

Zeitschrift für die Fächer Latein und
Griechisch an Schulen und Universitäten

FORUM CLASSICUM



INHALT

ISSN 1432-7511

2/2001

	In eigener Sache	86
Johannes Paul II.	Griechische Kultur und Christentum	87
Manfred Fuhrmann	Latein und Europa	90
Annette Schavan	Zum Stellenwert der alten Sprachen im Rahmen der gymnasialen Bildung	99
Joh. Müller-Lancé	Thesen zur Zukunft des Lateinunterrichts	100
Michael Lobe	Neptunische Konnotationen der Augustusgestalt	106
Reinhard Thurow	Seneca, epistulae morales 108	113
Herbert Meyerhöfer	Non vitae sed scholae discimus?	118
	Personalialia	122
	Zeitschriftenschau	123
	Besprechungen	128
	Varia	152

Deutscher Altphilologenverband

In eigener Sache

Jeder Fortschritt hat auch eine Kehrseite. Die rasante Beschleunigung des Reisens, der Bild- und Textverarbeitung, der künstlich erzeugten Events bringt für Erwachsene und Heranwachsende die Gefahr mit sich, sich im bunten Allerlei, im Multimedia-Infotainment zu verlieren: *In omnibus aliquid, in toto nihil*. Angesichts der alles erfassenden Medienlawine lassen sich auch die großen Bildungsmächte, Staat, Wissenschaft und Kirche, oft „den Schneid abkaufen“ und haben den Mut und die Fähigkeit zur Konzentration auf das Wesentliche verloren. *Laissez faire, laissez aller. Anything goes*. Da muss der einzelne Pädagoge selber sehen, wie er „im Klassenzimmer“ zurecht kommt. Die Lehrer der alten Sprachen haben und verschaffen den Zugang zu einer einzigartigen

geistigen Schatzkammer der Menschheit. Sie müssen sich dieser heute vielleicht besonders schwierigen Verantwortung immer wieder neu stellen. Dazu ist die historische Orientierung des eigenen Standpunkts unerlässlich: „Wozu eigentlich noch ...?“ Hierbei helfen solche Perspektiven, wie sie MANFRED FUHRMANN verdienstvollerweise immer wieder in großen klaren Linien aufgezeigt hat. Wir bringen in diesem Heft seinen Vortrag „Latein und Europa“, den man zugleich als Einladung und Kurzfassung zu seinem neuen Buch „Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II.“ (Köln: Du Mont 2001) verstehen kann.

ANDREAS FRITSCH

Impressum

ISSN 1432-7511

44. Jahrgang

Die Zeitschrift FORUM CLASSICUM setzt das von 1958 bis 1996 in 39 Jahrgängen erschienene „Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes“ fort. - Erscheinungsweise vierteljährlich. Die im FORUM CLASSICUM veröffentlichten Beiträge sind im Internet unter folgender Adresse abrufbar: <http://www.forum-classicum.de>

Herausgeber: Der Vorsitzende des Deutschen Altphilologenverbandes

StD Dr. Helmut *Meißner*, Hubstraße 16, 69190 Walldorf

Schriftleitung: Univ.-Prof. Andreas *Fritsch*, Freie Universität Berlin,

Didaktik der Alten Sprachen, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin; E-Mail: classics@zedat.fu-berlin.de

Die Redaktion gliedert sich in folgende Arbeitsbereiche:

1. Schriftleitung, Berichte und Mitteilungen, Allgemeines (s. o.);
2. Didaktik, Schulpolitik:
StR Michael *Hotz* (Anschrift s. u.)
3. Fachliteratur, Schulbücher, Medien:
StD Dr. Hansjörg *Wölke*, Görresstraße 26, 12161 Berlin;
Wiss. Ass. Dr. Stefan *Kipf*, Berlepschstraße 48a, 14165 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;
StR Martin *Schmalisch*, Deidesheimer Str. 25, 14197 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 29,-; Einzelhefte werden zum Preis von DM 8,- 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*, Luitpoldstr. 40, 85072 Eichstätt, E-Mail: ruediger.hobohm@altmuehl.net

Anzeigenverwaltung: StR Michael *Hotz*, Riederer Str. 36, 85614 Kirchseeon, Tel. (0 80 91) 29 18.

Herstellung: BÖGL DRUCK GmbH, Am Schulfang 8, 84172 Buch a. Erlbach.

Johannes Paul II.: Griechische Kultur und Christentum

Auf seiner 93. Auslandsreise besuchte Papst JOHANNES PAUL II. – auf den Spuren des Apostels PAULUS – Griechenland, Syrien und Malta. Am 4. Mai 2001 hielt er in Athen bei der Begrüßungszeremonie im Präsidentenpalast die folgende Ansprache, mit der er seinem Wunsch Ausdruck verlieh, dass „das jetzt entstehende Europa die Tradition der Begegnung zwischen der griechischen Kultur und dem Christentum wiederfinden“ werde. Für Altphilologen gleich welcher Konfession dürfte es von Interesse sein, wie der Papst als Oberhaupt einer der großen Weltreligionen in einer aktuellen staatspolitischen Situation den Zusammenhang von Antike und Christentum zur Sprache bringt.

Herr Präsident!

1. Es sei Ihnen herzlich gedankt für die freundlichen Willkommensworte, die Sie soeben an mich gerichtet haben. Ich freue mich sehr über diese Gelegenheit, Ihnen meinen Gruß zu entbieten und durch Sie die Mitglieder der Regierung und der diplomatischen Vertretungen herzlich begrüßen zu können. Ich bewahre ein bewegtes Andenken, Herr Präsident, an Ihren Besuch im Vatikan im vergangenen Januar, und ich danke Ihnen für Ihre Einladung nach Griechenland. Durch Ihre Person richte ich meine herzlichen Grüße auch an das ganze Volk Ihres Landes, gewissermaßen als Anerkennung der Dankeschuld, die wir alle gegenüber Griechenland haben; niemand kann nämlich den dauerhaften Einfluß verkennen, den die einzigartige Geschichte und Kultur dieses Landes auf die Zivilisation Europas und sogar auf die der ganzen Welt gehabt haben. Im vergangenen Jahr haben die Christen überall die zweitausend Jahre zurückliegende Geburt Christi gefeiert. Es war mein großer Wunsch, dieses Ereignis dadurch zu kennzeichnen, daß ich mich als Pilger an die mit der Heilsgeschichte verbundenen Stätten begab, und dies konkretisierte sich in meiner Wallfahrt zum Berg Sinai und ins Heilige Land. Nun komme ich als Pilger nach Griechenland, auf den Spuren des hl. PAULUS, dessen herausragende Gestalt die zwei Jahrtau-

sende der christlichen Geschichte beherrscht und dessen Andenken auf immer in den Boden dieses Landes eingeschrieben ist. Hier in Athen gründete PAULUS eine der ersten Gemeinden seiner Reise ins Abendland und seiner Mission auf dem europäischen Kontinent; hier arbeitete er unermüdlich, um CHRISTUS bekannt zu machen; hier litt er für die Verkündigung des Evangeliums; und wie sollte man vergessen, daß ebenfalls hier, in dieser Stadt Athen, zum ersten Mal ein Dialog zwischen der christlichen Botschaft und der hellenistischen Kultur zustande kam, ein Dialog, der der europäischen Zivilisation dauerhaft Gestalt verliehen hat?

Prägung durch die griechische Kultur

2. Lange vor der christlichen Zeitrechnung war der Einfluß Griechenlands weit verbreitet. Sogar in der Bibelliteratur sind die letzten Bücher des Alten Testaments, von denen einige auf Griechisch verfaßt sind, tief von der griechischen Kultur geprägt. Die griechische Übersetzung des Alten Testaments, unter dem Namen „*Septuaginta*“ bekannt, zeigte in der Antike eine starke Wirkung. Die Welt, mit der JESUS in Kontakt kam, war weitgehend von griechischer Kultur durchdrungen. Die Texte des Neuen Testaments wurden ihrerseits auf Griechisch in Umlauf gebracht, was ihnen eine raschere Verbreitung ermöglichte. Es handelte sich hierbei aber um viel mehr als nur um eine Frage der Sprache. Auch die ersten Christen griffen in gleicher Weise auf die griechische Kultur zurück, um die Botschaft des Evangeliums zu übermitteln.

Gewiss, die ersten Kontakte zwischen den Christen und der griechischen Kultur waren schwierig. Wir finden einen Hinweis darauf in der Aufnahme, die PAULUS erfuhr, als er auf dem Areopag predigte (vgl. Apg 17,16-34). Obwohl er der tiefen Erwartung der nach dem wahren Gott suchenden Bevölkerung von Athen entsprach, war es für ihn nicht einfach, den gestorbenen und auferstandenen CHRISTUS zu verkünden, in dem der volle Sinn des Lebens und das Ziel

jeder religiösen Erfahrung zu finden ist. Es war Aufgabe der ersten Apologeten – wie des hl. Märtyrers JUSTINUS –, zu zeigen, dass eine fruchtbare Begegnung zwischen Vernunft und Glauben möglich ist.

3. Nachdem das erste Misstrauen abgebaut war, begannen die christlichen Autoren die griechische Kultur eher als Verbündete denn als Feind zu betrachten, und wichtige Zentren hellenischen Christentums erblickten das Licht rund um das Mittelmeer. Wenn wir in den bedeutungsdichten Schriften von AUGUSTINUS VON HIPPO und DIONYSIOS AREOPAGITA blättern, dann bemerken wir, dass die christliche Theologie und Mystik einige Elemente aus dem Dialog mit der platonischen Philosophie entnommen haben. Autoren wie der hl. GREGOR VON NAZIANZ, die in griechischer Rhetorik versiert waren, vermochten hierdurch eine ihrer klassischen Vergangenheit würdige christliche Literatur zu schaffen. Im Laufe der Zeit wurde die hellenistische Welt christlich, und die Christenheit wurde in gewissem Sinne griechisch; sodann kam im Orient die byzantinische Kultur und im Okzident die mittelalterliche Kultur auf, und beide waren gleichermaßen vom christlichem Glauben und von der griechischen Kultur durchdrungen. Und wie könnten wir an dieser Stelle nicht an den hl. THOMAS erinnern, der sich mit dem Werk ARISTOTELES' auseinandersetzte und aus ihm eine meisterhafte theologische und philosophische Synthese ableitete? Das von RAFFAEL angefertigte Kunstwerk „Die Schule von Athen“, das sich im Vatikanischen Palast befindet, ist ein deutlicher Beleg für den Beitrag der Schule von Athen zur Kunst und Kultur der Renaissance – eine Zeit, in der man eine außerordentliche Symbiose zwischen dem klassischen Athen und der Kultur des christlichen Roms erreicht hatte.

Vorbildcharakter herausragender Gestalten

4. Der Hellenismus zeichnet sich durch eine pädagogische Aufmerksamkeit gegenüber der Jugend aus. PLATON beharrte auf der Notwendigkeit, die Seele der jungen Menschen zum Guten und Ehrlichen und zum Respekt der göttlichen Prinzipien zu erziehen. Welch große Zahl von griechischen Philosophen und Autoren, angefangen bei SOKRATES, AISCHYLOS und SOPHOKLES, hat

ihre Zeitgenossen aufgefordert, „tugendgemäß“ zu leben! Die hll. BASILIUS und JOHANNES CHRYSOSTOMUS loben außerdem den Wert der griechischen pädagogischen Tradition wegen ihrer Bemühungen um die Entfaltung des sittlichen Empfindens der Jugendlichen, denen somit geholfen wird, sich frei für das Gute zu entscheiden. Die Grundzüge dieser langen Tradition bleiben auch für die Menschen und Jugendlichen unserer Zeit gültig. Unter den sichersten Elementen befinden sich die im Eid des HIPPOKRATES enthaltenen moralischen Aspekte, die den Grundsatz der bedingungslosen Achtung des menschlichen Lebens im Mutterschoß hervorheben. Griechenland ist auch das Land, in dem zwei große sportliche Ereignisse, nämlich die Olympischen Spiele und der Marathonlauf, ihren Anfang nahmen. Durch diese Wettbewerbe wird eine bedeutsame Auffassung von der menschlichen Person vermittelt – im Einklang zwischen spiritueller und körperlicher Dimension, durch maßvolle und von sittlichen und zivilen Werten geprägte Anstrengungen. Man kann sich nur freuen über die Fortsetzung dieser Wettbewerbe, die weiterhin feste Bande zwischen den Völkern der ganzen Erde schaffen.

5. Die Inkulturation des Evangeliums in der griechischen Welt bleibt ein Vorbild für alle Formen der Inkulturation. In ihren Beziehungen zur griechischen Kultur mußte sich die Verkündigung des Evangeliums um ein wachsaues Unterscheidungsvermögen bemühen, um all deren positive Elemente anzunehmen und herauszustellen und um gleichzeitig die mit der christlichen Botschaft unvereinbaren Aspekte zurückzuweisen. Dies ist in der Tat eine ständige Herausforderung für die Verkündigung des Evangeliums in ihrer Begegnung mit den Kulturen und mit dem Globalisierungsprozess. All dies ruft uns zu einem neuen, respektvollen und offenen Dialog auf und fordert neue Arten der Solidarität, die die im Evangelium aufgezeigte Liebe eingeben kann, indem sie das griechische Ideal der „*cosmopolis*“ für eine wahrhaft einige und von Gerechtigkeit und Brüderlichkeit beseelte Welt verwirklicht. Wir befinden uns in einem entscheidenden Abschnitt der europäischen Geschichte, und ich hoffe von ganzem Herzen,

dass das jetzt entstehende Europa in neuer und einfallreicher Form diese langjährige Tradition der Begegnung zwischen der griechischen Kultur und dem Christentum wiederfinden wird. Hierdurch wird deutlich, dass es sich nicht um Überbleibsel einer untergegangenen Welt handelt, sondern dass sich dort die echten Grundlagen für den wahren menschlichen Fortschritt finden, nach dem unsere Welt sich sehnt. Am Eingang des Tempels von Delphi waren die Worte „Erkenne dich selbst“ eingemeißelt; ich appelliere deshalb an Europa, sich mit immer größerer Tiefe selbst zu erkennen. Eine solche Selbsterkenntnis kann nur dann Wirklichkeit werden, wenn Europa erneut die Wurzeln seiner Identität erforscht: Diese Wurzeln gründen tief im klassischen hellenistischen sowie im christlichen Erbe, und beide führten zur Entstehung eines Humanismus, der auf der Auffassung gründet, dass jeder Mensch von Anfang an nach dem Abbild und Gleichnis Gottes geschaffen ist.

6. Im Hinblick auf Geographie und Geschichte ist Ihr Land, Herr Präsident, zwischen Orient und Okzident angesiedelt; dies bedeutet, dass Griechenland seiner Natur nach dazu berufen ist, Brücken zu bauen und eine Kultur des Dialogs zu fördern. Dies ist heute für die Zukunft Europas von wesentlicher Bedeutung. Viele Mauern sind in jüngerer Zeit gefallen, aber andere bleiben bestehen. Die Aufgabe der Vereinigung zwischen den östlichen und westlichen Teilen Europas bleibt kompliziert, und es gibt noch viel zu tun, bis die Harmonie zwischen den Christen in Ost und West hergestellt ist, damit die Kirche wieder mit beiden Lungenflügeln atmen kann. Jeder Gläubige soll sich verpflichtet fühlen, zur Erreichung dieses Ziels beizutragen. Die katholische Kirche in Griechenland möchte sich bereitwillig an der

Förderung dieser wichtigen Angelegenheit beteiligen, die auch auf den sozialen Bereich positive Auswirkungen hat. Unter diesem Gesichtspunkt leisten die Schulen, in denen die neuen Generationen herangebildet werden, einen bedeutenden Beitrag. Die Schule ist im besten Sinne ein Ort der Integration für Jugendliche mit unterschiedlichen Horizonten. Im Einklang mit den anderen Kirchen und Religionsgemeinschaften möchte die Kirche mit allen Bürgern für die Erziehung der Jugend zusammenarbeiten. Sie möchte ihre langjährige erzieherische Erfahrung in Ihrem Land fortsetzen, insbesondere durch die Tätigkeit der Maristenbrüder und der Christlichen Schulbrüder, der Ursulinen und der Schwestern des hl. JOSEPH. Diese verschiedenen religiösen Familien haben ihre Fähigkeit unter Beweis gestellt, mit Einfühlungsvermögen und Respekt vor den kulturellen Traditionen der ihnen anvertrauten Jugendlichen Männer und Frauen heranzubilden, damit sie wahre Griechen unter Griechen seien. Herr Präsident, zum Abschluss unserer Begegnung danke ich Ihnen nochmals aufrichtig für Ihren Empfang. Gleichzeitig spreche ich all jenen meine Dankbarkeit aus, die die Durchführung meiner Pilgerreise auf den Spuren des hl. PAULUS ermöglicht haben. Ich bitte Gott, den Einwohnern Ihres Landes seinen reichen Segen in immer größerer Fülle zu gewähren, damit Griechenland auch im Laufe des dritten Jahrtausends dem europäischen Kontinent und der Völkerfamilie neue und wunderbare Gaben schenken möge!

(Mit freundlicher Genehmigung der Redaktion entnommen aus: L'Osservatore Romano, Wochen- ausgabe in deutscher Sprache vom 11. Mai 2001, Nr. 19, S. 6. Original französ., ital. im O.R. vom 5.5.2001)

Wir nehmen Ihnen den Druck ab

BÖGL DRUCK

Am Schulfang 8
84172 Buch a. Erlbach
(Gewerbegebiet Niedererlbach)
Tel. 0 87 09/15 65 · Fax 33 19
eMail: info@boegl-druck.de
www.boegl-druck.de

Latein und Europa

Ein Rundfunkvortrag¹

ULRICH VON WILAMOWITZ-MOELLENDORFF, der große Gräzist, hat im Jahre 1892 den Zustand vorausgesagt, der jetzt nach Ablauf des 20. Jahrhunderts nahezu uneingeschränkt Wirklichkeit geworden ist: die „Abschaffung des Griechischen und die Beschränkung des Lateinischen auf einen elementaren Sprachunterricht“.

Er tat dies unter dem Eindruck der Lehrpläne, die aus einer preußischen Schulkonferenz des Jahres 1890 hervorgegangen waren, aus der so genannten Dezemberkonferenz. Er behauptete, dass durch sie „das Latein aus seiner beherrschenden Stellung verdrängt und das Griechische noch weiter beschränkt“ worden sei. Er wollte es zwar noch nicht für unvermeidlich halten, dass das deutsche Volk „den Bruch mit der Geschichte und der Kultur endgültig vollzöge“. Wenn aber „die beiden Sprachen, denen Europa seine Kultur verdankt, aus dem obligatorischen Jugendunterrichte“ verschwänden, dann würde immerhin die Universitätsdisziplin Klassische Philologie überdauern. Sie werde eine verborgene Existenz führen, wie die Semitologie oder die Indologie.

So weit WILAMOWITZ, dessen Prognose allerdings in einem Punkte zu günstig war. Auch das Universitätsfach Klassische Philologie geriet in den Sog des Wandels. Die Universität Bremen z. B. hat sich trotz der Intervention von WALTER JENS nicht bereit gefunden, einen Lehrstuhl dafür einzurichten.

„Latein und Europa“: dieses Thema scheint sich für Fachapologetik zu eignen, für werbende Appelle, die Kinder möglichst lange und möglichst gründlich Latein lernen zu lassen, da es mehr als 1.000 Jahre lang, von KARL DEM GROßEN bis zu WILHELM II., bis zur düsteren Prophetie von WILAMOWITZ, das Fundament der europäischen Bildung gewesen sei. Diese Feststellung ist zutreffend.

Und auch ich habe mich ihrer suggestiven Kraft nicht immer zu entziehen vermocht. Auch ich habe also, wie viele andere Vertreter meines Faches, mit dem Hinweis auf die europäische Tradition für Latein als zu erlernende Fremdsprache gewor-

ben. Ich habe mich allerdings nicht auf diesen einen Aspekt, auf die große Dimension sozusagen beschränkt, ich habe einen zweiten Aspekt hinzugefügt, für den ich die Formel „Latein und das Kind“ verwendete. Die Eltern, vor denen ich warb, sollten also nicht nur erfahren, welche Schatzkammern der europäischen Tradition auf dem Felde der Geschichte, der Philosophie, der Literatur usw. das Lateinische zu öffnen vermöge, sie sollten auch darüber belehrt werden, was, hinlängliche Eignung vorausgesetzt, für die Lebenspraxis des lernenden Kindes dabei herauspränge, z. B. für dessen Fähigkeit, die deutsche Sprache zu handhaben.

„Latein und Europa“ – „Latein und das Kind“: das Arsenal der Argumente, so triftige sich darunter befinden mögen, hat den Rückgang nicht aufhalten können. Die Kurve fällt und fällt und nähert sich dem von WILAMOWITZ prophezeiten Tiefstand.

Unwiderleglich sind diese Argumente, die für das Lernen des Lateinischen sprechen, keineswegs. Man hat sie widerlegt und Stück für Stück zerpflückt. Die europäische Tradition steht auch dem offen, der des Lateinischen nicht kundig ist, es sei denn, er wolle als Historiker Quellenforschung treiben, und seine intellektuellen Fähigkeiten kann man auch ohne Latein vervollkommen usw.

Für viele scheint es gar nicht ernstlich darum zu gehen, wozu Latein dienlich ist und was man damit anfangen kann. Die gegenwärtig beliebte Frage „Wozu heute noch Latein?“ zielt offenbar auf Grundsätzlicheres. Dieser Fragetyp wird ja auch auf andere Gegenstände angewandt: „Wozu heute noch Christentum?“ pflegt man zwar nicht auszusprechen, sondern einfach zu praktizieren, durch Nichtteilnahme am Religionsunterricht, durch Kirchenaustritt. „Wozu heute noch besondere Rechte für Ehe und Familie?“ steht hinter den Debatten, die über den Status gleichgeschlechtlicher Paare geführt werden. „Wozu heute noch Geisteswissenschaften?“ wird bereits ernsthaft diskutiert, meist allerdings ohne den Zusatz „heute noch“.

Es geht um unsere kulturelle Identität, um unser Europäer-Sein. Die „Wozu noch?“-Frage deutet darauf, dass die verpflichtende Kraft unserer Vergangenheit verbraucht ist, dass wir in eine neue Ära eingetreten zu sein glauben, die uns vieles von dem, was auf uns gekommen ist, als entbehrlich, als unnützlich, ja lästig erscheinen lässt. Wenn sich gegenüber dem Lateinischen, gegenüber der Lektüre anspruchsvoller Literatur, in welcher Sprache auch immer, gegenüber dem Musizieren auf einem Instrument, die Frage erhebt, „Wozu heute noch?“, dann greifen bei denen, die diese Frage im Munde führen, die schönsten Argumente nicht, dann sieht man sich als Propagandist solcher Dinge mit einem Publikum konfrontiert, das in einer anderen Welt zu leben, das ganz andere Vorstellungen von den Inhalten und Zielen des Menschseins zu haben scheint.

„Latein und Europa“: dieser Gegenstand soll hier und heute nicht im Sinne der Verteidigung gefährdeter abendländischer Güter pathetisch reklamiert, sondern schlicht als historischer Sachverhalt beschrieben werden. Was hat das Lateinische für Europa bedeutet? Wie kam es überhaupt dazu, dass die Sprache der alten Römer so lange, fast möchte man sagen, eine Art geistige Vormundschaft über die Europäer ausüben konnte? Und wie war es möglich, dass das Lateinische bis an die Schwelle zum 20. Jahrhundert das Kernfach der europäischen Schulbildung blieb, während vieles andere, die christliche Religion einbegriffen, dem Wandel der Zeiten, der Furie des Verschwindens anheim fiel?

Zunächst gilt es zu klären, in welchem Ausmaß das „und“ des Titels „Latein und Europa“ berechtigt ist, in welchem Umfang es Identität ausdrückt. Wir müssen uns also zunächst mit den Begriffen Latein und Europa befassen. Dann aber soll der Blick auf die Geschichte der europäischen Bildung gerichtet, es sollen drei Phasen, drei Schwellenzeiten betrachtet werden, die der Bildung und damit dem Lateinischen zu einer besonderen Blüte verholfen haben: die Zeiten KARLS DES GROßEN, MARTIN LUTHERS und GOETHE, die Zeiten der karolingischen Erneuerung des Frankenreiches, der Reformation und der Weimarer Klassik.

Latein war von Hause aus die Sprache der Römer. Sie wird gleichwohl die lateinische genannt und nicht die römische, nach dem Stamme der Latiner, zu denen die Römer gehörten. Latium, die Heimat der Latiner, war ein quadratischer, etwa 30 mal 30 Kilometer großer Raum, der sich am Unterlauf des Tiber, an dessen Südufer, von der Küste des Tyrrhenischen Meeres in nordöstlicher Richtung landeinwärts erstreckte. Die Latiner, eine der kleinsten Sprachgemeinschaften Italiens, lebten inmitten von Völkern, deren Idiome sie nicht verstehen konnten, inmitten von Oskern und Umbrem, Etruskern, Kelten, Griechen und anderen. Das Lateinische hat sich mit der römischen Macht über ganz Italien verbreitet, die Griechenstädte ausgenommen. Ein Vorgang, der zur Zeit des AUGUSTUS abgeschlossen war.

In den beiden ersten Jahrhunderten n. Chr., während der frühen Kaiserzeit, hat das Lateinische sodann die ganze westliche Hälfte des *Imperium Romanum* erobert, Gallien und das südliche Britannien, die iberische Halbinsel und das nördliche Afrika. Diese Phase der Expansion kam zu Beginn des 3. Jahrhunderts nach Christus zum Stillstand. Das Lateinische fasste überall dort Fuß, wo es auf zivilisatorisch Unterlegene stieß, die noch keine Schriftkultur hatten. Es blieb dort auf die römischen Amtsstuben beschränkt, wo längst Schriftlichkeit im Gebrauch war, bei den Griechen und den Völkern des Orients. Das römische Kaiserreich war daher im Wesentlichen zweisprachig. Die Grenze zwischen dem Griechischen und dem Lateinischen verlief quer über den Balkan, dort, wo später die katholische und die orthodoxe Kirche voneinander geschieden waren.

Der Name „Europa“ wiederum, dem wir uns nunmehr zuwenden, kann kurz abgetan werden. Er hat zwar ebenfalls ganz klein, mit einem Gebiet von kaum mehr als 1.000 qkm angefangen, wie das Lateinische. Ein griechischer Götterhymnus des 7. Jahrhunderts v. Chr. weist ihm ungefähr die Region zu, die der heutigen europäischen Türkei entspricht. Die geografische Kategorie Europa begann ihre Karriere am Bosphorus, an der Stelle, die bis heute als die deutlichste Grenzscheide nach Asien zu gilt. Doch sehr bald breitete sich der Name über das

ganze Terrain hinaus, das auch wir als europäisch zu bezeichnen gewohnt sind. Der Historiker HERODOT kannte bereits die Dreiteilung Europa, Asien, Afrika, und die weißen Gebiete, die in diesem groben Schema zunächst noch enthalten waren, wurden, was Europa betrifft, in hellenistischer und römischer Zeit weithin erkundet.

„Latein und Europa“: diese Summe können wir jetzt ziehen, decken nicht denselben Raum, sie sind nicht miteinander kongruent. Die geografische Bezeichnung „Europa“ erstreckte und erstreckt sich bis tief nach Russland hinein. Die lateinische Sprache hingegen, in römischer Zeit durch Donau und Rhein begrenzt, drang während des Mittelalters im Zusammenhang mit der christlichen Mission nur bis Ungarn, Polen und Skandinavien vor, große Teile Südost- und Osteuropas, das byzantinische Reich und die von ihm aus missionierten Gebiete blieben außerhalb. Dort herrschten das Griechische und das Kirchenslawische.

Die Zweisprachigkeit des kaiserzeitlichen *Imperium Romanum* setzte sich so bis tief in die europäische Geschichte hinein fort. Allerdings lernten schließlich auch die Russen Latein. Die Abhandlungen der 1725 gegründeten Petersburger Akademie der Wissenschaften legen hiervon Zeugnis ab, und ebenso z. B. der Gelehrte und Dichter LOMONOSSOW, einer der Gründer der Moskauer Universität.

Es wird Zeit, die erste der drei Epochen, die hier betrachtet werden sollen, die Karolingerzeit, ins Auge zu fassen. Der Kulturraum Europa entstand im frühesten Mittelalter, im 7. und 8. Jahrhundert. Damals gab es dort, vom byzantinischen Reich abgesehen, von Anführern befehligte Horden und von Königen beherrschte Kriegervölker, es gab jedoch keinen Staat, keine Staatlichkeit, im Sinne einer für vielfältige Verwaltungsaufgaben, wie für das Schulwesen, zuständigen Instanz. Es gab immerhin inmitten der Völkerzüge als einziges stabiles Element ein geistiges Reich, die christliche Kirche, manifest durch ihre Einrichtungen, die Bischofssitze, die Klöster und die Pfarreien, sowie durch eine Organisation, die alle diese Einrichtungen zu einem Ganzen verband. Nur in diesem geistigen Reich waren die elementaren Kulturtechniken der Menschheit bewahrt geblieben. Nur dort verstand

man noch zu lesen und zu schreiben und hatte noch Urkunden, Briefe und Bücher im Gebrauch. Hierbei bediente man sich in ganz Süd-, West- und Mitteleuropa derselben Sprache, des Lateinischen, das man mit vielen Büchern und durch sie aus den Trümmern des römischen Reiches herüber gerettet hatte.

Diese Bücher entstammten der Spätantike, der Kirchenväterzeit, dem 4., 5. und 6. Jahrhundert. Sie waren teils weltlichen, teils religiösen Inhalts und spiegelten so die beiden in Spannung zu einander stehenden Komponenten ihrer Epoche, die alte heidnische und die junge christliche Tradition. Das weltliche Korpus von Schriften bestand aus den Werken, die wir klassisch nennen, aus den Dichtungen VERGILS, den Reden CICEROS oder dem Geschichtswerk des LIVIUS usw. Es enthielt aber auch Enzyklopädien und allerlei Lehrbücher, insbesondere Grammatiken.

Das christliche Schriftenkorpus wiederum umfasste die Bibel selbst sowie die Bibelkommentare und die dogmatischen Abhandlungen des AUGUSTIN, des HIERONYMUS, des AMBROSIUS und vieler anderer.

Diesen doppelten Inbegriff von Literaturwerken hatten schon die Christen der Spätantike in ein festes Verhältnis zu einander gesetzt. Der weltliche Teil, insbesondere die Lehrbücher der Grammatik, Rhetorik, Dialektik usw. (man fasste diese Disziplinen als *artes liberales* – freie Künste – zusammen) – dieser Teil diente als Vorbereitung auf das Studium der Bibel als das eigentliche Ziel christlichen Erkenntnistrebens.

So etwa war das Erbe beschaffen, auf das die Karolinger, insbesondere KARL DER GROßE, zurückgriffen, als sie, nach der schweren Krise des sich auflösenden Merowingerreiches, in zäher Aufbauarbeit Staat und Kirche zu reformieren suchten. Sie nahmen sich hierbei begreiflicherweise die Epoche zum Vorbild, deren Hinterlassenschaft sie vorfanden, die Spätantike. Und sie stellten für die Durchführung Kleriker in ihren Dienst, die aus einer von dem Völkersturm nicht heimgesuchten Randzone, aus Irland, Schottland und Britannien, herbeieilten.

Ein Hauptaugenmerk KARLS DES GROßEN galt der Sprache, die, wenn sie geeignet sein sollte, zuverlässiger Verständigung zu dienen, im ganzen

Reich einheitlich sein musste. Für diese Rolle kam in der fränkischen Vielvölkermonarchie allein die Sprache der Kirche – das Lateinische – in Betracht. Das Lateinische aber hatte, als mit dem weströmischen Staat auch das Schulwesen untergegangen war, begonnen sich aufzulösen, sich in den verschiedenen Regionen des einstigen Reiches nach verschiedenen Richtungen hin zu entwickeln, in Italien zum Italienischen, in Gallien zum Französischen usw.

KARL musste also versuchen, den Zug der Entwicklung, der sich bereits in ziemlicher Fahrt befand, anzuhalten und zum Ausgangspunkt, zum einheitlichen Latein, zurückzubringen. Er tat dies mit Erfolg, indem er die Sprache der Kirchenväter, nicht etwa die klassische, die CICEROS, zur Norm erhob. Nach wenigen Jahrzehnten war keine Spur mehr von dem grammatischen Wildwuchs übrig, den er vorgefunden hatte. Und es konnte nicht mehr passieren, dass ein Priester eine völlig verballhornte Taufformel verwendete, wie das 50 Jahre zuvor der Missionar BONIFATIUS hatte beklagen müssen: „*Baptizo te in nomine patria et filia et spiritus sancti*“ – „Ich taufe dich im Namen das Vaterland und die Tochter und des heiligen Geistes“. Korrektes Latein vermochten nunmehr allerdings nur die führenden Schichten zu handhaben, insbesondere der Klerus – das gewöhnliche Volk redete weiterhin, wie ihm der Schnabel gewachsen war, so dass nicht nur der germanische, sondern auch der romanische Teil der Bewohner des Karolingerreichs von der Sprache der Gelehrten ausgeschlossen war.

KARL DER GROßE wurde so zum Schöpfer eines Zustandes, der das ganze Gebiet der westlichen Kirche bis zum 17. und 18. Jahrhundert geprägt hat, zum Schöpfer des mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Bilinguismus. Man versteht hierunter das Nebeneinander einer Vielzahl von Volkssprachen und des einen Latein, wobei dieses nicht nur der Verständigung unter Angehörigen verschiedener Sprachgemeinschaften, wie bei uns früher das Französische und jetzt das Englische, sondern auch nahezu dem gesamten Schriftwesen diente, der Gesetzgebung und Verwaltung, der Wissenschaft und Literatur.

Wie hat KARL DER GROßE das erreicht? Wie hat er es fertig gebracht, dass große Teile

der Führungsschicht seines Reiches ein ihnen fremdes, nirgendwo mehr wahrhaft lebendiges Idiom erlernten, nach einheitlichen Regeln und ohne lokale Differenzen? Durch das von ihm begründete Schulwesen. Hierbei traf er zweierlei Maßnahmen, die einander aufs Beste ergänzten: Er erließ Gesetze und richtete an seinem Hofe eine Musteranstalt ein. Die Gesetze schrieben vor, dass in den Klöstern und an den Bischofssitzen des Reiches Schulen zu unterhalten seien. So entstanden allerorten Kloster- und Domschulen, die beiden Typen von Lehranstalten, die bis zur Reformation das Fundament des Schulwesens bildeten. Die Hofschule wiederum, an die KARL die klügsten Köpfe Europas berufen hatte, mit der er wie mit dem übrigen Hofstaat im Reiche umherzog, so dass er sie ständig überwachen konnte, gab das Beispiel, wie es an den Kloster- und Domschulen zugehen sollte.

Was enthielt der Lehrplan dieser Schulen, und wie wurde dort unterrichtet? Differenzierung nach Schulgattungen gab es noch nicht, und so erstreckte sich das Pensum vom Lesen und Schreiben bis zur Bibelexegese, von den Gegenständen der heutigen Grundschule bis zu denen der Universität. Der gesamte Unterricht spielte sich ebenso wie das sonstige klösterliche Leben in lateinischer Sprache ab. Der Neuling wurde gleichsam ins Wasser gestoßen und musste sehen, wie er zurecht kam. Neben der direkten Methode gab es grammatische Unterweisung anhand von spätantiken Grammatiken, etwa der des DONAT.

Vom Hochmittelalter an wurde oft das Werk des ALEXANDER DE VILLA DEI benutzt, das seinen spröden Stoff in Tausende von Hexametern gekleidet hatte. Der Verfasser suchte hiermit dem Umstand Rechnung zu tragen, dass die meisten Schüler kein einziges Buch ihr eigen nannten. Er wollte auf diese Weise das Auswendiglernen erleichtern.

Mit Hilfe der lateinischen Sprache zum Bibelverständnis (man las die Bibel ja in der Übersetzung des HIERONYMUS, in der so genannten *Vulgata*) und mit Hilfe des Bibelverständnisses zum ewigen Leben: auf diese Formel könnte man den Daseinszweck der mittelalterlichen Schule bringen. „*Ut ... populum Dei ad pascua vitae*

aeternae ducere studeatis“ – „dass ihr das Volk Gottes zu den Weidegründen des ewigen Lebens zu führen sucht“ verlautet, an die Adresse des Klerus gerichtet, in einem der Reformgesetze KARLS.

Der Anspruch der Religion war total. Für alle Beschäftigung mit weltlicher Wissenschaft gab es nur eine Legitimation, das Verständnis der Heiligen Schrift. Der DONAT und andere Lehrbücher waren hierfür geeignet, doch die heidnischen Dichter, VERGIL, OVID und alle anderen, die später im Mittelpunkt des Lateinunterrichts standen, waren es nicht.

Gleichwohl, hinter so dicken Mauern hatte sich selbst das mittelalterliche Kloster nicht verschanzi, dass der profanen Literatur jedweder Zutritt verwehrt worden wäre. Wie hätte man sonst Kopien von all den Werken herstellen können, die uns erhalten geblieben sind? Die alte römische Literatur lebte außerhalb des offiziellen Lehrplans weiter, dort las man sie und ahmte sie bei den eigenen Produkten nach. Die Schriften der gelehrten Mönche, Poesie wie Prosa, sind gespickt mit Reminiszenzen an antike Autoren, wodurch zugleich aufs Beste bewiesen wird, wie gründlich die Mönche diese Autoren studiert haben.

Was KARL DER GROßE auf dem Felde der Bildung geschaffen hat, überlebte sein politisches Werk, das bald nach seinem Tode durch Teilungen zerfallende Reich. Die Kloster- und Domschulen bestanden fort und blieben für Jahrhunderte allein maßgeblich.

Ehe wir uns nun der zweiten Blütezeit der europäischen Latinität, dem Humanismus und der Reformation, zuwenden, müssen wir einer wichtigen Schöpfung des Hochmittelalters, der Universität, gedenken. Ihr Vorhandensein zeitigte Rückwirkungen auf das Schulwesen. Sie war eine Folge der Expansion des Wissens. Die Theologie gewann durch die Methoden der Scholastik einen neuen Status der Rationalität, und zugleich wurden neue Aufgabenfelder systematischer Geistesbetätigung erschlossen: die Jurisprudenz und die Medizin. All dies machte einen größeren, freieren Typ von Lehranstalten erforderlich, zunächst für je eine Disziplin, die *universitas docentium*, Gemeinschaft der

Lehrenden, dann für die Gesamtheit aller Wissenschaften, die *universitas litterarum*. Dort aber etablierte sich außer den genannten Zweigen noch ein vierter, die *facultas artium*, die, wie der Name sagt, die *artes* lehrte, und somit den Kloster- und Domschulen Konkurrenz machte.

Mit der Pluralität der Disziplinen traten Allgemein- und Fachwissen einander gegenüber. Man pflegte erst dann Theologie, Jurisprudenz oder Medizin zu studieren, wenn man zuvor sein Pensum im Bereich der *Artes* absolviert hatte.

So standen die Dinge, als im 14. und 15. Jahrhundert in Italien jenes Aufbegehren gegen die Scholastik seinen Ursprung nahm, das sich als Humanismus von dort aus über die ganze lateinische Sphäre Europas verbreitet hat. Die Humanisten brachten es fertig, einem erstarrten, steril gewordenen Wissenschaftsbetrieb das ganz Alte als das ganz Neue zu präsentieren, nicht nur im Bereich der Sprache und der Literatur, sondern auch in denen der Medizin, der Mathematik, der Astronomie usw.

Den Bestrebungen der Humanisten, ihrem erfolgreichen Rückgriff auf die Antike waren zwei nahezu gleichzeitige Ereignisse sehr förderlich – der Fall von Konstantinopel im Jahre 1453 und die Erfindung des Buchdrucks. Das erstgenannte Ereignis bewirkte, dass eine Fülle von griechischen Handschriften und zahlreiche griechische Gelehrte in den Westen gelangten. So konnte desto leichter mit der einseitigen Latinität des Mittelalters gebrochen werden. Von jetzt an waren die Werke beider Literaturen im Original Gegenstand der gelehrten Studien.

Die Entdeckung des Buchdrucks wiederum gab den Humanisten ein willkommenes Mittel an die Hand, ihre Ideen zu propagieren und ihren Werken zu großer Verbreitung zu verhelfen. Vor allem aber hatte die Plackerei des buchlosen Lernens ein Ende. Die gedruckten Grammatiken, etwa die MELANCHTHONS, hoben Wichtiges und Unwichtiges, Regeln und Ausnahmen durch unterschiedliche Typengrößen voneinander ab, und der Schüler brauchte nur noch den Sinn von alledem zu erfassen, statt sich mühsam Hunderte von holprigen Versen einprägen zu müssen.

Die Humanisten waren sowohl Gelehrte als auch Schriftsteller und Dichter, und so richteten

sie ihr Hauptaugenmerk auf die Erneuerung der Sprache und Literatur. Ihr Programm suchte die Entwicklung, die das Lateinische seit der Kirchenväterzeit und zumal während der Scholastik genommen hatte, rückgängig zu machen. Sie erhoben den Wortschatz und die Ausdrucksweise der antiken Klassiker, zumal CICEROS, zur alleinigen Richtschnur. Durch ihr fruchtbares Wirken brachten sie in etwa anderthalb Jahrhunderten eine Literatur hervor, die nahezu alle aus der Antike überkommenen Gattungen in Prosa wie in Versen wieder ins Leben rief, darunter vor allem das Drama. Diese Literatur war als lateinische zum letzten Mal ein gesamteuropäisches, nicht in Nationalsprachen zerteiltes Phänomen.

Auf die erste Welle folgte die zweite. Die heiteren Humanisten hatten nördlich der Alpen noch nicht lange Fuß gefasst, da traten auch schon die strengen Reformatoren auf. Die aber brachten, wo sie Anhänger fanden, nicht so sehr inhaltliche, wie vielmehr organisatorische Änderungen mit sich. Aus den alten Kloster- und Domschulen wurden teils städtische, teils landesherrliche Anstalten. Denn die protestantische Ablehnung des Mönchtums entzog den kirchlichen Einrichtungen mit einem Schlage das Personal. Und da der Lehrermangel die Ausbildung des theologischen Nachwuchses zu gefährden schien, ließ LUTHER sich dazu herbei, den weltlichen Arm zu Hilfe zu rufen. Sein Sendschreiben „An die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte in deutschen Landen, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“, fand große Resonanz. Die Städte handelten wie sie sollten, und ein erster Schritt zur Verweltlichung des Schulwesens war getan.

Bald darauf begannen auch die Landesherrn sich des verwaisten Ressorts anzunehmen, allen voran Herzog MORITZ VON SACHSEN. Er richtete in Meißen, Pforta und Grimma die so genannten Fürstenschulen ein, die es bald zu hohem Ansehen brachten. Die Erneuerung des deutschen Schulwesens, die gründlichste zwischen KARL DEM GROßEN und der Weimarer Klassik, hatte geistige Zentren. Das wichtigste war Wittenberg, wo der bereits erwähnte *Praeceptor Germaniae* PHILIPP MELANCTHON wirkte: als Schulorganisator und Verfasser von Unterrichtswerken. Auf den

schweizerisch-süddeutschen Raum hat vor allem Zürich, die Stadt des Reformators und Humanisten ZWINGLI, ausgestrahlt, und daneben tat sich Straßburg hervor, durch die von dem Schulmann JOHANNES STURM geschaffene Anstalt.

STURMS Schriften geben genaue Auskunft über den Lehrplan, den der dort erteilte Unterricht befolgt hat. Sie gestatten anschauliche Einblicke in das von der Schule der Reformationszeit vermittelte Pensum: „*Propositum a nobis est*“, schreibt STURM, „*sapientem atque eloquentem pietatem finem esse studiorum*“ – „wir haben uns zur Richtschnur gemacht, dass eine ebenso einsichtsvolle wie wortgewandte Frömmigkeit das Ziel des Unterrichts sei“. Den drei Komponenten *sapientia*, *eloquentia* und *pietas* kam in der Praxis des Schulalltags sicherlich nicht dasselbe Gewicht zu. Die *eloquentia*, die aktive Beherrschung des Lateinischen in Wort und Schrift, verlangte wie seit eh und je die weitaus größte Mühe. So fand denn auch nach wie vor der gesamte Unterricht weiterhin in lateinischer Sprache statt, und es war den Schülern auch in den Pausen nicht gestattet, sich des heimatlichen Idioms zu bedienen. Der neue, von den Städten oder den Landesherrn unterhaltene Anstaltstyp pflegte nicht von ungefähr als Lateinschule bezeichnet zu werden. Er suchte klassisches Latein zu vermitteln, und um dieses hohe Ziel leichter erreichbar zu machen, verfassten die Humanisten Gesprächsbücher, die den ganzen für das tägliche Leben erforderlichen Wort- und Phrasenschatz enthielten. Im lateinischen Lektüreunterricht wurden die biblischen Schriften und die sie erklärende patristische Literatur stark beschnitten oder gänzlich gemieden. Man las und kommentierte statt dessen die klassischen Autoren, insbesondere CICERO; außerdem wurde Griechisch gelehrt bis zur Fähigkeit, DEMOSTHENES und HOMER zu verstehen.

Die Bevorzugung antiker Literatur bedeutete nicht, dass sich die Einstellung zur christlichen Religion geändert hätte. Auch die evangelische Lateinschule blieb streng in das kirchliche Leben eingebunden, und oft kannte der Griechischunterricht, anders als bei STURM in Straßburg, keinen wichtigeren Gegenstand als das Neue Testament.

Es ist Zeit, einen Blick auf den dritten Höhepunkt in der europäischen Latinität zu werfen, auf den Neuhumanismus und sein wichtigstes Erzeugnis, das Gymnasium des 19. Jahrhunderts. Was voraus ging, lässt sich nicht mit einem Worte schildern. Über Europa wölbte sich der Himmel der Aufklärung. Die christliche Religion, in den Augen vieler durch die Glaubenskriege des 16. und 17. Jahrhunderts kompromittiert, hörte auf, die maßgebliche Mitte des gesamten öffentlichen und privaten Lebens zu sein. An ihre Stelle traten das Ideal der von ihrer Vernunft geleiteten autonomen Persönlichkeit sowie der Nationalstaat als die das Denken und Trachten der ihm angehörenden Individuen bestimmende Macht. Im Zuge der Säkularisierung aller Lebensbereiche vermochten sich große Teile der europäischen Kulturtradition aus der Umklammerung durch das Christentum zu lösen: die Philosophie und die Literatur, die Wissenschaften und die bildenden Künste. Was bislang religiös gedeutet worden war, das Weltbild, wurde nunmehr nach Maßgabe der Physik und Mathematik gedeutet, und was bislang im Rahmen der Bibel gefordert worden war, die Ethik, erhielt jetzt ein rein philosophisches Fundament.

Diese Entwicklungen, die das Ende der christlichen Ära herbeiführten, vollzogen sich im Wesentlichen außerhalb der Schulen und Universitäten. Und so entstand ein erheblicher Bedarf an Reformen, zumal im vom Dreißigjährigen Krieg schwer heimgesuchten Deutschland. Reformen schienen vor allem deshalb angezeigt, weil nunmehr, im 18. Jahrhundert, auch dem Lateinischen als dem bisherigen gemeineuropäischen Verständigungsmittel der Gelehrten die Stunde geschlagen hatte, so dass mit den Nationalstaaten die Nationalsprachen zur alleinigen Matrize aller Literatur und Wissenschaft wurden. Hiermit aber büßte die Lateinschule ihren wichtigsten Zweck ein: die aktive Beherrschung der Sprache, die ihr den Namen gab, war nicht mehr gefragt, und lediglich einige Lesefähigkeit wurde noch benötigt, für die ältere in lateinischer Sprache verfasste Literatur.

Die Herausforderungen, die sich aus diesem Zustand ergaben, riefen zwei pädagogische Richtungen auf den Plan, die Philanthropisten und die Neuhumanisten. Beide machten es

sich zur Aufgabe, eine gänzlich veraltete Schulkwirklichkeit durch eine neue, zeitgemäße zu ersetzen. Und hierbei versuchten sich beide radikal von der Religion abzuwenden sowie von der altüberkommenen Tradition, in der die Schule als der Kirche zugehörig galt. Hier wie dort wurde durchgesetzt, dass staatliche Anstalten weltliche Inhalte vermittelten, und zwar nach Möglichkeit von Lehrern, die nicht mehr in erster Linie Theologen waren.

Der Hauptunterschied der beiden Richtungen bestand darin, dass die Philanthropisten oder Menschenfreunde die Hinwendung zur bürgerlichen Lebenspraxis zum obersten Prinzip erhoben, dass sie also bei allen Wissensgebieten zu allererst nach dem Nutzen fragten, während sich die Neuhumanisten ganz im Gegenteil dazu viel darauf zugute taten, dass sie das Utilitätsdenken ablehnten. Sie schufen sich mit ihrem Griechenglauben eine Art Ersatzreligion.

Der Neuhumanismus setzte sich durch, er beherrschte ein Jahrhundert lang das Gymnasium. Er stimmte mit dem alten Humanismus der Renaissance darin überein, dass die antiken Sprachen den Hauptgegenstand der Jugendbildung ausmachten, und er unterschied sich darin von ihm, dass sich sein Lehrplan rigoros auf die heidnische, die vorchristliche Literatur der Griechen und Römer beschränkte, und vor allem darin, dass es im Falle des Lateinischen auf die aktive Beherrschung, insbesondere auf den mündlichen Gebrauch, nicht mehr sonderlich ankam und dass die Lektüre der großen Autoren zum Haupt- und Selbstzweck wurde.

Der Neuhumanismus setzte sich u. a. deshalb gegen den Philanthropismus durch, weil ihm der Wind, der aus Weimar wehte, günstig war. Die klassische deutsche Bildungsidee, die dort ihre Heimstatt hatte, erwuchs ebenfalls aus dem Protest gegen den Utilitarismus des Vernunftzeitalters. Sie revoltierte gegen das Leitbild des durch sein Spezialistentum legitimierten nützlichen Gliedes der Gesellschaft und forderte im Gegensatz dazu die Persönlichkeit als höchstes Ziel des zur Selbstvervollkommnung berufenen Menschen, ein Ziel, das sich nur durch die harmonische Entfaltung aller Anlagen und Kräfte verwirklichen lasse. Für dieses Ideal

beriefen sich dessen Propagandisten, allen voran GOETHE und SCHILLER, auf die Griechen. Die Sehnsucht nach einem vollkommeneren Dasein ließ ihnen das klassische Griechenland als Inbegriff höchster Humanität erscheinen. Das Griechenbild und das Humanitätsideal der deutschen Klassik stimmten im Wesentlichen überein. Die hervorragenden Züge des ersteren, insbesondere das Merkmal der von den Griechen vorgelebten Totalität, enthielten Forderungen an die eigene Zeit.

Als der Mann, der dem Neuhumanismus zum Siege verholfen, der ihm in Preußen und damit in Deutschland, ja, in weiten Teilen Europas eine feste institutionelle Basis verschafft hat, gilt WILHELM VON HUMBOLDT. Er hat in kürzester Zeit ein dreigestuftes Bildungswesen, bestehend aus Elementarschule, Gymnasium und Universität, zur Norm erhoben. Er hat insbesondere der mittleren Stufe, dem humanistischen Gymnasium, einen unverwechselbaren Stempel aufgedrückt. Diese Stufe sollte zur Hochschulreife führen, ohne die Studiengänge der Universität vorwegzunehmen. Deshalb beschränkte sich ihr Lehrplan auf allgemeinbildende Fächer, im Wesentlichen auf die Bereiche alte Sprachen, Mathematik und Geschichte. Die alten Sprachen beanspruchten etwa die Hälfte der verfügbaren Unterrichtsstunden. Das Griechische gewann jetzt allgemein die Position, die es im 16. Jahrhundert in den besten Schulen innegehabt hatte.

Das Lateinische, durch sein Stundendeputat nach wie vor als beherrschend, wie WILAMOWITZ mit Recht feststellte, ausgezeichnet, wurde umfunktioniert zu einem Fach der Sprachreflexion und Autorenlektüre, kurz zu einem Instrument der formalen Bildung. Man geht offenbar fehl und wird der Realität nicht gerecht, wenn man das neuhumanistische Gymnasium allein nach Maßgabe der Weimarer Bildungsidee beurteilt. Die Bildungsidee war gleichsam der Sonntagsstaat, mit dem man sich für festliche Gelegenheiten schmückte. Der Alltag pflegte anderen, nüchterneren Regeln zu gehorchen. Dort wirkte die alte Lateinschule mit ihrer strengen Zucht kräftig nach. Der preußische Lehrplan vom Jahre 1837 billigte dem Lateinunterricht für den neunjährigen Gymnasialkurs insgesamt 86

Stunden, also neun bis zehn Stunden jede Woche, und zwar in allen Klassen, zu, etwa ein Drittel der verfügbaren Stunden insgesamt. Latein galt daher als das härteste Auslesefach, noch vor Mathematik. Wenn irgendwo im Fächerkanon des Gymnasiums, dann kam in ihm die bürgerliche Ideologie zum Ausdruck, dass Bildung ebenso ihren Lohn verdiene, wie das Vorrecht adeliger Geburt und dass wahre Bildung nur für den Preis angestrenzter Arbeit zu haben sei.

WILAMOWITZ befürchtete, wie wir hörten, im Jahre 1892, die beiden Sprachen, denen Europa seine Kultur verdanke, könnten aus dem Jugendunterricht verschwinden. Er sah sich zu dieser Prognose veranlasst, weil damals der Lateinunterricht ein Viertel seines Deputats einbüßte. Aus den 77 Stunden des Lehrplans von 1882 – die Zahlen beziehen sich immer auf eine Addition aller wöchentlichen Lateinstunden von *Sexta* bis *Prima* – also aus den 77 Stunden des Lehrplans von 1882 wurden 62 Stunden. Nutznießer dieser Kürzung war vor allem der Deutschunterricht. Hierzu aber hatte kein geringerer als Kaiser WILHELM II. den entscheidenden Anstoß gegeben. Er war bei der zu Beginn erwähnten Dezemberkonferenz von 1890 anwesend. Er hatte dort gerügt, dass es dem Gymnasium an der nationalen Basis fehle. Man solle junge Deutsche erziehen, nicht junge Griechen und Römer. Man entsprach dem Wunsch des Kaisers, der zugleich der Wunsch breiter Kreise, insbesondere unter den Militärs, war, die eine intensivere Erziehung zum Patriotismus verlangten. Der Lehrplan von 1892 schrieb vor, dass bei ungenügenden Leistungen im Fache Deutsch kein Reifezeugnis erteilt werden dürfe, im Unterschied zu allen anderen Fächern, auch zum Lateinischen, bei denen die Möglichkeit bestand, ungenügende Leistungen durch gute in einem anderen Fach auszugleichen. Deutlicher konnte kaum demonstriert werden, dass nicht mehr der Humanismus, sondern vielmehr der Nationalismus der Leitgedanke des Gymnasiums geworden sei.

Man könnte, ja, man sollte die Prophezeiung von WILAMOWITZ als Polemik gegen Kaiser WILHELM II. und die Mentalität, die dieser repräsentierte, lesen. Das deutsche Volk, meinte

WILAMOWITZ, laufe Gefahr, mit der Geschichte und der Kultur zu brechen, wenn es die beiden Sprachen, denen Europa diese Kultur verdanke, aus dem Jugendunterricht vertreibe. Hier, wenn irgendwo, hat der vieldiskutierte deutsche Sonderweg begonnen. Latein und Europa: der Blick auf die Geschichte könnte lehren, dass diese Gleichung auch in der Negation Gültigkeit hat: ohne Latein kein Europa. Die Deutschen jedenfalls haben an der Schwelle zum 20. Jahrhundert den Schritt vom Lateinischen zum Deutschen, vom Gemeineuropäischen zu nationaler Egozentrik vollzogen. Wir sollen nationale junge Deutsche erziehen, nicht junge Griechen und Römer, forderte WILHELM II. Das Latein wurde aus seiner beherrschenden Stellung verdrängt, erwiderte WILAMOWITZ.

Jetzt, nach Ablauf des 20. Jahrhunderts, ist dies alles mitsamt seinen Folgen Vergangenheit. Der weitere Abstieg des altsprachlichen Unterrichts vollzog sich auf zweierlei Weise. Einmal war es vom Jahre 1900 an möglich, ohne Griechisch- und Lateinkenntnisse zum Abitur und damit zu den meisten Studiengängen der Universität zu gelangen. Die Zahl derer, die die entsprechenden Gymnasialtypen bevorzugten, nahm ständig zu. Zum anderen wurden die Stundendeputate stufenweise herabgesetzt.

Von den 62 Stunden des Jahres 1892 blieben ab 1925 noch 52, und von diesen ab 1938 noch 35. Damals aber besuchten nur noch elf Prozent der Gymnasiasten die Sonderform (so die damalige Terminologie) „humanistisches Gymnasium“. Der Lateinunterricht der „Normalform“, der Oberschule, brachte es in den sechs Jahren ab *Quarta* auf insgesamt etwa 20 Stunden.

Die Einengung und Verdrängung des Lateinunterrichts war nicht von den jeweiligen politischen Verhältnissen abhängig. Der Prozess nahm, als ein Stück Modernisierung, überall in Europa einen ähnlichen Verlauf. Von der lateinischen Sprache, die zunächst etwa ein Jahrtausend lang, vom 8. bis zum 18. Jahrhundert, als Kult- und Wissenschaftssprache sowie als übernationales Verständigungsmittel gedient hatte, die dann im Zeitalter des Bürgertums als Fundament der allgemeinen Bildung von Generation zu Generation weitergereicht wurde, von dieser

lateinischen Sprache (hier sollte man sich nichts vorzumachen versuchen) geht jetzt bei dem Prozess, der zu einem europäischen Staatenbund führen soll, keine integrierende Kraft mehr aus. Latein hat für die meisten von uns, auch für die Mehrzahl der politisch Maßgeblichen, allenfalls noch den Status von gesunkenem Kulturgut, das in alten Inschriften, in geflügelten Worten und in wissenschaftlichen Terminologien herumgeistert. Und insofern glaube ich, dem Thema Latein und Europa durchaus gerecht geworden zu sein, wenn man es, wie ich es hier getan habe, als einen historischen, als einen in der Vergangenheit abgeschlossenen Sachverhalt zu beschreiben versucht.

So, hiermit wollte ich ursprünglich meinen Vortrag beenden. Doch hier will ich noch eine Art Korollar anhängen und möchte eben darauf hinweisen, dass es ja den von WILAMOWITZ prophezeiten Rest noch immer gibt, nämlich den elementaren Sprachunterricht im Lateinischen. Und diesen Rest wollen wir zu bewahren suchen, mit allen Kräften. Wenig ist immerhin besser als gar nichts. Und das Wenige, das gelehrt wird, kann ausgebaut werden!

Ich habe unlängst in Pforzheim bei einem alten Gymnasium, das den Namen REUCHLINS trägt, für Latein und Griechisch werben müssen, und da wurde mir dann die Frage gestellt – und da sieht man auch die Zwänge, die durch unser Schulsystem überall vorgegeben sind und die auch zur Rückdrängung der alten Sprachen führen – ich wurde also vor die Frage gestellt, von jungen Leuten, die eben vor dieser Wahlsituation standen, „was sollen wir tun, wir können jetzt nur wählen zwischen Griechisch und Französisch“, und da habe ich gesagt, „ja, Französisch müsst ihr lernen, wenn ihr kultivierte Menschen sein wollt“, und dann habe ich angefangen zu schildern, welche Bedeutung Frankreich für die europäische Kultur gehabt hat. Und dann habe ich mir natürlich an die Brust geklopft und gesagt, ja, eigentlich müsste ich jetzt doch für Griechisch eine Lanze brechen, und das habe ich dann in folgender Form getan: „Französisch lernt ihr am Besten im Lande; wenn ihr dort ein halbes Jahr seid, dann könnt ihr viel besser Französisch, als wenn ihr euch an einer so genannten höheren Schule damit

herumquält, aber Griechisch, das könnt ihr nur auf dem Gymnasium lernen und nirgends sonst, und dies gilt natürlich auch für Latein“. Dies noch als Korollar zum Abschluss.

1) In Radio Bremen gesendet am 25.11.2000, 17.05 - 18.00 Uhr.

MANFRED FUHRMANN, Konstanz

Zum Stellenwert der alten Sprachen im Rahmen der gymnasialen Bildung

Grußwort der Präsidentin der Kultusministerkonferenz Ministerin Dr. Annette Schavan

Am 25./26. Mai 2001 fand an der Humboldt-Universität zu Berlin eine kleine Tagung statt, mit der sich die internationale Vereinigung „Centrum Latinitatis Europae“ der Öffentlichkeit vorstellte. Die Teilnehmer kamen hauptsächlich aus Italien, Österreich und Deutschland. Das Thema der Tagung lautete „Klassische Nachklänge in der deutschen Literatur“. Aus diesem Anlass übersandte die derzeitige Präsidentin der Kultusministerkonferenz Ministerin Dr. ANNETTE SCHAVAN ein Grußwort, in dem sie den „Stellenwert“ der alten Sprachen im Rahmen der gymnasialen Bildung gewürdigt hat. Das Grußwort hat folgenden Wortlaut:

Anlässlich der Eröffnung der deutschen Vertretung des *Centrum Latinitatis Europae* in Berlin übermittle ich Ihnen als Präsidentin der Kultusministerkonferenz die Grüße und besten Wünsche meiner Kolleginnen und Kollegen im Kreis der Kultus- und Wissenschaftsminister der Länder.

Es ist eine gute Idee, die Eröffnung Ihrer Berliner Vertretung mit einer Fachtagung zu verbinden. Mit dem Tagungsthema „Klassische Nachklänge in der deutschen Literatur“ werden die engen Verbindungen zwischen der Arbeit des *Centrum Latinitatis* zur Verbreitung der klassischen lateinischen Kultur und Sprache und den kulturellen, auch in der Latinität gründenden Traditionen des Sitzlandes der künftigen Vertretung des CLE unterstrichen.

Das Thema Ihrer Veranstaltung birgt einen reichen Schatz für die wissenschaftliche und literarische Auseinandersetzung mit dem Erbe des klassischen römischen Altertums. Sofort ist man versucht, einen weiten Bogen zu schlagen, der für die deutschsprachige Literatur von CHRISTOPH MARTIN WIELAND, der seinen Zeitgenossen die große Griechenverehrung und

Graecomanie auszutreiben versuchte, bis hin zu HERMANN BROCH reicht, der für die Moderne dem Dichter der *Aeneis* im „Tod des Vergil“ ein literarisches Denkmal setzte.

Die besondere Bedeutung der Pflege und Bewahrung der lateinischen Sprache, Literatur und Kultur für das deutsche Bildungswesen hat die Kultusministerkonferenz bei vielen Gelegenheiten unterstrichen. Vor allem im Rahmen der gymnasialen Bildung ist der Stellenwert der „alten Sprachen“ nicht hoch genug einzuschätzen. Latein kann als Basissprache das Lernen weiterer Fremdsprachen fördern.

Anlässlich der Eröffnung des Europäischen Jahres der Sprachen 2001 am 6. Februar in Berlin habe ich mit besonderem Nachdruck darauf hingewiesen, dass zur Kultur Europas auch die alten Sprachen gehören [vgl. FORUM CLASSICUM 1/2001, S. 16f. – Anm. d. Red.]. Sie haben unsere Gegenwart wesentlich geprägt. Dieses kulturelle Erbe lebendig zu halten, ist Aufgabe von Schule und Hochschule; Griechisch und Lateinisch zu lernen ist unverzichtbar auch in Zukunft.

Es wird uns sicherlich mehr und mehr Mühe bereiten, hierfür immer die geeigneten Voraussetzungen zu schaffen und Schülerinnen und Schüler für das Erlernen der klassischen Sprachen und für die Auseinandersetzung mit dem Erbe der europäischen Antike stets neu zu interessieren. Aber die Mühe lohnt sich – und deshalb bin ich froh, dass das *Centrum Latinitatis Europae* sich auch in Deutschland künftig stärker engagiert.

Sie kennen alle den Hinweis des VERGIL im ersten Buch des römischen Nationalepos der *Aeneis*, wieviel Mühe es gekostet hat, Rom zu begründen: *tantae molis erat Romanam condere gentem* (1,33). So groß wird die Mühe, das

sprachliche und kulturelle Erbe der Latinität für Europa zu bewahren, zwar nicht sein, doch es kann nicht genug Anstrengung dafür geben. Und der Einsatz für die lateinische Sprache und Kultur lohnt sich.

In diesem Sinne wünsche ich Ihrer Veranstaltung einen guten Verlauf und der Berliner Vertretung des CLE für ihre künftige Arbeit viel Erfolg.

Dr. ANNETTE SCHAVAN,
Präsidentin der Kultusministerkonferenz

Thesen zur Zukunft des Lateinunterrichts aus der Sicht eines romanistischen Linguisten

I. Begründung des Unternehmens

„Schon wieder!“ werden Sie denken, wenn Sie diese Zeilen lesen. Seit ungefähr dreißig Jahren steht der Lateinunterricht unter dem Druck, sich selbst zu legitimieren.¹ Und als ob das nicht genug wäre, mischen sich in regelmäßigen Abständen Stimmen von außen ein, die behaupten, besser als die Klassischen Philologen zu wissen, was für den Lateinunterricht das Beste sei. Besonders gehäuft traten diese Stimmen zum Jahrtausendwechsel (z. B. in einer F.A.Z.-Leserbriefdebatte vom Oktober/November 2000) auf.

Eine zentrale Rolle spielt dabei das äußerst umstrittene Argument, das Lateinische sei eine besonders gute Transfersprache für das Lernen weiterer Fremdsprachen und solle daher möglichst vor diesen gelehrt werden. Zentral ist dieses Argument nicht nur aus arbeitsmarktpolitischer Sicht – frühbeginnendes Latein schafft Arbeitsplätze für Lateinlehrer – sondern auch aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsdidaktik. „Mehrsprachigkeit“ ist aber sicherlich das beherrschende Thema der Didaktik der modernen Fremdsprachen in Europa zu Beginn des neuen Jahrtausends.

Wenn ich nun glaube, etwas Neues zu dieser unendlichen Diskussion beitragen zu können, dann beruht dies darauf, dass mein kürzlich in Romanischer Sprachwissenschaft abgeschlossenes Habilitationsprojekt empirische Zugänge zu der Frage bietet, inwiefern der Lateinunterricht oder das, was in den Köpfen von unterschiedlichsten Fremdsprachenlernern davon übrig geblieben ist, tatsächlich für den Erwerb weiterer Fremdsprachen genutzt wird. Das angesprochene Projekt situiert sich im Übergangsbereich zwischen Psycholinguistik, Kognitiver Linguistik

und Tertiärsprachenforschung. Im Zentrum steht die Frage, auf welche Weise sich mehrsprachige Lerner unbekanntem Wortschatz verschiedener Fremdsprachen erschließen und was sich daraus für die Verarbeitung mehrerer Sprachen im Gehirn ableiten läßt.

Mein besonderes Interesse für die Nutzung des Lateinischen in diesem Zusammenhang rührt daher, dass mein Verhältnis zu dieser Sprache nicht gerade neutral ist: Ich habe im Lateinleistungskurs Abitur gemacht, Latein studiert und auch das Referendariat in diesem Fach abgelegt – aber eben immer parallel mit romanischen Sprachen. Als Dozent für Romanische Sprachwissenschaft bin ich darüber hinaus ständig mit der Kluft konfrontiert, die zwischen dem Lateinniveau besteht, das ich bei Studenten gerne voraussetzen würde, und dem Niveau, das tatsächlich vorherrscht. Ich bin also mit den meisten Facetten des Lateinlernens und -lehrens vertraut und betrachte die Situation dennoch aus der Außenperspektive.

Im folgenden Abschnitt wird der Untersuchungsaufbau meines Forschungsprojekts vorgestellt. Im dritten Abschnitt möchte ich die wichtigsten Ergebnisse zur Frage des interlingualen Transfers präsentieren.² Im vierten Abschnitt soll schließlich darauf eingegangen werden, welche Konsequenzen sich aus meiner Sicht für den Lateinunterricht ergäben, wenn man ihn nach diesen Erkenntnissen ausrichten wollte.

II. Untersuchungsaufbau zur Erforschung lexikalischer Erschließungsstrategien

In der kognitiven Linguistik tendiert man schon seit einiger Zeit zu der Auffassung, dass verschiedene Einzelsprachen nicht getrennt voneinander abgespeichert sind.³ Auf der Grundlage von

ein- und mehrsprachigen Assoziationstests⁴ hat man herausgefunden, dass im mehrsprachigen mentalen Lexikon z. B. zwischen morphologisch ähnlichen Wörtern verschiedener Sprachen besonders schnelle Verbindungen bestehen. Solche Verbindungen werden aufgebaut, wenn ein unbekanntes Wort gelesen oder gehört wird und der Rezipient feststellt, dass dieses Wort formale Ähnlichkeit mit einem ihm bekannten Wort aufweist. Entscheidend ist hier die Übereinstimmung der Wortanfänge – stimmt die erste Silbe nicht überein, dann besteht wenig Chance auf Erkennung formaler Gemeinsamkeiten.⁵

Ich habe nun in zwei Studien untersucht, inwieweit diese interlingualen Wortschatzverbindungen von Fremdsprachlern ausgenutzt werden, um unbekanntes Wortschatz verschiedener Zielsprachen semantisch zu erschließen:

In einer „Breitenstudie“ mussten 174 Fremdsprachler unterschiedlichster Provenienz (Gymnasiasten, Studenten, Volkshochschüler aller Altersgruppen) jeweils bestimmte Wörter in einem spanischen und einem italienischen Zeitungsartikel erschließen. Dabei sollten sie nicht nur das Ergebnis ihrer Erschließung in einem Fragebogen angeben, sondern auch den Erschließungsweg – also z. B. ob das Wort aus dem Kontext oder über ein Wort einer anderen Sprache erschlossen wurde. Zuvor mussten die Probanden zusätzlich einen Fragebogen mit Angaben zu ihrer persönlichen Fremdsprachenbiographie ausfüllen (Fremdsprachenfolge, Lerndauer und -intensität, Lerninstitutionen, Abschlussnoten, zeitlicher Abstand, Kompetenzranking für die einzelnen Fremdsprachen, Auslandsaufenthalte, Nutzungshäufigkeit der einzelnen Fremdsprachen usw. – hierzu MÜLLER-LANCÉ 1999).

In einer deutlich aufwändigeren „Tiefenstudie“ wurden 21 Romanistikstudenten verschiedenen Tests unterzogen: Neben der oben beschriebenen Sprachen-Anamnese absolvierten sie einen Lerntypentest, einen Hörverstehenstest (Spanisch, Italienisch, Katalanisch), einen mehrsprachigen Assoziationstest (deutsche, französische, spanische, italienische und katalanische Stimuli) und einen Übersetzungstest

mit Lautdenkprotokoll. Sie mussten dazu im Sprachlabor dieselben Artikel bearbeiten wie ihre Vorgänger aus der Breitenstudie und bekamen zusätzlich noch einen Zeitungsartikel aus dem Katalanischen, einer Sprache, die niemand von ihnen auch nur in Ansätzen beherrschte. Diese Texte übersetzten sie mündlich auf Tonband und artikulierten parallel dazu alle ihre Überlegungen laut mit auf das Band. Zusätzlich mussten sie nach demselben Verfahren einen deutschen Artikel in ihre zweitbeste romanische Sprache übersetzen – es wurde also fremdsprachliche Rezeption und Produktion abgeprüft (hierzu MÜLLER-LANCÉ 2001).

Die Anzahl der unter den Probanden vertretenen Sprachen variierte in den verschiedenen Stichproben der beiden Studien von durchschnittlich 3,8 Sprachen pro Kopf incl. Muttersprache (Durchschnittswert in einem Spanisch-Grundstufenkurs der Volkshochschule) bis hin zu 6 Sprachen pro Kopf (in einem universitären Italienischkurs sowie in einer Stilübung lateinischer Examenskandidaten). Von den 174 Probanden der Breitenstudie gaben 112 Lateinkenntnisse an, von den 21 Probanden der Tiefenstudie war nur eine ohne Lateinkenntnisse. Diese hohen Lateinanteile sollten aber nicht überbewertet werden. Sie kamen dadurch zustande, dass einige Stichproben aus einem mehr oder weniger romanistischen Umfeld stammten, wo das Lateinum häufig noch Studienvoraussetzung ist, und dass obendrein im Rahmen der Breitenstudie zwei Lateinkurse getestet wurden: eine 11. Gymnasialklasse mit Latein als zweiter Fremdsprache (17 Probanden) und die oben angesprochene Latein-Stilübung für Examenskandidaten der Universität Freiburg (10 Probanden). Als bestbeherrschte Fremdsprache wurde sowohl in der Breiten- als auch in der Tiefenstudie zumeist das Englische oder Französische angegeben, als am schlechtesten beherrschte Fremdsprache zumeist das Lateinische.

III. Ergebnisse zur Nutzung des interlingualen Transfers

Sowohl in der Breiten- wie auch in der Tiefenstudie hat sich gezeigt, dass generell die jeweilige Sprachkompetenz hauptverantwortlich dafür

ist, ob eine Sprache als Transferquelle für das Lernen weiterer Fremdsprachen genutzt wird, und zwar unabhängig davon, ob eine Sprache als erste oder als dritte Fremdsprache gelernt wurde. Wessen beste Fremdsprache also das Englische ist, der wird sich die Wörter in einem katalanischen Text eher über das Englische als über das ihm ebenfalls gut bekannte Französische oder Lateinische erschließen. In diesem Zusammenhang wurde die Wirkung der Sprachenähnlichkeit bisher demnach überschätzt. Es ist weitgehend illusorisch, die Häufigkeit der Transfermöglichkeiten durch Sprachvergleiche hochzurechnen, wie dies STEFENELLI (1992) und MEIßNER (1989) getan haben – faktisch hängt das Transferverhalten hauptsächlich von lernerbezogenen Größen wie Sprachkompetenz, Aktivierungsgrad⁶ einer bestimmten Sprache (z. B. durch aktuellen Unterricht), Temperament, Risikofreudigkeit und dem Sprechertyp⁷ ab. Diese Aussage gilt natürlich nur, solange man im Bereich unserer germanisch-romanischen Schulsprachen bleibt.

Für die aus Sicht des Transfers so eminent wichtige Sprachkompetenz spielt es generell nur eine geringe Rolle, ob man eine Sprache als erste, zweite, dritte oder vierte Fremdsprache lernt. Je mehr Sprachen man lernt, desto unwichtiger wird ihre Reihenfolge. Viel wichtiger für die jeweilige Sprachkompetenz sind die individuelle Motivation und die Häufigkeit der Verwendung dieser Fremdsprache. Individuelle Transferfreudigkeit lässt sich nicht durch die Wahl einer bestimmten Sprachenkombination beeinflussen.

Das Lateinische fällt allerdings etwas aus dem Rahmen des oben Gesagten. Wirklich häufig als Transferquelle genutzt wurde es nur von drei Personengruppen, die sich über mehrere Stichproben verteilten: Eine Gruppe bildeten die Lateinstudenten. Dies passt ohne weiteres ins Bild, hatten sie doch zumeist das Lateinische wenn nicht als beste, so doch wenigstens als zweitbeste Fremdsprache angegeben. Eine zweite Gruppe bildeten diejenigen Probanden, die Latein als erste Fremdsprache an der Schule belegt hatten – und zwar ganz unabhängig davon, wie lange dieser Lateinunterricht zum Zeitpunkt der Datenerhebung zurücklag und wie hoch

die Probanden ihre Lateinkenntnisse selbst einschätzten. So wurden die häufigsten lateinbasierten Erschließungen der Tiefenstudie nicht etwa von der einzigen Lateinstudentin dieser Stichprobe angestellt, sondern von drei Romanistikstudenten, die Latein als ihre schlechteste Fremdsprache angegeben hatten. Alle drei hatten zu Schulzeiten Latein als erste Fremdsprache belegt, bei einer Probandin lag das Ende des Lateinunterrichts dabei schon 16 Jahre zurück! Was die oben gemachten Aussagen zu den Auswirkungen von Sprachkompetenz und Lernzeitpunkt angeht, scheint das Lateinische also eine Sonderstellung innezuhaben. Die Auflösung des Widerspruchs liegt für mich darin begründet, dass nur bei Latein 1 und im Lateinstudium auch aktive Sprachbeherrschung angestrebt wird. Und genau dieser aktive Wortschatz muss zur Verfügung stehen, damit vom Lateinischen aus der Wortschatz einer anderen Sprache erschlossen werden kann. Eine dritte Gruppe von häufigen Lateinnutzern bildeten die Schüler der 11. Gymnasialklasse. Dies erklärt sich zum einen dadurch, dass das Lateinische bei ihnen durch den permanenten Unterricht hochgradig aktiviert war. Zum anderen ist die hohe lateinbasierte Transferrate in dieser Gruppe aber sicherlich auch auf ihren modernen Lateinunterricht zurückzuführen, in dem z. B. Wort- und Texterschließungsverfahren systematisch geübt werden und Wortschatz bei der Einführung grundsätzlich mit dem Wortschatz anderer Sprachen verknüpft wurde. Dass das Einüben von Texterschließungsverfahren tatsächlich etwas bringt, zeigte sich auch darin, dass diese 11. Klasse und die Probanden der lateinischen Stilübung am flexibelsten mit den verschiedenen Wortschließungsstrategien umgingen. Sie wechselten also beispielsweise häufig zwischen Strategien ab, die auf dem Kontext, dem Weltwissen oder einzelsprachlichen Verwandtschaften basierten.

Von diesen drei Gruppen abgesehen wurde das Lateinische so gut wie gar nicht als Erschließungsquelle herangezogen. Man kann allerdings nicht ausschließen, dass das Lateinische in Einzelfällen dazu geführt hat, dass z. B. eine auf lateinischer Basis erworbene französische

Vokabel sich so gut eingepreßt hat, dass letztere dann als Erschließungsquelle wirksam wurde. Eine solchermaßen indirekte Transferquelle lässt sich aber empirisch wohl kaum nachweisen. Besonders enttäuschend waren die Ergebnisse spät erworbenen Lateins: Vor allem Studierende, die ihr Latinum erst vor kurzem an der Universität nachgeholt hatten, machten überraschend wenig Gebrauch von dieser Sprache.

IV. Mögliche Konsequenzen für den Lateinunterricht

Dass die lateinische Sprache aus linguistischer Sicht eine hervorragende Transferquelle für romanische Zielsprachen darstellen kann, ist unbestritten. Dafür, dass das Lateinische aber auch als Transferquelle wirksam wird, ist die in dieser Sprache erreichte Kompetenz entscheidend. Wenn Latein also gezielt als Transfersprache gelernt werden sollte, dann müsste dies idealerweise nicht nur früh, sondern auch und vor allem sehr intensiv geschehen – aktive Sprachbeherrschung inclusive. Dass aktive Sprachbeherrschung als Lernziel leider zunächst eine Beschränkung auf einfache Strukturen und Texte bedeutet, weiß niemand besser als die Didaktiker der modernen Fremdsprachen. Außersprachliche Lernziele wie „Einsicht in die Probleme politischer Herrschaft“, „Wissen um die Spannung zwischen Tradition und Fortschritt“, „Einsicht in die Vergleichbarkeit menschlicher Grund- und Grenzsituationen“ u. ä. (Bildungsplan Baden-Württemberg 1994: 27) müssten daher wohl auf den Fortgeschrittenunterricht verschoben werden. Es dürfte aber schwierig werden, für diese Einsicht Mehrheiten bei Schülern, Eltern und Politikern zu finden. Auch Lateindidaktiker dürften von solch einem fundamentalistischen Rückfall in längst vergangene Pauk-Epochen nicht begeistert sein.

Will man ein Minimum an Lateinbestand im deutschen Bildungswald retten, so muss man daher wohl einen zweiten, realistischeren Weg einschlagen und Latein als typische Tertiärsprache unterrichten: Der Wortschatz authentischer lateinischer Texte müsste dann z. B. mit Hilfe romanischer und englischer Sprachkenntnisse erschlossen werden, Lernwortschatz müsste

intensiv mit dem bekannten Wortschatz anderer Sprachen verknüpft werden. Eigentlich könnte eine solche Verknüpfung im Lateinunterricht bereits Tradition haben – schließlich wurde sie schon im Klett Grundwortschatz Latein der 70er Jahre angeboten. Systematisch praktiziert wird sie wohl aber erst seit dem Aufkommen von Wortschatzübungen des Typs „Mutter Latein und ihre Töchter“ (z. B. Ostia I, S. 33). Neben Strategien der Worterschließung müsste auch die Texterschließung intensiv eingeübt werden. Da man hierbei authentische lateinische Texte zur Arbeitsgrundlage machen könnte, blieben außersprachliche Lernziele wie die im vorigen Absatz genannten in Reichweite. Es wären aber auch linguistische Lernziele mit aufzunehmen: Die wichtigsten Lautwandelgesetze vom Lateinischen zu den romanischen Sprachen könnten thematisiert werden, morphologische Verwandtschaften könnten aufgezeigt werden, und natürlich müssten auch englische oder romanische Texte mit lateinischer Hilfe entschlüsselt werden. Vor allem aber müsste die Sprachreflexion einen besonderen Stellenwert erhalten. Angelegt ist dies in den modernen Lateinlehrwerken bereits. So stellen beispielsweise Ostia (z. B. Ostia I, S. 151/153), Ostia Altera (z. B. Cursus Grammaticus I, S. 5) und der Cursus Continuus (Grammat. Begleitband, S. 11) universelle, auf TESNIÈRES Dependenzgrammatik beruhende Satzmodelle zur Verfügung, mit deren Hilfe sich auch komplexere Sätze moderner Fremdsprachen problemlos analysieren lassen. Derartiges linguistisches Handwerkszeug sucht man in den Lehrbüchern moderner Fremdsprachen übrigens vergeblich. Ausgerechnet in den universitären Latinumskursen kommen solche Lernziele aber zu kurz – stattdessen geht es nur darum, in möglichst wenigen Monaten zur CICERO-Lektüre zu gelangen. Kein Wunder, dass die in solchen Kursen kurzfristig erworbenen Lateinkenntnisse keinerlei Relevanz für die sonstige Fremdsprachenverarbeitung haben.

Die oben beschriebene Situation ist umso trauriger, als der Lateinunterricht derzeit sogar von Entwicklungen in der Didaktik der modernen Fremdsprachen profitieren könnte: Hier ist seit Mitte der 90er Jahre des vergangenen

Jahrhunderts eine leichte Trendwende zu beobachten: Hauptlernziel ist zwar nach wie vor die mündliche Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache, zunehmend rücken aber wieder kognitivierende Methoden in den Vordergrund, da man erkannt hat, dass sich „natürlicher“ Spracherwerb nicht im Unterricht imitieren lässt. Kognitivierung ist v. a. dann von Bedeutung, wenn es gilt, im Rahmen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. MEIßNER/REINFRIED 1998) Wortschatz und Strukturen verschiedener Sprachen aufeinander zu beziehen. Genau hierin liegt nun die Chance der Lateindidaktik: Sie muß deutlich machen, dass der Lateinunterricht für solche Zwecke besonders gut geeignet ist.

Wenn dies der Lateindidaktik bzw. den Lateinlehrern gelingen sollte, dann wäre vielleicht sogar der Weg frei für eine dritte Lösung, die ich nach dem „fundamentalistischen“ und dem „realistischen“ Weg als den „visionären“ Weg bezeichnen und im Folgenden kurz skizzieren möchte (z. T. entnommen aus MÜLLER-LANCÉ 2000: 513/514):

Die Untersuchungen von HUFSEISEN (1998) und MIßLER (1999) haben gezeigt, dass Lerner immer Schwierigkeiten damit haben, mehrere Fremdsprachen gleichzeitig zu lernen. Selbst wenn man nun im gymnasialen Lehrplan – wie schon verschiedentlich vorgeschlagen – den Unterricht der ersten Fremdsprache in einer späteren Jahrgangsstufe vorübergehend einmal ruhen ließe, wäre ein simultaner Unterricht zweier Fremdsprachen kaum zu vermeiden. Schließlich sollen ja bis zum Abitur Kenntnisse in zwei oder drei Fremdsprachen erworben werden. Da Schüler nun durchaus danach verlangen, die von ihnen gelernten Sprachen in Beziehung zu setzen bzw. zu kontrastieren – wenn sie sie nun schon einmal simultan lernen müssen – gilt es, einen hierfür geeigneten Raum im *Curriculum* zu finden. Der neusprachliche Unterricht ist nicht optimal geeignet, weil er dem Schüler möglichst viele Gelegenheiten zur Produktion in der jeweiligen Fremdsprache bieten sollte – dies ist unbestritten die schwierigste fremdsprachliche Fertigkeit und sollte daher in Anwesenheit von Fachlehrern oder Muttersprachlern geübt werden. Da gerade in der

Produktion die Vermischung von Sprachen am problematischsten ist, sollte letztere auf ein notwendiges Minimum reduziert werden. In der Rezeption hingegen ist ein interlingualer Vergleich grammatischer Strukturen und die Erläuterung von Wortschatzverwandtschaften in den verschiedenen Schulsprachen völlig unproblematisch. Dies setzt aber nicht unbedingt einen neusprachlichen Fachlehrer voraus: Ein aufgeschlossener Lateinlehrer kann dies ebenso gut – wenn nicht sogar besser – leisten.

Ein solcher Lateinunterricht könnte durchaus obligatorisch ab Klasse 5 unterrichtet werden – also als eine Art universelles Sprachenpropädeutikum. Diejenigen Schüler, die sich verstärkt für Latein als solches interessieren, könnten dann in einer späteren Klassenstufe separiert werden und sich dort mit antiker Philosophie und ciceronianischen Perioden auseinandersetzen. So wäre auch sichergestellt, dass fremdsprachlich interessierte Schüler in den Genuss der besten Lateinkenntnisse kämen – derzeit ist die Situation eher so, dass Schüler, die schon Probleme mit dem Englischen hatten und sich daher vor Französisch fürchten, in der 7. Klasse Latein wählen. Auf diese Weise erhalten wir Ingenieure und Manager mit rudimentären Latein- aber ohne die für sie ungleich wichtigeren Französisch- oder Spanischkenntnisse. Sprachbegabte Kinder hingegen werden häufig in Züge mit Französisch ab Klasse 5 gesteckt, mit der Konsequenz, dass sie in Klasse 7 Englisch hinzubekommen und in vielen Fällen niemals mehr Latein – höchstens am Anfang des Studiums, dann aber als reine „Studierbremse“ und nicht etwa als Beschleuniger. Im weiteren Verlauf ihres Studiums lernen diese Schüler dann – wie meine Stichproben zeigen – zwei, drei oder mehr Sprachen hinzu, ohne dass ihr im „Crashkurs“ erworbenes Latein ihnen dabei eine wirkliche Hilfe sein könnte. Die aus Sicht des Lateinunterrichts entscheidenden Fragen der Bildungspolitik dürfen also nicht lauten „Wozu nützt Latein?“ und „Latein oder Französisch/Spanisch/Italienisch?“, sondern vielmehr „Wie gewährleisten wir, dass diejenigen Schüler (rechtzeitig) Lateinunterricht bekommen, denen er wirklich nützen wird, und wie soll dieser Unterricht aussehen?“

Literatur

Lehrbücher u.ä.:

- Bildungsplan – Gymnasium Baden-Württemberg (Hrsg. Ministerium für Kultus und Sport B-W), Villingen-Schwenningen (Neckar-Verlag) 1994 (= Lehrplanheft 4/1994).
- BAYER, KARL (1994): *Cursus Novus Compactus – Texte und Übungen und Begleitgrammatik*. 2.Aufl. Bamberg: Buchner.
- FINK, GERHARD; MAIER, FRIEDRICH (1995): *Cursus Continuus – Texte und Übungen und Grammatischer Begleitband*. Bamberg: Buchner.
- SIEWERT, WALTER; STRAUBE, WERNER; WEDDIGEN, KLAUS (1985ff): *OSTIA*. Lateinisches Unterrichtswerk. Stuttgart: Klett, Bd. 1: 1985, Bd. 2: 1986.
- SIEWERT, WALTER; STEINMEYER, ANGELA; TISCHLEDER, HERMANN; WEDDIGEN, KLAUS (1995): *OSTIA ALTERA*. Texte und Übungen und *Cursus grammaticus/ Lesevokabular* Stuttgart: Klett.
- HABENSTEIN, ERNST; HERMES, EBERHARD; ZIMMERMANN, HERBERT (1978, Hrsg.): *Grund- und Aufbauwortschatz Latein* (Neubearbeitung von E. HERMES). Stuttgart: Klett.

Wissenschaftliche Literatur

- BÖRNER, WOLFGANG; VOGEL, KLAUS (1997, Hrsg.), *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. 2.Aufl. Tübingen: Narr.
- DE BOT, KEES; SCHREUDER, ROBERT (1993): *Word Production and the Bilingual Lexicon*. In: SCHREUDER, ROBERT; WELTENS, BERT (Hrsg.): *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 191-214.
- GREEN, DAVID W. (1986): *Control, Activation, and Resource: A Framework and a Model for the Control of Speech in Bilinguals*. *Brain and Language*. 27, 210-223.
- GREEN, DAVID W. (1998): *Mental Control of the Bilingual Lexico-Semantic System*. *Bilingualism: Language and Cognition*. 1, 67-81.
- HUFEISEN, BRITTA (1998): *Individuelle und subjektive Lernerbeurteilungen von Mehrsprachigkeit*. Kurzbericht einer Studie. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 36, 121-135.
- KRINGS, HANS P. (1986): *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Studie zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Diss. Tübingen: Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik 291).
- LUTJEHARMS, MADELINE (1997): *Worterkennen beim Lesen einer Fremdsprache*. In: BÖRNER, WOLFGANG; VOGEL, KLAUS (Hrsg.), 149-167.
- MAIER, FRIEDRICH (1993): *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt*, Bd. II: *Zur Theorie des lat. Lektüreunterrichts*, 2. Aufl. Bamberg: Buchner.
- MEIßNER, FRANZ-JOSEPH (1989): *Grundwortschatz und Sprachenfolge. Eine statistische Quantifizierung zum lexikalischen Transfer Französisch/Englisch*

– *Englisch/Französisch, Spanisch, Italienisch. „französisch heute“*. 20, 377-387.

- MEIßNER, FRANZ-JOSEPH; REINFRIED, MARCUS (1998, Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Vgl. hierzu die Rezension von J. MÜLLER-LANCÉ in „französisch heute“, 2, 1999, 211-214.
- MIßLER, Bettina (1999): *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg.
- MÜLLER-LANCÉ, JOHANNES (1999): *Zur Nutzung vorhandener Fremdsprachenkompetenzen als Transferbasis für romanische Mehrsprachigkeit – ein empirischer Versuch und seine psycholinguistische Relevanz*. *Grenzgänge*. 12, 6, 81-95.
- MÜLLER-LANCÉ, JOHANNES (2000): *Zugänge zum Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb (als Habilitationsschrift eingereicht an der Universität Freiburg, September 2000)*.
- MÜLLER-LANCÉ, JOHANNES (2001): *Mehrsprachiges Assoziieren und das Inferieren von Bedeutungen*. In: AGUADO, KARIN; HU, ADELHEID (Hrsg.): *Akten des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der DGFF in Dortmund, 4.-6.10.1999*, in Vorbereitung.
- PARADIS, MICHEL (1981): *Neurolinguistic organization of a Bilingual's Two Languages*. In: COPELAND, J. E.; DAVIS, P. W. (Hrsg.): *The Seventh LACUS Forum*. Columbia, SC: Hornbeam Press, 486-494.
- RAUPACH, MANFRED (1997): *Das mehrsprachige mentale Lexikon*. In: BÖRNER, WOLFGANG; VOGEL, KLAUS (Hrsg.), 19-37.
- STEFENELLI, ARNULF (1992): *Die Transferierbarkeit des lateinischen Wortschatzes beim Erwerb romanischer Sprachen*. „französisch heute“. 3, 379-387.
- TESNIÈRE, LUCIEN (1969): *Eléments de syntaxe structurale*. 2.Aufl. Paris: Klincksieck.

Anmerkungen

- 1) Zur sog. „kopernikanischen Wende“ in der Lateindidaktik der 70er Jahre vgl. MAIER (1993: 40).
- 2) Die Habilitationsschrift, auf die ich mich stütze (MÜLLER-LANCÉ 2000), wird voraussichtlich 2001 beim Stauffenburg-Verlag Tübingen in der Reihe Tertiärsprachen erscheinen.
- 3) Vgl. die subset hypothesis nach PARADIS 1981 sowie DE BOT/SCHREUDER 1993, RAUPACH 1997 – auch meine Assoziationstests sprechen gegen die Annahme einer strikten Sprachentrennung.
- 4) Hierzu KRINGS 1986.
- 5) Dies belegen LUTJEHARMS 1997 und meine Tests.
- 6) Hierzu GREEN 1986 und 1998.
- 7) Beim Aufeinanderbeziehen der verschiedenen Tests der Tiefenstudie zeigte sich, dass es bei den durchweg multilingualen Probanden so etwas wie eine individuelle Sprachennutzungscharakteristik gab,

die völlig unabhängig von der Kompetenz in diesen Sprachen war. Diese möglicherweise neuronal verankerte Charakteristik nenne ich „Sprechertyp“: Einige Probanden sprangen in den Tests flexibel zwischen all ihren Sprachen hin und her („multilinguoider Typ“), andere nutzten faktisch nur zwei ihrer

vorhandenen Sprachen („bilinguoider Typ“) und wieder andere beschränkten sich beim Assoziieren und Erschließen v. a. auf den Wortschatz ihrer Muttersprache („monolinguioider Typ“).

JOHANNES MÜLLER-LANCÉ,
Universität Freiburg

Neptunische Konnotationen der Augustusgestalt am Beispiel von Vergils Aeneis und der Panzerstatue von Prima Porta

I. Einleitung

Dass in der römischen Republik einige *gentes* ihre Genealogie auf mythische Helden der Vorzeit¹ bzw. gar Götter² herabführten oder sich im Bedarfsfall eine solche rekonstruieren³ ließen, ist ein wohlbekanntes Faktum.⁴ Stets steht hinter solcher Bezugnahme das Begehren, den Glanz und die Berühmtheit dieser als vorbildlich empfundenen Gestalten auf das eigene Geschlecht zu übertragen und sich selbst damit zu erhöhen.

Nicht verwunderlich ist, dass diese Form gelenkter Identifizierung vor allem in der Krisenzeit der Spätrepublik als politisch-propagandistisches Mittel in die Waagschale geworfen wurde. Das bekannteste und zugleich plakativste Beispiel ist die Apolloidentifikation des OCTAVIAN und die Dionysosnachfolge des MARC ANTON⁵. Mit der Einführung des Prinzipats waren solcherlei Bezugnahmen keineswegs obsolet geworden: die Parallelisierung des AUGUSTUS mit Apollo⁶, Jupiter⁷ und Merkur⁸, um nur wesentliche Beispiele zu nennen, diente nun nicht mehr der unmittelbaren politischen Auseinandersetzung, sondern wurde als Zeichen für die Stellung des *Princeps* und zur Legitimation seiner Herrschaft eingesetzt.

In diesem Beitrag soll mit der Parallelisierung AUGUSTUS – Neptun ein zusätzlicher Aspekt in der Reihe der Götteridentifikationen des *Princeps* beleuchtet werden. Dazu werden zunächst Analogien zwischen OCTAVIAN/AUGUSTUS und dem Meeresgott in VERGILS *Aeneis* aufgezeigt, bevor anhand bildnerischer Kleinkunstwerke der AUGUSTUSZEIT diese Parallele als von Seiten des Kaiserhofes zumindest gebilligte erwiesen werden soll. Der letzte Abschnitt geht der Frage nach, ob die berühmte Panzerstatue von Prima Porta neben dem POLYKLETISCHEN

Doryphoros zusätzlich durch die Gestaltung hellenistischer Poseidonstatuen beeinflusst worden sein könnte.

II. Neptun in der Aeneis

In der Aeneis sind es vornehmlich drei Stellen, in denen der Meeresgott Neptun eine herausragende Rolle spielt: im ersten, fünften und achten Buch.

Im ersten Buch des VERGILISCHEN EPOS entfacht Juno mit Hilfe des Aeolus einen gewaltigen Seesturm, um den aus Troia flüchtenden Aeneas und die Seinen zu vernichten (1,64-123). Neptun bemerkt den Aufruhr und ruft den Windgott wirkungsvoll zur Raison. Besondere Beachtung verdient dabei das Vokabular, in dem Neptun beschrieben wird. Er erscheint als sanftmütig (*placidum caput* 1, 127), empfiehlt in seiner Rede die Beruhigung des aufgewühlten Meeres an (*motos praestat componere fluctus* 1, 135), glättet die Wellenberge (*tumida aequora placat* 1, 142 / *temperat aequor* 1, 146) und führt die Sonne zurück (*solemque reducit* 1, 143). Hinter dieser Begrifflichkeit der Mäßigung und Beruhigung verbirgt sich mehr, als es der erste Anschein verrät. Der Autor selbst weist mit dem sich anschließenden Gleichnis in die entsprechende Richtung:

*ac veluti magno in populo cum saepe coorta est
seditio saevitque animis ignobile vulgus,
iamque faces et saxa volant, furor arma ministrat;
tum pietate gravem ac meritis si forte virum quem
conspexere, silent arrectisque auribus astant;
ille regit dictis animos et pectora mulcet:
sic cunctus pelagi cecidit fragor, aequora postquam
prospiciens genitor caeloque invectus aperto
flectit equos curruque volans dat lora secundo.*⁸

Wie Neptun den Meeressturm beruhigt, so sänftigt ein nicht näher bestimmter *vir pietate gravis* durch sein bloßes Auftreten eine aufgebrauchte Volksmenge. VERGIL verleiht dem vordergründigen Geschehen durch das Gleichnis eine politische Dimension, wie sie implizit in den oben genannten Meeresmetaphern bereits enthalten ist und vom zeitgenössischen Publikum mit Sicherheit verstanden wurde. Man denke dazu nur an den ähnlich gelagerten Fall der von VERGILS Zeitgenossen HORAZ in Ode 1,14 gebrauchten Bilder eines aufgewühlten Meeres und eines darin herumschlingenden Schiffes. Hundert Jahre später ist QUINTILIAN noch in der Lage, die allegorische Botschaft dieses Textes zu entschlüsseln: das Schiff steht für das Staatsschiff in Gefahr, die Meeresstürme für die Bürgerkriege und der Hafen für Frieden und Eintracht.⁹

A. KIESSLING bezieht HORAZENS Text plausibel auf konkret historische Situationen, nämlich entweder als auf den Seekrieg des OCTAVIAN gegen SEXTUS POMPEIUS gemünzt oder auf die Entscheidungsschlacht zwischen OCTAVIAN und Antonius bei Actium.¹⁰ Durch das *tertium comparationis* der Seeschlacht gewinnen die HORAZISCHEN Meeresmetaphern zusätzliche Symbolkraft. Eben dieser historische Kontext mit OCTAVIAN im Mittelpunkt dürfte auch den Hintergrund des hier abgedruckten Aeneisabschnitts darstellen.¹¹ Doch zunächst weiter im Vergiltext.

Im fünften Buch bittet Venus den Neptun um Beistand für ihren Sohn und Schützling Aeneas gegen die Anschläge Junos (5, 779-798). Der Meerergott begegnet ihr freundlich und sucht ihr Vertrauen zu gewinnen, indem er sie an ihr Verwandtschaftsverhältnis erinnert:

*fas omne est, Cytherea, meis te fidere regnis,
unde genus ducis.*¹²

Darüberhinaus erscheint Neptun wie bei seinem Auftreten im ersten Buch wieder als Friedensstifter:

*saepe furores
compressi et rabiem tantam caelique marisque.*¹³

Die Begriffe *furor* und *rabies* waren für den augusteischen Leser unmissverständliche Signalworte für den Bürgerkrieg¹⁴, so dass hinter der planen Erzähloberfläche auch an dieser Stelle das zeitpolitische Kolorit vorscheint.

Der dritte und letzte relevante Passus stammt aus der Schildbeschreibung des achten Buches. In der Schilderung der Seeschlacht von Actium stehen sich nicht nur ANTONIUS/KLEOPATRA und OCTAVIAN gegenüber, sondern auch die jeweiligen Götter der Kontrahenten:

*Omnigenumque deum monstra et latrator Anubis
contra Neptunum et Venerem contraque Minervam
tela tenent.*¹⁵

Neptun und die meerentsprossene Venus kämpfen also Seite an Seite mit OCTAVIAN gegen die geballte Göttermacht des Orients.

Dieser kurze Durchgang durch die drei bedeutendsten Neptun-Szenen der Aeneis sollte deutlich gemacht haben, wie hinter der Meeres- und Sturmmetaphorik stets der Bezug zu den *bella civilia* aufscheint, wobei die Verweise von Szene zu Szene deutlicher werden, bis im achten Buch explizit mit Actium der Kulminationspunkt des Bürgerkrieges genannt wird. Eine zunehmende Aufklärung lässt sich aber auch in Bezug auf die jeweils mit Neptun in Zusammenhang gebrachte männliche Figur feststellen: war es im Gleichnis des ersten Buches ein noch ungenannter *vir pietate gravis*, ist es Aeneas im fünften, OCTAVIAN im achten Buch. Es braucht nur auf die in der VERGILPHILOLOGIE längst bemerkte und zur *communis opinio* gewordene typologische Beziehung zwischen Aeneas und AUGUSTUS erinnert werden, um nicht allzu gewagt schlusszufolgern, dass im Neptun-Gleichnis des ersten Buches OCTAVIAN gemeint sein dürfte, der in vergleichbarer Weise, wie der Meerergott den Seesturm bändigt, den Tumult der Bürgerkriege zu beenden weiß. Die im ersten Aeneisbuch dem Neptun zugeschriebenen Charakteristika des Sanftmütigen (*placidum caput*)¹⁶ und Lichtbringers (*solemque reducit*)¹⁷ gelten so eigentlich dem Urheber der *pax Augusta*. Die Gemeinsamkeiten lassen sich ohne Zwang fortsetzen: Venus ist Mutter des Aeneas, zudem Verwandte des Neptun und

zugleich Ahnfrau der *gens Iulia*, der AUGUSTUS seit der Adoption durch IULIUS CAESAR angehörte. Eine besondere Beziehung des AUGUSTUS zu Neptun braucht aus diesen genealogischen Gründen nicht künstlich konstruiert werden; ein schlagendes Zeugnis liefert VERGIL in den *Georgica*, wenn er OCTAVIAN selbst als Schwiegersohn der Tethys (*teque sibi generum Tethys emat* 1,31) apostrophiert. All diese Bezugnahmen sollte man für den letzten Teil der Untersuchung im Gedächtnis behalten.

III. Die offizielle Neptunidentifikation des Augustus

Die Gleichsetzung des AUGUSTUS mit Neptun, auf die in VERGILS Epos nur angespielt wird, war vom Kaiserhof durchaus gewollt.¹⁸ Doch führte kein gerader Weg dorthin.

Pikanterweise verstand sich der Widersacher OCTAVIANs, SEXTUS POMPEIUS, als Sohn Neptuns: „Statt des Feldherrnmantels trug er eine meerblaue Chlamys, opferte seinem ‚Vater‘ Neptun Stiere mit vergoldeten Hörnern und versenkte ihm zu Ehren sogar lebende Pferde ins Meer. (DIO



*Augustus
von Prima Porta
(Rom, Vatikanische
Museen)*

48,48,5). SEXTUS erfreute sich bei der römischen *plebs* großer Beliebtheit. Als bei einer *pompa* im Jahre 40 v. Chr. eine Statue des Meergottes in den Circus getragen wurde, jubelte die Menge und demonstrierte auf diese Weise für den Neptunsohn und gegen den *Divi filius*.¹⁹

OCTAVIANS heißblütige Reaktion darauf ist von SÜETON überliefert:

*Alii dictum factumque eius criminantur, quasi classibus tempestate perditis exclamaverit, etiam invito Neptuno victoriam se adepturum, ac die circensium proximo sollemni pompae simulacrum dei detraxerit.*²⁰

Nach dem Sieg über SEXTUS POMPEIUS bei Naulochos 36 v. Chr. bemächtigte sich OCTAVIAN der Neptun-Ikonographie des ehemaligen



Poseidon mit Delphin, aus Melos (Athen, Nationalmuseum)

Widersachers. P. ZANKER vermutet aufgrund der Abbildung eines Denars die Existenz einer Statue, die OCTAVIAN nach dem Vorbild wohl einer Poseidonstatue des Lysipp als alter Neptunus erscheinen ließ: „Als Sieger einer Seeschlacht hält OCTAVIAN das Heckteil (*aplustre/aphlaston*) eines feindlichen Schiffes als Trophäe in der Hand. Die Lanze in der Linken kennzeichnet ihn heroisch als Feldherrn. Den rechten Fuß setzt er auf eine *sphaera*, das Symbol für die gesamte Welt mit den Gestirnen und deshalb für weltumfassende Herrschaft.“²¹

Die endgültige Aussöhnung mit Neptun erfolgte nach der Seeschlacht bei Actium. Wieder berichtet SUETON davon: *locum castrorum, quibus fuerat usus, exornatum navalibus spoliis Neptuno ac Marti consecravit.*²²

E. SIMON²³ zeigt auf, wie der Kaiserhof nach 31 v. Chr. auf vielen Ebenen eine Verbindung zwischen OCTAVIAN/AUGUSTUS und dem Meeresgott herstellte. Ein besonders eindrückliches Beispiel ist der Cameo von Boston²⁴, der zeigt, wie OCTAVIAN mit einem Dreizack in der Hand von einem Hippokampengespann über die Wasseroberfläche gezogen wird.²⁵ Die häufige Abbildung des *Capricornus*, des „Ziegenfischs“ mit Seewesenschwanz (z. B. auf der *Gemma Augustea*²⁶) soll anzeigen, dass es sich bei AUGUSTUS um einen geborenen Seesieger handelt, gehörte der *Capricornus* doch zum *thiasos* des Neptun.

25 v. Chr. errichtete AGRIPPA auf dem Marsfeld zur Erinnerung an seine Seesiege über SEXTUS POMPEIUS und ANTONIUS einen Neptuntempel²⁷, den er am 23. September, also dem Geburtstag des AUGUSTUS, einweihen ließ und damit der Identifikation AUGUSTUS-Neptun weiteren Vorschub leistete. Dass man in Rom solche symbolischen Bezüge zu erkennen vermochte, erhellt eindrucksvoll aus dem ähnlich gearteten Faktum, dass der Schatten des Obelisken auf dem *Horologium Augusti* genau berechnet am 23. September auf den Eingang der *Ara Pacis* fiel und damit andeuten sollte, dass an diesem Tag der Welt ein Friedensfürst geboren worden war.²⁸

Möglicherweise ist auch die Einführung der Gladiatorengattung des *retiarius* just in

augusteischer Zeit im Zusammenhang mit dem hier besprochenen Neptunthema zu sehen, galt dieser Kämpfer doch mit seiner Bewaffnung des Dreizacks und des Fischernetzes als Vertreter Neptuns.²⁹ M. JUNKELMANN bemerkt: „Dazu würde es passen, daß der *retiarius* wiederholt auch als *aequoreus* („Wassermann“) bezeichnet wird. (...) Rein hypothetisch könnte man annehmen, daß der *retiarius* erstmals bei Festlichkeiten in Erscheinung trat, die mit maritimen Ereignissen zusammenhingen, wofür in augusteischer Zeit etwa Siegesfeiern zu den Schlachten von Naulochos (36 v. Chr.) und Actium (31 v. Chr.) in Frage kämen.“³⁰ Dies würde bedeuten, dass durch das bloße Auftreten von *retiarum* das Volk immer wieder an die Seesiege des AUGUSTUS erinnert werden sollte.

IV. Ein zusätzliches Gestaltungsvorbild für die Primaportastatue?

Die 1863 entdeckte Panzerstatue des AUGUSTUS aus der Villa der LIVIA bei Prima Porta zählt zu den am meisten beschriebenen Sujets augusteischer Kunst. Insofern braucht an dieser Stelle nur einiges für diese Untersuchung Relevantes in Erinnerung gerufen zu werden.³¹ Als Gestaltungsvorbild hat die Forschung schon längst den um 440 v. Chr. entstandenen Doryphoros des POLYKLET erkannt. G. LAHUSEN bemerkt zur Absicht, die hinter dieser Bezugnahme stand: „Die bewußte Rezeption klassischer Formen auf allen Ebenen der Kunst durch AUGUSTUS ist mit TONIO HÖLSCHER zu verstehen als ‚ein konsequenter geistiger Habitus, Streben nach Maß und Ordnung, also ein Programm, das sich auf überzeitliche Werte stützt, Normen setzt, Gegensätzliches ausschließt und mit erzieherischem Anspruch auftritt.‘ (...) Der Doryphoros verkörperte Jugend und Schönheit wie auch höchste militärische und auch ‚sportliche‘ Leistungsfähigkeit. Der Doryphoros symbolisierte die römische *virtus* und wurde gleichgesetzt mit der besten Form der Rhetorik – der attizistischen –, die wiederum nur den besten Staatsmann auszeichnete. Mit dieser äußerst programmatisch gestalteten Form der Selbstdarstellung band AUGUSTUS sein Bildnis ein in den Klassizismus, das ‚einigende Leitbild

einer neuen Gesellschaft', und rief zugleich den Sieg von Actium und den Triumph über MARCUS ANTONIUS in Erinnerung, denn der Doryphoros ist auch Sinnbild für feldherrliche Qualitäten und – wenn man das klassische Vorbild des POLYKLET als Siegerstatue schlechthin interpretiert – für den Sieg überhaupt.³²

Der symbolische Bezug auf den Sieg in Actium wird offenbar in der Gestalt des Delphins am rechten Unterschenkel des Kaisers.³³ Zugleich ist der Delphin ein symbolischer Verweis auf die Abkunft des AUGUSTUS von Venus, der meerentsprossenen Ahnfrau der *gens Iulia*, für die stellvertretend der auf dem Meerestier reitende Erosknabe dargestellt ist.

Im folgenden soll gezeigt werden, dass die berühmte Panzerstatue des AUGUSTUS neben dem unbestrittenen Vorbild des Doryphoros möglicherweise zusätzlich durch einen anderen Statuentypus beeinflusst worden sein könnte.³⁴

Greifbar wird er z. B. in der Statue des Poseidon von Melos, die ins 2. Jh. v. Chr. datiert und der sog. „Neuattischen Kunst“ zugerechnet wird, der laut dem „Lexikon der Alten Welt“ eine „klassizistische und eklektizistische Note“³⁵ eignete.

Auffallend vor allem ist der gleichermaßen am rechten Unterschenkel postierte Delphin, der hier den Herrschaftsbereich des Meeresherrn symbolisiert. Eine weitere Parallele zur AUGUSTUS-Statue ist neben der gleichen Fußstellung der vergleichbare Faltenwurf des Hüftmantels, wenngleich er bei der Primaporta-Statue über den linken Arm des *Princeps* fällt.³⁶ Ähnlich allerdings ist wieder die Haltung des linken, leicht in die Hüfte abgestützten Arms beider Standbilder. In der rechten Hand Poseidons ist der Fingerhaltung nach ein Dreizack zu ergänzen. Die Rekonstruktion der rechten Hand der AUGUSTUS-Statue lässt zunächst eher an die Geste der *adlocutio*, der schweigengebieten- den Geste des vor dem Heere eine Ansprache haltenden Herrschers denken, doch vermutet E. SIMON: „Die Hände der Statue sind beide fragmentiert. Sicher aber ist, daß sie beiderseits etwas Stabartiges hielt. (...) Die Hand ist aber weitgehend modern, und der erhaltene Ringfinger weist nach unten. Das heißt, er umfaßte einen

Gegenstand.“³⁷ Nimmt man dies an, bestünde darin eine weitere Parallele.

Folgt man dieser Deutung, hätte man in der augusteischen Panzerstatue eine Stilkombination aus Doryphoros und dem Statuentypus, wie ihn etwa der Poseidon von Melos repräsentiert, anzunehmen. Es handelt sich dabei um ein Verfahren, das ZANKER als typisch augusteisch erkennt: „Besondere Möglichkeiten der Steigerung ästhetischer Vorzüge meinten die eklektischen Künstler – entsprechend den Lehren der attizistischen Rhetoriklehrer – durch die Kombination mehrerer vorbildlicher Stile zu erreichen. (...) Um die Griechen zu übertreffen, darf man sich nicht auf die Nachahmung eines ihrer Vorbilder beschränken. Sondern es gilt, vom einen dies, vom anderen jenes zu übernehmen. Nur so kommt man zu höherer Vollkommenheit.“³⁸

Vergegenwärtigt man sich noch einmal die Zeichnung Neptuns im VERGILISCHEN EPOS als Beruhiger des Meeres und Friedensbringer, so kann man vermuten, dass die Primaporta-Statue mit ihrem angedeuteten neptunischen Einfluss die positiv gezeichneten Eigenschaften des Meeresherrn auf AUGUSTUS übertragen sollte.

Wie oben aufgezeigt, werden in der Aeneis über drei Stufen die Bezüge zwischen OCTAVIAN/AUGUSTUS und Neptun intensiviert. Vergleichbares lässt sich für die Gestaltung der Panzerstatue feststellen: auf der untersten Stufe ist im Delphin die genealogische Urverwandtschaft des *Princeps* zu Neptun abgebildet, des Weiteren mit dem für Venus stehenden Erosknaben das entscheidende Bindeglied zwischen Gott und Kaiser, und schließlich in seinem Standbild er selbst. In dieser bildnerischen Kombination der Trias Neptun – Venus – AUGUSTUS, wie sie auch in der Aeneis auftritt, zeigt sich einmal mehr die einzigartige Kohärenz der augusteischen Kunstgattungen. K. GALINSKY fasst deren Eigentümlichkeit grundlegend zusammen: „*Instead of simple and obvious 'messages', Augustan art (and poetry) asks for the intellectual participation of the viewer or reader and for their scrutiny of alternative interpretations in order that the intentions of the creators may be understood all the more thoroughly.*“³⁹

Anmerkungen:

- 1) So sah die *gens Fabia* in Herkules ihren Stammvater.
- 2) Das bekannteste Beispiel dafür dürfte Venus als Ahnfrau der *gens Iulia* darstellen.
- 3) Man denke etwa an *HYGINUS' libri de familiis Troianis* bzw. das gleichnamige Werk *VARROS*.
- 4) Grundlegend zu diesem gesamten Komplex K. J. HÖLKESKAMP, Römische *gentes* und griechische Genealogien, in: G. VOGT-SPIRA/B. ROMMEL (Hrsg.), Rezeption und Identität. Die kulturelle Auseinandersetzung Roms mit Griechenland als europäisches Paradigma, S. 3-21.
- 5) Vgl. C. MADERNA-LAUTER, Glyptik, in: Kaiser Augustus und die verlorene Republik, Mainz 1988, S. 460: „Der wichtigste Gott der augusteischen *aurea aetas* war im Rahmen der Glyptik mit Sicherheit Apollo.“ Vgl. ebd. B. ANDREAE, nach dem AUGUSTUS dem Apoll „nicht nur in dem öffentlichen Riesenbau des Marmortempels, nicht nur in den Gesängen seiner Hofdichter, sondern auch in der intimen Malerei seines Hauses“ (S. 287) huldigt.
- 6) Vgl. C. MADERNA-LAUTER, *op. cit.* S. 464: „So diente (...) die auch außerhalb der Glyptik verbreitete Verbindung des Herrschers mit Juppiter in erster Linie einem verherrlichenden Vergleich seiner herrscherlichen Tugenden und Eigenschaften mit denen des Göttervaters, wobei nicht die Person, sondern die Macht- und Führungsposition des Monarchen mit der des Gottes gleichgesetzt wurde. Der von Juppiter selbst zu diesem Amt auserwählte Kaiser regierte als unmittelbarer Stellvertreter des höchsten Gottes auf Erden und war demnach von menschlicher Seite aus nicht mehr angreifbar. Die Darstellung des Augustus kann unter diesem Gesichtspunkt auch als Sinnbild der Monarchie schlechthin verstanden werden.“
- 7) Vgl. C. MADERNA-LAUTER, *op. cit.* S. 463f.: „Wie Merkur selbst wird Augustus, nachdem die friedvolle Ordnung über Schrecken und Chaos den Sieg errungen hat, zum Überbringer von *pax, concordia* und *felicitas*.“
- 8) Verg. Aen. 1, 148-156.
- 9) Quint. 8,6,44: *allegoria ... fit ... plerumque continuatis translationibus, ut „O navis ... portum“, totusque ille Horati locus quo navem pro re publica, fluctus et tempestates pro bellis civilibus, portum pro pace atque concordia dicit.*
- 10) A. KIESSLING, Q. Horatius Flaccus, Oden und Epoden, Berlin 1884, S. 56. So auch K. GALINSKY, Augustan Culture, 1996, S.21, wobei er aber zu bedenken gibt: „... the simile's applicability is broader than an identification with any specific Roman leader.“
- 11) Im übrigen gilt dies *mutatis mutandis* auch für die Deutung der *Georgica*. Vgl. L. MORGAN, Creativity out of Chaos: Poetry from death of Caesar to death of Vergil, in O. TAPLIN, Literature in the Greek and Roman worlds, Oxford 2000, S. 370f: „What we can say is that the agricultural world described in the poem is often not to be taken literally, but as a metaphor for the contemporary Roman world. (...) it is not hard to see in these destructive plagues a reflection of the civil wars which had such a devastating effect on the Roman state.“
- 12) Verg. Aen. 5, 800f.
- 13) Verg. Aen. 5, 801f.
- 14) Man denke nur an HORAZENS siebte Epode über den Bürgerkrieg, V. 13f.: *furorne caecos an rapit vis acrior / an culpa?* Vgl. auch Hor. c. 4,15,17f. *furor civilis*.
- 15) Verg. Aen. 8, 698ff.
- 16) Erinnert sei nur an den *clipeus virtutis* des AUGUSTUS, auf dem auch die Tugend der nach Actium so besonders bedeutsamen *clementia* aufgeführt wurde.
- 17) Man denke hier an die von AUGUSTUS selbst mannigfaltig inszenierte Identifikation seiner Person mit Phoebus Apollo, dem Prinzip der Klarheit gegenüber der Ungebändigkeit des Neos Dionysos ANTONIUS.
- 18) Dass es eine offizielle Steuerung augusteischer Kunstproduktion gab, ist umstritten. Vgl. zum einen etwa E. LA ROCCA in: AUGUSTUS und die verlorene Republik, S. 16, der wie P. ZANKER von einem „ideologischen Bildprogramm“ ausgeht, „das vom *Princeps* selbst und von seinen Mitarbeitern geschickt koordiniert wurde“ und „bis in die kleinsten Architekturornamente hineinreichte“, bzw. zur Gegenposition K. GALINSKY, *op. cit.* S. 40: „Propaganda, therefore, is a notion that, like so many others, needs to be seriously rethought before continuing to be routinely applied to the coinage and other aspects of Augustan culture. Instead of making sweeping generalizations, we need to proceed on a case-by-case basis.“
- 19) P. ZANKER, Augustus und die Macht der Bilder, München, 1997, S. 48.
- 20) Suet. Oct. 16,2.
- 21) P. ZANKER, *op. cit.* S. 48. Abbildung S. 49.
- 22) Suet. Oct. 18,2.
- 23) E. SIMON, Die Götter der Römer, München 1990, S. 190f.
- 24) Zu einer Abbildung und Beschreibung des bald nach 31 v. Chr. entstandenen Kleinkunstwerks vgl. E. SIMON, Augustus. Kunst und Leben in Rom um die Zeitenwende, München, 1986, S. 114, und P. ZANKER, *op. cit.* S. 103.
- 25) Fast scheint es, als habe VERGIL dies Werk gekannt. In den ersten beiden besprochenen Neptunsszenen der *Aeneis* heißt es: *levat ipse tridenti (...) atque rotis summas levibus perlabitur undas.* (1,145ff.) – *iungit equos auro genitor, spumantiaque addit / frena feris manibusque omnis effundit habenas. / caeruleo per summa levis volat aequora curru.* (5,817ff.)
- 26) Vgl. etwa E. SIMON, Augustus, S. 136, Tafel 11. Zu weiteren augusteischen Abbildungen dieses Motivs vgl. ebd. S. 159.

- 27) Dio 53, 27,1.
- 28) Vgl. dazu E. BUCHNER, *Horologium solarium Augusti*, in: *Kaiser Augustus und die verlorene Republik*, Mainz 1988, S. 242.
- 29) Vgl. ISIDOR V. SEVILLA, Orig. 18,55: *Quae armatura pugnabat Neptuno tridentis causa*.
- 30) Vgl. M. JUNKELMANN, *Das Spiel mit dem Tod. So kämpften Roms Gladiatoren*. Mainz, 2000, S. 125.
- 31) Bequem zugänglich sind Abbildungen und ausführliche Beschreibungen bei P. ZANKER, *op. cit.* S. 192ff., E. SIMON, *Augustus* S. 53ff. oder J. BOARDMAN (Hrsg.), *Geschichte der antiken Kunst*, Stuttgart, 1997, S. 252ff.
- 32) G. LAHUSEN, *Augustus und Polyklet*, in: *Polyklet. Der Bildhauer der griechischen Klassik. Katalog zur Ausstellung im Liebighaus*, Mainz, 1990, S. 393 und 396.
- 33) Die einleitenden Verse der Actium-Episode in der vergilischen Schildbeschreibung verleihen mit der Erwähnung dieses Meerestiers dieser Deutung weitere Wahrscheinlichkeit: *et circum argento clari delphines in orbem / aequora verrebant caudis aestumque secabant*. (8,673f.)
- 34) Dabei soll nicht verschwiegen werden, dass es sich beim Verfasser um einen archäologischen Laien handelt, der als angestammter Philologe einen Seitenblick in die Kunstwissenschaft riskiert und seine diesbezüglichen Ausführungen lediglich als Anregung, als Denkmöglichkeit aufgefasst wissen will.
- 35) *Lexikon der Alten Welt*, Sp. 2081.
- 36) Im übrigen ist der Hüftmantel der Prima Porta-Statue eine Anspielung auf die übliche bildliche Darstellung des vergöttlichten CAESAR, wie K. GALINSKY feststellt, *op. cit.* S. 252: „It’s (sc. die bewusste Identifikation des Augustus mit seinem Adoptivvater) *most palpable visual representation, as we have seen, is the mantle of the Augustus statue from Prima Porta, whose particular type, the Hüftmantel, is a clear reference to Julius Caesar*.“
- 37) E. SIMON, *Augustus*, S. 56; dort entsprechende Rekonstruktionszeichnung der AUGUSTUSSTATUE mit Lanze.
- 38) P. ZANKER, *op. cit.* S. 251f.
- 39) K. GALINSKY (s. Anm. 10), *op. cit.* S. 222.

MICHAEL LOBE, Dinkelsbühl

Seneca, epistulae morales 108 – Eine Anfrage an den altsprachlichen Unterricht?

„Wenn“ – so heißt es in SENECAS 108. Brief – „wenn ein Philologe, ein Grammatiker und ein Anhänger der Philosophie CICEROS Buch über den Staat zur Hand nehmen, dann richtet jeder seine Aufmerksamkeit auf einen anderen Punkt. Der Philosoph wundert sich, dass so viel gegen die Gerechtigkeit gesagt werden konnte. Wenn sich der Philologe an dieselbe Lektüre macht, stellt er fest: Es gebe zwei römische Könige, von denen der eine keinen Vater, der andere keine Mutter hatte. Denn über die Mutter des SERVIUS weiß man nichts Genaues; für ANCUS wird kein Vater genannt, er heißt nur ‚Enkel des Numa‘ ...

Erklärt ein Grammatiker dieselben Bücher, so nimmt er zunächst die besonders auffallenden Wörter in seinen Kommentar auf, ‚tatsächlich‘ heiße bei CICERO ‚reapse‘ und nicht ‚re ipsa‘ usw. Dann geht er zu Wörtern über, deren Verwendung sich im Laufe der Jahrhunderte gewandelt hat; schließlich schätzt sich der Grammatiker glücklich, entdeckt zu haben, wie VERGIL auf die Worte gekommen sei: *quem super ingens / porta*

tonat caeli, ‚Über ihm donnert das gewaltige Himmelstor.‘ ENNIUS, erklärt er, habe sich das aus HOMER geholt, und VERGIL dann aus ENNIUS ...

Ich selbst“ – so SENECA – „habe freilich anderes im Sinn, und ich möchte auch nicht zum Philologen oder Grammatiker herabsinken.“ (Übersetzung nach GLASER-GERHARD 1965)

Der Grund, mich in diesem philosophisch-philologischen Kolloquium zu Ehren von THOMAS A. SZLEZÁK (Tübingen am 8./9. 10. 2000) mit einem Beitrag zu Wort zu melden, der Bezug nimmt auf SENECAS Brief 108, aus dem ich soeben zitiert habe, ist nicht allein die thematische Koinzidenz des Leitmotivs dieser Veranstaltung mit einem wichtigen Thema dieses Briefes, nämlich dem Verhältnis von philologischer und philosophischer Interpretation literarischer Texte – es sind in erster Linie fachdidaktische Implikationen dieser Fragestellung, die mich bewegen. Und ich reagiere damit auch auf Bemerkungen gelegentlich des Gedenkens an WOLFGANG SCHADEWALDT im Frühsommer dieses Jahres. Damals war im Hinblick auf

SCHADEWALDTS Modellbegriff davon die Rede, hier handele es sich um Sonntagsgedanken, von denen man besser so schnell wie möglich ablassen solle, um sich der soliden Alltagsarbeit des philologischen Geschäfts zu widmen. Dass ich meine Überlegungen jetzt nur auf Latein beziehe, wird Herr SZLEZÁK mir verzeihen, denn schulisch hängt das Griechische nun einmal vom Lateinischen ab, nicht umgekehrt.

Vor zwei Jahren hat FRIEDRICH MAIER, der langjährige Vorsitzende des DAV, unter dem Titel „Die Antike am Scheideweg“ wieder einmal die Frage nach der Zukunft der klassischen Sprachen in der Schule gestellt und damit eine Fülle von Reaktionen hervorgerufen. Den Leser dieser Stellungnahmen überkommt indes insgesamt mehr Irritation als Zuversicht. Deutlich werden ein vielfaches Auseinanderklaffen von Anspruch und Wirklichkeit, aber auch einige fundamentale Widersprüche in den Argumenten selbst.

Auf der einen Seite verfügt der AU über immer weniger Stunden, wobei die Talsohle noch nicht erreicht ist, auf der anderen sieht sich der Unterricht vor immer neue Aufgaben und Anforderungen gestellt.

Die Klage, heutige Schüler könnten nicht einmal mehr die lateinischen Inschriften in einer Kirche lesen (BURNIKEL FC 2000, 16) steht neben der Frage, ob denn nicht „alles transferierbare antike Gedankengut im Lauf der europäischen Geistesgeschichte so extensiv rezipiert worden“ ist, „dass in weiterer Zukunft eine persönlich-individuelle Aneignung durch Begegnung mit dem Original tatsäc h l i c h überflüssig wird (GAUL FC 1999, 219).

Es erfolgt der Appell, zurückzukehren zum „Lernen der Sprache an sich“ (KLISCHKA FC 2000, 20), womit wohl nicht einmal so sehr das Latein als vielmehr das ‚Büffeln‘ desselben gemeint ist; dem steht die Forderung gegenüber, „in einer gewaltigen philosophischen Anstrengung“ von der Antike, namentlich von ARISTOTELES her das Fundament neu zu gründen, auf dem eine europäische Kultur, wenn überhaupt, noch möglich sein könnte – Voraussetzung auch für einen Fortbestand des AU (BURNIKEL FC 2000, 17).

Sie werden nicht annehmen, dass ich beabsichtige all dies aufzulösen; aber ich möchte in

diesem Zusammenhang drei für mich eng mit SENECAS Argumentation verbundene Gesichtspunkte zu bedenken geben, weil ich glaube, dass neben der fachpolitischen Diskussion nach außen auch das Nachdenken und das Handeln nach innen notwendig ist, und dass hier alle gefordert sind, nicht nur die Schule, auch die Universität.

Erstens.

Ich gehe aus von dem Stichwort ‚Inschriften in den Kirchen‘. Es ist in der Tat zu beklagen, dass deren Entzifferung dem, der Latein gelernt hat, so große Mühe macht. Aber: solche Inschriften lesen zu können ist bislang wohl niemals ein ernsthaftes Ziel des Unterrichts gewesen. Es setzt spezielle Kenntnisse voraus, nicht nur hinsichtlich Schreibweisen und Abkürzungen (insoweit ist der Vorwurf unredlich); es war schon deshalb kein Ziel, weil es sich hier i. d. R. um Texte handelt, die weder inhaltlich noch ästhetisch oder moralisch bedeutend erscheinen; auch von der Syntax wie vom Wortschatz her stellen sie keine Anforderungen, die denen beim Lesen der wichtigen Autoren vergleichbar sind. Was bringt es also? Wird hier nicht nur wertvolle Zeit vertan, die sich besser nutzen ließe?

Erkennbar wird mit diesem Argument eine Denkfigur, die auf den ersten Blick überzeugend klingt, bei näherem Hinsehen aber doch als destruktiv eingeschätzt werden muss, nämlich dann, wenn sie allzu häufig ins Spiel kommt: der Rekurs ausschließlich auf die sogenannte Ökonomie des Lernens. Wieso?

Lateinische Inschriften eröffnen einen quasi-unmittelbaren Zugriff zu einer uns fremden Zeit, sie sind sinnlich-plastisch-anschaulich, v. a. wenn sie in der Form eines Fotos, eines Abklatsches oder als Original vorliegen. Sie sind i. d. R. überschaubar, zwar zunächst oft rätselhaft, dann aber doch zu knacken, v. a. auch in gemeinsamer Anstrengung. Dies gilt zumal dann, wenn sie sich auf Ereignisse oder Sachverhalte beziehen, die nachvollziehbar sind, sie aber nicht nur in komplizierterer Form das beinhalten, was ihr Leser ohnehin schon vorher weiß. Inschriften sind m. a. W. Texte in kleinstmöglicher Form, originale dazu: sie haben

einen Autor, einen Inhalt, einen Adressaten, eine Intention, eine Form; sie sind nicht nur Belegstücke einer beliebigen grammatischen Struktur.

Man könnte auch von ‚Quellen‘ sprechen und damit eine Funktion ins Blickfeld rücken, die der LU doch haben soll: zu lernen, sich möglichst unmittelbaren Zugang zu verschaffen zu den Gedanken und Zeugnissen einer uns fremden Epoche und Kultur – wobei zu bemerken ist: aus Quellen schöpft man, und man prüft sie auch; Quellen sind mehr als ‚Dokumente‘, mehr als Belehrungsmittel, um damit irgend etwas zu beweisen. Dass in dem in Vorbereitung befindlichen Oberstufen-Lehrplan Inschriften nunmehr als ein eigener möglicher Wahlbereich genannt werden, scheint mir sinnvoll.

Wie lateinische Inschriften gerade auch der neueren Zeit zu einem lohnenden Unterrichtsthema werden können, hat 1999 MARTIN HOLTERMANN in einer am Tübinger Seminar für Schulpädagogik angefertigten Prüfungsarbeit gezeigt; es geht darin um die Beschäftigung eines Grundkurses Latein (12) mit den Grabdenkmälern in der Tübinger Stiftskirche. Diese wurden natürlich nicht isoliert angegangen, sondern in die Tradition der römischen Grabinschriften und Grabdenkmale gestellt, die sie ja fortführen resp. erneuern. Ein Anlass zu Vergleichen und Anlass zu immer wieder neuen Fragen.

Den Schülerinnen und Schülern begegneten so nicht einfach schwer verständliche, letztlich obsoleete Zeugnisse einer vergangenen Zeit, sondern sie waren gefordert, diese Zeugnisse aus dem 15. bis 18. Jh. auch als Rezeptionsdokumente zu sehen: Zeugnisse nicht nur in einer Tradition, sondern auch für die Auseinandersetzung mit dieser Tradition.

HOLTERMANN hat in seine Unterrichtseinheit 16 U-Stunden investiert; im Ergebnis haben die Schüler neben wenigen gezielt ausgewählten Beispielen aus der Antike sechs verschiedene Grabplatten kennengelernt, die sie sich in arbeitsteiligem Vorgehen weitgehend selbständig erschlossen und wechselseitig vorgestellt haben. War dies lohnend? Hätte es nicht genügt, ihnen die Platten zu erklären?

Allein der Gedanke macht bewusst, wie absurd dies wäre. Die Schüler und Schülerinnen hätten damit nicht nur erfahren, dass mit ihrem Latein nichts anzufangen ist; entscheidendes ginge damit auch verloren: es ist nicht so sehr der Inhalt, sondern die Art der Annäherung an diesen Inhalt, die hier von Bedeutung ist. Sich auf zunächst fast völlig Fremdes einzulassen, es verstehen zu wollen, auch bei Schwierigkeiten nicht gleich aufzugeben, ist das eine; die Hilfsmittel kennen und nutzen zu lernen, die man dafür benötigt, ist ein weiteres; ein drittes schließlich, Rechenschaft darüber zu geben, was man herausgefunden hat und welche Fragen dabei offen geblieben sind.

Es geht dabei nicht um ‚Informationen‘ und auch nicht nur um ‚Methoden‘; es geht ganz wesentlich um eine Haltung gegenüber unserer kulturellen Überlieferung: darum, dass man bereit und fähig wird sich auf diese einzulassen und sich mit ihr auseinanderzusetzen.

Dazu bedarf es der gewachsenen und ‚gepflegten‘ Neugier und der Erfolgszuversicht nicht weniger als immer wieder der Erfahrung eines Gewinns: dass auch unverhofft etwas klar wird oder zu einer Frage wird, mit der man sich weiter beschäftigt. Anders gesagt: es geht darum, Gelegenheiten zu finden, sich etwas wichtig werden zu lassen.

Dies wird zuverlässig verhindert, wo um der großen Ziele willen die kleinen Schritte dorthin allzu gering geachtet werden. Schon COMENIUS hat dies gewusst: der Gärtner zieht nicht täglich an den Pflanzen, damit sie schneller wachsen; und der Vogel wirft die Eier nicht ins Feuer, um das Brüten abzukürzen. HORST RUMPF hat von den ‚Lernschnellwegen‘ gesprochen, die wir so gerne nutzen – und dadurch das Lernen dessen verhindern, was uns eigentlich wichtig ist.

Blumenpflücken während der Fahrt? Es muss immer wieder ermöglicht werden. Wenn die Zeit zu knapp wird, darf man nicht nur immer weiter straffen, man muss auch kürzen. Mit SENECAS Worten (in der Einleitung des genannten Briefes):

„Man darf nicht wahllos überall etwas herausgreifen, aber auch nicht das Ganze auf einmal verschlingen wollen: Stück für Stück kommt

man in den Besitz der ganzen Lehre. Die Last muss den Kräften angemessen sein ... Nicht der Wille, sondern das Fassungsvermögen bestimmt die Stoffaufnahme.“

Zweitens.

Solange ich Latein unterrichte, verstehe ich immer weniger, wieso der statistisch gesiebte Wortschatz CAESARS und CICEROS den alleinigen Maßstab dafür abgeben soll, welche Wörter etwa lernenswert sind und welche nicht. Was an Latein lebendig war, was sich niedergeschlagen hat im Lehnwortschatz und aus dem Alltagswortschatz kommend fortwirkt in den romanischen Sprachen, kommt darin kaum vor. Lehrbuchtexte geraten so allzu schnell zu aseptischen Exerzitionen; die immer wieder versuchte Ausweitung des Lektürespektrums auf Spät- und Neulateinisches findet ganz rasch ihre Grenzen darin, dass der dafür benötigte Wortschatz weder zuvor lernwichtig war noch es zum Zeitpunkt dieser Lektüre ist und man dann in der Menge der erforderlichen Wortangaben ertrinkt. Auch dadurch erhalten Texte den Anschein des im Grunde Beliebigen und Überflüssigen.

Wer sich mit HOLTERMANNs Arbeit befasst oder selbst die vertrauten Bahnen des an der klassischen Literatur orientierten Unterrichts zu verlassen sich anschickt, merkt sehr schnell, dass das ohne Zweifel gewichtige Argument von der gymnasialen Basisfunktion und der Multivalenz des Lateinischen bei inhaltlicher Konkretisierung einige Tücken beinhaltet. Sprache, auch Latein, ist nicht nur ‚Sprache‘, ist nicht nur ein System von Regeln und Wörtern, sondern Ausdruck wie Medium der Verständigung von Menschen in konkreten Situationen über ganz konkrete Sachverhalte, wovon sich beim Verstehenwollen nicht einfach absehen lässt.

Daraus folgt etwas, was wir nach meiner Einschätzung bei der Diskussion über die Bedeutung des Lateinlernens bislang allzu wenig bedacht haben: dass Latein in so vielen Bereichen eine Rolle spielt – seine genuine Stärke also, auf die wir uns immer wieder berufen, erweist sich zugleich als seine größte Schwäche: denn unter Verzicht auf die Verbindung mit diesen vielfältigen potentiellen Nutzenwendungen

werden diese Stärken nicht erfahrbar; ein Latein pur, ein Latein ohne seine welthaltigen und geschichtsmächtigen Seiten, wäre demnach noch gar kein ‚Latein‘.

Bezieht man aber diese vielfältigen Realitätsbezüge mit ein – und das sind nicht nur die Beziehungen zu den Neuen Sprachen, stellt sich natürlich die Frage, wer das denn leisten können soll: außer dem Latein bis in die beginnende Neuzeit auch noch die Bezugfelder, in denen es wichtig geworden ist, zu überblicken und darüber so frei verfügen zu können, dass daraus ein verantwortbarer Unterricht werden kann. Latein ein Überfach?

Womit das Problem so zugespitzt wäre, dass es gar nicht mehr lösbar ist: ein *in paedagogicis* gebräuchliches Verfahren. Tatsächlich geht es aber nicht um enzyklopädische Vollständigkeit; es geht darum, die Perspektiven zu verdeutlichen, über Anknüpfungspunkte zu verfügen und immer wieder Einstiege zu versuchen, die die notwendigen Erfahrungen ermöglichen.

Das Lesen von Inschriften, die Lektüre von historischen Quellen, von Texten aus Kirche, Wissenschaft, Philosophie, Jurisprudenz usw. kann nicht nur zufälliges Beiwerk sein oder ferne Verheißung – es gehört ins Hauptprogramm, weil der Zugang hierzu nicht nur etwas damit zu tun hat, wozu Latein nützlich ist (und sein soll), sondern auch damit, einen Zugang zu finden zu unseren geschichtlichen Voraussetzungen.

Es zeigt sich allerdings: wenn ich den Sinn des Lateins auch in dieser Perspektive sehe, dann ist Latein nicht nur im Alleingang möglich. Latein ist im Grunde auf die Kooperation mit anderen Fächern angelegt; es braucht sie sogar; wenigstens muss es sie anzubahnen suchen.

Dabei geht es nicht darum, zu verdeutlichen, dass man mit Latein- (oder Griechisch-)kenntnissen alles besser versteht, weil man etwa bei der Auseinandersetzung mit Gedichten, Dramen, Bildern usw. einen Zugang zu den antiken Voraussetzungen eines Sujets hat; viel wichtiger ist die Erfahrung, dass es sich lohnt, immer wieder Altes und Neues in Beziehung zu setzen, dass man dabei nicht nur etwas über die moderne Variante eines Motivs lernt, sondern vielleicht sogar auch die antike Gestaltung besser

verstehen oder einen besseren Zugang dazu finden.

Wichtig also, solche Texte in den Vordergrund der Lektüre zu rücken, die den Brückenschlag in die Moderne geradezu herausfordern; kein Abdriften *in specialissima*; wichtig auch, die mit der anstehenden Revision des Kurssystems entstehenden Möglichkeiten fächerverbindender Arbeit in der Oberstufe ernsthaft zu nutzen.

Drittens.

Die kommenden Lehrpläne legen gegenüber den bisherigen entschieden größeres Gewicht darauf, dass neben Inhalten auch Kompetenzen vermittelt werden, die man bislang nicht eigens für vermittlungsbefähig gehalten hat: Medienkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz. Dies wird zu dem Aufschrift führen, wie das denn nun auch noch in den all zu knappen Zeitrahmen gepresst werden soll; andere werden darauf verweisen, dass wir das doch schon immer gemacht haben: Arbeitstugenden zu vermitteln. (vgl. WEEBER 18f.). Ein Unterschied wird sein, dass all dies nicht nur nebenher erwartet, sondern explizit gefordert und geübt werden soll.

Genannt werden in diesem Zusammenhang neben der Benutzung von Medien und Hilfsmitteln, neben dem Präsentieren und Visualisieren von Arbeitsergebnissen diverse Methoden der Textarbeit: erschließen; exzerpieren, reduzieren, paraphrasieren; ordnen, strukturieren, zusammenfassen; übersetzen; interpretieren; Benutzung von Übersetzungen; vergleichen und Stellung nehmen, produktives Arbeiten mit Texten.

Mir fällt dabei auf, dass vom Übersetzen und der Benutzung von Übersetzungen abgesehen (vgl. NICKEL 1999 !), die gleiche Liste nahezu wörtlich auch im Deutsch-Lehrplan steht, der darüber hinaus wenigstens einen Aspekt benennt, den ich bislang als einen eingeschätzt habe, der gerade für das Lateinische charakteristisch ist, der hier aber fehlt: Im Deutsch-Lehrplan-Entwurf heißt es ausdrücklich: „Der Schüler soll sich der doppelten Historizität von Text und eigener Position bewusst werden. So wird auch das Verständnis für das Entlegene und Fremde gefördert.“

Die produktive Spannung im Umgang mit der Antike als „dem uns nächsten Fremden“, wie UVO HÖLSCHER dies genannt hat, bietet doch

nicht nur inhaltlich, sondern auch methodisch die große Chance, unter den genannten Maximen nicht nur Leerlauf zu inszenieren.

Als man in den 70er Jahren die Fachleistungen des Lateins zu bestimmen versuchte, wurde ein Lernzielraster entwickelt (SCHÖNBERGER 1973), dessen produktive Möglichkeiten kaum richtig in den Blick gekommen sind (THUROW 1982). Man hat damals von ‚Inhaltsklassen‘ gesprochen, denen einzelne Autoren oder Themen zugeordnet wurden, um damit die Breite des Angebots in Latein zu verdeutlichen; es waren dies die vier Bereiche Sprache, Literatur, Gesellschaft-Staat-Geschichte und Grundfragen menschlicher Existenz (Humanismus).

Erinnert man sich der eingangs zitierten Gedanken SENECAS, die davon ausgingen, dass man den gleichen Text durchaus unterschiedlich lesen kann, mithin prinzipiell unterschiedliche Leseperspektiven zu unterscheiden sind, so lassen sich die genannten Arbeitsbereiche viel besser als ein Ordnungsrahmen für jedwede Interpretation von Texten verstehen, und zwar nicht nur literarischer Texte, sondern auch so pragmatischer, wie es die zuvor genannten Grabinschriften sind, an denen ich dies in aller Kürze verdeutlichen möchte:

Eine erste Art des Zugangs betrifft die Beschreibung und Erklärung der sprachlichen Form: Abkürzungen, Ligaturen, Schreibweisen, Wortschatz usw.

Die Inschriften stehen zweitens in der Tradition der römischen Grabinschriften, weisen daher eine besondere Form der sprachlichen, teilweise künstlerischen Gestaltung auf: viele Texte sind metrisch gestaltet.

Zum dritten: Die antiken wie die neuzeitlichen Grabinschriften haben sozialkulturelle Voraussetzungen und sie eröffnen historische, politische und biographische Bezüge: Welche sind dies? Wer hat Grabmäler dieser Art gestalten lassen, welche Absichten, welche Folgen waren damit verbunden?

Viertens geht es um Grundfragen menschlicher Existenz: Was besagen diese Inschriften und Gestaltungsformen über die Auffassung des Todes? Welche religiösen Überzeugungen, was für ein Menschenbild ist damit verbunden?

Diese Frage aber nun nicht zeitlos gestellt, sondern nach zwei Seiten aufgefächert; erstens: wie ist es zu verstehen, dass in dem neuzeitlich-christlichen Umfeld auf die römisch-heidnischen Gestaltungsmuster zurückgegriffen wird? Ist dies nur formal oder hat es auch inhaltliche Bedeutung? – die Problematik der Rezeption also – allgemein gesprochen: Wie haben andere Leser die Texte verstanden, um die es uns geht?

Zweitens: wie stehen wir selbst zu den angesprochenen Problemen und zu den Deutungsangeboten in den gelesenen Texten? Was lernen wir über uns und über die Menschen Roms, wenn wir hierzu nicht nur den heute sich ausbreitenden Brauch anonymen Bestattungen in Beziehung setzen sondern auch die *puticuli* jenseits des Esquilin? Welche Impulse zur Auseinandersetzung mit Fragen der eigenen Existenz werden gegeben?

Die skizzierte Strukturierung der Interpretation erlaubt es, Texte ‚ganzheitlich‘ zu verstehen, ohne dabei Gefahr zu laufen, im Sinne nicht nur NIETZSCHES sondern auch aktueller Strömungen „alles Einzelne und Vereinzelte“ zu verdampfen, um nur das „Ganze und Einheitliche bestehen“ zu lassen. Differenzierung ist ebenso geboten wie mögliche Sinnerfahrung nicht ausgeschlossen wird. Ich folge mit dem Bezug auf SENECAS Philologenkritik also nicht den Sirenenklängen NIETZSCHES, der – SENECAS Fazit in seiner Basler Antrittsvorlesung umkehrend – für sich selbst formuliert hat: *philosophia facta est, quae philologia fuit* (SCHLECHTA III 174).

Zum Schluss.

Die meisten Texte erlauben es, Fragen auf ganz verschiedenen Ebenen zu stellen, die zunächst einmal unterschieden werden können, die sich dann aber auch auf einander beziehen lassen.

Texte die zu lesen sich lohnt, erschließen Wirklichkeit, lassen Neues erfahren, geben Anlass zum Nachdenken.

An Beispielen zu lernen, dass und wie der Umgang mit lateinischen und griechischen Texten nicht in eine abseitige Welt vieler Beliebigkeiten und Belanglosigkeiten führt, sondern dass die Auseinandersetzung mit der Antike dabei helfen kann, sich selbst und die eigene Welt besser zu verstehen, darin liegt, so denke ich, über alle Nützlichkeiten hinaus der wesentliche Sinn des altsprachlichen Unterrichts – mit SENECA gesprochen: seine philosophische Perspektive.

Literatur

- FC FORUM CLASSICUM. Zeitschrift für die Fächer Latein und Griechisch an Schulen und Universitäten.
- R. Nickel, Synoptisches Lesen, in: F. Maier, Hrsg.: Latein auf neuen Wegen. 1999, 143-161.
- O. Schönberger, Entstehung und Funktion der Lernzielmatrix für den Lateinunterricht, in: K. Bayer, Hrsg.: Lernziele und Fachleistungen. 1973.
- R. Thurow, Zeitbezug – Aktualisierung – Transfer. AU XXV/3, 1982, 57-59.
- K.-W. Weeber, Mit dem Latein am Ende? 1998

REINHARD THUROW, Reutlingen

Zur Diskussion gestellt

Non vitae sed scholae discimus?

Anmerkungen eines Lateinlehrers zu ELSBETH STERN, *Non vitae sed scholae discimus*. In: Forschung und Lehre 11/2000, S. 591 - 593

Der moderne Wissenschaftsbetrieb steckt doch voller Überraschungen: Da veröffentlicht ELSBETH STERN, Professorin für Pädagogische Psychologie, das Ergebnis einer empirischen „Längsschnittstudie ... (zu) möglichen Transfereffekten des Lateinunterrichts“ mit dem niederschmetternden – für manche vielleicht

auch befreienden – Fazit, dass das Lateinlernen letztlich keinerlei Sinn mache, mutet dem Leser jedoch gleichzeitig eine Überschrift zu, deren Pointe er wiederum nur mit Hilfe eben dieses als nutzlos erwiesenen Lateins verstehen kann: „*Non vitae sed scholae discimus*“!

Damit der geneigte Leser den angeblichen Anachronismus des Lateinlernens nunmehr ohne weitere Umschweife erkennt, ist der Artikel zusätzlich auch optisch „gestylt“, d. h. mit Bildern aus den mittelalterlichen Lateinstuben garniert, die den Schüler zumeist in demütig-

kniender Haltung zu Füßen seines Magisters zeigen, der drohend die Rute über dem Adepten schwingt.

Die Zuhilfenahme solcher Mittel aus dem Arsenal moderner Werbephilosophie sichert dem Artikel zweifellos die rasche Aufmerksamkeit einer breiteren Öffentlichkeit, zumal er ja auch dadurch schon leicht zu lesen ist, dass ihm sein negatives Ergebnis in der genannten, polemisch zur Pointe verdrehten Überschrift bereits *headline*-artig vorangestellt ist.

Als Klassischer Philologe und Leiter eines der Gymnasien, an denen die von der Autorin öfter erwähnte „Nürnberger Lateinstudie“ zum Wissenstransfer des in der Schule Gelernten speziell im Hinblick auf das Fach Latein vorgenommen wurde, gestatte ich mir ein paar Anmerkungen zu dem Artikel, die möglicherweise geeignet sind, sein scheinbar so schlüssiges Ergebnis wiederum ein Stück zu problematisieren und damit erneut den Dialog über eine Sprache zu eröffnen, die mir nach wie vor ein höchst wichtiges Schulfach zu sein scheint.

1. Die gewiss nicht unbedeutende Frage „Wie ist die Bedeutung des Schulfaches Latein empirisch einzuschätzen?“ (S. 591), lässt sich hinreichend keinesfalls durch eine Quantifizierung seiner Transfereffekte auf andere Fächer oder auf das Lernen überhaupt beantworten, wie der Artikel insinuiert. Allein mit solchen Transfereffekten könnte man auch kein anderes Schulfach begründen: Die Autorin macht sich die Sache zu einfach, wenn sie alle positiven Effekte des Faches Latein auf das „Selbst- und Wertverständnis des Schülers, auf sein geschichtliches Bewusstsein und seine Fähigkeit, Verständnis für die kulturellen und geistigen Traditionen Europas“ zu entwickeln, einfach dadurch ausblendet, dass sie diese als „normative Begründung schulischer Lerninhalte apostrophiert, deren Akzeptanz sich nur im gesellschaftlichen Diskurs klären lässt“ (S. 593). Was immer das auch heißen mag, – hier wird deutlich, dass die Autorin wegen der bewussten Beschränkung auf die Beobachtung ausschließlich externer Effekte des Lateinlernens bei gleichzeitiger Ausblendung aller „internen“ Fachleistungen (die selbstverständlich ebenfalls

„empirisch“ zu erheben wären!) zu so weit reichenden Thesen wie der plakativen Überschrift „*non vitae sed scholae discimus*“ keinerlei wissenschaftliche Legitimation besitzt! Die didaktische Begründung des Lateinunterrichts beschränkt sich glücklicher Weise nicht auf „geringfügige Überlegenheit der (Latein-) Schüler beim Finden von Grammatikfehlern in deutschen Texten“ (S. 593). Dass ELSBETH STERN durch ihre Darstellung diesen Eindruck zumindest bei einer breiteren Öffentlichkeit erweckt, muss ihr als Frage nach der Seriosität ihrer Darstellung vorgehalten werden. Eine wissenschaftliche Untersuchung, die sich auf Teilaspekte eines sehr komplexen Themas, hier des Lateinunterrichts, beschränkt, muss sich dieser Beschränkung stets bewusst sein und ihre Ergebnisse fairer Weise in den richtigen Relationen darstellen.

2. Mit Befremden nehme ich zur Kenntnis, dass ELSBETH STERN die bisherigen Ergebnisse der „Nürnberger Lateinstudie“ deutlich anders zusammenfasst, als dies bei LUDWIG HAAG (Der Altsprachliche Unterricht 43, 4+5, 2000, S. 86ff.) geschieht. HAAG stellt „signifikante Unterschiede“ der Lateinschüler (L 1) zu anderen Lernern nicht nur im Bereich des buchstabengetreuen Lesens, sondern auch bei der Identifikation von Satzkonstruktionen bei komplexen Sachverhalten, bei der Identifikation von Rechtschreib- und Grammatikfehlern und insgesamt im Hinblick auf die Deutschnote fest („Ebenfalls fällt nach vier Lernjahren die Deutschnote zugunsten der L 1-Lerner aus“). Die Entscheidung der Autorin, den positiven Effekt des Lateinlernens auf das buchstabengetreue Lesen zu beschränken, stellt eine wissenschaftlich unzulässige, verengende Wiedergabe selbst der Testergebnisse dar: Ist das Ziel, die Relevanz des Lateinunterrichts pointiert in Frage zu stellen? Nebenbei: Wenn wirklich im buchstabengetreuen Lesen der einzige Transfereffekt des Lateinunterrichts läge, könnte man ihn tatsächlich getrost aus dem Fächerkanon streichen!

3. Höchst problematisch an der Interpretation der „Nürnberger Lateinstudie“ durch die Autorin erscheint mir das Fehlen einer selbstkritischen

Dimension im Sinne einer Methodenreflexion. Dass bei den durchgeführten Tests weitergehende Transfereffekte des Lateinunterrichts nicht sichtbar werden, bedeutet ja nicht unbedingt, dass es solche in der Wirklichkeit nicht gibt. Davon geht die Autorin jedoch fraglos aus. Man vermisst durchgehend eine kritische Frage nach der Validität der durchgeführten Tests im Hinblick auf die gewählte Fragestellung (Das Beispiel THORNDIKES hätte dazu eigentlich Veranlassung bieten müssen!). In einer Untersuchungsreihe, die ganz bewusst empirisch artikuliert ist, muss die geringe Zahl der gestellten Fragen erstaunen. So bleibt der Gesamtbereich einer möglichen metasprachlichen Kompetenzerweiterung der Schüler durch den Lateinunterricht in der Testreihe völlig außer Betracht, obwohl gerade die Praktiker, d. h. die Lehrer sowohl der alten als auch der modernen Sprachen, darin einen wichtigen Effekt des Lateinlernens erkennen. Kann es sich eine „empirische“ Untersuchung leisten, – zumal, wenn daraus so weit reichende Schlüsse gezogen werden! –, auf eine – zumindest ergänzende – Einbeziehung der Lehrkräfte zu verzichten? Die meisten der am Gymnasium unterrichtenden Lehrkräfte der modernen Fremdsprachen Englisch, Französisch und Italienisch stimmen darin überein, dass ihr Unterricht von einem vorausgehenden Latein-Unterricht deutlich, bisweilen sogar dramatisch profitiert. Weshalb finden solche über viele Jahre erhobenen Erfahrungen in einem „empirischen“ Test keinerlei Niederschlag? Weshalb findet sich die Erfahrung der Praktiker, dass jeder Sprache durch die Zuordnung eines überschaubaren grammatischen Systems, so wie es das Lateinische transferierbar bereithält, gewissermaßen erst eine „dritte Dimension“ zuwächst (Sprachreflexion, Textreflexion), – weshalb findet sich diese Erfahrung nirgends in dem Tests der „Nürnberger Lateinstudie“ auch nur am Rande nachgefragt? Spricht dies alles nicht mehr gegen den Test als gegen das Latein? Zumindest eine kritische Hinterfragung der Testgestaltung angesichts seines in offensichtlichem Widerspruch zu langjährigen Unterrichtserfahrungen stehenden Ergebnisses würde man sich wünschen, und sie wäre auch wissenschaftlich dringend angezeigt!

4. Im Interesse einer empirischen Fundamentierung der „Nürnberger Lateinstudie“ darf ich darauf hinweisen, dass sich bei der Vorbereitung der Testierung der 11. Jahrgangsstufe im Rahmen dieser Studie herausgestellt hat, dass an der Schule des Unterzeichneten die Erfolgsquote der Schüler mit Latein als 1. Fremdsprache wesentlich höher ist als die der Schüler mit Englisch als 1. Fremdsprache. Von den in der 8. Jahrgangsstufe untersuchten 12 Schülern mit L1 befinden sich augenblicklich noch 9 in der 11. Jahrgangsstufe, von den 17 E1-Schülern nur noch 8 (die meisten mussten die Schule bereits in der Mittelstufe verlassen!). Ein solches Phänomen müsste nach meiner Überzeugung Hauptgegenstand einer derartigen Längsschnittuntersuchung sein, ist das Phänomen doch umso erstaunlicher, als sich, wie ELSBETH STERN selbst ausführt, die drei Gruppen (L1-Schüler, L2-Schüler und Schüler ohne Latein) „weder zu Beginn der Gymnasialzeit noch am Ende der 6. Klasse in der sprachlichen und nichtsprachlichen Intelligenz, in den Noten der Kernfächer sowie in ihrer Einstellung zum schulischen Lernen“ (S. 592) unterschieden haben!

5. Einige im Test formulierte Fragestellungen sind nicht anders als befremdlich zu bezeichnen, etwa die Frage nach der Übertragbarkeit des für das Lateinlernen aufgewendeten Fleißes auf andere Fächer. Erwartungsgemäß kommt ELSBETH STERN auch hier zu einem negativen Ergebnis. Wie hat man sich eigentlich eine solche Übertragung des Fleißes überhaupt vorzustellen? Dass die Schüler auf Grund des Aufwandes für das Lateinische auch in anderen Fächern mehr (quantitativ) oder besser (qualitativ) lernen? Da lädt man dem Lateinischen doch eine Bürde auf, die kein anderes Fach zu tragen bereit und in der Lage ist! Hier melden sich zusätzlich begründete Zweifel an der Korrektheit des Testverfahrens zu Wort, die sich darauf gründen, dass STERN offensichtlich die Bearbeitungszeiten der Hausaufgaben in den verschiedenen Fächern ohne weitere Problematisierung mit dem in diesen Fächern erbrachten Fleiß gleichsetzt. Geringere Bearbeitungszeiten bei den Hausaufgaben in anderen Fächern signalisieren

mitnichten, dass hier kein Fleiß-Transfer vom Lateinlernen stattfindet, sondern könnten – gerade umgekehrt – Indiz dafür sein, dass der Schüler auf Grund seines Vortrainings durch den Latein-Unterricht etwa im Englischen oder im Französischen effektiver und damit zügiger und rascher arbeitet! E. STERN zieht hier aus einem sicher zutreffend dokumentierten Tatbestand voreilige, und wie leider zu erwarten war, gegenüber dem Lateinlernen voreingenommene und einseitige Schlüsse! Die Feststellung, „dass Latein ein arbeitsintensives Fach ist, aber der Fleiß wurde offensichtlich nicht auf andere Fächer übertragen“ (S. 593) ist und bleibt eine völlig undifferenzierte und durch die Testergebnisse keineswegs verifizierte Aussage.

6. Was die angebliche Unfruchtbarkeit des Lateinlernens für den Erwerb der Fähigkeit zum „induktiven und deduktiven schlussfolgernden Denken“ anbelangt, darf zum einen an die generellen Schwierigkeiten der Kognitionspsychologie auf diesem Gebiet erinnert, zum anderen die Frage gestellt werden, ob eine auf wenige Stunden beschränkte Schüleruntersuchung hier überhaupt zu tragfähigen Erkenntnissen führen und weit reichende Schlussfolgerungen legitimieren kann. E. STERN macht sich die Sache auch in diesem Zusammenhang zu leicht, indem sie die (von ernsthafter Seite schon lange nicht mehr erhobene) These, die lateinische Sprache fördere auf Grund ihrer angeblich besonders logischen Struktur das logische Denken, anhand der Testergebnisse zurückweist. Sie unterlässt freilich den Hinweis darauf, dass niemand mit Sicherheit den Beitrag oder Nichtbeitrag irgendeines Faches „zum induktiven und deduktiven schlussfolgernden Denken“ exakt anzugeben oder gar durch Testreihen zu dokumentieren vermag, – weder im Positiven noch im Negati-

ven. Wissenschaftlich unstrittig ist auch in der Lernpsychologie, dass jegliche Art sprachlicher (auch: kontrastsprachlicher!) Kompetenz für das sich stets sprachlich vollziehende schlussfolgernde Denken von entscheidender Bedeutung ist.

7. ELSBETH STERNS auf der Grundlage der „Nürnberger Lateinstudie“ erhobener These, dass der Lateinunterricht weder positive Effekte für das Fremdsprachenlernen noch für das inhaltliche Textverständnis noch für die Entwicklung sprachlicher Intelligenz ganz allgemein erbringe, stelle ich meine in mehr als 30 Dienstjahren gemachte Erfahrung als Lehrer gegenüber, die mich in allen drei genannten Bereichen zu einem diametral entgegengesetzten Ergebnis führt. Ich kann auf Grund dieser Erfahrung auch nicht der von E. STERN angesprochenen wissenschaftlichen These von einer strengen „Situiertheit des Wissens“ (S. 592) (in dem Sinne, dass Wissen nur in sehr engen Grenzen übertragbar sei) zustimmen. Eine zu große Skepsis hinsichtlich der Übertragungsmöglichkeiten von Gelerntem oder gar die Verabsolutierung dieser These (sie beträfe im Übrigen ja alle Schulfächer!) würde uns alle in letzter Konsequenz auf den Status von Fachidioten reduzieren und jene „Vernetzung“ des Wissens verhindern, die wir Lehrer unseren Schülern – als entscheidendes Zukunftspotenzial – im Unterricht zu vermitteln versuchen. Bis zum wirklichen Erweis des Gegenteils halten wir daher noch fest an unserer Hoffnung, dass unsere Schüler – auch ohne Testbestätigung – zu dem Ergebnis gelangen: *Non scholae sed vitae discimus*.

(Erstveröffentlichung in: *Die Alten Sprachen im Unterricht* 1/2001.)

HERBERT MEYERHÖFER, Fürth

Christoph Köhler zum 65. Geburtstag

Am 11. Juli 2001 feiert der Begründer und langjährige Vorsitzende des DAV Thüringen, Dr. habil. CHRISTOPH KÖHLER, seinen 65. Geburtstag. Herzlichen Glückwunsch von unserem ganzen Verband! Zugleich möchte ich Herrn Dr. KÖHLER in unser aller Namen für die Hingabe danken, mit der er sich für die altsprachliche Bildung eingesetzt hat und noch immer einsetzt!

CHRISTOPH KÖHLER wurde als Sohn eines Pfarrers in Gera geboren; seine Mutter war Grundschullehrerin. Als er sieben Jahre alt war, fiel sein Vater im Krieg. Nach dem Abitur in Eisenach studierte er Klassische Philologie in Jena. Mit 23 Jahren legte er das Staatsexamen ab und wurde Lehrer an einer Oberschule (EOS) in Gotha. – Zwar blieb er von nun an Lehrer; doch die Zeit des Studierens und der Examina war für ihn noch lange nicht vorbei: Mit 32 Jahren promovierte er (Dissertationsthema: „Die Proömientechnik in CICEROS Reden“); mit 36 Jahren erwarb er die Lehrbefähigung im Fach Deutsch, fünf Jahre später noch dazu in Russisch. Nach der Wende, mit 55 Jahren, habilitierte er sich mit einer Arbeit über „Gotha – eine thüringische Residenz zur Aufklärungszeit“. Und 1997, mit 61 Jahren, wurde er Studienleiter für die Lateinausbildung am Studienseminar in Erfurt! – Daneben koordinierte er die Lehrplankommission Latein/Griechisch des Thüringer Kultusministeriums, leitete die Kommission für die Prüfungsfragen im Leistungsfach Deutsch, erarbeitete Lehrmaterialien für den Computereinsatz im Lateinunterricht und kümmerte sich auch noch um Partnerschaften zu Gymnasien in anderen Bundesländern.

Man könnte nun meinen, bei solchem Einsatz für Studium und Beruf könne für Privates und Ehrenämter kein Platz mehr geblieben sein. Weit gefehlt! CHRISTOPH KÖHLER ist fürsorglicher, stolzer Familienvater (und Großvater), spielt mehrere Musikinstrumente, vorzugsweise Cembalo, treibt Sport, reist gern und beschäftigt sich mit Politik. Er übernahm den Vorsitz der Goethegesellschaft für den Bereich Gotha und baute, wie schon erwähnt, den DAV-Landesverband

Thüringen auf! – Ich selbst hatte Gelegenheit, mit ihm in einer DAV-Kommission zusammenzuarbeiten und ihn als einen Kollegen schätzen zu lernen, der es, wie wenige, versteht, weitschweifig werdende Diskussionen rasch zum Thema zurückzulenken und durch wohlüberlegte Beiträge die Lösung der gestellten Aufgaben zu beschleunigen. Und abends, nach getaner Arbeit, durfte ich auch andere an ihm gerühmte menschliche Qualitäten erleben: seine Freude am guten Gespräch, seine Fähigkeit, sich zu begeistern und andere mitzureißen, und seine Fröhlichkeit, die von innen kommt und die ansteckt.

Auf der Mitgliederversammlung des DAV Thüringen im Februar 2001 hat Dr. KÖHLER nicht wieder für den Vorsitz kandidiert; zu seinem Nachfolger wurde unser Kollege REINHARD BODE gewählt. Der Landesvorstand verabschiedete sich mit einer humorvollen „Forschungsarbeit“ über einen CHRISTOPHORUS CARBONARIUS CRASSUS (vgl. FORUM CLASSICUM 1/2001, S. 31). Darin wurde u. a. die „herkulische Arbeitsleistung des Carbonarius“ besonders hervorgehoben. So darf man vermuten, dass auch sein sogenannter Ruhestand eher eine Zeit der Aktivität sein wird!

Für die vor Ihnen liegenden Jahre, lieber Herr KÖHLER, wünschen wir Ihnen von Herzen weiterhin Gesundheit und gutes Gelingen – und Freude an Ihrer neu gewonnenen Freiheit!

HELMUT MEIßNER

Dr. Schönberger zum 75. Geburtstag geehrt – Lebenswerk eines engagierten Philologen

Dr. OTTO SCHÖNBERGER, als Buchautor, Übersetzer und streitbarer Klassischer Philologe weit über die Grenzen Bayerns bekannt, hat am 22. Februar dieses Jahres seinen 75. Geburtstag in Gerbrunn/Würzburg gefeiert. Der Jubilar hat die Geschicke der Fachgruppe „Alte Sprachen“ im Bayerischen Philologenverband in den 70er und 80er Jahren als Bezirksvorsitzender Unterfrankens maßgeblich mitgestaltet, und er war in jener Zeit der fruchtbarste Autor des DASIU (Die Alten Sprachen im Unterricht). Allerdings

mochte er es nie, dass viel Aufhebens um seine Person gemacht werde, und so musste seiner Verdienste bei der Tagung der Latein- und Griechischlehrer am 5. April in Würzburg in Abwesenheit des Jubilars gedacht werden (*Fiat venia etiam huic symbolae!*).

Wie zahlreich seine Veröffentlichungen sind, machte ein bei dieser Tagung verteiltes Schriftenverzeichnis des Geehrten deutlich: Es umfasst 331 Titel aus 50 Jahren: Der früheste ist seine Dissertation von 1951 („Klagen über den Verfall der römischen Beredsamkeit im 1. Jahrhundert n. Chr. Ein Beitrag zum Problem der römischen Dekadenz“), der jüngste die zweisprachige Mosella-Ausgabe bei Reclam. Aber dieses Verzeichnis ist schon wieder ergänzungsbedürftig, denn inzwischen ist ebendort der „Physiologos“ (griechisch und deutsch) erschienen – und die Liste wird sich noch viele Jahre regelmäßig verlängern.

Erstaunlich ist aber nicht nur die Anzahl der Publikationen, sondern auch ihre Vielfalt: Außer den Büchern und Beiträgen zur Klassischen Philologie und ihrer Didaktik hat er viele historische und germanistische Beiträge geschrieben, vorzugsweise zu den deutschen Klassikern

und zur Rezeption der antiken Literatur. Sein gewandter und dabei immer präziser Stil kam auch seinen literarischen Versuchen (z. B. „Aphorismen“) und seinen autobiographischen Schriften (z. B. „Nicht mein Krieg“) zugute, die dem Leser ein sehr lebendiges Bild vor allem der Kriegs- und Nachkriegszeit vor Augen stellen.

Das Verzeichnis lässt auch deutlich Schaffensperioden erkennen: In den 50er Jahren bescherte er uns Studenten der Alten Sprachen Handbücher für die Sprach- und Stilcourse, die meist auch heute noch im Gebrauch sind (z. B. „Lateinische Phraseologie“), in den 60er und 70er Jahren erschienen seine wichtigsten Beiträge zu antiken Autoren (v. a. zu LUKAN, aber auch zu vielen anderen, mit breitgefächerten Interessen), danach verstärkte er seine Herausgeber- und Übersetzertätigkeit, die sich in den 90er Jahren mehr und mehr den Neulateinern zuwandte: Hier hat er durch Erstübertragungen zahlreiche Humanisten (POLIZIANO, BEMBO, MARULLO usw.) einem größeren Leserkreis zugänglich gemacht.

Wir wünschen dem Jubilar für seine weiteren Projekte Gesundheit und Schaffenskraft!

HANS-LUDWIG OERTEL, Würzburg

Zeitschriftenschau

A. Fachwissenschaft

Gymnasium 108, 2001, H. 1: H. Hofmann, Das antike Erbe im europäischen Rechtsdenken. Jurisprudenz und griechische Rechtsphilosophie, 1ff.; J. Lehnen, Profectio Augusti. Zum kaiserlichen Zeremoniell des Abmarsches, 1-33. – H. 2: W. Rösler, Kulturelle Revolutionen in Antike und Gegenwart: Die Genese der griechischen Schriftkultur und der Anbruch des elektronischen Zeitalters, 97ff.; P. Kruschwitz – J. Mühlberger – M. Schumacher, Die Struktur des ‚Curculio‘, 113ff.; K.-W. Welwei, Lucius Iunius Brutus: Zur Ausgestaltung und politischen Wirkung einer Legende, 123ff.; K. Brodersen, Neue Entdeckungen zu antiken Karten, 137ff.; F. Heberlein, Lateinische Grammatik und lateinische Stilistik: Zur Neuausgabe von Menges ‚Repetitorium‘,

149-155. – W. Busch, Antike Philosophie im europäischen Philosophieunterricht, 193ff.; Ch. Pietsch, Ein Spielwerk in den Händen der Götter? Zur geschichtlichen Kausalität des Menschen bei Herodot am Beispiel der Kriegsentscheidung des Xerxes, 205ff.; G. Kloss, Sokrates, ein Hahn für Asklepios und die Pflege der Seelen. Ein neuer Blick auf den Schluß von Platons Phaidon, 223ff.; B.-J. Schröder, Literatur oder Fauxpas? – Zu Plin. epist. 6,15, 241-247. – **Hermes** 129, 2001, H.1: L. de Libero, Delphi und die archaische Tyrannis, 3ff.; Th. Papadopoulou, The Prophetic Figure in Euripides’ ‚Phoenissae‘ and ‚Bacchae‘, 21ff.; R. Balot, Aristotle’s Critique of Phaleas: Justice, Equality, and Pleonexia, 32ff.; A. S. Gratwick, Paternal Obsequialia: Some Passages of Plautus, Nonius,

and Terence, 45ff.; J. Booth, Problems and Programmatics in Propertius 1.1., 63ff.; R. B. Todd, Cleomedes and the Problem of Stoic Astrophysics, 75ff.; N. Thurn, Der Aufbau der Exemplassammlung des Valerius Maximus, 79ff.; M. Beck, Inepta loci (Sen. contr. 1,2,22) – ein Ovidianum? 95ff.; A.M. Stone, Asconius and the Editors: A Corrupt Passage in Asconius' Commentary on ‚In toga candida‘, 106-109. – H. 2: Ch. Schmitz, Die Bedeutung der Niobe-Erzählung in Achills Rede (W 599-620), 145ff.; J.-U.Schmidt, Die Gestaltungen des Atridenmythos und die Intentionen des Odysseedichters, 158ff.; R. Renehan, Herodotos Philanthropos, 173ff.; J. L. Butrica, Democrates and Euripides' Andromache, 188ff.; H. Erbse, Beobachtungen über Platons ‚Politeia A-D‘, 198ff.; Chr. R. Hatscher, Sullas Karriere in den neunziger Jahren – Ansätze der Forschung (1830-1992), 208ff.; H. Rohdich, Bemerkungen zu Catull, 225ff.; E. Stärk, Über Nola und Nolaner, 232ff.; V. Buchheit, Einflüsse Vergils auf das Dichterbewußtsein des Horaz IV. Carm. 1,1, 239ff.; R. J. Edgeworth, Ascanius' Mother, 246ff.; U. Walter, Rollentausch und Übersetzung ins Absurde: Zur rhetorischen Strategie in der Rede des Ap. Claudius Crassus (Liv. 6,40,3ff.), 251ff.; Chr. Pietsch, Aeternas temptare vias. Zur Romidee im Werk des Prudentius, 259-276. – **Philologus** 144, 2000, H.2: R. Krumeich, Die Weihgeschenke des Satyrn in Aischylos' Theoroi oder Isthmiastai, 176-192; J. Schloemann, Spontaner und vorbereiteter Vortrag. Hypokrisis im dritten Buch der Aristotelischen Rhetorik, 206ff.; A. Papatomas, Der erste Beleg für die ‚historische Quelle‘ des Alexanderromans, 217ff.; H. Baltussen, Plato in the Placita (Aetius bk. IV): A Dielsian Blind Spot, 227ff.; L. Spahlinger, Cicero als Literaturförderer. Ein Beitrag zum System des Literaturpatronats in der ausgehenden Republik, 239-266; M. Janka, Horazens sogenannte Romulusode (c. 3,3) als revocatio amici? 277ff.; M. Beck, Properzens Elegie 2,7 und die augusteische Ehegesetzgebung, 303ff.; W. J. Schneider, Ein Sprachspiel Martials, 339ff.; E. Mensching, Fr. Nietzsche: ‚Es war ein peinliches Stück Arbeit‘. Zu einem erstmals veröffentlichten lateinischen Text, 354ff.; M. Asper – S. Luft,

Consolatio philologiae: Horaz c. 3,3,1-8 bei Edmund Husserl, 361ff. – **Scrinium**. Alte Sprachen in Rheinland-Pfalz und im Saarland 3/2000-1/2001: J. Blänsdorf, Latein und die modernen Sprachen: Lexikalische, gattungs- und textspezifische Aspekte, 10-29. – **Mitteilungsblatt LV Niedersachsen** 50, 2000, H. 3-4: J. Haubrich, Vom Platonischen Höhlenbewohner zur globalen Mediengesellschaft, 30-62. – 51, 2001, H. 1: K. Selle, Fünfzig Jahre Niedersächsischer Altphilologenverband. Die Lage des altsprachlichen Unterrichts nach dem Zusammenbruch Deutschlands 1945, 4-43. – **Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg** 44, 2000, H. 4: E. Mensching, Das Festbüchlein ‚Flores gymnasiales‘ (1925). Vor 75 Jahren wurde der DAV gegründet, 133-147. – **Vox Latina** 37, 2001, H. 143: H. Nikitinski, De Ruhnkenii oratione, quae est ‚De doctore umbratico‘, 2-10; C. Eichenseer, In inclutam memoriam Prof.ris D.ris Huberti Petersmann 137.

ECKART MENSCHING

B. Fachdidaktik

„Der Beginn muss ‚zünden‘ – eine zweite Chance für den ersten Eindruck gibt es nicht.“ Mit dieser zunächst banal erscheinenden, aber nichtsdestoweniger zutreffenden Feststellung schließt EDITH SCHIROKS gelungener Basisartikel zu dem wichtigen Thema „Die ersten Lateinstunden“, dem Heft 3/2001 des **Altsprachlichen Unterrichts** gewidmet ist. Die sich bietenden Einstiegsmöglichkeiten werden in drei Kategorien unterteilt und in entsprechenden Praxisbeispielen auf den übrigen Heftseiten vorgestellt: 1. Einstiege mit lateinischen Texten; 2. Einstiege mit der Sprechmethode; 3. Einstiege mit Sachthemen. PETRA HACHENBURGER skizziert in „Incipiamus Latine“ einen „(fast) einsprachigen Einführungskurs ins Latein“, der für sechs Unterrichtsstunden konzipiert ist und sich an neusprachlichen Methoden (einsprachiger Semantisierung, Hörverstehen etc.) orientiert. Auf diese Weise wird an die Unterrichtserfahrungen von Schüler/innen angeknüpft, die zuvor bereits mit dem Erlernen einer modernen Fremdsprache begonnen haben. Es folgen vier wenig Neues beinhaltende Seiten von ELFRIEDE SCHMITT, „Homunculi delineati“ und ‚Bestiae lusoriae‘,

zur – mittlerweile doch wohl selbstverständlichen – „Veranschaulichung in den ersten Lateinstunden einer fünften Klasse“. Interessant dagegen der Ansatz von GÜNTER LASER in seinem Artikel „Vir Romanus sum – Femina Romana sum“, bei dem es für die Lateinanfänger darum geht, eine „römische Identität“ anzunehmen; der Schwerpunkt liegt bei diesem in Holland erprobten Unterrichtsprojekt also auf der Altertumskunde. An einigen Stellen kann man sich allerdings des Eindrucks nicht erwehren, dass der Autor der Klärung problematischer Details ausweicht (z. B. bei der Verwendung des römischen Zahl- und Kalendersystems oder bei der Frage nach der Beschaffung von geeignetem Bastelmaterial zur Herstellung „römischer“ Kleidung); vielleicht muss aber auch eine auf 17 Stunden ange-setzte Reihe *per se* in einer auf wenige Seiten beschränkten Darstellung unscharf bleiben. Um das Vorurteil „Latein ist schwer und langweilig“ zu entkräften, bedient sich ULRIKE SELZ in ihrem Aufsatz „English for two years – deinde lingua Latina“ dreier methodischer „Grundprinzipien des Englischunterrichts“: Handlungsorientierung, Schülerorientierung und Methodenvariation (*sic!* [Hervorhebung durch d. Verf.]). Unter dem Titel „Woher kommen unsere Wörter?“ stellt VERENA GÖTTSCHING einen Lernzirkel (vollständiges Material anbei!) für die ersten Lateinstunden vor, „um einen affektiven Einstieg zu schaffen, der den verschiedenen Erwartungen heutiger Schüler an ein neues Unterrichtsfach entspricht“. Schade nur, dass das im Stationenlernen verwirklichte Konzept des „selbstbestimmten Lernens“ von der Autorin in der Ergebnissicherung wieder umgestoßen wird, um „dem Lernzirkel ein ‚Korsett‘ zu geben“. Ein Sprachvergleich zwischen Englisch und Latein bildet das gedankliche Zentrum des sowohl für den Leser als auch für die Zielgruppe Klasse 7 etwas sperrig geratenen Konzepts „Latein trifft Englisch“ von ACHIM BAYER und GABRIELE BRANDENBURG – mit nicht wenigen Aufgabenstellungen liegen die beiden Autoren deutlich über dem, was man von heutigen Siebtklässlern erwarten kann. Im letzten Praxisbeispiel wird glücklicherweise auch die Klientel angesprochen, die Latein als dritte Fremdsprache nach Französisch erlernt: DIETRICH STRATENWERTH

verfolgt in „Erste Lateinstunden für Französisch-Schüler/innen“ einen zweisprachig gehaltenen Ansatz, der nicht nur sprachliche, sondern auch altertumskundliche Elemente altersadäquat und handlungsorientiert vereint. Das Miniposter ist diesmal als Farbabbildung auf einem Beihefter in der Heftmitte zu finden; es zeigt Cheiron und Achilleus und wird von ANGELA SCHAREIKA kommentiert. Im Magazin-Teil erörtert JÜRGEN BUCHMANN in „Grammatiker und Tyrannen“ auf zugleich zum Nachdenken anregende und unterhaltsame Weise die Zwiespältigkeit der Grammatik im Lateinunterricht. Das Heft schließt mit kurzen Hinweisen auf Bücher und Medien sowie mit Tipps und Terminen.

MARTIN SCHMALISCH

Zwei jüngst erschienene Sonderhefte zur Antike sind zu vermerken. **Spektrum der Wissenschaft** befasst sich im Dossier 1/2001 (DM 16,80) mit der Archäologie. Mehrere Artikel beschäftigen sich mit ägyptischer und außereuropäischer Archäologie. M. SPEIER, R. POTT und URSULA DIECKMANN untersuchen 1992 gefundene Pflanzenreste: „Der Fund in der Glocke. Überraschende Zeugnisse von der Varusschlacht“ (22-27). – Die Dramatik des Vesuvausbruchs lassen CINTIA DEL MASO, A. MARTURANO und A. VARONE nachvollziehen: „Der Untergang von Pompeji“ (28-34). – Die Technik der archäometrischen Analyse nutzen H. MOMMSEN und G. SCHNEIDER, um die Wirtschaftsbeziehungen in der Antike nachzuzeichnen: „Der Weg der Töpfe“ (35-37). – Zum Thema Mittelalter, Pharaonen usw. sind bereits reich illustrierte Sonderhefte der Reihe **GEO-EPOCHE** erschienen. Das jüngste Heft Nr. 5/2001 mit 180 Seiten trägt den Titel „Das römische Imperium“ (DM 15,80). Die Inhalte seien nur stichwortartig notiert: Essay: Vom Bauerndorf zum Großreich; Bildessay: Pracht und Herrlichkeit des Imperiums; Aufstieg: Der Griff nach der Weltmacht; Moloch Rom: Ein Tag im Leben der Millionenmetropole; Eros: Liebe ist nur ein Wort; Handel: Wolle aus Britannien, Seide aus China; Gladiatoren: Tod in der Arena; Sklaverei: Handelsware Mensch; Caesar: Der Tod des Diktators; Imperiale Architektur: Die Macht aus dem Stein; Kunst: Von den Griechen

lernen; Thermen: Wunderwerke des Wasserbaus; Pompeji: Das Erbe aus der Asche; Die Kaiser: Verrückte und Visionäre; Machtapparat: Wie der Imperator das Reich zusammenhält; Glaube: Götter, Kulte und Mysterien; Roms Untergang: Ein Ende voller Rätsel; Campus: Asienhandel, Katakomben, Ämterlaufbahn, Ingenieurskunst, Frauenschicksale, Handschriften, Schiffswrack, Varusschlacht, Sühnedienst; Stadtplan: Rom aus der Luft; Buchkritiken: Romane, Krimis, Bildbände, Sachbücher; Zeittafel: 1800 Jahre römische Geschichte; Karten: Aufstieg und Fall eines Imperiums; Forum: Faltenwürfe, Hobby-Römer, Sandalenfilme.

Das Titelthema in Nr. 4/2001 der Zeitschrift **DAMALS** ist „Troia. Stadt und Mythos“. Seit SCHLIEMANN hat sich in der Troia-Forschung sehr viel bewegt. Vor allem die Ausgrabungen unter der Leitung von MANFRED KORFMANN haben unser Wissen über Troia revolutioniert. So wird die Stadt auch nicht mehr im griechischen Kontext angesiedelt. Hinter dem Troia HOMERS verbirgt sich das hethitische Wilusa. Sieben Beiträge und etliche kleinere Artikel im Magazin handeln von Troia, den Grabungen und der Troia-Literatur: J. LATACZ, „Homer und die ‚Ilias‘. Streit um Adelsideale“ (10-19); J. LATACZ, „(W)Ilios ist Wilusa“ (20-22); G. A. LEHMANN, „Mykenische Palastzentren. Ein Vorbild für Homer?“ (22-27); DIANE THUMM: „Heinrich Schliemann: ‚Denk an Troia!‘“ (28-30); ANDREA ENDERS, „Das Troianische Pferd. Die List des Odysseus“ (30-35); MARLENE P. HILLER: Interview mit Manfred Korfmann: Troia: „weltweite“ Kontakte (36-38); R. ASLAN: „Neue Ausgrabungen in Troia: Per Tunnel in die Unterwelt“ (38-42). Übrigens: Die Ausstellung „Troia – Traum und Wirklichkeit“ wird vom 14. Juli bis zum 14. Oktober 2001 in Braunschweig (<http://www.museum-braunschweig.de>) und vom 16. November bis 17. Februar 2002 in Bonn gezeigt (<http://www.kah-bonn.de/ausstellungen/troia/troia2.htm>). – Um eine weitere große Ausstellung „Europas Mitte um 1000“ zunächst in Berlin (bis 19. August), dann in Mannheim (7. Oktober bis 27. Januar 2002) geht es in Heft 5/2001 von DAMALS.

Das 48 Seiten starke **Mitteilungsblatt des LV Niedersachsen** (Heft 1/2001) lässt 50 Jahre

Verbandsgeschichte des NAV und die schulpolitische Entwicklung in Niedersachsen Revue passieren; Autor ist KURT SELLE, der von 1981-1986 Landesvorsitzender und von 1989-1993 Bundesvorsitzender des DAV war. – Die **Litterae Saxonicae** (Nr. 1/2001) enthalten zwei interessante Beiträge aus den Sektionen beim Sächsischen Sprachen-Kongress im März 2001: UTE MEYER: „Latinuskurse an der Universität – unentbehrliches Hilfsmittel für das Fachstudium oder zeitraubender Atavismus?“ (5-8), sowie D. MEYER: „Latein am Gymnasium – Eine Besinnung“ (8-14). – Im Heft 1/2001 von **Die alten Sprachen im Unterricht** werden Teilnehmer und Preisträger des *Certamen Thuringiae* aufgelistet (5-9). – H. MEYERHÖFER nimmt sehr kritisch Stellung zu einer Erhebung von ELSBETH STERN, Professorin für Pädagogische Psychologie, zu ‚möglichen Transfereffekten des Lateinunterrichts‘ (erschieden in: *Forschung und Lehre* 11/2000, 591-593; vgl. auch die Zusammenfassung von L. HAAG in *AU* 4+5/2000, 86-89); MEYERHÖFER, der Leiter jenes Nürnberger Gymnasiums, an dem E. STERN ihre Untersuchungen angestellt hat, stellt zahlreiche Ergebnisse massiv in Frage und kommt zum Ergebnis: „ELSBETH STERNS auf der Grundlage der ‚Nürnberger Lateinstudie‘ erhobener These, dass der Lateinunterricht weder positive Effekte für das Fremdsprachenlernen noch für das inhaltliche Textverständnis noch für die Entwicklung sprachlicher Intelligenz ganz allgemein erbringe, stelle ich meine in mehr als 30 Dienstjahren gemachte Erfahrung als Lehrer gegenüber, die mich in allen drei genannten Bereichen zu einem diametral entgegengesetzten Ergebnis führt“ [Die Stellungnahme von H. MEYERHÖFER ist im vorliegenden Heft in der Rubrik „Zur Diskussion gestellt“ vollständig wiedergegeben. – Anm. d. Red.]. – W. OLBRICH schreibt über „Das Ende der ‚Anregung‘. Ein Nachruf“ und schließt mit dem Wunsch: „Wie wäre es mit einer neuen ‚Anregung‘ im Internet?“ – Vielleicht kann die kürzlich gegründete Pegasus-Onlinezeitschrift diesen Part mehr und mehr übernehmen! – Ein interessantes Konzept, Latein als dritte Fremdsprache mit einem informationstechnischen Lehrgang zu verknüpfen stellt D. STRA-

TENWERTH in **Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg** vor: „Der Bildschirm – Experimentiertisch des Lateinschülers“ (Heft 2/2001, 30-36). Dieser Aufsatz und zusätzliche Materialien sind auch zu finden unter: <http://www.peirene.de/dav/ITSI.html>.

Den Inhalt der Zeitschrift **Gymnasium** kann man neuerdings durch einen Gymnasium-Newsletter (mail: UHSCHMIT@Phil.Uni-Erlangen.de) im Voraus erfahren. Das Heft 2/2001 enthält den Vortrag von W. RÖSLER beim DAV-Kongress: „Kulturelle Revolutionen in Antike und Gegenwart: Die Genese der griechischen Schriftkultur und der Anbruch des elektronischen Zeitalters“ (97-112). – K.-W. WELWEI beschäftigt sich mit dem legendären ‚Gründer‘ der römischen Republik: „Lucius Iunius Brutus: Zur Ausgestaltung und politischen Wirkung einer Legende“ (123-135). – Von neuen Funden und einem neuen Verständnis antiker Raumerfassung schreibt K. BRODERSEN. „Neue Entdeckungen zu antiken Karten“ (137-148). Vier Artikel sind aus Heft 3/2001 zu notieren: W. BUSCH: „Antike Philosophie im europäischen Philosophieunterricht. Erfahrungen eines praktizierenden Philosophielehrers“ (193-204). – CHR. PIETSCH: „Ein Spielwerk in den Händen der Götter? Zur geschichtlichen Kausalität des Menschen bei Herodot am Beispiel der Kriegsentscheidung des Xerxes (Hist. VII 5-19)“ (205-222). – G. KLOSS: „Sokrates, ein Hahn für Asklepios und die Pflege der Seelen. Ein neuer Blick auf den Schluss von Platons Phaidon“ (223-240). – BIANCA-JEANETTE SCHRÖDER: Literatur oder Fauxpas? – Zu Plinius epist. 6,15“ (241-248).

Die Nr. 20/2001 der Zeitschrift **Welt und Umwelt der Bibel** befasst sich mit PAULUS; Untertitel: „Ein unbequemer Apostel“. Das Heft hat einen 25-seitigen Bildteil: „Die Reisen des Paulus durch Kleinasien und Griechenland“ und

kann so durchaus Anregungen für Exkursionen geben. Der Person des Paulus nähert man sich in acht Artikeln, etwa F. W. HORN: „Was wissen wir eigentlich von Paulus?“ (11-19), D.-A. KOCH: „Paulus in Korinth“ (20-24), K. ROSEN: „Die römische Welt des Paulus“ (24-29), J.-N. ALETTI: „Wie man zur Zeit von Paulus Briefe schrieb“ (71).

Die **Antike Welt** bringt über die traditionelle archäologische Berichterstattung zunehmend Beiträge, die für den Unterricht in den alten Sprachen wichtig sind. Im ‚Archäologenporträt‘ wird von BRIGITTE SALMEN „James Loeb“ vorgestellt, dessen Name mit der ‚Loeb Classical Library‘ verbunden ist (Heft 2/2001, 218-220). – In der lesenswerten Rubrik ‚*Renovatio Linguae Latinae*‘ schreibt G. PFLUG (Generaldirektor a.D. der Deutschen Bibliothek in Frankfurt) über „Die Wiederbelebung des Lateinischen durch das Englische“ (230-233): „Seit einem halben Jahrhundert erleben wir – meist unbemerkt – eine Wiederbelebung des Lateinischen in unserer Sprache, vor allem in der Umgangssprache, und zwar auf einem seltsamen Weg, dem Umweg über das – meist amerikanische – Englisch. In der Diskussion der letzten beiden Jahrzehnte, die sich an der vehementen Zunahme der Anglizismen entzündet hat, wird dieser Aspekt gewöhnlich nicht beachtet. Nur gelegentlich hört man den *Bon Mot*, dass wir die lateinischen Wörter nun in die englische Phonetik überführen.“ – „Alte Mitte, neue Mitte“ sind die Begriffe, die sich K. BARTELS in der Rubrik ‚Jahrtausend-Texte‘ vornimmt. Beginnend bei ARISTOTELES schlägt er einen Bogen bis zu HORAZ und seiner ‚*Aurea mediocritas*‘ (234). – Eine neue Theorie über die Herkunft unseres Alphabets stellt K.-Th. ZAUZICH vor: „Wir alle schreiben Hieroglyphen. Neue Überlegungen zur Herkunft des Alphabets“ (167-170).

JOSEF RABL

Theunissen, Michael: Pindar. Menschenlos und Wende der Zeit. XVIII, 1094 S., 98,00 DM. München: Beck 2000 (ISBN 3-406-46169-7).

Die von dem Philosophen MICHAEL THEUNISSEN vorgelegte Studie zu PINDAR behandelt die vielfältigen Erfahrungen der Zeit, die in den *Epinikien* dargestellt und reflektiert werden. PINDARS Reflexionen umfassen eine weit ausschwingende Amplitude, die von tiefem Pessimismus bis zu einem unübersteigbaren Glück reicht. Die beiden Extreme treten am Schluss der achten Pythie schroff zusammen: „Tageswesen! Was aber ist einer? Was aber ist einer nicht? Eines Schattens Traum / der Mensch. Aber wenn der Glanz der gottgegebene kommt, / leuchtend Licht ist bei den Männern und liebliches Leben.“ Die drei berühmten Verse bezeichnen den gedanklichen Ausgangspunkt der großangelegten Untersuchung. Die ‚Tageszeit‘ und das ‚Plötzliche‘, das im Hereinbrechen des Göttlichen ‚über den Tag hinaus‘ und ‚in den Tag hinein‘ führt, bilden das Thema des ersten Buches. Hier arbeitet der Verf. (auf knapp 500 Seiten) die Voraussetzungen heraus, an denen PINDARS Konzeption des Ephemeren ansetzt. Das Leiden an der Herrschaft der Zeit und die Möglichkeiten seiner Durchbrechung werden in einem begründenden Rückgriff auf HOMER und vor allem auf die frühgriechische Lyrik (von ARCHILOCHOS bis THEOGNIS) entwickelt.

Die Darstellung und Analyse des reichhaltigen Materials (besonders in den Kapiteln über ARCHILOCHOS, ALKAIOS, SAPPHO oder SOLON) bringen eine doppelte Schwierigkeit mit sich, denn einerseits sind die meisten lyrischen Texte nur fragmentarisch erhalten, andererseits bieten sie eine kaum zu bewältigende Fülle von Ansätzen und Aspekten. Dieser doppelten Schwierigkeit begegnet der Verf. mit der Wahl des induktiven Darstellungsverfahrens. Die einzelnen Kapitel gehen von genau bezeichneten Textpartien aus. Die Analyse führt vom lexikalischen Befund über die hermeneutische Kontextualisierung zur philosophischen Durchdringung, die die jeweiligen Transzendenzbewegungen

erschließt, indem sie das Wechselspiel zwischen der Herrschaft der Zeit und ihrer Transzendierung herausstellt. Im Rahmen der Interpretationen werden die aktuellen philologischen Forschungsbeiträge grundsätzlich berücksichtigt, produktiv einbezogen und genutzt. Das induktive Verfahren führt so zu umfassenden Einzelanalysen, die ihre Voraussetzungen offenlegen und die damit verbundene Anfechtbarkeit und Kritisierbarkeit nicht scheuen. Vom Leser verlangt dieses Darstellungsverfahren vor allem die Geduld, die behandelten Quellen stets heranzuziehen und zu prüfen. Die geforderte Bereitschaft, sich auf immer neue Textpartien einzulassen, sie durcharbeiten, ja sie „aufs neue durchzuebuchstabieren“ (S. 605), wird jedoch mit grundlegenden Einsichten in die frühgriechische Lyrik belohnt. Die Entwicklung der Argumentation vollzieht sich insgesamt über die Einzelinterpretationen, die aber so gehalten sind, dass sie grundsätzlich auch ohne Bezug auf das Ganze nachvollziehbar bleiben und innovative Zugänge bieten; fast beiläufig entstehen hier Kleinodien wie etwa das SAPPHO-Kapitel zum „Widerschein göttlichen Glanzes im ausgeschlossenen Ich“ (S. 266-282).

PINDAR erhält im Rahmen dieser Rekonstruktion der frühgriechischen Zeitvorstellungen eine herausragende Stellung zugesprochen: Denn er bilde „die Wende von einer reinen Herrschaft der Zeit zu einer, die durch deren Transzendenz aufgebrochen ist. [...] Zweitens konturiert erst er die Einheit in der Mannigfaltigkeit der Zeiten so scharf, wie es für eine Rekonstruktion nötig ist. In der Summe seiner Gedichte sind alle Zeiten versammelt.“ (S. 11) Diese starke These wird im zweiten Buch der Studie, das ebenfalls etwa 500 Seiten umfasst, expliziert. Der Verf. wendet sich dem ‚Chronos‘ und dem ‚Kairos‘ zu, deren Wirkungsweise anhand exemplarischer Interpretationen herausgestellt wird. Besondere Aufmerksamkeit erfahren hierbei die zehnte und die zweite Olympie, deren vielfältige Zeitaspekte sich durch den gewählten Zugang eindrucksvoll erschließen. Abschließend wird das Nachwirken

der PINDARISCHEN Zeitreflexion in Dichtung und Philosophie an zwei besonders prominenten Vertretern (HEIDEGGER und HÖLDERLIN) verfolgt und in der Analyse einschlägiger Texte bestimmt. Ihren formalen Abschluss findet die Studie in den drei ausführlichen Indices (deutscher Index zu Personen und Sachen, griechischer Index, Stellenindex), die die Interpretationen miteinander verbinden und eine rasche Orientierung erlauben.

Innerhalb der PINDARFORSCHUNG setzt der Verf. einen neuen Akzent: Hatte ELROY L. BUNDY mit seinen bahnbrechenden PINDARSTUDIEN (1962) den Blick auf das enkomiastische Grundanliegen der Siegeslieder gelenkt, indem er statt der Originalität die Topik der Ausdrucksweisen betonte und statt der Dichterpersönlichkeit ihre Funktion als ‚laudator‘ hervorhob, so nimmt der Verf. die Ergebnisse des von BUNDY angeregten rhetorischen Zugangs der *Epinikien* durchaus interessiert auf, dennoch kehrt er vom ‚laudator‘ PINDAR zu dem Dichterdenker zurück, der, ähnlich wie HÖLDERLIN, die ‚conditio humana‘ bedenke und dessen Werk insofern eine philosophische Interpretation rechtfertige (vgl. S. 57-58). Der Verf. hebt an PINDARS religiös konzipierter Zeiterfahrung die Differenz zu der in der Moderne selbstverständlich gewordenen deutlich hervor. Durch die Rekonstruktion des frühgriechischen Zeitverständnisses wird das moderne überprüft und in seiner vermeintlichen Überlegenheit kritisiert. PINDAR wird in der hier vorgelegten Studie zu einem unzeitgemäßen Zeitgenossen.

MARTIN VÖHLER, Berlin

Walter, Uwe: *Die Antike. Freising: Stark 2000. 7 ungez. u. 113 S., 18,90 DM. (Abitur-Wissen. Geschichte; ISBN 3-89449-420-4 bzw. Bestellnr. 94783).*

Der STARK-Verlag konzentriert sich in seinem Angebot auf schülerorientierte Zusatzangebote wie Abitur-Prüfungsaufgaben, Abitur-Training, Abitur-Wissen, Training für Sek. I/II, Interpretationshilfen etc. Diese Rezension beschäftigt sich mit einem Werk, das sicherlich eher für Geschichtskurse gedacht ist, hier aber auf seinen Wert als Hintergrundinformation und

Arbeitshilfe für Schüler von Griechisch- und Lateinkursen der Sek. II untersucht werden soll. Laut Vorwort soll vor allem Wert darauf gelegt werden, was heute von der antiken Geschichte noch von Bedeutung ist; darüber hinaus soll eine „prägnante Einführung in wesentliche Gesichtspunkte“ der antiken Geschichte auf dem aktuellen Stand der Forschung geboten werden. Beides kann das Buch erfüllen.

Die Aufmachung des Buches ist eher schlicht, alles ist in schwarz-weiß gehalten. Der Text-Anteil überwiegt, wird aber durch Tabellen, Verfassungsschemata, Rekonstruktionszeichnungen und auf den Text bezogene bzw. ihn ergänzende Bilder (Bauwerke, Münzen, Vasen, Statuen, Büsten, Ostraka u. v. m.) aufgelockert. Wichtige Begriffe und Namen sind fettgedruckt, so dass man sich über das 5-seitige Stichwortverzeichnis auch schnell orientieren kann. Unterstützt wird dies durch die klare Gliederung.

Das Buch folgt der traditionellen Unterteilung in „Griechenland“ und „Rom“, beschränkt sich in Griechenland aber nicht nur auf Athen, sondern untersucht zunächst die grundlegenden Strukturen (z. B. griechische Frühgeschichte, Entstehung der Polis, politische Philosophie, soziale/wirtschaftliche Bedingungen). Den beiden Abschnitten vorangestellt ist jeweils ein Kapitel „Warum die Griechen/Warum Rom?“, von denen man aber nicht zuviel erwarten sollte, da sie vor allem die Aspekte „Griechenland als Wiege Europas“ sowie die Frage der Wirkung bzw. Nachahmung des *Imperium Romanum* betonen. Am Ende findet sich neben dem Stichwortverzeichnis und dem Bildnachweis ein Abschnitt „Quellen und Literatur“, der fast ausschließlich neuere Literatur aufführt (Standardwerke, daneben Lexika, Quellensammlungen und biographische Werke) und sich somit gut auch für die weiterführende selbstständige Arbeit der Schüler, z. B. bei Referaten, eignet.

Die Stärke des Buches besteht in seiner Prägnanz und Kürze der Darstellung, die man früher nur bei englischsprachigen Werken antreffen konnte. Die Darstellung ist zwar komprimiert, aber dennoch verständlich, beschränkt sich auf das Wesentliche, lässt kaum Fragen offen und enthält keine Widersprüche. Sie ist

im Wesentlichen auf die politischen Prozesse konzentriert, integriert aber immer wieder wesentliche wirtschaftliche und soziale Aspekte; auch die Mentalitätsgeschichte findet immer wieder ihren Platz. Hilfreich wirkt sich insgesamt aus, dass die meisten Begriffe erläutert bzw. mit modernen Begriffen erklärt werden (z. B. „Nobilität“ als Herrschaft der Familien, die die höchsten Ämter bekleideten). Besonderer Wert wird auf die Erläuterung der Funktionsweise politischer Organe und Entscheidungsprozesse sowie der ihnen zugrunde liegenden Strukturen und Prinzipien gelegt. Dabei fehlt auch der Hinweis auf die gelegentlich unsichere Quellenlage nicht. Weniger Gewicht legt der Autor dagegen auf die Ereignisgeschichte, die zwar nicht völlig ausgeblendet wird, aber nur da erwähnt wird, wo sie zum Verständnis von Strukturen/Veränderungen unverzichtbar ist wie bei den Agrarreformen des TI. GRACCHUS als Grundlage für die „römische Revolution“. Vieles wird auch nur kurz gestreift, beispielsweise die Geschichte des Hellenismus.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass man mit diesem Werk ein preiswertes, lesbares, informatives, leicht zugängliches und gut gegliedertes Buch erwirbt, das seinen Wert auch für den historisch vorgebildeten Leser hat und nicht nur diesem durch seine klare Strukturierung hilft, die antike Welt in ihren Grundzügen zu verstehen. Natürlich kann das Buch keinen Anspruch auf Vollständigkeit bieten; das will es aber auch gar nicht. Zur Vertiefung ist man auf speziellere Literatur angewiesen. Mir persönlich fehlen Karten, die insbesondere beim *Imperium Romanum* den im Text betonten Aspekt der Größe auch optisch deutlich machen könnten.

DANIEL ECKARDT, Berlin

Alltag im Alten Rom. Das Landleben – Ein Lexikon von Karl-Wilhelm Weeber, Artemis und Winkler Verlag Düsseldorf/Zürich 2000, 378 Seiten, DM 78,00 (ISBN 3-7608-1963-X).

Die meisten Schülerreferate, die im Internet auf ihre Kopisten warten, sind inhaltlich dürftig und umfangmäßig mager. Den Lateinlehrern müsste sehr daran gelegen sein, diese Referate kräftig aufzupäppeln, stellen sie doch *nolens*

volens die Ausgangsebene für weitere Referate dar und sind – zumindest zu einem Teil – auch ein Spiegelbild der Qualität des normalen Unterrichts. An gedruckten Büchern führt also auch weiterhin kein Weg vorbei: Die beste Materialbasis für Schülerreferate bilden attraktive, gut lesbare Monographien, Artikel in populärwissenschaftlichen Zeitschriften sowie solide gearbeitete Handbücher und Lexika. Es gibt sicher eine Reihe von Titeln, die zur Standardausstattung einer Fachbibliothek Latein eines Gymnasiums zählen; außer Frage steht, dass neben dem vielgelobten, bereits in 5. Auflage erschienenen Titel „Alltag im Alten Rom“ (mit dem Schwerpunkt bei den stadtrömischen Verhältnissen) ab sofort ein weiterer Band gleichen Titels mit dem Zusatz: „Das Landleben“ in solch einer Liste zu finden sein wird.

Der frischgebackene Wuppertaler Schulleiter und Professor für Alte Geschichte an der dortigen Universität, KARL-WILHELM WEEBER, stellt einen Lebensbereich der römischen Antike in den Mittelpunkt, der im allgemeinen ganz im Schatten der urbanen Zivilisation steht. Obwohl zwischen 80 und 90% der Bevölkerung im *Imperium Romanum* auf dem Lande gelebt haben, wird dieser Bereich in den meisten Darstellungen zur römischen Kulturgeschichte entweder gar nicht oder nur recht stiefmütterlich behandelt. In manchen Latein-Lehrbüchern – so kritisiert er – findet das Landleben gewissermaßen überhaupt nicht statt! Man weiß freilich, *agricola* und *rosa* waren die Lieblingsvokabeln der Lehrbücher der 50er Jahre und sind heutzutage verpönt. Dabei ließe sich höchst Interessantes darüber berichten: dass die Rose als Königin der Blumen der antiken Welt gelten kann, klingt plausibel, dass Rosen nicht als mächtiger Strauß überreicht, sondern als Kränze (*coronae*) oder Girlanden (*serta*) präsentiert wurden, stellt schon einen Unterschied zur gängigen Praxis heute dar. WEEBER nennt natürlich auch die Plätze im alten Rom, wo die Floristen-Werkstätten zu finden waren. Beiläufig erwähnt er auch, dass wir wohl in Analogie zum Lehnwort Rose das lateinische Wort *rosa* heute meist falsch (nämlich mit langem o) aussprechen. Dass in den Vesuvstädten

eine prosperierende Parfümindustrie existierte, dass NERO über 4 Millionen Sesterze für den Rosenschmuck eines luxuriösen Gastmahls ausgab, dass Rosen aus Paestum bezogen und im Winter aus Ägypten importiert, im 1. Jahrhundert gar in Treibhäusern in Italien gezüchtet wurden, kann man neben vielem anderen in einem einzigen Artikel erfahren. Weit umfangreicher natürlich der Aufsatz über die Bauern, ihre Geschichte, ihren Alltag, ihre Verklärung in der Literatur, ergänzt durch einen eigenen Artikel „Bauernsprache Latein“, in dem in Erinnerung gerufen wird, wie stark die alltägliche Vorstellungswelt das Lateinische in lexikalischer Hinsicht geprägt hat. Übrigens kommt WEEBER immer wieder auf den kulturellen Hintergrund von Sprache zu sprechen. Wenn etwa Engländer und Franzosen jeden Monat ihr *salary* bzw. *salaire* in Empfang nehmen (das deutsche Salär ist etwas aus der Mode gekommen), so spiegelt sich darin die Praxis der Großgrundbesitzer und später dann des römischen Staates, den Unfreien bzw. den Offizieren, Professoren und Ärzten ein *salarium*, ein Salzgeld, ursprünglich eine Naturalien-Bezahlung, zukommen zu lassen (239). – Nicht weniger interessant ist der aus den Asterix-Bänden bekannte Spruch: *Delirant isti Romani* – nach Weeber „eine der übelsten Beleidigungen, die man Römern entgegenschleudern konnte. Zumindest sprachbewussten Römern hätte sie als Frevel an ihrem Selbstverständnis als Bauernvolk erscheinen müssen, als Herabsetzung in ihrer ‚Professionalität‘ als Bauern. Denn ‚Pflüger‘ (*arator*) kommt als Synonym für ‚Bauer‘ nicht nur in poetischen Texten vor; auch CICERO benutzt *aratores* als Kollektivbegriff für unterschiedliche bäuerliche Existenzen. Was aber hat, wenn ‚Römer spinnen‘, das mit ihrem Nationalstolz als ‚Pflüger‘ zu tun? Des Rätsels Lösung liegt in der Etymologie von ‚*de-lirare*‘. Das Verb bezeichnet nämlich ursprünglich ein Abweichen (*de-*) vom *lirare*, dem ‚Einfurchen‘ des Samens mithilfe eines am Pflug angebrachten Streichbretts. ‚Wenn die Samen ... nicht ordentlich zugedeckt werden, spricht man von einer *deliratio*‘, erläutert PLINIUS (NH XVIII 180). Dieses ‚Verlassen der Furche‘, ‚Abweichen von der geraden Linie‘ wurde schon früh in der

übertragenen Bedeutung ‚verrückt sein‘, ‚irre reden‘ gebraucht. Auch das *delirium* als medizinischer *terminus technicus* war schon bekannt (Cels. II 6)“ (Art. Pflug, 227f). – Natürlich findet man in diesem Buch auch Amüsantes zum Stichwort ‚Toscana-Fraktion‘ oder zum Thema ‚Recht auf Faulheit‘. Der Artikel ‚Landleben, das süße‘ (es gibt auch einen Artikel ‚Landleben, das nicht so süße‘, der übrigens weit umfangreicher ist!) dürfte den Kontraktoren GERHARD SCHRÖDERS reichlich Munition bieten – CICERO beispielsweise, der in *de or.* II 24 sagt: ‚ich halte nämlich einen nicht für frei, der nicht auch einmal gar nichts tut‘ oder PLINIUS *ep.* II 2,3: *desidia fruor* – ‚ich genieße das Nur-so-Dasitzen, das Faulenzen‘.

Das neue Lexikon über das Landleben mit seiner 65 Artikeln (plus einigen Nachträgen zum Stadtleben wie Bauspekulation, Müll, Produktwerbung, Steuerbelastung, Umweltverhalten, Verein) und einem Register mit über 900 Sachbegriffen (sowie je einem Register mit Eigennamen und lateinischen Begriffen nebst einem 20-seitigen zweisprachigen Anhang ‚Ausgewählte Quellen zum Alltagsleben auf dem Land‘) stellt eine kurzweilige Lektüre dar und bietet durch die Fülle von Zitaten, Quellenangaben, Querverweisen, Illustrationen und Literaturhinweisen eine ideale Grundlage für materialreiche, an den Quellen orientierte, originelle und fesselnde Schülerreferate. Ich bin sicher, es wird von Schülerinnen und Schülern ausgiebig rezipiert werden und damit auch zu weniger drögen Referaten im Internet führen.

Übrigens ist ein dritter Band des Lexikons ‚Alltag im Alten Rom‘ in Arbeit: im Mittelpunkt wird das Militärwesen stehen.

JOSEF RABL

Das Altertum. Vom Alten Orient zur Spätantike.
Hrsg. v. Elisabeth Erdmann u. Uwe Uffelmann.
Idstein: Schulz-Kirchner 2001. 344 S., 58,00 DM (ISBN 3-8248-0410-7).

Der vorliegende Sammelband mit 10 jeweils ca. 30-35 Seiten umfassenden Beiträgen will (nur allzu bekannte) Wissensdefizite des Schulunterrichts über das Altertum (vom Alten Orient bis zur Spätantike) ausgleichen: „Der Band

möchte [...] ein wissenschaftlichen Ansprüchen genügendes ‚Lesebuch‘ im besten Sinne des Wortes sein.“ (S. 7). Das Verbindende und die Programmatik der Beiträge besteht nach der Formulierung der Herausgeber in der „Aufzeigung innergesellschaftlicher Zusammenhänge und innergesellschaftlicher Beziehungen der Hochkulturen [...]. Dieses Konzept besteht in einem struktur- und prozessgeschichtlichen Ansatz, der die verschiedenen Elemente einer gesellschaftlichen Einheit (Herrschaft, Wirtschaft, Sozialgefüge, Religion, Kultur etc.) ebenso analysiert wie die Prozesse des Wandels“ (S. 7).

Die besten (und durchaus lesenswerten) Beiträge ignorieren zum Glück diesen hochgesteckten und auf jeweils ca. 30 Seiten ohnehin kaum erfüllbaren Anspruch, indem sie traditionelle Politikgeschichte geschickt mit den entscheidenden Entwicklungen der Sozialgeschichte kombinieren. Zu nennen sind hier zunächst H.-J. GEHRKES Darstellung der archaischen und klassischen Zeit Griechenlands und K. BRINGMANNs glänzender Beitrag über die klassische und späte Republik; dazu kommt H. CHR. BRENNECKES in seiner Knappheit vorzüglich disponierter Beitrag über Entstehung und Entwicklung des Christentums in der römischen Kaiserzeit. Der Band hebt mit einer faktenreichen Übersicht über die Geschichte des Alten Orients an (TH. SCHNEIDER), da nach Meinung der Herausgeber „zunehmend deutlicher wird, wie sehr [die frühen Hochkulturen] die griechische Geschichte beeinflusst haben“ (S. 8) – worin diese Beeinflussung bestanden haben soll, wird allerdings dem Leser in den betreffenden Texten selbst vorenthalten. A. MEHL gibt einen konzisen Abriss von Staat und Gesellschaft des Hellenismus mit einer guten Einführung in die Problematik des Epochenbegriffes, allerdings unter völliger Ausblendung der Politikgeschichte. U. WALTER wagt in seiner Darstellung der frühen römischen Republik einen kaum gelungenen Spagat zwischen Quellen- und Methodendiskussion, der Präsentation neuerer Ansichten über frühromische Staatlichkeit und einer systematischen Übersicht über das römische Herrschaftssystem der frühen Republik; auch hier

kaum „klassische“ und handgreifliche Politikgeschichte. Im Rahmen der Geschichte der Kaiserzeit polemisiert K. STROBEL zunächst gegen die Vorstellung einer durch Germanenkriege und Wirtschaftskrise verursachten „Krise des 3. Jh.“, er betont vielmehr die Kontinuitäten und argumentiert, dass die innere Krise (die zahlreichen Herrscherwechsel) die außenpolitische Krise nach sich gezogen habe. U. UFFELMANN möchte in seinem (für Leser ohne Vorbildung im Argumentationsgang sicherlich nicht immer leicht nachvollziehbaren) Beitrag über die Spätantike zeigen, dass das Frankenreich das „Scharnier einer Doppeltür“ zwischen Altertum und Mittelalter gewesen sei, weil die administrativen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturen des untergegangenen Römischen Reiches erst im 7. und 8. Jh. durch das klassische Feudalsystem abgelöst worden seien. Eine Enttäuschung ist E. ERDMANNs Darstellung des Frühen Prinzipats: unglückliche Disposition des Textes, begriffliche Unschärfen (Augustus konnte schon deshalb kein „Amt“ vererben, weil der Prinzipat kein Amt war, und nicht, weil Augustus offiziell die Republik wiederhergestellt hatte) und offensichtliche Fehler (die Statthalter der kaiserlichen Provinzen – die *legati Augusti pro praetore* – stammten aus dem Senatoren-, nicht aus dem Ritterstand) gehen hier Hand in Hand. Es hätte den meisten Beiträgen durchaus gut getan, sich auf die elementaren Bedürfnisse einführender Texte für Anfänger zu besinnen: deutlich und inhaltlich begründet Epochen zu definieren und Epochengrenzen zu fixieren, die wichtigsten Ereignisse der Politikgeschichte (im weitesten Sinn) zu benennen und hieran die entscheidenden Entwicklungen der Sozialgeschichte zu binden (dazu kommt noch, Fachbegriffe – gar fremdsprachige – auf jeden Fall bei der ersten Verwendung zu erklären).

Ein Ärgernis ist die lieblose Aufmachung des Bandes: Den Autoren war es offenbar freigestellt, ob und in welcher Form sie weiterführende Literaturangaben geben wollten – in mehreren Beiträgen fehlen sie jedenfalls. Ein Desiderat sind ebenso ein Register und eine Zeittafel. Abbildungen und Karten sind flau, Kartenlegenden sind häufig nicht lesbar (in einem Beitrag

wird auf eine Karte verwiesen, auf der die erwähnten Städte gar nicht eingetragen sind). Im Beitrag BRENNECKES sind fast alle griechischen Zitate verdruckt (ein Zettel mit Berichtigungen ist beigelegt). Für all dies ist der Preis des Bandes unangemessen hoch. Wer nach Alternativen sucht, sollte zu W. DAHLHEIMS „Geschichte der griechisch-römischen Welt“ (zuerst Paderborn 1992), zum von H.-J. GEHRKE und H. SCHNEIDER herausgegeben Band „Die Antike. Ein Studienbuch.“ (Stuttgart 2001) oder zu den im besten Sinne populärwissenschaftlichen und vorzüglich ausgestatteten Darstellungen „Das alte Griechenland“ (Hrsg. H. A. BORBEIN, München 1995) und „Das alte Rom“ (Hrsg. J. MARTIN, München 1994) greifen. Ein modernes „Lehrbuch der Alten Geschichte“ für die Oberstufe und den akademischen Anfangsunterricht bleibt noch zu schreiben.

KARL-LUDWIG ELVERS, Bochum

Siebler, Michael: Troia. Mythos und Wirklichkeit. Stuttgart: Reclam 2001. 199 S., 9,00 DM (Universal-Bibliothek. 18130; ISBN 3-15-018130-5).

Die große Troia-Ausstellung, die einen Tag nach Ostern in Stuttgart eröffnet wurde, im Juli nach Braunschweig und im November nach Bonn weiter wandern wird, hat ihre Schatten voraus geworfen, auch mit dem hier anzudeutenden Bändchen. MICHAEL SIEBLER, u. a. Teilnehmer an der Grabung in Olympia und wissenschaftlicher Mitarbeiter am DAI in Damaskus, ist ausgewiesener Vertreter der klassischen Archäologie, hat andererseits spätestens als Redakteur der FAZ es gelernt, sich einer klaren und präzisen Sprache zu bedienen. Beides kommt diesem Bändchen sehr zugute.

Jenseits der kleinräumigeren Kapiteleinteilung lassen sich folgende Themenkomplexe unterscheiden (in der Reihenfolge, wie SIEBLER sie behandelt): Zunächst zeigt SIEBLER, wie wertvoll seine Lage für Troia war, wie die Händler auf die nötigen Südwest- und Südostwinde, mit denen nur zwischen April und Juni gerechnet werden konnte, häufig ebendort warten mussten, mit den entsprechenden Vorteilen für Troia. Darauf schildert er in geraffter Form SCHLIEMANN'S

Expeditionen, schätzt ihn dabei durchaus nicht nur als Beutegräber, sondern bei allen Fehlern und aller Selbstgerechtigkeit auch als Pionier moderner Grabetechnik, und das Schicksal der Berliner Troia-Sammlungen von der Einlagerung im Berliner Flak-Bunker, ihrem Verschwinden in den Wirren am Ende des zweiten Weltkrieges bis zu ihrer sensationellen Wiederentdeckung vor wenigen Jahren. Bei den folgenden Kapiteln, die HOMER als dem Dichter der Ilias, seiner Rezeption in der Antike und auch dem Problem der Oral Poetry gewidmet sind, bemerkt man allerdings doch, dass SIEBLER Archäologe und nicht Philologe ist und er zwar, wie er schreibt, viele Gedanken mit JOACHIM LATACZ austauschen durfte, aber eben doch gewiss nicht alle Einzelheiten ihm zur Genehmigung vorlegte. Hier sei nur zweierlei genannt. Einmal (was nicht nur für diese Kapitel gilt): fast keines der wenigen griechischen Zitate, das richtig geschrieben wäre; auch ist DIDYMOS weit bekannter unter dem Beinamen Chalkenteros als Bibliolathas (S. 109).

Der dritte Teil des Buches und derjenige, der am meisten Interesse beanspruchen darf, breitet die wichtigsten Ergebnisse aus, die die neue Grabungsexpedition unter MANFRED KORFMANN seit 1988 zu Tage gefördert hat und die sie nicht zuletzt dem verdankt, dass Vertreter von unterschiedlichen Disziplinen wie der magnetischen Prospektion und der Radiometrie systematisch zusammen arbeiteten. Aus ihnen seien nur zwei genannt: einmal, dass er eine umfangreiche Unterstadt nachweisen konnte, von denen der größte Teil unter römischen Planierungsarbeiten verschwunden war, zum anderen, dass im Jahr 1995 ein bikonvexes Siegel mit luwischen Schriftzeichen gefunden wurde, das der Schicht „Troia VIIb 2 früh“ angehörte und so um 1150 unter die Erde gekommen sein musste. Die Bewohner von Troia waren zu dieser Zeit also keine Griechen. Was nun die Historizität des Trojanischen Krieges anlangt, so bleibt SIEBLER allerdings merkwürdig unentschieden: einerseits hält er weiterhin die Frage nicht für beantwortet, ob man die Eroberer von Troja VII a überhaupt als Griechen identifizieren darf, andererseits glaubt er (übrigens mit KORFMANN) sogar eine

Verbindungsline von einem Waschplatz troischer Frauen (Il. 22,143ff.) zu Wasserbecken aus römischer (!) Zeit ziehen zu dürfen (S.167f.). – Eine Reihe von interessant ausgewählten Fotos und Zeichnungen, für diesen geringen Preis trotz aller Fortschritte der Technik nicht selbstverständlich, runden das erfreuliche Bild ab.

Wer sich zunächst kurz und knapp auf den Besuch der Troja-Ausstellung vorbereiten will, greife zu. Die klare Sprache empfiehlt das Büchlein auch jedem, der einen etwas längeren Bahn- oder Busweg zur Schule zurückzulegen hat und eine angenehm zu lesende Lektüre für unterwegs sucht.

Anm.: So gut wie gleichzeitig mit diesem Büchlein ist erschienen: HERTEL, DIETER: Troia. Archäologie, Geschichte, Mythos. München: Beck 2001. 128 S., 14,80 DM (Beck'sche Reihe. 2166). Es verfolgt sehr ähnliche Ziele wie das hier angezeigte Bändchen, beruht jedoch auf selbständiger Forschungstätigkeit des Verfassers. Wie im vorigen Heft begründet, werden Bände der Beck'schen Reihe hier nicht mehr ausführlich vorgestellt, weil bisher an ihrem hohen Niveau und ihrer eingängigen Darstellung nicht gezweifelt werden konnte.

HANSJÖRG WÖLKE

Plutarch: Lebe im Verborgenen? Eingel., übers. u. m. interpretierenden Essays vers. v. Ulrich Berner [u.a.]. Darmstadt: Wiss. Buchges. 2000 (Sapere. 1; ISBN 3-534-14944-0).

PLUTARCH (ca.45-127 n.Chr.) ist in Universität und Schule wenn überhaupt nur als Sekundärquelle mit seinen *vitae* vertreten, jenen Lebensbeschreibungen bedeutender Griechen und Römer, die das Exemplarische an der Haltung der jeweiligen Persönlichkeit herausstellen; der vielseitig gelehrte Wissenschaftler und Philosoph PLUTARCH kommt dagegen nur am Rande vor. Dabei behandeln die unter dem Titel *Moralia* gesammelten Schriften viele relevante Fragen des Alltags und bezeugen ein breit gestreutes wissenschaftliches Interesse.

In seinem philosophischen Denken folgt PLUTARCH seinem großen Vorbild PLATO. Gegen andere Lehren, wie den Stoizismus und beson-

ders den Epikureismus, hat er sich des öfteren in polemischen Traktaten geäußert.

Eines dieser Traktate, Ob das ‚Lebe im Verborgene‘ schön gesagt ist (Übersetzung des griechischen Titels, lat. *de latenter vivendo*) liegt nun bei der WBG in der neu edierten Reihe SAPERE als zweisprachige Ausgabe unter dem Titel ‚Lebe im Verborgenen?‘ vor. Die neue Reihe verfolgt eine zweifache Zielsetzung: Es geht einerseits um die wissenschaftliche Erschließung philosophischer und religiöser Texte aus dem 1.-4. Jh. n.Chr. und darum, diese einem breiteren Publikum zugänglich zu machen. Andererseits erstrebt die Konzeption der neuen Reihe eine Kombination aus Text- und Interpretationsband.

So ist der vorliegende Band das Ergebnis eines fächerübergreifenden theologischen Seminars an der Universität Bayreuth. Am Anfang steht eine sehr ausführliche Einleitung, die das Leben PLUTARCHS und sein philosophisches Denken im historischen Kontext darlegt und Aufbau und Intention der vorliegenden Schrift erläutert. Im Interpretationsteil folgen neben ausführlichen Anmerkungen vier kommentierende Aufsätze (Anthropologie, Metaphorik, Philosophie und Eschatologie), mehrere Register und ein Literaturverzeichnis.

Von den 176 Seiten des Bandes nehmen gerade 12 Seiten den griechischen Text und die Übersetzung ein. Die kleine Schrift versteht sich sowohl als philosophische Schrift, ist aber auch als *thesis* oder *quaestio infinita*, also als rhetorisches Übungsstück zu einer sehr allgemeinen Fragestellung, zu verstehen (S. 39).

PLUTARCH deckt gleich zu Anfang EPIKURS Widerspruch auf: Was wollte denn EPIKUR anderes mit seinem prägnanten Ausspruch erreichen, als gerade wegen dieses Ausspruches in der Öffentlichkeit bekannt zu werden? In dem Zitat liege ein sachlicher Fehler: Ein Leben, ob es nun schlecht oder gut geführt wird, verdiene in keinem Fall verborgen zu bleiben. Der Leidende nämlich bekomme von seiner Umwelt Hilfe, der Gute erfahre Ermunterung und Bestärkung. Die Quintessenz der Philosophie des PLUTARCH und gleichsam das Gelenkstück dieser Schrift findet sich im 4.Kapitel: ‚Wenn aber jemand in

der Naturbetrachtung Gott, die Gerechtigkeit und die Vorsehung preist, in der Ethik Gesetz, Gemeinschaft und Gemeinwesen, und in der Politik das Edle anstelle des bloßen Nutzens, warum sollte der im Verborgenen leben? Damit er niemanden erziehen kann, sich niemandem als nacheifernswert wegen seiner Tugend und damit als edles Vorbild zeigt?“ PLUTARCH entwickelt daraus seine „Antimaxime“ (S.88): Die menschliche Seele sei von ihrer Natur aus Licht und habe deswegen eine besondere Beziehung zum Licht, zum Erkennen und Erkanntwerden (Kap. 6). Das Licht mache wie das Salz in der Suppe jede Lust und jedes Vergnügen, ja das ganze Leben angenehm und erfreulich. Wer sich aber schon früh mit Finsternis umgebe und damit seinem Dasein ein Scheinbegräbnis bereite, der bestrafe sich selbst zu Ruhmlosigkeit, zum Vergessen und völligen Verschwinden.

PLUTARCH gelingt es in der kleinen Schrift, mit rhetorischen Mitteln und logischen Schlüssen EPIKURS Lebensmotto zu widerlegen, ohne polemisch zu werden. Sein Griechisch ist durchaus anspruchsvoll und erfordert wegen der zahlreichen literarischen Zitate und Anspielungen (vgl. die Zahl der Anmerkungen) ein differenziertes Vorwissen. Der Text bietet sich dort zum Vergleich an, wo die Frage eines öffentlichen Engagements thematisiert wird. Der vorliegende Band stellt jedenfalls in einer großen Fülle alle notwendigen sachlichen Voraussetzungen zur Verfügung.

ANDREAS WENZEL, Berlin

Q. Tullius Cicero: Commentariolum petitionis. Hrsg., übers. u. komm. v. Günter Laser. Darmstadt: Wiss. Buchges. 2001. 200 S., 68,00 DM (Texte zur Forschung. 75; ISBN 3-534-14485-6).

Novus sum, consulatum peto, Roma est. Diesen Satz sollte CICERO während des Wahlkampfes um den Konsulat bei seinem täglichen Gang zum Forum repetieren; so jedenfalls empfiehlt es sein jüngerer Bruder QUINTUS (Q.) in der mutmaßlich von ihm stammenden Schrift des *commentariolum petitionis*, einem zu Unrecht wenig bekannten Handbüchlein zur politischen Praxis der römischen Spätrepublik. Für CICERO

war es als systematisiertes und unmittelbar praxisbezogenes *Encheiridion* gedacht, uns Heutigen erlaubt es tiefe Einblicke in politische Verhaltensweisen, die frappierende Parallelen zu Usancen heutiger Volksvertreter aufweisen. Wem käme nicht GUIDO WESTERWELLES Auftritt im *Big Brother*-Container in den Sinn, wenn Q. dem Politiker die „Präsenz an allen belebten Orten und ständige Kontaktbereitschaft auch mit sozial Unterlegenen“ (23) anempfiehlt? Auch folgender Rat scheint seine Gültigkeit gerade in Wahlkampfzeiten bewahrt zu haben: „Vor einem allerdings sollte sich ein Kandidat strengstens hüten: Von Politik durfte er keinesfalls sprechen (...) Es bot sich eher an, möglichst unverbindliche Versprechen zu machen.“ (25). Auch betont Q. häufig die „Wichtigkeit demonstrativer Gesten“ (39), mediengeschulten Politikern unserer Tage eine Selbstverständlichkeit. Wenn Q. freiherraus rät, „jedem interessierten Zuhörer vor der Wahl alles Mögliche zu versprechen“ (40), dann kann man diese kleine Schrift *cum grano salis* als Minimachiavelli in republikanischem Geiste auffassen.

G. LASER gebührt das Verdienst, mit seiner neuen Ausgabe diesem *Parergon* im Kanon der lateinischen Literatur zu einer potenziell größeren Leserschaft zu verhelfen. Nach einigen Bemerkungen zur literarischen Gattungszugehörigkeit (persönlich gehaltener *commentarius*) und der Diskussion von Autorfrage und Überlieferung weist L. in einem „Allgemeinen Kommentar“ auf einige interessante Aspekte republikanischer Politik hin: etwa die enge Korrelation zwischen erreichter Stellung in der Ämterhierarchie und daraus resultierendem politischen Gebaren; wer alles erreicht hatte und auf Lebenszeit im Senat saß, konnte sich optimatische Politik leisten, während Beamte am Anfang ihrer Laufbahn meist auf die Masche des *populariter agere* angewiesen waren. LASER informiert des Weiteren über den Ablauf einer Konsulwahl auf dem *campus Martius* mit ihren vielfältigen Möglichkeiten der Manipulation, über das Ringen um die Definitionshoheit (so ist der Wahlkampf des politischen Gegners stets *ambitus*, Amterschleichung, der eigene dagegen Ausdruck von *ambitio*, unverdächtigen Ehrgeizes

also) und über die Bedeutung von *amici*, ein Begriff, der im Wahlkampf absichtlich inflationär gebraucht wurde, um sich möglichst viel Stimmvieh zu sichern. Zwei Biographien über das Brüderpaar MARCUS und QUINTUS TULLIUS CICERO runden den allgemeinen Teil ab, bevor Text, gediegene Übersetzung und erhellende Einzelerläuterungen mit angehängtem Literaturverzeichnis und Schlagwortregister folgen.

Einmal mehr erweist sich, dass selbst die Nebenwerke der antiken Literatur ergiebige Material zu fruchtbarer Auseinandersetzung mit dem Heute bereitstellen und alles andere als verstaubt sind: Davon allerdings wollen die modernen Prediger pädagogischer Rund-umerneuerungsfanatismen nichts wissen – oder wissen sie es schlicht nicht?

MICHAEL LOBE, Dinkelsbühl

Ovid: Ars Amatoria. Lieben – Bezaubern – Erobern. Bearb. v. Friedrich und Luise Maier. Bamberg: Buchners 2001. 70 S., 17,60 DM (Antike und Gegenwart. 16; BN 5966).

In der von Kollegen sehr geschätzten und mittlerweile an vielen Schulen eingesetzten Reihe aus dem Buchner-Verlag ist nun schon der 16. Band erschienen. Er widmet sich mit der *Ars Amatoria* einem Werk, das sich offensichtlich zunehmender Beliebtheit an den Schulen erfreut – eine Tatsache, der auch immer wieder neue Bearbeitungen Rechnung tragen, erst kürzlich im gleichen Verlag eine Prosafassung in der Reihe „Studio“. FRIEDRICH und LUISE MAIER legen in der neuen Ausgabe eine Textauswahl vor, die ihren Schwerpunkt auf das 1. Buch legt, ca. ein Drittel der 220 Verse stammen aus dem 2. Buch, das 3. Buch ist nur durch einen lateinischen Textauszug vertreten, an einigen Stellen werden den lateinischen Texten aus dem 1. und 2. Buch die parallelen Passagen aus dem 3. Buch in einer Übersetzung gegenübergestellt. Die Lektüre ist thematisch gegliedert in 19 in sich geschlossene Lektüreeinheiten und ein Schlusskapitel mit dem Thema „*All you need is love*“. Vom Schwierigkeitsgrad ist die Lektüre für die 10./11. Jahrgangsstufe bei L1, bei L2 für die 11. Jahrgangsstufe vorgesehen. Für jede Lektüreeinheit empfehlen die Herausgeber 2 Stunden, die

gesamte Lektüre sollte nicht mehr als drei Monate in Anspruch nehmen.

Jede Lektüreeinheit gliedert sich auf meist zwei (bis maximal vier) Seiten in den lateinischen Text (im Durchschnitt 10-12 Verse, wobei vor allem die mythologischen *Exempla* den Kürzungen zum Opfer gefallen sind), Arbeitsaufträge, einen sehr umfangreichen *Sub-linea*-Kommentar (Vokabelangaben und Hilfen zur Satzkonstruktion), einen oder mehrere deutsche Zusatztexte, Informationstexte und zwei bis drei Abbildungen. Abgerundet wird das Heft durch eine Einführung über den Dichter und sein Werk sowie einen Anhang, der Informationen zur Metrik, Sprache und literarischen Gattung, ein Grundvokabular und ein Personen- und Sachregister neben einem Literaturverzeichnis bietet.

Die Stärke des Heftes liegt sicherlich in seinen äußerst umfangreichen und vielseitigen Zusatzmaterialien, die Texte aus Antike, Mittelalter, Neuzeit und Gegenwart (z. B. LIVIUS, *Carmina Burana*, PETRARCA oder ERICH FRIED) ebenso umfassen wie zahllose Abbildungen, die ebenfalls ein Spektrum von der Zeit des Hellenismus bis in die Gegenwart in den verschiedensten Gattungen der Kunst abdecken – von einer Statue der kapitolinischen Venus bis zu KEITH HARING. Auch im Rahmen des Kursthemas „Römisches Privatleben“ ist diese Textausgabe einzusetzen, denn der Leser erhält zusätzlich Informationen über Forum, Circus und Theater oder die römische Religion.

Kritisch anzumerken ist, dass diese Informationen recht kurz und oberflächlich sind und somit dem Niveau einer 10. oder 11. Klasse kaum entsprechen, zumal die neuen Lehrbücher den Schülern meist bereits in der Mittelstufe ein detaillierteres Wissen vermittelt haben. So hätte man sich zum Beispiel bei dem für die Lektüre der *Ars* zentralen Thema der „Frau in der Antike“ ausführlichere Informationen gewünscht: Welche Frauen haben die Autoren eigentlich im Auge? Ist die „Anmache“ im römischen Theater oder Circus Maximus wirklich mit der auf der Berliner Loveparade vergleichbar? (Ist übrigens die Bilderklärung „Ein Satyr macht eine Mänade an“ (S. 41) nicht doch

eine zu große Konzession an die Terminologie unserer Schüler? Die Rezensentin streicht derartige Formulierungen jedenfalls immer noch als Ausdrucksfehler an.) Auch die Auswahl der Abbildungen erscheint mitunter etwas willkürlich. Eine Beschränkung der Themen, dafür aussagekräftigere Texte und weniger, dafür aber auch in größerem Format dargebotene Abbildungen hätten vielleicht der Intention, „Anlass zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Text zu geben“ eher entsprochen.

Schließlich bleibt es aber natürlich immer die Aufgabe des Lehrers, eine Auswahl unter dem zur Verfügung stehenden Material zu treffen. Die vorliegende Ausgabe bietet ein so breites Spektrum, dass jeder etwas seinen Intentionen Entsprechendes finden wird, und ist somit sicher eine Bereicherung der Textausgaben der *Ars Amatoria*.

SOLVEIG KNOBELSDORF, Berlin

Blank-Sangmeister, Ursula: Einstieg in die römische Philosophie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2000. 48 S., 14,90 DM (Clara. Kurze lat. Texte. 2; ISBN 3-525-71701-6).

Philosophie als Übergangsektüre? Man wird vorsichtig, denn man kennt ja die Probleme bei der Behandlung philosophischer Texte in der Schule. Da muss ein Text eigentlich immer zweimal gelesen werden: zunächst um Sprache und Grammatik zu erarbeiten und dann – im zweiten Durchgang – das Textverständnis zu sichern. Und das in der sensiblen Phase des Übergangs vom Lehrbuch zur Lektüre?

URSULA BLANK-SANGMEISTER hat sich im zweiten Heft der „CLARA“-Reihe daran gemacht, einen Einstieg in die (römische) Philosophie zu schaffen, und es ist ihr gelungen.

Knapp 30 Textstücke hat sie hierfür in fünf Themenbereichen zusammengefasst. Die Auswahl ist auf Schriften von CICERO und SENECA (daher römisch) beschränkt und wird lediglich an zwei Stellen um Auszüge aus VALERIUS MAXIMUS ergänzt. Informationstexte zu den beiden Autoren sowie zur Stoa und Epikur bieten die wichtigen Hintergrundinformationen.

Bei der ersten Begegnung mit Philosophie muss natürlich die Frage gestellt werden, was

Philosophie ist und welchen Nutzen sie erfüllt. Die Antwort der ersten Texte lautet: Philosophie ist das Wissen um die göttlichen und menschlichen Dinge und die Ursachen, die allem zugrunde liegen. Sie verhilft dem Menschen zu einem glücklichen Leben, indem sie seinen Geist formt, sein Leben ordnet, sein Handeln lenkt und ihn lehrt Gutes von Schlechtem zu unterscheiden.

Der zweite Abschnitt befasst sich mit dem Menschen. Als vernunftbegabtem Wesen kommt es ihm zu, gemäß seiner Natur zu leben (SENECA) und sein Leben so einzurichten, dass das Handeln mit den Tugenden übereinstimmt (CICERO). Die Götter und ihr Verhältnis zu den Menschen sowie die Einstellung gegenüber dem *fatum* werden im dritten Abschnitt näher beleuchtet.

Der interessanteste und längste Abschnitt trägt die Überschrift „Kleiner Ratgeber in allen Lebenslagen“ und dürfte auch die Erfahrungswelt jüngerer Schüler berühren: Wie gehe ich mit dem Tod um? Wie wichtig ist mir Freundschaft? Was bedeutet es, sich für andere zu engagieren? Wie reich oder arm muss ich sein, um ein glückliches Leben führen zu können? Schule und Lernen – lohnt sich das? Die Antworten der großen römischen Philosophen sind interessant und regen zum weiteren Nachdenken an. Aber es ist auch lesenswert, wie SENECA an zwei ganz gegensätzlichen Stationen seines Lebens über das Reisen nachgedacht hat, oder welche Vorschläge er macht mit der eigenen (Lebens-)Zeit sinnvoll umzugehen.

Die Texte in sehr unterschiedlicher Länge sind kolometrisch angeordnet und nach Sinnabschnitten unterteilt, was die Lesbarkeit und Übersichtlichkeit begünstigt (anders JULIA FISCHER zu CLARA, Heft 1 in: FC 1/2001, S.68). Die Vokabeln stehen rechts neben dem Text, farblich unterschieden nach GWS (= Lernvokabular, auch als alphabetischer Anhang im Heft) und AWS (Warum gibt es kein Verzeichnis relevanter philosophischer Vokabeln?). An einigen Stellen ist nicht klar, warum eine Vokabel nicht rechts in dem Kasten steht (z. B. Text 6 Z. 18 *demi*, Z. 22 *aufferri*). Die vertiefenden Aufgaben bieten verschiedene Ansätze, die Texte inhaltlich zu erfassen, z. B. Textaussagen

in einer Tabelle zusammenzustellen und zu vergleichen, Stilfiguren herauszufinden (es gibt kein Verzeichnis oder Register!) oder Bezüge zu anderen Texten und Epochen herzustellen. Einige Fotos scheinen an ihrer jeweiligen Stelle im Textband nicht gut platziert zu sein. Während das Bild eines schlafenden Hundes zum Thema „*secundum naturam vivere*“ überrascht oder der Abguss einer Leiche aus Pompeji das unerwartet hereinbrechende *fatum* illustriert, ist an anderen Stellen der Bezug mehr als unklar (S. 27 Szene aus „Lysistrate“ zum Thema „Wie man sich das Glück verbaut“, S. 33 das Grabmal von AUGUST GOETHE in Rom zum Thema „Reisen“, oder „Soziales Engagement“ und AUGUSTUS von Primaporta S. 39). Bild und Text sollten in künftigen Ausgaben besser zueinander passen und sich ergänzen.

Das Heft ist trotz der angezeigten Mängel ein guter Einstieg in das Thema Philosophie und regt an, auch mit jüngeren Schülern entsprechend ihren Möglichkeiten Wichtiges zum menschlichen Dasein schon einmal anzusprechen.

ANDREAS WENZEL, Berlin

Kammerer, Andrea: Liebe hinter Masken. Die Geschichte von Euryalus und Lucretia. Bamberg: Buchners 2000. 48 S., 15,40 DM (Transit. 6; BN 5216).

In der Lektüriereihe für die Übergangsektüre „Transit“ wird mit Heft 6 ein ehemals sehr verbreiteter und populärer Text der Latinität des 15. Jahrhunderts für den Gebrauch im Unterricht vorgelegt: ENEA SILVIO PICCOLOMINIS *De Duobus Amantibus Historia*. Bereits diese Tatsache verdient Würdigung, da den Schülern und Schülerinnen auf diese Weise ein bedeutendes Stück Weltliteratur der Renaissancezeit nahegebracht werden kann, das sich trotz seiner ehemals weiten Verbreitung nicht mehr im europäischen Bewusstsein und Lektürekanon befindet. Darüber hinaus bietet ein solcher Text für den Unterricht die Möglichkeit, der heranwachsenden Generation zu verdeutlichen, dass sich lateinische Sprache und Literatur eben nicht in den sog. klassischen antiken Texten erschöpft, sondern ein Kulturgut darstellt, ohne das das europäische Mittelalter und die

Neuzeit nicht denkbar sind – ein wahrlich europäisches Thema! Zudem ist die Entscheidung, den PICCOLOMINI-Text als Übergangsektüre aufzubereiten, gut getroffen, da die Einbeziehung derartiger Texte in der Lektürezeit der Oberstufe wegen der Vorgaben der Rahmenpläne kaum mehr den ihr zustehenden Platz findet. Des Weiteren bietet ein solcher Text vielfältige Möglichkeiten zu fächerverbindendem Unterricht – nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass ‚Euryalus und Lucretia‘ von einem späteren Papst (PIUS II.) verfasst wurde.

Mit diesem Hinweis ist aber auch ein Defizit der von ANDREA KAMMERER bearbeiteten Textauswahl angesprochen: wirklich fachübergreifende Arbeitsaufträge und Anregungen fehlen. Dabei böten sich ausgehend vom Text etliche Möglichkeiten eines vielleicht durch ein Unterrichtsprojekt zu gestaltenden Panoramas „Renaissance“, an dem sich sowohl geisteswissenschaftlich orientierte Fächer (wie Geschichte, Deutsch und die modernen Fremdsprachen, Religionsunterricht, Philosophie- oder Ethikunterricht) als auch naturwissenschaftlich geprägte Fächer beteiligen könnten (letztere insbesondere aufgrund der Tatsache, dass die Zeit der Renaissance den Beginn eines neuen Menschen- und Weltbildes markieren – eines Bildes, das beim PICCOLOMINIText beständig im Hintergrund steht).

Dem Konzept der Transit-Reihe gemäß wurden aus dem Werk etwa 20% des Textes ausgewählt. Verloren geht bei einer solchen Auswahl sicherlich der Reiz gerade der retardierenden Momente der Liebesgeschichte, doch ist dieser Verlust zu verschmerzen, wenn man bedenkt, dass der Text für Schüler und Schülerinnen am Ende der Sekundarstufe I aufbereitet wurde: die eigentliche Handlung konnte so deutlich herausgestellt und das „Romeo- und Julia-Hafte“ betont werden. Eher bedenklich ist die mit dem Reihenkonzept verbundene „maßvolle Erleichterung“ der ausgewählten lateinischen Texte, die die sprachliche Schöpfungskraft PICCOLOMINIS, die eben nicht nur durch einen Rückbezug auf die Klassizität geprägt ist, mitunter missachtet. Als Beispiel sei eine Textstelle gleich am Anfang der Textauswahl

genannt, bei der der vom Renaissance-Autor gewollte Text durchaus hätte bestehen bleiben können. Ein fruchtbarer Dialog über die Wandelbarkeit und lebendige Veränderungsfähigkeit auch der lateinischen Sprache wäre so für das Unterrichtsgespräch ermöglicht worden: PICCOLOMINI-Originaltext: „*Huc ... quattuor maritatas obviam habuit ...*“ Transit: „*Huc ... quattuor uxores ei obviam ierunt ...*“

Entgegen der Ankündigung im Vorwort sind wenig Rezeptionsdokumente in der Ausgabe zu finden, die diesen Titel verdienen (gelegentliche Hinweise auf bedeutende Liebesgeschichten der Literaturen Europas helfen diesem Mangel nur wenig ab). Dagegen wird – und das ist ein Verdienst der Ausgabe! – der PICCOLOMINIText selbst in seiner Bedeutung als Rezeptionsdokument lateinischer Literatur in der Renaissancezeit erschlossen. Dem dienen die ausführlichen Querverweise auf antike Mythen und Namen ebenso wie die Beachtung der reichen Zitation lateinischer Literatur und Philosophie durch ENEA SILVIO PICCOLOMINI (mehrere Arbeitsaufgaben zielen auf diesen Komplex). Eine Brücke zwischen der Lektüre der Oberstufe und ihrer Rezeption in der Renaissance wird so auf der inhaltlichen Ebene durch die Aufbereitung von ANDREA KAMMERER immer wieder geschlagen (vgl. insbesondere den M-Teil „Liebesgeschichten aus dem antiken Mythos“, S. 24-27, oder die auf S. 44f. bereitgestellten Begleittexte).

Gelungen ist in der Transitausgabe die Einbeziehung ausgewählter Grammatikschwerpunkte in den Aufgaben- und Lektüreduktus. Wichtige Erscheinungen der lateinischen Syntax, die immer wieder Schwierigkeiten in der Lektürepraxis der Oberstufe bereiten, können so zwanglos bedacht und in ihrer Bedeutung für die tatsächliche Textarbeit an lateinischen Originaltexten erschlossen werden.

Die graphische Gestaltung des Transitbändchens ist insgesamt sehr ansprechend und übersichtlich. Ein Textabschnitt und die ihm zugeordneten variantenreichen Arbeitsaufträge sind stets auf eine Doppelseite beschränkt. Durch beigegebene Erläuterungen wird ein hohes Lesetempo ermöglicht, das wirklich den Text in seiner Aussage zum Zentrum des Unter-

richts machen kann. Lediglich das beigegebene Bildmaterial von kolorierten Holzschnitten dient fast ausschließlich nur der reinen Illustration und erhält so keine eigene Bedeutsamkeit – dies ist schade, da dadurch die Darstellungen etwas degradiert und Chancen für ein fachübergreifendes Vorgehen – z. B. mit dem Kunstunterricht – nicht ausdrücklich genutzt werden.

Im Ganzen gesehen gilt, dass mit dem Heft 6 der Transit-Reihe eine Bereicherung der Auswahl von Übergangslektüre auf dem Markt ist, die Lateinlehrer und -lehrerinnen anregen kann, die „Wiedergeburt der Antike in der Zeit der Renaissance“ im Unterricht zum Thema zu machen.

HARALD SCHWILLUS, Berlin

Junkelmann, Marcus: Das Spiel mit dem Tod. So kämpften Roms Gladiatoren. Mainz: von Zabern 2000. 196 S., 80,00 DM (ISBN 3-8053-2563-0).

Zufällige Koinzidenz? Es war wohl eher genaues Timing, dass Autor und Verlag ein Buch über Gladiatoren just in dem Jahr herausbrachten, in dem mit RIDLEY SCOTTS Furore machendem Hollywoodfilm „Gladiator“ dies Thema auch ins Bewusstsein einer breiteren Öffentlichkeit getreten war. Dementsprechend setzt sich das erste Kapitel mit der Darstellung der Gladiatur in diesem Film auseinander und kommt zu folgendem Ergebnis: „Was sich in RIDLEY SCOTTS Arena tut, hat nichts, aber auch rein gar nichts mit der römischen Gladiatur zu tun.“ (9). So handle es sich um „einen wüsten Mischmasch von Rüstungsteilen, die den Waffenarsenalen vieler Völker und Zeiten entnommen sind.“ (8). Gleichwohl lässt JUNKELMANN (J.) dem Film trotz dessen mannigfacher Geschichtsklitterungen Gerechtigkeit widerfahren: Einzelaspekte wie etwa die Zeichnung des *lanista Proximo* bzw. die Darstellung der politischen Dynamik und die Computerrekonstruktion des Colosseums trügen dazu bei, „dass RIDLEY SCOTT insgesamt ein packender Film gelungen ist.“ (9).¹

Im Kapitel „Die Einzigartigkeit der Gladiatur“ (12-18) stellt J. einen fruchtbaren Vergleich mit scheinbaren Parallelphänomenen

zum römischen Gladiatorenwesen an. Weder Turnier oder Tjost des 11. Jhs., das während der italienischen Renaissance aufkommende Duell oder öffentliche Hinrichtungen bzw. Gewaltdarstellungen in modernen Medien noch außereuropäische Analogien wie die mit Menschenopfern verbundenen Rituale der Maya und Azteken seien tatsächlich dem antiken Blutsport vergleichbar, am ehesten noch der spanische Stierkampf „in der stimulierenden Kombination aus ritualisiertem, identitätsstiftendem Massenerlebnis, optischer Pracht, technischer Eleganz, animalischer Kraft, Blut und Tod, in der Interaktion von Publikum und Darsteller, im sozialen Hintergrund und in der Mentalität der Kämpfer, aber auch in der Art der moralischen Kritik, der sie unterzogen werden ...“ (16).

Das Kapitel „*Amor mortis*“ (19-31) spürt den vielfältigen Verbindungslinien zwischen Soldatentum und Gladiatur nach. So wurden in der Kimbern-und-Teutonen-Krise 105 v. Chr. gladiatorische Fechtmeister hinzugezogen, um die Soldaten im Nahkampf zu trainieren. Die Übungsform des Fechtens am Pfahl (*palus*) wurde in beiden Bereichen gepflegt und die Hierarchie der Gladiatoren entstammte der militärischen: statt des *primus pilus* der römischen Legion gab es die Grade des *primus* bis zum *quartus palus*. Amphitheater in den Provinzen entstanden stets im Kontext von Militärlagern wohl zur Förderung militärischer Tapferkeit. J. beleuchtet des Weiteren die ambivalente Haltung der Philosophie zur Gladiatur: stoisch beeinflusste Autoren wie CICERO und SENECA wurden nicht müde, das gleichgültige Empfangen des Todesstoßes durch den unterlegenen Gladiator als übertragbares *exemplum virtutis* zu feiern, eine Haltung, die sich beide in ihrer Todesstunde zu Eigen machten, jedenfalls wenn man den Berichten des LIVIUS, PLUTARCH bzw. TACITUS Glauben schenkt. Massive Kritik dagegen wurde von Christen wie CYPRIAN und TERTULLIAN geübt. Die Gladiatur war als Beruf wie Boxer, Wagenlenker und Schauspieler gesellschaftlich geächtet, als Freizeitbetätigung für Aristokraten und Kaiser dagegen ist sie bezeugt (neben COMMODUS auch CALIGULA, TITUS, HADRIAN etc.). J. wendet sich allerdings

gegen C. BARTONS These, wonach der frühkaiserzeitliche Adel in der Arena eine Art Kompensation für die verlorene Auszeichnungsmöglichkeiten im Krieg gesehen habe. J. weist auch auf den Zusammenhang von Eros und Gladiatur hin: so zeigt etwa die Doppelabbildung eines schwertzückenden Gladiators mit einem Priap, wie selbstverständlich das Altertum eine Analogie zwischen *gladius* und Phallos herstellte. Pompejanische Graffiti zeigen Gladiatoren als Frauenhelden. Souverän demystifiziert J. jedoch die allzu schwülen modernen Sexualphantasien eines Gelehrten zum Leichenfund einer wohlhabenden Frau in der pompejanischen Gladiatorenkaserne („War sie eine *ludia*, eine der ‚*groupies*‘, die die Gladiatoren, familien‘ besuchten?“).

Im Abschnitt „Ursprung und Entwicklung der Gladiatur“ (32-42) diskutiert J. die verschiedenen Herkunftstheorien der Gladiatur (etruskisch, oskisch-samnitisch, griechisch). Der Totenagon einschließlich eines bewaffneten Duells ist bereits für die mykenische Kultur bezeugt, so dass die Griechen dieses Bestattungsritual nach Unteritalien gebracht haben dürften, von wo es die im 6. und 5. Jh. auch in Campanien präsenten Etrusker übernommen und ihrerseits an die Römer weitergegeben haben könnten. Mit FUTRELL stimmt J. überein, dass es sich letztlich um ein genuin römisches Phänomen handle, „da die Römer auf jeden Fall im Laufe der republikanischen Ära aus der Gladiatur etwas ganz eigenes machten.“ (35). Im Anschluss zeichnet J. die Entwicklung der *munera* vom ursprünglich privaten Totenkult über ihre politische Instrumentalisierung als wahlkampfbegleitende Maßnahmen bis zur Aufnahme in den Kanon der staatlichen *ludi* 42 v. Chr. nach, womit ihre Koppelung an einen funerals Anlass endgültig weggefallen war. J. schildert des Weiteren die Reformation des Gladiatorenwesens unter AUGUSTUS und seine Verbreitung über die Provinzen, wobei man teilweise an lokale Traditionen wie etwa die rituellen keltischen Kampfspiele in Gallien anknüpfen konnte. Während es in anderen Städten bereits steinerne Amphitheater gab, spielte man in Rom bis zur Errichtung des flavischen Amphitheaters

in Holzbauten, die auf dem Forum Romanum aufgestellt wurden.

Im Kapitel „Rüstung und Waffen der Gladiatoren“ (43-95) bietet J. nach einem ausführlichen Forschungsbericht, der das Desiderat einer Gesamtdarstellung des Themas offenkundig macht, einen luziden Überblick über die Rüstungsteile (Helmtypen, *ocreae*, Schilde, Brustbleche), die „Schutzwaffen aus organischen Substanzen“ wie die aus Leinen und Lederriemen bestehenden *manicae* und *fasciae* (Arm- bzw. Oberschenkelbandagen) und die Angriffswaffen (Schwerter, Lanze und Speer, Dreizack, Netz und wiegemesserförmige Sichel). Die Darstellung profitiert hier in besonderem Maße von den praktischen Erkenntnissen, die J. und seine *familia gladiatoria* nicht zuletzt während der *re-enactments* im Trierer Amphitheater 1997, 1999 und 2000 gewonnen haben. Folgendes Beispiel mag dies verdeutlichen: „Wer je mit Schild und Schwert gefochten hat, der weiß, daß ein ungeschützter Schwertarm innerhalb kürzester Zeit grün und blau und blutig geschlagen ist, weniger infolge des gegnerischen Waffeneinsatzes als durch Kollision mit dem Schildrand, dem eigenen wie dem des Gegners.“ (53). Das Kapitel „*Armaturae*“ (96-128) widerlegt wirkungsvoll einige „Faktoide“, wie sie nicht zuletzt RIDLEY SCOTTS Film in die Welt setzt: so waren Massenkämpfe schon allein aus ökonomischen Gründen sehr selten. Außerdem gab es kein wüstes und beliebiges Handgemenge, sondern es war genau festgelegt, welche Gattungen gegeneinander antraten. Dabei unterschied man prinzipiell zwischen den „Großschildnern“, deren Fans *scutarii* hießen, wozu der *secutor*, *murmillo* und *essedarius* gehörten, und den sog. „Kleinschildnern“, deren Anhänger die *parmularii* waren. Dazu zählten etwa der *thraex*, der *hoplomachus* und der *retiarius*. Das beliebteste *par gladiatorum* war der Kampf des mit *rete* und *fuscina* bewehrten *retiarius* gegen den *secutor*, der neben seiner Bewaffnung mit *scutum* und *gladius* einen eiförmigen Helm mit Flossenkamm trug, um dem Netz keine Angriffsfläche zu bieten. „Damit wurde der Gegner des *retiarius* optisch wie funktional zum Fisch, zum Raub- oder Beutetier des Netz- und Dreizackkämpfers.“ (105).

Der Abschnitt „Der Kampf“ (129-155) informiert über den genauen Ablauf eines Kampftages, die vielfältigen Funktionen der Musik in der Arena, die Rolle des nach seinem langen Stock *summa rudis* benannten Schiedsrichters, die zentrale Frage nach dem Ausgang des Kampfes mit seinen Möglichkeiten der *iugulatio*, der *missio* und des Remis (*stantes missi*). Dabei dürfte die frühe Kaiserzeit mit ihrer Tendenz zur Humanisierung weniger Opfer gefordert haben als spätere Jahrhunderte. Wie im vorigen Kapitel erhellen aus der Praxis abgezogene Erkenntnisse und viele Fotos die Kampftechniken. Der Leser erfährt, wie der Visierhelm die Gegner zu anonymen und enthemmten Kampfmaschinen mutieren lässt, dass Kämpfe in der Regel maximal 5 Min. gedauert haben dürften, und vieles mehr. Auf den S. 156-160 berichten die einzelnen Mitglieder von J.s *familia gladiatoria pulli cornicinis* von ihren Erfahrungen mit dem experimentellen Nachvollzug der Gladiatur: klar wird dabei, dass es sich um Menschen (im Übrigen meist aus naturwissenschaftlich-technischen Berufen) handelt, die Verletzungen wie Daumenbruch, Abschürfungen, Prellungen und leichte Gehirnerschütterung für ihr zugegebenermaßen außergewöhnliches Hobby gerne in Kauf nehmen. Ein Zitat J.s mag stellvertretend für diese Begeisterung stehen: „Wer je als aktiver Darsteller in der unendlich wirkenden Ellipse einer Arena gestanden hat, den überkommt ein Gefühl trostloser, aber zugleich grandioser Einsamkeit. Es ist eine vollkommen eigene Welt, die mit dem nur noch als ferne Kulisse und dumpfes Rauschen wahrgenommenen Leben jenseits des Podiums nichts mehr zu tun hat.“ (42).

Eine Beschreibung gladiatorischer Rüstungsteile (161-187) beschließt ein ungemein lehrreiches und wichtiges Buch, das in seiner prächtigen Ausstattung mit 168 Farb-, 153 Schwarzweiß- und 19 Strichabbildungen und seiner gelungenen Mischung aus theoretischer Fundierung und praktisch-experimentellem Nachvollzug ein Standardwerk zum Thema darstellen dürfte.

- 1) Vgl. zu einer Besprechung des Films auch M. PAUSCH, Gladiator. Würdigung eines neuen „Sandalenfilms“. *Antike Welt* 4/2000, S. 427-430. [Vgl. *FORUM CLASSICUM* 1/2001, S. 79f. – Anm. d. Red.]

MICHAEL LOBE, Dinkelsbühl

Todd, Malcolm: Die Germanen. Von den frühen Stammesverbänden zu den Erben des weströmischen Reiches. (The Early Germans, dt.) Stuttgart: Theiss 2000. 270 S., 59,00 DM (ISBN 3-8062-1357-7; zugleich erschienen in der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft, Bestellnr. 14998-X, Mitgliederpreis 45,00 DM)

In seinem Vorwort beklagt MALCOLM TODD, Professor für Archäologie an der Universität von Exeter, in seiner Heimat habe man über lange Zeit hin den Germanen insgesamt nur wenig Aufmerksamkeit gewidmet, in Deutschland, so muss man mit TODD auf den letzten Seiten seines Buches hinzufügen, die falsche. Die Zeit des Nationalsozialismus gibt ihm den Anlass für einen Satz, den auch heute wohl eher ein Engländer schreiben kann und darf: „Viele archäologische Veröffentlichungen dieser Zeit beweisen eine hervorragende fachliche Qualität, aber die Schlussfolgerungen bedrücken durch ihre Vorhersagbarkeit.“ TODD breitet konzise, mit nüchternem Urteil und in klarer Sprache das aus, was heute an Ergebnissen der Forschung zur Verfügung steht, nennt auch immer wieder das, was noch unsicher bleibt.

Das Buch ist in zwei Teile geteilt: einen, in dem gesellschaftliche und kulturelle Eigenarten der Germanen beschrieben werden nebst ihren Berührungen mit den anderen Völkern, den Kelten, den Wenden (die als Vorfahren der Slawen zu bezeichnen TODD vorsichtig bleibt) und den Balten, deren westlicher Teil zu Vorfahren der Preußen wurde, und dem Römischen Reich, einen zweiten, der den einzelnen germanischen Stämmen gewidmet ist. Überschneidungen zwischen den beiden Teilen gibt es so gut wie keine.

Die großen militärischen Erfolge der Germanen verwundern im Grunde. Oberkörper und Kopf blieben sehr lange ungeschützt, so dass die Verluste im Kampf mit massiv geschützten Legionären oft erschreckend groß gewesen sein müssen, und Belagerungen haben lange Zeit keine große Rolle gespielt. Allerdings lehrte sie der Kampf mit römischen Armeen anscheinend stärker auf Fernwaffen zu setzen. Die Schlacht im Teutoburger Wald sollte freilich auch nicht dazu verleiten, den Freiheitswillen der Germanen allzu

sehr zu betonen. Vom späten dritten Jahrhundert an verließ sich die römische Armee zunehmend auf germanische Hilfstruppen, und hochrangige germanische Generäle in deren Diensten und vermutlich viele ihrer Krieger passten sich leicht an das Leben im Reich an.

Burgen oder andere befestigte Plätze spielten, soweit man bisher sehen kann, für die Germanen nur eine geringe Rolle; allerdings wurden nur wenige Fundstellen untersucht. Man kann eher verhältnismäßig kleine Einfriedungen, wohl als „Herrensitze“ zu deuten, auf dem flachen Land erkennen. Immerhin floß auf diesen Sitzen, damit wenigstens ein Vorurteil bestätigt wird, zunächst vor allem aus Trinkhörnern Bier.

Erstaunlich ist die Aktivität der römischen Händler sowohl, was die Bandbreite der Produkte, als auch, was die Ausdehnung betrifft. Von Nordholland durch die nordgermanische Ebene bis nach Norwegen und Schweden, vom Weichselbecken bis nach Westrussland, in den östlichen Ostseegebieten und den Ebenen der Ukraine entlang den Tälern von Dnjepr und Don stößt man überraschend häufig auf das, was Handwerker in römischen Provinzen hergestellt hatten. Man müsse sogar an ein Logistikzentrum möglicherweise auf einer der dänischen Inseln denken. Was dagegen aus Germanien in die römische Welt kam, darüber sind wir nur schlecht informiert, wohl weil es sich um vergängliche Güter wie Sklaven und landwirtschaftliche Produkte handelte.

Über die Religion der Germanen wagt TODD nur wenige und vorsichtige Aussagen, begreiflich angesichts dessen, was wir tatsächlich wissen. Die Welt des waltenden Walvaters können wir in ihrer vollen Ausprägung eben doch erst viel später greifen.

Doch sei hier einfach abgebrochen. Mein Interesse an der Lektüre des Buches erlahmte bis zum Ende nicht. Ich hatte lediglich den Eindruck, dass nicht sämtliche neuesten Forschungsergebnisse eingearbeitet sind: von Kalkriese z. B. findet sich kein Wort (die englische Ausgabe von 1992 ist immerhin „vom Autor ergänzt und aktualisiert“). Die Germanen sind Gegenstand unseres Unterrichts allzu häufig nicht. Im Wesentlichen wird es bei CAESAR und TACITUS

bleiben. Sowohl um sich hierfür weitere Informationen zu suchen als auch eigenen darüber hinaus gehenden Interessen nachzugehen, findet man hier ein überaus geeignetes Instrument.

HANSJÖRG WÖLKE

Duden. Deutsches Universalwörterbuch. 4., Neub. und erw. Aufl. Mannheim usw. (Dudenverlag) 2001. 1892 S. DM 59,- (ISBN 3-411-05504-9).

Wörterbücher aller Art sind für den Philologen in der Regel nicht nur aufschlussreich, sondern geradezu unentbehrlich. So auch das „Universalwörterbuch“, das umfassendste einbändige Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. Es liegt jetzt in wesentlich verbesserter 4. Auflage vor (³1996). Hier sei der lexikalische Hauptteil vorgestellt (40 S. sind der Grammatik gewidmet), und zwar die griechisch-lateinische Lexik, die oft über andere Sprachen zu uns gelangt ist¹, sofern sie nicht überhaupt erst nachantiken mit Mitteln dieser beiden Sprachen gebildet ist. Diesmal gebe ich das Material nach dem deutschen Alphabet und verzichte aus Raumgründen durchweg auf die antiken Ausgangswörter, markiere aber die antiken Wörter/Stämme durch Kursivdruck. Auf Veränderungen in Form, Bedeutung usw. gehe ich nicht ein. Die Schreibung übernehme ich aus dem hier zu besprechenden Werk.

Unter den 1500 neuen Stichwörtern sind griechisch: *Bahncard*, *Bancomat*, *Comedy*, *ethnische Säuberung* („Unwort 1992“), *Genetik*, *Greencard*, *Hyperlink*, *Offtheater*, *Paralympics*, *Politikverdrossenheit* („Wort des Jahres 1992“), *Spartensender*, *Telearbeit*, *-banking*; an Griechisch-Lateinischem: *Airline*, *DVD (Digital Versatile Disc)*, *E-Commerce* (ἠλεκτρονικός), *politisch korrekt*, *Prion (Pr/otein, i/nficere, -on)*; an Lateinisch-Griechischem: *IT/Informationstechnologie*, *Sitcom*; an Lateinischem: *Alien*, *Aquajogging*, *Bezahlfernsehen* (Übersetzung von „Pay-TV“, zu *pacare*; war schon 1996 drin), *Blind Date*, *Business as usual*, *Business Class*, *Consulting*, *Countertenor*, *Doktormutter*, *Dokusoap*, *Edutainment*, *Essential*, *der/die Ex*, *Finissage*, *Fixing*, *Frauenpower*, *-quote* („Quotenfrau“ fehlt noch), *gegenfinanzie-*

ren, *genetischer Code*, *Globalplayer*, *Homepage*, *Imprint*, *Infobrief*, *Intro*, *Kollateralschaden* („Unwort 1999“), *Last-Minute-*, *Location*, *Loveparade*, *Mailorder*, *Masterplan*, *Multikulti*, *out of area*, *Postdoc*, *Potenzpille*, *Profiler*, *Prolo* (noch nicht berücksichtigt: *Proll*, *prollig*), *Provider*, *Rucola (eruca „wilde Rauke“)*, *Sfor (Stabilization Force für Bosnien/Herzegowina)*, *Shareholdervalue*, *SMS/Short Message Service*, *Soapopera* („Seifenoper“ war schon 1996 verzeichnet), *Special*, *Surpriseparty*, *Taskforce*, *Viagra* (zu *vigor* oder *virilitas*), *Voicemail* (es fehlt noch: *Voicerecorder*), *Website*, *Worst Case*, *Yellowpress*, an Bedeutungen bzw. Verwendungen: *Cent* = Euro-, Pfennig⁴, *Destination* = Ziel, *Quartier* (Viertel) = Wohnbezirk, Stadtteil, wie schon früher „Quartier latin“, aber deutsch ausgesprochen.

Manches fehlt noch, auch nicht ganz Neues, das zum Teil schon im „Großen Fremdwörterbuch“² 2000 desselben Verlags² enthalten ist. (In einigen Fällen sind die MitarbeiterInnen identisch!) So vermisst man an Griechischem: *New Economy*, *Orchideenfach*, *Teletubbies*, an Bedeutungen: *Anatomie* = Analyse, *Porno(graphie)* = alles Unmoralische auch außerhalb des sexuellen Bereichs (vgl. die Erläuterung zu „obszön“!), an Griechisch-Lateinischem *Plastinator*, *politische Klasse*, an Lateinischem: *Alumnus/-a* (heute vor allem = HochschulabsolventIn), *Cablette (Kapsel + Tablette*, mit ‚vornehem‘ c : J. W., *Von Aborigines ... [u. Anm. 1] 416)*, *Expo*, *Feinliner*, *Gender Studies*, *Luxusliner*, *Low-budget*, *ministrabel*, *Nightliner*, *Preser*, *Preview* (bei beiden Wörtern ist e statt ae durch das Englische bedingt, wie in „Premium“), *rechtspopulistisch*, *Tabs*, an Bedeutungen: *Connection* = Mafia, *Format* = TV-Sendung, *kleinkariert* in übertragener Bedeutung, *operativ* („o. Gewinn/Verlust“), *Relation* = Strecke, *Separatorenfleisch*. Um auch ein nichtantikes vermisstes Wort zu nennen: Wo bleibt *Duden*³? Es ist doch längst nicht mehr nur ein Personennamen, sondern vor allem Bezeichnung für ein Nachschlagewerk; sie fehlt sogar im Duden selbst! Wird sie nicht „wie Wörter der natürlichen Sprache gebraucht“ (13)? – Nicht unbedingt nötig sind z. B. „Hundert-

/Zehneurochein“. Wahrscheinlich ist hier an ausländische BenutzerInnen gedacht, die nicht nur die ihnen begegnenden Lexeme verstehen wollen, sondern die sich auch vergewissern möchten, ob Lexeme, die sie sich aufgrund ihrer Deutschkenntnisse selbst bilden, tatsächlich üblich sind. Damit nimmt das „Universalwörterbuch“ zugleich in gewissem Umfang die Funktion wahr, die das „Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache“ erfüllt (Berlin usw. 1993; erweiterte Neuauflage 1999). Der Altsprachler freut sich natürlich, *Nice/Nizza* (von: *Nikaia*) und *Firenze/Florenz* aufgenommen zu sehen, aber wäre nicht z. B. „Schengen/Schengener Abkommen“ wichtiger?

Druckfehler sind selten. (Bei *Bike* muß es „bicycle“ heißen.) – Die Ausstattung (Papier, Druck, Einband) ist hervorragend, der Preis äußerst günstig: DM 58,- für das Buch, 78,- für Buch plus CD-ROM. Greifen Sie zu!

Anmerkungen:

- 1) J. W., Von Aborigines bis Telewischn – Griechische und lateinische Anglizismen im Deutschen, in: Phasis 2-3, Tbilisi 2000, 413 ff. (eine kürzere, nichtautorisierte Fassung in: Pontes I, Innsbruck usw. 2001); J. W., Rez. von Kytzler, Redemund, Unser tägliches Latein, in „Gymn.“ 104, 1997, 568 ff., zur 5. Aufl. FORUM CLASSICUM 2/2000, 122 ff.
- 2) Dazu meine Rez. in FORUM CLASSICUM 4/2000, 288ff.
- 3) Dazu meine Rez. in FORUM CLASSICUM 3/2000, 186ff.

JÜRGEN WERNER, Berlin

A Lexicon of Latin Derivatives in Italian, Spanish, French and English [...] compiled by James H. Dee. Hildesheim usw. (Olms) 1997. 2 Bde. XLVII, 585; 498 S. Zus. 596,- DM (Alpha-Omega A CXC 1-2; ISBN 3-487-10557-8).

Die Beschäftigung mit dem Fortleben ‚seiner‘ Sprachen im Deutschen und in anderen Sprachen ist für den Klassischen Philologen interessant, ja wichtig; ebenso für den Germanisten, Anglisten usw. Sie sollte auch im Gymnasial- und Universitätsunterricht eine Rolle spielen, zumal wenn SchülerInnen bzw. Studierende Latein (Griechisch) und Englisch etc. lernen bzw. studieren. Für das Englische und drei romanische Sprachen hat jetzt der amerikanische Latinist DEE anhand verschiedener Sammlungen mehrerer

Forscher einschlägiges Material zusammengestellt. Für das Deutsche haben wir das Buch von KYTZLER und REDEMUND, *Unser tägliches Latein*; dazu s. meine Rez. in „Gymn.“ 104, 1997, 568ff. und, zur 5. Aufl., FC 2/2000, 122f. Ich beschränke mich bei der Vorstellung von DEES Werk, das mir vom Verlag mit großer Verspätung zugegangen ist, auf das Englische als auf die heute in Deutschland bekannteste der vier Sprachen; vgl. meinen Aufsatz „Von Aborigines bis Telewischn. Griechische und lateinische Anglizismen im Deutschen“, in: Phasis 2-3, Tbilisi 2000, 413 ff.

DEE gibt 2638 alphabetisch gereihten, durchnummerierten, belegten oder erschlossenen lateinischen „headwords“ wie *facere* (mit zahlreichen Unterstichwörtern: *facies, facilis, factor, factura* etc.) die Entsprechungen aus den vier Sprachen bei, verständlicherweise ohne Angabe der Bedeutung(en), der Entlehnungswege u. ä. (Z. B. sind sehr viele englische Lexeme nicht direkt aus dem Lateinischen übernommen, sondern über das Französische dahin gelangt.) Er zieht „*Classical Latin*“ heran: im „*Thesaurus linguae Latinae*“ berücksichtigte oder noch zu berücksichtigende Wörter (mit Unterscheidung von „*Central Classical*“ words, bis 200 n. Chr., und „*Late Classical*“ words, bis 600), „*Post-Classical or Medieval*“ words und heutige Neubildungen mit antikem Sprachgut. Da viele altgriechische Lexik uns über das Lateinische erreichte, hat DEE sie gleichfalls aufgenommen, ebenso Orientalisches, das anderen Sprachen durch das Griechische vermittelt ist (*paradise*). An Namen sind die der chemischen Elemente, der Wochentage, Monate, Tierkreiszeichen verzeichnet, Personen- und Ortsnamen nur, soweit sie zu Appellativen geworden sind; in der Regel nicht Kurzformen (*bike* [*bicycle* ist drin], *pop*[*ular*], *fax* < *fac*s[imile]), Abkürzungswörter (*modem, VIP*). Ableitungen und Zusammensetzungen sind in einer nicht immer einsehbaren Auswahl aufgenommen (*nucleus, nuclear; mount, mountain; poem, poet*, aber nicht *poetry*).

Hat man bei dem headword *facere* angesichts der Subsumierung zahlreicher, z. T. bereits angeführter Wörter mit *fac-* sowie von Lexemen wie *praefectus, aedificium, magnificus, officina*

usw. den Eindruck, dass DEE grundsätzlich von Wortfamilien ausgeht – das gilt auch für *emere* mit *promptus*, *aperire* mit *cooperire* u. a. –, so wundert man sich, um wenigstens ein Beispiel zu geben, dass *publicus* nicht bei *populus* steht. Nicht richtig ist die Zuordnung von *compactus* (mit langem a) sowohl zu *pax* als auch zu *pan-gere*. Man vermisst an Lexemen z. B. *bachelor*, *motel* (*hotel* ist genannt), *nigger*, *pace* (~ Wilamowitz „ohne Wilamowitz nahetreten zu wollen“), *(by)pass*, *performance*, *poster*, *reprint*, *Rotary*, *unisex*, an Lateinisch-Griechischem *scientology* (müsste nach den S. XV mitgeteilten Kriterien berücksichtigt sein), an Griechisch-Lateinischem *teletypewriter*, *telex* (-x wohl nach *fax*), *autoreverse*, *aircondition* (weltweit aus dem Englischen übernommen! *airline*, *-plane*, *-port* sind verzeichnet), an „*purely Greek*“ words (XV) *amnesty*, *anatomy*, *chemistry*, *cinema*, *clone*, *crisis*, *cyber-*, *economy*, *ecstasy*, *electronic* / *e-mail*, *enigma*, *gen*, *-etic*, *helicopter*, *holocaust*, *hydrogen* / *H-bomb*, *logo(type)* „Markenzeichen“, *micro-*, *mimicry*, *politic*, *synthesize*, *technic*, *Utopia*, *xerox* (-x wohl von *fax*).

ZUM LIDDELL-SCOTT-JONES erschien 1966 ein Supplement. – Im Seitentitel sollten das Lemma mit Nr. und Zeile, jetzt innen, und der Buchkurztitel „Lexicon“, jetzt außen, ihre Plätze tauschen, damit der Benutzer sich schneller orientieren kann; die Mitteilung „Lexicon“ ist allenfalls für den Buchbinder interessant.

Da nicht jeder Benutzer z. B. *cover* unter *cooperire* bzw. unter *aperire* sucht, sind Register unentbehrlich. Sie finden sich in Bd. 2.

Ein interessantes Buch, an dem allerdings noch viel zu verbessern ist; dazu, besonders unter romanistischem Aspekt, CHR. SCHMITT in: Neulat. Jahrb. 1, 1999, 277 ff.

JÜRGEN WERNER, Berlin

[1.] Strehl, Linda: *Langenscheidts Grammatiktafel Latein. Völl. Neubearb. Berlin [usw.]*: Langenscheidt 2000. 2 Falttafeln = 16 S., 9,90 DM (ISBN 3-468-36201-3).

[2.] Strehl, Linda: *Langenscheidts Kurzgrammatik Latein. Völl. Neubearb. Berlin [usw.]*: Langenscheidt 2001. 85 S., 10,90 DM (ISBN 3-468-35202-6).

Die lateinische Sprache hat bei Langenscheidt gegenwärtig Hochkonjunktur. Nicht weniger als fünf Latein-Titel werben in diesem Jahr mit der Headline „Völlige Neubearbeitung“. Zu diesen gehören auch die beiden oben aufgeführten. Und das nicht ohne Grund: „Copyright“ für die Grammatiktafel (GT) war 1968, für die Kurzgrammatik (KG) 1970/73. Zeichneten für die bisherigen Ausgaben zwei verschiedene Verfasser verantwortlich, so lag die Neubearbeitung in der Hand einer Autorin, LINDA STREHL. [Vgl. auch die Neubearb. v. Langenscheidts Grundwortschatz, Besprechung s. u. – Anm. d. Red.]

Daraus resultiert weitgehende Übereinstimmung von GT und KG in der Formenlehre (GT enthält keine Satzlehre, der Untertitel „Eine konzentrierte und übersichtliche Darstellung der Grammatik“ ist irreführend). So sind sowohl in GT wie auch in KG praktischerweise konsonantische und i-Stämme einschließlich Mischklasse neu in der 3. Deklination zusammengefasst; dadurch reduziert sich die Substantiv- und Adjektivflexion auf die seit der Antike bekannten 5 Deklinationen¹. Dagegen wurden die etwas antiquierten, sehr umfangreichen und dadurch eher verwirrenden Genusregeln (mit ebenso zahlreichen Ausnahmen) dieser Deklination beibehalten. Neu ist für beide Titel ein größeres Schriftbild, wodurch bessere Übersichtlichkeit und Lesbarkeit erreicht wird. Da aber die Seitenzahlen (annähernd) gleich geblieben sind, machten sich Kürzungen erforderlich. Diese erweisen sich für GT kaum als nachteilig: Im wesentlichen Paradigmen enthaltend, bleibt sie weiterhin genügend ausführlich (man findet in einer Konjugationstabelle sogar den Imperativ I und II des Passivs!). Für KG bedeuten sie allerdings teilweise einen Substanzverlust: Beispielsweise werden durch den Wegfall der Lautlehre und der ausführlicheren Vorbemerkungen zur Konjugation (Tabelle der Personalendungen, Stammbildung, Bildung der Tempora und Modi) viele, zumal ältere Benutzer Aufschlüsse über Gesetzmäßigkeiten der Lautentwicklung und Formenbildung vermissen. Auch sonst bieten die bisherigen Auflagen mehr Erläuterungen zum besseren Verständnis der Paradigmen.

Die Satzlehre gefällt besonders durch kurze, prägnante Beispielsätze mit guter deutscher Übersetzung. Sie beginnt mit einer Übersicht über die Satzglieder, von denen Subjekt und Prädikat mit Recht als „Satzgerüst“ herausgestellt werden. Darauf folgt traditionsgemäß die Kasuslehre² in der auf Semantik und Satzgliedfunktionen der Kasus eingegangen wird. Beim doppelten Dativ mit *esse* bezeichnet der Sachdativ wohl eher die Wirkung als den Zweck; beim Ablativ wünschte man sich zum Zwecke der Systematisierung eine Hervorhebung von dessen drei Grundbedeutungen, denen die zahlreichen Einzelbedeutungen zuzuordnen wären. Im Kapitel Nominalkonstruktionen ist die Darstellung der Infinitiv- und Partizipialkonstruktionen gelungen, doch sollten für den AcI – bei aller gebotenen Kürze – außer dem dass-Satz auch die weiteren Übersetzungsmöglichkeiten herausgestellt und in einer Tabelle zusammengefasst werden. Bei der Behandlung von Gerundium/Gerundivum könnte man den für die Übersetzung relevanten Unterschied von *nd*-Formen (der Terminus fehlt!) mit *esse* gegenüber *nd*-Formen ohne *esse* schärfer herausarbeiten. Fortsetzung und Abschluss der Satzlehre bilden die Kapitel Modi und Zeitenfolge, Hauptsätze und Nebensätze.

Ein Register – leider auch etwas kürzer als bisher – hilft, sich in KG zurechtzufinden. In ihren theoretischen Ausführungen bedient sich die Autorin einer knappen, aber klaren und verständlichen Diktion. Sie hat die Neubearbeitung mit Akribie gemeistert. Fehler in der Bezeichnung der Quantitäten und andere kleinere Versehen sind in einer Erstaufgabe unvermeidlich, halten sich aber in Grenzen.

Beide Titel bieten in einem handlichen Format für Schüler ausreichende Informationen und können diesen – auch wegen des moderaten Preises – empfohlen werden. Will man sich für einen der beiden entscheiden, verzichtet man eher auf GT; sie ist sozusagen eine Miniaturausgabe der Formenlehre von KG.

1) Vgl. dazu FORUM CLASSICUM 2/1999, S. 103 u. 111.

2) Vgl. FORUM CLASSICUM 2/2000, S. 110.

PETER HELMS, Berlin

Claro. Lernwortschatz Latein. Hrsg. v. Armin Höfer unter Mitw. v. Carsten Ahrens [u. a.] unter berat. Mitarb. v. Alfred Bertram [u. a.]. Berlin: Cornelsen 2001. 160 S., 13,50 DM (ISBN 3-464-79752-2).

Die erste Frage, die man sich stellt, wenn man einen für Schüler oder Studenten – wer die Zielgruppe ist, wird nicht gesagt – bestimmten ‚Lernwortschatz‘ in die Hand bekommt, ist die nach den Kriterien der Auswahl. Man erfährt darüber, in einer Fußnote (!), Folgendes: „Die Vokabeln sind aus Originaltexten der lat. Autoren ermittelt, die bis zum Latinum im Mittelpunkt der Lektüre stehen (CAESAR, CICERO, SALLUST, LIVIUS, SENECA) und deren Texte in Latinumsprüfungen verwendet wurden [hier findet sich ein Verweis auf zwei Sammlungen schriftlicher und mündlicher Prüfungstexte aus dem Cornelsen-Verlag], sowie weiteren Prüfungstexten aus verschiedenen Bundesländern. Darüber hinaus wurden gezielt Wörter aufgenommen, die für die römische Kultur und die lateinische Sprache charakteristisch sind. Gelegentlich war es angebracht, Verben zum besseren Verständnis ihrer Komposita zusätzlich aufzunehmen.“ Auch nach längerem Nachdenken über diese Sätze weiß ich nicht, wie die Auswahl zustande kam. Wie wurden sie „ermittelt“? Hat man gewürfelt? Wurden sie aus den Autoren ermittelt oder aus den Prüfungstexten? Aus welchen Autoren stammen die „weiteren Prüfungstexte aus verschiedenen Bundesländern“? Als ich das Vokabular durchsah, stieß ich auf eine Anzahl von Wörtern, die man nicht in einem ‚Lernwortschatz‘ erwartet und die sich denn auch nicht einmal im Aufbauwortschatz-Teil des entsprechenden Buches aus dem Klett-Verlag finden: *comportare*, *communire*, *cooriri*, *definire*, *Kalendae*, *transportare* u. a. Sie sind wohl auch kaum „für die römische Kultur und die lateinische Sprache charakteristisch“. Es entsteht der Eindruck, dass der Wortschatz willkürlich in Anlehnung an schon bestehende Sammlungen zusammengestellt wurde. Die Gedächtnisstützen aus den modernen europäischen Fremdsprachen, welche die Bearbeiter einer großen Anzahl von Vokabeln im Petit-Druck beigegeben, sind häufig überflüssig, z. B. : „*senatus*... Senat dt.: Senat e.: *senate* fr.:

senat“, und dasselbe noch einmal in kyrillischer Schrift! Was es Lernenden (oder „Lernern“, wie sich die Autoren ausdrücken) nützen soll, wenn den mühsam zu lernenden Vokabeln lateinische Originalsätze oder auch nur Satzbruchstücke beigegeben sind, die außerhalb ihrer sprachlichen Reichweite liegen, weiß ich nicht; ich gebe Beispiele: Dem Wort ‚nobilis‘ ist beigegeben ‚Non facit nobilem atrium plenum fumosis imaginibus‘ mit der Übersetzung ‚Ein Atrium, das voll von rußgeschwärzten Ahnenbildern ist, macht noch keinen Adligen‘. Ohne längere Erklärungen kann man diesen Satz (Sen. epist. 44,5) nicht wirklich verstehen, eine Hilfe beim Einprägen der Vokabel ‚nobilis‘ dürfte er also kaum sein. Wenn es sich dagegen um kurze, in jeder Kultur verständliche Texte handelt, mag man solchen Beigaben etwas abgewinnen, z. B. (zu ‚sententia‘) ‚Quot homines, tot sententiae‘, aber dergleichen ist ja auch in den Lektionen der Lehrbücher zu finden. Was soll man davon halten, wenn der Präposition ‚in‘ folgendes Bruchstück beigegeben ist: ‚... quae in foro Syracusis gesta sunt“? Das Zitat (zu ‚meus‘) ‚omnia mea mecum porto‘ sollte man nicht so übersetzen: ‚Ich trage alle meine Dinge bei mir‘. Dem Stichwort ‚natio‘ ist die folgende Wortgruppe aus CICEROS *De oratore* (verwechselt mit dem ‚Orator‘) beigegefügt: ‚eruditissima illa Graecorum natio‘, übersetzt: ‚das hochgebildete Volk der Griechen‘. Wenn die Verfasser nicht von vornherein unterstellen, dass die Benutzer des Buches solche Zitate gar nicht erst lesen werden, sollten sie auch ‚illa‘ übersetzen, also z. B. ‚das bekanntermaßen hochgebildete Volk der Griechen‘, wenigstens aber durch ein einfaches ‚jenes‘ – Es widerstrebt sinnvollem Lernen, wenn die Vokabeln streng nach dem Alphabet angeordnet sind, also z. B. *hortari* und *cohortari* sich entsprechend ihren Anfangsbuchstaben an verschiedenen Stellen finden. – Über eine völlig beliebige Zusammenstellung von „lateinischen Sprichwörtern, Zitaten und Redewendungen“ (158-160) liest man S. 9 nur: „Und ab Seite 158 heißt es *bene eveniat* – viel Erfolg mit alten und neuen lateinischen Sprüchen.“ Wenn man über die Beliebtheit, die das Markenzeichen dieses Buches zu sein scheint, hinwegsähe, bliebe zu

bemängeln, dass keine Übersetzung beigegeben ist, dass also die „Lerner“ den größten Teil nicht werden nutzen können.

Es dürfte sich mit diesem Vokabular wie mit hundert anderen der Wortschatz recht und schlecht erarbeiten lassen. Warum man ihn dennoch keinem Schüler oder Studenten in die Hand geben darf, sei im Folgenden gesagt: Dem Vokabular ist eine Art Einleitung vorangestellt, deren sprachliche und inhaltliche Qualität erschreckend ist. Einige Beispiele: „Geradezu klassisch, aber manchmal etwas eintönig, ist die Abdeckmethode. Unserer Erfahrung nach verleitet sie zudem leicht zum Auswendiglernen abstrakter Wortlisten, ohne die einzelnen Wortbedeutungen verinnerlicht zu haben. Da ist es schon etwas besser, die Wörter und ihre Bedeutungen zumindest einmal zu schreiben, um sie anschaulicher zu machen.“ – „Daher versucht *claro* nun durch die Angabe fremdsprachiger (!) und fachsprachlicher Parallelen den Lernern ein Anknüpfen an Vokabeln moderner Fremdsprachen als Gedächtnisstütze zu ermöglichen.“ Nicht einmal die Zusammenstellung von fremdsprachig und fachsprachlich brachte die Verfasser zum Nachdenken über die Bedeutung dieser Suffixe ihrer Muttersprache. Solcher Mangel an sprachlicher Genauigkeit und grammatisch-stilistischer Richtigkeit lässt sich in der ganzen Einleitung beobachten. Diese Art Sprache könnte eines der Ergebnisse der Kuschelecken-Pädagogik sein. Mit einem „Lerntypen-Test“, über dessen Nutzen man sich keine Illusionen machen kann, werden die „Lerntypen ‚Hören‘, ‚Sehen‘ und ‚Handeln‘“ (!) ermittelt. Wenn man aber nun praktische Ratschläge erwartet, die eindeutig auf diese „Typen“ bezogen sind, wird man enttäuscht. Stattdessen folgt ein Sammelsurium von z. T. trivialen, z. T. albernen „Tipps“. Wenn dieses von elf (!) Mitarbeitern bzw. Beratern verfasste *Opus* hier so ausführlich besprochen wurde, geschah dies in der Hoffnung, dass der Verlag sich veranlasst sieht, in Zukunft Lektoren einzustellen, die ihren Namen verdienen und ihre Arbeit tun. Dazu wird er umso eher neigen, je weniger dieses Produkt gekauft wird.

ULRICH VICTOR, Berlin

Fink, Gerhard: *Langenscheidts Grundwortschatz Latein. Völl. Neubearb. 2001 von Linda Strehl. Berlin [usw.]: Langenscheidt 2001. 160 S., 19,90 DM (ISBN 3-468-20201-6).*

Wer die bisherige Fassung des Langenscheidt-Grundwortschatzes über Jahre hin benutzt und sich über viele Eigenheiten geärgert hat und der Unterzeichnende hat das getan – , wird eine gründliche Neubearbeitung begrüßen. Die Gliederung des Wortschatzes ist im großen Ganzen beibehalten. Die Ziffern sind nun in zwei Abschnitte unterteilt, von denen der erste („1-1000“) den Grundwortschatz, der zweite („1001-2000“) den Aufbauwortschatz enthält, dies freilich auch auf Kosten dessen, dass *filius* im ersten und *filia* im zweiten Teil steht. Da kaum jemand nur den Aufbauwortschatz lernen lassen wird, sondern die Entscheidung nur zwischen Grundwortschatz und Grund- plus Aufbauwortschatz fallen wird, fand ich die bisherige Lösung besser, den Grundwortschatz lediglich fett zu drucken. Dass übrigens im Register der Grundwortschatz fett, der Aufbauwortschatz mager gedruckt sei (S. 7), ist keine schlechte Idee. Sie stimmt nur nicht: alle Vokabeln sind dort in gleicher Weise mager gedruckt. Das Vokabular selbst ist nach kleineren Sinneinheiten weiter durch blaue Linien unterteilt; das erleichtert es, sinnvolle Portionen zum Lernen aufzugeben.

Die zuallermeist läppischen (und zudem den Geschmack der frühen 60er Jahre spiegelnden) Zeichnungen sind gestrichen. Für mindestens das Kapitel, in dem die Körperteile benannt werden (das Kapitel „Landwirtschaft“ könnte sich auch eignen), ist, völlig darauf zu verzichten, vielleicht doch schade, wird so doch auf einen Eingangskanal verzichtet. Auch die Aufgaben, von denen ich eine ganze Reihe gern benutzt habe, gibt es nun nicht mehr. Dafür ist (endlich!) überall das Genus angegeben und wird in solchen Fällen, in denen die Vokabel mit gleicher Bedeutung auch in einem anderen Kapitel steht, eben diese Bedeutung ebenfalls angegeben (wer soll denn, bitte, „*colere* > 4.1“ lernen?). Leider werden Quantitäten auch jetzt noch äußerst sparsam gekennzeichnet, soweit ich sehe, fast ausschließlich das lange e der e-Konjugation

und das lange a des Ablativs der a-Deklination, dazu Fälle, in denen gleich geschriebene Wörter unterschieden werden müssen, also z. B. os.

Endlich werden in den Punkten, die vom Deutschen abweichen, auch die Kasus angegeben. Dass z. B. *carere* mit dem Ablativ steht, konnte dem alten GWS niemand entnehmen. Jetzt steht es da, und es folgt auch gleich als Anwendungsbeispiel „*amicis carere*“. Eine gute Entscheidung war es überhaupt deren Zahl zu erhöhen und sie auch nicht in irgendwelchen fernen Kästen zu versenken, sondern sie gleich der jeweiligen Vokabel zuzuordnen. Anwendungsbeispiele wie „*pericula subire*“ und „*consilio desistere*“ (der Kasus ist auch benannt) helfen weiter. Gibt es besondere Anmerkungen (unterschiedlicher Art), die größeren Raum einnehmen, so werden sie an Ort und Stelle in einem blau unterlegten Kasten mit der Bezeichnung „Tipp“ zusammengefasst. Gerade bei „*ratio*“ hätte es freilich auch mehr als eines sein dürfen. Dafür hat „*ferre*“ unnötig viel erhalten, nämlich acht, ähnlich *convenire*, dessen sechs eher zur Verwirrung beitragen dürften. Ein Wort wie *fides* benötigt wenige konzise Beispiele, aber nicht acht mit Überschneidungen. Und die Vielzahl der Beispiele, die aus dem alten GWS, nur neu gruppiert, für „*capere*“ übernommen worden ist, nimmt dem Kasten auch jede Prägnanz – muss man denn „*urbem*“, „*castra*“ und „*naves*“ für die Übersetzung „erobern“ anführen?

Das eine oder andere Störende wird man auch bei dieser Neubearbeitung, wenn man genauer zuschaut, noch zusätzlich finden (nicht alle Übersetzungen von Anwendungsbeispielen erfüllen die Aufgabe, Strukturen zu verdeutlichen, sondern liefern eine elegante Wendung für nur diesen einen Fall; der *Dativus finalis* taucht relativ häufig auf, ohne in jedem Fall für die jeweilige Vokabel etwas einzubringen u. a.). Aber man wird feststellen dürfen: die Neubearbeitung (die nicht neben der alten benutzt werden kann) ist ein deutlicher Fortschritt gegenüber der bisherigen Fassung. Nur eine Bitte sei zum Schluss noch vorgebracht, diese aber sehr dringend: Die Klebebindung ist leider beibehalten. Sie ist wenig haltbar, und auch ein Buchbinder kann, wenn sie zerbrochen ist, nur wenig helfen. Sie

sollte umgehend durch eine Fadenheftung ersetzt werden.

HANSJÖRG WÖLKE

Borowski, Susanne [Nr.4] / Schmid, Christoph [Nr. 2.3]: Rotae. Lern-Scheiben zu Verbformen und Syntax. Berlin: Cornelsen. Je 3,90 DM. Mindestabnahme 10 Stück.

[1.] [o. Verf.] *Rota verbalis. Der richtige Dreh für unregelmäßige lateinische Verben [bzw.] Der richtige Dreh für Latein und moderne Fremdsprachen (Bestellnr. 79703-1).* – [2.] *Rota PC (Bestellnr. 79734-1).* – [3.] *Rota Abl. abs. (Bestellnr. 79731-7).* – [4.] *Rota AcI. (Bestellnr. 79732-5).*

[1.] Das Prinzip der Lernscheiben ist sehr einfach: in je eine runde Deckpappe ist beidseitig ein Schlitz eingeschnitten, und durch Drehen kann man so verschiedene Schlitze mit je einer Zeile aufdecken. Wenn man z. B. im Innenkreis ein Fenster und im Außenkreis einen Schlitz einschneidet wie in dieser *rota*, könnte man im Fenster Aufgaben stellen und beim Weiterrutschen die Lösung bieten. Die Frage, worin der Hauptvorteil besteht gegenüber dem Verfahren, dass Schüler in einem Buch Lösungszeile zunächst z. B. mit einem Blatt Papier abdecken, sei aufgeschoben.

Es sind insgesamt 39 lateinische Verben aufgeführt, auf beiden Seiten dieselben. Auf der einen Seite sind Bedeutung und Stammformen aufgeführt, auf der anderen Seite, sofern vorhanden, Nachfahren im Italienischen, Spanischen, Französischen und Englischen. Aber keine Lösung ist zunächst abgedeckt, sondern sie erscheint sofort im gegenüber liegenden Fenster. Das heißt,

dass diese *rota* nur für die Form der Freiarbeit benutzbar ist, bei der Partner sich gegenseitig Aufgaben stellen, kaum für die häusliche Arbeit, für die sie der Verlagskatalog auch empfiehlt.

Auch bei anderem, rein Sprachlichem gibt es manchmal Probleme. Komposita sind (tatsächlich aufgeführten oder hinzugedachten) *Simplicia* zugeordnet und entsprechend alphabetisch geordnet – der Verlag, der in seinem Prospekt vom „Zufallsprinzip“ spricht, kennt seine eigene *rota* anscheinend nicht. Etwas stört, dass *admirari* plötzlich zwischen *sustinere* und *invenire* auftaucht und *augere* den Abschluss bildet; vielleicht ist das zufällig. Gegenüber diesen Kleinigkeiten wiegt anderes schwerer. Die Auswahl ist anscheinend durch das Fortleben der Verben bestimmt; daher finden sich z. B. *committere*, aber nicht *mittere*, *colligere*, aber nicht *legere*. Es ist auch jeweils nur eine Übersetzung genannt. Meist geht das gut. Aber was ist z. B. mit „begehen“ für *committere* – ein Grundstück? Für grammatische Hinweise ist kein Platz; ohne sie lassen sich Übersetzungen aber häufig gar nicht benutzen. Dass *invidere* mit dem Dativ steht, weiß auf Grund der *rota* niemand.

So leidet eine an und für sich hübsche Idee an einer verbesserungsfähigen Umsetzung.

[2. 3.] Nunmehr, und das gilt auch für die folgende *rota*, wird auf den *rotae* selbst gar nichts mehr angeboten, was als Lösung verwendet werden könnte. Dann aber ist so gut wie jeder Vorteil, den die *rota* gegenüber dem Buch aufweisen könnte, dahin. Ich sehe auch nicht, welche Möglichkeiten der Freiarbeit es hier noch gäbe. Im Übrigen wird auf den *rotae* „Abl. abs.“ und „a.c.i.“ auf eine Website verwiesen „zur Kontrolle

Bewährte Lernhilfen für den Unterricht:

FALT-TAFELN zum Nachschlagen u. Wiederholen

Lateinische Grammatik	Nr. 2310	9,00 DM
Griechische und römische Geschichte	Nr. 2510	6,00 DM

SCHIEBE-TAFELN zum Einüben

Lateinische Konjugation	Nr. 1310	9,00 DM
Lateinische Deklination	Nr. 1311	9,00 DM
Lateinische Verben	Nr. 1312	6,00 DM

SPIELE zur Bereicherung und Auflockerung des Unterrichts

„Auf Caesars Spuren“ Würfelspiel für den Latein-Unterricht für 3 bis 6 Spieler;	Nr. 9	35,00 DM
Quiz-Kartenspiel „SCIO“, 59 Fragekarten, vor allem zu lateinischen Sprichwörtern und Redensarten, für 3 und mehr Spieler von 12 Jahren an;	Nr.: 109	12,00 DM
Lateinisches Rätselheft mit 36 unterschiedlich schweren Rätseln;	Nr.: 1300	6,00 DM

MELSUNGER SPIELE-BÖRSE * Dessauer Str. 3 * 34212 Melsungen, Tel. (05661) 4406 * Fax (05661) 50046

von Übersetzungsmöglichkeiten“. Sie soll – das habe ich erst auf dieser Website erfahren – ab etwa Mitte 2001 zur Verfügung stehen.

Zu den beiden *rotae*, die den Partizipialkonstruktionen gelten, sei gemeinsam einiges angemerkt. Jeweils eine Seite ist der Gleichzeitigkeit, die zweite der Vorzeitigkeit gewidmet. In einer sehr knappen Tabelle werden auf beiden Seiten jeweils die Übersetzungsmöglichkeiten zusammengefasst. Die verschiedenen Kasus erscheinen in recht bunter Folge – insofern unterscheiden sich diese *rotae* von der folgenden. Die nominale Verwendung von PC und Abl. abs. überwiegt gegenüber ihrem tatsächlichen Vorkommen deutlich. Das mag damit begründet werden, dass sie stärkerer Übung bedarf. Dass auf der *rota* PC auf der Seite „Gleichzeitigkeit“ in der Zeile „temporal“ als Übersetzung für „Beigeordneter Satz + Konnektor“ auch „(und) während“ angeboten wird, ist ein Irrtum und muss bei der nächsten Auflage beseitigt werden (ist aber auch ein Hinweis darauf, mit welchem Tempo derlei heute produziert wird). Die Inhalte sind nicht auf Cornelsens Lehrbuch „*salvete*“ zugeschnitten, sondern knüpfen in meist bunter Folge – das gilt auch für die im Folgenden genannte *rota* – an alltägliche Schulsituationen, Ereignisse aus Mythos und Geschichte – sie sind zu einem nicht unerheblichen Teil nicht ohne weiteres verständlich, also zumindest für häusliche Arbeit nur mit Vorkehrungen einzusetzen – und an Abenteuer von Asterix an.

[4.] Auf der einen Seite wird die Gleichzeitigkeit geübt, auf der anderen Seite die Vorzeitigkeit. Dass die Nachzeitigkeit fehlt, wird man problemlos verschmerzen. Jeweils in der Mitte auf der Außenscheibe sind wie bei den anderen *rotae* knapp formulierte Regeln für die Wiedergabe im Deutschen formuliert. Recht häufig werden in den Beispielen übrigens auch Reflexivpromina eingebaut, was gar nicht direkter Übungsstoff, aber nicht unwillkommen ist. Ob es lernpsychologisch so klug ist jeweils mit nur wenigen Ausnahmen kompakt in der ersten Hälfte den a.c.i. als Subjekt (dazu meist mit „*constat*“) und in der zweiten Hälfte als Objekt anzubieten, sei dahingestellt. Auf der Seite „Gleichzeitigkeit“ wird eine ganze Reihe von übergeordneten Prädikaten in der

Vergangenheit angeboten, auf der Seite „Vorzeitigkeit“, wo die Lage im Deutschen ja schwieriger ist wegen des nunmehr noch stärker erwünschten Konjunktivgebrauchs, leider mit dreien etwas wenig.

Die Verfasserin bietet hier allerdings auch ein sehr einfaches Übersetzungsrezept an: wenn das übergeordnete Prädikat im Präsens stehe, dann das Prädikat im Nebensatz im Perfekt (von Konjunktiv ist nicht die Rede), wenn in einem Vergangenheitstempus, dann im Plusquamperfekt. „Er sagte, er war in den Zirkus gegangen“? Noch weniger brauchbar erweist sich das Rezept für die Gleichzeitigkeit: bei Vergangenheitstempus solle im Nebensatz Präteritum stehen. „Er sagte, er ging (gerade) in den Zirkus“? Das ist schlicht falsches Deutsch. Auch einfachste Umgangssprache verwendet hier das Präsens „er geht“. Genaueres und sehr klar formuliertes kann man nachlesen in JOACHIM BUSCHA/IRENE ZOCH: *Der Konjunktiv*. 2. unveränd. Aufl. Leipzig: Verlag Enzyklopädie 1988, S. 36 ff.

Das Latein ist häufig nicht sonderlich ansprechend. Der Höhepunkt ist aber der Satz 7: „*Me iuvat amicos me saepe in urbe visitare*“ – anscheinend: „Es macht mir Spaß, dass die Freunde mich ... besuchen.“ Er ist offenkundig vor der Erfindung des Passivs formuliert worden, und wenn er dadurch erklärt wird, dass in Cornelsens „*Salvete*“ der a.c.i. bereits in L. XII, das Passiv aber erst in L. XIX eingeführt wird, verbessert ihn das nicht einen Deut.

So kann das Urteil über die *rota* nur lauten: von der Verwendung abzuraten.

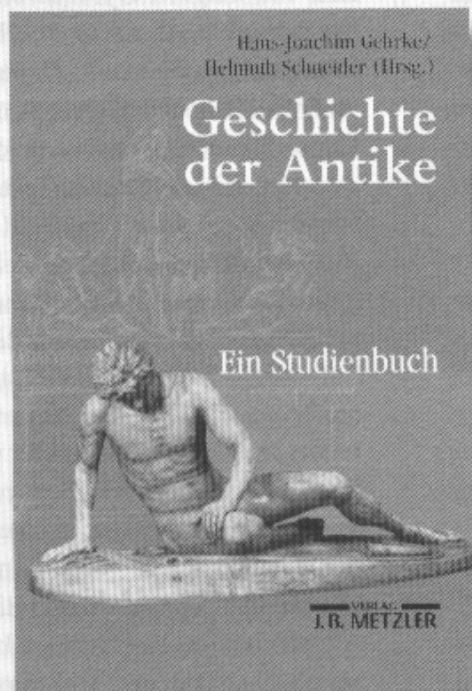
HANSJÖRG WÖLKE

Empfehlend sei an dieser Stelle noch auf zwei Veröffentlichungen hingewiesen, die für unsere Leser von Interesse sein könnten:

Krauss, Heinrich: Kleines Lexikon der Engel. Von Ariel bis Zebaoth. München: Beck 2001. 219 S., DM 22,90 (Beck'sche Reihe. 1411; ISBN 3-406-45951-X).

Holzberg, Niklas: Die römische Liebeslegie. 2., völlig überarb. Aufl. Darmstadt: Wiss. Buchges. 2001. 158 S., 32,00 DM (ISBN 3-534-15041-4).

Ein Studienbuch für Althistoriker



Der als Studienbuch konzipierte Band bietet einen problemorientierten Überblick über die Geschichte der Griechen und der Römer vom Zusammenbruch der mykenischen Kultur bis zur Spätantike. Die sieben Autoren beschränken sich nicht auf einen Abriss der politischen Geschichte, sondern integrieren in die Darstellung wesentliche Entwicklungen

Geschichte der Antike

Ein Studienbuch

Herausgegeben von

Hans-Joachim Gehrke und

Helmuth Schneider

2000. VIII, 550 Seiten, 55 Abb.

und 19 Karten, geb.

DM 58,-/öS 424,-/sFr 51,60

ISBN 3-476-01455-X

auf den Gebieten u.a. der Gesellschaft, des Rechts, der Wirtschaft und der Kultur. Die Beziehungen der Griechen zum Vorderen Orient und zu Ägypten, die Rolle der Etrusker, der Phönizier und Karthagos erhalten verstärkte Aufmerksamkeit.

Eine ausführliche Einleitung zu den grundlegenden Strukturen der Antike und ein Anhang mit Zeittafel, Glossar, Angaben zu Maßen, Geldsystemen und Preisen, vielen Karten und einer ausführlichen Bibliographie bieten Basisinformationen für Studierende.

VERLAG
J.B. METZLER

Postfach 10 32 41 · D-70028 Stuttgart
Fax (07 11) 21 94-249 · Fon (07 11) 21 94-0
www.metzlerverlag.de

Latein auf dem Sprachenfest in Konstanz

Vom 14.-16.06.2001 fand in Konstanz das 10. Sprachenfest des Bundeswettbewerbs Fremdsprachen statt. Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 7-10 präsentierten in der Endausscheidung des Fremdsprachenwettbewerbs ihre Gruppenbeiträge: In Theaterstücken, Videos und Computeranimationen bewiesen die Schülerinnen und Schüler ihre Fremdsprachenkenntnisse und ihre Fremdsprachenbegeisterung.

Die Kultusministerin von Baden-Württemberg, Frau Dr. ANNETTE SCHAVAN, betonte in ihrer Festrede bei der Preisverleihung, dass die Sprachfähigkeit immer wichtiger werde. Das Erlernen von Fremdsprachen müsse in den Schulen einen festen Platz haben, gehöre doch der Umgang mit Sprache zu den Schlüsselqualifikationen. Die Ministerin betonte, dass zur Sprachenvielfalt auch die alten Sprachen gehörten. Dass Latein auch beim Bundeswettbewerb Fremdsprachen nicht mehr wegzudenken ist, zeigt die Zahl der teilnehmenden Gruppen: Von 35 Beiträgen war Latein mit fünf Gruppen vertreten, die von insgesamt zwölf Preisen drei erringen konnten.

Eine Gruppe des Franziskusgymnasiums in Lingen/Niedersachsen unter der Leitung ihrer Lehrerin, Frau ANGELIKA ROELFES, gewann mit einer lateinischen Kriminalgeschichte den Preis des Deutschen Altphilologenverbandes, der vom Vorsitzenden des DAV, Herrn Dr. HELMUT MEIßNER, überreicht wurde.

Mit ihrem lebendig gespielten lateinischen Theaterstück „*De minore ad maiorem animum*“ entführten die Schüler dieser 9. Klasse die Zuschauer ins antike Rom: Ein vom Kaiser als Winzling verspotteter Jongleur macht eine ungeheure Entdeckung: Der Kaiser selbst gab Aulus Mortifer (*nomen est omen!*) den Auftrag, Claudius aus dem Weg zu räumen. Marcus Minimus und die Kaiserin, die Mitleid mit der Witwe des Ermordeten und seinen Kindern hat, entwickeln ungeheuren Mut, decken das Verbrechen auf und werden so zu „ganz Großen“. Die Schüler vermochten die Zuschauer spannend

zu unterhalten, was auch mit dem „Konstanzer Zuschauerpreis“ belohnt wurde.

Schülerinnen und Schüler der 8a des Heinrich-von Gagern-Gymnasiums in Frankfurt/M. beeindruckten die Jury durch ihre Powerpoint-Präsentation „*Nonnulla Herculis facta*“. Auf ca. 90 Folien haben die Schüler unter der Leitung von RAINER GLÜCKERT neun Abenteuer des Herkules animiert, mit lateinischen Texten erläutert und mit Musik aus „*Ages of Empires*“ unterlegt. Das Projekt¹, bei dem die Schüler viele Teile selbständig gestalteten, dokumentiert eindrucksvoll, welche vielfältigen Möglichkeiten die Verzahnung von Latein und Informatik bietet. Das Interesse an der lateinischen Sprache, am antiken Stoff und am modernen Medium Computer verband Lehrer wie Schüler. Das Ergebnis der intensiven, mehrmonatigen Projektarbeit zeigt, welche didaktischen und methodischen Wege dem Lateinunterricht offenstehen. Dass Projekte dieser Art nicht nur zur Motivation der Schüler beitragen, sondern auch ein attraktives Bild vom Lateinunterricht vermitteln, zeigte sich in Konstanz.

Nicht nur die Preisträger, sondern auch die anderen Teilnehmer an der Endausscheidung² des Fremdsprachenwettbewerbs haben mit ihren Aufführungen ein lebendiges Bild von Latein vermittelt. Es bleibt zu hoffen, dass ihr Engagement, ihre Begeisterung und ihr Ideenreichtum vielen weiteren Lateingruppen Mut macht, sich am nächsten Wettbewerb³ zu beteiligen.

- 1) Eine Projektbeschreibung wird in der Onlinezeitschrift des Deutschen Altphilologenverbandes erscheinen: <http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de>
- 2) Altes Gymnasium Bremen, 10 a (Leitung: Volker Lütjens): „Die Reise des Gaius Lucius Titus“; Bischöfliches Gymnasium Josephinum, Hildesheim, 7g/8g (Leitung: MONIKA REINER): „*Profectio ad astrum alienum*“; B.M.V.-Schule, Essen, 9b/e (Leitung: GISELA GOEBEL): „*Psyche in regione monstri*“.
- 3) Bundeswettbewerb Fremdsprachen, Postfach 20 02 01, 53 132 Bonn. Tel.: 0228/9 59 15-30. Fax: 0228/9 59 15-19. Internet: <http://www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de>

BRIGITTE WILKE, Karlsruhe

Das „Gymnasium“ im Internet

Die Zeitschrift *Gymnasium* bietet als neuen Service einen kostenlosen E-Mail-Newsletter an, der jeweils über den Inhalt des aktuellen Hefts informiert. Die Subskription erfolgt durch eine leere E-Mail an *gymnasium-mitteilungen-subscribe@yahoogroups.com* oder über das Formular auf der WWW-Seite des *Gymnasium* <http://gymnasium.phil.uni-erlangen.de> in der Rubrik „Newsletter“. Den Inhaltsverzeichnissen werden in näherer Zukunft auch kurze Zusammenfassungen („Abstracts“) der einzelnen Beiträge zusätzlich beigegeben werden.

PD Dr. ULRICH SCHMITZER,
Institut für Alte Sprachen – Latein
Universität Erlangen-Nürnberg
[http://www.phil.uni-erlangen.de/
~p2latein/home.html](http://www.phil.uni-erlangen.de/~p2latein/home.html)

Internetpiraterie

Erklärung zum Problem der Internet-Veröffentlichung von Schulbuch-Übersetzungen

In der vergangenen Zeit sind mehrere Lehrer an bayerischen Gymnasien an den C.C. Buchners Verlag herantreten, weil komplette Übersetzungen von Lateinbüchern im Internet aufgetaucht waren. Diese Übersetzungen erschweren den Lateinunterricht erheblich, weil die Hausaufgabenstellung anhand der Texte der Schulbücher nicht mehr sinnvoll möglich ist, wenn Schüler sich die Übersetzungen ohne weitere Schwierigkeiten aus dem Internet „herunterladen“ können. Der Verlag hat festgestellt, dass die entsprechenden Internet-Seiten – es sind derzeit drei Angebote bekannt – bei Schülern sehr beliebt sind. In den so genannten Gästebüchern, in die sich Internet-Benutzer eintragen können, finden sich zahlreiche begeisterte Kommentare. Die Begeisterung der Schüler ist nachvollziehbar. Sie bedeutet aber zugleich, dass Lehrer die Bücher in ihrem Unterricht nicht mehr richtig einsetzen können, zumal auch nachgewiesenermaßen fehlerhafte Übersetzungen angeboten werden.

Der Verlag hat sich daher entschieden, die Verbreitung von Übersetzungen zu unterbinden. Durch die Übersetzung von Lehrbuchtexten werden Urheberrechte des Verlags bzw. der Autoren verletzt. Daher sind solche Internet-

Angebote rechtlich unzulässig. Das Landgericht München hat am 24. 4. 2001 entschieden, dass der Schulbuchverlag Übersetzungen im Internet verbieten kann. Es wurde hier ein Urteil gegen einen ehemaligen Gymnasiasten erwirkt, der Roma-Texte übersetzt und verbreitet hatte. Der Verlag legt Wert auf die Feststellung, dass es nicht sein Ziel ist, einzelne Verletzer „vorzuführen“ oder finanziell zu belasten. Im Münchner Fall wird wegen der Prozesskosten daher eine Einigung zu den Kosten getroffen werden, mit der beide Seiten gut leben können.

Dem Verlag liegt allerdings daran, dass sich die Schüler der Problematik solcher Übersetzungen bewusst werden und dass den Lehrern jegliche Behinderung ihres Unterrichts durch Übersetzungen von Lehrbuchtexten im Internet erspart bleibt.

C.C. BUCHNERS VERLAG
Postfach 1269, 96003 Bamberg

Montaigne: Geistige Verdauung

Oft dürften wir eigentlich nur sagen: „So steht es bei CICERO; so verhielt sich PLATO; das ist ein Zitat aus ARISTOTELES“: aber wie ist denn unsere Ansicht, wie ist unsere Stellung zu diesen Punkten? Ein Papagei könnte auch so nachsagen, wie wir es tun. ...

Meist leisten wir weiter nichts, als dass wir die Meinungen und das Wissen anderer in Verwahrung nehmen: das Wesentliche aber wäre, dass wir uns diese Dinge aneignen. Wir machen es dabei genau, wie wenn jemand Feuer brauchte und zu seinem Nachbar ginge, um sich welches zu holen; und wenn er nun beim Nachbar ist, bei dem ein schönes großes Feuer brennt, da setzt er sich hin und wärmt sich und vergisst ganz, dass er eigentlich Feuer für sich zu Haus holen wollte. Was nützt es uns, einen vollgefressenen Bauch zu haben, wenn die Nahrung nicht verdaut und assimiliert wird, so dass sie unsere Kräfte mehrt und stärkt? ...

Wir verlassen uns so vollständig auf die Hilfe von außen, dass unsere eigenen Geisteskräfte verkümmern. Brauche ich stärkende Gesichtspunkte gegen die Todesfurcht, so leihe ich sie mir bei SENECA; habe ich Trostgedanken für mich oder für andere nötig, so liefert sie mir CICERO.

Ich hätte sie aus mir selbst geschöpft, wenn meine Erziehung sich dieses Ziel gesetzt hätte. Solche Fähigkeiten zweiter Hand, solche erbettelten Kräfte mag ich nicht leiden: gelehrt können wir vielleicht werden durch von außen bezogenes Wissen, verständig aber nur durch unsere eigene

Verständigkeit. ... „Wir haben nicht die Aufgabe, Weisheit in uns anzuhäufen, sondern etwas mit ihr anzufangen.“ (Cic. fin. 1,3) ... (Aus MICHEL DE MONTAIGNE, Essais, I. Buch, 24. Hauptstück: „Von der Pedanterie“)

Autoren dieses Heftes (siehe Impressum, ferner):

Daniel E c k a r d t , Droste-Hülshoff-Oberschule (Gymnasium), Schönower Str. 8, 14165 Berlin

Dr. Karl-Ludwig E l v e r s , Ruhr-Universität Bochum, Gebäude GA, 44780 Bochum

Prof. Dr. Manfred F u h r m a n n , Auf dem Stein 40, 88662 Überlingen (Bodensee)

Dr. Peter H e l m s , Ifflandstr. 3, 10179 Berlin

Solveig K n o b e l s d o r f , StRin, Wald-Oberschule, Waldschulallee 95, 14055 Berlin

Dr. Michael L o b e , StR, von-Raumer-Str. 17c, 91550 Dinkelsbühl

Herbert M e y e r h ö f e r , OStD, Fürth

Dr. Johannes M ü l l e r - L a n c é , Univ. Freiburg, Romanisches Seminar, Werthmannplatz 3,
79085 Freiburg i. Br.

Dr. Hans-Ludwig O e r t e l , Schlesierstraße 58, 97340 Marktbreit, Univ. Würzburg

Dr. Annette S c h a v a n , Ministerin, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport,
Schloßplatz 4, 70173 Stuttgart

Dr. Harald S c h w i l l u s , StR, Oranke-Gymnasium, Konrad-Wolf-Str. 11, 13055 Berlin

Dr. Reinhard T h u r o w , Vochezenholzstr. 31/1, 72762 Reutlingen

Dr. Ulrich V i c t o r , Humboldt-Universität, Unter den Linden 6, 10099 Berlin

Dr. Martin V ö h l e r , FU Berlin, Institut für Klass. Phil., Ehrenbergstr. 35, 14195 Berlin

Michael W e n z e l , StR, Goethe-Gymnasium, Gasteiner Str. 23, 10717 Berlin

Prof. Dr. Jürgen W e r n e r , Peter-Huchel-Str. 40, 12619 Berlin

Dr. Brigitte W i l k e , Karlstraße 101, 76137 Karlsruhe

FORUM CLASSICUM auf CD-ROM

Eine Archiv-CD zu FORUM CLASSICUM und MDAV (ab 1994) kann weiterhin gegen eine Aufwandsentschädigung von DM 20,- (incl. Porto) zugesandt werden. Sie enthält – vierteljährlich aktualisiert – sämtliche Dateien der gedruckten Ausgaben seit 1994 im Adobe®-PDF-Format zur Volltext-Recherche (vgl. dazu den Artikel in FC 4/99, 212f.). Die jeweils aktuellsten Dateien sind abzurufen unter www.ruediger-hobohm.de. Beachten Sie auch die Hinweise auf der Homepage des Verbandes: <http://www.forum-classicum.de>. Bestellungen richten Sie bitte (wenn möglich, unter Beilage eines Verrechnungsschecks oder des Betrages in Briefmarken) an: StR Rüdiger Hobohm, Luitpoldstr. 40, 85072 Eichstätt, Tel./Fax: (0 84 21) 90 27 60, e-mail: ruediger.hobohm@altmuehlnet.de

Wichtiger Hinweis:

Mit allen Fragen, die die Mitgliedschaft im DAV oder das Abonnement dieser Zeitschrift betreffen, wende man sich bitte **nicht** an den Bundesvorsitzenden. Für Fragen der Mitgliedschaft sind die Vorsitzenden der 15 Landesverbände zuständig, deren Anschriften in FORUM CLASSICUM 4/2000 auf S. 312 abgedruckt sind. Für Institute und Abonnenten ohne Mitgliedschaft im DAV ist der Buchners Verlag zuständig (siehe Impressum).

RECLAM

Neues zur Antike

Catull: Sämtliche Gedichte
Lat/Dt. Übers. u. Hrsg.:
M. v. Albrecht. 285 S.
Geb. 059395 DM 26,80

**Hans-Georg Gadamer:
Wege zu Plato**
192 S. UB 18111 DM 9,-
Fünf Aufsätze: Die Unsterblichkeitsbeweise in Platos »Phaidon« – Idee und Wirklichkeit in Platos »Timaios« – Unterwegs zur Schrift? – Platos Denken in Utopien – Plato als Porträtist.

Klaus Held: Treffpunkt Platon. Philosophischer Reiseführer durch die Länder des Mittelmeers. 3., erw. Aufl. 487 S. 47 Abb. u. 3 Kt. Geb. 010479 DM 39,80

Homer: Ilias
Übers.: R. Hampe. 624 S.
Geb. 050249 DM 34,80

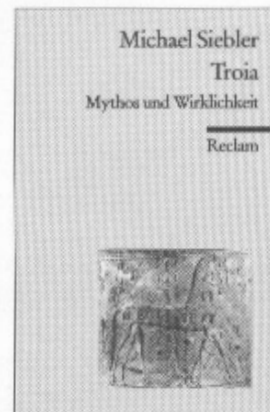
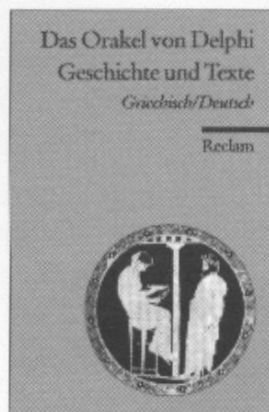
Das Orakel von Delphi. Geschichte und Texte. Gr/Dt. Von Marion Giebel. 128 S. UB 18122 DM 6,-
Marion Giebel gibt zunächst einen Überblick über die Geschichte und Praktiken des Orakels. Im Zentrum ihrer Darstellung stehen die Orakelsprüche selbst und ihre (Be-)Deutung. Erfasst werden politische und religiöse, öffentliche und private Weissagungen von den Zeiten der griechischen Kolonisation bis in die römische Kaiserzeit.

Seneca: Ad Helviam matrem de consolatione / Trostschrift an die Mutter Helvia. Lat/Dt. Übers. u. Hrsg.: F. Loretto. 120 S. UB 1848 DM 6,-

Michael Siebler: Troia. Mythos und Wirklichkeit
200 S. 17 Abb. UB 18130 DM 9,-
Michael Siebler schildert die historischen und kulturellen Voraussetzungen für die Entstehung der »Ilias« und verfolgt deren Rezeption in Antike, Mittelalter und Neuzeit. Er informiert über Schliemanns Entdeckungen und berichtet über die aufsehenerregenden Ergebnisse der jüngsten Grabungen Manfred Korfmanns.

Physiologus
Gr/Dt. Übers. u. Hrsg.:
O. Schönberger
165 S. UB 18124 DM 10,-

Vergil: Bucolica / Hirtengedichte. Studienausgabe. Lat/Dt. Übers., Anm., Komm. u. Nachw.: M. v. Albrecht
288 S. UB 18133 DM 14,-



Fordern Sie unser aktuelles Gesamtverzeichnis an.
Philipp Reclam jun. D-71252 Ditzingen
Tel.: 07156 / 163 202 Fax: 07156 / 163 197
E-mail: werbung@reclam.de www.reclam.de

Reclam

B 4044

Postvertriebsstück
Gebühr bezahlt

Deutsche Post AG

C. C. Buchners Verlag
Postfach 1269
96003 Bamberg

Antike und Gegenwart

Lateinische Texte zur Erschließung europäischer Kultur
Herausgegeben von Friedrich Maier

ANTIKE UND GEGENWART



Ovid · Ars amatoria
Lieben – Bezaubern – Erobern

Ovid ans Katheder!

Nach Jahrhunderten puritanischer Bannsprüche kehrt ein Lehrer aus dem Exil zurück; und seine „Liebeskunst“ zu denen zurück, für die sie einmal gedacht war: zu den jungen Leuten – ins Klassenzimmer!

Und dies zu Recht. Denn Ovids heiter-ironisches Büchlein über die Liebe zwischen Mann und Frau ist viel mehr als nur ein schlüpfriges Vademecum: es ist ein ebenso poetisches wie psychologisches Meisterwerk der Weltliteratur.

Die neue Ausgabe aus dem C.C. Buchners Verlag verbindet die herausragenden Stellen des Werkes zu einem kurzen Lektürezklus in äußerst attraktiver, erstmals farbiger Aufmachung mit reichem Zusatzmaterial.

Ovid · Ars amatoria

Lieben – Bezaubern – Erobern, Bearbeitet von Friedrich Maier
80 S., BN 5966, DM 19,80

Lehrerkommentar, 120 S., BN 5976, DM 24,-



Fordern Sie Ihre Ansichtsexemplare zum Prüfpreis an!

C.C. Buchners Verlag
Postfach 1269 · 96003 Bamberg
www.ccbuchner.de