

Zeitschrift für die Fächer Latein und  
Griechisch an Schulen und Universitäten

# FORUM CLASSICUM



INHALT

ISSN 1432-7511

1/98

|                            |   |    |
|----------------------------|---|----|
| <b>Friedrich Maier</b>     | <b>In eigener Sache</b>                                     |    |
| <b>Alfred Selmaier</b>     | Bilanz im Osten   | 3  |
| <b>Franz P. Waiblinger</b> | Erschöpft sich Europa wirklich im Euro?                     | 7  |
| <b>Franz Strunz</b>        | Überlegungen zum Konzept des lateinischen Sprachunterrichts | 9  |
|                            | Eine Frau in Epikurs Garten                                 | 19 |
|                            | <b>Zur Diskussion gestellt</b>                              | 23 |
|                            | <b>Zeitschriftenschau</b>                                   | 33 |
|                            | <b>Besprechungen</b>  | 36 |
|                            | <b>Berichte und Mitteilungen</b>                            | 50 |
|                            | <b>Varia</b>  | 52 |

## In eigener Sache

**Heidelberg 1998.** Hier treffen sich die Mitglieder des Deutschen Altphilologenverbandes (DAV), zwei Jahre vor der Zweitausendjahreswende, zu ihrem 23. Kongreß seit der Wiederbegründung des Verbandes nach dem Zweiten Weltkrieg. „Wohl keine andere deutsche Stadt wurde von so vielen namhaften Dichtern besungen wie Heidelberg“ (H. Kiesel: Heidelberg im Gedicht, Insel-TB, S.11). 1996 beging die Stadt ihre 800-Jahr-Feier, errechnet aus der ersten namentlichen Erwähnung von „Heidelberch“ in einer Urkunde aus dem Jahr 1196. Doch kann sie ihre Anfänge bis auf ein römisches Kastell zurückführen. - Der DAV vertritt seit 1925 das „Bildungsgut“ der Fächer Latein und Griechisch im deutschen Bildungswesen; sein Mitteilungsblatt ist „weltweit das auflagenstärkste regelmäßig erscheinende Publikationsorgan für die Lehrer und Freunde der alten Sprachen“ (vgl. MDAV

3/85). Es war nicht immer ganz einfach, den „Nutzen“ der in lateinischer und griechischer Sprache über zweitausend Jahre hindurch überlieferten Texte und die in ihnen enthaltenen humanistischen, übernationalen, europäischen Bildungswerte in der aktuellen Schulpolitik des nun zu Ende gehenden unruhigen Jahrhunderts angemessen zur Geltung zu bringen; aber es ist dem Verband und seinen führenden Vertretern in Bund und Ländern doch immer wieder erstaunlich gut gelungen, nicht zuletzt dank des guten Zusammenwirkens der Fachlehrerschaft. Unterstützen Sie daher auch in diesem Jahr die Arbeit Ihres Fachverbandes durch Ihre aktive Teilnahme an den vielfältigen Veranstaltungen des Kongresses in Heidelberg (14.-18.April). Stadt und Kongress sind eine Reise wert, notfalls lohnt sich auch noch eine spontane Kurzreise.

ANDREAS FRITSCH

## Impressum

ISSN 1432-7511

41. 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, 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. Ass. Dr. 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.

### Bilanz im Osten

#### Trends, Erfolge, Probleme, Defizite im Aufbau des altsprachlichen Unterrichts

Die beiden über vier Jahrzehnte völlig gegensätzlichen Makrosystemen zugeordneten Teile Deutschlands sind in weniger als einem Jahr wieder zu einer staatlichen Einheit geworden. Dies brachte nicht nur viele und schwerwiegende Probleme mit sich, es machte auch in aller Schärfe die Kluft sichtbar, die zwischen beiden Teilen des Landes gerade im Bildungswesen entstanden war. In einem extremen Maße trat dies wohl beim altsprachlichen Unterricht zutage, den man in der ehem. DDR - von Ausnahmen abgesehen - „fast auf Null reduziert hatte“ (Peter Witzmann, Dresden), nämlich auf das Mindestmaß von zwei Jahren im „Fakultativen Unterricht“, und den man am Ende nach offizieller Verlautbarung nur noch im Status eines bildungsökonomischen Hilfsfaches beanspruchte.

Nach dem Wegfall der Mauer ging wie in allen Bereichen auch in der Schule die Aufbauarbeit los. Für das Gymnasium begann sie unter denkbar ungünstigsten Bedingungen; ohne beratende Hilfe von außen ging es nicht; die westlichen Bundesländer sahen sich in die Pflicht genommen, auf dem Wege von Partnerschaften an der Gestaltung des Schulwesens im Osten mitzuwirken.

Zur Regeneration des altsprachlichen Unterrichts gingen wesentliche Initiativen von der Ost-Basis, also von der noch vorhandenen Lehrerschaft aus, doch knüpfte man zeitgleich Verbindungen zu westlichen Schulen, deren Altphilologen spontan ihre Hilfe anboten. Auch der Deutsche Altphilologenverband griff sehr bald, damals unter dem Vorsitz von Kurt Selle, Braunschweig, in diesen Prozess des Wiederaufbaus ein. Am Hamburger Kongress 1990 kam es dann innerhalb eines institutionellen Bezugsfeldes zu ersten Kontakten mit Lehrerinnen und Lehrern aus dem Osten. Dr. Peter Lohe, Berlin, machte es sich energisch zu Aufgabe, im Norden die Beziehungen zu allen allmählich bekannt werdenden Altsprachlern der ehem. DDR auf eine feste Grundlage zu stellen. Von Bayern aus gab ich selbst

Hilfe und Mittel zu einem ersten Treffen aller auffindbarer Latein- und Griechischlehrer des Ostens; dieses fand im September 1990 im „Robertinum“ der Universität Halle statt und wurde von Dipl.-Phil. Kristine Schulz, Halle, erfolgreich organisiert und moderiert.

In der zweitägigen Veranstaltung wurden den ca. 150 Teilnehmern durch Grundsatz- und Fachreferate von Ost- und Westlehrern richtungsweisende Anstöße gegeben. Zweifellos ging davon für alle ein kräftiger Motivationsschub zu einem neuen Anfang aus; es herrschte eine optimistische Aufbruchstimmung. Das wichtigste Ergebnis dieses zwar improvisierten und anstrengenden, aber sehr fruchtbaren Zusammentreffens war die Gründung der Landesverbände Ost im DAV; erfreulicherweise stellten sich nämlich vier starke Persönlichkeiten für die Konstitution und Organisation eines Landesverbandes in den neuen Bundesländern zur Verfügung: Erhard Kunack (Schwerin) für Mecklenburg-Vorpommern, Dr. Christoph Köhler (Gotha) für Thüringen, Kristine Schulz (Halle) für Sachsen-Anhalt und Peter Witzmann (Dresden) für Sachsen. Brandenburg und Ost-Berlin wurden in den Berliner Landesverband integriert. Die genannten Persönlichkeiten wurden dann auch zu Vorsitzenden ihrer Landesverbände gewählt.

Ihnen ist es zu verdanken, dass trotz aller Startschwierigkeiten und z. T. auch spürbarer Widerstände vonseiten der neuformierten Kultusbehörden der Lateinunterricht in den Schulen, größtenteils Gymnasien, wieder Fuß fassen, oder dort, wo er noch vorhanden war, sich auf die neuen Bedingungen umstellen konnte. Der Griechischunterricht hatte allerdings nur geringe Chance zur Erneuerung; ja er verlor sogar an den Stätten, wo er früher in „Spezialklassen“ bewußt erhalten und gehalten wurde, nun, der freien Fächerwahl ausgesetzt, sehr schnell an Zulauf und Bedeutung. Wenn, dann lebt Griechisch heute zu allererst in freien Arbeitsgemeinschaften fort oder wieder auf.

Der Aufbauprozess zu Beginn wurde vorangebracht durch eine Bücheraktion der Bundesregierung, durch die moderne Unterrichtsmaterialien (vor allem Lehrbücher) zur Verfügung gestellt wurden. Die Landesverbände, bald unter dem Dach des DAV satzungsmäßig organisiert, veranstalteten in rascher Folge Schulungs- oder Fortbildungstage, auf denen angesehene Fachleute, auch aus den Partnerländern des Westens, in eine moderne Konzeption des Lateinunterrichts einführen. Die Schulbuchverlage präsentierten dabei den Standard der einschlägigen didaktischen und methodischen Fachliteratur, die sie unter vergünstigten Bedingungen, vielfach auch unentgeltlich abgaben. Solche Zusammenkünfte sind mittlerweile zu festen Institutionen im Jahresprogramm der Landesverbände geworden.

Sehr bald wurden auch Fachkommissionen aus Vertretern der Ostschulen einberufen, die zunächst nach dem Westmuster vorläufige Lehrpläne für die einzelnen Bundesländer erstellten. Der DAV hielt bereits 1991, um den Aufbruch im Osten durch ein kräftiges Zeichen der Solidarität zu unterstützen, sein Jahrestreffen des Vorstandes und der Vertreterversammlung in Halle (Robertinum) ab. Der Lateinunterricht begann zu wachsen, vor allem in der Lehrgangsform L3, etwas weniger in der von L2, nur gering in der von L1. Auch spätbeginnender Lateinunterricht (mit Latinum-Vergabe nach Grund- oder Leistungskursen der Oberstufe) etablierte sich. Ein Verlangen der Eltern nach Latein war nachweislich gegeben. Das Bemühen der Lehrer, einen anspruchsvollen Unterricht zu erteilen, hatte bald sichtbaren Erfolg. Ost und West waren dabei, auf diesem Felde recht schnell zusammenzuwachsen. Dafür spricht auch der Umstand, dass sich sehr früh regelrechte Partnerschulen in Ost und West zusammenschlossen, und zwar zumeist traditionell altsprachlich-orientierte Gymnasien, z. B. die „Kreuzschule“ in Dresden und das „Wittelsbacher-Gymnasium“ in München (eine Zusammenarbeit, die allerdings auch hier nur bis zur Einrichtung eines L2-Unterrichts führte).

Doch die anfängliche Dynamik dieser Entwicklung wurde allmählich gebremst, zum Teil durch den Widerstand der in den Ministerien tätigen (oft aus dem Westen berufenen) „Bildungs-

experten“, die den Alten Sprachen in der neuen Schule wenig Raum zu geben bereit waren, sehr oft aber auch durch die Haltung von naturwissenschaftlich ausgerichteten Schuldirektoren, die im neuen Fach Latein eine Konkurrenz zu den etablierten Fächern und damit eine Gefahr für das überkommene Lehrpersonal sahen und sehen und deshalb den Lateinunterricht von ihrer Schule fernhalten. Dies hat allmählich die Folge gezeitigt, dass der Elternwille für Latein mangels Angebot in den Schulen langsam erlahmt. Außerdem macht sich zunehmend bei Eltern und Schülern bestimmter sozialer Schichten ein - womöglich auch schon aus Zeiten vor der Wende herrührendes, aber durch die Westkontakte erheblich gesteigertes - Nützlichkeitsdenken bemerkbar, so dass der Sinn von Latein im Vergleich etwa zu Englisch und Französisch schwer vermittelbar wird. Die im Westen gegebene Legitimationsproblematik des Faches manifestiert sich somit auch in den neuen Bundesländern, hier sogar schärfer, weil weithin der Rückhalt von gewachsenen Traditionen fehlt.

Die Reklamationen des Verbandes kontert man vonseiten der Ministerien zudem häufig mit dem Argument, es seien zu wenig Lateinlehrer vorhanden. Dieses Argument wirkt z. T. vorgeschoben, weil man angesichts leerer Staatskassen neuen Unterricht etwa durch Neueinstellungen von Junglehrern zu ermöglichen außerstande ist. Andererseits war und ist das Defizit an Lehrkräften enorm, wenn auch nicht überall in gleichem Maße. Von früher her waren nur noch wenige im Lateinunterricht tätige Lehrer vorhanden, einige konnten reaktiviert werden. Der Zustrom von Junglehrerinnen und Junglehrern aus dem Westen hielt sich in Grenzen, wobei so mancher der besseren beruflichen Perspektive wegen wieder in den Westen zurückwanderte. Der Mangelzustand wird einem schlagartig bewusst, wenn man - im Vergleich zu den Verhältnissen im Westen - die Gesamtzahl der von den Ministerien gemeldeten Ost-Lehrer zur Kenntnis nimmt: Brandenburg 91, Mecklenburg-Vorpommern 89, Sachsen 70, Sachsen-Anhalt 163 (davon 45 fachfremd), Thüringen 162.

Lateinunterricht wurde an sehr vielen Schulen erst dadurch möglich, daß sich bereits angestellte Lehrerinnen und Lehrer, die ihr zweites



Fach (meist Russisch, weniger Mathematik oder Biologie oder ein anderes Fach) nicht mehr unterrichten konnten, durch ein postgraduales berufsbegleitendes, größtenteils durch Prüfungsordnung geregeltes Studium die Latein-Fakultas aneigneten. An fast allen Universitäten der ehemaligen DDR, innerhalb derer sich auch die Institute der Klassischen Philologie allmählich regenerierten, wurden solche Studiengänge angeboten, in Halle, Rostock, Jena, Berlin, Dresden, Leipzig, und zwar in mehrfacher Wiederholung; an den meisten Instituten laufen sie heute noch (in Erfurt wurde neuerdings erstmals ein Kurs mit 24 Teilnehmern eröffnet, zuletzt auch in Potsdam). An den meisten der genannten Universitäten habe ich selbst in den ersten Jahren nach der Wende oft über mehrere Wochen hin in Kompakt-Seminaren mit solchen Postgraduierenden gearbeitet, dabei deren Lernenergie und Arbeitsdisziplin kennengelernt, auch erfahren, welche hohen Belastungen finanzieller, physischer und psychischer Art sie sich neben ihrem auf vier Wochentage zusammengedrückten 22-24stündigen Unterricht (meist mit nur geringer, nicht selten aber mit gar keiner Stundenermäßigung) ausgesetzt haben, um ihr neues Berufsziel durch Teilnahme an einem Universitätstag (meist Freitag) pro Woche zu erreichen. In Rostock bedurfte es für viele einer 4-5stündigen An- und Rückreise an diesem Tag, um das von 9-18 Uhr laufende Studienprogramm mitmachen zu können: „Latein studieren, mit Referaten und Seminararbeiten, weit vom Heimatort entfernt, und dann noch als Gymnasiallehrer tätig sein: eine unerhörte Leistung!“ So Dr. Gabriele Bockisch, Universität Rostock. Und ihre Examensergebnisse können sich sehen lassen, aus Jena z. B.: Kurs I (23), sehr gut 3x, gut 10x, befriedigend 9x, ausreichend 1x; Kurs II (29), sehr gut 1x, gut 16x, befriedigend 8x, ausreichend 4x; Kurs III (31), sehr gut 3x, gut 17x, befriedigend 7x, ausreichend 4x (Bericht von Dr. Simon, Jena).

Solche auf diese Weise durch ein regelrechtes Zweit- oder Drittfachstudium mit Abschluss-examen zur Lehrbefähigung gekommenen Kolleginnen und Kollegen leisten dem Lateinunterricht im Osten einen unschätzbaren Dienst, insofern es erst durch ihren Einsatz möglich gewor-

den ist, in der Phase des Neuaufbaus den Lateinunterricht an den meisten Schulen zu eröffnen und dort heimisch zu machen - mit der Folge, dass für diese Schulen dann weitere Lehrkräfte mit Zunahme der Lateinklassen erforderlich werden, also die ersten Normalstudierenden nach Studium und Seminarbildung überhaupt ein Betätigungsfeld finden. Ein Bericht aus Rostock mag hierfür als Beweis dienen: Herr Kunack berichtet davon, dass eine postgraduierte Lehrerin (Frau E. Bergmann) an der „Großen Stadtschule Rostock“ (Gymnasium) seit 1992/93 allein den Lateinunterricht aufgebaut hat (zuvor gab es dort kein Latein), dass heute bereits zwei Lateinlehrer an dieser Schule arbeiten, zusammen mit einer Lateinreferendarin, die von der Erstlehrerin betreut wird. Für Latein herrsche ein reges Interesse, schon ab Kl. 5, bes. aber Kl. 7 (immer mit 25-30 Lateinanfängern). Der Fall Rostock begegnet gewiss in allen neuen Bundesländern mehrfach, vielleicht ist es sogar der Regelfall (z. B. von den 162 Latein-Lehrkräften in Thüringen sind 93 postgraduiert). Der Einsatzwille dieser Lehrkräfte tritt überall zutage; in Berlin-Brandenburg beteiligen sich am Landeswettbewerb des Verbandes erfreulicherweise die östlichen Gymnasien in gleich starkem Maße wie die westlichen - und dies meist aufgrund des Einsatzes solcher Lehrer. Die Fortbildungsangebote in den einzelnen Bundesländern werden, so wird berichtet, gerade von den Postgraduierten gerne besucht.

Der Lateinunterricht im Osten ist auf die Arbeit dieser Kolleginnen und Kollegen dringend angewiesen. Wo nämlich heute noch kein Lateinunterricht stattfindet, dort wird es, wenn sich einmal Schulprogramm und Schulprofil der einzelnen Gymnasien ausgeprägt und gefestigt haben, äußerst schwierig, wenn nicht unmöglich, das Fach noch zu inaugrieren. Der Aufbau käme ins Stocken oder wäre zu Ende, noch ehe die ersten Normalstudierenden der Ostuniversitäten, aus dem Referendariat kommend, in den Beruf einsteigen können und wollen. Dass dies wiederum nicht ohne Rückwirkung auf Studentenzahlen an den Universitäten bliebe, steht außer Zweifel. Dieser Befund gilt für Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen, Sachsen, Sachsen-Anhalt nicht weniger als für Brandenburg und Ostberlin.

Der DAV steht deshalb voll hinter solchen Lehrkräften, er zollt deren Beitrag zum Wiederaufbau des Lateinunterrichts allen Respekt, zumal sie durch ihr nichtklassisches Zweitfach, was bes. Peter Witzmann hervorgehoben wissen will, „zusätzliche Impulse und Querverbindungen dem altsprachlichen Unterricht“ ermöglichen, was für diesen „manchmal einer Frischluftkur gleichkommt“. Dank und Anerkennung gilt deshalb diesen Lehrerinnen und Lehrern nicht weniger als den Universitätsinstituten, die selbst noch in der Phase der Regeneration begriffen, die zusätzlichen Belastungen der Ergänzungsstudiengänge auf sich genommen haben oder auch jetzt noch auf sich zu nehmen bereit sind.

Dass die Entwicklung des altsprachlichen Unterrichts im Osten, mag sie auch gelegentlich von Enttäuschung oder gar von Misserfolg mitgeprägt sein (bes. was das Fach Griechisch anbelangt), aufs Ganze gesehen positiv verläuft, der Trend also nach oben zeigt („*Latinitas lente crescit in Thuringia*“, so Dr. Köhler für sein Bundesland), beweisen die Berichte der Landesvorsitzenden ebenso wie die Informationen aus den Kultusministerien. In Sachsen ist die Zahl der Lateinschüler von 17800 (95/96) auf 19060 (1996/97) gestiegen, in Thüringen von 5514 (92/93) auf 13803 (96/97). Aus Mecklenburg-Vorpommern wird eine Akzeptanz des Lateinunterrichts „ohne spektakuläre Euphorie“ gemeldet. Selbst Brandenburgs Kultusministerium rechnet trotz der Dominanz des Englischen und Französischen „in den nächsten Jahren mit einem leicht ansteigenden Interesse am Erlernen von Latein.“ Für die Situation in Ost-Berlin mag eine Notiz aus einem Bericht der Schulverwaltung sprechen: „Der an der Heinrich-Schliemann-Oberschule im Bezirk Prenzlauer Berg kürzlich neuingerichtete altsprachliche Zweig fand solchen Anklang, dass für das Schuljahr 1996/97 eine Erhöhung der Zahl der 5. Klassen auf zwei geplant ist.“

Nach den vorliegenden Zahlen des statistischen Bundesamts in Wiesbaden stieg die Zahl der Lateinschüler an den allgemeinbildenden Schulen in Deutschland von 1990 - 1996 von 561 487 auf 641 814; daraus lässt sich ohne Zweifel die positive Wirkung der Aufbauarbeit in den neuen Bundesländern indirekt erschließen.

Die Fachpolitik der neuen Landesverbände hat den westlichen Standard erreicht, auch in den Informations- und Werbestrategien zieht man nach. Thüringen hat seit längerem das „Certamen Thuringiae“ (zuletzt mit 550 Teilnehmern) erfolgreich eingeführt. Sachsen-Anhalt konnte nach der erfolgreichen Durchführung des „Certamen Franckiense“ zwei Kandidaten für die Studienstiftung des Deutschen Volkes empfehlen. Mecklenburg-Vorpommern veranstaltet 1998 erstmals das „Certamen Balticum“. Der Bundeskongress in Jena 1996, gestützt auf ministerielle Präsenz, hat bewiesen, dass im Osten - durch Zusammenarbeit von Landesverband und Universität - eine beeindruckende Großveranstaltung (die bisher größte seit Bestehen des DAV) organisiert und durchgeführt werden konnte, die allen Teilnehmern aus West und Ost nachhaltig in Erinnerung geblieben ist.

Doch gibt es auch noch viele Lücken und Not-situationen. Es fehlt an praxisnahen Unterrichtshilfen (besonders von Herrn Witzmann beklagt), auch an Informations- und Werbematerialien, die auf die speziellen östlichen Bedürfnisse abgestellt sind. Die Ministerien legen ausdrücklich Wohl und Wehe des altsprachlichen Unterrichts, in erster Linie des Latein, in die Verantwortung der Lehrer, in deren Überzeugungskraft, Werbewirksamkeit und Begeisterungsfähigkeit. Sie deuten aber auch teilweise die Richtung einer erfolgreichen Argumentation für das Fach an, wie eine Aussage des Sächsischen Kultusministeriums zeigt: „Die stetig wachsende Anzahl der Schüler, die das Fach Latein wählen, ist Ausdruck der zunehmenden Akzeptanz des Lateinunterrichts, der über Sprachkenntnisse hinaus vor allem auch Einsichten in die zeitliche Tiefe sowie in die Zusammenhänge der europäischen Geistesgeschichte und Kultur vermittelt.“

Die Bilanz: Durch den enormen, vielfach von Idealismus geprägten Einsatz der Lehrkräfte ist im Osten ein erfolgreicher Weg der Erneuerung vor allem des Lateinunterrichts beschritten worden. Auf das bisher Erreichte dürfen die Kolleginnen und Kollegen der neuen Bundesländer mit Recht stolz sein. Doch ein Grund, „beruhigt je sich auf ein Faulbett zu legen“, besteht nicht. Die umgepflanzten oder neu gepflanzten Bäume be-

dürfen intensiver Pflege; noch viele weitere Bäume sind zu pflanzen. Das bedarf der Arbeit. Wer soll sie leisten? Alle, die heute in der Verantwortung stehen, in Schule und Universität, auch die

fachpolitischen Vertreter; erfreulicherweise bietet hier überall in zunehmendem Maße die jüngere Generation ihre Mithilfe an.

FRIEDRICH MAIER

## Erschöpft sich Europa wirklich im Euro?

### 15 Jahre Bürgerinitiative zur Förderung der Humanistischen Bildung in Bayern

#### I. Stiftung

Platon nennt das Fest eine „Atempause“, und im gleichen Satz, in dem er die Atempause eine göttliche Fügung nennt, sagt er auch dies: dass uns die Musen als Festgenossen gegeben seien, Musik und Dichtung.

Aus Anlass des 15. Jahrestages ihrer Errichtung beehrte sich die ELISABETH-J.-SAAL-STIFTUNG, am 28. Januar zu einem Festakt in den Plenarsaal der Bayerischen Akademie der Wissenschaften zu München einzuladen. Die Stiftung war durch zwei Münchner Bürger im Jahr 1982 ins Leben gerufen worden, in dankbarer Erinnerung an die prägende Kraft der christlich-humanistischen Bildung, die ihren Stiftern zuteil wurde. Unter humanistischer Bildung versteht diese Institution „alle jene Bildungsgüter, die durch die Beschäftigung mit der Antike vermittelt werden, vor allem den Beitrag, den das Erlernen der Alten Sprachen und der Umgang mit der Literatur der Antike leisten können. Sie betont die sprachliche Kompetenz und den allgemeinbildenden Wert und menschlichen Gehalt, der sich aus den antiken Texten gewinnen lässt.“ Fördermaßnahmen der Stiftung sind die Vergabe von Förder- und Anerkennungspreisen, die Durchführung des Landeswettbewerbes „Alte Sprachen“, die Veranstaltung von Vorträgen, die Herausgabe einer Schriftenreihe und die Unterstützung von Projekten, die sich mit der Antike befassen, wie Dr. WOLFGANG DRASCH, der Vorstandsvorsitzende der Stiftung, im vollbesetzten Festsaal in Anwesenheit von namhaften Vertretern der Politik, der Wissenschaft und verschiedener Verbände eindrucksvoll darlegte.

#### II. Festrede

„Schüler, ihrerseits Anfänger, wollen Anfängliches, nichts Abgeleitetes. Das Griechische kommt

diesem Bedürfnis wie kein anderes Fach entgegen. Für uns Lehrer ergibt sich daraus die Maxime: Wir sollen uns auf die wesentlichen Texte beschränken, auf diejenigen, die Ursprüngliches bieten.“ - ALBERT VON SCHIRNDING, selbst Griechischlehrer und Schriftsteller, ging in seine Festrede mit dem Thema **Das Wunder des Ursprungs - Griechische Anfänge** von dieser lapidaren Tatsache in seiner langjährigen Erfahrung aus, um in einer glänzenden Rede diese These überzeugend zu rechtfertigen.

Die Griechen selbst bieten zwei Modelle an für das Verständnis und die Deutung des „Anfangs“: Da ist einerseits der aristotelische Entwicklungsgedanke, das der Anfang bereits das Ende in sich trage, andererseits dessen Umkehrung, wenn Hesiod schon im Anfang das Höchste einer Bewegung erkennt, wie der Mythos vom Goldenen Zeitalter belegt.

Hinsichtlich der griechischen Dichtung und Philosophie, im ägäischen Raum erstmals aufkommend, sieht VON SCHIRNDING das „Wunder des Ursprungs“ im hellen Licht griechischer Phänomenalität, nicht als verborgenes Unbegreifliches.

Gerade der Blick auf das homerische Epos veranschaulicht, wie zu verschiedenen Zeiten diese Dichtung als Ausdruck unverstellten natürlichen Empfindens („Wiegengesang“) oder aber kopflastig als philologisches Arbeitsfeld vielschichtiger Zerlegungskunst verstanden wurde.

Homer gilt den deutschen Klassikern noch als Dichter der „Heiligen Frühe“, die Ilias als „Sonne der Dichterwelt“. Die aufkommende Philologie und der Historismus machen aus ihm einen Kompilator und üben sich mit scharfsinnigen Instrumenten nüchterner Ableitungskunst auf hohen Bergen von Sekundärliteratur, bis dann am Anfang unseres Jahrhunderts als Gegenbewegung zu diesem dechiffrierenden Alexandrinertum Ste-

fan Georges „hellas ewig unsre liebe“, von Nietzsche herkommend, den Blick auf das Urphänomen zurückführt: die Verkündung der „Heiligen Frühe“.

Diese „Anfänglichkeit“ demonstrierte VON SCHIRNDING an drei Beispielen, die zum Lektüreplan des Griechischunterrichts in Bayern gehören.

1. Hektors Abschied von Andromache (aus dem sechsten Buch der Ilias). - Mitten im Sturm öffnet sich ein Innenraum für die Begegnung der beiden Gatten, für die Entdeckung des Menschen. Diese Szene Homers steht für „Anfänglichkeit“ im doppelten Sinn: zunächst für die Neuartigkeit der Erfassung von Grundfiguren des Menschlichen, dann aber auch für das liebevolle Interesse am Anfänglichen, hier: am kleinen Kind, dessen Unfähigkeit zur Verstellung Hoffnung keimen lässt, dass Zukunft anders, besser wird.

2. Sapphos Gebet zur Liebesgöttin Aphrodite. - Es ist die Bitte einer Betenden - in Liebesnot und Sorge - um Epiphanie der Göttin, die an einen Präzedenzfall erinnert wird, als die Göttin das Flehen schon einmal erhörte. Deren „wirkende Gegenwart“ wird durch die an Sappho gerichtete wörtliche Rede gekennzeichnet. So wird aus der Rufenden die Angerufene, das Ich zum Du, wie in Parmenides' Himmelfahrt zur Göttin der Wahrheit. „Das Subjekt der himmelsstürmenden Erkenntnis wird zum empfangenden Gefäß“ und es folgt „die Verheißung einer in der erinnerten Vergangenheit liegenden Zukunft, die das genaue Gegenbild zu der durch qualvollen Mangel gezeichneten Gegenwart darstellt.“ - Ein Stoßseufzer zu vollkommener Kunstgestalt verwandelt, ohne Vorläufer blitzartig da: θαῦμα.

3. Anaximanders ἄπειρον. - Am Anfang der Philosophiegeschichte steht ein unfassbarer geistiger Kraftakt: die Fülle der Erscheinungen zugunsten eines einzigen abstrakten Begriffes „wegzuzaubern“. Thales von Milet sieht im Wasser den Anfang von allem. Bereits Homer stellt zum „Meer“ das Attribut ἄπειρον. Die sinnliche Wahrnehmung wurde abstrakter Begriff. Das Ewige, Unendliche muss anfanglos sein, ohne Begrenzung. Ein echter Anfang des Wesens von allem.

„Wir brauchen nur unverblendete Augen, um die Texte, auf die es ankommt, so zu lesen, wie sie gelesen sein wollen. Zu entdecken bleibt übergenug“, schließt VON SCHIRNDING. Von der CR-ROM hält er nichts.

### III. Laudatio

In seiner Rede auf Prof. Dr. HANS MAIER, den früheren bayerischen Kultusminister und jetzigen Lehrstuhlinhaber für christliche Weltanschauung und Religions- und Kulturtheorie an der Ludwig-Maximilians-Universität München, anlässlich der Verleihung der Elisabeth-J.-Saal-Medaille in Gold entwickelte Prof. Dr. FRIEDRICH MAIER von der Humboldt-Universität zu Berlin den Stellenwert europäischer Kultur, ausgehend von den antiken Wurzeln, innerhalb einer Bildungstheorie der Zukunft im Zeitalter der Globalisierung und des High-Tech, ein Thema, zu dem HANS MAIER über Jahre hinweg mit prometheischem Weitblick fundamentale Beiträge formuliert hatte.

Schon anfangs der neunziger Jahre hatte HANS MAIER vor der Hybris eines dominanten Eurozentrismus gewarnt, darin bestätigten ihn bald Philosophen, Soziologen und Kulturkritiker, wie Ram Adar Mall, Paul Lepenies und Samuel P. Huntington. Auf der Suche nach der europäischen Identität sieht ROMAN HERZOG Europa primär nicht als ein politisches oder gar ökonomisches Phänomen. „Das, was uns Europäer zunächst einmal eint, ist unsere gemeinsame europäische Kultur.“ FRIEDRICH MAIER erkennt in diesem Begriff in Anlehnung an RISMAG GORDESIANI eine „Prägung durch kritisches, analytisch-wissenschaftliches Denken“, das schließlich den technischen Fortschritt und zivilisatorischen Standard von heute schuf, gepaart mit dem Auffinden des „Gewissens“, das den verantwortlichen Umgang mit dem Geist erst ermöglicht. FRIEDRICH MAIER sieht die Chance eines selbstbewussten Europas darin, sich aus einem geographischen Agglomerat zu einem „Europa des Geistes und der Kultur“ zu entwickeln. Dies geschieht in einer Art „Spurensuche und Spurensicherung“, indem die Wirkungsmacht und Initialkraft des antiken Denkens erkannt werden. So ist aus dem „ägäisch-hellenischen Modell“



(GORDESIANI) mit der Unterstützung Roms und in Symbiose mit dem Christentum das Europa der Gegenwart geworden.

HANS MAIER'S Leistung besteht darin, dass er zunächst in der Zeit der curricularen Erneuerung der Schule den Platz der Alten Sprachen in Bayern bildungspolitisch gefestigt und dann heute den Begriff der „Allgemeinbildung“ in den Vordergrund künftiger Bildungsplanung gerückt hat.

Prof. Dr. HANS MAIER, selbst Humanist, hat durch seine administrative und wissenschaftliche Arbeit in Bayern das Ziel der Förderung einer an der Antike orientierten Humanistischen Bildung in einem herausragenden Maße unterstützt. Ihm wird deshalb die Elisabeth-J.-Saal-Medaille in Gold verliehen.

Der zu Ehrende bedankte sich mit einem existentiellen Bekenntnis, Seneca zitierend: *Otium sine litteris mors est et hominis vivi sepultura.* [Vgl. epist. 82,3; Anm. d. Red.]

#### IV. Epilog

Es erübrigt sich zu melden, dass die Organisatoren die Festveranstaltung musikalisch durch Orchester und Chor zweier Münchner Gymnasien prächtig umrahmen und abschließend mit einem noblen Empfang lukullisch ausklingen ließen, so dass sich die Antike samt ihren Bewahrern und Bewunderern an diesem festlichen Abend von ihrer schönsten Seite darstellen konnte.

Oder war alles nur der frisch aufpolierte „Elfenbeinturm“? - Drinnen glänzten Athen und Rom, draußen tönen Maastricht und Schengen. Deshalb merke: Anders als aus einer CD-ROM der Homer-Unterricht Albert von Schirndings zögen die Alten Sprachen aus einer Präsenz in den Medien und einer Präsentation einer so glanzvollen Veranstaltung im Feuilleton der Süddeutschen Zeitung oder im Phoenix-Kanal unvergleichlichen Nutzen für ihre wohlbegründeten Anliegen.

ALFRED SELMAIER, München

## Überlegungen zum Konzept des lateinischen Sprachunterrichts

### Joachim Gruber zum 60. Geburtstag

*Die übliche Methode, die Kinder in den Schulen zu unterrichten, kommt mir ganz so vor, als ob jemand den Auftrag bekommen hätte, mit Mühe und Fleiß eine Weise oder Methode auszudenken, mittels derer Lehrer wie Schüler nur mit ungeheurer Arbeit, starkem Widerwillen und endlosen Mühen und erst nach sehr langer Zeit zur Kenntnis der lateinischen Sprache hinführen bzw. geführt werden können.*

*Eilhard Lubinus, 1617*

#### 1. Die Situation

Es ist ein merkwürdiger Widerspruch: Seit der Curriculumreform vor 25 Jahren werden die Lateinbücher immer bunter, immer anregender, immer einfallsreicher, die Lehrpläne immer anspruchsvoller, und Lern- und Unterrichtshilfen stehen in immer größerer Fülle zur Verfügung - und doch fehlt es bei vielen Schülern an Begeisterung, sind die Ergebnisse des Unterrichts oft dürftig, die Sprachkenntnisse nicht selten erbärm-

lich. Sogar im Anfangsunterricht scheint die Motivation der Schüler manchmal schon nach kurzer Zeit aufgebraucht zu sein, und die Klagen über ein ungeliebtes, wenn nicht sogar verhasstes Fach sind weithin zu hören. Wenn selbst Eltern, die davon überzeugt sind, daß die Alten Sprachen für die Bildung eines jungen Menschen wichtig sind, erklären, noch einmal würden sie ihrem Kind Latein nicht „antun“, so müssen wir uns fragen, ob wir mit dem Konzept des Sprachunterrichts auf dem richtigen Weg sind.

Enttäuschung entsteht vor allem dann, wenn der Unterricht mit Misserfolg verbunden ist und wenn das Ergebnis eines mehrjährigen Lateinunterrichts so gering ist, dass man sich fragt, ob sich der Aufwand gelohnt hat. Man täusche sich nicht: Auch wenn das Fach heute weit mehr ist als Sprachunterricht, weil es auch historische, philosophische und literarische Kenntnisse vermittelt und eine Einführung in die antike Kultur bietet, so wird es doch unglaublich, wenn jemand,

der jahrelang Latein gelernt hat, am Ende nicht einmal die simpelste Inschrift und das schlichteste lateinische Zitat übersetzen kann. Dann wird das Fach zur Farce, denn die sogenannten Sachkenntnisse bleiben ohnehin immer bruchstückhaft und drohen schnell verloren zu gehen. Wenn der Sprachunterricht aber auch noch den Anschein erweckt, er entferne sich von den traditionell geschätzten Tugenden der Systematik, der Klarheit und Durchschaubarkeit der sprachlichen Form, des logischen Aufbaus, kurz all jener Elemente, die zu der trotz aller berechtigten Kritik immer noch nicht völlig geeigneten „formalen Bildung“ führen - dann gerät das Fach in wirkliche Legitimationsnot.

Wer von Misserfolg im Unterricht spricht, bekommt meist schnell zu hören, die heutigen Schüler seien eben für Latein nicht mehr geeignet. Hier muss man, glaube ich, eine grundsätzliche Entscheidung treffen. Wenn wir der Meinung sind, Latein sei ein Fach, dem nur die besonders Begabten gewachsen sind, dann brauchen wir über die oben genannten Probleme nicht weiter zu reden. Besonders begabte Kinder könnten Latein auch mit ungeeigneten Methoden lernen. Wir dürfen uns dann allerdings nicht wundern, wenn die Zahl der Lateinschüler weiter abnehmen wird. Wenn man jedoch überzeugt ist, dass die Alten Sprachen für die allgemeine Bildung eines jungen Menschen etwas Wesentliches beitragen, dann wird man wünschen, dass möglichst viele Schüler, die das Gymnasium, so wie es heute ist, besuchen, auch in den Alten Sprachen unterrichtet werden.

Gewiss sind die Schüler im letzten Viertel des Jahrhunderts nicht gescheiter geworden, und ihre Konzentrationsfähigkeit ist nicht gestiegen. Es wäre daher verfehlt, wenn wir die „traditionell hohe Hürde zu Beginn des Lateinunterrichts“<sup>1</sup> noch erhöhen wollten. Leider geschieht genau das, und gerade die jüngste Generation der Lehrbücher scheint die Anforderungen noch zu verschärfen. Wir dürfen jedoch die Schüler, die - freiwillig! - Latein gewählt haben, nicht durch Schwierigkeiten enttäuschen und entmutigen, die sachlich nicht begründet werden können. Die Fachschaft Latein des Karlsgymnasiums München hat diese Forderung in erfreulicher Klarheit

ausgedrückt.<sup>2</sup> Vor kurzem plädierte Rupert Farbowski für ein Umdenken, da der Lateinunterricht „einem heutigen Durchschnittslateiner Leistungen abverlangt, die keinem (...) Internatschüler in den Fünfzigern oder Sechzigern abverlangt worden sind“.<sup>3</sup>

Inwiefern sind die Anforderungen gestiegen? Über die heute bei Latein als zweiter und späterer Fremdsprache weithin übliche sogenannte „horizontale Einführung“ soll hier nicht diskutiert werden.<sup>4</sup> Dass sich die Anforderungen, die an den Anfänger gestellt werden, dadurch erhöht haben, dürfte wohl niemand bestreiten. Dafür nur ein Beispiel: In einem neuen Lehrbuch enthält die erste Lektion Verben der a-, e-, i- sowie der konsonantischen Konjugation und der i-Stämme (*clamat, gaudet, audit, plaudit, facit*) und Substantive der a-, o- und konsonantischen Deklination (also auf *-a, -us, -um, -or, -ar, -er, -us/-eris, -l* und *-o*). Neutrum Plural *-a* (*verba*) steht neben Femininum Singular *turba*. Neben Substantiv und Verb sind in dem Lesestück noch folgende Wortarten vertreten: Adjektiv (allerdings in einer Fußnote übersetzt), Adverb, Interjektion, beordnende und unterordnende Konjunktion und Verneinung. Kann im Kopf des Anfängers etwas anderes als Chaos zurückbleiben? „Töricht ist, wer die Schüler so viel lehren will, wie er wünscht, und nicht so viel, wie sie fassen können“, schreibt Comenius in seiner Großen Didaktik<sup>5</sup>.

Doch auch davon abgesehen haben sich die Rahmenbedingungen des Lateinunterrichts so geändert, dass die Schwierigkeiten für die Schüler größer geworden sind: Seit der Curriculumreform ist der Lateinunterricht insgesamt und in der Wochenstundenzahl verkürzt worden. Vorher dauerte der Sprachunterricht bei Latein als erster Fremdsprache fünf Jahre und bestand aus fast nichts anderem als Grammatikunterricht. Der Unterricht beschränkte sich auf Wortschatz- und Grammatikvermittlung, von Sprach- und Textreflexion, von Textgrammatik war nicht die Rede, von antiker Kultur hörten die Schüler nur dann etwas, wenn der Lehrer einmal ins Plaudern kam - dass man für die Schulaufgabe auch „Sachinformationen“ lernen müsste, hätte man für völlig abwegig gehalten.

Heute hat ein Schüler in kürzerer Zeit und bei geringerer Wochenstundenzahl trotz der Reduktion des Wortschatzes und des Grammatikstoffs mehr zu bewältigen, da der Grammatikstoff komprimiert wurde, so dass die Phänomene weniger häufig auftreten und deswegen weniger leicht gelernt werden können. Zum Wortschatz und zur Grammatik kamen außerdem als neue Lernziele Sprach- und Textreflexion hinzu, schließlich auch der Lernbereich „Antike Kultur“. Das ist erfreulich und für einen modernen Sprachunterricht notwendig - aber es ist einfach eine Tatsache, dass für die Wortschatz- und Grammatikvermittlung damit weniger Zeit zur Verfügung steht.

Der entscheidende Grund für die größeren Schwierigkeiten des Fachs liegt jedoch in einem neuen Prinzip der Stoffvermittlung, das in der Didaktik und in den Lehrbüchern wie ein ehernes Gesetz zu gelten scheint: in dem Grundsatz, Latein durch (originale) Texte zu vermitteln.

Man hat dieses Prinzip mit dem neuen Konzept des Sprachunterrichts begründet, der nicht mehr als Eigenwert, sondern vorrangig als Mittel zum eigentlichen Ziel des Lateinunterrichts, der Lektüre und Interpretation lateinischer Originaltexte, verstanden wurde.<sup>6</sup> Durch die Verwendung lateinischer Originaltexte sollten Sprach- und Lektüreunterricht möglichst eng miteinander verzahnt, im Idealfall sogar zur Deckung gebracht werden können. Der Stoffvermittlung durch Einzelsätze schien damit der Boden entzogen zu sein. Denn Ziel war auch im Sprachunterricht „stets die Entwicklung der Fähigkeit des Schülers, sich mit Originaltexten auseinanderzusetzen“.<sup>7</sup> Man musste sich nun „bewußt von der Vorstellung abwenden, der einführende Sprachunterricht in der Sekundarstufe I sei primär und vor allem Grammatikunterricht“.<sup>8</sup> Die Grammatik dürfe „nicht den Ausgangspunkt der Beschäftigung mit dem Text bilden“,<sup>9</sup> hieß es nun. Zuerst müsse der „Inhalt des Textes und seine sprachliche Gestaltung umrißhaft“ erfasst werden.<sup>10</sup> Dabei sei es „unerläßlich, daß sich der Lehrer in seinem verständlichen Verlangen, auf offenbar werdende Defizite in den grammatischen Kenntnissen oder auf eine neue grammatische Erscheinung einzugehen, zügeln kann“.<sup>11</sup> Erst in einer dritten Phase der Texterschließung erfolge die Gramma-

tikarbeit, die allerdings auf die Satzebene bezogen sei, es könnten sogar „ad hoc entworfene Mustersätze“ als weiteres Material herangezogen werden.<sup>12</sup> Ein Problem der Originalsätze sei, dass sie Inhalte, nicht Grammatik vermitteln wollen: „Sie bedienen sich der Grammatik, aber sie sind nicht dazu gemacht, in die Grammatik einzuführen und sie einzuüben“.<sup>13</sup> Die Originaltexte „sperren sich gegen Versuche einer von Anfang des Unterrichts an durchgehend einsträngigen Systematisierung (...); sie stellen nicht ohne weiteres das Material für die immanente Wiederholung eines bestimmten Wortschatzes zur Verfügung; sie konfrontieren grundsätzlich von Anfang an mit der Fülle aller syntaktischen Erscheinungen“.<sup>14</sup> Ferner könne „das Bemühen um das Verstehen des Inhalts und der Abfolge des Textes dazu verleiten (...), die exakte Klärung sprachlicher Einzelheiten zu vernachlässigen. Das kann bei den Schülern zu einer zunehmenden Unsicherheit im Erkennen von Erscheinungen der Syntax und der Formenlehre führen“.<sup>15</sup> Ein weiteres Problem sei die Tatsache, dass in Originaltexten einerseits oft zu wenig Grammatikstoff vorkomme, andererseits aber auch Erscheinungen zu finden seien, „die noch nicht Gegenstand des Unterrichts waren und es auch nicht sein sollen, also grammatische Vorwegnahmen“<sup>16</sup> - doch: „Sollten Schüler es einmal genauer wissen wollen, dann muß man darauf eingehen. Aber auch dann soll die Erklärung einen vorläufigen Charakter haben (...)“.<sup>17</sup> Man kann sich kaum des Eindrucks erwehren, es werde hier eine Methode propagiert, die nicht nur objektiv betrachtet höchst problematisch, sondern auch den berechtigten Wünschen der Lehrer und der Schüler geradezu entgegengesetzt ist.

Man kann verstehen, dass die Textmethode als Reaktion auf die Einzelsatzmethode kommen musste - dass sie den Lateinunterricht insgesamt erfolgreicher gemacht und insbesondere die Trennung von Sprach- und Lektüreunterricht aufgehoben habe, darf heute bezweifelt werden. „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“, bemerkt treffend Rupert Farbowski.<sup>18</sup>

Modell für die Textmethode sind in gewisser Weise die modernen Fremdsprachen, denen der Lateinunterricht seit der Lehrplanreform methodisch manches abgeschaut hat - leider nicht immer mit dem gewünschten Erfolg. Wenn im Englischunterricht ein neues Phänomen aus einem Text erarbeitet wird, so ist den Schülern der kommunikative Zusammenhang im allgemeinen bekannt und verständlich. Es handelt sich um Szenen aus dem Lebensbereich der Kinder: um einen Geburtstag, eine Reise, einen Einkauf usw. Das neue Phänomen hebt sich aus dem bekannten Hintergrund ohne Schwierigkeiten heraus, es wird problemlos mit dem Inhalt verknüpft und es bleibt im Gedächtnis, weil sich die inhaltlichen Assoziationen sofort einstellen. Die Texte sind nicht literarischer Art, sondern für Kinder formuliert, ihrem Erfahrungshorizont angepasst, es sind Situationen, die ein Kind schon erlebt hat oder jederzeit erleben kann.

Ganz anders verhält es sich mit den Lese-  
stücken in den Lateinbüchern. Lateinische Originaltexte haben mit der Welt der Kinder in der Regel nichts zu tun, sie sind kindlichen Erfahrungen, Erlebnissen, Gefühlen und Gedanken im allgemeinen fern und vom ersten bis zum letzten Wort inhaltlich ein Rätsel für sie. An nichts kann der Schüler anknüpfen, nichts kann der Verankerung dienen, weil alles fremd ist. Natürlich kann es sinnvoll sein, sich in solche Texte zu vertiefen, weil sie den Horizont erweitern und fremde Welten eröffnen; natürlich können Texte über die römische Welt aufregend und spannend sein - aber diese Texte eignen sich nicht für die **E r a r b e i -**  
**t u n g d e s n e u e n S t o f f e s !**

Die lateinische Literatur handelt nicht nur von einer fremden Welt, sondern ist auch nicht für Kinder geschrieben. Originaltexte sind wegen ihrer Komplexität und ihrer artistischen Stilisierung so gut wie immer schwierig und für Schüler auch nach mehrjährigem Sprachunterricht meist nicht ohne Hilfen zu bewältigen. Manche Lehrbuchautoren haben die Texte deswegen den Zwecken des Sprachunterrichts angepasst („adaptiert“). Bei solchen Adaptionen fragt man sich jedoch nicht selten, ob hier nicht de facto das Prinzip „Originaltext“ längst außer Kraft gesetzt ist. So wird z. B. in einem neuen Buch aus dem kurzen,

typisch taciteischen Satz „*Sed crebris epistulis Tiberius monebat rediret ad decretum triumphum*“<sup>49</sup> folgende ciceronische Periode, die mit dem Original nichts mehr zu tun hat: „*Itaque Tiberius, qui Germanicum iam crebris epistulis hortatus erat, ne plus temporis perderet neve occasionem agendi triumphum praetermitteret, tandem acrius institit, ut Romam rediret.*“ Stoff sind Depo-  
nentien (*hortatus erat*) und unregelmäßige Kom-  
paration (*plus*). Das Original wird also entgegen dem didaktischen Dogma nach den grammati-  
schen Bedürfnissen umformuliert. Ein noch ein-  
drucksvolleres Beispiel für die Problematik der  
Forderung nach Originaltexten bietet ein Buch,  
in dem den Schülern schon in der vierten Lek-  
tion ein Tacitus-Text zugemutet wird. Im Vorwort  
heißt es, das Lehrbuch sei „auf der Grundlage von  
Originaltexten aufgebaut. Damit ist gewährleistet,  
dass die Schülerinnen und Schüler von Anfang  
an mit Texten konfrontiert werden, deren Über-  
setzung und Interpretation Einblicke in wichtige  
Bereiche des römischen Lebens und Denkens er-  
öffnen“. Das Lesestück ist aber in Wirklichkeit  
nur eine grobe Inhaltsangabe des bei Tacitus er-  
zählten Vorfalls im Amphitheater von Pompeji  
und bietet inhaltlich keineswegs eine auch nur  
irgendwie bedeutsame Erscheinung der römi-  
schen Welt, ja die Eigennamen *Livineius Regu-  
lus, Celadus, Nucerini* und *Glaphyrinus* sind so-  
gar völlig überflüssiger Ballast. Das Lesestück,  
das auch sechs Adjektive enthält, obwohl diese  
Wortart und ihre Deklination erst drei Lektionen  
später eingeführt wird, bringt nur einen einzigen  
Satz, in dem die Formulierung des Tacitus we-  
nigstens teilweise erhalten ist: *senatores primum  
probra, deinde saxa, postremo ferrum sumunt*  
(Tac. ann. 14,17: *quippe oppidana lascivia  
invicem incessentes probra, dein saxa,  
postremo ferrum sumpserunt*). Aber  
wie soll der Anfänger die Übersetzung der  
zeugmatischen Verbindung *probra sumere* und  
*saxa sumere* bewältigen?

Wer wirkliche Originaltexte verwendet, ver-  
langt von den Schülern, dass sie sich einmal mit  
einem Text von Cicero, ein andermal mit Sallust,  
dann mit Seneca, manchmal mit Tacitus, dann  
wieder mit einer Plautuskomödie, gelegentlich  
auch mit Augustinus oder Livius auseinanderset-

zen - Autoren, die stilistisch sehr verschieden sind, die in der Wortwahl, in der Wortstellung und in der Syntax sehr weit auseinander liegen. Man stelle sich vor, ein Kind oder auch ein Erwachsener solle auf diese Weise Deutsch lernen: mit Texten von Goethe und Achternbusch, Kleist und Hölderlin, Hans Sachs und Arno Schmidt usw. Er wäre am Ende mehr verwirrt als belehrt. Ähnlich geht es einem Lateinschüler, der einmal mit paraktischer *brevitas*, ein andermal mit symmetrisch proportionierten Perioden, dann wieder mit Inkonzinnität im Satzbau konfrontiert wird, von den Eigenarten der Wortstellung, von Archaismen und anderen stilistischen Erscheinungen ganz zu schweigen. Ein an der klassischen Prosa Ciceros und Caesars orientiertes „Kunst“-Latein böte hier viel mehr, weil es als Maßstab dienen könnte, der die stilistischen Besonderheiten anderer Autoren erst sichtbar werden ließe.

Mit der Verwendung von Originaltexten geht der Lateinunterricht über das neusprachliche Prinzip, den Stoff im Textzusammenhang zu vermitteln, weit hinaus. Kein Verfasser eines Englisch-Lehrbuchs käme wohl auf die Idee, bereits in der vierten Lektion den Text eines englischen Historikers (wenn auch in bearbeiteter Form) zur Vermittlung von Elementar-Kenntnissen einzusetzen.

In der Praxis wird die Text-Methode oft terkariert: Nicht selten müssen die Schüler die neuen Wörter im voraus lernen, isoliert, gegen jede lerntheoretische Vernunft - weil sie sonst mit den Lesestücken überhaupt nicht zurechtkommen und weil wegen der allgemeinen sprachlichen Schwierigkeiten zu wenig Zeit für die neuen Grammatikphänomene bliebe. Viele Lehrer erarbeiten den neuen Stoff mit eigenen Beispielsätzen an der Tafel oder auf einer Folie oder mit Hilfe der Übungen und nehmen sich das Lesestück erst am Ende der Lektion vor. Manche verzichten auf die Lesestücke sogar ganz. Einige Lehrbuchverfasser haben deshalb - im Widerspruch zu den didaktischen Prinzipien - den grammatischen Stoff in Form von Hinführungs- oder Einführungssätzen isoliert vor das Lesestück gestellt. Das ist vernünftig, aber halbherzig, weil die neuen Wörter doch durch den Text vermittelt werden.

Die hier gegen die (Original-)Texte erhobenen Einwände betreffen ausschließlich ihre Verwendung zur Einführung des Stoffs. Selbstverständlich muss sich ein Schüler davon abgesehen in einer Lektion auch mit einem Text (und manchmal auch mit einem geeigneten Originaltext) beschäftigen. Bei dieser Auseinandersetzung mit dem Text sind die textgrammatischen Analysen und inhaltlich-sprachlichen Interpretationen am Platz, die bei der Stoffeinführung meiner Ansicht nach verfehlt sind. „Analyse“, sagt Dieter Lohmann, „setzt immer Vorhandenes voraus, das man analysieren kann“.<sup>20</sup> Der Verstehensvorgang, das Dekodieren eines lateinischen Textes ist für einen Schüler immer ein überaus schwieriges Unternehmen, ein höchst komplexer geistiger Vorgang: Das Dekodieren verlangt nicht nur die genaue Beachtung einer großen Zahl von Signalen, sondern auch das Erfassen des Inhalts, wodurch die richtige Deutung sprachlicher Signale oft erst möglich wird; andererseits werden sprachliche Zeichen oft erst durch die inhaltliche Interpretation richtig gedeutet. Ist es lerntheoretisch betrachtet effektiv, das Erfassen eines neuen Phänomens mit den komplizierten Prozessen, die beim Dekodieren ablaufen, zu verknüpfen? Bei den Einzelsätzen der alten Lehrbücher war diese Schwierigkeit insofern geringer, als hier die sprachliche Umgebung des neuen Phänomens einfach gehalten sein konnte, so dass sich der Schüler nicht mit allzu vielen Problemen beschäftigen musste, die mit dem neuen Stoff gar nichts zu tun haben, während moderne Bücher manchmal unnötig hohe Hürden vor die Begegnung mit dem neuen Stoff setzen. Wilhelm Berndt hat dies an einem eindrucksvollen Beispiel ausgeführt.<sup>21</sup>

Manche Bücher verzichten glücklicherweise im ersten und zweiten Lernjahr auf Originaltexte, aber auch die eigens verfassten Texte sind für die Einführung des Stoffs nicht immer geeignet. Es ist sogar zu fragen, ob es sich überhaupt immer um Texte handelt. Unter Text versteht man die „sprachliche Äußerungsform einer kommunikativen Handlung, die im einzelnen bestimmt ist (a) nach den pragmatischen, ‚textexternen‘ Kriterien einer kommunikativen Intention, die situationsspezifisch ist und auf



eine entsprechende Hörerwartung trifft, und (b) nach den sprachlichen, ‚textinternen‘ Merkmalen einer konsistenten, in der Regel wort- und satzübergreifenden Struktur, nämlich: Grenzsignale, grammatische Kohäsion, dominierendes Textthema und inhaltliche Kohärenz“.<sup>22</sup> Nicht immer werden Lehrbuchtexte diesen Kriterien gerecht. Von „thematischer Entfaltung“, von Thema-Rhema-Struktur soll gar nicht gesprochen werden - von „inhaltlich aussagekräftigen, lebendigen Texten (...), die als spannende Erzählung, als Dialog, als Brief, als anschauliche Beschreibung Identifikation ermöglichen, von Anfang an zum Nachdenken, Staunen und Fragen anstoßen“, wie es Friedrich Maier zu Recht fordert,<sup>23</sup> sind manche Bücher oft weit entfernt.<sup>24</sup>

Doch auch bei sprachlich perfekten, mitreißenden, altersgemäßen, belehrenden und unterhaltenden Texten bliebe das entscheidende Problem bestehen: Für die Vermittlung des neuen Stoffs sind sie nicht geeignet, weil die sprachlichen Schwierigkeiten des Umfelds das Erfassen des Neuen zu stark behindern.

Kurzum: Durch die Textmethode sind seit den 70er Jahren die Anforderungen an unsere Schüler gestiegen. Das betrifft vor allem die Einführung des Grammatikstoffs. Die Anwendung und Einübung des Gelernten in Texten ist dagegen gewiss ein Fortschritt - wenn es sich um sprachlich und inhaltlich wirklich geeignete Texte handelt.

## 2. Suche nach anderen Möglichkeiten

Es besteht kein Zweifel, dass die neuen Unterrichtswerke in vielem ein Fortschritt sind: Die Sachthemen kommen den Interessen der Kinder entgegen, die Abbildungen und Informationen zum Thema „Antike Kultur“ sind in manchen Büchern ganz ausgezeichnet; in anderen Büchern sind die Übungen zur Grammatik höchst einfallsreich, spielerisch und motivierend. Diese Errungenschaften sollte man beibehalten, neue Wege sollte man jedoch bei der Einführung des Grammatikstoffs beschreiten, weil das „Originaltext“-Konzept zu viele Probleme in sich birgt. Auch die Vermittlung des Wortschatzes muss methodisch verbessert werden.

Es wäre schon viel gewonnen, wenn die nächste Lehrbuch-Generation den heutigen Methodenmonismus überwände. Das Text-Prinzip sollte nicht wie ein Tabu verhängt sein, sondern dann anderen Methoden weichen, wenn diese für einen bestimmten Stoff effektiver sind. Zum Prinzip der Einzelsätze der alten Bücher wird kaum jemand zurückkehren wollen - aber warum sollten nicht manche Erscheinungen statt durch ein Lesestück ganz mit einzelnen Sätzen eingeführt werden, wenn die Schüler das Neue damit schneller begreifen und besser behalten? - Auch die einsprachige direkte Methode von Hans H. Öberg<sup>25</sup>, die für Erwachsene sehr empfehlenswert ist, könnte dem Lateinunterricht in der Schule manche Anregung geben.

Größeren Erfolg verspricht meiner Meinung nach eine Methode, die man in dem von Manfred Fuhrmann, Eberhard Hermes, Hermann Steinthal und Niels Wilsing verfassten Unterrichtswerk „Nota“<sup>26</sup> findet. Dort werden die meisten Lesestücke *zweisprachig* dargeboten, und zwar in der Weise, dass jedem lateinischen Satz in einer zweiten Spalte die deutsche Übersetzung gegenübergestellt ist. „Der Lehrgang arbeitet ausgeprägt kontrastiv-vergleichend, teils zwischen Latein und Deutsch, teils innerhalb der lateinischen Sprache, wodurch gerade der Blick für system-grammatische Zusammenhänge in immer größeren Bereichen geschärft wird. Diese Methode ermöglicht außerdem ein hohes Maß an Selbständigkeit und eröffnet Einsicht in die Methoden des Lernens“.<sup>27</sup> Das Buch ist allerdings nicht für Latein als erste oder zweite Fremdsprache konzipiert und bietet wegen der Orientierung an Originaltexten doch viele Schwierigkeiten. Vor allem nutzt es die Möglichkeiten der zweisprachigen Stoffdarbietung zu wenig.

Die zweisprachige Einführung scheint mir jedoch ein sinnvoller Weg zu sein. Dabei handelt es sich keineswegs um eine neue Methode, sondern um eine sehr alte Tradition: Kontrastive Zweisprachigkeit ist ja das Prinzip des berühmtesten Lateinbuchs aller Zeiten, des *Orbis sensu-alium pictus*<sup>28</sup> von Johann Amos Comenius.

Im *Orbis pictus*, der 1658 erschien und in fast 250 Auflagen nahezu 250 Jahre lang verwendet wurde,<sup>29</sup> hat Comenius bekanntlich nicht nur eine

geniale Verbindung von Bild und Wort hergestellt, sondern auch das Lateinische dem Deutschen so geschickt gegenübergestellt, dass sich die einander entsprechenden Wörter bzw. Wortgruppen ohne Schwierigkeiten erkennen lassen. Hier liegt der springende Punkt: Der Schüler lernt das Neue weder in lernpsychologisch absurder Weise isoliert noch in ebenso unfruchtbarer Art aus einem unverständlichen, undurchschaubaren, rätselhaften Zusammenhang, sondern durch die Gegenüberstellung mit dem Deutschen. Er lernt, indem er vergleicht, indem er immer wieder erkennt: diesem Wort, dieser Wortgruppe, diesem Satz entspricht im Deutschen dieses Wort, diese Wortgruppe, dieser Satz.

Wenn das Neue durch Gegenüberstellung mit der deutschen Struktur erarbeitet wird, haben die Schüler zudem die Möglichkeit, auch zu Hause, ohne den Lehrer, die Neudurchnahme nachzuvollziehen, wenn nicht gar vielleicht selber zu bewerkstelligen - während ein durchschnittlicher Schüler mit den Lesestücken der heutigen Bücher, wenn er keine Hilfe bekommt, im allgemeinen nichts anfangen kann. „Grammatische Antizipationen“ würden bei zweisprachiger Exposition weniger stören als bei der Textmethode, weil die Übersetzung dem Schüler das Raten erspart. Auch eine gemäßigte „horizontale“ Einführung ließe sich hier wohl eher mit Erfolg praktizieren. Ein großer Vorteil läge ferner darin, dass die neuen Wörter die Vermittlung des Grammatikstoffs nicht mehr behindern würden. Wenn man die neuen Wörter jeder Lektion zudem in einer dritten Spalte<sup>30</sup> aufführt (Nomina im Nominativ und Genitiv Singular mit Angabe des Geschlechts, Verben mit den Stammformen), dann erübrigt sich sogar ein eigener Wortschatzteil. Damit hätten der Schüler immer den Textzusammenhang vor Augen, wenn er die Wörter lernt, während sie im Wortschatzteil isoliert abgedruckt sind. Auf die zweisprachige Exposition sollte die Systematisierung des Grammatikstoffes folgen, so dass es auch keines eigenen Grammatikteils mehr bedürfte. - Am Rande sei noch erwähnt, dass die zweisprachige Exposition dem Konzept „Lernen durch Lehren“<sup>31</sup> in besonderer Weise entgegenkäme.

Lässt die deutsche Sprache die Parallelisierung mit dem Lateinischen ohne Entstellung zu? Bei

geschickter Formulierung ist sie möglich, auch wenn im Deutschen die Stellung des ungeteilten Prädikats in selbständigen Aussagesätzen vom Lateinischen abweicht. Aber in solchen Fällen ließe eine Leerstelle auf der lateinischen Seite die für das Deutsche typische Stellung der Satzglieder besonders deutlich werden. Bei zweigeteilten Prädikaten bliebe der erste Teil ohne Entsprechung; die zusammengehörenden Prädikatsteile könnten durch Kursivdruck hervorgehoben werden. An einem beliebig herausgegriffenen Lesestück<sup>32</sup> kann man sehen, dass die zweisprachige Exposition ohne Schwierigkeiten durchzuführen ist (obwohl der Text nicht dafür konzipiert ist):

|                            |                                |
|----------------------------|--------------------------------|
| <i>Nox erat,</i>           | Es war Nacht,                  |
| <i>omnes dormiebant,</i>   | alle schliefen,                |
| <i>cum Aeneas</i>          | als Aeneas                     |
| <i>subito</i>              | plötzlich                      |
| <i>clamorem audivit.</i>   | Geschrei hörte.                |
| <i>Qui statim surrexit</i> | Er erhob sich sofort           |
| <i>et e domicilio suo</i>  | und lief aus seinem            |
| <i>cucurrit,</i>           | Haus,                          |
| <i>dum ubique</i>          | während überall                |
| <i>aedificia urbis</i>     | die Gebäude der Stadt          |
| <i>flagrant.</i>           | in Flammen standen.            |
| <i>Comites</i>             | Seine Begleiter                |
| <i>ei nuntiaverunt</i>     | meldeten ihm,                  |
| <i>nonnullos Graecos</i>   | dass einige Griechen           |
| <i>ex equo</i>             | aus dem Pferd                  |
| <i>clam descendisse</i>    | heimlich herausgestiegen seien |
| <i>et sociis</i>           | und ihren Kameraden            |
| <i>portas urbis</i>        | die Stadttore                  |
| <i>aperuisse.</i>          | geöffnet hätten.               |

Eine Lektion könnte folgendermaßen aufgebaut sein: Auf ein Bild, das den Text veranschaulicht, folgt die zweisprachige Exposition mit den neuen Wörtern in der dritten Spalte, danach der Grammatikteil. Für diesen Teil der Lektion sind zwei einander gegenüberliegende Seiten reserviert. Die dritte Seite enthält rein lateinische Lesestücke, die thematisch zur Exposition passen, die vierte Seite Übungen und Sachinformationen.

Ich glaube, es lohnte sich, ein methodisch fundiertes Konzept für die zweisprachige Exposition zu entwickeln. Bei diesem Konzept wäre die

Analyse und Übersetzung eines Lesestücks (in den ersten Lernjahren allerdings nicht eines Originaltextes) erst der zweite Schritt, der der Einübung und Anwendung des Gelernten und der Überprüfung des Lernerfolgs dient. Das Übersetzen erhielt damit eine neue Funktion, für die es meiner Meinung nach wesentlich besser geeignet ist als zur Einführung des Grammatikstoffs und des Wortschatzes. Es ist ja in der Tat ein Vorgang, der die Kenntnis der Wörter und der grammatischen Phänomene voraussetzt, nicht aber - oder jedenfalls nicht ohne große Schwierigkeiten - zu ihr hinführt.

Wenn wie im *Orbis pictus* zudem alle Wörter (soweit es möglich ist) durch Abbildungen veranschaulicht würden, hätte man auch ganz andere Chancen, das leidige Problem des Wörterlernens, das, anders als die heutigen Bücher suggerieren, doch höchste methodische Unterstützung verlangt, besser zu bewältigen.

Dass man einen anderen Wortschatz vermitteln würde als Comenius, der ja die aktive Beherrschung des Lateinischen zum Ziel hat und deshalb ganz auf die reale Welt seiner Zeit ausgerichtet ist, versteht sich von selbst. Trotzdem wäre es nicht unklug, auch manche Wörter aus der Alltagssprache lernen zu lassen, weil die Beschränkung auf die Literatursprache allen lebendigen Umgang mit der Sprache verhindert.

Vielleicht ist die Hoffnung nicht abwegig, dass mit dem Konzept der zweisprachigen Exposition, weil es kindgemäßer ist als das Originaltext-Konzept, langfristig wieder mehr Schüler für Latein als erste Fremdsprache gewonnen werden könnten.

### 3. Die Tradition der zweisprachigen Methode

Comenius hat die Methode der Gegenüberstellung von Fremd- und Muttersprache nicht erfunden. Er steht damit in einer Tradition, die bis in die Spätantike zurückreicht. Es sind Fragmente von zweisprachigen Schulbüchern<sup>33</sup> erhalten, aus denen wir erkennen können, dass die Römer in ähnlicher Weise Griechisch und die Griechen in ähnlicher Weise Lateinisch gelernt haben, wie sie Comenius im *Orbis pictus* vorgelegt hat.

Bezeichnend ist, dass auch die Lehrbücher der Antike nicht literarische Originaltexte verwenden,

sondern einfache, dem kindlichen Horizont angemessene Texte. Als Beispiel sei ein Auszug aus den *Hermeneumata Einsidlensia*<sup>34</sup> abgedruckt:

|                    |                           |
|--------------------|---------------------------|
| πρὸ τοῦ ὄρθρου     | <i>ante lucem</i>         |
| ἐγρηγόρησα         | <i>evigilavi</i>          |
| ἐξ ὕπνου           | <i>de somno,</i>          |
| ἀνέστην ἐκ τῆς     | <i>surrexi de</i>         |
| κλίνης, ἐκάθισα,   | <i>lecto, sedi,</i>       |
| ἔλαβον ὑποδεσμίᾳς  | <i>accepi pedules,</i>    |
| σανδάλια,          | <i>caligas,</i>           |
| ὑπεδυσάμην,        | <i>calciavi me,</i>       |
| ἤτησα              | <i>poposci</i>            |
| ὔδωρ εἰς ὄψιν,     | <i>aquam ad faciem,</i>   |
| νίπτομαι           | <i>lavo</i>               |
| πρῶτον τὰς χεῖρας, | <i>primo manus,</i>       |
| εἶτα τὴν ὄψιν·     | <i>deinde faciem;</i>     |
| ἐνιψάμην,          | <i>lavi,</i>              |
| ἀπέμαξα,           | <i>extersi,</i>           |
| ἀπέθηκα τὴν        | <i>deposui</i>            |
| μίτραν,            | <i>mitram,</i>            |
| ἔλαβον χιτῶνα      | <i>accepi tunicam</i>     |
| πρὸς τὸ σῶμα,      | <i>ad corpus,</i>         |
| περιεζωσάμην,      | <i>praecinxi me,</i>      |
| ἤλειψα             | <i>unxi</i>               |
| τὴν κεφαλὴν μου    | <i>caput meum</i>         |
| καὶ ἐκτένισα.      | <i>et pectinavi.</i>      |
| ἐποίησα περὶ       | <i>feci circa</i>         |
| τὸν τράχηλον       | <i>collum</i>             |
| ἀναβόλαιον,        | <i>pallam,</i>            |
| ἐνεδυσάμην         | <i>indui me</i>           |
| ἐπενδύτην λευκὴν,  | <i>superariam albam,</i>  |
| ἐπάνω ἐνδυομαι     | <i>supra induo</i>        |
| φαινόλην, προῆλθον | <i>paenulam, processi</i> |
| ἐκ τοῦ κοιτῶνος    | <i>de cubiculo</i>        |
| σὺν τῷ παιδαγωγῷ   | <i>cum paedagogo</i>      |
| καὶ σὺν τῇ τροφῷ   | <i>et cum nutrice</i>     |
| ἀσπασασθαι         | <i>salutare</i>           |
| τὸν πατέρα καὶ τὴν | <i>patrem et</i>          |
| μητέρα. ἀμφοτέρους | <i>matrem. ambos</i>      |
| ἠσπασάμην καὶ      | <i>salutavi et</i>        |
| κατεφίλησα         | <i>deosculatus sum</i>    |
| καὶ οὕτως κατήλθον | <i>et sic descendi</i>    |
| ἐκ τοῦ οἴκου.      | <i>de domo.</i>           |
| ἀπέρχομαι εἰς      | <i>proficiscor ad</i>     |
| τὴν σχολήν.        | <i>scholam.</i>           |
| εἰσῆλθον, εἶπον·   | <i>intravi, dixi:</i>     |
| χαῖρε, καθηγητά,   | <i>ave, magister,</i>     |

|                 |                           |
|-----------------|---------------------------|
| καὶ αὐτός με    | <i>et ipse me</i>         |
| κατεφίλησεν καὶ | <i>deosculatus est et</i> |
| ἀντησπάσατο.    | <i>resalutavit.</i>       |

Diese Sprachbücher sollten natürlich die Fähigkeit schulen, Lateinisch (oder Griechisch) zu sprechen. Aber auch wenn es heute nicht mehr um die aktive Beherrschung der Sprache geht, so ist doch die Methode, die zum aktiven Sprechen führt, als Methode zur passiven Beherrschung nicht ungeeignet - selbstverständlich mit einem Wortschatz, der sich an der literarischen Sprache der Texte orientiert, die später gelesen werden sollen.

Die Hermeneumata enthalten nicht nur derartige Szenen aus dem Kinderleben. Es wird über Kleidung und Essen, über Religion, Feste, Spiele, über Himmelserscheinungen, das Wetter, die Gewässer, über den menschlichen Körper, über die Hochzeit, die Verwandtschaft, über Tiere und Pflanzen, über die Stadt und das Haus, über den Staat, Beamte, Gesetze und schließlich über die menschliche Seele gesprochen. Andere Glossarien enthalten Fabeln, mythische Geschichten oder Anekdoten über den Kaiser Hadrian.

In jedem Fall handelt es sich um Texte in einfacher Sprache, nicht um hohe Literatur - ein Prinzip, das methodisch und pädagogisch gesehen unseren Lehrbüchern überlegen ist. Entscheidend ist aber, dass man durch den Kontrast lernt, durch die Gegenüberstellung der Fremd- und der Muttersprache, nicht durch Analyse und Übersetzen.

Comenius hat die Methode der Glossarien vermutlich gekannt. Etwa ein Jahrhundert vor ihm hatte Charles Étienne lateinisch-französische Schulbücher herausgegeben (1535/36)<sup>35</sup>. Von Henri II. Étienne erschienen 1573 „*Glossaria duo e situ vetustatis eruta ad utriusque linguae cognitionem et locupletationem perutilia*“.<sup>36</sup> Die antike Tradition war also bis in die Neuzeit lebendig. Diese Bücher enthielten jedoch keine Abbildungen. Die Idee, das Erlernen der Sprache durch die Verbindung von Text und Bild zu erleichtern, übernahm Comenius von dem Rostocker Professor der Poetik und der Theologie Eilhard Lubinus (1565-1621).<sup>37</sup>

Es versteht sich von selbst, dass man den *Orbis pictus* nicht einfach in unsere Welt übertragen

kann. Sicher ist die zweisprachige Methode auch nicht für alle Grammatikphänomene in gleicher Weise geeignet. Aber es dürfte sich lohnen, den Versuch zu machen, mit dieser Methode - in Verbindung mit anderen - die Fixierung auf die Text-Methode zu überwinden.

#### 4. Zusammenfassung: Thesen und Forderungen

Wenn die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit des Lateinunterrichts nicht noch größer werden soll, muss sich das didaktische Bemühen verstärkt den Subjekten des Lernprozesses zuwenden und Lernziele und -inhalte mehr vom Schüler aus bestimmen als bisher.

Der Lateinunterricht darf nicht länger für eine große Zahl von Schülern zur Qual werden, weil sie überzogenen Forderungen, die vermeidbar sind, nicht nachkommen können. Es soll nicht das Niveau gesenkt, sondern die Lerneffektivität des Sprachunterrichts erhöht werden. Die lateinische Sprache kann nicht leichter gemacht werden, aber die Methoden der Sprachvermittlung sollen, gerade weil es sich um eine schwierige Sprache handelt, nicht unnötige Hürden aufbauen.

Die folgenden Thesen und Forderungen sind als Anregung gedacht, ein neues Konzept des Sprachunterrichts zu entwickeln, das zu einem erfolgreicherem, motivierenderem Lateinunterricht führt: zu „Latein ohne Tränen“.<sup>38</sup>

- Lehrbücher sollen methodisch flexibel sein und für jedes Phänomen die geeignetste Methode der Vermittlung anbieten.
- Das Prinzip, Wortschatz und Grammatik im Zusammenhang mit textgrammatischen Analysen und sprachlich-inhaltlichen Interpretationen von (Original-)Texten zu erarbeiten, führt zu unnötigen Schwierigkeiten und sollte daher im Anfangsunterricht durch geeignete Methoden ersetzt werden.
- Die zweisprachige Methode in der Art des Comenius (zweisprachige Exposition) könnte im Anfangsunterricht zu einer effektiveren Vermittlung des neuen Stoffes führen. Auch im dritten oder vierten Lernjahr könnte gelegentlich darauf zurückgegriffen werden.
- Texterschließung und Übersetzen sind nach wie vor die zentrale Arbeitsform des Lateinunterrichts. Textgrammatische Analysen soll-

ten jedoch erst nach der zweisprachig gebotenen Vermittlung an lateinischen Texten (manchmal Originaltexten) erfolgen. Das Übersetzen sollte der Einübung des Gelernten, der Anwendung (Transfer) und der Kontrolle des Lernerfolgs dienen.

- Bei Latein als erster und zweiter Fremdsprache sollen die zweisprachig dargebotenen Einführungstexte keine Originaltexte, sondern in einfachem, aber der klassischen Norm soweit wie möglich entsprechendem Latein formuliert sein.
- Die Inhalte der lateinischen Texte werden vom Erfahrungshorizont der Schüler bestimmt. Es sollen antike Themen behandelt werden, jedoch nur soweit sie kindlichen Interessen entsprechen.
- Größte Sorgfalt muss auf einprägsame Vermittlung des Wortschatzes gelegt werden. Bildliche Unterstützung sollte der Normalfall sein, nicht die Ausnahme.
- Bei spätbeginnendem Lateinunterricht und vor allem, wenn es sich um Lernende handelt, die Kenntnisse in den romanischen Sprachen haben, können die zweisprachig gebotenen Texte (eventuell vereinfachte) Originaltexte sein.
- Die kindgemäße Methode der zweisprachigen Exposition könnte sich auf die Wahl von Latein als erster Fremdsprache langfristig positiv auswirken.

#### Anmerkungen

- 1) Gerhard Fink: Vertikal oder horizontal? Total = fatal! DASIU 1/97, S. 21.
- 2) Abgedruckt in: DASIU 3/97, S. 9-11; im Internet abrufbar unter der Adresse <http://www.klassphil.uni-muenchen.de/~waiblinger/forum/kritik.html>
- 3) Rupert Farbowski: Latein - eine starke Marke. FORUM CLASSICUM 4/97, S. 196.
- 4) Siehe dazu die Diskussion in DASIU 4/96, S. 38-46; DASIU 1/97, S. 16-34 (Friedrich Maier, Gerhard Fink, Wilhelm Berndl); Rupert Farbowski: Latein - eine starke Marke. FORUM CLASSICUM 4/97, S. 191-202.
- 5) Johann Amos Comenius: Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren. Übersetzt und herausgegeben von Andreas Flitner. Stuttgart 1992, S. 103.
- 6) Dazu u. a. Rainer Nickel: Die Alten Sprachen in der Schule. Kiel 1974, S. 10.
- 7) Wilhelm Höhn: Zum Textproblem. In: Wilhelm Höhn/Norbert Zink (Hg.): Handbuch für den Lateinunterricht Sekundarstufe I. Frankfurt 1987, S. 65.

- 8) Willibald Heilmann: Die Beziehung zwischen Textarbeit und Grammatikarbeit im Lateinunterricht der Sekundarstufe I. In: Wilhelm Höhn/Norbert Zink (Hg.): Handbuch für den Lateinunterricht Sekundarstufe I. Frankfurt 1987, S. 69.
- 9) Willibald Heilmann, a. a. O., S. 71.
- 10) Willibald Heilmann, a. a. O., S. 71.
- 11) Willibald Heilmann, a. a. O., S. 71.
- 12) Willibald Heilmann, a. a. O., S. 74.
- 13) Willibald Heilmann, a. a. O., S. 68.
- 14) Wilhelm Höhn, a. a. O., S. 61.
- 15) Willibald Heilmann, a. a. O., S. 68.
- 16) Willibald Heilmann, a. a. O., S. 76.
- 17) Willibald Heilmann, a. a. O., S. 77.
- 18) FORUM CLASSICUM 4/97, S. 195.
- 19) Tacitus, ann. 2, 26.
- 20) Dieter Lohmann: Latein - ein Ratespiel? AU 6/1988, S.36.
- 21) Wilhelm Berndl: Cursus Latinus und Systemgrammatik - eine kritische Stellungnahme. DASIU 1/97, S. 25: „Problematisch werden die L-Stücke als Basistexte für die Neudurchnahme auch dadurch, daß offenbar größtmögliche Originalnähe gesucht wird, auch wenn man dadurch gezwungen ist, eine Häufung von schwierigen Konstruktionselementen (...) in Kauf zu nehmen. Oder wie ließe es sich sonst rechtfertigen, daß der Nebensatz *cum nave fracta ad Rhodiorum litus eiectus in arena geometrica schemata conspicatus esset* mit zwei schwierigen Partizipialgefügen (*nave fracta, in litus eiectus*) befrachtet ist? Mit ihnen gilt es zunächst fertig zu werden, bevor der Schüler mit *conspicatus esset* ein **Stückchen** neuen Grammatikstoff (Deponentia der a-/e-Konjugation: Perfektstamm) in den Blick und Griff bekommt und die Energien für seine geistige Verarbeitung frei werden.“ Übrigens ist der Originaltext einfacher als die Adaption: Vitruv VI Pr. 1 (...) *naufragio cum eiectus ad Rhodiensium litus animadvertisset geometrica schemata descripta* (...).
- 22) Hadumod Bußmann: Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart 1990, S. 776.
- 23) Friedrich Maier: Vertikal oder Horizontal? Zur Behandlung der Formenlehre in der Sprachlernphase. DASIU 1/97, S. 17 f. Zu den Lehrbuchtexten s. auch Georg Veit: Das Problem der lateinischen Lehrbuchtexte. Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes 1/96, S. 11-17.
- 24) Von der unterschiedlichen Qualität der Texte brauchen wir hier nicht zu sprechen, da es nur um das methodische Prinzip geht.
- 25) Hans H.Örberg: LINGVA LATINA PER SE ILLUSTRATA. Bd. 1 Familia Romana. Stuttgart 1992.
- 26) Nota. Lehrgang für Latein als 3. Fremdsprache, für Kurse auf der Sekundarstufe II, an Universitäten, Kollegs, Abendgymnasien. 1. Auflage Stuttgart 1976.
- 27) Nota (s. vorige Anm.) S. 5.



- 28) Joh. Amos Comenii Orbis Sensualium Pictus. Hoc est Omnium fundamentalium in Mundo Rerum & in Vita Actionum Pictura & Nomenclatura. Die sichtbare Welt / Das ist / Aller vornehmsten Welt-Dinge und Lebens-Verrichtungen Vorbildung und Benahmung. Noribergae, (...) Anno Salutis MDLVIII. Nachdruck: Harenberg Edition. Die bibliophilen Taschenbücher Nr. 30. Dortmund 1991.
- 29) Kurt Pilz: Johann Amos Comenius. Die Ausgaben des Orbis Sensualium Pictus. Eine Bibliographie. Nürnberg 1967.
- 30) Comenius hat in der dritten Auflage des *Orbis pictus* (Nürnberg 1562) eine dritte Spalte hinzugefügt, in der alle Substantive im Nominativ mit Angabe der Deklination und die Adjektive mit den Endungen im Nominativ Singular verzeichnet waren. Beispiele davon sind im Nachdruck von 1991 (s. Anm. 28) im Anhang zu finden.
- 31) Dazu Renate Gegner: Lernen durch Lehren (LdL). FORUM CLASSICUM 3/97, S. 128-133 (mit weiterer Literatur).
- 32) FELIX. Ausgabe B. Bamberg/München 1997. Anfang der Lektion 25, S. 82.
- 33) S. dazu Henri Irénée Marrou: Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum. München 1977, S. 485-489.
- 34) In: Hermeneumata Pseudodositheana, ed. G. Goetz, Leipzig 1892, S. 224 f.
- 35) John Carter/Percy H. Muir: Bücher, die die Welt verändern. Eine Kulturgeschichte Europas in Büchern. München 1976, S. 267.
- 36) Georg Goetz: De glossariorum Latinorum origine et fatis. Leipzig und Berlin 1923, S. 245.
- 37) Kindlers Neues Literatur Lexikon. München 1988. Studienausgabe Band 4, S. 115.
- 38) So der Titel des Artikels über den *Orbis Pictus* in: Bücher, die die Welt verändern, s. Anm. 35, S. 267.

FRANZ PETER WAIBLINGER, München

## Eine Frau in Epikurs Garten

Ulla Hahn hat ihren 6. Gedichtband von 1995 „Epikurs Garten“ benannt. Wenn man aus dem Titel schließen wollte, der Philosoph von Samos sei Zentrum des Bändchens, so ist dahin zu modifizieren, dass die Mehrzahl der Gedichte zwar in einem Garten spielen oder ihn voraussetzen, dass aber genuin epikureische Philosophie nur in dem Schlusspoem der Gedichtgruppe, die den Titel „Epikurs Garten“ trägt, zur Sprache kommt. Dieses Schlussgedicht nun trägt wiederum den gleichen Titel wie der Gesamtband und wie die erwähnte Gartengedichtgruppe innerhalb von insgesamt vier, jeweils in sich zusammengehörigen, Lyrikgruppen dieses Buches. Von seiner Positionierung kommt dem hier zur Sprache gebrachten Gedicht daher ein zentraler Platz innerhalb des Bandes zu.

Ulla Hahns Gedichte erscheinen seit 1981. Ihr Hauptthema ist die Liebe in allen Erscheinungsformen. Frohgemute Gedichte stehen neben tieftraurigen, ungewöhnlich sinnliche sind zu leidenschaftliche Emotionen reflektierenden gesellt. Ulla Hahn liebt gefährlich. Mit jeder neuen Beziehung begibt sie sich unbedingt und ungeschützt in die Arme des Geliebten und braucht dann lange Monate, ja Jahre, um sich von Verwundungen zu erholen. Schmerzvolles wie lustvolles Leben geht in die Gedichte ein. Die emotionalen Töne

sind neu, weil vielfach durch Ironie gebrochen. Was an ihnen besticht, ist ihre Offenheit. Ihr Zauber, von vielfältiger Form- und Versvariabilität, die ihr mühelos verfügbar ist, getragen, zieht den Lesenden in Bann. Ihre Gedichte lassen die heutige Qualität der Liebe, ungesichert durch Konventionen wie sie ist, und den aus ihr folgenden Schmerz in enger Fühlung miterleben und scheinen - die Auflagenzahlen zeigen es - heutigem erotischem Empfinden im Ausdruck kongenial.

„Ich schreibe gern im Garten“, sagt Ulla Hahn von sich selbst (1994, S. 8). Der Garten als Arbeitsplatz ist ihr wohlvertraut.

Der Garten im epikureischen Sinn, als Ort der Einübung in Weisheit, in Eudaimonia, gleichfalls? In dem Gedichtband „Epikurs Garten“ haben ihre früheren leidenschaftlichen Liebesschmerzwallungen - sie ist zur Publikationszeit 49 Jahre alt - einigermassen zur Ruhe, ja zu einer gewissen Abgeklärtheit gefunden:

*Schnee ist gefallen  
Ein Wunder die Wiese vorm Haus  
Hand in Hand  
Du und ich  
Im reinen Schnee (S. 8)*

Die Dichterin besingt und beklagt jedoch nicht nur das Lieben. Eines der Ostinati ihres Singens ist die Vergänglichkeit, die Hinfälligkeit, der Tod. Ihre Themen sind mithin die Fundamentalia, die Essentialia des Lebens. Auch das ist einer der attraktivsten Züge der Lyrikerin, weil gerade diese Themen zum Nachdenken, vielleicht zum Wesentlichwerden, nötigen. Sie dichtet mit Tiefenlot. „Schreiben“, sagt sie (1994, S. 4), „das nicht an die Substanz geht, lohnt den ganzen Aufwand nicht“ und „Gedichte brauchen Zeit. Lebenszeit und Lebenserfahrung. Sie sind Kondensate gelebten Lebens“. Es genügt die Lektüre einiger weniger Gedichte und man glaubt es ihr unverzüglich.

Unmittelbar vor dem Gedicht „Epikurs Garten“ ist das lyrische Gebilde „Erde“ plaziert, das in barocker Manier eindringlich unser aller zukünftiges Ende zum Thema hat. Die Erde spricht:

.. woher

*ihr kommt wohin ihr geht: Ich weiß es.  
Euch alle kriege ich. Zuerst das Weiche dann  
die harten Knochen*

...

*Eins sind wir verschieden umkleidet.  
Warte nur und du fühlst  
dich nicht anders an als ich.  
Berühre mich  
noch einmal wie den  
den du liebst. Und geh zu ihm. (S. 45)*

Gewiss ist mit dem letzten Satz der Geliebte gemeint, aber ebenso gewiss auch der im folgenden Gedicht eingeführte Weise Epikur, der einen Garten zur Einübung glücklichen Lebens gewählt hat.

### *Epikurs Garten*

*Beim Ysop stand er wünschte mir Freude  
wie man Guten Tag sagt.  
Nicht hungern nicht dürsten nicht frieren.  
Das alles ist dir gegeben du darfst  
dich selbst messen mit Zeus. Ich notiert es.  
Beim Akanthus ließ er sich nieder ich bot ihm Käse  
Wein Feigen wir machten es uns glücklich. Der Tod  
ist für uns ein Nichts. Keine Empfindung besitzt,*

*was der Auflösung zufiel. Was aber  
keine Empfindung mehr hat - ich notiert es -  
das kümmert uns nicht. Wir lauschten dem Ahorn.  
Ohne Wissen von der Natur kann man keine Freude  
vollkommen genießen. Notiert ich. Wem genug  
zu wenig ist  
dem ist gar nichts genug. Ein griechisch  
Himmelblau  
durchspielte die Reden. Wie notieren? Grün  
sagte er ist gut  
für die Augen Grün ist Leben.  
Aber der Sinn fragte ich der Sinn der Sinn  
des Lebens ist  
das Leben sagte er. Ich notiert es.  
Wir tranken noch einen Klaren. Lebe verborgen  
empfahl er wie man Lebe wohl sagt  
und verschwand  
Madison Ecke 78th wo es die klassischen  
hamburger gibt. Der  
Inopos rauschte vorüber.*

Auch der griechische Philosoph macht all die Fragen zum Thema, die den Menschen ängstigen: das Maß seiner Begierden und die Unsicherheit, wie diese zu stillen seien, ferner den Tod, die Lust, den Schmerz. So stellt sich denn Hahns Gedicht als Cursus epikureischer Philosophie vor, als kurzes Sendschreiben des Philosophen aus dem Kepos zur Lebensführung. Der Epikur ihres Gedichts befindet sich freilich nicht in seinem athenischen Garten, sondern, wie sich bald erweist, in der Stadt New York. Die Dichterin, als Journalistin agierend, ist dem Philosophen an einem mittelmeerischen Baum (Ysop) begegnet oder am Stehimbiss, während er ein bitteres Getränk (Ysop wird in einem Lexikonartikel als „magenstärkendes Kraut“ aus demselben Baum beschrieben) schlürft. „Ich frage die, die mir vorangegangen sind“, schreibt Hahn (1988, S. 90), „wie es um uns, ihre Nachfahren, steht. Indem ich Fragen aus meiner Zeit stelle, antworten sie als Zeitgenossen. Kunstwerke sind Antworten.“

Der Epicurus Americanus also wünscht der Autorin Freude und schlägt damit sein Grundthema an. Denn Lust ist unstrittig das oberste Gut des Philosophen, wenn er auch, mangels unschädlicher Lustgewinnung, Schmerzfreiheit als mit der Lust gleichberechtigt danebenstellt. Zugleich

wünscht er ihr „Freude wie man Guten Tag sagt“. Das ist insofern nichts Ungewöhnliches, als alles Grüßen auf der Welt mit guten Wünschen an den Begrüßten verbunden ist.

Χαῖρε/ χαίρετε war in der Antike der Willkommens- und besonders der Zutrunkegruß und ist es im heutigen Griechenland immer noch. Nun beginnt jene Reihung von Ratae Sententiae (Κύρια δόξα), epikureischen Lehrsprüchen, die seine Schüler als Leitgedanken einer zuträglichen Lebensführung ständig vor Augen haben sollten. So auch der epikureische Amerikaner mit dem Spruch 33 des Gnomologium Vaticanum (Gigon, S. 108), wonach es uns die Stillung der Hauptnotwendigkeiten („Nicht hungern nicht dürsten nicht frieren“) gestattet, uns mit Göttern zu vergleichen. „Denn nicht Trinkgelage und ununterbrochenes Schwärmen und nicht Genuß von Knaben und Frauen .. erzeugt das lustvolle Leben, sondern die nüchterne Überlegung, die die Ursachen für alles Wählen und Meinen erforscht und die leeren Meinungen austreibt“ (Gigon, S. 104).

Die Journalistin, die Epikur die Fragen stellt, notiert fleißig mit und beide lassen sich zu gemeinsamem Mahl einfacher Speisen bei einem griechischen Akanthus nieder, wie es wohl im wirklichen Kepos oftmals zu wegweisenden Gesprächen (συμφιλοσοφεῖν) eingenommen wurde. Es geschieht durchaus ein Austausch. Für das Picknick sorgt die Fragerin, für die Unterweisung der Epikur der Neuen Welt. Beide machen es sich, wie eben Epikurs εὐδαιμον, das Grundziel epikureischen Philosophierens, zu meist altfränkisch gestelzt ins Deutsche übersetzt wird, „glücklich“. Wie das horazische „pallida mors“ (Od. 1,4,13) neben die Schilderung des üppigen Frühlings - epikureisches Lebensgefühl kat' exochen - zu stehen kommt, so hier „glücklich“ neben „Der Tod“, den präsumptiv größten Feind menschlicher Glückseligkeit. Jedoch ist der geniale Gedanke Epikurs, dass, wenn der Tod da ist, wir nicht mehr sind, und wenn wir sind, der Tod nicht ist (Gigon, S. 101), keinerlei Widerspruch zur Glückseligkeit. Es ist ihm durch des Philosophen Dictum gleichsam der Stachel gezogen. Nichtempfinden nach dem Tod bekümmert uns nicht. Die Befragerin notiert es und findet Zeit zum Genuss des Ahorn-

rauschens, einer der glückseligmachenden Köstlichkeiten des Daseins.

Epikur doziert weiter, daß ohne Kenntnis der Natur das Ziel „Freude“ nicht zu gewinnen ist, die Kenntnis nämlich, dass die gesamte Physis aus Atomen besteht, aus welchen alles, was ist, immer neu gebildet wird und wiederum in sie zerfällt, dass Götter zwar sind, aber sich nicht um uns kümmern, so dass wir *post mortem* keine Bestrafung im Hades oder Tartarusqualen zu befürchten haben. Erst dieses Wissen, nämlich dass wir vollkommen auf uns gestellt sind und alle Mittel zu einem guten Leben selbst bereitstellen und finden müssen, macht uns angstfrei und zur Freude fähig. Die Reporterin notiert es ebenso wie eine weitere Sentenz epikureischer Lehrprovenienz: „Nichts genügt dem, dem das Genügende zu wenig ist“ (Gigon, S. 112).

Ist die Annahme zu viel, dass die Beziehung zwischen dem epikureischen Weisen und der ihn befragenden Frau langsam und allmählich ein ganz klein wenig an erotischen Nuancierungen gewinnt? Die Worte des Weisen werden erfasst, aber auch das Annehmliche der Worte, das beziehliche Zwischen-den-Zeilen, das Anziehende des Mannes, das „griechisch Himmelblau“, das das Gespräch durchzieht. Sokratischer Eros west und waltet. Denn plötzlich hat die Autorin ihre sachlich-distanzierte Interviewhaltung verloren. Sie vermag das Atmosphärische der Unterredung nicht mehr in Worte zu fassen, nicht mehr zu notieren. Sie ist auch darin etwas aus der Rolle geraten, dass sie Epikur ihre eigenen Gedanken unterlegt, nämlich die, dass Grün gut für die Augen, ja dass es das Leben selbst sei. Es ist durchaus zu bezweifeln, dass solch romantisches Gedankengut Epikur, und sei es auch in seinen vielen verlorenen Schriften, je in den Sinn gekommen sei, ebenso wie der folgende Gedanke, der ein nachhellenischer, christlich-europäischer ist, nämlich die unvermittelte und eindringlich wiederholte Frage nach dem „Sinn des Lebens“, wie man eben einen Weisen, dem man alles Wissen um das Leben zutraut, zu fragen pflegt. Karl Löwith weist den Ursprung dieser Frage dem jüdisch-christlichen Denkkreis zu, der von einer Weiterentwicklung des Weltganzen durch Gottes jederzeit mögliches Einwirken darauf ausgeht.

Jedoch: „Gegenüber der Welt im Großen und Ganzen verliert die Frage nach dem Sinn im Sinn eines ‚Wozu‘ oder Zweckes ihren Sinn, denn das immer gegenwärtige Ganze des von Natur aus Seienden, welches wir Welt nennen, kann nicht noch zu etwas anderem außer ihm und in Zukunft da sein. Als das Ganze des Seienden ist die Welt immer schon vollständig und vollkommen selbstständig und die Voraussetzung auch aller unselfständigen Existenzen“ (S. 460), nämlich von uns Menschen und von allen Kreaturen.

Auch für Epikur hat die Welt keinen Anfang und kein Ende. Sie verwandelt sich nur und ständig. Aber die Sinnfrage stellt sich bei ihr nicht. Sie stellt sich für uns mit der Frage, ob wir uns zu einem sinnvollen Leben hin zu entwickeln vermögen oder nicht. Der epikureische Amerikaner antwortet, ganz im Sinne Epikurs durchaus überrascht, auf die Frage nach dem Sinn der ihn aus dem späteuropäischen Begriffsverständnis heraus befragenden Frau: dass nämlich der Sinn des Lebens das Leben sei. Sie notiert es, mit leichtem Unverständnis, ist anzunehmen. Das Gedicht schweigt darüber.

Die beiden setzen ihr Symposium mit einem „Klaren“ fort, der vielleicht auch auf die vermehrte Klarheit verweist, die die Befragerin bekommen haben mag. Danach beschließt der Philosoph die Zusammenkunft mit einer Empfehlung, welche von der Position der Philosophenschule ausgeht, dass nämlich, im Gegensatz zum Peripatos, Wissen an sich nichtig ist, Wissen jedoch, das zu einer guten Lebensführung beiträgt, wertvoll. *Λάθε βιώσας*, das heisst: „Bekümmere dich für dich um ein gutes Leben“, mag bei den Epikureern, als erteilter Rat, der übliche Gruß zum Abschied gewesen sein. Damit verschwindet Epikur „Madison Ecke 78th“, wo es - Lust ist nicht verboten, vielmehr bleibt sie das *summum bonum* - die klassischen Hamburger gibt. Das „Klassische“ behält indes das letzte Wort: die Herkunft aller Weisheit aus griechischen Lehrern der Weisheit. Bei Epikurs Weggang rauscht der Inopos (ein Trockenfluss auf Delos, dessen reißendes Rauschen nur im Frühling bei Regenzeit vernehmbar ist) vorüber, genauso wie man jemandes Weggang, dessen gedankenträchtiges Gespräch viel Bedenkenswertes und Neues an- und

aufgerührt hat, als mitreißendes Vorüberrauschen erleben mag. Zugleich ist mit dem klingenden antiken Flussnamen das Band zwischen der Antike und der Moderne, zwischen dem samischen und dem New Yorker Lehrer der Weisheit reinstalled, vielmehr im über die Zeiten nie abgerissenen Austausch neu bekräftigt.

„Epikurs Garten“ versucht sich an einer Lebenskunst jenseits der Emphasen, aber auch jenseits der Resignation. Seelenruhe und Weltkenntnis werden poetisch erprobt“, schreibt Hieber. Dass die neugewonnene Weisheit Ulla Hahn sich nicht zu bedenklichen Ausmaßen ausgewachsen hat, teilt uns die Autorin selbst in der Gedichtgruppe „Den Garten verlassend“ desselben Bandes mit. Darin findet sich das Gedicht „An Epikurs Schwester“, mit der sie sich offensichtlich selbst bezeichnet und voller Selbstironie dichtet:

*Glücklich zu leben versuchst du nun  
ja Stabhochsprung ist eine feine Sache.*

...

*Bist du oben  
lebst du wie immer wenn du Glück hast  
in besserer Luft und der Absturz nun  
ja man gewöhnt sich  
an alles (S. 72)*

Zur Verinnerlichung epikureischer Weisheit und Lebensführung hat Ulla Hahn schon noch einen längeren Weg vor sich. Aber sie hat ihn angetreten, wie übrigens so manche Frau in Epikurs Athener Kepos auch. Es lebten in der Gartengemeinschaft die Frauen seiner Schüler und auch Hetären, gebildete Frauen und Aspirantinnen epikureischer Philosophie, mit denen auch eine karnale Beziehung möglich war. Die Distanz - die vielleicht auch einen Schuss Skepsis enthält - der den Philosophen interviewenden Reporterin, ist deutlich an dem den Text des Gedichts unterteilenden „Ich notiert es“ wahrzunehmen, besonders deutlich jedoch in dem zwischen Gedankenstrichen gesetzten Sätzchen, welches implizite zum Ausdruck bringen mag, dass der Schrecken vor dem Tod durch diesen, im Grunde natürlich richtigen, Gedankengang (Gedankenspieltrick?) sich nicht so leicht hinwegskamotieren lässt. Bei

aller freundlichen Skepsis jedoch ist die Reflexion der Reporterin in Gang gekommen. Das Interview wird sich in seiner Wirkung nicht in einem Journalartikel erschöpfen.

Das Gedicht ist in freien Rhythmen geschrieben, die sich keineswegs in allen Gedichten Ulla Hahns finden. Sie beherrscht traditionelle Versifizierung hervorragend, löst sie aber auch gerne auf. „Es gibt keinen freien Rhythmus, nur einen notwendigen Rhythmus“, schreibt sie (1994, S. 34). Unvorstellbar wäre in der Evozierung des antiken Weisen allerdings postantikes Reimen. Rhythmus in Gestalt nicht stets streng durchgeführter Daktylen gibt dem Gedicht die Form und sorgt für ein merkliches antikisierendes Flair. „Unkonventionell werden da Figuren aus der Antike auf den Boden unseres Jahrhunderts gestellt, sich mit den Gefühlen des modernen Menschen in sie hineingedacht“, schreibt v. Korff. Und, können wir hinzufügen, es wird von Hahn den in der Antike gespeicherten Schätzen für un-

sere Zeit entnommen, was unserem Leben zuträgliche Verwendung finden kann. Ulla Hahns wenige Gedichte, die sich zu antiken Gestalten zurückwenden, bezeugen erneut deren zeitübergreifende Modernität.

#### Literatur

- v. Arnim, H.: Epikuros. Paulys Real-Encyclopädie der Classischen Altertumswissenschaft 6, 1909, 133-155.
- Gigon, O. (Hg.): Epikur: Von der Überwindung der Furcht. Deutscher Taschenbuch Verlag 1991.
- Hahn, U.: Unerhörte Nähe. Stuttgart 1988.
- Hahn, U.: Poesie und Vergnügen - Poesie und Verantwortung. Heidelberg 1994.
- Hahn, U. Epikurs Garten. Stuttgart 1995.
- Hieber, J.: Eine Frage der Perspektive. Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 99, 27, 4. 1996.
- v. Korff, C.: Fußtritte, die antreiben. Liebesromanze und Schreckensbild: Ein Gespräch mit der Lyrikerin Ulla Hahn. Rheinischer Merkur / Christ und Welt, 22. 8. 1986.
- Löwith, K.: Curriculum vitae. Sämtliche Schriften 1. Stuttgart 1981, 450-462.

FRANZ STRUNZ, Deisenhofen

## Zur Diskussion gestellt

### Grammatikbenützung im Lateinunterricht - Sechs Thesen

*Die folgenden Thesen sind als Diskussions-einstieg bei einer regionalen Fortbildungstagung für Lateinlehrer in Osnabrück am 27.11.1997 vorgetragen worden. Auf Teilnehmeranregung werden sie nunmehr einem breiteren Fachforum vorgestellt. Der Verfasser ist sich bewusst, dass diese Thesen aktuell keine unterrichtspraktische Hilfe leisten und auch didaktisch keine Neuerung darstellen. Vielleicht regt jedoch die Konstatierung von Missständen einzelne Kolleginnen und Kollegen, Fachgruppen und/oder Fachlektoren an, nach zeitökonomisch verantwortbaren Mitteln zu deren konzertierter Abhilfe zu suchen.*

1. In der Fachdidaktik und -methodik mangelt es, wenn ich richtig sehe, seit Jahren an einer breit und auf der unterrichtlichen Basis geführten Diskussion um Grammatikkonzeptionen und -einsatz. Während der Spracherwerbsphase domi-

nieren unreflektiert und unangefochten ausschließlich deduktive, mehr oder weniger knapp und verständlich formulierte Begleitgrammatiken. In der Lektürephase wird die richtige Benützung einer Systemgrammatik in der Regel stillschweigend vorausgesetzt, sofern Schüler/-innen eine solche überhaupt besitzen und/oder benützen.

2. Die auch vom Deutsch- und Neusprachenunterricht verschiedenen Satzmodelle und grammatischen Termini der Lehrwerke zeigen m. E. die Dringlichkeit einer Diskussion um Konzeption und Metasprache von Lateingrammatiken. Lateinunterricht steht dadurch vielerorts in Gefahr, zum lehrerzentrierten „Nachhilfeunterricht im Deutschen“ zu werden oder - sofern allein am Prinzip der ganzheitlichen Texterschließung orientiert - sprachliche Mikrostrukturen zu vernachlässigen. Im einen Fall wird Lateinunterricht



schnell trocken und langweilig (Grammatik mit Spaß?), im anderen Fall benötigen die Schüler/-innen, die in den Lateinunterricht kein gesichertes grammatisches Fundament mitbringen, über kurz oder lang Nachhilfe.

3. Die selbständige Benützung einer lateinischen Systemgrammatik durch die Schüler/-innen in der Sek. II ist genauso notwendig wie die eines lateinisch-deutschen Lexikons oder die einer im Unterricht eingeführten und reflektierten Technik des Vokabellernens (z. B. mit AOL-Karteikästen). Sie muss zuvor im Lateinunterricht erlernt und geübt sein, da durch die relativ geringe Stundenzahl während der Lehrwerkphase viele grammatischen Phänomene nicht mehr oder nur flüchtig behandelt worden sind.

4. Der Ansatz des für L2-Schüler/-innen konzipierten Lehrgangs CURSUS CONTINUUS, die Benützung einer Systemgrammatik bereits in der Lehrwerkphase zu erzwingen, ist m. E. prinzipiell begrüßenswert. Das in der Unterrichtspraxis nach wie vor existente Problem des Übergangs von der Spracherwerbs- zur Lektürephase wird entschärft, wenn die Systemgrammatik bereits vor Lektürebeginn keine zusätzliche und für Schüler/-innen anfangs schwer zu handhabende Un-

bekante mehr ist; der „Lektüreschock“ wird dadurch abgefedert. Eine Systemgrammatik kann, anfangs ggf. begleitend zu einer noch vorhandenen Begleitgrammatik, in der bzw. am Ende der Lehrbuchphase eingeführt werden.

5. Die meisten Ausgaben altsprachlicher Texte treffen in den beigelegten Erläuterungen und Kommentaren viele sprachliche Probleme der Schüler/-innen nicht (mehr). Keine einzige Textausgabe versucht m. W. in der Lektürephase, durch z. B. Querverweise auf eine eingeführte, ggf. auch hauseigene Systemgrammatik Grammatikwissen systematisch aufzubauen. Das Ergebnis ist entweder der bekannte lateinische Frontalunterricht oder die arbeitsökonomisch schwierig zu bewältigende Erstellung zusätzlicher Arbeitsblätter durch die Lehrkraft.

6. Das Problem der Benützung altsprachlicher Textausgaben in der Lektürephase und damit die Akzeptanz des Lateinunterrichts wird sich zukünftig noch entscheidend dadurch verschärfen, dass Vokabel- und Grammatikbasis zunehmend nicht mehr den Annahmen entsprechen, unter denen die meisten vielfach alten Textausgaben von ihren Herausgebern erstellt worden sind.

WOLFGANG SCHOEDEL, Oldenburg

## **Gedanken zum Aufsatz von R. Farbowski in FORUM CLASSICUM 4/97**

In einem Punkt bin ich uneingeschränkt gleicher Meinung wie F., dass man im Lateinunterricht der Gefahr entgegentreten muss, in beiden Bereichen, dem Sprach- und Lektüreunterricht, kläglich zu scheitern. Was dann bliebe, wäre in der Tat ein Schrecken für alle, die Latein hätten lernen wollen, mit Auswirkungen nicht erst in der nächsten Generation.

Die Rolle des Lateinischen im Fächerkanon der Schule hat sich seit Ende des zweiten Weltkriegs stark verändert. Die vielfältigen Gründe dafür sind bekannt und sollen hier nicht ausführlich erörtert werden. Zu den Veränderungen zählen u. a. ein Rückgang der Unterrichtswochenstunden und die größer gewordene Konkurrenz der modernen Sprachen. Schließlich ist auch die Schülerschaft eine andere als vor fünfzig Jahren. Dies alles fordert ein Nachdenken darüber, wie denn der lateinische Unterricht in dem neuen päd-

agogischen Umfeld konzipiert sein soll. Die Ergebnisse solcher Reformideen haben den LU gestützt und verbessert. Wer heute nach modernen Konzepten Lateinisch lernt, lernt klüger und vielseitiger als früher.

Ob nun trotz der Reformen die schlichte und nackte Existenz des Faches Latein in diesen Tagen an den Schulen gefährdet ist, ist eine Frage, die so einfach nicht zu beantworten ist. Jedenfalls hängt der Erfolg des LU auch davon ab, wie modern und schülerorientiert er gestaltet wird.

### **Latein, eine starke Marke**

R. Farbowski hat in FORUM CLASSICUM 4/97 seine Gedanken zur Reform des gegenwärtigen LU dargelegt. In Bildern aus vielen Lebensbereichen veranschaulicht er seine Vorstellungen. Das Lateinum, so liest man, würde heute mit Preisnachlässen verramscht. Aber Markenartikel und Qua-

litätsprodukte seien nicht zu Schleuderpreisen an Wühltischen zu haben.

Fachleistungs- und Lernzielkataloge seien nur noch von akademischer Bedeutung. Die Vielzahl der didaktischen Entwürfe lasse das notwendige klar formulierte Ziel des LU, das jeder zu erfassen vermöge, nur noch mit Mühe erkennen. Wer sich auf moderne Ideen einlasse, der wandere auf Irrwegen. Die Didaktik der lateinischen Sprache sei auf Experimente aus. Und noch schlimmer, die breite Öffentlichkeit verstehe die Reformideen unserer Zeit nicht. Der von seinen Geschäftsideen abhängige innere Wert des Unternehmens LU habe unter den derzeit vorherrschenden Marktideen mit schlechten Kursen zu rechnen.

Damit alles besser wird, soll der LU der S I in Anbetracht der Stundenvolumina, der begabungsmäßigen Heterogenität der heutigen Schülerschaft und aller sonstigen, zeitraubenden gymnasialpädagogischen Aktivitäten nur noch die sprachlichen und formalbildenden Voraussetzungen zur Lektüre schaffen. Die Originallektüre gehöre ausschließlich in die Oberstufe. Eine kurzgefasste lateinische Systemgrammatik soll bundesweit über Jahrzehnte allen das gleiche grammatische Fundament legen. Wenn dann noch ein Ausschuss eine von Kiel bis Konstanz und von Klasse 5 bis Jahrgangsstufe 13 anwendbare Übersetzungsmethode finde, dann sei LU wieder ein Qualitätsprodukt mit dem für solche Produkte üblichen Merkmal, nämlich der Produktkonstanz, unabhängig von Zeit und Ort.

### **Es gibt keine Universalmethode**

Für manche Bewusstseinslagen ist die Erinnerung daran trivial, dass der Zweck der Schule der Schüler ist und dass dieser Schüler sich in den Jahren nach dem Krieg bis in unsere Tage in seiner Erwartungshaltung geändert hat. Er will heute LU anders als gestern und viele Lehrer/innen wollen das auch. Der Ort aber, wo über Formen, Möglichkeiten und Rezeption des Lateinischen nachgedacht und geforscht wird, ist die Fachdidaktik. Sie als experimentell zu qualifizieren, wie F. es tut, mag richtig sein; wenn er sie aber als Weg in die Irre disqualifiziert, übersieht er ihre instrumentelle Bedeutung im Funktionszusammenhang pädagogischen Handelns. Warum moderne Didaktik

und Methodik gerade im LU für Chaos sorgt, die übrigen Fächer aber kräftig nach vorne gebracht hat, bleibt nach der Lektüre des Aufsatzes offen.

Eine solche Ablehnung der vielfältigen Ergebnisse moderner Fachdidaktik erreicht das Ende des Lateinunterrichtes an unseren Schulen schneller als ein völliger Ausfall von nachwachsenden Lateinlehrer/innen.

Der LU wäre methodisch ärmer ohne die modernen Wege zur Dekodierung und Interpretation. Ich nenne hier einige:

- Dekodierungsmethoden ganzer Textabschnitte
- Einrückmethode
- Schachtelmethode
- Kästchenmethode
- notwendige Informationen - freie Angaben
- Satzwertigkeiten
- Thema - Rhema
- Redundanz - Defizienz
- Textablaufskizze
- u. a.

Eine Grammatik und eine Übersetzungsmethode für den LU von Kiel bis Konstanz sind als solche allein kein Allheilmittel für was auch immer. Gewiss, das Erlernen so hoch komplexer und auf einer Anzahl von Entscheidungen beruhender Fähigkeiten wie die Beherrschung einer Sprache kann ohne grammatische Kompetenz nicht gelingen. Der Lernende erfährt seine Kompetenz als geordnete Menge von Sätzen oder Regeln, die er sukzessiv zunächst aus der Sprache gewinnt und dann in der Grammatik nachschlägt, wie auch immer sie formuliert, wenn nur richtig. Wichtiger als das sind unter pädagogischem Aspekt strategische Regeln des Lehrenden für schrittweise und planmäßige Erarbeitung von Texten und für die Analyse aller Voraussetzungen und Umstände des gesamten Unterrichtsverlaufs. Insbesondere schließt die Analyse und die Bewertung der vom Schüler erreichten Kompetenz die Entdeckung von Fehlerursachen und die vom Schüler entwickelten Lernstrategien ein.

Das gesamte Lernsystem muss lernfähig bleiben. Es muss seine pädagogischen Strategien jeweils neu organisieren und den Lernwegen der Schüler anpassen. Es muss gewisse Wahrscheinlichkeitsbewertungen der Eigenstrategien vornehmen können und schließlich solche Strategien finden, die in begrenzter Zeit erfolgreich sind. Es muss

deshalb auch andere geeignetere Themen wählen und Lehrziele neu definieren können. Wenn die Lerngruppe sehr heterogen ist, dann müssen Untergruppen gebildet werden und die einzelnen Mitglieder der Untergruppen voneinander lernen. Eine Übersetzungsmethode von Kiel bis Konstanz bewirkt für den geschilderten Unterrichtsprozess nichts.

*Parvus error in initio magnum habet effectum in fine*

Von Caes., de bell. Gall. IV 13 behauptet F., das Kapitel sei für Schüler nicht übersetzbar. Wenn man erkennt, dass ein Text für Schüler nicht übersetzbar ist, darf man solche Leistung nicht fordern. Aber es gibt Wege, dem Schüler zu einem Verständnis dieser Stelle zu verhelfen. Nutzt man z. B. die Einrückmethode, indem man sie von der Lerngruppe nach vorgegebenen Regeln erstellen lässt oder den Text, eingerückt nach oben genannter Methode, als Arbeitsblatt vorlegt, ist Verständnis durchaus möglich.

Ich schreibe hier nur den vielleicht schwierigsten Satz des Kapitels nach der Einrückmethode:

- 1 *His constitutis rebus*  
*et*  
*consilio cum legatis et quaestore communicato,*  
*ne quem diem pugnae praetermitteret,*
- 5 *opportunissime*  
*res*  
*accidit,*  
*quod*  
*postridie eius diei*
- 10 *mane*  
*eadem et perfidia atque simulatione usi*  
*Germani*  
*frequentes*  
*omnibus principibus maioribusque natu*  
*adhibitibus*
- 15 *ad eum in castra*  
*venerunt,*  
*simul,*  
*ut dicebatur,*  
*sui purgandi causa,*
- 20 *quod*  
*contra atque esset dictum et petivissent*  
*proelium pridie commisissent*  
*simul*  
*ut,*

- 25 *si*  
*quid*  
*possent*  
*de indutiis*  
*fallendo*
- 30 *impetrarent.*

Aufgabe:

- Unterstreiche Subjekt und Prädikat im Hauptsatz und übersetze beides.

- Unterstreiche die Konnektoren, Subjekte und Prädikate in den Nebensätzen erster Ordnung, dann in den Nebensätzen zweiter und dritter Ordnung.

Wenn die Schüler die Aufgaben ausgeführt haben, erkennen sie: es passiert (*accidit*), dass die Germanen ins Lager kommen, um sich zu entschuldigen und um eine Bitte vorzutragen.

Sie stellen jetzt Vermutungen über den Inhalt des Wunsches an und versuchen, ihre Vorstellungen am Text zu überprüfen. Dann übertragen sie Zeile für Zeile den lat. Text ins Deutsche. Dabei fragen sie z. B. Zeile 4: Warum hat Caesar nicht schon früher angegriffen? Zeile 5 *opportunissime* für wen? Zeile 10 *mane*, aha, Caesar hat noch einen ganzen Tag Zeit zum Angriff, usw.

Wenn die Elemente des Satzes inhaltlich in der Reihenfolge des Vorkommens erfasst sind, folgt eine Zusammenfassung durch die Schüler in ihrer Sprache. Die könnte etwa so aussehen: Caesar hält an dem Beschluss fest und bespricht sich mit den Offizieren und dem *quaestor*, um keine Zeit zum Kampf zu verlieren. Da kommen am nächsten Tag frühmorgens viele Germanenfürsten ins Lager und wollen sich entschuldigen, dass sie anders als verabredet angegriffen hätten. Sie wollen um Waffenruhe bitten, aber nicht ehrlich. Caesar hat das von anderen erfahren, er hat offensichtlich nicht mit der Delegation selbst gesprochen.

Man kann diese grobe Inhaltsangabe, zu der die Schüler durch Dekodieren gelangt sind, als Arbeitsergebnis stehen lassen. Man kann die Schüler auch bitten, bei der Paraphrase näher am Text zu bleiben. Verlangt man eine Übersetzung, sollte man die Satzglieder vorgeben, aus denen sie einen deutschen Satz formulieren sollen.

Mit Hilfe dieser modernen Methode sollte es den Schülern möglich sein, den Text zu bewältigen.

ROLF MEIER-WAGNER, Köln

## Bitte tiefer hängen!

Zu H. Schulz: Vom ‚Arbeitsunterricht‘ zur ‚Handlungsorientierung‘  
(FORUM CLASSICUM 4/97, 186-190)

Schulz kann man nur zustimmen, wenn er es begrüßt, „daß unter den für den altsprachlichen Unterricht Engagierten die Methodendiskussion in letzter Zeit einen größeren Stellenwert bekommen hat“ (189). Das ist vor allem für den Unterricht vor Ort wichtig, aber auch nötig, um die altsprachliche Fachdidaktik mit Themen der allgemeinen Didaktik, die aktuell sind, in Beziehung zu setzen, geschehe dies nun zustimmend oder kritisch.

Schulz stellt in seinem Beitrag eine zustimmende Beziehung her. Er meint, die zur Zeit von vielen Pädagogen erhobene Forderung nach einem handlungsorientierten Unterricht solle sich auch der altsprachliche Lehrer zu eigen machen.

Diese auch von anderen Altsprachlern vertretene Position habe ich bereits kritisiert<sup>1</sup>. Das dort Ausgeführte will ich hier nicht wiederholen, sondern mich ganz auf eine Auseinandersetzung mit Schulz' Beitrag beschränken.

Schulz' Argumentation kann man, wenn ich sie recht verstehe, in folgendem Analogieschluss zusammenfassen: Wie zur Zeit der Reformpädagogik die Latein- und Griechischlehrer das Konzept des Arbeitsunterrichts für ihre eigene pädagogische Tätigkeit fruchtbar gemacht haben, ohne die Schüler manuell arbeiten zu lassen, so sollten wir Altsprachler heute die Methode des handlungsorientierten Unterrichts übernehmen, ohne dass wir die Schüler überwiegend oder gar stets in unserem Unterricht konkrete Objekte wie einen Tempel, eine Tunika oder einen Würfel für ein grammatisches Übungsspiel erstellen lassen.

Zunächst stellt sich die Frage, ob überhaupt der erste Teil der Analogie stimmt: Waren bei der Entwicklung der Idee des Arbeitsunterrichts die manuellen Arbeitsvorgänge wirklich das Modell, nach dem die geistigen Arbeitsvorgänge des Arbeitsunterrichts konzipiert worden sind? Oder hat es sich nicht, wie Nickel es gut herausgearbeitet hat<sup>2</sup>, umgekehrt verhalten? Gerade das Übersetzen in den Alten Sprachen, mithin geistiges Arbeiten, stellte für Georg Kerschensteiner das Modell par excellence dar, nach dem er den Ar-

beitsunterricht für die anderen Schulfächer konzipierte.

Nun, mag es sich mit den historischen Fakten so oder so verhalten; entscheidend ist, dass man sowohl von geistigem als auch von manuellem Arbeiten ohne jede Begriffsakrobatik sprechen und sich konkrete Vorstellungen machen kann, so dass es prinzipiell möglich scheint, dass nicht das manuelle Arbeiten, sondern eine bestimmte Form des geistigen Arbeitens bei der Konzeption des Arbeitsunterrichts Modell stand.

Anders steht es in dieser Hinsicht beim handlungsorientierten Unterricht: Er ist und kann auch nur vom Modell der konkreten Handlungen her konzipiert sein, und alle Konzepte für den mentalen Bereich stellen Übertragungen dar. Dessen ist sich auch Schulz bewusst. Er weiß, dass die eigentliche Form des handlungsorientierten Unterrichts das Lernen in und an konkreten Projekten ist. „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 Übersetzen als ‚kooperatives Handeln‘“ (188).

Was bringt es, wenn man die Unterrichtssituation zu Handlungsfeldern erklärt und das Übersetzen als kooperatives Handeln bezeichnet? Ist das wirklich mehr als Begriffsakrobatik? Ist es nicht daher ratsam, die glücklicherweise begonnene Methodendiskussion nicht derart theoretisch zu belasten und die Begrifflichkeit ‚tiefer zu hängen‘?

Ich vermag folglich nicht mit Schulz für den altsprachlichen Unterricht eine Entwicklung vom Arbeitsunterricht zur Handlungsorientierung als der üblicherweise praktizierten Unterrichtsmethode zu empfehlen. Ich sehe vielmehr die Zukunft in einem zeitgemäß gestalteten Arbeitsunterricht. Dies ist vor allem der Großgruppenunterricht, wie er von Lechle<sup>3</sup>, aber auch von anderen bereits gehandhabt wird<sup>4</sup>.

- 1) Vgl. meinen Beitrag: Überlegungen zu den von den neuen Sozialisationsbedingungen geprägten Schülern und dem Lateinunterricht, MDAV 3/96, 120-128, bes. 123ff.
- 2) Wesen und Wert des altsprachlichen Unterrichts in der Pädagogik Georg Kerschensteiners, AU XXVII 4, 1984, 39-52.

- 3) Großgruppenunterricht - die Alternative für den Lateinunterricht, FORUM CLASSICUM 3/97, 133-136.
- 4) Andere Formen des Großgruppenunterrichts finden sich in dem Anm. 1 erwähnten Beitrag S. 126f.

JOACHIM KLOWSKI, Hamburg

## Freiheit, Zeit, Geduld, Kooperation und Verantwortung

Eine Antwort auf H. Schulz „Vom ‚Arbeitsunterricht‘ zur ‚Handlungsorientierung‘“  
(FORUM CLASSICUM 4/97)

Der nicht unkritische Bezug von Hartmut Schulz im FORUM CLASSICUM 4/97 auf zwei Beiträge von mir<sup>1</sup> veranlasst mich, zur Klärung der Sache noch einiges zu präzisieren.

Schulz ist fraglos darin zuzustimmen, dass dem Fach Latein das Attribut der Langweiligkeit nicht genommen werden dürfe „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 bewältigen ist“ (S. 190).

Um dies zu erreichen, bediene auch ich mich bisweilen sowohl arbeitsteiliger Unterrichtsformen als auch der Methode „Lernen durch Lehren“<sup>2</sup>. Mein zentrales Anliegen ist indes, eine Trendwende im didaktischen Denken in die Richtung anzustoßen, nicht in den *Externa* die Lösung für die unübersehbaren Probleme des Faches zu suchen - damit dürfte schon mancher Kollege gescheitert sein -, sondern in der Rückbesinnung auf das Potential des Faches, Schülern auch heutiger Zeit erfahrbar zu machen, wie fesselnd die rationale Klärung von Sätzen und Texten sein kann, wie sehr dabei die kritische Kooperation in der Sache voranbringt, wie schnell auch der Beste auf logische Abwege geraten kann, wie fruchtbar andererseits diese Abwege für die affektive Begegnung mit dem Text sein können.

Wenn Schulz für mein Konzept eine gewisse Nähe zum „mündlichen“ Arbeitsunterricht der 20er Jahre konstatiert, so würde ich das nicht einmal als einen Makel empfinden, es zeigt aber doch, dass er allein schon die Bedeutung der Freiheit in meinen Ausführungen nicht ausreichend würdigt. Darüber hinaus sollte aus meinem Beitrag in der „Anregung“ hinreichend hervorgehen,

dass sich zu den 3 Grundterminanten „**Freiheit, Zeit und Geduld**“ eine vierte hinzugesellt, die der **Verantwortung**. Verantwortung in dem Sinne, dass die Schüler in hoher Autonomie die Verantwortung für ihr Arbeitsprodukt haben und dabei gezwungen sind, in höchstmöglichem Maße kooperativ zu verfahren, weil jedem die Verantwortung für die Arbeitsleistung der Gruppe abverlangt wird. Insofern mag als fünfter Begriff auch noch die **Kooperation** hinzutreten.

Ob diese Arbeitsleistung nun in einer Groß- oder Kleingruppe oder auch in freier Einzelarbeit erfolgt, ist relativ sekundär. Entscheidend ist, dass Arbeitstugenden und methodisches Vorgehen, rationales Sich-auf-die-Sache-Beziehen, Wahrnehmung des Gesprächspartners und begründetes Urteilen geübt und gelernt werden.

Insbesondere frage ich mich, welche für die Bewältigung von Zukunftsaufgaben wesentlichen Qualifikationen Schulz durch die prononcierte Änderung der Unterrichtsorganisation gerade im Lateinunterricht gewährleisten will. Es reicht mir nicht seine Feststellung, dass „angesichts der gewandelten Schülerschaft des Gymnasiums Formen der Binnendifferenzierung und der Kleingruppenarbeit... dringend geboten“ seien (S. 189).

Sinn ergibt das für mich nur, wenn er auch die Konsequenz zieht, eine über die Punkteerteilung hinausgehende graduelle Unterscheidung beim Abitur vorzunehmen. Denn jede Form der Binnendifferenzierung führt auf längere Sicht zwangsläufig zum Auseinanderdriften des Leistungsstandes bis hin zu dem Punkt, an dem eine Integration der Lerngruppe kaum mehr zu leisten ist.

Insofern muss sich jede Form von Teilgruppenarbeit daran messen lassen, inwieweit die Lernziele am Ende von der gesamten Lerngruppe er-



reicht werden, und das nicht nur in Form von Kopien, die als Ergebnis an alle nicht an der Aufgabe beteiligten Schüler verteilt werden - eine wahrhaft armselige, aber häufig anzutreffende Form der Legitimation freier Arbeitsformen. Denn weder führt dies zur Erweiterung der kognitiven Ergebnisse noch zur methodischen Bereicherung, geschweige denn zu einer affektiven Identifikation der Gesamtgruppe mit dem Gegenstand.

Demgegenüber gewährleistet die Großgruppe nicht nur einen relativ gleichen Lernfortschritt, sondern sie ermöglicht auch durchaus, den individuellen Lernmöglichkeiten gerecht zu werden. Die Differenzierung erfolgt im Schüler.

Am Projekt „Satz/Text“ arbeiten gute wie schlechtere Schüler in gleicher Weise in einer ersten Phase mit ganzheitlicher Verantwortung für das Ergebnis. Dabei sind schülerinterne Kooperationen durch Austausch von Vokabeln, Formen, Konstruktionen usw. so selbstverständlich, dass darüber in heutiger Zeit eigentlich kein Wort mehr verloren werden muss. Dennoch steht es jedem frei, das Maß seiner Eigenständigkeit selbst zu bestimmen. Notwendigerweise werden auch die Ergebnisse unterschiedliche Qualität aufweisen. Dies ist aber nur die Vorphase. Für mich entscheidend ist die Phase der Verifikation des Ergebnisses, in der alle Tugenden eines rationalen (aber auch emotionalen) Miteinanders zur Geltung kommen müssen, bzw. in der es möglich gemacht werden muss, dass sie es können. Das aber hängt entscheidend vom Verhalten des Lehrers ab. Der Lehrer muss die Entfaltung des einzelnen in der Gruppe zulassen, indem er sich selbst zurücknimmt, er muss diese Entfaltung des einzelnen ggf. aber auch erzwingen, indem er ihn in die Verantwortung für das Arbeitsprodukt nimmt. Der Faktor „Zeit“ gewährleistet, dass auch schwächere Schüler Anmerkungen machen können. Die ggf. besseren Schüler müssen sich damit wieder auseinandersetzen und für ihre Lösungen eine Beweisstrategie entwickeln.

Dabei werden die Schülerinnen und Schüler zur Auseinandersetzung gezwungen, ohne dass doch eigentlich ein anderer Zwang ausgeübt wird als der, der aus der Sache selbst erwächst. Dieser objektivierte Zwang wird von Schülern

ohne Einschränkung akzeptiert, wenn selbst auch er natürlich bisweilen als Belastung empfunden wird.

Indem für jeden Satz zu Beginn mehrere Minuten konzentrierten Eindenkens zur Regel gemacht wird, wird dem Unterricht auch die Kurzatmigkeit genommen, die sich z. B. dadurch oft einstellt, dass einzelne Schüler den Text schon vorab präpariert haben und dementsprechend sofort ihre Lösung anbieten wollen. Nur allzu häufig erliegt man der Versuchung, sich beim Arbeitsfortschritt auf frühe Melder zu stützen, weil die zeitliche Distanz zwischen ihrem Angebot und den nicht nachkommenden Mitschülern einen scheinbar nicht mehr erträglichen Druck auf den Lehrer ausübt, schließlich doch auf diese Schüler zurückzugreifen. Gibt man diesem Druck aber nach, ist für die Lerngruppe eine pädagogisch und fachlich fruchtbare Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand nicht mehr möglich. Es fehlt eben die eigene Auseinandersetzung der Mitschüler.

Von besonderer Bedeutung ist auch, sich nach einem richtigen Übersetzung nicht nur der eigenen Stellungnahme zu enthalten, sondern dazu vielmehr von den Mitschülern Anmerkungen bzw. eine Stellungnahme einzufordern. Nur das garantiert, dass alle konzentriert mitarbeiten. Und gerade dabei wird man immer wieder erleben, wie wenig das Richtige von den Mitschülern schon verstanden oder verarbeitet worden ist.

Wer sich an den oben genannten Grundsätzen eines Lehrerverhaltens orientiert, wird nicht nur bisweilen, sondern in jeder Stunde die berühmte Stecknadel während des Unterrichts fallen hören können. Und selbst wenn er hin und wieder temperamentvollere Phasen lockerer Art zulässt, wie es für Schule unerlässlich ist, hat er das Instrumentarium, von einer Sekunde zur anderen wieder eine disziplinierte und konzentrierte Arbeitsatmosphäre zu erzeugen, indem er nämlich die Schüler wieder in ihre Verantwortung nimmt.

Um auf den Ausgangspunkt zurückzukommen: Das Lernen in der Großgruppe garantiert die Kongruenz von Thematik und Lerngegenstand für alle Schüler, ermöglicht aber auch die Entwicklung individueller Systematik und Strategiebildung. Nur muss sich diese dann der Kritik der Mitschüler stellen.

Durch das von mir vertretene Vorgehen werden den Schülern alte Grundtugenden und all die Grundqualifikationen vermittelt, die sie gerade in unserer Zeit benötigen: zuhören können - anstatt nur selbst dominant sein zu wollen, rational aufeinander eingehen - anstatt sich nur auf momentanes Empfinden zu stützen, Stellung zu beziehen - anstatt das Vorgegebene nur hinzunehmen, kooperativ mit den Partnern das Ihrige einzubringen - anstatt sich nur unterzuordnen, Unbefangenheit in der Kritik, aber nicht zuletzt auch Selbstkritik durch Erfahrung eigener Denk- oder Präzisionsfehler, die in nur wenigen Fächern so unerbittlich und unwiderlegbar aufgedeckt werden können wie gerade im Lateinischen.

Wenn Schulz „angesichts der gewandelten Schülerschaft des Gymnasiums Formen der Binnendifferenzierung und der Kleingruppenarbeit ... dringend geboten“ scheinen (S. 190), so ist mir zweifelhaft, inwieweit diese Methoden einen Beitrag dazu leisten, dem Leistungspotential des - ich sage es hier bewusst - gymnasialen Faches Latein in besonderer Weise gerecht zu werden. Wird hier nicht vielmehr nur vordergründig versucht, durch Übernahme heutiger, fast modischer didaktischer Tendenzen der (aus meiner Sicht existenzbedrohenden) Fachkrise zu begegnen?

Abschließend sei meine Position derjenigen von Schulz systematisch gegenübergestellt, indem ich in drei Punkten zusammenfasse, was Schulz von einem modernen Lateinunterricht erwartet.

Er möchte:

*1. der differenzierten Schülerschaft gerecht werden:*

Was kann die Unterschiedlichkeit von Begabungen mehr ans Tageslicht bringen als die gemeinsame Arbeit an einem komplexen Satz? Das gilt aber nicht nur in dem Sinne, dass die guten Schüler ihre Bestätigung erhalten, die Schlechten abgestraft werden, sondern gerade durch die Einräumung der Stillarbeitsphase erhalten letztere die Möglichkeit, sich zu emanzipieren und ein eigenes Selbstwertgefühl innerhalb der Gruppe aufzubauen. Und es wird dem einzelnen sehr deutlich, aufgrund welcher Defizite seine Mitarbeit u. U. gescheitert ist. Das könnte z. B. dann

die Disposition auch für eine gelegentliche Frei-arbeitsphase zur Aufarbeitung individueller Schwächen schaffen.

*2. den Anforderungen einer auf Selbständigkeit und Kooperation zielenden Didaktik entsprechen:*

Die Arbeit am Satz oder Text ist kooperative Projektarbeit schlechthin, wenn die Aufgabe ganzheitlich gestellt wird. Durch Berücksichtigung unterschiedlichster Aspekte (Formenlehre, Syntax, Semantik, Stilistik usw.) werden selbständige Leistungen verlangt, die grundsätzlich durchaus mit denen in Projekten verglichen werden können, in denen Kenntnisse unterschiedlicher Naturwissenschaften zusammengeführt werden müssen.

*3. die Schüler in vielfältige Lern- und Arbeitsformen einüben:*

Die Arbeit in der Großgruppe schließt Formen des individuellen, des partnerschaftlichen und des kleingruppenorganisierten Arbeitens mit ein. Die Vielfalt der Arbeitsformen liegt auf dem Hand: Lexikonarbeit, Lösungsskizze, Diskussion, Bildbezug, Reflexion u. a..

Und um zuguterletzt jeden möglichen Irrtum auszuschließen: Bei einem Unterricht, wie ich ihn vertrete, wird der Lehrer am Ende fast überflüssig, weil die Großgruppe gelernt hat, in gleichsam wissenschaftlicher Weise mit Hypothese, These, Gegenthese, Beweis usw. miteinander zu arbeiten und bei aller möglichen Dominanz dem sog. starken Schüler auch die Leistung der schwächeren für ihre zielorientierte, kooperative Arbeit zu würdigen und zu nutzen weiß. In diesem Sinne darf sich Lateinunterricht auch aus meiner Sicht grundsätzlich als Projektunterricht verstehen: **Projektunterricht** am Projekt Satz bzw. Text von einem lösungsorientierten, engagierten und an der Sache interessierten Großteam.

- 1) H. Lechle: Lehrerverhalten und Schülermotivation - Ein Plädoyer für humanes Lehren und Lernen, in: Anregung 1997/1, S. 10ff. und H. Lechle: Großgruppenunterricht - Die Alternative für den Lateinunterricht, in: FORUM CLASSICUM 3/97, S.133ff.
- 2) Wie stark die Berührungspunkte mit dieser Unterrichtsmethode gerade in Hinsicht auf das Arbeitsklima sind, geht aus dem Aufsatz von R. Gegner im FORUM CLASSICUM 3/97 hervor.

HARTWIG LECHLE, Lüneburg

## Evangelium nach Calaminus

Zu dem Leserbrief in FORUM CLASSICUM 4/97, S. 222

Eiferertum ist eine gute Sache, aber für Mitmenschen recht unbequem. Herr Calaminus legt, unter Anführung von allerlei Autoritäten, gelehrt dar, dass es verboten ist, nur *e i n e m* Philosophen Richtlinien für die Lebensgestaltung zu entnehmen. Auch beschränke sich Lebensberatung nicht auf eine bestimmte Thematik, nein nein, sie muss schon umfassender sein, als manche wollen. *Anathema sit!*

Nochmalige Lektüre des Aufsätzchens von Strunz ergibt, dass dort nirgends gesagt ist, es sei nur ein bestimmter Philosoph zur philosophischen Beratung beizuziehen. Gesagt wird vielmehr, dass die oder die antike Philosophenschule - *vita philosophia dux* - auch heute noch zur Existenzbewältigung so manches zu sagen hat. Kleine Luftbewegung im Wasserglas.

Franz Strunz ist wohl unbedacht und absichtslos (ehrlich!) in Insiderdebatten der praktischen Philosophen geraten, wobei ihm der Part des Häretikers zugefallen ist und Calaminus den des orthodoxen und wackeren *Defensor fidei calamo* übernehmen durfte. Der Autor glaubt, gegen sol-

cherlei Haut-den-Lukas-Etikettierung seiner Person protestieren zu dürfen und möchte dem weisen Philosophen von Samos, sofern ihn Individuen wegen seiner Weisheit nach wie vor schätzen, durchaus auch *a l l e i n e* erlauben, Lebensdirektiven zu fruchtbringender Benutzung zur Verfügung zu stellen. Oder was dagegen?

Bekanntlich hat Epikur sich, nur weil Schmerz und Tod ihm ein Problem war, nicht auf Friedhöfen herumgetrieben, so dass auch Calaminus und Frau eine derartige Zumutung nicht zu der ihren zu machen brauchen. Bekanntlich hat der samische Philosoph für das Leben ganz andere Schlüsse daraus gezogen.

Das Evangelium nach Calaminus wird, so ist zu hoffen, nicht kanonisch. Es enthält nämlich - pfui! - den erhobenen Finger eines Verbots. Ein Sturmlauf gegen Epikur als Quelle möglicherweise ausschließlicher Lebensorientierung macht atemlos allerdings. Die Anstrengung treibt Schaum vor den Mund. Gelassenheit ist angesagt. Vergleiche Epikur. Passim.

FRANZ STRUNZ, Deisenhofen

## De bono atque malo magistro

Gedanken zum Thema: Was macht einen guten Lehrer aus?

Einleitend scheint es uns wichtig zu bemerken, daß es „den guten Lehrer“ gleich wie „den schlechten Lehrer“ schlechthin nicht gibt. Es kann daher nicht im Sinne der Aufgabenstellung liegen, gewissermaßen die Verkörperung der platonischen Idee des „guten Lehrers“ in eine Person zu projizieren, welche uns in der Vergangenheit in der Rolle des Vermittlers, des Ratgebers gegenübergetreten. Die Teilhabe an guten und schlech-

ten Eigenschaften ist ein allgemein menschliches Phänomen, hier aber wird es wohl vernünftig sein, Menschen zu beschreiben, die dem Ideale des Guten bzw. des Schlechten möglichst nahe kommen, die am Guten oder am Schlechten möglichst viel teilhaben.

Weil es uns am Herzen liegt, das gute Element zu betonen, beginnen wir mit dem schlechten, da somit die Darstellung eines vorbildlichen Leh-



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

rers an den Schluss des Textes gelangt und dem Leser nachhaltiger im Gedächtnisse haften bleibt:

Unsere Geschichtslehrerin, welche uns in der Oberstufe des Gymnasiums unterrichtete, hatte einige wenige gute Züge, jedoch viele verheerend schlechte: Ihre positiven Auswirkungen waren, dass sie durch ihre Strenge, ihre Abgeklärtheit gegenüber den nur allzu gut bekannten Kunstgriffen der Schüler, erreichte, dass der Stoff mit Akribie bis ins letzte Detail gelernt wurde. Nicht jedoch erreichte sie durch dieselben Charakteristica, dass auch nur einer Interesse aufbrachte oder persönliches Anspruchsgefühl empfand. Geschichte wurde zu einer Materie, welche es auswendigzulernen galt, die jedoch für die persönlichen Belange des einzelnen keinerlei Bedeutung hatte, was sie, zumindest unserer Meinung nach, sollte.

Sollte es uns nicht gelungen sein, uns im konkreten Bereiche verständlich auszudrücken, möge eine abstrakte Beleuchtung folgen: Ein Lehrer sollte vor allem Interesse für sein Fach erwecken. Das ständige Fortschreiten der Wissenschaften und die nunmehr unüberschaubare Masse an Informationen in jedem beliebigen Gegenstande zwingen geradezu zum Mut zur Lücke, und somit ist ein Lehrer, der es schafft, dass sein Schüler auch nach seiner Ausbildung ein Buch des entsprechenden Faches zur Hand nimmt, einer, der sein Ziel erreicht hat.

Wichtig ist nicht, einen Wust an Wissensinhalten zu präsentieren und diese ungeordnete Masse stupide auswendig lernen zu lassen, sondern den Schülern ein Gerüst zu bauen, ihnen Wege zu zeigen, deren Beschreitung sie letztendlich selbst auf sich nehmen müssen.

Mit diesen beinahe dogmatischen Aussagen sind wir auch schon bei der Beschreibung des guten Lehrers angelangt: Entgegen der Anforderung, sich einen Lehrer aus der Unterstufe auszusuchen, mussten wir doch eine Person der Oberstufe wählen, da uns einerseits die Erinnerung an frühere Begebenheiten im Detail im Stiche lässt, da uns andererseits zu so neolithischen Zeiten noch die rationale Urteilsfähigkeit fehlte, mittels derer man die wahre Qualität eines Lehrers hätte eruieren können. Mein Deutschlehrer nun ist mir in vielen Dingen, wenn auch nicht in allen, zum Vorbilde ge-

worden. Sein Prinzip war es, das Gute im Menschen zu sehen, selbständiges, kritisches Denken, sei es auch nur im Ansatz, zu fördern. Durch seine beinahe enzyklopädische Bildung hatte er die Gabe, selbst komplexe und verworrene Zusammenhänge in klarer Form und einsichtig darzustellen, somit den Einstieg auch in schwierige Materien zu ermöglichen. Im Zentrum seines Unterrichts stand es, den Schülern Begeisterung für Literatur zu vermitteln, ihnen verschiedene Wege zu zeigen, sich Texten zu nähern und sie nicht nur oberflächlich, sondern tiefgehend zu verstehen, sie ins eigene Denken aufzunehmen.

Der Vorsitzende des Deutschen Altphilologenverbandes, Univ.-Prof Dr. Friedrich Maier, hat die Bildungsziele unseres Gymnasiums in einem vierstufigen Schema dargestellt<sup>1</sup>: Auf der Basis von Information (1), soll Reflexion (2) über das erworbene Wissen geübt werden. Sodann erfolge in der Kontemplation (3) der Aufbau der Fähigkeit, das Erlernte mit eigenen Worten auszudrücken, es also letztendlich im eigenen Denken verankert zu haben. Im letzten Schritt, der Moralisation (4), soll der Schüler die Fähigkeit entwickeln, aus den persönlichen Einsichten allgemeine Grundsätze abzuleiten.

Vor diesem Hintergrund wollen wir noch einmal, um unsere Gedanken abzurunden, einen Blick auf die Historikerin werfen: Ihr Verdienst war es, Information und teilweise auch Reflexion zu vermitteln, die letzten beiden Stufen, die uns wesentlich zu sein scheinen, hatten in ihrem Unterricht keinen Platz. Der Germanist hingegen schuf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der Vermittlung von trockenen Fakten und von Fähigkeiten, mit diesen Fakten zu operieren.

Es ist eine Binsenweisheit, dass zu irren menschlich ist, doch sind wir der Meinung, daß ständige Neuorientierung nach den aufgezeigten Idealen, dass beharrliches Arbeiten an sich selbst, dass nicht zuletzt fundierte Bildung im eigenen Fache zu Kompetenz führt, dass dies endlich dazu führt, von späteren Beurteilern als „guter Lehrer“ bezeichnet zu werden.

1) F. Maier: Latein auf gefestigter Basis in die Zukunft, in: FORUM CLASSICUM 4/97, S. 1-8

FLORIAN SCHAFFENRATH (Student), Österreich

### A. Fachwissenschaft

**Gymnasium** 104, H. 6: E. Baltrusch, Politik, Kommerz, Doping: Zum Sport in der Antike, 509ff.; A. Städele, Tacitus' Germania. Bericht über die Veröffentlichungen der Jahre 1976-1995 (Auswahl), 523ff.; St. Lehmann, Sport und Erziehung, 540ff.; R. Klein, Der Neue Pauly, 546-550. - 105, 1998, H.1: C. Klott, Platzanlagen in der Beschreibung der Dichter, 1ff.; J. Wildberger, Die Überhöhung der Geliebten bei Tibull, Propertius und Ovid, 39-64; Mitteilung: Planung eines Wilamowitz-Kongresses anlässlich des 150. Geburtstags, 93. - **Hermes** 125, 1997, H. 4: E.-R. Schwinge, Tyrtaios über seine Dichtung (Fr. 9 G.-P. = 12 W.), 387ff.; D. Gall, Menschen, die zu Tieren werden: Die Metamorphose in der ‚Hekabe‘ des Euripides, 396ff.; F. Bernstein, Verständnis und Entwicklungsstufen der archaischen Consualia: Römisches Substrat und griechische Überlagerung, 413ff.; J. Radicke, Die Selbstdarstellung des Plinius in seinen Briefen, 447ff.; U. Kreilinger, Die Kunstausswahlkriterien des Pausanias, 470ff.; W. Schneider, Ein kryptisches Denkmal im Zentrum der Pausanias-Perihege, 492ff.; O. Hansen, The Gyges Legend and the Kaskal. Kur = Underground Water Course, 506f. - **Historia** 46, 1997, H. 4: M. G. Seaman, The Athenian Expedition to Melos in 416, 385ff.; V. Ka<sup>1</sup> ðeev, Schiedsgericht und Vermittlung in den Beziehungen zwischen den hellenistischen Staaten und Rom, 419ff.; J. L. Franklin, Cn. Alleius Nigidius Maius and the Amphitheatre: Munera and a Distinguished Career at Ancient Pompeii, 434ff.; M. Humphries, In Nomine Patris: Constantine the Great and Constantius II in Christological Polemic, 448ff.; M. Festy, Le début et la fin des Annales de Nicomaque Flavien, 465ff.; St. Ratti, Jérôme et Nicomaque Flavien: sur les sources de la Chronique pour les années 357-364, 479ff. - **Rheinisches Museum** 140, 1997, H. 3-4: S. E. Goins, The Date of Aeschylus' Perseus Tetralogy, 193ff.; P. Hummel, Le silence performatif dans la poésie de Pindar, 211ff.; D. Wolfsdorf, The Dramatic Date of Plato's Protagoras, 223ff.; N. Delhey, Eine Interpolation

im Liniengleichnis? Zu Platon, Rep. 510a9f., 231ff.; K.-W. Welwei, Apella oder Ekklesia? Zur Bezeichnung der spartanischen Volksversammlung, 242ff.; St. Jackson, Argo: The first Ship? 249ff.; P. Kyriakou, Aristotle's Poetics and Stoic Literary Theory, 257-280; P. Murgatroyd, Aristaeus and Mount Lycaeus, 285ff.; H. Lindsay, Strabo on Apellicon's Library, 290ff.; Sh. Werner, The Text of Beinecke MS 673, an Eleventh-Century Ms to Lucan, 299ff.; M. Huys, Euripides and the 'Tales from Euripides': Sources of Apollodorus' 'Bibliotheca' ? 308ff.; M. Korenjak, Eine Bemerkung zum Metamorphosenprolog des Apuleius, 328ff.; M. Baumbach, Die Meroe-Episode in Heliodors ‚Aithiopika‘, 333ff.; M. Keul-Deutscher, Heliodorstudien II. Die Liebe in den ‚Aithiopika‘, 341ff.; P. Schenk, Handlungsstruktur und Komposition in den ‚Posthomerica‘ des Quintus Smyrnaeus, 363ff.; K. Döring, Kaiser Julians Plädoyer für den Kynismus, 386-399. - **Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg** 42, 1997, H. 1: D. Stratenwerth, Caesar und seine Gegner, 1ff.; E. Mensching, Ein Denkmal für Procill, den ‚Halbwilden‘? Gallier der Narbonensis bei Caesar (Schluss), 9-15. - **Vox Latina** 33, 1997, H. 130: A. Weische, De itineribus imperatoris Hadriani a Margarita Yourcenar nobis ante oculos positus, 482-490; M. Winterbottom, De studiis Latinis Oxoniensibus, 542-549 (u. a. über Ed. Fraenkel).

ECKART MENSCHING

### B. Fachdidaktik

Mit der Ausgabe 6/97 bringt der **Altsprachliche Unterricht** gerade noch rechtzeitig vor Ablauf des Gedenkjahres ein ‚Melanchthon‘-Heft heraus. Hilfreich für eigene Unterrichtsprojekte ist zunächst die ‚Kommentierte Auswahlbibliographie‘ von H. WIEGAND. - Drei Beiträge stellen Texte Melanchthons als Vorschläge für den Unterricht vor; Interessierte finden dazu bereits aufbereitete Unterrichtsmaterialien: Zweimal werden vollständige Reden Melanchthons mit einer Einführung und einer für den Unterricht kommentierten Fassung geboten: Die Rede zur Einwei-

hung der *nova schola* in Nürnberg (H. WIEGAND: „In bene constituta civitate scholis opus est“) und die in der Deutung umstrittene, vom Autor des Beitrags, F. WACHINGER, aber als witzig und doppelbödig aufgefasste „De miseris pedagogorum oratio“. Mit anderer Zielsetzung werden Texte Melanchthons in eine fächerverbindende Unterrichtseinheit (Latein und Religion in Klasse 8) eingeordnet: „Wege zu Melanchthon“ (J. SCHRÖDER, R. HOCHSCHILD). - Einen Überblick über die vielfältigen wissenschaftlichen Tätigkeiten Melanchthons bietet abschließend H. SCHEIBLE: „Melanchthon als akademischer Lehrer“.

Heft 1/98 des AU ist dem „Projektunterricht“ gewidmet. Es sollen Projekte gezeigt werden, die sich in den Rahmen des „normalen, alltäglichen Fachunterrichts“ integrieren lassen. - M. PFEIFFER lässt in einem Unterrichtprojekt das IV. Buch der Aeneis erarbeiten („Projektorientiertes Arbeiten im Lektüreunterricht“). Einleitend werden allgemeine Grundlagen des Projekt-Unterrichts zusammenfassend dargestellt. Eine Folie mit dem in das Projekt einbezogenen Gemälde „Aeneas und Dido in Karthago“ von Claude Lorrain liegt übrigens dem Heft bei. - W. BRENDEL verspricht „projektorientiertes Arbeiten im Anfangsunterricht“, allerdings steht sein „Ludus“-Projekt eher am Ende der Spracherwerbsphase: Aus der ersten Martiallektüre ist ein Projekt zur römischen Schule erwachsen. Die Phasen der Projekt-Durchführung werden durchsichtig geschildert. Bemerkenswert sind u. a. Anregungen zur Herstellung „antiker“ Schreibmaterialien. - Tatsächlich in die Lehrbuchphase integriert ist das kulturgeschichtliche Projekt von B. NEEF: „Von pecus zu pecunia“. Ausgehend vom Lehrbuchtext wird über die Arbeit im Museum eine Ausstellung zum römischen Münzwesen erarbeitet. - Das die Fächer Latein, Deutsch, Englisch, Kunst und Religion übergreifende Projekt „Ovid für Kinder“ von H. SEFRIN-WEIS will „die kulturgeschichtliche Bedeutung von Ovids Werk“ zeigen und die Fünftklässler dabei „verschiedene Zugänge zu Ovids Geschichten erproben“ lassen. Den Abschluss bildet die Aufführung einer selbst verfassten (abgedruckten) Dramatisierung von „Pyramus und Thisbe“. - W. BRENDEL („Zeitung

im Lateinunterricht“) verbindet Einführung in die Zeitungslektüre, die Suche nach Spuren der Antike in aktuellen Zeitungen und die Produktion eigener Artikel. Bezüge werden außer zum Deutsch- übrigens auch zum Chemieunterricht hergestellt (Papierproduktion). - E. SIGOT stellt abschließend ein groß angelegtes Festtagsprojekt zum Schuljubiläum vor: „Dido & Aeneas“ mit Stationentheater, inszenierten Räumen und CD-Produktion.

HARTMUT SCHULZ, Berlin

„Herkunft braucht Zukunft. Der Lateinunterricht heute und morgen“, einen lesenswerten Beitrag zum Jenaer Kongress 1996 des DAV von H. GLÜCKLICH, findet man in **Gymnasium** 104, 1997, Heft 6, 481-508: „Ich glaube deshalb, es kommt in nächster Zukunft weniger darauf an, immer wieder unsere Begründungen zu zeigen; wir können für alle Tätigkeiten Begründungen bieten, sie oft beweisen, selten aber werden sie ebenso einfach akzeptiert. Wir müssen den neuen, originellen Zugang zu Gegenwart und Zukunft aus der Schulung der Antike zeigen. Wir können versuchen, mit dem antiken Denken das traditionelle Gegenwartsdenken aufzubrechen, nicht durch unbewußte Wiederholung, nur manchmal durch bewußte Wiederholung, oft aber durch neuartige Verbindungen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.“ (507) Eine Reihe solcher „Verbindungen“ stellt Glücklich in seinem Aufsatz exemplarisch dar. – Die wahre Wiederbelebung antiker Traditionen im Sport ist der Leistungssport, mit all den Erscheinungsformen wie Starrummel, dubiose Praktiken gegenüber Konkurrenten, Verkauf von Athleten, politische Ausnutzung des Sports, Raubbau an der eigenen Gesundheit um des Erfolges willen – diese These belegt E. BALTRUSCH in „Politik, Kommerz, Doping: Zum Sport in der Antike“ (509-521). – Einen „Bericht über die Veröffentlichungen der Jahre 1976-1995“ gibt A. STÄDELE mit dem Titel „Tacitus' Germania“ (523-539). – Das erste Heft des Jahres 1998 zeigt ein neues Outfit, keine Frage, etwas mehr Farbe kann dem alten Gymnasium nicht schaden! Den stadtrömischen „Platzanlagen der Kaiser in der Beschreibung der Dichter“ widmet sich Claudia KLODT (**Gymnasium** 105, 1998, 1-38):

Properz inspirierte der neuerbaute Apollotempel auf dem Palatin (2,31), Ovid die Einweihung des Mars-Ultor-Tempels auf dem Forum Augustum (fast. 5,545-598), Statius die Errichtung des Reiterstandbildes des Domitian auf dem Forum Romanum (silv. 1,1). Diese Schriften werden nicht als Materialsammlung für Archäologen benutzt, sondern auf ihre eigene Aussage hin untersucht. – „Die Überhöhung der Geliebten bei Tibull, Properz und Ovid“ ist Gegenstand eines Aufsatzes von Jula WILDBERGER (39-64).

Das Heft 209/1997 von **Kunst + Unterricht**. Zeitschrift für Kunstpädagogik vereint mit Kunst-erziehung, betreut von dem Erfurter Kunstwissenschaftler Prof. Dr. P. ARLT, ist – entsprechend einem Forschungsschwerpunkt des Herausgebers – fast vollständig der Rezeption antiker Mythen in der Bildenden Kunst Europas gewidmet. Von P. ARLT stammen der Basisartikel „Zwischen Schwelgen und Schindung. Antike Mythen als Paradigmen in der europäischen Bilderwelt“ (18-21) mit historisch geordneten Beispielen vom Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert sowie „Kunst und griechischer Mythos“, der Kommentar des Materials, außerdem zwei Arbeitsblätter für die Behandlung des Sisyphos- bzw. des Daphne-Mythos im Unterricht (48f). - Petra GOTTSCHLING behandelt „Das Urteil des Paris – Misswahl der Antike?“ (35-37), Heidi RICHTER handelt unter dem Titel „... und breiter als jedes Tor, stand da ein Wundertier: ein Pferd aus Holz“ am Beispiel der Sage vom Trojanischen Pferd über „Griechische Sagen als Anlass für bildnerische Praxis und darstellendes Spiel in der Grundschule“ (38-43). - Constanze KIRCHNER berichtet unter dem Titel „Sagenhafte Gruselgeschichten“ über den „Perseus-Mythos im Unterricht eines 4. Schuljahres“ (45-47), A. ROSENSTIEL in dem Beitrag „Atlas – Weltenwächter“ über „Plastische Versuche in einem Grundkurs 11“ (50-53). Alle Autoren stellen reiches Bildmaterial zur Verfügung und nennen eine Fülle weiterführender Literatur. - Eng mit dem Thema berührt sich der Aufsatz von J. KIRSCHENMANN und W. STEHR „Kühn, kraftvoll und kompromißlos“. Die Mythen der Männer“ (12-17).

Wie Menschen im Laufe der Geschichte Erdbeben und andere Naturkatastrophen geistig ver-

arbeiteten, welche Bewältigungsmuster sie entwickelten, wie und warum sich diese Mechanismen veränderten, diesen Fragen geht G.H. WALDHERR im Forschungsmagazin der Universität Regensburg **Blick in die Wissenschaft** (6, 1997, Heft 9,4-13) nach: „Bittprozession, Säulenheilige und Wasserdampf. Mentale Bewältigung von Erdbeben in der römischen Antike“. Erdbeben wurden als Zeichen des Götterzorns, als Vorzeichen, als Strafe für die sündige Welt, als Naturvorgang interpretiert, was zur Entwicklung verschiedenartiger, zeitbedingter Bewältigungsmechanismen geführt hat. (Mehr zum Thema: G. H. WALDHERR, Altertumswissenschaften und moderne Katastrophenforschung, in: Eckart Olschhausen, Holger Sonnabend (Hg.): Naturkatastrophen in der Antike, Geographica Historica 10, Stuttgart 1997).

„Ehe in der Antike“ heißt das Titelthema in der Zeitschrift **Damals** (Heft 1/1998). Maria H. DETTENHOFER („Im Dienste des Staates. Ehe im klassischen Athen“, 12-17) beschreibt den Wandel der Ehe vom individuellen Machtpotential der Aristokraten zum Angelpunkt des athenischen Bürgerrechts; eine entscheidende Rolle spielte die Festlegung einer allein gültigen Form der Eheschließung. - Im früheren Rom beeinflusste das politische System die Ausformung der Ehe kaum. Erst mit dem Wechsel von der Republik zur Monarchie wurden Eingriffe ins Privatleben deutlich spürbar, so Maria H. DETTENHOFER, „Nur eine lästige Notwendigkeit. Ehe im antiken Rom“ (18-23). - Ein Beispiel für eine glückliche Ehe, an deren Beginn kein väterliches oder politisches Arrangement stand, sondern etwas höchst Ungewöhnliches für eine römische Ehe, die gegenseitige Liebe, schildert H. SONNABEND: „... von ihrer Schönheit entflammt. Kaiser Augustus und Livia“ (24-28). – Vor 100 Jahren wurde in Berlin die Deutsche Orient-Gesellschaft gegründet, die mit aufwendigen Grabungskampagnen in Babylon und Assur spektakuläre Erfolge zu verzeichnen hatte. G. WILHELM stellt sie anlässlich ihres Jubiläums vor: „Von Berlin nach Babylon“ (68-73).

Das Heft 7 (3. Jahrgang, 1998) von **Welt und Umwelt der Bibel** ist einem geographisch, kulturell und ethnisch vielfältigen und archäologisch äußerst reichen Land gewidmet: Jordanien. Auf

den Überblicksartikel folgen zehn Beiträge zur Geschichte und Religion des Landes, darauf ein weiteres Dutzend, in denen biblische Zeugnisse über das Ostjordanland ausgebreitet und archäologische Stätten vorgestellt werden, die Nabatäerhauptstadt Petra, Pella, eine Stadt der Dekapolis, das Dorf Madaba, in dem vor hundert Jahren ein ganz außergewöhnliches Mosaik entdeckt wurde, eine Karte des Heiligen Landes aus dem 6. Jahrhundert mit griechischer Beschriftung, die antiken Orte Gerasa und Gadara. Alle Beiträge sind mit vielen großformatigen Fotos illustriert, kommentierte Literaturhinweise, Karten und eine ganze Seite mit Internetadressen erleichtern die weitere Arbeit. Das nächste Heft (April 1998, erhältlich durch Kath. Bibelwerk e.V., Silberburgstraße 121, 70176 Stuttgart) befasst sich mit der Stadt Rom.

Das Heft 6 der Zeitschrift **Antike Welt** (28, 1997) schmückt eine farblich rekonstruierte, leicht überlebensgroße Kore, die zusammen mit einem Kuros 1982 in Attika gefunden wurde; sie wirken als ob sie direkt aus der Werkstatt kämen, notierte der Ausgräber. Ekaterini KARAKASI „Die prachtvolle Erscheinung der Phrasikleia. Zur Polychromie der Korenstatue. Ein Rekonstruktionsversuch“ (509-517) schildert die Arbeitstechnik des antiken Bildhauers und beschreibt minutiös Materialien, Ornamentik und Farbkombinationen. – Ein ausführlicher Grabungsbericht stammt von K. RHEIDT: „Römischer Luxus - Anatolisches Erbe. Aizanoi in Phrygien – Entdeckung, Ausgrabung und neue Forschungsergebnisse“ (479-499). – Th. KISSEL stellt das augenscheinlichste Eingeständnis militärischer Niederlage

vor: „Sub iugum mittere. Zur kollektiven Bestrafung unterworfenen Kriegsgefangener im republikanischen Rom“ (501-507). – Von Vorarbeiten für eine große Ausstellung im Jahr 2000 berichten Hildegard SCHAAF und M. ZELLE: „Reichsadler und Giganten. Neue Funde römischer Wandmalerei aus der Colonia Ulpia Traiana“ (519-521). 450 Fundkisten mit Wandputzstücken, die 1996 geborgen wurden, werden derzeit ausgewertet. – Mit einem Stück archäologischer Wirkungsgeschichte befasst sich Ch. WEISKER: „Der Hildesheimer Silberfund. Original und Nachbildung. Vom Römerschatz zum Bürgerstolz“ (527-530). – Dorothea van ENDERT und Gisela ZAHLHAAS geben einen Rückblick auf die Ausstellung der Prähistorischen Staatssammlung in München „Culinaria Romana. So aßen und tranken die Römer“ (533-535). – An den „15. Dezember 37 n. Chr. Zum dies natalis Neronis“ erinnert Th. KISSEL unter der Rubrik „Rückblicke in die antike Welt“ (539f). – Dass Archäologen Humor besitzen, beweist der Seitenblick auf die antike Welt des Rechtsgelehrten und Schriftstellers H. ROSENDORFER, der darüber spekuliert: „Wem gehört das Troia-Gold“ (551f). Nicht die Russen, nicht die Deutschen, nicht die Türken haben einen Anspruch darauf, das Troia-Gold gehört dem Papst als dem Rechtsnachfolger des Priamos-Neffen Aeneas, weil ehemals aus Alba Longa Castel Gandolfo hervorging, das spätestens seit 1279 päpstliche Domäne ist. Amüsant kann man nicht darlegen, dass solche Besitzfragen müßig sind.

JOSEF RABL

## Besprechungen

*Bibliographie: Lateinunterricht, 2 Bände, von Dieter Gerstmann, Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn 1997*

1. *Lateinische Autoren: Sekundärliteratur, Werk Ausgaben, Kommentare und Übersetzungen, 506 Seiten, 69,00 DM, ISBN 3-506-11118-3*

2. *Didaktik, Methodik, Realien, Sachbegriffe, Eigennamen, Grammatik, 336 Seiten, 49,00 DM, ISBN 3-506-11119-1*

Nach der Veröffentlichung der von Andreas Müller und Markus Schauer erstellten umfangreichen und mittlerweile zum didaktischen Standardwerk avancierten Bibliographien zum Latein- und Griechischunterricht ist es bemerkenswert, dass der Verlag Ferdinand Schöningh nun sogar eine zweibändige *Bibliographie: Lateinunterricht* vorgelegt hat. Die von Dieter Gerstmann verfasste und aus der praktischen Arbeit eines lateinischen



Fachseminars entstandene *Bibliographie: Lateinunterricht* ist jedoch keine bloße Verdoppelung der bereits vorhandenen Nachschlagewerke, sondern erschließt dem am Lateinunterricht Interessierten eine ungeahnte Fülle zusätzlicher Informationen. Das zugrunde liegende eigenständige Konzept wird bereits beim Blick in das Zeitschriften- und Abkürzungsverzeichnis deutlich, das beiden Bänden vorangestellt ist.

Während in der *Clavis* ausschließlich didaktische Publikationen aufgeführt sind, finden sich bei Gerstmann auch einschlägige internationale Publikationsorgane aus dem Bereich der Klassischen Philologie. Die *Bibliographie: Lateinunterricht* versteht sich somit nicht nur als rein didaktisches Arbeitsmittel, sondern bietet zugleich umfangreiche fachwissenschaftliche Hinweise zu Autoren und Sachgebieten, die für den heutigen Lateinunterricht von Interesse sind. Zusätzlich hat Gerstmann Zeitschriften aus angrenzenden Schulfächern und wissenschaftlichen Disziplinen berücksichtigt (z. B. DU = Der Deutschunterricht; ZRPh = Zeitschrift für romanische Philologie). Leider fehlen an dieser Stelle nicht nur Hinweise auf die meisten Mitteilungsblätter der Landesverbände des Deutschen Altphilologenverbandes, sondern auch auf das Mitteilungsblatt des DAV bzw. (seit 1997) FORUM CLASSICUM. Gerstmann macht zwar keine Angaben zum Zeitraum der erfassten Literatur, Stichproben haben jedoch gezeigt, dass sich der Autor im Bereich der wichtigsten didaktischen Zeitschriften (z. B. AU) um eine Erfassung sämtlicher Jahrgänge bemüht hat. Dies ist ein deutlicher Vorteil gegenüber der *Clavis*, die den Zeitraum von 1970-1993 erfasst hat; nur gelegentlich sind Erfassungslücken festzustellen. Ein weiterer wesentlicher Unterschied zwischen *Clavis* und *Bibliographie: Lateinunterricht* zeigt sich im unterschiedlichen Aufbau. Während in der *Clavis* die Literaturangaben in einzelne Themenbereiche gegliedert, die einzelnen Beiträge nach dem Jahr ihres Erscheinens geordnet und mit einer durchlaufenden Nummer versehen sind, was die Querverweise erheblich erleichtert, hat Gerstmann sein Verzeichnis nach Stichworten bzw. Autoren alphabetisch geordnet.

Im **Autorenband** stößt der Leser auf eine in der Tat beeindruckende Fülle von bibliographi-

schen Angaben zur wissenschaftlichen Sekundärliteratur. Völlig zu recht hat Gerstmann das Spektrum der lateinischen Autoren sehr breit gefächert. Die Bandbreite erstreckt sich von den Klassikern der römischen Antike über das Mittelalter bis in die Neuzeit. Die Literaturangaben zu den einzelnen Schriftstellern sind systematisch in Rubriken aufgegliedert, so dass man sich schnell orientieren und die erwünschten Informationen erhalten kann. Das Spektrum der einzelnen Rubriken umfasst Angaben zu Textausgaben, Kommentaren, Konkordanzen, Übersetzungen, Bibliographien und Forschungsberichten sowie didaktische und wissenschaftliche Sekundärliteratur. Besonders gut benutzbar und äußerst hilfreich für die Unterrichtsplanung sind die umfangreichen Literaturhinweise zu den einzelnen Werken und Textstellen. Allein zum Gallischen Krieg kann man auf fast 26 Seiten fachwissenschaftliche und didaktische Informationsquellen zu einzelnen Kapiteln und Textabschnitten finden. Die Verzeichnisse der Ausgaben (Schultext- und wissenschaftliche Ausgaben), der Kommentare und Übersetzungen zu den antiken Autoren sind nach dem Erscheinungsjahr aufgelistet. Allerdings muss man hier bisweilen kleinere Ungereimtheiten in der Systematik feststellen, so z. B. auf S. 188 (Textausgaben der horazischen Carmina) und S. 246 (Textausgaben und Kommentare zu Martial).

Leider macht der Herausgeber in seinem Vorwort keinerlei Angaben darüber, nach welchen Kriterien die (notwendige) Auswahl der Literaturangaben erfolgte. Gerstmann hat aber eine insgesamt gute und durchaus repräsentative Auswahl der gängigen Fachliteratur zusammengestellt, ein bei der Fülle der vorhandenen Titel besonders schwieriges Unterfangen. Vollständigkeit kann natürlich nicht erwartet werden, eine gründliche Unterrichtsvorbereitung auf fachwissenschaftlicher Basis wird mit der *Bibliographie: Lateinunterricht* aber auf jeden Fall erleichtert. So haben Stichproben gezeigt, dass in der Regel die wesentlichen Standardwerke berücksichtigt wurden; insbesondere bei den Literaturangaben zu Textausgaben, einzelnen Kapiteln, Gedichten oder speziellen Textpassagen wünschte man sich jedoch bisweilen aktuellere Literaturhinweise als

z. B. lediglich die Auswertung eines schon recht betagten Bandes aus der Reihe „Wege der Forschung“. Gerade bei den Autoren der Neuzeit (z. B. insbesondere bei Melanchthon) scheinen die Literaturangaben doch recht knapp bemessen.

Dem **Didaktik-Band** ist eine Aufstellung von Bibliographien, Didaktiken, Methodiken und Handbüchern vorangestellt, die eine schnelle Basisorientierung ermöglichen. Den Schluss bildet eine kompakte Spezialbibliographie zu Themen der lateinischen Grammatik. Das Spektrum der aufgeführten Stichwörter ist sehr umfangreich, wobei alle didaktischen Standardwerke enthalten und z. T. sehr ausführlich in das Stichwortverzeichnis eingearbeitet sind. Allerdings sind kleinere Schwächen nicht zu übersehen: So fehlt z. B. ein Hinweis auf die überarbeitete Auflage von Glücklichs *Lateinunterricht* aus dem Jahre 1993. Ferner ist die Auflistung von didaktischer Literatur zu den einzelnen Lateinlehrwerken sicherlich sehr hilfreich, eine systematische Zusammenstellung dieser Lehrwerke an sich sollte jedoch in einer solchen Bibliographie nicht fehlen, zumal Bücher wie *Interesse, Latinum, Legere, Litterae* und *Studete Linguae Latinae* in Gerstmanns Aufstellung fehlen. Man denke hierbei nur an die vorbildliche Zusammenstellung in der *Clavis* (S. 146 ff.). Außerdem sucht man vergeblich nach dem für den Lateinunterricht so charakteristischen Begriff der „Basissprache“ (das entsprechende Buch „Basissprache Latein“ von Westphalen kann man unter „Lateinunterricht“ finden); das Stichwort „Lernzielmatrix“ bietet lediglich einen Hinweis auf das Lexikon des Lateinunterrichts. Im Gegensatz zur *Clavis* fallen die Literaturhinweise zu wichtigen Themenbereichen wie z. B. zur „Anfangslektüre“ oder zum „Anfangsunterricht“ deutlich knapper aus. Auch die Hinweise zur Geschichte des altsprachlichen Unterrichts scheinen verbesserungswürdig: Im Gegensatz zur *Clavis* gibt es kein Stichwort „Geschichte des Lateinunterrichts“; Literaturangaben zu diesem Bereich finden sich verstreut unter „altsprachlicher Unterricht“, „Bildung, humanistische“, „Humanismus“ und „Lateinunterricht“. Man vermisst dabei an geeigneter Stelle insbesondere die bibliographischen Angaben zu Standardwerken (*Landfester, Preuße*), einen Hinweis

auf das DAV-Sonderheft von 1987 zur Geschichte des Verbandes und das Stichwort „Nationalsozialismus“. Das Stichwort „DDR“ weist lediglich eine Literaturangabe auf.

Bisweilen verlangt die übergroße Stichwortfülle nach einer strengeren Systematisierung und Komprimierung, um unnötiges Blättern zu vermeiden. Wäre es nicht z. B. sinnvoll, die vielfältigen Literaturhinweise zum Medieneinsatz (z. B. Anschaulichkeit, audiovisuelle Hilfen, Medien, Tafel/Tafelbild, Tageslichtprojektor, Veranschaulichung und Visualisierung) wie in der *Clavis* (S. 100 ff.) an einer Stelle zu konzentrieren und dort in die einzelnen Rubriken aufzuschlüsseln? Auch im Autorenband lässt sich dieses Phänomen feststellen. Sucht man z. B. nach Angaben zum Neuen Testament, wird man auf die Stichwörter „Testamentum Novum“ und „Vulgata“ verwiesen. Während das Stichwort „Testamentum Novum“ jedoch nur einige wenige Hinweise allgemeinerer Art bietet, ist unter dem Stichwort „Vulgata“ die Masse der Literaturangaben konzentriert. Eine Vereinigung inhaltlich zusammenhängender Themenbereiche unter einem Haupt Gesichtspunkt wäre wünschenswert und würde die Suche erheblich erleichtern. Nebenbei ist die „Verzettelung“ der einzelnen Beiträge nicht immer konsequent: So entdeckt man z. B. den Hinweis auf *A. Fröhlich, Die audiovisuellen und auditiven Unterrichtsmittel, Basel 1974*, unter dem Stichwort „Medien“, nicht jedoch dort, wo man ihn eigentlich erwarten würde, nämlich unter dem Stichwort „audiovisuelle Hilfen/Mittel“.

Da im Gegensatz zur *Clavis* die einzelnen Literaturangaben beim jeweils ersten Auftreten nicht mit einer durchlaufenden Nummer versehen wurden, wird im Wiederholungsfalle jede einzelne Angabe erneut vollständig aufgeführt. Dies fällt besonders an Stellen auf, bei denen dieselben Literaturhinweise mehrfach untereinander stehen (so zum Beispiel im Autorenband auf S. 503 f.). Ein eigentlich vermeidbares Anschwellen des Gesamtumfanges ist die unausbleibliche Folge. Zudem kann - im Gegensatz zur *Clavis* - durch das Fehlen eines entsprechenden Registers nicht gezielt nach den (modernen) Autoren und Herausgebern der verzeichneten Literatur gesucht werden. Vermutlich hätte ein solches Verzeich-

nis die Gesamtbibliographie auf drei Bände anwachsen lassen, ihr Fehlen schränkt die Nutzbarkeit der Informationsfülle jedoch ein. Dabei stellt sich natürlich sofort die Frage, warum bei dieser Datenfülle nicht zusätzlich zum gedruckten Buch eine elektronische Version vorgelegt wurde. Da ja der Computer mittlerweile auch zum Arbeitsgerät der meisten Altphilologen gehört, wäre die Veröffentlichung der *Bibliographie: Lateinunterricht* auf elektronischer Basis unbedingt wünschenswert.

Diese Kritikpunkte können jedoch den insgesamt positiven Gesamteindruck nicht entscheidend schmälern. Insgesamt hat Dieter Gerstmann ein sehr verdienstvolles und in seiner Fülle beeindruckendes Nachschlagewerk vorgelegt, das zur Handbibliothek jedes Lateinlehrers gehören sollte. Gerade durch die enge Verzahnung wissenschaftlicher und didaktischer Literatur und durch die Ausweitung des Erfassungszeitraums stellt es eine sinnvolle Ergänzung zur bereits vorhandenen *Clavis Didactica Latina* dar, deren inhaltliche wie systematische Stringenz und Kompaktheit jedoch nicht erreicht wird.

STEFAN KIPF

*Lindauer, Josef / Pfaffel, Wilhelm: Roma. Lateinische Grammatik. Bamberg: Buchner (ISBN 3-7661-5640-3) bzw. München: Lindauer (ISBN 3-87488-640-9) bzw. Oldenbourg (ISBN 3-486-19465-8) 1997. 224 S. 36,80 DM.*

Der Gesamtaufbau dieser Grammatik wird, wie eine Abbildung im Deckel des Buches veranschaulicht, als antike Stadt vorgestellt. In diesem Stadtplan können sich die Schüler schnell ein Bild machen über die „Bewohner“ **der urbs grammatica**, die in die Bezirke **Wort, Satz, Text** eingeteilt ist: Nachdem das Stadttor „Laut und Schrift“ passiert ist, gelangt man zuerst in den Bezirk des Wortes, zu den Gebäuden, in denen die flektierten Wortarten begegnen. Vorbei an dem kleinen Torbogen der unflektierten Wortarten gelangt man in den Bezirk des Satzes. Zur Linken sieht man in einem Peripteros-Tempel die fünf Satzglieder, also die *syntaktische* Funktion der Nomina (dieser Begriff wird hier angenehmerweise für Schüler weggelassen), zur Rechten die Kasusformen der Satzglieder, also die *semanti-*

*sche* Funktion der Nomina (auch dieser Begriff wird hier weggelassen). Die Kasusformen des Genitivs und Ablativs sind dabei leider nicht zu sehen. Im dahinterliegenden Haus befinden sich die Nominalformen als Satzglieder. Hinter dem Gebäude, in dem sich die Tempora und Modi des Hauptsatzes befinden, liegen auf einer Anhöhe die Tempora und Modi des abhängigen Satzes, an das sich unmittelbar die Gebäude der vier Nebensatzarten Subjekt- und Objektsätze, Adverbialsätze und Attribut-Relativsätze anschließen. (Lediglich die Lage des Säulengangs der Oratio Obliqua ist mir nicht ganz klar.) Treffpunkt aller „Bewohner dieser grammatischen Stadt“ ist der Text, das Colosseum.

Während eine Grammatik für Schüler gewöhnlich mit unangenehmen Assoziationen verbunden ist, wirkt dieses Werk sehr aufgelockert und lebendig durch die vielen kleineren und größeren Abbildungen. Viele sprachliche Erscheinungen, die für das Lateinische charakteristisch sind, werden durch Bilder veranschaulicht. Sie sollen lebendige Sprechsituationen zeigen. Bei zwei Abbildungen, die ganze Sätze enthalten, werden diese leider nicht übersetzt (S. 37, S. 91). Bisweilen dienen zur Veranschaulichung auch Abbildungen, in denen keine Sprechsituation vorgestellt wird. Hierbei sind besonders hervorzuheben das Bild zu den Präpositionen (S. 87) sowie die Abbildung des Mischwesens Partizip (S. 147). Etwas irritierend erscheint mir die Abbildung der rechten Hand, deren Finger zu Beginn jeder Konjugation zeigen sollen, dass zu jedem Verb fünf Angaben gemacht werden können (S. 57 u. a.). Diese Abbildungen sind nur in Verbindung mit S. 47 verständlich.

Die wichtigsten Regeln können anhand von farbig unterlegten Merksätzen gelernt werden, so dass auch ein Schnelldurchlauf durch die Grammatik möglich ist. Äußerst übersichtliche Tabellen (besonders zu den Verbformen, S. 49ff.) erleichtern das Lernen sehr.

Anhand von meist originalgetreuen Beispielsätzen aus vielen Lebensbereichen werden die Regeln hergeleitet. Wo dies nicht zutrifft, wird von der Grammatik des Deutschen ausgegangen und dies durch ein kleines Symbol gekennzeichnet. Dies erscheint mir jedoch nicht immer kon-

sequent durchgeführt. Stellen, die für das Übersetzen vom Lateinischen ins Deutsche wichtig sind, werden ebenfalls durch ein besonderes Symbol gekennzeichnet.

Für die sprachliche Textanalyse in der Oberstufe ist die Auflistung und Erklärung der kohärenzschaffenden Mittel eines Textes, z. B. der Konjunktionen, Pronomina, Zeitstufen sowie deren Veranschaulichung anhand verschiedenartiger Originaltexte sehr gut verwendbar (ebenso wie der Abschnitt über die Stilmittel und Verslehre).

Der Anhang enthält eine Übersicht über Zeitrechnung, Maße, Gewichte und Geld. Sehr nützlich für den Lateinunterricht ist die Übersicht über die römische Literatur vom Zwölftafelgesetz bis zum *corpus iuris civilis*, meist eine Wissenslücke des Schülers.

Im hinteren Deckel des Buches findet man auf minimalem Raum in großer Übersichtlichkeit nochmals die verschiedenen Deklinationen der Substantive und Adjektive, die Formen der Komparative und der Pronomina *is* und *qui* sowie die Formen sämtlicher Konjugationen auf einen Blick.

Zur Orientierung innerhalb des gesamten Buches sollen die Kopfleisten auf jeder Seite dienen, die der achthgliedrigen Menüleiste eines PC entsprechen. Das Ordnungsprinzip dieser Menüleiste ist jedoch nicht nachvollziehbar und droht, die an anderen Stellen erzielte Klarheit wieder in Frage zu stellen. Auch das Inhaltsverzeichnis hätte m. E. besser strukturiert werden können: die zentralen Überschriften sind optisch nicht gut von den Unterüberschriften abgesetzt, die Subsumtionen daher nicht gut erkennbar.

„Roma - Lateinische Grammatik“ ist durch die vielen verschiedenen Farbgebungen der Seiten äußerlich in hohem Maße ansprechend. Da Schüler gerade mit den alten Sprachen häufig Farblosigkeit schlechthin verbinden, ist diese Auflockerung nicht unerheblich. In der Diktion klar, in der Aufmachung ansprechend und didaktisch aufs Wesentliche reduziert - mit „Roma - Lateinische Grammatik“ ist eine Grammatik erschienen, die Schüler nicht nur auszugsweise ohne fremde Hilfe lesen und verstehen können.

BETTINA JÄCKEL, Berlin

West, Martin: *Die griechische Dichterin. Bild und Rolle.* Stuttgart, Leipzig: Teubner 1996. 48 S. (*Lectio Teubneriana*. 5; ISBN 3-519-07554-7).

An griechischen Dichterinnen fallen uns gewöhnlich nicht sehr viele ein. Natürlich Sappho, dann noch Erinna, deren Existenz aber, auch von West, bezweifelt wird, Korinna, deren Lebenszeit bald ins 3. Jh. v. Chr. (so West), bald in Pindars Zeit datiert wird, und Telesilla, endlich Eudokia, Gemahlin Kaiser Theodosios' II., bereits an der Grenze zur byzantinischen Literatur. Dabei kommt West, wenn er historische und eher legendäre Gestalten zusammenfasst, auf die Zahl von 64, „von verschiedenen namenlosen Prophetinnen und Priesterinnen ganz zu schweigen“ (S.9).

Diese Dichterinnen arbeiteten aber unter völlig verschiedenen historischen Voraussetzungen. Zur Zeit Homers sei es völlig undenkbar gewesen, dass eine Frau etwa bei einem Festspiel oder auf dem Marktplatz als Rhapsodin aufgetreten wäre: das Reglement solcher Veranstaltungen habe, ebenso wie später bei Tragödien- und Komödienaufführungen, für Frauen einfach keinen Platz gehabt. So sei auch deswegen die These, die Odyssee sei von einer Frau verfasst worden, absurd. Die frühesten Dichtungen, habe man deswegen geglaubt, seien von Prophetinnen geschaffen. Die älteste Dichterin dagegen, die wir mit Namen nennen können, war vielleicht eine Megalostrata, die bei Alkman genannt wird, vielleicht Sappho, von der wir auf jeden Fall die ältesten Texte besitzen. West ist skeptisch gegenüber der verbreiteten Meinung, Sapphos Kreis sei auf einem dauerhaften Zusammensein, gar „lesbischer Liebe“, gegründet gewesen. Er denkt vielmehr an eine Gruppe, die zu einzelnen Gelegenheiten Lieder, für die nach altem Brauch ein weiblicher Chor gefordert war, komponiert, eingeübt und öffentlich aufgeführt habe.

Zunächst seien zwei bestimmte gesellschaftliche Rollen von Frauen in Griechenland mit dichterischer Tätigkeit assoziiert gewesen: die der Chorleiterin und die der Hetäre. Später, etwa seit der frühhellenistischen Zeit, habe sich diese Bindung gelockert; nur das Theater sei der Dichterin noch verschlossen geblieben. Es gebe Indizien, dass Frauenpoesie dadurch charakterisiert wurde, dass sie in sapphischem Dialekt geschrieben

wurde: das heißt „man treibt Frauenpoesie, und die Leute sollen es merken“ (S. 26). Das habe daran gelegen, dass die dichterischen Gattungen nicht mehr so eng wie in der klassischen Zeit mit gesellschaftlichen Institutionen und Veranstaltungen mit ihren Zwängen verbunden, sondern weit hin Buchpoesie geworden waren. Und ein weiterer Aspekt: für Frauen sei eine andere Dichtungsart als angemessen betrachtet worden als für Männer: diese seien an Homer zu messen, jene an Sappho, und Pindar sei nicht taugliches Vorbild für Frauendichtung.

Martin West hat uns in gewohnter philologischer Redlichkeit und Präzision ein Bild griechischer Dichterinnen gezeichnet, teilweise bewusst im Gegensatz zu feministischen Positionen. Ebenso wenig wie Frauendichtung ihm als Mann letztlich unzugänglich sei, würde jemand behaupten, dass Frauen den weit überwiegenden Teil der griechischen Dichtung, der ja von Männern geschrieben ist, nicht verstehen könnten. Maßstab sei allein, „die Sachen so zu sehen, wie sie sind“.

*Rapp, Christof: Vorsokratiker. München: Beck 1997. 279 S. 24,00 DM (Becksche Reihe. Denker. 539; ISBN 3-406-38938-4).*

Mit Bedacht dürfte Christof Rapp, Assistent am philosophischen Seminar der Universität Tübingen, sein Buch nicht „die“ Vorsokratiker genannt haben. Die Pythagoreer werden nur kurz betrachtet, Alkmaion von Kroton gar nicht erwähnt (wie einige weniger bekannte Vorsokratiker auch), und auch Xenophanes erhält nur wenig Platz. Offenbar schätzt Rapp ihren Beitrag zur Philosophie nicht sehr hoch ein. Von Pythagoras sagt er ausdrücklich, dass seine Lehren „nach Form und Inhalt kaum der rational verfahrenen Philosophie zuzuordnen“ seien, bei Xenophanes lässt er dies indirekt durchblicken, indem er ihn einzig unter der - eher negativ beantworteten - Fragestellung betrachtet, ob er Lehrer des Parmenides gewesen sein könne. Auch die Sophisten, die mindestens im zeitlichen Sinn tatsächlich nicht Vorsokratiker waren, betrachtet Rapp nicht.

In seiner sprachlichen und gedanklichen Klarheit und Stringenz glaubt man hier bisweilen ein englisches Buch vor sich zu haben, so sprachlich einfach und präzise ist es geschrieben. Auch er-

scheint es besonders der englischen Forschung verpflichtet. Rapp versucht, indem er Begriffe genau differenziert, Argumentationen scharfsinnig zu rekonstruieren versucht und auf ihre Stringenz und Stimmigkeit prüft, die Lehren der Vorsokratiker wiederzugewinnen. Nicht selten muss er hier bei lediglich Wahrscheinlichem oder sogar einem „*non liquet*“ stehenbleiben. Insbesondere Heraklit entzieht sich offenkundig einem solchen Zugriff, der auf strikte logische Konsequenz dringt; das Kapitel über ihn bleibt daher auch dasjenige, das am wenigsten befriedigt. Dafür treten die Leistungen der ionischen Naturphilosophen und von Parmenides um so deutlicher hervor, auch z. B. von Melissos von Samos, den Rapp pointiert als „Parmenides des kleinen Mannes“ (mit einem kleinen Fragezeichen dahinter, da er eben doch mehr war) charakterisiert.

Der geistesgeschichtliche Blickwinkel oder der hermeneutische Gadamer bleiben dabei unberücksichtigt. Pointiert formuliert, ist Rapps Arbeit unhistorisch; die Lehren der Philosophen werden prinzipiell rekonstruiert, dargestellt und geprüft, als seien es Denker von heute. Dafür haben wir ein Buch vor uns, das über den Versuch hinaus, die Lehre von Vorsokratikern wiederzugewinnen, ebenso gelesen werden kann als Vorhaben, anhand antiker ontologischer und kosmologischer Fragestellungen in die Metaphysik überhaupt einzuführen.

Wertvoll ist nicht zuletzt das Kapitel über die Wirkungsgeschichte, neben dem Abschnitt über die Auseinandersetzung mit den Vorsokratikern in der Neuzeit vor allem die zehn Seiten, auf denen Rapp darauf hinweist, dass Sokrates, Platon und Aristoteles keineswegs die Wasserscheide darstellen, die die antike Philosophie zerteilen, sondern, dass man eher von einem Kontinuum sprechen sollte: Platon und Aristoteles beziehen sich auf vorsokratische Fragestellungen und entwickeln sie weiter, Epikur greift auf Demokrit zurück, die Stoa wenigstens teilweise auf Heraklit, und wenn auch die Neuplatoniker aus den Lehren der Vorsokratiker nur das hervorheben, was zu ihren eigenen Lehren passt, so setzen sie sich doch ebenfalls mit ihnen auseinander.

Eine recht ausführliche Bibliographie mit neuester Literatur und ein Namens- und vor al-

lem ein Begriffsregister erhöhen den Nutzwert des Buches. Für Referate wird man es Schülern noch nicht in die Hand geben wollen. Ein wenig vertraut zu sein mit philosophischen Begriffen und Fragestellungen verlangt es doch. Aber für die eigene Unterrichtsvorbereitung kann es ausgezeichnete Dienste leisten. Der Freizeitlektüre jedes Interessierten sei es erst recht nachdrücklich empfohlen.

*Demokrit. Fragmente zur Ethik. Gr./Dt. Neu übers. u. komm. v. Gred Ibscher. Einl. v. Gregor Damschen. Stuttgart: Reclam 1996. (Universal-Bibliothek. 9435). 235 S. 10,00 DM (ISBN 3-15-009435-6).*

Demokrit zur Ethik? wird sich der unbefangene Leser zunächst fragen. War er nicht Kosmologe und Atomist? Freilich war er das. Jedoch: rund 300 Fragmente sind von Demokrit erhalten, und 227 von ihnen, die sich mit der Ethik beschäftigen, versammelt Gred Ibscher in dem vorliegenden Bändchen. Wenn ihr Name hierzulande so gut wie nicht bekannt ist, wird dies, wie so vieles, auch dem Nationalsozialismus geschuldet. Sie musste fliehen; es verschlug sie an die Universität von Lima, wo sie eine ordentliche Professur erhielt, aber nur noch auf Spanisch publizierte, darunter eben auch eine ausführliche Untersuchung über die Ethik Demokrits. Erst in den letzten Jahren kehrte sie nach Hamburg zurück, wo sie vor rund zwei Jahren im Alter von fast 90 Jahren starb. Ein Nachruf erscheint in der neuesten Ausgabe des „Gnomon“.

Die Zahlen sind, was hier nicht gesagt wird, freilich auch der Willkür der Überlieferung geschuldet: Stobaios hat offenbar aus einem erheblichen Interesse an Demokritos' Sinnsprüchen viele von ihnen zitiert. Bezieht man die Doxographien ein, sehen die Proportionen etwas anders aus. Frau Ibschers Absicht ist gleichwohl, Demokrit als Begründer einer systematischen philosophischen Ethik neu ins Bewusstsein zu rücken, dessen „ethische Reflexionen auf eine Stufe gehoben werden, die *im Prinzip* den Vergleich mit den Erwägungen eines Immanuel Kant nicht scheuen muß“ (Gregor Damschen S.18) - eine vielleicht doch etwas kühne Aussage.

Die Fragmente erscheinen, in völlig neuer Systematik in 15 Kapiteln angeordnet, griechisch und deutsch, allerdings ohne Herkunftsangabe, ohne kritischen Apparat, auch ohne Kontext des jeweiligen Zitats, den ja auch Diels-Kranz selten geben. Letzterer Zählung ist bei jedem Fragment bzw. in einer Konkordanz am Schluss des Bändchens angegeben. Die Übersetzung ist eher interpretierend als die Grammatik exakt nachzeichnend. Sie erscheint sehr eigenständig durchdacht. In IV 3 (= 227 DK) heißt es z. B. die Geizigen lebten ὡς ἀεὶ βιωσόμενοι. Diels-Kranz hatten übersetzt „als ob sie ewig leben würden“, Ibscher dagegen: „als liege ihr Leben immer in der Zukunft“, was mindestens sehr bedenkenswert erscheint. Anderes ist eher unsicher: nach III 8 (= 194 DK) entstehen die großen Freuden daraus, τὰ καλὰ τῶν ἔργων zu betrachten, nach Diels-Kranz „aus der Betrachtung der schönen Werke“, nach Ibscher „aus der Schau der Schönheit in Kunstwerken“. Es folgen 85 Seiten „Kommentar“, der vielmehr ein Versuch ist, die Ethik Demokrits und ihre Geschicke in der Überlieferung zusammenhängend darzustellen. Epikur (von dem Frau Ibscher S. 196 befremdlicherweise sagt, er sei „um etwas weniger als eine Generation jünger“ gewesen als Demokrit) z. B. habe seine philosophischen Rivalen in den Hintergrund drängen wollen, indem er schlicht behauptete, Leukippos habe es nie gegeben, und Demokrit billig verunglimpfte. Eine relativ ausführliche Bibliographie und ein Namensregister beschließen den Band.

Die Leistung Demokrits sieht Frau Ibscher darin, eine autonome, nicht auf Normen oder Mächte außerhalb des Ich zurückgehende Begründung der Ethik in der συνείδησις (ein Begriff, den Demokrit geprägt habe) bzw. der αἰδώς gefunden zu haben: Sie würden den Menschen auf die notwendige ἰσμονίη verweisen, die wiederum zum Lebensideal der εὐθυμίη führe, „ein durch Maß und Symmetrie harmonisch geregeltes menschliches Verhalten“ (S.179), nicht einfach gelassene Heiterkeit, wie häufig übersetzt wird. „Für Demokrit ist das Selbst des Menschen der Mitwischer, sein Begleiter und ständiger Beobachter“, die συνείδησις „ein moralisches Kontrollorgan“ (S. 189). Darin sieht Frau Ibscher eine Par-

alle zu Kants Definition des Gewissens, dass es „ein Bewußtsein“ sei, „das für sich selbst Pflicht ist“. In diesem Zusammenhang habe sich Demokrits Denken unter pythagoreischem Einfluss von dem eines reinen Materialisten hin zu einem Dualisten entwickelt, der Leib und Seele als zweierlei betrachte. Frau Ibscher spricht sogar mehrfach von Demokrit als einem „ehemaligen Atomisten“; so entgeht sie dem bisher ungelösten Problem, dass ein Zusammenhang zwischen Demokrits Atomlehre und einer Ethik, wenn sie denn ein geschlossenes System sein soll, nicht erkennbar ist. Darüber hinaus erkennt sie noch einen zweiten Zentralbegriff, die *Δίκη*, sagt aber nichts darüber, wie dieser Begriff, der doch an außersubjektive Maßstäbe gebunden sein muss, sich zu der dem Subjekt innewohnenden *συνείδησις* verhält, und einen dritten, die Ehre des eigenen Selbst, die es gelte, in Wort und Tun pflichtgemäß zu verwirklichen. Auch hierzu heißt es nur, das „Selbstwertgefühl“ habe sich „auf natürlichste mit dem Phänomen des mitwissenden Gewissens“ verbunden (S. 193), ohne dass dies genauer erklärt würde.

So ist hier eine sehr nützliche Zusammenstellung der Fragmente zur Ethik Demokrits entstanden, und sie wird dazu beitragen, diese Seite seines Denkens wieder mehr ins allgemeine Bewusstsein zu rücken. Der Nachweis freilich, dass Demokrit ein in sich geschlossenes gedankliches System der Ethik errichtet habe, scheint mir noch nicht gelungen.

HANSJÖRG WÖLKE

*Platon. Ausgew. u. vorgest. v. Rafael Ferber. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1997 (dtv. 30680). 512 S. 29,90 DM (ISBN 3-423-30680-7).* Die in der Reihe „Philosophie jetzt!“ von Rafael Ferber herausgegebene Platon-Anthologie versammelt Textausschnitte aus allen Perioden des Schaffens Platons. Zugrunde gelegt wurde die bei Meiner erschienene Platon-Gesamtausgabe in der Übersetzung von Otto Apelt. Das „große Lesebuch zu Platon“ (Cover-Zitat) ist mit einem Vorwort von Peter Sloterdijk versehen, der anscheinend mit diesem Buch die Reihe „Philosophie jetzt!“ eröffnet. Obgleich Sloterdijk mit einem Zitat des Anti-Platonikers Nietzsche beginnt, ver-

tritt er die Ansicht, dass die Geschichte der europäischen Philosophie eine Stafette sei, in der ein bei Platon (und einigen seiner Vorläufer) entzündetes Feuer durch die Generationen getragen werde. Er stellt ferner fest, dass eine „Edition von Lesebüchern zu den großen Autoren der okzidentalen Philosophiegeschichte“ sich an eine größere Öffentlichkeit wende, die bereit sei, „statt Fundamentalismus und Betäubungen den Weg des wachen besseren Wissens zu wählen.“ (S.28)

So soll auch die vorliegende Sammlung von Dialogteilen Platons diesem Zweck dienen. Leider versäumt der Herausgeber, dem Leser genau klarzumachen, wieviel vom Gesamtwerk Platons er denn nun in der Hand habe. In der ausführlichen und gut lesbaren Einleitung (S. 31-65) wird zwar erwähnt, welche Passagen aus den betreffenden Dialogen in die Sammlung aufgenommen wurden - auch wird ihre Aufnahme begründet -, jedoch kann nur ein Leser, der schon eine Gesamtausgabe Platons besitzt, jeweils ermessen, wie groß der Anteil der Textausschnitte an dem jeweiligen Dialog ist. Vielleicht kann die nächste Auflage diese Informationen in einem Anhang nachliefern; dort sollte auch aufgelistet sein, welche Dialoge gar nicht berücksichtigt worden sind. Glücklicherweise wurden zwei Schriften Platons ganz abgedruckt, nämlich die Apologie des Sokrates und der Menon, beides eher leicht zugängliche Werke aus der frühen Schaffensperiode des Philosophen. An ihnen kann der Leser die hohe dramatische Kunst Platons bewundern, Personen zu charakterisieren und (besonders im Menon) ein philosophisches Thema (die Frage nach der Tugend) in verschiedenen Anläufen und mit mannigfachen Exkursen so darzustellen, dass der Leser sich in den Fluss der Auseinandersetzung mitgerissen sieht.

Alle anderen Lese Früchte der Anthologie können aus offensichtlichen Gründen diese Spannung nur sehr begrenzt vermitteln: Ferber hat seine Auswahl denn auch ausschließlich mit Argumenten begründet, die die Wichtigkeit einer Passage für den Kontext der platonischen Philosophie und für die Wirkungsgeschichte betreffen. Besonders Wert legt der Herausgeber auf die Spätphilosophie Platons. Mit Ausnahme der *Nomoi* (die gar nicht erscheinen) und des *Politikos*, von

dem nur 5 Seiten abgedruckt werden, sind in der Tat ganz wesentliche und immer wieder diskutierte Partien aus Theaitetos, Parmenides, Sophistes, Timaios und Philebos zu finden. Der letzte Textausschnitt ist eine vom Herausgeber besorgte Übersetzung der „philosophischen Digression“ des sogenannten 7. Briefes, an dessen Echtheit manche Forscher zweifeln.

In seiner Einleitung geht Ferber besonders auf das Problem der sogenannten ungeschriebenen Lehre Platons und das Problem der Schriftlichkeit bei Platon ein. Der interessierte Leser findet in dem Band ein ausführliches Literaturverzeichnis und, neben einem Namenverzeichnis, ein nützliches Sachwortregister.

Wem kann diese Auswahl platonischer Texte empfohlen werden? Sicher nicht dem Fachmann und Platonkenner, wohl aber z. B. dem Philosophiestudenten, der sich einen Überblick über das Schaffen Platons und einen Einblick in wesentliche Passagen seiner Werke verschaffen will. So sind z. B. die drei bekannten Gleichnisse aus dem Staat ebenso zu finden wie die berühmte Diotimarede aus dem Gastmahl. Man kann dieses Buch ferner allen Lesern empfehlen, die einen ersten Zugang zu Platons Philosophie suchen. Wer freilich Platon als Künstler erleben will - und er ist der größte Künstler unter den Philosophen - sollte lieber zu einer Gesamtausgabe greifen - am besten zum Original ... (Von den deutschen Übersetzungen bevorzugt der Rezensent, ebenso wie Ferber im vorliegenden Band, diejenige von Otto Apelt.)

WOLFGANG SCHEFFEL, BERLIN

*Jehne, Martin: Caesar. München: Beck 1997. 120 S., 14,80 DM (Becksche Reihe. 2044. Beck Wissen; ISBN 3-406-41044-8).*

„Schon wieder eine neue Biographie über Caesar!“ mag der Leser stöhnen, doch diesmal zu unrecht, denn das schmale Bändchen des Dresdener Althistorikers Martin Jehne bietet eine durchaus spannend geschriebene und fruchtbringende Lektüre. „Niemand hätte im Jahre 81 v. Chr. angenommen, daß der 19jährige Gaius Julius Caesar eine große Zukunft vor sich hatte, ja man konnte sogar mit Fug und Recht bezweifeln, daß er überhaupt noch eine Zukunft besaß. Cae-

sar befand sich nämlich auf der Flucht!“ So beginnt Jehne seine in der Sache recht konventionelle Biographie des späteren Diktators von der Flucht vor Sulla im Bürgerkrieg bis hin zur Ermordung an den Iden des März 44. Erfreulich breiten Raum nimmt dabei die Darstellung des in der Schulpraxis schließlich nicht ganz unbedeutenden Gallierkrieges ein, bei der es nicht an ironisch zugespitzten Formulierungen fehlt. Dazwischen entwirft der Autor aber anhand der Karrierestufen Caesars ein weites Panorama des politischen Lebens der späten römischen Republik und geht hiermit erheblich über eine bloße Ansammlung biographischer Daten hinaus. Der Fachmann wird sicher nicht viel Neues über die Rolle der Provinzausbeutung für die Finanzierung des Wahlkampfes eines römischen Politikers oder die herausragende Bedeutung des Konsulats für einen römischen Nobilis erfahren. Der interessierte Laie (und dazu gehören sicherlich Oberstufenschüler und Anfangssemester der Universitäten, denen man das Büchlein nur ans Herz legen kann) bekommt gleichsam einen Schnellkurs in der komplizierten Verfassungs- und Gesellschaftsgeschichte der Republik mitgeliefert. Erfreulich ist auch, dass Jehne immer Fachbegriffe sofort erläutert und der Leser damit *en passant* lernt, wie etwa „Nobilität“ oder „curulischer Aedil“ definiert werden; dies lässt über manche recht saloppe Formulierung („Wie war Caesar überhaupt in diesen Schlamassel geraten?“ S.7; „Hier zeigte Caesar... seine Übersollerfüllung“ S.15) hinwegsehen, die man Schülern und Studenten nicht zur unkritischen Nachahmung empfehlen möchte. Wenn diese sich jedoch durch die Begegnung mit Caesar „nicht als strahlendem Held, sondern als schillernder Figur“ mit mehr Verständnis und - daraus resultierend - größerem Interesse der Geschichte und Literatur der späten römischen Republik widmen, so könnte nicht zuletzt der Lateinunterricht der Oberstufe in hohem Maße von diesem Buch profitieren.

SOLVEIG KNOBELSDORF, BERLIN



*Stillsitzen kann ich einfach nicht. Cicero zum Vergnügen. Hrsg. u. übers. v. Marion Giebel. Stuttgart: Reclam 1997. 183 S. 7,00 DM. (Reclams Universalbibliothek. 9652; ISBN 3-15-009652-9).*

Ein kleines rotes Büchlein für einen sehr niedrigen Preis und mit einem originellen Titel zum täglichen Gebrauch und zum Verschenken!

Das Titelzitat stammt aus Ciceros Brief an seinen Bruder Quintus (ad Quint. 2,13,1): „*quiescere non possumus.*“ Dies teilt uns Marion Giebel in ihrem schönen kurzen Vorwort über die Persönlichkeit Ciceros mit (S. 15). Der Brief wird unter dem Kapitel IV mit der Titelüberschrift zitiert: „Ich halte mich durch meine Studien aufrecht“, die selbst wieder aus einem Brief an Ciceros Freund Atticus aus dem Jahre 55 stammt: „*litteris sustentor et recreor*“ (ad Att.4,10).

Die Überschriften der einzelnen 12 Kapitel sind Zitate aus Ciceros Briefen, rhetorischen und philosophischen Schriften, aus denen Marion Giebel kürzere und längere Stellen zitiert. Wenn man sich schnell zu einem Thema, hauptsächlich aus Ciceros Briefen, informieren will, muss man nicht erst zu den drei großen Tusculum-Ausgaben von Helmut Kasten (ad Quintum, ad Atticum, ad familiares) greifen, sondern kann im Handumdrehen das kleine Büchlein zu Rate ziehen, auf dessen Titelseite uns Cicero als Strichmännchen mit seinem antiken Porträt anlächelt.

Das Büchlein lässt sich leicht in die Tasche stecken und immer bereithalten; es ist auch für die Schülerhand geeignet. Zeittafel, Literaturhinweise, Textnachweise und ein Verzeichnis der Textstellen, das nicht immer den Tusculum-Ausgaben entspricht (aber Kastens Konkordanzen helfen weiter), ergänzen das Interesse an Ciceros Leben und Werk. Die Kasten-Ausgaben liefern zu den einzelnen Briefstellen die lateinischen Texte, die man für alle möglichen Zwecke in den Lateinunterricht einbringen kann, selbst für schriftliche und mündliche Prüfungen. Cicero, der unruhige Geist, wird hier wirklich „zum Vergnügen“ aufbereitet.

Wir erleben diesen Cicero in dem Büchlein von verschiedenen Seiten, wie Marion Giebel in ihrem Vorwort schreibt, „in einem Umfeld, mit Freunden und Feinden, hochgestimmt und trau-

rig, heiter und sarkastisch, und wir lassen uns durch den von ihm angelegten Garten der römischen Literatur führen“ (S. 9). Die Spanne der Lebenszeit Ciceros, aus der die Briefe stammen, umfasst die Jahre 60 bis 44, also von der Zeit nach der Catilinarischen Verschwörung und vor der Verbannung bis zum Todesjahr Caesars. Die ersten neun Kapitel behandeln Ciceros persönliche und literarische Vorlieben, die letzten drei die Tragik seines persönlichen Lebens, die durch sein problematisches Verhältnis zu Cäsar gekennzeichnet ist. Das 10. Kapitel trägt z. B. die Überschrift „Dass wir keinen Staat mehr haben“. Es ist ein Zitat aus Ciceros Brief an seinen Bruder aus dem Jahre 54 (ad Quint. 3, 4, 5), als nach dem zweiten Konsulat von Pompeius und Crassus und Caesars Erfolgen in Gallien Cicero politisch kaltgestellt war. Das 11. Kapitel lobt die Philosophie als „Führerin des Lebens“, die ihm im Jahre 45 nach dem Tod seiner geliebten Tochter Tullia und dem Sieg Caesars im Bürgerkrieg in Spanien auf seinem Landgut in Tusculum Trost spenden sollte.

Das letzte und 12. Kapitel beschäftigt sich mit der Person Caesar, von dem Cicero hoffte, dass er sich „bessern“ ließe. Die Überschrift „Caesar bessern“ stammt aus einem Brief an Atticus aus dem Jahr des Triumvirats von Pompeius, Caesar und Crassus: „Ich habe es mit Vorsicht und Voraussicht dahin gebracht, dass nicht ich meine trefflichen Grundsätze aufgegeben (*non ut ego de optima illa mea ratione decederem*), sondern dass er (Pompeius) sich gebessert und sein Haschen nach der Volksgunst etwas eingeschränkt hat (*sed ille esset melior et aliquid de populari levitate deponeret*) . . . Was meinst du - wenn es mir doch gelänge, C a e s a r z u b e s s e r n , der momentan im Aufwind ist (*quid? si reddo meliorem, cuius venti valde sunt secundi*)? (ad Att. 2,1,6). Dies ein kleines Beispiel für Giebels Übersetzungsinterpretation, die vielleicht nicht immer besser ist als die von Helmut Kasten, der „*popularis levitas*“ mit „demokratischer Leichtfertigkeit“ übersetzt.

An Caesar scheiden sich die Geister. Sechs Wochen nach Caesars Ermordung schreibt Cicero an Atticus: „Ich bin . . . überzeugt, dass man gegen diesen ganzen verbrecherischen Klüngel

(der Cäsarmörder) zu Lebzeiten des Tyrannen (Caesar) eher ein Wort riskieren konnte als nun, da er tot ist. Er ertrug mich ja mit einer kaum begreiflichen Gelassenheit (*ille enim nescio quo pacto ferebat me quidem mirabiliter*).“ (ad Att. 14,17,6) Kasten übersetzt den letzten Satz so: „Sonderbarerweise hatte er ja gerade für mich eine Schwäche.“ Auch dies ist ein gutes Beispiel für eine unterschiedliche Übersetzungsinterpretation.

Diese Briefstellen zwischen Caesars Aufstieg und Tod zeigen die schwierigen und widersprüchlichen Beziehungen zwischen Cicero und Caesar, und das Büchlein entlässt uns mit einem geschärften Blick für diese beiden Persönlichkeiten, die Politik und Literatur ihrer Zeit wesentlich beeinflusst haben und als umstrittene Figuren beispielhaft stehen für die Geschichte der untergehenden römischen Republik.

GODEHARD LINDGENS, Berlin

*M. Valerius Martialis. Epigramme. Ausgew., eingel. u. komm. v. Uwe Walter. Paderborn (usw.): Schöningh 1996 (UTB. 1954). 306 S. 32,80 DM (ISBN 3-506-99491-3).*

Martial ist ein Autor, der sich im Schulunterricht in mannigfaltiger Weise einsetzen lässt. Der einzige Kommentar zum gesamten Werk ist bisher derjenige von Friedländer, der zudem das Literarische völlig ausspart. Neuere, lediglich fremdsprachliche umfassen nur einzelne Bücher. Um so willkommener muss der vorliegende Band sein, der keine wissenschaftlichen Ambitionen im eigentlichen Sinne hat, sondern der als Lesehilfe mit recht umfangreichen Erläuterungen benutzt werden will, etwa, wie der Herausgeber, selbst Lehrer, sagt, in der Tradition des Lehrerkommentars. Auch er umfasst begreiflicherweise nicht alle rund 1500 Epigramme, sondern 88, wobei die in der Schulausgabe von Freya Stephan-Kühn (ebenfalls bei Schöningh) enthaltenen Epigramme besonders berücksichtigt sind.

Auf jedes Epigramm folgt zunächst eine zusammenfassende Interpretation, die auch grundlegende Informationen zum Gesamtverständnis enthalten kann. Die darauf folgenden Einzelerläuterungen gehen auf sprachlich-stilistische und - recht häufig - auf kompositorische Fragen und - ebenso häufig - auf solche der Epigrammtechnik

ein und bieten die notwendigen Sachinformationen, wobei vielfach auf verbreitete Standardwerke wie Weebers Lexikon zum „Alltag im Alten Rom“ verwiesen wird. Ein besonders schlagend paralleles Epigramm der Anthologia Graeca, das dann auch mit Schülern besprochen werden kann, erscheint Walter dabei wichtiger als alle, sagen wir, zehn vielleicht ähnlichen; das gleiche gilt für weitere topische Gedanken und literarische Motive. So erscheint all das versammelt, was erforderlich ist, um ein Epigramm mit den Schülern gründlich zu besprechen, und das in einer Form, bei der nicht erst herauspräpariert werden muss, was tatsächlich für den Unterricht von Interesse ist.

Eines unterscheidet allerdings Walters Kommentar von anderen: der Versuch, Martial „zu aktualisieren, d. h. zu ent-kontextualisieren und mit eigenem Sinn aufzuladen“ (S.32). Das klingt ziemlich furchterregend, meint aber lediglich, dass für Gegenstände oder Verhaltensweisen moderne Parallelen gesucht werden, die ebenso wirken. Das kann gutgehen, wie wenn in 3,63 die Wachstäfelchen, die Cotilus ständig geliefert werden und die er selbst auf die Reise gibt, mit dem Handy verglichen werden, mit dem wichtig-tuerische Zeitgenossen herumfuchteln, und Schülern wird das sofort eingehen. Wenn derselbe Cotilus aber auch als „echt cooler Typ“ bezeichnet wird, als „neuer Typ Mann“, der „stets modern gestylt, mit Ohrring, Zopf und sensiblem Blick das Titelblatt jedes Zeitgeistmagazins schmücken könnte“, ist daran vieles nicht richtig: der „neue Mann“ (der schon ziemlich angestaubt ist) strebt auch ein neues Verhältnis zwischen den Geschlechtern an, was Cotilus nicht tut, und mit Sicherheit ist er kein cooler Typ. Es stimmt also weder die Parallele zur Antike noch ist die Schilderung der Gegenwart in sich konsistent. Es sei aber deutlich gesagt: einmal ist sich Walter der Problematik selbst bewusst, wie er mehrmals beweist, und zum zweiten wird sein Kommentar nicht von solchen Aktualisierungen geprägt. Manche Anregung wird man zweifellos finden.

Sechs Appendices folgen dem Kommentar. Unter ihnen fand ich besonders interessant erstens denjenigen über „Sprache und Wirklichkeit bei

Martial“: Martial habe, da er nicht an Gattungskonventionen gebunden war, aus dem von Rhetoren und Dichtern vorgeformten Formulierungsapparat ausbrechen können und daher viel mehr Wirklichkeit eingefangen; zweitens den über das „Klientelwesen in der Kaiserzeit“ und drittens den über „Martial in der Schule“, der aus Walters schriftlicher Arbeit zum zweiten Staatsexamen hervorgegangen ist.

Dies Buch ist eben das, was es sein will: es liefert, was zum Verständnis der einzelnen Epigramme erforderlich ist, nicht weniger, aber auch nicht mehr, und es macht aufmerksam auf vielerlei zur Epigrammtechnik und zur rhetorischen Gestaltung. Als solches gehört es zur unentbehrlichen Ausstattung des Lehrers, der über Martial unterrichtet.

HANSJÖRG WÖLKE

*Reclams Geschichte der antiken Kunst. Hrsg. v. John Boardman. Stuttgart: Reclam 1997. 411 S., 148,00 DM (ISBN 3-15-010432-7).*

Der vor kurzem erschienene, mit der wohl höchstmöglichen Zahl von 402 ein- und mehrfarbigen Abbildungen und 3 Karten opulent ausgestattete Band ist die Übersetzung des Standardwerks „The Oxford History of Classical Art“ (Oxford University Press 1993). Er gliedert sich in sieben Abschnitte: Einleitung (John Boardman); vor-klassisches Griechenland (Alan Johnston); die klassische Epoche (John Boardman); die hellenistische Epoche (R. R. R. Smith); Rom - Republik und frühe Kaiserzeit (J. Huskinson); die Verbreitung der griechischen und römischen Kunst (John Boardman). Der Anhang enthält knappe Literaturhinweise, die für die deutsche Ausgabe bis 1994/95 ergänzt wurden, ein Verzeichnis der Abbildungen und ein sorgfältig gearbeitetes Register. Es gibt bei aller Unterschiedlichkeit der einzelnen Verfasser keine Überschneidungen, was auf eine sorgfältige redaktionelle Arbeit schließen lässt, und die fünf Übersetzer gehen sachkundig ans Werk.

Von wenigen notwendigen Hinweisen abgesehen bleiben unberücksichtigt: die bronzezeitliche Kunst, die Minoer auf Kreta, die mykenische Kunst, die vorrömische italische Kunst und auch die etruskische Kunst. Trotzdem deckt der Band

alle Aspekte der griechischen und römischen Kunst über einen Zeitraum von 1200 Jahren, vom 7. Jh. v. Chr. bis zur Spätantike ab und macht in der Architektur, Malerei (vor allem auf Vasen), Plastik, im Kunsthandwerk und bei den Münzen die Entwicklung der einzelnen Gattungen deutlich, zeigt die Möglichkeiten auf, die die jeweiligen Materialien bieten, und verweist auf die Unterschiedlichkeit der Zwecke und Ziele beim Gebrauch. Die Qualität der Abbildungen ist vorzüglich, ihre Auswahl muss zwangsläufig individuell ausfallen, aber sie beweist, dass wir es mit Fachleuten zu tun haben: schließlich liegen von Boardman bereits die „Griechische Plastik“ (Die archaische Zeit, 1981, Die klassische Zeit 1987), „Schwarzfigurige Vasen aus Athen“ (1977) und „Rotfigurige Vasen aus Athen“ (Die archaische Zeit, 1981; Die klassische Zeit, 1991), alle im Verlag Ph. von Zabern erschienen und von mir hier besprochen, vor, die in erschöpfender Fülle das Material vor uns ausbreiten.

Bei den einzelnen Abschnitten folgt auf eine zusammenfassende Gesamtdarstellung (knapp, 8-10 Seiten umfassend) eine sorgfältige Bildbeschreibung und -interpretation, bei der z. B die Entwicklung der Gesichtszüge vom 8. zum 6. Jh. in nebeneinander liegenden Abbildungen oder die - heutzutage vom Computer mühelos ermöglichte - Darstellung von Wohnbauten (einerseits komfortabel, andererseits räumlich beengt zwischen Nachbarbauten und Straßenraster eingeklemmt) von besonderer Anschaulichkeit sind. Über die unterschiedlichen Techniken der Vasenmalerei, über Werkstätten, Maler und Töpfer möchte man mehr wissen, als die Bilderklärungen hergeben, aber das ist ein Problem des zur Verfügung stehenden Platzes. Vor allem fehlt es an der Erklärung der Fachausdrücke: wer nicht die Seite 130 mit der genauen Benennung der Architekturteile findet oder noch im Kopf hat, sucht vergebens (auch im Register) nach Aufklärung über Begriffe wie Sima oder Kanneluren.

Entstanden ist nicht ein Textband mit Abbildungen oder ein Bildband mit Texten, davon gibt es genug, sondern ich glaube, es ist gelungen, den Leser zu genauer Betrachtung und zum Nachdenken darüber anzuregen, welche Funktion im Leben und in der damaligen Gesellschaft der Kunst

zukommt und wie sich ihre Wirkung auf die nicht-griechische und nicht-römische Welt erklären lässt. Künstler, die nicht für eine Herrscherdynastie oder Priesterkaste arbeiten, besitzen eine größere Freiheit beim Auswählen und Gestalten. Der Fortschritt in den verschiedenen Zentren kann ungleichmäßig und ungleichzeitig verlaufen, aber die drohende Perserinvasion trägt zur Schaffung einer gemeinsamen griechischen Identität bei, und Demokratie und technischer Fortschritt eröffnen neue Möglichkeiten. Der Weg führt vom strengen Stil über lebensgetreue Darstellungen zur Porträtkunst, oft mit stark idealisierendem Charakter, bis zum Ausdruck von Emotionen in Mienenspiel und Körperhaltung. Für ihre römischen Auftraggeber, seien es Kaiser oder Privatleute, entwickeln die Künstler griechischer oder römischer Herkunft einen Stil von ausgeprägter Eigenart, erschließen der Kunst neue Anwendungsbereiche (Backstein, Beton, das Bedürfnis nach dem Monumentalen) und verschaffen der klassischen Kunst zum ersten Mal eine internationale Sprache, die vom keltischen Britannien bis in den semitischen Osten erkannt, verstanden und ausgeübt wird.

Reclams Geschichte der antiken Kunst verdient es, Lehrern, Schülern und an der Sache Interessierten zur Verfügung zu stehen, damit sie sich von der klassischen Kunst (classicus = ersten Ranges, mustergültig) in ihren Bann ziehen lassen können und sie als Teil unseres unmittelbaren gemeinsamen Erbes schätzen lernen.

WOLFGANG KÖNIGER, Berlin

*Einleitung in die Altertumswissenschaft: (1) Einleitung in die griechische Philologie, hg. v. Heinz-Günther Nesselrath. Leipzig und Stuttgart: Teubner 1997.*

Die „Einleitung in die lateinische Philologie“ (im folgenden kurz: L) wurde hier bereits vorgestellt (3/97, 142ff.; vgl. M. Fuhrmann, F.A.Z. 14.8.1997). Inzwischen erschien Bd. 1 des Standardwerkes, hg. von H.-G. Nesselrath (kurz: G). Die Beiträge stammen von ihm und 25 durchweg namhaften in- und ausländischen Wissenschaftlern; die englisch bzw. italienisch abgefassten Kapitel wurden übersetzt. Die behandelten Gebiete und ihre Anordnung entsprechen sich

in beiden Bänden weitgehend. Dazu hier nur soviel: In G wird erst die Textgeschichte, dann die Philosophiegeschichte traktiert; diese Abfolge, soweit sich beides überhaupt trennen lässt, leuchtet ein. Und: In G gibt es kein „Privatrecht“. Im übrigen fehlt das, was ich bereits in L vermisste, z. B. die sogen. „Privataltertümer“. Auch in G erfolgt keine Begründung dafür. Wie bei L bedauert man, dass im Inhaltsverzeichnis nicht auch die Unterabschnitte genannt sind.

In L ist oft auf G Bezug genommen und umgekehrt. In G sind die weniger zahlreichen und weniger bedeutenden lateinischen Papyri mitbehandelt (doch s. L 84f.), und 13f. existiert ein Abschnitt „Römische Bibliotheken“. Christliche Autoren werden in gegebenem Umfang bei der ‚heidnischen‘ Literatur traktiert, christliche Kunst bei der profanen (z. B. 684f. der Kirchenbau). Dagegen spielt das Christentum insgesamt, anders als in L, bei „Religion“ keine Rolle; dieses Kapitel ist ohnehin vor allem der archaischen und klassischen Zeit gewidmet - warum? Alle übrigen Kapitel reichen mindestens bis in die Spätantike.

Alles in allem hat man einen positiven Eindruck von G, was Kritik im einzelnen nicht ausschließt. Dabei gehe ich, wie in meiner Würdigung von L, nicht, wie ein Kollege vermutete, von meinen speziellen Forschungsgebieten aus (mit dieser Annahme tut man, zumal im Hinblick auf L, dem Gräzisten zu viel Ehre an), sondern von Erfahrungen aus der Lehrtätigkeit, besonders der „Einführung in die Klassische Philologie“. - Die Beiträge sind weithin informativ und anschaulich. So erinnert mich das Papyrologie-Kapitel in erfreulicher Weise an ein Kolleg, das ich vor Jahrzehnten bei Wilhelm Schubart hörte. Ansprechend der z. T. sehr persönliche Ton („Cavallos Hypothese leuchtet mir ein“) und der Blick über den Zaun (O. Jahn als Mozartbiograph, das Porträt des erfolgreichsten Handschriften-Hunters Poggio Bracciolini, beides in E. Vogts Darstellung der Neuzeit-Gräzistik).

Die „Einleitung“ wendet sich vor allem an Studierende und Gymnasiallehrer/innen. Wenn man ihnen schon „exoterisch“ erklärt und sie wissen lässt „Numismatik (Münzkunde) ist die Wissenschaft von der Münze“, so sollte man ihnen erst

recht sagen, was „akmé“ ist (vgl. „Nikanor ‚blühte‘ um 130 n. Chr.“), „Praeteritio“, „hypogrammateus“, „hedyphagisch“ (das findet der genannte Personenkreis nicht einmal im „Großen Fremdwörterbuch“), und auch, was der Titel „Moralia“ nicht bedeutet. Selbst wer wenig vom Altertum weiß, wird Aspasia kennen; warum wird sie 390 nicht wenigstens kurz erwähnt? Auch dürfte sogar dem Tiro das „lyrische Ich“ ein Begriff sein; warum fällt 180 der Terminus nicht? Überhaupt sollte mehr an Bekanntes angeknüpft werden: So könnte 227 der Anfang des berühmtesten griechischen Chorliedes zitiert werden. Wer sich der griechischen Literatur „nähert“ (171), wird sich wundern, dass noch Jahrhunderte nach ihren Anfängen (Alphabetschrift seit dem 8. Jh.: 172) Simonides „einige Buchstaben erfindet“; er wird sich fragen, ob ein Zusammenhang zwischen dem Namen des Beschreibstoffes „Pergament“ und dem der Bibliotheksstadt Pergamon besteht (vielleicht hat er von der Plinius-Stelle gehört, die man ja aber *cum grano salis* zu nehmen hat); er möchte mehr über Büchervernichtung wissen (522 gibt es den Hinweis auf die - umstrittene - Notiz zu Protagoras, vgl. 322; es sollte Speyers Standardwerk genannt sein, dazu DLZ 105, 1984, 443ff.); er wird geneigt sein, die Chöre antiker Dramen für etwas Sekundäres zu halten, zumal wenn er liest „Die Epeisodia werden durch Stasima unterbrochen“: Man sollte ihm 223 mitteilen, dass in Wahrheit die Dialogpartien sekundär sind, wie ja schon der Name *e p e i s o d i a* besagt. Zu Euseb werden „erdachte [besser: fingierte] Reden“ erwähnt, aber bei ihrem ‚Erfinder‘ Thukydides nur „charakteristische“ Reden. Dass es Asianismus gab, ahnt der Leser nur aufgrund eines antiken Werktitels und einer Literaturangabe. 295 muss es „Zweite Sophistik“ heißen. Die für viele Bereiche der antiken Kultur so bedeutsame Mnemotechnik ist zu beiläufig erwähnt; hier wäre H. Blum, *Die antike Mnemotechnik*, Hildesheim 1964 anzuführen. - Nicht nur Aischylos bietet überraschend Aufgelockertes (226), auch der ebenfalls feierlich-erhabene Pindar (Gedicht auf die korinthische Tempelprostitution). Ist Aischylos’ Stil übrigens „erhaben“ (224) oder „schwülstig“ (228)? Auffallende Veränderungen von Mythen nimmt außer Epicharm

auch Pindar vor. Es sollte gesagt sein, warum Plutarch so gegen Herodot giftet. Zum Stichwort „lautes Lesen“ (95) ist auf die Akontios-Kydippe-Geschichte (79) hinzuweisen, die ohne dieses bis in die Spätantike bedeutsame Phänomen überhaupt nicht denkbar ist. Die Rechtschreibfehler von Ungebildeten (157) können sehr wohl die „Wirklichkeit der Aussprache“ widerspiegeln. Origenes stellt natürlich nicht griechische Bibelübersetzungen, sondern solche des AT zusammen. „Schlecht geborene Verse“ als Übersetzung von „*versibus ... male natis*“? Besser „mischgestaltet“ o. ä. Ein Problem, das nicht nur die „Einleitung“ betrifft: Lässt sich der makabre Terminus „Holocaust“ („Verzichtopfer ... der Opfernende gibt seinen Wert ganz dahin“) nicht ersetzen?

Ausführliches zur Antikerezeption kann man billigerweise nicht erwarten. Aber wenn Lessing, Herder, Goethe, Schiller, W. v. Humboldt vorkommen, warum nicht Hölderlin? Und warum nicht Schillers Verdeutschung (oder eine andere) des „berühmten Distichons“ (192; 188) auf die Thermopylenkämpfer)? Dass der literarisch bedeutungslose Alexanderroman in 35 Sprachen übertragen wurde (283), ist ein wichtiges Zeugnis für die Verbreitung antiker Literatur, speziell der Trivialliteratur. (Dieser Ausdruck begegnet im Reg. nicht; im Text?) Am häufigsten ist naturgemäß die Rezeption von Griechischem in Rom erwähnt.

Erfreulich viel wird mit - zweckmäßigen - Verweisungen gearbeitet. Es könnte noch öfter geschehen; so sollte 263 zum „Kallimacheischen Hexameter“ auf 348 aufmerksam gemacht werden.

Das Buch lies sich gut, nicht zuletzt durch hübsche Stories (z. B.: Bei Alexis lädt Linos den Herakles ein, aus seiner Bibliothek ein Buch auszuwählen, und der Fresser greift sich ein Kochbuch) sowie hübsche Formulierungen: „Im Sprechvers ist correptio in der Wortfuge die Regel, im Wortinnern herrscht dagegen erhabene Inkonsequenz“ (Kannicht, Metrik).

Literatur wird bis 1997 zitiert, auch im Druck Befindliches, allerdings in unterschiedlichem Maß: Übersetzungen gewöhnlich nicht, aber manchmal auch keine Editionen, s. 293 unten. Wenn schon die Vornamen von Verfassern selbst

ständiger Publikationen weitgehend abgekürzt sind, was die Beschaffung erschwert (bestellen Sie mal in herkömmlichen Katalogen, die es ja auch noch gibt, ein Buch von S. Schmidt!), so kann man heute davon abgehen, weibliche Vornamen generell auszuschreiben; die Zeiten sind doch vorbei, in denen - zu Recht - darauf aufmerksam gemacht wurde, dass auch Frauen wissenschaftlich *p r o d u k t i v* sind. (Ihre Position in Bezug auf Universitätsplanstellen ist eine andere Frage.) Einzelne vermisste Titel nannte ich schon; von dem, was sonst nachzutragen ist, führe ich hier nur an H. H. Schmitt und E. Vogt (Hg.), Kleines Lexikon des Hellenismus (= 2., erw. Aufl. von „Kleines Wörterbuch des Hellenismus“, Wiesbaden 1993; dazu: *Gnomon* 67, 1995, 583ff.); H. Hofmann, Die lateinischen Wörter im Griechischen bis 600 n. Chr., Diss. Erlangen-Nürnberg 1989. Neudrucke könnten auch zu Eckstein und Pökel mitgeteilt werden (Hildesheim 1966; Darmstadt 1974). Auf elektronische Arbeitsmittel ist zu Papyrologie und Epigraphik hingewiesen; nicht zu „Sprache“, soweit ich sehe (Thesaurus Linguae Graecae, USA).

Das Namen- und Sachregister unterscheidet sich insofern positiv von dem in L, als es die Hauptstellen in Fettdruck gibt. Aber warum werden die Vornamen vor die Familiennamen gesetzt,

die doch für die alphabetische Einordnung maßgeblich sind? Ausländer haben gewiss Probleme mit der nicht Duden-gemäßen Behandlung der Umlaute (ä bei ae etc.). Gelegentlich fehlen Stichwörter bzw. Stellen. - An Beilagen enthält der Band eine „Synopsis der griechischen Literatur“ bis 600 und drei Karten.

Auch bei G sind Papier, Druck und Einband zu loben. Druckfehler sind weit seltener als in L. Amüsant die Hymnen, die für einen „Kult u r verein“ geschrieben sind (286).

Obwohl G 48 S. mehr umfasst als L (vor allem durch ein umfangreicheres Reg.), kostet der Band ebenfalls nur 76 DM.

Die Herausgabe eines solchen Werkes - mit 25 Mitarbeitern (Individuen, soweit nicht Individualisten), bei begrenztem Umfang, in einem überschaubaren Zeitraum - ist, das gilt auch für L, eine schwierige, entsagungsvolle Aufgabe. *Si parva licet componere magnis*: An einem solchen Opus „Fehler zu rügen sollte billig nicht anders geschehen als auf den Knien“ (Goethe im Hinblick auf A. W. Schlegels Kritik an Euripides). So trage ich meine Kritik - Verbesserungsvorschläge für eine gewiss bald nötige 2. Auflage - „auf den Knien“ vor, mit Anerkennung und Dank an die Adresse des Herausgebers, der Autoren und des Verlages.

JÜRGEN WERNER, Leipzig

## Berichte und Mitteilungen

### FORUM CLASSICUM online

Unsere Zeitschrift ist bereits seit einigen Monaten mit einer eigenen Homepage im Internet vertreten. Unter der Adresse <http://www.ebe-online.de/home/mhotz/index.htm> finden sich nicht nur Inhalte aus der jeweils aktuellen Print-Ausgabe, sondern auch eine Anzahl zusätzlicher Informationen, Artikel, Links zu interessanten Web-Seiten. Vorgesehen ist ein Archiv zu den bisher erschienenen Ausgaben von FORUM CLASSICUM (Volltext) und ein Inhaltsverzeichnis zu den Jahrgängen 1-39 des Mitteilungsblattes des Deutschen Altphilologenverbandes. Eine Erweiterung dieses Angebots ist geplant. Wünsche und Anregungen der Leserschaft sind willkommen. MICHAEL HOTZ

### DAV-Kongress-Programm im Internet

Das Programm des DAV-Kongresses 1998 in Heidelberg ist im Internet unter der Adresse <http://www.germany.net/teilnehmer/100,143055> abrufbar.

### Neuer Vorstand des Landesverbandes Berlin und Brandenburg

Am 11. Februar 1998 hat die Jahresversammlung des Landesverbandes einen neuen Vorstand gewählt. Der bisherige 1. Vorsitzende, Herr OStD Dr. Peter Lohe, hat nach 18jähriger äußerst erfolgreicher Tätigkeit sein Amt niedergelegt, nachdem er bereits auf der Vertreterversammlung in Fulda am 23.2.1997 seine Funktion als Zweiter

Vorsitzender des Gesamtverbandes abgegeben hatte. Wegen seiner Verdienste um den Gesamtverband, insbesondere auch um die Kongresse des DAV in Berlin und Jena sowie die Gründung und Einbeziehung der Landesverbände in den neuen Bundesländern, war er seinerzeit einstimmig zum Ehrenmitglied des Bundesvorstandes gewählt worden (vgl. FORUM CLASSICUM 1/97, S. 43). Zu seinem Nachfolger als 1. Vorsitzender des Landesverbandes Berlin und Brandenburg wurde Herr **Dr. Josef Rabl**, Studiendirektor und Fachbereichsleiter an der Wald-Oberschule (Gymnasium), Berlin-Charlottenburg, gewählt (Privatschrift: Kühler Weg 6a, 14055 Berlin, Tel. 030-301 98 97). Weitere Mitglieder des neuen Vorstandes sind: Prof. Andreas Fritsch (2. Vors. u. Schriftführer), Prof. Dr. Eckart Mensching (Schriftleiter des Mitteilungsblattes „Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg“), Dr. Stefan Kipf (Kassenwart), StR'n Bettina Jäckel (Berlin) und Gymnasiallehrerin Peggy Klausnitzer (Cottbus).

### **Fachseminar für Latein in Brandenburg**

In einem Gespräch mit dem Vorstand des Landesverbandes Berlin und Brandenburg am 25.11.1997 teilte der Staatssekretär des Brandenburger Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport, Herr Dr. Harms, mit, dass das Land Brandenburg beabsichtige, zum Schuljahr 1998/99 ein Fachseminar für Latein-Referendare zu eröffnen, falls genügend Anmeldungen vorliegen. Interessierte Universitätsabsolventen sollten sich daher so früh wie möglich melden, damit man rechtzeitig feststellen kann, ob die Zahl der auszubildenden Referendare für die Einrichtung eines ersten Fachseminars für Latein im Bundesland Brandenburg ausreicht. Anschrift: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Steinstraße 104-106, 14480 Potsdam.

### **Thesaurus Linguae Latinae**

Die Arbeit am Thesaurus ist wieder vorangeschritten. Im Frühjahr 1996 ging planmäßig der Faszikel X 1,10 „perfunto - pernumero“ in Druck. Wegen einer größeren Panne in der Setzerei verzögerte sich allerdings die Drucklegung, so dass erhebliche Anstrengungen nötig waren, um das

Erscheinen zum Jahresende zu ermöglichen. Inzwischen sind die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass der Thesaurus unter Einsatz des kosten- und fehlersparenden elektronischen Datentransfers gedruckt werden kann. Von den beiden für 1998 vorgesehenen Lieferungen ist X 2,10 „pro - (ca.) prodigium“ fertig bis auf die Einarbeitung der Fahnenleserkorrekturen; für X 1,11 „pernumero - (ca.) pertimesco“ sind fast alle Artikel bearbeitet und etwa zwei Drittel redigiert.

Dem 1994 ausgesprochenen Wunsch, die Thesaurus-Arbeit möge doch (wie in ihren Anfängen) durch die Abordnung von Gymnasiallehrern an den Thesaurus unterstützt werden - auch ein Beitrag zur vielbeschworenen Verbindung von Wissenschaft und Schule - , war das bayerische Staatsministerium für Unterricht, Kultus und Wissenschaft schon 1995 durch die Teilabordnung von Herrn StR Stephan Brenner nachgekommen. Mit Beginn des neuen Schuljahres ist an seine Stelle Frau StR'in Christine Ley-Hutton getreten.

Hansjörg WÖLKE

### **Tagung der AGE**

#### **(Alte Geschichte für Europa)**

AGE e. V. und die Universität Bremen planen eine Tagung für das Jahr 2000, die im Zusammenhang mit der Expo 2000 stehen wird: Mensch - Natur - Technik: Perspektiven aus der Antike für das 3. Jahrtausend; 1. Bürgersein zwischen Regionalisierung und Globalisierung 2. Arbeit = Lebenswelt? 3. Natur als Kultur - Formen ihrer Wahrnehmung und Gestaltung. Ort: Bremen. Zeit: Donnerstag, 15.6.2000, bis Samstag, 17.6.2000 (2. Hälfte der Woche nach Pfingsten). Wir bitten um Meldung von Vorträgen oder Sektionen bis spätestens 31.5.1998. Für die Gestaltung der Sektionen soll folgendes gelten: Eine Sektion soll jeweils aus zwei Referenten bestehen, die die unterschiedlichen Perspektiven auf die Gegenstände ebenso berücksichtigen wie die gleichberechtigte Kooperation zwischen Universität und Schule. Wichtig ist dabei, dass die Fragen nicht nur von der Didaktik und Schule an die Fachwissenschaft gestellt werden, sondern auch umgekehrt. Jedes Tandem wird für zwei Beiträge und ausgiebige Diskussion mit den Teilnehmern drei

Stunden (= je einen Vor- oder Nachmittag) zur Verfügung haben. Dabei ist auch an die konkreten Bedürfnisse der Lehrer zu denken (Zurverfügungstellen von Material und kommentierter Literatur).

Vorschläge für ein Tandem oder einen Vortrag werden bis spätestens 31. Mai 1998 erbeten an

die Vorsitzende oder die stellvertretende Vorsitzende: OStD Dr. Freya Stephan-Kühn, Ritterstr. 224, 41238 Mönchengladbach; Prof. Dr. Elisabeth Erdmann, Universität Erlangen-Nürnberg, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg.

## Varia

### **Oinos akeratos**

#### **Eine Anekdote aus der Nachkriegszeit**

Im März 1946 aus der Kriegsgefangenschaft meiner Familie zurückgekehrt arbeitete ich zunächst im Betrieb meiner Schwiegermutter (Landwirtschaft und Weinbau). Die allgemeine Not war groß, Lebensmittel gab es nur auf Marken. Die Reichsmark war nahezu wertlos, nur ein Gewerbe blühte: der Tauschhandel. Da ich für gelegentliche Übersetzungen ins Französische von einer kleinen Fabrik mit Zündhölzern bezahlt wurde, fuhr meine Frau in die amerikanische Zone, um Mehl, Eier und Butter dafür zu bekommen. Ein pensionierter Beamter, der vor dem Krieg Abteilungsleiter im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus gewesen war, besorgte uns einmal freundlicher Weise eine Notunterkunft im stark zerstörten München. Wieder in unsere pfälzische Heimat zurückgekehrt wollten wir uns natürlich erkenntlich erweisen; doch wie? Wir wussten, dass Wein in Oberbayern sehr begehrt war. Aber freier Handel damit war nicht möglich, weil die französische Besatzungsmacht den Weinbestand der Winzer kontrollieren ließ. Da kam mir eine verrückte Idee, nach dem Motto „Freiheit siegt“. Auf dem für die Sendung nötigen Frachtbrief deklarierte ich die gut verpackten Weinflaschen einfach in der Sprache Homers als „Oinos akeratos“. Mit dieser Angabe hatte ich nicht einmal gelogen, denn auf Deutsch heißt das: ungemischter Wein. Und siehe da! Die hochgeschätzte Ware erreichte unbeanstandet ihren Bestimmungsort, sehr zur Freude von Absender und Empfänger. Freilich, ob meine Geschenksendung zufällig unbehelligt durch die Maschen von Kontrollen geschlüpft war oder ob man ihren In-

halt für ein belangloses Putzmittel gehalten hatte, darüber konnte ich keine Kenntnis erlangen.

Dr. HELMUT W. APFFEL, Zweibrücken

### **Aus den „Nuntii Latini“ des Finnischen Rundfunks**

#### ***Pax Olympia periclitari videtur***

*Consilium internationale Olympiis instituendis a Civitatibus Americae Unitis petivit, ut inter Olympia hiberna Naganensia ab actionibus contra Iraquianos se abstinerent. Pacem Olympiam, de qua in coetu Nationum Unitarum generali constitutum esset, etiam Americani observarent. Agonothetae solliciti sunt de nuntio, ex quo illa certamina nullam vim ad politicam Americanorum habeant. (7.2.98)*

#### ***Aquam in lina repertam***

*NASA, quae est Nationalis Aeronautica et Spatialis Administratio Americanorum, pro certo nuntiavit aquam congelatam multis locis infra superficiem lunae inveniri. Percontatum lunare nomine Prospector, quod a mense Ianuario lunam ex altitudine centum chiliometrorum observaret, rem suis instrumentis comperisse. Neque adhuc aestimari posse, quomodo glacies lunaris in usum astronautarum verteretur. Aquam enim esse cum materia lapidea ligatam. Nihilominus aqua reperta stationem perpetuam in luna condere facilius fore. Praeter aquam potabilem etiam materiam propulsoriam rochetarum et oxygenium spirabile ex aqua congelata fieri posse. Maiores aquae copias esse in regionibus lunae polaribus easque vel duobus milibus hominum ad centum annos suffecturas esse. (14.3.98)*



## LATEINISCHE LITERATUR TEXTAUSGABEN

### Universal-Bibliothek

**Cicero:** **NEU**  
**Cato maior de senectute / Cato der Ältere über das Alter**  
Übers. und Hrsg.: Harald Merklin.  
141 S. UB 803 DM 6,-

**Giovanni Pico della Mirandola:** **NEU**  
**Oratio de hominis dignitate / Rede über die Würde des Menschen**  
Lateinisch/Deutsch  
Auf der Textgrundlage der Editio princeps.  
Hrsg. und Übers.: Gerd von der Gönna.  
125 S. UB 9658 DM 6,-

**Ovid:** **NEU**  
**Amores / Liebesgedichte.**  
Lateinisch/Deutsch.  
Übers. und Hrsg.: Michael v. Albrecht.  
263 S. UB 1361.  
DM 10,-

### Reihe Reclam

**Ovid:**  
**Ars amatoria / Liebeskunst**  
Lateinisch/Deutsch  
Übers. und Hrsg.: Michael v. Albrecht.  
294 S. Geb.  
DM 22,80

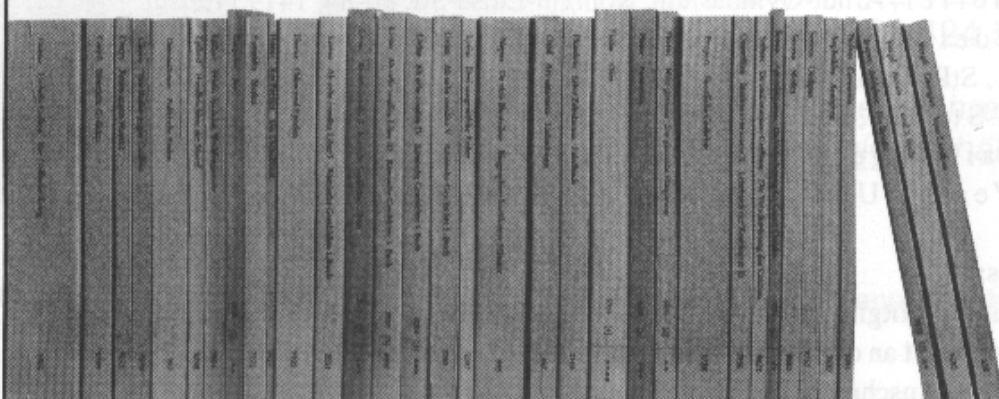
**Ovid:**  
**Metamorphosen**  
Lateinisch/Deutsch  
Übers. und Hrsg.: Michael v. Albrecht.  
996 S. Geb.  
DM 44,80

**Plinius:** **NEU**  
**Sämtliche Briefe**  
Lateinisch/Deutsch  
Übers. und Hrsg.: Heribert Philips und Marion Giebel.  
Nachw.: Wilhelm Kierdorf.  
925 S. Geb.  
DM 44,80  
Die Ausgabe faßt die zweisprachigen Einzelpublikationen der 10 Bücher in der Universal-Bibliothek zusammen.

Gerne senden wir Ihnen unseren aktuellen  
Auswahlprospekt »Griechische und lateinische Literatur«.  
Philipp Reclam jun., D-71252 Ditzingen  
Tel.: 07156 / 163 202, Fax: 07156 / 163 197  
E-mail: [werbung@reclam.de](mailto:werbung@reclam.de)

# Reclam

Von besonderem Format



### ***Fames in orbe terrae augetur***

*FAO sive Ordo Nationum Unitarum ab alimentis et agricultura existimat minimum triginta septem civitates hoc anno fame laborare. Causam eius rei praecipuam esse phaenomenum climaticum El Nino, quod imbres, aestus et siccitates in diversis orbis terrae partibus effecerit. Etiam bella, quibus sationes deletae essent, agris colendis magno detrimento fuisse. Neque solum Africam et Americam Latinam, sed etiam Sinas, Philippinas, Thailandiam et Indosinas penuria cibi laborare. (7.3.98)*

### ***Dies internationalis feminarum***

*Nonis Martiis dies internationalis feminarum actus est. In variis regionibus Europae ordines feminarum conventus instituerunt, in quibus homines incitaverunt, ut in sua quisque civitate moderatores ad auxilium feminis Afganistaniae ferendum adhortaretur. Afganistania unica est in mundo terra, ubi feminis omnia iura humana ablata sunt. Illis non licet extra domum laborare aut studia exercere. Filiabus earum scholam*

*frequentare non datur. Feminae vitam socialem participare et in publico loqui vetantur nec nisi viro comitante ex domo exire permittuntur. Pallio, quod caput et totum corpus contegit, omnes feminae extra domum se occultare debent. Si quae in morbum incidit, medicum raro invenit, nam in urbe Cabul unum tantum valetudinarium feminas accipit. Aetas media feminarum est in Afganistania quadraginta dua anni. (14.3.98)*

Aufruf der Nachrichten im **Internet** unter folgender Adresse:

<http://www.yle.fi/fbc/radiofin/raindex.html>

Von dort zu den einzelnen Nachrichten mit:

<http://www.yle.fi/cgi-bin/tekstiv/ttv.cgi/txt?PAGE=365>

<http://www.yle.fi/cgi-bin/tekstiv/ttv.cgi/36501/txt>

Dann zu den ff. Seiten jeweils mit **36502, 36503** usw.

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

Dr. Helmut W. A p p f e l , OStD a.D., Hasenpfad 3, 66482 Zweibrücken

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

Dr. Joachim K l o w s k i , Windröschenweg 28, 22391 Hamburg

Wolfgang K ö n i g e r , StD, Bundesallee 79 a, 12161 Berlin

Solveig K n o b e l s d o r f , StR'n, Leydenallee 74, 12167 Berlin

Hartwig L e c h l e , StD, Lüner Weg 83, 21337 Lüneburg

Dr. Godehard L i n d g e n s , Winklerstr. 14, 14193 Berlin

Rolf M e i e r - W a g n e r , Köln

Florian S c h a f f e n r a t h (Student), Österreich

Dr. Wolfgang S c h e f f e l , Arndt-Gymnasium, Königin-Luise-Str. 80-84, 14195 Berlin

Wolfgang S c h o e d e l , Altes Gymnasium, Theaterwall 11, 26122 Oldenburg

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

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

Dr. Franz-Peter W a i b l i n g e r , Kornwegerstr. 15, 81375 München

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

### **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!



# Iter Romanum

Das Lehrwerk für Latein als 2. Fremdsprache

Besuchen Sie uns im April auf dem  
„Kongress der Altphilologen“  
in Heidelberg. Dort können Sie  
persönlich mit den Herausgebern von  
„Iter Romanum“ sprechen!

## Iter Romanum

Texte und Übungen – Grammatik und Vokabeln

→ nur **ein Band** für den gesamten Sprachlehrgang in der Grundphase ...

|                                |            |              |
|--------------------------------|------------|--------------|
| Schülerbuch                    | 10 554 x   | 44,80 DM     |
| Lehrerbuch –NEU–               | 10 551 5 □ | 24,90 DM     |
| Kurzgrammatik                  | 10 555 8   | 11,90 DM     |
| Vokabelheft                    | 10 556 6   | 9,90 DM      |
| Arbeitsheft (ersch. April '98) | 10 557 4   | ca. 12,90 DM |

## Navigium® Iter Romanum

Diese Lernsoftware ist konkret auf das Unterrichtswerk zugeschnitten.

Hardware-Voraussetzungen:

ab 286er, DOS ab Version 3.3, min. 640 KB RAM Arbeitsspeicher

|                         |            |           |
|-------------------------|------------|-----------|
| Einzellizenz            | 62 420 2   | 109,00 DM |
| Schullizenz (15 Plätze) | 62 423 7 □ | 360,00 DM |
| (25 Plätze)             | 62 424 5 □ | 420,00 DM |

Voraussichtlich **ab April** dieses Jahres ist die Lernsoftware auch als Windows-Version erhältlich.

□ = Der Titel ist nur zum vollen Ladenpreis erhältlich.

**Schöningh**

Verlag Ferdinand Schöningh · Postfach 25 40 · 33055 Paderborn





**B 4044**

Postvertriebsstück  
Gebühr bezahlt

Deutsche Post AG

C. C. Buchners Verlag  
Postfach 1269  
96003 Bamberg

## *Ihre Mitbringsel von der Heidelberger Tagung*

*Folgende Titel erhalten Sie an unserem Ausstellungsstand  
beim DAV-Kongress zum einmaligen Sonderpreis von DM 10,-:*

### **Du fährst zu oft nach Heidelberg (!)**

Moderne Kurzgeschichten. Ausgewählt von Karl Hotz  
und Gerhard C. Krischker. 98 Seiten, BN 4381

### **Roma Plus B I.1**

Extra-Training zu Roma B I, Lektionen 1-35. Von Joachim Dreissig,  
Renate Gegner, Ulrike Severa und Alexandra Voll. 55+10 Seiten, BN 5583

### **Velut in speculum inspicere**

Der Mensch im Spiegel der Fabel (Antike und Gegenwart, Heft 5).  
Bearbeitet von Maria Ausserhofer und Martina Adami. 95 Seiten, BN 5945

### **Virtutes Cardinales**

Wert und Wirken ethischen Handelns (Antike und Gegenwart, Heft 7).  
Bearbeitet von Kurt Benedict. 83 Seiten, BN 5947

### **Europa - Ikarus - Orpheus**

Abendländische Symbolfiguren in Ovids Metamorphosen (Antike und  
Gegenwart, Heft 8). Bearbeitet von Friedrich Maier. 88 Seiten, BN 5948

*An unserem Stand können Sie auch über 40 altsprachliche Neuerscheinungen  
betrachten und bestellen, die wir seit der Jenaer Tagung veröffentlicht haben!*

**C.C. BUCHNERS VERLAG · BAMBERG**