

erwarten sei. Heutzutage sind solche Klimmzüge bei der Begründung der Wahl eines solchen Themas nicht mehr nötig. Auch hat die Tendenz, in römischen Porträts bekannte Persönlichkeiten entdecken zu wollen, stark abgenommen. Stilfragen sind weit wichtiger geworden und Privatbildnisse haben neben dem kaiserlichen Bildnis gleichrangige Bedeutung gewonnen.

Die vorliegende Arbeit berücksichtigt vorrangig Frauenfrisuren des 3. nachchristlichen Jahrhunderts, weil diese in der bisherigen Forschung unterrepräsentiert waren. Die Autorin beginnt ihrer Untersuchung mit Frisuren aus der Zeit der CRISPINA (ab 178) und endet mit solchen aus der Zeit der MAGNIA URBICA (285). CRISPINAS Frisurformen bilden den Übergang von der antoninischen zur severischen Tradition. MAGNIA URBICA schließt die Reihe der Soldatenkaiserfrauen ab.

Während dieses Zeitraums wurden zusammen mit der nicht nur im 3. Jahrhundert verwendeten Melonenfrisur Nest-, Knoten- und Scheitelzopffrisuren getragen. Die Autorin untersucht und katalogisiert zunächst die auf Münzen dargestellten Haartrachten, untersucht dann auch Sarkophage, die Frisuren in einem erzählenden Zusammenhang abbilden, bezieht überdies tatsächliche Frisuren des nachantiken Mitteleuropa und solche, die man aus dem Frisurenrepertoire der Ethnologie und der Volkskunde kennt, mit ein. Schließlich widmet sie sich der Frage nach der konkreten Herstellung der Frisuren mit Hilfe von Denkmälern bzw. Hinterlassenschaften, die Rückschlüsse auf die tatsächliche antike Frisur erlauben. Nicht uninteressant ein Kapitel, in dem sie den sprachlichen und schriftlichen Umgang mit Frauenhaar, -frisuren und den Frauen selbst in heidnischer und christlicher Antike betrachtet. JUVENAL, MARTIAL und OVID sind u. a. die Gewährsleute einerseits, die zweite Gruppe bilden lateinische und griechische Romanautoren, von denen weibliche Haupt- und Nebenfiguren beschrieben werden, CLEMENS VON ALEXANDRIA und TERTULLIAN sind die Hauptvertreter der christlichen Position.

Das Fazit der Arbeit, bei der die Autorin auf 44 Tafeln die untersuchten Frisuren auch

in Umzeichnungen detailliert darstellt, lautet: „Die in römischen Bildnissen verwendeten Bildformeln stehen nicht primär für die dargestellte Person, sondern für das, was sie vertritt: beispielsweise die römische Tugend. Selbstverständlich zeigt man im repräsentativen Grabbildnis nur das Beste, wobei das gute, normgerechte Aussehen der Frau auf den Ehemann zurückfiel. Der Stellenwert einer Frauenfrisur in der römischen Gesellschaft ist die Inszenierung weiblicher Identität, wobei die Frisur mehr als das Gesicht die Persönlichkeit und Individualität der Trägerin ausdrückt. Während bei Männerbildnissen das Individuelle in den Gesichtern liegt, findet es sich bei Frauenbildnissen in den Frisuren. Während Männer ihr *Curriculum vitae* haben, werden Frauen als mythische Figuren idealisiert“ (S.255).

JOSEF RABL

Lingua Latina per se illustrata. Lateinlehrgang nach einsprachiger Methode. Von Hans H. Ørberg. Vertrieb in Deutschland, Österreich und der Schweiz durch den Klett-Verlag (Bestellnr.n 6141. 6142. Vocabularium lat.-dt.: 61414). Die Begleitbände und den „Amphitruo“ über: Hans H. Ørberg, Skovvangen 7, DK-8500 Grenaa.

„*Roma in Italia est.*“ Ist das banal? Dies ist der erste lateinische Satz in ØRBERGS Unterrichtswerk „*Lingua Latina*“ (LL). Was ist aber von Folgendem zu halten: „*In imperio Romano multae sunt provinciae.*“ Dies ist ein Satz am Ende des ersten Kapitels und somit der ersten Lateinstunde des neuen Schülers. Das Bemerkenswerte daran ist dreierlei: Erstens hat der Schüler sowohl die sechs Vokabeln als auch die dazugehörigen Endungen und ihre Bedeutung selbst herausgefunden; zweitens hat er bis zu diesem Zeitpunkt einen lateinischen Text von ca. 500 Wörtern übersetzt; drittens hat der Lehrer zu keinem einzigen dieser 500 Wörter die deutsche Bedeutung mitgeteilt. Der Schüler ist frappiert: Wie ist das möglich? Diese Frage zu beantworten soll im Zentrum der folgenden Ausführungen stehen.

Allenthalben kann man die Beobachtung machen und die entsprechenden Klagen vernehmen, dass im heutigen Lateinunterricht

immer mehr über Latein gesprochen wird und immer weniger lateinischer Text wirklich verarbeitet wird (vom Lateinsprechen ganz zu schweigen). Das Lehrwerk „*Lingua Latina per se illustrata. Pars I: Familia Romana*“ bietet hier aus verschiedenen Gründen ganz neue Perspektiven. Die zwei wichtigsten Gründe sind: Es ist einsprachig und die Texte in den „*capitula*“ sind lang (im Schnitt ca. 800-1.200 Wörter *pro capitulum*). Neue Vokabeln und grammatische Erscheinungen werden ausnahmslos vom Schüler selbst herausgefunden und dieses Herausfinden wird von den Klassenkameraden durch intensives Zuhören oder Helfen nachvollzogen und begleitet.

Wie lernt der Benutzer von LL im Einzelnen? Ich greife bei den folgenden Beispielen mehr oder weniger willkürlich auf das 11. *capitulum* zurück, in dem neben ca. 60 neuen Vokabeln die Neutra der konsonantischen Deklination sowie der AcI eingeführt werden. Diese Dinge werden gelernt:

1. Durch die Logik des Textzusammenhangs, Wiederholungen etc. Die Ausgangssituation ist folgende: Der junge Quintus ist vom Baum gefallen und hat sich den Fuß verletzt. Die Mutter sitzt besorgt an seinem Bett: „*Mater manum ponit in fronte filii: frontem eius tangit.*“ Nichts von alledem ist für den Schüler neu mit Ausnahme des einen Wortes *tangere*. Er übersetzt nun: „Die Mutter legt ihre Hand auf die Stirn des Sohnes.“ Im folgenden Satz macht sie etwas mit seiner Stirn, das ist aber nicht „*ponit*“. Was kann das sein? Es gibt keine Schulklasse, in der nicht einer oder mehrere hier die Bedeutung „berühren“ für „*tangere*“ herausfinden. Diese und ähnliche Denkvorgänge finden in LL tausende Male statt.

2. Durch die Randbemerkungen. Sie sind in diesem Lehrbuch von besonderer Bedeutung, durch einen schwarzen Strich und etwas kleineren Druck von dem angenehm groß gedruckten Text abgehoben, und machen etwa ein Drittel der Seite aus.

a) *Concreta* und sichtbare Vorgänge werden gezeigt durch hunderte kleinere oder größere präzise und liebevolle Strichzeichnungen des Illustrators PEER LAURITZEN. An dieser Stelle

im 11. Kapitel beispielsweise findet man einen Becher mit der Beischrift „*poculum*“ und man sieht die Mutter Aemilia und die Sklavin Syra am Bett des kranken Quintus.

b) Doppelpfeil. Er bedeutet: „ist das Gegenteil von“. So taucht z. B. neu auf das Wort „*sanus*“. Das Wort „*aeger*“ hatten wir schon. So steht nun am Rand „*sanus -a -um*“ ↔ „*aeger -gra, -grum*“. So wird das Wort „*sanus*“ ohne Zutun des Lehrers unproblematisch herausgefunden.

c) Doppelpunkt. Er bedeutet: „Gemeint ist“. Dies kommt im 11. Kapitel nicht vor, ist andernorts aber sehr häufig. Beispielsweise bei der Einführung von Pronomina steht dann zu lesen: „*is: Quintus*“ oder „*hic: Marcus*“.

d) Gleichheitszeichen. Es bedeutet: „Ist ungefähr das Gleiche wie“. So lesen wir im 11. Kapitel über eine Maßnahme des ratlosen Vaters Iulius: „*Servum suum Tusculum ire iubet atque medicum arcessere.*“ Rechts am Rad: „*iubere = imperare*“, und *imperare* hatten wir schon (erfreulicherweise definiert ØRBERG in seiner natürlich lateinischen Erläuterung der Abkürzungen, dass das Gleichheitszeichen zwischen Wörter gesetzt wird, „*quae eandem fere rem significant*“, und der Lehrer wird es nicht versäumen darauf hinzuweisen, dass mathematische Gleichsetzungen zwischen Synonymen fehl am Platze sind. Die zweite Verwendungsart des Gleichheitszeichens, bei Schülern nicht besonders beliebt, beim Lehrer desto mehr, ist die der lateinischen Umschreibung. Wollen wir beispielsweise wissen, was „*pede aeger est*“ bedeutet, so setzt die Randbemerkung dies gleich mit „*pedem aegrum habet*“. Das ist zwar nicht sprachlich, aber doch wohl sachlich mehr oder weniger das Gleiche.

e) < Winkel. Er bedeutet: „ist entstanden aus“. Der Arzt ist inzwischen eingetroffen, „*pedem Quinti spectat atque digitum ad pedem apponit*“. Dazu die Marginalie: „*ap-ponere < ad-ponere*“, denn *apponere* ist neu, nicht aber „*ad*“ und „*ponere*“, und wer hier trotzdem noch nicht ganz auf dem Laufenden ist, für den folgt auf dem Fuße der Wiederholungssatz: „*medicus pedem eius tangit*“.

Wie führt nun ØRBERG neue grammatische Phänomene ein, in unserem Beispielkapitel die Neutra der 3. Deklination sowie den AcI

(s. o.)? Gleich die Überschrift lautet: „*Corpus humanum*“. Bereits hier wird der Lehrer, wenn die Schüler nicht ihrerseits fragen, darauf hinweisen, dass die Endungen von *corpus* und *humanum* doch wohl nicht zusammenzupassen scheinen. Hierzu finden wir – wiederum am Rand – die Schreibweise: „*corpus -oris n, pl -ora-, orum*“, so dass das Wort *corpus* gemeinsam als Neutrum identifiziert werden kann. Und nun beginnt ØRBERG durch ständige Variation der Formen von *corpus* sowie weiterer Neutra (*crus, caput, os, pectus* u. a.) sämtliche Kasusendungen durchzuspielen, so dass die Schüler bald erkennen, dass sich diese Wörter nur geringfügig, nämlich in drei Fällen, von den anderen Wörtern derselben Deklination, die im vorangegangenen Kapitel gelernt wurden, unterscheiden. Nichts Besonderes also. Anders beim AcI: Hier hat ØRBERG einen so glänzenden Einfall, dass ich die entsprechende Stelle, an der wohlgemerkt erstmalig der AcI auftaucht, zitieren möchte. Wir sehen wiederum den Arzt am Krankenbett. Der Text beginnt mit derjenigen Sorte des AcI (bei Sehen und Hören), die wir ja auch im Deutschen haben: „*Medicus puerum dormire videt. Medicus dicit: ‚Puer dormit.‘ Syra, quae male audit, id quod medicus dicit audire non potest; itaque interrogat: Quid dicit medicus? Aemilia (in aurem Syrae): ‚Medicus puerum dormire dicit. Quintus oculos aperit atque medicum adesse videt. Puer, qui medicum timet, nullum verbum facere audet. Medicus: ‚Os aperi, puer! Linguam ostende!‘ Syra: ‚Quid dicit medicus?‘ Aemilia: ‚Medicus Quintum os aperire atque linguam ostendere iubet.‘* Und so weiter und so weiter. Die schwerhörige Syra, die ohnehin schon mit einer ungewöhnlich großen Nase bestraft ist, wird nun von den Schülern auch noch wegen dieses Gebrechens belächelt. Keiner beklagt sich über die zahlreichen Wiederholungen, denn Schwerhörigkeit kann schlechterdings nicht eine Seite weiter zu Ende sein. Wir haben nun die Lektüre des Lesetextes dieses *capitulums* beendet. Eine Vorbereitung dazu war nicht nötig gewesen. Wie sieht es nun mit der Nachbereitung, mit der Ergebnissicherung aus? ØRBERG lässt nach jedem Lesestück einen Abschnitt mit dem Titel „*Grammatica Latina*“ folgen. In

unserem Beispielkapitel werden nun unter der Überschrift „*Declinatio tertia*“ die maskulinen und femininen Wörter auf der einen Seite und die Neutra auf der anderen Seite mit zahlreichen Beispielen einander gegenübergestellt. Es folgen vier Deklinationstabellen für die Wörter *corpus, flumen, mare* und *animal*. Der Rand enthält die Information „*neutrum: acc. = nom.*“ Ferner werden dort die in den eben genannten Beispielwörtern enthaltenen Endungen noch einmal isoliert gezeigt. Beim AcI werden unter der Überschrift „*Accusativus cum infinitivo*“ wiederum mit kleinen Beispielsätzen (das ist typisch für ØRBERG) diejenigen Wortteile, die den AcI erkennbar machen, durch kursiven Druck besonders gekennzeichnet. Sodann wird der Schüler auf Lateinisch darüber unterrichtet, welche Verben den AcI erfordern: „*Accusativus cum infinitivo ponitur apud multa verba. I. videre, audire, sentire*“ etc. Alle diese Dinge nehmen wir selbstverständlich (ich benutze OH-Folien) in unsere selbst geschriebene Grammatik auf. Bleibt noch das Problem der neuen Vokabeln. Ihre Zahl ist hier recht hoch, ca. 60. Sie stehen ganz am Schluss des Kapitels nach Sachgruppen geordnet und natürlich ohne Übersetzung am Rande aufgelistet. Hier lohnt sich nun ein Experiment, das ich oft wiederholt habe, nämlich mit einem einzelnen Schüler (natürlich ohne jeden Notendruck) zu testen, wie viele von den neuen Wörtern, ohne dass sie ausdrücklich gelernt worden sind, „hängengeblieben“ sind. Ich lege wiederum eine Folie auf, auf der sich alle Wörter samt deutscher Bedeutung befinden, und decke die Spalte mit den deutschen Bedeutungen ab. Der genannte Schüler soll nun bei jedem einzelnen Wort sagen, wie seine deutsche Bedeutung lautet. Danach wird sie aufgedeckt. Er selbst und alle anderen tragen nun die Vokabeln in ihr Vokabelheft zum späteren Wiederholen ein. Ein solcher Test ergibt regelmäßig eine Trefferquote von 70-90%, d. h. die große Mehrzahl der Wörter muss der Schüler, wenn er sich auf den unvermeidlichen Vokabeltest vorbereitet, nicht mehr lernen. Immer wieder neu sind sowohl Schüler als auch der Lehrer über dieses Ergebnis am Ende jedes Kapitels erstaunt.

Aber natürlich wird auch bei ØRBERG nicht „nur“ gelesen und übersetzt, sondern auch spezielle Übungen stehen zum Schluss jedes Kapitels an. Er nennt sie „*Pensa*“, und es gibt stets deren drei: Pensum A ist ein Lückentext, in dem die im Lateinischen so wichtigen Endungen eingesetzt werden müssen: Eine ausgezeichnete Übung, hervorragend geeignet Flexionsendungen aller Art durch aktiven Gebrauch zu trainieren. Pensum B ist ebenfalls ein Lückentext; hier fehlen jedoch nicht Wortteile, sondern ganze Wörter. Der Inhalt, wie auch der der beiden anderen „*pensa*“, rekapituliert das Lesestück, d. h. der Schüler soll und muss hier noch einmal produktiv mit dem zuvor Gelesenen arbeiten und umgehen. Das gleiche gilt für Pensum C; doch werden hier lateinische Fragen zum Text gestellt, die auf Lateinisch zu beantworten sind.

Ist nun die Erarbeitung eines Kapitels beendet, so wird gelegentlich der Wunsch entstehen, das Gelernte entweder spielerisch oder durch Übungen noch zu festigen und zu vertiefen, bevor man zum nächsten Kapitel übergeht. Hierfür macht HANS ØRBERG ein doppeltes Angebot: Erstens die sogenannten „*Colloquia personarum*“. Dies ist ein 90-seitiges Begleitbändchen, das für jedes Kapitel ein Gespräch zwischen zwei oder mehr Personen enthält, in dem weder neue Vokabeln noch unbekannte grammatische Erscheinungen vorkommen und das zum Lesen mit verteilten Rollen sehr gut geeignet ist. Ebenso ist es eine gute Übung zum Hörverstehen, die von den Schülern gerne genutzt wird. Die Länge der „*Colloquia*“ schwankt zwischen einer und vier Seiten Text. Zweitens haben wir, ebenfalls als Begleitband, die „*Exercitia Latina*“. Hierbei handelt es sich um rein grammatische Übungen sehr unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades, die aber stets auf den Lesetexten basieren. Dieses Übungsangebot ist so reichhaltig (zehn und mehr pro Kapitel), dass man gezielt auswählen und auch für Klassenarbeiten darauf zurückgreifen kann. Die Übungen ähneln teilweise den oben besprochenen „*Pensa*“ und bieten durch umfangreiche Randbemerkungen dem Schüler reichlich Gelegenheit auch zu selbständigem Arbeiten. Beide Begleitbände müssen nicht und sollten nicht in Schülerhand sein, sondern der Herstellung von Arbeitsblättern dienen.

Es gibt nun noch zwei weitere Materialien, von denen freilich das eine unnützlich, das andere zumindest in der Anfangsphase in Schülerhand geradezu schädlich ist. Unnützlich ist die „*Grammatica Latina*“, denn sie enthält auf gerade einmal 27 Seiten nichts weiter als die reine Formenlehre, die in den Hauptzügen ohnehin am Ende des Lehrbuchs in Tabellenform abgedruckt ist. Schädlich ist es nach meiner Erfahrung, wenn Schüler das Vokabular Lateinisch/Deutsch in die Finger bekommen, das zur oben beschriebenen Methode des Vokabellernens nun so gar nicht passen will. Der einzige Schüler in einer meiner Lerngruppen, der dieses Register benutzt und ständig neben sich liegen hat, hat die geringsten Vokabelkenntnisse in der Gruppe, da er nach guter alter Pennälermanier während des Unterrichts verzweifelt nach der Bedeutung zusammenhangloser Wörter sucht, anstatt zu verfolgen, was derjenige, der gerade übersetzt, herausfindet und wie. Er mutet damit seiner Merkfähigkeit gerade das zu, was ØRBERG ihm ersparen will. Allenfalls am Ende des Lehrbuchs, wenn die Zahl der Vokabeln hoch geworden ist, mag dieses Vokabular zum Nachschlagen geeignet sein.

Am Ende der 35 Kapitel des ersten Bandes hat sich der Schüler einen Wortschatz von etwa 1.800 Wörtern angeeignet und gleich diejenigen grammatischen Elemente, die zur Lektürefähigkeit gehören. Er hat in dieser Zeit einen rein lateinischen Text von über 300 Seiten erarbeitet und sollte nun reif sein für Band 2 mit dem Untertitel „*Roma aeterna*“. Dieser bietet einen Streifzug durch die römische Geschichte von AENEAS bis CICERO, basierend auf Originaltexten mit Betonung auf LIVIUS. Die Methode der oben beschriebenen Randbemerkungen, „*Pensa*“ und sonstigen Details setzt ØRBERG hier 400 Seiten lang erstaunlich konsequent fort. Die kritische Würdigung dieses zweiten Bandes ist mir an dieser Stelle zu wenig möglich, da ich ihn jetzt zwar selbst durchgearbeitet, aber noch keine Erfahrung damit in der Schulpraxis habe. Zu guter Letzt gibt es noch die Indices, die neben den üblichen einsprachigen Registern, Abkürzungserklärungen usw. so interessante Dinge enthalten wie die „*Fasti consulares*“ und die „*Fasti triumphales*“.

Ferner hat HANS ØRBERG inzwischen eine Ganzschrift herausgegeben, nämlich den „Amphitruo“ des Plautus, in der er nach lateinischen Erläuterungen über das römische Theater, den Dichter und das Stück den Text mit der Erschließungsmethode der Randbemerkungen präsentiert. Auch dies wäre sicher eine eingehendere Betrachtung wert, die ich hier noch nicht leisten kann.

Bei der Arbeit mit LL spürt man im Lauf der Zeit sehr deutlich, dass hier kein didaktischer Schnellschuss vorliegt, sondern eine über Jahrzehnte gereifte und immer wieder verfeinerte Methode.

Ich möchte zum Ende an einen didaktischen Kernpunkt erinnern, über den weithin Einigkeit besteht und der beispielsweise im hessischen Rahmenplan Latein so formuliert wird: „Die Funktion sprachlicher Phänomene wird aus dem Text bestimmt.“³ Ferner: „Es ist wissenschaftlich nachgewiesen, daß selbst Gefundenes und Erkanntes besser und länger behalten wird – auch weil solche ‚detektivische‘ Arbeit motivierender ist, als wenn man fertige Ergebnisse mitgeteilt bekommt. Je jünger die Lerner sind, um so motivierender ist die induktive Methode, die sie eigene Lern-Entdeckungen machen läßt.“⁴

Mit LL macht der Lateinunterricht sowohl den Schülern als auch dem Lehrer einfach mehr Freude. Ob ein solcher Unterricht unter dem Strich „besser“ ist oder nicht, möchte ich hier offen lassen, denn die Kriterien für guten Unterricht können ja sehr verschieden sein. Ich behaupte aber zweitens, dass der Lateinunterricht in der Lehrbuchphase mit diesem Lehrwerk entschieden lateinischer ist als mit jedem anderen.

Ich denke, wir müssen, wenn wir der schiefen Rede von der „toten Sprache“ begegnen wollen, über das Einfügen bunter Bildchen aus Pompeji und dergleichen in unseren Lateinbüchern hinauskommen. Auf die Dauer muss der Umgang mit der Sprache selbst lebendiger und das heißt nach meiner Überzeugung lateinischer werden; da helfen alle „Realien“ nichts.

Zum Schluss noch drei kurze Urteile über LL: „Es ist kaum begreiflich, dass dieses mit Sachverstand und Leidenschaft verfasste Unterrichtswerk in Deutschland noch nicht einmal

versuchshalber in Schulen eingeführt wurde.“⁵ „Dieses Werk verdient stärkere Beachtung“⁶. „Kurzum: Hier ist ein Lateinbuch, wie man es sich schon lange gewünscht hat.“⁷

Schüleräußerungen zu „*Lingua latina per se illustrata*“:

Thomas: „Die Vokabeln werden gelernt, indem man einfach liest. Die Vorteile, die man dadurch erlangt, sind enorm. Du hast die Vokabeln sofort intus. Ich als Legastheniker finde dieses Buch besonders wertvoll, denn besonders das Vokabellernen hat mir immer Probleme gemacht, was in diesem Buch überhaupt nicht mehr der Fall ist.“

Elisa: „Ich sehe nur einen Vorteil darin, mit diesem Buch zu lernen, denn es ist kein stupides Auswendiglernen wie bei herkömmlichen Schulbüchern. Während des Unterrichts muss man sich bei der mündlichen Übersetzung sehr konzentrieren. Denn wenn eine neue Vokabel im Text auftaucht, sollte man nicht verpassen, wie sie von jemand anderem übersetzt wird.“

Aaron: „Ich finde es gut, weil es einen anspricht, Latein gern zu machen. Wenn man nämlich in der Schule gut mitarbeitet, muss man wesentlich weniger zu Hause lernen.“

Niko: „Ohne die neuen Vokabeln zu wissen, fangen wir ein neues Kapitel an. Die Methode heißt: Lernen durch Entdecken – *qui quaerit, reperit*. Jede neue Vokabel kommt, nachdem man sie entdeckt hat, noch öfter vor. So prägt sie sich ein. Die Vorteile liegen auf der Hand: Lernen ohne Lernen, nur durch Herausfinden. Nachteil: man muss den ganzen Unterricht konzentriert sein, um alles mitzubekommen.“

- 1) Sen. ep.6,5: Longum iter est per praecepta, breve et efficax per exempla. Diesen Satz hat Ørberg als Motto für seine „exercitia Latina“ (s.u.) gewählt.
- 2) Zur Vereinfachung verzichte ich im Folgenden auf Seiten- und Zeilenangaben aus dem 11. capitulum. Die Stellen sind dort leicht auffindbar.
- 3) Hessisches Kultusministerium. Rahmenplan Latein. Sekundarstufe I. Wiesbaden 1997, S. 4.
- 4) Karl-Wilhelm Weeber: Mit dem Latein am Ende? Göttingen 1998, S. 43f.
- 5) Wilfried Stroh AU 5/94, S. 85.
- 6) Torsten Eggers AU 5/94, S. 37 (Anm.)
- 7) Gerhard Postweiler, AU 3/98, S. 78.

HARTMUT DIETRICH, Heppenheim