

Zeitschrift für die Fächer Latein und
Griechisch an Schulen und Universitäten

FORUM CLASSICUM



INHALT

ISSN 1432-7511

3/97

Friedrich Maier	In eigener Sache	
Helmut Quack	Griechisch - ein europäisches Bildungsgut	113
Heinz Munding	Zum Melanchthon-Jahr 1997	118
Franz Strunz	Suche nach kultureller Identität	120
Renate Gegner	Epikureische Lebensberatung	122
Hartwig Lechle	Lernen durch Lehren (LdL)	128
	Großgruppenunterricht - die Alternative für den Lateinunterricht!	133
	Zeitschriftenschau	137
	Besprechungen	142
	Berichte und Mitteilungen	164
	Varia	170

Deutscher Altphilologenverband

In eigener Sache

Erfreulich früh konnte der Bundesvorsitzende in enger Zusammenarbeit mit dem Landesverband Baden-Württemberg und dem Ortskomitee das Programm für den nächsten Bundeskongress des Deutschen Altphilologenverbandes in Heidelberg vom 14. bis 18. April 1998 fertigstellen, so dass es bereits in diesem Heft erscheinen kann. Neben der Vielfalt des Programms ist diesmal die Zusammenarbeit mit EUROCLASSICA und vor allem die für den 17. April 1998 vorgesehene Verleihung des neuen Humanismus-Preises an den früheren Bundespräsidenten Dr. Richard von Weizsäcker hervorzuheben. Hiermit wird - nicht zuletzt im Hinblick auf das Interesse der Öffent-

lichkeit an unseren Fächern - ein Zeichen gesetzt, dass die alten Sprachen zum Kern europäischer Allgemeinbildung gehören. Jetzt sind alle Mitglieder des DAV und alle am Unterricht der alten Sprachen Interessierten herzlich eingeladen und auch dringend gebeten, die Teilnahme am Kongress rechtzeitig in ihre Jahresplanung einzubeziehen und sich so früh wie möglich mit Hilfe der Vordrucke anzumelden. - Nachdrücklich sei auch an dieser Stelle noch einmal unsere Plakat- und Postkartenaktion zur Werbung für das Fach Latein empfohlen (vgl. Berichte und Mitteilungen).

ANDREAS FRITSCH

Impressum

ISSN 1432-7511

40. Jahrgang

Die Zeitschrift **FORUM CLASSICUM** setzt das von 1958 bis 1996 in 39 Jahrgängen erschienene „Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes“ fort. - Erscheinungsweise: vierteljährlich.

Herausgeber: Der Vorsitzende des Deutschen Altphilologenverbandes
Univ.-Prof. Dr. Friedrich *Maier*, Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut für Klassische Philologie und Neogräzistik, Unter den Linden 6, 10117 Berlin.

Schriftleitung: Univ.-Prof. Andreas *Fritsch*, Freie Universität Berlin,
Zentralinstitut für Fachdidaktiken, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin.

Die Redaktion gliedert sich in folgende Arbeitsbereiche:

1. Schriftleitung, Berichte und Mitteilungen, Allgemeines (s. o.);
2. Didaktik, Schulpolitik:
StD Helmut *Quack*, Eritstraße 23, 25813 Husum.
3. Fachliteratur, Schulbücher, Medien:
StD Dr. Hansjörg *Wölke*, Görresstraße 26, 12161 Berlin;
Wiss. Mitarb. Stefan *Kipf*, Kilstetter Straße 19, 14167 Berlin.
4. Zeitschriftenschau:
Univ.-Prof. Dr. Eckart *Mensching*, Technische Universität Berlin,
Klassische Philologie, Ernst-Reuter-Platz 7, 10587 Berlin;
StD Dr. Josef *Rabl*, Kühler Weg 6a, 14055 Berlin.

Die mit Namen gekennzeichneten Artikel geben die Meinung des Verfassers, nicht unbedingt die des DAV-Vorstandes wieder. - Bei unverlangt zugesandten Rezensionsexemplaren ist der Herausgeber nicht verpflichtet, Besprechungen zu veröffentlichen, Rücksendungen finden nicht statt.

Bezugsgebühr: Von den Mitgliedern des Deutschen Altphilologenverbandes wird eine Bezugsgebühr nicht erhoben, da diese durch den Mitgliedsbeitrag abgegolten ist. Für sonstige Bezieher beträgt das Jahresabonnement DM 25,-; Einzelhefte werden zum Preis von DM 7,50 geliefert. Die angegebenen Preise verstehen sich zuzüglich Porto. Abonnements verlängern sich jeweils um ein Jahr, wenn sie nicht spätestens zum 31.12. gekündigt werden.

C. C. Buchners Verlag, Postfach 1269, 96003 Bamberg.

Layout und Satz: StR Rüdiger *Hobohm*, Gaimersheimer Str. 13a, 85113 Böhmfeld.

Anzeigenverwaltung: StR Michael *Hotz*, Xaver-Hamberger-Weg 23, 85614 Kirchseeon, Tel. (0 80 91) 29 18.

Herstellung: BÖGL DRUCK GmbH, Hauptstraße 47, 84172 Buch a. Erlbach.

Griechisch - ein europäisches Bildungsgut*

Unseren Kontinent Europa müsste es nicht geben. Der französische Historiker Jacques Le Goff schreibt in seinem Buch „Das alte Europa und die Welt der Moderne“ (München 1996, 9): „Die Individualisierung eines Kontinents Europa war kein Zwang der Geographie. Afrika und die beiden Amerika wurden durch den Verlauf ihrer Küsten bestimmt. Europa ist an der Spitze des unermesslichen asiatischen Kontinents, den man deshalb Eurasien nennen muß.“

Dass Europa dennoch als Kontinent besteht, ja dass es für zwei Jahrtausende als der bedeutendste Erdteil der bewohnten Welt galt, dass von hier aus sogar auf Asien, Afrika und Amerika Einflüsse ausgingen, die diese auf einen anderen zivilisatorischen Standard brachten oder zu bringen versuchten, dafür zeichnet ein kleines Volk am Anfang unserer Geschichte verantwortlich, οἱ Ἕλληνες, die Griechen. Sie haben den Teil, der wie ein Wurmfortsatz am asiatischen Kontinent hängt, nach einer ihrer mythischen Figuren, nämlich der Tochter des Phönikerkönigs, mit „Europa“ bezeichnet. Sie haben damit den westlichen Teil Eurasiens als eigenständig bestimmt, womit sie bekunden wollten, dass sich ihr Land, das Land der Hellenen, das sie anfangs mit Europa identisch setzten, erheblich vom übrigen Asien unterschied.

Die Kriterien, die sie dabei anwandten, waren offensichtlich zutreffend; denn sie wurden im Laufe der Zeit, also in den folgenden Epochen der Geschichte, tatsächlich als die Charakteristika Europas bestätigt. Sie setzten sich mit aller Kraft durch; Europa wuchs durch sie gewissermaßen Führungsqualitäten zu, oder anders ausgedrückt: Europa machte sich selbst zum Maßstab, nach dem es die anderen Kontinente beurteilte oder auch verurteilte. Dieser Europazentrismus hat sich allerdings in unserem Jahrhundert, vor allem in seiner zweiten Hälfte, als unangebracht erwiesen. In einer Welt, die über alle Erdteile hin durch die technischen Möglichkeiten zusammenwächst, im Zuge der Globalisierung, wie man

sagt, ist nicht nur der Austausch zwischen den Kontinenten erforderlich geworden, sondern auch ein gegenseitiges Verstehen und Anerkennen der verschiedenen Kulturen.

Der indische Philosoph Ram Adhal Mall fordert deshalb in seinem Buch „Philosophie im Vergleich der Kulturen“ den „interkulturellen Dialog“, d. h. „im Zeitalter der globalen technologischen Formation“ die Fähigkeit und die Bereitschaft, sich über die Identifikation mit der eigenen Kultur hinaus mit den anderen Weltkulturen auseinanderzusetzen, sie in ihrer Eigenart zu verstehen und auch gelten zu lassen. Das sei die notwendige Voraussetzung zu einer erdteilübergreifenden Kommunikation und letztlich zur wechselseitigen Toleranz unter den Menschen. Für Ram Adhal Mall muss jedoch mit dem Bemühen um ein Verständnis der fremden Kulturen das Ziel einhergehen, die früheren Epochen der eigenen Kultur zu verstehen. Ich muss mir erst der Identität der eigenen Kultur bewusst sein, ehe ich mich mit der anderen verstehend auseinandersetzen kann. „Ohne den Blick auf das Eigene kann die Begegnung mit dem Fremden nicht gelingen.“ So hat es jüngst ein Heidelberger Pädagoge formuliert.

Was macht also, so müssen wir fragen, Europa zu Europa? Was ist das Paradigma Europas, jenes kennzeichnende Element, das diesem Minimalkontinent eine solche Mächtigkeit verlieh, dass er sich seit etwa 500 v. Chr. dauerhaft von seinem weitaus größeren Gegenstück abheben konnte? Der europäische Einigungsprozess, der seit Jahrzehnten im Gange ist, wird heute zutiefst und immer mehr mitbestimmt von der Frage nach der Identität Europas. Laufend äußern sich dazu in Büchern, Vorträgen, Zeitungsartikeln, Fernsehsendungen namhafte Persönlichkeiten. Man ist sich darin einig, dass diese Identität nicht nur eine wirtschaftliche Dimension hat, sondern auch eine politische und vor allem eine kulturelle. Nikolaus Lobkowicz, ehemaliger Präsident der Universität München, stellt in seinem veröffentlich-

ten Vortrag „Die Wurzeln der europäischen Kultur“ (München 1987) drei Kräfte fest, die das Werden Europas entscheidend geprägt haben, die Griechen, die Römer und die Christen.

Die Griechen sind, naturgemäß als das Volk am Anfang, nicht nur wegen der Namensgebung, sondern auch, wie bereits angedeutet, weil sie dem Kontinent die identitätsstiftenden Wesensmerkmale zuwiesen und in ihm zur Entfaltung brachten, die ersten Europäer; im Griechischen begegnet erstmals das Wort οἱ Εὐρωπαῖοι. Die Griechen sind die Initiatoren Europas. Dies lässt sich bis in den Begriff und die Sprache hinein nachweisen. Es sind uns dafür herausragende Texte überliefert.

Herodot, der erste griechische Historiker, „der Vater der Geschichtsschreibung“, wie man ihn genannt hat, lässt vor Beginn des 2. Perserkrieges (anfangs des 5. Jht. v. Chr.) am Hellespont, also an der Schnittstelle zwischen Asien und Europa, den Perserkönig Xerxes ein Gespräch mit einem in seinem Heer befindlichen Griechen namens Demaratos führen. Während der Heeres- und Flottenparade fragt er seinen Gesprächspartner etwa folgendermaßen: „Wie können die paar Griechen drüben in Europa meiner Armee in Millionenstärke gewachsen sein? Noch dazu sind mir meine Leute - wie von der Peitsche gezwungen - gehorsam, während jene der Freiheit und Willkür ausgeliefert sind und deshalb weder Zucht noch Ordnung kennen?“ Darauf Demaratos: „Frei sind die Griechen, mein Herr, gewiss, doch nicht in allem frei, über ihnen steht als Herrscher das Gesetz. Ihre Leistungskraft kommt zustande durch „Freiheit“ (ἐλευθερία) und durch „Weisheit“ (σοφία).

In diesen beiden Begriffen treten uns hier die Werte entgegen, die für Europa konstitutiv werden sollten: die durch das Gesetz gebundene Freiheit, also die Demokratie, und die Kultur des Geistes in ihren verschiedenen Ausformungen. Damit hat Herodot eine Vision entworfen, deren Verwirklichung schon in jener Zeit einsetzte, die sich im Grunde aber bis heute nirgends in allem erfüllt hat.

Die Bedeutung der Griechen für Europa und die Welt liegt, dies dürfen wir aus diesem Herodot-

Text zusätzlich ableiten, überhaupt in ihrer Fähigkeit, Visionen zu entwerfen, also gedankliche Konzepte über Möglichkeiten des Menschen zu entwickeln und damit Zukunft vorzubereiten und zu gestalten. Lassen Sie mich dies an einigen Beispielen holzschnittartig vor Augen führen, und zwar auf den beiden erkannten Gebieten der „Freiheit“ und der „Weisheit“, also der Politik und der Kultur.

In Athen stand, wie man heute mit Recht sagt, die Wiege der Demokratie. Der Geschichtsschreiber Thukydides, dessen Werk zum Maßstab geschichtlicher Forschung geworden ist, hat ihr Ideal, ihr Modell für die Zukunft, in einer Rede des Perikles, des größten Staatsmannes der griechischen Antike, gezeichnet:

„Wir leben in einer Verfassung, die Vorbild für andere ist. Ihr Name ist Demokratie, weil sie nicht auf einer Minderzahl der Bürger beruht. Vor dem Gesetz sind bei persönlichen Rechtsstreitigkeiten die Bürger gleich. Und wie in unserem Staatsleben die Freiheit herrscht, so begegnen wir uns auch in der Privatsphäre frei und ungezwungen. Aber bei aller Weitherzigkeit im persönlichen Verkehr, verbietet uns die Ehrfurcht vor dem Gesetz, die Gesetze zu übertreten.“

Thukydides zeigt aber zugleich auch - und das ist nicht weniger visionär - die Gegenseite des Ideals, indem er in die Abgründe der menschlichen Seele hineinleuchtet, die im Übermaß der Freiheit Macht vor Recht setzt und sogar Menschen vernichtet.

Der Philosoph Platon, heute noch als einer der größten seiner Zunft anerkannt, hat, weil sein Lehrer Sokrates an den Auswüchsen der Demokratie, wie er meinte, zugrunde gegangen war, in seinem Staatswerk „Politeia“ diese Staatsform sehr gering eingeschätzt, eine Entscheidung, die für Europa weitreichende Folgen hatte. Die Römer haben die Demokratie wegen der ihr eigenen Gefahr, rasch zu einer Willkürherrschaft der Masse zu entarten, nicht zur Grundlage für die Verwaltung ihres Imperiums genommen; Freiheit spielte in der römischen Republik gewiss eine Rolle, unter der Kaiserherrschaft vergaß man aber den Begriff allmählich, Demokratie war aus dem Bewußtsein der Menschen geschwunden.

Erst 2000 Jahre später begann der Lichtfunke von Freiheit und Demokratie, der im Dunklen der griechischen Geschichte glimmte, auf der politischen Landkarte Europas wieder sichtbare Signale auszusenden. In der französischen Revolution von 1789 bekam das Wort Freiheit neben Gleichheit und Brüderlichkeit wieder Leuchtkraft und politische Dynamik. Dies geschah nicht ohne Rückbesinnung auf ihre antiken Wurzeln und nicht ohne Wirkung von Griechenland her. Seither hat sich die Demokratie als ein allerdings ganz sensibles Instrument zur Organisation menschlichen Zusammenlebens in Europa entwickelt. Die griechische Vision hat sich hier erfüllt. Demokratie ist ohne Zweifel der politische Anteil im Volumen der europäischen Identität. Deshalb sind Thukydides, Platon und Aristoteles, wie Jacques le Goff feststellt, „noch immer fruchtbare Quellen für die europäische Reflexion über die Demokratie.“

Die Griechen entwarfen ihre Visionen auch in jenem anderen Raum, der von σοφία erfüllt ist, von Einsicht, Weisheit, Vernunft, Rationalität, Wissenschaft. Zwei Beispiele mögen dies hier verdeutlichen.

Eine Schöpfung griechischer Weisheit ist der Mythos, jene erzählerische Gestaltung einer phantastischen Welt, wo sich Menschen und Götter in urchimlichen Situationen begegnen, als Hassende, voll Intrige, voll Grausamkeit und Leidenschaft, aber auch in Liebe, in Vertrauen und Treue, in gegenseitiger Fürsorge. Durch ihre Vorstellungskraft versuchten die Griechen hier zu ergründen oder sich gläubig zu vergegenwärtigen, wie es am Anfang der Welt hätte sein können. Sie projizierten ihre eigenen Sehnsüchte und Ängste in solche Bilder der Vergangenheit und schufen so unsterbliche Gestalten wie Odysseus, Ödipus, Prometheus, Orpheus und Eurydike, Sisyphus, Medea, Antigone, Cassandra, Dädalus und Ikarus, Narziss, Europa auf dem Stier. Die griechische Vision erfüllte sich hier darin, dass uns diese Gestalten und ihre Geschichten zu Erklärungsmodellen für Existenzweisen des Menschen geworden sind (auch zur Heilung der erkrankten Seele). Manchen von ihnen, wie Ikarus, Sisyphus, Orpheus und eben Europa gelten als europäische Chiffren und Symbole, in Russland ebenso ver-

wendet wie in England oder Spanien. Die allen ins Auge springende Verwirklichung des visionären Impulses, der vom griechischen Mythos ausgeht, ist zu erkennen in seinen ununterbrochen neuen Gestaltungen in Literatur, Malerei, Plastik und Musik. Man denke an Joyce, Strawinsky, Picasso, Kokoschka, Rodin, Orff, Mattheuer, Christa Wolf und viele andere.

Der griechische Mythos ist hier unübertroffen und durch nichts zu ersetzen: „Warum ist dies so?“, fragt der weltbekannte Literaturwissenschaftler George Steiner. „Wie können wir diesen außergewöhnlichen Vorrat der fundamentalen Themen und Motive, diese unaufhörliche Rückbesinnung auf griechische Stoffe und Quellen in einer positivistischen, technisch-wissenschaftlichen Ära erklären? Sind wir modernen Menschen unfähig, Mythen und beispielhafte Situationen selbst machtvoll zu bilden und zu formulieren, daß sie so beschwörend wirken wie einst in Argos oder Thessalien?“ Lassen wir diese Frage so stehen!

Der zweite Raum, in dem die griechische „Weisheit“ (σοφία) ihre visionäre Kraft entfaltet hat, ist der des Logos, der der Vernunft, der Berechnung und der Wissenschaft. „Die griechische Welt hat grundlegende Werte geliefert, die noch heute intellektuelle und ethische Instrumente für die Europäer sind.“ So wieder Jacques le Goff. Griechischer Geist bemühte sich von Anfang an, die Natur, die Physis, zu erklären, ihren Geheimnissen auf die Spur zu kommen.

Einer der ersten scharfen Denker ganz zu Beginn war der Naturphilosoph H e r a k l i t . Er dachte sich hinein in die Natur und nahm - aus den sichtbaren Erscheinungen folgernd - an, dass alles, auch das scheinbar Feste, einem ständigen Prozess des Werdens und Vergehens unterworfen ist. „Alles fließt“ und „Man kann nicht zweimal in denselben Fluss steigen“ sind seine klassischen Sätze dafür. Aber er nahm an, dass hinter der Welt, die er als gewaltiges Kampffeld ansah („Der Krieg ist der Vater aller Dinge“), ein ordnendes Prinzip wirksam ist, ein Geist, eine abstrakte Realität, die verhindert, dass alles in Chaos versinkt, die für die Balance zwischen den Gegensätzen verantwortlich ist und damit Ordnung, Kosmos gewährleistet. Das war Heraklits Vision, die er den Men-

schen seiner Zeit und später gab und deren Richtigkeit, heute sagt man: deren Realitätsadäquanz, zu überprüfen die nachfolgenden Generationen aufgefordert waren.

Die heutige Physik hat diesen Sachverhalt der Natur durch empirische Forschung als zumindest im Ansatz zutreffend nachgewiesen. Unsere Realität, so die heutige Erkenntnis, ist nichts Festes, sondern in den kleinsten fassbaren Elementen in ständiger Bewegung, aber von einem ordnenden Prinzip gehalten. „Das Universum, in dem wir leben, würde die Merkmale des absoluten Chaos aufweisen; es wäre ein ungeordneter Tanz von Atomen, die sich verkoppeln und einen Augenblick später wieder entkoppeln würden, um unablässig in ihre unsinnigen Strudel zurückzusinken. Und da der Kosmos auf das Bild einer Ordnung verweist, führt uns diese Ordnung ihrerseits zur Existenz einer Ursache und eines Endes, die ihr äußerlich sind.“ Jean Guitton, der französische Philosoph und Theologe, der dies in seinem Buch „Gott und die Wissenschaft“ (1993) schreibt, zieht daraus im Gespräch mit zwei Physikern den Schluss auf die Existenz eines Gottes. Heraklit nannte dieses ordnende Prinzip eben Geist, Logos, der in allem waltet, die Weltvernunft.

Tritt uns in diesem Verhältnis zwischen Heraklit und der modernen Physik, so dürfen wir weiter fragen, nicht überhaupt das Gesetz des naturwissenschaftlichen Forschens entgegen? Dass man zunächst eine Vision hat, ein im Geist vorgedachtes Konzept, ein Erklärungsmodell, das man dann durch die empirische Forschung als wahr oder falsch erweist? Nicht anders verhält es sich ja bei der griechischen Atomlehre des Demokrit und Epikur und ihrer modernen „Verwirklichung“.

Es liegt auf der Hand anzunehmen, dass es ohne den griechischen Trieb zur wissenschaftlichen Erforschung der Welt, den Logostrieb zu den Erfolgen der modernen Naturwissenschaft und Technik vielleicht gar nicht gekommen wäre. Manche Forscher meinen dies; einige setzen freilich sarkastisch hinzu, dass dann der Menschheit so manches Unheil erspart geblieben wäre. Doch dies ist reine Spekulation. Feststeht, dass uns die

Griechen zur Wissenschaft hinzu noch etwas anderes gegeben haben, worauf man gerade heute großen Wert legt. Die naturwissenschaftliche Forschung ist in unserer Zeit an Grenzen gelangt, die zur Erkenntnis zwingen, dass nicht alles wissenschaftlich Machbare auch ethisch vertretbar ist. Parallel und in Spannung zur Naturlehre hat sich damals im alten Griechenland ein anderes Denken radikal stark gemacht. Es begegnet uns erstmals im klassischen Satz der Sophoklees-Tragödie „Antigone“, wo das Chorlied über die Geistbegabung und Technikfähigkeit des Menschen mit folgendem kaum übersetzbaren Satz beginnt:

Πολλὰ τὰ δεινὰ κοῦδὲν ἀνθρώπου
δεινότερον πέλει.

„Vieles ist gewaltig. Nichts aber ist gewaltiger als der Mensch.“

Die Übersetzung dieser von vielen in Anspruch genommenen und zitierten Stelle ist heute so etwas wie ein Indikator für unser Urteil über den Forschungsstandard der Wissenschaft.

Die eher optimistische Deutung kommt vom Psychologen Erich Fromm (1960). Er übersetzt:

„Der Wunder sind viele. Der Wunder größtes aber ist der Mensch.“

Die eher skeptisch-pessimistische Deutung stammt vom Technikphilosophen Hans Jonas (1980). Er übersetzt:

„Ungeheuer ist viel. Und nichts ist ungeheurer als der Mensch.“

Eine ganz dunkle Färbung erhält der Satz beim Kulturkritiker Rudolf Schottländer (1966):

„Schrecken bereitet vieles - Nichts tieferen Schrecken als der Mensch.“

Diese Wiedergabe wäre zwar möglich von der Bedeutung des Wortes δεινόν („fähig, gewaltig, schrecklich“) her, sie ist aber falsch. So schrecklich haben die Griechen vom Menschen nicht gedacht. Was wollte der Tragödiendichter Sophokles lediglich sagen? Die menschliche Klugheit, seine Technikfertigkeit hat ein Doppelgesicht. Der Mensch kann, so der griechische Dichter, damit bald den guten, bald den schlechten Weg gehen. Zur Klugheit gehört die Vernunft, das rechte Maß.

Sophokles hat in dieser Auffassung sehr bald einen Partner gefunden, nämlich im Philosophen Sokrates. Dieser hat sich ausdrücklich von den sogenannten Naturforschern (φυσικοί) distanziert und es als vordringlich angesehen, bevor man sich um die Dinge am Himmel und in der Natur kümmert, zunächst die Aufmerksamkeit auf die Frage zu richten: Was ist gut, was schlecht? Was ist anständig, was schändlich? Was ist gerecht, was ungerecht? usw. Er berief sich dabei auf eine Instanz in seiner Seele, auf eine Art von göttlicher Stimme (δαμόνιον), die ihm vom Schlechten und Negativen abriet. Sokrates hat etwas Neues entdeckt, gewissermaßen ein moralisches Entscheidungszentrum im Inneren des Menschen. Das war eine epochale Tat.

Der Römer Cicero hat dies 500 Jahre später gebührend gewürdigt, indem er schrieb: „Sokrates hat die Philosophie vom Himmel herabgeholt und in den Städten angesiedelt und in die Häuser der Menschen gebracht.“ Diesen Schritt von der Natur zum Menschen hat man die „Sokratische Wende in der europäischen Geistesgeschichte“ genannt. Sokrates gilt als der Begründer der Ethik. Von ihm glaubt man heute wieder lernen zu können, dass jede Wissenschaft, besonders die Naturwissenschaft als Pendant der Ethik, der Kontrolle durch die moralische Verantwortung bedarf.

Nicht von ungefähr ist damals fast zu gleicher Zeit der Hippokratische Eid des Arztes geschrieben, in dessen Zentrum erstmals die Gedanken sowohl von der Würde des Menschen wie auch von der Ehrfurcht gegenüber dem Leben anklingen und der auch heute noch in seiner Substanz jeden Mediziner in die Pflicht nimmt. Auch Sophokles, Sokrates und Hippokrates erwiesen sich also als visionäre Denker, deren Aktualität außer Frage steht. Die Griechen haben fast gleichzeitig neben dem Logos das Ethos, neben dem Gehirn das Gewissen, neben der Wissenschaft die sittliche Verantwortung entdeckt.

Freiheit und Weisheit sind, das hat sich uns erwiesen, die Mitgift Griechenlands für Europa. Vielleicht ist durch die knappen Andeutungen auch klar geworden, wie sehr die Visionen griechischer Dichter und Denker für Politik, Kultur und Wissenschaft Europas konstitutiv geworden

sind, welchen Anteil Griechenland am Paradigma Europas hat.

Heute wird beim Aufbruch ins 21. Jahrhundert von maßgeblichen europäischen Politikern mit Nachdruck festgestellt: „Wir brauchen wieder Visionen.“ Diese Forderung ist vor allem an unsere Jugend gerichtet, denen die Gestaltung ihrer Zukunft ans Herz gelegt wird. Damit ist ein fundamentaler Bildungsauftrag formuliert, an alle Fächer der Schule gerichtet und europaweit verbindlich. Wie aber bringt man in die Herzen junger Menschen die Bereitschaft und Fähigkeit, Visionen zu entwerfen? Dass sie fähig und bereit werden, über den Augenblick hinaus Gedankenentwürfe zu machen, auf uns Zukommendes planend in den Griff zu nehmen, also Zukunft zu gestalten?

Ich meine, eine gute, weil elementare Möglichkeit dazu liegt darin, sie an den Beispielen griechischer Visionen zu trainieren, indem man sie an den überlieferten Texten die Denkmodelle der Griechen denkend nachvollziehen lässt, indem man ihnen die Erfahrung vermittelt, wie politische und geistig-kulturelle Entwicklungen Europas mit diesen ursprünglichen Gedanken der Griechen in einem kausalen Zusammenhang stehen. Sie verspüren etwas von dem, was Europa zu Europa macht.

Auf solcher Grundlage entsteht dann ohne Zweifel auch so etwas wie die Veranlagung zum interkulturellen Dialog, zum Verständnis für andere Kulturen jenseits der Grenzen Europas.

Die Zukunft verlangt - so wird immer stärker betont - nicht so sehr umfängliches Wissen, dies gewiss auch, aber noch viel mehr das Können, mit dem gespeicherten Wissen denkend, kreativ, innovativ, verantwortungsvoll und im kommunikativen Austausch mit anderen umzugehen. Griechischunterricht ist deshalb, so betrachtet und konsequent zu Ende gedacht, Europaunterricht und Zukunftsunterricht. Griechisch ist in der Tat ein europäisches Bildungsgut.

Deshalb haben wir in Bayern und für ganz Deutschland ein modernes Lehrbuch dafür verfasst, mit dem schönen und einfachen Titel: HELLAS - GRIECHENLAND. Und wir beantworten in der Werbung für das Fach Griechisch

die Frage: „Was ist heute modern?“ mit der klaren Antwort: „Griechisch ist modern!“ Der Deutsche Altphilologenverband, dessen Präsident ich bin, hat seinen nächsten Bundeskongress in Heidelberg 1998, an dem sich auch sehr viele andere europäische Nationen beteiligen, unter das Motto gestellt: „Die Wurzeln unserer Kultur - Latein und Griechisch für die Jugend Europas!“

Eine provokante Forderung gewiss. Aber warum sollten wir für die griechische Antike, die uns durch ihre Visionen das politische und kulturelle Europa in seinem jetzigen Standard großenteils ermöglicht hat, nicht auch eine Vision entwer-

Zum Melanchthon-Jahr 1997

Deutschland gedenkt in diesem Jahr eines Altphilologen mit einer Vehemenz, wie sie diesem Berufsstand sonst gegenwärtig nicht zuteil wird. Eine Gedenkmünze ist ihm zu Ehren geprägt worden, eine Briefmarke herausgegeben, in über 80 Großveranstaltungen und unzähligen anderen wird seiner gedacht - alles unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten. Können sich Altphilologen bessere *public relations* wünschen? Wenn man etwas näher hinschaut, fällt einem eine erstaunliche Tatsache auf: Jene Tat, mit der sich der Gefeierte am tiefsten in die deutsche Geistesgeschichte eingeschrieben hat, wird auf keiner der zentralen Zelebrierungen gewürdigt, wird nur nebenbei im Rankenwerk der Feiern erwähnt.

Denn als Theologe wurde er zwischen den streitenden Eiferern zerrieben und verschlissen, als Autor in großen Folianten beerdigt, als Humanist von anderen weit überstrahlt. Dass er aber das Griechische in das deutsche Schulwesen eingenistet hat, das hat eine Spur hinterlassen, die, sei sie noch so dünn geworden, bis in unsere Tage reicht. Für diese Tat lässt sich die historische Weltsekunde genau angeben: der 29. August 1518. An diesem Tag hält der Einundzwanzigjährige seine Antrittsvorlesung vor den Studenten der Universität Wittenberg „*de corrigendis adolescentiae studiis*“¹ und erobert mit der Glut seiner jugendlichen Begeisterung Jung und Alt in einem Schlage. Luther ist von ihm hingerissen zu einer lebenslangen Freundschaft, die jungen

fen dürfen, nämlich die, dass das Fach Griechisch zumindest als Angebot in allen Nationen Europas erhalten oder geschaffen wird. Dies sind wir der Jugend schuldig, dies sind wir Europa schuldig und dies sind wir nicht zuletzt den Griechen schuldig.

* Festvortrag, gehalten am 18. 7. 1997 in München anlässlich der Gründung der Stiftung PALLADION zur Förderung der griechischen Bildung, Kunst und Kultur - in Anwesenheit des griechischen Außenministers Georgios Papandreou.

FRIEDRICH MAIER

Scholaren strömen ihm zu, um Griechisch zu lernen. Schon zwei Jahre später sollen 500-600 Studenten in seinem Griechischkolleg gesessen haben, die bald danach die neuen protestantischen Gelehrtschulen mit Leben erfüllten. Hören wir kurz zu: *In primis hic eruditione Graeca opus est, quae naturae scientiam universam complectitur, ut de moribus apposite ac copiose dicere queas. Plurimum valent Aristotelis Moralia, Leges Platonis, Poëtae, atque ii sane, qui et optimi sunt, et in hoc legi possunt, ut animos erudiant. Homerus Graecis fons omnium disciplinarum ... Superest igitur, Iuvenes, ut audiat, quamquam ita se res habeat, et difficilia sint, quae pulchra sunt, tamen ita vincet industria difficultatem, ut longe minore impendio bona quam mala vos sperem assecuturos ... Modo succisivas aliquot horas Graecis date, ego faxo studio ac labore meo, ne opera vos vestra frustretur ... veteres Latinos colite, Graeca amplexamini, sine quibus Latina tractari recte nequeunt.*² Die in die Rede eingestreuten griechischen und hebräischen Zitate scheinen die Begeisterung noch geschürt zu haben, obwohl sie fast allen unverständlich sein mussten.

Hat Philipp Melanchthon als Archeget des Griechischen uns heute noch etwas zu sagen? Trotz der beachtlichen Editionen und der Bücherfülle zum Jubiläumsjahr ist der originale Zugang zu ihm für eine breitere Öffentlichkeit unter den Interessierten schwer zu finden. Nur ein einziger

Text ist für jeden schnell, leicht und sehr preiswert zu erreichen: Nr. 8609 in Reclams Universalbibliothek.³ Dort kann man nachlesen, was Melanchthon 1549 bereits zum wiederholten Mal zum Bildungswert des Griechischen geäußert hat.⁴ Seine Gründe seien in lockerer Anlehnung an die zitierte Übersetzung aufgezählt:

- 1) Gott hat dieser Sprache das Neue Testament anvertraut, die Unterweisung seines ewigen Sohnes an uns Menschen.
- 2) Die griechische Sprache war dafür geeignet, weil sie schon vorher die Lehre von einem sittlichen, bewusst gestalteten und wahrhaft menschlichen Leben in sich aufgenommen hatte.
- 3) Gott hat diese Sprache mit Reizen und vielen einladenden Merkmalen überhäuft, ... keine Sprache klingt angenehmer, keine dringt mit sanfteren Lauten ins Ohr.
- 4) Aus Griechisch schöpft man auch die übrigen Künste und Wissenschaften, die für das Leben so notwendig sind wie Luft und Feuer.
- 5) Das Innere des Menschen kann nur mit Hilfe der Sprache gebildet werden. Reinheit und Deutlichkeit des Ausdrucks sind der Weg zu Wahrheit und Gewissheit. Diese Fähigkeiten werden tatsächlich nie erlangen, denen die Unterstützung der griechischen Sprache fehlt.

Alle diese Gründe werden in der Gegenwart sicher der Mehrheit der Zeitgenossen als zeitbedingt, veraltet und völlig überholt vorkommen, soweit sie überhaupt zur Kenntnis genommen werden. Eine solche Meinung lässt sich im einzelnen leicht nachzeichnen:

- 1) Griechisch war zur Zeit der ersten Christen zufällig die Sprache der Ökumene, der Welt um das Mittelmeer. Also mussten sie sich in der damaligen Weltsprache verständlich machen.
- 2) Wie kann man Teile der klassischen Literatur der Griechen mit der Lehre des Christentums in eine innere Verbindung bringen, da doch spätestens die dialektische Theologie nachgewiesen hat, wie der griechische Geist das Kerygma verfälscht hat?
- 3) Wer kann wagen, nach dem Klang eine Sprache gegen die andere auszuspielen, zumal eine Sprachform, die nicht mehr als Muttersprache

eines Volkes existiert? Mit solch subjektiven Eindrücken kann man alles und nichts beweisen.

4) Künste und Wissenschaften brauchen als ihre Grundlage längst nicht mehr die griechischen Texte. Sie leben aus ihrer eigenen modernen Substanz.

5) Es ist eine unerträgliche Anmaßung, den Menschen ohne Griechischkenntnisse die Reinheit und Deutlichkeit des Ausdrucks abzusprechen. Nach Wittgenstein kann es selbst philosophisch gesehen nur als prähistorisch anmuten, die Sprache als Weg zu Wahrheit und Gewissheit anzupreisen.

Deutlicher, monolithischer kann das Verdikt über die Ansichten Melanchthons nicht ausfallen. Wieso dann einen solchen Menschen mit solchem Aufwand feiern? Hat er das wirklich verdient? Doch halt! Leben wir nicht nach der Entdeckung des Historischen? Wissen wir nicht schon lange, dass die Wahrheit heute oft der Irrtum von morgen ist? Darf sich vielleicht doch eine leise, scheue Palinodie schon jetzt hören lassen?

1) Es existieren in unserem Lande Kirchen, es gibt Menschen, die sich Christen nennen und Christus als Sohn Gottes bekennen. Sind sie wirklich in der Lage, die historische Situation, in der Jesus und die Apostel lebten, für zufällig zu halten? Muss nicht für sie die Ursprache der Evangelien einen besonderen Rang besitzen?

2) Dass für die europäische Welt zum ersten Mal eine höhere Schriftkultur, die fast alle Lebensbereiche durchdrang, unter den Griechen begann, ist eine unbezweifelte historische Tatsache. Ihre Sprache wurde im Munde der Dichter und Redner, unter der Feder von Philosophen und Wissenschaftlern zu einem Idiom, das alle Schattierungen des Lebens seismographisch genau wiederzugeben imstande war. Wieso sollte eine solche Sprache nicht auch ein Gefäß werden, dem die Geheimnisse einer tief sinnigen Religion anvertraut werden konnten? Wer sich auch nur ein wenig in verschiedenen Sprachen auskennt, weiß, was in einer bestimmten Sprache leicht oder nur schwer sagbar ist.

3) Sprachen, diese Werkzeuge einer Kommunikation unter den Menschen, haben die seltsame, offensichtlich unaufhebbare Eigenschaft, Men-

schen emotional an sich zu binden. Das gilt natürlich in erster Linie für die Muttersprache, aber nicht nur für sie. Für den Zweck der Verständigung ist diese Faszinationskraft der Sprachen unnötig, vielleicht sogar störend. Man kann sie aber auch als Hinweis darauf nehmen, dass der Sinn von Sprache über diesen Zweck weit hinausgeht. Wieviel Nachsicht bringen wir auf gegenüber einem Menschen, der in seiner Verzauberung durch das Griechische die Hand Gottes spürte?

4) Ist man sich wirklich so einig darin, dass die Wissenschaften dem Menschen so nötig wie Luft und Feuer sind? Das Gefühl, durch Wissenschaften auch bedroht, vielleicht überrollt zu werden, ist deutlich gewachsen. Und die Künste? Jedermann preist die Werte "des Musischen", und doch ist oft die Kunst des einen dem anderen ein Greuel. Also dominieren subjektive Standpunkte in beiden Bereichen. Sollte das nicht eine Situation sein, die aus sich heraus von den Menschen verlangt, sich beim Urteilen, soweit wie möglich, von seiner eigenen zeitgebundenen Sicht zu befreien? Wie könnte das anders möglich sein, als wenn man sich in die Perspektive anderer Regionen oder - noch besser - früherer Zeiten versetzt? Wenn man das will, könnte da nicht eine so reiche Kultur wie die der Griechen eine besonders geeignete, vielleicht sogar unverzichtbare Hilfe sein?

5) Will man heute mit sprachlicher Bildung auf das Innere eines Menschen wirken? Sicher nicht,

wenn als Ziel dieser Sprachbildung das erfolgreiche Bewerbungsschreiben gilt. Auch nicht, wenn das Parlierenkönnen über das alltäglich Nötige beim Fremdsprachenlernen das Maß der Dinge abgibt. Genügt es wirklich, das Innere von Menschen mit ethischen Belehrungen und staatsbürgerlichen Appellen in die rechte Form zu bringen? Empfinden, Wollen, Nachdenken - alles das ist an Sprache gebunden. Je feinere sprachliche Nuancen jemand unterscheiden kann, umso differenzierter kann er fühlen, handeln und verstehen. Ein reiches Sprachvermögen ist ein sozialer Wert. Ob vielleicht dazu eine Sprache wie die griechische doch einiges beitragen könnte? Der römische Dichter Ennius sagte von sich, er habe drei Herzen, und meinte damit sein sprachliches Können im Lateinischen, Oskischen und Griechischen. Wie viele Herzen wollen wir haben, wie viele brauchen wir?

Wie ist es? Dürfen wir doch den *magister Philippus* in diesem Jahr feiern, auch weil er den Deutschen das Griechische ans Herz gelegt hat?

- 1) Melanchthons Werke im: Corpus Reformatorum XI, 15-25, ed. Bretschneider und Bindseil, Halle 1834-1860
- 2) a. a. O. Sp. 22, 24-25
- 3) Philipp Melanchthon, Glaube und Bildung, Texte zum christlichen Humanismus, ausgewählt, übersetzt und herausgegeben von Günter R. Schmidt, Stuttgart 1989.
- 4) a. a. O. S. 182-203

HELMUT QUACK

Suche nach kultureller Identität im globalen Zusammenprall der Kulturen

Kurz vor der Jahrtausendwende liegt es nahe, noch einmal auf das zu Ende gehende 20. Jahrhundert zurückzublicken. Fragt man, was denn wohl in diesem Zeitraum der weltweit wichtigste Vorgang gewesen sei, so drängen sich zwei Stichworte auf: rasanter technischer Fortschritt und Globalisierung. Genauer könnte man etwa sagen, dass die enormen technischen Fähigkeiten von Europäern und Amerikanern, die sich etwa seit der Mitte des 18. Jahrhunderts kontinu-

ierlich und in einmaliger Präzision entwickelt hatten, sich seit dem Ende des zweiten Weltkriegs beschleunigt als auf den ganzen Globus übertragbar erwiesen haben. Die Folge war und ist, dass das zivilisatorische Gefälle, das noch um 1900 zwischen dem industrialisierten Westen und dem Rest der Welt bestanden hatte, fast völlig verschwunden oder doch zumindest erheblich eingeebnet worden ist.

Es muss daher überraschen, wenn jetzt ein namhafter amerikanischer Politologe in einem kürzlich erschienenen Buch¹ neben dem zivilisatorischen plötzlich wieder den kulturellen Aspekt betont.² Huntington sieht zwar nüchtern, daß heute z. B. in den islamischen Ländern wie in Westeuropa, in Indien wie in Südostasien, in China wie in Japan dieselben Waffen produziert, dieselben Computer benutzt und sogar zum Teil dieselben Filmstars bewundert werden. Worauf es ihm aber ankommt, ist, zu zeigen, dass sich die Menschen in diesen Ländern in ihrer angestammten Mentalität noch immer deutlich unterscheiden. Seine (uns Deutsche vor allem an Oswald Spengler erinnernde) Unterscheidung von mehreren „Kulturkreisen“, in denen sich die Menschen unter dem Firnis zivilisatorischer Angleichung verstärkt auf ihre jeweilige kulturelle Identität besinnen, findet inzwischen zunehmend Resonanz. Ich meine, dass seine Thesen auch von uns Altsprachlern zur Kenntnis genommen werden sollten.

Das Buch (Kaufpreis: 68 DM) ist reich an Literaturhinweisen, im Text breit angelegt und daher nicht frei von Wiederholungen. Ich habe es (diagonal) durchgelesen und mich dabei immer wieder gefragt, was wohl Lehrer oder Lehrerinnen, die in den Fächern Latein und Griechisch unterrichten, diesem Buch entnehmen könnten. Meine diesbezüglichen Notizen möchte ich im Folgenden in drei Punkten kurz zusammenfassen:

1. Bei der Suche nach kultureller Identität im Rahmen unseres westlichen Kulturkreises haben Altphilologen, allen Unkenrufen zum Trotz, noch immer ein Wort mitzureden. Denn mit ihrem spezifischen Forschungsgegenstand verfügen sie, auch wenn dieser immer nur durch eine „geschichtliche Brille“ in den Blick gebracht werden kann, über ein relativ klares Modell von Kultur, das seit der italienischen Renaissance immer wieder von hervorragenden Gelehrten in seinen einzelnen Aspekten studiert und so allmählich als ein besonders einleuchtendes Kultur Ganzes begriffen worden ist.³

2. Modell kann dieses Kultur Ganzes zwar nicht mehr in einem präskriptiven Sinn von „Vorbildlichkeit“ sein - schon gar nicht dann, wenn man etwa einen solchen Anspruch über den westlichen

Kulturkreis hinaus auf die gesamte Menschheit ausdehnen wollte. Aber dasselbe gälte dann offenbar auch für etwaige ähnliche „Modelle“ in den anderen Kulturkreisen, sofern diese sich bei ihrer Identitätssuche auf die für sie jeweils grundlegenden älteren Hochkulturen zurückbesinnen wollten (also z. B. Inder auf das alte Indien oder Chinesen auf das alte China). Denn die Industriekultur ist inzwischen so mächtig, so weltgeschichtlich „durchschlagend“ geworden, dass nicht nur für die griechisch-römische Antike, sondern überhaupt für alle früheren Hochkulturen der schon vor 30 Jahren ausgesprochene Satz von S. B. Robinsohn gelten muss: „Man kann in den Verhältnissen einer Zivilisation, deren Produktionsbedingungen, deren gesellschaftliche und politische Verhältnisse und deren Weltbild von unserem so radikal verschieden sind, Normen für Weltverständnis und Verhalten nicht mehr gewinnen.“⁴

3. Aber mit diesem Befund kann für diejenigen, die nicht nur soziologisch, sondern auch historisch und geistesgeschichtlich denken, noch nicht das letzte Wort gesprochen sein. So könnten z. B. Religionshistoriker darauf hinweisen, dass Theologen in weiten Teilen der Erde schon früh gelernt haben, die von ihnen betreuten alten Texte oder Symbole dergestalt zu interpretieren und auszulegen, dass sie in den jeweils Angesprochenen, allen historischen Unterschieden zum Trotz, das Gefühl des „*nostra res agitur*“ zu erzeugen vermochten. Und jeder Literaturhistoriker weiß, dass neben diese theologische *ars interpretandi* später dann auch weltliche Varianten traten, die zwar nicht mehr an sakrale Texte oder Symbole gebunden waren, aber trotzdem zu einer ähnlichen Wirkung in den säkularen Bereichen führen konnten. Diese weltlichen Varianten sind zwar bisher auf der Erde noch nicht so weit verbreitet wie die theologische Urform. Es liegt aber m. E. in der Natur der Sache, dass sie in einer Welt von „Kulturkreisen“, die sich jetzt unter den industriellen Verhältnissen um ihre jeweilige kulturelle Identitätsfindung bemühen, zunehmend an Bedeutung gewinnen müssen. -

Überlegungen wie die vorstehend angedeuteten stellt Huntington selber in seinem Buch naturgemäß nicht an. Trotzdem könnte sein Buch uns

Altphilologen dazu anregen, globales Denken, das einstweilen vorwiegend im wirtschaftlichen und nachrichtentechnischen Sinn verstanden wird, auch einmal auf der kulturellen Ebene zu versuchen (wobei wir aber möglichst darauf verzichten sollten, von dem inzwischen schon allzu abgegriffenen Schlagwort „multikulturell“ Gebrauch zu machen). Natürlich dürften wir die einzelnen Thesen Huntingtons nicht unbesehen übernehmen. Aber in *e i n e m* Punkte sollten wir uns von ihm in einem tieferen Sinne „provizieren“ lassen. Huntington scheint nämlich bei den obersten Werten der einzelnen Kulturkreise, also dort, wo sich die Menschen sozusagen im Absoluten verankern möchten, an keine „prästabilisierte Harmonie“ zu glauben. Es wäre m. E. nicht zuletzt für Altphilologen eine wichtige Frage, ob der Amerikaner hier recht hat oder nicht, und falls ja, welche Konsequenzen dann daraus für einen sich immer noch als „humanistisch“ verstehenden altsprachlichen Unterricht zu ziehen wären.

- 1) Samuel P. Huntington: Kampf der Kulturen, Europa-Verlag 1997 (englischer Originaltitel: The Clash of Civilizations).
- 2) Der deutsche Sprachgebrauch von „Kultur“ und „Zivilisation“ entspricht bekanntlich nicht genau dem englischen und französischen. Darum sah sich der deutsche Übersetzer des Buches von Huntington hier zu gewissen Freiheiten genötigt (siehe die Vorbemerkung auf S. 14), denen ich mich hier und im folgenden anschließe.
- 3) „Einleuchtend“ bleibt das Modell allerdings nur, wenn man die christlichen Autoren der Spätantike entweder ausklammert oder als Dokumente eines Kontrasts zur „heidnischen“ Antike klar herausstellt. Will man dies nicht, so muss man m. E. konsequenterweise die Linien über das Mittelalter bis in die Neuzeit hinein durchziehen und dann auch von den für die Entstehung der Industriekultur so bedeutsamen „Säkularisierungen“ christlicher Denkformen sprechen. Ich verweise hier auf die einschlägigen Ausführungen in meiner Broschüre „Antike als Gegenbild“ (Speyer 1990), besonders auf deren drittes und fünftes Kapitel.
- 4) Vgl. Robinsohn, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Berlin 1967, S.19.

HEINZ MUNDING, 67365 Schwegenheim

Epikureische Lebensberatung

Schmerz, Tod und Fortleben, diese drei, sind der im Tagesgetriebe zumeist nicht wahrgenommene Angst- und Besorgnishinter- und -untergrund des denkenden Lebens und womöglich Ursache allen philosophischen Fragens überhaupt. Das Tier verkriecht sich zum Sterben oder sucht die Nähe eines Gefährten oder auch des Menschen. Der Mensch weiß um sein Sterben, seit er den ersten flüchtigen Überblick über sein Leben, seine Zeitlichkeit und Unabgesichertheit gewonnen hat. Der nun verstorbene Psychotherapeut Walter Schindler sagte als Achtzigjähriger in einem Vortrag: „Wir schreien als Kind nach der Mutter, wir rufen sie als Erwachsener, wenn wir in Not sind, und wir werden noch auf dem Sterbebett nach ihr rufen.“ Wenn wir niemandes Kinder mehr sein können, sind wir genötigt, wir selbst zu sein, ausgeliefert, verurteilt.

In Augenblicken der eigenen Infragestellung, des Alleinseins, der Krankheit präsentieren diese drei dem Menschen ihre Sicht und Perspektive der Dinge, die er *nolens volens* zu der seinen zu ma-

chen gezwungen ist. Schmerz und Vernichtung, die möglicherweise vollständige und endgültige, formieren und färben den emotionalen Untergrund, der noch die geglücktesten Stunden mit gradueller Bitternis durchflucht: den der Angst. Ihm kann durch den menschentypischen returnierenden Reflexionskreislauf nicht entronnen werden.

Angst erzeugt die Vorstellung des Schreckens jener drei apokalyptischen Bedrohungen und wird wiederum durch eben die Vorstellung bestärkt, bekräftigt, in Mark und Herz befestigt. „Es ist absurd, daß wir geboren werden; es ist absurd, daß wir sterben.“¹ Der Mut sinkt nicht selten, weil Sinnhaftigkeit abhanden kommt. Wozu der ewige Kreislauf des Lebens: Schmerz, Tod, Vernichtung? Warum ist das immer wieder durchzustehen und zu bestehen?

„Wenn die Irrtümer verbraucht sind,
Sitzt als letzter Gesellschafter
Uns das Nichts gegenüber.“²

Sinnfragen verlangen drängend ihre Beantwortung. Philosophien, Religionen stehen bereit, den Menschen zu beruhigen, ihn eines Sinns zu versichern, sein Leben vor der eigenen Verwerfung zu retten, anbietend Hoffnung und Glauben aufkeimen zu lassen.

- Die Ägypter balsamierten die Leiber der Toten mit Spezereien ein, um der Verwesung Einhalt zu tun und sie für das jenseitige Leben zu bewahren. Ein unlängst aufgewickelter Mumienleichnam eines zu Tode gekommenen jungen Mannes hatte den Mund geöffnet und die Zunge an die Unterlippe gepresst, damit er bei der Ansprache durch die Götter in der anderen Welt den Mund auf tue und rede und so von ihnen beachtet und ihrer Gesellschaft für wert befunden werde. Hat er den Augenblick der Anrufung versäumt, da er nun seit 3000 Jahren in der gleichen Stellung verharrt? Steht dieser erst noch bevor? Oder hat ihn sein und seiner Kultur Glaube getrogen?
- Eine fünfundsechzigjährige Frau, die dem wohl nicht mehr allzu fernen Tod mit Beängstigung entgegensieht, stellt sich phantasierend vor, ihre Eltern sehen von oben mit wohlwollenden Gefühlen dem Treiben ihres Kindes zu und warten auf es. Da die Unsicherheit nur schwer zu vertreiben ist, fragt sie einen Akademiker auf ihrer Verwandtschaft: „Du hast doch so lange studiert: Müssen wir wirklich alle sterben? Gibt es keine Rettung vor dem Tod und keine Ausnahmen? Gibt es ein Leben nachher?“.
- Stanley Kubricks Film „2001: Odyssee im Weltraum“, erste Szene: „Aufbruch der Menschheit“. Drei bis fünf Millionen Jahre vor unserer Zeit dämmert den Pitheziern das Bewusstsein. Zu Straußens aufblühender Zarathustra-Musik entdeckt der Pithekanthropus den Werkzeuggebrauch als Mittel des Überlebens und als tödlichen Einsatz gegen weniger Intelligente. Die Entdeckung hat ihren Preis. Er erkennt seine Sterblichkeit. Fragen kommen auf: Woher kommt, wohin geht, wer erzeugt, wer erhält das Leben? Ein nicht von der Natur produzierter, glatt behauener Stein-

quader begleitet die Anthropiden hinfert beständig und fordert Verehrung. Bedeutet er Religion? Bewusstsein? Kultur? Das Bündel der aufgeworfenen Probleme, der notwendig gewordenen Fragen?

- Jacques Annaud: „Am Anfang war das Feuer“. 80 000 Jahre vor unserer Zeit. Der Neanderthal-Mensch, der Protagonist des Films, der unter vielen Gefahren die Bewahrung und die Produktion des Feuers gelernt hat, sitzt zu Ende der Geschichte mit seiner schwangeren Geliebten und starrt in den Mond. Das Gesicht ist angespannt. Fragen spiegeln sich in ihm, die gleichen Fragen, das gleiche Verstehenwollen, ehemals wie heute.

Aufgaben genug für die philosophische Praxis.

Eine Zeit intensiver philosophischer Lebensberatung ist die Antike. Seit Sokrates kreist das Denken und seine von ihm gegebenen Antworten um Probleme des Sinns, des Woher, des Wohin. Antworten werden in Form eingängiger und eindringlicher, beinahe propagandistischer, Ermahnungs- und Lebenshilfeschriften (Protreptikoi) der verschiedenen, Sokrates' Denken aufnehmenden und fortführenden Schulen gegeben. Sie widersprechen sich in ihren Grundannahmen, in ihren Folgerungen für die Lebenspraxis, in ihren Präskriptionen zur rechten Lebensführung. Alle versuchen eine Antwort für Sinn und Bedeutung, für Handhabung und Bewältigung dieser drei: Schmerz, Tod und Fortleben.

Die Schulen gleichen Psychotherapieausbildungsinstituten. Die Lehre und das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler (Übertragung) ist integraler Bestandteil der Lebensführung, des Überzeugungsgebäudes, des Zutrauens in die Richtigkeit der Antworten. Vertrauen erleichtert die Durchführung der anempfohlenen Lebenspraxis und heilt wie in heutigen Psychotherapien, wo nicht ganz, so doch in die intendierte Richtung.

Praktische Philosophie stützt und erleichtert die Lebensmühe. Gemeinsame Überzeugungen und gemeinsames Tun bringt Gleichgewicht, schafft Identität. „Handle stets so, als ob es Epikur sähe“⁴³, war Grundsatz seiner Schüler. Glück, ja Glück-

seligkeit wird als Ergebnis und Ziel der philosophischen Praxis von allen antiken Lebenskunstschulen versprochen und wohl auch von einigen Individuen und graduell erreicht. In hymnischen Worten wird sie beschreiben, etwa von den Epikureern: „Glück und Seligkeit liegen nicht in einer Menge Goldes oder in der Gewichtigkeit der Geschäfte oder in Regierungsämtern und Macht, sondern in Schmerzlosigkeit, Ruhe der Leidenschaften und einer Seelenverfassung, die das Naturgemäße umgrenzt“.⁴

Verweilen wir bei Epikur und seiner Handhabung der drei großen Fragen.

Tod.

Laßt euch nicht verführen!
Es gibt keine Wiederkehr.
Der Tag steht in den Türen;
Ihr könnt schon Nachtwind spüren:
Es kommt kein Morgen mehr.

„Der Tod geht uns nichts an“⁵, lehrt Epikur. Wir bestehen nicht aus Leib und Seele, wovon ersterer als vergänglich gilt, letztere als fortlebend, sondern wir verfallen dem Tod ganz und auf ewig. „Wir sind ein einziges Mal geboren. Zweimal geboren zu werden ist nicht möglich. Die ganze Ewigkeit hindurch werden wir nicht mehr sein“.⁶ Ein Epikureer des 18. Jahrhunderts, Voltaire, wandelt den Gedanken ab: Unser kurzes Leben ist „zwischen zwei Ewigkeiten“ lediglich eingeschoben oder eingefügt.⁷ Den Epikureer geht der Tod nichts an; „denn was sich aufgelöst hat, hat keine Empfindung. Was aber keine Empfindung hat, geht uns nichts an“.⁸ Das schauerliche Übel Tod verliert den Schrecken: „Denn solange wir existieren, ist der Tod nicht da, und wenn der Tod da ist, existieren wir nicht mehr. Er geht also weder die Lebenden an noch die Toten“.⁹ Der Körper zerfällt in die gröberen Atome, aus denen er besteht, und die Seele in die feineren ihrer Zusammensetzung. Sie werden im Bau der Welt und ihren Veränderungen weiterverwendet.

Wenn der Tod uns nicht betrifft, ist der selbstgewählte Tod der Gipfel der menschlichen Unvernunft. „Was ist lächerlicher als den Tod zu suchen, nachdem du das Leben unruhig gemacht hast durch die Furcht vor dem Tode?“¹⁰ Die Angst

vor dem Tod ist nichtig und ihre Beseitigung eine ständige Aufgabe. „Übe dich im Sterben“¹¹, sagt Epikur und von der gegnerischen stoischen Schule hallt als Gemeinsamkeit herüber: „Ein Leben lang muß man sterben lernen“.¹²

Schmerz.

Laßt euch nicht betrügen!
Das Leben wenig ist.
Schlürft es in schnellen Zügen!
Es wird euch nicht genügen
Wenn ihr es lassen müßt!

Das Leben ist nicht nur wenig, sondern voller Schmerz. Epikur predigt seine Vermeidung. Bleibe fern der Welt, die in Leidenschaften, Gier, Zank und Hader ein Phantomglück zu erjagen sucht. Schare Freunde um dich, die du liebst, und philosophiere über die dir bedeutsamen Fragen. Gemeinsame Besinnung kann sie in ihrer Bedrohlichkeit bezwingen oder wenigstens entschärfen. „Wer jung ist, soll nicht zögern zu philosophieren, und wer alt ist, soll nicht müde werden im Philosophieren. Denn für keinen ist es zu früh und für keinen zu spät, sich um die Gesundheit der Seele zu kümmern“.¹³ Selbst wenn der Schmerz körperlicher oder geistiger Art uns befällt, ist der philosophisch Geschulte und Gestärkte zu kompetenter Bewältigung in der Lage. „Jeder Schmerz ist leicht zu verachten. Bringt er intensives Leiden, so ist die Zeit kurz bemessen, hält er sich lange im Fleische auf, dann ist er matt“.¹⁴

Lust.

Laßt euch nicht verträsten!
Ihr habt nicht zu viel Zeit!
Laßt Moder den Erlösten!
Das Leben ist am größten:
Es steht nicht mehr bereit.

Sie ist das größte Gut des Menschen, Schmerz sein größtes Übel. Der Philosoph wird selbstverständlich nach soviel Lust wie möglich streben, sofern sie mit Schmerzfreiheit vereinbar ist. Die meisten Vergnügungen haben allerdings auf die Dauer mehr Schmerz im Gefolge. Bedingungslose Lustjagd ist also zu bezahlen. Zu viel und zu gut essen schadet der Gesundheit. Zu viel haben

wollen bringt in Konflikt mit anderen Menschen und den Normen der Gesellschaft. Zuviel Liebesgier bindet an Frauen und knechtet durch Begehrlichkeitsfixierung. Beides bringt Unfreiheit und Missbehagen. Darum „lebe im Verborgenen“!¹⁵ Lies, philosophiere und denke über die Natur der Dinge nach.

In diesem Punkt der Lebenspraxis gehen die Wege der Epikurschüler in bestimmter Weise auseinander. Horaz, der den Wein und die Frauen mit dem gebührenden Maß, das der Meister aus Samos vorgab, liebte und begehrte, stand an dem einen epikureischen Extrempunkt, von dem aus er, sich selbst persiflierend, als „Schwein aus der Herde Epikurs“ (epist. 1, 4, 16) bezeichnen kann, der die poetische Schilderung des herrlich prangenden Frühlings unvermittelt durch die aufrüttelnde Verszeile unterbricht: „Der bleiche Tod pocht mit dem gleichen Fuß an die Hütten der Armen und die königlichen Paläste“ (carm. 1, 4). Epikureisches Lebensgefühl in seiner weiten Spannung. *Carpe diem*. An dem gleichen Kontinuumsende steht das Gedicht „Gegen Verführung“¹⁶ des Verfassers der „Hauspostille“, dessen Strophen hier zu Eckmarken wurden, da ihr Dichter epikureischer Lebenspraxis am nächsten zu kommen scheint.

Am gegenüberliegenden Ende steht die Genügsamkeit Epikurs selbst: „Wenn man Brot und Wasser hat, dann darf man sogar mit Zeus an Glückseligkeit wetteifern“.¹⁷

Fortleben.

Laßt euch nicht verführen
Zu Fron und Ausgezehr!
Was kann euch Angst noch rühren?
Ihr sterbt mit allen Tieren
Und es kommt nichts nachher.

Hofmannsthals Jedermann ängstigt sich vor dem Tod, da er doch kaum gelebt habe. Die Mehrzahl der Menschen verhält sich so unverständlich, wie es Epikur beschreibt: „Jedermann geht aus dem Leben, wie wenn er eben erst geboren wäre“.¹⁸ Er hat es nicht zu nutzen gewusst. Er hat die korrelative Polarität von Tod und Lust nicht gelebt. „Der Weise lehnt weder das Leben ab noch fürchtet er das Nichtleben. Denn weder belästigt ihn

das Leben, noch meint er, das Nichtleben sei ein Übel.“¹⁹

Im besonderen ängstigen sich die Menschen vor wiederkehrenden Toten, die sie im Traum heimsuchen und sie deshalb wirklich dünken. Eine falsche Anschauung, gegen die uns der römische Epikureer Lukrez verwahrt:

„daß wir nicht etwa meinen, die Seelen / kämen vom Acheron los und es gäb zwischen Lebenden, Schatten / oder etwas von uns könne nach dem Tode noch bleiben, / wenn der Körper zugleich und das Wesen der Seele vernichtet / auseinander tritt jeweils in die Körper des Ursprungs.“²⁰,

die Atome nämlich.

Überdies ist dem Traum die Vorstellung der Götter zu verdanken, die sich als riesige und zürnende Menschen nächtens zeigen, den Sterblichen drohen und Furcht vor Strafe einflößen. Opfer, Religion, ständige Angst und schlimmes Gewissen folgen für die Menschen aus diesem Glauben. Sie leben in fortwährender Furcht vor den Göttern, „daß nicht etwa wegen schändlicher Tat oder herrischem Worte nahe gerückt ist die lastende Zeit der Zahlung der Sühne.“²¹

Die Götter, wie sie die Schule der Stoiker konzipierte, sind zu moralischen Richterinstanzen geworden, die Epikurs Kritik herausfordern: „Denn wer soll nicht einen Gott fürchten, der alles plant, bedenkt, bemerkt und der in seiner Neugierde und Geschäftigkeit meint, daß ihn alles angehe?“²² Aber die Träume sind eitel und keine Indizien für das Wirken von Göttern. „Die Träume haben keine göttliche Natur und keine zukunftsverkündende Kraft, sondern sie entstehen gemäß dem Einfallen der Bilder.“²³, der Abziehbilder aus feinen Atomen nämlich, die sich von den Dingen lösen und auf unser Auge treffen bzw. nächtlich durch die Poren des Körpers dringen und den Traum bilden.

Die epikureischen Götter sind anders. Feinstofflich aus Atomen zusammengesetzt wohnen sie in den Zwischenräumen der Gestirne, den Intermundien, und leben ein seliges Leben. Sie kümmern sich um ihre Erhaltung und ihre Lust, nicht um die der Menschen. Epikur beschreibt ihre Natur: „Was glücklich und unvergänglich ist, hat weder selber Sorgen noch bereitet es an-

deren solche. Es hat also weder mit Zorn noch mit Gefälligkeit etwas zu schaffen; denn alles Derartige gehört zur Schwäche“.²⁴ Die Götter sind vielmehr Paradigmen des epikureischen Ideals der lustvollen Seligkeit und Seelenruhe, an denen sich der Philosoph orientiert.

Unnötig also, sich wie der Pöbel zu benehmen, der, in Philodems Worten, „bei Traumerscheinungen sich ängstlich duckt“.²⁵ Unnötig, in Angst vor Tod und Höllenstrafen zu leben, so dass „sie die Fähigkeit für ihr weiteres Leben einbüßen, sich wohl zu fühlen“.²⁶ Der Philosoph, der sich mit Epikurs Lehre gewappnet hat, ist mit Philodem in der Lage, „ein Hohngelächter dem Tode gegenüber anzuschlagen“.²⁷ Und Metrodor, Freund und Gefährte Epikurs, sekundiert: „Ich bin dir zuvorgekommen, o Tyche. ... Wenn das Schicksal uns abrufft, dann speien wir kräftig dem Leben ins Gesicht und den Leuten, die sich so erbärmlich daran klammern, und wir schreiten aus dem Leben mit einem schönen Pöan, indem wir den Kehrreim dazu singen: ‚Ach, wie war das Leben schön!‘“²⁸

Des epikureischen Praktikers und Beraters Aufgabe war also aus der Lehre vorgezeichnet. Wie der Arzt den Kranken, sollte er die Schüler und Klienten von der Furcht befreien und ihnen die Einrichtung in einem ausschließlich diesseitigen und einmaligen Leben ermöglichen. Er trifft sich hierin mit heutiger philosophischer Praxis, die eben erst wiederaufzuleben begonnen hat. Denn die Philosophen der letzten hundert Jahre „sind auf alle möglichen, auch brillanten Ideen gekommen, nur nicht darauf, sich all den Individuen dialogisch anzubieten, die mit der drängenden Frage durch die Welt laufen, wie sie ihr Leben führen sollen“.²⁹ Die „verbeamtete Denkerschaft“ investiert ihre Energie in theorieverliebte und -verbohrte „Insiderdebatten“, bleibt aber „gegenüber Fragen und Problemen konkreter Lebenspraxis“³⁰ indifferent oder blind.

Philosophische Praxis als Lebensberatung geht auf „die praktische Selbsterschaffung und Selbstverwirklichung von Individuen“³¹, wie es in der Antike von Sokrates an geübt wurde, der reines Theoretisieren seiner zudringenden Fragetechnik unterzogen hätte. Philosophieren als Eigenbeschäftigung und als Beratung bringt nicht in ei-

nen endgültigen Zustand der Vollendung, „sondern ist eine perpetuelle Veränderung oder Erweiterung im Zeichen endlicher Existenz“.³²

Damit sind auch hier die Fragestellungen der drei eingangs aufgeführten Probleme, von denen alle übrigen als Abwandlungen betrachtet werden können, aufgegriffen. Psychologie trifft sich mit der seit und durch Freud abgewerteten Philosophie. Obwohl erstere noch verhalten in ihrem Bezirk zurücksteht, ist eine zukünftige fruchtbare Interaktion und Kooperation beider mühelos vorstellbar. Einzig die Rational-emotive Therapie von Albert Ellis, die Emotionalität intensiv über argumentative Techniken angeht, scheint eine Ausnahme. Ellis' Äußerung: „Ich würde sagen, die Philosophen hatten den größten Einfluß auf mich“,³³ macht ihn insoweit von den psychologischen Therapien zu einer Vermittlung am ehesten geeignet.

- 1) J.-P. Sartre: *L'Être et le Néant*. Paris: Gallimard, 48. Aufl. 1955, S. 631.
- 2) Bertolt Brecht: *Die Gedichte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1981, S. 99.
- 3) Epikur: *Von der Überwindung der Furcht*. Katechismus, Lehrbriefe, Spruchsammlung, Fragmente, übersetzt von O. Gigon. München: Deutscher Taschenbuchverlag, 2. Aufl. 1985, S. 121. [Vgl. Sen. epist. 25,5; Anm. d. Red.]
- 4) ebd. S. 167.
- 5) ebd. S. 59.
- 6) ebd. S. 106.
- 7) Voltaire: *Oeuvres complètes*, vol. 16. Paris: P. Plancher, 1818, S. 160.
- 8) Epikur: a. a. O., S. 59.
- 9) ebd. S. 101.
- 10) ebd. S. 163.
- 11) ebd. S. 120.
- 12) Seneca: *Die Kürze des Lebens*, übersetzt von F. P. Waiblinger. München: Deutscher Taschenbuchverlag, 1976, S. 35 [= dial. 10,7,3].
- 13) Epikur, a. a. O., S. 100.
- 14) ebd. S. 106.
- 15) ebd. S. 167.
- 16) B. Brecht, a. a. O., S. 260.
- 17) Epikur, a. a. O., S. 168.
- 18) ebd. S. 111.
- 19) ebd. S. 101f.
- 20) Lukrez: *Welt aus Atomen*, übersetzt von K. Büchner. Zürich: Artemis-Verlag, 1956, S. 321 (4, 37-40)
- 21) ebd. S. 509.
- 22) Epikur: a. a. O., S. 126.

- 23) ebd. S. 107.
 24) ebd. S. 123.
 25) H. Diels: Philodemos, Über die Götter. Abhandlungen der königlich preußischen Akademie der Wissenschaften, Philosophisch-historische Klasse, Nr. 7. Berlin: Verlag der Königlich Akademie der Wissenschaften, 1916, S. 49.
 26) ebd. S. 50.
 27) ebd. S. 95.
 28) ebd. S. 97.
- 29) R. Driever: „Philosophische Praxis ist ein Beitrag zur Lebenskunst oder sie ist gar nichts.“ Auszüge aus einem Gespräch von Peter K. Müller mit Ralph Driever. Agora Nr. 14/15, 1993, S. 5.
 30) ebd. S. 6.
 31) ebd. S. 8.
 32) ebd. S. 9.
 33) M. D. Yapko: Ein Interview mit Albert Ellis. M. E. G. a. Phon Nr. 19, 1994, S. 9.

FRANZ STRUNZ, 82041 Deisenhofen

Aus der Praxis für die Praxis

„Fächerübergreifender Unterricht“

„Fächerübergreifender Unterricht (FU)“ und „Legitimation des Latein-Unterrichts (LU)“ sind Themen, die zwar die Gemüter bewegen, zu deren vermeintlicher Förderung aber auch manches Irrige beigetragen wird. So in FORUM CLASSICUM 2/97, S. 85f. unter dem Titel: „Grundsätzliches zum Problem des fachübergreifenden (Latein-)Unterrichts“ von W. Erdt.

Über die Legitimation des LU ist in den letzten Jahrzehnten so viel diskutiert und publiziert worden, dass der Verf. des o. g. Beitrages wissen musste, dass es in gar keiner Weise hilfreich ist, zu diesem Thema lediglich „grundsätzliche“ Erklärungen abzugeben. Man kann aus ihnen nichts herleiten, solange nicht die Umsetzbarkeit in der curricularen Praxis nachgewiesen ist.

Was nun den FU betrifft, so scheint mir, dass alle „grundsätzlichen“ Erklärungen und wortreichen Auslassungen zu diesem Thema dasselbe Schicksal der Wirkungslosigkeit ereilen wird. Über FU lässt sich sinnvoll erst aufgrund von Modellen reflektieren.

Wenn aber W. Erdt in seinem o. g. Beitrag die Ringvorlesungen einer Universität in einem Atemzug mit dem FU am Gymnasium nennt, wenn er den FU als bloßes „Hinaussehen über den eigenen Gartenzaun“ (!) bezeichnet und zum Schluss in einer sehr allgemeinen Weise die sprachlich-formale Seite des LU heute noch als dessen alleinigen Wert hinstellt, dann kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass er sich

gar nicht praktisch mit dem Fachübergreifen auseinandergesetzt hat und die Prozessualität des „Fachübergreifens“ nicht sieht.

Der FU liefert nicht köstliche Zutaten zum ansonsten harten Brot, sondern jedes Fachübergreifen bedeutet einen fortschreitenden Erkenntnisgewinn! Und das Erarbeiten dieses Gewinnes ist immer mit Schulung verbunden: sowohl der formalen Fähigkeiten als auch der inhaltlichen Fähigkeiten, die zu einer ganzheitlichen Didaktik hinzugehören. Natürlich ver falle ich jetzt nicht in denselben Fehler einer lediglich grundsätzlichen Erklärung, sondern äußere mich aufgrund einer Untersuchung, in der es meine Absicht war, einerseits entgegen dem bloßen Hinaussehen über den Zaun, andererseits entgegen dem bloßen Wildern in anderen Fächern methodische Möglichkeiten dieses fortschreitenden Erkenntnisgewinnes aus der anschaulichen schulischen Praxis heraus aufzuzeigen und die typischen stabilen Strukturen und damit die Seriosität des fachübergreifenden Verfahrens nachzuweisen. Es ist enttäuschend, wenn vorliegende Publikationen, die mehr als Berichte sein wollen, sich in narrativer Weitschweifigkeit ergehen, sich aber nicht um das Typische und Transferierbare eines fachübergreifenden Modells mühen, sondern jedes Modell wie einen Solitär in der didaktischen Landschaft stehen lassen. In meiner Untersuchung habe ich daher auf die bisher vermisste, aber dennoch dringend notwendige Sicht-

barmachung der stringenten Logizität sowohl des methodisch übergreifenden Verfahrens als auch der Strukturen seiner Ergebnisse großen Wert gelegt und so 6 Methoden des Fachübergreifens mit Hinweis auf geeignete Texte entwickelt und

für die Unterrichtsplanung in einen übersichtlichen Zusammenhang gestellt (in: Die Anregung, 1995, H. 6, S. 373-376).

HERBERT ZIMMERMANN, Jülich

Lernen durch Lehren (LdL)

SchülerInnen übernehmen Lehrfunktionen.

Die neue Verantwortung fördert Selbständigkeit und soziales Lernen.

Der theoretische Ansatz

Die Methode Lernen durch Lehren (LdL) ist Anfang der 80er Jahre von Jean-Pol Martin, Fachdidaktiker an der Universität Eichstätt, ursprünglich für das Fach Französisch aus der Unterrichtspraxis heraus entstanden. Zu diesem Zeitpunkt war die Methodendiskussion im Fremdsprachenunterricht vom kommunikativen Ansatz Piephos geprägt. Davon ausgehend entwickelte Martin einen eigenen Ansatz. Er nützte Erkenntnisse der Kognitionspsychologie über Informationsverarbeitung und arbeitete für den Unterricht ein didaktisches Konzept aus. Die SchülerInnen stehen als Lernende im Zentrum des Interesses. Die LehrerInnen haben die Aufgabe, den dynamischen Faktor „Informationsinteresse“ zu sichern und die entsprechenden linguistischen und didaktischen Kompetenzen der SchülerInnen schrittweise und systematisch aufzubauen. Wenn SchülerInnen den Auftrag erhalten, die in den Lehrwerken vorhandenen Inhalte mit Hilfe der LehrerInnen zu bearbeiten und ihren MitschülerInnen zu vermitteln, dann wird eine Reaktionskette in Bewegung gesetzt, die dem dynamischen Zyklus des Informationsverarbeitungs-Ansatzes entspricht: Informationsinteresse, Informationsaufnahme, Informationsspeicherung, Reaktivierung der gespeicherten Information, Informationsanwendung. Durch diese Art der Stoffvermittlung übernehmen die SchülerInnen Verantwortung gegenüber den Inhalten und der Gruppe. Individuelle Lernerfahrung und soziale Interaktion werden gefördert (Martin 1986).

Die Umsetzung in die Praxis

Die meisten Erfahrungen mit LdL wurden bisher in den geisteswissenschaftlichen Fächern des

Gymnasiums gesammelt. Das didaktische Prinzip lässt sich auch auf verschiedene Unterrichtsfächer aller Schularten übertragen. Beispiele aus der Unterrichtspraxis sind beschrieben in „Lernen durch Lehren“ (Graef/Preller 1994), in Seminararbeiten von Referendarinnen und Referendaren, in Fachzeitschriften und in Kontaktbriefen.

Das Kontaktnetz

Es besteht seit 1987 und verbindet über Brief, Fax oder Mailbox interessierte Kolleginnen und Kollegen in ganz Deutschland. Sie informieren sich gegenseitig über Projekte und Probleme und tauschen Erfahrungen sowie Materialien aus. Auf diese Weise entstand ein von allen Teilnehmern/Innen finanziertes (derzeit 45,- DM pro Jahr), sich ständig erweiterndes Kommunikationsnetz. Die Vorteile des Systems beruhen auf Offenheit, Vielseitigkeit und Kontinuität. So wurde aus dem Kontaktnetz eine Fortbildungseinrichtung mit zweimonatigen Kontaktbriefen, regionalen Zusammenkünften und einem jährlichen Bundestreffen.

Adresse:

PD Dr. Jean-Pol Martin, Universität Eichstätt,
Fax Uni: 08421/89 912,
Tel. Uni: 0842/93-1536,
Mailbox: 0841/9611168,
E-Mail: Jean-Pol.Martin@T-online.de

LdL im Lateinunterricht

Schrittweise mache ich die SchülerInnen mit der Methode bekannt. Zuerst überlasse ich ihnen die Vorstellung der Vokabeln, die Leitung von Übungen und die Hausaufgabenbesprechung. Es erhalten immer mehrere Schüler den gleichen Arbeitsauftrag. Relativ rasch stellen sie fest, dass Zweier-teams am besten kooperieren. Gemeinsam besprechen wir ihre Tätigkeiten und Funktionen und

üben sie konsequent im Unterricht in Gruppen- oder Partnerarbeit ein. Ein zusätzliches „Info“ mit fachspezifischen Ratschlägen soll Ausgangspunkt und Denkanstoß für weitere Ideen sein.

Beispiel: „Info“ zur Vorstellung der Vokabeln

- Lies die Vokabeln genau durch und überlege, welche Wörter Besonderheiten aufweisen oder sich schwer merken lassen.
- Schreibe die neuen Wörter auf eine Folie.
- Schreibe zu jedem Wort eine Erläuterung, wenn möglich auf lateinisch.
- Du kannst natürlich die Vokabeln auch mit Bildern, Zeichnungen oder anderen Materialien vorstellen. Deiner Phantasie sind keine Grenzen gesetzt. Das einzige Ziel ist, dass die Wörter beherrscht werden. Je interessanter der Weg dahin, desto besser!
- Frage den Lehrer, wie die Wörter ausgesprochen werden.
- Im Anschluss können die neuen Wörter (eventuell mit den Erklärungen) ins Heft oder auf Karteikarten eingetragen werden.

Diese Eingewöhnungsphase erfordert Geduld und Zeit, die alle Beteiligten benötigen, um in ihre neuen Rollen hineinzuwachsen. Erst danach gebe ich weitere Lehrfunktionen an die SchülerInnen ab: Entwerfen von Übungen, Erschließen von Inhalten, Erarbeiten eines Grammatikproblems, Analyse und Übersetzung eines Satzes, Abfassen von eigenen Sätzen oder Geschichten; in der Mittel- und Oberstufe Vorbereitung und Interpretation von größeren Texteinheiten.

Planung und Konzeption einer Unterrichtsstunde in der Lehrbuchphase

Als Beispiel wähle ich eine Unterrichtsstunde aus einer 7. Klasse, die Latein als 2. Fremdsprache in 5 Wochenstunden lernt. Das Lernpensum umfasst Informationen zum römischen Prozesswesen, die Einführung der Zeitstufe des Plusquamperfekts, die Wiederholung bekannter Zeitstufen und die Vorstellung der für die Übersetzung benötigten Vokabeln (Roma C I,32).

Die Klasse bekommt ca. eine Woche vorher einen Organisationsplan, der die für die gesamte Unterrichtssequenz notwendigen Arbeitsaufträge enthält. Die einzelnen Schülergruppen tragen sich für die von ihnen gewünschte Aufgabe ein. Die-

se Übersicht wird - mit Namen und ggf. Datum versehen - im Klassenzimmer ausgehängt.

Beispiel: Ausschnitt für diese Unterrichtsstunde aus dem Organisationsplan zu den Lektionen 31 und 32, Roma C I

Roma C I 32			
Gruppen Nr.: Aufgaben		Namen	Datum
1.	Abfrage: S. 71 f) Nr. 2	Stefanie/ Katharina	28.3
2	„Alte Vokabeln“ von 32L	Uli/Bernd	28.3
3.	neue Vokabeln 32 W(ortschatz)	Silvia/ Tanja	28.3
4.	Grammatikgruppe: bekannte Zeiten in 32L	Nicole/ Christian	28.3
5.	Grammatikgruppe: Plusquamperfekt	Roland/ David	28.3
6.	Sachwissen: Römischer Prozess	Daniela/ Sonja	28.3

Dieser Planausschnitt zeigt, welche Arbeitsgänge von den SchülerInnen bei der Durchnahme einer Lektion selbständig in häuslicher Vorbereitung geleistet worden sind.

Ablauf einer Unterrichtsstunde

Zu Beginn des Unterrichts übergab ich Raymar, der sich für die Leitung der Stunde freiwillig gemeldet hatte, eine Karte mit allen erforderlichen Anweisungen für den Ablauf der Stunde. Die freiwillige Übernahme einer Führungstätigkeit bestärkt die Eigenverantwortung und das Selbstbewusstsein des/der jeweiligen Leiters/Leiterin.

<i>Karte für den Leiter / die Leiterin der Stunde</i>		
	Datum	28.3
Leitung der Stunde:	Name	Raymar
1. Abfrage: S. 71f) Nr. 2: Wörter des Rechtswesens	Name	Stefanie/ Katharina
2. Präsentation der Vokabeln: 32 W	Name	Silvia/Tanja
3. Präsentation des Sachwissens: Römischer Prozess	Name	Daniela/ Sonja
4. Texterarbeitung: L32, 1-4	Koordinator(in)	Saskia

5. Präsentation der Grammatik: Ind. und Konj. Plusquamperfekt	Name	Roland/ David
6. Spiel: „Formen-telefon“	Leitung	Roland/ David
7. Hausaufgabe: - 32 W lernen - 32 c) und d) Grammatik lernen - S. 72 a) Formenübung		
Danke		

Die Unterrichtsschritte

ad 1.: Die Abfrage hat Überleitungsfunktion und dient zur Wiederholung des „Rechtswortschatzes“. Die beiden Schülerinnen, Stefanie und Katharina, wählten als Form der Abfrage den „heißen Stuhl“: Der „Kandidat“ wird inmitten der Klasse sitzend von seinen Mitschülern ausgefragt. Rasch und ohne zu zögern muss er Vokabeln und Wendungen übersetzen. Die beiden Leiterinnen kontrollierten die Antworten und achteten auf die Vollständigkeit der Abfrage.

Das setzt voraus, dass sie sich vorher gründlich mit dem Stoff auseinandergesetzt hatten, um ihr Ziel zu erreichen. Nach mehrfacher Übung wird bei den SchülerInnen die Fähigkeit, begrenzte Aufgaben selbständig zu erledigen, gefördert.

ad 2.: Silvia und Tanja stellten die neuen Vokabeln auf Folie vor. Sie deuteten auf die entsprechende Zeichnung, ließen die MitschülerInnen die passenden deutschen Bedeutungen ermitteln und deckten erst dann die lateinische Entsprechung auf. Um zu testen, ob ihre Erklärungen verstanden wurden, wiederholten sie die neuen Wörter anhand ihrer Abbildung.

Die Folienbilder für die Stunde zeigen die sachbezogenen Vorüberlegungen der beiden. Durch die Präsentation im Unterricht lernten sie den Umgang mit den Medien und deren Wirkung kennen. In der Regel finden SchülerInnen einen unmittelbaren Zugang zu ihren Klassenkameraden, die sie zeichnerisch oder sprachlich je nach Fähigkeit überzeugen. So schafft Selbsttätigkeit neue Anreize und fördert verborgene Talente.

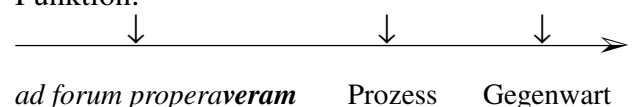
ad 3.: Die Information über das römische Prozessverfahren stimmt die Klasse auf den Inhalt der Lektion ein. Neben der Information im

Buch (Roma C I, S. 71 + 73) über Gerichtsverhandlungen und Recht und Gesetze in Rom stellte ich in diesem Fall Daniela und Sonja Unterlagen zum Ablauf eines römischen Prozesses zur Verfügung. Für die schriftliche Absicherung verfassten sie einen Lückentext. So werden die SchülerInnen durch kurze Zusammenfassungen an die freie Rede gewöhnt und lernen es, das Wesentliche eines Textes zu erfassen.

ad 4.: Das Übersetzen ist „der Teil des Lateinunterrichts, der den Schülern die meisten Schwierigkeiten bereitet“ (Glücklich 1978) und, wie die Praxis zeigt, der Teil, bei dem viele sofort abschalten, sobald der Lehrer/die Lehrerin eine/n aus ihrer Mitte aufruft (Gegner, AU 1994). Eine Lösung dieses Problems ist nur möglich, wenn die Klasse erkennt, dass die Arbeit an der Übersetzung ein Gemeinschaftswerk ist. Welche Arbeitsgänge können von den SchülerInnen bereits im 1. Lernjahr selbständig geleistet werden?

Raymar als Leiter der Stunde bittet Saskia, die Koordination während des Übersetzungsvorganges zu übernehmen. Ihre Aufgabe besteht darin, die SchülerInnen aufzurufen und - wenn nötig - die verschiedenen Gruppen, die Teile der Lektion vorbereitet haben (siehe Organisationsplan), mit einzubeziehen. Am Beispiel 1. Satz von 32 L (*Spei plenus ad forum properaveram*) stelle ich das Verfahren vor:

Saskia rief Alexander auf. Der neue Ausdruck „*spei plenus*“ bereitete ihm Schwierigkeiten. Silvia und Tanja, die die neuen Vokabeln präsentierten, wurden von Saskia gebeten, ihm zu helfen. Roland und David stellten fest, dass im ersten Satz die Plusquamperfektform „**properaveram**“ neu auftaucht. Sie hatten die neue Zeitstufe auf Folie vorbereitet und erklärten mit Hilfe der Zeitachse (Vorschlag der Lehrerin) ihre Funktion:



Das **Plusquamperfekt** bezeichnet eine Handlung, die in der Vergangenheit bereits abgeschlossen war, als eine andere eintrat.

Aufgrund der inhaltlichen, sprachlichen und grammatikalischen Aufbereitung konnte Alexan-

der den Satz übersetzen. Nicole und Christina, die für die bereits bekannten Tempora zuständig waren, mussten im nächsten Satz auf „cum“ mit Konjunktiv Imperfekt hinweisen.

Die jeweils Übersetzenden wissen, dass sie bei Problemen die Hilfe der MitschülerInnen erwarten können. Hinzu kommt, dass man einen Klassenkameraden schneller und selbstverständlicher um Rat bittet als den Lehrer/die Lehrerin. Diese(r) ist letzte Instanz und greift nur ein, wenn keiner eine Lösung für das Übersetzungsproblem findet. Seine/ihre Hauptaufgabe besteht darin, die Zusammenarbeit aller Beteiligten arbeitsteilig zu organisieren und mit ihnen die Spielregeln der Kooperation und Kommunikation einzuüben. Meine Erfahrung zeigt, dass dieses Vorgehen den Übersetzungsvorgang verkürzt, anregender und motivierender macht.

ad 5.: Nach der Übersetzungsarbeit ließen Roland und David die neuen Formen des Plusquamperfekts durch die MitschülerInnen systematisieren. Anhand der im Text vorkommenden Plusquamperfektformen „*properaveram, timueram, peroravisset*“ gelingt es ihnen problemlos, die Bildungsweise zu erkennen.

Für die Vorstellung eines Tempus stelle ich ihnen folgendes Grundraster zur Verfügung:

	Singular	Plural
1. Person		
2. Person		
3. Person		

Schülerarbeit von David und Roland nach vorgegebenem Raster:

Indikativ Plusquamperfekt

	Singular	Plural
1. Person	laudav- eram monu- eram fu- eram	laudav- eramus monu- eramus fu- eramus
2. Person	laudav- eras monu- eras fu- eras	laudav- eratis monu- eratis fu- eratis
3. Person	laudav- erat monu- erat fu- erat	laudav- erant monu- erant fu- erant

laudaveram: ich **hatte** gelobt usw.

Konjunktiv Plusquamperfekt

	Singular	Plural
1. Person	laudav- issem monu- issem fu- issem	laudav- issemus monu- issemus fu- issemus
2. Person	laudav- isses monu- isses fu- isses	laudav- issetis monu- issetis fu- issetis
3. Person	laudav- isset monu- isset fu- isset	laudav- issent monu- issent fu- issent

laudavisse: ich **hätte** gelobt usw.

In der Lehrbuchphase präsentieren die Schüler überwiegend Grammatikbereiche, die vorher angesprochen und erklärt wurden (Tempora, Deklinationen, Präpositionen). Die selbständige Erarbeitung eines Grammatikproblems schärft das Wahrnehmungs- und Abstraktionsvermögen, Forderungen, die sicherlich nicht nur der Lehrplan für das bayerische Gymnasium an die SchülerInnen stellt (München 1990, S. 136).

ad 6.: Die Grammatikbesprechung wurde abgeschlossen, indem Roland und David mit Hilfe des „Formentelefons“ die neue Zeitstufe einübten.

Beispiel:

1 ich	2 du	3 er	4 wir	5 ihr	6 sie
1 certare	2 habere	3 dare	4 esse	5 parere	6 flere
1 Ind. Plusquamperfekt			2 Konj. Plusquamperf.		

David schrieb die Telefonnummer 121 an die Tafel. Er rief einen Mitschüler auf, der die richtige Form „habueram“ nannte. Dieser wählte dann die nächste Telefonnummer 342 usw. Die richtigen Antworten kontrollierten weiterhin die beiden Leiter der Übung. Bei Fehlern war es ihre Aufgabe, nicht einfach mit „falsch“ zu antworten, sondern durch genaue Hinweise wie Person, Numerus, Modus, falscher Perfektstamm ihre MitschülerInnen zur richtigen Lösung zu führen.

Der Lehrer/die Lehrerin darf bei der Fehlerverbesserung die SchülerInnen nicht übergehen und vorschnell eingreifen, sondern muss ihnen erläutern, wie wichtig takt- und sinnvolles Korrigieren ist. Wird es konsequent praktiziert, fördert es die gegenseitige Rücksichtnahme und die Reflexion über die Sprache.

ad 7.: Raymar als Leiter der Stunde schrieb die Hausaufgabe an die Tafel.

Lehrende und Lernende in neuen Rollen

LdL wünscht sich LehrerInnen und SchülerInnen, die bereit sind, sich auf neue Interaktionen innerhalb der Lerngemeinschaft einzulassen. Der Lehrer/die Lehrerin gibt Lernverantwortung für Unterrichtseinheiten ab, die von den SchülerInnen übernommen werden. Dieser Funktionswechsel bedarf der Gewöhnung, Training ist erforderlich. Manchen SchülerInnen fällt es anfangs schwer, die Freiräume des Unterrichtsstils, der von ihnen mehr persönliche Disziplin abverlangt, eigenverantwortlich zu füllen. Sie ziehen sich zurück, schalten ab oder stören durch aktive Unruhe, weil sie den „Schülerlehrer“ nicht akzeptieren. In der Regel ändern sie ihr Verhalten, wenn sie selbst Leitungsaufgaben übernommen haben. Die zunehmende Vertrautheit mit der neuen Rolle reduziert störende Verhaltensweisen. Zwischenmenschliche Spannungen sollten, wenn sie auftreten, nicht unterdrückt, sondern offen angesprochen werden.

Für den eigentlichen Ablauf des Unterrichts sind andere Schwerpunkte als bisher bei Vorbereitung und Planung zu setzen. Der Lehrer/die Lehrerin entwickelt und erstellt allgemeine und fachspezifische Arbeitsanweisungen, die die SchülerInnen auf ihre neuen Aufgaben vorbereiten (vgl. auch Graef/Preller 1994, Ruep 1995 und Stroh 1996).

Beispiel:

Beherrzt folgende Ratschläge:

- Bereitet Euch gut vor, denn Ihr seid für den Erfolg der Stunde verantwortlich!
- Sprecht klar, deutlich und laut!
- Geht höflich miteinander um!
- Lobt Eure Mitschüler für richtige, gute Beiträge!
- Reagiert taktvoll auf Beobachtungen, Antworten, Fehler der Klassenkameraden!
- Lest den Sachverhalt **genau** durch! Beschafft Euch ggf. Informationen und wählt sie sinnvoll aus! Notiert Euch Probleme/Fragen/Ideen!
- Überlegt gut, wie Ihr den Sachverhalt der Klasse „beibringen“ könnt!

Möglichkeiten: Unterrichtsgespräch
(Frage - Antwort)
Beispiele/Versuche
Entwerfen eines eigenen Textes
Entwerfen eines Schaubildes
Tafelanschrieb mit den wichtigsten Informationen usw.

- Bereitet Euch in Eurer Gruppe so gut auf das Thema vor, dass Ihr es den anderen erklären könnt!
- Vergesst nicht, die Arbeit innerhalb der Arbeitsgruppe sinnvoll aufzuteilen (Der eine kümmert sich z. B. um Informationen, der andere entwirft ein Schaubild usw.)!
- Macht Euch Gedanken über einen Hefteintrag!

Möglichkeiten: einen Text (mit eigenen Worten) zu dem besprochenen Sachverhalt verfassen
Auflisten wichtiger Gesichtspunkte in Stichworten
Ausfüllen eines Lückentextes
Tafelanschrieb/Folientext
abschreiben/mitschreiben

Denkt an eine sinnvolle Hausaufgabe!

Für die stoffliche Aufgliederung einer Unterrichtseinheit entwirft er/sie einen Organisationsplan (siehe oben). Er verbindet Aufgabenverteilung und Terminplanung. Bei seiner Umsetzung steht der Lehrer/die Lehrerin den SchülerInnen beratend und helfend zur Seite, um ihnen methodische und kommunikative Kompetenzen zu vermitteln. Da der Lehrer/die Lehrerin als alleinige(r) WissensvermittlerIn zurücktritt, hat er/sie mehr Zeit, das Verhalten der einzelnen SchülerInnen zu beobachten und durchschaut schneller das soziale Gefüge. Zugleich gibt es ihm/ihr Gelegenheit, ihre Aufnahme- und Leistungsfähigkeit differenzierter wahrzunehmen. Alle Beteiligten lernen sich besser kennen. Das schafft eine Atmosphäre des Vertrauens, die zu einem angenehmen Arbeitsklima führt.

Literatur:

- Roma, Ausgabe C, Bd. 1 von Reinhold Ernstberger und Hans Ramersdorfer, Bamberg 1990.
- Dörner, D., Kreuzig, H. W., Reither, F., Stäudel, T. (Hrsg.). Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Bern: Huber 1983.
- Gegner, R.: Lernen durch Lehren. Ein Weg zu handlungsorientiertem Lateinunterricht. In: Der Altsprachliche Unterricht (AU) XXXVI 3+4/94, S. 14-31.

- Glücklich, H.-J.: Lateinunterricht. Didaktik und Methodik, Göttingen 1978.
- Graef, R. / Preller, R.-D. (Hrsg.): Lernen durch Lehren, Rimbach, Verlag im Wald 1994. Bezugsadresse: Dr. Jean-Pol Martin, Universität Eichstätt, 85071 Eichstätt.
- Martin, J.-P.: Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler. Tübingen: Narr 1985.
- Martin, J.-P.: Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 4/86, S. 395-403.
- Martin, J.-P.: Vorschläge eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr 1994.

Piepho, H.-E.: Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts. Sekundarstufe I. Limburg 1979.

Auswahl aus den Kontaktbriefen:

- Dr. Ruep, M.: LdL - Ratschläge für eine 10. Klasse zur Unterrichtsvorbereitung
- Stroh, H.: Grund- und Hauptschule Fichtenberg: Neue Unterrichtsformen an der GHS Fichtenberg: Schüler unterrichten Schüler (1996).

RENATE GEGNER, Nürnberg

Großgruppenunterricht - die Alternative für den Lateinunterricht!

Spätestens seit dem Heft 1/1997 des Altsprachlichen Unterrichts sind auch die Lehrer der alten Sprachen aufgefordert, sich intensiver mit der Frage auseinanderzusetzen, inwieweit die neueren Unterrichtsmethoden, die im Grundschulbereich entwickelt worden sind, nun in breiterem Umfang Eingang in den gymnasialen Unterricht auch im Bereich der alten Sprachen finden sollen und müssen. Freiere Formen des Unterrichts hat es in unterschiedlicher Form zwar schon eh und je gegeben. Ist dies aber jetzt vielleicht endlich der Weg, auch den Lateinunterricht aus seiner Dauerkrise herauszuführen?

Nimmt man das zum Maßstab, was unsere Fachvertreter insbesondere auf den oft ungeliebten Werbe- oder Informationsveranstaltungen vor der Wahl der 2. Fremdsprache für das Lateinische ins Feld führen, so möchte man durchaus das eine oder andere Fachspezifikum als geeignet ansehen, im Rahmen von Freiarbeit und Wochenplan zur Entfaltung gebracht zu werden.

Dennoch habe ich meine Bedenken, dass die Übernahme auch in den Lateinunterricht für diesen das Allheilmittel darstellt. Im Folgenden möchte ich jedoch die neuen Verfahrensweisen nicht so sehr kritisieren als vielmehr eine andere freiere Unterrichtsform dagegenstellen. Dazu knüpfe ich an die Ausführungen an, die J. Klowski im 3. Heft des MDAV von 1996 gemacht hat¹. Klowski hat sich mit der Frage auseinandergesetzt, mit welcher Strategie der altsprachliche Unterricht auf den heutigen Schülertyp reagie-

ren sollte. Es ist zu wünschen, daß dieser lesens- und bedenkenswerte Aufsatz von möglichst vielen Vermittlern der alten Sprachen zur Kenntnis genommen wird, geht es doch um die Frage, inwieweit sich auch der altsprachliche Unterricht auf den Schülertyp unserer Tage neu einstellen muss.

Klowski sieht die Lösung in der Großgruppenarbeit. Das heißt, es soll wie bisher mit der ganzen Klasse gearbeitet werden, die Klasse soll sich aber durch die Arbeit und bei der Arbeit in eine Großgruppe verwandeln bzw. sich am Ende dazu verwandelt haben. Da Klowski in seinen Ausführungen den Frontalunterricht nicht prinzipiell ablehnt, möchte der eine oder andere dies gleich so verstehen, als dass hier an den traditionellen, lehrerdominierten Lateinunterricht alter Prägung gedacht ist. Dies wäre ein fatales Missverständnis, ist doch gerade an ein Unterrichtsverfahren gedacht, das zwar die tradierte Form des Klassenunterrichts favorisiert, dort aber all die pädagogischen Grundprinzipien zur Geltung bringt, die für einen modernen Unterricht unabdingbar sind, wie Kooperation, Autonomie, Offenheit und kritische Diskussion. Es handelt sich also um einen in jeder Hinsicht schülerorientierten Unterricht.

Ich möchte die These, die Klowski noch mit gewissen Vorbehalten vorbringt, zu der eine Zeit zwingt, die alte Formen nur allzu schnell als unrettbar überholt bewerten möchte, durch einige weitere Überlegungen unterstützen und möchte deutlich machen, wie sich der Unterricht in der

Großgruppe in der alltäglichen Praxis vollziehen kann. Ich beziehe mich dabei insbesondere auf die Erfahrungen, die ich seit anderthalb Jahren im eigenen Unterricht gemacht und in der Anregung 1/1997² ausführlicher dargelegt habe.

Der Erfolg eines Unterrichts misst sich u.a. daran, ob es gelingt, die Begegnung der Schüler mit dem Lerngegenstand zustandekommen zu lassen. Diesem Ziel scheint auch die Freiarbeit in hohem Maße nahezukommen, da hier gewährleistet scheint, was als Grundvoraussetzung für Offenheit der Schüler gegenüber dem Unterrichtsstoff zu gelten hat, nämlich entspannte und autonome Auseinandersetzung damit. Und auch die Verifizierung der erbrachten Leistung könnte man als gegeben ansehen, wenn dem Schüler die Möglichkeit eingeräumt wird, die Richtigkeit seiner Lösung z. B. anhand von Lösungsblättern zu überprüfen. Genau hier aber liegt auch der zentrale Mangel dieser Unterrichtsorganisation: Es fehlt ihr in der Regel an der eigentlichen dialektischen Vertiefungsphase, die sich ausschließlich im schülerinternen (seitens des Lehrers allenfalls kanalisiert) Dialog vollziehen kann.

Kaum ein Fach bietet sich so dafür an, argumentativ schlüssig und konkret Probleme auszudiskutieren, wie der Lateinunterricht. Gerade schon in der Phase der Satz- und Texterschließung läßt sich nicht nur die Möglichkeit, sondern auch die Notwendigkeit schlüssiger Beweisführung in der disziplinierten Form von Rede und Gegenrede, von These und Gegenthese, wenn man so will auch von Pro und Contra - sofern die Textstelle ambivalente Qualität hat - evident machen. Das dafür notwendige Instrumentarium stellt insbesondere die Formenlehre bereit, deren Wert und Bedeutung m. E. in den letzten Jahren zugunsten der Methodendiskussion z. T. arg unterschätzt worden ist³. Einen hohen Stellenwert hat allerdings auch die Beachtung der Wortfolge.

Damit deutlich wird, wie ein Großgruppenunterricht realisiert werden kann, wiederhole ich noch einmal einige dafür wesentliche Grundgedanken. Ich gehe hier von der Übersetzung eines Satzes aus, betone aber, dass diese Grundsätze für jedes Unterrichtsgeschehen zu gelten haben.

1. Dem Schüler muss ausreichend Zeit für die Lösung seiner Aufgabe gegeben werden. Die ersten „Melder“ haben zurückzustehen. Damit wird erreicht, dass sich jeder auf seine Art mit der Aufgabe vertraut machen können und zur dann angebotenen Lösung auch Aussagen machen kann. Dieses fordert vom Lehrenden ein hohes Maß an Geduld. Er muss sich selbst in dem Sinne disziplinieren, dass er nicht die vorschnelle Erreichung der selbst gesetzten Ziele zuungunsten der autonomen Lernprozesse in den Vordergrund stellt.

2. Grundsätzlich darf kein Fehler negativ bewertet werden. Wenn er gemacht wird, hat das eine Ursache. Und man sollte nicht so vermessen sein, diese Ursache so eindeutig analysieren zu können, dass man dabei auch dem Schüler gerecht wird. Dieses Verhalten macht die Arbeit für die Schüler auf Dauer angstfrei. Nur wenn die Freiheit eingeräumt wird, auch absurde oder scheinbar absurde Fehler zu machen, besteht überhaupt die Möglichkeit, eine Leistungs- und Fehlerquellendiagnose für die Lerngruppe zu schaffen und Wege für Verbesserungen zu entwickeln.

3. Der Lehrer hat sich seinerseits ganz aus der Beurteilung zurückzuziehen. Die Pflicht der Beurteilung kommt ausschließlich dem Schüler zu. Zur Verdeutlichung sei ein solcher Unterricht in aller Kürze skizziert:

Nach ausreichender Zeit für alle Schüler, sich mit einem Satz auseinanderzusetzen, wird eine erste Lösung vorgebracht. Danach sagt der Lehrer gar nichts, sondern wartet, oder er bittet die Mitschüler um Anmerkungen. Diese führen häufig zu Verbesserungen, Alternativen o. ä, aber bisweilen auch zu Verschlechterungen. Der Übersetzer hat sich mit diesen Anmerkungen auseinanderzusetzen. Der Lehrer enthält sich auch hier seinerseits jeder Bewertung.

Den Schülern wird dieses Eingehen auf den anderen im Laufe der Zeit so selbstverständlich, dass sie dann auch ohne Aufforderung ausdrücklich auf den Mitschüler eingehen, so dass sich dialektische Positionen und Diskussionen dabei von selbst ergeben. Zu denen nehmen dann wiederum andere von selbst Stellung. Am Ende dieser Phase wird ein anderer Schüler zur Stellungnah-

me zum erreichten Ergebnis aufgefordert. (Der klaren Unterscheidung zwischen Anmerkung = Ergänzung/Kritik im Detail und Stellungnahme kommt dabei eine hohe Bedeutung zu.) Jetzt muss er Farbe bekennen. Denn sind im erreichten Ergebnis noch Fehler enthalten, gibt er durch eine positive Bewertung zu erkennen, dass ihm diese Fehler entgangen sind und er seinerseits Denkfehler gemacht hat. Und dieser Peinlichkeit möchte er nach allgemeiner Erfahrung entgehen. Insofern wird er allein aus dieser Befürchtung heraus in aller Regel konzentriert und konstruktiv mitarbeiten wollen.

Erreicht wird dies, wie deutlich gemacht werden sollte, dadurch, dass die Verantwortung für das Unterrichtsergebnis ausschließlich auf die Schüler oder die Lerngruppe verlagert wird. Dem Lehrer ist allenfalls am Ende des Lösungsprozesses die Bemerkung erlaubt, dass noch Fehler enthalten sind - man sollte dies möglichst mit Tempus-, Modus-, Sinnfehler durch falschen Satzbau usw. qualifizieren. Dies bewirkt für die erneute oder weitere Motivation der Schüler wahre Wunder. Sie wollen nämlich eine richtige Lösung erzielen⁴.

Welche weitreichende pädagogische Bedeutung dem selbst geschafften Artefakt zukommt, hat gerade die Arbeitsschule zu Recht immer wieder betont⁵. Wo aber das Ergebnis nur durch die Führung des Lehrers - und sei sie an noch so langer Leine - zustande gekommen ist, kann sich bei Schülern kein rechter Stolz entwickeln⁶. Aber auch dort, wo man sein eigenes Ergebnis nur mit dem richtigen Lösungsblatt vergleichen kann - wie es z. T. Praxis bei der Freiarbeit ist - und dabei u. U. sein Cannae erlebt, dürften die Lernerfolge höchst zweifelhafter Art sein. Wenn die Aufgabe dann aber doch aus eigener Kraft gelöst wird, entwickeln sich der Stolz und die Befriedi-

gung, die die Grundlage und Voraussetzung für weitere motivierte Mitarbeit bilden.

Gerade auch dann, wenn eine Erstübersetzung richtig war, muss sich der Lehrer der eigenen Wertung enthalten. Die Offenheit der Stellungnahme durch die Mitschüler muss auch jetzt gewahrt bleiben. Und es wird sich in aller Regel ergeben, dass in Anmerkungen der Mitschüler trotz der Richtigkeit der Übersetzung viele Ungereimtheiten ans Tageslicht kommen, dass der Satz also noch längst nicht so durchdrungen ist, wie es für alle erreicht werden muss. Dies beweist sich natürlich auch dann, wenn man von jemandem sofort oder auch nach einem Sinnabschnitt in Bezug auf einen ganzen Absatz eine Zweitübersetzung verlangt. Denn die wird die noch bestehenden Unsicherheiten allemal erweisen. Die Reaktion des Lehrers ist dann häufig ein gequältes Aufstöhnen, weil vom Schüler doch nicht mehr verlangt worden ist, als das ohnehin schon richtig Vorgemachte nun seinerseits noch einmal zu wiederholen. Dass diese pädagogische Theatralik unbegründet ist, sollte jedem einleuchten. Denn wie sollte ein Schüler nachproduzieren können, was er rational noch nicht bewältigt hat⁷. Wenn dies dann bei einer sofort nach der Erstübersetzung verlangten Nachübersetzung deutlich wird, ist die Folge davon in der Regel ein äußerst ungeduldiges und halbherziges Richtigstellen, entweder durch den Lehrer selbst oder durch die wenigen, die alles verstanden haben, schlechtestenfalls sogar durch den Erstübersetzer, mit dem der Lehrer dadurch gegen seine Mitschüler eine unheilvolle Verbrüderung eingeht. Aber auch wenn man die Probleme im Nachgang wirklich aufarbeitet, geht bei dieser Verfahrensweise mehr Zeit verloren, als wenn man etwaige Irrationalitäten in den Köpfen gleich im Anschluss an die Erstübersetzung durch das Einfordern von An-



Buch- und Offsetdruck – Repro & Buchbinderei
Hauptstraße 47 · 84172 Buch a. Erlbach
Telefon 0 87 09/15 65 · Fax 0 87 09/33 19

merkungen, die in diesem Falle Verschlechterungen sein müssen, und dann einer abschließenden Stellungnahme aufdecken läßt. Auf die Techniken, wie man darüber hinaus das bis in Einzelheiten korrekte richtige Satz- und Textverstehen absichern kann, muss ich hier nicht eingehen. Das Hauptmittel wird sicher immer wieder die Formenidentifizierung sein.

Es werden in der Großgruppe damit nicht nur die Formen der autonomen wie vorwiegend in der Freiarbeit, sondern gleichzeitig die Formen der intellektuellen Kooperation geübt. Und der geistige Wettkampf vollzieht sich am gemeinsamen Gegenstand. Alle Schüler sind gleichzeitig Akteure und kritische Zuschauer des „geistigen Trimpfad“. Und der Unterrichtende hat stets Einblick in die ablaufenden Lern- und Arbeitsprozesse.

Vielleicht ist auch noch ein weiteres Spezifikum der Arbeit in der Großgruppe hervorzuheben: Während in der Freiarbeit zumindest die Gefahr besteht, dass sich die ohnehin unsere Zeit prägende Individualisierung bis hin zur Vereinsamung weiter ausleben kann, findet in der Großgruppe Kommunikation und Diskussion auf hohem Niveau statt. Das Gespräch als Teil der Kultur wird systematisch geübt, und zwar nicht in einer relativen Unverbindlichkeit und außerhalb der Lehrerkontrolle, sondern in dialektischer Weise und disziplinierter Verantwortlichkeit. Dies sind die Tugenden gerade des Lateinunterrichts.

Ziel der Pädagogik sollte die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes sein. Die wiederum kann nur gelingen, wenn sie in einen Raum disziplinierter Freiheit gestellt wird. Aber die selbstdisziplinierende Wirkung des Lateinunterrichts wird bei den Schülern nur dann wirken, wenn der Lehrer es schafft, sich selbst zu disziplinieren und seine Rolle als Lenker der Lernprozesse zurückzunehmen. Daraus aber den Schluss zu ziehen, die Schüler ganz in die Freiheit zu entlassen, würde die erzieherischen Möglichkeiten der *disciplina linguae Latinae* für wertvolle Zeiteinheiten in fataler Weise außer Kraft setzen. Das Ergebnis wäre nicht die propagierte Autonomisierung des Unterrichts, sondern ihre Atomisierung unter Verlust der dialektischen Diszipli-

nierung. Daher kann der Vorrang der Arbeit in der Großgruppe nicht deutlich genug betont werden, will man dem Lateinischen nicht sein einzigartiges gymnasiales Gepräge nehmen.

Mit diesen Ausführungen soll nicht die freie Form von Unterricht *per se* ausgeschlossen werden, sondern deutlich gemacht werden, dass die eigentlichen Tugenden des Faches Latein am besten in der Großgruppenarbeit zu realisieren sind.

- 1) J. Klowski: Überlegungen zu den von den neuen Sozialisationsbedingungen geprägten Schülern und dem Lateinunterricht, MDAV 1996, Heft 3, S. 120f.
- 2) H. Lechle: Lehrerverhalten und Schülermotivation im Lateinunterricht, Ein Plädoyer für humanes Lehren und Lernen, in Anregung 1997, Heft 1, S.10ff.
- 3) Nach meinen Erfahrungen hat es sich als außerordentlich effektiv erwiesen, nahezu jede Stunde damit zu beginnen, einen oder mehrere Schüler *schriftlich* an der Tafel - je nach Stand im Grammatikpensum - etwa deklinieren zu lassen „is portus magnus“, „eadem turris alta“ oder aber Verbformen in die Verbsystematik einordnen zu lassen oder „spero, speras, sperant“ in allen Tempora und Modi bilden zu lassen. Die Mitschüler bearbeiten die Aufgabe entsprechend im Heft. In der Regel werden die ersten Ergebnisse erschreckend sein. Die Schüler sind aber dankbar für derartige Aufgaben und Übungen. Nach einigen Wochen schon wird auch die Übersetzungsarbeit wieder auf solide Grundkenntnisse zurückgreifen können. So banal diese Anmerkungen auch scheinen, sie enthalten einen zentralen Aspekt erfolgreichen Lateinunterrichts.
- 4) Hier stellen sich dann die Erfolgserlebnisse wahrer Freude ein, deren Bedeutung Klowski zu Recht herausstellt (a.a.O., S.124f.). - Ich habe noch nie erlebt, dass Schüler das ungelöste Problem bzw. den noch enthaltenen Fehler nicht von sich aus wieder angesprochen und am Ende die richtige Lösung vorgelegt haben. Der Ärger, etwas nicht geschafft zu haben, sitzt offenbar tiefer, als wir es manchmal wahrnehmen wollen.
- 5) siehe auch Klowski, a.a.O., S.125
- 6) Dass systematisierende lehrergelenkte Phasen hier und da unverzichtbar sind, sollte als selbstverständlich gelten, ohne dass davon aber die Grundsätze dieser Form des Großgruppenunterrichts berührt werden (siehe auch Anregung 1997, S.11, Anm.2).
- 7) Aus dieser Fehleinschätzung resultiert dann auch in der Regel die Erwartung, dass die Schüler für Klassenarbeiten und Klausuren eigentlich aufs beste vorbereitet sind, und die zwangsläufige Enttäuschung, die sich bei Kenntnisnahme der dann doch katastrophalen Ergebnisse einstellt.

HARTWIG LECHLE, 21379 Scharnebeck

A. Fachwissenschaft

Gymnasium 104, 1997, H. 3: G. Fatouros, Der Vergleich mit dem Mond in Sapphos ‚Arignotalied‘, 193ff.; E. Kaus, ... rapidos morantem fluminum lapsus. Dichter und Staat in Hor. c. 1,12,203ff.; J. Gruber, Horaz im deutschen Renaissancehumanismus, 227ff.; U. Schmitzer, Gallus im Elysium. Ein Versuch über Ovids Trauerelegie auf den toten Papagei Corinnas (am. 2,6), 245ff.; W. Stroh, O Latinitas! Erfahrungen mit lebendigem Latein und ein Rückblick auf zehn Jahre Sodalitas, 271-290. - H. 4: J. P. Schwindt, Werther und die ‚Dichter der Vorzeit‘. Catull-Reminiszenzen in Goethes Frühwerk, 293ff.; L. Lenz, Tibull in den Tristien, 301ff.; B. Freyberger, Die Entwicklung Südgalliens zwischen der Eroberung und augusteischer Reorganisation (125/22 bis 27/22 v. Chr.), 319ff.; J. Deininger, Die Schatten der Vergangenheit. Der Althistoriker Joseph Vogt in der NS-Zeit, 345ff.; K.-W. Welwei, The Cambridge Ancient History. Second Edition, Vol. X, 349-351. - **Hermes** 125, 1997, H. 2: E. Heitsch, Dialektik und Philosophie in Platons ‚Phaidros‘, 131ff.; R. Renehan, On Some Genitivs and Few Accusatives in Aristotle, 153ff.; A. V. Zadorojnyi, Tragedy and Epic in Plutarch's ‚Crassus‘, 169ff.; B. Bleckmann, Ein Kaiser als Prediger: Zur Datierung der konstantinischen ‚Rede an die Versammlung der Heiligen‘, 183ff.; Ch. P. Jones, Epigrams from Hierapolis and Aphrodisias, 203-214; H. Erbse, Sapphos Sperlinge, 232ff.; W. Luppe, Zu einer Crux in Ennius' ‚Annalen‘, 235ff.; F. X. Ryan, The Birth-date of Marcus Tullius Decula, 235f.; ders., The Praetorship of L. Roscius Otho, 236ff.; N. Adkin, The Prologue of Sallust's ‚Bellum Catilinae‘ and Jerome, 240f.; W. S. Watt, Tulliana, 241ff.; W. Evenepoel, Seneca Epist. 2.6: Quod necesse est - quod sat est, 243ff.; L. Braun, Die Einheit des Ortes im ‚Hercules Oetaeus‘, 246ff.; U. Schindel, Neues zur Begriffsgeschichte von archaismus, 249ff.; D. L. Ross, The Text of Augustine's Confessions X.40.65, 252f.; J. Magee, Note on Boethius Cons. phil. III 5.8, 253ff.; K. Lennartz, Vom Gebrauch der Dekli-

nationstabellen, 257. - **Historia** 46, 1997, H. 2: P. Hunt, Helots at the Battle of Plataea, 129ff.; A. Giovannini, La participation des alliés au financement du Parthénon, 145ff.; P. Sánchez, Le serment amphictionique, 158ff.; St. G. Chrissanthos, Scipio and the Mutiny of Sucro, 206 B. C., 172ff.; E. Ruschenbusch, Die Sprache der Vorlagen Diodors für die römische Geschichte, 185-195; R. P. H. Green, On a Recent Redating of Ausonius' ‚Moselle‘, 214-226; Ch. P. Jones, Egypt and Judaea under Vespasian, 249ff.; B. Baldwin, Hadrian's Dismissal of Suetonius, 254-256. - **Museum Helveticum** 54, 1997, H. 2: Ch. Riedweg, ‚Pythagoras hinterließ keine Schrift‘ - ein Irrtum? Anmerkungen zu einer alten Streitfrage, 65ff.; W. Luppe, ‚Euripides führte 22mal auf‘ - wirklich?, 93-96; C. S. Byre, On the Departure from Pagasae and the Passage of the Planctae in Apollonius' Argonautica, 106ff.; H. Tränkle, Exegetische Quisquilien zu Catulls 64. Gedicht, 115-124. - **Rheinisches Museum** 140, 1997, H. 2: K. Dowden, The Amazons: Development and Functions, 97ff.; M. Winiarczyk, Das Werk des Jambulos. Forschungsgeschichte (1550-1988) und Interpretationsversuch, 128ff.; H. M. Cotton - W. Eck, Ein Staatsmonopol und seine Folgen. Plinius NH 12,123 und der Preis für Balsam, 153ff.; J. Linderski, Fatalis: A Missing meretrix, 162-167; P. Dräger, Pindars Stahlnägel der Anake und Kyrene, 188f. - **Philologus** 141, 1997, H. 1: W. Pötscher, Die Bedeutung des Wortes γλαυκῶπις, 3ff.; O. Wenskus, Das Haus als Bereich der Frauen und Tyrannen in der griechischen Tragödie, 21ff.; U. Hübner, Interpolatorenpoesie in Sophokles' Antigone, 29-38; M. Hose, Der alexandrinische Zeus. Zur Stellung der Dichtkunst im Reich der ersten Ptolemäer, 46ff.; J. Rüpke, Geschichtsschreibung in Listenform: Beamtenlisten unter römischen Kalendern, 65ff.; G. Calboli, Zur Pindarode: Horaz und Terenz, 86ff.; J. Opsomer, Plutarch's Defence of the Theages, in Defence of Socratic Philosophy?, 114ff.; N. Adkin, Cicero, Pro Marcello 12 and Jerome, 137ff.; W. Ludwig, Theodore de Bèze und Heinrich Rantzau über ihre Bücherliebe, 141-

144; K. Lennartz, Ennius ann. 211f.; Lukian adv. indoct. 13 und eine splendida lectio, 156f.; G. Kloss, Cincinnatus an Kleopatras Tafel? Zu Lucan 10, 149-154, 160-164. - **Symbolon**. Jahrbuch für Symbolforschung 13, 1997: G. Dietz, Okeanos und Proteus, Poseidon und Skamander, 35-58. - **Mitteilungsblatt DAV-NRW** 45, 1997, H. 2: J. Kabiersch, Pindars Fortwirken auf die deutsche Klassik und die Moderne, 7-10. - **Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg** 41, 1997, H. 2: E. Mensching, Über Lesebücher und R. Harders ‚Die alten Griechen‘, 18-22. - **Vox Latina** 33, 1997, H. 128: A. E. Radke, De propempticis antiquis et hodiernis, 152-162; N. Sallmann, In memoriam Prof.ris D.ris Victoris Poeschl, 282f.

ECKART MENSCHING

B. Fachdidaktik

Der Altsprachliche Unterricht, Heft 3/97, widmet sich dem Thema „Vergleichendes Interpretieren“. Auffällig ist, dass dabei gleich fünf Beiträge ihren Ausgangspunkt bei Ovid nehmen:

TAMARA VISSER geht es in ihrem Beitrag über „Griechische Vasenbilder und ‚Metamorphosen‘ Ovids“ darum, „die ovidische Version - im Kontrast zu der Version, die der Vasenmaler umgesetzt hat - deutlicher hervortreten zu lassen.“ Konkrete Beispiele und Hinweise zur Umsetzung im Unterricht finden sich zu „Nioba“, „Europa“ und „Actaeon“. - J. WÖHRMANN stellt eine Unterrichtseinheit zum Orpheus-Mythos unter Einbeziehung antiker und moderner Plastiken vor: „Ein für alle mal ist Orpheus, wenn es singt. Eine mythisch-mythologische Gestalt in Text und Bild“. - Viel kommentiertes Material gerade zu diesem Thema Ovids findet man auch bei U. REINHARDT: „Orpheus und Eurydike“ - Bilder zum Text“. - W. und W. SCHINDLER vergleichen „Die Sintflut im Alten Testament und bei Ovid“, dem Ernst der biblischen Erzählung steht Ovids ironische Betrachtung des Mythos gegenüber. - Den interessanten Vergleich von literarischer und musikalischer Sprache versucht Chr. KORTEN: „Scheinbare Leichtigkeit des Seins: Ovid und Mozart“. Verbindend ist hier die Bedeutung des künstlerischen Spiels: „Wir empfinden also zu-

recht hinter dem musikalischen und sprachlichen *lusus* von Ovid und Mozart den ernsten und oft resignativen Grundton ihrer eigenen Befindlichkeit“.

Anderen Autoren sind nur zwei Beiträge des Heftes gewidmet: M. WENZEL („Zwei Texte - ein Menschenbild?“) stellt Sallusts geschichtsphilosophischem Exkurs (Cat. 11-13) ein Lied des österreichischen Liedermachers Georg Danzer („Traurig aber wahr“) gegenüber. - Chr. FREITAG („Bild und Textverständnis“) stellt den Zyklus „Darkness Visible“, Aeneis-Illustrationen des Amerikaners Barry Moser, und Möglichkeiten des Einsatzes dieser Bilder im Verlauf der Aeneis-Lektüre vor.

Die Zeitschrift **Pädagogik** bringt in ihrer Nummer 1/97, zum Thema „Handlungsorientierter Unterricht“ auch ein Beispiel aus dem altsprachlichen Bereich: D. v. WULFFEN („Der ‚zweite Blick‘. Handlungsorientierte Zugänge zur Antike und zum Lateinunterricht“) berichtet über das Projekt „Gründung einer römischen Stadt“: Es geht dabei um eine spielerisch-simulierende Beschäftigung mit der römischen Alltagswelt, ohne den sprachlichen Anspruch des Lateinunterrichtes in Frage zu stellen: „Die sinnlich-praktische Beschäftigung mit der antiken Kultur, ergänzend zur Lektüre antiker Texte, eröffnet eine Art zweiten Blickwinkel auf den Gegenstand. Nur wer zwei Augen hat, kann räumlich sehen“.

HARTMUT SCHULZ, Berlin

In der **Anregung** Heft 3/1997, 159-170 zeigt M. WENZEL, dass erst durch eine stufenweise Deutung unter rhetorischen, religiös-psychologischen und ideologiekritischen Aspekten und Kriterien die Figur des Mucius Scaevola in ihrer Eigenart und vor ihrem politisch-ideologischen Hintergrund verständlich wird („Tapferes Handeln und tapferes Erleiden zeichnen römisches Wesen aus. Interpretationen zu Mucius Scaevola/ Livius II 12“). - In der aus dem Landeswettbewerb Alte Sprachen 1996 hervorgegangenen Arbeit von T. RUSCHE („Der Dichter und die Unsterblichkeit“, 171-189) werden Ovid, Amores 1,15 und Met. 15,871-879 mit Gottfried Benns Gedicht „Ver-

se“ verglichen. - H. LECHLE stellt eine vielfältig erweiterbare Methode zur Erschließung lateinischer Sätze vor: „Spielerischer Umgang mit der Dreischrittmethode“ (190f.). - Die Prüfungsaufgaben für den Landeswettbewerb Alte Sprachen 1996 folgen auf den Seiten 192-194. - A. KOHL gibt wiederum einen umfangreichen Literaturbericht Latein zu 32 Neuerscheinungen (195-211).

In **Gymnasium** Heft 3/1997, 203-225 untersucht E. KAUS das Horazgedicht c.1,12 unter dem Blickwinkel der Rolle des Dichters und seines Werkes im Rahmen des Götter- und Heroenpreises („... rapidos morantem fluminum lapsus ... Dichter und Staat in Hor. c. 1,12“). - Der Aufsatz von U. SCHMITZER: „Gallus im Elysium. Ein Versuch über Ovids Trauerelegie auf den toten Papagei Corinnas (am. 2,6)“ ist auf den Seiten 245-270 nachzulesen, aber auch in der elektronisch publizierten Zeitschrift **Arachnion** Nr. 2,1 (1996) zu finden (<http://www.cisi.unito.it/arachne/num4/schmitzer.html>). - W. STROH schließt seinen Aufsatz „O Latinitas! Erfahrungen mit lebendigem Latein und ein Rückblick auf zehn Jahre Sodalitas“ folgendermaßen (271-290): „Latein ist, wie wir sahen, viele Tode gestorben, und einige davon scheinen unwiderruflich (obwohl es natürlich nichts gibt, was es nicht gäbe). Wie tot aber das Lateinische ist, darüber entscheiden letztlich nicht die Kräfte von Industrie und Politik, ja nicht einmal ein unaufhaltsamer Weltgeist, sondern nur wir selber, die Lateiner. Wenn wir die Beschäftigung mit der uns anvertrauten Sprache zu einem Mittel nur des geistigen Trainings und der Disziplinierung erniedrigen wollten, wäre der Untergang des Lateinischen vielleicht auch gar nicht allzu schmerzlich ...“. - Drei Beiträge sind aus Heft 4/97 zu nennen: J. P. SCHWINDT: „Werther und die ‚Dichter der Vorzeit‘. Catull-Reminiscenzen in Goethes Frühwerk“ (293-300), L. LENZ: „Tibull in den Tristien“ (301-318) und B. FREYBERGER: „Die Entwicklung Südgalliens zwischen Eroberung und augusteischer Reorganisation“ (319-344).

Die Frühzeit der Alamannen steht aus Anlass der Landesausstellung „Die Alamannen“ (in Stuttgart von Juni bis September 1997) im Mittelpunkt des Heftes 6/97 der Zeitschrift **Damals**. Dabei wird

die Vorstellung vom Untergang des Limes im Sturm der Barbaren und von einem Überrennen der rechtsrheinischen römischen Provinz durch die Alamannen korrigiert. Nicht die eindringenden Germanenscharen brachten den Limes zu Fall, sondern der innerrömische Machtkampf zwischen Kaiser und Gegenkaiser. - Wer die Alamannen waren und woher sie kamen versucht D. GEUENICH zu beantworten: „Vom Ende einer Legende“ (12-19). Im Interview mit der Archäologin Helga SCHACH-DÖRGES „Jeder neue Fund: eine kleine Sensation“ (20f.) werden die neueren Funde im Bereich des Limes gedeutet. Mit der religiösen Vorstellungswelt und ihrer Christianisierung befasst sich Ellen RIEMER: „Lügner und Zauberer sind Wotan und Donar“ (22-27). - „Der Kassandruruf“ ist Gegenstand des Beitrages von Chr. MÜLLER in Heft 7/97, 42. - Die Ergebnisse der jüngsten Grabungen in „Leptis Magna - Geburtsort des Kaisers Septimius Severus“ erläutert A. DI VITA (43f.). - Jean François Champollion, seine außergewöhnliche Sprachbegabung und die Entzifferung der Hieroglyphen stellt A. GALY vor: „Ein französischer Schriftgelehrter in Ägypten“ (74-79). - Chr. R. HATSCHER sucht unter der Rubrik „Das historische Stichwort“ nach dem Ursprung der Formulierung „Non olet: Geld stinkt nicht“ (Damals, Heft 8/97, 46); übrigens lebt der Name des Erfinders der „Urinsteuer“ in dem französischen Wort *vespasienne* fort. - Anja RÖHRIG interessiert sich unter der Rubrik „Die historische Küche“ für die Geschichte des Speiseeises: „Kalter Gaumenkitzel. Vom gesüßten Gipfelschnee zum Eis am Stil“ (59); sie erzählt, dass Plinius d. J. ein großer Eisfan war und dass spezielle Eisstafetten Gletschereis und Gipfelschnee von den Albaner Bergen oder den Alpen nach Rom brachten, wo Köche das zermahlene Eis, vermischt mit Rosenwasser, Honig, Baumharz oder Früchten, zur Erquickung servierten. - Die fatale Praxis, Wein mit Blei zu versetzen, verfolgt J. EISINGER in Heft 9/97 bis in römische Zeiten zurück: „Eine fatale Tradition“ (32-37); zur Weinherstellung bedienten sich die Römer eines Sirups, indem sie Trauben in bleiernen Kesseln eindickten; - Blei dient dabei als wirkungsvolles Konservierungsmittel. Columellas Weine enthielten etwa 20 Milligramm Blei pro Liter; heute hält man bereits

0,5 Milligramm pro Tag für eine Menge, die zu chronischer Bleivergiftung führt. - F. STAAB nimmt die große Berliner Ausstellung zum Anlass, den Anfängen der Franken nachzugehen: „Wegbereiter Europas?“ (60-65). - Den ersten Streik in der Weltgeschichte siedelt Judith MATHES („... wir werden nicht weichen!“, 68-71) im alten Ägypten an; Quelle dafür ist der berühmte Turner „Streikpapyrus“. - Barbara DUFFNER stellt das neueröffnete Goethe-Museum vor, die Casa di Goethe in der Via del Corso 18; auf Goethes Spuren sind zahllose Deutsche nach Rom gereist, und auch bei mancher Klassenfahrt spielt die „Italienische Reise“ eine Rolle.

Die Arbeit mit Geschichtskarten im Unterricht steht im Mittelpunkt der Zeitschrift **Geschichte lernen** (Heft 59). Methodisches Basiswissen vermitteln die beiden Unterrichtsmodelle zur Antike: O. LAHKÄMPER, „Zeichnen wir das doch in unsere Karte ein“. Griechische Geschichte an Karten lernen“ (25-29); V. NENNING, R. KELLMANN, BIRGIT WENZEL, „Gaius Bonus' Reise nach Pompeii. Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich einen Stadtplan“ (30-32). - Anregungen für den altsprachlichen Unterricht lassen sich ferner leicht aus folgenden Beiträgen ziehen: D. FEIKS, W. HOFFMANN: „Bildkarten im Geschichtsunterricht“ (38-41); diese Anschauungsmittel, etwa zum Zug Hannibals über die Alpen, machen die Lerninhalte gegenständlich und (be)greifbar. - W. POEPPPEL: „Wenn Karls Enkel das gewusst hätten. Der heutige deutsch-französische Grenzraum von der Römerzeit bis zur Gegenwart“ (59-66).

In der Zeitschrift **Antike Welt** 3/1997, 185-199 gibt K. NOHLEN in Text und Bild Rechenschaft über eine relativ junge Aufgabe der Archäologie, archäologische Stätten der besseren Präsentation wegen wieder aufzubauen: „Ästhetik der Ruine. Zur Präsentation antiker Baukomplexe am Beispiel des Traian-Heiligtums zu Pergamon“. - G. SEITERLE diskutiert unter dem Titel „Rückgabe des Zeusaltars - an Athena“ (201-208) die Frage, ob der pergamenische Zeus-Altar dem Göttervater zu Recht zugewiesen werde; eine Reihe wichtiger Indizien sprächen für die Zuweisung an Athena, die Hauptgöttin der Stadt. - Die Sonderausstellung im Berliner Vorderasiatischen Museum stellt Evelyn KLENGEL-BRANDT vor: „Mit Sie-

ben Siegeln versehen. Das Siegel in Wirtschaft und Kunst des Alten Orients“ (251-254). - ELLEN RIEMER schreibt über „Die Alamannen. Zur Landesausstellung Baden-Württemberg in Stuttgart“ (255-259). - Mit der „Schlacht im Teutoburger Wald“, ihrer Vorgeschichte, dem politischen Kontext und ihrem Verlauf befasst sich nach den jüngsten Funden P. KRACHT: „Untergang in Sturm und Sumpf. Die Schlacht zwischen Kalkrieser Berg und Großem Moor“ (270f.). - Der „Rückblick in die antike Welt“ gilt der „Schlacht von Kynoskephalai“ im Juni 197 v.Chr. (273f.), Th. KISSEL stellt dar, wie die Tibermetropole mit ihrem Eingreifen in innergriechische Verhältnisse einen zersetzenden Keil in die dortige Mächtellandschaft trieb, der schließlich die Auflösung des gesamten hellenistischen Staatensystems nach sich zog. - In Heft 4/1997 betrachtet MARIA AURORA VON HASE SALTO „L'augusteo'. Das Augustusmausoleum im Wandel der Geschichte“ (297-308), die wahrlich vielfältig ist: Mausoleum, Festung, Steinbruch, Wohngebäude, Gartenanlage, Amphitheater, Arena für Stierkämpfe, Startgelände für eine bemannte Montgolfiere, Platz für nächtliche Feuerwerke, Opern- und Operntheater. - ALEXANDRA KANKELEIT stellt neuere Mosaikfunde vor, die aufgrund ihrer technischen und stilistischen Eigenart der römischen Kaiserzeit zuzuordnen sind: „Symposion mit Menander und Dionysos. Römische Mosaiken aus Griechenland“ (309-318). - Vier Museumsberichte sind zu nennen: W. RUDOLPH: „Goldenes Erbe. Antiker Schmuck aus der Sammlung Burton Y. Berry in Frankfurt am Main“ (329-331), BETTINA SCHMITZ: „Das Geheimnis der Mumien. Ewiges Leben am Nil'. Zur Ausstellung im Hildesheimer Roemer- und Pelizaeus-Museum“ (333-335), BEATE BOLLMANN: „stein - reich. Gemmen und Kameen aus vier Jahrtausenden“ (337-339; zur Ausstellung im Karlsruher Schloss) und TH. H. M. FONTAINE: „Musen - Dichter - Luxusleben. Der neue Mosaiksaal im Rheinischen Landesmuseum Trier“ (341-343). - Für den Unterricht instruktiv sind die beiden Rückblicke in die alte Welt: Angelika DIERICHS schreibt über den 24. August 79 n.Chr.: „Der Ausbruch des Vesuv zerstörte und rettete Pompeji“ (348-350), J. M. BEYER über den 10. (12.) August 30 v. Chr.: „Kleo-

patra VII. Philopator begeht Selbstmord“ (350f.). Auf eine neue, populärwissenschaftliche, prächtig illustrierte Zeitschrift ist hinzuweisen, die für den altsprachlichen Unterricht gute Dienste tun kann: **Welt und Umwelt der Bibel. Archäologie und Geschichte**. Sie erscheint jährlich in vier Heften mit jeweils einem Schwerpunktthema (1997: Damaskus, Das Heilige Land, Ramses II. - Pharao des Exodus, Geburt und Kindheit; 1998: Jordanien, Rom und die Bibel, Qumran, Jesus). Ein Jahresabonnement kostet DM 64.- für Studenten DM 52.-; sie bzw. ein Probeheft (DM 15.-) ist zu beziehen beim Katholischen Bibelwerk e. V., Silberburgstr. 121, 70176 Stuttgart. Jedes Heft bietet aktuelle Grabungsberichte, eine große Titelseite, Einblicke in das Alltagsleben zu biblischer Zeit und einen großen Museumsteil.

Die Fülle der Beiträge, ca. 20 pro Heft, kann hier nicht im Einzelnen aufgelistet werden; im Heft 3/1997 über Damaskus geht es nach 20 Seiten mit Eindrücken aus der Gegenwart um die Geschichte der Stadt („Damaskus - eine antike Metropole, Die Ursprünge von Damaskus, Von Alexander bis zur arabischen Eroberung, usw.“) und ihre Bezüge zur Bibel („Damaskus und Babylon, Damaskus im Alten Testament, Damaskus im Neuen Testament - Zwischen Arabien und Rom“). „Bad und Schönheitspflege im alten Israel“ sowie „In neutestamentlicher Zeit“ werden unter der Rubrik „Aus dem Alltagsleben“ abgehandelt.

„Nimrud, die Königsstadt Assyriens“ wird anhand von Fundstücken im Britischen Museum präsentiert. - Im Heft 4/1997 stehen „Das Heilige Land“ und seine westlich des Jordans gelegenen Landschaften (S. 2-40) im Mittelpunkt. Vier Beiträge thematisieren das Thema des „Landes“ aus unterschiedlicher theologischer Perspektive. Die archäologischen Beiträge („Die ältesten Karten des Heiligen Landes“ und „Von der Bibelwissenschaft zu einer Landesarchäologie“ sowie „Der Tunnel von Jerusalem“) führen an ausgewählten Beispielen durch die Kulturgeschichte der Region. Unter der Überschrift „Das Heilige Land in den Museen Jerusalems“ werden das Israel-Museum und das Rockefeller-Museum mit einigen beeindruckenden Objekten dem Leser empfohlen. - Etwa 10 Beiträge dienen in Heft 5/1997 dem Portrait „Ramses' II.“ und seiner Zeit. Spannend sind die Artikel über die aktuellen Ausgrabungen und die neusten Entdeckungen, etwa „Die Geheimnisse des Grabes Nr. 5“, einer riesigen Grabanlage mit annähernd 100 Räumen im Tal der Könige. „Die ägyptischen Sammlungen im Louvre“, die zur Zeit neu präsentiert werden und erst ab 1998 zugänglich sind, werden mit einigen Meisterwerken aus der Regierungszeit Ramses' II. vorgestellt.

JOSEF RABL

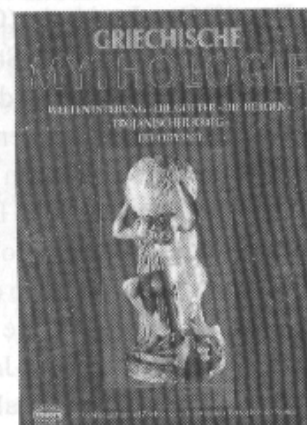
Griechische Mythologie

Ein mythologischer Bildband, aus Griechenland importiert.
Alle wichtigen griechischen Mythen kurz erzählt und
eindrücklich illustriert.

174 Seiten, 180 Farbbilder
DM 22,- (+ deutsche Portokosten)

Hans Widmer, Juraweidstr. 11, CH-5023 Biberstein;
Fax +41 62 827 12 27

DASIU 2/97: „Das Verhältnis von Preis und Qualität dürfte bei diesem Buch einmalig und konkurrenzlos sein.“



Einleitung in die Altertumswissenschaft: [2] Einleitung in die lateinische Philologie, hg. v. Fritz Graf, Leipzig und Stuttgart: Teubner 1997.

Wussten Sie schon, dass das Pariser Quartier latin so heißt, weil im Mittelalter Latein dort Hauptkommunikationsmittel war? Dass im 17. Jh. ein Deutscher einen spanischen Schelmenroman ins Lateinische übersetzte, weil in Mitteleuropa fast keiner Spanisch, aber zumindest jeder Gebildete Latein konnte? Dass der Linguist Schleicher im 19. Jh. eine Fabel in der nur von Gelehrten erschlossenen, nicht durch Texte belegten Sprache Indogermanisch schrieb? Dass das Wort „Pamphlet“ auf die Komödie „Pamphilus“ (12. Jh.) zurückgeht? Dieses und vieles andere Interessante finden Sie im neuesten Standardwerk des Teubnerverlags. Die einzelnen Abschnitte stammen von 23 durchweg namhaften WissenschaftlerInnen; die Leitung des Teams hatte Fritz Graf.

Vor allem werden Sie über lateinische Sprache und Literatur vom Altertum bis in die Neuzeit informiert, vom Zwölftafelgesetz über die Carmina Burana bis zu den lateinisch abgefassten päpstlichen Enzykliken, auch über Textkritik und Metrik, kurz, über alles, woran Sie bei „Philologie“ denken, doch auch über römische Geschichte, römisches Recht, römische Religion, Philosophie, Kunst, Numismatik. Der Inhalt entspricht also im Prinzip dem von Gercke/Nordens „Einleitung in die Altertumswissenschaft“ (ebenfalls bei Teubner, 1910; Neubearbeitungen von Teilen in den 20er/30er Jahren) - bemerkenswert der Verzicht auf das Epitheton „klassisch“¹ - bzw. dem Philologie-Begriff Otto Immischs (O. I., *Wie studiert man klassische Philologie?*, Stuttgart 1909, 119f.); J. Latacz und E. A. Schmidt in dem von E.-R. Schwinge herausgegebenen Band „Die Wissenschaften vom Altertum am Ende des 2. Jahrtausends n. Chr.“, Stuttgart und Leipzig 1995, legen einen eher traditionellen Philologie-Begriff zugrunde. Übrigens lautet der **O b e r t i t e l** „Einleitung in die A l t e r t u m s w i s s e n s c h a f t“. Fehlte 1910 bzw. in den 20er/30er Jahren gegenüber dem neuen Werk die mittelalterliche und neuzeitliche lateinische Literatur (1997 von

J. Ziolkowski und W. Ludwig vorgestellt; 1923 gab Norden nur einen „Ausblick“) sowie im Kap. „Religion“ das Christentum (1997: Chr. Marschies; allerdings war in der alten „Einleitung“ durch Lietzmann die christliche Literatur dargestellt), so vermisst man jetzt das „Privatleben“, die Naturwissenschaften, die Chronologie. Es wäre nicht überflüssig, im Vorwort darauf einzugehen. Auch das Nicht-Privatrecht ist nur gelegentlich erwähnt. Für das „öffentliche und Strafrecht“ wird 450 auf Mommsen, 464 auf weitere Literatur verwiesen; im Reg(ister) begegnet beides nicht. Das Kap. „Römische Archäologie und Kunstgeschichte“ bezieht ausdrücklich die christliche Kunst ein, einschließlich der Kirchenarchitektur, das Kap. „Römische Religion“ gibt 3 S. über „Leben und Werk Jesu“, das Reg. verzeichnet 4 Stellen zu „Manichäer“. Derartige interdisziplinäre Grenzüberschreitungen sind im Prinzip zu begrüßen. Aber sollte in einer „Einleitung in die lateinische Philologie“ nicht lieber etwas über Einflüsse des Griechischen auf das Lateinische, über lateinische Lexik in den modernen Sprachen, vor allem im Neuhochdeutschen² gesagt sein? Auf griechisch-lateinische Zweisprachigkeit bzw. auf das Verhältnis des Griechischen und des Lateinischen in Rom wird S. 146 und 161 anhand eines Aufsatzes von J. Kramer kurz hingewiesen; hierfür ist darüber hinaus die S. 18 genannte Forschungsliteratur heranzuziehen. Auch über die maßgeblichen lateinischen Wörterbücher sollte etwas gesagt sein (der „Thesaurus“ ist S. 47 erwähnt); zumindest könnte auf vorhandene gute Übersichten wie die von D. Krömer aufmerksam gemacht werden³. Wünschenswert wäre ferner Ausführlicheres über die frühe römische Literatur als Übersetzungsliteratur und im Zusammenhang damit darüber, dass die Römer, im Unterschied zu den Griechen, über das Übersetzen reflektierten (Cicero, Hieronymus) und im Grundsätzlichen wie im Detail Übersetzungskritik betrieben (Hieronymus). - Mehr möchte der Leser über die antike literarische Kanon-Bildung erfahren, die doch nicht nur unter sprachlichem Aspekt stattgefunden hat

(147f.; die Reg.-Stellen betreffen nur Mittelalter und Neuzeit). - Zur Bedeutung der Interpunktion für die Interpretation (60) könnte auf das berühmte „vis comica“ aufmerksam gemacht werden⁴. - Die Rezeption ist unterschiedlich berücksichtigt: durchaus geschieht dies beim Römischen Recht (es wird auch einschlägige Forschungsliteratur angegeben), überhaupt nicht bei der Metrik; zu ihr unten mehr. - Zuweilen vermisst man Verzahnung der Abschnitte: So ist zu Kap. II auf Textkritik bei juristischen Texten hinzuweisen (458ff.). - Zwar schrieb Sueton „De grammaticis“, doch sollte in einer modernen Darstellung nicht von „Grammatikern“ gesprochen werden, wenn Philologen gemeint sind. - Im Zusammenhang mit den Wachstafeln könnte *tabula rasa* ins Spiel gebracht werden.

Unbefriedigend ist die Metrik Boldrinis. Dass der - umstrittene - Wortakzent unter bestimmten Umständen mit dem Versakzent zusammenfällt bzw. umgekehrt, ist nirgends erwähnt. Zuerst wird Kürzung des Vokals vor Vokal in *prohibeo* behandelt, danach erst der Umstand, dass das *h* prosodisch irrelevant ist. 365 werden Zäsur und Diärese richtig als unterschiedliche Größen dargestellt, 368 heißt es „Bukolische Zäsur (*genauer*: Diärese)“. Sekundärliteratur wird im Unterschied zu allen anderen Teilen des Buches überhaupt nicht mitgeteilt; nur die benutzten Editionen werden genannt. Man hört, dass Boldrini ein eigenes Teubner-Studienbuch zur römischen Metrik vorbereitet; „wir heißen euch hoffen“.

Forschungsliteratur ist z. T. bis 1996, ja sogar 1997 angeführt, und es werden im Druck befindliche Bücher der Autoren (Glenn Most) bzw. des Verlags (Nordens Literaturgeschichte) genannt. Für die Epigraphik wird auf die Frankfurter Datenbank verwiesen; warum nicht, für alles, auf die „Gnomon“-Datenbank? Der „Gnomon“ begegnet überhaupt erst bei der neulateinischen Dichtung! - Nicht immer sind die neuesten Auflagen angeführt, so bei E. R. Curtius. Deutsche Übersetzungen ausländischer Werke sollten auf jeden Fall genannt sein, wenn sie gegenüber dem Original ergänzt sind (Marrou Augustin-Buch). Die 293ff. unter 3.6 zitierten Fragmentensammlungen, Reihen wie „Tusculum“, Handbücher wie Schanz/Hosius usw. betreffen nicht nur

die Kaiserzeit. - Es fehlen wichtige Arbeiten etwa zur Büchervernichtung (Speyer), zum römischen Sprichwort (Otto, Häussler etc.)⁵, zu Nachrichten über bestimmte Todesarten (W. Nestle); zu den bis ins 19. Jh. virulenten Theorien über die Herkunft des Lateinischen aus dem Griechischen vgl. zuletzt den Rez. in: E. G. Schmidt u. a. (Hg.), Griechenland und Rom, Tbilisi, Erlangen und Jena 1996, 323ff.

Zu dem Text treten Skizzen, Abbildungen, Karten. Die beigelegte „Synopsis der römischen Literatur“ reicht bis zur Spätantike; warum erfasst sie nicht auch das auf 50 S. behandelte mittelalterliche und neuzeitliche lateinische Schrifttum? Auffallend übrigens, dass im Buch die Epochebezeichnungen Republikanische Zeit, Augusteische Zeit, Kaiserzeit verwendet werden, in der Tabelle dagegen Archaische Zeit, Klassik, Nachklassik.

In dem einheitlichen Namen- und Sachregister fehlen zahlreiche wichtige Stichwörter, so F. A. Wolf, W. Jaeger (Taubmann ist aufgenommen). Zu „Mäzenatentum“ sind dieselben vier Stellen aufgeführt wie zu „Patronage, literarische“, aber zu „Rhetorik“ nur andere Stellen als zu „Redekunst“, zu „Dendrochronologie“ eine andere Stelle als zu „Datierung durch Dendrochronologie“ usw. Wer „Vetus Latina“ sucht, muss bei „Bibel“ nachsehen, aber „Itala“ hat ein eigenes Lemma, etc. - Schade, dass im Inhaltsverzeichnis nicht auch die Unterabschnitte genannt sind. - Die Druckfehler sind leider zahlreich, zumal in griechischem Satz.

Das Ganze kostet 76 DM. Das ist zwar eine ganze Menge Geld für StudentInnen - an sie, an Alt-sprachenlehrer und an Universitätslehrer auch der Nachbardisziplinen richtet sich das Buch -, aber für 725 S. in einem erfreulich stabilen Einband ist das heute vergleichsweise billig.

Das griechische Gegenstück erscheint voraussichtlich 1998; S. 84 u. ö. wird bereits darauf Bezug genommen.

1) J. Werner, Über „Klassiker“ und „Klassische Philologie“, in: MDAV 3/91, 71f. = Das Hochschulwesen 39, 1991, 184. (Obwohl „klassisch“ als Beiwort zu „Philologie“ in der DDR in gewissem Umfang verpönt war, erschien bemerkenswerterweise 1986, von J. Imscher herausgegeben, eine „Einleitung in die klas-

sischen Altertumswissenschaften“. Zum großen K siehe Werner.

- 2) B. Kytzler, L. Redemund: *Unser tägliches Latein*. Mainz 1992 u. ö.; dazu meine Rez. in: *Gymnasium* 104 (1997).
- 3) „Lateinische Lexikographie“ und „Die zweisprachige lateinische Lexikographie seit ca. 1700“, in: F. J. Hausmann u. a. (Hg.), *Wörterbücher*, 2, Berlin 1990, 1713ff.; 3, ebd. 1991, 3030ff.
- 4) Zu anderen Fällen s. J. Werner. *Der weibliche Homer: Sappho oder Anyte?*, in: *Philologus* 138, 1994, 252ff.
- 5) Vgl. zuletzt J. Werner, *MDAV* 3/96, 128ff.; *Anz. f. d. Alt.* 49, 1996, 96ff. und 50, 1997, 96ff.; *Gnomon* 69, 1997, 368ff.

JÜRGEN WERNER, Leipzig

Ricken, Friedo (Hrsg.): Philosophen der Antike. Bd 1. 316 S. 32,00 DM. Bd 2. 288 S. 32,00 DM. Stuttgart : Kohlhammer 1996, (Urban Taschenbücher. 458. 459; ISBN 3-17-012719-5, bzw. 012720-5).

Nach Kant ist Philosophie „eine Lehre vom höchsten Gut, so fern die Vernunft bestrebt ist, es darin zur Wissenschaft zu bringen“ (Kritik der praktischen Vernunft, Akad.-Ausg. V 108f.). Philosophie ist damit Liebe zu jeglicher Form von Wissenschaft. Einen Sitz im Leben erhält die Philosophie nach Kant jedoch erst als Lehre vom höchsten Gut, dem Glück. - Das zweibändige Werk „*Philosophen der Antike*“ will vor allem diesen „Hauptzweck“ herausstellen. Deshalb soll - wie sein Herausgeber Ricken in der Einleitung besonders hervorhebt - „den antiken Autoren, die ihr Werk als Anleitung zum guten Leben verstehen, weitaus mehr Raum gegeben“ werden, „als es in den doxographisch orientierten Geschichten der Philosophie üblich ist.“ (S. 10) Auch die Auswahl der antiken Philosophen ist von dieser Zielsetzung bestimmt. Der Schwerpunkt dieses Buches soll also nicht auf der Doxographie, dem Referat der Lehren und Systeme, liegen. Vielmehr soll die Lebensbedeutung der antiken Philosophie betont werden: „Deshalb kommen die Biographie und die politische, religiöse und soziale Umwelt ausführlich zur Sprache.“

In chronologischer Reihenfolge werden von 27 international ausgewiesenen Autorinnen und Autoren Philosophenportraits vom Dichter Hesiod

(um 700 v.Chr.) bis zum neuplatonischen Aristoteleskommentator Johannes Philoponos (6. Jh.) gegeben. Gerade für schulische Zwecke ist die vom Herausgeber genannte Zielsetzung sehr vielversprechend, da sie für ein Unterrichtsthema wie „Die Lehre vom höchsten Gut in der Antike“ sehr hilfreich sein dürfte. Der Beitrag des Herausgebers über Aristoteles entspricht der genannten Zielsetzung voll und ganz. Hier nehmen die Biographie und die Lebenswelt des Aristoteles einen beträchtlichen Raum der gesamten Darstellung ein, und im Anschluss daran wird sehr deutlich die Lebensbedeutung der aristotelischen Philosophie als Lehre vom höchsten Gut herausgearbeitet. Jedoch ist die Philosophie des Aristoteles dazu auch in besonderem Maße geeignet, da das Glück des Menschen eine zentrale Rolle in ihr spielt. Dieser Beitrag bietet in der Tat keine allumfassende Doxographie, sondern konzentriert sich auf die Biographie von Aristoteles, eines Philosophen, der sein Werk als Anleitung zum guten Leben versteht.

Unter diesem Aspekt wird auch Hesiod für eine Philosophiegeschichte relevant. Der Beitrag von Ernst Heitsch zu Hesiod ist von enormer Klarheit und guter Gliederung, so dass er jederzeit auch für Schülerhand geeignet ist. Heitsch stellt nach einer kurzen Einleitung über das literarische Umfeld und das Leben Hesiods die beiden Hauptwerke „*Theogonie*“ und „*Werke und Tage*“ vor. Insbesondere die letzteren können als Anleitung zum guten Leben verstanden werden, als „Kodex von Verhaltensformen in kleinbäuerlicher Umgebung“ (S.35). Hauptthemen der Dichtung sind Gerechtigkeit (Dike) und die Notwendigkeit harter Arbeit. Der „wahre Adressat“ seines Werkes ist „der Typus des Streitsüchtigen, Rücksichtslosen, Raffgierigen, der ohne Unrechtsbewusstsein nur seinen Vorteil sucht. Zugrunde liegen konkrete Erfahrungen, doch sind sie für Hesiod längst zum Anlaß geworden, allgemein über menschliche Verhaltensformen, über den bestechlichen Richter überhaupt und über den arbeitsscheuen, doch besitzgierigen Zeitgenossen zu sprechen.“ Somit wendet sich Hesiod letztlich an eine „universale Öffentlichkeit“. An der von Zeus eingeführten Weltordnung, in der das Recht regiert, sollen sich die Menschen orientieren. (S. 33)

Die übrigen Beiträge sind häufig nicht unter den Bänden zugrundeliegenden Fragestellung bearbeitet. Bei vielen antiken Autoren wäre eine Einführung unter dieser Fragestellung auch nicht ergiebig. Derjenige, der sich nicht daran stört, dass der Fragestellung nicht immer entsprochen wird, findet dennoch einzelne hervorragende Beiträge, die sehr gut als doxographische Zusammenfassungen dienen können und dazu auch für den Schulunterricht sehr gut geeignet sind:

Alfred Stückelberger z. B. greift von den zahlreichen Fragen, mit denen sich Demokrit beschäftigt hat, drei wesentliche Themenkomplexe heraus: Demokrit als Atomist, Moralist und Evolutionist. Alle Veränderungen im stofflichen Bereich werden auf Verbindung (σύνγκρισις) und Trennung (διάκρισις) von Atomkonglomeraten zurückgeführt ohne Einwirken einer göttlichen Kraft. Aus seiner Atomlehre kann der Zentralbegriff demokriteischer Zielvorstellung abgeleitet werden, die „εὐθυμία“, ein ausgewogener Zustand der Seele, der sich von keinen momentanen Erregungen aus dem Gleichgewicht bringen lässt. Durch sie wird auch die Furcht vor dem Tod unsinnig, da dieser für Demokrit eine Auflösung der menschlichen Natur ist (θνητῆς φύσεως διάλυσις). In diesem Portrait Demokrits, das insgesamt 15 Seiten umfasst, wird lediglich auf drei Seiten eine Einführung in das Leben und die Schriften Demokrits sowie in die Moralphilosophie gegeben. Als Doxographie ist der Beitrag zweifellos sehr gelungen, jedoch wird der Schwerpunkt des Buches nicht deutlich.

Vorteilhaft erscheint mir die Gliederung in Teilabschnitte innerhalb der Beiträge, die das Lesen - gerade auch für den Laien und Schüler - sehr erleichtert, so dass bei inhaltlich umfangreichen philosophischen Systemen wie denjenigen Platons und Sokrates' der Leser nicht durch die Fülle an Details und Informationen überfordert wird. Sowohl der Beitrag zu Platon (Thomas A. Szlezák) als auch zu Sokrates (Klaus Döring) sind daher auch für Schülerhand sehr gut geeignet, da für das Verstehen dieser Beiträge keine Vorkenntnisse notwendig sind. - Auch dem Bemühen, weniger bekannten Autoren ein Portrait zu widmen, ist grundsätzlich zuzustimmen. Doch scheint mir der Umfang der einzelnen Beiträge

ungleich gewichtet zu sein: Jamblichos und Philon von Alexandrien nehmen breiteren Raum ein als beispielsweise Platon.

Die beiden Bände „Philosophen der Antike“ enthalten einige in ihrer Klarheit kaum zu überbietende Portraits, die sich als einführende Übersichten auch für Schülerreferate eignen. Allerdings erweist sich aufgrund der nicht immer eingehaltenen Fragestellung die Benutzung des Buches für den Laien als schwierig: teils werden doxographische Übersichten geboten, teils sind die Beiträge auf die Biographie des antiken Autors und seine Lehre vom höchsten Gut beschränkt. - Dass der Herausgeber die chronologische Reihenfolge gewählt hat und nicht die in Philosophiegeschichten sonst übliche Einteilung in Schulen aufgrund doxographischer Gesichtspunkte, erscheint mir sehr vorteilhaft. Eine biographische Vorgehensweise bringt die Vielfalt der Lehren stärker zum Ausdruck, die Darstellungsweise ist dadurch erfrischender. Da die Schulzusammenhänge wegfallen, treten die Personen stärker in den Vordergrund. Eine lockere Folge von Portraits wird präsentiert, so daß beinahe eine Geistesgeschichte entsteht.

BETTINA JÄCKEL, BERLIN

Fasti Romani Iuliani. Römischer Festkalender. Velbert: Humberg & Fresen 1993. Marmorkarton 95 x 55 cm, zweifarbig. Beiheft 8 S. 38,00 DM (ISBN 3-9802788-4-0; Bezug auch direkt von: Buchverlag Oliver Humberg, Moltkestr. 43, 42115 Elberfeld).

Der römische Kalender gehört nicht nur zu den für die Rekonstruktion der antiken Gesellschaft und antiker Religion interessantesten Quellen, sondern stellt zugleich auch eines der wirkmächtigsten Produkte der Antike dar: Bis in viele Details hinein benutzen wir noch heute diesen Kalender und verschriftlichen ihn in einer Art und Weise, die dem römischen Vorbild sehr nahekommt. Auf einer Größe von 55 x 95 cm haben die Herausgeber ein Schema dieses Kalenders produziert, das im wesentlichen den Zustand des Kalenders unmittelbar nach der iulianischen Kalenderreform wiedergibt. In zwölf Spalten werden die Monatstage mit der römischen Zählung

und ihren juristischen Qualitäten (*dies fastus, dies nefastus* etc.) dargestellt. Des weiteren finden die Benutzer Informationen über die, wenn auch in abgekürzter Form, in antiken Kalendern aufgeführten Feste; *dies natales* römischer Tempel und mehrfach Angaben darüber, welchem Gott der jeweilige Tag als *feriae* geweiht war. Die wichtigsten Spiele sind mit ihrer zeitlichen Erstreckung eingetragen.

Was dieses Produkt auszeichnet, ist die Übersichtlichkeit der Darstellung, die konsequente Auflö- sung von Abkürzungen und die Integration ver- schiedener kalendarischer Details, die man sich sonst aus den Quellen mühsam zusammensuchen müsste, so etwa Angaben über *dies religiosi* und *dies atri*. Erläutert wird auch das Prinzip der iulianischen Interkalation durch Verdoppelung des „6. Tags vor den Iden des März“. In dieser Form eignet sich der Druck hervorragend dazu, den römischen Kalender Schülerinnen und Schül- lern vorzustellen und eine Diskussion in Gang zu bringen.

Neben einigen Detailproblemen, etwa in der Fra- ge der Auflösung des NP (eher *nefas, piaculum* als *dies nefastus publicus*) oder EN (wohl eher *endoitio exitio nefas* als *dies intercisus*)¹ ist auf ein grundsätzliches Problem hinzuweisen: Einer- seits kommt die kalendarische Darstellung von Humberg und Fresen antiken Kalendern in ihrer graphischen Gestaltung sehr nahe. Andererseits gehörte etwa die Auflösung von Abkürzungen, aber auch die Integration von Informationen wie *dies religiosus*, die dem heutigen Leser dienen und die die beiden Autoren deshalb einarbeiten, nicht dazu. Fragen kann man auch, ob der Zeit- punkt, der für die Momentaufnahme (es gibt nur wenige Anachronismen) gewählt worden ist, wirklich glücklich ist. Die iulianische Kalender- reform ist eingearbeitet. Nach den dargestellten Festen dagegen handelt es sich eindeutig um ei- nen republikanischen, voriulianischen Kalender, der sich im Technischen, etwa mit der Verwen- dung ganzer Schaltmonate, erheblich von dem Produkt der iulianischen Reformen unterschied. Was den iulianischen, demnach kaiserzeitlichen Kalender besonders auszeichnete, fehlt: Schon kurz nach der Kalenderreform begann sich die- ser Kalender mit einem neuen Typ von *feriae*, von

Feiertagen, zu füllen, so dass der Kalender in der Form, wie er hier vorliegt, nur sehr kurze Zeit bestanden hat. Diese neuen *feriae* memorierten nicht mehr Tempelstiftungen, sondern galten den Siegen und Geburtstagen des Kaisers und der kaiserlichen Familie. Gerade diese politische Funktion des Kalenders, die bis in unsere Tage aktuell ist, wird somit ausgeblendet.

Das Begleitheft ist leider sehr dürftig ausgefal- len. Anstelle des aufwendig gesetzten lateinischen Textes wären ausführlichere, deutsche Erläuterun- gen hilfreicher gewesen. In Ergänzung der eher willkürlichen Bibliographie sei auf die deutsche Übersetzung des Werks von H. H. Scullard, Rö- mische Feste: Kalender und Kult, Mainz: Zabern 1985, verwiesen sowie auf die nützlichen Tabel- len bei Kurt Latte, Römische Religionsgeschich- te, München: Beck 1960 (ND 1967).

- 1) Zu Problemen des römischen Kalenders siehe ausführ- lich J. Rüpke, Kalender und Öffentlichkeit: Zur Ge- schichte der Repräsentation und religiösen Quali- fikationen der Zeit in Rom. Berlin 1995.

JÖRG RÜPKE, Potsdam

Publius Terentius Afer: So tun als ob. Ein Diver- timento. Eunuchus. Übers. u. Adapt.: Oliver Humberg u. Martin Fresen. Velbert: Humberg & Fresen Buchverlag 1991. 64 S. 16,80 DM (ISBN 3-9802788-1-6; Aufführungsrechte, auch Bezug jetzt von: Buchverlag Oliver Humberg, Moltke- str. 43, 42115 Elberfeld).

Diese Bearbeitung des „Eunuchus“ ist Ge- schmackssache, auch Frage der jeweiligen Ziel- gruppe. Mein Geschmack ist sie, offen gestan- den, weniger. Aber so mancher Schüler mag sich durchaus eher von ihr zu einer Aufführung ani- miert fühlen.

Terenz ist hier in saloppe, ja laxer Umgangsspra- che in Prosa übersetzt. Die Figuren sagen schon einmal „hey“, „der Typ aus Rhodos“ und „echt Klasse“ („ey, echt cool, Alter“ allerdings noch nicht). Manchmal liest man auch einen leicht rhei- nischen Einschlag („die Watschelente“ - das ist der echte Eunuch - „nach Thais bringen“). Da geht denn nicht nur der Reiz verloren, der auch jeder heutigen guten Boulevardkomödie eigen ist, dass sich das Sprachniveau gerade ein wenig über das

der Alltagssprache erhebt. Alle Figuren benutzen nun auch fast den gleichen Slang. Thrasos Sprache unterscheidet sich nicht mehr von Phaidrias' und nur wenig von Thais'. Ja, man will Chaireas mit seiner saloppen, fast zynischen Ausdrucksweise zunächst gar nicht abnehmen, dass er bei Pamphila auf mehr aus ist als nur auf einen „one-night-stand“.

Die zeitgenössischen Anspielungen sind konsequent durch Zeitloses ersetzt. Vieles ist verknappert im Ausdruck, manches auch leicht gekürzt: das dürfte für ein höheres Tempo der Aufführung sorgen. Bisweilen haben die Bearbeiter auch kleine Pointen hinzugefügt: z. B. in den vv. 435 ff., in denen Thraso gegenüber Gnathos noch etwas dümmlicher erscheint als bei Terenz.

Eine Anmerkung sei noch gestattet: Humberg und Fresen übersetzen die lateinischen Namen zurück ins Griechische - aber warum heißt es dann weiter „Thraso“, warum „Gnathos“ und nicht „Gnathon“, und warum wird Demea in „Simon“ unbenannt ?

Walser, Gerold: Römische Inschriftkunst. Römische Inschriften für den Unterricht und als Einführung in die lateinische Epigraphik. Ausgew., fotogr. u. erl. v. G. W. 2., verb. Aufl. Stuttgart: Steiner 1993. 296 S. 58,00 DM (ISBN 3-515-06065-0).

Dieser Band kann, sofern es darum geht, Inschriften im Unterricht zu behandeln, auf besonderes Interesse stoßen; nur der Preis ist nicht auf die Bedürfnisse von Schulbibliotheken ausgerichtet. Zwar fehlt eine systematische Einführung in Ziele und Methoden der Epigraphik; mit einer kurzen Liste von Abkürzungen und einem ungeordneten Verzeichnis der verwendeten Literatur - nicht immer der neuesten - hat es sein Bewenden. Hier wird sich der Lehrer weiterhin an Ernst Meyers „Einführung in die lateinische Epigraphik“ (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), vielleicht Leonhard Schumachers kurze Einleitung zu seinen „Römischen Inschriften“ (Reclam) oder jetzt auch an Werner Ecks Kapitel im Nachfolger des Gercke/Norden halten müssen. Dafür können die Schüler anhand von Fotografien, die Walser von jeder Inschrift angefertigt und beigegeben hat, am

Objekt arbeiten. Eine extrem schräge Ausleuchtung lässt dabei die Details scharf heraustreten. An seine natürlichen Grenzen stößt dieses Verfahren nur, wo die Inschrift auf einer runden Oberfläche steht (wie auf dem Meilenstein Nr.54, wo eine Umzeichnung einschließlich der abgewandten Teile beigegeben ist). So wird nicht nur deutlich, wie kunstvoll und sorgfältig die Steinmetzen häufig die Inschriften gestalteten; Inschrift und Dekoration können auch gemeinsam und in ihren Bezügen betrachtet werden.

Jeder Inschrift gilt eine Doppelseite: rechts das Foto mit (erstaunlicherweise lateinischen) Angaben über Fundumstände, Aufbewahrung, Maße und manchmal Darstellungen, links die Umschrift mit den aufgelösten Abkürzungen, einer Übersetzung und einem kurzen sachlichen Kommentar, der in der Regel auch die Inschrift in ihren historischen Zusammenhang stellt, und knappen Literaturangaben. Deutlich wird freilich, dass manches aus diesen Inschriften, wenn sie in dieser Form dargeboten werden, lediglich Anlass für weiteres Fragen sein kann (worauf z. B. auch Barbara Levick Gn 61 (1989) 565 f. hinwies), so das offenbar ausgedehnte Reisen im Römischen Reich oder verschiedene Formen des Patronats; auf einer Grabinschrift kann die Länge der Ehe das Lebensalter ersetzen; ist „Aisculapio“ in Nr. 34 ein Gräzismus?

Walser hat 127 Inschriften versammelt, davon knapp über die Hälfte von Grabmonumenten. Offizielle Dokumente wie Fasten, Gesetzestexte finden sich relativ wenig. Hervorzuheben sind Auszüge aus den Saecularakten von 17 v. Chr. und die Rede von Kaiser Claudius für das Ius honorum der Gallier. Auch beschränken sich die Inschriften auf die Kaiserzeit, so dass z. B. die Scipioneninschriften fehlen, und weitgehend auf Rom und die gallisch-römischen Provinzen mit einem Schwerpunkt auf Köln. Der Grund für letzteres ist offenbar rein praktisch: dort hatte Walser am einfachsten die Möglichkeit und auch die Ruhe, immerhin mit Kunstlicht zu fotografieren.

Die erste Auflage dieses Buches erschien 1988. In der zweiten ist nun eine nicht unbeträchtliche Zahl von Versehen, Irrtümern in Sache und Übersetzung beseitigt worden.

Maier, Hans: Standort: Deutschland. Tatort: Gymnasium. Bildungsbetrug an unseren Schulen. Informationen, Argumente, Folgerungen. Eresing: (Selbstverlag) 1996. 321 S. 29,00 DM. zu beziehen beim Autor: Hans Maier, Frietingerstr. 3, 86922 Eresing.

Maiers Hauptthese ist, am Gymnasium (und folgend, auch an der Realschule) sei das Leistungsniveau zu niedrig, bzw. es werde überhaupt zu wenig auf Leistung geachtet. „Die heutige Schule weigert sich in unverantwortlicher Weise, ihre Schüler ihrer Begabung entsprechend individuell zu fördern“ (S. 161). Das hänge damit zusammen, dass das Gymnasium als Konsum- und Dienstleistungseinrichtung betrachtet werde, die einem die gewünschten Abschlüsse zu besorgen habe. Zudem werde Bildung klein geschrieben, verwertbare Ausbildung groß.

Nun kann man dieser These eine mindestens teilweise Plausibilität kaum absprechen, und Maier ist praktischer Schulmann genug, um die Mechanismen, die zu diesen Zuständen, insbesondere zu einer Senkung des Anspruchsniveaus, führen, mit anschaulichen Beispielen vor Augen zu führen. Dann möchte man sich so manches Mal, wenn er seinen Frust über Schüler, Eltern (die besonders), Kollegen und nicht zuletzt Schulleiter rauslässt, auf die Schenkel schlagen und laut rufen: Jawoll, so isses.

Nur: Maier will mehr. Er spricht nicht nur über das Gymnasium und die Realschule, die er aus eigener Erfahrung kennt, sondern auch über die Gesamtschule, die er doch von innen nicht kennt - die Rechtfertigung, als Gymnasiallehrer sei er „inoffizieller Lehrer“ in Schulen gewesen, die tatsächlich Gesamtschulen seien, ist doch ein bisschen frech - , über Behindertenintegration, über den Schulversuch „Lebensgestaltung - Ethik - Religion“ (LER) in Brandenburg, den er offenkundig nur vom Hörensagen kennt, über die Universität, schließlich auch die Bewahrung unserer Umwelt, die Ursachen der Arbeitslosigkeit, die Gefahren des Überwachungsstaates und den Spielplan der Münchener Kammerspiele. Das ist der erste ärgerliche Punkt an Maiers Buch: zu Recht bemängelt er, dass es manchmal unseren Schülern zu leicht gemacht wird, wenn man sie drauflosschwätzen lässt, ohne dass sie sich von

der Sache mit einiger Anstrengung ausreichende Kenntnis erarbeitet hätten. Doch genau das tut Maier auch.

Bei einem zweiten Punkt muss man Fragen stellen: wer so deutlich wie Maier Ausbildung und Bildung einander gegenüberstellt und letztere anscheinend mit Allgemeinbildung gleichsetzt, sollte einen genauen Begriff von beiden haben. Für Ausbildung ist er klar: sie zielt auf beruflich verwertbares Wissen. Aber was ist Bildung? Etwas deutlicher wird Maier nur, wo er von den alten Sprachen spricht: da ist ihm, ganz Hölscher, die Welt der Antike das uns nächste Fremde, durch das wir dem blinden Haften an der Gegenwart entgehen können. So stimmt es unter dieser Voraussetzung auch, wenn die Allgemeinbildung immer auch aus einem Stück Kulturwissen bestehe. Nur ist das natürlich ein Begriff von Allgemeinbildung, der Mathematik und Biologie ausschließt. Dann nennt Maier noch Kritik- und Urteilsfähigkeit als Ziele gymnasialer Bildung. Sonst aber bleibt vieles wolkig. Dass Schule Schlüsselqualifikationen vermittele, lehnt Maier ab: sie dienen ja doch bloß der Verwertbarkeit. Aber an anderer Stelle scheint mir Maier den Begriff der (beruflichen) Verwertbarkeit nicht mehr konsequent anzuwenden, um Bildung von Ausbildung zu unterscheiden. Wie steht es mit der Studierfähigkeit, die das Gymnasium nicht mehr vermittele, wie Maier mehrfach klagt? Heißt das nicht: das Gymnasium vermittele nicht mehr das im Studium verwertbare Instrumentarium? Oder dient das Studium auch nicht dem Beruf, sondern nur der reinen Bildung der Seelen? Und wie verhalten sich Bildung und Leistung zueinander? In dem Kapitel, das „Leistung und Bildung“ überschrieben ist, findet sich ebendazu nichts. Besteht nicht Leistung stets in etwas, für das man ein entsprechendes Instrumentarium, das einem zur Verfügung steht, erfolgreich verwertet hat? Und schließlich die gesellschaftliche Elite, die sich durch Leistung definiert und zu der sich Maier bekennt: da tritt uns doch nicht nur der Intellektuelle in seiner fragilen und fraglichen Struktur gegenüber, sondern vor allem auch der berufliche Leistungsträger.

Mein dritter Punkt hängt eng mit dem zweiten zusammen. Früher diente das Gymnasium weit-

gehend der Selbstreproduktion eines Bildungsbürgertums, das es heute kaum noch gibt. Wenn statt dessen heute gefragt wird, wozu man das alles gebrauchen könne, was man auf der Schule lernt, ist das eine sehr legitime Frage. Die Schule kann zwar Angebote an die Gesellschaft machen, die Ziele werden ihr aber von eben dieser Gesellschaft gesetzt. Schüler, die lernen müssen, was die Gesellschaft nicht will, werden in der Tat mit Überflüssigem traktiert. Schwer hat es die Schule allerdings dann, wenn die Gesellschaft, wie es gegenwärtig der Fall ist, selbst nicht weiß, was sie denn von der Schule will. Eine zufälliger Blick in Zeitungen zeigt, was da alles gefordert wird: Medienerziehung, Gesundheitserziehung mit Zahnpflege, Umwelterziehung mit der Installation von „Öko-Rangern“, Brandschutzerziehung u. a. Dennoch kann Schule nicht in dem Sinne autonom sein, dass sie allein bestimmt, was sie unterrichtet. In Art. 7 GG heißt es nicht ohne Grund: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“ Hier schlägt Maier bisweilen unangenehme Töne an. S. 277 unten heißt es: „Wir sind keine Politiker, die gewählt werden sollen, sondern unabhängig, und deswegen in der Regel Beamte ... Bei Bildung und Erziehung kommt es auf Vorgaben an, die man nicht ständig nach den Marktbedürfnissen ändern kann und die jeder zu akzeptieren hat, der einen bestimmten Bildungsgang durchlaufen will.“ Auch wenn Maier gleich betont, dass solche Vor-Entscheidungen auch überprüft und verbessert werden können - von wem denn? Taucht bei solchen Formulierungen nicht - vielleicht fern - am Horizont der Allbeglückter auf, der allein weiß, was für die Menschen gut ist? Mit dem wir, in unterschiedlichsten Spielarten, in diesem Jahrhundert nicht die besten Erfahrungen gemacht haben? Davon, dass mir scheint, Maier schätze hier das besondere Treueverhältnis nicht richtig ein, in dem der Beamte zum Staat steht, sei einmal abgesehen.

Damit soll es sein Bewenden haben. Über dieses themenreiche Buch ließe sich viel mehr schreiben. Maier beobachtet zu Recht mangelnde soziale Kompetenz bei vielen Schülern. Wenn sie in den Elternhäusern nicht mehr vermittelt wird und die Schulen nur auf Leistung setzen - wo lernen sie die Schüler dann? Wo lernen sie „emo-

tionale Intelligenz“? Kann die Schule hier drängende Aufgaben von sich weisen mit dem bloßen Hinweis, Studienräte seien eben keine Sozialarbeiter? Oder, auf den Punkt gebracht, kann man zusammen mit der Gesamtschule auch den gesamten Ansatz der Gesamtschule vom Schreibtisch fegen? Gar nicht angesprochen wurden hier auch die vielen konkreten, nicht immer neuen, aber stets bedenkenswerten Vorschläge, die Maier zum Lateinunterricht macht. Nur LII zugunsten von LI aufzugeben, was Maier als Möglichkeit erwägt, ist völlig realitätsfern. Erinnerung sei nur daran, dass es in Brandenburg LI überhaupt nicht gibt. Mein Fazit lautet: Es hätte dem Buch gut getan, von einem guten und durchgreifenden Lektorat bearbeitet zu werden, das alle Stellen gestrichen hätte, die nicht dazu beitragen, die These des Autors unmittelbar zu erhellen, dazu diejenigen, in denen er sich wiederholt und in denen er nur andere Autoren zitiert. Es hätte eine flotte Streitschrift werden können, gewiss manchmal einseitig, aber immer spannend.

Greiff, Christian: Orpheusmelodie. Griech. Lyrik aus drei Jahrtausenden. Gr./Dt. Ausgew. u. übers. v. Christian Greiff. München: Verlag Kunst & Alltag 1996. 288 S. 38,00 DM (ISBN 3-88410-071-8; zu beziehen auch direkt vom Verlag: Gartenstr. 1, 80809 München).

Gibt es im deutschsprachigen Bereich ein Buch, das in dieser Weise griechische Dichtung (Lyrik ist nicht ganz richtig) mitsamt deutschen Übersetzungen von Homer bis Odysseas Elytis vereinigt? Ich kenne keines. Vergleichbar erscheint nur das (allerdings weit umfangreichere) „Penguin Book of Greek Verse“ von C. A. Trypanis. Christian Greiff, ehemals tätig als Richter und beim Generalsekretariat der NATO in Brüssel, hat 120 Dichtungen, häufig Ausschnitte, aus den Homerischen Hymnen, über Archilochos und Sappho, Pindar und Bakchylides, über Chorlieder von Sophokles, Euripides und Aristophanes, über Epigramme, über Paulus Silentiarius und Michael Akominatos bis hin zu Solomos und Elytis ausgewählt und neu übersetzt. Zum Schönsten seines Buches gehören die Fotografien von seinen griechischen Reisen, die der Verfasser vielen seiner Übersetzungen beigegeben hat und die häu-

fig überraschend zusammenklingen mit der Dichtung.

Dies ist das Buch eines Liebhabers für Liebhaber, nicht eines Philologen für Philologen. So sind die griechischen Texte jeweils den Übersetzungen nachgestellt, manchmal (leider) sogar auf der nächsten Seite. Die Versmaße beansprucht er nicht genau nachzuahmen: seine Hexameter enden schon einmal mit einer betonten Silbe oder mit zwei unbetonten. Der griechische Text ist nicht frei von Druckfehlern. Nicht einmal die Übersetzungen sind überall einwandfrei. Es ist eben ein Buch, das der Autor, „an schönen Urlaubsorten im Schatten sitzend“, verfasst hat. Dort, nicht in der Schulstube, will es auch benutzt sein, und dort wird es seine Wirkung entfalten.

Henrichs, Albert: „Warum soll ich denn tanzen?“ Dionysisches im Chor der griechischen Tragödie. Stuttgart, Leipzig: Teubner 1996 (Lectio Teubneriana. 4). 77 S. 32,00 DM (ISBN 3-519-07553-9).

Bereits Alkman (fr. 1 Page) lässt den Chor von sich selbst sprechen. Diese „Durchbrechung der Illusion“ - Henrichs spricht etwas modisch von „Selbstreferentialität“ - gehört nach Hermann Fränkel (Dichtung und Philosophie des frühen Griechentums, S.182) „zum Stil der Chorlyrik“. Wenn der Chor von sich selbst singt, singt er aber auch stets direkt oder indirekt von seiner Rolle in Kult und Ritus. Im Ritus aber findet er zugleich seine feste Verankerung in der Polis. Nun ist es freilich schwierig, die mythische Bühnenhandlung mit dem Chortanz und seiner aktuellen kultischen Funktion zu verbinden, und daher wird der Chortanz dort nur selten zum Thema. Ein Beispiel ist die Stelle, die dem Vortrag den Namen gegeben hat: in Soph. OT 896 sieht der Chor den Götterkult, dem er doch seine Existenz verdankt, bedroht: „Wenn, wahrlich, solche Handlungen in Ehren stehen, was soll ich Reigen führen?“, wie Schadewaldt übersetzte. Trotz dieser Schwierigkeit hielten die Tragiker am Chortanz fest, zumindest bis an die Schwelle der hellenistischen Zeit. Denn Fest und damit Mythos und Ritus waren mit dem Chortanz stets eng verbunden. „Gerade hier, in der rituellen Funktion des

Chors, empfinden wir denn auch die Kluft besonders stark, die uns vom attischen Theater trennt und die auch durch ritualisierende Inszenierungen griechischer Tragödien nur unvollkommen überbrückt werden kann.“ (S.55)

Hossenfelder, Malte: Antike Glückslehren. Kynismus und Kyrenaismus. Stoa, Epikureismus und Skepsis. Quellen in dt. Übers. m. Einf. Stuttgart: Kröner 1996 (Kröners Taschenausgabe. 424). XXXIV, 390 S. 38,00 DM (ISBN 3-520-42401-0).

Malte Hossenfelder, Professor der Philosophie in Graz und als hervorragender Kenner ausgewiesen unter anderem durch seine (auch für die Schule sehr empfehlenswerte) Darstellung der hellenistischen Philosophie im Rahmen von Wolfgang Röds „Geschichte der Philosophie“, legt nun hierzu, wie er selbst es ausdrückt, gewissermaßen das Textbuch vor. Den einzelnen Texten und Zeugnissen ist jeweils eine kurze Einleitung vorangestellt, die Hossenfelders Interpretation noch einmal zusammenfasst. Der Glücksbegriff der griechischen Klassik sei noch die vollendete Erfüllung der von der kosmischen Ordnung vorgeschriebenen Rolle, also kein subjektives Gefühl. Daher habe es auch keine Schwierigkeiten gegeben, allgemeinverbindliche Regeln aufzustellen, wie man glücklich werden könne. Etwas Privates, etwas Subjektives sei das Glück, wie auch heute noch, erst im Hellenismus geworden: erst damals sei es das Ziel geworden, sich glücklich zu fühlen. Das ist für die Stoa eine ganz andere Auffassung, als sie z. B. Walther Kranz vertrat, der seinerzeit schrieb: „... die Verantwortlichkeit des Menschen wird zum Maßstab seiner gesamten Existenz erhoben und dem ästhetischen Lebensgenuß der Epikureer das pflichtgemäße Leben als Ideal entgegengesetzt.“ (Die griechische Philosophie, S. 297). Aber Hossenfelder hält „Pflicht“ für eine unpassende Übersetzung von *καθήκον*, an der Ciceros „officium“ schuld sei: „angemessene Handlung“ sei richtig. Die Leistung der Tugend sei die Apathie. Tugend bestehe in der Erkenntnis, daß es keine wahren Werte gebe, deretwegen man sich um die Apathie bringen lassen müsse, außer eben dieser Erkenntnis.

Das stehe zwar so nirgends in den Quellen; aber so werde die Lehre der Stoiker am besten verständlich (S. 66 f.). So seien weder Zenons Formel „ὁμολογουμένως ζῆν“ noch Kleantes’ „ὁμολογουμένως τῇ φύσει ζῆν“ eigentlich Kernpunkte stoischer Ethik. Erstere meine wohl lediglich „in Übereinstimmung von Wollen und Können leben“, und zwar dadurch, daß man nur soviel will, wie man auch erreichen kann, die zweite, die Natur sei ein ἀδιάφορον, und deswegen gebe es keinen Grund, sich ihr zu widersetzen. Nicht dagegen werde hier postuliert, die Weltordnung sei das höchste Gut, das unter allen Umständen verwirklicht werden müsse.

Man sieht an diesem Beispiel, daß Hossenfelders Interpretationen durchaus eigenständigen Charakter haben und daß es ihm nicht um das Herzählen von Dogmen geht, sondern um philosophische Auseinandersetzung und philosophisches Verstehen. Die Texte hat er ebenfalls größtenteils selbst übersetzt, vor allem auch, um die Einheitlichkeit der Terminologie zu wahren. Ἀρετή z. B. werde von verschiedenen Übersetzern allzu verschieden wiedergegeben; Hossenfelder bleibt trotz aller Probleme einheitlich bei dem Begriff „Tugend“. Ein recht ausführliches Sachregister mit immerhin z.B. 53 Eintragungen zum Begriff „Seele“, 27 zu „Reichtum“, 29 zu „Einsicht“ (φρόνησις) und 35 zu „Vernunft“ (λόγος) zeigen manchen Schwerpunkt auf und machen das Buch zu einem nützlichen Arbeitsinstrument. Tragikerfragmente sollte man allerdings doch inzwischen nicht mehr nach Nauck, sondern nach TGF zitieren.

Zwei Anlässe habe das Buch gehabt, so Hossenfelder: einmal, zu zeigen, dass die hellenistische Philosophie nicht etwa bloß Epigonen zu Platon und Aristoteles hervorgebracht hat - jene hätten ja erst weit später, im Neuplatonismus und im Mittelalter, ihre breite Wirkung entfaltet -, sondern eigenständige Denker, die andere Strömungen der vorausgehenden Epoche aufgreifen: die Kyrenaiker, an die Epikur anknüpft, und die Kyniker, denen die Stoiker manches verdanken, berufen sich ja jeweils auf Sokrates. Und der zweite Anstoß sei, dass der hellenistische Weg eine Alternative zum gegenwärtigen sei: „Wenn das Glück in der Erreichung aller selbstgesetzten

Zwecke, in der Befriedigung aller eigenen Bedürfnisse besteht, dann kann man auf zweierlei versuchen, es zu erlangen. Man versucht, entweder möglichst viel Befriedigung oder möglichst wenig Bedürfnisse zu haben“ (S.XXII). Die Gefahren, die uns der erste beschert habe, seien aber unübersehbar, und so sei der zweite, der hellenistische, von höchster Aktualität.

Hauskeller, Michael: Geschichte der Ethik. Antike. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1997. 270 S. 22,90 DM (dtv 30634; ISBN 3-423-30634-3).

Der Verfasser, noch junger wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Philosophie der TH Darmstadt, will diesem ersten Band drei weitere zu Mittelalter, Neuzeit und Gegenwart folgen lassen. Den vorliegenden Band hat er in vier etwa gleich lange Abschnitte geteilt: Platon, Aristoteles, Epikur und Stoa. Fortgeblieben sind also die Vorsokratiker, bei denen sich, wenn auch ihrem Hauptinteressengebiet entsprechend seltener, doch manches findet; man vergleiche etwa den Band mit den Fragmenten Demokrits zur Ethik, der vor kurzem bei Reclam erschienen ist. Fortgeblieben sind auch die Kyniker, die Kyrenaiker und die Skepsis, sowohl die akademische wie auch die pyrrhonische. Offenbar ging es Hauskeller weniger um eine eigentliche Geschichte der Ethik als darum, die Lehren der wichtigsten und bekanntesten Philosophen darzustellen. Plotin und den Neuplatonismus vermisst man allerdings auch dann ein wenig.

Was Hauskellers Darstellung auszeichnet, ist zweierlei: zum ersten die klare Sprache, in der er manchmal zu außerordentlich eingängigen Bildern findet, zum Beispiel, wenn er die συγκατάθεσις der Stoiker als „Torwächter“ bezeichnet, „der darüber befindet, wer das Tor zur Handlung passieren darf und wer nicht“. Zum zweiten der Versuch, die jeweiligen Lehren nicht nur nachzuzeichnen, sondern auch begreiflich zu machen, gedankliche Lücken zu schließen, wirkliche oder scheinbare Widersprüche aufzuklären. Naturgemäß wird man dabei mit manchem einverstanden sein, mit manchem nicht. Mir scheint es z. B. plausibel, dass Cicero Epikur miss-

verstehe, wenn er ihn die Gerechtigkeit damit begründen lässt, dass der Ungerechte fürchte, entdeckt zu werden (fin.1,50) - und sei es von den Göttern, von deren Furcht Epikur die Menschen doch sonst befreien will: Das sei eine „strategische“ Begründung für den (noch) Außenstehenden gewesen. Der Weise habe ja gar keinen Grund mehr Unrecht zu tun, er habe ja seine Begierden schon entsprechend eingeschränkt, wie Cicero kurz vorher im gleichen Atemzug feststellt. Den hedonistischen Kalkül wiederum erwähnt Hauskeller gar nicht, das Abwägen von Lust und daraus resultierender Unlust. Offenbar tut er das, weil dieser nur für die kinetische Lust von Bedeutung ist, für die Stillung eines Bedürfnisses. Hauskeller aber meint, Epikur habe letztlich nur die katastematische Lust, die ἀταραξία, als Lust angesehen. Warum hat Epikur die kinetische Lust dann überhaupt als Lust bezeichnet? Da befriedigt Hossenfelders leicht verschiedene Lösung dieses schwierigen Problems (s. u.) mehr, die kinetische Lust als Vorstufe der katastematischen Lust und Übergang zu ihr anzusehen. Doch genug der Kritik. Im einzelnen kann und soll auf die Darstellung hier ohnehin nicht eingegangen werden. Für den Leser ist Hauskellers Darstellung recht leicht nachprüfbar, da sie sich, naturgemäß bei Platon und Aristoteles stärker, ziemlich eng an den jeweiligen Texten orientiert.

So weit, so gut. Äußerst verdrießlich ist dagegen, wie Hauskeller mit der griechischen Sprache umgeht. Anacharsis wird zunächst hübsch in Anarchis umbenannt (S. 12 und Register). Die griechische Schreibung, die Hauskeller verwendet, kommt manchmal in grotesker Ungestalt einher. Jegliche Akzente auf den Wörtern fehlen, ο und ω, ε und η, τ und θ gehen ständig durcheinander, so daß es z. B. stets σωφος und σωφια heißt. Im „Glossar griechischer Begriffe“ findet man endlich „ἀντιπεποντος antipepontos - Wiedervergeltung (von ἀντιποιειν antipoiein)“, das Wortungeheuer συμφυσηνειν, das offenbar aus dem Infinitiv συνφυσῆναι herausgesponnen ist, dazu „φραον gleichmütig“ (vielmehr προῶς?) und vieles mehr Unglaubliche. Wer so wenig von griechischer Sprache versteht, muß auch mit der Verwendung griechischer Begriffe seine Schwierigkeiten haben. Wenn Hauskeller (S. 71 Anm.

49) in ἰδέα im Gegensatz zu εἶδος mehr das Sehen als das Gesehene erkennen will, ist das sicher falsch (auch die Bemerkung Gadamer, auf die sich Hauskeller beruft, ist so definitiv nicht). Und die Übersetzung von ἐντελέχεια als „Im-Ziel-Sein“ (S.86 Anm. 11) scheint mir mindestens recht kühn, zumal wenn sie als „wörtlich“ bezeichnet wird. Nur trauern kann man dann, wenn man im Vorwort liest, Hauskeller habe deswegen so häufig auf die griechischen und lateinischen Begriffe verwiesen, weil sie sich oft nur sehr schwer und unter Verlust von Bedeutungsnuancen ins Deutsche übersetzen ließen.

Cobet, Justus: Heinrich Schliemann. Archäologe und Abenteurer. München: Beck 1997. (Becksche Reihe.2057. Beck Wissen). 128 S. 14,80 DM. (ISBN 3-406-41057-X).

Heinrich Schliemann hat in späten Jahren erzählt, er habe bereits 1829, als Kind von sieben Jahren, als er mit seinem Vater dessen Weihnachtsgeschenk, Georg Ludwig Jerrers „Die Weltgeschichte für Kinder“, durchblättert und auf ein Bild von Aeneas und Anchises auf dessen Rücken stieß, beschlossen, Troja auszugraben. Das ist heute längst als Selbststilisierung entlarvt. Vor allem William M. Calder III und David A. Traill haben Anfang der siebziger Jahre Schliemann, vielleicht etwas zu gründlich, entmythologisiert. Sein Exemplar von Jerrer jedenfalls hat Schliemann wohl viel später, Traill vermutet 1875, erworben. Cobet zeigt auch, dass Schliemann offenbar immer wieder ganz andere Zukunftspläne hatte. Nach der Eheschließung mit Jekaterina Lyschina im Jahre 1852, die ihm später wenig Glück brachte, will er „St. Petersburg für den Rest meines Lebens zu meiner Heimat machen.“ Und als er seit 1856 daran dachte, sein weiteres Leben den Wissenschaften zu widmen, hieß dies noch nicht Ausgräberei, sondern zunächst Reisen und Besichtigen. Als er dann 1858 seine erste große Reise antrat, beschlich ihn unterwegs Zweifel, ob die Wissenschaft für einen rastlos tätigen Menschen wie ihn das Richtige sei; und als er schließlich die Dardanellen passierte, ließ sein Reisetagebuch kein besonderes Interesse für Troja erkennen. Noch 1866 erwähnte er zwar

Reisepläne unter anderem nach Troja, fuhr dann aber ans Kaspische und Schwarze Meer. Erst 1868 begab er sich, mit Murrays „Handbook for Travellers in Greece“ von 1854 in der Hand, auf die Spuren Homers, landete aber zuerst auf Ithaka und erlebte dort eine peinliche Situation, als er, „bis auf's Hemde“ entkleidet, Odysseus nachspielte und so auf erntende Frauen traf. In Troja folgte er zunächst der These, Troja habe bei Bunarbaschi gelegen. Erst der Archäologe Frank Calvert, der schon einmal auf dem Hügel von Hissarlik gegraben hatte, dem aber die Mittel für weitere Forschungen fehlten, wies Schliemann auf diesen Ort hin. Schliemann ließ sich begeistern. Nachdem er sich früher über die (neuen) Grabungstechniken Fiorellis in Pompeji mokiert hatte, bei denen der Schutt nicht schnell genug weggeräumt werde, wies Calvert ihn auch in die Stratigraphie ein, die Schliemann später zu seinem und der Wissenschaft Nachteil häufig vernachlässigte. Schliemann grub also - und wurde berühmt. Es folgten Pläne über Pläne, Grabungen über Grabungen. Die Karte im Anhang des Buches zeigt 25 Orte, an denen Schliemann grub, manchmal nur einen Tag, und vier weitere, an denen er es plante, aber teilweise, wie in Olympia und Delphi, nicht durfte.

Cobet zeichnet also das Leben Schliemanns mit all seinen Brüchen knapp und informativ auch aufgrund eigener Forschungen nach und konfrontiert es immer wieder mit seiner späteren Selbststilisierung. Dennoch fand ich seine Darstellung merkwürdig unbefriedigend. Schliemann erscheint in ihr bizarr, fast unverständlich. Was trieb ihn an? Cobet sieht den Zeitgeist in ihm wirken: „Ein Charakteristikum gelungener bürgerlicher Biographien blieb die Verbindung einer wirtschaftlich erfolgreichen Profession mit dem lebendigen Interesse an Künsten und Wissenschaften, gar die Abkehr von den Geschäften und die Erfüllung in einer zweiten Lebensphase.“ (S.46) Das erklärt gewiss manches. Cobet weist auch viele Parallelen zu der Gestalt Peer Gynts in Ibsens Drama nach. Das ist zwar verblüffend, zeigt jedoch nichts von Schliemanns persönlichen Motiven. Psychoanalytische Deutungen spricht Cobet nicht an, wohl nicht zum Schaden seines Buches. Aber ließ sich in dem zahlreichen publi-

zierten Briefwechsel nicht mehr finden? Suchte Schliemann lediglich Ruhm und Erfolg auf einem neuen Gebiet, nachdem er des Kaufmannslebens überdrüssig geworden war? Merkwürdig ist doch auch seine Attitüde gegenüber anderen Archäologen, ja Altertumswissenschaftlern, als schwätzten sie alle nur Unsinn daher, während nur er selbst im Besitz der Erkenntnis sei. Auch fehlt eine zusammenfassende, ausgewogene Würdigung dessen, was Schliemann auf dem Gebiet der Archäologie geleistet hat oder auch nicht. Allzu häufig erscheint er als bloßer Bramarbas. Dann aber bleiben die teilweise überschwenglichen Ehren, die ihm zuteil wurden, nicht recht verständlich. Eine Frage eher am Rande: Wie stand es wirklich mit Schliemanns Sprachenkenntnis? Gewiss konnte er sich mit stупender Geschwindigkeit in eine Sprache einarbeiten. Aber manches zeitgenössische Zeugnis, das Cobet zitiert, scheint darauf hinzudeuten, dass die Qualität nicht immer Schritt damit hielt.

Eine Nebenbemerkung: Cobets Sprache hält nicht überall mit der Einfachheit und Präzision Schritt, die die anderen Bände von „Beck Wissen“ auszeichnet. Mir kommt zum Beispiel zu häufig das Wort „Anmutung“ vor. In Dudens Deutschem Universalwörterbuch wird es nur in einer Bedeutung genannt, die hier nicht gemeint ist: Zumutung.

Winkler, John J.: Der gefesselte Eros. Sexualität und Geschlechterverhältnis im antiken Griechenland. [The constraints of desire, dt.] A. d. Amerik. v. Seb. Wohlfeil. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1997 (dtv 4711). 423 S. 38,00 DM (ISBN 3-423-04711-9).

Anders als Carola Reinsbergs Buch über „Ehe, Hetärentum und Knabenliebe im antiken Griechenland“, das nüchtern die überlieferten Fakten zusammenträgt, versucht Winkler, hinter sie zu schauen. Eine seiner Grundüberzeugungen ist, daß gesellschaftlich anerkannte Konventionen - Winkler spricht lieber von Protokollen - nicht mit der gelebten Wirklichkeit übereinstimmen müssen. In Griechenland beruhten die Protokolle auf einer „Nullsummenkonkurrenz“, die allgemein kennzeichnend sei für mediterrane Männer-

kulturen, auch heute noch: der Konkurrenzkampf, in dem sich alle ständig misstrauisch belauerten und voreinander verstellten, bringe den Gewinnern Belohnungen und Ehre in demselben Maße, wie Verlierer Strafen und Schande zuteil würden. Für die Sexualität bedeute dies: Dominanzverhalten komme den Männern zu und finde seinen Ausdruck in der Penetration. Winkler sucht und findet jedoch zahlreiche Beispiele dafür, wie mehr oder auch weniger unter der Hand weibliche sexuelle Autonomie anerkannt wird - dies auch heute in Mittelmeerländern zu beobachten. Es wird klar: Winkler geht von feministischen Forschungsansätzen aus.

Um nun aber die gesellschaftliche Wirklichkeit zu erfassen, sei etwa die Lektüre von Philosophen wie Platon völlig untauglich, bildeten sie doch nicht nur eine gesellschaftliche Randgruppe, vor allem seien Ideengeschichte und Praxisgeschichte zweierlei. In den Aufsätzen, die in diesem Band vereinigt sind, wählt Winkler andere Ansatzpunkte: im ersten Teil, der den Männern gewidmet ist, durchforscht er vor allem Artemidors Traumbuch und Täfelchen mit Liebeszauber. Das überrascht, wird man doch Artemidors wildes Gemisch von Interpretationen, die keineswegs alle, wie Winkler meint, an den Alltag und seine Normen anknüpfen, sondern zu denen sogar etymologische Konstruktionen gehören, nicht zuvörderst und nicht in allen Punkten als geeignet ansehen, gesellschaftliche Verhältnisse zu erschließen. Dennoch gelingen ihm hier manche Funde, vor allem aus der Beobachtung, dass sexuelle Dominanz des Träumenden, in welcher Form auch immer, ein gutes Vorzeichen sei. Dass dann Zaubertäfelchen möglicherweise auch ein „unter der Hand gezollter Tribut an die potentielle Macht weiblicher Autonomie“ waren, weil sie das heimliche, aber gesellschaftlich unerwünschte Einverständnis der Frau kaschieren sollten (S.147), scheint mir allerdings einmal zuviel um die Ecke gedacht.

Nach einem Zwischenspiel, in dem „Daphnis und Chloe“ „gegen den Strich“ gelesen wird, arbeitet Winkler deutlicher noch im zweiten Teil, der den Frauen gewidmet ist und bei dem er nunmehr von literarischer Überlieferung ausgeht, verdeckte, gleichsam inoffizielle Überlegenheit von Frauen

heraus. Weniger gelingt ihm dies für Sappho, für deren Fragmente er weit hergeholte Parellelstellen beibringt, die neue, untergründige, in Wahrheit jedoch einfach nicht vorhandene Bedeutungsebenen erschließen sollen. Hochinteressant liest sich dagegen Winklers Schilderung Penelopes: einer Frau, die, ganz im Sinne des alltäglichen Kriegs des mediterranen Gesellschaftslebens, stets und vor allem auf der Hut ist, sogar vor der zuletzt überdeutlichen Identität ihres Ehemannes, und ihm darin gleicht, nur dass dieser es im Krieg und auf dem Meer bewiesen hat. „Im Brennpunkt der Demonstration des Dichters steht, daß die Tüchtigkeit, die einen guten Ehemann, und die Tüchtigkeit, die eine gute Ehefrau ausmacht, in gewisser Hinsicht dieselbe ist.“ (S.233)

Mehrere Rezensionen der amerikanischen Ausgabe haben Winkler vorgeworfen, er sei manchmal zu schnell geneigt, zeitgenössische Politik und diesbezügliches Interesse zu schnell in antike Texte hineinzulesen. Vielleicht geht seine kultur- und gesellschaftswissenschaftliche Methode, geschult offenbar an Foucault und anderen, manchmal (jedoch in durchaus unterschiedlichem Maße) auch auf Kosten der philologischen Präzision. Anregend bleibt das Buch dennoch.

HANSJÖRG WÖLKE

Onigu, Renato: Sallustio e l'etnografia. Pisa: Giardini 1995 (Biblioteca di <Materiali e discussioni per l'analisi dei testi classici> 12) 147 S. LIT 32000 (ISBN 88-427 0258-7).

Völkerkundliche Passagen sind bei der Schullektüre historischer Schriftsteller stets von besonderem Interesse, ob Herodots *Logoi* oder Caesars Gallier- und Germanenexkurs im 6. Buch des *Bellum Gallicum*; anhand der kleinen Sammlung von Entdeckerberichten zur Eroberung Amerikas (J.Klowski/E.Schäfer: *MUNDUS NOVUS*. Stuttgart: Klett 1991) konnte der Bogen schon weit über die Antike hinaus gespannt werden. Mit Sallust hat ein italienischer Kollege zuletzt einen weiteren lateinischen Historiker (und Oberstufenautor) als Ethnographen dargestellt.

Ausgangspunkt für die Untersuchung Onigas ist die Beobachtung (S. 10), dass Volksstämme außerhalb Italiens für das Rom der späten Republik

nicht mehr Außenstehende, Zaungäste (oder eben Opfer) der römischen Geschichte blieben, sondern aktive Teilnehmer an den inneren Konflikten bis zur Bürgerkriegszeit Sallusts wurden: die Rolle der Allobroger in der *Catilinarischen Verschwörung*, die Numider im *Bellum Iugurthinum*, Lusitanier und Mauren im Heer des Marianers und hispanischen Gegenregenten Sertorius, die Sklaventruppen des Spartakus als ethnischer Schmelztiegel - die Welt der neuen Großmacht Rom war weiter und vielfältiger geworden, und die Ankömmlinge aus all ihren Teilen, insbes. den hellenistischen, lenkten den Blick der gebildeten Römer auf das Andersartige der Fremden. In Sallusts ‚Afrikanischem Logos‘ (*Bell. Iug.* 17-19) samt seinem Wiederhall in den ethnographischen Exkursen der *Historien* zeigt sich seine eigene Auffassung von der fremden Kultur, der Verschiedenheit der Völker und ihres natürlichen Umfelds, und hierauf liegt auch das Hauptgewicht von O.s Buch.

Um das sich sozusagen konzentrisch ausbreitende Interesse Sallusts an geographisch-ethnographischen Verhältnissen (*Coniuratio Catilinae* - Rom und Italien; *Bellum Iugurthinum* - Afrika; *Historiae* - die mediterrane Oikumene) in seiner Eigenart einordnen zu können, stellt O. den Autor zunächst in die Tradition dieser literarischen Unterart, beginnend mit Herodots [nach der Περιογήσις des Hekataios v. Milet] *Logoi* (S.11-22 *I modelli letterari*). Nicht nur dessen Exkurs zu Libyen im vierten Buch (168 ff.) für die Afrika-Kapitel des *Bellum Iugurthinum*, er stellt überhaupt das Beschreibungsmuster und ein Inventar von Topoi für seine literarischen Nachfolger auf: einerseits Geographie der Region (Grenzen, Ausdehnung, natürliche Beschaffenheit, Klima), andererseits die eigentliche Volkskunde von der mythischen Vorgeschichte bis zu gegenwärtigem Brauchtum und Lebensgewohnheiten der einzelnen Völker.

Von Thukydides, welcher ihn am stärksten beeinflusst, die Ethnographie indes deutlich zurückgestellt hat (vgl. aber insbes. zu Beginn der Sizilien-Expedition Buch 6), übernimmt Sallust die Einbindung ethnographischen Materials in überschaubaren Einheiten als Übergänge innerhalb der Darstellung an sich. Die Historiographie

des 4. Jh. (Theopomp von Chios und Ephoros aus Kyme [Aiolis]) wie des Hellenismus (u. a. Timaios v. Tauromenion und dessen Kritiker Polybios), gipfelnd in der philosophisch gefärbten Ethnographie des Poseidonios von Apamea und in Diodorus Siculus (1. Jh. v. Chr.), bereitet die Beschäftigung mit Landes- und Volkskundlichem bei den Römern vor, bereits mit Catos *Origines* im 2. Jh. und zur Zeit Sallusts bei Varro und in Caesars *Bellum Gallicum*. Die gegenüber Caesar von der Forschung eher als Rückschritt angesehene Ethnographie Sallusts - interessiert mehr an Ursprungsmythen und schrillen Absonderlichkeiten als an ernsthafte Völkerkunde - würdigt O. zum einen durch eine - bisher unterbliebene - gründliche Analyse der Afrika-Kapitel des *Bellum Iugurthinum* unter den Aspekten (c. 17) *Wechselbezug zwischen Mensch und Umgebung* (S. 37-50), *Das Rätsel der* [dem Numiderkönig Hiempsal zugeschriebenen], *libri Punici* (S. 51-68) sowie (c. 18) *Mythologie, Etymologie und Anthropologie* (S. 69-93), fortgeführt in *Le digressioni etnografiche nelle <Historiae>* (am bedeutendsten über Pontus im 3. Buch) (S. 95-115). Zum anderen verweist er auf die grundsätzliche Unterschiedlichkeit der beiden Autoren: hier das praktische Interesse des Politikers und Militärs an Organisation und sozialen Strukturen zu unterwerfender Völker, dort der in der philosophischen Tradition griechischer Ethnographie stehende Theoretiker, der von den beobachteten Eigenarten der Völker aus zu *seiner* Interpretation der Entwicklung menschlicher Zivilisation (und des Ganges römischer Geschichte) gelangen will.

In einem weiteren Schritt (*I modelli culturali* S. 23-36) untersucht O. darum die kulturtheoretischen Entwürfe aus der philosophischen, medizinischen und historiographischen Literatur der Griechen (Ethnographisches war im Altertum mehrheitlich Bestandteil historischer oder geographischer Darstellung, doch existierten, insbes. unter dem Eindruck der Alexanderzüge, auch Monographien wie die des Hekataios von Abdera [Teos] über Ägypten oder des Agatharchides von Knidos [2. Jh.] über das Rote Meer) als Filter, durch welchen die eigene Aussage der Exkurse Sallusts sichtbar werde. Seit Herodot ist grundlegendes Ordnungsmuster in der Relativität kul-

tureller Phänomene die Analogie des je Fremden zu eigenen Verhältnissen. Die hippokratische Schrift *Περὶ ἀέρων ὑδάτων τόπων* (c. 24) stellt dieser einen geoklimatischen Determinismus als aitiologisches Prinzip zur Seite, nach welchem die physikalische Beschaffenheit einer Region die physische und psychische Entwicklung ihrer Einwohner zuverlässig und vorhersehbar festlegt. Aristoteles verbindet dies mit seiner *μεσότης*-Lehre, um den besonderen Rang der Griechen zu begründen, die in der Mitte der Welt zwischen den Extremgebieten des Nordens und Südens wohnten (*Polit.* 1327 b 20 ff.). Die Klimazonen des Stoikers Poseidonios geben in der Folge ein umfassendes Erklärungs- und Bewertungsraster für die Vielfalt nicht nur von Fauna und Flora, sondern auch der menschlichen Spezies (*Vitr.* 6,1,3- 12), wobei man sich bei der Unterscheidung verschiedener Kulturformen der aristotelischen Typologie nach der Weise des Nahrungserwerbs (*Polit.* 1256 a 19 ff.) bedienen konnte. Diese wurde schließlich in diachronischer Anwendung auf die Geschichte Griechenlands und Roms durch den Peripatetiker Dikaiarchos von Messene (4./3. Jh.) bzw. Varro im Sinne einer Fortschrittstheorie von der Sammler- zur Bauernkultur zum zweiten Eckpunkt sallustischen Denkens über den Ursprung der Völker.

Das gut strukturierte Buch wird beschlossen mit der Diskussion eines Historien-Fragmentes nach *Iug.* 19,6 (S. 117-31) sowie Namen- und Stellenregister. Sallust vor dem Hintergrund griechisch-hellenistischer Kulturgeschichtsschreibung charakterisiert zu haben, ist Anliegen und wesentliches Verdienst dieser lehrreichen Arbeit O.s und macht sie gewinnbringend auch für den schulischen Unterricht.

MICHAEL P. SCHMUDE, Boppard

v. Dithfurt, Christian: *Internet für Historiker. Campus-Verlag, Frankfurt/M. 1997, 223 S.*

Für all diejenigen, die sich zwar schon länger für die wissenschaftlichen und didaktischen Möglichkeiten des Internet interessierten, letztlich aber vor dem „Moloch“ Computer und seinen Tücken zurückschreckten, bietet sich jetzt in dem Buch

von Christian v. Dithfurt : „Internet für Historiker“ ein Ausweg aus diesem Dilemma an. - Auch wenn sich der Titel des Werkes primär an die Vertreter der historischen Nachbardisziplin wendet, wird trotzdem auch der Klassische Philologe (der ja nicht selten auch „gelernter“ Historiker ist) großen Nutzen aus der Lektüre dieses Buches ziehen. Wendet es sich doch sowohl an diejenigen, die entweder „keinen Computer, kein Modem und keine Ahnung vom Internet“, oder „einen Computer, ein Modem, aber keine Ahnung vom Internet“ (S. 9) haben, und versucht dem Neuling auf diesem Gebiet eine an den konkreten Bedürfnissen und Fragen des Benutzers orientierte Einführung in die Welt des Internet zu geben; aber auch für Internet-Erfahrene bietet der Autor eine Menge an fachbezogenen Adressen, Tips und Hinweisen.

Damit ist auch schon die Grobstruktur des Buches gegeben: Im ersten Teil gibt Dithfurt eine grundsätzliche Einweisung zum Thema Computer und Internet, wobei die wichtigsten Elemente der Hardware vom Laufwerk über Graphikkarte bis hin zum Modem in ihrer Funktion vorgestellt werden. Was besonders den Computerneuling ansprechen dürfte, sind die in den Text integrierten kurzen, aber kompetenten Erklärungen zu den wichtigsten Fachbegriffen und Abkürzungen der Computersprache, die zusätzlich mit vielen, für den Anfänger oft unentbehrlichen Anwendungstips kombiniert sind. Auf diese Weise erschließt sich auch dem Technikunerfahrenen leicht und anschaulich, was sich hinter seriellen Schnittstellen, PB-Cache-Speicher, MHz-Taktfrequenzen oder ähnlichem verbirgt. Ganz auf den Anwender hin orientiert und konsequent praxisbezogen vollzieht Dithfurt nun die weiteren Einführungsschritte hin zur souveränen Nutzung der Möglichkeiten des Internet: Nach der Hilfestellung beim Aufbau der Verbindung zum Internet (jeder einzelne Schritt wird detailliert beschrieben) und Hinweisen zur Benutzung der Menüleisten des Web-Browsers, werden die wichtigsten Suchmaschinen im Internet vorgestellt sowie ihre Handhabung erläutert.

An diesem Punkt angelangt, stellt sich dem Netzbenuer natürlich die Frage: Wo finde ich für mein Interessensgebiet möglichst schnell die

wichtigsten und besten URLs (zu Deutsch: Internetadressen).

Diesem wichtigen Bereich widmet sich der 2. Teil des Buches, in dem zunächst systematisch die wichtigsten „Startrampen“ (also Ausgangsadressen, auf denen eine Vielzahl von spezifischen Querverweisen aufgelistet sind) aufgeführt, sowie Hilfestellungen zur Literaturrecherche in Bibliotheken angeboten werden; im folgenden werden dann Adressen zu den einzelnen historischen Epochen: Vor- und Frühgeschichte, Altertum, Mittelalter, Neuzeit (letztere in 10 Bereiche untergliedert) präsentiert und - was bei der Vielzahl der Adressen durchaus von Nutzen ist - kurz vorgestellt sowie hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen und didaktischen Qualität kritisch bewertet. Dabei ergeht sich der Autor nicht in trockenen oder besserwisserischen Kommentaren, sondern versteht es, ganz in der Tradition neuerer amerikanischer Wissenschaftsliteratur, locker, ungezwungen und ohne akademischen Staub an den Seiten dem Leser seinen Text zu vermitteln, was die Lektüre dieses Buches - bei einem hohen Grad an Informationsvermittlung - leicht und angenehm werden lässt.

Am Ende dürfte wohl einem jeden Leser nicht nur die Scheu vor der Nutzung des Internet genommen worden sein, er wird auch mit dem nötigen Know-How versehen sein, um sich ohne Probleme in diesem so wichtigen Bereich moderner Informationstechnologie sicher bewegen zu können.

So kann diese gelungene Kombination aus allgemeiner Einführung und kompaktem Handbuch, dem auch noch ein ausführliches Glossar und Register beigelegt sind, einem jedem, der sich mit der Materie „Internet“ privat, in der Schule oder an der Universität beschäftigt, durchaus empfohlen werden.

MICHAEL HOTZ

Der Umgang mit dem Fremden in der Vormoderne, so lautet der Titel von Bd. 17 der Beiträge zur Historischen Bildungsforschung, hg. von Christoph Lüth u. a. (Böhlau Verlag Köln, Weimar, Wien 1997, ISBN 3-412-07396-2. - 293 Seiten, DM 68,-). Es handelt sich um 14 „Studi-

en zur Akkulturation in bildungstheoretischer Hinsicht“. An dieser Stelle seien erwähnt die Aufsätze von Erhard Wiersing: „Zur Lehre des griechischen Mythos über den Umgang mit Fremden“, Christoph Lüth: „Der Fremde als Anlaß einer Neubestimmung der kulturellen Identität? - Das Beispiel der Beziehungen zwischen Griechen und Persern im 5. Jahrhundert v. Chr.“ und Johannes Christes: „Rom und die Fremden - Bildungsgeschichtliche Aspekte der Akkulturation“. Eine ausführliche Besprechung folgt.

Das *Rabanus-Maurus-Gymnasium Mainz* hat das Jahrbuch Nr. 60 (1997) dem scheidenden Schulleiter **Kurt Roeske** gewidmet: „Vermitteln und gestalten“ (175 Seiten). Die alten Sprachen spielen darin eine erfreulich lebhaftige Rolle. Interessenten wenden sich an: StD Ferdinand Scherf, Rabanus-Maurus-Gymnasium, Am 177er Ehrenhof 2, 55118 Mainz (Preis DM 10 + Porto).

Der Verlag *Bozorgmehr & Spann* hat sein Angebot 1997/98 in einem neuen Katalog „**Antike zum Begreifen**“ vorgestellt (Panoramastr. 23, D-82211 Herrsching, Telefon 0 81 52 - 83 76, Telefax: 0 81 52 - 404 85. Hier findet man Utensilien aller Art, die erfahrungsgemäß nicht nur Schülern Freude machen: preiswerte Nachbildungen antiker Tintenfüßer, Wachstäfelchen, Grififel, Schriftrolle usw., außerdem aktuelle Bücher, Bildbände und CDs aus anderen Verlagen und Firmen, darunter die Musikkassette „Schola cantans“, die in Finnland produzierte CD „Variationes Horatianae Iazzicae“ und die neuesten „Variationes Iazzicae Catullianae“ und allerlei andere Anregungen zur Bereicherung des Lateinunterrichts.

Navigium Iter Romanum. Wortschatz, Formenlehre, Texterschließung, hrsg. von Karl und Philipp Niederau, Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn 1996, ISBN 3-506-62420-2, DOS-Version, DM 109,- / 15-Platz-Lizenz 360.- DM / 25-Platz-Lizenz 420.- DM.

Navigium Computer-Training Latein 5.0 + Bellum Gallicum. Erhältlich im Buchhandel (ISBN 3-9805 357-1-1), bei der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft in Darmstadt oder zu be-

ziehen durch Philipp Niederau, Charlottenstraße 20, 52070 Aachen, Tel. 0241/513880; FAX 0241/534970, (Staffelpreise, ab 10 St. à 120,- DM / Schullizenz mit 15 Installationen bzw. Netzwerk 350,- DM). Die Version **Navigium V 5 Computer-training Latein** (ISBN 3-9805 357-0-3) ist für 99,- DM zu bekommen.

Kürzlich musste der Autor eines Beitrags im „Spiegel“ (21. 4. 1997, 216ff.: „Vom Olympe ins Netz“) trotz seines Rundumschlags gegen die alten Sprachen in der Schule zugeben, dass die Altphilologie in Sachen „Computerisierung“ eine respektable Vorreiterrolle spielt. Nahezu alle Texte seien digital gespeichert, auf CD-ROM erhältlich („800 antike Autoren auf einer einzigen CD-ROM - so weit ist niemand sonst“) und über das Internet abrufbar (vgl. F. P. Waiblinger, Alte Sprachen und neue Medien, in: FORUM CLASSICUM 2/97, 71-82; J. Rüpke, Antike im Internet und im Klassenzimmer, in: Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg 3/97, 51f). Auch in der Klassischen Archäologie sei vieles im Fluss (vgl. K. Hoffmann, Funde im Netz. Archäologie zum Anklicken - eine multimediale Spurensuche, in: Antike Welt, Heft 2, 1997, 135-139). Neue Perspektiven für Unterricht und Forschung, zweifellos!

Altphilologen haben sich aber auch die Skepsis bewahrt gegenüber Marktschreibern, die in schöner Regelmäßigkeit behaupten, der Nürnberger Trichter sei nun endgültig erfunden. Sie haben ihren Sallust (Catilina 2,7) im Ohr: „*quae homines arant, navigant, aedificant, virtuti omnia parent*“ - was der Mensch (auch der Schüler und der Lehrer) beim Pflügen, Segeln oder Bauen schafft, hängt von seiner Tüchtigkeit ab.

„Navigium“ nennen zwei rührige Aachener Software-Produzenten (man kennt sie von der DAV-Tagung in Jena, der InterSchul in Berlin oder diversen Fortbildungsveranstaltungen) ihr bewährtes Produkt: Schon im F.A.Z.-Magazin Nr. 847 vom 24. 5. 1996, S.46 war zu lesen, dass ihr „schnittiges Segelschiff“ in mehr als viertausend Exemplaren die stürmischen Fluten des Lateinlernens befährt. Mittlerweile hat sich die Zahl der ‚Navigium‘-Kapitäne sicherlich vervielfacht; der Schöningh-Verlag kann sich glücklich schätzen, für sein Lehrbuchprojekt „Iter Romanum“ so versierte Fachleute gefunden zu haben, die das

bewährte Lernprogramm auf das neue Lehrbuch zugeschnitten haben.

Wer zur See fährt, weiß, dass man Schiffbruch erleiden oder sich - nur wenig besser - bei Flaute tödlich langweilen kann. Mit einem stabilen Wasserfahrzeug lassen sich dennoch mächtige Ströme und Meere erkunden: „*navigare fluvios grandes et maria*“ (Seneca), sogar unbefahrene Ozeane überqueren: „*non navigata maria transgredi*“ (Pomponius Mela).

‚Navigium‘ ist - das darf man gleich vorwegnehmen - ein höchst ozeantaugliches Fahrzeug, d. h. ein elaboriertes und perfektioniertes Lernprogramm, das man witterungsunabhängig (Cicero sagt: *hieme maxima* bzw. *in fero mari*), sprich: in jeder Klassenstufe, mit Vergnügen und messbarem Erfolg, also: „*plenissimis velis*“ einsetzen und seinen Schülern zur häuslichen Arbeit empfehlen kann. Vor Schiffbruch und Langeweile (*naufragium vel nausea*) ist man, im Unterschied zu manchen anderen Angeboten auf dem Software-Markt, weitestgehend gefeit.

Es handelt sich bei ‚Navigium‘ (in seinen Anfangszeiten erhielt es bereits zwei „Jugendforscht“-Prämierungen!) nicht um eines der eiligen Reißbrettprodukte, die den Nutzer wegen ihrer öden Anspruchslosigkeit nur kurze Zeit interessieren. Die vielfältigen Möglichkeiten von ‚Navigium‘ sind so schnell nicht ausgelotet, es ist individuell erweiterbar und in sich sehr komplex, beste Voraussetzungen, um regelmäßig damit zu arbeiten. Der Lateinanfänger kann es mit Gewinn nutzen (z. B. die Trainings-Abteilungen zu Deklination, Konjugation, zu Stammformen und Vokabelkenntnis), nicht weniger der Oberstufenschüler (z. B. die lateinisch-deutsche Suchfunktion, die Textfunktion, das Programm zum Bellum Gallicum mit speziellen Vokabellisten nach statistischer Häufigkeit u. v. m.). ‚Navigium‘ wird den fachlichen Bedürfnissen beider gerecht. Ein Kollege, der die Probleme seines Faches und die Nöte seiner Schüler kennt, Dr. Karl Niederau, und sein Sohn Philipp, der Schule längst entwachsen, haben es in langjähriger Arbeit entwickelt, in der Schule (Pius-Gymnasium Aachen) getestet und vielfach optimiert. Lassen wir also das Schiff zu Wasser!

„Navigium“ benötigt folgende Hardwarevoraussetzungen: PC unter DOS ab Version 3.3, oder Windows 95, 286 Prozessor oder höher, mindestens 640 KB RAM, Festplatte, 3,5"-Diskettenlaufwerk.

Die Software ist auf zwei bzw. drei Disketten untergebracht, ihre Installation ist simpel, ein 30-seitiges „Handbuch“ ist beigelegt. Dieses ist übersichtlich gemacht, sieht dennoch für den Laien kompliziert aus, wie Handbücher eben sind. Im Vertrauen darauf, dass die Schüler ihrem Lehrer schon auf die Sprünge helfen, sollte man nicht zurückschrecken, den PC in Gang zu setzen. Für den Notfall haben die Autoren ihre Support-Nummer (01805/212646) angegeben. Da sie „von Schülern, Eltern und Kollegen“ (man beachte die Reihenfolge!) immer wieder gefragt werden, „welche Programmteile von ‚Navigium‘ sich in der Schulpraxis besonders bewährt haben“, findet sich auf der Diskette (zum Lesen und Ausdrucken) ein 12-seitiger „praktischer Leitfaden“ zu den Bereichen „Wortschatzarbeit, Partnerarbeit/Freiarbeit, Nachbereitung oder Präparation der Übersetzung, Festigung der Unterrichtsergebnisse“ samt einer mit vielen Beispielen illustrierten Palette von Übungen, die ein computergestützter Lateinunterricht sinnvollerweise übernehmen könnte: Bestimmungs-, Einsetz-, Ergänzungs-, Formbildungs-, Umformungs- und Wortbildungsübungen.

Einige Dinge scheinen mir besonders sinnvoll: Im Programm zu „Iter Romanum“ sind sämtliche 59 Vokabellektionen und 56 spezielle Wiederholungslektionen bereits angelegt. Auch zu jedem anderen Lehrbuch oder Lektüretext (für Lehrer ein prima Hilfsmittel zum Erstellen und Drucken von Vokabellisten!) können Vokabellektionen problemlos und „narrensicher“ eingerichtet werden. Meist braucht man nur die ersten drei Buchstaben des lateinischen Wortes einzutippen, bis sich das Wörterbuch mit dem gewünschten Eintrag öffnet, der dann samt Wortbedeutungen, Genus und zusätzlichen Angaben über Fremd- und Lehnwörter sowie ggf. Sachinformationen nur mit einem bestätigenden „j(a)“ übernommen zu werden braucht.

Die bei früheren Abfragen nicht gekonnten Vokabeln lassen sich durch eine Memorytaste nach

Tagen nochmals gezielt wiederholen. Es versteht sich von alleine, dass der Computer mit Datum und Uhrzeit exakt Buch führt über Gewusstes und Nichtgewusstes sowie ganz objektiv Noten vergibt - eben mit der kühlen Strenge eines Roboters! „„Navigium“ Iter Romanum“ verknüpft das Vokabeltraining mit der bisherigen Wortkunde. Sachfelder und Wortfamilien können selbständig zur Abfrage aufgerufen oder bei Bedarf zur zusätzlichen Unterstützung und Information herangezogen werden - eine intelligente und abwechslungsreiche Wortschatzarbeit wird dadurch möglich.

Beim Gebrauch des Stammformentrainers erscheinen in der oberen Kopfleiste die Merkhilfen (F1), in der rechten unteren Bildschirmhälfte außerdem Gegensätze (Ggs.), Bemerkungen zur Kasuslehre (K), Redewendungen (R), synonyme verwandte Verben (S), Unterscheidungen (U), Bemerkungen zur Wortbildungslehre (Wb), Wortfamilien (W).

Im lateinisch-deutschen Wörterbuch mit ca. 6000 Einträgen tauchen nach Eingabe der Grundform neben bis zu sechs deutschen Bedeutungen ebenfalls Hinweise auf lateinische Verwandte, Fremdwörter, Junktoren, Gegensätze und Bemerkungen zur Wortbildungslehre auf; auch die Stammformen erscheinen.

Hilfreich ist die lateinisch-deutsche Suchfunktion zur Ermittlung der lateinischen Grundform und der Bedeutungen samt Stammformen. Wer etwa ‚*mensis*‘ eingibt, erhält detaillierte Hinweise auf *mensa*, *mensis* und *metiri*.

Ein hervorragendes Hilfsmittel zur Vor- und Nachbereitung bei der Textarbeit ist die Textfunktion - eine seit langem überfällige Sache. Die kompletten Texte des Lehrbuchs „Iter Romanum“ sind bereits eingegeben und können kapitelweise auf den Monitor geholt werden. Beim Programm „*Bellum Gallicum*“ ist Caesars Gallischer Krieg komplett gespeichert. Die Vorstellung, den „Caesar“ in Zukunft (zeitweise) im Computerraum zu lesen, setzt möglicherweise ungewohnte Kräfte frei - jedenfalls bei vielen Schülerinnen und Schülern. Der Benutzer kann im Ascii-Format übrigens auch andere Texte eingeben! Sodann kann man Wort für Wort durchgehen und ggf. jedes einzelne durch die Suchfunktion, ferner die Deklinations- bzw.

Konjugationshilfe identifizieren, dabei wird man auch auf wichtige Phrasen hingewiesen.

Ist also der Nürnberger Trichter nun doch entdeckt? Im Prinzip ja! ‚Navigium‘ ist ein vorzügliches Hilfsmittel und Arbeitsinstrument für die Schule und für zu Hause. Aber - wie sagte Sallust? - um die eigene Tüchtigkeit kommt man auch weiterhin nicht herum!

Übrigens: demnächst soll die Windows-Variante zu diesem Programm erscheinen. Auch andere, größere Projekte sind in Vorbereitung. Man darf gespannt sein, was die beiden Aachener Programmentwickler noch alles zuwege bringen.

JOSEF RABL

Interactive CD-ROM: Giganten, Götter und Gorgonen. Das Pantheon der Götter. Rom und Griechenland. Acta-EMME / Archive SCALA 1996. ISBN 2-84297-045-4.

Das Eingangs­menü dieser CD-ROM, die sich zur Aufgabe gestellt hat, „die zweitausend Jahre umfassende Geschichte der griechischen und römischen Mythologie“ multimedial aufzubereiten, gliedert sich in 4 Bildfelder bzw. Bereiche, die sich offensichtlich an den 4 Elementen orientieren: Götter (Luft), Reisen (Wasser), Mythen (Feuer) und Schauplätze (Erde). Von diesen Bereichen aus kann der Benutzer seine Reise durch die Welt des Mythos starten.

Im Bereich „Schauplätze“ wird zunächst eine Karte des Mittelmeerraumes eingeblendet, auf der man sich per Maus­klick frei bewegen kann; Dutzende von Orten und Schauplätzen des Mythos werden dort angezeigt. Nach dem Klick auf einen bestimmten Ort erscheint eine Menüleiste mit Verweisen zum Glossar und/oder dem jeweiligen mythologischen Ereignis. Dies wird anhand einer Einblendung von antiken oder einer späteren Epoche entstammenden Bildern oder Collagen präsentiert, wobei der Text wahlweise audiell oder gedruckt rezipiert werden kann. Dieser ist bisweilen recht allgemein gehalten, zudem fehlt bei verschiedenen literarischen Quellen für ein mythologisches Ereignis zumindest in diesem Bereich der Verweis auf die unterschiedlichen literarischen Vorlagen. Im Großen und Ganzen je-

doch bieten die Texte die nötigen Informationen in fachlich durchaus akzeptabler Art und Weise.

Klickt man also beispielsweise auf den geographischen Punkt „Tibermündung“, kann man nach der Präsentation der einschlägigen Informationen zusätzlich noch die weiteren Episoden der Irrfahrten des Aeneas abrufen oder durch sachbezogene Querverweise angeregt weiterführende Bezüge zum Thema verfolgen. Ein auf dem Prinzip intuitiven Entdeckens beruhendes Verfahren also, das zum Weiterlesen und -stöbern geradezu einlädt und speziell für Schüler einen großen Anreiz zur Beschäftigung mit der Materie darstellt.

Eben dies macht auch die große Stärke dieses Mediums aus, dass nämlich ohne großen Aufwand bei ansprechender äußerer Präsentation leicht und schnell Zusammenhänge und Strukturen aufgezeigt werden, wobei diese Zusammenhänge selten einfach vorgeliefert werden, sondern der Benutzer durchaus auch mitdenken und sein bereits erworbenes Wissen nutzbringend einbringen kann.

ParkKörner
Digitale Unterrichtsvorbereitung
Besuchen Sie uns auf der
Worlddidac: Basel, 12.-15.5.98

Deutsch:	
Kurzgeschichte II	Nr. 2302 DM 49,60
Literatur 7.-10. Kl.	Nr. 2322 DM 53,60
„Die Ratten“	Nr. 2710 DM 38,70
Bibliothek Deutsch 11.-13. Klasse: 21 Einheiten mit insgesamt ca. 2000 Seiten	Nr. 7541 DM 659,-
Geschichte:	
Deutschland und Europa 16./17. Jh.	Nr. 4544 DM 49,10
Europa im Umbruch	Nr. 2975 DM 58,40
Latein:	
Lateinische Grammatik	Nr. 4815 DM 46,60
Martial	Nr. 4810 DM 49,20
Klassenarbeiten Caesar u. Nepos	Nr. 4805 DM 41,70
Klassenarbeiten Sallust	Nr. 4806 DM 43,90
Propaganda Augustus	Nr. 4812 DM 45,90

Demo und Prospekte auf Anfrage

Sendlinger Str. 25u, 80331 München,
Tel.: 089/26020430 Fax: 089/2607743
<http://www.park-koerner.de>

Dass im Rahmen einer solchen Präsentation nicht immer alle Querverweise oder weiterführenden Hinweise angeboten werden können, liegt auf der Hand; trotzdem fragt man sich, warum an manchen Stellen wichtige Querverweise unterbleiben bzw. wichtige Personen des Mythos ganz fehlen; so hätte man durchaus aus dem Bereich der römischen Mythologie mehr - etwa z. B. Informationen zu Romulus und Remus o. ä. - anbieten können.

Unter der Kategorie „Reisen“ werden ausführlich die Fahrten der Argonauten, des Aeneas, Odysseus und Herakles präsentiert (wobei der Begriff „Reisen“ in diesem Zusammenhang wohl etwas unglücklich gewählt scheint). In relativ enger Anlehnung an die literarischen Vorlagen werden je nach Fahrt 12 - 17 Einzelstationen aufgeführt und die jeweilige mythologische Begebenheit geschildert; der Ort des Geschehens wird mit Hilfe einer kleinen Karte ins Gedächtnis gerufen. Der Benutzer hat auf diese Weise die Möglichkeit, die Fahrten der Helden „chronologisch“ am Stück zu verfolgen (bei der Rekonstruktion der Fahrtroute des Odysseus wird gleich zu Beginn der zwangsweise hypothetische Charakter angesprochen), oder sich über die in den Texten reichlich angebotenen Querverweise in eine andere Richtung zu informieren.

Am Bereich „Götter“ zeigt sich der primär enzyklopädische Charakter der CD am deutlichsten: das Menü listet die 12 olympischen Götter sowie Hades auf, wozu relativ ausführliche und sachlich vollständige Texte geliefert werden; dass dabei nicht jedes mythologische Detail oder die verschiedenen Varianten des jeweiligen Mythos aufgeführt werden, mag der Fachmann bedauern, in Hinblick auf die Ausrichtung auf ein breites Publikum scheint dies aber durchaus gerechtfertigt. Dafür wird der Benutzer durch umfangreiche Literaturhinweise - im Medium CD-ROM eine wohlthuende Ausnahme - entschädigt. Hervorzuheben ist hierbei die Tatsache, dass nicht nur die wichtigsten Stellen antiker, griechischer wie lateinischer Autoren, sondern auch Werke der literarischen Rezeption aus allen Epochen aufgeführt werden, ebenso wie sehr nützliche Bildnachweise zu Werken der Malerei, Skulptur und Vasenmalerei bis ins 19. Jahrhundert hinein (bei Aphrodite werden z. B. über 20 Rezeptionsdokumente genannt).

Zusätzlich zum Haupttext über die jeweilige Gottheit werden außerdem Querverweise in Bildform angeboten, die auf die wichtigsten „Erlebnisse“ der Gottheit mit anderen Personen des Mythos hinweisen. So finden sich beispielsweise bei Aphrodite Links zu Pygmalion, Adonis, Anchises und dem Parisurteil. Des Weiteren können in einem umfangreichen Glossar jederzeit unbekanntere Namen und Personen nachgeschlagen werden.

Der Bereich „Mythen“ ist eigentlich eine Enttäuschung, da er im Grunde nichts anderes präsentiert als der Bereich „Götter“: sowohl die äußere Form (Auflistung der 12 Olympier + Hades), als auch der Inhalt (Texte und Querverweise) decken sich genau mit dem oben Geschilderten. Da hätte man entweder zusätzliche Informationen bringen oder den Bereich ganz streichen sollen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die CD die Möglichkeiten des Mediums durch die überzeugende Kombination von gesprochenem und geschriebenem Wort, Musik, Graphik und Animationen konsequent ausnützt und umsetzt; beim Einsatz in der Schule ist allerdings der Lehrer gefordert, der durch eine gezielte und überlegte Aufgabenstellung die Richtung angeben muss, in der sich die Schüler bei ihrer Informationsrecherche zu bewegen haben. Andernfalls besteht die Gefahr eines plan- und ziellosen Umherstocherns im umfangreichen Angebot, das sehr rasch zu einer Abnahme der Aufnahmefähigkeit und Langeweile führen kann. Auch die eine oder andere zusätzliche Erklärung von Seiten der Lehrkraft scheint bei manchen Episoden geraten.

Insgesamt gesehen stellt diese CD-ROM jedoch eine interessante und durchaus empfehlenswerte Ergänzung und Alternative zur gängigen Unterrichtsmethodik dar, die die faszinierende Welt des antiken Mythos gerade den Schülern unserer Computergeneration auf ansprechende Weise näherbringen kann.

Die CD-ROM ist über den Buchhandel oder über die Firma EMME - Deutschland, Wellingsbüttler Weg 21, 22391 Hamburg, Tel: 040/5364080, Fax: 040/ 53640840, Compuserve: 100770,3033 erhältlich.

MICHAEL HOTZ

Zu den Bildlegenden von Souli, Griechische Mythologie

(Eine Ergänzung zur Rezension von Hansjörg Wölke, FORUM CLASSICUM 2/97, S.106)

Souli, Sofia: Griechische Mythologie. Übers. v. Hanns E. Langenfass. Athen: Toubis 1995. 173 S. 22,00 DM zuzügl. Porto. Bestellungen an Hans Widmer, Juraweidstr.11, CH-5023 Biberstein.

Das ungewöhnlich preiswerte Buch enthält z. T. ausgezeichnete Abbildungen, allerdings oft mit fehlenden oder unvollständigen, seltener mit falschen Bildlegenden. Die folgende Liste gibt die wesentlichen Korrekturen bzw. Ergänzungen (ohne Anspruch auf Vollständigkeit).

Wenn im folgenden nicht anders vermerkt, sind Vasen ohne Herkunftsangabe im Buch attisch. Abkürzungen: arch(aisch), att(isch), ap(ulisch), luc(anisch), hell(enistisch), etruskisch), röm(isch), pomp(eianisch); sf = schwarzfigurig, rf = rotfigurig, wgr = weißgrundig; LIMC = Lexicon Iconographicum Mythologiae Classicae; SB = Karl Schefold, Sagenbilder Bd.1-5 (München: Hirmer 1978-93).

1 Eros(?): griech(?) Bronzespiegel 4.Jh (vgl. LIMC Eros 171) **2/3** Ausschnitt aus einem Herakles-Zyklus (Kentaur-Triton-Antäus): röm Theaterfries 1.Jh.n. Chr. Delphi, ArchMus **8** Astarte: Terrakottastatue (Zypern) 14./13.Jh. v. Chr. Paris, Louvre **9** Atlas Farnese: röm Marmorkopie nach späthell Original 1.Jh. v. Chr. Neapel, NatMus (seitenverkehrt, wie S.12; dort fälschlich 'spätrömisch') **11** hadrianisches Relief (Statuenbasis) c. 130n. Chr. **13** Pergamonaltar c. 160 v. Chr. Berlin, Pergamonmuseum **17o** Nessosmaler **18** Pandora bzw. Anodos der Aphrodite: att sf Lekythos (Athenemaler) c. 470. Paris, CabMéd (SB III Abb.82) **19** Tarquiniamaler **20** Kultstatue aus dem Zeustempel in Olympia (Phidias) c. 430 v. Chr. (Rekonstruktion) **26** att rf Glockenkrater (Berliner Maler) c. 490/80 v. Chr. Tarquinia, ArchMus **27** Kostas Grammatopoulos (geb.1916), Raub der Europa: Farb-Holzschnitt c. 1960/70? Athen, NatGalerie (Mitteilung von H.Widmer) **28u/l** att wgr Schale (Sabouroffmaler) c. 470 v. Chr. **29l** att sf Schale (Phrynesmaler) c. 550 v. Chr. London, BritMus; Rückseite S.79 **29o** korinthischer Stater (vgl. LIMC Dionysos 84a) **29u** röm Marmorkopie 2.Jh.n. Chr. (sog. Varvakion-Athena; Höhe 105 cm) nach Kultbild Parthenon (Phidias) c. 444-438 v. Chr. Athen, NatMus **31** Piräus, ArchMus **32** wohl ‚Zeus von Kap Artemision‘

(als Attribut in der rechten Hand paßt eher ein Blitzbündel) **34u** Orestmaler **35o** Demeter und Persephone: att Tonpinax aus Eleusis c. 380 v. Chr. **36o** wohl klassizistische Statue 19. Jh. **36u** att rf Schale (Pistoxenosmaler) c. 480/70 v. Chr. **38u** 1/3 röm Kopien (Kaiserzeit) des Kultbildes im Artemistempel von Ephesos; 4 arch Bronzestatue (aus Sparta?) c. 525 v. Chr. Boston, MusFineArts **39u** Diana von Versailles: röm Marmorkopie nach Original 4. Jh. v. Chr. Paris, Louvre **40o** att wgr Kelchkrater (Phialemler) **40u** Echelos (attischer Heros): att Marmor-Weihrelief aus Neu-Phaleron. Athen, NatMus (vgl. LIMC Echelos 1; Bildschema: vgl. Raub der Persephone durch Hades) **44r** hell Terrakotta-Statue 3.Jh. v. Chr. **45o** Ausschnitt von att sf Volutenkrater (sog. Klitiaskrater bzw. François-Vase) **45u** att rf Pelike (Pronomosmaler) c. 410/400 v. Chr. **46o** Ausschnitt von att rf Pelike (Kleophonmaler) c. 430 v. Chr. München, AntSlg **46u** Caeretaner Hydria (unteritalisch, mit ionischem Einfluß) Wien, KunsthistMus **47** att rf Schale(Oltos) c. 510 v. Chr.. Tarquinia, ArchMus **48** makedonisches Kieselmosaik 4.Jh. Pella, ArchMus **48/9** Silen mit Trinkhorn: spätröm Bronzestatue c. 530/20 v. Chr. Olympia, ArchMus **50u** att sf Halsamphore (Antimenesmaler) **52o** Lagernder Dionysos-Silene-Mänaden: att sf Hydria (Vulci; Lysippidesmaler) London BritMus B 302 **52u** Innenbild einer att wgr Schale (Brygosmaler) **53o** röm Marmorstatue **53l** Asklepios-Podaleirios-Machaon: att Weihrelief (vgl. LIMC Asklepios 248) **53u** Hygiaia von Tegea/Peloponnes **54o** Helios: rhodische Di- bzw. Tetradrachme 304-166 v. Chr. **54r** Helios auf Gespann-Sterne: att rf Kelchkrater c. 420 v. Chr. London, BritMus (LIMC Helios 195) **55** ap rf Volutenkrater (Iliupersismaler) **56** spartanische Marmorstatue (Kopie?) 4.Jh. v. Chr. Athen, NatMus **57** hell Marmorstatue 2.Jh. v.Chr? **59** Triton mit Delphin: att rf Amphora (Berliner Maler) c. 490 v. Chr. Cambridge/Mass., SacklerMus **60** etrusk oder röm Bronzekopf (Kopie) nach Original 4.Jh. v. Chr. **62** att sf Schale (Xenoklesmaler) c. 560 v. Chr. Tarquinia, ArchMus (Innenbild) **63** ap rf Kelchkrater (Nähe Unterweltmaler) **66** Berliner Maler **67** Ausschnitt von att rf Kelchkrater (Niobidenmaler) c. 460 v. Chr.. Paris, Louvre **68o** att rf Bauchamphora (Exekias) c. 540/30. Paris, Louvre F 33 (seitenverkehrt; Rückseite S.90) **68u** att rf Bauchamphora (Psiax) c. 530/20 v. Chr. **69** att sf Halsamphora (Diosphosmaler) c. 500/490 v. Chr. **70o** Herakles-Hirschkuh: att sf Halsamphora c. 550/40 v. Chr. London, BritMus **70u** att rf Schale (Oltos) c. 520/10 v. Chr. **71** att sf Halsamphora (Diosphosmaler) c. 500/490 v. Chr. **72** Datierung 465/60 v. Chr. **74** luc rf Hydria

(Amykosmaler) c. 400 v. Chr. Neapel, NatMus (vgl. Philologus 104, 1960, Abb.4) **75o** att rf Pelike (Panmaler) **75u** att sf Bauchamphora (E-Gruppe) c. 540/30 v. Chr. **76** att rf Kelchkrater (Euphronios) **77o** Datierung 465/60 v. Chr. **77u** unteritalische Vase (apulisch?) 4.Jh. v. Chr. **78** Caeretaner Hydria (vgl. zu S.46) **79** att sf Schale (Phrynesmaler); Rückseite S.29 **80o** Nessosmaler **82/3** att rf Schale (Kodros-maler) **85o** Theseus entführt Antiope: reifarch Metope vom Athenerschatzhaus in Delphi c. 500/490 v. Chr. Delphi, ArchMus (Objekt zur Bildlegende: S.93) **87** att rf Stangenkrater (Maler von Florenz) **88/89** röm Mosaik Ende 3.Jh.n. Chr.(aus Loigerfeldern/Nähe Salzburg) **90o** att sf Bauchamphora (Exekias) c. 540/30 v. Chr. (Rückseite: S.68) **90/91** Reigentanz des Theseus mit seinen Gefährten nach Sieg über Minotauros: Klitiaskrater, wie S.45 **91** att rf Kelchkrater c. 380 v. Chr. (nicht in LIMC) **92** Pablo Picasso (1881-1973), Collage (37x29cm) 1.6.1933 = Cover der Surrealisten-Zeitschrift 'Minotaure' I/1 Paris 1933 **93o** Westgiebel (Objekt zu Bildlegende: S.85) **94** Phrixosmaler (Foto seitenverkehrt) **96o** geometrische Terrakotta-Statuette (Höhe 36cm) c. 900 v. Chr. Eretria, ArchMus **96u** Randgruppe von att rf Volutenkrater (Talosmaler) c. 400 v. Chr. Ruvo, Coll Jatta (Bildthema: Medea-Talos) **97** sog Campana-Relief 1.Jh.n. Chr. **99** Datierung c. 570 v. Chr. **100** ap rf Glockenkrater (Nähe Eumeniden-Gruppe) c. 370 v. Chr. Neapel, NatMus **101** paestanischer rf Volutenkrater (aus Paestum) c. 320 v. Chr. **102** att rf Schale (Duris) c. 490/80 v. Chr. Rom, Vatikan **103** Objekt von S.63 **104u** att rf Hydria (Gallatinmaler) c. 490 v. Chr. Boston, MusFineArts **105u** att sf Oinochoe (Amasismaler) London, BritMus **106** Perseus enthauptet Medusa: att rf Hydria (Panmaler) c. 460 v. Chr. London, BritMus **107** Gorgone: spätarch Bronzerelief (Schildzeichen) c. 530 v. Chr. Olympia, ArchMus **108** ap rf Volutenkrater (Dareiosmaler) c. 350 v. Chr.. Neapel, NatMus **109o** spätarch Bronzehenkel c. 530 v. Chr. **109u** böotischer rf Kantharos c. 420 v. Chr. **110u** röm Marmorrelief 1.Jh.n. Chr. Rom, Villa Albani **111** pomp Gemälde 3.Stil c. 50/60n. Chr. Pompeji I 7,7 (Casa del Sacerdos Amandus) **112** Orpheus in der Unterwelt: ap rf Volutenkrater (Unterweltmaler) c. 350 v. Chr. Karlsruhe, Badisches Landesmuseum (Ausschnitt) **113** att rf Halsamphora (Phialemler) **115** att rf Schale (Ödipusmaler) c. 490/80 v. Chr. **118** att sf Lekythos c. 490 v. Chr. Paris, Louvre CA 1715 **119** att rf Rhyton (Sotadesmaler) London, BritMus **119/20** luc rf Amphora (Brooklyn-Budapest-Maler) c. 380 v. Chr. **122** ap rf Volutenkrater (Dareiosmaler) **124** Paris bei Helena: att rf Hy (Kertscher Vasen) c. 370/60 v. Chr.

St.Petersburg, Ermitage (vgl. SB V Abb.100) **125** Peleus raubt Thetis: faliskischer rf Volutenkrater c. 340 v. Chr.. Rom, Villa Giulia **126o** pomp Gemälde 4.Stil (Ercolano, Basilica) c. 70 n. Chr. Neapel, NatMus **127u** Hochzeitszug von Peleus und Thetis (Ausschnitt): Klitiaskrater, wie S.45 **128** att wgr Lekythos (Edinburghmaler) c. 510/500 v. Chr. **129** Datierung 550/40 v. Chr. **130** Paris bei Helena: ap rf Lebes Gamikos (Salting-Maler) c. 360/50 v. Chr. Ruvo, Sammlung Jatta **131o** att sf Teller (Lydos) **131u** att rf Schale (Erzgießereimaler) c. 480 v. Chr. Berlin-Charlottenburg, AntSlg **132** ap rf Volutenkrater (Nähe Iliupersismaler) **133** att rf Schale (Duris) c. 490 v. Chr. **134** att rf Bauchamphora (Achilleusmaler) **135** Datierung c. 1890/1900 **136/7** att sf Bauchamphora (Exekias) **138o** att rf Amphora (Oltos) c. 510 v. Chr. London, BritMus E 258 **138u** att rf Stamnos (Berliner Maler) c. 490 v. Chr. München, AntSlg **139o** att sf Dinosfragment (Sophilos) **139u** att rf Schale (Sosiasmaler) c. 500 v. Chr. Berlin-Charlottenburg, AntSlg **140** att rf Skyphos (Brygosmaler) c. 490 v. Chr. Wien, KunsthistMus **141** Ernst Herter (1846-1917), Marmorstatue 1883/84 **146** Orest tötet Klytaimnestra (Deutung sehr fraglich): att rf Stamnos (Yale-Oinochoe-Maler) c. 480/70. London, BritMus: ARV² 502,4; CVA London III pl.22,1a **147** unterer Bildfries: Theseus entführt Antiope **148** Dolonie (wohl Komödienversion): luc rf Kelchkrater (Dolonmaler) **150** att rf Pelike (Lykaonmaler) c. 450 v. Chr. Boston, MusFineArts **153** arch Bronzeapplik 6.Jh. v. Chr. Delphi, ArchMus **154o** att sf Oinochoe (Theseusmaler) **154u** Aiolos (Deutung fraglich): att rf Astragalos (Sotades) London, BritMus **155o** att sf Lekythos (Athenemaler) c. 490 v. Chr. Athen, NatMus (Ausschnitt) **155u** att sf Schale (Maler des Bostoner Polyphem) Boston, MusFineArts 99.518 **156/7** vgl. zu S.27; Holzschnitt, c. 1960? **157o** röm Terrakottarelieff 1.Jh. n. Chr. **158** att wgr Lekythos (Edinburghmaler) **158/9** melisches Terrakottarelieff (aus Aigina) c. 460 v. Chr. **162** att rf Strickenkelamphora (Nausikaamaler) c. 440/30 v. Chr. München, AntSlg **163** att rf Skyphos (Penelope-maler) Chiusi, ArchMus (Rückseite: S.164/65) **164** att rf Skyphos (Penelopemaler) **164/5** att rf Skyphos (Penelopemaler) c. 440 v. Chr. Chiusi, ArchMus (Rückseite: S.163) **166/7** Erste Begegnung zwischen Penelope und Odysseus: melisches Terrakottarelieff

Mit dieser Ergänzungsliste dürfte die Anschaffung des Buches - bei allen Unzulänglichkeiten des Textes - von der ikonographischen Seite her noch nachdrücklicher zu empfehlen sein.

UDO REINHARDT, Universität Mainz

Werbung für das Fach Latein

Schülerwerbeplakate und Lateinpostkarten weiterhin als Angebot

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

dass neben dem Fach Griechisch in letzter Zeit auch das Fach Latein immer stärker unter Konkurrenzdruck (vor allem im Verhältnis zu den Neuen Sprachen) gerät, ist allgemein bekannt und wird jedem vor Ort unmittelbar spürbar. Das zeigen auch die Berichte an den Vorsitzenden des Verbandes. Neuerdings droht Gefahr sogar von oben.

Wir setzen uns gegen eine weitere Entwertung der Alten Sprachen heftig zur Wehr. Die beste „Verteidigung“ ist gewiss ein erfolgreicher Unterricht in der Schulstube. Die Schüler müssen erfahren, was ihnen Latein bieten kann. Trotzdem bedarf es in unserer Zeit, in der fast alles über den Augeneffekt abläuft, auch optischer Signale, die auf das Fach Latein und seinen Wert aufmerksam machen.

Vielmals ist an mich die Bitte gerichtet worden, für geeignetes, konkurrenzfähiges Werbematerial (Informationsblätter, Plakate, Poster, Postkarten o. ä.) zu sorgen. Der Verband hat darauf reagiert. Die Plakat- und Postkarten-Aktion „Latein 2000“ war ein riesiger Erfolg. 10 000 Plakate und 30 000 Postkarten wurden abgerufen. Nun haben wir eine zweite Aktion gestartet: Schüler-Werbeplakate und Schüler-Postkarten (erstmalig farbig vorgestellt in FORUM CLASSICUM 2/97). Sie sind in großer Zahl hergestellt worden und warten auf Ihren Abruf. Der Verband kann jedoch die für Latein hergestellten Materialien wegen ihrer Menge und der Versandkosten - im Gegensatz zu den Griechischplakaten - nicht kostenlos zur Verfügung stellen, ein kleiner Unkostenbeitrag ist nötig. Der sollte Sie aber nicht von Ihrer Teilnahme an unserer gemeinsamen Aktion abhalten. (Bestellung bei Fa. Bögl-Druck GmbH, Hauptstr. 47, 84172 Buch a. Erlbach. Einzelheiten in Heft 2/97, In eigener Sache, S. 70 u. 107.)

Ich darf Sie herzlich bitten: Nützen Sie diese Chance einer offensiven Werbung für das Fach Latein im Klassenzimmer und im Schulgebäude! Zeigen Sie durch den Einsatz der Materialien, dass Sie sich zusammen mit dem Verband mutig und entschlossen der Konkurrenz stellen! Ich danke Ihnen im voraus.

Ihr Friedrich Maier

Latein und Griechisch in Baden-Württemberg

Ergänzend und korrigierend zum Bericht von SCHEDA/BRÜCKNER in FORUM CLASSICUM 2/97 werden hier einige genauere Daten zum altsprachlichen Unterricht in Baden-Württemberg aus einer authentischen Information des Kultusministeriums mitgeteilt. In dem der Redaktion vorliegenden Bericht wird die Situation des Schuljahres 1996/97 dargestellt. In Klammern werden die Zahlen des Vorjahres angegeben.

Latein als 1. Fremdsprache (ab Klasse 5)

Zahl der Schulen mit Latein als 1. Fremdsprache (einschließlich 12 private Gymnasien): 68 (68).

Zahl der Schüler mit Latein als 1. Fremdsprache: 1675 = 5,4% (1563 = 5,3%).

Von den 46 Privatschulen des Landes bieten 12 Latein als 1. Fremdsprache an. Prozentualer Anteil der Schüler dort: 13,0% (11,3%).

Latein als 2. Fremdsprache (ab Klasse 7)

Auch im laufenden Schuljahr bieten die meisten Gymnasien des Landes die Möglichkeit an, Latein als 2. Fremdsprache zu wählen (als Alternative zu Französisch).

Zahl der Schüler mit Latein als 2. Fremdsprache: 7199 = 24,3% (7345 = 24,0%).

An den Schulen in privater Trägerschaft entscheiden sich in diesem Schuljahr 33,0% für Latein als 2. Fremdsprache (Vorjahr: 32%).

Die im Organisationserlaß verfügte Mindestgruppengröße von 16 Schülern in der 2. Fremdsprache hat sich für Latein sehr unterschiedlich ausgewirkt. Während es manchen Schulen gelun-

SALVETE!

Cordula und Marc lernen beim Besuch Pompejis eine Archäologiestudentin kennen, die den ehemaligen Hausherrn des antiken Landguts Rufus wiederauferstehen läßt ...

Kennzeichnend für *SALVETE* sind glaubwürdige Identifikationsfiguren, spannende Themen und die Begegnung von Moderne und Antike. Zeichnungen, Modelle und Fotos erwecken die alte Welt zu neuem Leben, in die die Schüler/innen durch gezielte Fragen kurzerhand miteinbezogen werden.

SALVETE orientiert sich an der klassischen Latinität und bereitet mit Erzählungen, Briefen, Anekdoten, Inschriften, Fabeln und Komödien auf Originallektüre vor.

Kurz: *SALVETE* verbindet Bewährtes optimal mit thematischen und methodischen Neuerungen!

Gute Bücher machen Schule

Cornelsen Verlag
Postfach 33 01 09 · 14171 Berlin



SALVETE

Texte und Übungen, Band 1

148 Seiten
gebunden 797 112 € 28,90

Texte und Übungen, Band 2

160 Seiten
gebunden 797 120 € 28,90

Texte und Übungen, Gesamtband

280 Seiten
gebunden 797 139 € 39,80

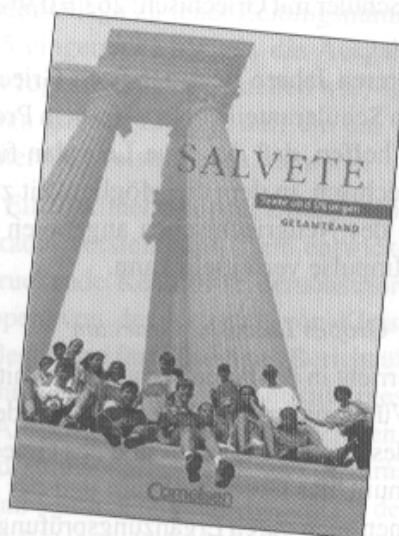
Begleitgrammatik

192 Seiten
kartoniert 797 147 € 28,90

Vokabelverzeichnis (separat)

96 Seiten
geheftet 797 201 € 7,60

Außerdem erhältlich:
**Arbeitshefte, Lehrerhandbücher
und Lernsoftware**



gen ist, unter diesem Damoklesschwert die Zahl ihrer „Lateiner“ zu verdoppeln, sahen sich andere Schulen gezwungen, den Lateinzug entweder ganz aufzugeben oder Latein nur noch als 3. Fremdsprache anzubieten.

Latein als 3. Fremdsprache (ab Klasse 9)

Latein als 3. Fremdsprache belegen im laufenden Schuljahr 686 (580) Schüler, was einem Anteil von 2,4% (2,0%) der Schüler in Klasse 9 entspricht. Die meisten Schüler wählen Latein als 3. Fremdsprache mit dem Ziel, sich auf die Ergänzungsprüfung zum Latinum vorzubereiten.

Zählt man alle Schüler zusammen (einschl. der Teilnehmer an Arbeitsgemeinschaften), die sich in Klasse 11 des Schuljahres 95/96 mit Latein beschäftigen, so ergibt sich folgendes Bild:

Zahl der Schüler in Klasse 11: 22.905 (21.526).

Zahl der Schüler mit Latein: 11.393 = 51,4% (11.529 = 53,6%).

Alles in allem ist demnach der Anteil derjenigen Schüler und Schülerinnen, die sich mit Latein beschäftigen, in Baden-Württemberg seit Jahren stabil. Nach wie vor lernt die Hälfte aller Schüler Latein.

Griechisch als 3. Fremdsprache (ab Klasse 9)

Von den 68 Gymnasien mit Latein als 1. Fremdsprache bieten im laufenden Schuljahr 27 (29) Gymnasien Griechisch als 3. Fremdsprache an (darunter 3 private Gymnasien).

Gesamtzahl der Schüler in Klasse 9: 28.291 (27.777).

Zahl der Schüler mit Griechisch: 263 = 0,9% (253 = 0,9%).

Seit mehreren Jahren liegt das Fach Griechisch bei einem Schüleranteil von etwa einem Prozent. Es ist zu hoffen, daß der neue Lehrplan für das Fach Griechisch, in dem die Möglichkeit zur Integration des Neugriechischen angeboten wird, positive Impulse vermitteln kann.

Latinum, Großes Latinum, Graecum

Der Unterricht in den Alten Sprachen vermittelt in Baden-Württemberg die Qualifikationen des Latinums, des Großen Latinums und des Graecums. Das Latinum, das Große Latinum und das Graecum können auch durch Ergänzungsprüfungen im

Rahmen der Abiturprüfung erworben werden.

Anteil der Schüler mit Latinum (Schätzung) 45%, der Schüler mit Großem Latinum (Schätzung) 5%, Anteil der Schüler mit Graecum (Schätzung) 1%.

Die Angaben können nur geschätzt werden, da dem Ministerium keine Unterlagen vorliegen, wieviele Schüler die Ergänzungsprüfungen nicht bestehen oder aufgrund nicht ausreichender Noten Ende Klasse 11 die erwünschte Qualifikation nicht erhalten.

Latein und Griechisch im Kurssystem der gymnasialen Oberstufe

Mit besonderem Interesse wird verfolgt, wieviele Schüler am Ende von Klasse 11 Latein oder Griechisch **nicht** abwählen und als Grund- oder Leistungskurs im Kurssystem der gymnasialen Oberstufe beibehalten. Die prozentualen Berechnungen beruhen auf der Grundlage aller derjenigen Schüler, die im Verlauf von Klasse 11 des Vorjahres in Latein oder Griechisch als Pflichtfremdsprache unterrichtet wurden.

Latein, Grundkurse (Jahrgangsstufe 12), Zahl der Schüler: 2303 (2296), Anteil: 30,5% (32%).

Latein, Leistungskurse (Jahrgangsstufe 12), Zahl der Schüler: 710 (784), Anteil: 9,4% (11%).

Griechisch, Grundkurse (Jahrgangsstufe 12), Zahl der Schüler: 46 (44), Anteil: 17% (22%).

Griechisch, Leistungskurse (Jahrgangsstufe 12), Zahl der Schüler: 106 (85), Anteil: 39% (42%).

Zusammenfassend kann festgestellt werden: Ca. 40% aller Schüler mit Lateinunterricht in der 11. Klasse führen diese Sprache als Grund- oder Leistungskurs im Kurssystem weiter. Für Griechisch beträgt das Ergebnis 56%.

Gedankenreisen

Zum 5. Berliner Landeswettbewerb begeben sich die Teilnehmer auf eine Reise in die Antike Welt.

In zweijährigem Abstand findet in Berlin der Landeswettbewerb „Lebendige Antike“¹ statt. Anfangs, 1989, sollte eine antike Sage nach einem lateinischen Text in einer anderen literarischen oder künstlerischen Gattung wiedergegeben werden. Beim zweiten Wettbewerb 1991 sollten Zeugnisse für das Nachwirken der lateinischen

bzw. griechischen Sprache, Mythologie, Literatur u.ä. im Stadtbild von Berlin und in der weiteren Umgebung aufgespürt, dokumentiert und gedeutet werden. 1993 sollte ein Spiel zu Themen der griechischen oder lateinischen Sprache entworfen und gestaltet werden - dies war übrigens bislang der „Renner“ mit der weitaus größten Teilnehmerzahl! Zuletzt, 1995, sollte eine Zeitung oder Illustrierte produziert werden, die nach den Rubriken und Darstellungsformen heutiger Printmedien gestaltet ist².

Im Schuljahr 1996/97 wurde die 5. Wettbewerbsrunde ausgetragen, veranstaltet vom Landesverband Berlin des Deutschen Altphilologenverbandes in Zusammenarbeit mit dem Landeschulamt. Am 17. Juni 1997 fand in der bis auf den letzten Platz besetzten Aula des Wilmersdorfer Goethe-Gymnasiums die Preisverleihung statt.

„*Reisen in der Antike - Reisen in die Antike*“ lautete diesmal die Aufgabenstellung (veröffentlicht als Rundschreiben LSA IV Nr. 65/1996 vom 20.11.1996), die folgendermaßen spezifiziert wurde: „Hergestellt werden soll ein Wettbewerbsbeitrag, der entweder für eine *Reise in der griechisch-römischen Welt* bei einem antiken Publikum wirbt oder heutige Zeitgenossen zu einer *Reise in die Gegenwart der Antike*, d. h. zu archäologisch interessanten Stätten bzw. in ein Museum einlädt. Der Wettbewerbsbeitrag soll in Form eines Plakats, einer informativen Broschüre, eines Werbeprospektes oder Auszugs aus einem Reisekatalog, eines Exkursionsberichtes, ggf. auch als Reise-Videoclip eingereicht werden. Er soll zum Besuch einer Person, einer Stadt, einer Region oder zur Besichtigung von Sehenswürdigkeiten, spektakulären Bauten, Veranstaltungen oder Sammlungen einladen.

Die *Reise in die Antike* kann beispielsweise als Modell für eine Klassenreise oder Exkursion entworfen sein; als *Reise in der Antike* soll sie (nach antiken Vorbildern oder fiktiv) zu einem selbstgewählten Zeitpunkt im Einflußbereich des alten Athen oder Rom angesiedelt sein. Gedacht ist an einen Wettbewerbsbeitrag in deutscher Sprache, wobei Überschriften oder einzelne Teile auch in lateinischer bzw. griechischer Sprache abgefasst sein sollen.“

Eingereicht wurden 60 Arbeiten, 13 aus den Klassenstufen 5-7, 29 aus der Mittelstufe (Kl. 8-10) und 18 aus der Oberstufe; in dieser Gruppe kommen die Einsendungen nahezu ausschließlich aus Basiskursen der Klasse 11 mit spätbeginnendem Lateinunterricht (als 3. bzw. 4. Fremdsprache). Es haben sich 29 Oberschulen beteiligt (neben Gymnasien auch einige Gesamtschulen), relativ mehr aus dem Ostteil Berlins, wo junge Kolleginnen und Kollegen den Wettbewerb nutzen, um mit einem längerfristigen Projekt die Begeisterung für Latein zu wecken, die Kursteilnehmer zu motivieren und den Unterricht über den Klassenraum hinaus zu öffnen. Natürlich nutzen auch im Westteil Berlins junggebliebene Latein- und Griechischlehrer (Neueinstellungen sind mir trotz Bedarfs seit Jahren nicht bekannt!) die besondere Chance des Wettbewerbs, Geschichte und Gegenwart zu verknüpfen, erworbenes Wissen anzuwenden, forschend tätig zu werden und moderne Techniken (Computer, Video) zu nutzen - allerdings sind die traditionellen Gymnasien nicht in dem Maße vertreten, wie man es nach dem dortigen Gewicht des altsprachlichen (Pflicht-)Unterrichts erwarten möchte.

Unter den 40 Lehrerinnen und Lehrern, welche die diesjährigen Arbeiten betreut haben, gibt es einige neue Gesichter, aber auch einen „harten Kern“. Das gilt übrigens genauso für die mehr als 600 Schülerinnen und Schüler; nicht wenige nehmen zum wiederholten Male teil, zitieren launig ihre früheren Arbeiten (der BK Latein der Georg-Herwegh-Oberschule produziert eine Reise-Sonderbeilage zu jener Zeitungsnummer, die er 1995 eingereicht hat, als die Ausgabe einer antiken Tageszeitung herzustellen war) oder bringen ihren ganzen Ehrgeiz auf, um ein weiteres Mal unter die Preisträger zu kommen.

Es gibt Einzelteilnehmer oder Zweiergruppen, die einen kaum vorstellbaren Fleiß entwickeln und beeindruckende Kenntnisse demonstrieren. Silke Nippert von der Heinrich-von-Kleist-Oberschule legt einen fast 70seitigen Bericht über eine Klassenreise nach Rom vor, mit kulturgeschichtlichen Anmerkungen, Rechnungsbelegen, Adressen und atmosphärischen Notizen, stimmig bis ins Detail - zum Schluss überrascht sie den Leser mit dem Eingeständnis, daß sie noch nie in Rom,

auch nicht in Italien war, und alles nur Fiktion sei. Aus den meisten 10. und 11. Klassen kommen jeweils mehrere Beiträge. Die Lehrer haben einen eingegrenzten Bereich (berühmte Römerstädte in Deutschland, Siedlungen in Limesnähe, die Sieben Weltwunder) in Gruppen erarbeiten und entsprechende Printprodukte erstellen lassen. Die häufigsten Reiseziele sind Rom, Ostia, Baiae, Pompeji, Karthago, Pergamon, es gibt Kreuzfahrten auf dem Mittelmeer und eine Abenteuerreise nilaufwärts, es gibt Bildungs- und Sprachreisen, Reisen auf Caesars, Aeneas' und Odysseus' Spuren, etliche Zeitreisen und vieles mehr.

In den unteren Latein-Anfangsklassen versuchen die Lehrer, möglichst alle Schüler in ein gemeinsames Projekt einzubinden: Die Klasse 8a der Humboldt-Oberschule beschreibt eine voluminöse Buchrolle „Iter sive descriptio itineris a discipulis classis octavae Gymnasii Humboldtiensis pro certamine antiquitatis confecta“. Die Quinta b des Canisius-Kollegs produziert zur spielerischen Orientierung im kaiserzeitlichen Rom „ein Würfelspiel für zwei bis sechs lateinkundige Menschen oder interessierte Laien ab zwölf Jahren“ mit ebenso kniffligen wie lustigen Aufgaben. Die Klasse 7a der Bertha-von-Suttner-konzipiert in Text und Bild einen dicken phantasievollen Reiseprospekt ins Land der Mythologie mit dem Titel „Meckermann“: „Lassen Sie sich fesseln von Sisyphus, dem besten Knotenmacher aller Zeiten, wohnen Sie im 5-Sterne Hotel Prokrustes oder fliegen Sie mit der modernsten von Menschenhand gebauten High-Tech Maschine, dem wahren trojanischen Pferd!“

Die eingesandten Arbeiten sind teils handgeschrieben und mit Wasserfarben illustriert, in Collagetechnik ausgeführt, da wird gebastelt, geklebt und gesägt (etwa um ein Spielbrett und togagekleidete Spielfiguren herzustellen), es gibt Anleihen bei professionellen Reiseführern, Katalogen und Kunstbänden, natürlich werden auch Computer mit der neuesten Publisher-Software genutzt, um ein ansprechendes Layout zu fertigen, was in zunehmender Zahl auch gelingt (anders bei Videoaufnahmen, wo die dürftige Tonqualität die Gesamtleistung zumeist deutlich mindert). Die Bandbreite ist beträchtlich, entscheidend sind nicht die technischen Ressourcen, son-

dern allein die investierte Sorgfalt.

Von den 60 eingereichten Arbeiten wurden 22 prämiert: es gab 6 erste, 7 zweite und 9 dritte Preise³. Neben einem Preisgeld von 150, 100 oder 50 DM bekamen alle Preisträger ein Bücherpaket; zahlreiche Verlage und Antikemuseen aus ganz Deutschland haben mit Spenden großzügig dazu beigetragen, daß die Freude bei den Preisträgern lautstark war. Alle Teilnehmer erhielten zudem eine lateinische Urkunde.

Vielfach war von den Schülerinnen und Schülern zu hören: „Beim nächsten Mal machen wir wieder mit!“ Es gab während der Ausstellung der Arbeiten im Rahmen der Preisverleihung viel Lob über die eingereichten Produkte, ihren Witz und ihre Liebe zum Detail, freilich auch das Bedauern, daß nicht genügend Zeit sei, die Arbeiten in Muße studieren und die vielfältigen Anregungen aufgreifen zu können.

- 1) Vgl. Josef Rabl: *Quid novi Romae?* Politik, Tratsch und Wetterberichte. Rückblick auf den 4. Berliner Schülerwettbewerb „Lebendige Antike“ 1995, in: *Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg*, 40, 1996, 2-36; ders.: *Großer Andrang beim Berliner Schülerwettbewerb „Lebendige Antike“ 1995*, in: *MDAV 3/1995*, 135f. Vgl. auch die Sonderseite „Jugend schreibt“ in der *F.A.Z.* vom 15. Januar 1996, S. 32, redigiert von Kurt Reumann, mit zahlreichen Beiträgen vom Wettbewerb 1995.
- 2) Mittlerweile findet man dieses Darstellungsprinzip auch auf dem Sachbuchmarkt: Vgl. *Die Römische Zeitung. Unabhängige Zeitung für das Römische Reich*, von Andrew Langley und Philip de Souza, Deutsch von Christa Holtei, Kinderbuchverlag Luzern Araugia, Francofortum ad Moenum, Iuvavum 1997. *Die Griechische Zeitung. Unabhängige Zeitung für das Antike Griechenland*, von Anton Powell und Philip Steele, Deutsch von Christa Holtei, Kinderbuchverlag Luzern, Aarau, Frankfurt/M., Salzburg 1997 (je 29.80 DM).
- 3) Ein ausführlicher Bericht erscheint in Heft 4, 1997 von „Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg“.

JOSEF RABL

Certamen Franckianum 1997

Sachsen-Anhalt hat nun auch sein ‚Certamen‘, einen landesweiten Schülerwettbewerb in den alten Sprachen, genannt nach dem Ort, von dem die Initiative zum Wettbewerb ausging und wo eine sehr gute Vorbereitung und Durchführung geleistet wurde: der Landesschule ‚Latina August

Hermann Francke' in den Franckeschen Stiftungen in Halle. Der Aufruf zum Certamen Franckianum erging an alle Gymnasien des Landes, in denen Latein und Griechisch unterrichtet wird.

In der Sekundarstufe I waren Jungen und Mädchen der 5. bis 8. Klassen, die an ihren Schulen Latein seit der 5., 6. oder 7. Klasse lernen, zum ‚Certamen puerile‘, die der 9. und 10. Klassen zum ‚Certamen iuvenile‘ aufgerufen. Das Thema des ersten Landeswettbewerbs „Spuren römischer und / oder griechischer Antike in Sachsen-Anhalt“ war weit gefasst und forderte vor allem die Kreativität der Schülerinnen und Schüler bei der Beschäftigung mit der Antike heraus. Möglich und umgesetzt wurde das Thema durch lateinische oder deutsche Textbeiträge, darstellendes Spiel als Video oder Hörspiel, künstlerisch-praktische Arbeiten etc.

Der Wettbewerb für die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II war auf sehr hohem Niveau angesiedelt, ging es doch für den Sieger um die Aufnahme in die Studienstiftung des deutschen Volkes. Der Wettbewerb in dieser Altersgruppe umfasste drei Teile:

Im ersten Teil war eine Hausarbeit im Umfang von maximal 10 Seiten (maschinenschriftlich) anzufertigen, die von den Professoren der Martin-Luther-Universität begutachtet wurde. Es wurden 18 Hausarbeiten eingereicht, ein für unsere Schülerzahlen in der Oberstufe beachtliches Ergebnis.

Folgende Themen standen zur Wahl:

1. Die Rede des Alkibiades als ein Beispiel der Demagogie. Interpretieren Sie Thukydides VI 16-18.
2. Xenophons Verteidigungsrede gegen den Vorwurf der Kameradenmisshandlung. Interpretieren Sie Xenophon, Anabasis V 8, 23-26, indem Sie die Textstelle kurz in den Gesamtzusammenhang einordnen und sprachlich-stilistisch, inhaltlich und strukturell analysieren.
3. Caesars Charakterisierung des Sabinus: Feigheit oder Vorsicht, Egoismus oder Verantwortungsgefühl? Interpretieren Sie Caesar, Bellum Gallicum 5, 29-30, indem Sie die Textstelle kurz in den Gesamtzusammenhang einordnen und unter Berücksichtigung der sprachlichen Gestaltung ihren Aufbau analysieren. Ziehen Sie vergleichend auch die Ausführungen des Ambiorix in 5,27 hinzu.

4. Bereicherung im Amt. Interpretieren Sie Cicero, de officiis 2, 75-77, und nehmen Sie Stellung zu Ciceros Aussagen!

5. Latona und die lykischen Bauern. Interpretieren Sie Ovid, Metamorphosen VI 339-381. Achten Sie dabei auf die sprachliche Gestaltung und den Aufbau des Textes!

Die Verfasser der besten Hausarbeiten schrieben in der zweiten Runde an zentralen Orten eine ca. 200 Wörter umfassende Klausur (6x wurde der lateinische Text, 1x der griechische Text gewählt). Die Arbeiten wurden zentral korrigiert.

Sieben Teilnehmer konnten sich für die Teilnahme an der Endrunde qualifizieren:

Theresa Wermann (Latina Halle), Bela Götzl (Gymnasium „Am Thie“ Blankenburg im Harz), Karsten Naumann und Stefan Peßler (Latina Halle), Robert Peters und Alexander Reinhardt (Norbertusgymnasium in Magdeburg), Carsten Fenske (Dr.-Frank-Gymnasium Staßfurt).

Im repräsentativen Hauptgebäude der Franckeschen Stiftungen hielten die Kandidaten vor einer Jury, bestehend aus den beiden Professoren der Martin-Luther-Universität, Herrn Hillgruber und Herrn Jakobi, dem Vertreter der Studienstiftung des deutschen Volkes, Herrn Vöpel, den beiden Lateinlehrern der Latina Halle, Herrn Dr. Eckert und Herrn Mies, und der Vorsitzenden des DAV Sachsen-Anhalt und wissenschaftlichen Mitarbeiterin der Universität, Kristine Schulz, ihre Kolloquiumsvorträge zu einem selbstgewählten Thema. Die Themen der Vorträge zeugten von Interessen und Begabungen, von zielstrebigem und engagiertem Beschäftigung mit Inhalten und Texten der Antike, von der Fähigkeit, Quellen aufzuspüren und zu nutzen. Der Jury fiel es schwer, unter den beiden Erstplatzierten Karsten Naumann von der Latina (Lateinlehrer Herr Dr. Eckert) und Robert Peters vom Norbertusgymnasium (Lateinlehrerin Katharina Schubert) den Begabteren, der Förderung Würdigeren zu benennen, und diesem Umstand ist es zu verdanken, dass beide vom Vertreter der Studienstiftung, Herrn Vöpel, für einen Förderplatz vorgeschlagen wurden. Die Zweit- und Drittplatzierten, Theresa Wermann (Latina Halle) und Stefan Peßler (ebenfalls Latina) erhielten je eine Reise nach Griechenland bzw. Italien, auch die

anderen Teilnehmer konnten sich über wertvolle Buchpreise freuen. Dank der großzügigen Unterstützung durch den Direktor der Franckeschen Stiftungen, Herrn Professor Raabe, der Buch- und Sachspenden namhafter Verlage, des großen Engagements der Veranstalter von der Latina und der Professoren der Universität konnte dieses erste Certamen Franckianum so erfolgreich durchgeführt werden. Bei der eindrucksvollen Preisverleihung, vom Stadtsingechor der Stadt Halle (dem Musikzweig der Latina zugehörig) würdig eingeleitet, erklangen lateinisch gesungen Werke von Bruckner und Bach. Der Preisträger Karsten Naumann durfte seinen Kolloquiumsvortrag zum Thema „Münzen - Ein Zugang zur Antiken Welt“ als öffentlichen Festvortrag halten, und Schülerinnen und Schüler des Partnergymnasiums Paulinum aus Münster hatten die weite Reise nicht gescheut, um mit ihrem Spiel von Juppiter und Io der heiteren Seite der Beschäftigung mit der Antike gerecht zu werden.

Die Grußansprachen des Vertreters des Kultusministeriums, Herrn Mönkemeyer, des Schulleiters der Latina, Herrn Halstenberg, des Direktors der Franckeschen Stiftungen, Herrn Raabe, lassen hoffen, dass das Certamen Franckianum zur jährlichen Tradition wird, um ausgehend von traditionsreicher Stätte im Zusammenwirken zwischen den Franckeschen Stiftungen, der Landes-

schule Latina und der Universität, mit Unterstützung und Förderung des Kultusministeriums und des Deutschen Altphilologenverbandes Impulse zur Begabtenförderung zu geben und zu dem Bewusstsein in breiten Kreisen der Bevölkerung beizutragen, dass sich die Beschäftigung mit Latein und Griechisch lohnt, dass geistige Anstrengungen das Leben bereichern.

KRISTINE SCHULZ, Halle (Saale)

Münchener Dionysien im Juli 1997

Am 22. Juli 1997 haben die Münchener Dionysien stattgefunden. An dem Agon um den Ehrenpreis für die beste Inszenierung oder Rezitation (in griechischer Sprache) von Ausschnitten aus Tragödien des Aischylos, des Sophokles und des Euripides nahmen neun Universitätsgruppen aus Rostock, Princeton, Berlin (FU; HU), Münster, Heidelberg, Zürich, München und Wien teil. Den Siegeslorbeer errang die FU Berlin mit den ‚Ichneutai‘ des Sophokles, gefolgt von der HU Berlin mit der ‚Andromeda‘ des Euripides sowie an dritter Stelle *pari passu* den Heidelbergern mit der Parodos aus dem ‚Agamemnon‘ des Aischylos und den Münchnern mit der ‚Alkestis‘ des Euripides. Ein ausführlicher Bericht über den Festtag und die einzelnen Inszenierungen folgt.

PETER VON MÖLLENDORFF, München

Varia

Lothar Späth: Chinesisch statt Latein

In der „Aachener Zeitung“ vom 5. 7. 1997 erschien die folgende dpa-Meldung:

„Bonn. Deutschlands Schüler sind aus Sicht von Jenoptik-Chef Lothar Späth nicht genügend auf die Informationsgesellschaft vorbereitet. Ganze Schülerjahrgänge seien „noch mehr mit Latein und den römischen Kriegen beschäftigt, als mit den Sprachen und der Mentalität der asiatischen Völker“, klagte der frühere baden-württembergische Ministerpräsident bei der Verleihung des Initiativepreises Aus- und Weiterbildung der Otto-Wolff-von-Amerongen-Stiftung und des DIHT in Bonn.“

Daraufhin schrieb unser Düsseldorfer Kollege Johannes Haas folgenden Brief an Herrn Späth:

„Sehr geehrter Herr Dr. Späth!

Ich bin Religions- und Lateinlehrer an einer Gesamtschule in NRW. Mit meinen beiden Fächern, von deren bildenden Wert ich zutiefst überzeugt bin, habe ich im Schulalltag einen schweren Stand. Immer wieder stehe ich vor der Notwendigkeit, die Anliegen meiner beiden Fächer zu verteidigen und zu begründen. Umso enttäuschter und verärgelter war ich, als ich den o. a. Zeitungsartikel „Chinesisch statt Latein“ las. Dass die dort wiedergegebene Kritik am Fach Latein

von einem so profilierten Parteifreund stammt, macht die Angelegenheit für mich umso schlimmer.

Ich halte Ihre Polemik für unakzeptabel und möchte Ihnen dies auch begründen:

1) Wenn Sie die Konzentration des Unterrichts auf römische Kriege bemängeln, schildern Sie ein Phantasiegebilde. *De facto* geht es im Lateinunterricht um die ganze Lebenswirklichkeit des Menschen. Der Krieg ist da ein Thema unter vielen, allerdings eines, was angesichts der Gewalt auch unserer Zeit nicht gänzlich ausgeklammert werden darf. Im Vordergrund steht dabei nicht die detailbesessene Kenntnis römischer Militärtechnologie. Es geht vielmehr - wie bei allen lateinischen Lektüren - um die Auseinandersetzung mit den Ansichten des Autors. Warum diese Auseinandersetzung mit einer uns fremden Welt nicht auf die Begegnung mit anderen Kulturen vorbereiten soll, ist mir ein Rätsel.

2) Inwiefern schadet es der Informationsgesellschaft, wenn Schüler zum systematischen Denken und zur gründlichen Information erzogen werden? Beide Wirkungen gehen eindeutig von der Beschäftigung mit Latein aus: Übersetzung ohne methodisches Vorgehen endet im Chaos. Und: Die Fremdheit von lateinischer Sprache und Kultur erfordert die ständige Suche nach dem, was der andere eigentlich meint.

3) Die Gegenüberstellung von Latein und Sprachenlernen stellt die Wirklichkeit auf den Kopf. Diese hat mir ein bosnischer Flüchtling folgendermaßen geschildert: Der Lateinunterricht habe ihm nachhaltig beim Erlernen der gänzlich unbekannteren deutschen Sprache geholfen.

4) Ein letztes: Schule sollte allgemeine Grundlagen für den Beruf und das spätere Leben vermitteln. Eine Ausbildungsstätte für Jenoptik kann sie aber nicht darstellen. Die ständige Überziehung der schulischen Landschaft mit Überforderungen schadet allen, insbesondere aber den Jugendlichen.

Herr Dr. Späth, ich habe keinen Zweifel an Ihrem guten Willen. Dass Sie aber mit Ihren Äußerungen zur Schule nicht nur der wertvollen schulischen Allgemeinbildung, sondern auch der Wirtschaft schaden, steht für mich außer Frage.

Mit freundlichen Grüßen, JOHANNES HAAS”

Am 11.7. erschien dieselbe dpa-Meldung fast wortgleich auch im Berliner „Tagesspiegel“. Hierzu nahm der Schriftleiter dieser Zeitschrift in einem Leserbrief vom 13.7. wie folgt Stellung:

„Die Forderung von Herrn Späth „Chinesisch statt Latein“ kommt plakativ, populistisch, aber doch sehr platt daher, auch wenn er sie in seinen Festvortrag vor der Otto-Wolff-von-Amerongen-Stiftung einfließen ließ. Sie ist so unsinnig wie z. B. eine Alternative „Mathematik statt Geschichte“. Herr Späth kennt den heutigen Lateinunterricht nicht, in dem man sich angeblich hauptsächlich „mit römischen Kriegen beschäftigt“. Späth ist schon als Ministerpräsident durch seinen flachen Bildungsutilitarismus hervorgetreten. Schon 1989 hat er philosophiert, „ob das Lateinische und das stark zurückgegangene Altgriechische noch in der üblichen Form des Fremdsprachenunterrichts über Jahre hinweg gelernt werden sollen oder ob man sich nicht auf wesentliche Kapitel der Wort- und Kulturkunde als Teil des Deutsch-, Geschichts- und Kunstunterrichts beschränkt“.

Also weiterer Abriss unserer gemeinsamen europäischen kulturellen Fundamente in Schule und Allgemeinbildung, dafür Kurse in allen möglichen Sprachen, die für Industrie und Wirtschaft von möglichst schnell verwertbarem Nutzen sind!? Solche Kurse sind natürlich auch wichtig, aber doch nicht im Grundangebot der allgemeinbildenden Schulen. Sie können als Volkshochschul- oder Universitätskurse oder als Spezialkurse von Firmen in Verbindung mit Auslandsaufenthalten angeboten werden, möglicherweise auch an allgemeinbildenden Schulen, aber dann als fakultative Arbeitsgemeinschaften, die es ja hier und da schon gibt.

Es dürfte kein blinder Zufall gewesen sein, daß eine ähnlich unreflektierte Anlehnung an die Gunst der Wirtschaft Herrn Späth im Jahr 1991 sein Amt als Ministerpräsident von Baden-Württemberg gekostet hat. Gerade dieser Tage las ich in dem neuen Buch des Franzosen Jacques Le Goff, eines der renommiertesten Historiker der Gegenwart, mit dem Titel „Die Geschichte Europas“ (für junge Leser erzählt), die Sätze: „Es ist bedauerlich, daß die lateinische Sprache in

Europa immer weniger unterrichtet wird, denn sie würde die Europäer an ihre gemeinsame Geschichte erinnern. Das gilt auch für das Griechische, wenn auch in geringerem Maß.“ Was hat es auf längere Sicht für einen Sinn, wenn deutsche Schulabsolventen, die die eigene Kulturgeschichte nicht kennen und lieben (und dazu gehören ganz wesentlich Sprache, Literatur und Kultur der Antike), mit gebildeten Chinesen zusammentreffen, die auf ihre vieltausendjährige Kultur stolz sind?

Professor ANDREAS FRITSCH, FU Berlin”

OCTAVUM ANNIVERSARIUM NUNTIORUM LATINORUM

Acht Jahre Nuntii Latini

Nuntii Latini, die weltweit einzige Nachrichtensendung auf Latein, feierte im September ihr achtjähriges Jubiläum. Kaum jemand hätte dies gedacht, als am 1. September 1989 die ersten Nachrichten auf Latein im Wissenschaftsmagazin von YLE R1 gesendet wurden. In Finnland können die Nuntii Latini jeden Freitag um 9 Uhr 55, Wiederholung 18 Uhr 55, auf YLE R1 gehört werden. Radio Finnland, der Auslandsdienst von YLE, sendet die Nachrichten auf Latein auf Kurz- und Mittelwelle sowie über Eutelsat II F1, und jetzt kann man Nuntii Latini auch auf dem Internet lesen und hören.

Die breite und vielfältige Resonanz aus bisher 48 Ländern zeigt, welche Wertschätzung den Nuntii Latini entgegengebracht wird. Kein anderes Programm hat die Finnische Rundfunkgesellschaft YLE im Ausland so populär gemacht. Das Jubiläum ist für die beiden Redakteure, Professor Tuomo Pekkanen von der Universität Jyväskylä und Reijo Pitkäranta, Dozent an der Universität Helsinki, eine bedeutende Leistung. Seit acht Jahren gestalten sie - jede Woche umschichtig - eine fünfminütige Nachrichtensendung auf Latein, für die fünf bis acht Themen ausgewählt werden. Das Themenspektrum reicht von den wichtigsten Ereignissen auf nationaler und internationaler Ebene bis hin zu Kultur, Wissenschaft und Sport. Auch der persönliche Geschmack der Verfasser spiegelt sich mitunter in der Auswahl der Nachrichten wider. Gelobt wird, dass sie sich nicht nur auf rein politische Tagesereignisse konzentrieren.

Dass Latein eine lebendige Sprache ist, haben die Nachrichten überzeugend demonstriert. Nuntii Latini hat im Laufe von acht Jahren einen Wortschatz entwickelt, der die terminologischen Grundbegriffe der internationalen Nachrichten umfasst, die uns täglich im Fernsehen und in den Schlagzeilen der Tageszeitungen begegnen. Mitunter treten auch neue Themen auf, für die neue Begriffe gefunden werden müssen. Fasziniert sind die Hörer der Nachrichten von der Art und Weise, wie neue Wörter und Begriffe für Dinge und Ereignisse gefunden werden, die es zu jener Zeit, als Latein die Sprache der alten Römer war, noch nicht gab. Die Verfasser betonen jedoch, dass sie keine neuen Wörter erfinden, sondern nur aus vorhandenen lateinischen Wörtern neue Ausdrücke bilden. Den Römern waren Dinge wie „Ultraschallforschung“, „elektronische Dokumente“ oder „Wirtschaftskrise“ unbekannt. Doch durch Kombination bereits vorhandener lateinischer Wörter konnten neue Begriffe geschaffen werden, die in der heutigen Sprache notwendig sind, z. B. „exploratio ultrasonica“, „documentum electronicum“ oder „depressio oeconomica“.

Reijo Pitkäranta weist darauf, dass neben dem klassischen Latein auch das Vokabular des mittelalterlichen und modernen Latein zur Verfügung steht. Geeignete Ausdrücke seien stets gefunden worden. Probleme bereiten mitunter die heutzutage häufig auftretenden Abkürzungen, insbesondere, wenn sie in eine sehr kurze Nachrichtensendung eingefügt werden müssen. Nuntii Latini benutzt nach Möglichkeit international bekannte Abkürzungen wie SIDA, NATO, OPEC. Bei weniger bekannten Abkürzungen wird der volle lateinische Name verwendet.

Wer sind die Hörer von Nuntii Latini? Aus der Hörerpost zu schließen, müssen es ziemlich viele sein. Latein wird nach wie vor an Schulen und Universitäten auf der ganzen Welt gelehrt. Das Hören der Nuntii Latini fällt leicht, denn es tauchen Namen und Themen auf, wie sie aus den Nachrichten in jedem Land bekannt sind. Besonderer Beliebtheit erfreuen sich die Nuntii Latini bei Lateinlehrern, die nicht mehr nur auf Texte aus Caesars Zeiten zurückgreifen brauchen. Fast 60 Universitäten und Hochschulen haben um Informationen über die Nachrichten auf Latein ge-

beten. Schätzungen des Vatikans zufolge gibt es allein in Europa 15 Millionen potentielle Hörer, von denen sicher nur ein Bruchteil von den Nuntii Latini weiß. Auch auf anderen Kontinenten sind Millionen Menschen entweder durch die Schule oder die katholische Kirche mit Latein vertraut.

Zahlreiche Artikel in Zeitungen und Zeitschriften rund um die Welt haben geholfen, das Interesse für eine Sprache zu wecken, die noch vor kurzem als sterbende Sprache galt. Viele Leute schreiben und fragen: „Warum gerade Finnland?“ Darauf gibt es eigentlich nur eine Antwort: Warum nicht?! Latein war in ganz Europa die Sprache der Gelehrten, und Finnland war stets Teil dieses Europas. Darüber hinaus passt die Aussprache des Finnischen sehr gut zur Aussprache des Lateinischen, und die Zuhörer wie auch die Verfasser von Nuntii Latini versichern, dass in Finnland die schönste Version dieser antiken Sprache gesprochen würde.

Wegen des weltweiten Interesses an Nuntii Latini kam man in der Abteilung Internationale Information auf die Idee, Nuntii Latini in Form eines Buches herauszugeben. Bisher sind drei Bücher veröffentlicht worden. Alle drei Bücher enthalten Nachrichten von jeweils zwei Jahren und zwar vom 1. September 1989 bis 31. August 1991, vom 1. September 1991 bis 31. August 1993 und vom 1. September 1993 bis zum 31. August 1995. Beigegeben sind verkürzte Übersetzungen der Nachrichten in Finnisch und Englisch samt Wörterverzeichnis der neuen lateinischen Wörter. Die Bücher umfassen eine ereignisvolle Zeit Europas und bilden eine einzigartige Chronik der jüngsten Geschichte unseres Kontinents.

Verleger ist die Finnische Literaturgesellschaft (Suomalaisen Kirjallisuuden Seura) SKS, die diese Bücher auch in ihrer Buchhandlung in der Mariankatu 8, 00170 Helsinki verkauft. Die Buchhandlung Tiedekirja in der Kirkkokatu 14, 00170 Helsinki (Telefax +358 9 635 017) nimmt Auslandsbestellungen entgegen. Bitte Kreditkartennummer (VISA/MASTER/EUROCARD) und Gültigkeitsdauer mit angeben.

I n t e r n e t

(auf Englisch): <http://www.yle.fi/fbc/nuntii.html>
(auf Latein): <http://www.yle.fi/fbc/latini.html>

Antike auf CD:

„Dido und Aeneas“ im Gymnasium Tanzenberg

(Entnommen aus: Salzburger Nachrichten, März 1997, unter: Wissenschaft)

Über schwindende humanistische Ideale und den Verlust klassischer Bildungsgüter zu klagen, gehört beinahe schon zur Topik des wertkonservativen Segments unserer Gesellschaft. Dem Rückzug nicht bloß passiv, mit Vorwürfen gegenüber dem Zeitgeist und verbaler Verteidigung der eigenen Position, zu begegnen, sondern positive Initiativen zu setzen und offensive Konzepte zu entwickeln, erscheint mir jedenfalls als die wirkungsvollere, da überzeugendere Strategie.

Ein besonders eindrucksvolles Beispiel für das Selbstverständnis einer modernen und weltoffenen Altertumskunde hat das Bundesgymnasium in Tanzenberg (Kärnten) geliefert. Das Jubiläum seines 50jährigen Bestehens gab dem findigen und rührigen Lehrerkollegium auf Vorschlag des klassischen Philologen Ernst Sigot den Anlaß zu einem bemerkenswerten Projekt.

Mit Michael Köhlmeier durch wirkungsmächtigen Bereich der Mythologie

In einer multimedialen „Schau“ (ganz im Sinne von griechisch *theatron* verstanden) wurde der staunende Besucher nicht bloß durch den gesamten Schulbezirk geführt, sondern er durfte auch einen besonders wirkungsmächtigen Bereich griechisch-römischer Mythologie hautnah erleben. Beginnend mit der freien Erzählung der Geschichte von Dido und Aeneas aus dem Munde des neuen Rhapsoden Michael Köhlmeier konnte der Gast über musikalische Darbietungen, szenische Ereignisse und bildnerische Resultate die vielfältige Strahlkraft und Rezeptionsästhetik eines antiken Stoffes nachdrücklich erfahren.

Erfolg ließ den Plan zu einer CD-Box reifen, die nunmehr als gelungene Zusammenfassung und Ausweitung des schulischen Festaktes vorliegt.

Nach dem Live-Mitschnitt von Köhlmeiers packendem, analytisch-interpretativem Vortrag hören wir zunächst Beispiele aus griechischer Dichtung (Homer, Euripides), ehe die ORF-Sprecherin Heilwig Pfanzelter und der Wiener Philologe Raimund Paul Lorenz ausgewählte Partien aus

Vergils „Aeneis“ in lateinischer und deutscher Version vortragen. Eine Motette von Jacques Arcadelt und der 1. Akt von Henry Purcells Oper „Dido und Aeneas“, von schuleigenen Kräften und Absolventen der Anstalt unter der Leitung des Musikprofessors Dominik Mahringer engagiert vorgeführt, beschließen die erste CD.

Von Christine de Pizan über Giuseppe Ungaretti zu den Komponisten

Der zweite Tonträger bietet eine überraschende Vielfalt von Einzelwerken aus Dichtung und Musik und belegt damit nachdrücklich die umfassende „klassische“ Prägung der europäischen Kunstgattungen und deren schier ungebrochene Kontinuität. So schreibt Christine de Pizan, eine frühe Vertreterin weiblicher Emanzipation, bereits um 1400 „über Dido und über die Treue der Frauen in der Liebe“, und noch Giuseppe Ungaretti kreiert in „La Terra Promessa“ (1950) einfühlsame Gedichte über Didos Gemütszustand: Beide Textsorten werden von Julia Stemberger berührend gestaltet.

Der 22jährige Wolfgang Amadeus Mozart komponiert ebenso eine Arie aus Pietro Metastasios „Didone abbandonata“ wie der 19jährige Franz Schubert: Renate Brescak (Gesang) und Herbert Kapfer (Klavier) interpretieren beide Stücke. Giuseppe Tartini benannte nach der verlassenen Dido seine Violinsonate op. 1, Nr. 10 (Angelika Maringer, Ernest Hoetzl).

Das umfangreiche, sorgfältig recherchierte und redigierte Begleitbüchlein bietet alle wünschenswerte Information und vertieft damit das Hörerlebnis. Dieser Mythendokumentation ist weite Verbreitung zu wünschen.

OSWALD PANAGL, Salzburg

Anfragen und Bezug: Bundesgymnasium Tanzenberg, A-9063 Maria Saal

Zum Tode eines Förderers der Alten Sprachen

Der Seniorchef des C.C.Buchners-Verlages **Dr. Günter Grünke** starb am 2. 9. 97 im 84. Lebensjahre. Seine Leistung als Verleger verdient auch in Kreisen der altsprachlichen Lehrer hohe Anerkennung. Der Verstorbene hat im Verlag die Grundlagen geschaffen dafür, dass besonders die

Abteilung für Alte Sprachen heute das wohl größte und vielfältigste Angebot an Sprachbüchern, Textausgaben, Didaktikwerken, Unterrichtshilfen, Periodika u. ä. in ganz Deutschland aufweisen kann. Über das Mitteilungsblatt (jetzt FORUM CLASSICUM) war und ist der Verlag seit langem mit dem DAV enger verbunden. C. C. Buchner finanziert das DASIU, das für Bayern und Thüringen zuständige Periodikum, neuerdings auch „Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg.“

Diese Präferenz der altsprachlichen Richtung mag in der besonderen Liebe des Betriebswirtschaftlers und Amateur-Historikers Dr. Grünke für die Antike begründet sein. Für deren Wertschätzung und für die Erneuerung der sie vermittelnden Fächer war er stets aufgeschlossen und stellte seinen Verlag - gerade in der Zeit der Einführung der Curricularen Lehrpläne - bereitwillig und oft unter großzügigen Bedingungen zur Veröffentlichung der dafür nötigen Unterrichtsmaterialien zur Verfügung. Auch Werke für deren theoretische Grundlegung nahm er gerne in sein Programm auf. Man konnte spüren, dass es ihm Freude machte zu hören, wie zu seiner Zeit Latein und Griechisch eine neue Blüte erlebten. Oft führte ich mit ihm darüber Gespräche. In seiner witzig heiteren Art gestaltete er die Unterhaltung immer anregend, und er ließ sich auch schnell für neue Pläne und Ideen gewinnen. Nicht selten gewährte er für Sonderveranstaltungen finanzielle Unterstützung. Schulische Entwicklung, die Erneuerung von Fächern ist auch und gerade auf innovationsfreudige und risikobereite Verleger angewiesen. Dr. Grünke war einer von ihnen. Die Alten Sprachen haben ihm und seinem Verlag, der seit längerem von seinem Sohn erfolgreich weitergeführt wird, vieles zu verdanken. Seine Lebensleistung verdient unseren Respekt. Sein Tod erfüllt uns mit Trauer.

FRIEDRICH MAIER

Anmeldeschluss zum nächsten **Bundeswettbewerb Fremdsprachen** (einschließlich Latein) ist der 6. November. Anschrift: Bundeswettbewerb Fremdsprachen, Wissenschaftszentrum, Ahrstr. 45, 53175 Bonn, Telefon: (0228) 302-161, Telefax: (0228) 3765 54.

ALTPHILOLOGIE

Reclams Geschichte der antiken Kunst

Hrsg. v. John Boardman

410 S. 402 Abb.

Format 21,5 x 31 cm.

Leinen mit Schutzumschlag.

Einführungspreis: DM 128,-

Ab 1.3.1998: DM 148,-

1200 Jahre griechische und römische Kunst in einem Band. Ein überwältigendes Panorama in 400 ausgewählten Werken: Architektur, (Vasen-)Malerei, Plastik, Kunsthandwerk, Münzen. Alle Kunsthandwerke sind abgebildet und ausführlich kommentiert. Aus der engverzahnten Deutung der ausgewählten Werke entsteht eine lebendig zu lesende Geschichte der antiken Kunst.



NEUERSCHEINUNGEN IN DER UNIVERSAL-BIBLIOTHEK:

Aischylos:

Die Perser. Sieben gegen Theben

Übers., Anm. u. Nachw.: E. Staiger.

103 S. UB 510 DM 5,-

Aristoteles:

Kleine naturwissenschaftliche Schriften

(Parva naturalia)

Übers. u. hrsg.: E. Dönt.

200 S. UB 9478 DM 8,-

Neuübersetzung

Cicero:

Tusculanae disputationes / Gespräche in Tusculum

Lat/Dt. Übers. u. hrsg.: E. A. Kirfel.

563 S. UB 5028 DM 21,-

Neuübersetzung

Ovid:

Amores / Liebesgedichte

Lat/Dt. Übers. u. hrsg.: M. v. Albrecht.

Ca. 240 S. UB 1361 ca. DM 10,-

Neuübersetzung

Erscheint im Oktober 1997

Ovid:

Metamorphosen

Lat/Dt. Übers. u. hrsg.: M. v. Albrecht.

997 S. Leinen mit Schutzumschlag.

DM 44,80

Plutarch:

Moralphilosophische Schriften

Ausgew., übers. u. hrsg.: H.-J. Klauck.

Ca. 300 S. UB 2976 ca. DM 12,-

Neuübersetzung

Erscheint im Oktober 1997

Seneca: Epistulae morales ad Lucilium.

Liber XVI / Briefe an Lucilius über Ethik. 16. Buch

Lat/Dt. Übers. u. hrsg.: H. Gunermann.

80 S. UB 9372 DM 4,-

Neuübersetzung

Ingemar König: Der römische Staat

Teil II: Die Kaiserzeit

550 S. (Reclam Wissen) UB 9615 DM 20,-

Erstveröffentlichung

Gerne senden wir Ihnen den aktuellen Auswahlprospekt »Griechische und lateinische Literatur«.

Fordern Sie ihn an bei Philipp Reclam jun.

Verlag GmbH, D-71252 Ditzingen

Reclam

Von besonderem Format

Die Aristoteles-Universität **Thessaloniki** veranstaltet in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut einen 2. Wettbewerb (*European competition for students of secondary and higher education*) zum Thema „Das Nachwirken der griechisch-römischen Antike in der europäischen Kultur des 20. Jahrhunderts“. Meldeschluss war bereits der 15. Oktober 1997. Anschrift für künftige Interessenten: Aristotle University, Seminary for Classical Philology and Ancient History, GR 540 06 Thessaloniki, bzw. Goethe-Institut (betr. Preisausschreiben Kaleidoskop), Leoforos Nikis 15, GR 54623 Thessaloniki, Telefon: 0030-31-272 644; Telefax: 0030-31-239 169.

Der **Dozentenkreis Latinum/Graecum** des DAV tagte am 10. und 11. Mai 1997 in Köln. Interessenten wenden sich bitte an: Gabriele Schwabe, Ruhr-Universität, Seminar für Klassische Philologie, 44780 Bochum.

Das Buch von Niklas **Holzberg** „Ovid. Dichter und Werk“ (Beck, DM 48) stand im Juli auf Platz 9 der Bestseller-Liste der Süddeutschen Zeitung.

Über den internationalen **Lateinkongress in Jyväskylä** hat die Süddeutsche Zeitung am 9.8.97 kurz berichtet: „Elvis auch auf Latein sehr beliebt“. In einem längeren Beitrag für die F.A.Z. vom 19.8.97 schrieb Klaus Sallmann u.a.: „Als Brückensprache beweist das Latein seine oft zu Unrecht bezweifelte Eignung auch zu aktueller Kommunikation, und die programmatische Förderung des lebendigen Lateins, die *Latinitas fovenda*, wird gleich in actu realisiert.“

Anschriften der Autoren dieses Heftes (siehe Impressum, ferner):

Renate G e g n e r, Viatistraße 28, 90480 Nürnberg

Johannes H a a s, Rodolf-Breitscheid-Str. 1, 40595 Düsseldorf

Bettina J ä c k e l, Rothenburgstraße 11, 12165 Berlin

StD Hartwig L e c h l e, Gymnasium Scharnebeck, 21379 Scharnebeck

Dr. Peter v o n M o e l l e n d o r f f, Univ. München, Inst. f. Klass. Phil., Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München

Dr. Heinz M u n d i n g, Beethovenstraße 18, 67365 Schwegenheim

Oswald P a n a g l, Salzburg

Dr. Udo R e i n h a r d t, Weyerstraße 4, 55543 Bad Kreuznach

Prof. Dr. Jörg R ü p k e, Univ. Potsdam, Inst. f. Klass. Phil., Postfach 601553, 14415 Potsdam

Dr. Michael S c h m u d e, Casinostraße 29, 56154 Boppard-Buchholz

StR Hartmut S c h u l z, Franziusweg 115, 12307 Berlin

Dipl.-Phil. Kristine S c h u l z, Schulstraße 4, 06198 Salzmünde

Dipl.-Psych. Franz S t r u n z, Andechser Weg 12, 82041 Deisenhofen

Prof. Dr. Jürgen W e r n e r, Univ. Leipzig, Inst. f. Klass. Philol., Augustusplatz 9, 04109 Leipzig

StD Herbert Z i m m e r m a n n, Artilleriestraße 7 A, 52429 Jülich

Wichtiger Hinweis:

Mit allen Fragen, die die Mitgliedschaft im DAV oder das Abonnement dieser Zeitschrift betreffen, wende man sich bitte **nicht** an den Bundesvorsitzenden, sondern an die Vorsitzenden der jeweiligen Landesverbände, deren Anschriften in Heft 1/97 gegenüber von S. 52 abgedruckt sind!

Neuerscheinungen

Gerhard Fink, Friedrich Maier (Hrsg.)

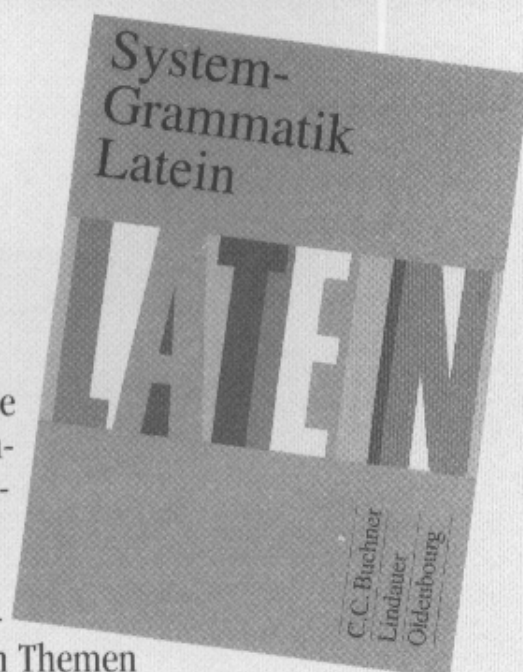
System-Grammatik Latein

In Gemeinschaft
mit den Verlagen C.C. Buchner und J. Lindauer

296 Seiten, gebunden, DM 34,-,
Best.-Nr. 87675-9

»Wort – Satz – Text« sind die tragenden Elemente des Dreischritt-Konzepts der neuen System-Grammatik Latein. Ziel des Konzepts ist es mehr Transparenz in die lateinische Sprache zu bringen. Suchhilfen im Menüleistenprinzip »Wo finde ich was?« erleichtern dabei die Orientierung wesentlich. Selbstverständlich rundet ein Anhang zu den Themen Maße, Zahlungsmittel etc. das Lehrwerk ab.

Wichtig: Die System-Grammatik wurde speziell auf das Lehrwerk **Cursus Continuus** abgestimmt, ist aber auch hervorragend zu jedem anderen Latein-Lehrwerk verwendbar.



Gerhard Fink, Friedrich Maier

Konkrete Fachdidaktik Latein – L2

192 Seiten, broschiert, DM 36,-
Best.-Nr. 87690-2

»Die Autoren zeigen, wie der Regelfall, nämlich Latein als 2. Fremdsprache für die »Schüler von heute« auch in den wenigen Wochenstunden, die dem Fach geblieben sind fruchtbar und attraktiv gemacht werden kann und sich als ein Gegenstand erweist, der die Arbeit lohnt. Ihre Fachdidaktik ist wohlthuend frisch geschrieben, ohne in verkrampfte Modernismen abzugleiten; die Lektüre ist ein Genuß«.

Rezension aus Scrinium – Alte Sprachen für Rheinland-Pfalz und Saarland



Oldenburg

J 4044

Postvertriebsstück
Gebühr bezahlt

C. C. Buchners Verlag
Postfach 12 69
96003 Bamberg

Deutsche Post AG

FELIX



**wird immer
besser !**



Von dem erfolgreichen Werk

FELIX - AUSGABE A

Herausgegeben von Clement Utz,
Klaus Westphalen und Rainer Nickel,

ist jetzt eine überarbeitete und
rechtschreibreformierte Neuauflage
lieferbar. Außerdem erschien folgendes
Begleitmaterial:

FELIX - Das Extra-Training 1

Übungen zu den Lektionen 1-34.
Von Josef Burdich, Klaus-Uwe Dürr
und Helmut Quack.
83 + 20 Seiten, BN 5206, DM 19,40

FELIX - Das Sachbuch

Ein Begleiter durch die Welt der Antike.
Von Klaus Mühl.
232 Seiten, BN 5210, DM 28,80

Fordern Sie Ihr Prüfstück an bei:

C.C. BUCHNERS VERLAG
Postfach 1269 - 96003 Bamberg