im Folgenden illustriert am Beispiel Kuhlmanns (in: Frisch 2015).

Dieser stellt seinen Aufsatz zu den lernpsychologischen Voraussetzungen für das Verstehen von lateinischen Texten unter die Annahme, dass der AU „gravierende[r] Unterschiede im Herangehen an fremde Sprache und in der jeweiligen Methodik“ aufweise im Vergleich zum modernen FSU.⁷¹⁶ Dies macht er einerseits am im LU vorherrschenden Ziel der rezeptiven Sprachkompetenz fest. Andererseits führt er als Ursache dafür „die Art, Texte zu lesen“ an.⁷¹⁷

Hierin liege ein wichtiger Unterschied zu anderen Fächern wie bspw. den modernen Fremdsprachen. Dieser bestehe in der im LU stattfindenden „Rekodierung“, d.h. Übersetzung in die Muttersprache. Im modernsprachigen FSU hingegen stehe das spontane Verständnis von Äußerungen im Vordergrund.⁷¹⁸ Anstatt also zu veranschlagen, das Fach Latein sei „lernintensiv“, ließe sich hier eventuell schon konstatieren: Die Methode des Fachs Latein ist lernintensiver als diejenige anderer Fächer.

Andere Aspekte des Lateinischen hingegen bereiten heutigen Lernenden vermutlich jedoch Schwierigkeiten, weil sie intrinsisch der Sprache selbst innewohnen. Kuhlmann führt hier bspw. an, dass es sich bei Latein um eine synthetische Sprache handelt, während die modernen Sprachen Englisch und Französisch vorwiegend analytische Formenbildung aufweisen.⁷¹⁹ Dies ist für deutsche Muttersprachler:innen zumindest ungewohnt; vermutlich stellt es sogar eine erschwerende Hürde beim Sprachlernen und -verstehen dar.

Obwohl es nachvollziehbar ist, den nicht erreichten Lernfortschritt mit der Überbürdung durch andere Fächer zu begründen und heranzuziehen, dass Latein ein lernintensives Fach ist, so wäre eine fundierte Kritik zeitintensiver Unterrichtspraxis zumindest differenzierter und womöglich auch aus der Lateindidaktik selbst

⁷¹⁶ Kuhlmann 2015, 11.

⁷¹⁷ Ibid.

⁷¹⁸ A.a.O., 11 f.

⁷¹⁹ A.a.O., 12 ff.

heraus empirisch belegbarer. Hierzu zählt in erster Linie das ebenfalls von Kuhlmann angeführte Problem des viel Raum in Anspruch nehmenden Dekodierens, d.h. des „aktiven und bewussten Prozesses des Entschlüsselns“⁷²⁰. Weiter stellt Kuhlmann fest, dass die häufigsten zur Dekodierung angewandten Methoden wie bspw. die Konstruktionsmethode „noch gar keine direkte Hilfe für die Rekodierung“⁷²¹ böten. Auch brächten diese Methoden keinen direkten Nutzen für das intuitive „Sprachverstehen bei lateinischen Texten“⁷²².

Betrachtet man also anhand dieser kurzen Übersicht nur wenige der dem Unterricht oder der Sprache selbst innewohnenden Faktoren, ergibt sich ein anderes Bild als oben bei Wolf. Es bietet sich also an, zum Abschluss dieser Ausführungen über lateinische Lektüre auch linguistische Faktoren stärker mit einfließen zu lassen. Auf welchem Fundament aus Wortschatz, Semantik etc. steht die Lektüre (lateinischer) Texte eigentlich?

5.2.4 Wortschatz, Semantik und Co: Auf welchen Füßen steht Lektüre?

Im Folgenden soll es darum gehen, einige der sprachwissenschaftlichen Grundlagen für Lektüre näher zu betrachten. Dabei sind zwei Aspekte besonders relevant. Zuerst stellt sich die Frage, welche sprachwissenschaftlichen Phänomene die Lateindidaktik bereits selbst für sich entdeckt hat. Danach ist es ebenso von Interesse, welche linguistischen Kategorien noch hinzugenommen werden können, um Lektüre und den Weg zur Lektürefähigkeit besser verstehbar zu machen.

Für die erste Betrachtungsweise reicht es, einige der bereits zitierten fachdidaktischen lateinischen Werke heranzuziehen. Diese bieten einen guten Überblick über die wichtigsten linguistischen Grundlagen, die für das Fach Latein bereits jetzt herangezogen werden. Sowohl Glücklichs etwas älteres Werk als auch die neueren Betrachtungen Kuhlmanns adaptieren einige linguistische Erkenntnisse für den LU.

Im Bereich der linguistischen Theorien wurde eine Auswahl getroffen. Diese zielt unmittelbar darauf ab, Aspekte mit einfließen zu lassen, die sich in den fachdidaktischen Standardwerken weniger häufig auffinden lassen. Diese wurden gleichzeitig mit dem Zweck ausgewählt, auch in Hinblick auf Berthold Ottos *Tirocinia* und dessen Lektürekonzept weitere Grundlagen einzuführen, die ein Verständnis hiervon erleichtern.

Bereits in Glücklichs lateinischer Fachdidaktik findet sich als Beispiel für die linguistische Theorie im LU die Thema-Rhema-Gliederung. Hierbei geht man von der Annahmen aus, dass, so Knapp et al., die „Abfolge der Satzteile, die kompetente Sprachbenutzer aus der Summe aller grammatisch möglichen Abfolgen jeweils auswählen, bestimmten Gesetzmäßigkeiten [unterliegt],“ wobei kompetente Sprachbenutzer bei sachlicher Kommunikation und ohne einander zu widersprechen ihre Sätze intuitiv so aufbauten, „dass diese – im Rahmen des grammatisch Zulässigen – mit denjenigen Satzteilen beginnen, deren Informationsgehalt in der jeweiligen

⁷²⁰ A.a.O., 17.

⁷²¹ Ibid.

⁷²² Ibid.

Situation relativ niedrig ist, und mit denjenigen Satzteilen enden, deren Informationsgehalt am höchsten ist.“⁷²³ Knapp et al. fahren fort, dass

*als Thema derjenige Satzteil bezeichnet wird, der den niedrigsten Mitteilungswert besitzt und als Träger bekannter Informationen angesehen werden kann. Bekannt sein kann eine Information dabei aufgrund der Situation, der im Text zuvor gelieferten Information oder auch aufgrund der Tatsache, dass es sich um beim Empfänger voraussetzbares (Allgemein-) Wissen handelt. Rhema wird der Satzteil genannt, der den höchsten Mitteilungswert besitzt und etwas (Neues) über das Thema aussagt.*⁷²⁴

Glücklich schlägt vor, das Unterscheiden zwischen Thema und Rhema bereits im Grammatik-Unterricht einzuüben. Er führt mehrere Vorteile an, die daraus für die SuS entstünden. „Der Schüler“, so Glücklich, „lernt dabei, auch auf Details wie Morpheme zu achten, die bei der Übernahme bereits bekannter, also thematischer Wörter, schon für sich rhematischen Charakter haben können.“⁷²⁵

Der bereits zitierte Aufsatz von Kuhlmann bietet die Möglichkeit, anhand linguistischer Fragestellungen und Erkenntnisse das lateinische Verstehen besser zu ergründen. Besonders einleuchtend sind dabei die Fragen nach „mentaler Repräsentation“ und kulturellen Schemata. Hier führt Kuhlmann grundlegend an, inwiefern das Verstehen von Texten (ebenso wie von Alltagssituationen) bspw. durch Erfahrungen und kulturelle Schemata vorgeprägt ist: Das Verstehen entstehe „aus der Kenntnis bestimmter kultureller Schemata, die beim Lesen unwillkürlich aktiviert werden und zeitgebunden sowie kulturspezifisch sein können.“⁷²⁶

Diese Beobachtung scheint bei genauerem Hinsehen auf der Hand zu liegen und nicht von besonderer Bedeutung zu sein. Tatsächlich birgt sie jedoch das Potential einer weitgehenden Infragestellung lateinischer Lektüre im Schulkontext. Denn insbesondere hier sind die Lernenden nicht nur durch stark abweichende kulturelle Schemata geprägt, als es die intendierten Leser:innen des lateinischen Textes waren; vermutlich sind es insbesondere die jüngeren Lernenden, die diese Schemata auch am wenigsten reflektieren und durchbrechen können.

Denkt man diese im Grund recht einfache Annahme zu Ende, wirkt es erstaunlich, dass lateinische Lektüre überhaupt möglich ist. Denn die vorliegenden kulturellen Schemata zeitgenössischer Jugendlicher und antiker Leser könnten kaum weiter auseinander liegen: Die Welt, in die heutige Schüler:innen hineingeboren wurden, unterscheidet sich fundamental von derjenigen, die zeitgenössische Rezipienten antiker Texte kannten; und dies betrifft auch das Weltwissen, das damit einhergeht und das heutigen Leser:innen erst einmal fehlt, bzw. mühsam aufgebaut werden muss.

Im Schulunterricht muss man meist jedoch gar nicht bis auf die Ebene komplexer kultureller Phänomene vordringen, um eine Vorstellung von den Schwierigkeiten für moderne Lerner:innen zu bekommen. Die Verständnishindernisse beginnen

⁷²³ Knapp 2004, 158. ff.

⁷²⁴ Ibid.

⁷²⁵ Glücklich 1993, 99 ff.

⁷²⁶ Kuhlmann 2015, 20.

sogar bereits auf der Vokabelebene und auf Satzebene treten noch zahlreiche weitere Schwierigkeiten hinzu: Kuhlmann spricht hier von „Enträtseln“ und vielen „Dekodierungsoperationen“, die die Lernenden durchführen müssen.⁷²⁷

Vorausgreifend sei hier bereits angeführt, dass einer der zentralsten Ansätze von Berthold Ottos *Tirocinia* in eben dieser Richtung einen Lösungsansatz sucht (4.4). Einige als programmatisch zu verstehende Stellen in den Vorworten zu den lateinischen „Vorbereitungen“ spricht Otto bspw. davon, dass er die Lernenden dazu anhalten wolle, lateinisch zu denken.⁷²⁸ Dabei legt Ottos Methode einerseits nahe, dass es sich um das Denken auf Latein handelt. Andererseits ist noch bestimmender, dass Ottos Schüler:innen auf lateinische Weise denken sollen. Und gerade hierin könnte ein unerlässlicher Schritt hin zu einem wirklich lateinischen Textverständnis legen.

Am Übergang zwischen in Fachdidaktik bereits vorhandenen linguistischen Theorien und bisher nicht ausreichend in die Didaktik integrierten Erkenntnissen steht Michaela Krell mit Ihrem Aufsatz von 2006. Hier schildert sie aus fachdidaktischer Sicht einige Postulate, die sie selbst aus sprachwissenschaftlicher Forschung für die Lektüre zieht.

Krells Aufsatz benennt ein Defizit der alten Sprachen den modernen gegenüber. Dieses führt sie auf didaktisch-methodische Mängel zurück und plädiert für eine Annäherung an die Didaktik der modernen Fremdsprachen. Sie begründet diese Mängel des LU mit dem Fehlen aktiver Sprachbeherrschung und postuliert unter Berufung auf „kognitionspsychologische und neurologische Erkenntnisse“, dass es ohne passives kein aktives Können gebe.⁷²⁹ Zentrale Annahme dieser These ist wohl Krells Feststellung, dass „jede Sprache, und sei sie auch noch so tot, nicht allein durch Rezeption und Kognition erlernt werden [kann]“.⁷³⁰

Damit stellt sich Krell auf die Seite der aktiven Sprachbeherrschung, deren Wichtigkeit sie auch für das Lateinische unterstreicht. Sie begründet dies mit Argumenten, die psycholinguistischen Theorien über den Erwerb deklarativen Wissens nahestehen: „Aus sowohl wahrnehmungs- und kognitionspsychologischer als auch neurologischer Sicht führt der Weg zum rezeptiven Sprachgebrauch über einen produktiven Umgang mit Sprache, der auch Gelegenheit zum „*Automatisieren*“ gibt“.⁷³¹

Hierfür lohnt es sich, genauer auf die Unterscheidung zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen einzugehen. Diese birgt für die theoretische Erforschung des Zweitspracherwerbs interessante Erkenntnisse und kann in ähnlicher Weise wie die Einteilung in explizit / implizit als zwei Gegenpole dargestellt werden. Wie sich zeigen wird, trägt die Eröffnung dieser Unterkategorie zum Erkenntnisgewinn auch für die oben diskutierte Fragestellung bei. Zwei grundlegende Schritte werden hier zu einer umfassenden Besprechung des Themas hinführen.

⁷²⁷ A.a.O., 24.

⁷²⁸ Otto ²1929a, Vorwort: „der Schüler wird auf einem zunächst sehr beschränkten Gebiet angehalten und angeleitet, Lateinisch zu denken, ja sogar, wenn der Lehrer einigermaßen geschickt ist, auch Lateinisch zu sprechen.“

⁷²⁹ Krell 2006, 109.

⁷³⁰ Ibid.

⁷³¹ Krell 2006, 109 f., eigene kursive Hervorhebung.

So unternimmt Anderson mit seinem ab den 70er-Jahren publizierten *Adaptive Control of Thought* (ACT) Model den taktisch vorteilhaften Schritt, anstelle der vielfach infrage gestellten Unterscheidung zwischen zwei Wissensformen drei Hypothesen über deklaratives und prozedurales Wissen aufzustellen. So sei es erstens charakteristisch für deklaratives Wissen, dass man es entweder ganz oder gar nicht besitze, während prozedurales Wissen auch teilweise besessen werden könne; zweitens lerne man deklaratives Wissen mit einem Mal und dadurch, dass man darüber belehrt werde, während prozedurales Wissen mit der Zeit und durch Anwendung erworben werde; schließlich könne man deklaratives Wissen auch wörtlich wiedergeben, während dies für prozedurales Wissen nicht möglich sei.⁷³²

Ferner nimmt Anderson drei Etappen für den Übergang von deklarativem zu prozeduralem Wissen an. So liege die Information in der von Anderson als *declarative stage* bezeichneten Stufe zunächst vor „as facts for which there are no ready-made activation procedures“.⁷³³ Die zweite Etappe wird als *associative stage* beschrieben und erkennt an, dass es Schwierigkeiten bereitet, deklaratives Wissen anzuwenden, weswegen es vom Lerner durch Prozesse, die Ellis *composition* und *proceduralization* nennt, in effiziente Anwendungs-Sets geordnet werde, wobei Ellis *composition* als das Zusammenfallen verschiedener getrennter Produktionen zu einer bezeichnet und *proceduralization* als die Anwendung einer allgemeinen Regel auf Einzelphänomene.⁷³⁴

Die abschließende dritte Etappe mit dem Namen *autonomous stage* könne schließlich dazu führen, dass die Fähigkeit, das Wissen über eine erworbene Fertigkeit zu verbalisieren, völlig verschwindet. Hier nämlich würden Prozesse mehr und mehr automatisiert; das Bewusstsein fahre einerseits damit fort, die Sprachproduktion zu verallgemeinern und andererseits genauer zwischen den Gelegenheiten zu unterscheiden, wann spezifische Sprachproduktionen gebraucht werden könnten.⁷³⁵

Eine weitere allgemein sprachwissenschaftliche Theorie sei an dieser Stelle noch angeführt: die Forschung zur syntaktischen Bewusstheit. Auch wenn diese bisher keine empirische Anwendung auf das Lateinische gefunden hat, eröffnet sie weitere Blickwinkel auf Schwierigkeiten, die sich beim Erreichen der lateinischen Lektürefähigkeit stellen. Dabei handelt es sich um einen Forschungsgegenstand, der auf den L1- und L2-Erwerb immer wieder angewandt wurde.

Dabei ist das Übertragen von Theorien auf einen anderen Bereich ohne ausreichend fundierte empirische Grundlage wissenschaftlich im Mindesten etwas fragwürdig. Gerade in solchen Fällen ist es bedauerlich, dass fundierte empirische Untersuchungen für den LU weitgehend fehlen. Es ist dennoch gängige Praxis, theoretische Annahmen aus der linguistischen Forschung auf den LU zu übertragen: Dies zeigen die obigen Beispiele aus allen drei fachdidaktischen Werken. Es wird daher im Folgenden angenommen, dass auch die Forschung bezüglich der syntaktischen Bewusstheit zumindest teilweise Gültigkeit für das Lateinische besitzt.

⁷³² Anderson 1976, 117.

⁷³³ Ellis 2008, 428.

⁷³⁴ Ibid.

⁷³⁵ Ibid.

Syntaktische Bewusstheit wird dabei von einigen Autor:innen als eine von mehreren Kategorien der Sprachbewusstheit aufgezählt. Tunmer et al. (zitiert nach Kirschhock) führen außerdem noch die phonologische, pragmatische und Wortbewusstheit auf.⁷³⁶ Die syntaktische Bewusstheit bezeichne dabei die Fähigkeit „grammatikalische Fehler im Satzbau, z.B. eines bedeutungstragenden Wortes, zu erkennen und zu korrigieren.“⁷³⁷

Daran zeigt sich, dass die syntaktische Bewusstheit mit kleineren Sprachelementen maßgeblich verbunden ist. Verhoeven & Perfetti gehen davon aus, dass „syntactic awareness allows children to break complex sentences into more manageable chunks, facilitating their formation of a representation for the whole text“⁷³⁸. Syntaktische Bewusstheit sei aber besonders aussagekräftig, da sie „the child’s awareness of sentence structures in general“ widerspiegeln.⁷³⁹

Forschung zu dieser Form von Bewusstheit steht in einem engen Zusammenhang mit den Erwerbsreihenfolgen des Spracherwerbs. Tunmer/Hoover (1992, zitiert nach Bredel) gehen hierbei davon aus, dass im L1-Erwerb eine syntaktische Bewusstheit „in der mittleren Kindheit (4–8 Jahre) aufgebaut wird.“⁷⁴⁰ Diese folge den beiden Autoren zufolge damit auf die phonologische Bewusstheit und das Wortwissen; nach ihr und somit später entwickelt werde hingegen noch die metakommunikative Bewusstheit.⁷⁴¹

Relevanter noch als die Reihenfolge des Spracherwerbs ist im Fall der syntaktischen Bewusstheit gewiss der Einfluss, den diese auf andere Bereiche der Sprachkompetenz hat. Tunmer (1989) sowie Tunmer/Hoover (1992) bestätigen hierfür, dass diese sich signifikant auf das phonologische Rekodieren sowie auf das Leseverständnis ausüben.

In verschiedenen Untersuchungen wurde herausgearbeitet, dass Lesefähigkeit und syntaktische Bewusstheit korrelieren: Das heißt, je besser die Lesefähigkeit, desto höher ist der Grad an syntaktischer Bewusstheit bzw. umgekehrt: je höher der Grad an syntaktischer Bewusstheit, desto besser die Lesefähigkeit.⁷⁴²

Ferner scheint eine ausgeprägte syntaktische Bewusstheit einen Beitrag zum Erkennen falsch gelesener bzw. nicht in den Zusammenhang passender Wörter zu leisten.⁷⁴³ Damit deckt diese Fähigkeit einen signifikanten Teil dessen ab, was bei Lernenden für erfolgreiche Lektüre vorausgesetzt werden sollte. Immer wieder wird das Leseverstehen explizit als Teil der syntaktischen Bewusstheit genannt.⁷⁴⁴ Neuere Untersuchungen bestätigen dabei eine ebenfalls hohe Korrelation zwischen Lektürefähigkeit und syntaktischer Bewusstheit im L1- und L2-Bereich; inzwischen

⁷³⁶ Bredel 2013, 176, zitiert: Tunmer et al. 1984, 1992. Kirschhock 2004, 76 ff.

⁷³⁷ Kirschhock 2004, 77 f.

⁷³⁸ Zit. nach Deacon, Kieffer, 72.

⁷³⁹ A.a.O., 73.

⁷⁴⁰ Bredel 2013, 189.

⁷⁴¹ Ibid.

⁷⁴² A.a.O., 176, in Bezug auf Studien von (Tunmer 1989; Tunmer/Hoover 1992).

⁷⁴³ Kirschhock 2004, 78.

⁷⁴⁴ Nation, Snowling 2000, 236.

wurde dies sogar auch für Sprachen unterschiedlicher und gleicher Sprachfamilien aber unterschiedlicher Zweige belegt.⁷⁴⁵

Damit kann begründetermaßen von einer Relevanz dieser Bewusstheit auch für die lateinische Sprache ausgegangen werden. D.h., ein höherer Grad an syntaktischer Bewusstheit müsste zu einer besseren Lesefähigkeit führen und umgekehrt.

Fraglicher wird die Hoffnung auf eine Übertragung auf das Lateinische jedoch, wenn man betrachtet, wie syntaktische Bewusstheit in der Regel gemessen wird. Denn dazu dienen insbesondere Aufgaben, bei denen die Wortreihenfolge in Sätzen bewertet bzw. korrigiert werden soll. Und diese gilt vielen im Lateinischen als besonders frei; bzw. auch, wenn von einer Art „gewöhnlicher Wortstellung“ ausgegangen werden kann, so wird diese doch nur selten eingehalten.⁷⁴⁶

Die maßgeblichen Implikationen für das Lateinische in diesem Kontext ergeben sich gerade aus der angenommenen Korrelation zwischen Lesefähigkeit und syntaktischer Bewusstheit. Denn einerseits sollte angenommen werden, dass Lernende hier durch die auf grammatische Strukturen und Formen ausgelegte Lernweise eine hohe Ausprägung syntaktischer Bewusstheit erlangen. Zahlreiche Aufgabenformate aus dem LU legen nahe, dass Lernende dadurch in die Lage versetzt werden sollten, bspw. grammatikalische Fehler im Satzbau zu erkennen, zu benennen und auch zu berichtigen.

Ein weiterer Faktor könnte der wesentlich geringere *comprehensible input* im Falle des Lateinischen sein. Wird die syntaktische Bewusstheit von Lernenden moderner Fremdsprachen untersucht, die bereits mehrere Monate oder Jahre diese Sprache lernen, muss man von einer ungleich höheren Zahl an gehörten bzw. gelesenen Wörtern in dieser Sprache ausgehen. Dies lässt sich hinreichend mit der Lehrmethode dieser Sprachen bzw. des Lateinischen begründen.

Das beobachtete Zusammenspiel aus weniger *comprehensible input* und nicht geschultem Hörverstehen erlauben jedoch durchaus plausible Schlüsse. Denn während im LU durch die Grammatik-Übersetzungsmethode zwar viel Raum für kognitive Betrachtung einzelner sprachlicher Strukturen geschaffen wird, kann von einer besonders ausgeprägten syntaktischen Bewusstheit kaum die Rede sein. Hierfür fehlt es schlicht am ausreichenden aktiven Kontakt mit der Sprache selbst, im Gegensatz zum intensiven Umgang mit ihrer Grammatik.

Abschließend lässt sich ein Forschungsdesiderat und ein möglicher Weg dorthin identifizieren: Auf welche Weise können empirisch belegbare Ergebnisse für die syntaktische Bewusstheit der Lateinlernenden gewonnen werden? Und welche Schlüsse ließen sich aus einer möglichen Relevanz dieser Bewusstheit für den LU ziehen? Hier wäre Raum, Methoden den Erkenntnissen entsprechend anzupassen. Möglicherweise notwendig wäre hierzu ein zumindest teilweise aktiver Gebrauch der Sprache oder zumindest eine teilweise Überprüfung des Hörverstehens, wie die Forschungsmethoden aus den modernen Fremdsprachen nahezu legen scheinen.

Da jedoch die Wortreihenfolge hier ein weniger probates Mittel als in anderen Sprachen sein dürfte, bräuchte es auch andere Wege der Überprüfung im Bereich

⁷⁴⁵ Besonders ausführlich: Siu et al. 2020. Zhou 2022.

⁷⁴⁶ Burkhard et al. 2012, § 421.

des Leseverstehens. Als möglicher Weg böten sich die beiden Diathesen Aktiv/Passiv als geeignete Instrumente an. Im Falle von Berthold Ottos Didaktik hat sich gezeigt, dass auch gerade die Umwandlung zwischen den Diathesen in auch ein vielfältiges und effektives Mittel der Didaktik sein kann.⁷⁴⁷

Zusammenfassend lässt sich das erhebliche Potential erkennen, das der Verbindung aus sprachwissenschaftlicher Forschung und lateinischer Didaktik innewohnt. Unterschiedliche Theorien bieten überzeugende Ansatzpunkte, um neue Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche Fähigkeiten die Lernenden tatsächlich besitzen. Denn auch, wenn die Lateinididaktik weit darin fortgeschritten ist, genaue Aussagen über Verlauf und Inhalt des Unterrichts zu machen, so fehlt es hier noch an empirisch belegbarem Wissen.

Dabei ist dieses Potential augenfällig, unabhängig davon, welche Art des Unterrichts man präferiert. Wer daran interessiert ist, den LU grundlegend zu reformieren und methodisch näher an den modernen FSU anzupassen, kann aus der linguistischen Forschung eine Vielzahl an Anregungen und Methoden erlangen. Doch auch, wer Anpassungen und Verbesserungen der gängigen Methoden sucht oder über ihre Funktionsweise neue Erkenntnisse gewinnen will, kann hier eine Vielzahl neuer Betrachtungsmöglichkeiten gewinnen.

Dies gilt nicht zuletzt für die lateinische Lektürephase. Eine bessere Vorstellung davon, welche Form von Wissen oder Bewusstheit in welche Ausprägung bei Lernenden vorliegt, könnte zu Wegen führen, gerade diese im Lernprozess besser zu fördern. Dabei ist das Lateinische in Forschung und Praxis gewiss immer noch ein didaktischer Sonderfall. Denn während im modernen FSU die Fähigkeit zur Lektüre auch über den Weg der aktiven Sprachbeherrschung erreicht, kann davon im LU nicht die Rede sein.

5.3 Anmerkungen zu (Psycho-)Linguistik, (Lese-)Verstehen und Didaktik

Im Folgenden sollen Berthold Ottos vorgestellte Unterrichtsmaterialien (4.3 ff.) nach modernen Kriterien evaluiert werden. Ziel ist es, dadurch weitere Hinweise zu gewinnen, ob und inwieweit der moderne LU unter Verwendung dieser Materialien angereichert werden kann. Anhand welcher Kriterien lässt sich ein Vorteil der *Tirocinia* dem? Und inwiefern könnte der LU davon profitieren?

Zwar hinkt die lateinische Fachdidaktik in vielen Fällen an Breite der empirischen Erforschung noch der von modernen Fremdsprachen hinterher. Dennoch haben Erkenntnisse psycholinguistischer und empirischer Forschung in jüngerer Vergangenheit verstärkt Eingang in die Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen gefunden. Dazu gehört auch das oben besprochene Beispiel von Kuhlmann (2015) (5.2.3). Auch Waiblinger und Bethlehem haben hierzu wichtige Beiträge geliefert.⁷⁴⁸ Dabei hinterfragen besonders diese beiden den Unterrichtsprozess im LU generell.

⁷⁴⁷ S. hierzu das Sprechen von Reihen der Normalsätze im 2. Kapitel dieser Dissertation.

⁷⁴⁸ Vgl. Waiblinger 2001, Bethlehem 2015.

Die von Otto vorgenommenen Vereinfachungen lateinischer Texte lassen sich auch aus einer linguistischen Perspektive beschreiben. So findet sich in Kuhlmanns *Fachdidaktik* eine Übersicht derjenigen sprachlichen Mittel, an denen die Kohärenz eines Textes festgestellt werden kann.⁷⁴⁹ Diese erlauben es, sich der Schwierigkeit eines Textes unter dem Gesichtspunkt seiner Lesbarkeit anzunähern.

Die Entwürfe von Beyer und Burns sind noch spezieller auf die *Textschwierigkeit* im Lateinischen fokussiert. Sie ähneln im Wesentlichen dem etwas älteren Modell Bayers, das auf der Untersuchung der Schwierigkeit lateinischer Texte durch Friedrich Maier beruht.⁷⁵⁰ Das von ihnen beschriebene Verfahren berechnet die Schwierigkeit eines Textes anhand der enthaltenen „syntaktischen Erscheinungen.“ Hierbei nehmen die Autoren einen Idealwert von im Schnitt 16,5 solcher Erscheinungen für einen 115 Wörter langen Text an. Anhand dieses statistischen Mittelwerts, der mittels Corpus-basierter Textuntersuchung ermittelt wurde, lassen sich höhere oder niedrigere Schwierigkeiten aufgrund der dort auftretenden Anzahl von syntaktischen Erscheinungen bestimmen.

Im Rahmen der Weiterentwicklung dieses bereits Ende der 70er-Jahre von Maier etablierten Modells betont Bayer die Notwendigkeit der unterschiedlichen Gewichtung der syntaktischen Erscheinungen, die Unterschiede der Wortstellung zwischen Latein und Deutsch sowie die Notwendigkeit des Ergänzens nicht im lateinischen Text vorhandener Wörter zur Erstellung einer adäquaten deutschen Übersetzung.

Die Vielzahl der hieraus entstehenden Einzelfaktoren und notwendigen Abwägungen macht dieses Verfahren jedoch wenig handhabbar. Es liefert damit weniger eine befriedigende Möglichkeit, die Schwierigkeit eines Textes anzugeben, als eine ermüdende Rechenaufgabe. Ähnlich verhält es sich mit Burns' Ansatz *Measuring Readability in Latin Prose*. Hier wird der Wunsch deutlich, für das Lateinische ebensolche technischen Messinstrumente zu entwerfen, wie etwa den Lesbarkeitsindex oder RATTTE für das Deutsche oder andere moderne Fremdsprachen.⁷⁵¹ Mittels solcher Messinstrumente lassen sich unter Einbezug von durchschnittlicher Satzlänge, Anzahl der Wörter etc. zuverlässig Aussagen zum Anforderungsniveau eines Textabschnittes machen.⁷⁵² Zwar ergibt die Anwendung solcher Werkzeuge auf das Lateinische bereits erste Ergebnisse; denn Wortanzahl und Satzlänge als wichtigste Komponenten können auch dann bestimmt werden, selbst wenn das Analysewerkzeug nicht „des Lateinischen mächtig ist.“⁷⁵³

⁷⁴⁹ Kuhlmann 2012, 122 ff., nennt folgende acht Kriterien: Rekurrenz sprachlicher Zeichen, Substitution, Pro-Formen, Tempus(-Relief), Konnektoren, Ellipse, Wort- und Sachfelder.

⁷⁵⁰ Bayer 2003.

⁷⁵¹ Abrufbar auf <https://www.psychometrica.de/lix.html> bzw. <https://www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/germanistik-did/ratte/index.html>, zuletzt besucht am 09.08.2021.

⁷⁵² Im Englischen dient hierfür bspw. der Automated Readability Index, <http://www.readabilityformulas.com/automated-readability-index.php>, zuletzt besucht am 09.08.2021.

⁷⁵³ So bestimmt Burns mit Hilfe des Classical Language Toolkit die schwierigsten Sätze Ciceros und Vergils. S. hierzu: <https://www.youtube.com/watch?v=1loPpanAwAQ>, zuletzt aufgerufen am 14.02.2023.

Dennoch fehlt der lateinischen Fachdidaktik hier ein ernstzunehmendes und handhabbares Werkzeug, das die von Bayer angeführte Gewichtung bestimmter Phänomene mitberücksichtigen könnte. Dies erkennt auch Beyer in ihrer Bestandsaufnahme an.⁷⁵⁴ So kommt sie auch trotz ausführlicher Diskussion der einzelnen Parameter einer möglichen Formel zur Ermittlung der Textschwierigkeit nicht zu einer eindeutigen Antwort darauf, „ob diese Lesbarkeitsformel erstens wirklich zu einer objektiveren Bestimmung der Schwierigkeit lateinischer Texte beitragen kann und ob dies zweitens überhaupt notwendig ist.“⁷⁵⁵

Es lässt sich somit in diesen bisherigen Forschungsgrundlagen der rechnerischen Textbestimmung im Lateinischen kein wirklich zufriedenstellender Mehrwert für Aussagen zum Schwierigkeitsgrad eines Textes ausmachen. Somit ist auch ein metrisches Erfassen der Einfachheit der *Tirocinia* durch derartige Methoden derzeit nicht möglich. Stattdessen bietet es sich an, hierfür in Anlehnung an Kuhlmann einige Merkmale aus der Textlinguistik für die Untersuchung der Verständlichkeit von Texten heranzuziehen: D.h. die Frage zu stellen, „wie es Sprechern und Hörern gelingt, durch Texte zu kommunizieren“.⁷⁵⁶

Auch hieraus lassen sich in Ottos *Tirocinia* eindeutige Anzeichen einer gesteigerten Verständlichkeit dem Original gegenüber ablesen. Deutlich wird das, wenn man die von Kuhlmann hier angesprochene Ebene des Weltwissens betrachtet.⁷⁵⁷ Die lateinischen Texte in Ottos *Tirocinia* liefern den Lesenden weitaus klarere Angaben zu sinnhaften und strukturellen Zusammenhängen, als es die Originale tun. Sinnzusammenhänge werden in Ottos Texten in der Regel begründet, wo sie für moderne Leser:innen einer Begründung bedürfen, die für antike Rezipient:innen nicht notwendig gewesen wäre.

Dafür sei neben der an das Lateinische angepassten Auswahl Kuhlmanns auf den breiter gefassten Diskurs zur Verständlichkeit von Langer et. al. hingewiesen.⁷⁵⁸ Diese geben im Rahmen des Hamburger Verständlichkeitsmodells die vier Merkmale Einfachheit, Gliederung / Ordnung, Kürze / Prägnanz sowie anregende Zusätze an. Anhand deren Ausprägungen bewerten die Autoren die Verständlichkeit eines Textes; dabei steht der Einfachheit die Kompliziertheit, der Gliederung die Ungliedertheit / Zusammenhangslosigkeit, der Kürze die Weitschweifigkeit und den anregenden Zusätzen das Fehlen solcher gegenüber.

Eine Anwendung dieser Kriterien auf die *Tirocinia* im Vergleich zu den jeweiligen Originaltexten kann hier eine gute Vorstellung vom Grad der Verständlichkeit geben. Und es besteht kein Zweifel am Ausschlag der Waage hin zu besserer Verständlichkeit in Ottos Version. Schon in *TC 1* lässt sich erkennen, dass die Darstellung einfach ist, die Sätze im Wesentlichen kurz, die Wahl der Wörter geläufig; Fachwörter werde erklärt und der Text hält sich an Konkretes und

⁷⁵⁴ Beyer 2018, 6 ff.

⁷⁵⁵ A.a.O., 14.

⁷⁵⁶ Kuhlmann 2010, 20 f.

⁷⁵⁷ A.a.O., 20.

⁷⁵⁸ Langer/von Thun/Tausch, ¹¹2019, 22 ff.

Anschauliches.⁷⁵⁹ Auch in Bezug auf den Punkt Ordnung lassen sich Beispiele finden, die verdeutlichen, dass Otto hier die innere wie äußere Gliederung erheblich verbessert; er unterscheidet Wesentliches und Unwesentliches, den roten Faden sichtbar macht und die Inhalte folgerichtig darstellt.⁷⁶⁰

Gleichermaßen sind die *Tirocinia* auch unter dem Gesichtspunkt der Kürze in der Regel verständlicher als ihr jeweiliges Vorbild. So ist bspw. im *TC* die durchschnittliche Satzlänge erkennbar kürzer.⁷⁶¹ Andere Vorbereitungen wie etwa zu Horaz' erster *Satire* beinhalten neben den kurzen, prägnanten Passagen auch die erwähnten Sacherläuterungen. Diese können keinesfalls als „kurz“ bezeichnet werden. Viel mehr noch: Kritiker warfen ihm hier explizit vor, er „zerre“ den Text „auseinander“.⁷⁶²

Zwar kann in der *Tat* kritisch angemerkt werden, dass Otto sich nicht nur auf das Wesentliche beschränkt. Manche Wiederholung in seinen Vorbereitungen geht über das notwendige Maß hinaus.⁷⁶³ Dennoch sind die Formulierungen und Ausdrücke in den *Tirocinia* im Vergleich zu Originaltexten stets knapp und auf das Lehrziel fokussiert.⁷⁶⁴ Und dies gilt insbesondere für die Sacherläuterungen und Zusätze in den Vorbereitungen. Diese zeichnen sich durch strenge Einfachheit aus. Hier sei an die Aufzählung der Monate und die Erklärung des römischen Kalenders in der Horaz-Vorbereitung (erste *Satire*) erinnert (4.3.4.5).

Auch bezüglich des *TC* bleibt die Kürze *trotz* mancher von Otto selbst hinzugefügter Länge erhalten. Dies lässt sich besonders da veranschaulichen, wo freie Passagen die indirekte Rede Caesars ersetzen. Denn auch, wenn diese länger sind als das Original, findet sich dort deutlich mehr Verständliches als in *B.G.* (4.3.2.5).⁷⁶⁵ Die dichten und schwer verständlichen Texte werden damit entwirrt. Die metasprachlichen Einstreuungen Ottos (4.3.2.3) in den diskursiv geprägten Passagen der Lehrer-Schüler-Kommunikation sowie die dialogischen Ersetzungen der indirekten Rede erzeugen hier die Prägnanz und Verständlichkeit, die dem Original fehlt.

Neben der Betrachtung der *Tirocinia* nach Langner et al. können auch die oben bereits angesprochenen Kategorien Kuhlmanns bei der Bestimmung der Schwierigkeit der *Tirocinia* Hilfe leisten. Ein Unterschied zwischen Otto und dem Original wird insbesondere in den ersten drei hier angeführten ersichtlich: So weist bspw. das *TC* eine vielfach höhere Rekurrenz sprachlicher Zeichen auf als das Original.

Dies führt unweigerlich dazu, dass die sprachlichen Zeichen als solche, d.h. die einzelnen Wörter, eine höhere Bedeutung erlangen. Sie werden damit von

⁷⁵⁹ A.a.O., 22.

⁷⁶⁰ A.a.O., ¹¹2019, 24. Bspw. *TC* 9, das die Alternativen für den Weg der Helvetier darstellt; Otto baut hier einen Zusammenhang zwischen *impedire* – *impedimenta* – *expeditus* und dem für den Inhalt maßgeblichen Konzept *iter expeditum* auf, wodurch er die Reihenfolge der Caesar-Paragrafen ändert (d.h. die Erklärung eines Teils von 6,2 vorzieht) und damit den roten Raden von der Erklärung des sprachlichen Konzepts bis zum Inhalt spannt.

⁷⁶¹ Wie am obigen Beispiel mit dem *LIX* gezeigt.

⁷⁶² Otto ²¹1929a, Vorwort, 1.

⁷⁶³ Man erinnere die neunmalige Verwendung von *loquax*, Otto ²¹1913, 241.

⁷⁶⁴ Langer, von Thun, Tausch, ¹¹2019, 26.

⁷⁶⁵ A.a.O., ¹¹2019, 28.

„lexikalischen Füllungen grammatikalischer Merkmale“⁷⁶⁶ zum eigentlichen Bedeutungsträger der Texte. Und hierin dürfte ein Kernaspekt der besseren Verständlichkeit von Ottos Texten den Originalen gegenüber liegen: Denn empirische Untersuchungen des Lesens legen nahe, dass das Verständnis der einzelnen Lexeme beim Rezipieren von Texten einen höheren Stellenwert dem grammatischen Dekodieren gegenüber hat.⁷⁶⁷ Man könne daher „ohne Weiteres von einem Primat der lexikalischen Informationsaufnahme beim Textverstehen sprechen,“ so Kuhlmann.⁷⁶⁸

Ähnliches lässt sich auch für den Gebrauch von Zeichen wie Namen oder Datums- und Ortsangaben anführen: Sie treten in Ottos Texten schlichtweg weitaus häufiger auf und schaffen eine größere Vertrautheit mit den Wörtern und sprachlichen Gegebenheiten. Als Beispiel sei hier *TC* 3 angeführt: Während der entsprechende Absatz aus *B.G.* 2,1–2,3 den Namen des Orgetorix nur einmal erwähnt, findet sich hier dieselbe Person sieben Mal.⁷⁶⁹

Otto spart in seiner Präparation des entsprechenden Caesar-Abschnittes kaum Informationen aus; einzig die Angabe zu den Konsuln Messala und Piso folgt im Abschnitt darauf. Dennoch verändert er mit Hilfe der häufigen Wiederholung des Namens die Passage für den lernenden Leser hin zu einer Erzählung über den Urheber der Verschwörung. Einen ähnlich umsichtigen Umgang kann man Otto auch mit Substitutionen sowie dem Gebrauch von Pro-Formen zuschreiben. Hierin gelingt Otto eine deutliche Vereinfachung des schwierigen Kapitels 10 aus *B.G.*. Caesar ist hier gezwungen, seine Vorbehalte gegen den neu gewählten Weg der Helvetier durch die Gebiete der Sequaner und Häduer in das der Santonen mit der daraus potentiell entstehenden Nähe der Feinde zur römischen Provinz zu erklären.

Die Vielzahl von Informationen, die auf engem Raum vermittelt werden, führt im Originaltext zu einer Fülle an Relativa, Satzanschlüssen und verkürzenden Konstruktionen, die teils als Substitutionen und Pro-Formen angesehen werden können, teils als Konnektoren und Ellipsen. Otto (*TC* 15) begegnet den hierdurch entstehenden Schwierigkeiten, indem er auf eindeutige Zuordnung oder Wiederholung der im Original ausgelassenen Elemente bedacht ist.⁷⁷⁰

⁷⁶⁶ Kuhlmann 2015, 155.

⁷⁶⁷ A.a.O., 154.

⁷⁶⁸ Ibid.

⁷⁶⁹ De Orgetorige narrat Caesar. Orgetorix Helvetius erat; [...]. Viri nobiles cum Orgetorige coniuraverunt; Orgetorix coniurationem nobilitatis fecit [...]. Orgetorix civitati suasit. [...] persuasit Orgetorix civitati. [...] Hoc facilius Orgetorix iis persuasit, ut de finibus suis exirent steht hier Apud Helvetios longe nobilissimus fuit et ditissimus Orgetorix gegenüber, wobei Caesar den Namen im darauffolgenden Satz durch *is* ersetzt. In ähnlicher Weise *TC* 6, bzw. *B.G.* 3,3–3,7.

⁷⁷⁰ Haec omnia Caesari renuntiata sunt. Helvetii per agrum Sequanorum et Aeduorum in fines Santonum iter facere volebant. Santones non longe absunt a finibus Tolosatium; Tolosates in provincia sunt. Si Helvetii in Santonum finibus essent, Helvetii finitimi provinciae Romanae essent. Helvetii bellicosi erant; Helvetii inimici populi Romani erant; hos homines finitimos habere periculosum erat. Fines provinciae, ubi Tolosates habitabant, facile defendi non poterant; fines claudi non poterant; patebant. Atque Tolosatium ager multum frumenti proferebat; maxime frumentarius erat. In terram frumentariam hostes saepe irrumpunt, ut frumentum rapiant. Sic Caesar existimabat: „Magno cum

Besonders in der abschließenden erneuten Zusammenfassung der Beweggründe Caesars durch Umwandlung in eine dem Original ähnliche direkte Rede erkennt man den Antrieb Ottos, sprachliche Kohärenz herzustellen. Mit dem Begriff der Kohärenz können dabei alle möglichen „inhaltlichen Erscheinungen“ bezeichnet werden, „die einen Text oder Diskurs von einer unzusammenhängenden Folge von Einzeläußerungen oder Äußerungsteilen unterscheiden.“⁷⁷¹

Hausendorf et al. sprechen hier von „Vertrautheit als Lesbarkeitsquelle“ und weisen auf die Differenzierung zwischen Kohärenz und Kohäsion.⁷⁷² Erstere sei „nicht bloß Merkmal von Texten, sondern vielmehr das Ergebnis kognitiver Prozesse der Textverwender;“ Kohäsion hingegen sei textimmanent. So ist der Satz „, wenn die Helvetier im Gebiet der Santonen wären, dann wären die Helvetier Nachbarn der römischen Provinz“ sowohl kohärent als auch kohäsiv.⁷⁷³ Denn der Inhalt entspricht dem im Verlauf der im *TC* entworfenen Passage aufgebauten Weltwissen. Und er kann aufgrund der Verbindung von *wenn* – *dann* sowie durch das Auftreten desselben Subjekts als kohäsiv bezeichnet werden.⁷⁷⁴ Während somit die Textkohäsion in Ottos Text im stark vereinfachenden Teil (*Si Helvetii in Santonum finibus essent* etc.) die Grundlagen für das nötige Vorwissen schafft, bietet die Aufnahme der vorgeschützten Gründe Caesars in der erfundenen wörtlichen Rede Raum zur Kohärenz; diese erschaffen die Lesenden interpretierend und verstehend selbst.

Auch ein Rückgriff auf die oben bereits angesprochene *Thema-Rhema-Gliederung* kann helfen, ein klareres Verständnis von Ottos Vorgehen zu bekommen. Denn die sich daraus ergebenden Satzstellungen (unmarkierte / neutrale Satzstellung bei Satzbeginn mit *Thema*, markierte / expressive Wortstellung für den entgegengesetzten Fall) sind als Grundsatz der Verständlichkeit von Texten zu erachten. Sie bilden unter Hinzunahme von Ottos bereits erwähntem Grundsatz der *Isolierung der Schwierigkeiten* eine weitere Möglichkeit, das verbesserte Textverständnis in den *Tirocinia* den Originalen gegenüber herauszustellen. Denn auch wenn sich immer wieder neutrale Satzstellungen bei Caesar finden (etwa *B.G.* 6, 3), so weicht dieser auf Gliederungsebene der Kapitel doch immer wieder davon ab, was sich empfindlich für

periculo futurum est, ut homines bellicosos, populo Romano inimicos, locis patentibus maximeque frumentariis finitimos habeamus“ steht gegen: *B.G.* I, 10,1–2: *Caesari renuntiatur Helvetiis esse in animo per agrum Sequanorum et Haeduorum iter in Santonum fines facere, qui non longe a Tolosatium finibus absunt, quae civitas est in provincia. Id si fieret, intellegebat magno cum periculo provinciae futurum ut homines bellicosos, populi Romani inimicos, locis patentibus maximeque frumentariis finitimos haberet.*

Caesar erhält Nachricht, die Helvetier wollten durch das Land der Sequaner und Häduer ins Gebiet der Santoner ziehen, die in der Nachbarschaft von Tolosa wohnen, das schon zur Provinz gehört. Damit war, wie er erkannte, die große Gefahr für die Provinz verbunden, kriegslustige Menschen und Feinde des römischen Volkes in einer sehr fruchtbaren Gegend mit offenen Grenzen als Nachbarn zu bekommen. Übers. Schönberger.

⁷⁷¹ Schade et al. 1991, 7 f.

⁷⁷² Hausendorf et al. 2017, 96 ff.

⁷⁷³ Die Inspiration für das Beispiel stammt von Schade et al. 1991, 8.

⁷⁷⁴ Ich folge hierbei der Definition von Schade et al. 1991, 8.

moderne Leser auswirkt, die über nicht genügend Vorwissen verfügen.⁷⁷⁵ Dass Otto diese Form der Gliederung immer wieder anwendet, lässt sich aus den bisherigen Analyseergebnissen ablesen.

Auch lohnt es, die von Otto gewählte Form der Kommunikation (bspw. 4.3.2.3) noch auf andere Weise zu betrachten. Denn die *Tirocinia* sind überaus kommunikative Texte; die Lehrperson kommuniziert mit den Lernenden, diese antworten teils sogar; die im Text auftretenden Figuren kommunizieren untereinander. Kritiker:innen von Ottos Methode mögen ihm hier ein „Zu sehr“ unterstellen: Ist es wirklich didaktisch notwendig, so viel Gespräch hier in diesen Texten zu verankern, die nur den Zweck der Vorbereitung haben?

Eine positive Bewertung des Vorgehens kann hier einen Schritt hin zu einer anderen Art der Autorität erkennen. Ottos Texte beinhalten ein erhöhtes Maß an „Verbundenheit“ für die Lernenden: Der Text lässt die Lernenden gewissermaßen nicht allein. Stattdessen fragt er nach, appelliert, erinnert. Eine moderne Lesart könnte hier auch von Einverständnis zwischen Lehrer:in und Schüler:in mittels des Textes sprechen. Dieser entsteht aus der Kommunikation und Transparenz, sei es im Miteinander des Lehr-Lern-Gefüges und zwischen den „sprechenden“ Figuren der Texte. Die niederländische Psychotherapeutin Eliane Wiebenga spricht hier in Anlehnung an den Satz Martin Bubers, „das Gegenteil von Zwang sei nicht Freiheit, sondern Verbundenheit“ von *verbindender Autorität*.⁷⁷⁶

Dieses aus der Familientherapie stammende Modell spricht von „konstruktiven Allianzen“ zwischen (in der ursprünglichen Theorie) Eltern und Kindern. Diese treten an die Stelle der bisherigen Formen von Autorität, bspw. Angst oder Zwang. Zentral hierfür ist u.a. Transparenz, d.h., alle beteiligten Parteien wissen, was geschieht. Mehr noch als das, sie wissen häufig sogar auch, *warum* etwas geschieht.⁷⁷⁷

⁷⁷⁵ Dies verdeutlicht der Vergleich zwischen TC 11 und B.G. I, 7, 2: Is qui pro consule aut pro praetore provinciam administrabat, toti provinciae imperare poterat. Potentia eius maior erat, quam potentia regis. Itaque Caesar omnibus civitatibus, quae in provincia erant, imperavit, ut milites mitterent. Si civitates dicebant: „Non sunt nobis tot milites“, his civitatibus respondebatur: „At sunt vobis iuvenes; deligitote iuvenes, qui milites fiant.“ Sic delectus habebantur. Sic saepe factum est. Etiam Caesar toti provinciae magnum numerum militum imperavit. Nam Caesari nuntiatum est Helvetios conari per provinciam Romanam iter facere. Caesar tum nondum Roma profectus erat. Caesari cum id nuntiatum esset, maturat ab urbe proficisci et quotidie magna itinera facit. Quam maximis potest itineribus in Galliam ulteriorem contendit. Tum provinciae quam maximum potest numerum militum imperat. Tum iubet pontem rescindi, qui ad Genavam erat, („Der ganzen Provinz befahl er, so viele Soldaten wie möglich zu stellen (im jenseitigen Gallien stand überhaupt nur eine Legion), und ließ die Brücke bei Genava abbrechen.“ Übers. Schönberger.) kann als Schaffung einer neutralen Stellung angesehen werden, das Original Provinciae toti quam maximum potest militum numerum imperat (erat omnino in Gallia ulteriore legio una), pontem, qui erat ad Genavam, iubet rescindi, sollte durch die vielen Unbekannten für den unerfahrenen Leser eher als markierte Stellung angesehen werden).

⁷⁷⁶ Auf einem Vortrag in Feldkirch, Österreich, im September 2022.

⁷⁷⁷ Otto ²1913, 322: Cur Aeneas tot casus volvit? Aeneas non impius erat; Aeneas pius erat. Pietas Aeneas magna et insignis erat. Aeneas pietate insignis tot casus volvit? Cur Aeneas tot labores adit? Juno eum impulit tot casus volvere, tot labores adire. Juno, uxor Jovis, est regina deum (pro „deorum“). Alii dii Junonem laeserant. Quo numine Juno laesa erat? Quid Juno dolebat? Musa, haec

Und genau in dieser Verbindung kann – im Falle elterlicher Erziehung – eine neue Form verbindender Autorität entstehen, in der die erziehende Person aufgrund ihrer jenseits von Angst oder Zwang bestehenden Autorität respektiert wird.

Eine solche Art der Allianz geht auch Otto mit seinen Lerner:innen ein. Zwar entspricht diese Art der Interpretation kaum dem Denken Ottos selbst. Dieser hätte vermutlich eher geantwortet, dass der Gegensatz von Zwang in jedem Fall *Freiheit* sei. Und auch der Grad an Freiheit mag in Ottos Unterricht sehr hoch sein. Was jedoch eigentlich geschieht, geht über bloßes unterrichtliches oder erzieherisches frei Sein deutlich hinaus. Denn die unterschiedlichen und ausführlichen Antworten, die Otto auf das *Was* und das *Warum* liefert (und zwar sowohl auf sein eigenes, d.h. das *Warum* seiner Methodik, als auch dasjenige der erklärten Schriftsteller, also die Erklärung ihrer Texte) schaffen ein dichtes Netz an Verbundenheit.

Und auch die Lateindidaktik verfügt längst über Instrumente der Bewertung von Ottos Lektürekzept. Hiervon können u.a. die *Impulse für eine zeitgemäße Wortschatzarbeit* von Hensel 2018 eine Vorstellung geben. Nahezu alles, was dieser hier fordert, konnte in der obigen Analyse von Otto *Tirocinia* vielfach aufgezeigt werden: Eine Anwendung von Wortgleichungen, eine intensive Umwälzung der Vokabeln, Techniken der Semantisierung wie etwa Wortfelder, Prinzipien der Wortbildung, sowie lateinische Phrasen; auch das Schaffen eines emotionaleren Lernerlebnisses gelingt Otto, maßgeblich durch frei geschaffene Passagen wörtlicher Rede.⁷⁷⁸

Besonders die Prinzipien der Wortbildungslehre sind dabei in den vergangenen Jahren als hilfreiches Instrument im LU in den Fokus gerückt. Diese wendet auch Otto als Gedächtnisstütze und Verständnisbrücke an (bspw. 4.3.2.4). Damit war er nicht zuletzt zu seiner eigenen Zeit war bereits modern. Denn schon Klein wählte in seinem 1894 erschienenen Werk zur *Wortbildungslehre im Lateinunterricht* eine Menge Vorteile in der Hinzunahme dieser Verständnishilfe.⁷⁷⁹ Und auch heute finden sich Stimmen, die dafür sprechen: Insbesondere für den Status des Lateinischen als Brücke zu den modernen romanischen Sprachen geht man hier von einem Nutzen aus.⁷⁸⁰

Erhellend sind in diesem Zusammenhang für den LU auch die Annahmen Siebels von 2018.⁷⁸¹ Sie geht davon aus, dass Wörter, deren Herkunft den Lernenden bewusst sei, schneller kontextualisiert werden könnten. Aber nicht nur das: Auch Verständnis und Schreibung profitierten davon. Der LU solle es daher zum Ziel haben, „Wortschatzarbeit so zu gestalten, dass standardsprachliche Redemittel

omnia memora Vergilio, memora ei causas, quo numine laesa quidve dolens regina deum Aeneam, virum pietate insignem, impulerit tot casus volvere, tot labores adire. Juno irascebatur Aeneae. Scimus; sed cur ira tanta erat? Di, qui in caelo habitant, magis irascuntur, quam homines; animis caelestibus maiores irae sunt quam animis hominum. Sed Vergilius quaerit: Tantaene irae sunt animis caelestibus? A.a.O., 252: Sed cur non omnes omnium mensium nomina diximus? Si numeramus hos menses, quorum nomina diximus, octo numeramus; cur nomina quattuor mensum omisimus? Quia horum omnium octo mensum, quos enumeravimus, dies tertius decimus vocatur Idus; Idus Martiae, Idus, Maiae, Idus Quintiles vel Iuliae, Idus Octobres non sunt dies decimi tertii, sed quinti decimi.

⁷⁷⁸ Hensel 2018, 4 ff.

⁷⁷⁹ Klein 1894.

⁷⁸⁰ Müller-Lancé 2019, 175 f. Vgl. Sauer 2022.

⁷⁸¹ Siebel 2018.

eingeführt werden und Lernende die Kompetenz entwickeln, Herkunft wie Bedeutung lateinbasierter Wörter abzuleiten, im Deutschen wie in anderen Sprachen⁷⁸².

Im Folgenden lassen sich in Siebels Ausführungen drei Bereiche der mehrsprachigen bzw. implizit sprachbildenden Wortschatzarbeit beschreiben, von denen zwei bei Otto maßgeblich auftauchen: Besonders in den späteren *Tirocinia* der *Lateinbriefe* lernen die Leser:innen Wörter zu segmentieren und ihre Bedeutung zu erschließen.⁷⁸³ Besonders das Erlernen des Inferierens, d.h. Schließens auf den Wortsinn im Sinne eines informierten, sachkundigen Ratens, scheint mithilfe der *Tirocinia* und der schiereren Menge an Lektüre wahrscheinlich.⁷⁸⁴ Und insbesondere die Lektüre der drei Vorbereitungen der *Lateinbriefe* 18–25 eröffnet den Lernenden Raum zum Erwerb und zur Anwendung von „Regelwissen zur lateinischen Wortbildung sowie die Kenntnis der Bedeutung wichtiger Bildungselemente“;⁷⁸⁵ d.h. zur Segmentierung.

Alle diese Charakteristika machen die *Tirocinia* nicht unbedingt in jedem Fall zu einfacheren Texten. Sie erhöhen jedoch ihre Qualität als Lehrmaterialien. So kann man bei ihrer Anwendung auch von positiven mnemotechnischen Effekten ausgehen. So macht z.B. Hergovich einige Angaben zu den Voraussetzungen erfolgreichen Lernens. Hierzu zählt u.a. die Elaboration des Lernstoffes. Erfolgreiches Lernen setze ein Interesse für den Lernstoff voraus, im Idealfall sogar Begeisterung.⁷⁸⁶ Eine emotionale Involviertheit bringe dabei größeren Erfolg beim Lernen: Etwa ein Nachdenken über den Stoff oder eine Verankerung an die eigene Lebenswirklichkeit. Immer wieder erreicht Otto u.a. mit seinen Bezügen auf die Lebenswelt seiner Lerner:innen genau diese Kontextualisierung. Es wirkt aus dieser Sicht glaubwürdig, dass seine Texte und die dahinterstehende Methode für die Lernleistung positive Effekte haben.

Im Folgenden lässt sich auch mit Mitteln der Psycholinguistik eine Vorstellung davon gewinnen, welchen positiven Effekt auf die Verständlichkeit Texte von der Art Ottos haben. Dabei ist es zuerst notwendig, festzustellen, ob Ottos Texte unter die Kategorie „vereinfachte“ oder „aufbereitete“ Texte fallen. Und zweifelsohne sind die *Tirocinia* Aufbereitungen, keine bloßen Vereinfachungen. In der Forschung zu *vereinfachten* neusprachlichen Textversionen ist es keinesfalls ausgemacht, dass diese stets tatsächlich auch als „einfacher“ gelten können.⁷⁸⁷

Vielmehr scheint es für den Grad des Textverständnisses wichtig, zwischen den Effekten von Originaltexten, Vereinfachungen (d.h. im Wesentlichen gekürzten, zusammengefassten Texten) und Aufbereitungen (*elaborated texts*) zu unterscheiden.

⁷⁸² A.a.O., 34.

⁷⁸³ A.a.O., 35; der dritte Aspekt, sprachliche Verwandtschaft erkennen, ist bei Otto weniger offensichtlich präsent.

⁷⁸⁴ A.a.O., 36.

⁷⁸⁵ Ibid.

⁷⁸⁶ Hergovich 2021, 86.

⁷⁸⁷ Hier stellt sich zuerst die für den Spracherwerb zentrale Frage, ob ein vereinfachter Input nur das Verständnis oder auch den Intake, d.h. das, was der Lerner schlussendlich aufnimmt und behält, beeinflusst. Leow 1993, 335 Die hier angeführte Studie beantwortet die Frage mit nein: „Simplification does not appear to have a facilitating effect on learners' intake of linguistic items contained in the input.“

Die empirische Evidenz legt nahe, dass letztere Kategorie dabei sogar besser abschneidet als bloß vereinfachte Texte.⁷⁸⁸ Auch scheinen syntaktische Vereinfachungen nicht zwangsläufig zu einem verbesserten Textverständnis zu führen, wie die Ergebnisse von Ulijn und Strother nahelegen.⁷⁸⁹ Vielmehr erachten die beiden Autoren eine eingehende konzeptuelle und lexikalische Analyse zum Textverständnis für notwendig, wie sie auch muttersprachliche Leser:innen durchführen müssten, sofern sie mit fachfremden Texten konfrontiert seien. Ähnliche Ergebnisse legen auch Untersuchungen des Hörverstehens und der damit verbundenen Sprechgeschwindigkeit nahe.⁷⁹⁰

Zusammenfassend lässt sich schließen: Dass es sich bei Ottos *Tirocinia* um vielseitige und tiefgründige Texte handelt, hatte bereits die Methodenkritik zutage gebracht (4.3.2.9). Weitere Ansätze aus Sicht der Kommunikationswissenschaft helfen besser zu verstehen, was genau derartige Texte leicht verständlich macht. Und auch psycholinguistische Erkenntnisse legen nahe, dass Otto für eine Vorbereitungen die am besten verständliche und effektivste Art der Vorbereitung gewählt hat. Dabei unterlaufen auch Otto Fehler: Schon die Analyse des Lektürekonzepts konnte manche Unstimmigkeiten zutage bringen. Ottos Methode lässt sich nur mit Anpassungen und Abstrichen auf den modernen LU übertragen. Dennoch verdeutlicht eine didaktische und (psycho-)linguistische Sichtweise das insgesamt positive Urteil: Ottos *Tirocinia* treffen in mancherlei Hinsicht das, was man als gegenwärtigen *state of the art* bezeichnen könnte, obwohl sie über 100 Jahre und älter sind.

5.4 Nutzen und Anwendungsmöglichkeiten der *Tirocinia* im Lateinunterricht

Wie können Aspekte derartiger Texte im heutigen LU Anwendung finden? Welche Folgerungen für die Unterrichtsgestaltung lassen sich aus den bisherigen Analyseergebnissen ziehen? Hierzu ist zunächst festzustellen, dass trotz der Möglichkeit eines frühzeitigen Heranführens an zielsprachliche literarische Texte der Einsatz vereinfachender Literaturparaphrasen in den modernen Fremdsprachen immer wieder kritisch betrachtet wird.

So sah etwa Högel schon 1978 in der Herausgabe solcher verkürzenden Vereinfachungen im Fach Englisch „weniger eine Rückbesinnung auf die der hochrangigen Literatur immanenten Werte als vielmehr die für unsere Gegenwart charakteristische Popularisierung und Kommerzialisierung tradierter Kulturgüter [...]“⁷⁹¹: Eine Kritik, die eine Art Furcht vor einem „Ausverkauf“ kanonischer Texte durchblicken lässt.

Auch Vauthier nimmt eine zu Anfang ebenfalls kritische Position gegenüber solchen Ausgaben für ausländische Französischlerner:innen ein: Sie fragt, ob man

⁷⁸⁸ Yano/Long/Ross 1994, 210.

⁷⁸⁹ Ulijn und Strother 1990, 38 f.

⁷⁹⁰ Blau 1990, 746–753.

⁷⁹¹ Högel, in: Detering, Högel 1978, 125.

nicht besser tendenziell *einfachere* Werke anstelle *vereinfachter* lesen solle.⁷⁹² Auch wenn Vauthier im Laufe ihres Artikels den Nutzen und die Beschaffenheit der besprochenen Ausgaben anerkennt, spiegeln beide Zitate doch generelle Unterschiede zwischen dem Vorgehen der neusprachlichen Vereinfachung und den *Tirocinia* Ottos wider.

Högels Kritik meint die Reduzierung literarischer Klassiker auf ihr Gerüst und die damit verbundenen Kürzungen. Diese Art der textlichen Bearbeitung ist auch im LU gängig. Waiblinger steht diesem bisweilen bereits in der Lehrbuchphrase praktizierten Ansatz kritisch gegenüber.⁷⁹³ Dieser Vorwurf jedoch steht in keinerlei Verbindung mit Ottos Vorbereitungen: Er gibt den gesamten Text des bearbeiteten Werkes wieder und trifft keine verkürzende Auswahl; wo dies nicht der Fall ist, trifft er eine begründete Auswahl, wie bei den Werkanfängen im *TO*, *TV* und *TL*.

Etwas mehr kann man in Ottos Fall den Einwand Vauthiers gelten lassen, man solle auf einfachere literarische Texte zurückgreifen. Dies gilt nicht unbedingt für das *TC*: Zwar ist das erforderliche nichtsprachliche Vorwissen in Caesars *B.G.* gewiss vielfach zu hoch, als dass das Werk auch heute noch als mustergültige Eingangsektüre gelten könnte;⁷⁹⁴ dafür spricht das vergleichsweise niedrige sprachliche Niveau für eine gewisse Eignung.

Auch verfehlt man das Kernanliegen der *Tirocinia*, wenn man Otto vorwirft, er habe zu schwierige Texte ausgewählt. Folgende Hypothese ließe sich hierbei zu Ottos möglicher Sicht der Dinge formulieren: Je schwieriger, desto besser. Denn Ziel von Ottos Methode ist es, anhand der Schwierigkeiten zu zeigen, dass diese isoliert für sich verständlich gemacht werden können.

Legt man diese ersten möglichen Einwände beiseite, ergeben sich eine Reihe naheliegender Gründe für die Anwendung von Vorbereitungen im *LU*. So ebnet einfache Texte mit zahlreichen Beispielen den Weg hin zu einer effektiven und tiefgreifenden Bewusstmachung des Stoffs. Sie beugen einer oberflächlichen Lektüre und Didaktik vor. Laut Ellis gelingt die Einführung neuer Regeln mithilfe von Beispielen am effektivsten; neuer, schwer verständlicher Stoff werde so am besten an die Lernenden herangebracht.⁷⁹⁵ Dass Berthold Ottos lateinscher Sprach- und Lektüreunterricht für das Fach Latein hierin mustergültig ist, sollte aus den obigen Ausführungen hervorgehen (s. bspw. 3.1.1).

Dabei ist und bleibt, das sollte man festhalten, Ottos Lektüremethode genau diejenige, die auch im heutigen LU verfolgt wird: Am Ende der Lektüre soll eine interlinguale Übersetzung stehen; die Lernenden sollen sogar die *Tirocinia* selbst *übersetzen*, ehe sie mit der Lektüre des Originals beginnen. Doch gerade zur Vereinfachung der Lektüre selbst schaltet Otto eben eine weitere, nämlich *intra*linguale Übersetzung mithilfe der vorbereitenden Erklärung in den didaktischen Prozess.

⁷⁹² Vauthier 1995, 27. Ebenfalls Michler 2005 kommt zu keinem eindeutig positiven Urteil über eine besprochene Vereinfachung eines literarischen Textes in der modernen fremdsprachlichen Didaktik.

⁷⁹³ Waiblinger 2001, 162.

⁷⁹⁴ Kuhlmann 2012, 125. Ferner auch Kuhlmann zur Eingangsektüre, a.a.O., 136.

⁷⁹⁵ Ellis 1994, 61 ff.: "On balance, the available evidence indicates that an explicit presentation of rules supported by examples is the most effective way of presenting difficult new material." Ferner auch Butzkamm 2012, 286.

Dass der dadurch entstehende intensive Kontakt mit der Sprache und dem lateinischen Text womöglich auch ein Verstehen ohne weitere Übersetzung ermöglicht, steht außerfrage.

Wie steht es darüber hinaus mit der Legitimität bzw. Anwendbarkeit der *Tirocinia* im gegenwärtigen LU? Der Lektürekanon hat seit Ottos Zeiten bedeutende Veränderungen erfahren. Im Vergleich zu damals ist Horaz weitestgehend aus den Curricula verschwunden. Und auch für die Anwendung des *TC* im Unterricht ließe sich keine Garantie aussprechen: Denn einerseits nimmt Caesars *B.G.* weiterhin einen festen Platz im Lektürekanon der Curricula zwischen Sek. I und Sek. II ein.⁷⁹⁶ Andererseits haben sich die Umstände von Schule und Lernen in den Corona-Jahren massiv geändert. Darüber hinaus machen es eine verstärkt heterogene Schüler:innenschaft auch in Gymnasien sowie eine kritische Hinterfragung der Kriterien für lateinische Erstlektüre unwahrscheinlicher,⁷⁹⁷ große Teile davon mit vielen Lernenden bereits vor Beginn der Oberstufe zu lesen.

Gerade an dieser Stelle könnten lateinische Vorbereitungen jedoch einen Beitrag als *anstelle der Originale* zu lesender Text leisten. So wäre eine mögliche Rolle des *TC*, aufgrund seiner besseren Lesbarkeit im sprachlichen Bereich auch bei hoher Heterogenität innerhalb der Lernenden eine altersgerechtere, interessantere und verständlichere Alternative zum antiken lateinischen Text zu bieten.

Folgende Vorteile einer solchen alternativen Lektüre wären aufgrund der Analyseergebnisse anzunehmen: Derartige Lektüren wären altersgerecht und interessant. Ferner könnten sie sogar auch trotz des erheblichen Alters des Textes den Anforderungen an einen sprachsensiblen Unterricht entsprechen. Denn die obige Analyse konnte an zahlreichen Beispielen aufzeigen, wie eingehend hier Sprachaufmerksamkeit und -reflexion geübt werden; dass sich in den Vorbereitungen systematische sprachliche Unterstützung der Lernenden findet; dass die Anforderungen transparent gestaltet werden und für die Lernenden einsehbar sind. All dies veranschlagt Große auf der Grundlage von Gogolin (2011) als zentrale Prinzipien eines „sprachsensiblen Unterrichts im Rahmen durchgängiger Sprachbildung“⁷⁹⁸.

Und auch bezüglich der Wortschatzarbeit steht ein Nutzen der Vorbereitungen Ottos oder von analog nach aktuellen Bedürfnissen geschaffenen Vorbereitungen außer Frage. Dies wird bei der Verbindung der Bereiche Lektüre und Wortschatz offenbar. Ottos Ansatz kann so beschrieben werden, dass er die Vokabelarbeit in die Texte hinein verlagert, und zwar bis in die Lektüreprase. Der moderne LU hingegen bleibt weiterhin vielfach dabei, beides voneinander zu trennen. Polemisch gesagt werden immer noch zu oft die Wörter um des Übersetzens und Wörterkönnens willen auswendig gelernt. Stattdessen besteht die Möglichkeit, beides miteinander in Einklang zu bringen. Otto lässt durch einfache, erklärende Texte direkt im Rahmen der Lektüre lernen, und zwar um der Lektüre willen.

⁷⁹⁶ S. hierzu KC Niedersachsen Sek I, 21, oder auch KC Niedersachsen Sek. II, S. 16, 27.

⁷⁹⁷ Einige der von Kuhlmann hierfür geforderten Kriterien, etwa „inhaltlich gut verständlich und überschaubar“ sowie „interessant und altersgerecht“ (Kuhlmann 2012, 136), erfüllt Caesars Werk zumindest für Schüler:innen der Sek. I kaum.

⁷⁹⁸ Große 2014, S. 72 zitiert Gogolin et al. 2011, 60.

Dieser hier erwähnten Defizite im Bereich des Wortschatzerwerbs ist sich die Lateindidaktik dabei bewusst. Keip erkennt in ihrem Aufsatz die grundlegenden Probleme der mangelnden Wortschatzkenntnis in der Lektürephase an.⁷⁹⁹ Ihr methodisches Modell zum Aufbau und zur Sicherung des Wortschatzes in sechs Stufen berücksichtigt jedoch nicht ausreichend eines der maßgeblichen Probleme: die unzureichende Semantisierung der Vokabeln. So ist durchaus fragwürdig, ob „Auswendiglernen von Listen auf der Basis des Lehrbuchs oder eines Grundwortschatzes wie ‚Adeo‘“⁸⁰⁰ als tatsächlich methodischer Schritt bezeichnet werden kann, der einen didaktischen, semantisierenden Mehrwert hat. Von größerer Effizienz dürften hierfür textliche Strukturen sein, die die zu lernenden Vokabeln auf gedächtnistechnisch vorteilhafte Weise verankern. An Ottos Vorbereitungen ließe sich dies in hinreichend vielen Beispielen zeigen.

Neben den Resultaten der didaktischen und textlichen Analyse sollte ebenfalls die Ebene des Wortschatzes in Betracht gezogen werden. Zwar bedürfte es für eine umfassende Wortschatzanalyse der Vorbereitungen im Ganzen einer genauen Kenntnis über die Handhabung des lateinischen Wortschatzes in der Schule zu Ottos Zeiten.⁸⁰¹ Aufgrund der auf die gegenwärtige Didaktik ausgerichteten Fragestellung der Arbeit wurde stattdessen eine schlaglichthafte Analyse des Wortschatzes auf Grundlage des GWS / adeo-Norm gewählt. Und diese fördert auch schon für einige Abschnitte des *TC* aussagekräftige Ergebnisse zutage:

Der Grundwortschatz nach Adeo-Norm⁸⁰² deckt sich in den untersuchten Kapiteln (*TC* 1–10) zu großen Teilen mit den im *TC* vorkommenden Vokabeln. So sind etwa 164 der 181 in *TC* 3 vorkommenden Vokabeln den Kategorien *Adeo blau*⁸⁰³ (112), *schwarzer Fettdruck* (34) oder Eigennamen (18) zuzuordnen. Eine solche Verteilung stellt dabei kein besonders herausragendes Beispiel dar. Ein Großteil der untersuchten Kapitel beruht weitgehend auf den 500 häufigsten lateinischen Vokabeln und etwa 750 weiteren Vokabeln des Basisvokabulars.⁸⁰⁴ Ferner ist

⁷⁹⁹ Vgl. Keip 2018.

⁸⁰⁰ A.a.O., 23.

⁸⁰¹ Etwa die Analyse des *Vocabularium Latinum* im Hauslehrer bspw. böte hier eine passende Grundlage.

⁸⁰² Eine Erklärung des frequenzbasierten Adeo-Wortschatzes von Utz befindet sich in Kuhlmann 2015, 167: Für diesen rund 1250 Lexeme enthaltenden Wortschatz wurden u.a. Texte von Caesar, Cicero (Reden), Ovid und Vergil ausgewertet.

⁸⁰³ Zur Erklärung der jeweiligen Häufigkeiten und ihrer Bedeutung:

Die 500 häufigsten lateinischen Wörter sind in Utz' Werk *blau* gedruckt. Die weiteren 750 des sog. Basisvokabulars sind in dem Werk in schwarzen Fettdruck angegeben. Die daraus entstehenden 1250 Wörter decken laut Utz 83% aller lateinischen Texte ab. Utz, 5 Dazu erfasst Utz in seinem Werk weitere 350 Vokabeln des sog. Erweiterungsvokabulars. Utz 2008, 4 f.

⁸⁰⁴ *TC* 1: 262 Wörter, davon Namen: 26; Adeo blau: 153; Adeo schwarz fett: 26; *TC* 2: 149 Wörter, davon Namen: 30; Adeo blau: 91; Adeo schwarz fett: 10; *TC* 3: 181 Wörter, davon Namen: 18; Adeo blau: 112; Adeo schwarz fett: 34; *TC* 4: 143 Wörter, davon Namen: 16; Adeo blau: 91; Adeo schwarz fett: 13; *TC* 5: 286 Wörter, davon Namen: 6; Adeo blau: 186; Adeo schwarz fett: 43; *TC* 6: 325 Wörter, davon Namen: 44; Adeo blau: 213; Adeo schwarz fett: 44; *TC* 7: 281 Wörter, davon Namen: 25; Adeo blau: 202; Adeo schwarz fett: 27; *TC* 8: 171 Wörter, davon Namen: 17; Adeo blau: 108; Adeo schwarz fett: 18; *TC* 9: 248 Wörter, davon Namen: 15; Adeo blau: 184; Adeo schwarz fett: 32; *TC* 10: 236 Wörter, davon Namen: 3; Adeo blau: 141; Adeo schwarz fett: 21.

anzumerken, dass viele Vokabeln, die über *Adeo blau* sowie *Adeo schwarz fett* hinausgehen in einem unmittelbaren Sinnzusammenhang mit Wörtern diese Kategorie stehen. Die Anwendung anderer Kriterien zur Erstellung des Lernwortschatzes als die der Vorkommenshäufigkeit böten in diesem Fall eine sinnvolle Alternative an, da sie die Beziehungen zwischen lexikalisch und semantisch einander nahestehenden Wörtern berücksichtigten.⁸⁰⁵

Schlussendlich seien einige Überlegungen zur Einsetzbarkeit von Ottos *Tirocinia* im modernen LU hinsichtlich ihrer Kompatibilität mit den Forderungen aktueller didaktischer Strömungen angestellt. Als prominentes Beispiel können dabei die stärker werdenden Forderungen nach Binnendifferenzierung herangezogen werden. Hier haben insbesondere Jesper und Scholz mit ihren Konzepten Grundlegendes für den LU geleistet.

Besonders gut ließen sich Ottos Präparationen als vereinfachter literarischer Text mit der Idee der Differenzierung nach Anforderungsniveau in Einklang bringen. Hier unterteilen Scholz / Weber die geforderten Leistungen bei der Übersetzung in einen Mindest-, Regel- und Expertenstandard,⁸⁰⁶ worin der Übersetzungstext mit unterschiedlichen Vereinfachungen oder Vokabelhilfen angeboten wird. Ausschlaggebend ist hierbei, dass alle Lernenden den gleichen Text übersetzen, was eine gemeinsame Basis für die Nachbesprechung bietet.

Der Einsatz bspw. des *TC* in diesem Rahmen würde es nicht nur sprachlich schwächeren SuS ermöglichen, motivierende Erfolgserlebnisse aus der vereinfachten Übersetzung zu ziehen, sondern ihnen durch die Strukturierungen und vorgegebenen Interpretationen Ottos auch Hilfe bei der (im Plenum erfolgenden) Interpretation nach der Übersetzung bieten. Hierin wäre eine Verwendung des *TC* auch anderen binnendifferenzierten Materialien zu Caesar wie etwa dem Lektüreprjekt von Ulrich Tipp überlegen.⁸⁰⁷

Denn während dieser drei unterschiedliche schwere Übersetzungstexte durch „baukastenartige“ Auslassung einzelner, schwerer werdender Satzteile kreiert und sich dabei jedoch der oben verdeutlichten Kritik vereinfachender, d.h. aussparender Texte ausgesetzt sieht, hat Otto hier den oben erwähnten Vorteil des besseren Verständnisses durch Aufarbeitung auf seiner Seite.

Aus moderner Perspektive enthält er den leistungsschwächeren Lerner:innen nicht die vermeintlich zu schweren Inhalte vor, sondern erleichtert ihnen den Weg dorthin und bietet Hilfe zur Selbsthilfe. Darüber hinaus könnte eine Verwendung der Vorbereitungen und maßgeblich des *TC* auch unter dem Gesichtspunkt der aktuellen Forderung nach einer Öffnung des LU auch für Gesamt- und Gemeinschaftsschulen gerechtfertigt werden. Hier haben Korn / Kuhlmann eine Diskussion angestoßen, die aufgrund stetig sinkender Schülerzahlen im Fach Latein nicht

⁸⁰⁵ Waiblinger (2001) mahnt für den Fachbereich Latein nicht nur frequenzbasierte Wortschatzgrundlegung an; Knapp 2004, 372 ff., zählt hier folgende Kriterien auf: Vorkommenshäufigkeit, Bedeutungsreichweite / Hyponymiebeziehungen, Definitionsvokabular, Lernbarkeit, Wortbildungsregelmäßigkeiten.

⁸⁰⁶ Vgl. Scholz/Weber 2011, 141.

⁸⁰⁷ Vgl. Tipp 2011.

an Aktualität verloren hat.⁸⁰⁸ Hierfür sei es insbesondere wichtig, den Schüler:innen *multiple Zugänge* zur lateinischen Sprache zu geben. Kuhlmann und Korn unterbreiten Vorschläge für ein Modell der Differenzierung nach Mindest- und Regelstandards in einem Unterricht der multiplen Zugänge.

Dabei eröffnet sich jedoch das Grundproblem der Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien, „die einerseits ‚inklusive‘ einen Mindeststandard (bzw. *Fundamentum*) für alle ausweisen und andererseits Möglichkeiten der Differenzierung in Richtung eines gymnasialen Regelstandards (bzw. *Additum*) bieten. Mit Blick auf Vorgehen und Materialien führen die Autoren aus, dass „die Unterrichtsarbeit [...] an synthetischen Lehrbuchtexten und adaptierten Originaltexten [erfolgt], die grundsätzlich teilweise bilingual lateinisch-deutsch abgefasst sind; mit Blick auf einen eventuellen Übergang zur gymnasialen Oberstufe treten entsprechend den (kern-) curricularen Vorgaben später auch Originaltexte hinzu.“⁸⁰⁹

Auch für den hier angesprochenen Übergang zur gymnasialen Oberstufe wäre eine Orientierung an Ottos Werk möglich. So könnte das *Fundamentum* in einer Lektüre der vereinfachten Stücke bestehen; hierin läge gleichzeitig eine Art „Sprungbrett“ für diejenigen Schüler:innen, die dann im Laufe der Oberstufe das Original lesen müssten und dadurch bereits im Voraus vereinfachenden Zugang zu gymnasialen Inhalten erhalten hätten.

Eine weitere Überlegung ergibt sich aus den Gegebenheiten des Fernunterrichts: Mit Eintreten der Corona-Pandemie Anfang 2020 hat sich die Lage im Schulunterricht und auch im LU noch einmal entscheidend verändert. Das lange Fernbleiben vom Unterricht in Präsenz brachte auf der einen Seite zahlreiche Neuerungen und Entwicklungen mit sich. So erzielte der LU fraglos zahlreiche Fortschritte in der Digitalisierung.⁸¹⁰ Dennoch litt auch Latein wie jedes andere Fach am Unterrichtsausfall und der Distanzierung von Lehrer:innen und Schüler:innen.

Hier fallen zwei mögliche Gebiete der Anwendung für *Tirocinia* auf. Denn einerseits könnten Lehrbücher oder Lektürehilfen von Art der Vorbereitungen Ottos dabei helfen, die solche Weise entstehenden Defizite gar nicht erst aufkommen zu lassen oder möglichst klein zu halten. Ottos Werke sind zu großen Teilen für die Eigenarbeit geeignet; man denke hier an die akribischen Querverweise auf Vokabeln in den *Lateinbriefen* und auf die Transparenz in der Lehr-Lern-Kommunikation, die sich bereits im Text selbst niederschlägt. D.h., Texte, die im Idealfall keiner:ns Lehrers:in bedürfen, können den größten Lerndefiziten vorbeugen.

Auf der anderen Seite könnte eine Verwendung der Präparationen entschieden dazu beitragen, die entstandenen Defizite wieder auszugleichen. Denn da, wo das Unterrichtsniveau nicht mehr an die Zustände vor der Pandemie anschließen kann, gilt es neue Wege zu suchen. Und was läge näher, als einfachere Texte auszuwählen, die einerseits nicht der Motivation schaden, weil sie verständlich bleiben. Andererseits sollte der Anspruch an Texte bestehen bleiben, weiterhin im Großen und Ganzen den Erfordernissen des LU zu entsprechen.

⁸⁰⁸ Vgl. Kuhlmann/Schauer 2017.

⁸⁰⁹ Korn/Kuhlmann, 2017, 77.

⁸¹⁰ Vgl. Sauer 2020.

Ottos *Tirocinia* könnten hier maßgebliche Abhilfe leisten; und wenn nicht Ottos Texte selbst, aufgrund ihrer Länge oder ihrer Textauswahl, dann nach Ottos Vorbild didaktisch aufbereitete, neue Vorbereitungen. Damit kann die Arbeit im Unterricht mithilfe der Vorbereitungen auch zu einer Frage nach Inklusion und Bildungsgerechtigkeit werden.⁸¹¹ Wichtige Grundlagen sind hier bereits im Rahmen des Ansatzes von *Integration durch Sprache* im Fach Latein geschaffen worden.⁸¹² Der Einsatz vereinfachender, stark elaborierter didaktischer Literaturanpassungen wie etwa dem *TC* oder auch von Ausschnitten aus dem *TV* und *TO* dürfte einen weiteren Beitrag hierzu leisten. Denn diese Vorbereitungen bieten durch ihre vereinfachte Sprache aber auch die durch die darin vorkommenden Kommentarteile und metasprachlichen Hinweise die Möglichkeit, ein verstärkt lerner:innenzentriertes Verständnis von Unterricht zu etablieren. Der LU könnte durch ihre Anwendung mehr selbstständigen Umgang der Lernenden mit Texten erreichen.

Fasst man die Ergebnisse dieser Anwendung auf die derzeitige Lateindidaktik zusammen, beinhalten Ottos *Tirocinia* viel Potential. Sie fügen sich in eine Menge Konzepte ein: die Binnendifferenzierung; effektive Wortschatzarbeit mithilfe von Semantisierung; Lektüre aufbereiteter aber nicht vereinfachter Texte; Lerner:innenautonomie und sogar den Grundwortschatz nach *Adeo*.

Daran lässt sich ablesen, welche Umsetzungen die Texte in der konkreten Unterrichtsgestaltung bieten. Sie könnten in verschiedenen Kernbereichen des Unterrichts Anwendung finden. Dass Ottos Texte lesbarer sind als das lateinische Original, konnte dazu hinlänglich gezeigt werden.

Berthold Ottos Texte können als Antwort auf manche Fragen der gegenwärtigen Lateindidaktik gesehen werden. Und das, obwohl die Theorie hier längst soweit ist, dass die *Tirocinia* teils ideal daran angepasst wirken. In der Tat gibt es Texte von der didaktischen Qualität, Einfachheit und dem Umfang wie diese in der Lateindidaktik noch nicht. Und dennoch bleibt sichtbar, dass die Texte in ihrer Originalform einem anderen Jahrhundert entspringen. Bis sie nicht nur der Theorie, sondern auch der Praxis des heutigen LU entsprechen, braucht es in manchen Teilen noch Anpassung.

5.5 Ausblick auf Didaktisierung nach Berthold Ottos Vorbild

Der Ausblick auf Möglichkeiten der Didaktisierung nach dem Vorbild Berthold Ottos legt abschließend eine Anregung für die praktische Umsetzung der aus dieser Arbeit folgenden Schlüsse dar. Es besteht dabei kein Anspruch auf bspw. eine

⁸¹¹ A.a.O., 70: Der Ruf nach Bildungsgerechtigkeit und sinkende Schülerzahlen machten „Rück- und Neubeginnung auf Latein als Unterrichtsfach an Gesamt- und Gemeinschaftsschulen o.Ä. erforderlich.“ A.a.O., S. 74: Vorrangiges Ziel ist dabei die Erhöhung der Bildungsgerechtigkeit und die differenzierte Entwicklung des Faches, wie es für andere Schulfächer längst eine Selbstverständlichkeit ist.

⁸¹² Kipf 2014, insbesondere hierfür relevant 93 ff., Originallektüre als Verbindung von sprachlichem und literarischem Lernen.

exakte Imitation von Ottos Umgang mit antiken Autoren. Ein solcher wäre auch kaum wünschenswert. Für neue Konzepte im LU des 21. Jahrhunderts braucht es keinen weiteren Berthold Otto, sondern zeitgenössische Didaktiker:innen, die allenfalls alte Entwürfe an die Gegenwart anpassen.

Was erreichen Ottos Vorbereitungen? Sie schaffen in der Regel einen leicht verständlichen lateinischen Text, der das Original in umfassender, aber einfacher Weise erklärt oder einen zum Verständnis des Originals notwendigen oder zutunlichen Umstand erläutert. Sie verwenden dabei viel Aufmerksamkeit für Teilschwierigkeiten, schaffen netzartige und damit stabile (Gedächtnis-)Verbindungen bekannter und unbekannter Inhalte untereinander und greifen aktiv durch kommunikative Elemente ins Lerngeschehen ein; dieses gestalten sie transparent und flexibel. Im Endergebnis führen derartige Prozesse der Vorbereitung im Idealfall zu verbesserten Fähigkeiten im Nachvollziehen wie auch im Antizipieren von sprachlichen Strukturen und Inhalten der Originaltexte.

Ein Weg der Übertragung auf heutige Kontexte könnte darin bestehen, zunächst den im Vergleich zu Ottos Zeit veränderten literarischen Kanon anzuerkennen. Horaz und Livius und auch Vergil haben heutzutage entschieden an Bedeutung verloren. An ihre Stelle treten bspw. Texte wie die *Historia Apollonii regis Tyrii*. Wäre es denkbar, auch derartige Texte didaktisch nach Vorbild der *Tirocinia* aufzuarbeiten?

Anpassen ließen sich diese Texte im Rahmen von Vorbereitungen nicht nur ob ihrer Schwierigkeit, sondern auch ob ihrer Qualität. Denn bei der Lektüre eines Textes wie der *Historia* haben Schüler:innen im LU bereits einige Jahre lang Grammatik und Vokabeln nach dem Vorbild Ciceros gelernt und dürften ihr als möglicher leichter Erstlektüre begegnen. Dabei werden sie mit Textbeispielen konfrontiert, die von der bis zu diesem Zeitpunkt erlernten Grammatik divergierend. Denn es handelt sich hierbei nicht um einen klassischen Text, sondern um einen spätantiken, obwohl erst an sich leicht verständlich ist.

Nach dem Prinzip der *Tirocinia* Ottos sollten und könnten derartige Abweichungen von der erlernten grammatischen Regel transparent gemacht werden, und zwar auf Latein. Die *Lateinbriefe* und die *Tirocinia* beinhalten alle dazu notwendigen Werkzeuge und wenden diese vielfach an; Lehrer:innen können hierfür auch selbstständig darauf zurückgreifen und ihre eigenen Lehrmaterialien und Texte nach dem Vorbild Ottos gestalten.

Auch kann, wer nicht gleich ganze literarische Texte auf diese Weise erschaffen will, auf die lehrbuchbegleitenden Kontexte zurückgreifen. Denn wie in der Vorbereitung zu Horaz' *Satire* gesehen können auch leichte lateinische Sachtexte durchaus verständlich und gewinnbringend eingesetzt werden. Wie bei Otto könnten sie als leichte Inhaltsbrücken – im Idealfall gepaart mit deutschsprachigen Verständnisseln – die Leerstellen zwischen zwei Lektüre- oder auch Lehrbuchtexten auffüllen. Hier liegt auch der Gedanke von Vorbereitungen zu den Lehrbuchtexten selbst nahe. Denn dort, wo Lerner:innen durch die Pandemie oder andere Umstände derart abgehängt sind, dass sie den eigentlichen Text nicht mehr verstehen, sollte jedes Mittel recht sein, um tatsächlich Abhilfe zu schaffen. Wieso also die Arbeit und den

Mehraufwand scheuen, wenn es um nichts weniger geht als die Lateinkarriere ansonsten kaum mehr zu unterstützender Schüler:innen?

Reflexartig mag mancher auf derartige Vorschläge mit der Entgegnung reagieren, dass diese zu aufwändig seien und zu viel Arbeit kosteten. Dieser Perspektive kann entgegengehalten werden, dass das Maß an Arbeit im Gesamtsystem Unterricht vermutlich immer gleichbleibt. Und dass es auf der anderen Seite die Lerner:innen sind, die ein Mehr an Aufwand betreiben müssen, wenn sie mit nur unzureichend qualitativen Texten Latein lernen sollen. Wieso also nicht auf höherwertige Lehrmaterialien setzen, die die Aussichten auf einen gelingenden Lehr-Lern-Prozess deutlich verbessern?

Wie könnte ein Versuch einer eigenen Vorbereitung in Anlehnung an Ottos Prinzipien aussehen? Eine Präparation eines literarischen Textes aus dem Kanon des LU in der Nachfolge Ottos sollte die Eigenschaften haben, das Original unter gewissenhafter Berücksichtigung maßgeblicher Charakteristika entschieden zu vereinfachen, es sprachlich und inhaltlich dem Vorbild möglichst getreu wiederzugeben und seinen Leser:innen die Interpretation durch Kommentare zu vereinfachen. Ferner sollte der Text Erklärungen zentraler sprachlicher und inhaltlicher Konzepte sowie Vokabeln enthalten und für die LeserInnen merklich auf Formulierungen und Merkmale des Vorbilds hinweisen, von dessen äußerer Form und literarischer Gattung er zwar abweichen darf, demgegenüber er jedoch sonst größtmögliche Treue aufweisen sollte.

Dazu sollte eine solche Vorbereitung die im Original enthaltenen Schwierigkeiten sprachlicher wie interpretatorischer Art analysieren und auf für nicht muttersprachliche Leser:innen verständliche Formen zurückführen, die sich dezidiert mit der Klärung dieser befassen und einzeln auf einzelne Phänomene eine lerner:innengerechte Antwort bieten. Die Präparation sollte nicht davor zurückschrecken, zwecks einer kohärenteren Textgestalt die in der literarischen Vorlage präsenten Informationen in anderer Reihenfolge wiederzugeben und auch das generelle Sprachniveau einem für junge LernerInnen angemessenen Sprachniveau anzupassen und dabei auf sprachliche Redundanz zur effektiveren Einübung der Formen und Vokabeln bedacht sein.

Mit Hilfe der genannten Schritte könnte eine Präparation im Sinne Ottos einen unter Umständen einfacheren Zugang zu lateinischen Originaltexten ermöglichen als manche Übersetzungen, die trotz einer für Jugendliche völlig veralteten Sprachform lange Zeit noch Verwendung im Unterricht fanden.⁸¹³

Die vom Autor dieser Arbeit erstellte und Anhang befindliche Präparation zu Horaz' Ode I, 11 erfüllt die o.g. Kriterien zum Großteil.⁸¹⁴ Neben einer größtmöglichen Orientierung an *adeo*-Norm tragen die Erklärungen der sich hinter

⁸¹³ So schlägt der Lehrerfortbildungsserver Baden-Württemberg für Horaz' Ode I, 11 die Übersetzung von Johann Heinrich Voß vor, in der Wörter wie vorwitzig, fürwahr, annoch, bescheiden [als Verb] vorkommen. https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/latein/gym/bp2004/fb2/3_in-ter/5_bspl/1_gedicht/ueber/, zuletzt besucht am 07.02.2025.

⁸¹⁴ Hierzu zählt auch das Kriterium des potentiellen Vorkommens im gegenwärtigen LU, vgl. Hierzu KC Latein Sek. II Niedersachsen, 27.

Ausdrücken wie *Babylonii numeri*, *debilitare mare* und *spem resecare* verborgenen Konzepte zum Verständnis bei. Ferner ging es darum, sprachlich schwer verständliche Sätze wie *ut melius quicquid erit pati* in eine einfachere Form zu überführen. Außerdem wurden durch das konkrete Angesprochenensein der Adressatin *Leuconoe* in dieser Ode die Möglichkeit, die von Otto bspw. im *TC* eingestreuten dialogischen Elemente aufgegriffen und die Präparation in eine Gesprächsform zwischen lyrischem Ich (*Horatius*) und *Leuconoe* zu überführt. Damit wurden sowohl die oben betonten interessanten Zusätze, metasprachlich-dialogische Äußerungen und die Abbildung schüler:innennaher Kommunikation berücksichtigt.

Der so entstandene Dialog soll eine Verständnishilfe auf dem Weg hin zum Originalgedicht bieten, das nach eingehender Lektüre der Präparation ebenso verstanden werden können soll, wie bspw. Caesars *B.G.* im Original nach dem Studium des *TC*.

5.6 Zusammenfassung

Die obigen Ausführungen und Analysen zu Berthold Ottos Lektürekonzzept mögen der einen Leserin oder dem anderen Leser über die Maße ausführlich vorkommen. Die Besprechung nicht nur einer Vorbereitung, sondern gleich eines Großteils dieser Werke fördern zahlreiche Erkenntnisse über ungewöhnliche, in dieser Form vermutlich einzigartige Texte eines längst vergessenen Fachdidaktikers zutage. Wieso also nicht kürzer zusammenfassen und sich auf das Wesentlichste beschränken?

Aus der Einleitung zu dieser Dissertation wird ersichtlich, dass Berthold Ottos fachdidaktisches Werk in der Vergangenheit bisher ausschließlich in Kürze behandelt wurde. Und dass darunter insbesondere der Teil des Lektürekonzeps „gelitten“ hat. Dabei konnte bisher noch nicht einmal ausreichend belegt werden, dass es sich tatsächlich um ein vollumfängliches Konzept handelt. Darüber jedoch kann das vorliegende Kapitel jeglichen Zweifel ausräumen: Berthold Ottos lateinische *Tirocinia* sind weit mehr als eine Sammlung zufällig ausgewählter und eher beliebig bearbeiteter Texte.

Dabei kann das vorliegende Kapitel auch als eine Würdigung von Ottos in der Tat einzigartigem Schaffen gesehen werden. Die Präparationen sind ebenso besonders wie schön, ebenso unerwartet und unberechenbar wie konzeptuell stringent ausgearbeitet. All dies macht sie zu einem sprachlich ansprechenden, inhaltlich vielfältigen, didaktischen hochgradig wertvollen Zeugnis einer didaktischen Debatte, die bis heute nicht aufgehört hat.

Denn auch heute noch fordert der LU eine Abkehr von denselben Prinzipien, die bereits zu Ottos Zeiten vorherrschten. Formalismus, Grammatik und Übersetzung stehen auch heute noch im Blickfeld der Kritik und halten sich dennoch hartnäckig in der Didaktik der alten Sprachen. Curricula und zumindest ältere oder älterem Denken anhaftende fachdidaktische Werke setzen das Übersetzen immer noch einer didaktischen Standardoperation gleich. Die eigentliche Lektüre von

Texten, wie sie mit anderen, hinlänglich bekannten Methoden möglich wäre, trifft an Bedeutung immer noch dahinter zurück.

Dabei hat sich die Realität des LU längst gewandelt. Schwindende Schüler:innen und Stundenkontingente sowie die massiven Rückstände bei Lernenden im Zuge der COVID-19-Pandemie sprechen hier eine deutliche Sprache. Die lateinische Lektüre in der Schule als solche findet im Jahr 2023 in einer gänzlich anderen Realität statt als noch vor wenigen Jahren oder Jahrzehnten; ein *back to normal* scheint ausgeschlossen.

Umso erstaunlicher ist, dass sich daran nicht schnell und nachhaltig etwas ändert. Denn es geht doch augenscheinlich um nichts weniger als die lateinische Lektüre und ihre Zukunft. Ähnliches mag auch Berthold Otto vorgeschwebt sein und ihn dazu bewogen haben, mit seinem Sprach- und Lektürekonzept grundsätzlich Neues zu wagen. Aus den vorliegenden Ausführungen wird zunächst deutlich, dass Otto damit gescheitert ist. Sein Werk geriet in Vergessenheit. Er selbst wurde nicht ausreichend beachtet, um tatsächlich Curricula und die didaktische Tradition nachhaltig zu beeinflussen.

Das Kapitel zu Ottos Lektürekonzept in Verbindung mit dessen Übertragbarkeit auf den LU im 21. Jahrhundert in dieser Dissertation verdeutlicht jedoch, dass Otto inhaltlich Erfolg hatte. Denn was aus seinen methodischen Reflexionen und ihrer praktischen Anwendung extrahiert werden kann, entspricht in großen Teilen den Erfordernissen moderner und fortschrittlicher lateinischer Lektüre. Dass Lerner:innen mit leicht verständlichen, selbsterklärenden, kommunikativ vielseitigen Texten arbeiten, ist heute immer noch weitgehend eine Utopie des LU. Und dennoch scheint sie in Berthold Ottos Texten teils möglich zu sein. Dass sich dabei sogar eine Art Verlauf von lehrbuchbegleitender hin zu autorenspezifischer Lektüre in der Oberstufe herauskristallisiert, kann als besondere Leistung des Urhebers dieser Texte angesehen werden.

Gleichzeitig ist die schulische und weltliche Realität heute eine gänzlich andere als vor 140 Jahren, der Entstehungszeit des *TC*. Wenn auch die didaktischen Prinzipien dahinter und hinter den übrigen Vorbereitungen immer noch gültig und vorbildlich sein mögen, so bedürften alle dieser Texte einer Überarbeitung. Danach erst könnten sie gewinnbringend für schulische Zwecke herangezogen zu werden. Dass Studierende und Lehrende jedoch auch in ihrer ursprünglichen Form großen Nutzen aus ihnen ziehen können, liegt auf der Hand.

Das lateinische Denken und Sprechen Ottos ist dabei weit mehr als das *Latine loqui* der alten Lehranstalten aus dem 19. Jahrhundert und der Zeit davor. Es beinhaltet vielmehr das wirkliche Erfassen lateinischer Sinnzusammenhänge aus dem Lateinischen heraus ohne den Umweg der Übersetzung. Dass derartiger Lektüreunterricht möglich ist, zeigen die modernen Fremdsprachen sowie moderne Ansätze des didaktisch durchdachten Lateinsprechens.

Und dass ein solcher Lektüreunterricht erwünscht ist, zeigt die lateinische Fachdidaktik zumindest in Teilen selbst. Nimmt man noch die Ergebnisse der modernen, empirischen Wissenschaften hier dazu, so gibt es kaum Gründe, wieso man diese Stimmen der Fachdidaktik nicht ernster nehmen sollte. Lateinische Lektüre

für das 21. Jahrhundert in Schulen hat das Potential, unter der Hinzunahme von Ottos Vorschlägen und wissenschaftlichen Erkenntnissen ein fortschrittliches Konzept für inklusives Lernen zu schaffen, das sich mit anderen Sprachdidaktiken messen kann.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Wer also war Berthold Otto? Die vorliegende Dissertation kann nun neue Antworten auf diese eingangs aufgeworfene Frage geben.⁸¹⁵ Berthold Otto war ein ernstzunehmender Fachdidaktiker der alten Sprachen und Urheber bemerkenswerter lateinischer Lehrwerke. Er war Wegbereiter eines Umgangs mit Sprache, der heute (zumindest aus dem modernen Sprachunterricht) nicht mehr wegzudenken ist: Sprache kann leicht sein. Sprache kann sich den Lerner:innen anpassen. Man kann Sprache verändern.

Berthold Otto wurde bereits von seinen Zeitgenossen als Schöpfer leichter Sprache geschätzt.⁸¹⁶ Dass er dieses Konzept zusätzlich auch auf das Lateinische übertrug – und dies bereits zu Beginn der 1880er-Jahre – ist mehr als außerordentlich.

Dabei ist Berthold Otto über die nunmehr 90 Jahre seit seinem Tod im Jahre 1933 nicht die fachdidaktische Wertschätzung entgegengekommen, die ihm aufgrund seiner Rolle als Lehrer und Autor gebührt. Meiner Meinung nach resultiert daraus ein struktureller Wettbewerbsnachteil des LU, der sich bis in die gegenwärtige Didaktik erstreckt.

Die Frage darauf, wer Berthold Otto *für die lateinische Fachdidaktik* war, kann in der vorliegenden Arbeit anhand dreier Bereiche beantwortet werden. Das erste Kapitel gibt Antwort darauf, wie Berthold Otto wurde, wer er war. Die *Lateinbiographie* zeichnet seinen Weg zum Didaktiker in den Leitlinien der Epoche zwischen 19. und

⁸¹⁵ S. Einleitung zu dieser Arbeit; Kreitmair 1963, 253.

⁸¹⁶ Vgl. Kerner 1917.

20. Jahrhundert nach. Otto und seine persönliche sowie geistige Entwicklung sind dabei als zeitgeschichtliche Phänomene erklärbar.

Diese Umbrüche betrafen den Bereich der Schuladministration und der politisch verordneten Bildungswege. Die Stellung des Gymnasiums änderte sich grundsätzlich. Es mag aus heutiger Sicht schwer nachzuvollziehen sein, welche Reaktionen und Gefühle das bei den Zeitgenossen auslöste. Hierbei mag ein hypothetischer Vergleich helfen: Wie würden heutige Konservative reagieren, wenn politische Entscheidungen es ermöglichten, dass der Hauptschulabschluss zum Universitätsstudium zugelassen würde? Es liegt nahe, hierauf ablehnende bis empörte Reaktionen zu erwarten.

Berthold Ottos Reaktion auf eine vielleicht vergleichbare Veränderung war der Versuch, Bildung anzupassen. Ottos Ansicht nach waren die äußeren gesellschaftlichen Konstanten weitgehend unverändert geblieben;⁸¹⁷ es ging nun darum, die nunmehr neuen Teilhabenden an ihnen partizipieren zu lassen. Unweigerlich wirft sich die Frage auf: Wie reagieren wir heute auf derartige Veränderungen?

Auch im Bereich der Politik kam es zu Ottos Lebzeiten zu erheblichen Veränderungen. Hierzu zählen die Gründung des deutschen Kaiserreichs, die Kaiserzeit Wilhelms II., die Militarisierung und Kolonialisierung, die Gründerzeit und das Wachstum der Städte, das Aufkommen der Sozialdemokratie, bis hin zum Ersten Weltkrieg. Womöglich sind derartige Veränderungen im Bereich des öffentlichen Lebens für uns heute leichter nachvollziehbar, wenn man sich vor dem Hintergrund gegenwärtiger und künftiger menscheitsbedrohender Krisen derartige Veränderungen vor Augen führt. Die multiple Klima- und ökologische Krise mit all ihren Folgen ist hierfür eines der besten Beispiele.

All dies fiel in eine Epoche, in der sich die Wissenschaft als solche rasant entwickelte. Schon lange etablierte Wissenschaften wie die klassische Philologie konnten bisweilen nicht mehr mithalten. Berthold Otto erlebte auch dies und reagierte darauf; er passte den Lehrgegenstand des Lateinischen an die neuen wissenschaftlichen Gegebenheiten an, bzw. orientierte sich an ihnen. Gerade dieser Aspekt lässt sich auch aus heutiger Sicht gut nachvollziehen: Die zunehmende Verwendung moderner computergesteuerter Technologien in den Unterricht dürfte eine vergleichbare Chance und Veränderung zugleich darstellen. Sich dem gänzlich zu versperren wäre ebenso wenig zielführend wie eine vollständige Assimilation um den Preis der Alleinstellungsmerkmale einzelner Bildungsbereiche. Berthold Ottos Mittelweg des Einbeziehens neuer wissenschaftlicher Strömungen in den lateinischen Sprach- und Lektüreunterricht offenbart erhebliches didaktisches Potential.

Im Detail untersuchen lässt sich dies am Verhältnis von Ottos Lehrwerken zu seiner eigenen Wissenschaft, der lateinischen Philologie. Empirische Fallbeispiele zeigen deutliche Diskrepanzen zwischen Ottos eigenen Werken und denen, anhand derer er selbst Latein lernte. Der LU, den Otto erlebte, war von Regelmäßigkeit und Gesetzesmetaphorik der auf Grammatik und Übersetzung ausgelegten Lehrwerke bestimmt. Ottos eigene *Grammatiklehre* will sich nicht damit begnügen, dass die Lernenden etwas *auswendig* können. Sie sollen verinnerlichen und *verstehen*.

⁸¹⁷ Otto ²1913, 2 ff.

In Übereinstimmung damit steht auch Berthold Ottos *Lektürekonzept*. Dies konnten ausführliche empirische Untersuchungen der Lehrbuch- und Lektüretexte Ottos zur Genüge aufzeigen. Zwar bleibt der zentrale Aspekt des LU unangetastet: Lernende sollen Texte lesen und übersetzen. Ottos Konzept ist jedoch so aufgebaut, dass es gewissermaßen darauf besteht, die Schüler:innen nicht mit Halbwissen bzw. ohne wirkliches Verständnis aus dem Unterricht zu entlassen. Ottos Ziel ist es, zu jedem *Warum* ein *Weil* zu präsentieren. Auch wenn er hierbei stets bemüht wirkt, steht fest, dass ihm dies nicht immer gelingt und dass manche seiner Ansätze aus heutiger Sicht schlicht zweifelhaft sind. Zwar könnte die *Isolierung der Schwierigkeiten* Lehrbuch- und Lektüretexte auch heute noch erheblich vereinfachen und lerner:innenfreundlicher gestalten. Ob sie jedoch für die „leichte“ Lektüre horazischer Oden geeignet ist, bleibt zweifelhaft.

Otto mag aus damaliger Perspektive als Außenseiter gegolten haben.⁸¹⁸ Seine klare Ablehnung der klassischen Sprachnorm gegenüber wäre auch heute noch mindestens umstritten. Aus gegenwärtiger Sicht gebührt ihm das Verdienst, die unterschiedlichsten Strömungen zusammengeführt zu haben. Bezieht man in die Geschichte des LU damit auch die Perspektive des Andersartigen ein, gewinnt dieser ein wichtiges Stück hinzu, das auch den Stand moderner kritischer Auseinandersetzung widerspiegelt: Wie können altsprachlicher Unterricht und moderner Fremdsprachenunterricht verbunden werden, ohne dass das Typische des AU verloren geht?

Hierzu existieren bereits erste Ansätze, was konnte anhand von Einblicken in die Fach- und fachdidaktische Literatur herausgestellt werden. Einzelne Konzepte und Didaktiker:innen stoßen die Tür weit auf zu einem modernen, sprachwissenschaftlich fundierten LU. Die Umsetzung ist jedoch immer noch nicht weit genug fortgeschritten. In dieser Lücke zwischen Anspruch und Realität manifestiert sich womöglich ein Festhalten an der Tradition, ebenso wie die mangelnde Kenntnis und Verfügbarkeit ausreichend guter Alternativen.

Als empirische Fallbeispiele für Ottos Schaffen wurden in der vorliegenden Dissertation insbesondere die *Tirocinia* untersucht. Deren genaue Untersuchung war Kern- und Ausgangspunkt für diese Arbeit. Dabei sind diese Texte nicht nur die vielleicht originellste Kreation Ottos. Sie stellen den Punkt dar, an dem das Schaffen Ottos auch von Relevanz für die Gegenwart ist. Denn dies lässt sich nicht für alle seiner Werke sagen; das immer „technisch“ wirkende Grammatikkonzept bspw. ist heute eher von historischem Interesse als von fachdidaktischem.

Dabei konnte insbesondere die Vermutung bestätigt werden, dass jedes *Tirocinium* gewissermaßen ein Unikat ist; in gleicher Weise, wie auch jeder der hierin vorbereiteten lateinischen Texte ein Unikat ist. Berthold Otto passt seine Methode an die jeweiligen Autoren und Werke an. Er bereitet Caesar anders vor als Horaz und Horaz' Lyrik anders als dessen *Satiren* oder *Briefe*. Darin wird ersichtlich, wie er die Differenzierung zum Prinzip der Unterrichtsarbeit macht, und dass er es als Prinzip

⁸¹⁸ Er selbst gibt an, dass seine Methode innerhalb der lateinischen Fachwissenschaft auf keinerlei oder kaum Resonanz gestoßen sei: Otto 1903, 231.

des Lehrpersonals sieht. „Pädagogische Elementarschnitzer“⁸¹⁹, von denen Otto schon in den *Grundzügen* spricht, können nur Lehrer:innen begehen oder – besser – vermeiden.

Für Otto wäre es ohne Frage ein solcher „Elementarschnitzer“, den Lektüreunterricht von den Texten ausgehend zu denken, anstatt von den Lernenden aus. Otto sieht – und auch das ist sehr modern –, dass lateinische Texte für Leser:innen vor 2000 Jahren und mehr geschrieben wurden. Selbst Lateinschüler kaiserzeitlicher Gymnasien hatten mit der darin enthaltenen Lebenswirklichkeit im Entferntesten nichts mehr gemein. Nicht anders, als es auch heute sein sollte, steht bei Otto daher an erster Stelle die Frage: *Was für eine Art Text brauchen die Lerner:innen?*

Lerner:innen brauchen Texte, mit denen sie umgehen können. Noch besser ist es, wenn diese Texte auch mit ihnen „umgehen“. Und Ottos Texte und Lehrwerke *sprechen* tatsächlich mit den Schüler:innen. Dieses Charakteristikum wohnt tatsächlich allen seinen Werken inne und ist ebenso innovativ wie erwartbar, wenn man auf die Tradition der lateinischen Didaktik blickt. Lateinische Lehrwerke waren auch schon in der Antike *Colloquia*, Gespräche.⁸²⁰ Ebenfalls erfreute sich dieses Format in der frühen Neuzeit großer Beliebtheit, bspw. bei Erasmus von Rotterdam.⁸²¹

Berthold Otto hebt diese Form des Umgangs auf eine neue Stufe und verhilft ihr zum Eingang in die Lateindidaktik seiner Zeit. Der briefliche Unterricht wie in den *Lateinbriefen* ist ohnehin eine kommunikative Lehrform, die zur damaligen Zeit Popularität genoss. Der Erfolg der Methode Toussaint-Langenscheidt untermauert dies.

Sogar innerhalb dieser Lehrform verkehrt Otto umso intensiver mit den Lernenden. Rückfragen, ein quasi „assoziativ“ fließender Unterricht, lebensweltliche Beispiele aus der Gegenwart erschaffen einen Fluss aus Kommunikation und Verstehen. Sind der freiheitlich wirkende Gegenentwurf zur Starre aus streng klassischer Sprachnorm, gesetzesartigen Paragraphen und festen phraseologischen Ausdrücken.

Bei der Vielzahl an Ergebnissen bleibt jedoch auch nach dieser Arbeit zu *Berthold Otto als Lateindidaktiker* Raum für weitere Untersuchungen zu Ottos Leben und Werk. Teile hiervon traten erst durch die genauere Arbeit an Ottos Lateinlehre zutage. So wäre ein möglicher Forschungsbereich das bereits mehrfach erwähnte Selbstverständnis Ottos als „Psychologe“. Wieso sah sich Otto als einen solchen an? Welche Erkenntnisse lassen sich über seine Verbindungen zu den Wegbereiter:innen dieser damals im Entstehen begriffenen Disziplin gewinnen? Und was lässt sich nach vertieftem Abgleich der damaligen Psychologie und Ottos Werken über den Einfluss ersterer auf Ottos Pädagogik und Didaktik aussagen?

Ferner stellt die hier vorliegende Arbeit die Vielfältigkeit von Ottos publizistischem Schaffen heraus. Otto veröffentlichte Monographien, Artikel, Briefe zum Selbststudium, im Rahmen einer Wochenschrift. Er veröffentlichte für Kinder und jüngere Leser:innen sowie für Erwachsene und auch für Fachpublikum. Dabei griff

⁸¹⁹ Otto 1889, 22.

⁸²⁰ Vgl. Dickey 2015.

⁸²¹ Erasmus von Rotterdam 2016.

er teils auf Selbstverlag zurück („Verlag des Hauslehrers“), teils publizierte er bei anderen Verlegern (bspw. Scheffer in Leipzig). In dieser Hinsicht sind weitere Erkenntnisse zu erwarten darüber, wie Berthold Otto seine Werke veröffentlichte. Dadurch ließe sich Otto auch als *Player* im Verlagswesen der damaligen Zeit porträtieren und sein Beitrag zur breitgefächerten intellektuellen bzw. publizistischen Szene im Berlin um die Jahrhundertwende näher erforschen.

Schlussendlich gibt es noch Raum für Nachforschungen zu *Berthold Otto als Philologen*. Ähnlich wie in der *Lateinbiographie* die Leitlinien von Ottos lateinischem Schulunterricht unter der Ägide seines Lehrers Gidionsen ans Tageslicht kamen, könnten noch weitere philologische Hintergründe der *Tirocinia* kenntlich gemacht werden. Welche lateinischen Editionen und insbesondere Kommentare liegen den Vorbereitungen bspw. zu Horaz' und Livius' Werken zugrunde? Inwiefern zeichnet sich Otto hier auch als Philologe bspw. durch originelle Interpretation aus? Oder folgt er im Wesentlichen dem *Status quo* anderer, etablierter Kommentatoren der damaligen Zeit?

Dass in Berthold Ottos Anpassung der Sprache an den Stand der Lernenden vieles angelegt ist, was auch die heutige Didaktik und Pädagogik vertritt, ist bereits gesagt worden. Dieser Kreis schließt sich abschließend, wenn man auf heutige Textbeispiele schaut: So, wie Berthold Otto einen *Faust* in einfacher Sprache schuf, gibt es derartige Schöpfungen auch heute, schriftlich und auch sogar auf der Bühne.⁸²² Gleiches trifft auch auf Nachrichten in leichter Sprache zu, die heute zahlreiche Medien und Portale anbieten: Breits vor über 100 Jahren berichtete Otto zeitgenössische Phänomene wie die Bodenreform auf diese Weise („der Jugend und dem Volke“⁸²³).

Dass die alten Sprachen sich all dies – anders als die modernen Fremdsprachen – bisher noch nicht zu eigen gemacht haben, zeugt meiner Ansicht nach von einem nicht ausreichenden Entwicklungswillen. In dieser Hinsicht haften die Spuren des 19. Jahrhunderts der altsprachlichen Didaktik bis heute noch an. Und damit drohen sie, das Nischendasein dieser Fächer zu verfestigen; und dies umso mehr in der sich rasant wandelnden Bildungswelt des 21. Jahrhunderts.

Während die Ausgangslage zur Zeit Ottos ähnlich war wie heute – eine sich schnell wandelnde schulische und politische Realität – und die Reaktionen auf Ottos Vorstoß innerhalb der klassischen Philologie allenfalls verhalten, kann und sollte es heute anders sein. Damals wurde am Status quo weitgehend festgehalten; marginale Korrekturen sowie Anpassungen an das geschmälerete Stundenkontingent waren allenfalls Makulatur.

Ob für zukünftige Entwicklungen des Unterrichtsfachs Latein die Antwortvorschläge von Berthold Otto eine Rolle spielen, obliegt maßgeblich der Verantwortung

⁸²² Auf der Bühne: <https://regionalheute.de/wolfsburg/faust-der-tragoedie-erster-teil-in-einfacher-sprache-1597692088/>, zuletzt aufgerufen am 21.02.23; in einfacher Sprache gedruckt: <https://www.brandeins.de/magazine/brand-eins-wirtschaftsmagazin/2019/qualitaet/ich-tu-mir-so-leid-deswegen-will-ich-jetzt-zaubern-lernen>, zuletzt aufgerufen am 21.02.23.

⁸²³ Vgl. Otto 1902: *Die Sage vom Doktor Heinrich Faust: der Jugend und dem Volke erzählt*. Otto 1908: *Wie ich meinen Kindern von der Bodenreform erzähle*.

der Entscheidungsträger:innen in Ministerien und Universitäten. Mit dieser Arbeit liegt nun ein ausführlicher Überblick darüber vor, wie man nach Berthold Ottos Methode verfahren könnte. Damit besteht nun die Chance für einen größeren Kreis des fachkundigen Publikums, sich diesbezüglich eine Meinung zu bilden.

Quellen- und Literaturverzeichnis

- Werke Antiker Autoren (Originaltexte)

Boethius (Anicius Manlius Severinus Boethius). Anicii Manlii Torquati Severini Boethii De consolatione philosophiae libri quinque: Ex editione Vulpiana cum notis et interpretatione in usum Delphini, variis lectionibus, notis variorum recensu editionum et codicum et indice locupletissimo accurate recensiti. Curante et imprimente A.J. Valpy, London, 1823.

Caesar (Gaius Iulius Caesar). Commentarii Rerum Gestarum. Vol. 1: Bellum Gallicum. Otto Seel [Hg.], Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana. Teubner, 1961.

Cicero (Marcus Tullius Cicero). Fasc 3 De oratore. Kazimierz F. Kumaniecki [Hg.]. Berlin, Boston: De Gruyter, 2013.

Horaz (Quintus Horatius Flaccus). Carmina Q. Horati Flacci Opera. Dritte Auflage, F. Klingner [Hg.], Leipzig 1959.

Livius (Titus Livius). Ab urbe condita. Vol. 2. Ed. R. S. Conway; C. F. Walters, Scriptorum Classicorum Bibliotheca Oxoniensis, Oxonii 1955.

Lukrez (Titus Lucretius Carus). De Rerum Natura libri sex. Zweite Auflage. Cyril Bailey [Hg.], Oxford 1922.

Ovid (Publius Ovidius Naso). Metamorphoseon libri. Richard John Tarant [Hg.], Oxford 2004.

- Persius (Aulus Persius Flaccus). A. Persii Flacci Opera omnia: Ex Editione G. L. Koenig Cum Notis Et Interpretatione In Usum Delphini. Curante et imprimente Valpy, 1820.
- Quintilian (Marcus Fabius Quintilianus). De institutione oratoria. Quintilien, Institution oratoire. Jean Cousin [Hg.], Paris 1977.
- Sallust (Gaius Sallustius Crispus). Oratorum Romanorum Fragmenta Liberae Rei Publicae. E. Malcovati [Hg.], Augustae Taurinorum 1953.
- Sueton (Gaius Suetonius Tranquillus). C. Suetonii Tranquilli opera omnia, ex editione Baumgarten-Crusii: cum notis et interpretatione in usum Delphini, variis lectionibus, notis variorum recensu editionum et codicum, et indice locupletissimo, accurate. Curante et imprimente A.J. Valpy, London 1826.
- Vergil (Publius Vergilius Maro). Opera. Zweite Auflage, R. A. B. Mynors [Hg.], Oxford 1972.
- Vergil (Publius Vergilius Maro). P. Virgilio Maronis opera interpretatione & notis illustravit Carolus Ruæus, Soc. Jesu, jussu christianissimi regis, ad usum serenissimi Delphini. Juxta editionem novissimam parisiensem. Dublin, 1790.
- Vergil (Publius Vergilius Maro). P. Virgilio Maronis Opera Omnia Ex Editione Heyniana: Cum Notis Et Interpretatione in Usum Delphini, Variis Lectionibus, Notis Variorum, Excursibus Heynianis, Recensu Editionum Et Codicum Et Indice Locupletissimo Accurate Recensita. Curante et imprimente A.J. Valpy, London 1819.

- Werke antiker Autoren (Übersetzungen)

- Caesar. Der Gallische Krieg. Lateinisch-deutsch. Übersetzt und herausgegeben von Otto Schönberger. Artemis Verlag, München/Zürich, 1990.
- Horaz. Sämtliche Werke: lateinische und deutsch. Übersetzt und herausgegeben von Hans Färber und Wilhelm Schöne. Elfte Auflage. Artemis & Winkler (Sammlung Tusculum), 1993.
- Ovid. Metamorphosen. Herausgegeben und übersetzt von Gerhard Fink. Artemis & Winkler (Sammlung Tusculum), 2004.
- Platon. Werke: Band 3: Phaidon, Symposion (Das Gastmahl), Kratylos. Deutschland: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG), 2015.

- Weitere literarische Werke

- Erasmus von Rotterdam. Gespräche des Erasmus. Ausgewählt, übersetzt und eingeleitet von Hans Trog. Deutschland, Hofenberg, 2016.

- Publierte Werke Berthold Ottos

- Otto, Berthold. Fünf Horaz-Oden für Quartaner lesbar gemacht. Nebst den Prolegomena für einen psychologischen Unterricht und dem Lerngerüst der lateinischen Formenlehre. Leipzig: Th. Scheffer, 1898.
- Die Sage vom Doktor Heinrich Faust: der Jugend und dem Volke erzählt. Leipzig, Scheffer, 1902.
 - Beiträge zur Psychologie des Unterrichts: Anregungen und Anleitungen zu einem Unterricht ohne Zwang und Strafen. Scheffer, 1903.
 - Griechischer Selbstunterricht des Hauslehrers, Großlichterfelde, Verlag des Hauslehrers, 1905.
 - Hauslehrerbestrebungen: Altersmundart und ihre Gegner; eine Streitschrift. Scheffer, 1905b
 - Lateinischer Selbstunterricht: Leichte Erlernung des Lateinischen. KG Th. Scheffer, Leipzig, 1906.
 - Ratschläge für den häuslichen Unterricht. Aus der Praxis dargeboten. Dritte Auflage. Berlin-Lichterfelde: Verlag des Hauslehrers (Hauslehrerschriften), 1908.
 - Kindesmundart. Modern-Pädagogischer und Psychologischer Verlag, Berlin 1908b.
 - Lateinbriefe: 25 Briefe zur Einführung in den Bau der lateinischen Sprache und in die römische Literatur (Horaz; Cicero, Ovid, Virgil, Livius), Berlin-Lichterfelde 21913;
 - Tirocinium Livianum, Berlin 21913a;
 - Tirocinium Ovidianum, Berlin 21913b;
 - Tirocinium Vergilianum; Berlin 21913c;
 - Vocabularium Latinum, in: Der Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern, ab 16. Jahrgang (1916) bis 18. Jahrgang (1918), passim.
 - Tirocinium Caesarianum. Commentarius Primus. Verlag des Hauslehrers, Berlin Lichterfelde, 21929a.
 - Tirocinium Caesarianum. Liber alter. Liber Tertius. Fortgesetzt von Hermann Hillner. Verlag des Hauslehrers, Berlin Lichterfelde, 21929b.
 - Moral und Wirtschaft, Berlin-Lichterfelde, Verlag des Hauslehrers, 1931.
 - Gesamtunterricht. In: Kreitmair, Karl. Berthold Otto: Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn, 1963, 120–132.
 - Der Lehrgang der Zukunftsschule. In: Kreitmair, Karl. Berthold Otto: Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn, 1963, 5–23.
 - Die Schulreform im 20. Jahrhundert. In: Kreitmair, Karl. Berthold Otto: Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn, 1963, 24–44.
 - Die Spracherziehung. In: Kreitmair, Karl. Berthold Otto: Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn, 1963, 202 ff.

- Zitierte Ausgaben der Zeitschrift *Der Hauslehrer*:

5/1902; 12/1901; 14/1902; 1/1904; 16/1904; 29/1905; 36/1905.

Otto, Berthold. [Hg.] Archiv für Altersmundarten. Vierteljahresschrift. Beilage zur Wochenschrift *Der Hauslehrer*. Leipzig, Scheffer, ab 1903.

— [Hg.] *Deutscher Volksgeist*. Zeitschrift für die Verständigung zwischen allen Schichten des Volkes. Berlin, 1917-1943.

- Nicht publizierte Werke Berthold Ottos und Archivalien

Otto, Berthold. Grundzüge einer Darstellung des Elementarunterrichtes in der lateinischen Sprache (auf Grund der Apperzeptionslehre). Handschr. 1888/9, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung/Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung/Archiv, Nachlass Berthold Otto, OT 318, zitiert als: Otto 1889.

Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung/Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung/Archiv, Nachlass Berthold Otto, OT 3; OT 5; OT 292; OT 234 OT 340; OT 306; OT 304; OT 305; OT 318; OT 319; OT 83; OT 551; OT 551; OT 553; OT 85.

- Grammatiken, Lehrwerke, Kommentare, Schulausgaben

Bauer, Nicolas/Schreibmüller, Philipp. Lesebuch für das erste Schuljahr. G.A. Grau, 1876.

Berlitz, Maximilian Delphinus. *The Berlitz method for teaching modern languages: English part*. Bd. 1. Berlin, Siegfried Cronbach, 1888.

— *Methode für den deutschen Sprachunterricht in den Berlitz'schen Sprachschulen*. Boston 1888

— *Praktische Deutsche Schulgrammatik*. Boston, Berlitz, 1895.

— *Lehrbuch für den Unterricht in den neueren Sprachen*. Deutscher Teil. 164. Auflage, 1929.

— *First Book for teaching modern languages English part for adults*. European edition. 32., überarbeitete Auflage, Berlin, 1902

Bonaventura, Giambattista/Schmidt, Albrecht, *Lateinische Unterrichts-Briefe für das Selbststudium nach der Methode Toussaint-Langenscheidt*, bearb. (in 2 Kursen zu 20 Briefen), Verlag des Hausfreundes, Leipzig, 1879.

Burkard, Thorsten/Markus Schauer. *Lehrbuch der lateinischen Syntax und Semantik*. WBG, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2012.

Cathrein, Victor. *Moralphilosophie. Eine wissenschaftliche Darlegung*. Bd. 2: *Besondere Moralphilosophie*. Deutschland, Herder'sche Verlagshandlung, Freiburg 1891.

- Comenius, Jan Amos. *Orbis sensualium pictus*. Die Welt im Bild. 1658. Nach den besten Ausgaben erneut hrsg. von Uvius Fonticola, Frankfurt a. M.
- Eckstein, Friedrich August. *Lateinischer und griechischer Unterricht*. Leipzig, 1887.
- Ellendt, Friedrich/Seyffert, Moritz. *Dr. Friedrich Ellendt's Lateinische Grammatik: für die unteren und mittleren Klassen der höheren Unterrichtsanstalten*. Weidmann, 7. Auflage, 1867. 37. Auflage. Berlin, Weidmann, 1893. 41. Auflage, Weidmann, 1897.
- Gidionsen, Wilhelm. *Horazens Epistel an die Pisonen oder von der Dichtkunst*. Schwers'sche Buchhandlung, Kiel, 1865.
- . *Vorlagen zu lateinischen Stilübungen in den oberen Gymnasialklassen*. Schleswig, 1887.
- . *Ciceros Briefe als Schullektüre*, Schleswig, 1892.
- . *Gidionsens Studien zu den Litteraturbriefen des Horaz*. Schleswig, 1893
- Gallup, Frank. *A Latin reader; easy selections for beginners*, New York Cincinnati Chicago, 1913.
- Hemmerling, J. *Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische*. Du Mont, Köln, Vierte Auflage, 1883.
- Hoppe, Wilhelm/Kretschmann, Johannes. *Vom Sprechen zur Sprache: Versuch einer Sprachlehre im Sinne Berthold Ottos*. Union Dt. Verlag-Ges., 1927.
- Horstmann, Henning/Kuhlmann, Peter. *Texte erschließen und verstehen: Didaktische Kriterien und Praxisbeispiele für den Lateinunterricht*. Vandenhoeck & Ruprecht, 2022.
- Klein, Franz. *Bemerkungen zur Wortbildungslehre im Lateinunterricht*. K. und K. Hofbuchdruckerei K. Prochaska, 1894.
- Kraner, Friedrich. *C. Iulii Caesaris Commentarii de bello gallico erklärt von Friedrich Kraner*. Fünfte Auflage, Weidmann, 1865.
- Kuhlmann, Peter. *Römische Briefliteratur: Plinius und Cicero*. Lehrerband, Vandenhoeck & Ruprecht, 2013.
- Kuhn-Chen, Barbara. *Römische Rhetorik: Ciceros Reden gegen Verres und Catilina - Lehrerband*. Vandenhoeck & Ruprecht, 2015.
- Kühner, Raphael. *Ausführliche Grammatik der griechischen Sprache: Wissenschaftlich und mit Rücksicht auf den Schulgebrauch*. Hahnsche Hofbuchhandlung, 1834.
- Kühner, Raphael. *Ausführliche Grammatik der lateinischen Sprache*. Hahn, 1877.
- Kühner, Raphael/Holzweissig, Friedrich. *Ausführliche Grammatik der lateinischen Sprache, vol. I: Elementar-, Formen- und Wortlehre*. Zweite Auflage, Hannover, 1912.
- Lange, Karl. *Über Apperzeption: Eine psychologisch-pädagogische Monographie*. Elfte Auflage, Voigtländer, 1912.

- Langenscheidt, Gustav/Toussaint, Charles. Brieflicher Sprach- und Sprech-Unterricht Für das Selbststudium Erwachsener Französisch. 15., fast unveränderte Auflage, Berlin 1869.
- . Brieflicher Sprach- und Sprech-Unterricht Für das Selbststudium Erwachsener Französisch. 72. Auflage, Berlin, 1904.
- Lattmann, J. Zur Methodik des grammatischen Unterrichts im Lateinischen und Deutschen auf höheren Lehranstalten. Vandenhoeck & Ruprecht, 1866.
- Lewis, L. Darstellung der Jacotot'schen Methode und die Resultate ihrer Einführung in den Niederlanden, Frankreich und Oesterreich. Österreich: Überreuter, 1848.
- Magnus, Hugo. Die Metamorphosen des P. Ovidius Naso. Für den Schulgebrauch erklärt. F.A. Perthes, 1885.
- Marino, Stefano und Götttsching, Verena. Interpretieren im Lateinunterricht: Ein Handbuch. Vandenhoeck & Ruprecht, 2017
- Menge, Hermann. Repetitorium der lateinischen Grammatik und Stilistik für die oberste Gymnasialstufe und namentlich zum Selbststudium. Vol. 1. J. Zwissler, 1878.
- Menge, Hermann. Repetitorium der griechischen Syntax für die obersten Gymnasialklassen. Wolfenbüttel, 1886.
- Morgenstern, Christian. Horatius travestitus: ein Studentenscherz mit einem Anhang; Aus dem Nachlass des Horaz. Piper, 1911.
- Müller, H. J./Ostermann, Christian. Ostermann-Müllers Lateinisches Übungsbuch, 5. Teil: Obersekunda und Prima. Bearb. Von G. Michaelis, Teubner, Leipzig, Berlin, Neunte Auflage, 1919.
- Ostermann, Christian. Lateinisches Übungsbuch im Anschluß an ein grammatisch geordnetes Vocabularium, Erste Abtheilung Für Sexta. Sechste verbesserte (Doppel-)Auflage, Teubner, 1869.
- Paoli, Ugo Enrico. Ciceronis filius. Dritte Auflage, Florenz, 1960.
- Ranke, Johannes. Der Mensch: Erster Band, Entwicklung, Bau und Leben des menschlichen Körpers. Zweite Auflage. Bibliographisches Institut, Leipzig, Wien, 1894.
- Schrader, Hermann. Das Trinken in mehr als fünfhundert Gleichnissen und Redensarten: eine sprachwissenschaftliche Untersuchung aus der Methyologie. Lützenöder, 1890.
- Sibelis, J. Tirocinium poeticum. Erstes Lesebuch aus Lateinischen Dichtern. Zusammengestellt und mit kurzen Erläuterungen versehen von J.Sibelis. Fünfzehnte Auflage besorgt von F.Polle. Leipzig, Teubner, 1887.
- Spieß, Friedrich. Uebungsbuch zum Uebersetzen aus dem Lateinischen in's Deutsche und aus dem Deutschen in's Lateinische für die untersten Gymnasialklassen bearbeitet von F. Spieß Professor am Gelehrten-Gymnasium in Wiesbaden Zweite Abtheilung: Für die Quinta (Septima). Vierte, verbesserte und vermehrte Auflage Essen Bädeker, 1856.

- Stöckl, Albert. Lehrbuch der Pädagogik. Kirchheim, Mainz 1873.
- Süpfle, Karl Friedrich. Aufgaben zu Lateinischen Stilübungen. Karlsruhe, C.T. Groos, Fünfzehnte Auflage, 1874.
- Tipp, Ulrich. Einzellektüren Latein: Krieg gegen die Helvetier: Caesar, De bello Gallico 1, 2-30. Lektüreprjekt für den binnendifferenzierten Unterricht. Buchner, 2011.
- Utz, Clemens. Adeo Norm mit Lernhilfen. Das Lateinische Basisvokabular. Bamberg, 2008.
- Zumpt, Karl Gottlob, Lateinische Grammatik. Bearbeitet von A.W. Zumpt. Berlin, Ferdinand Dümmlers Verlagsbuchhandlung, Zwölfte Auflage, 1865.

- Schulprogramme und Kerncurricula (Chronologisch geordnet)

- Programm des Gymnasiums und der Realschule erster Ordnung zu Rendsburg. Rendsburg, Gütlein, 1867, 1868, 1869, 1870, 1871, 1872 1873.
- Correspondenz-Blatt für die Gelehrten- und Real-Schulen Württembergs. Metzler, 1872.
- Jahresbericht über die Königliche Domschule (Gymnasium mit Realschule und Vorschule) zu Schleswig. G. Jensen, Schleswig 1874, 1875, 1876, 1877, 1878.
- Die Lehrpläne und Prüfungsordnungen für die höheren Schulen in Preußen vom Jahre 1891, Neuwied, Leipzig, 1892.
- Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen: zur Förderung der Interessen des erziehenden Unterrichts. Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 1905.
- Kultusministerium des Landes Niedersachsen. Kerncurriculum (KC) Niedersachsen Latein, Gymnasiale Oberstufe, 2018.
- . KC Niedersachsen Latein Sek I, 2017, 2021.

- Historische Zeitschriften (vor 1950)

- Bagley, William Chandler. „The Apperception of the Spoken Sentence: A Study in the Psychology of Language.“ *The American Journal of Psychology* 12.1, 1900, 80–130.
- Bruckmüller, „Die Centralorgane des Nervensystems.“ *Österreichische Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Veterinärkunde*, XLVII. Band, 1877, 1–48.
- Czerny, Adolf, „Die geistige Ueberbürdung der Kinder.“ *DMW-Deutsche Medizinische Wochenschrift* 32.17, 1906, 685–686.
- Faltin, G. „Horaz. Von der Dichtkunst. Ins Deutsche übersetzt v. Eduard Schauenburg.“ *Wochenschrift für klassische Philologie* 4, 1887, 1493.
- Kerner, Georg. „Zum Verständnis Berthold Ottos.“ *Zeitschrift für Kinderforschung* 22, 1917.

- Lazarus, Moritz, und Steinthal, Heymann [Hg.]. *Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft*. Ferd. Dümmler, ab 1860.
- Müller, H. J. [Hg.]. *Sokrates, Zeitschrift für das Gymnasialwesen*. 43. Jahrgang, Weidmannsche Buchhandlung, Berlin 1889.
- Pillsbury, Walter Bowers. „A Study in Apperception.“ *The American Journal of Psychology*, 8.3, 1897, 315–393.
- Radin, Max. „The Date of Composition of Caesar's Gallic War.“ *Classical Philology* 13.3, 1918, 283–300.
- Stout, George Frederick. „The psychological work of Herbart's disciples.“ *Mind* 14.55, 1889, 353–368.
- Swoboda, W. „Die Methode Toussaint-Langenscheidt.“ *Englische Studien* 14, 1890, 210–240.

- Monographien

- Von Albrecht, Michael. *Meister römischer Prosa*. L. Steihm, 1971.
- . *Geschichte der römischen Literatur von Andronicus bis Boëthius: mit Berücksichtigung ihrer Bedeutung für die Neuzeit*. Deutscher Taschenbuch Verlag, 1997.
- Altendorf, Hermann. *Berthold Otto: ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik?* Neubauer, 1988.
- Anderson, John R. *Language, Memory, and Thought*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1976.
- Arendt, Hannah. *Denken ohne Geländer: Texte und Briefe*. 9. Aufl. München Berlin Zürich: Piper, 2017.
- Auerbach, Erich. *Mimesis: The Representation of Reality in Western Literature*. Trans. Willard R. Trask. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1953.
- Beck, Jan-Wilhelm. *Mempsimoirie und Avaritia: zu Einheit und Programm von Horaz' Satire 1,1*. Göttinger Forum für Altertumswissenschaften: Beihefte. Dührkohp & Radicke, 2003.
- Bagordo, Andreas. *Beobachtungen zur Sprache des Terenz: mit besonderer Berücksichtigung der umgangssprachlichen Elemente*. Hypomnemata 132. Vandenhoeck & Ruprecht, 2001.
- Baumann, Paul. *Berthold Otto: der Mann – die Zeit – das Werk – das Vermächtnis*. Bände 1-6. Die Wende Verlag, 1958.
- Bethlehem, Ulrike. *Latine loqui. gehört–gesprochen–gelernt. Kopiervorlagen zur Grammatikeinführung*, Göttingen, 2015.
- Böttcher, Eltje. *Lateinisch sprechen im Unterricht: Praktische Ansätze des 'Latine Loqui'*, Göttingen, 2018.
- Bredel, Ursula. *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. UTB, 2013.

- Brobjer, Thomas H. Nietzsche's philosophical context: an intellectual biography. University of Illinois Press, 2008.
- Brüssel, Marc. Altsprachliche Erwachsenendidaktik in Deutschland: von den Anfängen bis zum Jahr 1945. Dissertation. Propylaeum, Heidelberg, 2018.
- Butzkamm, Wolfgang. Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten. Narr Francke Attempto Verlag, 2012.
- Dann, Otto. Nation und Nationalismus in Deutschland, 1770-1990. CH Beck, 1993.
- Doerry, Martin. Übergangsmenschen: die Mentalität der Wilhelminer und die Krise des Kaiserreichs. Juventa, 1986.
- Eckardt, Georg. Kernprobleme in der Geschichte der Psychologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.
- Ellis, Rod. The study of second language acquisition. 2. Auflage. Oxford, 2008.
- Engeler, Knut. Geschichtsunterricht und Reformpädagogik: eine Untersuchung zur Praxis des Geschichtsunterrichts an höheren Schulen der Weimarer Republik. Vol. 7. LIT Verlag, Münster, 2009.
- Fahrenberg, Jochen. Wilhelm Wundt–Pionier der Psychologie und Außenseiter? Leitgedanken der Wissenschaftskonzeption und deren Rezeptionsgeschichte. Freiburg, 2011.
- Fröhlich, Wilhelm. Allgemeines deutsches Liederbuch, Landshut, 1826.
- Fuhrmann, Manfred. Latein und Europa: Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II. Deutschland, DuMont, 2001.
- Glücklich, Hans-Joachim. Lateinunterricht: Didaktik und Methodik. 2. Auflage. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1993.
- Hartle, Ann. Michel de Montaigne: accidental philosopher. Cambridge University Press, 2003.
- Heitmann, Kaja. Wissensmanagement in der Schulentwicklung: Theoretische Analyse und empirische Exploration aus systemischer Sicht. Springer-Verlag, 2012.
- Hergovich, Andreas. Allgemeine Psychologie: Denken und Lernen. UTB, 2021.
- Hobusch, Jörg. Der Deutschunterricht in den Anfängen der bürgerlichen Reformpädagogik. Lang, 1989.
- Holenstein, Elmar. Phänomenologie der Assoziation: zu Struktur und Funktion eines Grundprinzips der passiven Genesis bei E. Husserl. Springer-Verlag, 2013.
- Isépy, Johannes. Geschichte der deutsch-lateinischen Wörterbücher von 1750 bis 1850. De Gruyter, 2022.
- Karrenbrock, Helga. Märchenkinder–Zeitgenossen: Untersuchungen zur Kinderliteratur der Weimarer Republik. Metzler, 1995.

- Ketelhut, Klemens. Berthold Otto als pädagogischer Unternehmer: Eine Fallstudie zur deutschen Reformpädagogik. Böhlau Verlag, Köln, Weimar, 2015.
- Kiesewetter, Hubert. Industrielle Revolution in Deutschland: Regionen als Wachstumsmotoren. Franz Steiner Verlag, 2004.
- Kipf, Stefan. Integration durch Sprache: Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein. Buchner, 2014.
- Kirschhock, Eva-Maria. Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht. Julius Klinkhardt, 2004.
- Kranzdorf, Anna. Ausleseinstrument, Denkschule und Muttersprache des Abendlandes: Debatten um den Lateinunterricht in Deutschland 1920-1980. Berlin, Boston, De Gruyter Oldenburg, 2018.
- Krashen, Stephen. Principles and practice in second language acquisition. Elsevier Science & Technology, 1982.
- Kreitmair, Karl. Berthold Otto: Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn, 1963.
- Kuhlmann, Peter. Fachdidaktik Latein kompakt. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 2012.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina. Kinderliteratur, Kanonbildung und literarische Wertung. Metzler, 2003.
- Landfester, Manfred. Humanismus und Gesellschaft im 19. Jahrhundert: Untersuchungen zur politischen und gesellschaftlichen Bedeutung der humanistischen Bildung in Deutschland. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1988.
- Lohmar, Dieter. Erfahrung und kategoriales Denken: Hume, Kant und Husserl über vorprädikative Erfahrung und prädikative Erkenntnis. Vol. 147. Springer-Verlag, 2013.
- Menge, H. Repetitorium Der Lateinischen Syntax Und Stilistik. 11. Auflage. Gottschalksche Verlagsbuchhandlung, Leverkusen, 1953.
- Michler, Christine. Einführung in die Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen. University of Bamberg Press, 2015.
- Nießeler, Andreas. Kulturen des Sachunterrichts: Bildungstheoretische Grundlagen und Perspektiven der Didaktik. wbv Media GmbH & Company KG, 2020.
- Oelkers, Jürgen. Reformpädagogik: eine kritische Dogmengeschichte. Juventa-Verlag, 1996.
- Paulsen, Friedrich. System der Ethik mit einem Umriss der Staats- und Gesellschaftslehre. W. Hertz, 1889.
- . Moderne Erziehung und geschlechtliche Sittlichkeit: einige pädagogische und moralische Betrachtungen für das Jahrhundert des Kindes. Reuther & Reichard, 1908.

- . Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, zweiter Band, Berlin und Leipzig, 1921.
- Petersen, Peter. Führungslehre des Unterrichts. Neuausgabe nach der 10. Beltz, Weinheim und Basel, 1984.
- von Pocci, Franz. Alte und neue Studenten-Lieder: Mit Bildern und Singweisen. Verlag der Vogelschen Buchhandlung, Landshut, 1844.
- Rauch, Andreas. Musikeinsatz im Französischunterricht: Eine historische Darstellung bis 1914. Narr Francke Attempto, 2019.
- Reinhardt, Friedrich. Die Oratio obliqua bei Caesar: I. Teil. Karl Wedel Nachfolger, 1899.
- Risselada, Rodie. Imperatives and other directive expressions in Latin: A study in the pragmatics of a dead language. Brill, 1993.
- Sander, Sabine. Dialogische Verantwortung. Brill Fink, 2017.
- Scheibe, Wolfgang. Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932: eine einführende Darstellung. Beltz, 1969.
- Schlegel, Catherine M. Satire and the Threat of Speech: Horace's Satires, Book 1. Univ of Wisconsin Press, 2005.
- Schumacher, Mechthild. Das Gespräch im reformpädagogischen Denken und seiner Praxis bei Berthold Otto, Hugo Gaudig und ihren Schülern: eine vergleichende Betrachtung. Diss. 1970.
- Skiera, Ehrenhard. Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: eine kritische Einführung. Oldenbourg, 2003.
- Steinthal, Heymann. Abriss der Sprachwissenschaft. Berlin, 1871.
- . Abriß der Sprachwissenschaft Band 1: Einleitung in die Psychologie und Sprachwissenschaft. 2.vermehrte Aufl. Berlin 1881, Reprint: Hildesheim, 1972.
- Seidemann-Umbricht, Barbara. Individualpsychologie und Reformpädagogik. Der individual psychologische Ansatz von Lernen und Erziehen in den Wiener Schulen der Zwanzigerjahre im Vergleich mit den reformpädagogischen Konzepten Berthold Ottos, der Hamburger Gemeinschaftsschulen und Peter Petersens. Zürich, 1995.
- Seifert, Sabine. Die Ursprünge der Berliner Forschungsuniversität: August Boeckhs philologisches Seminar in Konzeption und Praxis (1812-1826). Berliner Wissenschafts-Verlag, 2020.
- Torop, Peeter. Intersemiosis and intersemiotic translation. Amsterdam/New York: Rodopi, 2003.
- Wahnelt, Oskar. Kindersprache und Altersmundarten. München, 1910.
- Wilkending, G. Volksbildung und Pädagogik „vom Kinde aus“. Eine Untersuchung zur Geschichte der Literaturpädagogik in den Anfängen der Kunsterziehungsbewegung. Weinheim, Basel, 1980.

- Viëtor, Wilhelm. Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage. Gebr. Henninger, 1886.
- . Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage. Leipzig, 1905.
- Zednik, Gerhard. Theorie und Praxis des Lateinunterrichts im Wandel der Gymnasialpädagogik, ein Beitrag zur Geschichte des altsprachlichen Unterrichts. Diss. Heidelberg, 1961.
- Sammelbände
- Albisetti, James C./Lundgreen, Peter. „Höhere Knabenschule.“ Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. 4 1870-1918: von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Berg. Christina [Hg.]. München: Beck, 1991, S. 228–278.
- Benner, Dietrich/Kemper, Herwart. Theorie und Geschichte der Reformpädagogik: Die pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Beltz, 2009.
- Christmann, Hans Helmut/Richard Baum [Hg.]. *Lingua et traditio: Geschichte der Sprachwissenschaft und der neueren Philologen: Festschrift für Hans Helmut Christmann zum 65. Geburtstag.* Gunter Narr Verlag, 1994.
- Classen, Carl Joachim [Hg.]. Die klassische Altertumswissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen: eine Ringvorlesung zu ihrer Geschichte. Vol. 14. Vandenhoeck & Ruprecht, 1989.
- Högel, Rolf. „Literarische Originaltexte – bearbeitete Textausgabe: Lektüreauswahl im Konflikt der Werte.“ Englisch auf der Sekundarstufe I. Detering, Högel [Hg.]. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin. Schroedel, 1978.
- Dickey, Eleanor/Chahoud, Anna [Hg.]. *Colloquial and literary Latin.* Cambridge University Press, 2010.
- Dickey, Eleanor [Hg.]. *The Colloquia of the Hermeneumata Pseudodositheana: Volume 2, Colloquium Harleianum, Colloquium Montepessulanum, Colloquium Celtis, and Fragments.* Cambridge University Press, 2015.
- Friedrich, Gerd. „Schulsystem. 1. Das niedere Schulwesen.“ Jeismann, Karl-Ernst und Lundgreen, Peter: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd 3: 1800-1870, Jeismann, Karl-Ernst und Lundgreen, Peter [Hg.]. 1987, 123–152.
- Freund, Stefan/Nina Mindt [Hg.]. Übersetzen aus dem Lateinischen als Forschungsfeld: Aufgaben, Fragen, Konzepte. Narr Francke Attempto Verlag, 2020.
- Gogolin, Ingrid et al. [Hg.]: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig, Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster, Waxmann, 2011.

- Göpferich, Susanne. „Technische Kommunikation.“ *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Knapp, Kalfried et al. [Hg.], UTB, Tübingen und Basel, 2004, 143–166.
- Grillo, Luca. „Speeches in the Commentarii.” *The Cambridge Companion to the Writings of Julius Caesar*, Grillo/Krebs [Hg.], Cambridge University Press, Cambridge, 2017, 131–143.
- Große, Maria. „Pons Latinus: Latein als reflexionsbasierte Brückensprache im Rahmen eines sprachsensiblen Lateinunterrichts.“ *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*, Ammann et al. [Hg.], 2015, Frank und Timme, 185–206.
- Gruber, Miller J. „Communication, Context and Community.“ *When Dead Tongues Speak: Teaching Beginning Greek and Latin*. Gruber-Miller, J. [Hg.], Oxford University Press, 2006, 9–23.
- Hausendorf, Heiko, et al. [Hg.]. *Textkommunikation. Ein textlinguistischer Neuanatz zur Theorie und Empirie der Kommunikation mit und durch Schrift*. Berlin, Boston: De Gruyter, 2019.
- House, Juliane. „Kontrastive Pragmatik und interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht.“ *Kontrast und Äquivalenz: Beiträge zu Sprachvergleich und Übersetzung*, Börner, Wolfgang [Hg.]. Narr, 1998, 62–88.
- Jäger, Georg. „Die Herbertianische Ästhetik – ein österreichischer Weg in die Moderne.“ *Zeman, Herbert. Die österreichische Literatur: ihr Profil im 19. Jahrhundert (1830–1880)*, Akademische Druck- und Verlagsanstalt, Graz, 1982, 195–220.
- Jakobson, Roman. „Linguistische Aspekte der Übersetzung.“ *Übersetzungswissenschaft*, Wilss, Wolfram [Hg.], Darmstadt, 1981, 189–198.
- Karg, Ina. „Die Rolle der Sprache in Bildungstheorien und Vermittlungspraxis.“ *Handbuch Sprache in der Bildung*. Kilian, Jörg et al. [Hg.] Berlin, Boston, De Gruyter, 2016, 229–252.
- Keip, Marina. „Texterschließung.“ *Interaktive Fachdidaktik Latein*. van de Loo, Tom, et al [Hg.]. Vandenhoeck & Ruprecht, 2019. 97–117.
- Kerner, Georg. „Die Berthold-Otto-Schule.“ *Deutsche Schulversuche*, Franz Hilker [Hg.] Schwetschke & Sohn, Berlin, 1924, 35–57.
- Kipf, Stefan. „Lateinunterricht im gesellschaftlichen Kontext – von der Zweitsprachförderung zur Sprachbildung“. *Fachintegrierte Sprachbildung: Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*, Lütke, Beate et al. Berlin, Boston, De Gruyter Mouton, 2017, 169–184.
- Knapp-Potthoff, Annelie. „Fremdsprachenunterricht.“ *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*, Knapp et al. [Hg.], UTB, Tübingen und Basel, 2004, 367–386.

- Korn, Matthias/Kuhlmann, Peter. „Latein – nur gymnasial? – Herausforderungen und Lösungsansätze.“ Perspektiven für den Lateinunterricht II: Ergebnisse der Dresdner Tagung vom 19./20.11. 2015. Kuhlmann, Peter und Schauer, Markus. [Hg.], C.C. Buchner, Bamberg, 2017, 70–80.
- Krebs, Christopher B. “A Style of Choice.” The Cambridge Companion to the Writings of Julius Caesar, Grillo / Krebs [Hg.], Cambridge University Press, Cambridge, 2017, 110–130.
- Krumm, Hans-Jürgen. „Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation.“ Handbuch Fremdsprachenunterricht. Vierte Auflage. Bausch, Karl-Richard et al., Tübingen, Francke, 2003, 138–144.
- Kuhlemann, Frank-Michael: „Niedere Schulen.“ Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. 4 1870–1918: von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Berg, Christina [Hg.]. München: Beck, 1991, S. 179–227.
- Kuhlmann, Peter/Rühl, Meike: „Modelle und Methoden.“ Lateinische Literaturdidaktik. Kuhlmann, Peter [Hg.], Eickhoff, Birgit; Horstmann, Henning. Buchner, 2010.
- . „Lateinische Texte richtig übersetzen – (k)ein Problem? Die lernpsychologischen Voraussetzungen für das Verstehen von lateinischen Texten.“ Alte Sprachen – neuer Unterricht Frisch, Magnus [Hg.]. Kartoffeldruck Verlag, Speyer 2015, 11–34.
- Langer, Inghard/Schulz von Thun, Friedemann/Tausch, Reinhard. Sich verständlich ausdrücken. 11. Auflage, Ernst Reinhardt, München, 2019.
- Lobe Michael: „Das Handlungsfeld Lektüreunterricht.“ Perspektiven für den Lateinunterricht. Ergebnisse der Dresdner Tagung vom 5./ 6.12.2013. Kipf, Stefan, und Kuhlmann, Peter [Hg.]. Bamberg, 2015, 34–40.
- Mayer, Christine: „Erziehung und Schulbildung für Mädchen.“ Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte: 18. Jahrhundert: vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. Hammerstein, Notker und Herrmann, Ulrich. [Hg.] C.H. Beck, München, 1987, 188–212.
- Mehlem, Ulrich. „Ideologies of Language and Literacy in the German Educational Reform Movement at the End of the Long Nineteenth Century.“ The Tyranny of Writing: Ideologies of the Written Word. Weth, Constanze und Juffermanns, Kasper [Hg.], 2018, 81–96.
- Moser, Heinz. „Medien und Reformpädagogik.“ Handbuch Medienpädagogik. Sander, Uwe et al. [Hg.], Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2008, 15–21.
- Müller-Lancé, Johannes. „Latein steht einfach da“ – Möglichkeiten der Vernetzung von Latein und romanischen Sprachen im Lateinunterricht.“ Non ignarus docendi: Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lateinlehrerbildung. Freund, Stefan/Janssen, Leoni [Hg.], 160–183.

- Nickel, Johanna. „Interkulturelles Lernen im altsprachlichen Unterricht–Ein literaturdidaktischer Blick auf „Interkulturelle Kompetenz“.“ *Non ignarus docendi: Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lateinlehrerbildung*. Freund, Stefan/Janssen, Leoni [Hg.], Bad Heilbrunn, 2019, 231–250.
- Petravic, Ana. „Interkulturelle Kompetenz aus der Sicht der Fremdsprachenlehrkräfte. Auf dem Weg zu einem neuen professionellen Profil.“ *Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive*. Gehrman, Siegfried et al. [Hg.], Waxmann Verlag GmbH, 2015, 171–204.
- Polleichtner, Wolfgang. „Übersetzungstheorien und Übersetzungspraxis im Unterricht der Klassischen Philologie.“ *Theorien! Horizonte für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Harant, Martin et al. [Hg.] 2020, 435–448.
- Schade, Ulrich, et al. „Kohärenz als Prozeß.“ *Kohärenzprozesse: Modellierung von Sprachverarbeitung in Texten und Diskursen*. Rickheit, Gerd [Hg.], Springer-Verlag 1991, 7–58.
- Schauer, Markus. „Klasse Klassik: Latein im Klassenzimmer.“ *Sprache und kulturelle Bildung: Perspektiven für eine reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung und einen heterogenitätssensiblen Unterricht 9*. Beuter et al. [Hg.]. 2019, 169–184.
- Scholz, Ingvalde; Weber, Karl-Christian. *Denn sie wissen, was sie können: kompetenzorientierte und differenzierte Leistungsbeurteilung im Lateinunterricht*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 2011.
- Schröder, Wilt Aden. „Immanuel Bekker–der unermüdliche Herausgeber vornehmlich griechischer Texte.“ *Die modernen Väter der Antike: Die Entwicklung der Altertumswissenschaften an Akademie und Universität im Berlin des 19. Jahrhunderts*. Baertschi, Annette M./King, Colin [Hg.], 2009, 329–368.
- Sinner, Carsten. „Ein translatorischer Blick auf die theoretische Auseinandersetzung mit der Übersetzung aus dem Lateinischen“, *Übersetzen aus dem Lateinischen als Forschungsfeld*. S. 66. In: Freund, Stefan und Mindt, Nina [Hg.]. Narr, Francke, 2020, 61–100.
- Tenorth, Heinz-Elmar. „Schule im Kaiserreich.“ *Schule und Unterricht im Kaiserreich*. Dithmar, Reinhard [Hg.]. Ludwigsfelde: Ludwigsfelder Verlagshaus 2006, 11–31.
- Trautwein, Ulrich et al. „Das Gymnasium“. *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. Band II, Teilband 1: Schule. Hof, Christiane et al. [Hg.]. Leiden, Brill, Schöningh, 2009, 179–184.
- Tsitsiou-Chelidoni, Chrysanthe. „Macht, Rhetorik, Autorität: Zur Funktion der Reden Caesars und seiner Gegner.“ *De Bello Gallico. Stimmen der Geschichte: Funktionen von Reden in der antiken Historiographie*. Pausch, Dennis [Hg.]. Walter de Gruyter, 2010, 125–156.

- Tunmer, W. E./Hoover, W. „A. Cognitive and linguistic factors in learning to read.“ *Reading acquisition*. Gough, P. et al. [Hg.] Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992,175–214.
- Volpilhac-Auger, C./B. Bureau, M. Furno. [Hg.] Ad usum Delphini. La collection Ad usum Delphini. Des princes. ELLUG, 2005.
- Witte, Arnd. „From translating to translation in foreign language learning.“ *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Witte, Arnd et al. [Hg.]. Frankfurt, Peter Lang, 2009, 79–98.
- Wolf, Heike. „Individualisierung im Lektüreunterricht am Beispiel von Ovids Metamorphosen.“ Frisch, Magnus [Hg.]: *Alte Sprachen-neuer Unterricht*. 2015, 53–80.
- Zeitschriftenartikel (nach 1950)
- Balcar, Nina. „Psychopathische Schuljugend in Deutschland. Eine Debatte zwischen Psychiatern und Pädagogen im späten Kaiserreich.“ *IJHE Bildungsgeschichte–International Journal for the Historiography of Education* 7.2, 2017, 157–172.
- Bayer, Karl. „Bestimmung des Schwierigkeitsgrades von lateinischen Klassenarbeiten.“ *Pegasus-Onlinezeitschrift* 3.2, 2003.
- Beck, Isabel L., et al. „Improving the comprehensibility of stories: The effects of revisions that improve coherence.“ *Reading Research Quarterly*, 19.3, 1984, 263–277.
- Benner, Dietrich. „Berthold Otto und die Hauslehrerschule. Vortrag im Rahmen der Finissage zur Ausstellung aus Anlass des 100-jährigen Jubiläums der Schulgründung in Lichterfelde vom 14.05. 2007.“ *Mitteilungsblatt des Förderkreises Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung e.V.* 18.1, 2007, 15–26.
- Berlin, Isaiah. „The divorce between the sciences and the humanities.“ *Salmagundi* 27, 1974, 9–39.
- Beyer, Andrea. „Sprachbildung im Lateinunterricht–Wie Phönix aus der Asche?!.“ *Forum Classicum* 1, 2017, 10–16.
- Beyer, Andrea. „Wie lässt sich die Schwierigkeit eines lateinischen Textes (objektiv) messen?“ *Ianus* 39, 2018, 6–16.
- Bouterse, Jeroen/Karstens, Bart. „A Diversity of Divisions: Tracing the History of the Demarcation between the Sciences and the Humanities.“ *Isis* 106.2, 2015, 341–352.
- Deacon, S. Hélène/Kieffer, Michael. „Understanding how syntactic awareness contributes to reading comprehension: Evidence from mediation and longitudinal models.“ *Journal of educational psychology* 110.1, 2018, 72–86.
- Glücklich, Hans-Joachim. „Das gegenwärtige Begründungsdefizit der Lateinsprechmethode.“ *Der altsprachliche Unterricht (AU)* 37.5, 1994, 16–21.

- Glücklich, Hans-Joachim. „Latein–neul.“ *Forum Classicum* 2, 2022, 109–129.
- Göbel, Kerstin, and Hermann-Günter Hesse. „Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht-eine curriculare Perspektive.“ *Zeitschrift für Pädagogik* 50.6, 2004, 818–834.
- Gotoff, H. C. „Towards a practical criticism of Caesar's prose style.“ *Illinois Classical Studies*, 9.1, 1984, 1–18.
- Große, Maria. „Pons Latinus–Modellierung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts.“ *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 41.1, 2014, 70–89.
- Hensel, Andreas: „Impulse für eine zeitgemäße Wortschatzarbeit im altsprachlichen Unterricht.“ *Der altsprachliche Unterricht (AU)* 2, 2018, 2–11.
- Hughes, H. Stuart. „The historian and the social scientist.“ *The American Historical Review* 66.1, 1960, 20–46.
- Jesper, Ulf. „Sprachförderung durch Differenzierung“, *AU* 6, 2018, 28–33
- Kalmar, Ivan. „The Völkerpsychologie of Lazarus and Steinthal and the modern concept of culture.“ *Journal of the History of Ideas* 48.4, 1987, 671–690.
- Keip, Marina: „Wortschatzarbeit in der Lektürephase.“ *AU* 2, 2018, 22–30.
- Kipf, S./Liebsch, A. C. „Kleine Geschichte des Lateinunterrichts in Deutschland.“ *LGBB* 02/2015, 39–45.
- Krell, Michaela. „Kein Leseverstehen ohne Sprechen und Schreiben!“ *FC* 49.2, 2006, 109–121.
- Kuhlmann, Peter. „Möglichkeiten der Sprachförderung durch Lateinunterricht angesichts einer heterogenen Schülerschaft“. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 2.4, 2020, 1–10.
- Lefrançois, Pascale/Armand, Françoise. „The role of phonological and syntactic awareness in second-language reading: The case of Spanish-speaking learners of French.“ *Reading and Writing* 16, 2003, 219–246.
- Leow, Ronald P. „To simplify or not to simplify: A look at intake.“ *Studies in Second Language Acquisition* 15.3, 1993, 333–355.
- Leung, Janny H.C./Williams, John N. „Constraints on Implicit Learning of Grammatical Form-Meaning Connections. *Language Learning*, 62.2, 2012, 634–662.
- Liebsch, Ann-Catherine. „Die deutsch-lateinische Übersetzung im Schulunterricht. Eine bildungshistorische Untersuchung.“ *Pegasus-Onlinezeitschrift*, 13.1, 2 2013, 153–217.
- Maier, Friedrich. „Caesar-ein europäisches Bildungsgut. Zu Sinn und Unsinn des lateinischen Lektüreunterrichts.“ *Forum Classicum*. 1, 2000, 3–8.
- Medenus, Max. „Einsprachiger Lateinunterricht – Ein Gegenmodell zur derzeitigen Ausrichtung unseres Faches.“ *Forum Classicum*. 1, 2022, 41–51.

- Michler, Christine. „Erklärungen lexikalischer Einheiten und lexikalische Vereinfachungen in ausgewählten Schulausgaben literarischer Texte.“ *Lebende Sprachen* 50.1, 2005, 10–14.
- Miller, John. „Ovid and Augustan Apollo.“ *Hermathena* 177/178, 2004, 165–180.
- Miller, Norma P. „Dramatic speech in the Roman historians.“ *Greece & Rome* 22.1, 1975, 45–57.
- Münkler, Marina. „„durch unverdrossene tüchtige Arbeit“: Karl Lachmann (1793–1851) als Philologe.“ *Zeitschrift für Germanistik* 20.1, 2010, 104–122.
- Nation, Kate/Margaret J. Snowling. „Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders.“ *Applied psycholinguistics* 21.2, 2000, 229–241.
- Nickel, Rainer. „Leicht, aber relevant!“ *Der Altsprachliche Unterricht Latein/Griechisch* 1, 2022, 2–9.
- Patrick, Robert. „Comprehensible Input and Krashen’s Theory.“ *Journal of Classics Teaching* 20.39, 2019, 37–44.
- Rood, Tim. „Xenophon’s Parasangs.“ *The Journal of Hellenic Studies* 130, 2010, 51–66.
- Sauer, Jochen. „Wortschatz, Grammatik und Lektüre neu ponderieren? Didaktische Antinomien.“ *Forum Classicum* 2, 2019, 78–85.
- Sauer, Jochen. „Lateinunterricht in Corona-Zeiten.“ *Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen* 1.2, 2020, 8–12.
- Sauer, Jochen. „Ausblick: Mehrsprachigkeit und Interkomprehension im lateinischen Grammatikunterricht.“ *Lateinische Grammatik unterrichten analog und digital in Theorie und Praxis* 2022, 59–67.
- Schibel, Wolfgang. „Schülerschwund und Kursverlauf – „Antikeunterricht“ als Kontrastmodell.“ *Forum Classicum* 2, 2017, 93–108.
- Schulz, Hartmut. „Pädagogik „vom Kinde aus“ und Lateinunterricht.“ *AU* 36.4+5, 1993, 121–139.
- Siebel, Katrin. „Wortschatzarbeit, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit.“ *AU* 6, 2018, 34–41.
- Siewert, Walter. „Literatur als grammatikalischer Steinbruch. Gedanken zu adaptierten Texten in lateinischen Unterrichtswerken.“ *Forum Classicum* 1, 2005, 34–39.
- Siu, Tik-Sze Carrey/Suk-Han Connie Ho. „A longitudinal investigation of syntactic awareness and reading comprehension in Chinese-English bilingual children.“ *Learning and Instruction* 67, 2020, 101–327.
- Ulijn, Jan M./Strother, Judith B. „The effect of syntactic simplification on reading EST texts as L1 and L2.“ *Journal of research in reading* 13.1, 1990, 38–54.
- Vauthier, Bénédicte. „La littérature simplifiée. Un outil propédeutique entre langue et culture.“ *Enjeux. Revue de didactique du français* 36, 1995, 23–47.

- Volpillhac-Auger, Catherine. „La collection Ad usum Delphini: entre érudition et pédagogie.“ *Histoire de l'éducation* 74, 1997, 203–214.
- Waiblinger, Franz Peter. „Überlegungen zum Konzept des lateinischen Sprachunterrichts. Joachim Gruber zum 60. Geburtstag.“ *Forum Classicum* 1, 1998, 9–19.
- . „Vorschläge zu einem neuen Konzept des Sprachunterrichts auf der Grundlage psycholinguistischer Erkenntnisse.“ *FC* 3, 2001, 160–167.
- Walser-Bürgler, Isabella. „Lernen von und mit Comenius: Didaktische Überlegungen zum Einsatz des *Orbis sensualium pictus* als neulateinische Originallektüre.“ *FC* 3, 2021, 171–183.
- Wasserfuhr, Mario-Marcel. „Curricularer Anspruch und unterrichtliche Wirklichkeit: Die Verortung lateinischer Texte des Mittelalters in Lehrplänen und Lehrwerken sowie Möglichkeiten im Schulunterricht.“ *Das Mittelalter*, vol. 22.1, 2017, 146–164.
- Wilke, Brigitte. „Presseecho zum 25. Bundeskongress des DAV in Dresden.“ *FC* 2, 2002, 103–104.
- Yano, Yasukata/Long, Michael H./Ross, Steven. „The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension.“ *Language learning* 44.2, 1994, 189–219.
- Zhou, Jing. „The effects of syntactic awareness to L2 Chinese passage-level reading comprehension.“ *Frontiers in psychology* 12, 2022, 783–827.

- Lexika und Nachschlagewerke

- Glare, P.G.W. *Oxford Latin Dictionary*. Clarendon Press, 1982.
- Hehlmann, Wilhelm. *Pädagogisches Wörterbuch*. Kröner, 1942.
- Menge, Hermann. *Taschenwörterbuch der lateinischen und deutschen Sprache*. Langenscheidt, 1903.
- Schmuck, Hilmar, et al. *Gesamtverzeichnis des deutschsprachigen Schrifttums (GV) 1700–1910*. Bd. 22, Bul-Bz. De Gruyter, 2019, 106.
- Utz, Clemens. [Hg.]: *adeo-NORM. Das lateinische Basisvokabular (mit Lernhilfen)*. Unter Mitarbeit von Katharina Börner, Wolfgang Freytag, Friedrich Heberlein, Andrea Kammerer und Klaus-Dieter Krüger. Bamberg, Buchner 2001.

- Internetquellen

- Automated Readability Index. <http://www.readabilityformulas.com/automated-readability-index.php>.
- Burns, Patrick J. *Measuring Readability in Latin Prose*. Vortrag an der Universität Leipzig, 22.02.2017, <https://www.youtube.com/watch?v=1loPpanAwAQ>.

- . Cicero's Hardest Sentence? Measuring Readability in Latin Literature.
<https://diyclassics.github.io/ciceros-hardest-sentence/>.
- . Virgil's Hardest Sentence? Measuring Readability in Latin Poetry.
<https://diyclassics.github.io/virgils-hardest-sentence/>.
- Deutsches Textarchiv: *Zwangsschule*: <https://www.deutschestextarchiv.de/search?q=Zwangsschule&in=text>.
- .: *Sanitätsrat*: <https://www.deutschestextarchiv.de/search/ddc/search?fmt=html&corpus=ready&ctx=&q=Sanitätsrat&limit=200>.
- „*Faust – der Tragödie erster Teil*“ in *einfacher Sprache*. 17.08.2020.
<https://regionalheute.de/wolfsburg/faust-der-tragoedie-erster-teil-in-einfacher-sprache-1597692088/>.
- Fröhlich, Holger. *Ich tu mir so leid. Deswegen will ich jetzt zaubern lernen*. brand eins Archiv 2019. <https://www.brandeins.de/magazine/brand-eins-wirtschaftsmagazin/2019/qualitaet/ich-tu-mir-so-leid-deswegen-will-ich-jetzt-zaubern-lernen>.
- Jesper, Ulf. Binnendifferenzierung im Lateinunterricht: <https://www.latein-unterrichten.de/fach-didaktik/differenzierung/massnahmen/>.
- Kultusministerkonferenz:
<https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/lehrkraefteeinstellungsbedarf-und-angebot.html>.
- Kultusministerium des Landes Baden-Württemberg: Lehrerfortbildungsserver Baden-Württemberg, https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/latein/gym/bp2004/fb2/3_inter/5_bspl/1_gedicht/ueber/.
- Lesbarkeitsindex (LIX): <https://www.psychometrica.de/lix.html>.
- Regensburger Analysetool für Texte (RATTE): <https://www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/germanistik-did/ratte/index.html>.
- Schmitz, Alfred. *Unermüdlicher Fremdsprachenvermittler. Vor 125 Jahren starb Gustav Langenscheidt*. Deutschlandfunk Kalenderblatt, 11.11.2020.
https://www.deutschlandfunk.de/vor-125-jahren-starb-gustav-langenscheidt-unermuedlicher.871.de.html?dram:article_id=487237.
- Statistisches Bundesamt: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2023/PD23_03_p002.html.

Abkürzungsverzeichnis

AP – Otto, *Ars Poetica*

AU – Altsprachlicher Unterricht

AUC – *Ab urbe condita*

BBF – Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF, Berlin

B.G. – *De Bello Gallico*

DIPF – Deutsches Institut für Pädagogische Forschung, Berlin

FC – Forum Classicum

FH – Fünf Horaz-Oden

FSU – Fremdsprachunterricht

KC – Kerncurriculum

LU – Lateinunterricht

LuL – Lehrerinnen und Lehrer

OT – Signatur der Archivalien zu Berthold Ottos Nachlass im Archiv der BBF
des DIPF

PC – *Participium coniunctum*

RE – Paulys Realenzyklopädie der klassischen Altertumswissenschaft

SuS – Schülerinnen und Schüler

TC – *Tirocinium Caesarianum*

TL – *Tirocinium Livianum*

TLL – *Thesaurus Linguae Latinae*

TO – *Tirocinium Ovidianum*

TV – *Tirocinium Vergilianum*

Übersicht über Berthold Ottos altsprachliche Lehr- und Lektürewerke

Folgend soll zur weiteren Darstellung des lateinischen Lektürekonzpts in Berthold Ottos Werken eine praktische Handreichung für Lernende und Lehrende in tabellarischer Form geboten werden. Diese dient gleichzeitig als Einstieg in die darauffolgende Textarbeit und Analyse am Beispiel einiger lateinischer Werke Ottos.

Hilfreich bei der Anordnung der Werke ist das *Findbuch zum Nachlass des Reformpädagogen Berthold Otto* von Lenze / Worrich (2003). Mehrere Angaben wurden hieraus in die Übersicht übernommen. Besonders zu den lateinischen und griechischen Schriften (letztere werden in nachfolgender Übersicht nur teilweise mit aufgeführt) weist das Werk jedoch einige Lücken und Ungenauigkeiten auf. Diese wurden unter der Spalte „Anmerkungen“ mitberücksichtigt.

Die Spalte „Geeignet für“ soll eine Empfehlung meinerseits (M.W.) für den praktischen Nutzen des jeweiligen Werkes aussprechen. Hieran können z.B. Lehrende erkennen, welche Werke Ottos sie zu welchem Zeitpunkt in ihre Lehre miteinbringen können. Bei den vornehmlich aus Sicht der Forschung relevanten Werken Ottos sowie den Archivalien wurde auf eine Angabe hierzu verzichtet.

Nicht zuletzt soll es in nachfolgender Übersicht um eine nützliche Handreichung gehen. Aus diesem Grund nicht sind alle Einträge aus Lenze / Worrich sowie alle Archivalien hier angegeben. Der Fokus wurde auf diejenigen lateinischen Werke gelegt, die einen repräsentativen Eindruck von Ottos Schaffen geben und / oder deren Lektüre als didaktisch nützlich angesehen werden kann. Insbesondere die späteren Jahrgänge von Ottos Wochenschrift *Der Hauslehrer* bieten hier noch reichhaltiges Material für die Erforschung und Publikation weiterer Werke.

Tab. 2: Tabellarische Übersicht über Berthold Ottos altsprachliche Lehr- und Lektürewerke

Name (Abkürzung)	Entstanden / Veröffentlicht	Inhalt
Griechische Texte (-)	1883	Griechisches Elementarbuch. – Griechisches Lesebuch (Wortkunde). – verschiedene griechische Texte
Tagebuch eines Lateinkurses (-)	Ca. 1888	Tagebuch des Lateinkurses [Leipzig]. – 1 Buch, 134 Bl., eigenh., handschriftl
Tirocinium Caesarianum (TC)	Entstanden laut Otto eigener Aussage 1883; im Druck veröffentlicht u.a. ab 1901 im Hauslehrer	Umfasst die ersten drei Bücher von Caes. B.G.; begonnen von Otto (Buch I); fortgesetzt von H. Hillner.
Lateinbriefe (LB)	1889, 1909	Manuskripte des Ersten und Zeiten Lateinbriefs
16. und 17. Lateinbrief	1889, 1909	Horaz, Sat. I, 1 (-)

Auffindbar in / Publikationsort	Geeignet für	Anmerkungen
OT 322		Zeitlich frühestes Zeugnis aus den Archivalien der BBF für lateinisches / griechisches Schaffen Ottos
OT 340		
Ab 1901 im Hauslehrer (erster Jahrgang), in der Rubrik Lateinische Ecke; ein Einzelpublikationen ab 1903.	Am ehesten geeignet für jüngere Lerner:innen oder zur Binnendifferenzierung	
OT 306	Besonders der Elementarunterricht bietet Möglichkeiten zur Anwendung für jüngere Lerner:innen, die Lesestücke lassen sich auf bei fortgeschrittenen Lerner:innen einsetzen	
Lateinbriefe		

Name (Abkürzung)	Entstanden / Veröffentlicht	Inhalt
18.–20. Lateinbrief	1889, 1909	Ovid, Met. I, 1-596 (TO)
21.–23. Lateinbrief	1889, 1909	Vergil, Aen. I, 1-550 (TV)
24. und 25. Lateinbrief	1889, 1909	Livius, AUC, praefatio, I, 1-9 (TL)
Fünf Horaz-Oden für Quartaner lesbar gemacht. Nebst den Prolegomena für einen psychologischen Unterricht und dem Lerngerüst der lateinischen Formenlehre.	1898	Enthält die fünf Oden I, 14, 22, 3, 4, 9 (in der angegebenen Reihenfolge); ein ausführliches Vorwort (Prolegomena für einen psychologischen Unterricht) sowie das Lerngerüst
Lateinische Ecke im Hauslehrer	Ab 1901	Enthält eine vielfältige Mischung aus Berichten über den häuslichen Lateinunterricht Ottos, Lernhilfen, Darstellungen zum Elementarunterricht bis hin zum TC und weiteren Vorbereitungen (u.a. Livius, Tacitus)

Auffindbar in / Publikationsort	Geeignet für	Anmerkungen
Lateinbriefe		
Lateinbriefe		
Lateinbriefe		
	Laut Otto für Quartaner gedacht (3. Klasse des Gymnasiums); heute eventuell in der Oberstufe einsetzbar.	Erstes im Druck veröffentlichtes lateinisches Werk Ottos.
	Zahlreiche kürzere Stücke didaktisch interessant und abwechslungsreich, durchaus für die Mittel- und Oberstufe geeignet.	

Name (Abkürzung)	Entstanden / Veröffentlicht	Inhalt
Tirocinium Caesarianum. Liber primus; Liber alter; Liber tertius. Begründet von Berthold Otto, fortgesetzt von Hermann Hillner.	Nach Ottos eigener Aussage entstanden ab 1883. Ausgaben von 1906 und 1929.	
Griechischer Selbstunterricht des Hauslehrers. Großlichterfelde: Verlag des Hauslehrers, o. J.	1905	
Lateinischer Selbstunterricht. Leipzig: Th. Scheffer, 264 S.	1906	Enthält einen kompletten Lateinkursus (wie die Lateinbriefe). Literarische Vorbereitungen darin sind u.a. einige Horaz-Oden sowie die komplette Epistula ad Pisones (Ars Poetica)
Lateinbriefe. 25 Briefe zur Einführung in den Bau der lateinischen Sprache und in die römische Literatur. Berlin-Lichterfelde: Verlag des Hauslehrers, IV, 400 S., 2. Aufl.	1909 – 1913	Zweite, überarbeitete Auflage der Lateinbriefe.

Auffindbar in / Publikationsort	Geeignet für	Anmerkungen
		Für den Unterricht mit erwachsenen Lernenden konzipiert, die bereits zuvor Fremdsprachen gelernt haben, ansonsten den Lateinbriefen sehr ähnlich.

Alphabetisches Glossar begrifflicher Eigenschöpfungen und grammatikalischer Termini Berthold Ottos

Im Folgenden wurden einige der grammatikalischen Begriffe, die Berthold Otto in seinen Kursen verwendet, ausgewählt und mit gängigen Termini erklärt. Neben den wichtigsten in dieser Dissertation verwendeten Begriffen wurden zusätzlich einige in den *Lateinbriefen* besonders häufig auftauchende Wörter aufgeführt. Diese sollen weiteren Einblick in Ottos grammatikalische Terminologie geben.

Anredefall – Vokativ
Besitzerfall – Genitiv
Bestimmungsfall – Ablativ
Dingform – Infinitiv
Dingwort – Substantiv
Dulder – Subjekt im Passiv
Duldereigenschaftsform – Partizip Perfekt Passiv
Dulderfall – Akkusativ
Eindritter – Dritte Person Singular
Einhörer – Zweite Person Singular
Einsprecher – Erste Person Singular
Einträger – Nominativ Singular
Einzeiger – Artikel (Singular)
Erfüllbarer Wunsch – Konjunktiv Präsens

Frauzeiger – weiblicher Artikel
Geräusch – Konsonant
Geräuschhäufung – mehrere Konsonanten, ein Doppelkonsonant
Geschärfte Silbe – Lange Silbe mit kurzem Vokal
Getanhaben – Perfekt
Getön – Vokal
Jetztzeit – Präsens
Leidensschilderung – Passiv
Mannzeiger – männlicher Artikel
Mehrbesitzer – Genitiv Plural
Mehrdulder – Akkusativ Plural
Mehrsprecher – Erste Person Plural
Mehrhörer – Zweite Person Plural
Mehrhörer Leidensgebot – Imperativ Futur Passiv Plural
Mehrdritter – Dritte Person Plural
Mehrzeiger – Artikel (Plural)
Merkmalswort – Adjektiv
Neutralis – Nominativ und Akkusativ der Neutra
Satzträger – Subjekt
Spruch – Prädikat
Spruchwort – Hilfsverb
Täter – Subjekt im Aktiv
Tätereigenschaftsform – Partizip Präsens Aktiv
Teilhaberfall – Dativ
Trägerfall – Nominativ
Tuwort / Tätigkeitswort – Verb
Unerfüllbarer Wunsch – Konjunktiv Imperfekt
Vor getanhaben – Plusquamperfekt
Vorzeit – Imperfekt

Materialanhang

Angaben zu Textgestalt und Zitationsweise

Die hier vorliegenden und analysierten Texte wurden von mir neu transkribiert und aufgearbeitet. Gründe hierfür waren die einfachere Handhabung sowie der Wunsch, die Texte auch für unterrichtliche Zwecke nutzbar zu machen. Die meisten der lateinischen Präparationen lagen bis zum Beginn dieser Forschungsarbeit zwar in gedruckter, dafür nicht in digitaler Form vor.

Tippfehler, fehlende Satzzeichen und ähnliche editionstechnische Unwägbarkeiten in Ottos lateinischen Erklärungen wurden dabei stillschweigend verbessert. Dies geschah, da der Zweck dieser sich im Anhang der Arbeit befindlichen Ausgaben ein praktischer ist, kein philologischer. Da Ottos Horaz-Aufarbeitung der ersten *Satire* sowie dem *TC* in der obigen Arbeit die meiste Aufmerksamkeit gewidmet wurde, bot es sich an, ihnen die jeweiligen lateinischen Originaltexte zur Seite zu stellen. Im Falle der ersten *Satire* wurde dabei der von Otto verwendete lateinische Text zwecks der Vergleichbarkeit mit Ottos lateinischer Präparation wiedergegeben.

Gleiches gilt für die in der obigen Arbeit nicht näher besprochenen Ausschnitte aus dem *TO* und *TV* sowie *AP* und *FH*. Hier wurden ebenfalls die von Otto verwendeten lateinischen Originaltexte neben die Präparationen gestellt, da Otto diesen Werken ebenfalls ein lateinisches Original beifügt. Anders verfuhr ich mit dem *TC*, dem Otto in seiner Ausgabe keinen Originaltext gegenüberstellt. Daher zog ich hierzu als lateinische Vergleichsgrundlage den Text von Seel heran.

Alle weiteren *Tirocinia* Ottos sind ohne die jeweiligen antiken Originale wiedergegeben. Ich möchte alle Leser:innen dieser Arbeit dazu anregen, Gebrauch davon zu machen bzw. sich an mich zu wenden, um weitere aufbereitete Auszüge aus Ottos *Tirocinia* zu erhalten.

Als Verweissystem auf den Anhang der Arbeit wurde für das *TC* Ottos eigene Nummerierung der Paragraphen gewählt. Sie lässt sich leicht aus der unten befindlichen Aufarbeitung ablesen und mit den jeweiligen Original-Paragraphen Caesars gegenüberstellen. Zum Zweck eines effizienten Verweissystems im Falle der Materialien aus den *Lateinbriefen* (insbesondere die *Lesestücke* zu Horaz' 1. *Satire*) wurden die jeweiligen Seitenzahlen in eckigen Klammern eingefügt. Orientierung bietet auch die Erwähnung des jeweiligen *Lesestücks*. Zwecks effizienter und kurzer Verweise auf Ottos *Tirocinia* wurden diese als seine umfassenderen Werke mit einer eigenen Abkürzung versehen; kürzere lateinische Vorbereitungen Ottos hingegen nicht.⁸²⁴

Auszüge aus Berthold Ottos *Lerngerüst* (§ 1, 2 und 5)

§ 1. Laut-, Ton- und Schriftregeln.

I. Allgemeine Lautregeln

1. Gaumenverschluss mit s wird x.
2. Zahnverschluss vor s fällt weg.
3. Ansatz vor t wird Stoß.
4. Zahnverschluss am Ende bleibt nur nach Vokal oder n.
5. r nach Konsonant am Ende verlangt ě.
6. Ein Vokal, der einen anderen verschlungen hat, ist lang.
7. m, r und t am Ende verkürzen den Vokal.

II. Tonregeln

1. Betont wird womöglich die drittletzte Silbe.
2. Lange, vorletzte Silbe verlangt den Ton.
3. Geschärfte Silbe gilt als lang.

⁸²⁴ *TC* – Tirocinium Caesarianum

TL – Tirocinium Livianum

TO – Tirocinium Ovidianum

TV – Tirocinium Horatianum

FH – Fünf Horaz-Oden

AP – Otto Ars Poetica

Bspw. die nicht weiter eingehend behandelten Vorbereitungen zu Horaz-Carmina im *Selbstunterricht* oder die kurze Cicero-Paraphrase in den *Lateinbriefen*.

III. Schriftregeln

1. Für ä und ö schreibt man ae und oe.
2. Der Buchstabe k wird nicht gebraucht.
3. Für j wird immer i geschrieben.
4. Zwei gleiche Konsonantbuchstaben dürfen nicht im Auslaut stehen (man lässt einen weg.)
5. Artnamen werden klein geschrieben. (Eigenschaftswörter, die von Personen-, Länder-, Städte- oder Völkernamen abgeleitet sind, werden groß geschrieben.) (Das Eingeklammerte braucht nicht mit aufgesagt zu werden; man muss es sich aber merken, damit man es weiß, wenn danach gefragt wird.)

§§ 2–5 Vom Dingwort.

§ 2. Allgemeine Regeln der Deklination.

1. Die lateinische Sprache kennt weder den bestimmten den unbestimmten Artikel.
2. Das Lateinische hat einen besonderen Fall für die Bestimmung der wirkenden Sache, den Ablativ.
3. Jedes Neutrum hat für Nominativ und Akkusativ eines Numerus nur eine Form, den casus neutralis. (Neutralis.)
4. Eine Klasse von Wörtern (die meisten Stämme auf schwaches u) hat einen besonderen Fall für die Anrede, den Vokativ.
5. Das Lateinische hat zwei Deklinationen, die konsonantische und die vokalische.

Nach der vokalischen Deklination gehen die Stämme auf a und schwaches u und einige Stämme auf e und o.

Alle übrigen (Substantiva und Adjektiva) gehen nach der konsonantischen Deklination.

(Die Schulgrammatik unterscheidet fünf Deklinationen nach den Ausgängen des Genitiv Singular, die erste, zweite und fünfte Deklination entsprechen der vokalischen, die dritte und vier der konsonantischen Deklination.)

§ 5. Genusregeln

IV. Allgemeine Regeln.

4. Für die Eigennamen ist zu merken, daß der Lateiner das Ruhende (Länder, Inseln, Städte) gern als weiblich, das Bewegte (Flüsse, Winde) gern als männlich betrachtet.
5. Die Artnamen der Bäume sind weiblich.
6. Sonst erkennt man das willkürliche Geschlecht der Wörter am Charakter.⁸²⁵

⁸²⁵ Aus dem *Lerngerüst* wird hier ohne Seitenangabe zitiert, da dieses anhand von Paragraphen geordnet und im Anhang an diese Arbeit einsehbar ist.

V. Wörter mit willkürlichem entschiedenem Geschlecht:

Stamm auf Verschlusslaut, a, e, i
 Bezeichnet meistens eine Sie;
 Doch Brummlaut, stark- und schwaches u
 Kommt einem Mann gewöhnlich zu.

Ausnahmen:

(Verschluß)

Geht dem Verschluß kurz i voran,
 So nennt der Stamm dir einen Mann.
 Sonst sind noch männlich aries,
 auch grex und pes und paries,
 auch dens, mons, pons und fons, die Quelle.

(a) Doch a ist Weib auf alle Fälle,
 wo nicht direkt ein Mann gemeint;

(e) e zweimal nur als Mann erscheint:
Meridies ist Masculin
 Und *dies*, w wenn nicht heißt „Termin“.

(i) Doch bei vierundzwanzig
 Zeigt das i als Mann sich:

<i>Caulis, piscis, panis,</i>	<i>axis, postis, mensis,</i>
<i>anguis, vermis, canis,</i>	<i>vectis, fascis, ensis,</i>
<i>fustis, funis, follis,</i>	<i>cassis, unguis, crinis,</i>
<i>amnis, callis, collis,</i>	<i>ignis, orbis, finis.</i>

(Brummlaut) Mit Brummlaut weiblich, merke dir es,
 sind *hiems, arbor, tellus, virees.*

Die Stämme auf ein *din* und *gin*
 Verraten auch meist Weibersinn.

Nur *ordo, cardo, margo*, Rand,
 sind dir als männlich schon bekannt.

(starkes u) Weiblich sechs auf starkes *us*:

Tribus, domus, porticus,
manus, acus, und zum Schluß,
idus, das Plural sein muß.

(schwaches u) Zwei hat schwach *us* weiblich auch:

Humus, Erde, *alvus*, Bauch.

Charakter *u* und *v*

Hat lieber das Geschlecht der Frau;

Doch *bovem bos*, der Ochs, die Kuh,
 kommt beiden gleichermaßen zu

VI. Die Neutra sind von selbst kenntlich. Für die s- und Brummlautstämme kann man merken:

Mit s sind Neutra vasa vas
Und ossa os. Doch männlich as.
Mit Brummlaut Neutra die auf min,
doch selbständig nicht homin.
Auch Doppelbrummlaut, ör, ūr, ūr,
veer, aes und oos sind Neutra nur.
e-r, das sich in us verwandelt,
wird auch als Neutrum stets behandelt.
Jedoch als männlich merke dir
Mit r-Charakter jedes Tier.

Auszüge aus Berthold Ottos Reihen, *Findesätzen*, Normalsätzen und weitere Textbeispiele aus den *Lateinbriefen*

[37] Eintäterreihe und Mehrtäterreihe.

Rex urbem defendit.
Rex, urbem defendis.
Rex urbem defendebat.
Rex, urbem defendebas.
 Urbem defendebam.
Rex urbem defendet.
Rex, urbem defendes.
 Urbem defendam.
Utinam rex urbem defendat.
[38] Rex, utinam urbem defendas.
 Utinam urbem defendam.
Utinam rex urbem defenderet.
Rex, utinam urbem defenderes.
 Utinam urbem defenderem.

Mehrtäterreihe:

Reges urbes defendunt.
Reges, urbes defenditis.
 Urbes defendimus.
Reges urbes defendebat.
Reges, urbes defendebatis.
 Urbes defendebamus.
Reges urbes defendent.

Reges, urbes defendetis.
 Urbes defendemus.
 Utinam reges urbes defendant.
 Reges, utinam urbes defendatis.
 Utinam urbes defendamus.
 Utinam reges urbes defenderent.
 Reges, utinam urbes defenderetis.
 Utinam urbes defenderemus.

[49] Eindulderreihe.

Urbs a rege defenditur.
 Urbs, a rege defenderis.
 A rege defendor.
 Urbs a rege defendebatur.
 Urbs, a rege defendebaris.
 A rege defendebar.
 Urbs a rege defendetur.
 Urbs, a rege defenderis.
 A rege defendar.
 Utinam a urbs a rege defendatur.
 Urbs, utinam a rege defendaris.
 Utinam a rege defendar.

[50] Utinam urbs a rege defenderetur.

Urbs, utinam a rege defendereris.
 Utinam a rege defenderer.

Mehrdulderreihe.

Urbes a regibus defenduntur.
 Urbes, a regibus defendimini.
 A regibus defendimur.
 Urbes a regibus defendebantur.
 Urbes, a regibus defendebamini.
 A regibus defendebamur.
 Urbes a regibus defendentur.
 Urbes, a regibus defendemini.
 A regibus defendemur.
 Utinam urbes a regibus defendantur.
 Urbes, utinam a regibus defendamini.
 Utinam a regibus defendamur.
 Utinam urbes a regibus defenderentur.
 Urbes, utinam a regibus defenderemini.
 Utinam a regibus defenderemur.

[51] Eindritterreihe.

Rex arcem defendit.
Arx a rege defenditur.
Rex arcem defendebat.
Arx a rege defendebatur.
Rex arcem defendet.
Arx a rege defendetur.
Utinam rex arcem defendat.
Utinam arx a rege defendatur.
Utinam rex arcem defenderet.
Utinam arx a rege defenderetur.

[52] Mehrdritterreihe.

Reges arces defendunt.
Arces a regibus defenduntur.
Reges arces defendebant

Einhörerreihe.

Rex, arcem defendis.
Arx, a rege defenderis.

Mehrhörerreihe.

Reges, arces defenditis.
Arces, a regibus defendimini.

Einsprecherreihe.

Rex dicit: arcem defendo.
Arx dicit: a rege defendor.

Mehrsprecherreihe.

Reges dicunt: arces defendimus.
Arces dicunt: a regibus defendimur.

[58] Findesätze.

Trägerfall: quaeritur
Besitzerfall: dicimus nomen
Teilhhaberfall: iustum nomen indimus
Dulderfall: quaerimus
Bestimmungsfall: distringimur a

[59] Quaeritur rex

Dicimus nomen regis
Iustum nomen indimus regi
Quaerimus regem
Distringimur a rege

Quaeruntur reges
Dicimus nomina regum
Iustum nomen indimus regibus
Quaerimus reges
Distringimur a regibus

[54] Normalsätze.

- N. 1: Rex urbem defendit.
- N. 2: Rex legem scribit.
- N. 3: Rex pastorem mittit.
- N. 4: Pastor gregem agit.
- N. 5: Grex pastorem alit.
- N. 6: Plebs principem defendit.
- N. 7: Pastor falcem acuit.
- N. 8: Falx pollicem laedit.
- N. 9: Rex codicem legit.
- N. 10: Consul legionem ducit.

[70] Normalsätze.

- N 11. Pastor gregem dividit
- N 12. Consul legionem dividit
- N 13. Pastor latronem metuit
- N 14. Consul militem mittit
- N 15. Miles montem cernit
- N 16. Grex hiemem metuit
- N 17. Miles pontem relinquit
- N 18. Miles servum mittit
- N 19. Rex ministrum quaerit
- N 20. Miles scribam relinquit
- N 21. Servus mensam sistit
- N 22. Miles equum ducit
- N 23. Equus regem vehit
- N 24. Servus pecuniam solvit
- N. 25 Servus agrum colit

[73] Befehl- und Dingform-Täter-Reihe.

Rex, urbem defende
Rex, noli urbem defendere
Rex, urbem defendito
Rex, urbem ne defendito
Rex urbem defendito
Rex urbem defendere dicitur
Reges, urbem defendite
Reges, nolite urbem defendere
Reges, urbem defenditote
Reges, urbem ne defenditote
Reges urbem defendunto
Reges urbem defendere dicuntur

[74] Befehl- und Dingform-Dulder-Reihe.

Urbs, a rege defendere
Urbs, noli a rege defendi
Urbs, a rege defenditor
Urbs, a rege ne defenditor
Urbs a rege defenditor
Urbs a rege defendi dicitur
Urbes, a rege denfendi dicimini
Urbes, nolite a rege denfendi
Mehrböberegebot fehlt!
Urbes a reges defenduntor
Urbes a rege defendi dicuntur

[89] Normalsätze.

N 26. Pater bonus est.
N 27. Mater bona est.
N 28. Caput bonum est.
N 29. Rex urbem capit.
N 30. Latro virginem rapit.
N 31. Miles lapidem lagnum iacit.
N 32. Rex urbem munit.
N 33. Lex civem vincit.
N 34. Pastor aquam frigidam haurit.
N 35. Rex urbem delet.
N 36. Magister puerum monet.
N 37. Puer turbinem parvum torquet.
N 38. Rex urbem servat.
N 39. Hostis ordinem turbat.
N 40. Dux hominem fidum laudat.

[101] Perfektreihen.

Perfekt-Eintäter-Reihe.

Rex urbem defendit.
 Rex, urbem defendisti.
 Urbem defendi.
 Rex urbem defenderat.
 Rex, urbem defenderas.
 Urbem defenderam.
 Rex urbem defenderit.
 Rex, urbem defenderis.
 Urbem defendero.
 Utinam rex urbem defenderit.
 Rex, utinam urbem defenderis.
 Utinam urbem defenderim.
 Utinam rex urbem defendisset.
 Rex, utinam urbem defendisses.
 Utinam urbem defendissem.

Perfekt-Mehrtäter-Reihe.

Reges urbes defenderunt.
 Reges, urbes defendistis.
 Urbes defendimus.

[102] Reges urbes defenderant.

Reges, urbes defenderatis.
 Urbes defenderamus.
 Reges urbes defenderint.
 Reges, urbes defenderitis.
 Urbes defenderimus.
 Utinam reges urbes defenderint.
 Reges, utinam urbes defenderitis.
 Utinam urbes defenderimus.
 Utinam reges urbes defendissent.
 Reges, utinam urbes defendissetis.
 Utinam urbes defendissemus.

Perfekt-Eindulder-Reihe.

Urbs a rege defensa est.
 Urbs, a rege defensa es.
 A rege defensa sum.
 Urbs a rege defensa erat.
 Urbs, a rege defensa eras.

A rege defensa eram.
Urbs a rege defensa erit.
Urbs, a rege defensa eris.
A rege defensa ero.

[103] Utinam urbs a rege defensa sit.

Urbs, utinam a rege defensa sis.
Utinam e rege defensa sim.
Utinam urbs a rege defensa esset.
Urbs, utinam a rege defensa esses.
Utinam a rege defensa essem.

Perfekt-Mehrdulder-Reihe.

Urbes a rege defensae sunt.
Urbes, a rege defensae estis.
A rege defensae sumus.
Urbes a rege defensae erant.
Urbes, a rege defensae eratis.
A rege defensae eramus.
Urbes a rege defensae erunt.
Urbes, a rege defensae eritis.
A rege defensae erimus.
Utinam urbes a rege defensae sint.
Urbes, utinam a rege defensae sitis.
Utinam a rege defensae simus.
Utinam urbes a rege defensae essent.
[104] Urbes, utinam a rege defensae essetis.
Utinam a rege defensae essemus.

[109] Normalsätze.

N 41. Felis (Katze) murem (mus) capit.
N 42. Censor (Censor) morem (mos, Sitte) servat.
N 43. Poeta versum (Vers) scribit.
N 44. Iudex furem (fur Dieb) punit (straft).
N 45. Iudex furem in carcerem (Schranke, Kerker) mittit.
N 46. Pastor pecudem (Vieh, ein Stück Vieh) agit.
N 47. Pecus hominem alit.
N 48. Miles cotem (Wetzstein) emit (kaufen).
N 49. Cos ensem (ensis Schwert) acuit.
N 50. Ensis manum laedit.
N 51. Magister librum legit.
N 52. Consul exercitum (Heer) ducit.
N 53. Consul exercitum monet (ermahnen).

N 54. Mulier (Weib) anatem (Ente) necat (tötet).

N 55. Mulier anatem torret (braten, dörren).

[120] Weitere Perfektreihen.

N 11. Pastor gregem divisit — grex a pastore divisus est.

N 12. Consul legionem divisit — legio a consule divisa est.

N 13. Pastor latronem metuit — atro a pastore formidatus est.

N 14. Consul militem misit — miles a consule missus est.

N 15. lassen wir einstweilen aus.

N 16. Grex hiemem metuit — hiems grege formidata est.

N 17. Miles pontem reliquit — pons a milite relictus est.

N 18. Miles servum misit — servus a milite missus est.

N 19. Rex ministrum quaesivit — minister a rege quaesitus est.

N 20. Miles scribam reliquit — scriba a milite relictus est.

N 21. Servus mensam stitit — mensa a servo stata est.

N 22. Miles equum duxit — equus a milite ductus est.

N 23. Equus regem vexit — rex equo vectus est.

N 24. Servus pecuniam solvit — pecunia a servo soluta est.

N 25. Servus agrum coluit — ager a servo cultus est.

[125] Akkusativ-cum-Infinitiv-Reihe.

Videmus regem urbem defendere

Wir sehen, dass der König die Stadt verteidigt;

Videmus urbem a rege defendi

Wir sehen, dass die Stadt vom König verteidigt wird;

Audivimus regem urbem defendisse

Wir haben gehört, dass der König die Stadt verteidigt hat;

Audivimus urbem a rege defensam esse

Wir haben gehört, dass die Stadt vom König verteidigt worden ist;

Speramus futurum esse, ut rex urbem defendat

Wir hoffen, dass der König die Stadt verteidigen wird;

Speramus urbem a rege defensam iri oder

Speramus futurum esse ut urbs a rege defendatur

Wir hoffen, dass die Stadt vom König verteidigt werden wird;

Censemus urbem regi defendendam esse

Wir sind der Meinung, dass die Stadt vom König verteidigt werden muss, oder

Wir sind der Meinung, dass der König die Stadt verteidigen muss.

[128] Normalsätze.

- N 56. Sol (Sonne) tellurem fovet (erwärmen).
- N 57. Pictor (Maler) imaginem (Bildnis) pingit (pinxi, pictum, malen).
- N 58. Virgo vestem (vestis Gewand) induit (anziehen).
- N 59. Virgo vestem acu pingit (mit der Nadel malen = stechen).
- N 60. Miles arcum (Bogen) tendit (spannen).
- N 61. Civis hospitem (Gastfreund) invitat (einladen).
- N 62. Hospes forem (foris Tür) pellit (pepuli, pulsum, schlagen).
- N 63. Ventus (Wind) navem (navis Schiff) pellit.
- N 64. Dux castra (castrum die Schanze, Mehrzahl das Lager) ponit (posui, positum stellen, „aufschlagen“).
- N 65. Dux castra movet (bewegen, motum).
- N 66. Rex pacem init (eingehen).
- N 67. Hostis pignora (Pfänder, pignus) dat (geben, do, dedi, datum).
- N 68. Hospes munera (Geschenke, munus) dat.
- N 69. Homo carnem (caro, Fleisch) edit (essen, esum).
- N 70. Scriptor (Schriftsteller) librum edit (edo, edidi, editum, herausgeben).

[137] Weitere Perfektreihen.

- [138] N 29. Rex urbem cepit; urbs a rege capta est.
- N 30. Latro virginem rapuit; virgo a latrone rapta est.
- N 31. Miles lapidem magnum iecit; lapis magnus a milite iactus est.
- N 32. Rex urbem munivit; urbs a rege munita est.
- N 33. Lex civem vinxit; vicis lege vinctus est.
- N 34. Pastor aquam frigidam hausit; aqua frigida a pastore hausta est.
- N 35. Rex urbem delevit; urbs a rege deleta est.
- N 36. Magister puerum monuit; puer a rege monitus est.
- N 37. Puer turbinem torsit; turbo a puero torsus est.
- N 38. Rex urbem servavit; urbs a rege servata est.
- N 39. Hostis ordinem turbavit; ordo ab hoste turbatus est.
- N 40. Dux hominem fidum laudavit; homo fidus a duce laudatus est.

[145] Normalsätze.

- N 71. Lanius (Schlachter) suem (sus das Schwein) iugulat (schlachten, Kehle abschneiden, von iugulum Kehle).
- N 72. Ibycus gruem (Kranich) audit.
- N 73. Iuvenis senem metuit.
(iuvenis, iuvenem der junge Mann; senem senex der alte Mann; iuvenum, senum)
- N 74. Consul rempublicam regit (richten, lenken).
- N 75. Iudex diem dicit (der Richter setzt einen Termin an).
- N 76. Calor (Wärme) nivem liquefacit.
Nivem — nix Schnee.

- N 77. Mulier supellectilem emit.
Supellectilem — supellex das Hausgerät.
- N 78. Mulier panem coquit (backt).
Panem — panis Brot; panum
- N 79. Imber tellurem madefacit.
Imbrem — Platzregen.
- N 80. Ventus aequora movet.
Aequor — Fläche, Meeresfläche.
- N 81. Saxum crura et femora frangit.
Femora — femur, Oberschenkel; frangere brechen.
- N 82. Civis vicino litem litem intendit.
Vicinus (von vicus Dorf) eigentlich Dörfler, dann Nachbar; litem Prozess, Rechtsstreit; intendo mit einfachem Perfekt von tendo.
- [146] N 83. Canis leporem capit.
Canem Hund; canum; leporem — lepus Hase.
- N 84. Fortuna (Glück) fortem adiuvat.
Fortis stark, tapfer; adiu- unterstützen, fördern.
- N 85. Scelus hominem perdit.
Scelera Frevel, Verbrechen; perdo, perdidit, perditum, perdere „durchgehen“, d.h. zugrunde richten. Passiv pereō.

[151] Lateinische Bestimmung der Verbalformen.

„Legimus“ est persona prima numeri pluralis temporis praesentis modi indicativi generis activi a verbo lego, legi, lectum, legere. – „Scribebatis“ est persona secunda numeri pluralis temporis imperfecti modi indicativi generis activi a verbo scribo, scripsi, scriptum, scribere. – „Metuent“ est persona tertia numeri pluralis temporis futur modi indicativi generi activi a verbo metuo, metui (supinum vacat), metuere. – „Vincaris“ est persona secunda numeri singularis temporis praesentis modi coniunctivi generis passivi a verbo vinco, vici, victum, vincere. – „Mitterer“ est persona prima numeri singularis temporis imperfecti modi coniunctivi generi passivi a verbo mitto, misi, missum, mittere. – „Traheretur“ est persona tertia numeri singularis temporis imperfecti modi coniunctivi generis passivi a verbo traho, traxi, tractum, trahere. – „Duxisti“ est persona secunda numeri singularis temporis perfecti modi indicativi generis activi a verbo duco, duxi, ductum, ducere. – „Defensus sum“ est persona prima numeri singularis temporis perfecti modi indicativi generis passivi a verbo defendo, defendi, defensum, defendere. – „Agite“ est persona secunda numeri pluralis temporis praesentis modi imperativi generis activi a verbo ago, ego, actum, agere. – „Audito“ est persona tertia vel secunda numeri singularis temporis futuri modi imperativi a verbo audio, audivi, auditum, audire.

Berthold Ottos Tiocinium Caesarianum, Band 1, 1–38 (Bellum Helveticum)

C. Iulius Caesar. De Bello Gallico (C. Iulii Caesaris: Commentarii Rerum Gestarum. Vol. 1, ed. O. Seel, 1961).

Die von Otto in den Kapitelüberschriften des *TC* mehrfach erwähnten Caesar-Kapitel sind auch im Folgenden mehrfach wiedergegeben; Wiederholungen wurden dabei durch eckige Klammern gekennzeichnet.

<p>1. (1,1–1,3.) Gallia in tres partes divisa est. Unam partem Galliae incolunt Belgae; aliam partem Galliae incolunt Aquitani; tertiam partem Galliae incolunt Galli. Galli ipsi Celtas se appellant. Ergo Celtas lingua Latina (Caesar dicit: nostra lingua) Galli appellantur. Galli ipsorum lingua Celtas appellantur. Alia lingua Gallis est, alia lingua Aquitanis. Galli et Belgae et Aquitani inter se differunt lingua. Aliis legibus Galli utuntur, aliis legibus Aquitani utuntur. Galli et Belgae et Aquitani inter se differunt legibus. Non eadem instituta Belgis sunt, quae Gallis; non eadem instituta Gallis sunt, quae Aquitanis. Garumna flumen est inter Aquitanos et Gallos; Matrona et Sequana flumina sunt inter Gallos et Belgas. Galliae pars meridionalis provincia Romana erat. Narbo urbs erat caput huius provinciae. Galli, qui provinciam incolebant, agros atque se ipsos melius colebant, quam ceteri Galli et Aquitani et Belgae. Feminae corpus magis colunt, quam viri. Viri, qui corpus nimis colunt,</p>	<p>[1] 1 Gallia est omnis divisa in partes tres, quarum unam incolunt Belgae, aliam Aquitani, tertiam qui ipsorum lingua Celtas, nostra Galli appellantur. 2 Hi omnes lingua, institutis, legibus inter se differunt. Gallos ab Aquitanis Garumna flumen, a Belgis Matrona et Sequana dividit. 3 Horum omnium fortissimi sunt Belgae, propterea quod a cultu atque humanitate provinciae longissime absunt, minimeque ad eos mercatores saepe comitant atque ea quae ad effeminandos animos pertinent important, proximique sunt Germanis, qui trans Rhenum incolunt, quibuscum continenter bellum gerunt.</p>
---	--

feminis similiores fiunt: hi viri se effeminant. Non solum corpora effeminant hi viri, sed etiam animos. Etiam vestes molles et cibi varii et vinum pertinent ad effeminandos animos. Galli, qui extra provinciam incolunt, ferociores sunt; Galli, qui provinciam incolunt, humaniores sunt. Ergo Galli in provincia ipsi se atque agros atque omnia sua bene colunt; hic est cultus provinciae. Galli, qui in provincia habitant, humaniores sunt; haec est humanitas provinciae. Belgae a cultu atque humanitate provinciae longissime aberant. Merces omnes res nominamus, quas emimus vel mercamur. Ei, qui merces vendunt, vocantur venditores vel potius mercatores. Nonnulli mercatores semper in urbibus sunt; nonnulli commeant (id est veniunt et abeunt, a verbo „meare“). Mercatores multas merces ex aliis terris important.

2. (1,3–1,7.) Germani trans Rhenum incolunt. Belgae Germanis proximi sunt. Belgae semper (Caesar dicit continenter) cum Germanis bellum gerunt. Qui quotidie bellum gerunt, non effeminantur; viri sunt; laudamus virtutem eorum. Helvetii quotidie cum Germanis proelia committunt; quotidianis proeliis cum Germanis contendunt, utri fortiores sint. Nam saepe Germani in fines Helvetiorum

[3 Horum omnium fortissimi sunt Belgae, propterea quod a cultu atque humanitate provinciae longissime absunt, minimeque ad eos mercatores saepe commeant atque ea quae ad effeminandos animos pertinent important, proximique sunt Germanis, qui trans Rhenum incolunt, quibuscum continenter bellum gerunt.]

4 Qua de causa Helvetii quoque reliquos Gallos virtute praecedunt, quod fere quotidianis proeliis cum Germanis contendunt, cum aut suis finibus eos prohibent aut ipsi in eorum finibus bellum gerunt. 5 Eorum una pars, quam Gallos obtinere dictum est, initium capit a flumine Rhodano, continetur Garumna flumine, Oceano, finibus Belgarum, attingit etiam ab Sequanis et Helvetiis flumen Rhenum, vergit ad septentriones. 6 Belgae ab extremis Galliae finibus oriuntur,

venire student. Tum Helvetii Germanos aut e finibus expellunt aut a finibus prohibent, ut intrare non possint. Interdum Helvetii in Germanorum finibus bellum gerunt. Propterea Helvetii ceteros Gallos virtute praecedunt (poteram dicere: ceteris Gallis virtute praestant). Iam antea dictum est unam partem Galliae Gallos obtinere. Haec pars a Sequanis et Helvetiis (hoc est: ubi Sequani et Helvetii habitant) flumen Rhenum attingit. In hanc terram veniebant Romani, si ad septentrionem versus ibant. Hoc Caesar ita dicit: „Haec terra vergit ad septentriones“ aut „Haec terra spectat in septentrionem“. Haec omnia scripsi, ut primum caput primi commentarii Caesaris de bello Gallico facile legere possitis.

3. (2,1–2,3.) Nunc transimus ad secundum caput. De Orgetorige narrat Caesar. Orgetorix Helvetius erat; homo nobilis et dives. Non solum dives, immo di(vi)tissimus; longe ditissimus. Cupiebat rex fieri; regnum obtinere volebat; regni cupidus erat. Haec cupiditas regni eum induxit, ut coniurationem faceret. Scitisne, quemadmodum homines coniurationem faciant? Coniurant qui rempublicam pervertere volunt. Viri nobiles cum Orgetorige coniuraverunt; Orgetorix coniurationem nobilitatis fecit. Suadent civitati, ut de finibus exeat. „Totam

pertinent ad inferiorem partem fluminis Rheni, spectant in septentrionem et orientem solem. 7 Aquitania a Garumna flumine ad Pyrenaeos montes et eam partem Oceani quae est ad Hispaniam pertinet; spectat inter occasum solis et septentriones.

[2] 1 Apud Helvetios longe nobilissimus fuit et ditissimus Orgetorix. Is M. Messala, [et P.] M. Pisone consulibus regni cupiditate inductus coniurationem nobilitatis fecit et civitati persuasit ut de finibus suis cum omnibus copiis exirent: 2 perfacile esse, cum virtute omnibus praestarent, totius Galliae imperio potiri. 3 Id hoc facilius iis persuasit, quod undique loci natura Helvetii continentur: una ex parte flumine Rheno latissimo atque altissimo, qui agrum Helvetium a Germanis dividit; altera ex parte monte Iura altissimo, qui est inter Sequanos et Helvetios; tertia lacu Lemanno et flumine Rhodano, qui provinciam nostram ab Helvetiis dividit.

Galliam,“ inquit, „expugnare possumus. Praestamus omnibus Gallis virtute. Potiemur imperio totius Galliae. Perfacile erit.“ Hoc Orgetorix civitati suasit. Cives eum secuti sunt: persuasit Orgetorix civitati. Nam Helvetii dolebant, quod late vagari non poterant. Undique continebantur montibus et fuminibus. Flumina, quae eos continebant, Rhenus et Rhodanus erant; mons, qui eos continebat, vocatur Iura. Praeter hunc montem et haec flumina etiam lacus Lemannus eos continebat. Hunc lacum aut hunc montem aut haec flumina transire difficile erat. Propterea minus facile finitimis bellum inferre poterant. Semper autem bellare cupiebant; cupidi erant bellandi. Qua re (Caesar scribit: qua ex parte) magno dolore afficiebantur, quod non facile finitimis bellum inferre poterant. Hoc facilius Orgetorix iis persuasit, ut de finibus suis exirent.

4. (2,3-2,5.) Fines Helvetiorum patebant in longitudinem ducenta quadraginta milia passuum, in latitudinem centum octoginta milia passuum. Vir expeditus circiter viginti milia passuum uno die ire potest. Fines Helvetiorum sane lati erant. Sed Helvetiis hi fines angusti erant. Nam magna multitudo hominum erant: pro multitudine hominum fines angusti erant. Atque omnes

[3 Id hoc facilius iis persuasit, quod undique loci natura Helvetii continentur: una ex parte flumine Rheno latissimo atque altissimo, qui agrum Helvetium a Germanis dividit; altera ex parte monte Iura altissimo, qui est inter Sequanos et Helvetios; tertia lacu Lemanno et flumine Rhodano, qui provinciam nostram ab Helvetiis dividit.]

4 His rebus fiebat ut et minus late vagarentur et minus facile finitimis bellum inferre possent; qua ex parte homines bellandi cupidi magno dolore adficiebantur. 5 Pro multitudine autem hominum et pro gloria belli atque fortitudinis angustos se fines habere arbitrabantur, qui in longitudinem milia passuum CCXL, in latitudinem CLXXX patebant.

[3] 1 His rebus adducti et auctoritate Orgetorigis permoti constituerunt ea quae ad proficiscendum pertinerent

populi, qui gloria belli et fortitudinis florebant, latos fines habere solebant; nam viri fortes expellebant finitimos. Propterea Helvetii arbitrabantur se pro multitudine hominum et pro gloria belli atque fortitudinis angustos fines habere. Propterea Orgetorix facilius eis persuasit, ut omnibus copiis de finibus suis exirent. Quod cum facerent, Marcus Messala et Marcus Piso consules erant Romae. Nam quotannis Romae duo consules eligebantur. Et Romani non sicut nos annos numerabant simpliciter, sed nomina consulum dicere solebant. Non dicebant: „Hoc factum est anno urbis conditae sexcentesimo nonagesimo sexto“, dicebant: „Hoc factum est M. Messala, M. Pisone consulibus“.

5. (3,1 und 2.) Hae res adduxerunt Helvetios, ut proficiscerentur. Sed nisi Orgetorix suasisset, non profecti essent. Orgetorix auctor erat proficiscendi. „Auctor“ est nomen actoris a verbo „augeo, auxi, auctum, augere.“ „Augere“ est facere, ut aliquid crescat. Ergo auctor is vocatur, qui facit, ut aliquid crescat aut maius fiat aut oriatur. Is, qui nobis suadet, ut aliquid faciamus, vocatur auctor facti nostri. Tum dicimus: Huius viri auctoritatem secuti sumus; huius viri auctoritas nos permovet, ut hoc faceremus. Helvetii

comparare, iumentorum et carrorum quam maximum numerum coemere, sementes quam maximas facere, ut in itinere copia frumenti suppeteret, cum proximis civitatibus pacem et amicitiam confirmare. 2 Ad eas res conficiendas biennium sibi satis esse duxerunt; in tertium annum profectionem lege confirmant.

auctoritate Orgetorigis permoti sunt, ut proficiscerentur. Qui vult proficisci, antea comparat omnia, quae ad proficiscendum pertinent. Carri feminas vehunt et liberos. Carri sunt currus, qui quattuor rotis moventur. Multis curribus duae tantum rotae sunt. Carrus equis aut bobus vehitur. Equi aut boves ad carrum iunguntur. Equi aut boves ad carros iuncti carros vehunt. Propterea equi et boves vocantur iumenta. Helvetii iumenta co-emunt et carros co-emunt; magnum numerum iumentorum et carrorum co-emunt; non solum magnum sed quam maximum numerum co-emunt. Non solum feminas et liberos carris vehebant, sed etiam frumentum, ut haberent, quod ederent. Frumentum in agro crescit; grana seruntur a rusticis. Grana, quae seruntur, vocantur semina. Si rusticus grana serit, dicimus: Rusticus sementem facit. Sementis actio rustici est. Si quis multa grana serit, magnam sementem laci. Propterea Helvetii volebant per duos annos magnas sementem facere, maiores sementes, quam facere solebant. Nam dicebant: „Nisi quam maximas sementes faciemus, non satis frumenti habebimus in itinere; copia frumenti in itinere nou suppetet.“ Haec omnia deliberant; haec omnia constituunt; nam si quis aliquid vult, postquam deliberavit, tum dicit: Hoc constitui. Constituunt

3 Ad eas res conficiendas Orgetorix deligitur. Is sibi legationem ad civitates suscipit. In eo itinere persuadet Castico, Catamantaloedis filio, Sequano, cuius pater regnum in Sequanis multos annos obtinuerat et a senatu populi Romani amicus appellatus erat, ut regnum in civitate sua occuparet, quod pater ante habuerit; 4 itemque Dumnorigi Haeduo, fratri Diviciaci, qui eo tempore principatum in civitate obtinebat ac maxime plebi acceptus erat, ut idem conaretur persuadet eique filiam suam in matrimonium dat. 5 Perfacile factu esse illis probat conata perficere, propterea quod ipse suae civitatis imperium obtenturus esset: 6 non esse dubium quin totius Galliae plurimum Helvetii possent; 7 se suis copiis suoque exercitu illis regna conciliaturum confirmat. 8 Hac oratione adducti inter se fidem et ius iurandum dant et regno occupato per tres potentissimos ac firmissimos populos totius Galliae sese potiri posse sperant.

etiam pacem et amicitiam confirmare cum proximis civitatibus. Has omnes res conficere volebant ante profectionem; ad has res conficiendas biennium (duos annos) satis esse putabant. Propterea legem fecerunt: Tertio anno proficiscemur. Sic profectionem lege confirmant.

6. (3,3–7.) Deligunt Orgetorigem ad has res conficiendas. Imprimis legant Orgetorigem ad proximas et alias civitates, ut pacem et amicitiam confirmet. Orgetorix libenter hanc legationem sibi suscepit. Sed quia regni cupidus erat, in aliis civitatibus alios viros quaerebat, qui regni cupidi erant. Cum iis se iungere volebat. Sequani antea regem habuerant, Catamantaloedem.

Hunc Sequanorum regem senatus populi Romani amicum populi Romani appellaverat. Hic tum maximus omnium regum honor erat; nam populus Romanus tum orbem terrarum regebat. Huius Catamantaloedis filius Casticus erat; hic non erat rex; nam apud Gallos tum non rex regem sequebatur; sed interdum regem habebant, interdum non habebant. Sed Casticus rex esse malebat, quam vir privatus. Facile ei Orgetorix persuasit, ut regnum in sua civitate occuparet, quod pater multos annos obtinuerat. Aedui regem tum non habebant;

[4] 1 Ea res est Helvetiis per indicium enuntiata. Moribus suis Orgetoricem ex vinculis causam dicere coegerunt; damnatum poenam sequi oportebat, ut igni cremaretur. 2 Die constituta causae dictionis Orgetorix ad iudicium

princeps eorum Divitiacus erat. Divitiaco frater erat nomine Dumnorix, qui aegre ferebat, quod frater principatum obtinebat; ipse princeps fieri malebat. Divitiacus curabat, ne plebs a nobilibus supprimeretur; propterea Divitiacum plebs maxime diligebat, vel, ut ait Caesar, Divitiacus, maxime plebi acceptus erat. Propterea Dumnorix coniurationem nobilitatis facere volebat. Hoc idem Orgetorix apud Helvetios conabatur. Orgetorix Dumnorigi filiam suam in matrimonium dedit; tum Dumnorix gener Orgetorigis, Orgetorix socer Dumnorigis erat. Sic inter se coniuncti erant. Tum Orgetorix Castico et Dumnorigi dixit: „Perfacile factu est, conata nostra perficere. Ego meae civitatis imperium obtinebo; non est dubium, quin totius Galliae plurimum Helvetii possint. Ego meis copiis et meo exercitu faciam, ut vos reges fiatis: ego vobis regna conciliabo.“ Hoc iis confirmat. Hi autem responderunt: „Da nobis fidem et iusiurandum; etiam nos tibi fidem et iusiurandum dabimus. Regna occupabimus trium potentissimorum ac firmissimorum populorum Galliae; hoc regno occupato speramus nos totius Galliae potiri posse. Tum nos principes et reges totius Galliae erimus.“ — Hoc unum vobis, qui Caesaris scripta

omnem suam familiam, ad hominum milia decem, undique coegit, et omnes clientes obaeratosque suos, quorum magnum numerum habebat, eodem conduxit; per eos ne causam diceret se eripuit. 3 Cum civitas ob eam rem incitata armis ius suum exsequi conaretur multitudinemque hominum ex agris magistratus cogerent, Orgetorix mortuus est; 4 neque abest suspicio, ut Helvetii arbitrantur, quin ipse sibi mortem consciverit.

legere atque intellegere vultis, praeter cetera animadvertendum est: Caesar non scribit „Dumnorigi persuadet, ut idem conaretur“, scribit „Dumnorigi, ut idem conaretur, persuadet.“ Non mirabimini, quod Caesar hoc loco coniunctivo imperfecti utitur; nam „persuadet“ est praesens historicum.

7. (4,1–4.) Haec Orgetorix Dumnorigi et Castico dixerat. Sed Helvetii Orgetorigem legatum facere voluerant; Orgetorigem regem facere nolebant. Nonnulli homines Helvetiis indicaverunt, quid Orgetorix apud Sequanos et Aeduos dixisset et quid Dumnorigi et Castico suasisset. Tota res Helvetiis per indicium enuntiata est. Helvetii Orgetorigem accusaverunt. Praeter leges Orgetorix regnum appetiverat; oportebat eum poenam sequi, ut igni cremaretur. Licebat ei ex vinculis se defendere vel, ut ait vir Latinus, ex vinculis causam dicere. Nam ense et gladio nos defendimus; verbis causam dicimus, si iudex adest. Itaque Helvetii diem constituunt causae dictionis. Hac die constituta Orgetorix non solus venit, sed cum omnibus amicis, cum omni familia (hoc est: cum omnibus famulis; erant ei milia decem servorum), cum omnibus clientibus, cum omnibus obaeratis. Clientis ii vocantur, quos vir nobilis tuetur atque

[5] 1 Post eius mortem nihilo minus Helvetii id quod constituerant facere conantur, ut e finibus suis exeant. 2 Ubi iam se ad eam rem paratos esse arbitrati sunt, oppida sua omnia, numero ad duodecim, vicos ad quadringentos, reliqua privata aedificia incendunt; 3 frumentum omne, praeter quod secum portaturi erant, comburunt, ut domum reditionis spe sublata paratiores ad omnia pericula subeunda essent; trium mensum molita cibaria sibi quemque domo efferre iubent. 4 Persuadent Rauracis et Tulingis et Latobrigis finitimis, uti eodem usi consilio oppidis suis vicisque exustis una cum iis proficiscantur, Boiosque, qui trans Rhenum incoluerant et in agrum Noricum transierant Noreiamque oppugnabant, receptos ad se socios sibi adsciscunt.

[6] 1 Erant omnino itinera duo, quibus itineribus domo exire possent: unum per Sequanos, angustum et

defendit, si quis eos laedere vult; obaerati ii vocantur, qui aere alieno laborant; nam si cui non satis aeris vel pecuniae est, ut debita solvere possit, aes alienum sumit. Hoc aes alienum postea reddere debet. Ei homini, qui aes alienum dedit, is, qui sumpsit, obaeratus est. Orgetorix, vir ditissimus, multos obaeratos habebat. Hos omnes undique coegit et conduxit. Cum inimici eius tantum numerum amicorum vidissent, accusare non ausi sunt. Sic Orgetorix per familiam et clientes et obaeratos se eripuit, ne constituta die causam diceret. Sed tum cives ira inflammati sunt; magistratus multitudinem hominum ex agris coegit, ut civitas incitata ius suum armis exsequi posset. Paene bellum civile ortum est. Tum Orgetorix mortuus est. Helvetii arbitrantur Orgetorigem ipsum se necavisse. Sed nemo scit, num hoc verum sit; suspicantur homines, quod nesciunt. Non abest suspicio, quin Orgetorix sibi dixerit: „Mea culpa cives mei in bellum civile incidunt, mihi moriendum est.” Fortasse hoc modo ipse sibi mortem conscivit.

8. (5,1–4.) Post eius mortem nihilo minus Helvetii e finibus suis exire conantur, ubi se ad eam rem paratos esse arbitrantur. Redire nolunt: nolunt sperare se redituros esse; tollunt omnem spem reditionis. Nam spe reditionis sublata homines

difficile, inter montem Iuram et flumen Rhodanum, vix qua singuli carri ducerentur, mons autem altissimus impendebat, ut facile perpauca prohibere possent; 2 alterum per provinciam nostram, multo facilius atque expeditius, propterea quod inter fines Helvetiorum et Allobrogum, qui nuper pacati erant, Rhodanus fluit isque non nullis locis vado transitur.

audaciores sunt. Sed nescitis, quemadmodum spem reditionis sustulerint? Oppida, vicos, aedificia omnia comburunt. Etiam frumentum comburunt praeterquam quod secum portaturi erant. Ad duodecim oppida iis erant; omnia comburunt. Ad quadringentos vicos comburunt. Frumentum secum portant, quantum per tres menses edere poterant. Non grana edimus; molimus grana. Omnia quae edimus, nominamus cibaria; ergo grana molita nominari possunt molita cibaria. Helvetii iubent unumquemque molita cibaria trium mensum sibi domo efferre. Finitimi Helvetiorum erant Rauraci, Tulingi, Latovici; his omnibus persuadent, ut una cum iis proficiscantur. Eodem consilio usi sunt, quo Helvetii usi erant: exusserunt oppida et vicos. Praeter hos tres populos etiam alios socios Helvetii reppererunt. Boii, qui trans Rhenum incoluerant et in agrum Noricum transierant et Noreiam oppugnaverant, ad Helvetios recepti et socii Helvetiorum facti sunt, vel, ut ait Caesar: Helvetii Boios receptos ad se socios sibi adsciscunt.

9. (6,1–2.) Miles impeditur carris et omnibus rebus, quas secum portat. Si militi celeriter eundum est, miles omnes res relinquit, quas secum portat et

3 Extremum oppidum Allobrogum est proximumque Helvetiorum finibus Genava. Ex eo oppido pons ad Helvetios pertinet. Allobrogibus sese vel persuasuros, quod nondum bono animo in populum Romanum viderentur, existimabant vel vi coacturos ut per suos fines eos ire paterentur. 4 Omnibus rebus ad profectionem comparatis diem dicunt, qua die ad ripam Rhodani omnes conveniant. Is dies erat a. d. V. Kal. Apr. L. Pisone, A. Gabinio consulibus.

[7] 1 Caesari cum id nuntiatum esset, eos per provinciam nostram iter facere conari, maturat ab urbe proficisci et quam maximis potest itineribus in Galliam ulteriorem contendit et ad Genavam pervenit.

quae eum impediunt. Omnibus rebus, quae impediunt, relictis miles expeditus vocatur. Omnes res, quae exercitum impediunt, quominus celeriter iter faciat, vocantur impedimenta. Etiam iter, quod militem non impedit, vocatur iter expeditum; iter, quod militem minus impedit quam aliud iter, vocatur iter expeditius. Sed si iter angustum et difficile est, non est expeditum. Multa itinera tam lata sunt, ut facile currus currum obviam venientem vitare possit; in montibus autem nonnulla itinera tam angusta sunt, ut vix singuli carri duci possint. In itinere, qua vix singuli carri ducuntur, carrus carrum vitare non potest. Non solum iter milites euntes impedire potest, sed etiam hostis. In montibus facile hostis iter impedire potest. Si hostis de monte magna saxa deiicit, milites impediuntur, quominus iter faciant. Sic perpauci hostes multos milites prohibere possunt, si mons impendens eos adiuvat. Propterea Helvetii maluerunt iter expeditum ire, quam iter angustum et difficile; maluerunt per fines Allobrogum — vel, ut ait vir Latinus, per Allobroges — iter facere quam trans montes. Inter fines Helvetiorum et Allobrogum flumen Rhodanus fluit. Flumen Rhodanum homines nonnullis locis vado transire possunt. Vadum is locus vocatur, ubi per aquam vadere possumus. Ergo flumen Rhodanus nonnullis locis

2 Provinciae toti quam maximum potest militum numerum imperat (erat omnino in Gallia ulteriore legio una), pontem, qui erat ad Genavam, iubet rescindi. 3 Ubi de eius adventu Helvetii certiores facti sunt, legatos ad eum mittunt nobilissimos civitatis, cuius legationis Nammeius et Verucloetius principem locum obtinebant, qui dicerent sibi esse in animo sine ullo maleficio iter per provinciam facere, propterea quod aliud iter haberent nullum: rogare ut eius voluntate id sibi facere liceat. 4 Caesar, quod memoria tenebat L. Cassium consulem occisum exercitumque eius ab Helvetiis pulsum et sub iugum missum, concedendum non putabat; 5 neque homines inimico animo, data facultate per provinciam itineris faciendi, temperaturos ab iniuria et maleficio existimabat. 6 Tamen, ut spatium intercedere posset dum milites quos imperaverat convenirent, legatis respondit diem se ad deliberandum sumpturum: si quid vellent, ad Id. April. reverterentur.

vado transitur. Allobroges autem in provincia Romana habitant. Pacem fecerant cum Romanis, id quod Caesar his verbis narrat: Nuper pacati erant. Sed nondum bono animo in populum Romanum erant Allobroges. Arma pacata erant; animi nondum pacati erant.

10. (6,3–7,1.) Novistis Genavam oppidum. Iam Caesaris temporibus Genava oppidum magnum erat. Genava nomen usque ad nostra tempora retinuit; etiam lacus Lemannus nunc a Genava oppido nomen traxit. Tum Genava extremum oppidum Allobrogum erat, oppidum proximum Helvetiorum finibus. Ex oppido Genava pons ad Helvetios pertinebat. Helvetii sic dixerunt: „Iter per Sequanos angustum et difficile est; propterea per provinciam Romanam ibimus. Per Allobroges ibimus. Persuadebimus Allobrogibus, ut patiantur nos per suos fines ire. Facile iis persuadebimus, quia nondum bono animo sunt in populum Romanum. Si minus eis persuadebimus, vi eos cogemus, ut nos per suos fines ire patiantur. Itaque omnes res ad profectionem comparabimus; omnibus rebus comparatis diem dicemus, qua die ad ripam Rhodani omnes conveniant.“ Hoc dixerunt atque fecerunt Lucio Calpurnio Pisone, Aulo Gabinio consulibus, anno

6 Tamen, ut spatium intercedere posset dum milites quos imperaverat convenirent, legatis respondit diem se ad deliberandum sumpturum: si quid vellent, ad Id. April. reverterentur.

[8] 1 Interea ea legione quam secum habebat militibusque, qui ex provincia convenerant, a lacu Lemanno, qui in flumen Rhodanum influit, ad montem Iuram, qui fines Sequanorum ab Helvetiis dividit, milia passuum XVIII murum in altitudinem pedum sedecim fossamque perducit.

urbis sexcentesimo nonagesimo sexto, ante Christum natum anno duodesexagesimo. Conveniunt ante diem quintum Kalendas Apriles. Ultimus dies mensis Martii a Romanis appellatur: pridie Kalendas Apriles; dies tricesimus: ante diem tertium Kalendas Apriles; dies undetricesimus: ante diem quartum Kalendas Apriles; dies duodetricesimus: ante diem quintum Kalendas Apriles. — Tum Gaius Iulius Caesar in provinciam venit. Caesar, postquam consul fuit, duas provincias obtinuit: Galliam citeriorem, quam Padus flumen perfluit, et Galliam ulteriorem, ubi Narbo et Genava sitae erant. In Gallia citeriore tres legiones erant; in Gallia ulteriore una tantum legio erat. Caesaris temporibus una legio sex milibus militum constare debebat; sed hic numerus rarissime completus erat <.> Haec una legio non sufficiebat ad Helvetios impediendos.

11. (7,2–5.) Is qui pro consule aut pro praetore provinciam administrabat, toti provinciae imperare poterat. Potentia eius maior erat, quam potentia regis. Itaque Caesar omnibus civitatibus, quae in provincia erant, imperavit, ut milites mitterent. Si civitates dicebant: „Non sunt nobis tot milites”, his civitatibus respondebatur: „At

2 Eo opere perfecto praesidia disponit, castella communit, quo facilius, si se invito transire conentur, prohibere possit. 3 Ubi ea dies quam constituerat cum legatis venit et legati ad eum reverterunt, negat se more et exemplo populi Romani posse iter ulli per provinciam dare et, si vim facere conentur, prohibitorum ostendit. 4 Helvetii ea spe deiecti navibus iunctis ratibusque compluribus factis, alii vadis Rhodani, qua minima altitudo fluminis erat, non numquam interdium, saepius noctu, si perrumpere possent conati, operis munitione et militum

sunt vobis iuvenes; deligitote iuvenes, qui milites fiant.” Sic delectus habebantur. Sic saepe factum est. Etiam Caesar toti provinciae magnum numerum militum imperavit. Nam Caesari nuntiatum est Helvetios conari per provinciam Romanam iter facere. Caesar tum nondum Roma profectus erat. Caesari cum id nuntiatum esset, maturat ab urbe proficisci et quotidie magna itinera facit. Quam maximis potest itineribus in Galliam ulteriorem contendit. Tum provinciae quam maximum potest numerum militum imperat. Tum iubet pontem rescindi, qui ad Genavam erat. Helvetii nondum noverant, utrum Caesar advenisset necne: ubi de eius adventu certiores facti sunt, legatos ad eum mittunt. Hi legati nobilissimi homines civitatis Helvetiae erant. Principem locum huius legationis obtinebant Nammieus et Verucloetius. Legatis praeceptum erat, ut haec dicerent: „Nobis est in animo per provinciam iter facere; nihil mali faciemus; sine ullo maleficio iter faciemus, propterea quod nullum aliud iter habemus. Rogamus te, Caesar, ut tua voluntate id nobis facere liceat.” Caesar iis non concessit. Cur non concessit? Sic existimabat: „Si iter per provinciam facient, non temperabunt ab iniuria et maleficio; propterea iis non dabo facultatem itineris per provinciam

concurso et telis repulsi, hoc conatu destiterunt.

[9] 1 Relinquebatur una per Sequanos via, qua Sequanis invitissimis propter angustias ire non poterant. 2 His cum sua sponte persuadere non possent, legatos ad Dumnorigem Haeduum mittunt, ut eo deprecatore a Sequanis impetrarent.

faciundi (nam „faciundi" dici potest pro „faciendi“). Helvetii inimico animo sunt in populum Romanum; data facultate per provinciam itineris faciundi non temperabunt ab iniuria et maleficio.”

12. (7,6–8,1.) Sic Caesar existimabat. Sed haec Helvetiis non dixit. Si dixisset, Helvetii omnibus copiis venissent et impetum fecissent in milites Caesaris; Caesar autem non satis militum habebat; nam milites, quos civitatibus imperaverat, nondum convenerant. Itaque Caesar Helvetiis dixit: „Fortasse concedam; nondum scio; deliberabo; sed talis res celeriter deliberari non potest; diem (hoc est: aliquantum temporis) sumam ad deliberandum; si quid vultis, revertimini ad Idus Apriles.“ Nomine iduum appellatur dies decimus tertius uniuscuiusque mensis praeter Martium, Maium, Quintilem (Iulium), Octobrem. Horum quattuor mensum dies quintus decimus vocatur idus. Caesar Helvetiis haec dixit, ut interea milites, quos imperaverat, convenirent. Helvetii iam antea cum Romanis bellum gesserant et cum Germanis coniuncti Romanos vicerant; anno urbis sexcentesimo quadragésimo septimo (ante Christum natum centesimo septimo) Helvetii exercitum Romanum vicerant, Lucium Cassium Longinum

3 Dumnorix gratia et largitione apud Sequanos plurimum poterat et Helvetiis erat amicus, quod ex ea civitate Orgetorigis filiam in matrimonium duxerat, et cupiditate regni adductus novis rebus studebat et quam plurimas civitates suo beneficio habere obstrictas volebat. 4 Itaque rem suscipit et a Sequanis impetrat ut per fines suos Helvetios ire patiantur, obsidesque uti inter sese dent perficit: Sequani, ne itinere Helvetios prohibeant, Helvetii, ut sine maleficio et iniuria transeant.

consulem occiderant, milites Romanos sub iugum miserant, quae erat maxima contumelia. Haec Caesar memoria tenebat. Propterea existimabat: „Iis hominibus, qui tanta contumelia milites Romanos affecerunt, concedendum non est, ut per provinciam Romanam iter faciant. Si facerent, dicerent: Nos victores sumus, qui milites vestros sub iugum misimus; vos victi estis; vobis id faciendum est, quod nos volumus. Etiam dux vester, Caesar, nos timet. Nisi timeret, non concessisset, ut iter per provinciam faceremus.“ Propterea Caesar concedendum non putabat. Sed ne Helvetii vi in provinciam intrare possent, murum fecit a lacu Lemanno usque ad montem Iuram. Murus sedecim pedes altus, undeviginti milia passuum longus erat. Praeter murum etiam fossam fecit. Hoc opus perfecit ea legione, quam secum habebat, et iis militibus, qui ex provincia convenerant.

13. (8,2–9,2.) Eo opere perfecto diversis locis in muro milites disponit, qui operi praesidio sint. Etiam hos milites ipsos vir Latinus „praesidia“ nominat. Caesar igitur „praesidia disponit“. Sed etiam castella communit, quo facilius Helvetios prohibere possit, si Caesare invito transire conentur. Venit ea dies, quam constituerat cum legatis Helvetiorum; venerunt Idus

[10] 1 Caesari renuntiatur Helvetiis esse in animo per agrum Sequanorum et Haeduorum iter in Santonum fines facere, qui non longe a Tolosatium finibus absunt, quae civitas est in provincia. 2 Id si fieret, intellegebat magno cum periculo provinciae futurum ut homines bellicosos, populi Romani inimicos, locis patentibus maximeque frumentariis finitimos haberet. 3 Ob eas causas ei munitioni quam fecerat T. Labienum legatum praeficit; ipse in Italiam magnis itineribus contendit duasque ibi legiones conscribit et tres, quae circum Aquileiam hiemabant, ex hibernis educit et, qua proximum iter in ulteriorem Galliam per Alpes erat, cum his quinque legionibus ire contendit. 4 Ibi Ceutrones et Graioceli et Caturiges locis superioribus occupatis itinere exercitum prohibere conantur.

Apriles. Reverterunt legati Helvetiorum ad Caesarem. Sperabant nunc Caesarem concessurum esse. Sed Caesar dixit: „Mos et exemplum populi Romani me impedit, quominus ulli iter per provinciam Romanam concedam; more et exemplo populi Romani ulli iter per provinciam dare non possum; et si vim facere conabimini, vos prohibebo.“ Nos dicimus: Dico me hoc facere non posse; vir Latinus dicit: Nego me hoc facere posse. Ergo negat Caesar, se ulli per provinciam iter dare posse, ostendit iis se prohibiturum (esse), si vim facere conentur. Sic Helvetii hac spe deiecti sunt. Conabantur, si perrumpere possent (tempore imperfecto utor, quia non semel conati sunt, sed saepius conabantur, interdum et noctu); naves iungebant, trabes coniungebant et rates faciebant, vada Rhodani quaerebant, qua altitudo Rhodani minima erat; sed ubique munitiones Romanae erant; ad munitionem milites Romani concurrebant et Helvetios telis repellant. Denique Helvetii desistunt hoc conari; saepe operis munitione et militum concursu et telis repulsi hoc conatu destiterunt. Sic Helvetii una per Sequanos via relinquebatur. Sed haec via angusta erat. Sequanis invitis hoc itinere uti non poterant. Itaque Sequanis persuadere volebant, ut voluntate Sequanorum Helvetii

5 Compluribus his proeliis pulsus ab Ocelo, quod est oppidum citerioris provinciae extremum, in fines Vocontiorum ulterioris provinciae die septimo pervenit; inde in Allobrogum fines, ab Allobrogibus in Segusiavos exercitum ducit. Hi sunt extra provinciam trans Rhodanum primi.

[11] 1 Helvetii iam per angustias et fines Sequanorum suas copias traduxerant et in Haeduum fines pervenerant eorumque agros populabantur. 2 Haedui, cum se suaque ab iis defendere non possent, legatos ad Caesarem mittunt rogatum auxilium: 3 ita se omni tempore de populo Romano meritos esse ut paene in conspectu exercitus nostri agri vastari, liberi [eorum] in servitutem abduci, oppida expugnari non debuerint. Eodem tempore [quo Haedui] Ambarri, necessarii et consanguinei Haeduum, Caesarem certiore faciant sese depopulatis agris non facile ab oppidis vim hostium prohibere.

iter facere possent. Sed non persuadebant Sequanis; nolebant Sequani. Tum deprecatore usi sunt Helvetii. Nescitis, qui sit deprecator? Precamur deum; Romani deos precabantur. Si quis aliquid magni postulabat, non solus precabatur, sed praeterea alius pro eo deprecabatur. Tali deprecatore Helvetii non apud deos sed apud Sequanos usi sunt; Dumnorige deprecatore a Sequanis impetraverunt, ut Sequani Helvetios per fines suos ire paterentur.

14. (9.3–4.) Dumnorix Sequanis gratus erat; nam largus erat; saepe donabat. Qui largitur, hominibus facile gratus est. Sic Dumnorix apud Sequanos gratia et largitione plurimum poterat; etiam pro Helvetiis deprecari poterat. Volebat autem pro Helvetiis deprecari, quia Helvetiis amicus erat. Dumnorix gener Orgetorigis erat; filiam Orgetorigis in matrimonium duxerat. Propterea Helvetiis amicus erat. Sed etiam aliis civitatibus amicus erat. „Fortasse me adiuvabunt“, inquit, „ut rex fieri possim“. Itaque regni cupiditas eum adduxit, ut multis civitatibus amicus esset. Si quis rem publicam mutare studet, is novis rebus studet. Dumnorix novis rebus studebat, nam rex fieri volebat. Propterea hoc beneficio Helvetios affecit. Collum furis laqueo obstringimus;

[2 Haedui, cum se suaque ab iis defendere non possent, legatos ad Caesarem mittunt rogatum auxilium: 3 ita se omni tempore de populo Romano meritos esse ut paene in conspectu exercitus nostri agri vastari, liberi [eorum] in servitutem abduci, oppida expugnari non debuerint. Eodem tempore [quo Haedui] Ambarri, necessarii et consanguinei Haeduum, Caesarem certiore faciant sese depopulatis agris non facile ab oppidis vim hostium prohibere.]

4 Item Allobroges, qui trans Rhodanum vicos possessionesque habebant, fuga se ad Caesarem recipiunt et demonstrant sibi praeter agri solum nihil esse reliqui. 2 Quibus rebus adductus Caesar non expectandum sibi statuit dum, omnibus fortunis sociorum consumptis, in Santonos Helvetii pervenirent.

[12] 1 Flumen est Arar, quod per fines Haeduum et Sequanorum in Rhodanum influit, incredibili lenitate, ita ut oculis in utram partem fluat iudicari non possit. Id Helvetii ratibus ac lintribus iunctis transibant. 2 Ubi

animum amici beneficio obstringimus. Dumnorix quam plurimas civitates beneficiis obstringebat. „Civitates beneficio meo obstrictae me adiuvant“, inquit. Itaque rem Helvetiorum suscipit et a Sequanis petit, ut Helvetiis liceat per fines Sequanorum ire. Neque frustra petit; impetrat a Sequanis, quod petit. „Patimur Helvetios per fines nostros ire.“ Helvetii Sequanis obsides dant; Sequani Helvetiis obsides dant. Obsides homines sunt. Tali modo obsides dantur: Helvetii dicunt: „Hos homines vobis obsides damus; hos homines custoditote; si quid maleficii aut iniuriae fecerimus in terra vestra, vobis licebit hos homines necare.“ Sequani dicunt: „Hos homines obsides accipite et custodite; si vos itinere prohibuerimus, vobis licebit hos homines necare.“ Sic Helvetii et Sequani inter se obsides dant; Dumnorix perficit, ut hoc faciant.

15. (10,1–4.) Haec omnia Caesari renuntiata sunt. Helvetii per agrum Sequanorum et Aeduorum in fines Santonum iter facere volebant. Santones non longe absunt a finibus Tolosatium; Tolosates in provincia sunt. Si Helvetii in Santonum finibus essent, Helvetii finitimi provinciae Romanae essent. Helvetii bellicosi erant; Helvetii inimici populi Romani erant; hos homines finitimos

per exploratores Caesar certior factus est tres iam partes copiarum Helvetios id flumen traduxisse, quartam vero partem citra flumen Ararim reliquam esse, de tertia vigilia cum legionibus tribus e castris profectus ad eam partem pervenit quae nondum flumen transierat.

3 Eos impeditos et inopinantes adgressus magnam partem eorum concidit; reliqui sese fugae mandarunt atque in proximas silvas abdiderunt. 4 Is pagus appellabatur Tigurinus; nam omnis civitas Helvetia in quattuor pagos divisa est. 5 Hic pagus unus, cum domo exisset, patrum nostrorum memoria L. Cassium consulem interfecerat et eius exercitum sub iugum miserat. 6 Ita sive casu sive consilio deorum immortalium quae pars civitatis Helvetiae insignem calamitatem populo Romano intulerat, ea princeps poenam persolvit. 7 Qua in re Caesar non solum publicas, sed etiam privatas iniurias ultus est, quod eius soceri L. Pisonis avum, L. Pisonem legatum, Tigurini eodem proelio quo Cassium interfecerant.

[13] 1 Hoc proelio facto, reliquas copias Helvetiorum ut consequi posset, pontem in Arari faciendum curat atque ita exercitum

habere periculosum erat. Fines provinciae, ubi Tolosates habitabant, facile defendi non poterant; fines claudi non poterant; patebant. Atque Tolosatium ager multum frumenti proferebat; maxime frumentarius erat. In terram frumentariam hostes saepe irrumpunt, ut frumentum rapiant. Sic Caesar existimabat: „Magno cum periculo futurum est, ut homines bellicosos, populo Romano inimicos, locis patentibus maximeque frumentariis finitimos habeamus.“ Non satis militum Caesari erant. Plures colligere studebat. Itaque in Italiam profectus est. Magna itinera quotidie fecit; magnis itineribus in Italiam contendit. In Gallia Cisalpina tres legiones erant. Hieme milites castra magna faciunt, quae hiberna appellant. Ibi hiemant. Tres legiones Caesaris circum Aquileiam hiemabant. Una legio in ea munitione erat, quam ad lacum Lemannum perfecerat. Ei munitioni Titum Labienum praefecerat. Duas legiones Caesar in Gallia Cisalpina conscribit; scribit civitatibus, ut milites mittant; civitates milites mittunt. Sic duas legiones conscribit. Tum cum quinque legionibus Caesar e citeriore Gallia in ulteriorem profectus est. Iter fecit per Alpes, qua proximum iter in ulteriorem Galliam erat. Sed gentes nonnullae, quae Alpes incolunt,

traducit. 2 Helvetii repentino eius adventu commoti cum id quod ipsi diebus XX aegerrime confecerant, ut flumen transirent, illum uno die fecisse intellexerent, legatos ad eum mittunt; cuius legationis Divico princeps fuit, qui bello Cassiano dux Helvetiorum fuerat.

3 Is ita cum Caesare egit: si pacem populus Romanus cum Helvetiis faceret, in eam partem ituros atque ibi futuros Helvetios ubi eos Caesar constituisset atque esse voluisset; 4 sin bello persequi perseveraret, reminisceretur et veteris incommodi populi Romani et pristinae virtutis Helvetiorum. 5 Quod improvise unum pagum adortus esset, cum ii qui flumen transissent suis auxilium ferre non possent, ne ob eam rem aut suae magnopere virtuti tribueret aut ipsos despiceret. 6 Se ita a patribus maioribusque suis didicisse, ut magis virtute contenderent quam dolo aut insidiis niterentur. 7 Quare ne committeret ut is locus ubi constitissent ex calamitate populi Romani et interneccione exercitus

Ceutrones et Graioceli et Caturiges, exercitum Caesaris prohibere conantur.

16. (10,5–11,3.) Quomodo prohibemus exercitum in montibus iter facientem? Si exercitus valles pervadit, nos in monte milites ponimus; si exercitus in monte est, nos montem altiorem quaerimus, ubi milites nostros statuamus. Sic semper loca superiora occupamus; locis superioribus occupatis exercitum prohibemus. Hoc faciunt ii, qui Alpes incolunt. Sed Caesar eos pellit. Primo proelio eos pellit, secundo proelio eos pellit, tertio proelio eos pellit; compluribus proeliis hi hostes pelluntur. His hostibus compluribus proeliis pulsus Caesar in ulteriorem Galliam pervenit. Sex dies per Alpes iter fecit et proelia commisit; ab Ocelo, quod citerioris provinciae extremum est, septimo die in fines Vocontiorum pervenit. Vocontii in provincia ulteriore sunt. Inde in Allobrogum fines exercitum ducit. Etiam Allobroges in provincia ulteriore sunt. Ab Allobrogibus exercitum extra provinciam ducit in fines Segusiavorum. Iam Aedui auxilium a Caesare petebant. Nam Helvetii in Aeduorum fines pervenerant. Iam Helvetii per angustias et per fines Sequanorum suas copias traduxerant. Tum Aeduorum agros populabantur et

nomen caperet aut memoriam proderet.

[14] 1 His Caesar ita respondit: eo sibi minus dubitationis dari, quod eas res quas legati Helvetii commemorassent memoria teneret, atque eo gravius ferre quo minus merito populi Romani accidissent; 2 qui si alicuius iniuriae sibi conscius fuisset, non fuisse difficile cavere; sed eo deceptum, quod neque commissum a se intellegeret quare

vastabant, liberos Aeduorum in servitutem abducebant, oppida expugnabant. Aedui se ab Helvetiis defendere non poterant; neque se defendere poterant neque sua. Itaque Aedui legatos ad Caesarem mittunt: „Helvetii agros nostros populantur; exercitus Romanus tam propinquus est, ut paene conspiciere possit, quid Helvetii faciant; paene in conspectu exercitus Romani ager noster vastatur. Omni tempore optime meriti sumus de populo Romano; cur non ab Helvetiis nos defenditis?“

17. (11,2–12,2.) In conspectu exercitus Romani Aeduorum agri vastabantur, liberi eorum in servitutem abducebantur, oppida expugnabantur. Ambarri necessarii (hoc est amicissimi) et consanguinei Aeduorum erant. Consanguinei sunt pater et filius, frater et frater, fratrum filii et filiae, sororum filii et filiae, eorum filii et filiae. Etiam Ambarrorum agri ab Helvetiis depopulabantur. Ambarri non facile ab oppidis vim Helvetiorum defendebant. De hac re Ambarri Caesarem certiore faciant. Allobroges trans Rhenum vicos et possessiones habebant. Etiam Allobrogum agri vastabantur, vici comburebantur, frumentum comburebatur; nihil nisi agri solum restabat; praeter agri solum nihil reliqui iis erat. Propterea Allobroges fuga se ad

timeret neque sine causa timendum putaret. 3 Quod si veteris contumeliae oblivisci vellet, num etiam recentium iniuriarum, quod eo invito iter per provinciam per vim temptassent, quod Haeduos, quod Ambarros, quod Allobrogas vexassent, memoriam deponere posse? 4 Quod sua victoria tam insolenter gloriarentur quodque tam diu se impune iniurias tulisse admirarentur, eodem pertinere. 5 Consuesse enim deos immortales, quo gravius homines ex commutatione rerum doleant, quos pro scelere eorum ulcisci velint, his secundoiores interdum res et diuturniorem impunitatem concedere.

Caesarem recipiunt et demonstrant, sibi praeter agri solum nihil esse reliqui. Sic Helvetii omnes fortunas sociorum Romanorum consumebant et in Santonos iter faciebant. Caesar statuit sibi non expectandum esse, dum Helvetii omnibus fortunis sociorum consumptis in Santonos pervenirent. Propterea Caesar Helvetios aggressus est, cum Ararim flumen transirent. Arar flumen incredibili lenitate est; oculis iudicari non potest, in utram partem fluat. Tale flumen facile transiri potest. Helvetii rates et lintres iungebant; ratibus et lintribus iunctis Helvetii Ararim transibant. Helvetii tres partes copiarum id flumen traduxerant; quarta fere pars citra flumen Ararim reliqua erat. Per exploratores Caesar de hac re certior factus est. Caesar cum tribus legionibus e castris profectus est. His tribus legionibus Caesar eam partem Helvetiorum aggressus est, quae nondum flumen transierat.

18. (12,3–13,2.) Helvetii, qui flumen nondum transierant, impediti erant; non opinabantur, Romanos venturos esse. Impeditos eos et inopinantes Caesar aggressus est; magnam partem eorum concidit; reliqui fugiunt vel, ut ait Caesar, sese fugae mandant. Helvetii in proximas silvas se abdunt. Sic quarta pars Helvetiorum victa est.

[[14] 1 His Caesar ita respondit: eo sibi minus dubitationis dari, quod eas res quas legati Helvetii commemorassent memoria teneret, atque eo gravius ferre quo minus merito populi Romani accidissent; 2 qui si alicuius iniuriae sibi conscius fuisset, non fuisse difficile cavere; sed eo deceptum, quod neque commissum a se intellexeret quare timeret neque sine causa timendum putaret. 3 Quod si veteris contumeliae oblivisci vellet, num etiam recentium iniuriarum, quod eo invito iter per provinciam per vim temptassent, quod Haeduos, quod Ambarros, quod Allobrogas vexassent, memoriam deponere posse? 4 Quod sua victoria tam insolenter gloriarentur quodque tam diu se impune iniurias tulisse admirarentur, eodem pertinere. 5 Consuesse enim deos immortales, quo gravius homines ex commutatione rerum doleant, quos pro scelere eorum ulcisci velint, his secundores interdum res et diuturniorem impunitatem concedere.]

6 Cum ea ita sint, tamen, si obsides ab iis sibi dentur, uti ea quae polliceantur facturos intellegat, et si Haeduis de iniuriis quas ipsis sociisque eorum intulerint, item si Allobrogibus satisfaciant, sese cum iis pacem esse facturum. 7 Divico respondit: ita Helvetios a maioribus suis institutos esse uti obsides accipere, non dare, consuerint; eius

Civitas Helvetia in quattuor pagos divisa est. Hic pagus, quem Caesar citra Ararim vicerat, appellabatur Tigurinus. Pagus Tigurinus antea — Caesar dicit: patrum nostrorum memoria — domo exierat et Lucium Cassium consulem interfecerat et exercitum eius sub iugum miserat, quae maxima militis contumelia est. Haec pars civitatis Helvetiae populo Romano insignem calamitatem intulerat; eadem pars prima pars erat, quae poenas persolvit (vel, ut ait Caesar, ea pars princeps poenas persolvit). Caesar dubitat, utrum hoc factum sit casu aliquo an consilio deorum immortalium. Sic Caesar publicas iniurias ultus est. Sed etiam privatas iniurias ulcisci poterat. Nam cum Cassio consule Lucius Piso legatus interfectus erat. Hic Lucius Piso avus erat alterius Lucii Pisonius. Hic alter Lucius Piso Caesaris socer erat. Sed Caesar etiam tres reliquos pagos Helvetiorum vincere studebat. Ut eos consequi posset, pontem in Arari facit. Non ipse facit; milites pontem faciunt, sed Caesar pontem faciendum curat. Ita Caesar hoc proelio facto exercitum Romanum Ararim traducit. Uno die pontem facit et exercitum traducit. Helvetii viginti diebus aegerrime confecerant, ut flumen transirent. Itaque Helvetii repentino Caesaris adventu vehementer commoti sunt. Legationem Helvetii ad Caesarem mittunt.

rei populum Romanum esse testem. Hoc responso dato discessit.

[15] 1 Postero die castra ex eo loco movent. Idem facit Caesar equitatumque omnem, ad numerum quattuor milium, quem ex omni provincia et Haeduis atque eorum sociis coactum habebat, praemittit, qui videant quas in partes hostes iter faciant.

[[15] 1 Postero die castra ex eo loco movent. Idem facit Caesar equitatumque omnem, ad numerum quattuor milium, quem ex omni provincia et Haeduis atque eorum sociis coactum habebat, praemittit, qui videant quas in partes hostes iter faciant.]

2 Qui cupidius novissimum agmen insecuti alieno loco cum equitatu Helvetiorum proelium committunt; et pauci de nostris cadunt. 3 Quo proelio sublatis Helvetii, quod quingentis equitibus tantam multitudinem equitum propulerant, audacius subsistere non numquam et novissimo agmine proelio nostros lacessere coeperunt. 4 Caesar suos a proelio continebat, ac satis habebat in praesentia hostem rapinis, pabulationibus populationibusque prohibere. 5 Ita dies circiter XV iter fecerunt uti inter novissimum hostium agmen et

19. (13,2–7.) Diviconem Helvetiū legatum ad Caesarem mittunt. Non solus legatus Divico erat, sed legationis princeps. Hic Divico antea dux Helvetiorum fuerat. Bellum, quod Helvetiū cum Cassio, Romanorum duce, gesserant, a Caesare bellum Cassianum appellatur. Ergo Divico bello Cassiano dux Helvetiorum fuerat. Is cum Caesare de pace ita egit: „Si populus Romanus cum Helvetiis pacem faciet, in eam partem terrae ibunt Helvetiū, ubi tu, Caesar, eos constitueris; ibi erunt, ubi tu volueris eos esse; sin perseveras eos bello persequi, reminiscere belli, quod antea factum est. (Tum victi sunt Romani virtute Helvetiorum; semper iam inest virtus in Helvetiis; talis virtus, quae iam in patribus, in avis, in atavis, in proavis inerat, pristina virtus vocatur.) Reminiscere, Caesar <, > pristinae virtutis Helvetiorum. Reminiscere incommodi, quod tum Romani ab Helvetiis acceperunt; huius veteris incommodi populi Romani reminiscere Caesar. An tu, Caesar, superbus es, quod unum pagum Helvetiorum vicisti, quem improvise (cum providere non posset) adortus es? Ob eam rem tu virtutem vestram laudas? Ob eam rem tu virtuti vestrae tribuis et nos despicias? Noli ob eam rem magnopere vestrae virtuti tribuere aut nos despiciere. Solus erat is

nostrum primum non amplius quinque aut senis milibus passuum interesset.

pagus, quem vos adorti estis; tres pagi flumen transierant, atque ii, qui transierant, suis auxilium ferre non poterant. Tum non virtute vicisti, sed dolo contendisti; insidiis nisus es. Nos ita a patribus maioribusque nostris didicimus, ut magis virtute quam dolo contendamus aut insidiis nitamur. Si puguabimus, vincemini; vos omnes necabimini; totus exercitus Romanus necabitur. Ex internecone exercitus Romani locus, ubi constitistis, nomen capiet; memoriam huius calamitatis hic locus prodet. Hoc committes, Caesar, si pugnabis. Noli hoc committere.“ Ita Divico cum Caesare egit. Fortasse non novistis nomen interneconionis; interneconio (vel internecio) ea calamitas vocatur, qua multi homines necantur.

20. (14,1–5.) Caesar Diviconi et Diviconis verbis ita respondit: „Eas res, quas commemoravistis, memoria teneo, Romanos ab Helvetiis victos esse. Sed cur victi sunt? Quia non caverunt. Cur non caverunt? Quia nihil mali Helvetiis fecerant. Propterea populus Romanus nihil timebat ab Helvetiis; nam populus Romanus non putabat sine causa timendum esse; populus Romanus nihil commiserat, populus Romanus nihil a se commissum intellegebat, quare ab Helvetiis timeret. Si populus Romanus alicuius iniuriae sibi

[16] 1 Interim cotidie Caesar Haeduos frumentum, quod essent publice polliciti, flagitare. 2 Nam propter frigora [quod Gallia sub septentrionibus, ut ante dictum est, posita est,] non modo frumenta in agris matura non erant, sed ne pabuli quidem satis magna copia suppetebat; 3 eo autem frumento quod flumine Arari navibus subvexerat propterea uti minus poterat quod iter ab Arari Helvetii averterant, a quibus discedere nolebat. 4 Diem ex die ducere Haedui: conferri, comportari, adesse dicere. 5 Ubi se diutius duci intellexit et diem instare quo die frumentum militibus metiri oporteret, convocatis eorum principibus, quorum magnam copiam in castris habebat, in his Diviciaco et Lisco, qui summo magistratui praecerat, quem *vergobretum* appellant Haedui, qui creatur annuus et vitae necisque in suos habet potestatem, graviter eos accusat,

consciis fuisset, non difficile fuisset cavere. Sed quod neque commissum a se intellegebat, quare timeret, neque sine causa timendum putabat, eo deceptus est populus Romanus. Ergo non meruit hanc calamitatem populus Romanus; non merito populi Romani hoc accidit; eo gravius fero has res, quominus merito populi Romani acciderunt; propterea eo mihi minus dubitationis datur, quod eas res, quas vos, legati, commemoravistis, memoria teneo. Nam non merito populi Romani acciderunt, qui si alicuius iniuriae sibi consciis fuisset, non difficile fuisset cavere. Ergo huius veteris contumeliae oblivisci nolo. Sed etiam recentes iniurias vos, Helvetii, fecistis. Non vobis permisi, ut iter per provinciam faciatis; me invito iter per provinciam per vim temptavistis; Aeduos, Ambarros, Allobrogas vexavistis. Quodsi veteris contumeliae oblivisci vellem, num etiam recentium iniuriarum memoriam deponere possem? Eodem pertinet, quod victoria vestra tam insolenter gloriamini. Eodem pertinet, quod admiramini nos tam diu iniurias impune (ita ut non puniti essetis) tulisse.⁶ Dei homines iniustos puniunt. Sed non semper statim puniunt. Iniustus hominibus dei immortales res adversas dant. Gravissime dolent ii homines, qui e rebus secundis in res adversas incidunt.

[5 Ubi se diutius duci intellexit et diem instare quo die frumentum militibus metiri oporteret, convocatis eorum principibus, quorum magnam copiam in castris habebat, in his Diviciaco et Lisco, qui summo magistratui praecerat, quem *vergobretum* appellant Haedui, qui creatur annuus et vitae necisque in suos habet potestatem, graviter eos accusat,]

6 quod, cum neque emi neque ex agris sumi possit, tam necessario tempore, tam propinquis hostibus ab iis non sublevetur, praesertim cum magna ex parte eorum precibus adductus bellum susceperit[; multo etiam gravius quod sit destitutus queritur].

[17] 1 Tum demum Liscus oratione Caesaris adductus quod antea tacuerat proponit: esse non nullos, quorum auctoritas apud plebem plurimum valeat, qui privatim plus possint quam ipsi magistratus. 2 Hos seditiosa atque improba oratione multitudinem deterrere, ne frumentum conferant quod debeant: 3 praestare, si iam principatum Galliae obtinere non possint, Gallorum quam

Si res secundae commutatae sunt in res adversas, homines gravius dolent, quam qui semper in rebus adversis fuerunt.

21. (14,1–15,1.) Narro vobis, quid Caesar legationi, cuius princeps Divico erat, responderit: „Deorum immortalium consilio tam diu iniurias vestras tulimus. Dei immortales vobis secundoiores res concesserunt, quo gravius ex commutatione rerum doleretis. Diuturnam impunitatem dei immortales propterea vobis concesserunt, quod vos pro scelere vestro ulcisci volunt. Consueverunt enim dei immortales interdum his secundoiores res et diuturniorem impunitatem concedere, quos pro scelere eorum ulcisci volunt; hoc faciunt dei, quo gravius homines ex commutatione rerum doleant. Tamen, inquit Caesar, vobiscum pacem faciam, si iis satisfacietis, quibus iniurias intulistis, si Allobrogibus, si Aeduis et Aeduorum sociis satisfacietis, et si ea facietis, quae pollicemini. Propterea date mihi obsides; mittite nobiles quosdam Helvetios, qui mecum erunt, quos necabo, si non facietis ea, quae pollicemini. Si obsides dabitis, intellegam vos facturos esse ea, quae pollicemini.“ Haec fere Caesar Diviconi respondit. Sed ita narraui, ut vos, qui legitis, melius intellegere possitis. Caesar brevius et ornatus dixit. Nam Caesar

Romanorum imperia perferre, 4 neque dubitare [debeant] quin, si Helvetios superaverint Romani, una cum reliqua Gallia Haeduis libertatem sint erepturi.

5 Ab isdem nostra consilia quaeque in castris gerantur hostibus enuntiari; hos a se coerceri non posse. 6 Quin etiam, quod necessariam rem coactus Caesari enuntiarit, intellegere sese quanto id cum periculo fecerit, et ob eam causam quam diu potuerit tacuisse.

[18] 1 Caesar hac oratione Lisci Dumnorigem, Diviciaci fratrem, designari sentiebat, sed, quod pluribus praesentibus eas res iactari nolebat, celeriter concilium dimittit, Liscum retinet. 2 Quaerit ex solo ea quae in conventu dixerat. Dicit liberius atque audacius. Eadem secreto ab aliis quaerit; reperit esse vera: 3 ipsum esse Dumnorigem,

orator clarissimus erat. Sed Caesar non ipsa verba, quae dixit, nobis narrat, sed oratione obliqua ea, quae dixit, exprimit. Divico autem superbe respondit: „Helvetii obsides accipiunt a nationibus aliis; Helvetii non dant obsides; ita Helvetii a maioribus suis instituti sunt; populus Romanus ipse nobis obsides iam dedit; populus Romanus numquam obsides a nobis accepit; huius rei populus Romanus ipse testis est.“ Hoc responsum Divico Caesari dat; hoc responso dato discessit. Postero die Helvetii castra ex eo loco movent; hoc est: totus Helvetiorum exercitus proficiscitur. Idem facit Caesar, ut Helvetios sequatur. Si exercitus exercitum hostium sequitur, equites praemittuntur, qui videant, ubi hostes sint, ubi maneant, ubi castra ponant, quas in partes iter faciant.

22. (15,1–6.) Caesari non solum equites Romani erant, sed etiam equites Galli. Hos equites Caesar e tota provincia atque ex Aeduis et ex Aeduorum sociis coëgerat. Sic Caesar equitatum ad numerum quattuor milium coactum habebat. Hunc equitatum Caesar praemittit, qui videant, quam in partem hostes iter faciant. Equites Caesaris novissimum agmen Helvetiorum sequuntur. (Si milites praetereunt, semper novi milites alios milites sequuntur. Si quattuor cohortes

summa audacia, magna apud plebem propter liberalitatem gratia, cupidum rerum novarum. Complures annos portoria reliquaque omnia Haeduorum vectigalia parvo pretio redempta habere, propterea quod illo licente contra liceri audeat nemo.

[3 ipsum esse Dumnorigem, summa audacia, magna apud plebem propter liberalitatem gratia, cupidum rerum novarum. Complures annos portoria reliquaque omnia Haeduorum vectigalia parvo pretio redempta habere, propterea quod illo licente contra liceri audeat nemo.]

praetereunt, primum prima cohors praeterit. Tum novi milites veniunt; haec altera cohors est. Tum iterum novi milites veniunt; haec tertia cohors est. Etiam tum novi milites veniunt; haec quarta cohors est. Tum autem non iam novi milites veniunt; quarta cohors novissimum agmen est.) Sed Caesaris equites cupidius quam debebant Helvetios insecuti sunt. Helvetiis quingenti equites erant. Si equites Caesaris aequo loco hos quingentos Helvetiorum equites aggressi essent, facile eos vicissent. Sed quia cupidius insecuti sunt, non aequo loco sed iniquo loco vel, ut ait Caesar, alieno loco cum Helvetiis proelium committunt. Alienum Caesar locum appellat, quia locus Helvetiis utilis, Romanis inutilis erat. Non narrat Caesar, utrum equites Caesaris fugerint necne; sed fugisse videntur. Caesar dicit: Pauci de nostris cadunt. Sed tum dicit Helvetios hoc proelio sublato esse, et dicit: Hoc proelio sublato sunt, quod quingentis equitibus tantam multitudinem equitum propulerant. Ergo Helvetii propulerunt equites Caesaris. Helvetii autem pergunt iter facere. Sed non celeriter iter faciunt. Novissimum agmen Helvetiorum saepe subsistit et Romanos lacessit. Nos dicimus: Helvetii Romanos in proelium lacessunt, quasi proelium locus sit, quo milites eant; Latini dicunt: Helvetii Romanos proelio

4 His rebus et suam rem familiarem auxisse et facultates ad largiendum magnas comparasse; 5 magnum numerum equitatus suo sumptu semper alere et circum se habere, 6 neque solum domi, sed etiam apud finitimas civitates largiter posse, atque huius potentiae causa matrem in Biturigibus homini illic nobilissimo ac potentissimo conlocasse; 7 ipsum ex Helvetiis uxorem habere, sororum ex matre et propinquas suas nuptum in alias civitates conlocasse. 8 Favere et cupere Helvetiis propter eam ad finitatem, odisse etiam suo nomine Caesarem et Romanos, quod eorum adventu potentia eius deminuta et Diviciacus frater in antiquum locum gratiae atque honoris sit restitutus. 9 Si quid accidat Romanis, summam in spem per Helvetios regni obtinendi venire; imperio populi Romani non modo de regno, sed etiam de ea quam habeat gratia desperare.

laccessunt, quasi proelium instrumentum sit, quo hostes a militibus laccessantur. Helvetii audaces facti erant, quia equites Romanos propulerant; propterea Helvetii nonnumquam audacius subsistunt et novissimo agmine proelio Romanos laccessere incipiunt. Caesar militibus suis non permittit aggredi; Caesar suos a proelio continet. Sed Helvetii non poterant rapere et pabulari (hoc est pabulum quaerere); nam si rapuissent et pabulati essent, Caesar eos celeriter aggressus esset. Nam Caesar non multum aberat ab Helvetiis; inter primum Caesaris agmen et inter novissimum Helvetiorum agmen plerumque quina aut sena milia passuum intererant. Sic Caesar hostes a rapinis, pabulationibus populationibusque prohibebat. Caesar satis habebat hostem rapinis, pabulationibus populationibusque prohibere; propterea suos a proelio continebat. Ita dies circiter quindecim iter fecerunt.

23. (16,1–5.) Aedui polliciti erant se Caesari frumentum duros esse. Nam exercitus frumento eget, ut milites et equi edere possint. Si frumentum in agris maturum est, hoc frumento milites uti possunt. Sed tum nondum maturum erat frumentum. Romani milites mirabantur, quod frumentum nondum maturum erat; nam in

10 Reperiebat etiam in quaerendo Caesar, quod proelium equestre adversum paucis ante diebus esset factum, initium eius fugae factum a Dumnorige atque eius equitibus (nam equitatu, quem auxilio Caesari Haedui miserant, Dumnorix praecerat): eorum fuga reliquum esse equitatum perterritum.

[19] 1 Quibus rebus cognitis, cum ad has suspensiones certissimae res accederent, quod per fines Sequanorum Helvetios traduxisset, quod obsides inter eos dandos curasset, quod ea omnia non modo iniussu suo et civitatis sed etiam inscientibus ipsis fecisset, quod a magistratu Haeduorum accusaretur, satis esse causae arbitrabatur quare in eum aut ipse animadverteret aut civitatem animadvertere iuberet.

Italia eo tempore anni semper frumentum maturum erat. Sed Gallia sub septentrionibus posita est; et in terris, quae sub septentrionibus posita sunt, frumentum serius maturescit. Ne herbae quidem, quam equi edunt, satis aderat. Id quod equi vel boves edunt, vocatur pabulum (greges a pastoribus pascuntur; a stirpe verbi pascendi nomen pabuli derivatur). Copia pabuli non satis magna erat; non suppetebat copia pabuli. Quamdiu Galli ad Ararim flumen manebant, Caesar Arari flumine frumentum ex Italia subvehebat. Helvetii autem iter ab Arari avertabant; Caesar ab Helvetiis discedere volebat; propterea Caesar frumento, quod flumine Arari navibus subvexerat, minus uti poterat. Aedui autem publice frumentum polliciti erant, hoc est: civitas Aeduorum frumentum pollicita erat. Tum Caesar hoc frumentum Aeduos flagitabat, non semel flagitabat sed quotidie flagitabat frumentum, quod publice polliciti essent. Aedui autem non dicebant: „Nolumus dare“; sed diem ex die Caesarem ducebant; sic dicebant: „iam confertur, iam comportatur, iam adest.“ Sed numquam aderat frumentum. (Caesar autem infinitivo historico utitur; non dicit flagitabat, ducebant, dicebant, dicit: Caesar quotidie Aeduos frumentum flagitare; Aedui diem ex die ducere;

2 His omnibus rebus unum repugnabat, quod Diviciaci fratris summum in populum Romanum studium, summum in se voluntatem, egregiam fidem, iustitiam, temperantiam cognoverat; nam ne eius supplicio Diviciaci animum offenderet verebatur. 3 Itaque prius quam quicquam conaretur, Diviciacum ad se vocari iubet et, cotidianis interpretibus remotis, per C. Valerium Troucillum, principem Galliae provinciae, familiarem suum, cui summam omnium rerum fidem habebat, cum eo conloquitur; 4 simul commonefacit quae ipso praesente in concilio Gallorum de Dumnorige sint dicta, et ostendit quae separatim quisque de eo apud se dixerit. 5 Petit atque hortatur ut sine eius offensione animi vel ipse de eo causa cognita statuatur vel civitatem statuere iubeat.

conferri, comportari, adesse dicere). Sic Caesar intellexit se ab Aeduis diutius duci.

24. (16,5–17,4.) Si satis frumenti adest, unusquisque tantum sumit, quantum vult; sin copia frumenti non suppetit, duces militibus frumentum metiuntur. Nondum metiebatur Caesar militibus frumentum; sed dies instabat, quo die oportebat militibus frumentum metiri. Ubi hoc intellexit Caesar, principes Aeduorum convocabat. Nam frumenti non satis magnam copiam, sed principum Aeduorum magnam copiam Caesar in castris habebat. Aedui non a consulibus regebantur, sed a magistratu, quem appellabant vergobretum. Hic magistratus creabatur annuus et vitae necisque potestatem in Aeduos habebat. Huic magistratui praecerat Liscus, atque Liscus in castris Caesaris erat. Etiam Divitiacus in Caesaris castris erat. Hos Caesar convocat, hos graviter accusat. „Vestris precibus adductus“, inquit, bellum suscepi; nunc a vobis destitutus sum. Non me sublevatis; frumentum non datis; hostes propinqui sunt; neque emere neque ex agris frumentum sumere possumus“. Sic et multo etiam gravius Caesar queritur, quod sit destitutus. Tum demum Liscus proponit, quod antea tacuerat. Erant nonnulli, quorum auctoritas apud plebem plurimum

[20] 1 Divitiacus multis cum lacrimis Caesarem complexus obsecrare coepit ne quid gravius in fratrem statueret: 2 scire se illa esse vera, nec quemquam ex eo plus quam se doloris capere, propterea quod, cum ipse gratia plurimum domi atque in reliqua Gallia, ille minimum propter adulescentiam posset, per se crevisset; 3 quibus opibus ac nervis non solum ad minuendam gratiam, sed paene ad perniciem suam uteretur. Sese tamen et amore fraterno et existimatione vulgi commoveri. 4 Quod si quid ei a Caesare gravius accidisset, cum ipse eum locum amicitiae apud eum teneret, neminem existimaturum non sua voluntate factum; qua ex re futurum uti totius Galliae animi a se averterentur. 5 Haec cum pluribus verbis flens a Caesare peteret, Caesar eius dextram prendit; consolatus rogat finem orandi faciat; tanti eius apud se gratiam esse ostendit uti et rei publicae iniuriam et suum dolorem eius voluntati ac precibus condonet.

valebat, qui privatim plus poterant, quam ipsi magistratus (nomen Dumnorigis Liscus non commemoravit, sed Caesar sciebat hac oratione Dumnorigem designari). Hi multitudinem deterrebant, ne frumentum conferrent Aedui. Deterrebant autem improba et seditiosa oratione. Sic enim dicebant: „Si nos, Aedui, principatum Galliae obtinere non possumus, praestat Helvetios imperare quam Romanos; nam praestat Gallorum quam Romanorum imperia perferre. Si Romani Helvetios superaverint, etiam Aeduis una cum reliqua Gallia libertatem eripient. An vos dubitatis, quin, si Helvetios Romani superaverint, una cum reliqua Gallia Aeduis libertatem sint erepturi?“ Hac improba et seditiosa oratione nonnulli Aedui alios Aeduos deterrent, ne frumentum conferant.

25. (17,5–18,3.) Sed iidem homines hostibus omnia enuntiabant, quae in castris gerebantur. „Hi homines, inquit Liscus, a nobis coerceri non possunt. Magno cum periculo, Caesar, hoc tibi enuntio, quia me enuntiare coegisti; nam necabunt me hi homines, cum cognoverint me tibi haec enuntiavisse. Ob eam rem tacui, quam diu potui.“ Plures Aedui praesentes erant, cum Liscus haec diceret. Sentiebat Caesar oratione Lisci

[5 Haec cum pluribus verbis flens a Caesare peteret, Caesar eius dextram prendit; consolatus rogat finem orandi faciat; tanti eius apud se gratiam esse ostendit uti et rei publicae iniuriam et suum dolorem eius voluntati ac precibus condonet.]

6 Dumnorigem ad se vocat, fratrem adhibet; quae in eo reprehendat ostendit; quae ipse intellegat, quae civitas queratur proponit; monet ut in reliquum tempus omnes suspiciones vitet; praeterita se Diviciaco fratri condonare dicit. Dumnorigi custodes ponit, ut quae agat, quibuscum loquatur scire possit.

[21] 1 Eodem die ab exploratoribus certior factus hostes sub monte consedis milia passuum ab ipsius castris octo, qualis esset natura montis et qualis in circuitu ascensus qui cognoscerent misit. 2 Renuntiatum est facilem esse.

Dumnorigem, fratrem Divitiaci, designari. Sed pluribus praesentibus nolebat multum de hac re loqui, ne alii multum de hac re loquerentur, vel, ut ait ipse, hanc rem iactari noluit. Itaque Caesar celeriter concilium dimittit; Liscum retinet. E Lisco solo ea quaerit, quae Liscus in conventu dixerat. Nunc Liscus liberius et audacius dicit. Eadem Caesar ab aliis Aeduis quaerit. Sic reperit Caesar omnia, quae Liscus dixerat, esse vera. Dumnorix vir summa audacia erat. Liberalis erat; hoc est: multum largiebatur. Propter liberalitatem plebi gratus erat vel, ut ait Caesar, Dumnorix magna apud plebem propter liberalitatem gratia erat. Iam scimus cum cupidum rerum novarum fuisse. Dives erat; narrat Caesar, quemadmodum Dumnorix dives factus sit. Mercatores pro mercibus, quas per terras portant vel vehunt, iis civitatibus, quarum per terras merces portant vel vehunt, aliquantum pecuniae solvere debent. Haec appellantur portoria vel vectigalia. Apud nos haec portoria et vectigalia magistratibus ipsis dantur; apud Romanos et apud Gallos homines privati haec portoria et vectigalia a civitate redimebant. Hi homines privati magnam pecuniam civitati dabant; his autem per totum annum mercatores portoria et vectigalia dabant. Initio anni magistratus quaerebant: Quis

De tertia vigilia T. Labienum, legatum pro praetore, cum duabus legionibus et iis ducibus qui iter cognoverant summum iugum montis ascendere iubet; quid sui consilii sit ostendit. 3 Ipse de quarta vigilia eodem itinere quo hostes ierant ad eos contendit equitatumque omnem ante se mittit. 4 P. Considius, qui rei militaris peritissimus habebatur et in exercitu L. Sullae et postea in M. Crassi fuerat, cum exploratoribus praemittitur.

[22] 1 Prima luce, cum summus mons a [Lucio] Labieno teneretur, ipse ab hostium castris non longius mille et quingentis passibus abesset neque, ut postea ex captivis comperit, aut ipsius adventus aut Labieni cognitus esset, 2 Considius equo admissio ad eum accurrit, dicit montem, quem a Labieno occupari voluerit, ab hostibus teneri: id se a Gallicis armis atque insignibus

portoria et vectigalia redimere vult? Si plures volebant, quaerebant ex singulis: Quantum pecuniae vis dare? Tum licebantur homines: Dabo tria talenta, dabo quattuor.

26. (18,3–9.) Sic etiam Dumnorix licebatur. Dumnorige licente nemo contra liceri audebat. Sic Dumnorix vectigalia et portoria parvo pretio redimebat. Hoc complures annos fecit. Si quis magno pretio portoria et vectigalia redimebat, ei non multum ex portoriis et vectigalibus supererat. Sed qui parvo pretio redemerat, facile dives fieri poterat. Sic Dumnorix et suam rem familiarem auxit et facile largiri potuit; sic magnas facultates ad largiendum sibi comparavit. Etiam apud finitimas civitates largiter poterat. Equites aiebat suo sumptu. Apud nos omnes milites aluntur publico sumptu. Apud veteres multi milites, iniprimis equites saepe ipsi se aiebant, proprio sumptu vivebant. Dumnorix autem magnum numerum equitatus suo sumptu aiebat. Etiam matrimoniis Dumnorix potentiam suam apud finitimas civitates auxit. Mater Dumnorigis homini in Biturigibus nobilissimo nupsit vel, ut ait Caesar, Dumuorix matrem in Biturigibus homini illic nobilissimo ac potentissimo collocavit. Ipse Dumnorix ex Helvetiis uxorem habebat;

cognovisse. 3Caesar suas copias in proximum collem subducit, aciem instruit. Labienus, ut erat ei praeceptum a Caesare ne proelium committeret, nisi ipsius copiae prope hostium castra visae essent, ut undique uno tempore in hostes impetus fieret, monte occupato nostros expectabat proelioque abstinebat. 4 Multo denique die per exploratores Caesar cognovit et montem a suis teneri et Helvetios castra movisse et Considium timore perterritum quod non vidisset pro viso sibi renuntiavisse. Eo die quo consuerat intervallo hostes sequitur et milia passuum tria ab eorum castris castra ponit.

[23] 1 Postridie eius diei, quod omnino biduum supererat, cum exercitui frumentum metiri oporteret, et quod a Bibracte, oppido Haeduorum longe maximo et copiosissimo, non amplius milibus passuum XVIII aberat, rei frumentariae prospiciendum

sororem et propinquas in alias civitates nuptum collocavit. Sic Dumnorix multis civitatibus, imprimis Helvetiis, affinis erat. Propter eam affinitatem favebat et cupiebat Helvetiis; Caesarem et Romanos odit. Nam Caesaris et Romanorum adventu potentia Dumnorigis deminuta erat; a Romanis Divitiacus in antiquum locum gratiae et honoris restitutus est, a quo Dumnorix eum deiecerat. Dumnorix rex fieri cupiebat; per Helvetios regnum obtinere volebat; summam in spem regni obtinendi venit, si Romani vincerentur, vel, ut ait Caesar, si quid accideret Romanis. Quamdiu populus Romanus in Gallia imperabat (Caesar brevius dicit: imperio populi Romani), Dumnorix de regno desperabat; non modo de regno, sed etiam de ea gratia, quam habebat. – Videbimus eum recte desperavisse.

27. (18,10–19,1.) Paucis diebus ante proelium equestre factum erat. Caesaris equites fugerant. Ergo Caesar dicit proelium equestre adversum factum esse. Primi fugerant equites Dumnorigis et ipse Dumnorix. Dumnorix praeerat equitatu, quem Aedui Caesari auxilio miserant. Initium fugae a Dumnorige atque eius equitibus factum erat. Eorum fuga reliquus equitatus perterritus est; tum etiam reliquus equitatus fugit.

existimavit; itaque iter ab Helvetiis avertit ac Bibracte ire contendit. 2 Ea res per fugitivos L. Aemilii, decurionis equitum Gallorum, hostibus nuntiatur. 3 Helvetii, seu quod timore perterritos Romanos discedere a se existimarent, eo magis quod pridie superioribus locis occupatis proelium non commisissent, sive eo quod re frumentaria intercludi posse confiderent, commutato consilio atque itinere converso nostros a novissimo agmine insequi ac lacessere coeperunt.

[24] 1 Postquam id animum advertit, copias suas Caesar in proximum collem subduxit equitatumque, qui sustineret hostium impetum, misit. 2 Ipse interim in colle medio triplicem aciem instruxit legionum quattuor veteranarum; 3 in summo iugo duas legiones quas in Gallia citeriore proxime conscripserat et omnia auxilia conlocavit, ita ut supra se totum montem hominibus compleret; impedimenta sarcinasque in unum locum conferri et eum ab iis qui in superiore acie constiterant muniri iussit.

Etiam hoc Caesar reperiebat, cum ex omnibus quaereret, quid de Dumnorige scirent. Sed haec res non certae erant. Homines putabant, suspiciebant, has res ita esse. Fortasse haec suspiciones falsae erant. Sed ad has suspiciones certissimae res accedebant. Dumnorix Helvetios per fines Sequanorum traduxerat. Haec res certissima erat. Dumnorix perfecerat, ut Helvetii Sequanis obsides darent et ut Sequani Helvetiis obsides darent; vel, ut ait Caesar, Dumnorix obsides inter eos dandos curaverat. Caesar non iusserat Dumnorigem haec facere; iniussu Caesari et civitatis Dumnorix ea omnia fecerat. Non solum non iubent cives Dumnorigis Dumnorigem haec facere, sed ne sciunt quidem; non modo iniussu civitatis sed etiam inscientibus ipsis Dumnorix haec fecerat; propterea Dumnorix ab ipso magistratu Aeduorum accusatus est. Nam Liscum vergobretum Aeduorum fuisse iam supra diximus: hic Liscus Dumnorigem accusavit. Si quis peccat, puniendus est. Tum cives in eum animadvertunt; inquirunt, quid fecerit; poenam statuunt. Caesar in Dumnorigem animadvertere poterat. Caesar iubere poterat Aeduos in Dumnorigem animadvertere. Satis causae erat, cur Caesar in Dumnorigem animadverteret aut civitatem animadvertere iuberet.

[3 in summo iugo duas legiones quas in Gallia citeriore proxime conscripserat et omnia auxilia conlocavit, ita ut supra se totum montem hominibus compleret; impedimenta sarcinasque in unum locum conferri et eum ab iis qui in superiore acie constiterant muniri iussit.]

4 Helvetii cum omnibus suis carris secuti impedimenta in unum locum contulerunt; ipsi confertissima acie, reiecto nostro equitatu, phalange facta sub primam nostram aciem successerunt.

[25] 1 Caesar primum suo, deinde omnium ex conspectu remotis equis, ut aequato omnium periculo spem fugae tolleret, cohortatus suos proelium commisit. 2 Milites loco superiore pilis missis facile hostium phalangem perfregerunt. Ea disiecta gladiis dstrictis in eos impetum fecerunt. 3 Gallis magno ad pugnam erat impedimento quod pluribus eorum scutis uno ictu pilorum transfixis et conligatis, cum ferrum se inflexisset, neque evellere neque sinistra impedita satis commode pugnare poterant,

28. (19,2–5.) Omnia Caesarem movebant, ut in Dumnorigem animadverteret; unum repugnabat, quod Dumnorix frater Divitiaci erat. Divitiacus amicus populi Romani erat; Divitiacus Caesari et populo Romano optime studebat; Caesar Divitiaci summum in populum Romanum studium cognoverat. Caesar Divitiaci egregiam fidem, iustitiam, temperantiam cognoverat. Divitiacus nihil nolebat, nisi quod Caesari et populo Romano utile erat; hoc Caesar cognoverat; Caesar cognoverat summam Divitiaci in Caesarem voluntatem. Propterea Caesar, quod summam Divitiaci in se voluntatem cognoverat, verebatur (timebat), ne animus Divitiaci offenderetur, si Dumnorix frater supplicio afficeretur. Itaque Caesar Divitiacum ad se vocari iussit; nam cum eo colloqui voluit, priusquam quidquam conaretur. Solus cum eo colloqui non poterat; nam neque Caesar Gallica lingua neque Divitiacus Latina lingua satis commode utebatur. Itaque semper interpretem adhibebat, qui utraque lingua uti sciebat. Tum autem Caesar omnes quotidianos interpretes removit, ne quis eorum aliis narrare posset, quid audivisset; per familiarem suum Caium Valerium Procillum cum Divitiaco Caesar colloquitur. Valerius princeps Galliae

[3 Gallis magno ad pugnam erat impedimento quod pluribus eorum scutis uno ictu pilorum transfixis et conligatis, cum ferrum se inflexisset, neque evellere neque sinistra impedita satis commode pugnare poterant,]

4 multi ut diu iactato brachio praeoptarent scutum manu emittere et nudo corpore pugnare. 5 Tandem vulneribus defessi et pedem referre et, quod mons suberit circiter mille passuum spatio, eo se recipere coeperunt. 6 Capto monte et succedentibus nostris, Boi et Tulingi, qui hominum milibus circiter XV agmen hostium claudebant et novissimis praesidio erant, ex itinere nostros ab latere aperto adgressi circumvenire, et id conspicati Helvetii, qui in montem sese receperant, rursus instare et proelium redintegrare coeperunt. 7 Romani conversa signa bipertito intulerunt: prima et secunda acies, ut victis ac submotis resisteret, tertia, ut venientes sustineret.

[26] 1 Ita ancipiti proelio diu atque acriter pugnatum est. Diutius cum sustinere nostrorum impetus non possent, alteri se, ut coeperant, in

provinciae erat; Caesar ei summam omnium rerum fidem habebat. Commonefacit, quae audiverit. „Haec“, inquit, „me praesente in concilio Gallorum dicta sunt; haec separatim quisque apud me de eo dixit; cognoscito causam; velim statuas de eo causa cognita; peto atque hortor, ut sine offensione animi tui vel ipse causa cognita de eo statuas, vel civitatem statuere iubeas.“

29. (20,1–5.) Divitiacus Caesarem obsecravit, ne quid gravius in fratrem statueret. Non modo verbis sed etiam lacrimis Caesarem obsecravit; multis cum lacrimis Divitiacus Caesarem complexus est. „Scio,“ inquit, „illa, quae tibi narrata sunt, vera esse; nec quisquam ex eo plus quam ego doloris capit; nam antea ego ipse plurimum poteram gratia domi atque in reliqua Gallia; Dumnorix adulescens erat; propter adulescentiam minimum poterat gratia domi atque in reliqua Gallia; tum per me crevit; nam quia Dumnorix frater meus erat, ii, qui me magni faciebant, etiam Dumnorigem magni faciebant. Sic opes Dumnorigis auctae sunt, cum opibus etiam nervi (vires) aucti sunt; sic per me crevit Dumnorix. Nunc opibus et nervis utitur contra me; gratiam meam minuit; paene perniciem mihi parare studet; opibus et nervis non solum ad minuendam gratiam, sed paene ad perniciem

montem receperunt, alteri ad impedimenta et carros suos se contulerunt.

[[26] 1 Ita ancipiti proelio diu atque acriter pugnatum est. Diutius cum sustinere nostrorum impetus non possent, alteri se, ut coeperant, in montem receperunt, alteri ad impedimenta et carros suos se contulerunt.]

2 Nam hoc toto proelio, cum ab hora septima ad vesperum pugnatum sit, aversum hostem videre nemo potuit. 3 Ad multam noctem etiam ad impedimenta pugnatum est, propterea quod pro vallo carros obiecerunt et e loco superiore in nostros venientes tela coniciebant et non nulli inter carros rotasque mataras ac tragulas subiciebant nostrosque vulnerabant. 4 Diu cum esset pugnatum, impedimentis

meam utitur. Tamen amo fratrem; atque vulgus existimat fratrem fratri amandum esse. Amore fraterno et existimatione vulgi commoveor. Amicus tuus sum, Caesar; primum locum amicitiae apud te teneo. Si quid gravius Dumnorigi a te acciderit, omnes existimabunt, hoc mea voluntate factum esse; nemo existimabit, non mea voluntate factum esse. Tum totius Galliae animi a me avertentur.“ Haec Divitiacus Caesari dixit; etiam pluribus verbis haec flens a Caesare petit. Caesar intellexit futurum esse, ut totius Galliae animi a Divitiaco averterentur, si quid gravius Dumnorigi a Caesare accidisset. Itaque Caesar dextram manum Divitiaci prendit et Divitiacum consolatus est. „Doleo, quod Duninorix rempublicam meam iniuria affecit; sed tuae voluntati et tuis precibus iniuriam reipublicae et dolorem meum condono. Tua apud me gratia tanti est. Finem orandi facias, rogo.“

30. (20,5–21,4.) Nunc scitis, quid Divitiacus oraverit et quid Caesar responderit. Caesar Divitiaco ostendit tanti eius apud se gratiam esse, uti et reipublicae iniuriam et suum dolorem eius voluntati ac precibus condonet. Eadem Caesar Dumnorigi ipsi dicit; ad se vocat Dumnorigem; ostendit, quae in eo reprehendat; proponit, quae ipse intellegat et quae civitas queratur, tum:

castrisque nostri potiti sunt. Ibi Orgetorigis filia atque unus e filiis captus est. 5 Ex eo proelio circiter hominum milia CXXX superfuerunt eaque tota nocte continenter ierunt [nullam partem noctis itinere intermisso]; in fines Lingonum die quarto pervenerunt, cum et propter vulnera militum et propter sepulturam occisorum nostri [triduum morati] eos sequi non potuissent. 6 Caesar ad Lingonas litteras nuntiosque misit, ne eos frumento neve alia re iuarent: qui si iuissent, se eodem loco quo Helvetios habiturum. Ipse triduo intermisso cum omnibus copiis eos sequi coepit.

[27] 1 Helvetii omnium rerum inopia adducti legatos de deditione ad eum miserunt. 2 Qui cum eum in itinere convenissent seque ad pedes proiecissent suppliciterque locuti flentes pacem petissent, atque eos in eo loco quo tum essent suum adventum expectare iussisset, paruerunt.

[2 Qui cum eum in itinere convenissent seque ad pedes proiecissent suppliciterque locuti flentes pacem petissent, atque eos in

„Praeterita“, inquit, „facta tua fratri Divitiaco condono; futura non condonabo; itaque moneo te, ut suspiciones vites in reliquum tempus.“ Tum Caesar Dumnorigi custodes ponit, ut scire possit, quae agat, quibuscum colloquatur. Eodem die exploratores Caesarem certiores faciunt hostes consedis sub monte, octo milia passuum ab ipsius castris. Caesar milites misit, qui cognoscerent, qualis natura montis esset, utrum mons facile ascendi posset an nonnullis locis in circuitu mons difficile ascendi posset. „Cognoscite, inquit, qualis natura montis et qualis in circuitu ascensus sit.“ Renuntiant milites ascensum facilem esse. Nox in quattuor vigilias divisa est, ut semper novi milites vigiles sint. De tertia vigilia Caesar duas legiones in montem misit. Duces erant ii milites, qui iter cognoverant; Titus Labienus dux omnium erat. Labienus legatus erat, sed dignitas eius maior erat, quam dignitas ceterorum legatorum; dignitas eius dignitatem praetoris aequabat; legatus pro praetore erat. Hunc Labienum Caesar his duabus legionibus praeficit et summum iugum montis ascendere iubet. Ut sciant, quae velit, ostendit, quid sui consilii sit. Hostes sub monte erant; Labienus in summo iugo montis erat, Caesar eodem itinere, quo hostes ierant, ad hostes contendit. Sic hostes inter

eo loco quo tum essent suum adventum expectare iussisset, paruerunt.]

[28] 1 Quod ubi Caesar rescit, quorum per fines ierant his uti conquirent et reducerent, si sibi purgati esse vellent, imperavit; reductos in hostium numero habuit;

Caesarem et Labienum erant. Sic Caesar existimabat hostes facile vinci posse. Haec spes eum felellit. Publius Considius, dux equitum, consilium perdidit. Hunc Considium Caesar praemiseraat cum exploratoribus. Considius in exercitu Lucii Sullae et postea in exercitu Marci Crassi fuerat; Considius peritissimus rei militaris habebatur. Ipse Caesar de quarta vigilia profectus est.

31. (22,1–5.) Summus mons a Labieno tenebatur. Tamen Labieni adventus Gallis cognitus non erat. Etiam Caesaris adventus Gallis cognitus non erat. Haec Caesar tum nesciebat; postea ex captivis comperit. Caesar ipse ab hostium castris non longius mille et quingentis passibus aberat. Tum nox finita erat; lux prima venit. Prima luce Considius equum admittit, ut equus celerius currat; equo admissio Considius ad Caesarem accurrit et: „Voluisti“, inquit, „montem a Labieno occupari; hic mons ab hostibus tenetur.“ Caesar interrogavit: „Unde scis?“ Considius „Vidi“, inquit, „arma et insignia militum, qui montem tenent; arma et insignia Gallica sunt.“ Haec dixit Considius, sed re vera haec non viderat. Considius Helvetios timebat; timore perterritus non bene viderat; quod non viderat, pro viso renuntiavit. Tum Caesar hoc nesciebat. Propterea Caesar suas copias in proximum collem

[[28] 1 Quod ubi Caesar rescit, quorum per fines ierant his uti conquirerent et reducerent, si sibi purgati esse vellent, imperavit; reductos in hostium numero habuit;]

2 reliquos omnes obsidibus, armis, perfugis traditis in deditioem accepit. 3 Helvetios, Tulingos, Latobrigos in fines suos, unde erant profecti, reverti iussit, et, quod omnibus frugibus amissis domi nihil erat quo famem tolerarent, Allobrogibus imperavit ut iis frumenti copiam facerent; ipsos oppida vicosque, quos incenderant, restituere iussit. Id ea maxime ratione fecit, quod noluit eum locum unde Helvetii discesserant vacare, ne propter bonitatem agrorum Germani, qui trans Rhenum incolunt, ex suis finibus in Helvetiorum fines transirent et finitimi Galliae provinciae Allobrogibusque essent. 4 Boios petentibus Haeduis, quod egregia virtute erant cogniti, ut in finibus suis conlocarent, concessit; quibus illi agros dederunt quosque postea in parem iuris libertatisque condicionem atque ipsi erant receperunt.

[29] 1 In castris Helvetiorum tabulae repertae sunt litteris Graecis confectae et ad Caesarem relatae, quibus in tabulis nominatim ratio confecta erat, qui numerus domo exisset eorum qui arma ferre possent, et item separatim, quot pueri, senes mulieresque.

subduxit, aciem instruxit, sed impetum in hostes non fecit. Etiam Labienus impetum in hostes non fecit. Nam Labieno a Caesare praeceptum erat, ne proelium committeret, nisi Caesaris copiae prope hostium castra visae essent. Hoc propterea Caesar praeceperat, ut undique uno tempore impetus in hostes fieret. Sic Labienus monte occupato nostros exspectabat proelioque abstinebat. Postquam magna pars diei praeteriit (Caesar dicit: multo die), Caesar per exploratores cognovit montem a suis teneri et Helvetios castra movisse. Tum Caesar hostes secutus est eodem intervallo, quo hostes sequi consueverat; milia passuum tria ab Helvetiorum castris Caesar castra posuit.

32. (23,1–24,3.) Qui vincere vult, loca superiora occupat. Locis superioribus occupatis milites facile vincere possunt. Si quis locis superioribus occupatis proelium non committit, hostes dicunt: „Timet nos; timore perterritus est.” Sic Helvetii de Romanis censebant. Existimabant Romanos a se (ab Helvetiis) discessuros esse, quia timore perterriti essent. Ipsi hoc existimabant; praeterea servi idem iis nuntiaverunt. Lucius Aemilius equitum Gallorum decurio erat. Nonnulli servi huius Lucii Aemilii fugerant. Hi servi fugitivi nuntiaverunt Helvetiis Caesarem

[[29] 1 In castris Helvetiorum tabulae repertae sunt litteris Graecis confectae et ad Caesarem relatae, quibus in tabulis nominatim ratio confecta erat, qui numerus domo exisset eorum qui arma ferre possent, et item separatim, quot pueri, senes mulieresque.]

2 [Quarum omnium rerum] summa erat capitum Helvetiorum milium CCLXIII, Tulingorum milium XXXVI, Latobrigorum XIII, Rauracorum XXIII, Boiorum XXXII; ex his qui arma ferre possent ad milia nonaginta duo. 3 Summa omnium fuerunt ad milia CCCLXVIII. Eorum qui domum redierunt censu habito, ut Caesar imperaverat, repertus est numerus milium C et X.

[30] 1 Bello Helvetiorum confecto totius fere Galliae legati, principes civitatum, ad Caesarem

discessurum esse. Caesar Bibracte ire volebat. Bibracte oppidum Aeduorum erat; Bibracte longe maximum et copiosissimum oppidum Aeduorum erat; huc Caesar ire contendit, ut rei frumentariae prospiceret. Nam mox oportebat exercitui frumentum metiri. Caesaris exercitus a Bibracte non amplius duodeviginti milibus passuum aberat; propterea Caesar, quia Bibracte oppidum copiosum erat, rei frumentariae prospiciendum existimavit. Helvetii autem Romanos re frumentaria intercludere volebant. Helvetii seu quod timore perterritos Romanos discedere a se existimarent, sive eo quod re frumentaria intercludi posse confiderent, consilium commutaverunt. Antea proelium committere noluerant; nunc commutato concilio atque itinere converso nostros a novissimo agmine insequi ac facessere coeperunt. Caesar iam diu proelium committere voluerat. Nunc etiam Helvetii volebant. Postquam Caesar id anim(um)advertit, Caesar copias suas in proximum collem subduxit. Praeterea Caesar equitatum praemisit, qui impetus hostium sustineret. Ceteris militibus Caesar locum superiorem occupavit. In summo iugo montis Caesar duas legiones novas constituit.

gratulatum convenerunt: 2intellegere sese, tametsi pro veteribus Helvetiorum iniuriis populi Romani ab his poenas bello repetisset, tamen eam rem non minus ex usu [terrae] Galliae quam populi Romani accidisse, 3 propterea quod eo consilio florentissimis rebus domos suas Helvetii reliquissent uti toti Galliae bellum inferrent imperioque potirentur, locumque domicilio ex magna copia deligerent quem ex omni Gallia oportunissimum ac fructuosissimum iudicassent, reliquasque civitates stipendiarias haberent.

33. (24,3–25,3.) Duas legiones, quas Caesar in citeriore Gallia proxime conscripserat, in summo iugo montis collocavit, ne hae legiones cum hostibus congrederentur; ibidem Caesar omnia auxilia collocavit, quae a Gallis missa erant, praeter equitatum, quem praemiserat. Ibidem etiam sarcinae (eae res, quas exercitus secum fert, sed quibus in proelio uti non potest) conferebantur. Locus, quo sarcinae conferebantur, muniendus erat. Omnes milites, qui in superiore arce constiterant (hoc est duae legiones novae et auxilia) hunc locum muniebant. Quattuor legiones veteranas Caesar in medio colle collocavit. In medio colle Caesar triplicem aciem quattuor legionum veteranarum instruxit. Etiam Helvetii carros et omnia impedimenta in unum locum contulerunt. Tum Helvetii equites Romanos reiiciunt. Nam equites facile reiiciuntur, si pedites confertissima acie impetum in equites faciunt. Tum Helvetii phalange facta sub primam Caesaris aciem successerunt, ut Galli in imo colle essent, Caesaris legiones veteranae in medio colle, Caesaris legiones novae et auxilia et castra in summo colle. Caesar et legati et tribuni militum equis vehebantur. Tum autem Caesar equum suum e conspectu removet, tum iubet omnium equos e conspectu removeri. Sic

legatis et tribunis militum et imperatori ipsi idem periculum erat, quod peditibus. Sic Caesar periculum omnium aequaverat. Nemo sperare poterat se fugere posse; Caesar aequato periculo spem fugae tollit. Tum Caesar milites cohortatus est. Tum proelium commisit, Romani pila manu iaciebant. Haec pila quinque pedes longa erant. Haec pila e loco superiore facile mittebantur. Pilis Romanorum scuta Gallorum transfixa sunt. Saepe uno ictu plura scuta transfixa sunt.

34. (25,3–26,1.) Si plura scuta uno ictu pilorum transfixa erant, haec scuta pilo colligata erant. Helvetii pilum evellere studebant, sed non poterant, quia ferrum se inflexerat. Sic multorum Helvetiorum manus sinistra impedita erat; Helvetii sinistra impedita satis commode pugnare non poterant. Diu iactabant brachia; tum praeoptabant scutum manu emittere et nudo corpore pugnare. Sed non facile nudo corpore pugnant homines, qui consueverunt corpus scuto tegere. Hoc Gallis magno impedimento erat ad pugnam. Romani autem pilis missis gladios destringunt. Sic semper legiones Romanae dimicabant. Gladiis dstrictis in Helvetios impetus faciunt decurrentes de medio colle in infimum collem. Galli repugnabant, multi nudo corpore.

Sic Galli multa vulnera acceperunt. Tandem vulneribus defessi sunt; tum pedem referunt. Mons alius suberat circiter mille passuum; eo se recipiunt. Hunc montem capiunt Helvetii. Nostri succedunt. Capto monte et succedentibus nostris novi hostes adveniunt. Boii et Tulingi quindecim milibus hominum agmen hostium claudebant et novissimis praesidio erant. Hi Boii et Tulingi adveniunt et nostros latere aperto aggrediuntur. Hoc conspicati sunt Helvetii, qui in montem se receperant; id conspicati Helvetii rursus instare coeperunt; ii, qui iam e proelio se receperant, proelium redintegrare coeperunt. Boii et Tulingi autem latere aperto Romanos circumvenire et a tergo aggredi poterant. Sed iam narravi Caesarem triplicem aciem fecisse. Prima et secunda acies cum iis hostibus pugnabant, quos Romani iam vicerant et in montem summovent; tertia acies Boios et Tulingos venientes sustinebat. Sic Romani conversa signa bipertito intulerunt; prima et secunda acies, ut victis ac summotis resisteret, tertia, ut venientes sustineret. Tale proelium anceps vocatur. Ita ancipiti proelio diu atque acriter pugnatum est.

35. (26,1–27,2.) Helvetii cum diutius Romanorum impetus sustinere non possent, alteri se, ut coeperant, in montem receperunt,

alteri ad impedimenta et carros se contulerunt. Ab hora septima (ut Romani numerant; haec hora est circiter prima hora post meridiem, sicut nos numeramus) ad vesperum pugnatum est. Caesar laudat virtutem Helvetiorum. Hoc toto proelio, inquit, aversum hostem videre nemo potuit. Terga vertunt milites, qui fugiunt. Si hostes fugiunt, aversos hostes videmus. Sed Romani etiam impedimenta et carros Helvetiorum aggressi sunt. Ad multam noctem ad impedimenta pugnatum est. Vallum non fecerant Helvetii; sed pro vallo carros obiecerant. Hic Helvetii locum superiorem tenebant et in Romanos venientes tela coniciebant; Helvetiis pila non erant, sed matarae et tragulae; tragulas ii, qui fecerant, loris retrahebant. Has mataras et tragulas Helvetii iaciebant. Tamen, cum diu pugnatum esset, Romani impedimentis potiti sunt. Ibi Orgetorigis filia capta est; etiam unus e filiis Orgetorigis captus est. Ex eo proelio circiter hominum milia centum et triginta superfuerunt; hi ea tota nocte continenter ierunt; die quarto in fines Lingonum pervenerunt; Romani occisos sepeliverunt et propterea triduum morati sunt; propter sepulturam occisorum et propter vulnera militum Romani Helvetios sequi non poterant. Caesar ad Lingonas litteras et nuntios misit, ne Lingones

Helvetios frumento neve alia re iuarent. „Si Helvetios iuveritis, eodem loco vos habebō, quo Helvetios.” Triduo intermisso Caesar cum omnibus copiis Helvetios sequi coepit. Inopia omnium rerum adducti Helvetii legatos ad Caesarem mittunt de deditioe; nam sese atque sua Caesari dedere volebant. Legati Caesarem in itinere convenerunt, sed non iam atrociter poposcerunt, sed se ad Caesaris pedes proiecerunt et suppliciter locuti flentes pacem petiverunt. Caesar iussit eos in eo loco, quo tum essent, suum adventum exspectare.

36. (27,2–28,1.) Helvetii cum in itinere Caesarem convenissent seque ad pedes proiecissent suppliciterque locuti flentes pacem petivissent, atque Caesar eos in eo loco, quo tum essent, suum adventum exspectare iussisset, paruerunt. Quid Caesar Helvetios poposcit? Obsides poposcit, arma, servos, qui ad eos perfugissent, poposcit. Haec Caesar poposcit, postquam eo pervenit, ubi Helvetii erant. Tum nox intermittitur. Nam omnia, quae Caesar poposcerat, conquirenda et conferenda erant. Unus e pagis Helvetiorum pagus Verbigenus vocatur. Ex hoc pago nonnulli timore perterriti sunt; timebant enim, ne supplicio afficerentur. „Quamdiu arma tenemus, Romanos defendere

possumus; armis traditis supplicio afficiemur.” Hi timore perterriti fugerunt. Alios spes salutis induxit, ut fugerent. „Multa milia hominem Romanis se dedunt; quis hos omnes dediticios numerare poterit? Ignorabunt Romani, utrum omnes dediticii adsint necne. Ignorabunt, utrum fugerimus necne. Sic fuga nostra occultabitur aut omnino ignorabitur in tanta multitudine dediticiorum. Propterea prima nocte e castris egrediemur et ad Rhenum contendemus.“ Sic existimabant. Itaque milia sex eius pagi, qui Verbigenus appellatur, sive timore perterriti, ne armis traditis supplicio afficerentur, sive spe salutis inducti, quod in tanta multitudine dediticiorum suam fugam aut occultari aut omnino ignorari posse existimarent, prima nocte e castris Helvetiorum egressi ad Rhenum finesque Germanorum contenderunt. Sed neque ignorabatur neque occultabatur fuga eorum. Ubi Caesar rescit eos fugisse, iis Gallis, quorum per fines fugitivi ierant, imperavit, ut fugitivos conquirerent et reducerent.

37. (28,1–29,1.) „Accusati”, inquit Caesar, „estis Galli; adiuvistis Helvetios. Purgate vos. Si mihi purgati esse vultis, conquirite et reducite eos, qui fugerunt”. Galli multos reducerunt; Caesar reductos in hostium numero habuit. Hostes

aut interficiuntur aut in servitutum abstrahuntur. Reliquos Helvetios Caesar non in hostium numero habuit, sed in deditionem accepit. „Helvetii, Tulingi, Latovici”, inquit, „revertimini in fines vestros, unde profecti estis. Sed domi nihil vobis est, quod edatis, omnes fructus amisistis; omnibus fructibus amissis domi vobis nihil est, quo famem toleretis. Propterea Allobrogibus imperabo, ut vobis frumentum vendant: vos ipsi oppida vicosque, quos incendistis, restituitote.” Sic Allobroges Helvetiis copiam frumenti faciebant (hoc est: praebebant frumentum, quod Helvetii emerent.) Cur Caesar Helvetios in fines suos redire iussit? Ipse dicit, cur hoc fecerit. Caesar id ea maxima ratione fecit, quod noluit eum locum, unde Helvetii discesserant, vacare. Nam trans Rhenum Germani incolebant. Agri Helvetiorum meliores erant, quam agri Germanorum. Timebat Caesar, ne Germani propter bonitatem agrorum, quos Helvetii reliquerant, in Helvetiorum fines transirent. Si fecissent Germani, finitimi Galliae provinciae et Allobrogibus fuissent. Hoc Caesar noluit. Tales finitimi Romanis grati non erant. Nam Germani bellicosi erant. Propterea Caesar Helvetios in suos fines reverti iussit. Sed non omnes Helvetii reverterunt; Boii in Gallia remanebant. Boii egregia

virtute erant cogniti. Aedui a Caesare petiverunt: „Permitte nobis, ut Boios in finibus nostris collocemus.“ Petentibus Aeduis Caesar hoc concessit. Tum Aedui Boiis agros dederunt. Sed Boii non servi Aeduorum erant; Aedui eos postea in eandem condicionem iuris et libertatis in qua ipsi erant (vel, ut ait Caesar, in parem condicionem atque ipsi erant) receperunt. Novimus etiam numerum Helvetiorum; egressi sunt ad milia trecenta duodeseptuaginta. Domum redierunt milia centum et decem.

38. (29,1–30,3.) Interrogatis, unde noverimus numerum Helvetiorum? Caesar non solum numerum omnium Helvetiorum noverat, sed etiam numerum puerorum, senum, mulierum, virorum. Nam in castris Helvetiorum tabulae repertae sunt litteris Graecis confectae. Hae tabulae ad Caesarem relatae sunt. Quibus in tabulis ratio conlecta erat, qui numerus domo exiisset eorum, qui arma ferre possent, et item separatim pueri, senes mulieresque. Haec ratio nominatim, ut ait Caesar, confecta erat. Non singula nomina singulorum hominum inscripta erant, sed nomina pagorum, fortasse etiam nomina oppidorum et vicorum. Caesar imperavit, ut census haberetur eorum, qui domum redierunt. Censu habito repertus est numerus milium

centum et decem. Sic bellum Helvetiorum confectum est. Tota Gallia Caesari gratulabatur. Totius fere Galliae legati ad Caesarem gratulatum convenerunt; hi legati principes civitatum erant. His verbis Caesarem allocuti sunt: „Pro veteribus Helvetiorum iniuriis populi Romani (hoc est: in populum Romanum) at his poenas repetivisti. Tametsi propterea bellum cum Helvetiis gessisti, tamen ea res etiam nobis prodest. Ea res non minus ex usu Galliae, quam ex usu populi Romani accidit. Nam quo consilio Helvetii domos suas reliquerunt? Egebantne frumento? Premebantur inopia? Immo florentissimis rebus vivebant. Eo consilio domos suas reliquerunt, uti toti Galliae bellum inferrent. Imperio totius Galliae potiri volebant. Locum domicilio deligere volebant. Magna copia locorum in Gallia est. Opportunissimum ac fructuosissimum locum ex omni Gallia domicilio deligere volebant. Gallos vincere volebant, ut victi stipendium solverent; etiam eo consilio Helvetii profecti sunt, ut civitates Galliae stipendiarias haberent. Propterea intellegimus, victoriam tuam non minus ex usu Galliae quam populi Romani accidisse.“ Sic Caesar non solum Romanorum sed etiam Gallorum dux erat.

Horaz' 1. *Satire* in Berthold Ottos Vorbereitung, *Lateinbriefe*⁸²⁶

[234] Lesestücke

71. Primum Horatii carmen memoriā tēnētis (161, 10). Amicum (203, 8), qui abire vult, re-tīnētis (87, 6; retīnui, retentum von tēneo, also ě zu ĭ). Si milītes hūc atque illuc (198, 31) ĩre vōlunt, dux milites con-tīnet (hält zusammen). Multi homines nunc hoc nunc illud optant (wünschen); anīmum (195, 34) hūc atque illuc mittunt. Alii homīnes se continent; ĩi contenti (zufrieden) sunt. Non multi sorte (Los) suā contenti sunt. Novistisne fortunam? Fortuna dea est. Nomen fortuna derivātur a forte (Zufall). Sortem nonnulli homines ipsi (171, 36) sibi faciunt; multis homīnibus fors sortem ob-īcit (112, 6 und 185, 7). Multi homines sorte, quam fors ĩis obiēcit, contenti non sunt. Sed non solum fors nobis sortem obiēcit, sed etiam ratio nōbis sortem dāt. Ratio est nōmen actionis a verbo rēor, rātus sum, rēri (logisch begründen, glauben). Scīmus [235] nēminem (aus ne-homin, niemand) fēre (fast) sorte sua contentum esse. Nemo fere illa sorte contentus est, quam ei seu (204, 23) fortuīna dēdit, seu fors obiecit. Quomōdo (159, 7) fit, ut nēmo illa sorte contentus sit? Pro (114, 9) „quomodo fit“ dici potest „quī fit“. Qui fit, ut nemo illa sorte contentus sit, quam sībi fors obiēcērit? „Sībi“ dicitur pro „ei“ et mōdus coniunctivus dicitur prō modo indicativo, quia „contentus sit“ e modo indicativo modus coniunctivus factus est. Sic saepe coniunctivus coniunctivum sequitur. Vir Latinus multis lōcis (184, 32) pronomine reflexivo ūtītur (167, 8), quibus nos aliis pronomīnibus utimur. Laudamos eos, quorum sors a nostra sorte diversa est. Felīces (179, 1) nobis non ĩi videntur (scheinen) esse, qui nostra (Neutrum) sequuntur, sed qui diversa sequuntur. Laudamus diversa sequentes. Utinam ne diversa sequentes laudemus! Utinam semper illa sorte contenti vivamus, quam nobis for obiecerit! Uīnam semper, quam nobis sortem fors obiecerit, illa contenti vivamus!

72. Cui fortuna multa bona dedit, eum nominamus fortunatum. Militibus mercatores fortunati videntur, mercatoribus milites fortunati videntur. Sortem militis vocamus militiam. Militia potior est quam sors mercatoris, inquit mercator. Si milites cum hoste concurrunt, aut vincunt hostem aut vincuntur. Si vincunt, sunt victores; tum gaudent victoria. Laeti sunt milites, qui hostem vicerunt; propterea etiam victoria laeta vocatur. Si milites vincuntur, mors venit. Mors celeris vel cita est. Tempus semper fluit, semper movetur; propterea loquimur de momento temporis. Momento horae militi aut mors cita venit auch victoria laeta, si concurritur cum hoste. Sed si miles senex factus est, gravis annis est, membra fractus et labore multo. „O fortunati mercatores“, ait miles multo labore iam membra

⁸²⁶ Der besseren Lesbarkeit halber wurden die zum Text der lateinischen Vorbereitung zusätzlichen Anmerkungen Otto im Folgenden nur für das erste Lesestück des *Tirocinium* miteingefügt. Insbesondere die Klammerausdrücke mit den Verweisen auf Seite und Zeile des erstmaligen Vorkommens einer Vokabel in den *Lateinbriefen* ergeben für das aus dem Kontext losgelöste Werk keinerlei Mehrwert. Auch wurden die von Otto zahlreich verwendeten Angaben der Längen und Kürzen hier nur im ersten Lesestück angegeben. Die Nummerierung des Werkes anhand von *Lesestücken* aus den *Lateinbriefen* wurde zur besseren Gliederung beibehalten.

fractus. Contra mercator ventos metuit, qui navem iactant, id est: huc atque illuc iaciunt; metuit Africum ventum, metuit austros. Cum austri navem iactant, mercator mare metuit. Austris navem iactantibus, mercator mare metuit (*der Satz ist genau so zu übersetzen wie der [236] vorbergehende*). Quid enim? Mare iam multos mercatores necavit. Propterea mercator austris navem iactantibus dicit: Militia est potior.

73. Qui iura et leges didicit, vocatur iuris et legum peritus. Eum omnes homines consulunt. Qui eum consulunt, vocantur consultores. Etiam iuris legumque peritus non contentus est sua sorte; consultores eum quaerunt et turbant iam mane, ubi gallus canit. Romani dicunt gallum canere. Iustum nomen indimus cantui galli. Si domus clausa est, manibus vel pedibus ostia pellimus. Qui saepe pellit, pulsat. „Pulsare“ est verbum frequentativum a verbo pellere. Si consultor sub galli cantum ostia pulsat, iuris peritus laudat sortem agricolae. Sed agricola rure extrahitur in urbem, si praetor ius dicturus est. Saepe agricola venire non vult; sed si vades dedit, venit. Nam nisi venit datis vadibus, vadibus magna pecunia solvenda est. Sic datis vadibus extractus est in urbem. Tum dicit – non dicit, clamat solos felices esse in urbe viventes.

74. Praeter carmina Horatius saturas scripsit. Duos libros saturarum composuit. Primae saturae primi libri duodecim primos versus nunc legemus.

Qui fit, Maecenas, ut nemo, quam sibi sortem
 Seu ratio dederit seu fors obiecerit, illa
 Contentus vivat, laudet diversa sequentis?
 „O fortunati mercatores!“ gravis annis
 Miles ait, multo iam fractus membra labore; 5
 Contra mercator navim iactantibus austris:
 „Militia est potior. Quid enim? concurritur: horae
 Momento cita mors venit aut victoria laeta.“
 Agricolam laudat iuris legumque peritus,
 [237] Sub galli cantum consultor ubi ostia pulsat; 10
 Ille, datis vadibus qui rure extractus in urbem est,
 Solos felices viventis clamat in urbe.

[245] 75. Qui omnia bene memoria tenet, eius memoriam tenacem nominamus. Qui saepe multum loquitur, eum loquacem appellamus. Interdum nobis libet hominem loquacem audire; plerumque non libet. Nam homo loquax nos moratur, nos lassatos facit, nos delassat. Delassare est verbum compositum e praepositione „de“ et verbo „lassare“, quod est verbum derivatum a nomine adiectivo „lassus“. Haec verba derivata a nominibus propterea vocantur denominativa. Homo loquax nos delassare valet. Homo loquax ipse delassatur ab homine loquaciore; omnes autem delassantur ab homine loquacissimo. Horatii temporibus Fabius quidam homo loquacissimus vel unus e loquacissimis fuisse videtur. Nihil scimus de hoc Fabio, nisi quod Horatius ei famam hominis loquacissimi paravit. Nam cum multa

iam dixit, multa de [246] eodem genere dicere vult, dicit: cetera de hoc genere valent loquacem Fabius delassare; adeo sunt multa. Etiam nostris temporibus multi Fabii saepe nos delassant; utinam ne nos morarentur. Narravit Horatius, ut superiore epistola legistis, de milite et de mercatore, de agricola et de iuris perito, qui, quod saepe consulitur, etiam iuris consultus vocatur. Miles mavult mercator esse, mercator mavult miles esse; iuris consultus mavult ruri vivere, agricola mavult in urbe vivere, dum non licet. Num omnes idem volent, dum licebit?

76. Si Juppiter – vel quis alius deus – dicat: iam faciam, quod vultis; tu, qui modo miles eras, nunc eris mercator; tu, qui modo iuris consultus eras, nunc eris rusticus; sic partes vestras mutabo. Abite, vos hinc, vos illinc. Eia? Quid statis? Abite, inquam, discedite; partes vestras mutavi; discedite mutatis partibus. – Si quis deus dicat „En ego iam faciam quod vultis“, velintne mutatis partibus discedere? Nolint. Nunc audimus quo Horatius rem deducat. Deus homines beare non potest, qui beati esse nolunt. Plerique homines nolent beati esse, etiamsi eis licebit esse beatis. Nam hominum alter alteri indivet. Homo invidus beatus esse non potest. Atqui licet ei beato esse, si invidiam deponit. Sed homo, in quo inest invidia, non facile invidiam deponit.

[247] 77. Etiamsi Juppiter tam facilis est, ut votis aurem praebet, tamen eos beare non potest; merito eis irasceretur, si vellet. Apud Romanos, qui irascebatur, buccas inflabat. Nos aliter iram ostendimus. Sed cur non vult Juppiter eis irasci? Quid causae est, quin illis Juppiter iratus ambas buccas inflet? Cur non dicit se posthac non tam facilem fore? – Sed nescio, num iam intellegatis pronomem „se“. Dico me facilem esse; tu dicis te facilem esse; ille dicit se facilem esse aut eum facilem esse. Si Gaius dicit Gaium facilem esse, dici debet: Dicit se facilem esse. Si Gaius dicit, Gnaeum facilem esse, dici debet: Dicit eum facilem esse. Iam antea de pronomine reflexivo narraveram. Sed ne vos morer, audite nunc ipsius Horatii versus satirae primae libri primi. Unum vocabulum nondum praeparavi; velim memoriae vestrae infigatis vocabulum „neque“, quod ponitur pro „et non“. Sed nunc versus nobis legendi sunt.

78.

Cetera de genere hoc, adeo sunt multa, loquacem Delassare valent Fabium. Ne te morer, audi, Quo rem deducam. Si quis deus „En ego“ dicat	15
„Iam faciam quod vultis: eris tu, qui modo miles, Mercator; tu, consultus modo, rusticus: hinc vos, Vos hinc mutatis discedite partibus. Eia! Quid statis?“ Nolint. Atqui licet esse beatis. Quid causae est, merito quin illis Iuppiter ambas	20
Iratus buccas inflet neque se fore posthac Tam facilem dicat, votis ut praebet aurem?	

[248] 79. Nos omnes memoria tenemus ludos, qui nos pueros delectabant. Cum iuvenes facti essemus, ludos amovemus et seria quaesivimus. Nam militia res seria est, et ceterae res, quas iuvenes in republica quaerunt, seriae sunt. Iuvenes igitur amoto ludo seria quaerunt. Apud nos etiam pueri seria quaerunt, cum litteras discunt. Panis constat duabus partibus. Pars interior mollis est, pars exterior dura est. Hanc partem exteriorem duram nominamus crustam, crustum vel crustulum pueros delectant. Propterea blandi doctores pueris crustula dant, ut elementa prima discere velint. Sic seria cum ludo coniungunt. Verum dicere res seria est, sed tamen etiam homo ridens verum dicere potest. Etiam in ludo et in ioco verum dici potest. Ioculus homines delectat; omnes homines interdum iocularia amant. Dicimus nomina iocularium. Nemo vetat pueros iocularia amare. Nihil vetat ridentem dicere verum. Qui aliquid narrat, iocularia ridens percurrit. Itaque si quis ridet, putamus eum iocularia narrare, quamquam etiam ridens verum dicere potest. Sic Horatius, qui de Iove et de mutatis partibus agricolae, iuris consulti, rustici, mercatoris narravit, addit praeterea seria, ne sic, ut qui iocularia ridens percurrit, totam narrationem percurrat.

80. Terra gravis est. Terram rusticus amat; rusticus terram gravem vertit aratro. Aratrum durum esse debet, ut terram gravem vertere possit. Ille, qui gravem terram duro aratro vertit, rusticus vel agricola vocatur. Qui per omne mare currunt, aliquid magni audent; propterea merito audaces nautae vocantur. Nautae, qui iuvenes et viri per omne mare currunt, senes in otium tutum recedunt. Hac mente laborem [249] ferunt vel potius aiunt sese hac mente laborem ferre. Cur enim tantos labores subeunt? Quia domi eis cibus non est; quia eis pecunia non est, qua cibum emere possint. Omnia, quae ad cibum et ad edendum pertinent, vocantur cibaria. Dicimus nomina cibariorum. Homines labores subeunt et ferunt, ut sibi cibaria congerant. Cum cibaria congesta sunt, nautae in otium tutum recedunt. Idem faciunt milites, agricolae, caupones. Fidem cauponum Horatius non laudat, perfidos eos vocat. Cibaria sibi congerunt homines, sicut formica, quae sibi acervum frumenti struit. Haec formica parva hominibus exemplo est. Ore trahit grana. Saepe granum maius est, quam formica ipsa. Formica parvula est; os formicae magni laboris est. Parvula formica ore magni laboris grana trahit et acervo addit, quem struit. Addit acervo, quodcumque potest. Nam non ignorat futurum; non ignara est futuri. Non ignorat hiemem venturam esse. Cavet, ne fame intereat. Formica haud ignara futuri ac non incauta est.

81.

Praeterea, ne sic, ut qui iocularia, ridens
 Percurram (quamquam ridentem dicere verum
 Quid vetat? ut pueris olim dant crustula blandi
 Doctores, elementa velint ut discere prima:
 Sed tamen amoto quaeramus seria ludo):
 Ille gravem duro terram qui vertit aratro,
 Perfidus hic caupo, miles nautaeque, per omne

25

[250] Audaces mare qui currunt, hac mente laborem Sese ferre, senes ut in otia tuta recedant, Aiunt, cum sibi sint congesta cibaria: sicut Parvola (nam exemplo est) magni formica laboris Ore trahit quodcumque potest atque addit acervo Quem struit, haud ignara ac non incauta futuri.	30 35
---	------------------------------

[252] Der lateinische Kalender.

Annus dividitur in duodecim menses. Primus dies unius cuiusque mensis vocatur Kalendae. Primus dies mensis Februarii vocatur Kalendae Februariarum etc. Novimus Kalendas Ianuaris, Februariarum, Martias, Apriles, Maias, Iunias, Quintiles, Sextiles, Septembres, Octobres, Novembres, Decembres. Annus coepit Kalendis Ianuariis. Praeter Kalendas Latini alterum diem nominant: Dies decimus tertius vocatur Idus. Dicimus nomina Iduum Ianuariatum, Februariarum, Aprilium, Iuniarum, Sextilium, Septembrium, Novembrium, Decembrium. Sed cur non omnium mensum nomina diximus? Si numeramus hos menses, quorum nomina diximus, octo numeramus; cur nomina quattuor mensum omisimus? Quia horum omnium octo mensum, quos enumeravimus, dies tertius decimus vocatur Idus; Idus Martiae, Idus, Maiarum, Idus Quintiles vel Iuliae, Idus Octobres non sunt dies decimi tertii, sed quinti decimi. Caesar caesus est vel potius occisus est Idibus Martiis, non tertio decimo sed quinto decimo die mensis Martii. Nomina horum quattuor mensum memoriae infinguntur: M(artius), I(u)L(ius), M(aius), O(ctober). Itaque si vocem Milmo memoria tenueritis, semper facile horum nominum memores eritis vel meminere; nam cum dico „meministi“, dico „memor es“. Memini, meminisse est verbum defectivum; praesens et supinum vacant.

Mit diesen beiden Tagen wird nun die Zählung der Monatstage aber in ganz anderer Weise als im Deutschen vorgenommen. Auch die deutsche Zählung stellt eine wunderliche Abkürzung dar; wir sagen „der einunddreißigste Januar“, während wir meinen „der einunddreißigste Tag des Januars“. Der Lateiner zählt nun die Tage rückwärts; der einunddreißigste Tag des Januars ist ihm der Tag vor den Kalenden des Februars, der dreißigste Januar aber ist der dritte Tag vor den Kalenden des Februars. Die Zählung ist also genau dieselbe, die unsere Frauen noch heute anwenden, wenn sie übermorgen als den dritten Tag ansehen, ja, die wir selber anwenden, wenn wir sagen „heute über 8 Tage“. Dabei wird immer, eigentlich fälschlich, der Tag, den vom aus gezählt wird, mitgezählt. Nun sagt der Latiner nicht „am dritten Tage vor den Februar-Kalenden“ tertio die ante Kalendas Februarias, sondern er bringt das ante ganz nach vorn und sagt ante diem tertium (denn ante regiert stets den Akkusativ) Kalendas Februarias „vor dem dritten Tage Februarkalenden“, also ein Ausdruck, der grammatisch genommen ebenso widersinnig ist wie unser „dreißigster Januar“. Der 29. Januar heißt demgemäß ante diem quartum Kalendas Februarias, der 28. ante diem quintum Kal. Febr. usw., wobei man sich, um sich die Umrechnung zu erleichtern, nur darauf zu achten braucht, dass die deutsche und lateinische Zahl zusammen immer eine und dieselbe Umrechnungszahl, also hier 33, ergeben. Der 20. Januar wäre also ante diem tertium

decimum Kal. Febr., der 15. Januar ante diem duodevicesimum Kal. Febr., der 14. Januar ante diem undevicesimum Kal. Febr. Mit dieser 10 ist aber die höchste Zahl des römischen Kalenders erreicht; am 13. Januar schreiben wir Idus Januariis.

Genau wie im Januar geht die Zählung im August und Dezember; in den Milmonaten gelangen wir natürlich nur die ante diem decimum septimum, da die Iden schon auf den 15. fallen. Die dreißiger Monate haben als ante diem tertium den 29., dort ist also die Umrechnungszahl 32; die Zählung geht bis ante diem duodevicesimum, den 14. Tag des Monats, zurück. Der Februar hat den 28. als Vortag der Märzkalenden, den 27. Also als dritten Tag vor den Kalenden; den 27. also als dritten Tag vor den Kalenden; Umrechnungszahl ist also 30; am 24. Februar also schreiben wir ante diem sextum Kal. Mart. — Für „am Vortage“ hat der Lateiner ein besonderes Wort gebildet: pridie; es heißt also pridie Kalendas Januarias am 31. Dezember, pridie Kalendas Martias am 28. [od. 29.] Februar; am 12. Januar pridie Idus Januarias.

Damit kommen wir zur Idenzählung. Am 13. Januar, Februar, April, Juni, August, September, November, Dezember heißt natürlich Idibus Januariis, Februariis, Aprilibus usw. Der 12. ist in diesen Monaten der Vortag, pridie Idus Januarias, Februarias, Apriles etc. Der 11. ist also der dritte Tag vor den Iden; der 10. der vierte Tag usw. Umrechnungszahl ist also 14. So geht es weiter bis a.d. VIII Id. Jan. (ante diem octavum Idus Januarias und der übrigen Monate), womit also der 6. Januar (Februar usw.) gemeint ist. Ante diem nonum Idus gibt's aber nicht; das wird vielmehr ein dritter Zählanfänger; zu den Kalendae und Idus treten die Nonae hinzu. „Am 5. Januar“ heißt also wieder im Ablativ Nonis Januariis, am 4. Januar pridie Nonas Januarias, am 3. Januar a.d. III Non. Jan. (ante diem tertium Nonas Januarias); Umrechnungszahl ist hier 6; der 2. Januar ist a.d. IV Non. Jan. — Ganz dieselbe Zählung findet in 8 Monaten statt, nru die Milmonate haben, wie man leicht ausrechnen kann, die Nonen am 7. des Monats; pridie Nonas ist der 6., a.d. III Nonas Martias etc. ist der 5., Umrechnungszahl also 8; der 2. März ist also a.d. VI Non. Mart.

Meine Leser werden nun gut tun, sich einen vollständigen römischen Kalender auszuarbeiten. Es sind zwar bei lateinischen historischen Schriftstellern Datumsangaben ungleich seltener, als wir sie erwarten; aber so sie sich finden, muss man sie doch verstehen. Und von Ciceros Briefen, die eine sehr empfehlenswerte Lektüre für einen jeden bilden, der sich über das tägliche Leben und über die Denkweise der vornehmen Römer unterrichten will, ist jeder einzelne datiert. — Im Unterricht empfiehlt es sich zunächst den Geburtstag jedes Schülers nach dem römischen Kalender zu bestimmen; daran möge man andere Daten schließen, womöglich solche, die die Schüler selber vorschlagen.

[255] 82. Novistine sidera? Non omnia sidera novi; nonnullorum siderum nomina memoria teneo. Novistine nomina duodecim siderum quae a Graecis „zodiacus“ nominantur? Novi nomina Germanica; non novi nomina Latina praeter haec: novi nomen arietis, tauri, leonis, virginis, piscium. Dicam tibi cetera nomina. Duo fratres, qui eodem die nascuntur, vocantur gemini. Bestiam illam marinam,

quae forficibus nos terret, vocamus cancrum. Cancer non solum in mari sed etiam in fluminibus vivit. Viam metimus pedibus. Agrum metimus iugeris. Lex vetabat, ne quis plus quingenta iugera agri publici teneret. Pedes versuum metimus syllabis. Syllaba longa aut brevis esse potest. „Metimur“ est persona prima numeri pluralis temporis praesentis modo indicativi verbi deponentis metior, mensus sum, metiri. Metimur longitudinem, altitudinem corporum; metimur pondera corporum. Ponderum metimur libra. Cum haec omnia metimur, rem dimetimur. Nunc intellegimus nomen dimensionis. Facile intellegitis nomen scorpii vel scorpionis. Homo, qui aquam fert, vocatur aquarius. Aquam aquarius fert amphora. Aquarius vel amphora nomen eiusdem sideris est. Qui arcum tenet, vocatur arcitenens. Capra et ovis pecudes sunt. Caper ab Horatio vocatur maritus [256] caprae. Nunc omnia sidera novistis. Velim haec nomina hoc versu memorae infigatis

Sunt aries, taurus, gemini, cancer, leo, virgo,
Libraque, scorpius, arcitenens, caper, amphora, pisces.

83. Qui in hoc libro vel in alio quodam libro paginam perlegit, paginam vel folium vertit. Mensis December annum vertit, nam hoc mense annus finitus est, sicut pagina perlecta est. Paginam perlectam iterum legere possumus; annum finitum iterum vivere non possumus; December mensis annum invertit. Mensis Maius annum hilarem facit; December inversum annum tristem facit, contristat annum inversum. Etiam mensis Ianuarius annum inversum contristat; etiam Aquarius dicitur annum inversum contristare. Simulac Aquarius annum inversum contristat, formica domi manet; non usquam proreperit. Vere et aestate et autumnum formica cibaria quaerit; hieme nihil quaerit, sed iis utitur, quae antea (poeta dicit: ante) quaesivit. Sapiens formica est, quae hieme non usquam proreperit, sed antea quaesitis utitur. Homo non cibaria quaerit, sed lucrum. Hiems hominem lucro non demovet. Aestas aestu fervido nos terret. Hominem, qui lucrum petit, neque fervidus aestus demovet neque hiems, ignis, mare, ferrum.

[257] 84. Is, cui multum auri est, vocatur dives. Si Gaius plus auri est quam Gnaeus, Gaius divitior est quam Gnaeus. Hoc loco vir Latinus casu ablativo uti potest; dicit: Gaius est divitior Gnaeo. Hic casus ablativus nominatur ablativus comparationis. Si Gaius plus auri vel argenti est quam tibi, Gaius est divitior te. Cur metuis, ne alter divitior sit te? Pro „divitior“ contractis syllabis duabus dici potest „ditior“; pro „nihil“ dici potest „nil“; pro „nisi“ dici potest „ni“. Nempe poetae saepe has syllabas contrahunt. – Homines nobis obviam venire possunt, arbores obviam venire non possunt, sed obstare possunt. Obstant nobis, cum in via nostra stant. Si lucrum petis, nil obstat tibi, dum ne alter te ditior sit. Nam omnia, quae tibi obstare volunt, hiemem, ignem, mare, ferrum, contemnis et vincis. Sic magnum pondus auri et argenti colligis; tantum pondus, ut metiri vix possis. Fortasse numquam tu hoc pondus mensus est, propterea hoc pondus immensum vocamus, quasi „mensus“ participium passivi sit. Hoc pondus auri domi retinere non vis; terram defodis; timidus; aurum terra defossa deponis. Timidus hoc facis, sicut fur; furtim talia facis.

85. Quid iuvat te immensum pondus auri deponere defossa terra? Quid pulchri habet constructus acervus? Minimum pondus argenti Romani assem appellant. Re vera [258] as pondus cupri erat; Latinus hoc nomine utitur, sicut nos utimur nominibus „Heller“ vel „Pfennig“. Itaque si magnum pondus argenti comminuitur, dicimus: Redigitur ad assem vilem. As vilis vocatur, quod asse non multum emere possumus. – Qui pecuniam cupit vel avet, vocatur cupidus vel avidus pecuniae; qui semper avet pecuniam habere et tenere, vocatur avarus. Hominis avari ventrem explebis, animum eius numquam explebis. Si area hominis avari centum milia modium [i. modiorum] frumenti triverit, venter hominis avari hoc non plus capiet quam noster. Area tua triverit milia centum frumenti, hoc tuus venter non plus capiet ac meus. Latini saepe pronomine relativo utuntur pro coniunctione cum pronomine demonstrativo. Pro: „sed si hoc comminuis“ dicunt: „quod si comminuis“. Hoc velim memoria teneatis. Nam nisi id facietis, multa non facile transvertetis.

86. Apud veteres etiam homines venibant. Homines, qui venibant, vocabantur venales vel servi. Ea, quae homines ferunt vel equi vel asini, nominamus onera hominum, equorum, asinorum. Onus grave aut leve est. Asinus, qui onus fert, onustus est; umerus hominis, qui onus in umero fert, onustus est. Scisne, quid sit rete? Reti homines in aqua pisces, in aere aves capiunt. Parvum rete vocantur reticulum. Panem Romani in itinere reticulo vehebant. Si forte inter homines venales reticulum panis vehas onusto umero, nihilo plus accipias quam qui nil portaverit. Quid interest, utrum centum iugera an mille ares? Quid refert homini intra fines naturae viventi, iugera centum an mille ares? „At [259] suave est“, inquis, „ex magno acervo tollere.“ Dum nobis ex parvo acervo tantumdem haurire relinquis, contenti erimus. Homo dives frumentum horreis condit, quae a granis vocantur granaria; pauper frumentum cumera condit. Homo dives granaria sua plus laudat cumeris nostris. Aqua liquida est. Aquam haurimus urna, bibimus cyatho.

87. Domus ampla esse debet; laudamus amplitudinem domum. Domus hominis divitis amplior est quam domus pauperis. In urna amplius liquidi inest quam in cyatho. Si tibi est opus liquidi non amplius urna vel cyatho, non dicis: Mallem tantumdem de magno flumine sumere quam ex hoc fonticulo (parvo fonte). Si urnam aqua explevimus vel complevimus, urna plena aquae, plena liquidi est. Hac copia aquae contenti sumus. Sed sunt, quos copia plenior iusto (ablativus comparationis) delectet. Qui (= et hi) si aquam de flumine magno, fortasse de Aufido, quod est flumen maximum Apuliae, haurire volunt, aquam limo turbatam hauriunt; si incautius procedunt, avelluntur flumine acris; ripam flumen acre avellit; cum ripa simul ipsos avellit; avulsos secum fert. Sic vitam amittunt in undis. Qui non multi eget, facile contentus est. Qui tantuli eget, quanto opus est, is neque limo turbatam aquam haurit, neque vitam amittit in undis. Eo fit, ut pauper interdum melius vivat quam dives.

88.

quae, simul inversum contristat Aquarius annum,
 non usquam prorepat et illis utitur ante
 [260] quaesitis sapiens, cum te neque fervidus aestus
 demoveat lucro neque hiems, ignis mare ferrum,
 nil obstat tibi, dum ne sit te ditior alter. 40
 quid iuvat inmensum te argenti pondus et auri
 furtim defossa timidum deponere terra?
 „quod, si conminuas, vilem redigatur ad assem?“
 at ni id fit, quid habet pulcri constructus acervus?
 milia frumenti tua triverit area centum: 45
 non tuus hoc capiet venter plus ac meus: ut, si
 reticulum panis venalis inter onusto
 forte vehas umero, nihilo plus accipias quam
 qui nil portarit. vel dic quid referat intra
 naturae finis viventi, iugera centum an 50
 mille aret? „at suave est ex magno tollere acervo.“
 dum ex parvo nobis tantundem haurire relinquant,
 cur tua plus laudes cumeris granaria nostris?
 ut tibi si sit opus liquidi non amplius urna
 vel cyatho et dicas „magno de flumine mallet 55
 quam ex hoc fonticulo tantundem sumere.“ eo fit,
 plenior ut siquos delectet copia iusto,
 cum ripa simul avolsos ferat Aufidus acer.
 at qui tantuli eget quanto est opus, is neque limo
 turbatam haurit aquam neque vitam amittit in undis. 60

89. Cupiunt homines semper, quae non habent. Opem divitiarum magni faciunt; etiam divites ipsos magni facimus; avari ceteros tanti faciunt, quantum putant eos habere. Es autem tanti, quanti homines te faciunt. Ergo es tanti, quantum habeas. Sic dicunt avari, quia semper pecuniae cupidi sunt, quia fateri nolunt, sed hac cupidine impelli. Cupido homines decipit. [261] „Mundus vult decipi, ergo decipiatur“, sic dicunt illi, qui libenter alios homines decipiunt. Cupido nomen substantivum feminini generis est, sed apud Horatium masculini generis; nam Cupido deus est, filius Veneris. Itaque Horatius dicit homines falso cupidine decipi; nil eis satis esse. Si quis hominum hoc tibi dicit, quid ei facias? Iubebisne eum cupidinem falsum expellere? At non faciet. Itaque iubeas miserum esse, quatenus libenter acervos auri et argenti construit. Nam multi homines gaudent nummis; nummus aureus aut argenteus eos delectat.

90. Nummos domi in arca ponunt et quotidie contemplantur. – Actores in scaena ab hominibus, qui venerunt spectatum ludos, interdum laudantur, interdum vituperantur (homines eis vitium parant). Qui ostendere vult se actores laudare, manibus plaudit; qui significare vult, se actores vituperare, sibilat. – Si cum

dis (= deis) loquimur, dicimus orare; notum est dictum: Ora et labora. Qui populo aliquid suadere vult aut dissuadere et propterea magna voce et multis verbis utitur, is quoque dicitur orare; ipsum autem oratorem vocamus: Etiam orator sibilatur aut plauditur. – Homo mundus quotidie totum corpus lavat. Qui se non lavat, sordet vel sordidus est. Pauperes saepe sordidi sunt; divites autem se lavare debent; propterea etiam lauti appellantur. Sed nonnulli homines divites sordidi sunt et, si populus eos sibilat, vocem populi contemnere soliti sunt, ut quidam Athenis fecisse memoratur, qui dixisse fertur: „Populus me sibilat; at ipse mihi plaudo, simulac nummos in arca contemplor.“ Novistine fabulam de Tantalos? Narrabo tibi; velim legas caput sequens. [262]

Lesestück 91.

Tantalus contra deos peccaverat et propterea hac poena affectus erat. Stabat in flumine, torquebatur siti, sed si aquam capere volebat, aqua fugiebat; labra sicca manebant; captare (frequentativum a capere) flumina a labris fugientia non poterat. Ridet avarus, cui hanc fabulam narramus; sed nil nisi nomen mutandum est, ut eandem fabulam de avaro narrare possimus. Tantalus uti non potest aqua, avarus uti non potest auro. Nam quo valet nummus? Quem usum praebet? Nummis emi possunt eae res, quas humana natura sibi negare non potest, quibus sibi negatis humana natura dolet. Horatius dicit „quis negatis“ pro „quibus negatis“. Res, quis sibi negatis humana natura dolet, sunt panis, olus, sextarius vini. Nihil harum rerum emit avarus aut non satis; undique saccos auri congerit. His saccis undique congestis indormit, his saccis inhiat; sed non utitur auro, nihil emit. Parcit auro tamquam sacris. Auri cupidine cogitur auro parcere; gaudet auro tuamquam pictis tabellis.

92. Semper metus avarum torquet; dies noctesque formidat fures, servos, ignem. Fures aurum auferent, servi fugientes dominum compilabunt; propterea dominus vigil esse debet. Metus animum paene ex corpore expellit; metu exanimis est vir avarus. Metu exanimis vigilat. Quem hoc iuvat? Iuvatne exanimem metu vigilare? Horum bonorum, inquit Horatius, ego semper pauperrimus esse opta(ve)rim. Nam etiam incendium aurum minuere potest. Sin autem avarus aeger fit, si corpus frigore temptatur et condolescit, aut si alius [263] casus eum lecto affigit, quis ei assidebit, quis eum fovebit fomenta parans? Quis medicum rogabit, ut te suscitet et te reddat filiis, qui tibi nati sunt et caris propinquis? Vir avare, si condoliuit corpus temptatum frigore, habes, qui assideat, fomenta paret, medicum roget, ut te suscitet ac natis reddat carisque propinquis?

93.

at bona pars hominum decepta cupidine falso
 „nil satis est“, inquit, „quia tanti, quantum habeas, sis.“
 quid facias illi? iubeas miserum esse, libenter
 quatenus id facit: ut quidam memoratur Athenis
 sordidus ac dives, populi contemnere voces
 sic solitus: „populus me sibilat, at mihi plaudo

ipse domi, simul ac nummos contemplor in arca“.
 Tantalus a labris sitiens fugientia captat
 Flumina — quid rides? mutato nomine de te
 fabula narratur: congestis undique saccis 70
 indormis inhians et tamquam parcere sacris
 cogeris aut pictis tamquam gaudere tabellis.
 nescis, quo valeat nummus, quem praebeat usum?
 panis ematur, holus, vini sextarius, adde
 quis humana sibi doleat natura negatis. 75
 an vigilare metu exanimem, noctesque diesque
 formidare malos fures, incendia, servos,
 ne te compilent fugientes, hoc iuvat? horum
 semper ego optarim pauperrimus esse bonorum.
 at si condoluit temptatum frigore corporu 80
 [264] aut alius casus lecto te affixit, habes qui
 adsideat, fomenta paret, medicum roget, ut te
 suscitet ac natis reddat carisque propinquis?

94. Homo avarus omnia postponit argento (poeta dicit: argento post omnia ponit). Hominem avarum omnes vicini oderunt, omnes noti, quos avarus novit et avarum non noverunt, pueri atque puellae. Non uxor vult te salum esse, non filius hoc vult. Miraris, vir avare, si nemo te amet? Merito non amaris; homines, qui ita se gerunt, non merentur amorem. Tali homini neque vicini neque noti amorem praebent vel praestant. Homines, quibus tecum idem pater vel avus vel proavus vel atavus est, cognati tui sunt. Natura tibi dat cognatos nullo tuo labore. – Asinus parvus non asinulus vocatur sed asellus. Asinus homini non paret; imprimis frena contemnit; frenis asinum regere non facile possumus. Infelix operam dat, qui asellum docere vult parentem frenis currere. Nam hanc operam plerumque perdit. At non infelix operam perdit, qui cognatos retinere et servare vult amicos. Etiam homo avarus hanc operam non perderet, si daret; at non dat operam; nihil curat nisi ut acervum auri colligat.

95. Denique finem facias quaerendi. Iam plus peperisti, quam volebas; parto uti non potest. Avebas parto finire laborem. Velim nunc incipias finire laborem, quod parto avebas; minus metuas pauperiem. Noli facere, quod Ummidius quidam fecit. Fabula non longa est. Ummidius dives erat, tam dives, ut nummos numerare non posset, ut nummos modio metiretur, sed ita sordidus erat, ut non umquam se melis vestiret [265] servo. Metuebat, ne victus deesset. Victus est nomen actionis a verbo vivere; hoc nomine eas res appellamus, quae ad vivendum usui sunt. Metuebat, ne se penuria victus opprimeret. Hoc metuebat Ummidius usque ad sumpremum tempus. Hunc Ummidium liberta necavit. Servi, quos domini liberaverant, vocabantur liberti vel, si mulieres erant, libertae. Haec liberta Ummidium disivit medium securi. Horatius hanc libertam appellat fortissimam Tyndaridum, fortasse

quod etiam Clytaemnestra, quae Agamemnonem maritum securi necavit, Tyndarida (filia Tyndarei) erat.

96.

non uxor salvum te volt, non filius: omnes
vicini oderunt, noti, pueri atque puellae. 85

miraris, cum tu argento post omnia ponas,
si nemo praestet, quem non merearis, amorem?
at si cognatos, nullo natura labore
quos tibi dat, retinere velis servareque amicos,
infelix operam perdas, ut si quis asellum 90

in campo doceat parentem currere frenis?
denique sit finis quaerendi, cumque habeas plus,
pauperiem metuas minus et finire laborem
incipias, parto quod avebas, ne facias, quod
Ummidius quidam. non longa est fabula. dives, 95

ut metiretur nummos, ita sordidus, ut se
non umquam servo melius vestiret, ad usque
supremum tempus, ne se penuria victus
opprimeret, metuebat. at hunc liberta securi
divisit medium, fortissima Tyndaridarum. 100

[266] 97. „Suades igitur mihi (vel, ut ait Horatius, „mi“), ut vivam sic ut Maenius aut ut Nomentanus?“ Hi ambo prodigi fuisse dicuntur. Tales homines Romani vappas nominabant, quo nomine etiam vina coppupta vocabantur, vel nebulones (qui nebulam faciunt). Cum veto te avarum fieri, non iubeo te vappam ac nebulonem fieri. Noli pugnancia secum frontibus adversis componere. Qui semper aliquid facit, eum dicimus pergere hoc facere. Pergisne pugnancia secum frontibus adversis componere? Interest quiddam inter lapidem et hominem. Est quiddam inter flumen et hominem. Est quiddam inter Tanaim et socerum Viselli (Hunc Visellum vel Visellium non novi, sed Horatius et qui Horatium legebant, eum noverant). Est modus in rebus, sund denique certi fines, ultra quos prodire non licet. Nam ultra hos fines et citra hos fines rectum consistere non potest vel nequit. „Queo“ est verbum anomalum, quod coniugatur quasi „qu“ cum „eo“ (ivi, itum, ire) compositum esset; „nequo“ idem est, quod „non queo“. Redit Horatius, unde abiit. Qui? Sic dicit: Nemo, ut avarus se probet, ac potius laudet diversa sequentes. Lac distinet uber caprae; cuius capra uber distentum praebet, is multum lactis accipiet. Dolemus, si aliena capra distentius uber gerit quam nostra; avarus tabescit, cum talia videt.

98. Avarus semper se divitiori comparat, numquam pauperiori, etsi turba pauperiorum multo maior est quam turba locupletiorum. Nam festinat avarus, ut locupletior fiat; festinanti semper alius locupletior obstat, quid ipse festinat, ut locupletior fiat; uterque alterum superare [267] vult. Sic uterque festinat et laborat.

Idem faciunt equi in carceribus. Qui equis alterum vincere vult, equos carceribus mittit et currus mittit, quos equi vehant. Cerceribus missos currus equi non tarde atque lente vehunt, sed festinant, rapiunt. Poeta dicit: ungula rapit currus carceribus missos. Auriga equos impellit, ut alios equos vincant. Si alii equi celerius currunt et meos equos vincunt et praetereunt, hos semper video; sed eos non specto, quos equi mei vincunt et praetereunt; contemno equum praeteritum, semper cupio instare equis vincentibus meos. Equi tardissimi extremi currunt. Auriga equum praeteritum inter extremos euntem (con)temnit, sed equis suos vincentibus instat, cum ungula carceribus missos currus rapit.

99. Iam didicimus verbum parere. Parimus ea, quae nobis antea non erant. Sed quae amissimus, reperimus, si felices sumus. Aliquid novi invenimus. Raro hominem reperire possumus, qui dicat se beatum vixisse. – Si soli edere nolumus, convivas invitamus. Conviva, qui domo nostra cedit, satur esse debet. Exacto tempore conviva satur cedit domo nostra; exacto tempore homo cedit vita. Sed conviva satur contentus est, homo raro contentus est. Horatius, postquam exposuit, quemadmodum homines avari ipse se torqueant, sic pergit: Inde fit, ut raro reperire queamus, qui dicat se beatum vixisse et qui exacto tempore contentus vita cedat uti (= ut) conviva satur. Sed tum veretur, ne garrulus videatur esse. Erat philosophus quidam nomine Crispinus, qui lippus et garrulus erat. Itaque si quis loquaciorem se prebeat, Romani dicebant: Iste homo fortasse scrinia Crispini lippi compilavit. Sic Horatius metuit, ne scrinia Crispini lippi compila(vi)sse videatur. Itaque dicit: Iam satis est; verbum non amplius addam. [268]

100.

„quid mi igitur suades? ut vivam Maevis aut sic
 ut Nomentanus?“ pergis pugnancia secum
 frontibus adversis conponere? non ego, avarum
 cum veto te, fieri vappam iubeo ac nebulonem.
 est inter Tanain quiddam socerumque Viselli. 105
 est modus in rebus, sunt certi denique fines,
 quos ultra citraque nequit consistere rectum.
 illuc, unde abii, redeo: qui? nemo, ut avarus,
 se probet ac potius laudet diversa sequentis,
 quodque aliena capella gerat distentius uber, 110
 tabescat, neque se maiori pauperiorum
 turbae comparet, hunc atque hunc superare laboret.
 sic festinanti semper locupletior obstat,
 ut, cum carceribus missos rapit ungula currus,
 instat equis auriga suos vincentibus, illum 115
 praeteritum temnens extremos inter euntem.
 inde fit, ut raro, qui se vixisse beatum
 dicat et exacto contentus tempore vita
 cedat uti conviva satur, reperire queamus.

iam satis est. ne me Crispini scrinia lippi
conpilasse putes, verbum non amplius addam.

120

Lateinbriefe 18–20: Ovids Metamorphosen (Auswahl)

Achtzehnter Lateinbrief

Vorbereitung zu Ovids Metamorphosen

Dei saepe homines in arbores, in bestias, in saxa mutaverunt. Publius Ovidius Naso has mutationes omnes perscripsit carmine perpētuo. P. Ovidius Naso, poeta Romanus, temporibus imperatoris Augusti vixit. Mutationes Graece nominantur metamorphōsēs; casus genitivus huius vocabuli est metamorphōsēōn. Ovidius quindecim libros metamorphoseon composuit. Cur hoc fecerit, non dicit; dicit „animus fert hoc dicere“. Formae mutatae sunt in nova corpora. Ovidius dicit igitur formas mutatas in nova corpora. „Animus fert dicere formas in nova corpora mutatas.“ Ovidius deos vocabat, qui adiuverent, quia et illas formas muta(vi)ssent. Pro „mutavissent“ dici potest „mutassent“; pro „mutavistis“ dici potest „mutastis“. Ea, quae coepi, nomino coepta mea. Scitisne, quid sit „spirare“? Spirat ventus, spirat homo pulmone. Ad-spirantes pulmones se con-trahunt. Qui me adiuvat, dicitur mihi ad-spirare. Propterea Ovidius dicit: Di, adspirate coeptis meis; nam vos mutastis et illas formas in nova corpora.

Novistis rēg-ion-em orientis solis et occidentis solis. „Orientis“ est genitivus singularis participii praesentis deponentis a verbo orior, ortus sum, orīri, cuius i in infinitivo et interdum in coniunctivo imperfecti forte est, in reliquis formis infirmum. „Occidentis“ est participium praesentis activi a verbo oc-cīdo, oc-cīdi occāsum, occidere, quod est compositum e praepositione ob et verbo cādo. Ab ortu usque ad occasum sol lucet et fovet. Mane admiramur ortum solis, vespere admiramur occasum solis. Tempus, quo aliquid oritur, locum, quo aliquid oritur, causam, qua aliquid oritur, nominamus orīgīn-em huius rei. Ovidius carmen perpetuum deducit a prima origine mundi ad tempora Ovidii. Novimus vultum mundi, ut nunc est. Multi vultūs sunt mundo; aqua, terra, aēr diversi vultus mundi sunt. Sed in-itio (initium est nomen actionis a verbo ineo) hi vultus diversi non erant, sed unus vultus in toto orbe terrarum erat, quem dixērunt (Ovidius scribit: dixēre) Chaos. Hoc Chaos igitur erat ante mare et ante terras et ante caelum, quod omnia tegit.

Omnia, quae nunc in caelo et in terra et in mari sunt, unam molem formabant. Hanc molem postea Deus dī-gessit; sed antequam hoc faciebat, omnia sēmīna rerum eōdem con-gesta erant; qua tellus fuit, illic et pontus et aēr erat; sic in tellure stare nemo poterat, tellus in-sta-bili-s erat; in aqua nemo nare poterat, aqua in-na-bili-s erat; aēr egebat lucis; nulli rei manebat sua forma. Ob-stabat aliud aliūs; in uno corpore pugnabant mollia cum duris; frigida pugnabant calidis, madida siccis; habentia (ea quae habebant) pondus pugnabant eis rebus, quae sine pondere erant. Pondere et libra res librare possumus; veteres putabant terram in aēre suis ponderibus librari. Aēr nunc terrae circumfusus est; veteres putabant tellurem in

circumfuso aëre pendēre. Rudis est puer, qui adhuc nihil didicit; rudis est lana, priusquam textitur. Sic mundus initio non erat mundus, sed rudis et in-digesta moles nec quidquam nisi pondus in-ers.

Sic semina rerum dis-cord-ia erant et res non bene iunctae erant. Deus solis, cui multa nomina sunt, in quibus etiam nomen „Titan“ est, nondum mundo lumina praebebat, vel, ut ait Ovidius, nullus Titan adhuc mundo lumina praebebat. Etiam luna nondum lucebat; dea lunae, quae appellatur Phoebes, nondum cornua lunae reparabat. Nam nunc luna, postquam lucem perdidit, cornua reparat crescendo. Nondum dea maris, quae vocatur Amphitrite, brachia porregerat, quibus nunc totum orbem terrarum complectitur. Nam veteres, ut iam dixi, putabant, terram orbem esse, cui Oceanus circum-datus esset, ut totum marginem terrarum complecteretur. – At vocem „madidus“ non invenietis apud Ovidium; Ovidius dicit „humens“. Nam quia humus plerumque madida est, verbum „humeo“ (sine perfecto et supino) idem significat, quod madeo; humidus idem quod madidus; participium humens autem idem quod humidus et madidus. – Nunc viginti primos versus metamorphoseon transvertere potestis.

Hanc omnium rerum litem deus et melior natura diremit. Sicut faber lignum securi scindit, sic deus res non bene iunctas scidit; terras ab-scīdit caelo, undas abscidit terris; caelum ab aëre secrevit. Hic aër, in quo vivimus, qui saepe nubes gignit, vocatur spissus. Haec deus exēmit caeco acervo. Aër spissus est; caelum liquidum est. Sic deus liquidum caelum evolvit et caeco acervo exemit, sic etiam aërem et terram et undas. Haec omnia antea sociata et discordia erant, nunc dissociata et con-cordia sunt. Nam dissociata sunt locis, sociata autem et concordia sunt legibus, quas deus naturae scripsit. Nam deus haec omnia concordia pace ligavit. Quod auro constat, vocatur aur-eu-m; quod igne constat, vocatur igneum. Veteres putabant, caelum igneum esse. Nobis quoque caelum convexum esse videtur. Itaque poeta dicit: Ignea vis caeli convexi et sine pondere emicuit.

Caelum emicuit et locum sibi fecit in summa arce; nam Ovidius totum mundum arci compārat. Caelum sine pondere, ergo omnium rerum levissima est. Propter levitatem caelum in summa arce positum est. Proximus caelo ignis est levitate; propterea etiam loco caelo proximus est. Terra autem densa est; multo densior aëre et caelo. Terra elementa grandia traxit et pressa est gravitate. Aquam poeta humorem vocat, quia aqua humida est. Humor terram circum-fluit; propterea humor circumfluit vocatur. Circumfluit humor solidum orbem terrarum coërcet et ultima totius mundi possidet. Sed videndum nobis est, quid intersit inter sīdēre et sēdēre. Utrumque verbum eodem perfecto (sedi) et supino (sessum) utitur. Qui stat, sīdit, si vult sedēre. Verba composita; quae derivantur a sēdeo, mutant ē in ĩ. Possīdeo, quae mea sunt; possīdo, quae mea fiunt. Ergo circumfluit humor ultima possēdit (perfectum a verbo possīdo). – Congestam illam materiam poeta congeriem appellat; congeries est nomen substantivum quintae declinationis. Hanc congeriem secuit deus et dis-posuit.

Romani fatebantur se nescire, quis mundum disposuerit; nam multi dī (= dei) iīs erant; sed quisquis ille deorum fuit, omnia bene disposuit et in membra redēgit. Hoc princip-ĭu-m mundi erat; poteram dicere initium mundi. Novisti glomera lanarum;

glomeramus lanam. Dens autem terram glomeravit in speciem orbis magni. Ubi congeriem sic dispositam secuit, sectamque in membra redegit, principio terram in speciem magni orbis glomeravit, ne non ex omni parte aequ-alis esset vel, ut ait poeta, „foret“, quod derivatum est ab infinitivo „fore“ (pro „futurum esse“). Tum frēta dif-fudit, vel potius non ipse diffudit, sed diffundi iussit. Tum iussit freta tumescere rabīdis ventis. Haec freta terras ambiebant et terris litora circumdabant. Nam nisi mare et freta essent, terris litora non essent; propterea dici potest freta terris litora dare. Sed non omnem aquam deus fretis et mari tribuit; addidit et fontes et stagna immensa et lacūs et flumina. Flumina de clivis in mare flunnt, propterea declivia nominantur.

Declivia flumina deus ripis cinxit. Hae ripae plerumque obliquae sunt. Flumina omnia in mare flunnt; partim eo per-veniunt, partim antea sorbentur ab ipsa Terra. Nos dicimus: flumina diversis locis sorbentur ab ipsa Terra. Poeta Latinus dicit: flumina diversa locis sorbentur ab ipsa Terra. Mare est campus liber-ioris aquae. Cum aqua fluminis hoc campo liberioris aquae recepta est, non amplius ripas pulsat; pro ripis litora pulsat. Deus iussit et campos ex-tendi, montes surgere. Montes lapid-osi vocantur, quia multi lapides insunt. Etiam valles deus sub-sidēre iussit; et silvas iussit fronde tegi. – Quinque Zonae secant caelum, duae dextra parte, duae sinistra parte; quinta ardet, ardentior est illis (abl. comp) quattuor. Eodem numero zonarum terram deus distinxit. Terra, quae gravis est et caelo includitur, propterea a poeta vocatur onus inclusum. Cura dei hoc onus inclusum eodem numero zonarum distinxit, quo caelum distinxit; totīdem plagae tellure premuntur, inquit poeta; etiamsi plagae tellure premi non possunt, quia ipsae tellus sunt. „Tellure premuntur“ idem significat, quod „in terra sunt“.

Harum quinque zonarum, quae media est, habitari non potest; non habita-bili-s est aestu; duas nix alta tegit; quod utrumque hominibus iucundum non est. Nam frigus aequae ac aestus hominem terret. Itaque deus duas zonas inter utrumque (inter frigus et aestum) locavit et temperiem eis dedit mixtā cum frigore flammā, (Flamme, abl. abs.). His omnibus plagis im-minet aer. Quanto pondus aeris lēvius est pondere (abl. comp.) terrae, tanto pondus ignis levius est pondere aëris. Terra onus praebet, oner-osa est; etiam aqua onerosa est, sed terra onerosior est. Aër onerosior est igni. Illic, id est in aëre, deus iussit nebulas et nubes consistere et tonitrua, quae humanas mentes movent vel motura sunt. Illic deus et fulmina consi-tere iussit et ventos. Venti frigora faciunt. Sed deus, qui mundum fabricatus est, ventis aëra non totum dedit; „non passim aera habebitis“, inquit, „non passim aëra habendum vobis per-mitto; diverso tractu (nomen actionis a verbo traho) flabit; sua quisque flamina (nomen actionis) reget.“

Quisquis ille deorum fuit, qui mundum fecit, nominatur fabri-cator mundi, vel, quia sua ope res fecit, poeta eum opific-em rerum appellat. Venti mundum volunt laniare; vix impediuntur, quia mundum laniant; nam semper luctantur inter se; tam dis-cordes sunt; quamquam fratres sunt; tanta est discordia fratrum. Eurus re-cessit ad Auroram et ad Persida et ad regna Nabataea. Nabataei habitabant Arabiam. – Rusticus equos ad currum iungi. Etiam boves ad currum iunguntur. Si boves ad currum iungimus, in cervīce bovis iūgum ponimus. Novimus autem non solum

iugum boum, sed etiam iugum montium. Iuga montium Asiae radiis orientis solis subdita sunt. Hi radii, quia mane mittuntur, nominantur radii matutini. Eurus igitur ad Persida et iuga radiis matutinis subdita recessit. Sol occidens vel occid-uus vesperum et litora Hispaniae fovet: vesper et haec litora tepe-sc-unt sole occiduo.

Vesper et litora, quae sole occiduo tepescunt, Zephyro proxima sunt. Boreas Scythiam in-vādit. Boves, qui ad currum vel ad aratrum iunguntur, vocantur triōnes. Septem stellas, quas nos „currum“ appellamus, Romani „septem triones“ vocabant; sed quia hae stellae unum sidus sunt, etiam numero singulari utuntur: septenitronem sidus vocant. Nomina quattuor regionarum sunt igitur: oriens, meridies, occidens, septemtrio. Horrēmus, si Boreas flat (Boreas primam declinationem sequitur, sed in casu nominativo terminatione s utitur). Propterea Boreas ventus horri-fer vocatur. Septemtrioni contraria tellus made-sc-it nubibus. Novimus verbum „assidēre“. Qui semper alicui assidet, vocatur assid-uus. Si e nubibus guttae aquae in terram cadunt, dicimus „pluit“ (perfectum pluit vel pluvit, supinum vacat). Aqua, quae pluendo in terram venit, vocatur aqua pluvia. Iuppiter, qui pluere iubet, vocatur Iuppiter pluvius; ventus, qui pluviam affert (ad-fert), vocatur ventus pluvius. Novistine Austrum? Auster ventus meridiem ob-tinet. Auster ventus pluvius est. Septemtrioni contraria tellus madescit nubibus assiduis et ab Austro pluvio.

Super haec fabricator mundi im-posuit aethera (accusativus Graecus pro „aether-em) liquidum. Aether liquidus est et grav-itate caret. Si vinum malum bibimus, facem in cyatho videmus. Hanc facem aspernamur. Itaque si in eo, quod magni facimus aliquid inest, quod aspernamur, facem dicimus. Id, quod terrā constat, vocatur terrēnum. Aether nihil facis terrenae habet. Itaque Ovidius aethera appellat liquidum et gravitate carentem nec quid-quam terrenae facis habentem. Ea omnia deus certis dis-sepit, quae antea unam massam, rudem indigestamque molem formaverant. Postquam opifex rerum, quem Ovidius „originem mundi melioris“ appellat, omnia certis limit-ibus dis-sepsit, sidera, quae diu pressa sub illa massa laterunt (poeta dicit „latuēre“), coeperunt ef-ferve-scēre toto caelo. Animantia ea vocamus, quibus anima est. Neu ulla regio foret orba suis animantibus, astra in coelo, pisces in aqua, ferae (bestiae) in terra ponuntur. Astrum veteribus vivere videbatur. Astra ipsa formae deorum sunt. Undae habitantur piscibus, aër volucribus.

Ubi piscis est, ibi aqua esse non potest. Itaque poeta dicit: Piscibus cesserunt undae. Nitent pisces, qui propterea nit-idi vocantur. Undae piscibus nitidis habitandae erant. Cesserunt nitidis piscibus habitandae undae. „Solidus“ est nomen adiectivum derivatum a nomine substantivo solum. Solum caeli vocatur solum caeleste (suffixum -esti). Pro caelo etiam coelum scriptum invenimus. Astra tenent caeleste solum; terra cepit feras, aër volucres. Aër facile agitari potest; propterea agita-bilis vocatur. Pisces et ferae animalia sunt. Homo animal sanctius hīs (ablativus comparationis) est. Is, qui aliquid capere potest, vocatur capax. Homo mentis altae capax est. Homo animal mentis altae capacius feris (abl. comp.) est. Itaque hoc animal dominatur in cetera animalia. Sed hoc animal deerat adhuc, cum fabricator mundi cetera animalia iam in aëre, in terra, sive in aqua posuisset. Tum natus est

homo. Hunc ille opifex rerum divino semine fecit, sive terra recens, quae nuper ab alto aethere se-ducta erat, retinebat semina cognati caeli. Filius Iāpēti a poeta nominatur „sātus Iapeto“. „Satus“ est participium perfecti passivi a verbo sēro, sēvi, satom. Pro „satus ab Iapeto“ poeta dicit „satus Iapeto“ (sine ab).

Prometheus, Iapeti filmus, vel, ut ait poeta, satus Iapeto, homines finxisse dicitur. Prometheus tellurem, quae retinebat semina cognati caeli, undis fluminis miscebat. Pro flumine dici potest fluuius; propterea undae fluminis vocantur undae fluvi-ales. Quia homo terram et bestias moderari debebat, Prometheus hominum finxit in effigiem deorum omnia moderantium vel, ut ait poeta, moderantum. „Cunctus“ idem fere dicit, quod „omnis“. Hominem finxit in effigiem Deorum cuncta moderantum. Cetera animalia terram spectant et propterea prona vocantur; homini deus os sublime dedit et iussit caelum tuēri et vultus ē-rigere et erectos vultus ad sidera tollere. Sic tellus, quae modo rudis et sine imagine fuerat, con-versa est et induit figuras hominum, quas antea non noverat et quae propterea a poeta ignotae vocantur. Veteres haec putabant et narrabant de origine mundi.

Postquam mundus creatus est, quattuor aetates erant: aetas aurea, argent-ea, quae ab argento nomen traxit, aënea, quae non ab aëre sed ab aere nomen traxit, ferrea. Prima creata vel, ut ait Ovidius, sāta est aurea aetas. Hac aetate homines sine lege, sine poena, sine metu vivebant et fidem et rectum colebant. Cui nihil rapitur, is nihil vindicat. Vindīc-em appellamus, qui aliquid sibi ant alteri vindicat, propterea etiam index interdum vocatur vindex; imprimis autem is vocatur vindex, qui id facit, quod index fieri iubet. Aurea aetate homines vindīce nullo fidem rectumque colebant, sine vindice tuti erant. Lex minatur iis, qui peccant. Verba min-āc-ia legum a veteribus Romanis aeri in-sculpebantur; hoc aes in pariēte, vel alibi figebatur; turba civium autem, qui aliquid peccaverant, supplex timebant (pluralis, quia in turba multi homines insunt) ora iudicis sui. Aetate aurea autem nec verba minacia aere fixo legebantur, nec supplex turba timebant ora iudicis sui. Beatus est, qui sponte suā rectum facit.

Aurea aetate homines vel, ut ait poeta, mortales nulla litora no(ve)rant praeter sua; nam naves iis nondum erant. Homines montes scandebant, sed arbores nondum montibus de-scendebant in liquidas undas. Veteres Graeci et Romani ad naves faciendas plerumque pinu (vel pino; nam pinus u ant forte aut infirmum habet) utebantur. Itaque pinus, postquam caesa est, peregrinum orbem terrarum visebat. Aetate aurea nondum fossae praecipites cingebant oppida; non tuba, non lituus vel cornu sonabant. Tuba et torne ex aere facta sunt; sed tuba di-recta, cornu flexum est. Nondum ense homines armati erant, nondum galerā caput tegebant. Immo militibus non utebantur homines; sine militis usu vivebant; hominum mentes securae per-agebant otia mollia. Tellus ipsa per se dabat omnia. Nobis nihil aut non multum tellus per se dat, nos eam aramus aratro, radimus rastro, vulneramus vomere. Aetate aurea rastrum non tangebant tellurem, tellus in-tacta rastro nec ullis vomeribus saucia erat; tellus immūnis erat.

Nemo tellurem cogebat aliquid creare; nullo cogente tellus cibos creabat. Cibi nullo cogente creati sunt. Homines autem contenti erant cibus nullo cogente creatis. Homines nuces legebant et fraga, quae mont-āna vocantur, quia in montibus

crescunt, et fructūs, qui in arbuto crescunt et propterea fetū arbut-ei vocantur, et corna et mora. Ex his fragum et morum etiam nos novimus; arbutei fetūs, ut ait Ovidius, et corna etiam nunc in Italia et Graecia eduntur. Mora haerent in duris rubētis. Sed homines interdum etiam glandes edunt, quae in quercū crescunt, quae arbor Iovis vocatur. Non scandebant hanc arborem, ut glandes carperent vel decerperent; sed eas edebant, quae deciderant Iovis arbore. Haec arbor, quae longe patet, propterea patūla vocatur. Aetate aurea vēr aeternum erat; flores sine semine nascebantur. Ventus, qui nobis placet, plac-idu-s vocatur. Ventus tepens placidus est.

Aetate aurea Zephyri placidi auris tepentibus mulcebant flores sine semine natos. Tellus non arabatur, sed in-arata fruges ferebat; numquam ager re-novabatur; tamen aristas ferebat, quae grav-idae erant granis. Si hae aristae vento moventur, canunt. Ea flumina quae nunc novimus, flumina aquae sunt; aetate aurea flumina iam lactis, iam nectar-is ibant; flava mella, quae nunc apes parant, stillabant de illice viridi. Aetate aurea Saturnus mundum regebat; is a Iove filio victus et in Tartara missus est. In mundo lux est; in Tartaris tenēbrae sunt; propterea Tartara tenebrosa vocantur. Saturno in Tartaro misso (abl. abs.) mundus sub Iove erat; tum aetas aurea finita est, aetas argentea coepit. Homines, qui hac aetate vivebant, argentea proles vocabantur. Argentea proles detērior erat auro (abl. comp.). Sed argentum maiore pretio emimus, quam aes fulvum. Rem, quam magno pretio emimus, pretiosa est. Argentum pretiosior est aere fulvo.

Saturno in Tartara misso (abl. abs.) subiit argentea proles. Iuppiter tempora antiqui veris contraxit; annum exegit quattuor spatiis. Vēr brēve factum est; autumnus in-aequāles sunt. Hiems frigida est; tempus aestūs vocamus aestatem. Aestate aēr ustus est fervore sicco; candescebat aēr aestate. Tum glacies facta est; nam venti frigidi aquam adstringebant. Aqua, quae antea ventis movebatur, nunc ventis adstricta pependit. Tum primum homines domos subiēre. Antea antra domus fuerunt et densi frutices et virgae cortice vinctae. Deam frugum Romani Cerērem vocabant. Ceres dea frugum erat. Fruges dona Cerealia appellabantur. Aetate argentea primum semina Cerealia longis sulcis ob-ruta sunt; tum primum boves gemuerunt pressi iugo. Bos, qui duos annos natus est, vocatur iuventus. Mox etiam argentea aetas finita est; post aurēam et argentēam suc-cēdit tertia proles aēnea (id est: ex aere facta).

Aēnea proles prompta erat ad arma horrida, promptior illa quidem quam argentēa proles. Nec tamen scelera com-mittebat; aēnea proles sceler-ata non erat. Illam secuta est ultima proles, quae de duro ferro erat. Hoc aevum igitur ferrēum vocatur. Ovidius poeta hoc aevum appellat aevum venae peioris. Nam venae non solum viae sanguinis per corpus hominis nominantur, sed etiam venae aeris, argenti, auri, quae in terra inveniuntur et effodiuntur. In aevum venae peioris protinus irrumpit omne nefas. Fas id vocatur, quod per deos licet; nefas id vocatur, quod a diis (= deis) vetitum est. Nefas homo iustus fugit nam pudet hominem iustum, iniuste facere. Inest pudor (nomen actionis) in homine iusto. Pudor fidesque fugerunt (vel fugēre), cum aetas ferrea coepisset, in quorum locum subierunt (vel subiere) doli et fraudes et insidiae et vis et amor habendi. Hic amor habendi saepissime nos impellit,

ut scelera committamus; propterea a poeta vocatur sceleratus amor habendi. Homo iustus semper verum dicit. Etiam hoc verum fugit aevo ferreo.

Aevo ferreo arbores carinae factae sunt, quaeque diu in montibus altis steterant, insultaverunt fluctui; navita vela dabat ventis, nec adhuc bene noverant illos. Aura et lumen solis adhuc communia sunt; antea etiam humus communis erat ceu lumen solis et aura. Aevo ferreo autem homo humum metiebatur; ac non incaute hoc fecit, sed caute; propterea cautus mensor (nomen actionis a verbo metior) vocatur. Mensor humum metiebatur et longo limite signabat. Nunc humus segēs-es dabat et omnia, quas homines alunt et propterea alimenta vocantur. Nos putamus, humum segetes et alimenta nobis debere. Quotannis poscimus agrum alimenta debita. Itaque in genere passivo dici potest: Quotannis ager (vel humus) poscitur alimenta debita. Nec id tantum poscitur; homines in viscera terrae eunt; ĩtur in viscera terrae. Ibi humus re-con-diderat opes, ferrum, argentum, aurum. Nam hae opes hominibus nocent; irritant mala, quapropter irrita-menta malorum vocantur.

Quia opes hominibus nocent, propterea humus eas recondiderat et umbris Stygiis ad-moverat. Styx flumen in Tartaris est; umbrae mortuorum ad Stygem habitant et propterea umbrae Stygiae nominantur. Ferrum nocens est; aurum nocentius est ferro (abl. comp.). Haec prodeunt e terra; sed ex his duobus prodit bellum, quod utroque pugnat; ferro et auro hostes vinci possunt. Bellum concūtit arma et fundit sanguinem. Etiam manūs sanguine tinguntur. Tum arma concutiuntur manū sanguineā. Arma sanguineā manū concussa crepitant. Homines vivunt ex raptō; vivitur ex raptō. Non hospes tutus est ab hospite, non socer a genero; fratrum quōque gratia rara est, id est: frater fratrem non amat. Maritus imminet exitio coniugis; illa autem imminet exitio mariti. Si mater mortua est et pater aliam feminam in matrimonium ducit, haec nova uxor filiorum et filiarum noverca est. Multae fabulae narrant, novercas terr-i-biles esse. Novercae aconita luřda miscent. Filius ante diem inquit in annos patr-ios (id est: patris); optat, ut pater mox moriatur. Haec fiunt aevo ferreo.

Aetate aurea homo pius erat; aevo ferreo in hominibus non inerat pi-et-as (suffixum ĩtāt post i mutatur in ětāt); pietas victa iacebat; omnes dī caelestes terras reliquerant; ultima caelestium (Ovidius dicit: caelestum) Iust-itia terras reliquerat, quam vētēres virginem Astraeam nominabant. Neve aether arduus securior foret terris (abl. comp.), Gigantes caelum expugnare studuerunt. Gigantes montes congesserunt; montes congestos ad alta sidera struxerunt. Sed Ovidius non ipse dicit, hoc re vēra, factum esse; dicit: Fērunt (= dicunt), Gigantās (terminatio accusativi „ās“ e lingua Graeca) regnum caeleste affecta(vi)sse. Tum pater omnipotens (qui omnia potest) fulmen misit; misso fulmine Olympum montem per-fregit et Ossam montem, cui Gigantes Pelium montem subiecerant, subiecto Pelio excussit. Nam Gigantes Ossam super Pelio posuerant, ut hac mole caelum et Olympum montem aequarent. Tum autem mole sua obrūti sunt.

Cum corpora dira Gigantum iacerent obruta sua mole, terra perfusa est multo sanguine natorum. Nara Gigantes filii (vel nati) Terrae erant Ferunt. Terram multo natorum sanguine perfusam incaluisse et cruorem calidum anima(vi)sse et in faciem hominum vertisse. Hoc fecit Terra, ne nulla monumenta stirpis ferae manerent.

Nam si non fecisset, nulla monumenta stirpis ferae mansissent. Sed et illam propaginem di non laudabant. Nam et illa propago superos contempsit. Virum, qui contemnit, nominamus contemptorem, feminam, quae contemnit, nominamus contemptric-em. Et illa propago contemptrix superum (pro superiorum) erat. Caedes ei grata erat; haec propago Terrae avidissima caedis saevae erat et libenter vim faciebat. Qui libenter vim facit, vocatur violentus. Etiam si hanc narrationem non audivisses, scires, hos homines e sanguine natos esse, si vidēres, quid facerent.

In nova fert animus mutatas dicere formas
 corpora. di, coeptis (nam vos mutastis et illas)
 adspirate meis: primaque ab origine mundi
 ad mea perpetuum deducite tempora carmen. 5
 Ante mare et terras et, quod tegit omnia, caelum
 unus erat toto naturae vultus in orbe,
 quem dixere chaos; rudis indigestaque moles;
 nec quicquam nisi pondus iners; congestaque eodem
 non bene iunctarum discordia semina rerum.
 nullus adhuc mundo praebebat lumina Titan; 10
 nec nova crescendo reparabat cornua Phoebe;
 nec circumfuso pendebat in aere tellus
 ponderibus librata suis: nec brachia longo
 margine terrarum porreberat Amphitrite.
 quaque fuit tellus, illic et pontus et aer; 15
 sic erat instabilis tellus, innabilis unda,
 lucis egens aer: nulli sua forma manebat.
 obstabatque aliis aliud: quia corpore in uno
 frigida pugnabant calidis, humentia siccis,
 mollia cum duris, sine pondere habentia pondus. 20
 Hanc deus et melior litem natura diremit:
 nam coelo terras et terris abscidit undas
 et liquidum spisso secrevit ab aere coelum.
 quae postquam evolvit caecoque exemit acervo,
 dissociata locis concordia pace ligavit. 25
 ignea convexi vis et sine pondere caeli
 emicuit, summaque locum sibi fecit in arce.
 proximus est aer illi levitate locoque;
 densior his tellus: elementaque grandia traxit;
 et pressa est gravitate sua. circumfluis humor 30
 ultima possedit solidumque coercuit orbem.
 Sic ubi dispositam, quisquis fuit ille deorum
 congeriem secuit sectamque in membra rededit:
 principio terram, ne non aequalis ab omni
 parte foret, magni speciem glomeravit in orbis. 35
 tum freta diffundi, rapidisque tumescere ventis

iussit, et ambitae circumdare litora terrae.
 addidit et fontes et stagna inmensa lacusque;
 fluminaque obliquis cinxit declivia ripis:
 quae diversa locis partim sorbentur ab ipsa, 40
 in mare perveniunt partim, campoque recepta
 liberioris aquae pro ripis litora pulsant.
 iussit et extendi campos, subsidere valles,
 fronde tegi silvas, lapidosos surgere montes.
 utque duae dextra caelum totidemque sinistra 45
 parte secant zonae, quinta est ardentior illis:
 sic onus inclusum numero distinxit eodem
 cura dei: totidemque plagae tellure premuntur.
 quarum quae media est, non est habitabilis aestu,
 nix tegit alta duas: totidem inter utramque locavit; 50
 temperiemque dedit, mixta cum frigore flamma.
 Inminet his aer. qui, quanto est pondere terrae
 pondus aquae levius, tanto est onerosior igni.
 illic et nebulas, illic consistere nubes
 iussit, et humanas motura tonitrua mentes 55
 et cum fulminibus facientes frigora ventos.
 His quoque non passim mundi fabricator habendum
 aera permisit. vix nunc obsistitur illis
 cum sua quisque regat diverso flamina tractu,
 quin lanient mundum; tanta est discordia fratrum. 60
 Eurus ad Auroram Nabataeaeque regna recessit
 Persidaeque et radiis iuga subdita matutinis.
 vesper et occiduo quae litora sole tepescunt,
 proxima sunt Zephyro: Scythiam septemque triones
 horriferae invasit Boreas: contraria tellus 65
 nubibus adsiduis pluviaque madescit ab Austro.
 haec super inposuit liquidum et gravitate carentem
 aethera, nec quicquam terrenae faecis habentem.
 Vix ea limitibus dissepserat omnia certis;
 cum, quae pressa diu massa latuere sub illa, 70
 sidera coeperunt toto effervescente coelo.
 neu regio foret ulla suis animalibus orba,
 astra tenent caeleste solum formaeque deorum:
 cesserunt nitidis habitandae piscibus undae,
 terra feras cepit, volucres agitabilis aer. 75
 Sanctius his animal mentisque capacius altae
 deerat adhuc, et quod dominari in cetera posset.
 natus homo est. sive hunc divino semine fecit
 ille opifex rerum, mundi melioris origo,
 sive recens tellus seductaque nuper ab alto 80

aethere cognati retinebat semina caeli.
 quam satus Iapeto, mixtam pluvialibus undis,
 finxit in effigiem moderantum cuncta deorum.
 pronaque cum spectent animalia cetera terram,
 os homini sublime dedit caelumque videre 85
 iussit et erectos ad sidera tollere vultus.
 sic modo quae fuerat rudis et sine imagine, tellus
 induit ignotas hominum conversa figuras.
 Aurea prima sata est aetas, quae vindice nullo,
 sponte sua, sine lege fidem rectumque colebat. 90
 poena metusque aberant, nec verba minantia fixo
 aere legebantur: nec supplex turba timebant
 iudicis ora sui: sed erant sine vindice tuti.
 nondum caesa suis, peregrinum ut viseret orbem,
 montibus in liquidas pinus descenderat undas: 95
 nullaque mortales, praeter sua, litora norant.
 nondum praecipites cingebant oppida fossae:
 non tuba directi, non aeris cornua flexi,
 non galeae, non ensis erant. sine militis usu
 mollia securae peragebant otia mentes. 100
 ipsa quoque immunis rastroque intacta nec ullis
 saucia vomeribus per se dabat omnia tellus:
 contentique cibus nullo cogente creatis
 arbuteos fetus montanaque fraga legebant
 cornaque et in duris haerentia mora rubetis: 105
 et quae deciderant patula Iovis arbore glandes.
 ver erat aeternum, placidique tepentibus auris
 mulcebant zephyri natos sine semine flores.
 mox etiam fruges tellus inarata ferebat:
 nec renovatus ager gravidis canebat aristis. 110
 flumina iam lactis, iam flumina nectaris ibant:
 flavaque de viridi stillabant ilice mella.
 Postquam Saturno tenebrosa in Tartara misso
 sub Iove mundus erat, subiit argentea proles,
 auro deterior, fulvo pretiosior aere. 115
 Iuppiter antiqui contraxit tempora veris:
 perque hiemes aestusque et inaequales autumnos
 et breve ver spatii exegit quattuor annum.
 tum primum siccis aer fervoribus ustus
 conduit: et ventis glacies adstricta pependit. 120
 tum primum subiere domos. domus antra fuerunt,
 et densi frutices, et vinctae cortice virgae.
 semina tum primum longis Cerealia sulcis
 obruta sunt, pressique iugo gemuere iuveni.

Tertia post illam successit aenea proles, saevior ingeniis, et ad horrida promptior arma: non scelerata tamen. de duro est ultima ferro. protinus inrupit venae peioris in aevum omne nefas: fugere pudor verumque fidesque;	125
in quorum subiere locum fraudesque dolusque insidiaeque et vis et amor sceleratus habendi. vela dabant ventis, nec adhuc bene noverat illos navita: quaeque diu steterant in montibus altis fluctibus ignotis insultavere carinae, communemque prius, ceu lumina solis et auras, cautus humum longo signavit limite mensor. nec tantum segetes alimentaue debita dives poscebatur humus; sed itum est in viscera terrae: quasque recondiderat, Stygiisque admoverat umbris, effodiuntur opes, irritamenta malorum.	130
iamque nocens ferrum, ferroque nocentius aurum prodierant: prodit bellum, quod pugnat utroque: sanguineaue manu crepitantia concutit arma. vivitur ex raptō. non hospes ab hospite tutus, non socer a genero: fratrum quoque gratia rara est. inminet exitio vir coniugis, illa mariti, lurida terribiles miscent aconita novercae, filius ante diem patrios inquirat in annos. victa iacet pietas, et virgo caede madentes ultima caelestum terras Astraea reliquit.	135
Neve foret terris securior arduus aether, adfectasse ferunt regnum caeleste Gigantas altaque congestos struxisse ad sidera montis. tum pater omnipotens misso perfregit Olympum fulmine et excussit subiecto Pelion Ossam. obruta mole sua cum corpora dira iacerent, perfusam multo natorum sanguine Terram imaduisse ferunt calidumque animasse cruorem, et, ne nulla ferae stirpis monumenta manerent, in faciem vertisse hominum. sed et illa propago contemptrix superum saevaeque avidissima caedis et violenta fuit: scires e sanguine natos.	140
	145
	150
	155
	160

Lateinbriefe 21–23: Vergils Aeneis (Auswahl)

Zweiundzwanzigster Lateinbrief

Vorbereitung zu Vergils Äneis

Parva silva vocatur nemus. Nemus atrum est umbrā. Interdum umbram petimus; interdum umbram horremus. Tum nemus atrum horrenti umbra est. Sed non solum silva et nemus adest, sed etiam antrum. Scopuli pendent; sub adversa fronte antrum est. Intus sunt aquae dulces et sedilia. Sed haec sedilia non ab hominibus facta sunt; saxum ab hominibus necatur; saxum, quod non ab hominibus sculptum est, vocatur vivum. Ergo intus sunt sedilia vivo saxo. Haec est domus nympharum. Hic non vincula ulla naves fessas tenent, nec ancora eas tenet. Scitisne, quemadmodum ancora navem teneat? Ancora unca est Ancora arenam mordet. Sic ancora mornavem alligat. Quia ancora unca est, propterea etiam morsus ancorae a poeta uncus vocatur.

Sic Vergilius portum describit. Huc subit Aeneas. Sed non omnes naves colligere potuit. Ex omni numero septem naves Aeneas collegit. His septem navibus collectis Aeneas huc subit. Omnes homines amant tellurem, sed qui diu in mari vexati sunt, multo magis amant tellurem. Sic etiam Aeneadae magno telluris amore egressi sunt navibus; egressi potiantur optata arena. Nam qui in mari ventis agitatur, optat, at arenam videat. Propterea arena ei optata est. Sic etiam Troibus arena optata est. Tabebant artus sale; Troes artus sale tabentes in litore ponunt.

Tum ignem accendunt. Describit Vergilius, quemadmodum hoc fecerint. Achates silicem sumit; silici excudit scintillam. Hanc scintillam Achates excipit foliis. Tum Achates circumdat folia arida, quae ignem nutriant; arida nutrimenta Achates circumdat. Sic Achates in fomite flammam rapit. Tum panem facere volunt. Ceres est dea frumenti; propterea poetae etiam frumentum ipsum vocant Cereren. Ceres Troianorum corrupta erat undis. Hanc Cererem undis corruptam Troiani expediunt e navibus et parant fruges, quae navibus receperant, torere flammis et frangere saxo. Ea, quae ad fruges torrendas et frangendas opus sunt, vocantur arma Cerealia. Etiam arma Cerealis expediunt Troiani, quamquam fessi rerum erant.

Aeneas interea scopulum conscendit et omnem prospectum late pelago petit, si quem sodalium videat, si Anthea videat, iactatum vento, si (naves) Phrygias videat. Biremes eae naves vocantur, quibus duo ordines remorum sunt. Prospicit Aeneas, si Capyn videat ant arma Caici in celsis puppibus. Sed Aeneas in conspectu nullam navem prospicit; sed tres cervos prospicit, qui in litore errant. Hos sequuntur a tergo tota armenta sic longum agmen pascitur per valles; cervi ducunt, cervi ductores sunt; cervae sequuntur. Cervi cornua ferunt; cornibus capit alta sunt, nam cornua arboribus similia sunt. Cervi a poeta vocantur ductores capita alta cornibus arboreis ferentes. Hos ductores ipsos necat Aeneas, ut sodales edere possint. Nam Aeneas, simulatque cervos vidit, constiti et fido Achatae dixit: Da mihi arcum et celeres sagittas. Nam fidus Achates haec tela gerebat. Aeneas arcum et sagitta corripuit et ductores sternit; tum Aeneas vulgus sternit, sed non omnes cervas sternit; quattuor cervas humi fundit. Nam quia septem naves aderant, Aeneas non prius absistit, quam septem ingentia corpora humi fundat et numerum cum navibus aequet. Sic

Aeneas victor erat; omnem turbam Aeneas fugaverat; telis agens Aeneas omnem turbam miscuerat inter nemora. Nemora frondea vocantur, quia arbores fronde teguntur.

Hinc Aeneas portam petit et cervos cervasque partitur in omnes socios. Acestes bonus heros vina dederat Troianis litore Trinacrio abeuntibus: Acestes vina cadiss oneraverat. Haec vina Aeneas socii dividit et pectora maerentia his dictis mulcet:

„Socii, non samus ignari malorum. Etiam antea (poeta dicit: ante) non ignari eramus malorum. Graviora passi estis. O socii graviora mala passi, deus his quoque malis finem dabit. Vos accessistis rabiem Scyllaeam, vos acce(ssi)stis scopulos penitus sonantes, vos experti estis Cyclopa saxa; mittite maestum timorem et revocate animos vestros. Forsan olim invabit haec meminisse, quae nunc patimur. Tendimus in Latium per varios casus, in Latium, ubi fata quietas sedes nobis ostendunt; fas est illic regna Troiae resurgere. Durate et servate vos(met) rebus secundis. (Pro „vos“ interdum dici potest „vosmet“.)

Talia Aeneas voce refert. Ipse aeger erat curis ingentibus; sed altam dolorem corde premit; vultu simulat spem.

Socii non videbant dolorem Aeneae, sed videbant praedam, quam attulerat. Accingunt se praedae et dapibus futuris. Secant corpora; costis deripiunt tergora; nudat viscera. Haec omnes faciunt. Sed tum pars sociorum hoc, pars hoc facit: pars carnem in frustra secant (Vergilius dicit „pars secant“ quia, pars sociorum plures homines sunt) et frustra figunt veribus. In veru pendens frustrum tremunt; Vergilius dicit „frustra trementia veribus figunt“. Vasa in quibus caro coquitur, ex aere facta sunt. Quod ex aere factum est, vocatur aenum. Alii socii vasa aenea locant litore et ministrant flammis. Vires, quae abierunt, revocari possunt victu' (victus est nomen actionis a verbo vivo, vixi, victum, vivere). Etiam socii Aeneae vires revocant victu; funduntur per herbam; fusi per herbam implentur vini et carnis. Pro vino Vergilius dicit Bacchum; dicit implentur veteris Bacchi. Caro, quam edunt, est caro ferarum; caro ferarum vocatur caro ferina; caro vitulorum vocatur caro vitulina, caro equorum vocatur caro equina. Socii Aeneae implentur carnis ferinae. Cervi, quos Aeneas necaverat, antea non saepe a venatoribus fugati erant; nam caro eorum pinguis erat. Socii Aeneae implentur pinguis ferinae.

Si[c] famem eximunt. Postquam fames exempta est, mensae removentur. Postquam mensae remotae sunt, requirunt socios amissos longo sennone, dubii inter spem et metum, seu credant eos vivere, seu credant eos extrema pati. Qui extrema passi sunt (scilicet mortui sunt), non iam exaudiunt vocati. Praecipue Aeneas nunc secum gemit casum acris Oronti, nunc casum Amyci, nunc crudelia fata Lyci, nunc gemit fortem Gyan fortemque Cloanthum.

Juppiter aethere summo despicit. Despiciat terras iacentes et mare, in quo vela volant, mare velivolum, et litora et latos populos. Haec despiciens si Juppiter tum vertice caeli constitit et oculos – Vergilius dicit „lumina“ – defixit regnis Libyae. Juppiter, si terras et mare despiciat, magnas curas pectore iactat, quia omnia ei regenda sunt. Illum tales curas pectore iactantem Venus adloquitur. Venus erat mater Aeneae. Propterea Venus tum tristior erat. Oculi nitentes Veneris suffusi erant lacrimis, vel, ut ait poeta: Venus oculos nitentes suffusa erat lacrimis. Haec

Venus Jovem adloquitur: „O Juppiter, qui regis res hominum et deorum (Vergilius scribit hominumque deumque) imperiis aeternis qui terras fulmine homines et deos, quid tantum committere potuit Aeneas mens, quid tantum Troes committere potuerunt, quibus cunctus orbis terrarum clauditur? Tot funera passi sunt; nunc tot funera passis ob Italiam cunctus orbis terrarum clauditur.

„Certe pollicitus es Romanos hinc (ab Italia) ductores fore, qui mare et terras sub omni dicione tenant. Non statim hoc fore pollicitus es, sed olim volventibus annis. Sanguinem Teucris in Italia revocare voluisti; e revocato sanguine Teucris pollicitus es Romanos ductores fore. Hoc tu, genitor, pollicitus es; quae sententia te vertit? Occasus Troiae et tristes ruinae Troiae magno dolore me affecerunt; sed hoc, quod tu pollicitus es, equidem solabar occasum Troiae et tristes ruinas, nam rependebam fati fata contraria; nunc autem rependere non possum, nam viros tot casibus actos cadem fortuna insequitur. Rex magne, quem finem laborum das? Antenor mediis Achivis elapsus est. Antenor mediis Achivis elapsus Illyricos sinus penetrare potuit. Antenor tutus intima regna Liburnorum et fontem Timavi superare potuit. (Hic locis mare proruptum it per novem ora cum vasto murmure montis et premit arva pelago sonanti). Hic Antenor urbem Patavii locavit et sedes Teucrorum locavit et genti nomen dedit et arma Troia fixit; hic nunc Antenor quiescit compos(it)us pace placida (quae omnibus placet). Nos autem, tua progenies, prodimur ob iram unius! Infandum est! Nos, quibus caelum adnuis, quibus caeli arcem adnuis, prodimur amissis navibus? Nos longe disiungimur oris Italis? Hic honos est pietatis? Sic sceptrum reponis in nos?

Audivimus, quae Venus dixerit. Quid tum fecit Juppiter? Irascebatur-ne Veneri? Non irascebatur, sed ridebat. Non magna voce ridebat, sed sub-ridebat. Juppiter subridens Veneri oscula dedit vel, ut ait Vergilius, libavit. Juppiter saepe pater omnium deorum et hominum vocatur. Vergilius Jovem hoc loco non patrem sed satorem hominum et deorum vocat. Sator est nomen actoris a verbo sero, sevi, satum. Juppiter deus caeli sereni est; Juppiter vultu tempestates expellit et caelum serenat vel, ut ait Vergilius, caelum tempestatesque serenat. Etiam Venus erat Jovis filia vel nata. Ergo Juppiter illi (Vergilius scribit „olli“) subridet. Cythera insula Veneris est. Propterea Venus Cytherea vocatur. Dehinc Juppiter talia fatur. „Parce metui (Vergilius scribit „metu“); fata moveri non possunt, neque fata tuorum, filii et nepotis et nepotis filii et ceterorum, moveri possunt; fata tuorum tibi immota manent. Ipsa cernes urbem, quam filius tuus condet; cernes moenia Lavini et ipsa Aeneam magn-animum ad sidera caeli feres. Aeneas sublimis erit; ipsa magnanimum Aeneam sublimem feres ad sidera caeli. Me sententia non vertit (nos dicimus: ego sententiam non verti). Sed quia (Vergilius dicit „quando“) hace cura te remordet, longius tibi fabor. Volvam et movebo arcana fatorum. Hic (Aeneas) bellum ingens geret in Italia (Vergilius non dicit „in Italia“, dicit „Italia“). Aeneas contandet populos feroces. Aeneas viris moenia ponet, sed prater moenia Aeneas iis etiam mores ponet. Aeneas Rutulos subaget. Rutulis subactis Aeneas tres annos regnabit. Tertia aetas eum regnantem videbit. Tres hiemes transibunt, antequam morietur. (Sed poeta non dicit hiemes, dicit hiberna.) Nam omnia, quae hiemi sunt, vocantur hiberna. Imprimis castra, quae milites Romani hieme faciebant, vocabantur hiberna.

Sed „castra“ est numerus pluralis. Propterea numerare non possumus „duo castra, tria castra“, sed sic nobis numerandum est: „bina, castra, terna castra.“ Haec nomina numerorum vocantur distributiva. Itaque Vergilius dicit: Terna hiberna transibunt. Aeneas mores ponet viris, nam tertia aestas Latio regnantem viderit et terna hiberna transierint Rutulis subactis. Puero Ascanio cognomen erat. Ascanius vocabatur Ilus, dum res Iliā stetit regno (dum Ilium stetit et regnum fuit). Dehinc vocabitur Iulus. Nunc ei cognomen Iulo additur. Ascanius triginta annos explebit imperio. (Sed poeta non simpliciter scribit „annos“, scribit „orbis magnos volvendis mensibus explebit“). Ascanius Alban Longam condet et multa vi muniet et regnum ab sede Lavinii transferet Albam Longam. Hic (Albae Longe) post Ascanium filius regnabit, tum filius filii, tum semper filius filii. Sic hic ter centum totos annos regnabitur sub gente tua. (Vergilius hoc loco non satis accurate dicit „gente Hectorea“, nam Hector non erat pater Iuli.) Tum filia regis, quae sacerdos erit (Vergilius dicit „regina sacerdos“), nubet Marti. Marte gravis regina sacerdos pariet geminos (Vergilius dicit: regina sacerdos partu dabit geminum prolem), Romulum et Remum. Lupa pueros nutrit, lupa nutrix pueros teget corpore fulvo. Pueri laeti erunt fulvo tegmine (id, quo tegimus, vocatur tegmen) lupae nutricis. Romulus condet Mavortia moenia, Romulus Romanos de suo nomine dicit. Sic Romulus gentem tuam excipiet. Romanis dedi imperium sine fine, Romanis non tempora pono, Romanis non metam rerum pono. (Recte dicit Jupiter; nam Romanorum imperium longius erat, quam imperium ipsius Jovis). Quin aspera Juno, quae nume meta mare terrasque caelunque fatigat, consilia sua in melius referet et mecum fovebit Romanos, dominos rerum, gentem „togatam“ (Romanorum vestis vocabatur „toga“).

Sic dis et fati placet, sic placitum est. Lustra labuntur. Labentibus Iustris aetas veniet, cum domus Assaraci servitio premet Pthiam clarasque Mycenae (Assaracus erat avus Anchisae, Anchises erat avus Iuli. Pthia est urbs Achillis, Mycenae regnabat Agamemnon). Aetas veniet, cum domus Assaraci dominabitur Argis victis. Tum nascetur maximus Troianorum: Iulius Caesar. Nomen Iulii demissum est a magno Iulo. Caesar imperium terminabit Oceano; Caesar famam terminabit astris. Hic quoque olim in caelum veniet; tum eum caelo accipies. Tum eris secunda. Caesar veniet onustus spoliis Orientis. Homines, qui deos vocant et vota faciunt — nam votis vocant deos — etiam hunc vocabunt. Tum, cum Caesar adierit, bella ponentur; bellis positae saecula mitescent (mitia fient). Cana Fides et Vesta et Quirinus (sic Romulus vocatur, postquam deus factus est) et Remus iura dabunt. Portae dirae Belli claudentur ferro et compagibus artis (portae ferreae sunt). Furor impius vincietur centum nodi aenis et intus sedebit super saeva arma; Furor intus super saeva arma sedens et post tergum centum nodis aenis vinctus fremet horridus ore cruento.

Mercurius erat filius Iovis et Maiae. Propterea Mercurius a Vergilio vocatur „Maia genitus“ Mercurius est nuntius deorum. Hunc nuntium deorum Maia genitum Jupiter Karthaginem mittit. Mercurium Jupiter demittit ab alto (caelo). „Audite, Karthaginenses“, inquit Mercurius, „quid Jupiter velit. Nolite arcem novam claudere Teucris. Nolite terram claudere Teucris. Teucris hospites vestri sunt. Pateant arces et terrae Teucris. Pateant arces et terrae Teucris hospitio.“ Hoc

dixit Mercurius, ne Dido, regina Karthaginensium, Teucros arceret finibus. Nam fortasse Dido nesciebat, quid fatum vellet; fortasse Dido erat nescia fati. Ne Dido nescia fati Teucros arceret finibus, propterea Mercurius a Jove ab alto demissus est. Nam optat Jupiter, ut terrae utque novae arces Karthaginis pateant Teucris hospitio. Mercurius volat per magnum aëra. Navis remis utuntur: omnes remi vocantur „remigium“. Etiam Mercurius remigio utitur; sed non remis, sed ali utitur. Mercurius remigio alarum utitur. Qui remigio alarum utitur, citus est. Itaque Mercurius citus in oras Libyae venit; citus Mercurius adstitit oris Libyae. Et iam Mercurius iussa facit. Corda Poenoram ferocia erant, Mercurius iis dixit: „Ponite corda ferocia; hoc volo, sic iubet Jupiter.“ Volente deo Poeni ponunt corda ferocia. Imprimis Dido regina ponit cor ferox; Dido animum quietum in Teucros accipit et mentem benignam.

Pius Aeneas per noctem plurima volvit. Cum lux venit vel, ut ait Vergilius, ut primum lux alma data est, pius Aeneas constituit exire et novos locos explorare. Constituit quaerere, quas oras vento accesserit; constituit quaerere, qui has oras teneant. Fortasse homines has oras tenent; fortasse ferae has oras tenent. Aeneas constituit quaerere, hominesne ferae tenent eas oras. „Ea, quae exegero, referam sociis“, inquit. Ergo pius Aeneas constituit quaerere et postea sociis exacta referre. Loci culti non rant, orae cultae non erant; loci et orae inculta erant (locus et ora diversi generis sunt, locus est masculini, ora est feminini generis; propterea nomen adiectivum neutrius generis est). Aeneas videt locos et oras inculta esse.

Aeneas classem occulit. Nemora in litore convexa erant. In hoc convexo nemorum Aeneas classem occulit. Ibi classis arboribus circum clausa erat. Arboreae umbram faciunt, Classis arboribus et umbris horrentibus clausa erat. Praeterea ibi rupes magna erat. Haec rupes cavata erat.

Sub hac rupe Aeneas classem occulit. Ipse graditur comitatus Achate uno. Aeneas, ut cervos aut hostes iacere possit, iacula secum portat. Pars iaculi lignea est; haec pars iaculi vocatur hastile. Pars iaculi ferrea est; haec pars iaculi vocatur cuspis vel simpliciter ferrum. Hoc ferrum non solum acutum sed etiam latum est. Is qui venatur vocatur venator; feminam, quae venatur, vocamus venatricem. Venator hastilia manu portat et crispat. Etiam Aeneas duo hastilia vel, ut ait Vergilius, bina hastilia manu crispabat. Hastilia, quae Aeneas crispabat, lato ferro erant.

Tum Aeneae mater obviam venit mediâ silvâ. Mater Aeneae dea erat; novistis Venerem; Venus erat mater Aeneae. Venus ei obviam venit vel, ut ait Vergilius, Venus obviam sese tulit Aeneae; nam qui obviam venit, vocatur obvius. Di, si hominibus obvii fiunt, plerumque formam et habitum et os hominum induunt et gerunt. Etiam Venus, cum obviam sese ferret filio, os et habitum virginis et ariam virginis gerebat. ed quae virginis arma gerant. Virgines Spartanae et multae praeterea, in his etiam virgines Thraissae (vel Threissae; viri, qui Thraciam ineolunt, vocantur Thraces; feminarum, quae Thraciam incolunt, vocantur Thraissae vel Threissae). Virgines Thraissae celeriter currebant, celerius quam equi; haec virgines, si eum equis certabant currendo, equos fatigabant et praevertebantur. Nonnullae etiam ventos praevertebantur, si poetis credere licet. Harpalyce talis virgo Thraissa fuisse videtur, quae (Vergilius scribit „qualis“) volucrum Eurum fuga praevertebatur, si

poetis credere licet. Os et habitum et arma talis virginis Venus gerebat. Hae virgines arcum habilem ferunt; hunc arcum humeris suspendunt. Etiam Venus de more harum virginum arcum humeris suspenderat et comam ventis dederat diffundere. Vestis feminarum genua et suras tegit; sed genu venatricis nudum est vel, ut ait poeta, venatrix nuda genu est. Ea pars vestis, qua circa pectus est, vocatur sinus. Hae pars vestis ampla est, ne pectus prematur; propter poeta dicit: sinus fluit. Venatrix autem sinus fluentes colligit nodo. Sic sinus fluentes nodo collecti sunt; sed poeta dicit: venatrix nodo collecta est sinus fluentes.

Sic dea obvia se fert filio. Aeneas fortasse aliquid dicere volebat, sed Venus prior dicit. „Heus“ inquit, „fortasse vidistis sorores meas. Sorores meae hic errant et clamore premunt cursum Apri spumantis. Sorores succinetae sunt pharetra. Etiam lyncem premunt, cuius pellis maculosa est. Haec tegmina lyncis virgines amant; propterea premimus lynces; premimus tegmina lyncis maculosae. Monstrate, siquam forte mearum sororam hic errantem, pharetra succinctam, tegmina lyncis aut apri cursum clamore prementem vidistis.“

Sic Venus dixit, et Veneris filius sic contra orsus est: „Nallam tuarum sororum audivi, nallam vidi; nulla mihi audita neque visa est. Sed quam te dicam, quam te memorem, virgo? namque tibi hand vultus mortalis est. Vox tua non sonat sicut vox hominis sonare solet; vox tua non sonat hominem. O, certe dea es! An es soror Phoebi Apollinis? An nympa es? (Vergilius scribit: es una sanguinis nympharum). Sed quaecumque es, sis felix et leves nostrum laborem. Nescimus, sub quo caelo simus, nescimus, in quibus oris orbis terrarum simms; nam diu iactati sumus; vento et vastis fluctibus huc acti sumus; nunc erramus ignari hominum et locorum. Doceas nos, quo sub caelo tandem jactemur. Immolabimus tibi, quia dea es, multas hostias; nostra manu dextra necabimus hostias ante ante aras tuas; multa hostia tibi cadet tuas ante aras dextra nostra.“

Ergo Aeneas matrem non agnovit.

Tum Venus dixit: „Equidem haud me dignor tali honore. Virginibus Tyriis mos est pharetram gestare (gestare est verbum frequentativum a verbo gero, gessi, gestum; stirps supini est „gest“; „a“ additur, „gesta“ est stirps verbi frequentativi) et suras alte vincire purpureo cothurno. Haec regna, quae vides, sunt regna Punica; homines, quod videbis, sunt Tyrii (Tyrus est urbs in Asia); urbem, quam videbis, est urbs Agenōris (Agenor erat atavus regum, qui Tyri regnabant). Sed non es in Asia; hi fines sunt fines Lybici. Viri Libyci bello non facile vinci possunt; hoc genus hominum est intractabile bello (quod tractari non potest, vocatur intractabile; „tractare“ est verbum frequentativum a verbo traho, traxi, tractum). Imperium urbis, quam condimus, regit Dido regina.

Dido urbe Tyria profecta est fugiens fratrem germanum (Vergilius non scribit „fratrem germanum“, scribit simpliciter „germanum“). Non totam iniuriam tibi narrare possum, non omnes ambages; nam longa est iniuria, longae sunt ambāges. Sed narrando sequar summa fastigia rerum. Didoni coniunx Sychaeus erat. Hic Sychaeus dives erat; in agro Phoenieum nemo praeterea tam dives erat; Sychaeus erat ditissimus agri Phoenicum. Sed Dido non propterea ei nupserat, quia dives erat; sed Dido amabat eum et diligebat eum magno amore. Sychaeus ei (= ab ea) magno

amore dilectus erat. Hoc amore Dido misera facta est. Dido virgo intacta erat, cum pater eam Sychaeo uxorem dedit (sed Vergilius non scribit: „uxorem dedit“, scribit: „dedit et primus ominibus iugavit“). Frater germanus Didonis (vel Didūs) est Pygmalion. Hic Pygmalion regna Tyri habebat. Sed Pygmalion seelestus erat; Pygmalion immanis erat scelere. Pygmalion ante omnes alios immanior erat scelere.

Inter hos homines furor venit (vel, ut ait Vergilius: Quos inter medius venit furor). Sychaeus ante aras templi erat et propterea incautus erat. Nam quis putat ante aras pericula esse? Nam omnes homines piti deos metuunt. Sed Pygmalion impius erat. Pygmalion caecus erat amore auri. Nemo aderat praeter Sychaeum et Pygmalionem. Tum Pygmalion clam Sychaeum incautum ante aras superat. Pygmalion non meminit sororis; vel potius non curabat sororem et amores sororis; Pygmalion se-curus (se-curus est, qui non curat) erat sororis et amorum sororis germanae. Sed clam Pygmalion Sychaeum interfecit. Nihil dicit sorori; diu celavit factum. Rogat Dido: „Ubi est Sychaeus?“ Respondet Pygmalion: „Abest, in agris est, in silva est, in nave est; sed mox veniet; spero eum mox venturum esse.“ Sic Pygmalion multa simulat, ne Dido celeriter spem amittat. Sed spes vana erat; iam Dido aegra erat metu; aegram amantem Pygmalion malus multa simulans vana spe lusit.

Sed corpus Sychaei nondum humatum erat; imago inhumati coningis in somnis venit. Haec imago Sychaei ora pallida miris modis attollit. „Crudeles arae sunt“, inquit, „si ante aras interficimur, si ante aras pectora ferro traiciuntur. Sed nunc retego omne caecum scelus domus (genitivus); sicut pectora ferro traiecta nudavi, sic tibi nudo aras scelestes, ante quas Pygmalion me necavit. Surge uxor, celera fugam; nam suadeo tibi, ut patria excedas. Auxilium dabo tibi, quo ad viam uti possis, veteres thesauros inclusi tellure; hos thesauros tibi recludo; hoc tibi anxilium viae erit. Nam magnum pondus argenti et auri est; nemo antea tantum pondus argenti et auri vidit; ergo ignotum pondus auri et argenti est.“ His verbis commota Dido fugam et socios parabat.

Fronte sub adversa scopulis pendentibus antrum,
intus aquae dulces vivoque sedilia saxo,
nympharum domus. hic fessas non vincula navis
ulla tenent, unco non alligat ancora morsu.

Huc septem Aeneas collectis navibus omni
ex numero subit; ac magno telluris amore
egressi optata potiuntur Troes arena
et sale tabentis artus in litore ponunt.

170

Ac primum silici scintillam excudit Achates,
succipitque ignem foliis, atque arida circum
nutrimenta dedit rapuitque in fomite flammam.
Tum Cererem corruptam undis Cerealiaque arma
expediunt fessi rerum frugesque receptas
et torrere parant flammis et frangere saxo.

175

despiciens mare velivolum terrasque iacentis litoraue et latos populos, sic vertice caeli constitit, et Libyae defixit lumina regnis.	225
Atque illum talis iactantem pectore curas tristior et lacrimis oculos suffusa nitentis adloquitur Venus: „O qui res hominumque deumque aeternis regis imperiis et fulmine terres,	230
quid meus Aeneas in te committere tantum, quid Troes potuere, quibus, tot funera passis, cunctus ob Italiam terrarum clauditur orbis? Certe hinc Romanos olim, volventibus annis, hinc fore ductores, revocato a sanguine Teucris,	235
qui mare, qui terras omni ditione tenerent, pollicitus, quae te, genitor, sententia vertit? Hoc equidem occasum Troiae tristisque ruinas solabar, fatis contraria fata rependens;	240
nunc eadem fortuna viros tot casibus actos insequitur. Quem das finem, rex magne, laborum? Antenor potuit, mediis elapsus Achivis, Illyricos penetrare sinus atque intima tutus regna Liburnorum et fontem superare Timavi,	245
unde per ora novem vasto cum murmure montis it mare proruptum et pelago premit arva sonanti. Hic tamen ille urbem Patavi sedesque locavit Teucrorum et genti nomen dedit armaque fixit Troia nunc placida compostus pace quiescit: nos, tua progenies, caeli quibus adnuis arcem,	250
navibus, infandum! amissis unius ob iram prodimur atque Italis longe disiungimur oris. Hic pietatis honos? Sic nos in scepra reponis?“ Olli subridens hominum sator atque deorum,	255
vultu, quo caelum tempestatesque serenat, oscula libavit natae, dehinc talia fatur: „Parce metu, Cytherea, manent immota tuorum fata tibi; cernes urbem et promissa Lavini moenia sublimemque ferēs ad sidera caeli magnanimum Aenean; neque me sententia vertit.	260
Hic tibi — fabor enim, quando haec te cura remordet, longius et volvens fatorum arcana movebo — bellum ingens geret Italia, populosque feroces contundet, moresque viris et moenia ponet, tertia dum Latio regnantem viderit aestas,	265
ternaque transierint Rutulis hiberna subactis at puer Ascanius, cui nunc cognomen Iulo	

additur, — Ilus erat, dum res stetit Ilia regno — triginta magnos volvendis mensibus orbes imperio explebit, regnumque ab sede Lavini transferet, et longam multa vi muniet Albam.	270
Hic iam ter centum totos regnabitur annos gente sub Hectorea, donec regina sacerdos Marte gravis geminum partu dabit Ilia prolem. Inde lupae fulvo nutricis tegmine laetus Romulus excipiet gentem, et Mavortia condet moenia Romanosque suo de nomine dicet.	275
His ego nec metas rerum nec tempora pono; imperium sine fine dedi. Quin aspera Iuno, quae mare nunc terrasque metu caelumque fatigat consilia in melius referet mecumque fovebit Romanos rerum dominos gentemque togatam.“ sic placitum. Veniet lustris labentibus aetas, cum domus Assaraci Pthiam clarasque Mycenae servitio premet, ac victis dominabitur Argis.	280
Nascetur pulchra Troianus origine Caesar, imperium Oceano, famam qui terminet astris, Iulius, a magno demissum nomen Iulo. Hunc tu olim caelo spoliis Orientis onustum accipies segura; vocabitur hic quoque votis.	285
Aspera tum positae mitescent saecula bellis; cana Fides et Vesta, Remo cum fratre Quirinus iura dabunt; dirae ferro et compagibus artis claudentur Belli portae; Furor impius intus, saeva sedens super arma, et centum vinctus aenis post tergum nodis, fremet horridus ore cruento.	290
Haec ait et Maia genitum demittit ab alto, ut terrae, utque novae pateant Karthaginis arces hospitio Teucris, ne fati nescia Dido finibus arceret, volat ille per aera magnum remigio alarum, ac Libyae citus adstitit oris.	295
Et iam iussa facit, ponuntque ferocia Poeni corda volente deo; in primis regina quietum accipit in Teucros animum mentemque benignam. At pius Aeneas, per noctem plurima volvens, ut primum lux alma data est, exire locosque explorare novos, quas vento accesserit oras, qui teneant (nam inculta videt) hominesne feraene, quaerere constituit, sociisque exacta referre.	300
Classem in convexo nemorum sub rupe cavata arboribus clausam circum atque horrentibus umbris	305
	310

occulit; ipse uno graditur comitatus Achate, bina manu lato crispans hastilia ferro.	
Cui mater media sese tulit obvia silva, virginis os habitumque gerens, et virginis arma, Spartanae vel qualis equos Threissa fatigat Harpalyce, volucremque fuga praevertitur Eurum.	315
Namque umeris de moreabilem suspenderat arcum venatrix, dederatque comam diffundere ventis, nuda genu nodoque sinus collecta fluentes.	320
Ac prior „Heus“ inquit, „iuvenes, monstrate, mearum vidistis si quam hic errantem forte sororum, succinctam pharetra et maculosae tegmine lyncis, aut spumantis apri cursum clamore prementem.“	325
Sic Venus, et Veneris contra sic filius orsus: „Nulla tuarum audita mihi neque visa sororum, O — quam te memorem, virgo? Namque haud tibi vultus mortalis, nec vox hominem sonat: O, dea certe, an Phoebi soror? an nympharum sanguinis una?	330
sis felix nostrumque leves quaecumque laborem, et, quo sub caelo tandem, quibus orbis in oris iactemur, doceas; ignari hominumque locorumque erramus, vento huc vastis et fluctibus acti: multa tibi ante aras nostra cadet hostia dextra.“	335
Tum Venus: „Haud equidem tali me dignor honore: virginibus Tyriis mos est gestare pharetram, purpureoque alte suras vincire cothurno. Punica regna vides, Tyrios et Agenoris urbem; sed fines Libyci, genus intractabile bello.	340
Imperium Dido Tyria regit urbe profecta, germanum fugiens. Longa est iniuria, longae ambages; sed summa sequar fastigia rerum. Huic coniunx Sychaeus erat, ditissimus agri Phoenicum, et magno miserae dilectus amore, cui pater intactam dederat primisque iugarat ominibus. Sed regna Tyri germanus habebat Pygmalion, scelere ante alios immanior omnes.	345
Quos inter medius venit furor. Ille Sychaeum impius ante aras, atque auri caecus amore, clam ferro incautum superat, securus amorum germanae; factumque diu celavit, et aegram, multa malus simulans, vana spe lusit amantem.	350
Ipsa sed in somnis inhumati venit imago coniugis; ora modis attollens pallida miris, crudeles aras traiectaque pectora ferro	355

nudavit, caecumque domus scelus omne retexit.
 Tum celerare fugam patriaque excedere suadet,
 auxiliumque viae veteres tellure recludit
 thesauros, ignotum argenti pondus et auri.
 His commota fugam Dido sociosque parabat.

360

Auswahl aus Ottos Fünf Horaz-Oden für Quartaner lesbar gemacht und Lateinischer Selbstunterricht / Horaz' Ars Poetica

Fünf Horaz-Oden für Quartaner lesbar gemacht, Berthold Otto, 1898.

Praeparationes.

1.

I. Fluctus mavam in portum fert. Fluctus novus navem in mare referet. Navis in portu est. Navis portum occupat. Navis malum habet. Malus antennas portat. Ex antenna linteum pendet. Antenna funibus tenetur. Navis linteis pellitur. Ventus navem linteis pellit. Etiam remi navem pellunt et agunt. Propterea remi omnes nominantur remigium. Remi in latere navis sunt. Si remi undis franguntur, latus navis nudum est remigio. Nonne vides, ut latus nudum est remigio? Ventus, qui ex Africa venit, Africus nominatur. Africus ventus celer est. Vento celeri navis celeriter pellitur. Malus vento frangitur. Malus vento saucius est, velut miles in proelio. Ventus antennas torquet. Antennae gemunt.

II. Dux militibus imperat. Rex civibus imperat. Aequor navibus imperat. Milites imperio ducis oboediunt. Qui imperium tenet, imperiosus vocatur. Rex imperiosius est, tyrannus imperiosior est. Aequor maris nonnumquam imperiosus est. Robur durum est. Ferrum durum est. Homo durus laborem durare potest. Navis saepe vix durare potest aequor imperiosius. Ima pars navis carina vocatur. Etiam tota navis carina vocatur. Carinae sine funibus vix durare possunt imperiosius aequor. Quod saucium non est, integrum vocatur. Navi non erant integra linteae. Navis malo premebatur. Navis deos vocabat. Di navem servaverunt, Sed di dixerunt: Semel te servamus, navis; iterum te non servabimus. Navis iterum malo premitur. Navis iterum malo pressa iterum deos vocat. Di dicunt: Non adsumus, tibi non sunt dii, quos iterum malo pressa voces.

III. Navis e pinu facta est. Optimae pinus in Ponto crescunt. Pontus est terra prope Pontum Euxinum, quem nos mare nigrum vocamus. Pontica pinus filia silvae nobilis est. Genus Ponticae pinus nobile est; cum genere etiam nomen pinus nobile est. Lapides manu iacimus; si saepe iacimus, dicimur iactare. Verba iactamus lingua. Etiam nomen et genus lingua iactare possumus. Etiam Pontica pinus et genus et nomen iactat; sed nomen inutile est in mari. Quamvis Pontica pinus et genus et nomen inutile iactet, nauta (navita) navi non fidit. Posterior pars navis nominatur puppis. Etiam totam navem poeta puppim nominat. Navita non fidit puppibus. Puppis pictae sunt. Nauta mare et ventum timet. Qui aliquid timet, vocatur timidus.

Navita timidus nil fidit pictis puppibus. Pueri ludunt alea. Venti ludunt nave. Navis ventis ludibrio est. Si navis ventis ludibrio futura est, dicimus navem ventis ludibrium debere. Navis! nisi ventis ludibrium debes, cave. Navis! Horatium sollicitavisti. nunc. Horatium tui taedet. Horatio es sollicitum taedium. Nuper e sollicitum taedium eras; nunc te desiderat; nunc desiderium es et cura non levis. Nam multa pericula in mari sunt. Facile ventus navem contra insulas pellit, ut navis saxis frangatur. Itaque navis insulas et mare interfusum vitato. In mari Aegaeo Cyclādēs

insulae sitae sunt. Vocabulum „Cyclādēs“ Graece declinatur; propterea in casu nominativo terminationem „ēs“, in casu accusativo terminationem „ās“ assumit. Cyclades nitent marmore. Sed marmor durum est. Itaque cave, navis! Vites aequora interfusa nitentes Cycladās.

2.

I. Deus mundum creavit. Deus ver, aestatem, autumnum, hiemem creavit. Quod ad aestatem pertinet, aestivum vocatur; quod ad hiemem pertinet, hibernum nominatur. Aura aestiva calida est, aura hiberna frigida est. Arbor riget aura hiberna; arbor recreatur aura aestiva. Deus etiam campos creavit. Campus, qui frumentum fert, nominatur fertilis; campus, qui nihil fert, nominatur piger. Gaudemus fertilitate, non gaudemus pigritia camporum, nam pigri campi inutiles sunt. – Deus etiam stellas creavit. Novistine septem illas stellas, quas nos currum appellamus? Romani putabant hunc currum bobus vehi; boves autem, qui currum aut aratrum vehebant, triones nominabantur. Propterea Romani has stellas septemtriones vocabant. Si iter facis ad septemtriones versus, e terris calidis in terras frigidas venis. Apud Romanos Juppiter deus coeli erat. Si multae nubes in coelo erant, Romani dicebant Jovem malum esse. Terras septemtrionales nebulae urgent et malus Juppiter. – Nun e terris septemtrionalibus eamus in aliud latus mundi. Romani putabant Solem deum esse, qui currum regeret et quotidie in coelo iter faceret. Putabant currum Solis super Africam vehi. In Africa homines curru Solis propinquiores erant, quam in Italia; in Africa meridionali Sol nimium propinquus est; sub curru Solis homines habitare non possunt, haec terra domibus negata est. O Juppiter, noli me ponere in hac terra! Noli me ponere sub curru Solis nimium propinquus! Aestum Solis perferre non possum. Etiam Syrtes, quae in Africa septemtrionali sitae sunt, aestuosae sunt. Gaudeo, quod non per Syrtes aestuosas iter facturus sum. Etiam per Caucasum iter facere nolim, nam hic mons nihil boni hospitibus dare dicitur; inhospitalis est. Indiam videre malim, quae loca Hydaspes flumen perfluit vel, ut ait Horatius, lambit (canis lingua manum tuam lambit). Quia de Hydaspes multae fabulae narrantur, Hydaspes fabulosus nominatur.

II. In Africa septemtrionali ad occidentem solem versus Mauretania sita est, quam Mauri incolunt. Prope Mauros Numidae habitant. Caesaris temporibus Juba rex Numidarum erat; propterea Numidia ab Horatio Jubae tellus nominatur. Jubae tellus etiam leones generat et nutrit, sed quia aret (id est aquam non habet), arida nutrix est. Etiam in Italia lupi sunt. Novistine Dauniadem? Daunias est terra in Italia meridionali. In Dauniade aesculi multae crescunt. Silva, quae aesculis constat,

aesculētum vocatur. Daunias lupos alit latis aesculetis. Etiam milites Daunias profert et propterea militaris vocatur. — Qui leonem aut lupum necare vult, iaculo eget, vel potius multis iaculis; cui acula non sunt, sagittis utitur. Sagittae veneno imbuendae sunt. Sagittae venenatae bestias statim necant. Qui sagittis uti vult, arcu eget, quo sagittas mittat, et pharetra, qua eas portet. Pharetra sagittis venenatis gravida est.

Arma hominem tegunt. Homo, cui arma sunt, armatus vocatur; homo, cui arma non sunt, inermis appellatur. Armatum hominem hostis et leo et lupus fugiunt; inermem non fugiunt.

III. Erat puella dulcis, nomine Lalage, quae dulce ridebat, dulce loquebatur. Hanc Lalagen dulce ridentem et dulce loquentum Horatius amabat et cantabat. Non solum domi eam cantabat, sed etiam cum vagaretur. Amor ei curas expediebat (id est: ex pedibus aufererat); vagabatur curis expeditis. Dum Lalagen cantat et in silva Sabina ultra terminum vagatur, portentum venit. Quale portentum? — Bestia erat. — Qualis bestia? — Lupus magnus erat, quale portentum neque Daunias alit, nec Jubae tellus generat. Hic lupus Horatium fugit inermem, namque deus eum defendit. Cur deus eum defendit? — Quia integer erat Horatius.

Quid! Lupus Horatium inermem fugit, quia Horatius saucius non erat? — Minime, sed quod integer vitae erat scelerisque purus. Integer vitae non eget Mauri iaculis neque arcu, nec pharetra sagittis venenatis gravida, sive per Syrtes iter facturus. sive per inhospitalem Caucasum. Haec omnia Horatius carmine Fusco narravit. Gratias tibi agimus, Fusce, quod es talis carminis auctor.

Hor. carm. I. XIV.

O navis, referent in mare te novi

Fluctus. O quid agis? Fortiter occupa

Portum. Nonne vides ut

Nudum remigio latus,

Et malus celeri saucius Africo

5

Antemnaque gemant ac sine funibus

Vix durare carinae

Possint imperiosius

Aequor? Non tibi sunt integra lintea,

Non di, quos iterum pressa voces malo.

10

Quamvis Pontica pinus,

Silvae filia nobilis,

Iactes et genus et nomen inutile:

Nil pictis timidus navita puppibus

Fidit. Tu, nisi ventis

15

Debes ludibrium, cave.

Nuper sollicitum quae mihi taedium,
 Nunc desiderium curaque non levis,
 Interfusa nitentis
 Vites aequora Cycladas.

20

Horaz' *Epistula ad Pisones (de Arte Poetica liber)*, aus: *Lateinischer Selbstunterricht*, Otto 1906 (1-10=

1. (v. 1–11.)

Carmen simplex esse debet. Si pictor corpus humanum pingit, capiti humano cervicem (Nacken) humanam iungit. Si pictor corpus equinum pingit, capiti equino cervicem equinam iungit. Si pictor humano capiti cervicem equinam iungat (der Konjunktiv Präsens bezeichnet die Möglichkeit), pictura simplex non sit (Deutsch „wäre“). Membra hominis non conferenda sunt cum membris equorum aut piscium. Avibus plumae sunt; aliis bestis et homini plumae non sunt. Qui membris humanis plumas inducit, turpiter pingit. Qui superne mulierem formosam pingit, sed pro pedibus caudam piscium pingit, turpiter pingit. Tum, mulier formosa, superne non in pedes humanos sed in atrum (grau) piscem desinit (hört auf, endet). Nam pisces turpiter atri sunt. Tum membra undique collata sunt. Pictor, qui talia pinxit, vos vocat. „Venite spectatum“ (Supinum von spectare), inquit. Admittit vos spectatum. Quid facietis? Ridebitis. An (oder) risum (nomen actionis) teneatis (der Konjunktiv bezeichnet, was wir durch „können“ ausdrücken)? Repeto: Si pictor humano capiti cervicem equinam iungere et membris undique collatis varias plumas inducere velit, teneatis risum, si spectatum admissi sitis?

Sic Horatius tabulam (Gemälde) descripsit. Tum non de membris corporis humani dicit; etiam libris, membra sunt; etiam libro pes et caput sunt; etiam librorum membra undique conferri possunt. Nonnulli scriptores vanas species fingunt, sicut homo aeger somniis vanas species fingit. Talis liber isti tabulae, quam antea descripsit Horatius, persimilis esset. „Credite“, inquit, „talem librum isti tabulae persimilem fore (=futurum esse); librum, cuius species vanae fingentur velut aegri somnia, ut nec pes nec caput in formae reddatur“ (einer Form zurückgeben, d. h. auf eine Gestalt zurückgeführt werden kann).

Sed homines ista non credunt. „Semper“ inquiunt, „poetae et pictores multa ausi sunt. is semper potestas audendi erat; potestas quidlibet (was beliebt) audendi. Pictoribus et poetis aqua potestas est quidlibet audendi. Sic homines dicunt.

„Scimus“ inquit Horatius. „Ipsi hanc veniam petimus; propterea aliis hanc veniam damus; ho facimus vicissim; hanc veniam petimusque damusque vicissim.“

Humano capiti cervicem pictor equinam
 iungere si velit et varias inducere plumas
 undique collatis membris, ut turpiter atrum
 desinat in piscem mulier formosa superne:
 spectatum admissi risum teneatis, amici?
 Credite, Pisones, isti tabulae fore librum
 persimilem, cuius, velut aegri somnia, vanae

5

fingentur species, ut nec pes nec caput uni
reddatur formae. „Pictoribus atque poetis
quidlibet audendi semper fuit aequa potestas.“
Scimus et hanc ueniam petimusque damusque uicissim,

10

2. (V. 12–23).

Quod nobis placet, vocamus plac-idu-m vel mite. Agnus (filius ovis) placidus vel mitis est; tigris non mitis est; tigris immitis est. Etiam serpens immitis est; avis placida est. Aves non cum serpentibus eunt (Stamm eo, ivi, itum, ire gehn), agni non cum tigribus eunt; nam immitia non co-eunt placidis, Itaque poeta agnos cum tigribus ne geminato (geminare eig. verzmilligen, also vereinigen). Poeta non faciat ut immitia placidis coeant, ut serpentes aribus gementur, ut tigribus agni gementur. Saepe gravia (Schweres, Gewichtiges, gravis) incipit (incipio, incēpi, inceptum, incipere anfangen) poeta: Tum poeta magna (großes) profitetur (profiteor, professus sum, profiteri, kundgeben, verheißen) unde derivatum est nomen professoris et professionis, a verbo simplici fateor, fassus sum, fateri). Si poeta magna professus est, etiam inceptum poetae magna professum est. Inceptis gravibus et magna professis nihil adiungi debet, quod non cum inceptis congruit.

Lucus et ara (Altar) Dianae describitur a poeta: Bene facit poeta. Sed si haec descriptio non congruit cum inceptis poetae, non bene fecit poeta, quod inceptis gravibus hanc descriptionem adiunxit, velut si vesti pannus (Lappen) adsutus (suo, sui, sutum, nähen) esset, qui cum colore vestis non congrueret; Sane (eig. gesund; ogl. Sanitätsrat; gewiß“); pannus purpureus late splendet (glänzen); sed ubi descriptionibus talibus locus non est, ibi carmina non ornantur talibus descriptionibus. Libenter poeta aquam properantem (eilend) describit; nam ambitus (die Umhergänge, die Krümmungen) aquae per amoenos (lieblich) agros properantis pulchri sunt. Etiam flumen Rhenum describitur, et arcus pluvius (Regenbogen) describitur. Sed si nunc his non erat locus, haec descriptio inceptis gravibus et magna professis velut pannus purpureus, qui late splendeat (der Konjunktiv bedeutet „soll“), adsuitur. Pictor cupressum pingit. Nos dicimus pictorem cupressum pingere; poeta dicit pictorem cupressum simulare. Homo, cuius navis frangitur, vocatur naufragus. Navibus fractis vir naufragus natat; natando (Ablativ des Gerundiums, d.h. des deklinierten Infinitivs, „durch Schwimmen“) se servat: e-natat ad oram (Küste). Vir naufragus a poeta vocatur „exspes“ (hoffnungslos). Si vir naufragus servatus est, dis (= deis) dona dat; alii vestes uvidas (naß) dant, alii picturam dant, alii aliud dant. Nonnulli naufragi pictoribus aera (Erz, d. h. Geld) dabant, ut pictores naufragium pingerent. Aere dato pictor naufragium pingit; haec pictura dis datur. Pictor, noli (Imperativ von nolo) tali picturae cupressum adpingere. Scis fortasse cupressum simulare; quid hoc (was soll das?), si is, qui aere dato pingitur, navibus fractis exspes enatat? Tum non opus est cupresso (opus est „es bedarf“ cum abl.) Qui amphoram facit, bene facit; etiam qui urceum (urceus gewöhnlicher Topf) facit, bene facit; sed qui amphoram instituere coepit (angefangen hat) et postea pro (statt) amphora urceum facit, non bene facit. Si amphoram instituere coepisti, currente rota (nam rota currit, si

amphora aut urceus instituitur) amphora exire debet, non urceus. Denique (schließlich, kurz) sit quid-vis (was du willst), dummodo (wenn nur) simplex et unum sit.

sed non ut placidis coeant immitia, non ut
 serpentes auibus gementur, tigribus agni.
 Inceptis grauibus plerumque et magna professis
 purpureus, late qui splendeat, unus et alter 15
 adsuitur pannus, cum lucus et ara Dianae
 et properantis aquae per amoenos ambitus agros
 aut flumen Rhenum aut pluuius describitur arcus;
 sed nunc non erat his locus. Et fortasse cupressum
 scis simulare; quid hoc, si fractis enatat expses 20
 navibus, aere dato qui pingitur? Amphora coepit
 institui: currente rota cur urceus exit?
 Denique sit quod uis, simplex dumtaxat et unum.

3. (v. 24–41.)

Horatius hoc carmine Pisones appellat (anreden), patrem et duos filios. Piso vir nobilissimus erat; filii iuvenes patre digni („würdig“, deutsch mit Genitiv, lateinisch mit Ablativ). Poetae a Romanis, ut iam saepius (öfter) legistis, vates (Seher) nominantur. Vates recte canere volunt; vates rectum sequuntur. Sed nonnumquam (nicht niemals, also „mitunter“) species (Schein, Anschein) recti decipit (decipio, decepti, deceptum, decipere täuschen; vgl. mundus vult decipi) poetas. „Nos poetae“, inquit Horatius, „decipimur specie recti. Quid hoc sibi vult („was will sich das“, d.h. „was soll das heißen“)? Poeta vult brevis (kurz) esse; laborat (müht sich) brevis esse. Sed quia nimis (zu sehr) laborat brevis esse, poeta multa verba omittit (weglassen); sic ii, qui legunt, non intellegunt, quid poeta dicat; poeta obscurus (dunkel, unverständlich) fit. Alius poeta carmina levia (glatt, abgeglättete) facere vult, vel, ut ait Horatius, sectatur (perfolgt, sectari deponens, frequentativum a verbo sequor, secutus sum sequi) levia. Sed hunc poetam nervi et animi deficiunt (lassen im Stich, a verbo simplici facio). Ergo: poetam sectantem levia nervi animique deficiunt. Alius poeta profitetur (kündigt an) grandia (grandis groß); sed hic poeta saepe turget (schwillt, d.h. wird schwülstig). Poeta professus grandia turget. Alius poeta nimium timet, ne homines eum vituperent (tadeln), timet vituperatores, relut nauta procellam (Bö, Sturmwind) timet; hic poeta tim-idu-s procellae est; propterea non audet surgere; humi (auf dem Boden) serpit, quia nimium tutus (fider) vult esse. Alius poeta timet, ne res una, quam pingit, nimium simplex sit; hanc rem unam vult variare; prodigiis (Wunderzeichen) utitur ad hanc rem variandam. Sic delphinum adpingit silvis, aprum (Eber) adpingit fluctibus, quia rem unam vult prodigialiter variare. Hi omnes poetae fugiunt culpam (Schuld, Verfehlung); sed eo ipso, quod culpam fugiunt, ducuntur in vitium (Fehler). Nam fuga culpae (vor der Schuld) homines in vitium ducit, nisi fuga culpae arte poetae adiuvatur; si arte caret (entbehrt). Sic vates decipiuntur specie recti; non omnes vates, sed maxima pars vatium.

Ludus a Romanis is locus vocatur, ubi gladiatores artem suam ediscunt. Complures judi erant Rome; in his erat ludus Aemilius. Circa (um, dicht bei) ludum Aemilium faber (Handwerker, Zimmermann, Schmied) erat, qui omnes res optime imitari (nachahmen) poterat aere (aes Erz). Ungues exprimebat, molles capillos imitabatur. Tamen summā operis (durch die Summe der Arbeit, also das Werk im ganzen) faber infelix erat, quia faber nesciebat partes ita coniungere, ut e partibus totum fieret; faber nesciebat totum ponere. Vis-ne te hunc fabrum esse? „Nolo“, inquit Horatius. Romani amabant oculos nigros et capillum nigrum; si cui oculi nigri erant et capillus niger, is Romanis spectandus videbatur. Velisne te spectandum esse oculis nigris nigroque capillo? Fortasse. Sed si nasus pravus (krumm, verdreht) sit? Velisne te spectandum nigris oculis vivere naso pravo? Non libenter. Si quid componere (dichten) curem, utinam ne sim faber iste! „Siquid componere curem“, inquit Horatius, „non magis velim me hunc fabrum esse, quam naso pravo vivere spectandum nigris oculis nigroque capillo.“

Qualem materiam (Stoff) sumito poeta? Materiam aequam (gleich, angemessen) viribus (Kräfte) poetae, qui scribit. Poeta rem (vel materiam) potenter legito (auslesen, auswählen). Poetam, cui res potenter lecta erit, nec facundia (Beredsamkeit) deseret (im Stich lassen, Deserteur) nec ordo lucidus (sichtvoll). Propterea sumite materiam aequam viribus vestris, qui scribitis, et versate (versare verbum frequentativum a verbo simplici verito, verti, versum, vertere wenden, also hin und her wenden) diu, quid umeri (Schultern) vestri ferre valeant (stark genug sind, vermögen) et quid umeri restri ferre recusent (verweigern).

Maxima pars uatum, pater et iuuenes patre digni, decipimur specie recti. Brevis esse laboro,	25
obscurus fio; sectantem levia nervi deficiunt animique; professus grandia turget; serpit humi tutus nimium timidusque procellae; qui uariare cupit rem prodigialiter unam, delphinum silvis adpingit, fluctibus aprum.	30
In vitium ducit culpae fuga, si caret arte. Aemilium circa ludum faber unus et unguis exprimet et molles imitabitur aere capillos, infelix operis summa, quia ponere totum nesciet: hunc ego me, siquid componere curem,	35
non magis esse velim quam naso vivere pravo spectandum nigris oculis nigroque capillo. Sumite materiam uestris, qui scribitis, aequam viribus et versate diu, quid ferre recusent, quid valeant umeri. Cui lecta potenter erit res, nec facundia deseret hunc nec lucidus ordo.	40

4. (v. 42–59).

Lucidus ordo ornabit carmen virtute et venere (venus Liebreiz). Quae erit virtus ordinis? Quod erit venus ordinis? Hoc ab Horatio discimus. Non omnia omnibus locis dici possunt; nonnulla nun debent dici, alia, fortasse pleraque, differenda sunt in tempus futurum. Haec poeta nunc (Horatius dicit „in praesens tempus“) omittat (bei Seite lassen); nunc nihil dicat nisi debentia nun dici (hoc est: ea, quae nunc debent dici). Ergo haec erit virtus et venus ordinis, ut poeta iam nunc dicat iam nunc dici debentia, pleraque differat et in praesens tempus omittat. „Haec“, inquit Horatius, „erit virtus et venus ordinis, aut ego fallor (täusche mich).“

Poeta, qui carmina facit, verba serit. Scitis, nam ipsi iam carmina fecistis, verba seruistis. Utinam ne quaelibet verba seratis! Cautus (vorsichtig) sit poeta in verbis serendis, cautus et tenuis (zart, subtil; acus tenuis est, capillus tenuis est; sed etiam distinctio tenuis est). Auctor (der Autor), qui nobis carmen promittit, caute eligat verba; hoc verbum spernat auctor promissi carminis, hoc verbum amet. Ne in grege (Herde) hominum maneat poeta! Exeat (exire, Stamm i, herausgehen) e grege; poeta sit e-greg-ius; poeta dicat égrègiè (e est signum adverbii). Quomodo poeta egregie dicere potest? Poeta verbum notum sumat. Poeta callidus (schlau) hoc verbum notum sic cum alis verbis con-iungat, ut iunct-ura nova sit. Talis iunctura verborum notorum callida est; callida iunctura notum verbum reddit (macht) novum. Egregie dixeris, si iunctura callida verbum notum reddiderit novum.

Non solum poetae, sed etiam oratores verba serebant. Oratorum Romanorum primus erat Marcus Cornelius Cethegus, qui anno ducentesimo quarto ante Christum natum consul erat. Post Cethegum multi poetae et multi oratores nova verba fingeant; haec verba Cethegus nondum audiverat; haec verba Cethego non ex-audita erant. Cethegus ab Horatio cinctus appellatur; nam antiquissimis temporibus Romani nondum tunica vestiti erant, sed cincti (Schurz). Licetne verba fingere, quae cinctus Cethegis non exaudita sunt? Licet; nam semper homines in rebus aliquid novi inveniunt; cognoscunt, quae antea abdita (verborgen) erant. Tum homines iudiciis recentibus (frisch, neu) utuntur, si abdita rerum monstrare volunt. Tum iis contingit (wird zuteil, glücklich) non verba exaudita Cethegis cinctus fingere. Hanc licentiam sumunt homines. Haec licentia iis datur, si pudenter (schamhaft, bescheiden) sumpta est. Ergo: Si forte (wenn einmal) necesse est abdita rerum monstare iudiciis recentibus, continget poetis verba Cethegis cinctus non exaudita fingere; tum dabitur licentia pudenter sumpta.

Ex poetis veteribus Ennius dicitur summus epicus poeta fuisse, Pacuvius summus tragicus, Caecilius summus comicus. Etiam Plautus poeta comicus erat; Plauti comoedias etiam nunc legimus. Hi omnes nova verba et nomina finxerant. Publius Vergilius Maro, qui Aeneidem scripsit, aequalis (Zeitgenosse) erat Horatii; etiam Lucius Varius aequalis Horatii erat; sed nescio, quid scripserit. Marcus Porcius Cato orator clarus erat. Hi omnes verba auxerunt; sermo patrius fuerat inops (arm) verborum; quia verba aucta sunt, sermo dives (reich) factus est; hi oratores et poetae sermonem divitem reddiderunt, sermonem patrium di(vi)taverunt. Lingua Catonis et Enni(i) nova nomina rerum protulit (profero hervorbringen) et sermonem patrium ditavit. Etiam Horatius pauca (wenige) verba ad-quirere (hinzusuchen)

volebat. An Horatio non licebat? „Cur ego“, inquit, „invideor (Cicero dixisset: cur mihi invidetur, warum wird es mir verargt), si pauca acquirere possum, cum (während doch) lingua Catonis sermonem patrium ditaverit? Dabitne Romanus licentiam Caecilio et Plauto? Quid dabit Romanus Caecilio et Plauto, ademptum Vergilio et Vario?“ Semper licuit et semper licebit nomina nova producere, dummodo (sofern nur) nomen signatum sit nota praesente (mit Gegenwartsmerkmal, Gegenwertsstempel; nach der Grammatik müßte es praesenti heißen, weil es kein abl. abs. sit). Etiam verba Graeca detorqueri (ableiten*) possunt, sed parcé (sparsam, mit Maß) detorquenda sunt verba Graeca vel, ut ait Horatius, verba, quae Graeco fonte cadant. Talia verba, inquit Horatius, fidem habebunt (werden Kredit haben, d. h. – wie kaufmännische Wechsel – in Zahlung genommen werden), etiamsi nova et nuper (neuerdings) ficta sunt.

* Wer ein solches Wort bei Menge sucht, findet das Adverbo beim verbum simplex, also hier bei torqueo. Es hat s-Perfekt und t-Supin, wobei die Regel eintritt: Gaumenverschluss (c, g, qu) nach l ober r fällt weg im s-Perfekt, s-Supin u. t-Supin.

Ordinis haec virtus erit et venus, aut ego fallor,
 ut iam nunc dicat iam nunc debentia dici;
 pleraque differat et praesens in tempus omittat. 45
 In verbis etiam tenuis cautusque serendis
 hoc amet, hoc spernat promissi carminis auctor.
 dixeris egregie, notum si callida verbum
 reddiderit iunctura novum. Si forte necesse est
 indicium monstrare recentibus abdita rerum, et
 fingere cinctutis non exaudita Cethegis 50
 continget dabiturque licentia sumpta pudenter.
 et nova fictaque nuper habebunt verba fidem, si
 Graeco fonte cadent parce detorta. Quid autem
 Caecilio Plautoque dabit Romanus, ademptum
 Vergilio Varioque? Ego cur, acquirere pauca 55
 si possum, inuideor, cum lingua Catonis et Enni
 sermonem patrium ditaverit et nova rerum
 nomina protulerit? Licuit semperque licebit
 signatum praesente nota producere nomen.

5. (v. 60–78).

Non solum homines inter-eunt; etiam vocabula intereunt. Vocabula, quae nunc in honore sunt, cadunt, sicut folia cadunt de arboribus; prima folia cadunt, nova folia crescunt. Sic silvae mutantur foliis. Celeriter silvae mutantur, nam anni proni (abschüssig, rasch dahingleitend) sunt. Sivae foliis mutantur pronos in annos („in dies“ idem est, quod „quotidie“ „in annos“ idem est, quod „quotannis“). Sic etiam verba vetera intereunt poeta dicit: vetus aetas verborum inter-it verba nova – poeta dicit: verba modo (eben erst) nata – florent et vigent. Ut silvae foliis mutantur, ita vetus

aetas verborum interit, verba modo nata florent vigentque ritu (auf die Weise) iuvenum.

Etiam nos moriemur et nostra morientur; poeta dicit: debemur morti, non solum nos ipsi, sed etiam opera nostra; etiam clarissima opera hominum peribunt. Nam haec opera a mortalibus facta sunt; ipsa facta mortalia sunt. Quae sunt clarissima opera hominum? Multa sunt: Portus facimus, paludes exsiccamus, amnes derivamus. Cur portus facimus? Venti naves premunt; novistis ventus: Notus, Africus, Aquilones venti sunt. Portus facimus, ne venti et undae naves frangant; in portu totae classes a ventis tutae sunt; portus classes arcet (schützt vor) Aquilonibus. Sed quo nomine Horatius portum vocat? Neptunus est deus maris; propterea mare ipsum vocatur Neptunus. Portus est pars maris; sed haec pars terra inclusa rel recepta (aufgenommen) est. Propterea portus vocatur: Neptunus terra receptus. Talis portus sane opus clarissimum est. Plerumque reges opera clarissima faciunt; propterea opus magnum ab Horatio vocatur: regis opus. Palus est aqua quae non fluit. In nonnullis paludibus possumus navibus vehi. Romani navem remis („Riemen“, Ruder) vehebant. Propterea Horatius paludem „aptam (passend für) remis“ appellat. Cur palus exsiccat? Quia palus sterilis (unfruchtbar; vgl. „sterilisieren“, unfruchtbar machen, d.h. Keime töten) est. Diu (lange) palus sterilis erat; non semper sterilis esto. Propterea exsiccamus paludem. Nunc habemus terram pro palude. Terra, quae antea palus erat, nunc sentit (fühlt) aratrum (Pflug); aratrum grave est; sed aratro arata terra fruges (Feldfrüchte) fert; fruges alunt urbes vicinas. Sic hoc opere palus diu sterilis et remis apta alit vicina urbes. Cur mutamus cursum fluminis vel amnis? Interdum amnis aqua multa fruges obruit; tum cursus amnis frugibus iniquus (unbillig, schädlich) est. Tum dicimus amni: Veni nobiscum; docebimus te iter melius. Sic amnis, iter melius doctus, cursum frugibus iniquum mutat. Sed omnia haec facta: sive Neptunus terra receptus classes Aquilonibus arcet, sive sterilis palus vicinas urbes alit, seu amnis cursum mutat: omnia eadem vocabula semper in honore sint, vel, ut ait Horatius: nedum honos et gratia (Beliebtheit) sermonum (der Gespräche, d.h. der Sprache) stet viva. Vivax is vocatur, qui vivit; audax is, qui audet; mordax is qui mordet; tenax is, qui tenet. Multa vocabula, quae iam ceciderunt (poeta scribit: cecidere), renascentur (wieber entstehen); vocabula, quae nunc in honore sunt, cadent, si usus (Brauch, Gewohnheit) volet. Nam usus est arbiter (Schiedsrichter, Herrscher) vocabulorum; usus regit ius loquendi, usus regit normam loquendi. Horatius dicit: arbitrium et ius et norma loquendi penes (bei) usum est. Vocabula cadunt, si vult usus, quem penes arbitrium et ius et norma loquendi est.

Tum Horatius nos docet, quo numero (Rhythmus) versus scribendi sint. Regum et ducum res gestas (ausgeführte Satchen, d. h. Taten) narravit Homerus. Hae res gestae interdum nihil nisi tristia (traurig) bella erant. Qui talia scribere volet, eodem numero utitor, quo Homers usus est; Homerus monstravit, quo numero res gestae regum et ducum et tristia bella scribi possent. Novistis Homerum versu hexametro usum esse. Alii poetae iunxerunt versum hexametrum cum versu pentametro. Sic duo versus impares (ungleich) iuncti sunt. Talibus versibus ii poetae usi sunt, qui aliquid queri (beklagen) volebant; talia carmina vocamus querimonias. Ea quae

versibus narramus vel dicimus, versibus tamquam (gleichsam) inclusa sunt. Ergo querimonia inclusa est versibus impariter iunctis (hexametro et pentametro). Primum (zuerst) querimonia talibus versibus inclusa est; postea etiam laetitia. Quae laetitia? Dicam; sed antea aliud dicendum est. Quod vovemus (geloben), appellamus votum; sed etiam quod optamus, appellamus votum, Si accipimus (empfangen) quod optamus, fimus voti compotes (mächtig). Quod sentimus (fühlen, meinen), vocamus sententiam; etiam quod dicimus, vocamus sententiam. Si dicimus nos voti compotes esse, sententiam dicimus; haec sententia ab Horatio vocatur sententia voti compos. Haec sententia voti compos postea (Horatius scribit: post) versibus impariter iunctis inclusa est. Haec carmina, quae querimoniam aut sententiam voti compotem includunt, vocantur elegi. Elegi multo minores sunt quam carmina Homeri; propterea elegi ac Horatii exigui (klein) nominantur. Sed quis primus elegos fecit? Horatius scribit: Quis auctor elegos emisit (herausgeschickt)? Nescit Horatius; nam non omnes grammatici idem dicunt de hac re; certant (streiten) grammatici, vel, ut ait Horatius, lis (Rechtstreit, Prozeß) adhuc sub iudice est.

Vt silvae foliis pronos mutantur in annos, prima cadunt: ita verborum vetus interit aetas, et iuvenum ritu florent modo nata vigentque. Debemur morti nos nostraque. Siue receptus terra Neptunus classes Aquilonibus arcet,	60
regis opus, sterilisue diu palus aptaque remis vicinas urbes alit et grave sentit aratrum, seu cursum mutavit iniquum frugibus amnis, doctus iter melius; mortalia facta peribunt, nedum sermonem stet honos et gratia vivax.	65
Multa renascentur quae iam cecidere, cadentque quae nunc sunt in honore vocabula, si volet usus, quem penes arbitrium est et ius et norma loquendi. Res gestae regumque ducumque et tristia bella quo scribi possent numero, monstravit Homerus.	70
Versibus impariter iunctis querimonia primum, post etiam inclusa est voti sententia compos; quis tamen exiguos elegos emisit auctor, grammatici certant et adhuc sub iudice lis est	75

Beispiel eigener Didaktisierung in Anlehnung an Berthold Ottos Schaffen

Horatius et Leuconoe

Quintus Horatius Flaccus poeta Romanus est. Iam novistis primam *Saturam* Horatii. Horatius multos homines novit: multi amici Horatio erant. Iam novistis Vergilium poetam. Vergilius amicus Horatii erat. Leuconoe quoque est amica Horatii.

Horatius poeta versus ad amicam scribit. Quis est Leuconoe? Nescimus. Nihil de Leuconoe praeter nomen scimus.

Romani tria nomina habebant: nomina Horatii erant Quintus Horatius Flaccus. Nomina Vergilii erant Publius Vergilius Maro. Num Leuconoe quoque tria nomina habebat? Ut iam diximus, nihil de Leuconoe scimus praeter nomen. Leuconoe non verus homo erat. Horatius eam mente finxit. Britannii et Galli dicunt: *imaginatus est*. [‘Imaginari’ quoque vocabulum Latinum est — sed non apud Ciceronem.]

Cur hoc credimus? Cur credimus Horatius finxisse Leuconoen [Leuconoen est accusativus Graecus]? Leuconoe non est verum nomen Romanum. Leuconoe est nomen Graecum. Nomen ‘Leuconoe’ ex duobus vocabulis Graecis constat: Alterum vocabulum est ‘*leucos*’. Hoc significat ‘clarus, purus’. Alterum est ‘*noē*’. Hoc significat ‘*mens*’. Nunc novistis nomen Leuconoes [Leuconoes est genitivus graecus].

Horatius finxit amicam, cui nomen est ‘Leonocoe’. Carmen ad eam scripsit. Ego dialogum finxi. [Poteram dicere: ego dialogum *imaginatus sum*.] Cur dialogum finxi? Ut vos melius carmen Horatii intellegere possitis.

In carmine Horatii ad Leuconoen [iam novistis accusativum graecum, Leuconoen] sententia praeclara est: *carpe diem* [*diem* est accusativus latinus]! Quid est ‘carpe’? ‘Carpe’ imperativus est a verbo ‘carpere, carpo, carpsi, carptum’. Quid est ‘carpere’? Carpimus fructus ex arbore. Equi carpunt herbam ex campo. ‘Carpere’ est capere aliquam rem et uti ea re. ‘Carpe diem’ est ‘cape hunc diem et vive nunc et hodie’. Horatius dicit: „noli sinere hunc diem praeterire. Utere vita tua.“ Iam novistis sententiam ‘carpe diem’.

In dialogo Horatius multas res quaerit: Horatius Leuconoen multa [acc. pl.] interrogat. In carmine Horatii Leuconoe aliquid quaerit: „Quando erit finis vitae mea? Quando erit finis vitae et quando veniet mors?“ Horatius eam hortatur, ut nunc vivat: „Leuconoe, vive nunc, carpe diem. Noli quaerere res futuras.“ Iam novistis argumentum carminis, quod Horatius scripsit ad Leuconoen [quoque novistis accusativum graecum]. Ego vos hortor, ut dialogum meum legatis: legite dialogum meum.

Hor.: Salve, o Leuconoe, ut vales?

Leuc.: Salve, o Horati, sum tristis.

Hor.: Cur, mi amica? Quid quaeris?

Leuc.: Haec est cura mea: volo scire et cognoscere res futuras. Animus quaerit res futuras. Volo scire: quid est futurum cras? Quid postea? Et quando erit finis vitae?

Hor.: Non bene est, o Leuconoe, talia quaerere. Homines semper quaerunt: quando erit finis vitae meae? Post annum? Post centum annos? Homines scire volunt omnia. Sed non omnes res scire possunt. O Leuconoe, noli hoc facere. Noli quaerere finem vitae tuae. Hoc tantum Dei Caelestes sciunt. Dei finem tibi dederunt, ita ut mihi. Noli hoc quaerere. Oro te, ne quaeras finem vitae tuae. Ne quaesieris finem vitae tuae. Ne quaesieris, quem finem vitae Dei tibi dederint.

Leuc.: Dic mihi, Horati, cur? Finis vitae aliquando veniet. Hoc necesse est. Dei et mihi et tibi finem vitae tribuerunt. Qui est finis? Cum sciam diem mortis, vita

mea melior erit et facilior: parata enim ero. Nunc parata non sum: quam difficile est res futuras ignotas pati! Ergo viam et instrumentum quaero, ut finem vitae sciam.

Hor.: O Leuconoe, non licet scire hoc. Dei tantum sciunt, quando mors nostra veniat. Nos homines talia scire non possumus.

Leuc.: Sed multi homines iam finem vitae scire volebant. Novisti-ne Babylonios, Horati? Babylonii erant populus antiquus. Hic populus habitabat in Mesopotamia. Mesopotamia est terra in Asia. Babylonii valde docti erant. Hi mathematicam et alias disciplinas colebant, sicut astronomiam. Babylonii stellas et planetas et totum caelum intellegere volebant. Per mathematicam et per numeros Babylonios quoque res futuras intellegere fieri potest.

Hor.: Ita est, Babylonii erant optimi mathematici. Ii volebant per artem mathematicam et per planetas res futuras cognoscere. At, mi Leuconoe, hoc non licet. Dei hoc vetant. Babylonii autem per numeros suos futurum tempus cognoscere temptant. Tu, o Leuconoe, noli hoc facere. Noli temptare Babylonios numeros.

Leuc.: At nunc scire volo futura. Hoc modo facilius mortem meam tolerare potero. Si nunc scio, quid cras et anno proximo fiat, omnia facilius et melius tolerare possum. Nunc autem omnia futura ignoro. Hoc nunc pati difficile est. Tum autem omnia, quae erunt, facilius pati potero.

Hor.: Dicis: Omnia, quae futura sunt, facilius pati poteris. Id est: quicquid futurum est tanto melius pati. At vide: nunc vivere oportet. Cur quaeris, quid sit cras? Quando vivis? Quid speras? Etiam hodie multae res pulchrae fiunt, sunt multae quoque voluptates.

Leuc.: Ego autem has omnes voluptates non appeto. Cura mea nimis magna est. Quid enim, si haec hiems, quae nunc est, ultima meae vitae est? [Hiems est finis anni, tempus sine sole, tempus cum nive et glacie] Fortasse Iuppiter nobis hanc hiemem ultimam dedit. Erit-ne iam post hanc hiemem finis vitae? An multas alias hiemes nobis tribuit Iuppiter? Si Iuppiter, rex deorum, nullam aliam hiemem nobis tribuit, finis vitae iam brevi adveniet et nos moriemur. Nulla iterum aestas erit. Ea de causa timeo futura tempora.

Hor.: Hiems est tempus anni, quo ventus mare turbat. Hieme, mare turbidum est. Hoc in omnibus terris fit: mare Tyrrhenum apud Italiam est, prope Romam. Hiems excitat mare Tyrrhenum. Ventus fortis spirat et mare excitat. Tum mare movetur. Ventus fortis est, at mare non est forte sed debile. Ventus mare debilitat. Vis venti pellit undas ad litus. Haec est vis hiemis: mare debile contra litus pellitur. In litore saxa sunt. Novisti-ne genera saxorum? Pumex est genus saxorum. Pumices sunt saxa levissima et minima. Hiems mare contra litus et contra pumices pellit. Ergo mare facit non id quod vult, sed quod hiems vult. Hiems mare pellit et frangit. Hiems mare debilitat.

Leuc.: Nos hoc ignoramus: est-ne haec ultima hiems an non? Tribuit-ne nobis Iuppiter alias multas hiemes? Despero et valde dubito de vita mea. Quid mihi faciendum est? Quomodo possum melius pati haec omnia?

Hor.: Ecce, consilium tibi do: esto sapiens! Noli timere! Pateris curam rerum futurarum, ergo vive hodie, vive hunc diem. Noli cogitare de rebus futuris: cogitata

tua debent spectare ad res quae nunc sunt. Nunc sunt gaudia huius diei: ecce vinum, gaudium quod est in manibus tuis. Cape vinum, funde vinum in poculum tuum. Ecce, iam vinum liquas, iam vinum purum et liquidum est. Ceterum vitae nostrae spatium breve est. Homines vitam longam habere volunt: spes hominum longa est. Sperant vitam longam futuram esse. Spes hominum longa est. At vita hominum brevis est, non longa. Spes igitur quoque debet esse brevis.

Leuc.: Intellego, o Horatii. Videris mihi esse philosophus. Philosophi saepe verba faciunt de tempore et de beata vita. Tam quam philosophus loqueris.

Hor.: Ita, o Leuconoe, philosophi saepe verba faciunt. Philosophi multa loquuntur. Interea autem, dum loquimur, tempus praeterit et fugit. Nos quoque verba facimus et tempus, quod est breve, iam nos relinquit. Melius est aliquid agere quam tantum loqui.

Leuc.: Quid igitur est faciendum?

Hor.: Ecce, iterum consilium tibi do: noli exspectare tempus futurum. Vive hodie et carpe diem! In diem vive! Nihil spera de futuro tempore. Homines saepe credunt diem proximum pulchriorem futurum esse quam hunc diem. Hi homines multa credunt, immo nimis multa. Potes eis dicere: „Cras eris rex mundi!“ et credunt. Talis homo, qui stultus omnia credit, credulus est. Credulus homo quoque semper putat diem proximum feliciorem futurum esse quam hunc diem. Credulus homo nimis credit proximo diei. Tu autem, Leuconoe, noli esse credula proximo diei. Minime diei postero credula esto, vive vitam tuam hodie et carpe diem.

Tu ne quaesieris (scire nefas) quem mihi, quem tibi
finem di dederint, Leuconoe, nec Babylonios
temptaris numeros. Ut melius quicquid erit pati!
Seu pluris hiemes seu tribuit Iuppiter ultimam,

quae nunc oppositis debilitat pumicibus mare
Tyrrhenum, sapias, vina liques et spatio brevi
spem longam reseces. Dum loquimur, fugerit invida
aetas: carpe diem, quam minimum credula postero.

Diese Schrift über Berthold Otto als Lateinlehrer untersucht seine wenig bekannten Schriften im Kontext der damaligen Zeit und spannt den Bogen hin zu modernen Lehrmethoden. Sie präsentiert Otto als bedeutenden Reformpädagogen und innovativen Didaktiker. Im Fokus stehen Ottos Methodik des Lateinunterrichts, seine Lehrbücher und die Übungsvorbereitungen (Tirocinia). Die Dissertation analysiert die Besonderheiten seines Ansatzes um 1900 und dessen Relevanz für die heutige Fremdsprachendidaktik, insbesondere in Bezug auf Binnendifferenzierung, Sprachbildung, Inklusion und Lernerautonomie. Das Projekt umfasst Ideengeschichte, historische Bildungsforschung, philologische Analyse sowie didaktische Kritik und Aktualisierung von Ottos Methoden für modernen Unterricht.