

Zeitschrift für die Fächer Latein und
Griechisch an Schulen und Universitäten

FORUM CLASSICUM



INHALT

ISSN 1432-7511

4/97

Karin Lerchner	In eigener Sache	
Tilman Bechthold- Hengelhaupt	Hildegard von Bingen 1098-1179	177
Hartmut Schulz	Computer im Lateinunterricht	180
Rupert Farbowski	Vom „Arbeitsunterricht“ zur „Handlungsorientierung“	186
Kurt Selle	Latein - eine starke Marke	191
Peter v. Möllendorff	Latein I in der Defensive?	202
	Wenn der Diavulus erklingt ...	204
	Zeitschriftenschau	210
	Besprechungen	212
	Berichte und Mitteilungen	219
	Varia	222

Deutscher Altphilologenverband

In eigener Sache

Schon sehr frühzeitig haben wir diesmal zum Bundeskongress eingeladen, der vom 14. bis 18. April 1998 in Heidelberg stattfinden wird. Auch in diesem Heft möchten wir unseren Leserinnen und Leser, die Mitglieder des Deutschen Altphilologenverbandes und alle an der Zukunft des altsprachlichen Unterrichts Interessierten ermuntern, diese einzigartige Chance zum Meinungs- und Erfahrungsaustausch und zur eigenen Fortbildung zu nutzen. Eine zahlreiche aktive Teilnehmerschaft stärkt auch die Mitglieder der Vertreterversammlung und den Vorstand des Bundes-

verbandes in ihrer Aufgabe, die Interessen unserer Mitglieder in der Öffentlichkeit in Wort und Schrift wahrzunehmen, den Wert der Fächer Latein und Griechisch wissenschaftlich, fachdidaktisch und bildungspolitisch zu präsentieren. Unser Mitteilungsblatt FORUM CLASSICUM liefert hierzu immer wieder - auch im vorliegenden Heft - engagierte Beiträge, die eine lebhaft Diskussions verdienen.

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.

Hildegard von Bingen 1098 - 1179

Wohl kaum ein Autor des 12. Jahrhunderts hat in den letzten Dezennien so großes und fächerübergreifendes Interesse gefunden wie die Äbtissin vom Rupertsberg bei Bingen: Das Interesse wird an einer Flut von Büchern ablesbar, die solide oder in einseitiger Vereinnahmung das Bild Hildegards als Visionärin oder Naturheilkundige prägen. Das 900-Jahr-Jubiläum ihres Geburtstages wird einen neuerlichen Rezeptionsschub mit Werkausgabe, Biographie, Kalender, Homepage im Internet und Ausstellung mit sich bringen.

Hildegard darf als bekannteste Visionärin im mittelalterlichen Deutschland gelten. Die Forschungsgeschichte stellt sie an den Beginn der deutschen Mystik, die sich aber verstärkt der deutschen Sprache bedient. Dagegen hat Hildegard alle ihre Schriften in Latein verfasst, der Kirchen- und Gelehrtensprache des Mittelalters. Sie strebt mit der lateinischen Sprache die *auctoritas* an und beansprucht Lehrautorität, da sie sich unmittelbar vom Göttlichen berührt fühlt. Ihre Visionen und mystische Prophetie nutzt sie als weibliche Wirkungsmöglichkeit der Lehre, da das Kirchenrecht unter Berufung auf 1 Tim 2,9ff weibliche Lehre verbietet.

Mit ihrem visionären Werk nimmt Hildegard in der Geschichte der Visionsliteratur insofern eine Sonderstellung ein, als sie ihre Schauungen nicht im *raptus*, sondern in einer Art intuitiver Erkenntnis im Wachzustand empfängt, während alle anderen Visionäre in früherer und späterer Zeit ihre Visionen in Ekstase erleben. Daher stellen ihre Schriften keine spontanen Aufzeichnungen mit Erlebnischarakter dar, so dass ihr visionäres Werk nicht aus gesammelten Einzeloffenbarungen besteht. Die Aufzeichnung ihrer Visionen erfolgten, wie sie selbst angibt, nach jahrelanger Bearbeitung, weshalb ihre Visionstrilogie ein systematisch angelegtes Werk durch die Schau vermittelter Theologie darstellt.

Hildegard wurde 1098 als zehntes Kind des Edelfreien Hildebert von Gemersheim und seiner

Frau Mechthild in Bermersheim bei Alzey geboren. Als ‚Zehnt‘ wurde sie achtjährig zur geistlichen Erziehung dem Kloster Disibodenberg anvertraut, wo sie die Klausnerin Jutta von Spanheim in ihre Obhut nahm. 1136 wird Hildegard nach dem Tod Juttas zur Magistra der zum Konvent angewachsenen Frauengemeinschaft gewählt. Sie initiiert den Bau eines Frauenklosters auf dem Rupertsberg bei Bingen (1147-52), zieht mit der Frauengemeinschaft dorthin um und erwirbt 1165 das leerstehende Kloster in Eibingen auf der anderen Rheinseite als Tochterkloster hinzu. Hildegard stirbt am 17. September 1179 im Kloster Rupertsberg.

Wenige Reste wie die Kelleranlagen und einige Arkadenbögen der Abteikirche zeugen heute noch von dem einstigen Kloster, das im Dreißigjährigen Krieg niederbrannte. Kein geringerer als Matthias Grünewald hat der Nachwelt ein Abbild des Klosterbaus auf dem Rupertsberg erhalten. Der Isenheimer Altar (Colmar, Musée d'Unterlinden) zeigt auf der Mitteltafel Maria mit Kind, in den Landschaftshintergrund eingebildet den Klosterbau, der als Kirchenbau im Marienbild auf Maria als Typus Ecclesiae verweist.

Nach ihren eigenen Angaben besaß Hildegard schon seit ihrer Kindheit die Gabe der visionären Schau, die sie erst ab 1141 niederschrieb. Die Bilder der Hildegard-Handschriften zeigen sie als Autorin auf eine Wachstafel schreibend, wie sie vom göttlichen Licht berührt wird und in Begleitung des Mönches Volmar vom Disibodenberg, der ihr assistiert wie in den letzten Lebensjahren auch Wibert von Gembloux. Ihr erstes und zu allen Zeiten bekanntestes Werk ‚Liber Scivias‘ (1141-1151) wurde auf der Synode von Trier 1147/48 auf Anregung Bernhards von Clairvaux durch dessen Schüler Papst Eugen III. approbiert. Zwei weitere Visionswerke folgten, der 1158-1163 entstandene ‚Liber vitae meritorum‘ und der 1163-1173/4 entstandene ‚Liber divinorum operum‘. In den 50er Jahren des 12. Jahrhunderts entstehen die naturkundlichen Schriften, der ‚Liber

subtilitatem diversarum naturarum creaturarum', der im Zuge der handschriftlichen Überlieferung in zwei Werke getrennt worden ist, der ‚Liber simplicis medicinae‘ (= sog. Physica) und der ‚Liber compositae medicinae‘ (= sog. Causae et curae), in denen mittelalterliche Naturkunde mit der Temperamentenlehre und Humoralpathologie verbunden wird. Eine Besonderheit der ‚Physica‘ besteht darin, dass neben den üblichen, der Tradition des enzyklopädischen Schrifttums entstammenden Sachbereiche auch die Fauna und Flora ihrer Heimat an der Nahe einbezogen sind, die mit den deutschen Begriffen im sonst lateinischen Text bezeichnet werden. Sowohl aufgrund ihrer visionären Begabung wie ihres medizinisch-naturkundlichen Wissens war sie eine viel konsultierte Ratgeberin, was sich in ihrem Briefcorpus niederschlägt: Bisher sind etwa 300 Briefe Hildegards nachgewiesen. Aufschlussreich sind ihre Briefe an Bernhard von Clairvaux, Wibert von Gembloux und die jüngere Visionarin Elisabeth von Schönau, in denen sie zu ihrer Visionsbegabung Stellung nimmt. Dagegen spiegelt sich in den Briefen an Richardis von Stade ihr persönliches Interesse an ihrer Freundin und geistlichen Tochter. Außergewöhnlich für eine zur *stabilitas loci* verpflichtete Nonne sind ihre vier Predigtreisen zwischen 1158 und 1161, die sie auf dem Main bis Bamberg, über Trier nach Lothringen, bis Köln, wo sie zur Katharerfrage predigte, und in die schwäbischen Reformklöster führten.

Die Verankerung ihres Gesamtwerkes in ihrem Prophetentum und ihrer Theologie beweist auch ihr eigentlich künstlerisches Werk, ihre geistliche Lyrik und Musik. In einer der am meisten erforschten Epochen der europäischen Musik, der des mittelalterlichen religiösen Gesanges, stammt das umfangreichste überlieferte Werk von einer Frau: Insgesamt 77 geistliche Gesänge (Antiphonen, Responsorien, Hymnen und Sequenzen) und ein Singspiel ‚Ordo Virtutum‘ für Solostimme und Chor haben sich erhalten. Hier zeigt sich Hildegard als Dichterin und Komponistin, die im Zusammenwirken von Kompositionstechnik und Dichtung ihre Vorstellung von der Musik als Abbild der himmlischen Harmonie verwirklicht und damit dem pythagoreisch-platonischen Verständ-

nis der Musik verpflichtet ist. Die Korrespondenz von musikalischer Struktur und Textbedeutung dienen hier zur Darstellung der Schöpfungsherrlichkeit und des göttlichen Vorauswissens.

Der Grundzug ihres Schaffens ist die visionäre Schau, die nicht nur den eigentlich visionären Werken, sondern auch den Briefen und Predigten eine individuelle Prägung verleiht, indem die Vision Mittel der Belehrung, Ermahnung und Erinnerung der Bestimmung des Menschen im Heilsplan Gottes ist. Dies kommt auch in der Naturkunde zum Ausdruck, wenn z.B. Krankheiten wie die Melancholie, die humoralpathologisch gesehen durch das Überwiegen der schwarzen Galle entsteht, zusätzlich durch den Sündenfall begründet wird:

Haec autem melancholia naturalis est omni homini de prima suggestione diaboli, quoniam homo praeceptum dei transgressus est in cibo pomi.

(Causae et curae, Lib. II,
De melancholiae morbo)

Hildegards Prophetentum schlägt sich in einer von biblischer Bildsprache gespeister Prosa nieder, die dem schlichten Stil, dem *sermo humilis* verpflichtet ist, womit sich die Autorin nicht als im Sinne des Arteswissens gelehrt, wiewohl theologisch gebildet zu erkennen gibt. Die Darstellung und Auswertung der Visionen zeigen bei ihr ein festes Verfahren, das zweigeteilt ist: 1. Beschreibung der eigentlichen Schau, 2. allegorische Auslegung und Legitimation der Bedeutung des Visionsbildes durch eine göttliche Stimme, so dass die Offenbarungsmitteilung in Vision und Audition besteht. Auch in ihren Briefen wählt sie diese Vermittlungsstrategie, wo auch Vision, Auslegung und Audition zueinandertreten. Eine Passage aus ihrem Brief (Ep. 52) an den Priester Werner von Kirchheim unter Teck (nach 1170) mag dies verdeutlichen:

In lecto aegritudinis diu jacens, anno Dominicae incarnationis millesimo centesimo septuagesimo, vidi vigilans corpore et animo, pulcherrimam imaginem, muliebrem formam habentem, quae electissima in suavitate et charissima in deliciis tantae pulchritudinis erat, ut eam

humana mens nequaquam comprehendere valeret, et cujus statura a terra usque ad coelum pertingebat. Facies quoque ipsius maxima claritate effulsit, et oculos ejus in coelum aspexit. Candidissima etiam veste ex albo serico induebatur, et pallio pretiosissimis lapidibus, scilicet smaragdo, sapphiro, baccis quoque et margaritis ornato circumdabatur, calceamenta ex onychino circa pedes habens.

Der Visionseingang gibt Ort, Zeit und nähere Umstände der *visio* an, was ein typischer Zug des Offenbarungsschrifttums ist. Dass die Vision im Zustand körperlicher Krankheit erlebt wird, ist nicht nur für Hildegard, die ihre schwache Konstitution als gottgewollte Prüfung verstand, sondern ist für die Schriften vieler Visionäre und Visionärinnen konstitutives Merkmal, das Krankenbett wird gleichsam zu einem typischen Visionsort. Der ausdrückliche Hinweis auf den Wachzustand des Körpers und des Geistes im Visionseingang unterscheidet aber Hildegards *visio* von den anderen. Nach dem Visionseingang folgt die Beschreibung des Visionsbildes selbst: eine weibliche Gestalt, die in ihrer Größen-dimension von der Erde bis zum Himmel reicht, zu dem sich ihr Blick erhebt, ist in ein kostbares weißseidenes Gewand gekleidet, das mit Steinen und Perlen geschmückt ist. Ihre Schuhe sind aus Onyx. Die Beschreibung der Frauengestalt lässt an die Darstellung der Philosophie in der ‚*Consolatio philosophiae*‘ des Boethius und stärker noch an die der *Natura* im ‚*Planctus naturae*‘ des Alanus ab Insulis denken, denn auch hier ist die vollkommene Schönheit aktuell beeinträchtigt, da ihr Gesicht mit Staub bestreut, das Kleid zerrissen und ihre Schuhe verschmutzt sind:

Sed facies ejus pulvere aspersa erat, et vestis in dextero latere scissa fuerat, atque pallium ejus elegantem pulchritudinem suam amiserat, et calceamenta ipsius denigrata erant.

Darauf erhebt die Gestalt anklagend ihre Stimme zum Himmel und kann die Schuldigen an ihrem erbärmlichen Zustand benennen:

Nutritii autem mei, videlicet sacerdotes, qui faciem meam facere deberent velut auroram

*rubere, (...) et qui me ubique ornare debu-
erant, me in omnibus his destituerunt.*

Die schöne Gestalt ist die ewige *Ecclesia*, die durch das Fehlverhalten des Klerus beschmutzt ist. Der Ordnung der Beschreibung des Visionsbildes folgend, werden Gesicht, Kleid und Schuhe auf die spezifischen Vergehen der Priesterschaft ausgelegt und damit der Adressatenbezug wiederhergestellt:

Nam faciem meam per hoc sordidant, quod corpus et sanguinem sponsi mei cum magna immunditia lasciviae morum suorum, et magna spurcitia fornicationum et adulteriorum, et pessima rapina avaritiae, vendendo et emendo quaeque inconvenientia tractant et accipiunt, (...)

Die Auslegung auf den lasterhaften Klerus mündet in eine eindringliche Warnung und Mahnung zur Umkehr und gipfelt in der düsteren Prophezeiung der Zerschlagung des Klerus durch die weltlichen Gewalten und das Glaubensvolk selbst:

Principes enim et temerarius populus super vos, o sacerdotes (...), irruent, et vos ajicient et fugabunt, et divitias vestras vobis auferent, pro eo quod tempus sacerdotalis officii vestri non attendistis.

Die Legitimation ihrer Kleruskritik schöpft Hildegard aus der *Audition*, die ihr das Visionsbild als Bild der Kirche weist und ihr den Auftrag gibt, diese Botschaft an die Priester zu übermitteln:

Et audivi vocem de coelo dicentem: Imago haec ecclesiam demonstrat. Quapropter tu, o homo, qui ista vides et audis plangentia verba, haec sacerdotibus qui ad regendum et docendum populum Dei constituti et ordinati sunt profer, quibus cum apostolis dictum est: (...)

Diese kurze Probe mag verdeutlichen, wie *Vision*, *Audition* und ausführliche Ausarbeitung des in der *Audition* empfangenen Bedeutungsgehaltes der *Vision* das ganze Prosawerk Hildegards bestimmen, so auch die zu aktuellen Anfragen von ihr verfassten Briefe und Predigten. Die ungewöhnlichen und dunklen Visionsbilder erfordern die Erklärung, doch sind sie auch illustrativ um-

gesetzt worden. Die Bilderhandschriften des ‚Sci-
vias‘ und des ‚Liber divinorum operum‘ sind noch
im 12. und 13. Jahrhundert geschaffen worden.
In ihren hochwertigen Illustrationen zeigen sie
im anderen Medium des Bildes ein Pendant zur
Schilderung durch das Wort, da sie in Farbe und
Anordnung der Bildsujets der Textbeschreibung
folgen.

Die Nachwirkung von Hildegards Schriften in den
Jahrhunderten nach ihrem Tod ist relativ beschei-
den. Erst mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts,
als die Abtei St. Hildegard in Eibingen neu er-
baut wird (1900-1904), hat sich das Tochter- und
Nachfolgekloster der Pflege ihres Andenkens wie
auch der wissenschaftlichen Aufarbeitung ihres
Werkes angenommen.

Internet-Adresse: Hildegard von Bingen
<http://www.kath.de/bistum/mainz/bingen/index.htm>

Ausstellung zum Hildegard-Jahr 1998:

17. April bis 8. August 1998
Hildegard von Bingen - Leben und Werk
Dom- und Diözesanmuseum Main.

Leseempfehlungen:

- H. Schipperges, Hildegard von Bingen, Beck'sche Reihe
2008, München 1995
- H. Schipperges, Die Welt der Hildegard von Bingen. Pan-
orama eines außergewöhnlichen Lebens, Freiburg i.
Br. 1997 (mit guter Bibliographie)
- Deutsche Mystik, ausgewählt, übertragen und eingeleitet
von Louise Gnädinger, Zürich 1994
- Mittelalterliche Visionsliteratur. Eine Anthologie. Ausge-
wählt, übersetzt, eingeleitet und kommentiert von
Peter Dinzelbacher, Darmstadt 1989
- G. Brinker-Gabler, Deutsche Literatur von Frauen, Bd. 1,
1988
- Kurt Ruh, Geschichte der abendländischen Mystik, Bd. II:
Frauenmystik und Franziskanische Mystik der Früh-
zeit, München 1993

KARIN LERCHNER, Wuppertal

Computer im Lateinunterricht - Überlegungen und Erfahrungen

Die moderne Informationstechnologie stellt dem
Lateinlehrer eine kaum überschaubare Fülle von
sinnvollen Möglichkeiten und Materialien bereit.
Dennoch ist es noch keine Selbstverständlichkeit,
dass der Computer regelmäßig im Lateinunter-
richt eingesetzt wird. Selbst diejenigen Kollegen,
die sich für ihre privaten Zwecke oder für die
Unterrichtsvorbereitung der modernen Informa-
tionstechnologie bedienen und diese Kenntnisse
leicht auch für die Schule selbst nutzbar machen
könnten, bedienen sich dieser Technik kaum. So
liegt ein Feld brach, das für den Lateinunterricht,
ja für die Schule insgesamt fruchtbar werden
könnte.

Im folgenden soll nun untersucht werden, *wie* der
Computer im Lateinunterricht verwendet werden
kann und *warum* eine solche Neuerung in der Me-
thode *sinnvoll* ist.

1. Die Ausgangssituation

Dort, wo man noch nicht begonnen hat, Compu-
ter für den Unterricht einzusetzen, dürften die Pro-
bleme meistens am Ausbildungs- und Kenntnis-
stand der Kolleginnen und Kollegen liegen, aber

auch daran, dass die Möglichkeiten, die der Com-
puter bietet, zu wenig bekannt sind. Hier ist eine
breite Debatte vonnöten, zu der auch dieser Arti-
kel beitragen will.

Woran es nämlich *nicht* mangelt, das ist das Ma-
terial, auf dem der Unterricht aufbauen kann.

Das Angebot an Software nimmt allmählich zu. Aller-
dings stößt man, sobald man die entsprechenden Lizen-
zen erwerben will, auf das Problem der Finanzen. Wenn
überall die Gelder knapp werden, mag es im Einzelfall
unmöglich oder sehr schwierig sein, neue Software zu
erwerben. Ohne diese Software bewerten zu wollen,
versuche ich deshalb im Folgenden zu zeigen, wie man
auch ohne irgendwelche Anschaffungen, die ja immer
den Schuletat belasten, die neue Methode ausprobieren
kann.

Das Internet hält eine Fülle von Texten für den Latein-
lehrer bereit (s. u. Abs. 2.2)

Dieses Material kann mit Hilfe der Bürosoftware,
also vor allem der Textverarbeitungsprogramme, wie
sie etwa die amerikanische Firma Microsoft oder die
deutsche Firma Star Division anbieten, den Schülern
zugänglich gemacht werden. Zusätzlich lassen sich mit
diesen Programmen auch sinnvolle Übungsvorlagen für
den Computer erstellen.

Diese Bürosoftware hat einige Vorteile. Sie dürfte an den Schulen ohnehin im Regelfalle vorhanden sein, da sie für die Unterrichtsfächer benötigt wird, in denen die Schüler in die Arbeit am Computer eingeführt werden (in Baden-Württemberg: Informationstechnische Grundbildung [ITG] im Rahmen des Mathematik- Unterrichts der 8. Klasse). Sie ist zudem sehr „mächtig“, d. h. sie weist eine Fülle von Funktionen auf, die dem Lehrer die Arbeit erleichtern (z. B. die Sortier-, Such- oder Tabellenfunktionen).

Ein Nachteil ist allerdings nicht zu übersehen: Wenn man für jede Stunde neue Arbeitsblätter mit Hilfe eines Textverarbeitungsprogramms erstellt, so ist das relativ zeitaufwendig. Wer öfter mit Klassen am Computer arbeitet, der wird sicher auch auf die bereits entwickelte Lernsoftware zurückgreifen. Möglich ist allerdings auch, dass die Kollegen, die mit Schülern am Computer arbeiten, eine Sammlung der verwendeten Dateien erstellen, auf die jeder zurückgreifen kann. Diese gemeinsame Verwendung der Ressourcen ist ja gerade bei digitalisiertem Arbeitsmaterial, also bei Arbeitsblättern, die auf Festplatte oder Diskette gespeichert sind, besonders einfach. Einiges Material, das im Unterricht verwendet werden kann, steht auch im Internet, z. B. bei der Zentralstelle für Unterrichtsmedien unter der URL ‚<http://www.zum.de>‘ bereit. So kann man hoffen, dass nach und nach der Zugang zu kostenlosem und nützlichem Material einfacher wird, so dass auch die Arbeitsbelastung, die mit der Vorbereitung von Computer-Stunden anfällt, geringer wird.

Im folgenden werde ich von Erfahrungen mit dem Lateinunterricht berichten, die ich selbst gemacht habe, um darauf zu untersuchen, wie diese Erfahrungen sich, auch im Blick auf eine künftige Verbreitung dieser Arbeitsform, in didaktischer und methodischer Hinsicht auswerten lassen.

2. Erfahrungsbericht

Im Schuljahr 1996/97 habe ich am Albert-Einstein-Gymnasium Ravensburg den Lateinunterricht in den Klassen 7, 8 und 10 (jeweils Latein als 2. Fremdsprache) zu einem guten Teil im Computerraum der Schule abgehalten. Der Un-

terricht fand allerdings nicht durchgehend am Bildschirm statt; in den Klassen 7 und 8 begann er z. B. mit der üblichen Besprechung der Hausaufgaben, die wie gewöhnlich mit Hilfe des Lehrbuchs zu erledigen waren. Die Schüler saßen in den Bankreihen in der Mitte des Computerraums. In der anschließenden Grammatikphase begaben sich die Schüler an die Bildschirme, und zwar in Paaren oder Gruppen von bis zu drei Schülern. Zu den Computern ist zu sagen, dass auf den Festplatten das Betriebssystem Windows 3.11 und (u.a.) die Programme Works® und Word® von Microsoft installiert sind; für die Schüler ist es möglich, von Diskette geladene Dateien zwischenspeichern, aber nicht, die Festplatte zu verändern. Jede Gruppe erhielt eine Diskette mit vorbereiteten Dateien. Die Namen des jeweiligen Programms und der Datei, die geladen werden sollte, wurden an die Tafel geschrieben, damit die Schüler wussten, was zu tun ist. Ein Beispiel für ein einfaches Grammatikprogramm, das jeder Benutzer von Word mit ein wenig Erfahrung selbst nachbilden kann, ist in Anhang 1 angefügt.

2.1. Grammatikarbeit

Die Arbeit mit dieser Tabelle in der Kl. 10 verlief nun so: Die Schüler öffneten die Datei. Nach zwei bis drei Unterrichtsstunden am Computer ging das in allen Klassen reibungslos vonstatten. Die Schüler „zogen“ nun mit dem sog. „drag & drop“-Verfahren die passenden lateinischen Wörter in die dafür vorgesehenen Zellen (Kästen) der Tabelle, oder in einer anderen Version füllten sie Tabellen aus, arbeiteten mit Lückentexten etc. Die Möglichkeiten, welche die erwähnten Programme bieten, sind sehr vielfältig.

Der Lehrer zieht sich entweder ganz zurück oder geht zu einzelnen Gruppen bzw. Paaren und bespricht Probleme, die bei der Bearbeitung der Aufgaben entstehen. Die Lösung wurde schließlich über eine Folie mit dem Tageslichtprojektor an die Wand projiziert.

Eine Variante ist die Erstellung einer Tabelle mit einem Tabellenkalkulationsprogramm, etwa Works®, das auch zur normalen Ausstattung eines Schulcomputers gehören dürfte. Eine solche

Tabelle ist auch leicht erstellt; man muss im Prinzip nur wissen, wie man die Breite der Spalten verändert und die Tabelle formatiert. Wiederum wird eine Folie mit den richtigen Ergebnissen auf den Tageslichtprojektor gelegt. Es ist allerdings auch möglich, die Programme mit einigen einfachen Funktionen so einzurichten, dass sie anzeigen, ob die Ergebnisse, welche die Schüler in die Tabelle eingetragen haben, richtig sind. Allerdings lassen sich die Ergebnisse nicht effektiv verbergen, wenn man nicht über Programmierkenntnisse verfügt, d. h. dass findige Schüler die Liste mit den richtigen Ergebnissen entdecken können.

2.2. Übersetzungsarbeit

Die Basis für die Arbeit mit Texten ist das Internet. Hier kann man so gut wie alle lateinischen Texte im Original finden, die in der Schule verwendet werden. Die entsprechenden URLs (Internet-Adressen) hat Franz Peter Waiblinger in seinem Artikel „Alte Sprachen und neue Medien“ in *FORUM CLASSICUM* 2/1997 aufgelistet; dort kann man sich auch über den Umgang mit diesem Medium informieren.

Die Frage, die künftig größere Aufmerksamkeit erfordern dürfte, ist diese: Was macht man denn nun ganz konkret mit den aus dem Internet gewonnenen digitalisierten Texten? Hier kann ich nur von meinen Erfahrungen berichten, die nach meinem Eindruck zeigen, dass es sich lohnt, diese Arbeitsform weiterzuentwickeln. Das Entscheidende scheint mir zu sein, dass die Schüler auf diese Form des Lateinunterrichts sehr positiv reagierten.

Um mit dem Textverarbeitungsprogramm Word von Microsoft zu arbeiten, gehe ich wie folgt vor:

- die Dateien, die ich aus dem Internet geholt habe, und die in HTML oder im txt-Format vorliegen, rufe ich (am heimischen Computer) unter Word auf und formatiere sie so in .doc-Dateien um.
- Mit dem Befehl „Tabelle einfügen“ im Menu „Tabelle“ erstelle ich eine Tabelle mit zwei Spalten und fünf bis sechs Zeilen („Gitternetzlinie“ im Menu „Tabelle“ muss dazu immer

aktiviert sein), markiere dann die Kapitel, Sätze oder Textabschnitte einzeln und ziehe sie (per drag&drop) nacheinander in die Zellen der linken Spalte der Tabelle.

Weitere Wege ergeben sich aus Experimenten oder dem Studium einschlägiger Handbücher oder aus der online-Hilfe.

- In die rechte Spalte füge ich nun Anmerkungen, Übersetzungshilfen oder Vokabelangaben ein.
- Die so erstellte Datei wird (über den Windows-Explorer [Win 95] bzw. Dateimanager [Win 3.x]) auf eine ausreichende Anzahl Disketten überspielt.
- Im Unterricht bekommen die Schüler wiederum die Disketten ausgehändigt; sie laden die Dateien und „teilen“ das Arbeitsblatt mit dem Befehl „Teilen“ im Menu „Fenster“, so dass im oberen Fenster die Tabelle mit dem lateinischen Text erscheint. Im unteren Fenster haben die Schüler die Übersetzung, die sie gerade über die Tastatur eingeben, vor Augen. In einer solchen Unterrichtsstunde wird also kein Papier verwendet.

Die Schüler können den Text nun zunächst optisch aufbereiten, um die Übersetzung zu vereinfachen, indem sie z. B. Subjunktionen und Prädikate in besondere Schriftarten setzen und dadurch hervorheben oder den Satz in einzelne Absätze unterteilen, so dass die einzelnen Konstruktionen deutlicher hervortreten. Auch Farbe lässt sich gut einsetzen.

Die Schüler diskutieren nun ihre Übersetzungs-ideen, einigen sich auf die Version, die ihnen am sinnvollsten erscheint, schreiben diese auf und speichern sie auf die Diskette. Am Ende der Stunde können die Ergebnisse, wie bei Gruppenarbeit üblich, im Lehrer-Schüler-Gespräch besprochen werden.

Für diese Übersetzungsphase gelten die Gesetze der Gruppenarbeit, und zwar sowohl für die Schüler als auch für den Lehrer. Eine gewisse „kreative Unruhe“ muss in Kauf genommen werden. Zu den Aufgaben des Lehrers gehört, dass die Anweisungen, die ich am Anfang einer Arbeitsphase erteile, eindeutig und klar sein müssen; der

Zeitrahmen muss den Schülern bekannt sein, und die Schüler müssen daran gewöhnt werden, die Arbeit nach einer entsprechenden Aufforderung auch tatsächlich zu unterbrechen, etwa wenn das Ergebnis überprüft werden soll. Umgekehrt habe ich bemerkt, dass es für mich zunächst ein gewisses Maß an Selbstdisziplin erforderte, mich für einige Zeit von der altgewohnten Lehrerrolle zu verabschieden und tatsächlich nicht in den Arbeitsprozess der Schüler einzugreifen, indem ich diesen etwa unterbrach, um zusätzliche Erläuterungen zu geben oder Fragen zu stellen. Derartige Unterbrechungen sind auch deswegen nicht sinnvoll, weil der Bildschirm die Aufmerksamkeit ungleich stärker fesselt als ein Blatt Papier. Er kann, wenn man bei der Organisation des Stundenablaufs nicht Acht gibt, in eine Art Konkurrenz zum Lehrer treten, die dann unnötige und unfruchtbare Reibungen erzeugt.

Diese Eigenschaft des Computers lässt es auch angeraten erscheinen, gerade im Blick auf die Übersetzungsarbeit den herkömmlichen Unterricht, d.h. das Lehrer-Schüler-Gespräch für die Erarbeitungsphase beizubehalten. An Tastatur und Bildschirm können die Schüler dann ihre eigenen Wege zu einer gelungenen Übersetzung erkunden.

Die Schüler schätzten die Arbeit am Computer sehr. Zunächst waren sie etwas erstaunt oder gar enttäuscht, dass die Programme, die sie bearbeiten sollten, so gar nichts Spektakuläres hatten und dass es sich nicht um Spiele handelte. Derartiges habe ich bewusst vermieden, denn ich vermute, dass ein Effekt sich um so schneller abnutzt, je stärker er auf Überraschung und Überrumpelung setzt. Nach einiger Zeit haben alle Klassen teilweise geradezu begeistert mitgearbeitet. Es kam vor, dass eine Klasse den Klassensprecher nach vorne schickte, der mich bitten sollte, sie doch wieder einmal vor dem Bildschirm übersetzen zu lassen.

3 . Begründungen und didaktische Probleme

Die Frage, wie der Unterricht am Computer für das Fach Latein *begründet* werden kann, ist keine akademische Fingerübung, sondern ihr kommt eine zentrale *praktische* Bedeutung zu, da einige

Widerstände gegen diese Neuorientierung des Lateinunterrichts vorgebracht werden, mit denen man sich sorgfältig auseinandersetzen muss. Erliegt das Fach hier nicht modischen Trends, biedert es sich nicht einer Kultur an, von der es sich doch gerade absetzen sollte? Computer können nur dann in höherem Maße im Lateinunterricht eingesetzt werden, wenn die Lateinlehrer dies als eine sinnvolle Aufgabe erachteten. Hier wird die Position vertreten, dass es gute Gründe dafür gibt, die moderne Informationstechnologie in den Lateinunterricht einzubeziehen.

Diese Begründungen können letztlich nur von einer allgemeinen Bestimmung der Aufgabe der Schule her entwickelt werden. Der Computer gewinnt insbesondere dann seinen Sinn, wenn der Lehrer der **Selbständigkeit** einen hohen Rang als pädagogischem Leitbegriff zumisst. Ohne weitergehende pädagogische Überlegungen, die hier allerdings nicht angestellt werden können, geraten Veränderungen der Methodik leicht zum zufälligen und letztlich modischen Beiwerk. Der Begriff der Selbständigkeit hat sich als gemeinsamer Kern in den Diskussionen um die Schulreform, die in den letzten Jahren geführt wurde, herausgeschält. Beispielhaft seien die Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung“ und das neueste Buch des norwegischen Bildungsforschers Per Dalin genannt (s. u., Literatur).

Die Begründungen des LU sind in dem Maße stichhaltig, als er eine sinnvolle Aufgabe im Konzert der Fächer erfüllt. Die Schule darf nicht jede beliebige an sie herangetragene Aufgabe übernehmen, aber sie darf sich, wenn sie sich in vernünftigem Sinne und Maße als modernes Dienstleistungsunternehmen versteht, gegenüber neu entstehenden Aufgaben nicht verschließen. Für die hier beschäftigende Frage ist dabei relevant, dass die Schüler auf die Arbeitswelt vorbereitet werden müssen. So unklar es auch ist, wie diese Arbeitswelt in Zukunft aussehen wird, so wenig dürfte doch bestritten werden, dass die moderne Informationstechnologie in ihr eine große Rolle spielen wird.

Bisweilen wird hier eingewendet, dass einige Schüler bereits zu Hause Computer verwenden und daher auf den Computer in der Schule verzichten können. Aber dieses Argument überzeugt

nicht. Mit gleichem Recht könnte man gegen den Literaturunterricht einwenden, dass es sehr wohl Elternhäuser gibt, in denen die Kinder an wertvolle Literatur herangeführt werden, und dass die Schule diese Aufgabe daher guten Gewissens an die Eltern abgeben dürfe. Die Schule hat die Aufgabe, dafür Sorge zu tragen, dass *jeder* Schüler - und vor allem jede Schülerin, denn der Computer ist weitgehend, aus welchen Gründen auch immer, eine Domäne des männlichen Geschlechts - in seiner bzw. ihrer Schulzeit Sicherheit in dieser Form geistigen Arbeitens gewinnt. Neben das Argument der Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern tritt auch ein soziales Argument, denn schließlich besitzt nicht jede Familie einen Computer. Endlich trägt die Schule auch eine Verantwortung dafür, dass die Schüler in die Lage versetzt werden, sich von einer so wichtigen kulturellen Realität wie derjenigen der Informationstechnologie selbst ein Bild machen können. Daher ist es auch durchaus am Platze, mit den Schülern auch über die verschiedenen Arbeitsformen zu reflektieren.

Die zweite Linie der Begründungen ist didaktisch-methodischer Natur. Da ja auf keinen Fall zu erwarten oder auch zu wünschen ist, dass der LU *vollständig* auf Computer umgestellt wird, bietet es zunächst einfach einmal eine Variation, wenn ein Teil der zur Verfügung stehenden Stunden am Bildschirm stattfindet.

Zum zweiten kann man auf die Faszination hinweisen, die Computer ausüben, und auf das Vergnügen, das eine solche Arbeitsform bereiten kann - nur eine veraltete Sicht von Schule, Bildung und Erziehung wird das deswegen ablehnen, weil das Motiv des Vergnügens nichts in der Schule zu suchen habe. Alles, was motiviert, ist zuzulassen, sofern es nicht sachfremd ist. Warum soll der LU nicht Spaß machen, wenn dabei gleichzeitig die Ziele des Fachunterrichts verfolgt und erreicht werden? Wichtig ist nur, dass es nicht in erster Linie das Vergnügen und die Faszination des *Lehrers* sind, die hier befördert werden, sondern dass die Schüler im Mittelpunkt stehen.

Das wichtigste Argument für den Lateinunterricht am Computer scheint mir aber zu sein, dass bei dieser Arbeitsform die Schüler in weit höherem Maße am Unterrichtsgeschehen beteiligt sind als

beim Frontalunterricht. Theoretisch könnten die Schüler sich, wie es ja leider bei der üblichen Gruppenarbeit zu beobachten ist, in unbeobachteten Momenten vom Bildschirm abwenden, um zu plaudern oder andere unterrichtsfremde Dinge zu tun. Ich habe aber beobachtet, dass das sehr selten vorkommt.

Kann man im hier skizzierten computergestützten Lateinunterricht nun wirklich spezifische Eigenschaften und Vorteile dieses Mediums pädagogisch fruchtbar machen? Ich meine, allein schon die Arbeit mit Textverarbeitungssystemen hilft dem Lehrer, bestimmte Vorzüge des Computers als *Medium* zu nutzen. Eine Eigenschaft des Papiers ist es, dass man einmal Geschriebenes kaum wieder entfernen kann. Beim Computer hingegen geschieht das auf Knopfdruck, wenn der Benutzer es will.

Neben die herkömmliche Arbeit mit dem Papier, bei der Fehler unnachlässig festgehalten werden und bei der Lehrer und Schüler die Fehler analysieren, wird also in zunehmendem Maße eine Arbeitsform treten, bei der immer nur die jeweils neueste Version der Ergebnisse präsent ist, während die verworfenen Versionen, die „Fehler“, verschwunden sind. Dabei ist es in Zweifelsfällen immer *möglich*, auch die fragliche ältere Version zu speichern. Das Lernen orientiert sich hier aber grundsätzlich eher am Positiven, der guten neuen Idee, als am Negativen, der Aufgabe nämlich, die Fehler zu überwinden. Dieses Prinzip kann durchaus belebenden frischen Wind in die Schule bringen, die, wie man sagen kann, systematisch daran krankt, viel zu sehr auf die Fehler, also auf das Misslingen konzentriert zu sein, anstatt dem Gelingen Raum zu geben. Eine der Beobachtungen, die ich mit Klassen am Computer machte, war die, dass ich viel häufiger Ausrufe der Freude oder des Erfolgs hörte als beim herkömmlichen Unterricht.

Fazit

Die Möglichkeiten, die der Computer dem Lateinunterricht bietet, liegen offen zu Tage. Jetzt kommt es darauf an, Erfahrungen zu sammeln.

Dass sich die lateinische Sprache besonders für die Arbeit am Computer eignet, das liegt sicher

an einer Affinität zwischen dieser und der ihr angemessenen Didaktik auf der einen und dem Medium Computer auf der anderen Seite. Beide treffen sich darin, dass sie in besonderem Maße nicht allein komplexes Denken, sondern *Denken in Systemen* beim Schüler fördern und trainieren. Friedrich Maier führt in seinem programmatischen Aufsatz „Latein auf gefestigter Basis in die Zukunft. Ansätze zu einer neuen Begründung des Faches“ in FORUM CLASSICUM 1/97 das „Erfassen

komplexer Zusammenhänge“ als eines der vier übergreifenden Ziele des Lateinunterrichts an. Es erscheint mir als eine der erfolgsträchtigsten Strategien, wenn man dieses Ziel auch in der öffentlichen Diskussion klar herausstellt. Wenn sich das Fach auch im Unterrichtsalltag den neuen Technologien öffnet, dann trägt das sicher auch dazu bei, seine Stellung in der Öffentlichkeit zu festigen.

Anhang: Beispiele

1. Grammatik-Übung Latein 10

Markiere die blauen Formen und ziehe sie in die passende Zelle!

oblivisci	didici	disci	serviat	confitendo
sequebar	amem	deficiat	loquor	dimisisti
serviri	amantem	amandi	amaverint	posset

	Indikativ	Konjunktiv	Infinitiv	Partizip	Gerundium
Präsens Aktiv					
Präsens Passiv					
Deponens Präsens					
Imperfekt					
Perfekt Aktiv					

2. Beispiel für einen Text (Cicero, Verres I 1), der in der Cicero-Seite im Internet (URL: <http://www.dla.utexas.edu/depts/classics/documents/Cic.html>) gefunden und dann in eine Tabelle umgeformt wurde. Der zweite Absatz ist so dargestellt, wie ein Schüler (bzw. eine Gruppe) ihn umgeformt haben könnte.

Quod erat optandum maxime, iudices, et quod unum ad invidiam vestri ordinis infamiamque iudiciorum sedandam maxime pertinebat, id non humano consilio, sed prope divinitus datum atque oblatum vobis summo rei publicae tempore videtur.

ad ... sedandam: beachte die Gerundivkonstruktion
tempus: hier "Gefahr"

Inveteravit enim iam **opinio** pernicioosa rei publicae, vobisque periculosa,
 quae non modo apud populum Romanum, sed etiam apud exterarum nationum omnium sermone *percrebruit*:
 his iudiciis,
 quae nun *sunt*,
 pecuniosum hominem,
 quamvis *sit* nocens,
 neminem posse damnari.

percrebesco: von creber
 Setze die Prädikate *kursiv* und rücke die Gliedsätze ein!
 Was für eine Konstruktion liegt von **his** bis **damnari** vor? Vergrößere das Wort, von dem sie abhängt!

Literatur

- Bildungskommission NRW: Zukunft der Schule - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung...“ beim Ministerpräsidenten des Landes NRW, Neuwied etc. (Luchterhand) 1995
- Rainer Busch, Lernen aus dem Netz. Multimedia und Internet - Anlaß für eine Bildungsreform. c't (Magazin für Computer-Technik) Juni 1997, S. 280-283.
- Dalin, Per: Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert, Neuwied etc. (Luchterhand) 1997 (Beiträge zur Schulentwicklung)
- Nicola Döring: Lernen und Lehren im Internet, in: Bernad Batinic (Hrsg.), Internet für Psychologen, Hogrefe 1997, S. 359 bis 388 (mit einer umfangreichen Literaturliste zum Thema Informationstechnologie und Unterricht; das Kapitel kann als .pdf-Datei unter folgender URL heruntergeladen werden: <http://www.hogrefe.de>. Zum Lesen benötigt man den Acrobat-Reader von Adobe, der über die genannte Adresse ebenfalls zu beziehen ist.

Friedrich Maier: Latein auf gefestigter Basis in die Zukunft. Ansätze zu einer neuen Begründung des Faches, in: FORUM CLASSICUM 1/97, S. 1-8

Franz Peter Waiblinger: Alte Sprachen und neue Medien, in: FORUM CLASSICUM 2/97; vgl. ebenfalls die unter <http://www.klassphil.uni-muenchen.de/waiblinger/> angebotenen Texte.

Eine leicht veränderte und dem Medium angepasste Version dieses Artikels ist im Internet unter der URL <http://www.w-4.de/~tbhahfn/comla.html> zu beziehen; dort sind auch die Links zu den digitalisierten Textsammlungen integriert. Auf meiner Homepage habe ich auch eine Übersicht über meine pädagogischen Arbeiten zugänglich gemacht.

TILMAN BECHTHOLD-HENGELHAUPT,
Friedrichshafen

Vom „Arbeitsunterricht“ zur „Handlungsorientierung“

Arbeits- und Sozialformen als methodisches und didaktisches Problem des altsprachlichen Unterrichts

„Sie können ja nichts dafür, dass Latein so ein langweiliges Fach ist ...“ Die junge Lehrerin, die gerade eine Klasse übernommen hat, hört es mit Erstaunen. Nun ist das Lehrwerk, das ihr vorliegt, nicht gerade das allerneueste, aber es gäbe Möglichkeiten, andere anschauliche Materialien einzubeziehen, die die Sprache Latein mit Leben erfüllen könnten; doch das ist ihren neuen Schülern bisher nicht oft widerfahren. Und die „Sachtexte“ in ihrem Unterrichtswerk finden sie von allem am langweiligsten. Es sind wohl auch gar nicht so sehr die Materialien allein für den öden Eindruck verantwortlich, sondern die Rituale des Unterrichtsablaufes, das immer gleiche vom Lehrer ausgehende ‚Frage-und-Antwort-Spiel‘, das - wenn auch für den Gymnasialunterricht insgesamt typisch - dieses Fach insbesondere auszeichnen scheint. An anderer Stelle hat Hartwig Lechle ähnliche Beobachtungen mitgeteilt: „Nicht die Inhalte sind es, selten auch nur die Lehrbuchtexte, die unsere Schüler vergraulen, sondern die meist unbewußte, häufig auch von Demotivation der Lehrer getragene, seelenerstickende Bevormundung eines Unterrichts, der die persönliche Begegnung der Schüler mit dem

Objekt des Lernens nicht zustande kommen läßt.“¹

Diese Beobachtungen sind umso erstaunlicher, als vor fast einem Dreivierteljahrhundert die Frage einer Neuorientierung der Arbeitsformen im altsprachlichen Unterricht nicht nur mit Dringlichkeit gestellt, sondern auch in den preußischen Rahmenrichtlinien für fast zwei Drittel der Schüler im damaligen Deutschen Reich als Forderung festgeschrieben wurde: „Der Unterricht ist grundsätzlich Arbeitsunterricht. Er fordert vom Lehrer, daß er bei der Stoffauswahl niemals die Stoffübermittlung allein als Ziel seiner Arbeit betrachtet, sondern stets prüft, welche Kräfte des Zöglings in der Schularbeit entwickelt und gesteigert werden können, insbesondere Selbständigkeit des Urteils, Gemüt, Gefühl und Wille.“

„Die natürliche Spannung zwischen dem Erwerb sicheren Wissens, ohne das höhere geistige Tätigkeit nicht möglich ist, und dem Erwerb der Fähigkeit selbständigen Arbeitens, ohne die bloßes Wissen unfruchtbar bleibt, zu überbrücken ist die ernste und große Aufgabe des Arbeitsunterrichts.“²

„Arbeitsunterricht“ ist eine der zentralen Forderungen der Rahmenrichtlinien, ein schulpädagogischer Reformbegriff, dessen konkrete Bedeutungsbreite von materieller Tätigkeit und Güterproduktion bis zur „freien geistigen Tätigkeit“ der höheren Schule reicht.³ Vor allem Hugo Gaudig hat diese Ideen für die Ziele des Fachunterrichts fruchtbar gemacht, kritisch setzt er sich dabei mit dem allgemein üblichen Klassenunterricht auseinander:

„Die ‚Klasse‘ arbeitet gut; ohne daß es der Lehrer oft merkt, erzielt er ein gutes Gesamtergebnis (vielleicht eine glänzende Leistung) nur, indem er die Rollen so verteilt, daß die entscheidenden Schritte immer von derselben kleinen Minderheit getan werden, während das Gros nur die Zwischenarbeit leistet.“⁴

Gaudig fordert demgegenüber eine Individualisierung der Schülerarbeit, eine Einführung und Einübung in unterschiedliche Arbeitstechniken, die auch arbeitsteilig an unterschiedlichen Objekten angewandt werden können.⁵ In diesem Sinne geben auch die Rahmenrichtlinien von 1925 konkrete methodische Hinweise zur Durchführung des „Arbeitsunterrichts“: Auf allen Klassenstufen soll der Schüler eine „zweckmäßige Arbeitstechnik“ gewinnen, die Arbeit soll in „Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigung“ organisiert werden, der „Schülerfrage“ soll ein möglichst breiter Raum gelassen werden.⁶ Ist das Ziel Gaudigs vornehmlich die Heranbildung einer individuellen Arbeitsdisposition beim einzelnen Schüler, geht es Fritz Karsen vor allem um die Einübung planmäßiger und effektiver Bearbeitung längerfristiger Aufgaben, Arbeitsteilung in kleinen Gruppen ist dabei selbstverständlich, Begriffe wie „Werkstatt“ und „Werkmeister“ kennzeichnen die neue Arbeitssituation in der Klasse.⁷ Von der in den Rahmenrichtlinien und der schulpädagogischen Literatur zumindest angeregten Vielfalt der Aktions- und Sozialformen der Unterrichtsarbeit ist im altsprachlichen Unterricht jedoch in der Folge wenig zu spüren: „Mündlicher Arbeitsunterricht“ heißt künftig das Zauberwort, das eine zu weitreichende Umstellung der Gewohnheiten vermeiden hilft. Der Lehrer-Schüler-Dialog wird von Wilhelm Hartke in seinem Beitrag zum „Handbuch des Arbeitsun-

terrichts für höhere Schulen“ in Abgrenzung von den arbeitsteiligen Verfahren Karsens und Gaudigs gar zum „platonischen Unterricht“, zum „Mysterium“ und „Sakrament“ stilisiert.⁸ Es kam den Altphilologen dabei sehr entgegen, dass Georg Kerschensteiner, einer der Hauptvertreter der „Arbeitsschulbewegung“ das Übersetzen lateinischer Texte für ein besonders geeignetes Mittel erachtete, „die Gewohnheiten des empirischen Denkens in Gewohnheiten logischen (oder, was das gleiche ist, wissenschaftlichen) Denkens umzuwandeln ... ein Grundmerkmal der Arbeitsschule, wie es eine Grundforderung der Charakterbildung ist“⁹. Schon von seinem Gegenstand her war der altsprachliche Unterricht damit als Arbeitsunterricht legitimiert, Fragen der Arbeitsorganisation konnten in den Hintergrund treten: „Überlege, wie du die jeweilige Unterrichtsaufgabe unter möglichst selbsttätiger innerer Beteiligung des Schülers lösen kannst, wie du die Vermittlung des neuen Stoffes in möglichst selbsttätige Arbeit der Schüler umsetzen kannst“, lautete der Rat, den Max Krüger den Lesern seiner „Methodik“ mit auf den Weg gab.¹⁰ Das bedeutete für den lateinischen Sprachunterricht vor allem das Vorherrschen der „induktiven“ Herleitung der grammatischen Phänomene gegenüber deduzierenden oder analogiebildenden Verfahren. Angestrebt wurde auch eine eher freie Form des Klassengesprächs, deren Schwierigkeiten Hartke bei den auch damals überfüllten Klassen realistisch einschätzte¹¹.

Ein Unterrichtsprotokoll vom Anfang der 30er Jahre zeigt, wie „Arbeitsunterricht“ bei der Übersetzung deutscher (!) Sätze ins Lateinische damals aussehen konnte:

„Ein Schüler las zunächst das Stück Satz für Satz deutsch vor. Nach jedem vorgelesenen Satz stellen er selbst und einige Mitschüler Fragen nach unbekanntem Ausdrücken ohne besondere Aufforderung. Die passenden Wörter wurden lateinisch und deutsch selbständig angegeben, zum weitestgrößten Teil von den Schülern ... Fehler wurden von den Mitschülern selbständig verbessert und sogleich richtig wiederholt. Nachdem das ganze deutsche Stück so vorbereitet war ... , wurden zunächst zwei bessere Schüler bestimmt, die je einen Satz mit dem Buch in der Hand an die

Tafel schriftlich zu übersetzen hatten, bei den folgenden Sätzen zwei neue Schüler usw. ... Währenddessen blieben die übrigen Schüler auf ihre Aufgabe, den Rest der Sätze mündlich zu übersetzen, konzentriert ... Es wurde dann für jeden Satz hinreichend Zeit gegeben, und nochmals waren kurze Fragen gestattet. Wer den Satz zu bewältigen können glaubte, stand auf und hatte nun das Wort bei der mündlichen Übersetzungsleistung. Fehler wurden anschließend sofort selbstständig verbessert, und der Satz wurde richtig wiederholt, diesmal von dazu aufgerufenen Schülern, die seither zurückhaltender gewesen waren. ... Gegen Ende der Stunde wurden die Sätze an der Tafel (die Anschreiber hatten wieder Platz genommen) von einem Schüler vorgelesen und an der Tafel sofort deutlich verbessert.“¹²

Die vorgestellte Stunde zeigt durchaus Merkmale von „Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigung“ in der Form einer Kombination von (dominierendem) Großgruppengespräch und Einzelarbeit. Dass dies sicher nicht die Regel war, zeigt die einleitende Bemerkung, die pädagogischen Anstöße aus der Arbeitsschulbewegung seien „in Gefahr, ihre Energie zu verlieren“ und auch das defensive Resümee, „daß der Arbeitsunterricht nicht daran denkt, eine neue Methode zu sein und Altbewährtes etwa ersetzen möchte, sondern nur eine neue Gesamteinstellung, die bewährte Methoden in freierer Form zur Wirkung kommen lassen will“.¹³ Immerhin ähnelt die hier vorgestellte Kombination unterschiedlicher Arbeitsformen dem bereits von Hartke entschieden bekämpften „individualistischen“ Arbeitsunterricht.¹⁴

Was Hans Richert und das preußische Bildungsministerium vor mehr als 70 Jahren in die Rahmenrichtlinien schrieben, ist heute wieder ein großes Thema der Bildungsdiskussion: „Der Schlüssel zum besseren Unterricht liegt in der Methode“ z. B. lautet die Überschrift eines grundsätzlichen Artikels zur Lehrerbildung im Berliner ‚Tagesspiegel‘. Für den Autor, lange Jahre als Seminarleiter für die schulpraktische Phase der Lehrerbildung verantwortlich, ist die Alltagssituation der Schule auf allen Schulstufen durch „Stoffmengen, Methodenmonotonie und zu geringe Übungsintensität“ gekennzeichnet: „Lernen

erfolgt im Alltag gleichsam zu alltäglich, zu gleichförmig, eben nicht intelligent genug“.¹⁵

Die methodischen Hilfsangebote sind vielfältig, die Begriffe fast schon zum Überdruß strapaziert: Projektmethode, Offener Unterricht, Handlungsorientierung, Freiarbeit, Lernen durch Lehren. Für die Bedeutungsvielfalt und die Begriffsüberschneidungen, die sich dahinter verbergen, soll exemplarisch ein Blick auf die „Handlungsorientierung“ geworfen werden. Einflussreich ist hier die Position von Hilbert Meyer, dessen „Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung“ und „Unterrichtsmethoden“ zu den Standardwerken der Lehrerbildung zählen: „Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarte Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so daß Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können.“¹⁶ Herbert Gudjons schwächt demgegenüber den „handgreiflichen“, materiellen Aspekt ab, für ihn sind die materiellen Produkte nur der Ausgangspunkt der im handlungsorientierten Unterricht angestrebten Ziele: „Denken, Verstehen, Lernen“.¹⁷ Gleichwohl bleiben die Ansprüche an die Unterrichtenden sehr hoch: „die Reinform handlungsorientierten Unterrichts ist das Lernen in Projekten“.¹⁸ Solche großangelegten Projekte sind sicherlich auch im altsprachlichen Unterricht möglich, bis hin zur Simulation der Gründung einer römischen Stadt.¹⁹ Derartige „Handgreiflichkeit“ bleibt jedoch die Ausnahme. Im altsprachlichen Schulalltag ist die Unterrichtssituation selbst das naheliegende Handlungsfeld: Der Akzent verschiebt sich vom außerschulischen „Lebensbezug“ zu den durch das Fach vorgegebenen Zielen: Handlungsorientiert ist jetzt z. B. das Erstellen von Übungen von Schülern für Schüler²⁰ oder das Übersetzen als „kooperatives Handeln“, hier wieder mit deutlichem Rekurs auf Kerschensteiner.²¹ Im letztgenannten Fall bleibt die Frage der Organisation dieser „kooperativen“ Arbeit allerdings wieder offen. In seinem Bezug auf die schulische Lernsituation selbst als Handlungsfeld ist auch gerade das von Jean-Pol Martin entwickelte und von Renate Gegner im Lateinunterricht eingeführte Konzept „Lernen durch

Lehren“ grundlegend handlungsorientiert.²²

Auch im Unterricht moderner Fremdsprachen kann übrigens der Begriff „handlungsorientiert“ gerade so gebraucht werden: Echte Schülerdialoge aus der Handlungssituation des Unterrichts heraus statt künstlich simulierter Gesprächssituationen.²³ In allen diesen „reduzierten“ Beispielen von Handlungsorientierung ist die Orientierung auf ein Handlungsprodukt und die selbständige Planung und Durchführung des Arbeitsprozesses ein verbindendes Merkmal. Mir scheint diese Reduzierung legitim, weil realitätsbezogen, entsprechend der Transformation des Begriffs der Arbeitsschule von der ökonomisch orientierten Produktionsschule zu Gaudigs „Schule der Selbsttätigkeit“ zu Beginn des Jahrhunderts. Ein Streit um den Begriff lohnt sich nicht, es ist kein aus einer einheitlichen Theorie geborener Terminus, sondern eher ein Generalnenner für unterschiedliche Praxisformen des Unterrichts mit mehr oder weniger großen Überschneidungen.²⁴

Die bewusste Integration unterschiedlicher methodischer Ansätze, wie sie z. B. Jean-Pol Martin für „Lernen durch Lehren“ vorgenommen hat, erscheint mir von den Bedürfnissen des Unterrichts her eher als eine wünschenswerte Perspektive denn als verwerflicher Eklektizismus.²⁵

In diesem Sinne möchte ich noch einmal auf die anfangs zitierte Kritik am Motivationsverlust im altsprachlichen Unterricht zurückkommen. „Freiheit, Zeit und Geduld“ fordert Lechle als Alternative zur „Bevormundung“.²⁶ Seine konkreten methodischen Vorstellungen sehen freilich anders aus, als die, die mir selbst naheliegen würden: Er plädiert für einen Großgruppenunterricht unter größtmöglicher Zurückhaltung des Lehrers, manches erinnert an den „mündlichen“ Arbeitsunterricht der 20er Jahre.²⁷ Mir scheinen angesichts der gewandelten Schülerschaft des Gymnasiums Formen der Binnendifferenzierung und der Kleingruppenarbeit demgegenüber dringend geboten, so eindrucksvoll die Bemerkungen Lechles zur Zurückhaltung in der Lehrerrolle auch sein mögen. Gerade der Großgruppenunterricht mit der auf dasselbe Lern- und Arbeitstempo festgelegten Klasse muss sich immer wieder fragen lassen, ob er den individuellen Lernmöglichkeiten

der einzelnen Schüler gerecht wird. Für verheerend würde ich es halten, wenn der Gesprächsunterricht mit der nicht differenzierten Gesamtklasse nun wieder zur typischen Arbeitsform des altsprachlichen Unterrichts oder gar zur „gymnasialen“ Methode schlechthin hochstilisiert werden sollte. Das Gymnasium krankt ja gerade an der Unflexibilität seiner Methodik und wird damit weder seiner differenzierten Schülerschaft noch den Anforderungen einer auf Selbständigkeit und Kooperation zielenden Didaktik gerecht: Die Anbahnung von methodischer Kompetenz und formalen Arbeitsqualifikationen in der Schule braucht ein breites Repertoire der Formen unterrichtlichen Lehrens und Lernens. Auch abgesehen von jeder Debatte um eine veränderte Schülerschaft haben vom Großgruppenunterricht abweichende Arbeitsformen vor allem eine didaktische Legitimität: Unterrichts-, Ausbildungs- und Arbeitssituationen auch jenseits der Schule verlangen die Einübung in vielfältige Lern- und Arbeitsformen. Es geht hier um eine allgemeine, fächerübergreifende Zielgerichtetheit schulischen Handelns, der auch der Lateinunterricht unterliegt. Die Situation der mit demselben Arbeitsziel konfrontierten „Großgruppe“ wird nur eine von vielen möglichen Organisationsformen sein, viele Arbeitstechniken sind in dieser Weise kaum sinnvoll zu erwerben oder zu üben, Einzel- oder Partnerarbeit oder gerade das kleine Team sind dafür der geeignete Rahmen. Gerade auch das Einüben eines so komplexen Vorgangs wie des Übersetzens braucht solche Phasen der „Freiheit“ zur relativ unbeeinträchtigten, doch um nichts weniger methodisch angeleiteten Problemlösung.

Es ist erfreulich, dass unter den für den altsprachlichen Unterricht Engagierten die Methodendiskussion in letzter Zeit einen größeren Stellenwert bekommen hat. Beiträge wie die von Lechle und Gegner im letzten „FORUM CLASSICUM“ sind dafür ein positives Beispiel: Wichtiger als ein Streit um die „exklusive“, unverwechselbare Methode für den altsprachlichen Unterricht erscheint mir der Austausch über eigene methodische Versuche, auch gerade über die Schwierigkeiten, attraktive Konzepte unter den eigenen Unterrichtsbedingungen umzusetzen: Häufig haben ja die in den fachdidaktischen Publikationen

beschriebenen „Versuchssituationen“ besonders günstige Voraussetzungen, z. B. Teamteaching oder niedrige Klassenfrequenzen („Die Schüler und Schülerinnen einer Klasse verteilen sich in drei Fünfergruppen... im Raum“²⁸), die für viele Unterrichtende ein Wunschtraum bleiben werden.

Der Alltag wird meist bescheidener aussehen, Schulversuche und Projekttag sind selten und nicht jedes „Produkt“ muss gleich ein Wettbewerbsbeitrag sein. Kooperative Arbeitsformen sind anspruchsvoll und anstrengend, sie zum Erfolg zu bringen erfordert Geduld und Realismus.

Immerhin wird man hoffentlich durch einen Gewinn an Motivation belohnt: „Sie können ja nichts dafür, dass Latein so ein langweiliges Fach ist“, diese freundlich gemeinte Schüleräußerung gegenüber einer jungen Kollegin sollte vermeidbar sein: Nicht durch eine Steigerung des Unterhaltungswertes des altsprachlichen Unterrichts, sondern durch eine stärkere Nutzung der Aktivität der Lernenden, die Sprache und Inhalte zu ihrer eigenen Sache machen, die zwar mit Anstrengung, aber auch mit Freude zu bewältigt ist.

- 1) Hartwig Lechle: Lehrerverhalten und Schülermotivation im Lateinunterricht, Anregung 43 (1997), S.16
- 2) Hans Richert (Hrsg.): Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens, 1. Teil: Grundsätzliches und Methodisches, 1925, S.7
- 3) Einen Überblick über die vielfältigen Richtungen der Arbeitsschule bietet z. B. Wolfgang Scheibe: Die Reformpädagogische Bewegung, 7. Aufl. 1980, S.171ff.
- 4) Hugo Gaudig: Der Begriff der Arbeitsschule (1911), in: Hugo Gaudig: Die Schule der Selbsttätigkeit, hrsg. v. Lotte Müller, 1963, S.13f.
- 5) Ebd., S. 14ff.
- 6) Ebd., S. 8
- 7) Fritz Karsen: Sinn und Gestalt der Arbeitsschule, in: Adolf Grimme (Hrsg.): Wesen und Wege der Schulreform, 1930; S. 114f.
- 8) Wilhelm Hartke: Arbeitsunterricht in den beiden alten Sprachen Latein und Griechisch, 1925, S. 5

- 9) Georg Kerschensteiner: Der Begriff der Arbeitsschule, zitiert bei Max Krüger, Methodik des altsprachlichen Unterrichts, Frankfurt a. M. 1930, S.92; vgl. auch R. Nickel: Wesen und Wert des altsprachlichen Unterrichts in der Pädagogik Georg Kerschensteiners, AU 4/1984, S.39ff.
- 10) Krüger, a. a. O, S.94
- 11) Krüger, ebd., S. 9; Hartke, a. a. O, S. 8
- 12) Paul Sauer: Zum Arbeitsprinzip im Lateinunterricht. Eine Lateinstunde in Quinta in freier (arbeitsunterrichtlicher) Gestaltung, Die Erziehung, 8. Jg., 1933, S. 395f.
- 13) Ebd., S. 397
- 14) Hartke, a. a. O., S. 5f.
- 15) Joachim Schiller: Der Schlüssel zum besseren Unterricht liegt in der Methode, Der Tagesspiegel Nr.15943 v. 6.4.1997, S. 29
- 16) Hilbert Meyer: Unterrichtsmethoden, Bd. 1, 1987, S. 214
- 17) Herbert Gudjons: Handlungsorientierter Unterricht. Begriffskürzel mit Theoriedefizit?, Pädagogik 1/1997, S. 8
- 18) Ebd., S.9
- 19) Vgl. Dorothee v. Wulffen: Der zweite Blick. Handlungsorientierte Zugänge zur Antike und zum Lateinunterricht, Pädagogik 1/1997, S.16ff.
- 20) Vgl. Horst Dieter Meurer, Rekkehart Riebeling, Wolfgang Selbert: Handlungsorientiertes Üben, AU 2/1997, S. 48f.
- 21) Vgl. Rainer Nickel: Durch Handeln aus der Krise, AU 3+4/1997, S. 9f.
- 22) Vgl. z. B. Renate Gegner: Lernen durch Lehren. Ein Weg zu handlungsorientiertem Lateinunterricht, AU 3+4/1997, S.15ff.
- 23) Vgl. z. B. Armin Volkmar Wernsing: Kreatives Üben. Plädoyer für einen handlungsorientierten Französischunterricht (I), Fremdsprachenunterricht, 37.Jg. (1993), S. 273ff.
- 24) Vgl. Gudjons, a. a. O. S. 7
- 25) Jean-Pol Martin: Zur Geschichte von „Lernen durch Lehren“, in: Roland Graef/Wolf-Dieter Preller (Hrsg.): Lernen durch Lehren, 1994
- 26) Lechle, a. a. O., S.16
- 27) Vgl. auch: Hartwig Lechle: Großgruppenunterricht - Die Alternative für den Lateinunterricht, FORUM CLASSICUM 3/97, S. 133ff.
- 28) Meurer/Riebeling/Selbert, a. a. O., 49

HARTMUT SCHULZ, BERLIN

Latein - eine starke Marke

1. Einleitung

„Altsprachler gehen oft einen eigenen Weg. Sie können sich ein Stück geistiger Freiheit, ein Stück Gelassenheit und Souveränität leisten ... Wer sich mit den Alten beschäftigt, bleibt ein wenig skeptisch ... Das paßt so manchem Zukunftsstrategen nicht in die schöne neue Lernwelt mit ihren Nivellierungstendenzen. Die klassischen Sprachen schaffen Distanz ...“. So oder ähnlich Günter Reinhart in seinen Reflexionen über „Nutzen und Wert“ der Alten Sprachen.¹

Um diese „schöne neue Lernwelt“ - hier aber in den Alten Sprachen - geht es in den folgenden, jeglichen Anspruchs entsagenden Reflexionen, um ein bisschen Skepsis und Kritik quasi aus dem Lehnstuhl des distanzierten Betrachters, um die geistige Freiheit also, einmal das zu sagen, was man tun und lassen sollte, aber auch um das Stück Gelassenheit und Souveränität, wenn dann tatsächlich - aufgrund höherer und tieferer Einsichten unterschiedlichster Art - alles so bleibt, wie es nun einmal ist.

Anstoß für nachfolgende Überlegungen war das Lateinkapitel im „Tatort: Gymnasium“ von Hans Maier², dann aber auch die Diskussion um einen vertikalen oder horizontalen Sprachunterricht im Mitteilungsblatt des Bayerischen Altphilologenverbandes³, die aus für mich nicht ganz nachvollziehbaren Gründen von der Redaktion dieses Blattes leider für abgeschlossen erklärt worden ist. Nachdem nun also Günter Reinhart dargelegt hat, warum er für die Alten Sprachen an der Schule ist, möchte ich aus meinen bisherigen - zugegebenermaßen keinesfalls repräsentativen - Erfahrungen und Beobachtungen einmal deutlich machen, unter welchen Umständen ich für Latein an der Schule bin, immer freilich von der festen Überzeugung geleitet, dass Latein kein „experimentelles“, sondern ein traditionelles Schulfach ist, darauf angelegt, von einer Lehrer-, Eltern- und Schülergeneration an die nächste weitergegeben zu werden, und dass zumindest in schwierigeren Zeiten die schlichte und nackte Existenz des Faches an den Schulen und die Sicherung derselben Vorrang haben muss vor und Voraussetzung ist für alle Fragen nach dem Wozu, dem Was und dem Wie.

Denn - ist das Fach nicht mehr da, stellen sich auch die Fragen nicht mehr.

Gekennzeichnet erscheint mir die Situation des AU zweieinhalb Jahrzehnte seit der sogenannten kopernikanischen Wende einerseits durch eine beachtliche Publikationsvielfalt und darauf aufbauender unterrichtlicher Konzepte, andererseits aber wohl auch durch eine immer deutlicher werdende Diskrepanz zwischen Unterrichtsidee und -wirklichkeit. Letztere zeigt sich vor allem auch im Wegfall des Griechischunterrichts, starken Einbrüchen im lat. Ober- und Unterstufenunterricht, wobei im wesentlichen der lat. Mittelstufenunterricht von Klasse 7-11 verblieben ist.

Theorieüberschuss also auf der einen Seite und ein gewisser Nachfragemangel auf der anderen zeichnen die Lage des AU nach einem Vierteljahrhundert seit der Bildungsreform. Begreift man nun Erfolg als Folge von Tun und Lassen, dann stellt sich allerdings die Frage, ob die Ursache für den Nachfragemangel allein im vielzitierten Zeitgeist zu suchen ist, oder ob dieser Mangel nicht vielleicht auch auf einer Reihe von hausgemachten Mängeln beruht.

2. Zum Verhältnis von Theorie und Praxis

Wenn es nun wirklich so ist, dass, wie es ein Kollege formulierte, die Richtlinien zwar immer dicker werden, das im Unterricht Erreichbare dagegen immer dünner, dann ist es tatsächlich an der Zeit, verstärkt und intensiv einmal darüber nachzudenken, wie das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis wieder ins Lot gebracht, wie die Schere zwischen Idee und Wirklichkeit ein wenig mehr geschlossen werden kann.

Was m. E. der DAV hierfür vor allem braucht, ist ein Ausschuss für praxisnahe Didaktik und Methodik, wenn vielleicht schon nicht in der Realität, so doch wenigstens in den Köpfen seiner Mitglieder, zunächst einmal für den im wesentlichen verbliebenen Bereich des AU, den LU in der Sekundarstufe I, da ja bekanntlich an Theorie kein Mangel besteht, diese ihrerseits aber auch

nicht verhindern konnte, dass sich der AU nach wie vor in der Defensive sieht.

Hauptanliegen wäre zunächst einmal eine klare Bestimmung des Verhältnisses von Fachdidaktik und Fachpolitik, wobei Fachpolitik m. E. zugleich Unternehmenspolitik mit der Aufgabe sein muss, den von Günter Reinhart so bezeichneten „Nutzen und Wert“ der Alten Sprachen (nicht nur auf einem „hochfrequenten“ akademischen Abstraktionsniveau, das zumindest *extra muros* kaum jemandes Ohr mehr wirklich erreicht, sondern) in einer für ein breites Publikum versteh- und nachvollziehbaren Argumentation und Sprache darzustellen.

Es geht dabei also um einen Perspektivenwechsel, nicht um die akademische Bedeutung des Faches aus der Innensicht des Fachleiters oder Seminarlehrers, sondern um den aus der Außensicht von Schülern, Eltern und Öffentlichkeit tatsächlich erkennbaren, und somit greif- und begreifbaren Nutzen und Wert des Faches, in übertragenem Sinne um den in der Unternehmenspolitik immer stärker ins Blickfeld geratenden „*shareholder value*“ also.

Folgende wären aus fach- und unternehmenspolitischer Sicht die beiden Aufgaben dieses „Ausschusses“:

1. Festlegung einer leicht nachvollziehbaren und einem breiten Publikum vermittelbaren Zielsetzung des LU von Klasse 7 bis 11 zum Zwecke der Festigung der Position des Faches in der Sek I. Fehlt nämlich die Orientierung auf ein klares Ziel oder sieht man vor lauter Zielen das Ziel nicht mehr, findet man auch nicht mehr oder nur noch mit großer Mühe die Wege dorthin, man verirrt sich auf Irrwegen. Und vermutlich hat ein Vierteljahrhundert didaktischer Diskussion nicht nur Wege aufgezeigt, sondern wohl auch manchen Irrweg. Von einigen wird im folgenden die Rede sein.

2. Klare Trennung und Scheidung von traditioneller und experimenteller Didaktik, zwischen solidem Handwerk und spekulativer Innovation, d. h. Hinweis und Weisung auf erprobte, sichere und vor allem gefahrlose Wege zum Ziele, die auch einen Mittelweg und Ausgleich darstellen zwischen dem, was Schüler aufgrund gelegent-

lich eher etwas realitätsferner Richtlinien können sollen, und dem, was sie aufgrund tatsächlicher Begabung, Interessenlage und des gesamtgesellschaftlichen Umfeldes leisten und können wollen.

Es geht also um eine Bewertung und Beurteilung der didaktischen und methodischen Theorie nach dem Kriterium der *Praktikabilität*, um die Frage, ob sie geeignet ist, die Position des Faches zu sichern, zu festigen und auszubauen, oder ob sie - wenn auch ungewollt - eher das Gegenteil zur Folge hat. Konkreter und „marktnäher“ formuliert geht es aus der Sicht von Eltern und Schülern um die bei jeder Investition von Kapital zu berücksichtigende und schließlich entscheidende Frage nach dem „inneren Wert“ des Unternehmens, an dem man sich beteiligen und in das man wenn zwar nicht sein Geld, so doch aber seine Zeit und Energie investieren will, auf unser Unternehmen appliziert und aus der Sicht des Lehrers um die Frage also, ob sich mit den derzeit *intra muros* favorisierten „Geschäftsideen“, die ich kurz einmal mit den Stichworten historische Kommunikation⁴ und zweiphasiges Integrationsmodell⁵ umreißen möchte, *extra muros* auf einem freien Markt von Angebot und Nachfrage nicht nur in einer Anlaufphase, sondern auch in einer näheren und fernerer Zukunft die Position am Markt behaupten lässt, anders ausgedrückt um die Frage, ob aufgrund des von seinen Geschäftsideen abhängigen inneren Wertes des „Unternehmens Lateinunterricht“ unter den derzeit vorherrschenden „Marktbedingungen“ eher mit „steigenden oder fallenden Kursen“ zu rechnen ist.

Letztlich geht es also darum, dass LU nicht nur noch an altsprachlichen Hochburgen, sondern auch an durchschnittlichen Gymnasien mit durchschnittlichen Lehrern und durchschnittlichen Schülern auch im Jahre 2000 und danach noch stattfindet. Denn auch der LU lebt wohl - wie die meisten anderen Unternehmen - in erster Linie vom Breiten- und dann erst vom Spitzensport.

3. Überdenken der Ziele

Wie oben bereits angedeutet, hat eine Fachpolitik, die den Nutzen und den Wert des AU der Öffentlichkeit verdeutlichen will, zunächst einmal die

Aufgabe, einem möglichst breiten, aus Eltern und Schülern bestehenden Publikum mit möglichst durchschlagenden Argumenten die Zielsetzung des LU in der Sek I für jeden versteh- und nachvollziehbar darzulegen. Dass das Konzept von der Multivalenz des Lateinischen in seiner vollen Länge, Tiefe und Breite mit all seinen Fachleistungs- und Lernzielkatalogen in dieser Hinsicht wohl eher von akademischer Bedeutung ist und infolgedessen in der Öffentlichkeitsarbeit nur sehr reduziert und modifiziert zum Einsatz kommen kann, liegt wohl auf der Hand.

Die Argumente dieser Konzeption, ja der gesamten Lernzieldiskussion der letzten Jahre müssten einmal auf ihre Außenwirkung bzw. Werbewirksamkeit hin untersucht und wenn möglich auch in eine gewisse Reihen- bzw. Rangfolge gebracht werden. Was ich meine, ist dies: Angenommen, einer unserer Verbandsvertreter würde in einer Talkshow vor einem breiten, nichtfachlichen Publikum nach dem Sinn und Zweck des LU von Klasse 7 - 11 befragt, und könnte aus Zeitgründen nur ein Argument nennen, und zwar das wichtigste, überzeugendste, durchschlagkräftigste. Vielleicht bliebe dann ja doch noch ein bisschen Zeit für das zweit- und drittichtigste. Was wäre wohl die Antwort auf die Frage nach dem Primären, Sekundären, Tertiären?

Man kann nun wohl davon ausgehen, dass „historische Kommunikation“ auf der Suche nach dem überzeugendsten Argument kaum ein befriedigende Antwort darstellen dürfte, wenn man bedenkt, dass historische Kommunikation auch ohne Latein auf vielfache Weise betrieben werden kann. Um in einen „Dialog mit einem Text“ zu treten, ihn „als eine sinnvolle Mitteilung zu verstehen“, daran „Beziehungen zur eigenen Zeit und Situation zu entdecken“⁶, braucht es nämlich kein Latein. „Soll aber die Wirkung des Lateinunterrichts über die Fachgrenzen hinaus stichhaltig begründet werden, so müssen die ausschließlich oder in überragendem Maße diesem Fach eigenen Ziele mit Nachdruck zur Kenntnis gebracht werden Was Latein leistet, muss von dem abgehoben werden, was andere Fächer, insbesondere andere sprachliche Fächer leisten.“⁷ Hinzu kommt, dass dieser Begriff als „Aushängeschild“ für unser Angebot unter fachpolitischen

oder „Marketinggesichtspunkten“ nicht nur unter einem gewissen Mangel an Evidenz und Plausibilität zu leiden scheint, sondern wohl auch „falsche“ Assoziationen weckt, so dass also einem breiteren nichtfachlichen oder auch nichtakademischen Publikum nicht leicht verständlich zu machen ist, was denn eigentlich damit gemeint ist. Versteht man doch unter Kommunikation nach landläufiger Meinung zunächst einmal wohl ein gemeinsames Gespräch, eher einen wechsel- als einen einseitigen Austausch von Gedanken oder Informationen zwischen zwei oder mehreren Personen zu einer gemeinsamen Zeit an einem gemeinsamen Ort. Nur mit Mühe kann man sich dann unter der Lektüre einer Cicerorede einen „Dialog“ zwischen Autor und normalem L2-Schüler über die Jahrtausende hinweg vorstellen, zu sehr scheint nach landläufiger Vorstellung das Trennende das beiden Gemeinsame zu dominieren, fehlt es doch beiden an der Gemeinsamkeit von Sprache in einem beträchtlichen Maße, an der Gemeinsamkeit von Ort, Zeit, Lebensalter, sozialer Stellung, Bildung usw. Und auch nicht jeder assoziiert gleich mit historischer Kommunikation die „Kunde, Erzählung und Vermittlung von Vergangenheit zur Stiftung einer gemeinsamen Erinnerung“, wobei man *extra muros* die Begriffe „Kunde, Erzählung, Vermittlung von Vergangenheit“⁸ ohnehin wohl eher mit Tradition, Rezeption, Information als mit Kommunikation in Verbindung zu bringen und die Alten Sprachen wohl auch eher als Reflexions- denn als Kommunikationssprachen anzusehen geneigt ist.

Der Begriff der historischen Kommunikation ist also zu komplex, zu abstrakt, zu theorielastig, kurz: zu erklärungsbedürftig, als dass er als „Aushängeschild für das Lateinangebot“ in der Sek I eine glückliche Wahl bedeuten würde. So kann dann wohl nicht leicht daraus ein werbewirksames Argument für den LU gewonnen werden, und überhaupt scheint diese Leitvorstellung auch *intra muros* bislang noch keine allzu große Überzeugungskraft entfaltet zu haben, was möglicherweise der Grund dafür ist, dass dieses Argument in neueren Aufsätzen und Stellungnahmen von Maier⁹, Reinhart¹⁰, Friedel¹¹, Schmude¹², der Bundesvereinigung der Oberstudiendirektoren¹³, dem Bayerischen Philologenverband¹⁴ und anderen,

die sich in weitestem Sinne mit Öffentlichkeitsarbeit und mit der Zielsetzung des Faches beschäftigen, bislang noch wenig Resonanz gefunden hat.

Versucht man nun aus diesen Aufsätzen eine gemeinsame Argumentation für das Fach Latein herauszufiltern, dann kommt man nach meinem Eindruck und Verständnis immer wieder auf dieselben drei wesentlichen Argumente für die Erlernung des Faches in der Sek I, unter die sich alle anderen Leistungen, Gründe, Zwecke, Ziele subsumieren lassen, aus denen sich alles andere entfalten und ableiten, worauf sich letztlich alles zurückführen lässt.

Man kann es drehen und wenden, wie man will: Es sind dies - wenn auch in den verschiedensten Formulierungen - die drei Themen Sprache, formale Bildung und Einführung in die geistigen Grundlagen der europäischen Kultur. Auch die Reihenfolge ist nicht zufällig oder willkürlich, denn über die Sprache erwirbt der Schüler die formale Bildung, die ihm dann schließlich die Begegnung und Auseinandersetzung mit den geistigen Grundlagen der europäischen Kultur erst ermöglicht. Anders ausgedrückt und umgekehrt: die Lektüreprüfung setzt ein nicht geringes Maß an formaler Bildung bzw. analytischer Intelligenz voraus, und diese ihrerseits eine intensive Beschäftigung mit der Sprache.

Man kann es wieder drehen und wenden, wie man will: Sucht man nach den drei überzeugendsten und durchschlagkräftigsten Argumenten für das Fach Latein in der Sek I, dann kommt man an diesen drei großen Themen in genau dieser Reihenfolge, Verkettung und Verzahnung kaum vorbei. Und wenn Günter Hoffmann fordert, dass es an der Zeit sei, einmal den Gründen nachzugehen, warum Eltern ihre Kinder Latein lernen lassen¹⁵, dann sehe ich den Grund vor allem darin, dass diesen zunächst und in erster Linie wohl etwas an einer „sprachlich-formalen Infrastruktur“, einer „gymnasialen Grundausbildung“ ihrer Kinder gelegen ist. So gesehen kann es sich dann nur um einen der oben angedeuteten Irrwege oder Irrtümer handeln, wenn Georg Veit und wohl auch andere die Ansicht vertreten, dass die Quintessenz unseres Faches sich in der historischen Kommunikation, nicht aber im

formalbildenden Wert der lateinischen Sprache finde.¹⁶

Wenn in der Öffentlichkeit nämlich etwas mit Latein in Verbindung gebracht wird, dann ist es doch vor allem so etwas wie sprachliche Logik oder logisches Denken. So stammt zum Beispiel von dem Nobelpreisträger Werner Heisenberg die Äußerung, dass seine besten Schüler frühere Lateinschüler gewesen seien. Er führte dies darauf zurück, dass humanistische Bildung in besonderem Maße zu logischem Denken befähige und zugleich die Phantasie anrege.¹⁷ Was Werner Heisenberg meint, hat Max v. Pettenkofer als Rektor der Ludwig-Maximilians-Universität München in seiner nach für mich zutreffendem Urteil „von hohem wissenschaftlichem Ethos, souveräner Geistigkeit, tiefer Weisheit und pädagogischer Begeisterung geprägten“ und im Wintersemester 1869/70 an die neuimmatrikulierten Studenten gerichteten Rede „Wodurch die humanistischen Gymnasien auf die Universität vorbereiten“ folgendermaßen formuliert: „Es ist auch nicht vorwaltend der Geist des Alterthums, der uns in den Gymnasien erklärt und eingepägt wird, es ist auch nicht die vollständige oder auch nur ein beträchtlicher Theil der Literatur des Alterthums, die wir in den Gymnasien erfassen lernen, sondern - offen gesagt - es sind wesentlich nur die Sprachen des Alterthums, deren Gesetze uns an einigen herausgerissenen Bruchstücken der altklassischen Literatur demonstriert werden.“¹⁸ (Um allen Diskussionen aus dem Wege zu gehen, von „vorwaltend“ war die Rede!)

Wenn es nun wirklich eine „Zeitlosigkeit von Argumenten in der Auseinandersetzung um Sinn und Wert der humanistischen Bildung“¹⁹ gibt, dann haben wir also hier mit Sprache und formaler Logik - zumindest für den LU auf der Sek 1 - das Pfund, mit dem wir wuchern müssen, hier haben wir den Spatz in der Hand, mit historischer Kommunikation dagegen die Taube auf dem Dach. Dahin also müssen es Öffentlichkeitsarbeit und Werbung bringen, dass nach all den Diskussionen und den damit einhergehenden Verunsicherungen der letzten Jahre Eltern und Schüler - womöglich über Generationen hinweg - wieder sagen können:

Latein, da weiß man, was man hat.

Latein - eine starke Marke!

4. Schwierigkeitsgrad der Lehrbuch- und Lektüretexte

Eine Eigenart und ein Merkmal eines originalen lateinischen Satzes oder Textes im Gegensatz zu den Kunsttexten in den Lehrbüchern der fünfziger und sechziger Jahre ist sicherlich seine partielle Kommentierungsbedürftigkeit. Sich durch solche Texte durchzubeißen, verlangt aber nicht selten die Kondition und Mentalität eines benediktinischen Internatsschülers der frühen fünfziger Jahre, verlangt eine ἐπίπρονος ἄσχεσις, einen *labor improbus*, wie es wohl Friedrich Maier einmal bezeichnet hat, welche ein Kind der späten Neunziger nicht immer mehr zu leisten willens und in der Lage ist.

Günter Hoffmann hat das Problem in seinen Vergleichen vom Autofahren und Klavierspielen verdeutlicht²⁰, und ich möchte diesen noch einen weiteren aus dem Tennis hinzufügen. Man kann seiner Schülerschar auf der anderen Seite des Netzes nicht laufend Schmetterbälle servieren, die außer ein paar besonders Talentierte kaum jemand mehr erreicht. Die Kinder verlieren die Lust, wenn sie nichts mehr zurückspielen können, winken ab und wenden sich anderen Disziplinen zu, wo Erfolgserlebnisse leichter zu haben sind.

Fehlt also der Kommentar, die Hilfestellung in welcher Form auch immer, bleibt nicht selten ein mehr oder weniger großer Rest des Unverstandenen und damit unübersetzt Gebliebenen zurück, was zur Folge hat, dass zumindest in der Endphase des LU bei einer Mehrzahl der Schüler sich das Gefühl und die Einsicht einstellt, hier mit Dingen konfrontiert zu werden, die sie allein und auf sich gestellt mit den vorhandenen intellektuellen und sonstigen Mitteln und Möglichkeiten nur mehr schlecht als recht bewältigen können.

Daraus ergibt sich dann natürlich keine Selbständigkeit, kein Selbstvertrauen, kein Selbstbewusstsein, kein Erfolgserlebnis, mit dem und in dem man sich zuversichtlich den Anforderungen eines lateinischen Oberstufenunterrichtes stellen

könnte, sondern lediglich ein sich über Jahre hinweg entwickelndes Gefühl und Bewusstsein der Abhängigkeit vom Lehrer, von Eltern, von Mitschülern und „sonstigen Mitarbeitern“, ein Gefühl der Unselbständigkeit, der Überforderung und Hilflosigkeit.

Die Folgen für das Wahlverhalten in der Oberstufe bleiben dann nicht aus und sind hinreichend bekannt.

Ein Beispiel aus der Anfangsphase des LU möge das Gesagte verdeutlichen. Wenn es in Anlehnung an Verg. Aen. VI.759 in einem der neuesten Unterrichtswerke heißt „...*te tua fata docebo*“, dann ist doch ein Siebtklässler mit der Erschließung des vom Wortsinn abweichenden Textsinnes völlig überfordert. Es fehlt an Hintergrundwissen und kontextuellem Einfühlungsvermögen, um von einem *tua fata* zu einem kontextbedingten *fatum tuorum* gelangen zu können. Selbst ein „*te fatum tuorum docebo*“ hielte für diese Jahrgangsstufe noch genug Schwierigkeiten bereit, den doppelten Akkusativ im Lateinischen und im Deutschen bei „lehren“, dazu den Umstand, dass „die Meinen, die Deinen, die Seinen“ nun auch nicht gerade zu den Ausdrucksmitteln und -möglichkeiten eines Zwölfjährigen gehören. So wird also besagtem Schüler anhand von originalen bzw. originalnahen Texten von Tag zu Tag und von Stunde zu Stunde die Unzulänglichkeit seiner eigenen Übersetzungsversuche deutlich gemacht, und nach meinem Dafürhalten sind derartige Sätze der direkte Weg in die Abhängigkeit, aber nicht in die Selbständigkeit.

Und der Lektüreschock, den man durch eine möglichst frühe Begegnung mit originalem oder doch wenigstens originalnahem Latein schon in der Lehrbuchphase zu vermeiden hoffte, ist lediglich in diese Phase vorverlegt. Bislang in eine eher noch spätere Phase des Lehrbuchunterrichts, was sich aber mit der Einführung einer neuen, der sogenannten 3. Generation von Lehrbüchern mit noch originalerem Latein (d. h. noch längeren Sätzen mit noch komplexeren Konstruktionen) zu noch früherem Zeitpunkt, mit noch mehr in einer Lektion zusammengedrängten Phänomenen, mit gleichbleibend wenig Systematik in noch weniger Zeit dann vermutlich auch bald ändern

wird, so dass dann manch einem bereits in der Mitte oder am Ende der Klasse 7 das Gefühl und die Einsicht zuteil wird, mit seinem Latein eigentlich schon so ziemlich am Ende zu sein.

Alles in allem bleibt dann in der Öffentlichkeit der Eindruck, als sei „die traditionell hohe Hürde zu Beginn des Lateinunterrichts für Schüler von heute“²¹ eher noch etwas erhöht statt erniedrigt worden, als sei der Schuss nach hinten losgegangen. Denn Flexionsformen aller Stämme und Klassen in dieser Massierung, das *participium coniunctum* und der A.c.I. als traditionell nicht gerade leichtverdauliche Kost zusammen mit all dem „für den Anfänger hochkomplexen sprachlich-formalen Beiwerk“, wie es Wilhelm Berndl völlig zutreffend auf den Punkt bringt²², waren der Eingangsklasse bislang fremd.

Und ich denke, dass hier schon in der Vergangenheit - basierend auf der wohl nur für eine Minderheit nachvollziehbaren Vorstellung des „progressiven Analysierens“ von Originaltexten schon in den ersten Lateinstunden²³ - ein Irrweg beschritten worden ist und in Zukunft unter „verschärften Bedingungen“ weiter beschritten werden soll, dann aber wohl verstärkt mit den tatsächlichen und möglichen Folgen für das Fach, wie sie Friedrich Maier verschiedentlich beschrieben hat²⁴. Hier ist ein Umdenken, eine Umkehr oder neudeutsch eine Umstrukturierung m. E. dringend erforderlich.

Der Irrtum liegt darin, dass eine solche Verfahrensweise einem heutigen Durchschnittslateiner Leistungen abverlangt, die keinem der besagten Internatsschüler in den Fünfzigern oder Sechzigern abverlangt worden sind, dass ein solches Verfahren bei heutigen Schülern eine analytische Intelligenz und ein sprachliches Ausdrucksvermögen schlicht und einfach als vorhanden voraussetzt, mit deren Ausbildung und Entwicklung sich besagter Internatsschüler über Jahre hinweg Zeit lassen konnte.

Das Fazit lautet: die Schraube der Originalität und Komplexität ist überdreht! In diesem Sinne ist auch nach meinen Erfahrungen kein, wie Hans Maier sagt²⁵, „sinnvoller“ L2-Unterricht mehr möglich, an dessen Anfang schon größtmögliche Nähe zum Original gesucht wird und an dessen

Ende die Übersetzung eines mittelschweren Cicero-, Sallust- oder Livius textes stehen soll. Und so scheint mir das von F. Maier so genannte „Dilemma des lateinischen Mittelstufenunterrichts“²⁶ zu einem großen Teil auf einer bereits auf die siebziger Jahre zurückgehenden, weitreichenden und folgenschweren Fehleinschätzung dessen zu beruhen, was ein „normaler L2-Schüler“ an einem anspruchsvolleren lateinischen Originaltext zu leisten vermag. Um es in einem weiteren Bilde auszudrücken: Die Leistungen des normalen L2-Schülers am Originaltext könnte man mit den Leistungen einer durchschnittlichen Wandergruppe am Berg vergleichen, wobei der Anstieg zum Gipfel in höchst unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden verläuft. Solange lediglich mäßige Steigungen zu bewältigen sind, bleibt die Gruppe beisammen, müssen dagegen Klettersteige, ausgesetzte Stellen oder Überhänge auf dem Wege zum Ziele passiert werden, fällt die Gruppe auseinander, weil es mehrheitlich dann wohl an der hierfür notwendigen Kondition, vor allem aber an der Übung fehlt. In Anbetracht des schwierigen Geländes einerseits, der fehlenden Voraussetzungen andererseits ist man dann schnell am Ende des Weges, mit seinem Latein am Ende.

Als verdeutlichendes Beispiel nehme man einmal aus Cäsars Darstellung des Kampfes gegen die Usipeter und Tenkterer, einem wohl nicht selten gelesenen, weil relativ kurzen und in sich geschlossenen Ausschnitt aus dem *Bellum Gallicum*, das Kapitel *Caes. Gall. IV.13* und reflektiere einmal die „Möglichkeiten“ des durchschnittlichen L2-Schülers in Anbetracht eines solchen, sprachlich nicht gerade anspruchslosen Originaltextes. Nach meinen Beobachtungen hat der durchschnittliche L2-Schüler allein und auf sich gestellt unter Anwendung welcher Erschließungsmethoden auch immer und wohl selbst unter Zuhilfenahme der ihm verfügbaren Wortkunde und Grammatik nicht den Hauch einer Chance, in einem vertretbaren Zeitrahmen zu einer halbwegs akzeptablen Übersetzung eines solchen Kapitels zu gelangen. Dieser Schüler ist aber nicht nur nicht zu einer selbständigen Übersetzung dieses Kapitels in der Lage, sondern nicht einmal zu einer mündlichen Wiederholung desselben, nach-

dem es in der bzw. den Stunden zuvor bis in die kleinste grammatikalische Einzelheit analysiert und in einer ausgefeilten Übersetzung ins Deutsche übertragen worden ist. Der Beweis für die Richtigkeit dieser beiden Thesen dürfte nach meiner Erfahrung und Überzeugung unschwer zu führen sein.

Die Folgerung aus diesem Befund besteht darin, dass die Lektüre anspruchsvollerer originaler lateinischer Texte über eine mehr oder minder große Strecke die Möglichkeiten des durchschnittlichen L2-Schülers bei weitem übersteigt, dass er sich mehrheitlich zu produktiver bzw. konstruktiver, d. h. ein Textverständnis aufbauender Mitarbeit außerstande sieht, im Regelfall lediglich zu reproduktiven Dienstleistungen in der Lage, hier eine Vokabel, da eine Form, dort einmal ein Formulierungsvorschlag, ein „Zureichen von Ziegelsteinen“ also für eine talentiertere, am Aufbau des Textverständnisses mauernde Minderheit. Viele Handlanger also und nur wenige Baumeister! Der Grund dafür ist, dass die heutige, eher heterogene L2-Schülerschaft gegen Ende der Mittelstufe zwar nicht in quantitativer, so doch aber in qualitativer Hinsicht mit so ziemlich denselben Texten konfrontiert wird, wie vor Jahren die eher homogene Schülerschaft eines altsprachlichen Gymnasiums mit grundständigem Latein ab Klasse 5 und Griechisch dann ab Klasse 8, was mit einsetzendem Griechischunterricht damals ein ca. zehnstündiges Übersetzungstraining pro Woche bedeutete. Wenn es aber stimmt, dass noch kein Meister vom Himmel gefallen ist, dass dagegen Übung erst den Meister macht, aber die wohl auch nicht nur allein, dann scheint das „Dilemma der Mittelstufe“ m. E. vornehmlich aus verfehlten Zielvorgaben bzw. zu hohen Hürden für den lateinischen Mittelstufenunterricht zu resultieren. Ein zweites Dilemma, das sich aus dem ersten ergibt, liegt darin begründet, dass sich die „produktiven Leistungen“ des normalen L2-Schülers, wie oben angedeutet, über eine mehr oder minder große Strecke der Originallektüre in Anbetracht seiner Chancenlosigkeit eigentlich genauso wenig bewerten lassen wie die „Minderleistungen“ eines normalen Bergwanderers in Anbetracht „hochalpiner Herausforderungen“.

Was kann der Fisch dafür, wenn er nicht Fahrrad fahren kann?

Wenn nun F. Maier zutreffend feststellt, dass „der normale L2-Schüler ... unzureichend im Blickpunkt der didaktischen Überlegungen“²⁷ ist, dann trifft das nach meinen Erfahrungen also vor allem für dessen Leistungsfähigkeit auf dem Gebiet der Texterschließung und Übersetzung zu. Illusionäre Vorstellungen von den Fähigkeiten und Möglichkeiten des durchschnittlichen L2-Schülers führen dann zu illusionären didaktischen Konzepten, diese wiederum zu Misserfolgen in den Prüfungen, die nach F. Maier neben der „Fragmentiertheit der gewonnenen Eindrücke“ im Lektüreunterricht²⁸ vor allem für den Motivationsverfall im Fach Latein verantwortlich sind.

Infolgedessen kann m. E. das Telos eines vier- einhalb- oder vielleicht bald auch nur noch vier- jährigen Lateinunterrichts nicht mehr in der Übersetzung eines mittelschweren Cicerotextes gesehen werden, sondern in Anbetracht der heutigen Stundenvolumina, der begabungsmäßigen Heterogenität der heutigen Schülerschaft und aller sonstigen zeitraubenden „gymnasialpädagogischen Aktivitäten“ nur noch in der Schaffung der sprachlichen und formalbildenden Voraussetzungen dafür.

Damit sind dann zugleich auch zwei der drei Forderungen Friedrich Maiers nach einem sinnvollen Abschluss des LU in der Sek I erfüllt²⁹, mit einem Unterricht also, der so etwas wie eine aristotelische Mitte anstrebt zwischen einem überholtem Grammatikdrill früherer Jahre und überfordernder Latinitas in zu jungen Jahren und der eine erfolgversprechende Basis ist für einen darauf aufbauenden und dann mehr an den Inhalten als an der Form orientierten Lektüreunterricht in der Oberstufe.

Mir scheint, dass Lehrbücher der zweiten Generation wie beispielsweise die Roma C bereits eine akzeptable Synthese aus Sprach- und Lektüreunterricht darstellen und diese Aufgabe - auch unter einer zumindest ansatzweise vorhandenen Berücksichtigung der „Europäischen Dimension“ - schon sehr gut erfüllen.

5. Zur Leistungsmessung

Latein ist im Bewusstsein und nach dem Verständnis wohl nicht weniger Fachkollegen ein traditionell schriftliches Fach, und über Erfolg oder Misserfolg im Fach Latein entschied in traditioneller Weise zunächst einmal die schriftliche Übersetzungsleistung, entsprechend dem Latinums-Beschluss der KMK vom 26. 10. 1979. Diese Auffassung scheint aber bei „Vorstand und Geschäftsführung“ zunehmend an Bedeutung und Verbindlichkeit zu verlieren, da die - dem Fache eigentliche - schriftliche Übersetzungsleistung mehr und mehr durch sonstige Leistungen ersetzt werden kann, so dass man inzwischen fast schon von Übersetzungs„ersatz“leistungen sprechen könnte.

So hat denn die schriftliche Übersetzungsleistung an der Gesamtleistung bzw. Gesamtnote in der Oberstufe bzw. bei der Latinumsvergabe nur mehr einen Anteil von 33,33%, wenn man bedenkt, dass die sonstige Mitarbeit 50% der Gesamtleistung ausmacht, und berücksichtigt, dass der Anteil der Zusatzaufgaben im Klausurbereich mit einem Drittel zu Buche schlägt.

Im Gesamtergebnis bedeutet dies einen Rabatt von 66,66% auf die im KMK-Beschluss geforderte Übersetzungsleistung, was zur Folge hat, dass so ziemlich jedem, auch wenn er - allein und auf sich gestellt - kaum mehr eine Zeile Cicero richtig zu übersetzen in der Lage ist, zwangsläufig und von Amts wegen das Latinum bescheinigt werden muss, wenn er nur einiges worüber auch immer zu „referieren“ weiß. Denn die dann möglicherweise ausreichenden und mit wessen Hilfe und unter welchen Umständen auch immer erbrachten „sonstigen Leistungen“ dominieren in quantitativer Hinsicht eine qualitativ unzulängliche schriftliche Übersetzungsleistung allemal. Zugegeben: etwas überspitzt formuliert, aber tendenziell richtig! Man mag mir die drastische Formulierung nachsehen, aber mit solchen Nachlässen vertreibt man Restposten im Schlussverkauf, Markenartikel und Qualitätsprodukte dagegen sind nicht zu Schleuderpreisen am Wühltisch zu haben!

Nach meinen Erfahrungen ist von seiten des DAV eine Klärung des Bewertungsverhältnisses von

schriftlicher Übersetzungsleistung zu den „sonstigen Leistungen“ dringend erforderlich, wobei man durchaus an eine Umkehr des aktuellen Zahlenverhältnisses denken könnte, zumindest aber eine Erklärung dahingehend notwendig, dass es sich bei der im KMK-Beschluss geforderten Übersetzungsleistung doch wohl um eine schriftliche Übersetzungsleistung handelt, und dass die Vergabe des Latinums an wenigstens eine mit ausreichend bewertete schriftliche Übersetzungsleistung gebunden sein muss.

So kann es dann auch keine Lösung des Problems sein, wenn man etwa eine eigentlich mit mangelhaft oder ungenügend zu bewertende Übersetzung eines mittelschweren Cicerotextes vielleicht noch schwach ausreichend nennt, nur weil vielleicht - nach den Ausführungen von Herrn Petersen auf dem Bundeskongress in Jena - auch im Fach Französisch, wenn ich es richtig verstanden habe, inzwischen mit gut bewertet wird, was vor Jahren noch als mangelhaft galt. Die Lösung des Problems liegt vielmehr darin, dass man eine solche Klausur gar nicht erst stellt!

6. Plattformstrategie

(als Beitrag zur *corporate identity*)

Die Strategie, dass man eine Reihe von Produkten auf derselben Basis entwickelt, mag im Automobilbau wegen des dort schon seit Jahren angewandten Baukastenprinzips vielleicht nicht so neu sein, wie sie von VW derzeit hingestellt wird, neu genug aber, um Ihre Übertragbarkeit auf andere Produktionsvorgänge einmal in Betracht zu ziehen.

Ausgangspunkt für nachfolgende Überlegungen ist die Unzufriedenheit über einen weiteren Irrweg der Didaktik der letzten Jahre, die sogenannten Begleitgrammatiken, deren einziger Vorzug für mich lediglich in einer gewissen Bequemlichkeit zu bestehen scheint.

Der Umgang und die Arbeit mit dieser Art von Grammatik vermittelt m. E. auch nicht ein Mindestmaß an Ordnung und System, nach spätestens 10 Lektionen geht der Überblick völlig verloren, grammatikalische Phänomene irren durch die Köpfe der Kinder wie die weiland von Hermann

Menge beschriebenen erratischen Eilande, mit der Folge, dass sich auf solch brüchiger Basis dann nicht mehr viel aufbauen lässt. Der von Friedrich Maier vorgeschlagene zweite Durchgang durch die lateinische Grammatik³⁰ ist schon aus Zeitgründen kaum machbar, und man muss sich nur einmal bewusst werden, wie viele Lateinschüler zumindest in den letzten Jahren die Schulen verlassen haben, ohne auch nur einen einzigen Blick in eine lateinische Systemgrammatik geworfen zu haben, ohne jemals auch nur eine blasse Vorstellung von umfassender sprachlicher Ordnung und Systematik, von Latein als „Modell für Sprache“ gewonnen zu haben.

Natürlich braucht der LU heute keinen Rubenbauer-Hofmann mehr, aber ein Pendant, das man dem Kaegi zur Seite stellen könnte, eine kurzgefasste lateinische Systemgrammatik also, die bundesweit über Jahrzehnte hinweg ihre Dienste erfüllt. Dass es sich bei einer solchen Grammatik nicht um eine von vielen, sondern nur um ein Spitzenprodukt handeln kann, steht dabei außer Frage. Gefragt sind also Formulierungen, die nicht so klingen, als seien sie auf induktivem Wege gerade im Unterricht frisch erarbeitet worden, sondern Formulierungen, die eine Mitte darstellen zwischen wissenschaftlicher Exaktheit und schülerfreundlicher Verständlichkeit, die eine jahre- wenn nicht jahrzehntelange philologische Beschäftigung und geistige Durchdringung, Optimierung also des Gegenstandes verraten.

Das setzt natürlich auch eine Beendigung des babylonischen Sprachenwirrwarrs im Lateinischen voraus, dass man sich vielleicht einmal auf bestimmte, vielleicht vorausgegangenen Schülergenerationen auch noch geläufige Deklinations- und Konjugationsparadigmata verständigt, sich einigt, ob man (anstelle der traditionellen Reihenfolge) die Stammformen nun so herum oder so herum oder doch besser anders herum lernen lassen sollte, ob nun wirklich das plötzlich *Punctualis* heißen muss, was jahrzehnte- und generationenlang als *Lokativus* bekannt war. Dass man sich vor allem auch einmal einigt auf eine Empfehlung für eine (man beachte den Singular!) erstens nicht nur auf spontanen Einfällen und oder sonstigen Zufällen, sondern soliden grammatikalischen Kenntnissen beruhende, zweitens

auf eine möglichst ausgefeilte, erprobte und in- folgedessen für jeden Lehrer lehr- und jeden Schüler lernbare, drittens auf eine ohne allzu große Umwege und Zeitverluste zum Ziele führende, viertens auf eine auch auf schwierige fachsprachliche Texte transferierbare, kurz: auf eine selbständig von jedem Schüler von Klasse 5 bis 13 auf jeden Text auch unter Zeitdruck in Klassenarbeiten und Klausuren von Kiel bis Konstanz anwendbare Übersetzungsmethode, die Methode der Methoden eben.

Merkmal eines Qualitätsproduktes ist nun mal eben auch eine gewisse Produktkonstanz, unabhängig von Zeit und Ort. Und wer käme schon auf die Idee, im Griechischen etwa auf das generationenverbindende und identifikationsstiftende *παιδείω* zu verzichten?

Eine kurzgefasste lateinische Systemgrammatik ist also die eine Plattform, die gemeinsame Bezugsgröße, die der Konzeption von Lehrbüchern und Lektüreausgaben, insbesondere den Kommentaren, zugrundeliegen sollte, eine zweite Plattform ist eine ebenfalls allen Unterrichtswerken und Lektüreausgaben zugrundeliegende Wortkunde mit einer vereinheitlichten Auswahl und Abfolge der Wortbedeutungen. Der Kosten- bzw. Energiespareffekt liegt darin, dass der Übergang vom Lehrbuch auf die Wortkunde kein Umlernen von Wortbedeutungen mehr mit sich bringt, die Vokabeln also nur einmal in einer bestimmten Reihenfolge der Bedeutungen gelernt zu werden brauchen.

Eine dritte Plattform, Basis und Bezugsgröße für den darauf aufbauenden Sprach- und Lektüreunterricht wäre dann eine Entscheidung für eine Realienkunde in Form eines Lexikons oder einer systematischen Darstellung.

Die Reduktion des Angebots von Grammatiken, Wort- und Realienkunden auf das Optimum mag zwar nicht den Verlagen nützen, nützt aber dem Fach und auf diese Weise dann auch wieder den Verlagen, da diese ja kooperieren und sich zur Entwicklung des Optimums zu Verlagsgemeinschaften zusammenschließen können.

Der Nutzen für das Fach hingegen liegt einmal in einer gemeinsamen Plattform und Ausgangsbasis für die Kommentierung der in der Mittel-

und Oberstufe gelesenen Lehrbuch- und Lektüretexte, erläutert werden bräuchte also nur noch das, was über das in Grammatik, Wort- und Realienkunde Vorgefundene hinausgeht. Zweitens führt eine solche Strategie zu einem einheitlicheren Erscheinungsbild, zu einem gewissen Maß von *corporate identity*. Der dritte Vorteil liegt darin, dass bei der Optimierung dieser Werke die Energien gebündelt, d. h. in eine bestimmte Richtung gelenkt und nicht diversifiziert werden. Auch bei Mercedes verbessert man nur eine E Klasse und nicht fünf oder zehn. Und schließlich ist Kompatibilität ein Begriff, den fast jeder Schüler von seiner häuslichen Stereoanlage oder seinem Computersystem her kennt. Die bislang jedoch gar nicht so seltene Verbindung aber von einer Grammatik aus dem Verlag A mit einer Wortkunde aus dem Verlag B und einem Lehrbuch aus dem Verlag C ist ähnlich, wie wenn man ein Auto mit einem Fahrwerk von Mercedes, einem Motor von BMW und einer Karosserie von Audi zusammen bauen wollte. Irgendwie fährt das dann schon, aber die Reibungsverluste sind nicht zu überhören, es klappert, scheppert und quietscht eben hinten und vorne.

Exzellente Produkte dagegen zeichnen sich eben auch aus durch passgenaue Qualität.

7. Folgerungen und Zusammenfassung

1. Aufgrund der vorangegangenen Überlegungen scheinen mir Wesen und Aufgabe der Fachpolitik in einer Mittlerfunktion zwischen Didaktik und Öffentlichkeit zu liegen. Ihrem Wesen nach verhält sich also im „Unternehmen Lateinunterricht“ die Fachdidaktik zur Fachpolitik wie Forschung und Entwicklung zu Marketing und Vertrieb. Aufgabe einer solchen Fachpolitik ist es nun, die Zielvorstellungen der Fachdidaktik erstens auf ihre Praktikabilität hin zu „filtern“, d. h. so zu transformieren, dass sie mit den an den Schulen vorgefundenen sogenannten „soziokulturellen Voraussetzungen“ in Einklang zu bringen sind, und danach zweitens an den Verstehenshorizont und die Interessenlage einer aus Eltern und Schülern bestehenden breiten Öffentlichkeit zu adaptieren, d. h. in möglichst einfachen Worten einem breiten, nichtfachlichen Publikum mit Argumenten

von größtmöglicher Durchschlags- und Überzeugungskraft den Nutzen und den Wert der Alten Sprachen bzw. des LU begreifbar vor Augen zu stellen als ein lohnendes Investment von Zeit und Energie zu einem „fairen, d. h. bezahlbaren Preis“.

Eine solche Argumentation hätte allerdings nicht nur vor Beginn des LU in der Klasse 7 in den Elternversammlungen und Informationsveranstaltungen ihren Platz, sondern vor allem auch an seinem Ende, in der oder einer der letzten Unterrichtsstunden der Klassen 10 oder 11, wobei dann jedem Schüler klar und deutlich werden müsste, dass den abschließenden Worten des Lehrers vier Jahre oder länger tatsächlich auch die entsprechenden Taten vorausgegangen sind.

2. Unter den oben angesprochenen Voraussetzungen kommt für mich nur ein einphasiges, Sprach- und Lektüreunterricht miteinander verschmelzendes Integrationsmodell für die Mittelstufe in Frage unter weitgehendem Verzicht auf die zweite Phase, die eigentliche Originallektüre. Ein solcher Unterricht würde in der Tat zwischen Tradition und Fortschritt stehen, in der die Mitte also auf der einen Seite zwischen der Tradition der Einzelsätze und Kunsttexte der fünfziger und sechziger Jahre und der Begegnung mit allzu originalen Texten auf allzu schmaler grammatikalischer Basis in allzu jungen Jahren, und ich denke, dass hier dann die Lehrbücher der zweiten Generation die goldene Mitte mit ihren zunehmend originalnahen Texten anzubieten haben.

Würde man z. B. ein Lehrwerk wie die dreibändige Roma C dem Sek I Unterricht zugrunde legen, käme man bei 120 Lektionen auf ca. 30 Lektionen im Schuljahr, und das ist dann aus meiner Sicht das Maximum dessen, was man in Anlehnung an den von F. Maier in die Diskussion gebrachten kategorischen Imperativ für L2-Lehrer³¹ mit Anstand in solider handwerklicher Ausführung in Anbetracht der oben angesprochenen Umstände derzeit zu leisten in der Lage ist. Und ein mehr oder minder großes Drittel der Schüler, auch wenn sie in anderen Fächern „Ordentliches zu leisten“ in der Lage sind, wie Gerhard Fink zutreffend feststellt³², hat am Ende eines solchen Lehrgangs dann immer noch seine liebe Mühe, den Anforderungen, die die Übersetzung selbst

eines originalnahen Textes nur stellt, einigermaßen gerecht zu werden, und nicht allzu wenigen gelingt selbst das nicht mehr. In Zeiten also, in denen jedes „quibus rebus cognitis“ infolge mangelnder Übung für eine Mehrzahl von Schülern erst einmal zeitaufwendige und langatmige grammatikalische Analysen notwendig macht, ist das dann auch nicht mehr allzu verwunderlich, sondern nur allzu verständlich, beziehen sich doch auch die sonstigen „ordentlichen Leistungen“ vielfach nur auf den Stoff der letzten vier Wochen, während die Übersetzung eines solchen Ausdrucks dann eher schon eine kontinuierliche Mitarbeit über die letzten vier Jahren voraussetzt.

Die zweite Phase des LU, der eigentliche Lektüreunterricht, bliebe somit dann der Sek II vorbehalten, so dass sich für den LU insgesamt ein Zweistufenmodell ergäbe mit einem sprachlich-formalen (zu denken wäre aus literaturgeschichtlichen Gründen vielleicht auch an einen formal-rhetorischen) Schwerpunkt in der Mittelstufe und einen inhaltlich-philosophischen Schwerpunkt in der Oberstufe auf dann soliderer sprachlich-formaler Basis.

3. Es geht also bei dem hier vorgeschlagenen Modell des LU um ein „Modell der mittleren Erreichbarkeit“ für ein durchschnittliches Gymnasium mit durchschnittlicher Lehrer- und Schülerschaft, vor allem aber darum, der Gefahr entgegenzutreten, in beiden Bereichen, dem Sprach- und dem Lektüreunterricht, kläglich zu scheitern. Was bliebe, wäre dann tatsächlich ein LU, von dem man sich mit „mehr oder weniger Grauen“ verabschiedet, mit den Auswirkungen dann wohl nicht erst „in der nächsten Generation“⁴³.

Eine nicht unbeträchtliche Anzahl von L3-Schülern, die in den achtziger Jahren mit den Lehrbüchern der damals neuesten Generation für Latein als dritte Fremdsprache nicht zurecht kamen, hatten seinerzeit dreimal (in der Mitte der 9, am Ende der 9 und am Ende der 10) Gelegenheit, das Fach abzuwählen. Diese Möglichkeit besteht für L2-Schüler bei keiner Gelegenheit, bzw. erst am Ende der 10. Sollte es daher - zurückhaltend formuliert - zu einer „Duplizität der Ereignisse“ kommen, sollten Fachdidaktik und Fachaufsicht allerdings schon ein paar „alternative Strategien“ in der Schublade haben. Gehört es doch auch zu

einer generalstabsmäßigen Planung, eine einigermaßen konkrete Vorstellung von den Verlusten zu haben, die mit der Erstürmung eines Hügels in Kauf zu nehmen sind. Fachdidaktik und Fachaufsicht müssten sich also zumindest ungefähr darüber im Klaren sein, wie viel Prozent der normalen L2-Schüler bei den heutigen Übertrittsquoten und unter den heutigen Bedingungen denn wohl nach einer zweieinhalb- bis dreijährigen Vorbereitungsphase Originallektüre mit dem Ziel der Übersetzung eines mittelschweren Cicero-textes zu betreiben in der Lage ist.

Analog würde wohl auch niemand in der Automobilindustrie das „Auto an sich“, welches zu Forschungszwecken durchaus existiert und das derzeit im Automobilbau Machbare in sich vereinigt, auf den Markt bringen und zum Kauf anbieten, da es für ein breites Publikum unbezahlbar wäre. Um auf dem freien Markt von Angebot und Nachfrage Erfolg zu haben, darf also nicht nur die Qualität, sondern muss auch der Preis stimmen. Und infolgedessen kann es sich bei der Qualität nicht um eine absolute im Sinne des jeweiligen wissenschaftlichen oder technischen Optimums handeln (Stichwort: *overengineering*), sondern nur um eine relative im Sinne der Bezahlbarkeit eines Produktes für ein mehr oder minder großes Publikum (Stichwort: *outpricing*). Markterfolg hat also nicht „das Optimale und Ideale an sich“, sondern nur das Bestmögliche in Relation zu einer bestimmten Käuferschicht und einem bestimmten Preis.

Derartige „Common-sense-Einsichten“ finden sich in beliebigen Wirtschaftsmagazinen, wie sie, allmonatlich an jedem besseren Kiosk zu haben sind. Wie daraus zu entnehmen ist, sind die Kriterien, die ein exzellentes von einem nur mittelmäßigen oder gar fallierenden Unternehmen unterscheiden, spätestens seit den achtziger Jahren genauestens untersucht bzw. beschrieben. Wenn vielleicht nicht alles, so kann doch wohl manches auf das Unternehmen Lateinunterricht „transferiert“ werden, wie zum Beispiel unter dem Aspekt Marktorientierung, dass Misserfolge immer dann programmiert seien, wenn die für Forschung und Entwicklung Verantwortlichen keine klare Vorstellung davon hätten, wieviel die Novität kosten dürfe, unter welchen Bedingungen

sie eingesetzt werden und auf welchen Märkten sie abgesetzt werden sollte oder auch dass fallierende Firmen oft daran scheiterten, dass sie ihre Stärken und ihr ursprüngliches Tätigkeitsfeld aus den Augen verlor. Erfolgreiche Unternehmen wichen hingegen kaum jemals von ihrem grundlegenden Geschäftsprogramm ab; wo dies doch einmal geschehe, kehrten sie rasch und reumütig zu ihren Wurzeln zurück.

- 1) G. Reinhart. Warum ich für Latein (und Griechisch) an der Schule bin, in: MDAV 4/96. S. 1 86ff.
- 2) H. Maier, Standort: Deutschland - Tatort: Gymnasium, Eresing 1996, S. 212ff.
- 3) Die Alten Sprachen im Unterricht (DASIU), Mitteilungsblatt des Bayerischen Altphilologenverbandes 4/96 und 1/97
- 4) Richtlinien Latein NRW 1993, S. 34, 41, 45
- 5) F. Maier, Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bamberg 1984, Bd. 2, S.185ff., F. Maier, Zum Zielprofil eines zeitgemäßen L2-Unterrichts, in: MDAV 1/95, S.8, Richtlinien Latein NRW 1993, S.83f.
- 6) Richtlinien Latein NRW 1993, S.45
- 7) F. Maier, Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bamberg 1985, Bd.1, S.171
- 8) Richtlinien Latein NRW 1993, S.34
- 9) F. Maier, Zum Zielprofil eines zeitgemäßen L2-Unterrichts, in: MDAV 1/95
- 10) G. Reinhart, a. a. O.
- 11) D. Friedel, Gymnasium mit Niveau, Beilage zu DASIU o. J.
- 12) M. P. Schmude, Latein für das 21. Jahrhundert - Grundlagen eines europäischen Gymnasiums, in: Forum Classicum 1/97, S. 8ff.
- 13) Bundesvereinigung der Oberstudiendirektoren für die Alten Sprachen, in: DASIU 1/93, S.16f.

- 14) Bayerischer Philologenverband für Latein: „Herzstück des Gymnasiums gefährdet“, in: MDAV 2/96, S.111f.
- 15) G. Hoffmann, Für die vertikale Behandlung der Formenlehre, in: DASIU 4/96, S. 44
- 16) G. Veit, Das Problem der lateinischen Lehrbuchtexte, in: MDAV 1/96. S.11ff.
- 17) Bayerischer Philologenverband für Latein, a. a. O., S. 112
- 18) „wiederentdeckt“ von Prof. Dr. G. Pfohl, Direktor des Instituts für Geschichte der Medizin, TU München, und überreicht und wohl auch mit einer Einführung versehen von der „Arbeitsgemeinschaft zur Förderung humanistischer Bildung in Bayern e. V.“, S. 5
- 19) ebd. S.16
- 20) G. Hoffmann, a. a. O., S. 41f.
- 21) G. Fink, Vertikal oder horizontal? Total = fatal! in: DASIU 1/97, S. 21
- 22) W. Berndt. Cursus Latinus und Systemgrammatik - eine kritische Stellungnahme, in: DASIU 1/97, S. 28
- 23) R. Nickel. Die Alten Sprachen in der Schule, Frankfurt 1978, S. 31ff.
- 24) z.B. in: MDAV 1/95, S. 1
- 25) H. Maier, a. a. O., S. 216
- 26) F. Maier, Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bamberg 1985, Bd.3, S.11
- 27) F. Maier, Zum Zielprofil eines zeitgemäßen L2-Unterrichts, in: MDAV 1/95, Anm.1, S. 7
- 28) ebd. S. 4
- 29) F. Maier, Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bamberg 1984, Bd.2, S.174, bes. S. 188
- 30) F. Maier, Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bamberg 1979, Bd.1, S.168
- 31) F. Maier, Zum Zielprofil eines zeitgemäßen L2-Unterrichts, in: MDAV 1/95, S. 3
- 32) G. Fink, a. a. O., S. 21
- 33) F. Maier, Zum Zielprofil eines zeitgemäßen L2-Unterrichts, in: MDAV 1/95, S. 1

RUPERT FARBOWSKI, Beckum

Latein I in der Defensive?

In seiner Berliner Grundsatzrede zur Bildungsreform vom 5. November 1997 behandelt unser Bundespräsident auch die Bedeutung fremdsprachlicher Kompetenz für die heutige Zeit: „Ich wünsche mir - drittens - ein Bildungswesen, das international ist. Dafür reicht die Einführung neuer, international anerkannter Hochschulabschlüsse, so wichtig sie ist, nicht aus. Alle unsere Bildungsstätten sind gefordert, sich noch mehr der Welt zu öffnen, kosmopolitischer zu werden. Wir müssen schon früh die wichtigsten

Sprachen der Welt lehren; warum beginnen wir nicht mit dem Englischunterricht in der Grundschule? Sprachen lernt man am effektivsten in ganz jungen Jahren. Warum bauen wir nicht den bilingualen Unterricht an unseren Schulen konsequent aus?“

Es hätte dieser Worte nicht bedurft, um einen Impuls für die Förderung moderner Fremdsprachen zu geben. Schon länger verstärken der Aufstieg des Englischen zur Lingua franca in unserer Welt, die Globalisierung ökonomischen Handelns so-

wie das Zusammenwachsen der europäischen Völker zu einer wirtschaftlichen und politischen Einheit die Bestrebungen, in den Schulen den Unterricht in den modernen Fremdsprachen zu erweitern und zu intensivieren. Das schlägt sich u. a. in den inzwischen nicht mehr ganz neuen Bildungsangeboten nieder, die Prof. Roman Herzog anführt.

So nimmt die Zahl der Grundschulen, an denen im 3. Schuljahr mit Frühenglisch begonnen wird, allenthalben zu. In Niedersachsen gibt es heute bereits 300 Grundschulklassen mit Frühenglisch. Diese Möglichkeit stößt bei den bildungsinteressierten Eltern, deren Zahl anwächst, auf lebhaftige Zustimmung. Es fällt ihnen leicht, besonders ihre sprachbegabten Kinder zur Teilnahme an diesem Unterricht zu motivieren.

Bei der Entscheidung für die erste Pflichtfremdsprache in Kl. 5 wird dann häufig Englisch gewählt, weil verständlicherweise der Wunsch aufkommt, das bisher Gelernte nicht wieder in Vergessenheit geraten zu lassen. In Orten, in denen auch Latein als 1. Pflichtfremdsprache angeboten wird, gerät diese Sprache dann leicht ins Hintertreffen, wenn die Interessen der Eltern nicht berücksichtigt werden. Es empfiehlt sich daher dringend, Englisch für L I-Schüler/innen als Arbeitsgemeinschaft im 5. und 6. Jahrgang fortsetzen zu lassen. Die Stundentafeln der Orientierungsstufen in Niedersachsen bieten dazu beispielsweise eine Gelegenheit: Sie sehen bis zu 3 Wochenstunden für eine AG und für wahlfreien Unterricht vor.

Die Lernkapazität der Schüler/innen, die sich für Latein ab Kl. 5 entscheiden, wird sicherlich eine solche Aufstockung des Sprachunterrichts bewältigen können. Auf diese Weise verlieren die Argumente, die wir für L I ins Feld führen können, nicht ihre Bedeutung.

Eine weitere Konkurrenz für L I stellt aber auch der bilinguale Unterricht dar, der vermehrt ab Kl. 7 eingerichtet wird. 10% der niedersächsischen Gymnasien verfügen über bilinguale Klassen. Ihre Zahl steigt langsam, aber kontinuierlich. Der Zuspruch an der einzelnen Schule zu diesem Angebot vertiefenden Sprachunterrichts ist so groß, dass die vorhandenen Stunden der dafür

qualifizierten Lehrkräfte in der Regel nicht ausreicht, um alle interessierten Schüler/innen in den entsprechenden Klassen aufzunehmen.

Es gibt in Niedersachsen z. B. verschiedene Modelle für diesen Unterricht. In Wolfenbüttel - zwei von drei Gymnasien haben bilinguale Klassen - wird in Kl. 7 in Sport und Erdkunde, ab Kl. 8 in Geschichte der Unterricht in bilingualen Klassen in englischer Sprache erteilt. Damit die Ziele der Rahmenrichtlinien in diesen Fächern dabei ebenso erreicht werden wie in den parallel dazu muttersprachlich erteilten Fächern und ein Aussteigen aus der bilingualen Klasse möglich ist, wird die Zahl der Wochenstunden in Erdkunde und Geschichte um eine erhöht. Dieser Unterricht kann bei genügender Schüler- und Lehrerzahl bis ins Kurssystem fortgeführt werden. Auch Abiturprüfungen in Geschichte können u. U. in englischer Sprache abgelegt werden.

Aufgenommen in bilingualen Klassen werden nur solche Schüler/innen, die von der Orientierungsstufe in Englisch und in Welt- und Umweltkunde gute Leistungen mitbringen. Es ist leicht zu verstehen, dass die gleiche Schülerschaft auch für L1 gewonnen werden soll. Da die Eltern aber wissen, dass in Kl. 7 für den erstrebten Zugang zu bilingualen Klassen Englisch Voraussetzung ist, wenden sie sich vielfach von L1 ab. Es kommt hinzu, dass an manchen Orientierungsstufen z. T. im wahlfreien Unterricht in Englisch im Hinblick auf die bilinguale Perspektive besonders vorbereitet wird.

Mir erscheint es aus diesem Grunde sehr ratsam, auch an altsprachlichen Gymnasien und an Gymnasien, die neben dem Regelzweig Klassen mit L I führen, bilinguale Angebote einzurichten. Dies könnte in der Praxis so geschehen, dass ab dem 9. Jahrgang entweder die ganze Klasse am bilingualen Sachunterricht teilnimmt oder, wenn nicht alle teilnehmen wollen, in einer Arbeitsgemeinschaft das im Sachfach vermittelte Pensum noch einmal in englischer Sprache behandelt wird.

Aus der Entwicklung der Schülerzahlen an meiner früheren Schule in den letzten Jahren habe ich die Erkenntnis gewonnen, dass überall dort, wo die alten Sprachen mit den neuen Bildungsangeboten der modernen Fremdsprachen in ei-

nen Wettbewerb treten, das Festhalten am Prinzip des Entweder-Oder sich ungünstig für Latein und Griechisch auswirkt, dass aber das Akzeptieren neuer Möglichkeiten und die Erweiterung und Intensivierung der Lehrgänge in Ergänzung der alten Sprachen die Sicherung von Latein und Griechisch erleichtert. Denn ähnliche Erfahrungen mit Elternentscheidungen wie beim frühen Beginn mit einer Fremdsprache und beim bilingualen Unterricht kann man auch im Griechischen ab Kl. 9 machen. Hier stößt man bei dem Bemühen, Schüler/innen für dies Fach zu gewinnen, oft auf Schwierigkeiten, wenn ihnen nicht ab Kl. 10 (als AG) oder 11 (wahlfreier Unterricht) der Zugang zu Französisch IV eröffnet wird, damit sie wenigstens basale, später ausbaufähige Kenntnisse in dieser Amtssprache der Europäischen Gemeinschaft erwerben können.

Aus eigener Kenntnis habe ich für Frühenglisch und für den bilingualen Unterricht Niedersachsen als Beispiel gewählt. Für die Bundesländer Baden-Württemberg, Saarland und teilweise für Nordrhein-Westfalen könnte man Englisch durch Französisch ersetzen.

Der Einwand, die dargestellten Anregungen liefen auf eine Überforderung der Schüler/innen hinaus, dürfte zunehmend an Gewicht verlieren. Das öffentliche Bewusstsein, auch das der Bildungspolitiker, wächst inzwischen, dass die Schule als Freizeitpark ihre Funktion nicht erfüllt, sondern dass Bildung mit Fachwissen zusammen-

hängt, das nur durch Anstrengung zu erwerben ist. Die Ergebnisse der TIMMS-Studie haben zu einer heilsamen Ernüchterung aus den Träumen von einer fachleistungsfreien Schule beigetragen. Prof. Roman Herzog plädiert in seiner eingangs zitierten Rede auch für die Verbreiterung der Palette der Schulpflichtfächer. Auf dem Niedersächsischen Philologentag am 18. November 1997 in Braunschweig sprachen sich unsere Bundestagspräsidentin und der Präsident der KMK, Prof. Wernstedt, die beide ganz unterschiedlichen bildungspolitischen Richtungen zuzuordnen sind, für generell drei verbindliche Sprachen am Gymnasium aus. Der DAV sollte sich eine derartige Forderung zu eigen machen, damit so eine vierte Fremdsprache als Wahlsprache angeboten werden kann.

Wenn allerdings gleichzeitig die Schulzeit verkürzt werden soll, ist die Erhöhung der Zahl der Pflichtstunden pro Woche unumgänglich. Der Schlüssel zur effizienteren Schullaufbahn ist ohnehin weniger in der Verlängerung der Ausbildungszeit als vielmehr in ihrer Intensivierung zu finden. Wenn die Ressourcen Deutschlands ganz überwiegend in der Qualität von Bildung und Ausbildung liegen, stellt sich die Frage, ob das für uns lebenswichtige „Humankapital“ mit nur 30 Wochenstunden Unterricht ausreichend „vermehrt“ werden kann.

KURT SELLE, Braunschweig

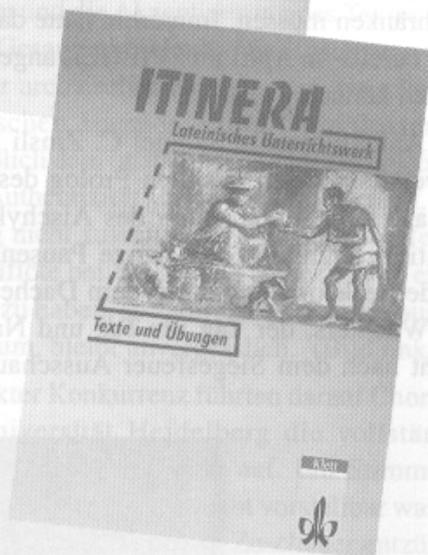
Wenn der Diaulos erklingt ...

Τὰ ἐν Μονάχῳ Διονύσια / Münchener Dionysien am 22.7.1997

Am Dienstag, dem 22. Juli 1997, konnte man in der Aula der Münchener Hochschule für Philosophie Ungewöhnliches sehen. Einen ganzen Tag lang inszenierten Studenten und Dozenten von neun Universitäten Dramen des Aischylos, des Sophokles und des Euripides in originaler Sprache. Das war auch die einzige Bedingung gewesen, die den Teilnehmern an diesem Wettbewerb gestellt worden war; ansonsten blieb es jedem selbst überlassen, ob er lieber als Solist oder in Gruppe, mit einem gekürzten Werk oder mit einem Ausschnitt, mit Chor oder mit Schauspielern

oder gar beidem, singend oder sprechend, kostümiert oder uncostümiert auftreten wollte. Und so konnten die Zuschauer - unterstützt durch ein griechisch-deutsches Textheft und kurze Einführungen zum Inhalt des jeweils dargebotenen Stückes - ein abwechslungsreiches Programm erleben, das sie von Aischylos' *Agamemnon* (Zürich, Wien und Heidelberg) über Sophokles' *König Ödipus* (Rostock), *Elektra* (Princeton) und *Spürhunde* (FU Berlin) bis zur *Alkestis* (München), zur *Andromeda* (HU Berlin) und schließlich zu den *Bakchen* des Euripides (Münster) führte.

Itinera – Latein auf neuen Routen!



Itinera – Lateinisches Unterrichtswerk

- Interessante, altersgemäße Themen und Texte in einer Rahmenhandlung, die zum Weiterlesen reizt: Zwei junge Leute – der eine Grieche, der andere Römer – begeben sich vom Süden Italiens auf eine Reise nach Trier, um ein Problem zu lösen ...
- Mit ihnen reisen die Schüler durch die Welt der Römer zur Zeit Hadrians und lernen dabei Latein
- Sechzehn Capita mit
 - (insgesamt 55) Lesestücken
 - *Pensa exercitanda* (Übungen), methodisch reich variiert
 - Informationstexten
 - zahlreichen Abbildungen
 - *Cursus grammaticus* (Begleitgrammatik)
- Beschränkung des Grammatikstoffes auf das absolut Notwendige; Schwerpunkte: die „typisch lateinischen“ Sprachphänomene
- Vokabular: ca. 1100 Lernwörter; getrenntes Lernvokabular und Lesevokabular

Teil 1: Texte und Übungen

mit Informationstexten, Lernvokabular, Karten

Fester Einband, vierfarbig, 248 Seiten

3-12-62611 42.-- ●

Teil 2: *Cursus grammaticus* – Lesevokabular

Flexibler Einband, zweifarbig, 160 Seiten

62612 18.-- ●

Preise freibleibend, Stand 1997

Klett



Diese Beschränkung aufs Tragische und Satyrische war ursprünglich nicht vorgesehen gewesen; doch zeigte sich beim Eintreffen der Anmeldungen, dass für die Inszenierung einer Komödie offensichtlich größere innere Widerstände zu überwinden sind: hier - und nicht nur hier - eröffnet sich also für kommende Projekte dieser Art noch ein weites Betätigungsfeld.

Schon im Sommer 1995 hatten sich zu einem ähnlichen Ereignis - einem Wettbewerb in der (ebenfalls griechischsprachigen) Rezitation der *Ilias* - zahlreiche Universitätsgruppen auf Einladung der FU und der HU in Berlin eingefunden. Das Münchener Institut, das damals den ersten Preis davontragen konnte, nahm nun die Verabschiedung von Professor Hellmut Flashar zum Anlass, einen dramatischen Agon auszurichten und damit das in Berlin Begonnene einen Schritt weiter auf dem Weg zu einer Tradition voranzubringen.

Entsprechend war der Rahmen des Wettbewerbs dem Repräsentativen gewidmet. Am Vorabend fand ein Festakt anlässlich der Emeritierung von Hellmut Flashar statt, am Abend nach dem Agon ein Konzert des Hochschulorchesters mit Orffs *Catulli Carmina* und Jan Nováks *Aesopia*.

Dazwischen lagen sieben Stunden ‚dramatischen Geschehens‘ und die Siegerehrung im Teatrino und im Garten des benachbarten Münchener Orff-Zentrums.

Schon am Morgen füllten zahlreiche Besucher, darunter einige Schulklassen, die für rund 250 Personen ausgelegte Aula der Hochschule für Philosophie. Damit stand schon für die ersten Schauspieler ein großes und gespanntes Publikum bereit - und dies blieb so, mit wechselnden Zuschauern, bis zum Abend. Man sieht: das Interesse selbst für das oft schon tot geglaubte Griechisch ist stark und lebendig, hatte sich doch die Werbung aufgrund eines traurigen Desinteresses der Medien auf das Internet, auf kurzfristige Plakatierung und - für die Schulen - auf ein Mailing beschränken müssen. Immerhin hatte das Spektakel bereits im April im SPIEGEL angekündigt werden können.

Den Anfang machte Samuel C. Zinsli von der Universität Zürich mit dem Prolog des Wächters aus dem *Agamemnon* des Aischylos. Bedächtig gewählte Worte, lange Pausen, wechselnde Reflexionen des auf dem Dache liegenden Wächters, der Tag für Tag und Nacht für Nacht nach dem Siegesfeuer Ausschau halten



muss, das dann endlich bei Tagesanbruch auf-
flackert: die Monotonie dieses Daseins und das
freudig-erschrockene Zusammenbrechen der
scheinbaren Distanz zu dem unheilvollen Ge-
schehen im Atridenpalast verbanden sich in
Zinslis Vortrag zu einem eindrucksvollen Gan-
zen.

Marschschritte, das rhythmische Stampfen von
Stöcken und der näselnde Klang eines Diaulos:
die Parodos, das Einzugslied der alten Männer,
die den Chor des *Agamemnon* bilden, hatte be-
gonnen. Vom Foyer aus zogen die Choreuten der
Universität Wien, der Koryphaios auf einen $\pi\alpha\tilde{\iota}\varsigma$
gestützt, in die Orchestra - Verzeihung: die Aula
- ein. Schwarz-weiß gewandet brachten sie die
ersten 63 Verse des Liedes zur Darbietung, das
Metrum und die Akzentuierung des Textes präzi-
se im Gesang abbildend. Die Zuschauer waren
von der archaischen Strenge, der optischen wie
akustischen Harmonie und Geschlossenheit,
schließlich dem unabweislichen Eindruck beson-
derer Authentizität aufs Äußerste gefesselt. Hier-
zu trug nicht zuletzt die im Eigenbau gefertigte
Doppelflöte bei: den Klang dieser Musik einmal
gehört zu haben, so zahlreiche Stimmen aus dem
Publikum, bleibt unvergesslich. (Bild links)

In direkter Konkurrenz führten darauf Choreuten
der Universität Heidelberg die vollständige
Parodos des *Agamemnon* auf. Ein Stimmungs-
wechsel, wie er krasser nicht vorstellbar war! Vor
den Augen und Ohren der Zuschauer entzündete
sich ein Feuerwerk synkopischer Rhythmen, zer-
rissen-schriller Melodik und wirbelnder tänzeri-
scher Bewegung, kurz: hatten die Wiener den Text
ritualistisch-gemessen zelebriert, so rückten die
Heidelberger stärker den orgiastischen Aspekt des
Tragischen in den Vordergrund.

Den Reigen der Sophokles-Inszenierungen eröff-
neten Schauspieler der Universität Rostock mit
der Anagnorisis- und der Blendungsszene des
König Ödipus. Die Rostocker hatten sich für eine
klassizistische Aufführung entschieden: helle
antikisierende Gewänder in schönem Kontrast zu
einem künstlerisch sehr gelungenen) Bühnenbild,
das den Palast zu Theben in dunklen Farben an-
deutete, die Aussprache des Griechischen in hu-
manistischer Tradition. Im Mittelpunkt: Ödipus,
dem die Wahrheit über die Vergangenheit zu däm-

mern beginnt und der allmählich seine würdevolle
Gefasstheit verliert. Eine Inszenierung eher der
leisen Töne, zurückhaltend auch im Pathos.

Die Darbietungen des Vormittages schlossen mit
zwei Monologen der Titelheldin der *Elektra* (86-
120.254-309). Katharina Volk (Princeton) intoni-
erte nicht nur professionell Metrum und 'pitch-
accent', sondern vermittelte auch überzeugend die
Vereinsamung, die Trauer und zugleich die wil-
de Entschlossenheit der Agamemnonstochter.

Hatte der Morgen der Inszenierung von Aus-
schnitten aus Dramen gegolten, so war die „Nach-
mittagsvorstellung“, zu der wieder ein zahlreiches
Publikum erschien, den gekürzten Fassungen ein-
zelner Werke gewidmet. Sie begann mit dem
Auftritt einer Schauspielergruppe der Freien Uni-
versität Berlin, die Sophokles' Satyrspiel *Die
Spürhunde* als fulminantes Spektakel auf die
Bühne brachten. Die gesamte Aula war in eine
exotische Bühnenlandschaft in sattem Dunkel-
grün und Braun verwandelt worden, in der sich
weibliche und männliche Satyrwesen räkelnd
dem Nichtstun hingaben, bis sie sich - plötzlich
aufgeschreckt durch einen über den Diebstahl
seiner Herde erbosten Apoll, der goldgeschminkt
wie ein ‚deus ex machina‘ von der Galerie aus
die Belohnung für den Finder verkündete - ange-
führt von einem brillant agierenden Papposilen
auf die Suche nach dem Übeltäter machten. Alt-
griechische Sprache und Gesang, 'chorus-line'
und Musik verschiedenster Epochen und Gattun-
gen verbanden sich zu einem perfekt inszenier-
ten Musical, dessen zwischen Laszivität und Un-
schuld changierende Ausgelassenheit sich immer
weiter steigerte, um schließlich in den Auftritt
eines homerischen Aöden zu münden, der dem
wildem Treiben mit dem zur Leier vorgetragenen
Schluss der Geschichte, wie ihn der Hermes-
hymnos erzählt, ein Ende im ästhetischen Kon-
trast setzte. (Bild auf der nächsten Seite)

Nach einer kleinen Pause inszenierten dann die
Gastgeber aus München eine gekürzte Fassung
der *Alkestis* des Euripides. Zu der eigens für die-
sen Anlass komponierten und 'live' aufgeführten
Musik von Christian Auer zeigten die Münchner
- unter Verzicht auf extremen Aufwand in Requi-
sit und Kostüm - den Tod und die Wiederauf-
erstehung der Alkestis. Vor dem Hintergrund ei-



nes in lyrisch-ruhiger Gemessenheit singenden und agierenden Chores erweckten eine bestechende schauspielerische Leistung in Verbindung mit einem wie selbstverständlich geläufigen Griechisch in den Zuschauern die Empfindung wirklicher Tragik.

Einen ganz anderen Zugang wählten hingegen die Schauspieler der Humboldt-Universität Berlin in ihrer anschließenden Aufführung der Fragmente der Euripideischen *Andromeda*. Wer sich bei der Lektüre des Programms gefragt haben mochte, wie es wohl gelingen könnte, die rund 40 Bruchstücke des Werkes zu einem ästhetischen Ganzen zusammenzufügen, erlebte eine Überraschung. Die Berliner inszenierten gerade den fragmentarischen Charakter des Werkes als integrativen, wenn nicht gar konstitutiven Bestandteil des Werkes, wie wir heutigen es eben (nur) kennen. Und so versuchen die Personen, Figuren und Schauspieler zugleich, aus der Retrospektive (des vereinigten Paares) zu rekonstruieren, was denn eigentlich ‚damals‘ wirklich geschehen ist, geschrieben wurde. Der griechische Text der Fragmente - kontrastiert mit dem Deutsch der eigentlichen Bühnenhandlung - wurde hier zur Parodie auf seinen eigenen Anspruch auf Authentizität:

Unendliche, die Bühne überflutende Papierfetzen eines nie mehr zu legenden Puzzles - nur der ironisch echoende Chor blätterte gelassen in einer vollständigen Zeit-ung (!), während das Drehbuch des Regisseurs niemandem Aufschluss zu geben vermochte - verbanden sich mit den Wortfetzen des Überlieferten und der (von philologischen Einwänden aus dem Publikum konterkarierten) Erinnerungsarbeit der Figuren zu einem Teufelskreis, dessen diabolische Dynamik schließlich das Haupt der Medusa in stellaren Konstellationen erstarren ließ.

Am Ende des Agons stand die Verführungs- und Verzauberungsszene aus den *Bakchen* des Euripides. Die schwarzgekleideten Choreuten und Schauspieler der Universität Münster, als einzige Gruppe mit (weißen) Masken, vertrauten ganz auf die Macht der (griechischen) Sprache, so dass der dramatische Tag mit dieser Inszenierung im wahrsten Sinne des Wortes ‚ausklang‘: ein würdiges Finale auch deshalb, weil hier endlich der Schutzherr des Agons, Dionysos, auf die Bühne kam und seine Macht zeigte.

Beeindruckend war die große Bandbreite der Möglichkeiten, antikes Theater auf die Bühne zu bringen, und das professionelle Niveau, auf dem

sich dabei alle Darbietungen bewegten. Besonders prägend aber war vielleicht doch die Erfahrung, dass das gesprochene Altgriechisch in alldem - unabhängig davon, ob die Inszenierung eher zum Archaisieren oder zum Exotisch-Orgiastischen, zur Einbindung von Musik und Tanz oder zur Konzentration auf das Verbale neigte - stets vitaler Bestandteil, nie Ballast oder Fremdkörper war. Es hat sich gezeigt, dass sich das reine Verständnisproblem durch entsprechende Hilfsmittel zum einen, durch die Illustration im Spiel zum anderen fast völlig entschärfen lässt, so dass sich ein weiterer Raum für den ästhetischen Genuss am Klang, an der Intonation, an ‚Sprache pur‘ eröffnet, ja dass das Griechische sogar - wie die *Andromeda* zeigte - in eine lebendige Auseinandersetzung und Konfrontation mit dem Deutschen treten kann.

Es bliebe zu wünschen, dass solche Tage zur festen und regelmäßigen Einrichtung würden; die Publikumsresonanz hat gezeigt, dass im Kulturleben durchaus ein Interessepotential für das Faszinosum Griechisch vorhanden ist. Die griechische Literatur hält noch viele Texte bereit, die einer solchen Form der Veröffentlichung harren: und es muss nicht immer der Sieger eines Agons sein, der den nächsten Konvent ausrichtet. Zuletzt aber eine (selbst)kritische Anmerkung: Das agonale Prinzip mag eine Attraktion eigener Art darstellen, aber gerade die, wie die obige Schilderung gezeigt haben dürfte, zumindest im Bereich des Dramas nur allzu schlechte Vergleichbarkeit der Einzeldarbietungen hat zur Folge, dass jedes Ergebnis - hier lautete es: FU Berlin (1. Platz), HU Berlin (2. Platz), Univ. Heidelberg und Univ. München (3. Platz *pari passu*) - im letzten zu vieles unberücksichtigt und ungesagt lässt. Es wäre zu überlegen, ob man nicht andere Anreize schaffen

könnte, etwa durch Aussetzung von Preisen beispielsweise für die beste chorische oder schauspielerische Leistung, die gelungenste sprachliche Gestaltung, das qualitativste Bühnenbild und anderes. Eine Würdigung der einzelnen Leistung wäre, so meine ich im nachhinein, auf diese Weise genauer und angemessener möglich gewesen.

Ich möchte diesen kurzen Bericht beschließen mit einem Dank an alle Mitwirkenden, die weder Kosten noch Mühen gescheut haben und manche Unbequemlichkeit auf sich genommen haben, um dabei sein zu können; an die Elisabeth J. Saal Stiftung und die Schenkung Lautrach, die finanzielle Unterstützung gewährten; an das Orff-Zentrum München für seine Gastlichkeit; und zuletzt an die anonymen Helfer, die immer im rechten Moment mit anpackten.

Dokumentation:

- (a) Tonbandaufnahme (3 Kassetten) der gesamten Dionysien
- (b) Videoaufnahme der gesamten Dionysien; leicht erhöhte frontale Perspektive
- (c) Videoaufnahme mit Ausschnitten aus den Dionysien; wechselnde Perspektiven
- (d) Dokumentationsband mit Texten und Photos (in Vorbereitung)

Aus Kosten- und Personalgründen ist es selbst gegen Bezahlung nicht möglich, von diesen vier Teilen der Dokumentation Ablichtungen oder Reproduktionen herzustellen. Bei Übernahme der Versandkosten (Porto/Verpackung) ist jedoch Ausleihe (nicht länger als sechs Wochen) möglich; es wird gebeten, das Material auch selbst nicht zu vervielfältigen. Für nähere Informationen wenden Sie sich bitte an:

Dr. Peter v. Möllendorff, c/o Institut für Klassische Philologie, LMU München, Geschwister-Scholl-Platz 1, D-80539 München. Tel.: 089/2180-3558. Fax: 089/2180-2355. e-mail: moellendorff@lrz.uni-muenchen.de

PETER VON MÖLLENDORFF, München



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

A. Fachwissenschaft

Gymnasium 104, 1997, H. 5: H. Schlange-Schöningen, Konstantin der Große und der ‚Kulturkampf‘. Bemerkungen zur Bewertung des ersten christlichen Kaisers in Th. Mommsens Röm. Kaisergeschichte, 385ff.; K.-H. Stanzel, Xenophontische Dialogkunst. Sokrates als Gesprächsführer im Symposium, 399ff.; A. Fürst, Freundschaft als Tugend. Über den Verlust der Wirklichkeit im antiken Freundschaftsbegriff, 413ff.; P. Dräger, Der Nebenflußkatalog und ein unentdecktes Strukturprinzip in Ausonius' Mosella, 435-461. - **Hermes** 125, 1997, H. 3: C. O. Pavese, Sulla ‚Thebais‘ di Stesicoro, 259ff.; D. Sertcan, War Thukydides ein Lügner? 269ff.; P. Lautner, Zu Platon, Tim. 37 A 6, 294ff.; M. Tziatzi-Papgianni, Eine gekürzte Fassung der delphischen Sprüche der Sieben Weisen, 309ff.; J. Korpanty, Syllabische Homophonie in lateinischer Dichtung und Prosa, 330ff.; H. Bernsdorff, Arachnes Efeusaum (Ov. Met. 6, 127-8), 347ff.; P. Murgatroyd, Apuleian Ecphrasis: Cupid's Palace at Met. 5.2.2, 357-66. - **Historia** 46, 1997, H. 3: D. A. March, Konon and the Great King's Fleet 396-394, 257ff.; L. de Libero, Die Freund-Feind-Klausel in den Beziehungen Roms zu griechischen und italischen Staaten, 270ff.; M. Siani-Davies, Ptolemy XII Auletes and the Romans, 306ff.; I. König, Die Postumus-Inschrift aus Augsburg, 341ff.; Th. Urbainczyk, Observations on the Differences between the Church Histories of Socrates and Sozomen, 355-373. - **Museum Helveticum** 54, 1997, H. 3: S. Alessandri, Alessandro Magno e i Celti, 131ff.; A. Giovanni, Les relations de parenté entre cités grecques, 158ff.; J. Delz, Nachlese zu Silius Italicus, 163ff.; ders., Zwei Korruptelen in Suetonius ‚De Grammaticis et Rhetoribus‘, 175f.; R. Wachter, Philotechninis rebus, 177-181. - **Göttingische Gelehrte Anzeigen** 249, 1997, H. 1/2: U. Wülter über A. Demandt, Antike Staatsformen, 1ff.; A. Graeser über F. von Kutschera, Platons Parmenides, 12ff.; E. Baltrusch über M. Jehne, Koine Eirene, 30ff.; A. Schubert über neuere Studien zum antiken Skeptizismus, 43ff.; E. Lohse über

Theologie der Rechtfertigung im kritischen Disput: Paulus, 66ff.; M. Vielberg über M. Hose, Erneuerung der Vergangenheit, 82ff.; M. Junkelmann über D. Baatz, Bauten und Katapulte des römischen Heeres, 96ff.; F. Rädle über R. Bäumer-L. Scheffczyk (Hrsg.), Marienlexikon, 119-128. - **Gnomon** 69, 1997, H. 5: A. Dihle über G. Anderson, Sage, Saint and Sophist. Holy men and their associates in the Early Roman Empire, 385-388; P. Riemer über P. J. Schwindt, Das Motiv der ‚Tagesspanne‘ - Ein Beitrag zur Ästhetik der Zeitgestaltung im griechisch-römischen Drama, 398-403. - H. 6: A. H. Sommerstein über J. Latacz, Einführung in die griechische Tragödie, 481-484; W. Suerbaum über die ‚Enciclopedia virgiliana‘, 498-508. - H. 7: R. L. Fowler über R. Kassel, Kleine Schriften, 577-582; L. Braun über W. S. Anderson, Barbarian Play: Plautus' Roman Comedy, 599-602; E. Heck: Nachruf Hildebrecht Hommel, 651-656 (mit Photo). - H. 8: F. Lochner über P.-Y. Lambert, La langue gauloise, 716-718; E. A. Schmidt über W. Clausen, A. Commentary on Virgil, Eclogues, 720-722. - **Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg** 41, 1997, H. 3 & 4: Ein Denkmal für Procill, den ‚Halbwilden‘? Zu Caesar BG I 47 und 53, 38-46; 72-82. - **Vox Latina** 33, 1997, H. 129: D. Müller, De Herodoti itineribus nuper retractatis, 310-327.

ECKART MENSCHING

B. Fachdidaktik

Der **Altsprachliche Unterricht**, Heft 4+5/97, beschäftigt sich intensiv mit einem einzelnen, seit der Antike in Literatur und Kunst immer wieder rezipierten Thema: „Mythen erzählen: Medea“. P. GUMMERT stellt zunächst „Medea in den ‚Argonautika‘ des Apollonios Rhodios“ vor, dazu gehört eine Nacherzählung des Inhalts für den Gebrauch im Unterricht. - Christine BINROTH-BANK („Der Monolog der Medea in Ovids ‚Metamorphosen‘“) zeichnet Ovids besondere Darstellung der Medea nach: „...ein psychologisch einfühlsames Bild vom Seelenkampf des lieben-

den Mädchens, das dadurch eine ganz eigene, von den Vorgängern abweichende Gestalt erhält“.- R. KLIMEK-WINTER (ΔΕΙΝΗ ΓΑΡ - Medea bei Euripides) versteht die Tragödie des Euripides als eine Auseinandersetzung mit der traditionellen Stellung von Mann und Frau: „Bei Medea liegen also nicht Emotionalität und Rationalität miteinander im Streit, sondern es sind unterschiedliche gesellschaftliche Erwartungen, soziale Engramme sozusagen, die miteinander im Konflikt stehen“.- Senecas „Medea“ sind zwei Beiträge gewidmet: Karin HASS: „Medea nunc sum. Medeas Schlussmonolog und der Aufbau von Senecas ‚Medea‘“ („Durch die Annahme einer textübergreifenden zirkulären Struktur der Tragödie wird gerade das Sühnemotiv ... zu einem für diese Erzählung des Medea-Mythos notwendigen, ja zentralen Element.“) und Anna CHRISTOPH: „Dramatik der Grammatik: ‚Medea‘ als Programm bei Seneca.“ („In der Grammatik des Textes zeigt sich ein regelrechtes programmatisches Gerüst“). - Weitere Beiträge beschäftigen sich mit der späteren Rezeption des Medea-Themas: Sigrid FISCHBACH: „Medea bei Seneca und bei Anouilh“, U. REINHARDT: „Die Kindermörderin im Bild. Beispiele aus der Kunsttradition als Ergänzung literarischer Texte zum Medea-Mythos“, Barbara FEICHTIGNER: „Medea sehen. Pier Paolo Pasolinis Film ‚Medea‘ im Unterricht“, K. TÖCHTERLE: „Medea nach dem Drama: Heiner Müller, ‚Medeamaterial‘“ und Ute SCHMIDT-BERGER: „Christa Wolfs ‚Medea‘. Eine feministische Transformation des Mythos“. - In der Rubrik schließlich stellen Maja TSCHIMBEN und M. KORENJAK („Medea und Jason auf der Puppenbühne“) endlich einmal eine Medea-Komödie vor: „Medeacrocodiloiasonomachia“. - **AU 6/97**, nach Abschluss der Redaktion des vorliegenden Heftes erschienen, ist anlässlich des 500. Geburtstags am 16. 2. 1997 ganz dem Wirken und der Fortwirkung von Philipp Melanchthon gewidmet (vgl. schon MDAV 4/96 und FORUM CLASSICUM 3/97) und wird in der nächsten Zeitschriftenschau vorgestellt.

HARTMUT SCHULZ, Berlin

In **Gymnasium** Heft 5, 1997, 399-412 kommt K.-H. STANZEL („Xenophontische Dialogkunst. Sokrates als Gesprächsführer im Symposion“) zu dem Schluss, dass „Sokrates sich als Gesprächsführer im xenophontischen Symposion im Grunde nicht anders verhält als in den platonischen Dialogen.“ - A. FÜRST skizziert die faktische Bedeutung und die ethische Bewertung der Freundschaft von Aristoteles bis Jamblich und bestimmt mehrere Konstanten des antiken Denkens, welche sich in der Entwicklung der antiken Freundschaftstheorie spiegeln: „Freundschaft als Tugend. Über den Verlust der Wirklichkeit im antiken Freundschaftsbegriff“ (413-433).

Heft 5, 1997 der Zeitschrift **Antike Welt** beginnt mit Untersuchungen an der ägyptischen Mumie im Archäologischen Museum zu Kraków: „Eine Mumie unter dem Mikroskop“ (369-373) von K. BABRAJ und Hanna SZYMANSKA. - E. KÜNZL und H. ENGELMANN schreiben über „Römische Ärztinnen und Chirurgen. Beiträge zu einem antiken Frauenberufsbild“ (375-379): Anhand der erhaltenen Instrumente und Geräte, die auf den Beruf der Verstorbenen hinweisen, aber auch deren Kombination mit den erhaltenen Skelettresten zeigt sich, dass der Beruf der Ärztin und Chirurgin in der römischen Zeit weiter verbreitet war, als zu Beginn unseres Jahrhunderts. - Mit den Augen eines Technikers versucht J. KNAUSS eine wasserwirtschaftliche Deutung einiger architektonischer Reste in der Nähe von Mykene und bringt sie in Verbindung mit literarischen Äußerungen der Ilias und Odyssee zu einem Stausee der Mykener: „Agamemnónēion phréar“. Der Stausee der Mykener“ (381-395). - Der Wettlauf der Archäologen gegen die Städteplaner in Beirut, aus dessen Trümmern in der Nachkriegszeit zahlreiche geschichtsträchtige Ruinen zum Vorschein gekommen sind, steht im Mittelpunkt des Beitrages von Hélène SADER: „Den Ruinen entsteigt die Vergangenheit. Archäologie in Beirut“ (397-406). - Von einem aufsehenerregenden Fund berichtet D. BERGES: „Siegel aus Karthago - Spiegelbilder des Lebens. Die Tonsiegel aus dem Archiv eines punischen Tempels“ (407-414). - Bei Ausgrabungen in Gordion entdeckte, in lebhaften Farben erhaltene Dachterrakotten hält Jutta BÖRKER-KLÄHN für die Darstellung von Mario-

netten: „Hereinspaziert - hineingeschaut! Puppen-
spiel in Gordion?“ (415-417). - Notizen zu einer
Ausstellung im Limesmuseum Aalen gibt M.
KEMKES: „Reiter wie Statuen aus Erz. Die römi-
sche Reiterei am Limes zwischen Patrouille und
Parade“ (419-421). - Über die Aktivitäten des
Deutschen Archäologischen Instituts während der
letzten Grabungssaison berichtet Annette
NÜNNERICH-ASMUS: „Graben - Konservieren - Prä-
sentieren - Erhalten - Schützen“ (425-430).

Nele HACKLÄNDER schildert in **Damals** (Heft 10,
1997, 46f.) die Untersuchungen, die jüngst mit
medizinischen Methoden (Röntgenbilder,
Tomographieschnitte, Endoskopie) an der
Bronzestatue des „Betenden Knaben“ angestellt
wurden. Dabei konnte der Nachweis erbracht
werden, dass es sich nicht um eine römische Ko-
pie, sondern um ein griechisches Original han-
delt. Das in der Antike gebräuchliche Wachs-
schmelzverfahren wurde am Computer simuliert,
aber auch im Experiment realisiert. (Ein beim
Berliner Pergamonmuseum erhältliches Video
zeigt die langwierigen Untersuchungen und das
Beispiel experimenteller Archäologie). - H. SONN-
ABEND untersucht die traditionellen Quellen (Ta-
citus, Sueton, Cassius Dio), um „Nero als Musi-
ker“ zu charakterisieren: „Was für ein Künstler
geht mit mir zugrunde“ (75-79). Dieser text-
immanenten Position ist diametral entgegenge-
setzt jene Auffassung, die in einer der Persön-
lichkeit Neros gewidmeten ARTE-Sendung vom
22.11.1997 „Sphinx - Geheimnisse der Geschich-
te“ vertreten wurde. Dort wurde Nero als Opfer
politischer Machenschaften und der Geschichts-

schreibung gesehen, allerdings auch als durch-
aus ernstzunehmender, der griechischen Kultur
verpflichteter Politiker. - Mit der aufwendigen
Gewinnungstechnik und der Logistik, die zur
Herstellung und zum Transport von Granitsäulen
und anderen kolossalen Elementen für die Bau-
ten Roms nötig waren, beschäftigt sich M. DÖRING
unter dem Titel „Antike Schwerlasttransporte“
(Heft 11, 1997, 43f.). - Titelthema des Heftes 12,
1997 sind die Skythen. A. HÄUSLER stellt das
„Reitervolk zwischen Don und Donau“ (12-19)
vor. - Renate ROLLE befasst sich mit den Gräbern
der Skythen und ermöglicht Einblicke in ihre
geistige und soziale Welt: „Vergoldete Skelette
und schaurige Geisterreiter“ (20-27). - Kay
HOFFMANN schildert die bereits praktizierten Mög-
lichkeiten des Einsatzes neuer Medien
(Computersimulationen, virtuelle Muse-
en, Internet, CD-ROM) in der Archäologie: „Von
der Rekonstruktion zur 3-D-Simulation“ (41).

„Geburt und Kindheit“ stehen im Mittelpunkt des
reich bebilderten Heftes 6, 1997 der neuen Zeit-
schrift **Welt und Umwelt der Bibel. Archäolo-
gie und Geschichte**. Ein Dutzend Beiträge be-
schäftigen sich mit dieser Thematik: aus bibli-
scher Sicht, aus der Sicht der christlichen und
muslimischen Tradition, der Kirchengeschichte
und der Kunst. Aline ROUSSELLE steuert einen
Beitrag über „Die antike Familie und das Chri-
stentum“ (32-36) bei. Zu Themen dieses Heftes
listet B. ZAHRL zwei Dutzend Internetadressen auf
(47).

JOSEF RABL

Besprechungen

*Fink, Gerhard / Maier, Friedrich (Hrsg.):
Systemgrammatik Latein. Bamberg: Buchner
(ISBN 3-7661-5388-9), München: Lindauer
(ISBN 3-87488-660-3), München: Oldenbourg
(ISBN 3-486-87675-9) 1997, 296 S. 34,00 DM.*

Allein in den vergangenen zwei Jahren sind zahl-
reiche Lehrbücher für Latein erschienen. Sei es
Iter Romanum, Interesse, Itinera, Felix, Arcus,
Salvete oder Ostia altera - in allen diesen Wer-

ken wird der grammatische Stoff mittels einer
Begleitgrammatik gefestigt, die lektionsweise
den Stoff aufbereitet. Für Schüler, die am An-
fang der Spracherwerbsphase stehen, ist dies mit
Sicherheit übersichtlicher als eine alles umfas-
sende, systemhaft angelegte Grammatik. Sobald
jedoch ein grammatisches Phänomen in allen
Teilen wiederholt werden soll, diese jedoch in
unterschiedlichen Lektionen im Lehrbuch be-

handelt wurden, wird der Einsatz einer systematischen Grammatik sinnvoll und zunehmend unverzichtbar.

Diesem Ziel hat sich die Systemgrammatik Latein verschrieben, die in besonderer Weise auf das Unterrichtswerk *Cursus Continuus* für Latein als 2. Fremdsprache und seine Vorgängerwerke abgestimmt ist, aber auch zur Verwendung neben jedem anderen Lateinbuch geeignet erscheint: von den 50 Lektionen des Lehrbuches begleitet ein gesonderter Grammatikband die Lektionen 1-30, danach soll nach Empfehlung des Autorenteam die Systemgrammatik verwendet werden.

Die Systemgrammatik Latein ist in drei große Kapitel unterteilt: die Lehre vom Wort, die Lehre vom Satz und die Lehre vom Text.

Das Kapitel der **Lehre vom Wort** beginnt mit einer kurzen Einführung zur lateinischen Sprache, den drei Wortarten und ihren Funktionen. Die Wortarten *Verb* und *Nomen* werden sodann getrennt voneinander ausführlich behandelt. Dabei stehen die Formenlehre und die Baugesetze des Wortes im Vordergrund. Diese für Schüler so wichtigen Abschnitte bieten eine ebenso umfangreiche wie akkurate, zudem terminologisch exakte Übersicht zu den Bildungsweisen des Verbs und zu seinen Formen. Geschickt realisiert ist dabei die grafische Umsetzung und Darstellung der Endungen und Personenzeichen zu Beginn der beiden Abschnitte. Die an Schaltkreismodelle erinnernden Übersichten der einzelnen Verbformen sind allerdings m. E. für Schüler allzu strukturbetont, worunter die Übersichtlichkeit leidet.

Die **Lehre vom Satz** beginnt mit der *Syntax des Satzes und seiner Glieder* und einer klaren Übersicht über die verschiedenen Satzglieder/teile, also über die syntaktische Funktion von Wörtern. In dieser Funktion tragen die Wörter auch semantische Bedeutungen. Die *Semantik* der Satzglieder arbeitet die Grundfunktionen der einzelnen Kasus sehr deutlich heraus. Diese Übersichten sind auch für Schülerhand gut geeignet.

Die *Nominalformen als Satzglieder* stellen für Schüler mit Sicherheit das schwierigste Gebiet

der lateinischen Sprache dar. Die Einführung des *Aci* erscheint mir sehr gelungen. Er wird durch grafische Zeichnungen übersichtlich eingeführt. Eine gute Gliederung nach Erscheinungsform, Anwendungsbereich, Prädikatsnomina, Pronomina im *Aci*, Wiedergabemöglichkeiten und Zeitverhältnissen trägt wesentlich zum Verständnis bei. Auch die Behandlung des Partizips ist sehr klar und arbeitet deutlich den Unterschied zwischen dem attributiven und adverbialen Partizip heraus. Umfassend und vollständig bietet sie auch für jeden Fortgeschrittenen auf 13 Seiten Antwort auf alle Fragen. Die Übersichten „Wo findet man was?“ zu Beginn der Behandlung der fünf Nominalformen erleichtern die Orientierung.

Es folgen der *unabhängige Satz* (sehr anschaulich hier der Abschnitt über die einzelnen Tempora im unabhängigen Satz 189ff., vor allem die optisch sehr gelungene Gegenüberstellung von Perfekt und Imperfekt auf der Doppelseite 192/193) und der *abhängige Satz*. Von besonderem Nutzen sind die alphabetisch geordnete Liste der einleitenden Konjunktionen der Gliedsätze ebenso wie die der mehrdeutigen Gliedsatzeinleitungen (203ff.).

Die **Lehre vom Text** beginnt mit einem Lektürebeispiel aus Caesars *Bellum Gallicum* (IV, 31), an dem die Möglichkeiten einer satzübergreifenden Texterschließung aufgezeigt werden. Die hierin gewonnenen Beobachtungen werden sodann unter den Rubriken *Textsyntax*, *Textsemantik*, *Textpragmatik*, *Texttypik* und *Textgestaltung durch Stilmittel* näher spezifiziert. Gerade dieser dritte Teil der Grammatik ist m. W. in dieser Form einzigartig und sehr hilfreich, da eine sehr gute Übersicht über die verschiedenen Textsorten sowie Literaturgattungen und Stilmittel gegeben wird.

Es schließt sich eine Einführung in die Formen und Verweise der lateinischen Dichtung an. Im Anhang werden römische Maße, Gewichte, Zahlungsmittel sowie der römische Kalender erläutert. Außerdem wird eine Übersicht über die lateinische Schrift und die lateinischen Laute gegeben.

Ein origineller Einfall ist die im vorderen Dekkel des Buches gegebene Übersicht anhand eines umfangreicheren lateinischen Satzes aus Vergils Aeneis. Dieser aus 20 Wörtern bestehende Satz gibt neben der deutschen Übersetzung die Wortart jedes Wortes sowie seine Form und Satzgliedfunktion jeweils mit Verweis auf die entsprechenden Paragraphen des Buches an.

Dem Autorenteam ist ein in seinem Umfang, seiner Anlage und seiner Vollständigkeit zweckmäßiges und klares Lehrwerk gelungen. Wenn auch für schulische Zwecke einige sprachliche Phänomene zu ausführlich dargestellt sind und eher manch angehenden Lateinstudenten oder Latinumskandidaten als Interessenten finden wird, so ist dennoch besonders hervorzuheben, daß diese Grammatik für jeden, der sich eingehender mit der lateinischen Sprache beschäftigen will, eine äußerst sinnvolle Anschaffung ist. Ziel des Werkes ist es, durch eine systematische Wiederholung ein selbständiges Sprachvermögen zu schulen, das sich von der lektionsweisen Einführung des Lernstoffes in der frühen Spracherwerbsphase zu lösen beginnt.

BETTINA JÄCKEL, Berlin

Gehrke, Hans-Joachim: Alexander der Große. München: Beck 1996. 111 S. 14,80 DM (Beck'sche Reihe. 2043. C.H.Beck Wissen, ISBN 3-406-41043-X).

„Kaum eine historische Gestalt hat Menschen aller Epochen so fasziniert wie Alexander der Große“ heißt es im Umschlagtext. Hans-Joachim Gehrke, Ordinarius in Freiburg/Breisgau, zeigt, wie Alexander zunächst geprägt wurde durch seine Heimatverhältnisse: Man war in Makedonien noch rauhere Lebensweisen gewöhnt. Das Jagen galt als Mutprobe und als Gelegenheit, Ruhm und Ehre zu erwerben, und mit dem Krieg gegen Nachbarn war es nicht anders. Das Symposion war weniger ritualisiert als bei den Griechen, und es konnte, da man ungemischten Wein trank, bis zur völligen Trunkenheit führen.

Aber, wie auch die Überlieferung immer wieder hervorhebt (Gehrke stützt sich vor allem auf Arrian), trieb Alexander vor allem ein unbändiger $\pi\acute{o}\theta\omicron\varsigma$, eine Sehnsucht nach einer Leistung

gleich den mythischen Heroen wie Achilleus und Aias, ein Begriff, den er so im Hermeshymnos seines Lehrers Aristoteles (fr. 5,12 Diehl) finden konnte. $\pi\acute{o}\theta\omicron\varsigma$, die Sehnsucht nach Mythisierung, hatte Alexander schon sofort nach seinem Übergang nach Kleinasien nach Troja geführt, wo er neben anderen kultischen Handlungen das angebliche Grab des Achilleus kränzte. Selbstverständlich hatte dies auch einen politischen Hintergrund, reihte sich doch so sein Krieg gegen die Perser in den grundsätzlichen Konflikt zwischen Hellenen und Barbaren, wie ihn Homer (und Herodot) gezeichnet hatten. Spätestens nach der Schlacht bei Issos, als Alexander Dareios' Angebot ablehnte, die Herrschaft zu teilen, sei endgültig klar gewesen: Alexander wollte die Herrschaft über das Reich der Perser; damit aber verband sich wahrscheinlich schon der Gedanke an die Herrschaft über die ganze Welt. $\pi\acute{o}\theta\omicron\varsigma$ sei es dann auch gewesen, der ihn zur Oase Siwa geführt habe. Gehrke vermutet hier mehr als bloße symbolische Heroisierung: für ihn selber habe sich offenbar die Grenze zwischen der mythischen Welt und seiner eigenen verwischt. Beim Indienzug dann wurde dies immer deutlicher. Einmal ging es um ein rätselhaftes und mythenreiches Land, das weit hinter allem lag, was auch nur einigermaßen bekannt war. Ein Ort, der ziemlich am Beginn dieses Zuges lag, hieß wie Dionysos' Amme Nysa, und wieder war Alexanders $\pi\acute{o}\theta\omicron\varsigma$ geweckt, der ihn an mancherlei Orte führte, damit er dort Kult-handlungen zu Ehren von Dionysos vollziehe. Während Hephaistion und Perdikkas dann den direkten Weg zum Indus wählten, kämpfte sich Alexander durch das Bergland. Wieder eine Gelegenheit, bei der sich sein $\pi\acute{o}\theta\omicron\varsigma$ zeigte: Er stieß auf einen Felsen, von dem die Rede umging, nicht einmal Herakles hätte diesen Felsen erobern können. Militärisch war es sinnlos, sich hier zu engagieren. Aber Alexander konnte nunmehr auf die Eroberung nicht mehr verzichten. Wie schwer mag es Alexander also gefallen sein, seinen meuternden Truppen nachzugeben und auf den Zug ans Ende der Welt, zum Okeanos zu verzichten und dabei den Kampf aufzunehmen mit einem kriegerischen Volk, das mehr und größere Elefanten besitzen sollte als die bisher

bekanntes Völker! Also der Rückzug. Aber auch ihn gestaltete Alexander heroisch: am mörderischen Weg durch die Wüste Gedrosiens, seien, so hieß es, Semiramis und Kyros der Große gescheitert. Mit 60.000 Mann, einem militärisch unnötigen Aufgebot, brach er auf. Am Ende war ein Viertel übrig geblieben; aber Semiramis und Kyros waren übertroffen. Bei allem sei Alexander freilich kein „affektgeladener Berserker“ gewesen. Seine Unternehmungen plante er aufgrund modernster geographischer Kenntnisse und professioneller, stabsmäßiger militärischer Vorbereitung. - Als Herrscher endlich stützte sich Alexander auf verschiedene Traditionen, die bei den einzelnen Untertanengruppen und Regionen vorherrschten. Über allem aber stand Alexander selbst; Gehrke benutzt für seine Herrschaft daher den Ausdruck „Egokratie“.

Gehrke ist es so gelungen, nicht nur die äußere Geschichte Alexanders in insgesamt eher groben Zügen zu skizzieren, sondern vor allem ihn als Individuum mit seinen Handlungsmotiven begreiflich zu machen.

Vögler, Gudrun: *Öko-Griechen und grüne Römer? Düsseldorf u. Zürich: Artemis & Winkler 1997. 163 S. 29,80 DM (Antike aktuell, ISBN 3-7608-1133-7).*

Das einst waldreiche Hymettos-Massiv verkarstete schon in der Antike, und der Smog der Heizstätten muß damals in den Großstädten erhebliche Ausmaße angenommen haben. Stellt also Gudrun Vögler, Gymnasiallehrerin in Fulda, die Frage ihres Titels, um sie sofort zu verneinen?

Nun, ihr Ziel ist nicht in erster Linie, das tatsächliche Ausmaß der Umweltverschmutzung in der Antike festzustellen - über ihr Ausmaß könne man ohnehin meist nur spekulieren - , sondern die Haltung darzustellen, die Griechen und Römer gegenüber der Natur einnahmen, dies auch nicht, soweit sie faktisch wirksam, sondern theoretisch vorgetragen war. Bewusstes Umweldenken vermag Gudrun Vögler so gut wie niemals in der Antike zu entdecken. Vergil immerhin äußert Sorge für die Natur, für das Gedeihen und Wohlergehen der Pflanzen - anders als

z. B. Cato, der lediglich auf Gewinnmaximierung hinarbeitet. Von diesem Wohlergehen profitiert aber auch der Mensch. Es geht also Vergil nicht darum, die Natur um ihrer selbst willen zu erhalten. Ja nicht einmal die unberührte Natur ist sein Ideal, sondern die Kulturlandschaft mit ertragreichen Äckern. Wenn gar Plinius sich am Landleben erfreut, ist es nicht das Wachsen und Gedeihen dort, nicht „das Natürliche an der Natur, sondern das wie Kunst Erscheinende“ (S. 130). Echtes Umweltbewusstsein belege allerdings Senecas 89. Brief. Den Einwand muss sich Gudrun Vögler jedoch gefallen lassen: Seneca will in diesem Brief primär die Einteilung der Philosophie darlegen, und in dem Abschnitt, auf den sie sich bezieht, schreibt er über die Ethik, über die Laster von *avaritia*, *luxuria* und *voluptas*, also weniger über die Natur als vielmehr über den Menschen.

Der Mensch steht denn auch grundsätzlich im Mittelpunkt des antiken Denkens: Alle Pflanzen, Früchte und Tiere stehen ihm uneingeschränkt zur Verfügung, und er hat das Recht, sich die Umwelt nach seinen Zwecken dienstbar zu machen. Man dachte vom Menschen her und sorgte sich um dessen Wohl. Auf der anderen Seite wird nirgendwo ein Freibrief dafür ausgestellt, die Natur ungehemmt auszubeuten. Auch wo die Gering-schätzung alles Körperlichen zur Rechtfertigung hätte dienen können, beliebig auf die Gaben der Natur zuzugreifen, legte doch umgekehrt die Hochschätzung alles Geistigen eine materiell eher anspruchslose, wenn nicht gar asketische Lebensweise nahe. Gegen ein extensives technisches Ausnutzen der Natur habe auch die für griechisches Denken charakteristische Hochschätzung von Mäßigung und Besonnenheit gesprochen. Die Abwertung der körperlich-dinghaften Welt habe, verstärkt durch den jüdisch-christlichen Traditionsstrang, erst in der Neuzeit dazu geführt, dass die Natur nunmehr eindeutig Objektcharakter besitze. In der Antike sei der Mensch immer Teil des Naturganzen geblieben. „Iring Fetscher sieht in einer Rückbesinnung auf diese griechische Werteordnung für uns heutige Menschen einen Weg hin zum Frieden mit der Natur und empfiehlt eine entsprechende Umorientierung unseres Konsumverhaltens.“

Was hier eher systematisierend zusammengefasst wurde, legt Gudrun Vögler unter den Überschriften „Mythos - Wie paradiesisch war das Goldene Zeitalter?“, „Philosophie - Maßhalten ist Mainstream“, „Ethik - Seneca und Cicero geißeln Genußsucht und Verschwendung“, „Praxis - Die Natur als Opfer. Ansätze ökologischen Denkens“, „Medizin, Architektur und Landwirtschaft - Gesunde Umwelt, gesunde Menschen“, „Vergil - Einfühlsame Liebe zur Natur“ und „Der Stadtrömer - Preis des Landlebens“ dar. Es stellt ein aktuelles Thema in den Mittelpunkt, das zu behandeln im Unterricht lohnt. Mit seiner eingängigen Darstellung, seinen durchweg vorhandenen Stellenangaben und seinem maßvollen und aktuellen Literaturverzeichnis haben wir mit diesem Buch ein nützliches Arbeitsinstrument.

HANSJÖRG WÖLKE

Weeber, Karl-Wilhelm: Flirten wie die alten Römer. Düsseldorf, Zürich: Artemis & Winkler 1997. 29,80 DM (ISBN 3-7608-1134-5).

Anzuzeigen ist ein höchst kurzweiliges Buch. In der Reihe „Antike aktuell“ bei Artemis & Winkler legt einer der besten Kenner des antiken Alltagslebens, Karl-Wilhelm Weeber, eine amüsante Anleitung zum Flirt vor, die sich als Rahmen der „Ars amatoria“ Ovids bedient. Kurzweilig ist schon die Einleitung, in welcher der Verfasser über die fast 2000jährige moralische Entrüstung über dieses „unsittliche“ Lehrgedicht referiert und sein Vorgehen innerhalb dieser nicht unbedingt nur für altphilologisch geschulte Leser gedachten Reihe begründet. Er will ein „Sachbuch“ vorlegen, in dem er nicht nur Ovid paraphrasiert, sondern gleichzeitig „dolmetschend“ (S. 12) fehlendes historisches oder mythologisches Hintergrundwissen vermitteln will. Zudem streicht er heraus, dass das von Ovid vertretene Prinzip echter Partnerschaft zwischen Mann und Frau zutiefst human ist und die gegen den Dichter immer wieder erhobenen Vorwürfe verantwortungslosen Leichtsinns zumindest als sehr einseitig erscheinen lässt. Die „Ars“ sei in vielem ihrer Zeit weit voraus, eben „aktuell“. Vor diesem Hintergrund ist es klar,

dass er auch zahlreiche antike Vergleichstexte hinzuzieht. Wenn Weeber auch betont, nur das Original vermöge den vollen ästhetischen Reiz der Lektüre zu vermitteln, so gestehe ich gerne, seine Paraphrasen mit großem Vergnügen genießen zu haben: Abwechslungsreich und flott formulierend, gelegentlich die aus modernen Medien geläufigen Ausdrucksweisen in Gänsefüßchen zitierend muss er m.E. gerade jüngeren Zeitgenossen den Zugang zur ovidischen Welt eröffnen. Dabei lässt sich jedes Detail auch für den, der seinen Ovid nicht im Kopf hat, problemlos nachprüfen beim Vergleich mit den durchgängig im Original aufgeführten Originalstellen. Zitiert Verf. einmal Ovid direkt in der Übersetzung, so greift er auf die Tusculum-Ausgabe von Holzberg zurück. So erfährt der lernwillige Leser vieles über „Eros als Kultur“ (S. 10) beim Gang durch die „Erotischen Jagdgründe im alten Rom“ (Kap. 1), das „Gastmahl als Versuchung“ (Kap. 2), den „Klassischen Liebesbrief“ (Kap. 3), „Strategien männlicher bzw. weiblicher Verführungskunst“ (Kap. 4/5) und den „Umgang mit Dritten im erotischen Raum“ (Kap. 6). Ein weiteres Kapitel ist der „Elegischen Lebensform“ als kurzlebigen Antimodell gewidmet.

Das Buch ist mit einigen antiken Darstellungen bebildert und verfügt natürlich neben dem erwähnten ausführlichen Stellenverzeichnis über Literaturhinweise, Abbildungsnachweise und eine überblicksartige Abschnittsgliederung.

Den letzten Abschnitt „Eilet gemeinsam ans Ziel - Ovids Ratschläge für das Liebesspiel“ gibt Weeber als Bilingue, nicht aus Prüderie, wie er betont, sondern „aus Respekt vor der literarischen Meisterschaft, mit der unser Erotik-Lehrer diesen besonders sensiblen Aspekt seines Themas behandelt“ (S. 174 f.). Dem Rezensenten sei die ketzerische Schlussbemerkung gestattet, dass er befürchtet, trotz der „gelungenen Übersetzung Niklas Holzbergs“ (S. 175) könne der heutige Nicht-Lateiner Weebers amüsante Paraphrasen den doch immer etwas schwerfällig wirkenden deutschen Distichen vielleicht doch vorziehen.

Anzuzeigen war ein höchst vergnügliches Buch ...

JOACHIM RICHTER-REICHELME, Berlin

Hyginus: Fabulae. Sagen der Antike. Ausgew. u. übers. v. Franz-Peter Waiblinger. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1996. 127 S. (dtv. 9350), 12,90 DM (ISBN 3-423-09350-1).

Hyginus liefert geeignete Texte für Klassenarbeiten: das scheint gesicherte Erkenntnis. Und im Klappentext heißt es: „die Hyginus-Sagen sind ganz einfach“. Da ist freilich ein wenig Vorsicht geboten, wie man nun bemerkt. „Medea quo facilius eam perduceret ad suam voluntatem...“: dass „ad suam voluntatem perducere“ „für seine (ihre) Absicht gewinnen“ heißt, wie Waiblinger übersetzt, wird ein Schüler nicht ohne Hilfe erkennen. Da ist also idiomatisch manches ungewohnt. Und ob jeder Anfänger folgenden Satz ohne weiteres bewältigt, sei auch dahingestellt: „Id visum omnibus coniecturibus cum narratum esset, imperant, quicquid pareret, necaret, ne id patriae exitio foret“. Aber, das sei zugegeben, das ist nicht gänzlich repräsentativ. Doch für das erste und zweite Lateinjahr fallen diese Texte mit Sicherheit aus, zumal grammatische Erscheinungen wie die *nd*-Formen vergleichsweise häufig sind, sich auch das *Supinum* auf *-um* findet und statt seiner sogar der finale *Infinitiv*.

Waiblingers Auswahl umfasst ungefähr ein Drittel der Sammlung, die unter Hyginus Namen überliefert ist. Die später verwirrte Reihenfolge versucht er wenigstens teilweise wiederherzustellen, indem er die Göttersagen zu Beginn versammelt. Der Text folgt Peter K. Marshalls *Teubneriana* von 1993. Die Übersetzung, flüssig, dabei im ganzen genau, ist schmucklos wie Hyginus auch. Ihr Sinn ist ja einzig, zum lateinischen Text hinzuführen, ihn demjenigen zu erläutern, der ihn nicht sofort übersetzen kann. Ein sehr knappes Nachwort, kurze Anmerkungen, die vor allem Abweichungen gegenüber anderen Überlieferungen vermerken, ein Register der Mythen und eine kurze Beschreibung der wichtigsten griechischen Götter runden das Buch ab. Am Schluss folgt eine kurze Literaturliste, die vor allem zur weiteren Beschäftigung mit dem Mythos anregen will. Das ist stets lohnend. Als Ausgangspunkt hierfür ist allerdings Hyginus, anders, als Waiblinger das anscheinend sieht, wohl doch weniger geeignet.

Krautheimer, Richard: Rom. Schicksal einer Stadt 312-1308. [Rome. Profile of a city 312-1308, dt.] 2. Aufl. München: Beck 1996. 424 S. 98,00 DM (ISBN 3-406-30575-X) (als Lizenzausgabe für die Wissenschaftliche Buchgesellschaft für Mitglieder 78,00 DM).

Viele, die dies Meisterwerk noch nicht besitzen, wird es freuen, dass es wieder erhältlich ist. Richard Krautheimer, vor drei Jahren fast hundertjährig gestorben, hat hier souverän zusammengefasst, was er in seinem langen Leben und seiner reichen und umfassenden Forschertätigkeit an Erkenntnissen über die Kunst, Architektur und das Stadtbild Roms in der Zeit, seit Konstantin das Christentum annahm, bis zum Auszug der Päpste nach Avignon gewonnen hatte. Dabei hat er viel mehr gegeben als eine bloße Kunst- oder Bautengeschichte Roms. In einer weitgespannten Gesamtschau ist es ihm gelungen, wie er selbst im Vorwort formulierte, „nicht so sehr ... eine Geschichte der Baudenkmäler und der allmählichen Wandlungen in der Karte der Stadt als vielmehr eine Geschichte der Stadt, wie sie in diesen Monumenten zum Ausdruck kommt“, zu geben. Dass es dabei Bereiche oder Epochen gibt, die Krautheimer aussparen musste, weil sie noch nicht genügend oder gar nicht erforscht sind, hat er selbst im Vorwort bedauert: die Kunst des 10. und frühen 11. Jahrhunderts zum Beispiel oder die Bevölkerungsgeschichte Roms im Mittelalter. In einem ersten, umfangreicheren Teil, „Bild und Wirklichkeit“, hat Krautheimer die Entwicklung Roms nachgezeichnet. Immer wieder wird dabei deutlich, wie das antike Erbe wirkte und mittelalterliche Neuansätze sich in einem fruchtbaren Dialog zu ihm entwickelten, entscheidend vor allem in der karolingischen Renaissance und dem Rückgriff des 12. Jh.s auf antike Traditionen. Der zweite Teil, „Forma Urbis Romae Mediaevalis“, versucht, den Baubestand und das Erscheinungsbild Roms unter regionalen Gesichtspunkten darzustellen.

Nicht zuletzt, wer eine Klassenfahrt nach Rom unternimmt, wird dies Buch als ein wertvolles Instrument zur Vorbereitung nutzen. 260 mit hoher Sorgfalt ausgewählte Bilder treten neben den Text zugleich als Illustration wie auch als ei-

genständige Quelle; sie allein empfehlen bereits das Buch. Moderne Fotografien sorgen für Anschaulichkeit, aber auch solche aus der Jahrhundertwende und zahlreiche Aquarelle und Zeichnungen aus dem 16. und 17. Jahrhundert, in denen inzwischen verschwundene oder stark veränderte Situationen festgehalten werden. Das wird helfen, manches an Ort und Stelle besser zu erklären. Schade ist nur, daß alle Fotografien schwarz-weiß sind, so dass weder z. B. die prächtigen Mosaiken von S. Maria in Trastevere oder S. Maria Maggiore oder die Fresken von S. Cecilia so recht zur Geltung kommen. Ein ausführliches Orts- und Sachverzeichnis erschließt den Text ebenso wie ein Personenregister und ein gründliches Verzeichnis der Abbildungen, so dass weiteres Material für Führungen gut erschlossen werden kann.

HANSJÖRG WÖLKE

Clauss, Manfred: Konstantin der Große und seine Zeit. München: Beck 1996 (Beck'sche Reihe. 2042. C.H.Beck Wissen, ISBN 3-406-41042-1).

Wer sich über ein Sachgebiet auf knappem Raum umfassend und kompetent informieren lassen möchte, greift mit Gewinn zur Reihe „C. H. Beck Wissen“. So auch für die welthistorisch bedeutsame Umbruchszeit Konstantins d. Gr.: Manfred Clauss legt eine Biographie dieses umstrittenen Kaisers vor, die durch überzeugende Gliederung und klare Diktion fesselt. Ausgehend von den denkwürdigen Vicennalien des Jahres 326 in Rom, während derer der Kaiser die heidnische Aristokratie brüskierte, indem er die hergebrachten Riten auf dem Kapitol nicht vollzog, verfolgt Clauss den Aufstieg des Mannes, der das Christentum zur staatstragenden Religion erheben sollte. Dabei hält er es für „kurzsichtig, bei jeder Handlung Konstantins, insbesondere wenn sie Christen betraf, nachweisen zu wollen, ob er sie aus Frömmigkeit oder Berechnung getan hat.“ (S. 7) Beides zusammen ergebe erst ein vollständiges Bild. So versteht Clauss auch „Glaube“ ... in Bezug auf die öffentlich vorgetragenen Äußerungen des Herrschers und nicht auf seine inneren Einstellungen.“ (S. 7f.) Da niemand aufgrund der Quellenlage in Konstantins Innerstes zu blick-

ken vermöge, zwingt die kontroverse, weitgehend von Topoi geprägte Überlieferung den Verfasser zu dem „Bekenntnis ...: Dies ist Konstantin, so wie ich ihn sehe.“ (S. 8) Diese Sichtweise erscheint mir überzeugend, da sie stets nach sorgfältiger Abwägung aller Argumente und - dem Konzept der Reihe folgend - durch ausführliche Quellenzitate gestützt formuliert wird.

So besticht das brisante Kapitel über die Schlacht an der Milvischen Brücke („Visionen und Siege“) ebenso wie das über die immer wieder thematisierte Taufe Konstantins („Taufe, Tod und Bestattung“) durch diese Tugenden. Eindrucksvoll auch, wie Clauss auf dem engen vorgegebenen Raum dieser Taschenbuchreihe alle wesentlichen Aspekte des Ersten Ökumenischen Konzils in Nicaea 325 beleuchtet und bewertet (S. 82-88). Es lag dem Kaiser als Pontifex Maximus vor allem an einem einheitlichen Kult als Klammer des Riesenreiches; theologische Haarspaltereien interessierten ihn nicht. - Über die chronologische Darstellung des Lebens Konstantins hinaus beschäftigt sich Clauss am Schluss seines Buches in drei Kapiteln mit dem Glauben Konstantins, seinem Biographen Eusebius und der Wirkung des Kaisers im Abendland (u. a. mit der constantinischen Schenkung). Die Ambivalenz des ‚Glaubens‘ Konstantins zeigt sich für Clauss auch an der Darstellung auf einem nicht sicher datierbaren Goldmedaillon, auf dem der Kaiser zwillingshaft mit dem *Sol invictus* dargestellt ist, und so resümiert er: „Es war ein langer Prozeß, in dessen Verlauf der christliche Sonnengott gegenüber dem heidnischen die Oberhand gewann, gleichzeitig aber auch eine Vermischung der jeweiligen Aspekte stattfand.“ (S. 103)

Abgerundet wird das empfehlenswerte Buch durch zwei Stammbäume, eine Zeittafel, eine kommentierte Kurzbibliographie, das Verzeichnis der Abbildungen und ein Register (Begriffe und Namen).

JOACHIM RICHTER-REICHEL, Berlin

Berichte und Mitteilungen

Zum Tod von Günter Wojaczek

Die Teilnehmer am DAV-Kongress in Bamberg 1994 erinnern sich gewiss noch an den engagierten und wortgewandten Leiter des Ortskomitees Prof. Dr. Günter Wojaczek. Nach langer und schwerer Krankheit ist er - 65-jährig - am 9. 11. 97 verstorben. In ihm haben wir einen starken Mitstreiter für die Alten Sprachen und die Humanistische Bildung verloren.

Als ROMA-Autor und Herausgeber des bayerisch-thüringischen fachpolitischen Periodikums „Die Alten Sprachen im Unterricht“ (DASIU) ist der Verstorbene über die Grenzen Bayerns hin-

aus bekannt geworden. Der Vorsitz im bayerischen Landesverband innerhalb des DAV (bis etwa 1980) brachte ihm die Anerkennung von seiten der damaligen Vertreter der Bundesländer ein.

Günter Wojaczeks Ambitionen galten immer der Wissenschaft und der Didaktik gleichermaßen. Für seine Leistungen auf beiden Gebieten hat ihm die Otto-Friedrich-Universität in Bamberg 1995 die Honorarprofessur verliehen.

Wir werden dem Freund und Kollegen ein ehrendes Andenken bewahren.

FRIEDRICH MAIER

Παρακαλοῦμεν εἰς τὸ συναπτικίζειν καὶ τὸ συσπουδάζειν περὶ τοῦ τῶν ἀρχαίων Ἑλλήνων λόγου

2. - 16. Αὐγούστου 1998 ἐν τῷ Ἑλληνικῷ Εἰδυλλίῳ

τὰ μὲν τῆς ἀρχαίας γλώττης μαθήματα τὸ ἔκτον ἐν τῷ Ἑλληνικῷ Εἰδυλλίῳ συμβήσεται. τούτων μέντοι μετέχοντες καὶ θαυμαστῶς ὡς ἐπιδώσετε καὶ ἅμα ἡδιστα ἀναπαύσεσθε. ἱκανώτατ' ἄρ' ἐστὶ τοιαῦτα μαθήματα τοῖς φοιτηταῖς τοῖς εὐγλωττοτέροις γίνεσθαι βουλομένοις· πρὸς δὲ τούτοις εἰκότως πᾶσι τοῖς ἐκ ταύτης τῆς φωνῆς κατεχομένοις καὶ ἐνθέοις οὔσιν - ἀπὸ τῶν μαθητῶν μέχρι τῶν ὑπὸ γέρωσ ἤδη ἀπραγμόνων καίπερ διαφόρου ἐμπειρίας ὄντων. καὶ γὰρ οὗτοι εἰς τὰς καθαρὰς τῆς σοφίας πηγὰς ἂν ἐπανέλθοιεν.

ἐν δὲ κήπῳ τινὶ πλησίον τῆς θαλάττης ὄντι τῆς τῶν δένδρων σκιάς καὶ τῆς τῶν ἄνθων εὐοσμίας ἀπολαύοντες διαλόγους ἀπτικοὺς ποιησόμεθα καὶ ἔργα τινὰ ἐγκριτα ἀναγνωσόμεθα καί, ἅπτα οἱ σοφοὶ πάλαι εἰρήκασιν, μεθ' ἡδονῆς συνήσομεν. ἀπτικιστὶ γὰρ διαλεγόμενοι ἐκπρεπέστατα τὸν νοῦν παιδεύομεν καὶ ἄριστα φιλοσοφοῦμεν. διὰ δὲ τοῦτο, ὅσοι τὰ τῶν Ἑλλήνων ὁμοίως περὶ πολλοῦ ποιοῦνται, ἐκ τῆς Ἑλλάδος καὶ ἐκ τῆς Γερμανίας καὶ ἐκ ἄλλων τῆς Εὐρώπης χωρῶν συλλέγονται.

ὁ μὲν οὖν τόπος πάντας οὕτως μειλίσσει ὥστε ἄλλον ξένον ἄλλῳ εὐφρόνως ἔχειν. μουσικῶν μὲν γνωρίμων συναυλίας, ἐπιστημόνων δὲ ἀκροάσεις παρασχόντων πάντες οἱ παρελθόντες ἐσπέρων περιχαρῶν μεμνήσονται· καὶ δὴ καὶ δράμα τι ἀρχαῖον θεᾶσθαι ἐν τῇ Ἐπιδαύρῳ ἢ ἡκεῖν ἐπὶ τόπους τινὰς ἄλλους ἀξιοθεάτους ἐξεῖη ἄν.

τὸ δὲ Ἑλληνικὸν Εἰδυλλίον ἐπὶ τῇ πρὸς βορέαν ἀκτῇ ἐστὶν οὐ πολὺ ἀπέχον ἀπὸ τοῦ Αἰγίου τῆς Πελοποννήσου. τὰ γε Σελιανίτικα ἅτε μόνον ὀλίγους ἀνθρώπους ἀλλοδαποὺς προσαγόμενα τὸν κατ' ἀρχὴν τρόπον αὐτῶν τὸν Ἑλλήνιον διέσωσεν.

ὁ δὲ Ἄνδρέας Δρέκισ, ὁ τοῦ Ἑλληνικοῦ Εἰδυλλίου κύριος ἅτε στέργων τὰ ἑλληνικὰ γράμματα ἐπικουρεῖ τούτοις τοῖς μαθήμασιν καταλύματα μὲν πολὺκλινα δωρεὰν τοῖς μανθάνουσιν παρέχων, ἀλλοίου δὲ καταλύματος τιμῆς τὸ τριακοστὸν ὑφίεις.

ἢ μὲν τῶν μαθημάτων τιμὴ ἐστὶ διακοσίων ἐνενήκοντα γερμανικῶν σίγλων, οἱ δὲ φοιτηταὶ καὶ οἱ μαθηταὶ διακοσίους καὶ τετταράκοντα γερμανικοὺς σίγλους δώσουσιν. ἀλλὰ ὁ βραχύτερον χρόνον παραμένων μειὸν καταβαλεῖ. ἐὰν δὲ πλέον τι πυθέσθαι βούλησθε, τηλεκoinώσασθε τῷ κυρίῳ τῷ χορηγέσοντι τὰ μαθήματα:

Helmut Quack, Eritstr. 23, D-25813 Husum, Tel. 04841/5429

Hellenikon Idyllion, Andreas Drekiis, GR-25100 Selianitika/Egion, Tel.: 0030/691/72488 - Fax: 0030/691/72791

Klassisches Griechisch sprechen, griechische Texte lesen und sie diskutieren. - 2. bis 16. August 1998 im Hellenikon Idyllion. Der sechste Altgriechischkurs im Hellenikon Idyllion - eine Form der Ferien, die gründliche Förderung mit nachhaltiger Erholung harmonisch vereint. Er ist besonders geeignet für Studentinnen und Studenten, die ihre Griechischkenntnisse festigen und erweitern wollen. Gleichzeitig ist er offen für alle Liebhaber dieser ewig-jungen Sprache, von den GriechischschülerInnen der höheren Klassen bis zu den Ruheständlern (unabhängig von ihrem augenblicklichen Kenntnisstand), die noch einmal zu den klaren Quellen zurückkehren möchten.

In einem schattenreichen Garten am Meer sprechen wir Altgriechisch, lesen gemeinsam aus klassischen Werken und denken die Gedanken der großen Autoren neu. Denn *aktiv* eine so differenzierte Sprache zu gebrauchen, macht sie erst lebendig und schärft alle Sinne. Dabei öffnet sich der Zugang zu tiefen und wesentlichen Gedankengängen. Dazu treffen sich Teilnehmer aus Griechenland, Deutschland und anderen europäischen Ländern in ihrer gemeinsamen Liebe zum griechischen Geist.

Die musisch-künstlerische Atmosphäre im Hellenikon Idyllion bezaubert jeden und fördert eine harmonische Gemeinschaft unter allen Gästen. Konzerte bekannter Künstler oder Vorträge von Antikenkennern beleben manche Abende und schaffen unvergeßliche Erinnerungen. Möglich sind Ausflüge zu einer Aufführung im Theater von Epidauros oder zu anderen klassischen Stätten.

Das Hellenikon Idyllion liegt an der Nordküste der Peloponnes in der Nähe von Ägion in einem kleinen Ort, der seinen ursprünglichen, typisch griechischen Charakter bewahrt hat, abseits des großen Touristenstroms. Der Besitzer unterstützt den Altgriechischkurs, indem er Gratisunterkunft im Mehrbettzimmer und 30% Ermäßigung bei andersartiger Unterkunft für Teilnehmer des Kurses gewährt.

Kursgebühr für 2 Wochen: 290,- DM; für Studenten und Schüler: 240,- DM / bei kürzerer Teilnahme: individuelle Regelung / Anfragen zu

weiteren Einzelheiten beim Leiter des Kurses: Helmut Quack, Gräzist, Eritstr. 23, D-25813 Husum, Tel. 04841 / 5429.

Pompejikurs 1998. Das Deutsche Archäologische Institut Rom hält vom 18. bis 23. Mai 1998 den traditionellen Pompejikurs für Gymnasiallehrer ab. Das Programm der wissenschaftlichen Führungen umfasst außer Pompeji auch Herculaneum und das Nationalmuseum in Neapel. Vorgesehen sind ferner Exkursionen zu den anderen archäologischen Stätten der Umgebung.

Seit fast hundert Jahren führt das Deutsche Archäologische Institut Rom einen Pompejikurs durch. In einem sechstägigen, vormittags und nachmittags straff geführten Lehrgang sollen dabei Gymnasiallehrern mit den Fächern Latein, Griechisch, Geschichte oder Kunst am Beispiel Pompejis und der übrigen Vesuvstädte Grundkenntnisse zur Architektur, künstlerischen Produktion und städtischen wie sozialen Organisation römischer Zeit vermittelt werden.

Die Kursleitung setzt sich aus Wissenschaftlern des DAI Rom zusammen, die zu den Themen ihrer Fachbereiche (römische Kunstgeschichte, antike Architektur, Geschichte und Epigraphik) im Hörsaal und vor den Denkmälern referieren. Dabei bieten sie, vom einzelnen Objekt ausgehend, eine umfassende Übersicht. 1998 wird der Schwerpunkt des Kurses auf dem Bereich des Wohnens liegen. Es werden also die unterschiedlichen Formen der Wohnhäuser und Wohnungen, die vielfältigen Aspekte der Ausstattung und Einrichtung behandelt, und es wird auf Fragen des häuslichen Lebens eingegangen. Um das dichte Programm erfolgreich verwirklichen zu können, wird erwartet, dass sich die Kursteilnehmer ihrerseits allgemein auf Pompeji und speziell diese Thematik vorbereitet haben. Die erworbenen Kenntnisse werden über den Rahmen Pompejis hinaus durch Exkursionen nach Herculaneum und Oplontis erweitert und vertieft.

Das Deutsche Archäologische Institut Rom hat sich mit dem Kurs das Ziel gesetzt, Lehrern eine durch den direkten Umgang mit archäologischen Denkmälern vertiefte Kenntnis der Antike zu vermitteln. Dieses neu erworbene Wissen soll im

Unterricht neben der reinen Arbeit mit dem antiken Text und in Ergänzung zum jeweiligen Thema genutzt werden. Von den Kursteilnehmern selbst angefertigte Dia-Serien sowie das während des Kurses verteilte Anschauungsmaterial in Form von Schaubildern und Rekonstruktionen, Inschriftensammlungen etc. erlauben es, den Unterricht anschaulicher und der Vielfalt antiker Überlieferung gemäßer zu gestalten. Nicht zuletzt lernt der Lehrer auf diese Weise, Studienfahrten mit Schülern in klassische Länder vorzubereiten und durchzuführen.

Für die Organisation der Reise sind die Kursteilnehmer selbst verantwortlich. Bevorzugt wird die Bewerbung von Lehrern, die als klassische Philologen, Althistoriker und Kunsterzieher die Antike im Unterricht behandeln (max. Teilnehmerzahl: 25). Bewerbungen (mit Angabe der Unterrichtsfächer) sind bis zum 31. Januar 1998 zu richten an: Deutsches Archäologisches Institut - Pompejistikurs - Via Sardegna 79, I-00187 Rom.

Noch einmal:

Türkei- und Griechenlandfahrten

Geschätzte Fachkollegen, ich habe Ihnen im Heft 3/96 meine Dienste als Agentur der ISTANBUL AIRLINES und der APOLLO Airlines angeboten und mich erboten, alle Vergünstigungen (Freiplätze, Rabatte, meine Provision) weiterzugeben und gegen eine Kostenpauschale von DM 50 Ihre gesamte Studienfahrt in die Türkei oder nach Griechenland (Hotels zu außerordentlich niedrigen Preisen und Busse) zu organisieren. Aus mysteriösen Gründen (vermutliche finanzielle Unregelmäßigkeiten eines leitenden Mitarbeiters) hat die griechische Regierung APOLLO Airlines die Betriebserlaubnis entzogen; das deutsche Luftfahrtbundesamt hatte keine Bedenken.

1997 habe ich insgesamt 10 Studienreisen in die Türkei organisiert, die allesamt bestens klappten, wofür ich Kollegen als Referenz zu benennen bereit bin.

Von 19 Gymnasien hatte ich den Auftrag für Griechenlandreisen. Umgehend nach dem APOLLO-Rückzug habe ich eine Agentur der LTU-THR / ab Düsseldorf und München) übernommen und konnte so noch 7 Reisen komplett

organisieren, auch diese insgesamt gelungen, u. a. meine eigene.

Für 1998 kann ich Ihnen neben den bewährten Türkeireisen sehr günstige nach Griechenland anbieten. Ich habe eine Agentur der CRONUS Airlines (Luftfahrtbundesamt auf meine Anfrage am 5. 11. 97: „private griechische Chartergesellschaft. Wir haben die mehrmals überprüft, auch unsere TASK FORCE: keine Probleme, alles in Ordnung“), die ab sofort von Düsseldorf, Köln, Frankfurt, Stuttgart und München nicht nur nach Saloniki und Kavalla, sondern auch nach Athen fliegt - jeweils mindestens zweimal pro Woche. Für Junioren (bis 26 J.) und Senioren (ab 60 J.) kann ich die Flüge im Sommer 98 - ausgenommen ein Monat Sommerferien - nach Abzug meiner 15% Provision für ca. DM 360 incl. DM 45 dt./gr. Gebühren anbieten.

Ich hoffe, seitens der Bezirksregierung auch AERO LLOYD vertreten zu dürfen, der zu 97er Schüler-/Studententarifen (11% Provision und Gebühren schon berücksichtigt) für zwischen DM 394 und DM 434 von Berlin, Düsseldorf, Frankfurt und München nach Araxos/Patras fliegt.

Realisierbar ist auch: Flüge mit LTU oder AERO LLOYD von Berlin, Düsseldorf, Frankfurt, Leipzig und München nach Saloniki, Rückflug von Heraklion/Kreta, dazwischen Busreise Saloniki, Meteora/Kalambaka, Delphi, Olympia, Nafplion, Korinth, Athen plus Fähre von Piräus nach Heraklion, die auch von hier aus - wie auch Adriafähren der Minoan- und ANEK-Lines - günstig arrangiert werden kann.

Die ideale Gruppengröße hinsichtlich Freiplätze/Busauslastung liegt bei 28 oder 42 und mehr Teilnehmern. Dasselbe gilt für Türkeireisen.

ISTANBUL AIRLINES fliegt Istanbul, Izmir, Antalya, Dalaman und Ankara von Berlin, Hamburg, Hannover, Düsseldorf, Köln, Frankfurt, Nürnberg und München an. Für einen entsprechenden Gabelflug im April, Mai, Juni und September, Oktober dürften die Preise incl. Gebühren 1998 bei etwa DM 420 liegen.

Wie in Griechenland habe ich auch in der Türkei sehr schöne und sehr billige Hotels an der Hand, in Istanbul (90 m von der Hagia Sophia),

Canakkale/Güzelyali = Sestos für Troja, Assos, Bergama, Selcuk/Ephesos, Pamukkale, Bogazköy/Hattuscha, Urgüp und Antalya. Andere können auf Wunsch besorgt werden.

Für Ihre privaten Flüge mit ISTANBUL AIRLINES und CRONUS AIRLINES biete ich Ihnen 10% Rabatt.

Rufen, faxen, schreiben Sie mich an: StD Volkhard Nelis, Zur Alten Fähre 31, 53721 Siegburg, Tel./Fax: 02241/384045.

Calendarium Publilii Syri ultimum. 1998 wird der l e t z t e Kalender mit Sprüchen des Publilius Syrus erscheinen. Der Grund dafür ist

sehr einfach: die für einen Kalender geeigneten „proverbia“ werden trotz der großen Auswahl immer weniger. Die große Nachfrage und eine ganze Reihe von Vorbestellungen haben uns allerdings ermutigt, nochmals einen schönen Kalender zusammenzustellen. Als Besonderheit bieten wir für das kommende Jahr die Übersetzung in insgesamt 11 Sprachen, wodurch ein wirklich Europäischer Kalender entstanden ist. Format und Preis sind gleichgeblieben: 25 x 34 cm, 12,- DM, zuzüglich 5,- DM Versandkosten. Zu beziehen bei: Gerhard Postweiler, Pädagogium Bad Sachsa, Ostertal 1-5, 37441 Bad Sachsa, Tel.: 05523/300112, Fax: 05523/300155.

Varia

Betr.: Forum Classicum 3/97, S. 122ff.

Der Autor Franz Strunz scheint einem weitverbreiteten Irrtum aufzusitzen, was die Philosophische Praxis angeht. Aber so geht es neuen (hier: auflebten) Impulsen oft: Sie werden vereinnahmt nach den jeweiligen Vorstellungen und dem dito Fassungsvermögen. Philosophische Praxis ist nämlich gerade nicht die Praxis aus dem Fundus e i n e s Philosophen, meinetwegen auch zweier, mehrerer Philosophen (Voltaire wird ja als Epikureer vereinnahmt), sondern aus dem Fundus möglichst vieler, soweit die Kapazität und Kompetenz des Praktikers es nur erlaubt; jedenfalls die PP, die der Aufnahme als eigenständiges Lemma ins „Historische Wörterbuch der Philosophie“ gewürdigt ist. Hätte Herr Strunz nur die „Agora“ (Anmerkung 29ff.) und die Nachfolgezeitschrift „Zeitschrift für Philosophische Praxis“ (Akademie-Verlag, St. Augustin) ausgiebiger geplündert, hätte er die Bandbreite praxisnahen Philosophierens nicht übersehen können. Weder kann es bei PP um die Einschränkung auf einen oder zwei Referenzphilosophen gehen, noch auf die Reduktion der Themen auf Tod-Schmerz-Fortleben! Bedenken Sie bitte, dass Odo Marquard Patenonkel der Gesellschaft für PP ist! Er hat bei der Taufe der PP das Kind gehalten (Gerd B. Achenbach, der Vater der neuzeitlichen

PP, ist Marquard-Promotus), Thomas H. Macho von der Humboldt-Universität ein weiterer Gast. Nicht zuletzt wäre ich nicht mit einer Frau verheiratet, die sich nur auf solchen Totenfeiern herumtreiben würde. Auch an ihren Beiträgen zur Zeitschrift (von Anbeginn an) lässt sich eine andere Linie feststellen, als Herr Strunz sie gern hätte.

Nun ist das ganze natürlich m e i n Missverständnis, und Herr Strunz hat es nicht so eng gemeint. Aber ich fühle mich als Adept der PP aufgefordert, gegen jede Erwartung irgendeiner Schulmäßigkeit im Sinne von „Sokrates-, Epikur- oder Zenonschule“ Sturm zu laufen. Mit freundlichen Grüßen

JOACHIM CALAMINUS,
Kippekausen 42, 51427 Bergisch-Gladbach

Lateinisches Bravourstück von Philipp Nicolai jetzt vertont

Kirchenkreis und Stadt Unna gedachten in diesem Jahr des 400. Jahrestages der Pest in Unna . Zugleich stand der zeitgenössische geistliche Liederdichter und strenge Lutheraner Philipp Nicolai - seine bekanntesten Lieder sind „Wie schön leuchtet der Morgenstern“ und „Wachet auf, ruft uns die Stimme“ - im Mittelpunkt einer

Ausstellung des Evangelischen Kirchenkreises und der Evangelischen Kirchengemeinde Unna: „Die Pest, der Tod, das Leben. Philipp Nicolai - Spuren der Zeit.“ (31. 8. - 26. 10. 1997). Bei dieser Gelegenheit ist StR Hans-Ulrich Knies-Dugué in einer alten Nicolai-Biographie von Ludwig Curtze (Philipp Nicolai's Leben und Lieder. Halle 1859) auf drei Gedichte von Nicolai in lateinischer Sprache gestoßen, von denen eines noch in seiner Dortmunder Schulzeit 1573 entstanden ist, das zweite 1574 in Wittenberg. Das dritte schrieb Nicolai nach seiner Unnaer Zeit (1596-1601), nämlich ein Jahr vor seinem Tode 1607 in Hamburg.

Es handelt sich jeweils um Bravourstücke, bei denen jedes Wort mit demselben Buchstaben anfängt: einmal ist es C, einmal M, einmal P. Das älteste mit dem Buchstaben C ist von dem Unnaer Theaterautor Peter Möbius, von dem bald auch eine Biographie von Nicolai auf dem neuesten Quellenstand erwartet wird, in seinem Bühnenwerk über Nicolai „Der Tor zum Paradies. Ein musikalisches Porträt in sieben Bildern“ verwendet worden. Die Vertonung stammt von dem Kamener Komponisten Reinhard Fehling. An zwei September-Wochenenden wurde es mit großem Erfolg in der Stadthalle von Unna aufgeführt. Inzwischen ist es auch auf einer CD zum Preis von 25,00 DM erschienen. Interessen mögen sich an Herrn Knies-Dugué wenden (Peter-Weiss-Gesamtschule, Herderstr. 7, 59423 Unna).

Hier sei der Anfang dieser Marathon-Alliteration abgedruckt:

*Commemoranda canam certamina, condita cunctis
Coruis, cum cuperes comburere corue columbas.
Conscribamque cito caussas, certamina cuius
Consilio corui coeperunt condere contra
Castra columbarum, cum cuncta columba careret
Culpa; continuo coruos coelestica castra
Concutiunt cultris, coguntur cedere corui.
Caussas coruorum cunctae cantate Camoenae
Certamenque columbarum, clypeosque cateruae
Coruorum, calamo commonstra, candida Clio,
Canta Calliope coelestis, chara columba
Cur cessit coruo? Cur coruus caedere cultro
Castra columbarum coepit, ceciditque columba?*

Offenbar spielt das Gedicht auf die damals bereits in der Kirche auftretenden Auseinandersetzungen an: die „corui“ sind offenbar die Calvinisten, die „columbae“ die Lutheraner. Jedenfalls geht dies recht deutlich aus den Distichen hervor, die dem Schluß beigefügt sind.

*Conspice, confessor Christi, certamina clare
Cuncta columbarum, condita Christicolis.
Consignant cursum Christi, cunctosque calores
Christicolae cunctae, commemoranda canunt.
Consurget contra Christum, Christumque canentes
Consurget clypeis cuncta caterua canum.
Cum Christo cupiant cuncti certare creati,
Cum Christo cursum condito Christigene.*

CAELESTIS EICHENSEER

De itinere Graeco

Griechisch und Latein stehen an der Wiege Europas, dessen Grenzen sich allmählich ausweiteten und stabilisierten. Griechisch und Latein bilden die Fundamente der europäischen Kultur.

In dem Band *De itinere Graeco* werden griechische Kult- und Kulturstätten Attikas, Böotiens, der Phokis und der Peloponnes

in lateinischer Sprache

nach Art eines Reiseberichts

in historischem Zusammenhang

beschrieben, wobei sowohl die Vor- und Frühgeschichte, hauptsächlich jedoch die Klassik, aber auch nachklassische Jahrhunderte und die Neuzeit in die Betrachtung mit einbezogen werden.

Caelestis Eichenseer - Schüler des Münchner Stilistikspezialisten und Thesaurus-Redaktors Prof. Dr. Hans Rubenbauer (1885-1963) - ist aus verschiedenen Zusammenhängen als hervorragender Latinist bekannt, der die Sprache in Wort und Schrift aufs beste beherrscht.

ISBN 3-923587-24-2 / ISSN 0937 - 4507. - 637 Seiten - DM 48,- (zuzügl. Porto).

SOCIETAS LATINA, Universität des Saarlandes - FR 6.3, D-66041 Saarbrücken

Internet-Hinweis

Folgende Internetadresse dürfte für viele Kolleginnen und Kollegen aus dem Bereich der Alten Sprachen von Interesse sein: <http://home.t-online.de/home/hans.wiese>. Man findet hier Links (Verweise) zu Universitäten, Sekundärliteratur, Suchmaschinen (Argos), lateinische Texte u. v. a.

ARNO AU,
Eschkopfstr. 1, 68163 Mannheim

Ausschreibung einer Professur für Klassische Philologie

An der Karl-Franzens-Universität Graz ist am Institut für Klassische Philologie ab sofort eine ordentliche Professur für Klassische Philologie (Nachfolge Prof. Pötscher) zu besetzen. Bewerbungen sind bis zum **10. Februar 1998** einzureichen. Anfragen richte man an das Dekanat der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz, Universitätsplatz 3, A-8010 Graz (ZI.: 22/37/99 ex 1997/98; Fax: 0316-380-9075).

Humanismus-Preis für Richard von Weizsäcker

Zum Abschluss seines nächsten Bundeskongresses, am 18. 4. 98 in Heidelberg, überreicht der Deutsche Altphilologenverband dem früheren Bundespräsidenten Dr. Richard von Weizsäcker den Humanismus-Preis. Dieser Preis wird zum ersten Mal verliehen. Er soll Persönlichkeiten ehren, die ihre klassische Bildung in orientierung-

gebender Weise für das Gemeinwohl eingesetzt haben.

Demokratie braucht Führungskräfte mit politischem Ethos und geistigem Format. Sie braucht Verantwortliche, die ihr Urteilsvermögen durch die Auseinandersetzung mit Geschichte und Kulturtradition geschärft haben.

Richard von Weizsäcker selbst ist ein beeindruckendes Beispiel dafür, dass profunde Bildung und aktive Politik kein Gegensatz sein müssen und dass die heute viel beklagte Kluft zwischen Politik und Geist überwindbar ist.

Die Verleihung des Humanismus-Preises - das ist auch der Wunsch des Preisträgers - soll zugleich auf eine unserer großen Zukunftsaufgaben hinweisen: Zu welchen Fähigkeiten und Einstellungen müssen die Europäer ihren geistigen Nachwuchs erziehen, wenn auch künftig Freiheit, Solidarität und Einsicht auf diesem Kontinent verwirklicht sein sollen?

Die Laudatio auf Richard von Weizsäcker hat zu unserer großen Freude der frühere Stuttgarter Oberbürgermeister Dr. Manfred Rommel übernommen. Rommel gehört zweifellos zu den geistig selbständigsten Politikern der Bundesrepublik; er hat mehrere ebenso kurzweilige wie nachdenkliche Bücher veröffentlicht („Abschied vom Schlaraffenland“, „Wir verwirrten Deutschen“, „Die Grenzen des Möglichen“).

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

Tilman Bechthold-Hengelhaupt, Riedleparkstraße 46, 88045 Friedrichshafen

Rupert Farowski, Münsterweg 14, 59269 Beckum

StR'in Bettina Jäckel, Rothenburgstraße 11, 12165 Berlin

Dr. phil. Karin Lerchner, Bergische Universität - Gesamthochschule Wuppertal, FB Sprach- und Literaturwissenschaften, Gaußstraße 20, 42097 Wuppertal

Dr. Peter von Moellendorff, Univ. München, Inst. f. Klass. Phil., Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München

StD i. R. Joachim Richter-Reichhelm, Hümmlingweg 3, 13589 Berlin

StR Hartmut Schulz, Franziusweg 115, 12307 Berlin

OStD a. D. Kurt Selle, Rostockstraße 32, 38124 Braunschweig

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!

ASCHENDORFF

VERLAG



Karl Numberger
HORAZ



Lehrerkommentar zu den lyrischen Gedichten 3., neubearbeitete Auflage

Der in der 3. Auflage um rund 200 Seiten angewachsene Kommentar bietet Interpretationen zu 96 der 121 lyrischen Horazgedichte. Sie stammen aus einer lebenslangen Beschäftigung mit der horazischen Lyrik und einer großen Vertrautheit mit der Horazliteratur.

Die Erklärungen zu jeder Ode und Epode berücksichtigen immer das Inhalt-Form-Problem und folgen einem Viererschritt:

1. Vorbemerkung im Sinne einer Überschrift, die über **Sujet, Abfassungszeit, historische Fragen** u. ä. Auskunft gibt,
2. Zeilenkommentar, der die **Sach- und Worterklärungen** enthält,
3. Schlußbemerkung, die sich mit **Aufbau und Gedankengang** befaßt,
4. Angaben der einschlägigen **Spezialliteratur**.

Die Ausführlichkeit und Detailgenauigkeit des Horaz-Altmeisters ist kaum zu übertreffen. Zu Recht ist diese Auflage in einen prachtvollen Einband gekleidet.

824 Seiten, 60,- DM, **Lehrervorzugspreis 50,- DM**. ISBN 3-402-02159-5. Bestellungen zum Lehrervorzugspreis an den Verlag Aschendorff – 48135 Münster.

B 4044

Postvertriebsstück
Gebühr bezahlt

C. C. Buchners Verlag
Postfach 1269
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
rechtsschreibreformierte 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