

Zeitschrift für die Fächer Latein und
Griechisch an Schulen und Universitäten

FORUM CLASSICUM



INHALT

ISSN 1432-7511

4/2003

	In eigener Sache	198
Klaus Böger	Zur Bedeutung der klassischen Sprachen heute	199
Stefan Freund / Wolftram Schröttel	Non quot, sed qualia – Wortstatistische Überlegungen zum Ausgangscorpus einer lateinischen Wortkunde	200
Friedemann Weitz	Zur Herleitung lateinischer Komposita	206
Rudolf Wachter	HEUREKA. Altgriechisch für Liebhaber	208
Herbert Zimmermann	Wie versteht Platon unsere Welt in seinen Dialogen ‚Timaios‘ und ‚Politikos‘?	212
Heinz Munding	Gräzistisches aus heutiger Sicht (1): Zur Entstehung von Hesiods ‚Erga‘	216
Stefan Kipf	Werbung für die Antike	218
Wolf von Bernuth	Das neue Urheberrecht: Neue Regeln für den Unterrichtsalltag	220
	Zeitschriftenschau	224
	Besprechungen	226
	Leserforum	231
	Adressen der Landesvorsitzenden	235

In eigener Sache

Dem vorliegenden Heft, das zur Jahreswende 2003/04 erscheint, liegt das ausführliche Programm zum Kongress des Deutschen Altphilologenverbandes bei, der diesmal vom 13. bis 17. April 2004 in Köln stattfinden wird. Zum Kongress selbst wird es wieder einen detaillierten „Kongressbegleiter“ geben. Das Programm, vom Bundesvorsitzenden Herrn Dr. HELMUT MEIßNER und den Mitgliedern des Vorstands und in Absprache mit den Landesvorsitzenden und den eingeladenen Referenten erarbeitet, bietet wieder eine Fülle konkreter fachwissenschaftlicher, didaktisch-methodischer und schulpolitischer Themen und Anregungen. Formulare zur

Anmeldung und Zimmerbestellung finden sich auf S. 9ff. Alle Mitglieder, alle Forscher, Lehrer und Freunde der Antike (auch Nicht-Mitglieder) sind herzlich zu dieser Tagung eingeladen. Durch die Teilnahme am Kongress können die Lehrerinnen und Lehrer der alten Sprachen aus dem manchmal recht aufreibenden „Einzelkampf“ heraustreten, die Sorgen, Erfolge und Anregungen aus anderen Regionen kennen lernen und daraus neue Impulse für die eigene Arbeit gewinnen. Das Motto des Kongresses lautet daher „Antike verbindet. Der europäische Bildungsauftrag der alten Sprachen“.

ANDREAS FRITSCH

Impressum

ISSN 1432-7511

46. 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: <http://www.altphilologenverband.de>
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:
OSTr Dr. Dietmar *Schmitz*, Am Veenteich 26, 46147 Oberhausen
Wiss. Ass. Dr. Stefan *Kipf*, Schillerstr. 12, 14532 Kleinmachnow
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 (**Wichtiger Hinweis** zur Mitgliedschaft, Adressenänderung usw. am Schluss des Heftes). Für sonstige Bezieher beträgt das Jahresabonnement EUR 15,-; Einzelhefte werden zum Preis von EUR 4,50 geliefert. Die angegebenen Preise verstehen sich zuzüglich Porto. Abonnements verlängern sich jeweils um ein Jahr, wenn sie nicht spätestens zum 31.12. gekündigt werden.

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

Layout und Satz: StR Rüdiger *Hobohm*, Luitpoldstr. 40, 85072 Eichstätt, E-Mail: ruediger.hobohm@altnuehlnet.de

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.

Der Berliner Schulsenator Klaus Böger zur Bedeutung der klassischen Sprachen heute

Das folgende Grußwort sandte der Berliner Senator für Bildung, Jugend und Sport, Klaus Böger, an die Veranstalter der Deutsch-italienischen Tagung über „Die Kraft der Vergangenheit: Mythos und Realität der klassischen Kultur“ am 29./30.11.2003 in Berlin. Diese Tagung wurde vom „Centrum Latinitatis Europae“ organisiert in Zusammenarbeit mit der Humboldt-Universität, dem Italienischen Kulturinstitut Berlin, dem Istituto Italiano per gli Studi Filosofici di Napoli und der Fondazione Cassamarca Treviso und stand unter der Schirmherrschaft der italienischen Botschaft. Die Tagung wurde durch den italienischen Botschafter in der Bundesrepublik Deutschland, S.E. Silvio Fagiolo, persönlich eröffnet. Anschließend wurden einige Grußworte verlesen, u.a. auch das Grußwort des für das Schulwesen der deutschen Hauptstadt verantwortlichen Senators. Wenn solche Grußworte nicht „nur Sonntagsreden“ sind (wie manche Skeptiker unterstellen), dürfen sich die Lehrer der Alten Sprachen an den Berliner Schulen durch ihren obersten Dienstherrn in ihrer verantwortungsvollen Tätigkeit ermutigt und gestärkt fühlen.

„Wozu überhaupt noch Latein?“ Mit der Frage wird man heute häufig konfrontiert. In der Tat müssen sich Latein und Griechisch, die klassischen Sprachen, in Konkurrenz mit den anderen Sprachen und Schulfächern daran messen lassen, welchem Zweck das Erlernen dieser Sprachen heute noch dienen kann, welche Fähigkeiten und Kompetenzen es dem heutigen jungen Menschen vermittelt. Aber die alten Sprachen müssen den Vergleich nicht scheuen, denn sie haben viel zu bieten.

Unsere Gesellschaft richtet ihren Fokus intensiv auf Gegenwart und Zukunft. Manch alte Weisheit gerät da leicht aus dem Blick: *Nur wer weiß, woher er kommt, weiß auch, wohin er gehen und wie er leben soll.*

Und gerade deshalb sind die alten Sprachen unverzichtbar in einer Schule, die die jungen

Menschen befähigen soll, die Zukunft unserer Gesellschaft zu gestalten. Gerade auf dem Weg in ein gemeinsames Europa ist es wichtig, die gemeinsamen Wurzeln dieses Kontinents zu kennen und zu nutzen.

Wir treffen hier auf entscheidende Quellen unserer Kultur in Politik, Religion, Rhetorik, Dichtung, Philosophie. Im Umgang mit diesen Texten ergeben sich viele Querverbindungen zu anderen Fächern. Latein vermittelt also kein isoliertes und lebensfremdes Wissen, sondern leistet einen Beitrag zu einer vertieften und fächerübergreifenden Allgemeinbildung, die wir heute bei Jugendlichen bisweilen schmerzlich vermissen.

Die Auseinandersetzung mit den Texten schult darüber hinaus in vielfältiger Weise geistige Fähigkeiten: Die komplexe geistige Tätigkeit des Übersetzens, das strukturelle Erfassen grammatikalischer Konstruktion und das Training in vernetztem Denken fordern und fördern die Fähigkeit exakt und selbständig zu arbeiten, zu urteilen, durchaus auch kreativ zu sein, und vor allem – und das wird mancher Lateinschüler vehement bestätigen – fördern sie die Fähigkeit nicht schnell aufzugeben, die eigenen Grenzen hinauszuschieben, dranzubleiben an einer Schwierigkeit, bis sie schlussendlich keine mehr ist.

Diese Qualitäten brauchen wir, auch und gerade bei unseren jungen Menschen. Das Erlernen alter Sprachen wie Latein und Griechisch leistet damit einen wertvollen Beitrag zur allgemeinen Studierfähigkeit auch in geistes- und naturwissenschaftlichen Fächern. Die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport betont die Wertschätzung gegenüber den Alten Sprachen und ihrem besonderen Erziehungs- und Bildungspotential als Schlüssel zur klassischen Kultur.

Wir haben deshalb mit dem Schulreformgesetz den „altsprachlichen Bildungsgang“ als Schultyp mit einer besonderen pädagogischen Prägung fort- und festgeschrieben. Unsere Zeit eines tiefgreifenden Wandels der Wertvorstellungen, die ihr Denken und Handeln stark an

technologischen Kategorien orientiert, braucht eine intensive Beschäftigung mit der Antike und ihrem Erbe, um geistigen Reichtum Europas aus der Vergangenheit in die Zukunftsgestaltung einzubringen. Und deshalb hoffen wir, dass sich

auch weiterhin viele Schüler entscheiden, alte Sprachen zu lernen – Sprachen, die alt sind und modern.

KLAUS BÖGER,
Senator für Bildung, Jugend und Sport

Non quot, sed qualia

Wortstatistische Überlegungen zum Ausgangscorpus einer lateinischen Wortkunde

I. Eine neue Wortkunde und der ‚Bamberger Wortschatz‘

Auf den Seiten eines großen Internet-Buchhändlers findet sich folgende Online-Rezension, anscheinend von der Hand einer Schülerin aus Köln:¹

„Ich kann den Grundwortschatz *Adeo* gut weiterempfehlen. Wir arbeiten mit diesem Wörterbuch seit ca. einem Jahr in der Schule und es ist wirklich sehr bunt und übersichtlich gestaltet. Die 500 häufigsten Wörter, die man im lateinischen benutzt sind blau gekennzeichnet, was einem eine gewisse Übersicht verschafft. Desweiteren veranschaulichen die bunten linken Seiten des Buches durch Zusammenhänge und bildliche Elemente der Wörter ihre Bedeutungen und sind so eine prima Lernhilfe. Gebäude, Pflanzen, Menschen, Tageszeiten u.v.m. sind bildlich dargestellt, damit man die lateinischen Begriffe sofort mit diesen assoziieren kann. Somit ist dieses Lehrwerk sehr hilfreich, wobei man bedenken muss, dass es ein Wörterbuch der häufig benutzten lateinischen Wörter in Texten darstellt und somit ausgefallene Bedeutungen nicht vertreten sind.“

Selten wird wohl einem Schulbuch so ausgewogenes Lob von Seiten der Lernenden zugesprochen werden wie hier der neuen Wortkunde ‚*Adeo*‘². Das Werk geht nicht nur, wie in der zitierten Äußerung bereits anschaulich beschrieben, bezüglich der graphischen Gestaltung neue Wege. Auch bei der Zusammenstellung der aufzunehmenden Vokabeln wird Neuland betreten, und zwar durch ein streng statistisches Verfahren³: Anhand der in einer ganzen Reihe unterschiedlicher Lehrpläne vorgegebenen Stellenangaben für die Lektüre ist ein Textcorpus zusammengestellt. Dieses Textcorpus enthält Ausschnitte aus den unten in der Tabelle angegebenen Schulautoren bzw. in der Schule gelesenen Werken.⁴

Die 140182 Wortformen dieses Textcorpus lassen sich auf 7154 Lemmata zurückführen. Diese Häufigkeitsberechnungen sowie die Daten zur Verteilung liegen dem so genannten ‚Bamberger Wortschatz‘ zugrunde. Die 1248 häufigsten Lemmata sind in der Wortkunde aufgenommen, die somit eine Textabdeckung von 83% gewährleisten soll. Die Wortkunde *Adeo-Norm*

Autor, Werk:	Anzahl der Wortformen	Anteil am Textcorpus
1. Caes. Gall. 1.2.4.5.6.7 (in Auswahl)	24807	17,66%
2. Cic. Catil. 1.2.3; Verr. II 3.4.5	17892	12,74%
3. Curt. (in Auswahl)	17763	12,64%
4. Sall. Cat.; Iug. 41f.	11051	7,87%
5. Verg. Aen. (in Auswahl)	10964	7,80%
6. Plin. epist. (in Auswahl)	10682	7,60%
7. Ter. Ad.	8290	5,90%
8. Ov. met. 1.2.4.6.8.10.14.15 (in Auswahl); trist. 4.10	8067	5,74%
9. Gell. (in Auswahl)	7470	5,32%
10. Plaut. Aul.	6653	4,74%
11. Nep. Them., Alc., Hann.	5864	4,17%
12. Catull (in Auswahl)	3952	2,81%
13. Martial (in Auswahl)	3704	2,64%
14. Phaedrus (in Auswahl)	3323	2,37%

soll außerdem von einem ‚Kulturwortschatz‘ und ‚Autorenwortschätzen‘, die zu den aufgenommenen Autoren ebenfalls nach statistischen Prinzipien zusammengestellt werden, in einer Art Baukastenprinzip zu einem – das sei hier schon eingangs ausdrücklich hervorgehoben – ebenso innovativen wie nützlichen Unterrichtswerk ergänzt werden. Der ‚Bamberger Wortschatz‘ stellt überdies die Grundlage nicht nur für Lektürehefte, sondern auch für Lehrbücher der neuen Generation dar.⁵

In den vorliegenden Überlegungen soll es weder um die aufwändige graphische Gestaltung der Wortkunde noch um die schiere Zahl von 1248 enthaltenen Vokabeln gehen. Gegenstand hier ist vielmehr die Frage, welche Auswirkungen die Zusammensetzung des Ausgangscorpus auf die Auswahl derjenigen Vokabeln hat, die sich dann in der Wortkunde finden.

II. Eine Liste der 1000 häufigsten Wörter aus dem Query-Corpus⁶ und ein Frequenzwörterbuch

Als Basis der vorliegenden Überlegungen dient eine Liste der 1000 häufigsten Wörter aus dem so genannten ‚Query-Corpus‘. Dieses Corpus, auf dessen Basis auch die Recherchen für den ‚Bamberger Wortschatz‘ stattfanden, enthält lateinische Texte vor allem aus den ersten beiden vor- und dem ersten nachchristlichen Jahrhundert.⁷ Seine Besonderheit gegenüber anderen Textcorpora besteht darin, dass die Texte vollständig morphosyntaktisch codiert sind. Daraus nun sind die 1000 häufigsten Lemmata zu einer Liste zusammengestellt, die im Internet unter http://www.kueichstaett.de/Fakultaeten/SLF/Philologie/Query_Corpus/ eingesehen werden kann. Diese 1000 Wörter umfassende Liste wird im Folgenden als ‚Query-Liste‘ bezeichnet. Beim Umgang mit ihr ist zu berücksichtigen, dass aufgrund der genauen Differenzierung im Query-Corpus und aufgrund gewisser Uneinheitlichkeiten in der Codierung jedes einzelne Lemma hätte überprüft werden müssen, was nicht immer geschehen konnte.

Einige Beispiele hierfür: Query unterscheidet zwischen verschiedenen Verwendungen von *et*, die für unsere Query-Liste zusammengefasst wurden. Getrennt erscheinen in Query das

Adjektiv *falsus*, das Substantiv *falsum* und das Adverb *falso* – hier wäre für unterrichtliche und unsere statistischen Zwecke eine Zusammenführung unter einem Lemma zu erwägen gewesen, sie ist aber nicht erfolgt. Die Liste ist also, vor allem weil Vereinigungen wie die geschilderten sicherlich an manchen Stellen, obwohl sie nötig gewesen wären, unterblieben sind, mit gewissen Einschränkungen zu nutzen.⁸

Als zweiter Vergleichspunkt neben der Query-Liste hat ein Frequenzwörterbuch Verwendung gefunden, nämlich: L. DELATTE, E. EVRARD, S. GOVAERTS, J. DENOZ, Dictionnaire fréquentiel et Index inverse de la langue latine, Liège 1981, zitiert als ‚Delatte‘. Dem Werk liegt eine Auswahl aus den wichtigsten Autoren des ersten vor- und nachchristlichen Jahrhunderts⁹ mit insgesamt 794662 Wortformen aus 13077 Lemmata zugrunde. Dabei ist freilich zu berücksichtigen, dass dieses Frequenzwörterbuch Ende der 1970er Jahre auf der Basis derjenigen Daten erstellt wurde, die auch dem heutigen Query-Corpus zugrunde liegen. Delatte ist also, was den Umfang angeht, eine (in Buchform gefasste) Teilmenge des heutigen Query-Corpus, keine unabhängige Größe. Die folgenden Hinweise auf Übereinstimmungen zwischen der Query-Liste und Delatte sind unbedingt mit dieser Einschränkung zu verstehen.

III. Drei Vergleiche

Grundlage dieses kleinen Aufsatzes sind drei Vergleiche, in denen *Adeo* mit der Query-Liste und mit den Daten von Delatte gegenübergestellt wurde. Im ersten Vergleich geht es um die Frage, ob *Adeo* Wörter als wichtig hervorhebt, die nach den beiden Vergleichslisten weniger lernenswert erscheinen. Im zweiten Vergleich wird nach wichtigen Wörtern gefragt, die in *Adeo* möglicherweise fehlen. Der dritte Vergleich hat die Textabdeckung zum Gegenstand.

1. Wo stehen die in *Adeo* markierten 500 häufigsten Wörter in den anderen Listen?

Im Mittelpunkt des ersten Vergleichs standen die 500 häufigsten Wörter, die in *Adeo* eigens blau markiert sind und tatsächlich, wie die eingangs zitierte Äußerung zeigt, von den Schülerinnen

und Schülern auch als entsprechend wichtig wahrgenommen werden.

Bei entsprechender Überprüfung fanden sich 16 Wörter, die in der Query-Liste gar nicht vorkommen, aber in *Adeo* unter den blau markierten 500 häufigsten stehen. Ein ergänzender Blick auf die Verteilung der Häufigkeiten innerhalb des *Adeo*-Corpus anhand von Query, Konkordanzen und Suchprogrammen¹⁰ – Zählfehler sind also anzunehmen, die Ergebnisse entsprechend zurückhaltend zu interpretieren – ergab für die meisten der folgenden zwölf Wörter teilweise eine mehr oder weniger ausgeprägte einseitige Belegung, entweder hinsichtlich eines Autors (Fettdruck) oder zumindest einer Gattung (kursiv), teilweise (*) wird man die gegenüber Query erhöhten Frequenzen auf den Gesamtcharakter des *Adeo*-Corpus zurückführen können, in dem historisch-narrative Prosatexte stark repräsentiert sind¹¹:

- (1) **adventus** : 44, davon **24 Caesar**, 10 Cicero, 7 Curtius
- (2) **complures** : 46, davon **22 Caesar**, 7 Cicero, 7 Sallust
- (3) **equitatus**: 60, davon **56 Caesar**, 2 Gellius, 1 Nepos, 1 Curtius
- (4) **frumentum**: 52, davon **29 Caesar**, 15 Cicero (alle Verrinen), 4 Curtius
- (5) *insidiae**: 43, davon 4 Caesar, 3 Cicero, 7 Curtius, 8 Sallust
- (6) *mulier**: 48, davon 15 Gellius, 9 Terenz, 6 Cicero, 4 Plautus
- (7) *nuntiare*: 48, davon **16 Caesar**, **14 Curtius**, 4 Gellius, 4 Sallust
- (8) **obses** : 48, **davon 41 Caesar**, 4 Curtius, 3 Nepos
- (9) *polliceri*: 45, davon **18 Caesar**, 7 Sallust, 6 Curtius, 4 Cicero
- (10) *postulare**: 45, davon 11 Caesar, 9 Sallust, 8 Cicero
- (11) *praetor**: 61, davon 21 Cicero (17 Verrinen), 12 Sallust, 11 Curtius, 7 Nepos
- (12) **religio**: 54, davon **40 Cicero (alle in den Verrinen)**, 4 Caesar, 2 Curtius, 2 Gellius, 2 Nepos

Die folgenden vier Wörter sind nicht zu berücksichtigen: Bei *una*, das nur ganz knapp nicht mehr in der Query Liste erscheint, sind die 42

Belege gleichmäßig im *Adeo*-Corpus verteilt (12 Cicero, 15 Caesar, 5 Vergil, 4 Plinius usw.). Auf die differenzierende Query-Codierung ist zurückzuführen, dass *amplus* (getrennt lemmatisiert unter *ample*, *amplus* und *amplius*), *celer* (getrennt lemmatisiert unter *celeriter* und *celer*) sowie *plerique* (getrennt lemmatisiert unter *plerusque* und *plerique*) nicht in der Query-Liste erscheinen.

Allerdings sind in diesem Zusammenhang noch zwei Zufallsfunde anzuführen, die als Beispiele dafür dienen können, dass auch unter den übrigen *Adeo*-Wörtern einseitige Belegungen zur Aufnahme in die Wortkunde geführt haben: Für das Wort *furtum* finden sich zwar immerhin 35 Belege im *Adeo* zugrunde gelegten Corpus, doch entstammen 20 davon Gellius (die weitaus meisten dem Kapitel 11,18) und acht Ciceros Verresreden. Aus dem gesamten übrigen Corpus kommen sieben Belege. Noch deutlicher zeigt sich die einseitige Belegung bei *cella*: Von den 18 Belegen entfallen 14 auf Ciceros Verresreden (13 davon auf die Passage II 3,209-228), die übrigen vier Belege verteilen sich auf drei¹² Werke im Corpus. Es ist anzunehmen, dass eine Überprüfung der übrigen 746 Wörter in *Adeo* noch einige weitere Fälle einseitiger Belegung zu Tage brächte.

2. Welche Wörter aus der Query-Liste fehlen in *Adeo*?

Zunächst müsste man annehmen, dass sich unter den 1248 *Adeo*-Wörtern fast alle 1000 Wörter der Query-Liste finden. Das ist aber durchaus nicht der Fall: 94 aus der Query-Liste erscheinen in *Adeo* nicht.

Aus der Reihe derjenigen Wörter, die nach der Query-Liste sogar unter den 500 häufigsten stehen müssten, fehlen in *Adeo* folgende:¹³ (1) *animal* – (2) *ideo* – (3) *mundus* – (4) *nocere* – (5) *sapiens* – (6) *votum*. Hinzu käme eigentlich noch das Lemma *quantum*, das aber für *Adeo* möglicherweise unter *quantus* subsumiert wurde.¹⁴

Folgende weiteren Wörter finden sich in der Query-Liste (nun zwischen den Häufigkeitsrängen 501 bis 1000), aber nicht in *Adeo*. Gekennzeichnet sind außerdem Abweichungen von Delatte; (-) bedeutet: bei Delatte nicht unter

den 1000 häufigsten, (+) bei Delatte unter den 500 häufigsten, zum Zusammenhang zwischen Delatte und Query siehe aber oben (Ende Abschnitt II):

- | | |
|---------------------------|---------------------------|
| 1) <i>admovere</i> | 2) <i>affectus</i> |
| 3) <i>aliquando</i> | 4) <i>altitudo</i> (-) |
| 5) <i>amnis</i> | 6) <i>antequam</i> |
| 7) <i>apparere</i> | 8) <i>aptus</i> (-) |
| 9) <i>artus, -us</i> (-) | 10) <i>canere</i> |
| 11) <i>capillus</i> (-) | 12) <i>certamen</i> (-) |
| 13) <i>cito</i> | 14) <i>color</i> |
| 15) <i>columna</i> (-) | 16) <i>coma</i> |
| 17) <i>contemnere</i> (-) | 18) <i>corona</i> (-) |
| 19) <i>damnum</i> (-) | 20) <i>decere</i> |
| 21) <i>decus</i> | 22) <i>deicere</i> (-) |
| 23) <i>detrahere</i> | 24) <i>digitus</i> (-) |
| 25) <i>disponere</i> | 26) <i>divitiae</i> |
| 27) <i>domina</i> (-) | 28) <i>donec</i> |
| 29) <i>dubius</i> | 30) <i>etiamsi</i> |
| 31) <i>excutere</i> | 32) <i>expedire</i> (-) |
| 33) <i>explicare</i> (-) | 34) <i>facies</i> |
| 35) <i>fax</i> | 36) <i>fera</i> |
| 37) <i>figere</i> | 38) <i>fluere</i> (-) |
| 39) <i>foris</i> (-) | 40) <i>gignere</i> |
| 41) <i>gradus</i> | 42) <i>herba</i> (-) |
| 43) <i>humor</i> (-) | 44) <i>ictus, -us</i> |
| 45) <i>implere</i> | 46) <i>incidere</i> |
| 47) <i>ingratus</i> (+) | 48) <i>integer</i> |
| 49) <i>iratus</i> (-) | 50) <i>labi</i> |
| 51) <i>lapis</i> (+) | 52) <i>limen</i> |
| 53) <i>ludere</i> (-) | 54) <i>materia</i> |
| 55) <i>necessitas</i> | 56) <i>nemus</i> |
| 57) <i>nubes</i> (-) | 58) <i>obstare</i> |
| 59) <i>olim</i> | 60) <i>paratus</i> |
| 61) <i>paupertas</i> | 62) <i>pendere</i> |
| 63) <i>philosophia</i> | 64) <i>pondus</i> |
| 65) <i>praeceptum</i> | 66) <i>principium</i> (-) |
| 67) <i>prodesse</i> (+) | 68) <i>proprius</i> |
| 69) <i>quies</i> | 70) <i>quomodo</i> |

- | | |
|----------------------|----------------------|
| 71) <i>sanus</i> (-) | 72) <i>sapientia</i> |
| 73) <i>securus</i> | 74) <i>semel</i> |
| 75) <i>semen</i> (-) | 76) <i>solum, -i</i> |
| 77) <i>summa</i> (-) | 78) <i>tellus</i> |
| 79) <i>tener</i> | 80) <i>tenuis</i> |
| 81) <i>torus</i> (-) | 82) <i>urere</i> (-) |
| 83) <i>vacuus</i> | 84) <i>validus</i> |
| 85) <i>vates</i> (-) | 86) <i>venenum</i> |
| 87) <i>vetare</i> | |

3. Textabdeckungsproben

Für die folgenden Textabdeckungsproben wurde ein Werk ausgewählt, das wahrscheinlich in den kommenden Jahren den Lektüreunterricht vieler Lateinschüler/innen prägen wird, nämlich: F. Maier, Pegasus. Gestalten Europas. Das lateinische Lesebuch der Mittelstufe, Bamberg 2002 (C.C. Buchner), zitiert als ‚Pegasus‘. Daraus sind vier Texte ausgewählt, gemischt nach zeitlichen (zwei klassische, ein mittelalterlicher, einer aus der Renaissance) und sprachlichen Kriterien (zweimal Prosa, zweimal dichterisch). Daraus sind die unten bezeichneten Abschnitte – und zwar vollständig, wenn sie kürzer sind, oder bis zu einem Umfang von etwa 100 Wörtern – entnommen. Die Texte sind, mit Ausnahme von Ovids *Ars*, die in der Query-Liste berücksichtigt ist, im Corpus keiner der drei gegenübergestellten Wortlisten enthalten. Besonders zu beachten ist der unterschiedliche Umfang der verglichenen Wortlisten – direkt gegenüber zu stellen sind also *Adeo* und Delatte (Tabelle unten):

Bei den dichterischen Texten kommen also alle drei Wortschatzlisten auf ungefähr (Franziskus) oder genau (Ovid) die gleiche Textabdeckung. Bei den philosophischen Texten erreicht die Frequenzliste von Delatte die mit Abstand höchste Textabdeckung. Insgesamt gesehen ist der Vorsprung von *Adeo* gegenüber der Query-

Autor, Werk	Pegasus Seite	Textabdeckung		
		Adeo (1248 Wörter)	Delatte ¹⁵ (bis 1248)	Query-Liste mit 1000 Wörtern
Franziskus, Sonnengesang	164	80%	82%	79%
Erasmus, Querela pacis	178	72%	83%	68%
Cicero, De finibus	191	84%	90%	84%
Ovid, Ars	199	76%	76%	76%

Liste weit geringer, als man angesichts der Tatsache, dass *Adeo* fast um ein Viertel umfangreicher ist, annehmen müsste. Die Frequenzliste von Delatte kann man gewissermaßen als eindeutigen ‚Testsieger‘ im Bereich Textabdeckung bei einem unberücksichtigten Text gegenüber *Adeo* bezeichnen.

IV. Folgerungen

Aus diesen Vergleichen hat sich also Folgendes ergeben:

- Nicht-repräsentative Vorlieben einzelner Autoren, insbesondere Caesars, wirken sich auf *Adeo* dergestalt merklich aus, dass Wörter als besonders häufig gekennzeichnet werden, obwohl sie fast ausschließlich oder schwerpunktmäßig für einen einzigen Autor relevant sind. Sie wären daher besser in einem Autorenwortschatz bzw. Kulturwortschatz aufgehoben. Beispiele dafür sind: *equitatus*, *obses*, *religio*.
- Umgekehrt schlägt durch, dass bestimmte Textgruppen im Ausgangscorpus nicht berücksichtigt sind. Insbesondere ist festzustellen, dass die Bereiche Philosophie und Liebesdichtung – die ja gemäß dem neuen bayerischen Lehrplan in der Lektürephase der Mittelstufe eine verstärkte Rolle spielen werden – nicht vorkommen. Hier einige Beispiele:
Philosophie: *animal*, *mundus*, *sapiens*, *integer*, *materia*, *necessitas*, *philosophia*, *prodesse*, *affectus*, etc.
Liebesdichtung: *votum*, *affectus*, *artus*, *capillus*, *color*, *decus*, *domina*, *facies*, *ludere*, *tener*, *tenuis*, etc.
- Es sei ausdrücklich vorausgeschickt, dass die Interpretation so weniger und kleiner Textabdeckungsproben, wie sie in diesem Rahmen durchgeführt werden konnten, sehr problematisch und deren Aussagekraft begrenzt ist. Nichtsdestoweniger haben sich gewisse Indizien dafür ergeben, dass, wie auch a priori zu erwarten gewesen wäre, Textcorpora auf möglichst breiter Basis insgesamt eine größere Textabdeckung erreichen würden als *Adeo*.

V. Vorschläge und Beiträge zur Diskussion

Beispielsweise folgendermaßen könnte unseres

Erachtens diesen Beobachtungen Rechnung getragen werden:

- Generell erscheinen solche Überlegungen zur Wortschatzstatistik lohnend – der Grundgedanke von *Adeo* bewährt sich somit in unseren Augen. Besondere Bedeutung hat dabei jedoch nicht nur die Zusammensetzung, sondern auch der Umfang des Corpus. Ein größeres Corpus gleicht nicht repräsentative Häufungen besser aus und garantiert eine hohe Textabdeckung für ein größtmögliches Spektrum von Texten, unabhängig von bestimmten Lehrplänen oder Lektürekannones.
- Konkret könnte man in Erwägung ziehen, die unter III.2. aufgeführten Wörter, zumindest, insoweit unsere Zählungen durch den Befund aus Delatte bekräftigt sind, bzw. das Ergebnis einer gründlicheren Recherche auf einer möglichst breiten Basis zusätzlich zum ‚Bamberger Wortschatz‘ den Lehrbüchern zugrunde zu legen, damit ein Schüler mit Latinum auch bei reduziertem Lernwortschatz möglichst gut auf die Lektüre einer möglichst großen Bandbreite lateinischer Texte vorbereitet wird. Geht man von den Vorgaben des neuen Bayerischen Lehrplan für L2 (1300 Wörter Grundwortschatz zuzüglich Kulturwortschatz) aus, so wären diese Vokabeln neben denen aus *Adeo* (1248) gerade noch unterzubringen, da einerseits ca. 35 – 40 zum Kulturwortschatz gehören, andererseits einige aus *Adeo* in die Autorenwortschätze überführt werden können (vgl. III.1.).
- Bei einer eventuellen Revision der *Adeo*-Wortkunde oder einem vergleichbaren anderen Projekt sollten die enormen Vorzüge des bei *Adeo* angewandten Baukastenprinzips noch deutlicher zum Tragen kommen: Für den Kernwortschatz, das bei *Adeo* so genannte ‚*Fundamentum*‘ von 1248 Wörtern, sollte eine möglichst breite Textbasis gewählt werden, so dass es auch Lehrplanänderungen widersteht. Daneben sollte der Autorenwortschatz noch genauere Berücksichtigung finden. Unter Umständen wäre nicht nur statistisch zu arbeiten, sondern auch noch philologisch zu überprüfen, wo sich einseitige Belegungen (Beispiele: *equitatus*, *cella*) finden.

Schließlich sollte man vielleicht auch die didaktische Tragweite der Frage nach dem Ausgangscorpus in der Wortschatzarbeit nicht ganz aus dem Auge verlieren. Denn letztlich hängt damit auch die Entscheidung zusammen, ob Schülerinnen und Schüler – etwas überspitzt formuliert – durch die Wortschatzarbeit im Lateinunterricht auf den Lateinunterricht vorbereitet werden oder die breiteste mögliche Einführung in das Lateinische erfahren sollen. Denn nicht nur die Lektüre von Texten (und zwar aus dem ganzen gewaltigen Fundus der Latinität von der Antike bis in die Neuzeit), sondern auch die Aussicht, in Studium und Beruf anwendbare Lateinkenntnisse zu erwerben, sind berechtigte Argumente für unser Fach.

Anmerkungen:

- 1) Vgl. unter www.amazon.de, z.B. mit den Suchbegriffen „Adeo Norm“. Die Orthographie ist unverändert übernommen.
- 2) C. Utz (Hrsg.), adeo-Norm. Das lateinische Basisvokabular, Bamberg 2001 (C.C. Buchner), zitiert als ‚Adeo‘.
- 3) Ausführlich C. Utz, Mutter Latein und unsere Schüler – Überlegungen zu Umfang und Aufbau des Wortschatzes, in: P. Neukam (Hrsg.), Antike Literatur – Mensch, Sprache, Welt, München 2000, 146-172, zitiert als ‚Utz, Wortschatz‘, zusammengefasst Adeo 164-168.
- 4) Eine Zusammenstellung der berücksichtigten Autoren findet sich Adeo 164f., eine ausführliche Erläuterung zum Ausgangscorpus Utz, Wortschatz 151-155.
- 5) Vgl. beispielsweise R. Heydenreich, M. Lobe, A. Kammerer, C. Utz, Latein mit Felix Band 1, Bamberg 2003 (C.C. Buchner), 4.
- 6) Herrn Dr. Friedrich Heberlein, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, danken wir ganz herzlich für seine freundliche und geduldige Unterstützung bei der Erstellung der Query-Liste, die ohne seine Hilfe nicht möglich gewesen wäre. Die im Folgenden einzuräumenden Unzulänglichkeiten der Liste haben allein wir zu verantworten.
- 7) Das Query-Corpus (dazu Näheres unter: http://www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/SFL/Philologie/Query_Corpus/Codes_1) enthält an Prosa: Caes. Gall.; Cato agr., med., orat., orig.; Cic. Cael., Catil., Lael., Manil., nat. deor., Rab. perd., Tusc. (Auswahl); Curt.; Liv. (Auswahl); Sall. Catil., Iug.; Sen. benef., clem., epist., dial.; Tac. agr., ann., dial., Germ.; Vitruv.; an Dichtung: Auson.; Catull.; Hor.; Iuv.; Lucr.; Ov. am., ars, epist., Med., met. (Auswahl), rem.; Pers.; Plaut. Amph., Asin., Aul., Bacch., Capt., Cas., Epid.; Sen. (Tragödien); Tib.; Verg. Aen. 1–6, ecl., georg. Es sind darin insgesamt 1097679 Wortformen erfasst.
- 8) Das Query-Corpus ist aus lizenzrechtlichen Gründen leider nur aus dem Netz der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt für Recherchen zugänglich. Für einzelne Anfragen wende man sich an Herrn Dr. Friedrich Heberlein (http://www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/SFL/Philologie/Query_Corpus/).
- 9) Im Corpus enthalten sind: Caes. Gall.; Catull.; Cic. Catil., Manil., nat. deor. 3, Rab. Post., Tusc. 5; Hor. carm.; Iuv.; Liv. (Auswahl); Ov. met. (Auswahl); Pers.; Prop.; Curt.; Sall. Catil., Iug.; Sen.; Tac. Agr., ann., dial., Germ.; Tib.; Verg. Aen. 1–6, ecl., georg.; Vitruv. 1.9.10.
- 10) Caesar: C.M. Birch, Concordance and Index to Caesar, Hildesheim/New York 1989; Cicero: C. Kinapenne, Marci Tulli Ciceronis orationes. Index verborum, liste de fréquence, Hildesheim/Zürich/New York 2001; Ovid: R.J. Deferrari, M.I. Barri, M.R.P. McGuire, Concordance of Ovid, Washington 1939 (ND Hildesheim 1968); Terenz: P. McGlynn, Lexicon Terentianum, London/Glasgow 1963, 1967; Phaedrus: C.A. Cremona, Lexicon Phaedrianum, Hildesheim/New York 1980; Plinius: F. Heberlein, W. Slaby, Concordantia in C. Plinii Caecilii Secundi opera. Pars prior: Epistulae, Hildesheim/Zürich/New York 1991; Sallust: J. Rapsch, D. Najock, Concordantia in corpus Sallustianum, Hildesheim/Zürich/New York 1991; Catull: V.P. McCarren, A Critical Concordance to Catullus, Leiden 1977; Martial: E. Siedschlag, Martial-Konkordanz, Hildesheim/New York 1979; Curtius: J. Therasse, Quintus Curtius Rufus, Index verborum. Relevés lexicaux et grammaticaux, Hildesheim/New York 1976; Gellius: J.A. Beltrán, Concordantia in Auli Gellii Noctes Atticae, Hildesheim/Zürich/New York 1997; Vergil: M. Wacht, Concordantia Vergiliana, Hildesheim/Zürich/New York 1996; Nepos über CLCLT-5, Plautus über Query.
- 11) Allerdings ist auch das nicht immer rein zufällig: Aus Gellius wurden beispielsweise zwei Passagen ausgewählt, in denen das Stichwort *mulier* besonders häufig vorkommt.
- 12) Plin. epist. 2,17,11 kommt *cella* zweimal vor.
- 13) Übereinstimmender Befund bei Delatte, vgl. aber das oben (Ende Abschnitt II) dazu Ausgeführte.
- 14) In diesem Fall ist es wohl etwas unglücklich, dass das (nach Query-Liste und Delatte) weit häufigere Adverb *quantum* in Adeo (nur adjektivisches *quantus*, -a, -um ‚wie groß, wie viel‘) nicht erwähnt wird.
- 15) Zum Zusammenhang zwischen Delatte und Query siehe oben (Ende Abschnitt II).

STEFAN FREUND, Eichstätt
WOLFRAM SCHRÖTTEL, Scheinfeld

durch-machen, vor-halten, nach-kommen (Kl)eine Betrachtung zur Herleitung lateinischer Komposita

Wird jemand ernstlich den Nutzen in Frage stellen (wollen und/oder können), den das Verfahren bietet, von Bekanntem ausgehend auf Neues, noch Unbekanntes zu schließen bzw. Neues, noch Unbekanntes zu erschließen? Ein Paradebeispiel für diese ‚Methode‘ scheint die Erschließung unbekannter Wörter zu sein, deren einzelne Bestandteile bekannt sind; sie wurde gewissermaßen geadelt durch einen Abschnitt in DIETRICH SCHWANITZ’ *Bildung. Alles, was man wissen muss*. Der Tenor des entsprechenden Abschnitts „Fremdwörter“ im Kapitel „Das Haus der Sprache“ möchte so manchem Klassischen Philologen und Verfechter humanistischer Bildung aus dem Herzen gesprochen sein: man könne „sich schnell durch wenige strategisch gewählte Informationen einen Zugang zu unbekanntem sprachlichen Bereichen erschließen“.¹

Es geht also um Komposita – ihre Bedeutung bzw. deren Herleitung; neuere Lehrbücher schenken dieser Erscheinung verstärkt Beachtung.

So führt etwa Rainer NICKEL² aus: „Der erste Teil dieses Lesestückes <sc. Lektion 9 seines Lehrgangs *Latein drei*> steht in der Spannung zwischen der Möglichkeit eines *ad bonum consilium redire* und einem schließlich unausweichlichen *mortem obire*. Die Verben in diesen Wortverbindungen sind zusammengesetzte Wörter (,Komposita‘): *red-ire* und *ob-ire*. Beiden Wörtern gemeinsam ist der Bestandteil *ire*, der als selbständiges Verb ohne die Vorsilbe *red-* oder *ob-*, ‚gehen, kommen‘ heißt. Weil *red-*, ‚zurück-‘ und *ob-*, ‚entgegen-‘ bedeutet, heißt *red-ire* ‚zurückgehen, -kommen, -kehren‘, *ob-ire* ‚entgegengehen‘.³ – Das Verb *ire* kann noch mit vielen anderen Vorsilben Wörter unterschiedlicher Bedeutung bilden.“ (S. 49)

Das *Lehrerheft* vermerkt dazu ergänzend (S. 23): „Das grammatische Pensum besteht aus den **Komposita von *ire***. Hier sollte noch einmal⁴ auf das morphologisch-semantische Phänomen eines Kompositums eingegangen werden. Den Schülern muss die verhältnismäßig stabile Bedeutung der ‚Vor-Silben‘ bewusst gemacht werden.“⁵

Doch im Einzelnen zeigen sich Unschärfen und Schwierigkeiten, mit denen Schüler

(wie Lehrer) recht allein gelassen werden: Die Vorsilbe *con-* im Sinne von ‚zusammen-‘ ist selbständig auf S. 24 (zu Lektion 3) zu finden und festzuhalten, sonst käme man über die Präposition *cum* (Lektion 2) auf ‚mit-kommen‘ für *convenire* – und wem erschließt sich die verhältnismäßig stabile Bedeutung einer Vorsilbe angesichts der Lernvokabeln *com-memorare* („erwähnen, berichten“), *com-mittere* („begehen, überlassen, anvertrauen“), *com-parare* („beschaffen, bereiten“), *con-ficere* („vollenden, erledigen“), *con-icere* („werfen“), *con-sequi* („erreichen“), *con-servare* („bewahren, retten“), *con-siderare* („bedenken, betrachten“), *con-sistere* („sich hinstellen, bestehen [in/aus]“), *con-stat* („es steht fest, dass ...“), *con-stituere* („beschließen, aufstellen“), *con-temnere* („verachten“), *con-tendere* („sich anstrengen“) oder *con-vertere* („wenden, umwenden“)?

Verhältnismäßig günstiger verhalten sich Verben mit der Vorsilbe *re-* im Sinne von ‚zurück‘ (ebenfalls nach S. 24), doch bleiben Fragezeichen: Ist ‚zurückhalten, aufnehmen‘ dasselbe wie ein erschlossenes ‚zurücknehmen‘ (zu *recipere*)? Welchen Nährwert hat ein ‚zurückbringen‘ für *referre*, wenn beide Auftritte im Buch (Lektion 17 B4 bzw. 35 A1) mit der zweiten Angabe ‚berichten‘ mehr als hinlänglich versorgt scheinen? Wie unterscheidet sich *reservare* („bewahren“) vom simplen *servare* („retten, bewahren“)?

Weitere Stichproben vermehren Bedenken und Zweifel: „Was bedeuten folgende Komposita?“ (des hier in Lektion 17 neuen *ferre*: ‚tragen, bringen, berichten‘), möchte die Aufgabe 2 der Seite 80 wissen: „*af-ferre*, *con-ferre*, *de-ferre*, *dif-ferre*, *ef-ferre*, *per-ferre*, *prae-ferre*, *re-ferre*, *trans-ferre*“ – ist es da ganz abwegig, mit dem Kenntnisstand eines braven Lerner’s u. a. folgende Bedeutungen für möglich zu halten: ‚zutragen, antragen, beitragen; zubringen, anbringen, beibringen‘ (zu *af-* <*ad*), ‚übertragen, überbringen‘ (zu *de-*), ‚austragen, <her>ausbringen‘ (zu *ef-* <*e/ex*), ‚durchtragen, durchbringen‘ (zu *per-*) – ? Wie und woher sollen die Vorsilben von *dif-*, *prae-* und *trans-ferre* bekannt sein?⁶

Unter dem Stichwort „Bedeutungen erschließen“ lautet eine Aufgabe 13 (S. 87 nach Lektion 18): „Wenn *tenere* ‚halten‘ heißt, was bedeuten dann die folgenden Wörter? *con-tinere cupiditatem, ob-tinere regnum, id nihil ad rem per-tinet, labores sus-tinere*“ – ist es wirklich (nur) tendenziös, hier nach glücklich zusammengehaltener Begierde auf ‚entgegen-halten‘, ‚durch-halten‘ und ‚unter-halten‘ zu schließen, von (ernsthaft!) gut gemeinten Kombinationen für die Wendungen ganz zu schweigen? Dass *continere* für *Latein drei* gar nicht, *obtinere* und *pertinere* erst (je einmal) für die fakultativen Lektionen 34 (B10) bzw. 31 (A10), *sub* erst in Lektion 20 bzw. *sustinere* als „aushalten“ bereits für Lektion 2 zu lernen sind, sei nur am Rande vermerkt.⁷

Bei einer äußerst groben *ad-hoc*-Zuordnung – Erschließung ‚schlagend‘, ‚möglich‘, ‚unwahrscheinlich‘ –⁸ ergeben sich für *Latein drei* bzw. mich folgende Verhältnisse: Von insgesamt 145 berücksichtigten Verben fallen nur eine knappe Mehrheit (81 Wörter = gut 55%) unter die ersten beiden Gruppen – und kaum weniger als die Hälfte einschlägiger Bedeutung(sangab)en scheinen mir aus den einzelnen Wortbestandteilen nicht herleitbar – ein ernüchternder Eindruck, oder?⁹

Man täte also gut daran, die jeweiligen Lernvoraussetzungen der Schüler stets im Blick zu behalten – bzw. an den Voraussetzungen zu arbeiten, auf die man später zurückgreifen möchte: Sind die einzelnen Teile einer Zusammensetzung in der benötigten Weise überhaupt bekannt (eingeführt, geübt, gefestigt)? Dabei wäre insbesondere an die (bis heute oft kontextlosen!) Wortgleichungen zu den Präpositionen zu denken (etwa „nach, in, zu“ für *in* mit Akkusativ¹⁰).

Sicher wird man Problematisches und Zweifelhafte nicht ohne Not oder Nachfrage thematisieren oder über Gebühr herausstellen, auch Fragwürdiges in Kauf nehmen, wenn es gerade passt – aber werden bei der landläufigen ‚Erschließung‘ nicht doch über allzu weite Strecken nur bereits vorhandene (und offenbar wenig reflektierte) Kenntnisse ‚aktiviert‘ und bestätigt? Es mag vielleicht den Lehrer erfreuen und innerlich erheben, wenn sich so eins zum anderen fügt und das (Trug-!) Bild eines geschlossenen, in sich stimmigen Ganzen vorspiegelt, was aber bringt es

dem Schüler, der die dafür nötigen Vorkenntnisse (samt, wie es scheint, berufsbedingten ‚blinden Flecken‘) nicht hat und zu einem Gutteil nicht haben kann? Für den Lernenden heißt es doch zunächst, vieles überhaupt erst einmal zur Kenntnis zu nehmen und sich ein soweit irgend möglich geordnetes (nicht selten also: möglichst unzweideutiges) und tragfähiges Grundwissen anzueignen, dabei eine gesunde Erwartungshaltung aufzubauen (und zu bewahren) und Entdeckerfreude mit Frustrationsakzeptanz in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen.

Das scheinbar so praktische ‚Baukastensystem‘ bei der Worterschließung hat m. E. gerade in der Praxis (zuma bei theoretisch wie praktisch nachlässiger Handhabung) eklatante Schwachstellen; diese gilt es sich bewusst zu machen (und bewusst zu halten) – dann muss das Kind nicht mit dem Bade ausgeschüttet werden und eine realistisch betriebene Erschließung mag dann ihren Teil dazu beitragen, dass Freude und Erfolg am fortlaufenden Spracherwerb nicht verloren gehen.

P.S.: Müssen die titelgebenden Zusammensetzungen (rück)übersetzt werden? Es handelt sich um die (allzu) brav erschlossenen *per-ficere, prohibere* und *in-venire*.

Anmerkungen:

- 1) Die Probe aufs Exempel erfolgt (natürlich?) über das Lateinische, und zwar über die Kombination der acht häufigsten Präpositionen mit acht Verben. – Es wäre vielleicht nicht ganz uninteressant, auch an SCHWANITZ selbst zu (über)prüfen, wie weit dieser Ansatz tatsächlich reicht bzw. trägt.
- 2) Die Wahl dieses Beispiels ist zweifach motiviert: Zum einen handelt es sich um den Verfasser bzw. das Lehrwerk, mit dem ich derzeit konkret zu tun habe und (zu) unterrichte(n versuche); zum andern lassen m. E. problematische Beispiele Schwerpunkte und Schwierigkeiten bei einem Thema deutlicher hervortreten. Der ambitionierteste Ansatz in Sachen Wortbildung dürfte in Dieter LOHMANN'S *Interesse* (J.Lindauer Verlag: München 1996ff.) zu finden sein.
- 3) Es bleibt sehr zu fragen, ob es in diesem Zusammenhang sinnvoll, ja auch nur ‚richtig‘ ist, die Wendung oder Junktur *mortem obire* im Vokabelheft (S. 31) mit „dem Tod entgegengehen“ wiederzugeben bzw. lernen zu lassen, denn es geht dabei doch nicht um den Lebensweg, sondern um das schließlich unausweichliche Ende desselben.
- 4) Ein Index „Grammatische Begriffe“ im Schülerband (S. 159) verweist unter ‚Komposita‘ lediglich auf die

Seiten 49 und 115 (man lese – u.a. mit den Stichwörtern „Vorsilben“ und „Wortbausteine“ [!] – ohne Anspruch auf Vollständigkeit: „24, 49, 80, 87, 115, 134“).

- 5) Später folgen noch einige konkrete Arbeitsaufträge (S. 80, Aufgabe 2; S. 87, Aufgabe 12 und 13; S. 115, Aufgabe 2 und 8); eine Art (hoch problematisches!) Trockentraining stellt wohl Aufgabe 5 der Seite 134 dar: „Was bedeuten die Vorsilben der Verben?“
- 6) *de-*, *dif-* und *transferre* kommen im gesamten Lehrgang nicht vor (Ausnahme gleich!), *per-* und *praeferre* je ein einziges Mal (Lektion 17 B9 bzw. B7), *conferre* erst (und einmalig) in Lektion 19 (B16; in Lektion 17 A14 & B10 nur als *se conferre*!) – und Aufgabe 3 bringt die praktische Anwendung: „Übersetze die Wortverbindungen“ (z. T. wiederholt auf Seite 87 als Aufgabe 12: „Erschließe die Bedeutung der Komposita von *ferre*“): Es erschließen sich u.a. *exemplum conferre* (Lernvokabel Lektion 19: „aufbringen, zusammenbringen“!), *litteras deferre* (nicht im Wörterverzeichnis), *nihil differre* (nicht im Wörterverzeichnis) *in proximum diem, fama Romam perlata est* (aktuelle Lernvokabel: „ertragen“), *gratiam referre* (aktuelle Lernvokabel: „zurückbringen, berichten“) oder schließlich *artem ad usum transferre* (nicht im Wörterverzeichnis).
- 7) Mir so erfind- wie verständlich, nämlich völlig un-, ist auf derselben Seite Aufgabe 2 zu sog. *se-* Wörtern (!): „Samme weitere Wörter, die mit *se-* beginnen und nenne ihre Bedeutung“; aus dem Wörterverzeichnis schreibe ich einmal alle entsprechenden Einträge ab (S. 157; Worte nach Lektion 18 in Klammern): (*secare*),

secum, (*secundus*), *sed*, *sedere*, *sedes*, *semper*, *senator*, *senatus*, *senex*, *sensus*, (*sentire*, *sepelire*), *sequi*, (*sermo*), *sero*, *servare*, *servire* (*servitus*) und last but not least *sex* – darf / mag man da noch fragen, was hier(aus) zu lernen?

- 8) Für den statistischen Überschlagn musste stark vereinfacht werden: Berücksichtigt wurden versuchsweise alle Verben, die (auch für Schüler) wie Komposita aussehen, vernachlässigt hingegen Fragen nach Lernvoraussetzungen der Schüler mit dem zugrunde gelegten Lehrwerk (die ich bereits problematisiert habe) u.a.m. Bei weiter gehendem Interesse wende man sich an den Verfasser, der – hier wie stets – aus&nachdrücklich um wohlwollend-strenge Überprüfung und Diskussion seiner Ausführungen, der Einzelentscheidungen wie der allgemeinen Behauptungen bittet.
- 9) Allein die Häufigkeit von Komposita – ein knappes Sechstel des bis Lektion 30 vorgesehenen Wortschatzes von rund 900 Wörtern – spricht dafür, der Frage nach Erschließungsmustern und Lernhilfen ernsthaft nachzugehen.
- 10) Nickel selbst übersetzt das knappe halbe Hundert Vorkommen dieser Präposition (Lernvokabel Lektion 2) bis einschließlich Lektion 30 zwei Mal mit „nach“ (erstmalig Lektion 28!), dreißig Mal mit „in“, ein Mal mit „zu“ (Lektion 20 B11 ist wohl gesondert zu nehmen) – und desweiteren mit ‚an, auf, gegen(über), mit, unter, vor‘ oder einer Wendung ohne (deutsche) Präposition.

FRIEDEMANN WEITZ, Leutkirch i. A.

HEUREKA

Altgriechisch für Liebhaber*

Die Initiative, deren Frucht wir heute ernten, ist eine hocheifreuliche. Eine Gymnasiastin und ein Gymnasiast haben ein Lehrbuch des Altgriechischen verfasst, und ihr Lehrer hat ihnen mit Rat und Tat beigestanden und gleich auch noch die Rolle des Verlegers übernommen. Gibt es ein schöneres Symbol für die Kontinuität eines Wissensgebietes? Denn alle menschliche Kultur überlebt prinzipiell nur, wenn die ältere Generation sie in persönlichem Kontakt an die jüngere weitergibt; das gilt für Kochrezepte wie für Götterhymnen. Bricht diese Kontinuität ab, ist es aus mit der Tradition. Auch Bücher können die Lehrer-Schüler-Beziehung niemals ganz ersetzen. Dass sich, lange nach dem Ende der Antike und einzig auf der Basis von schriftlichen Texten aus einer weitentfernten Epoche, seit der Renaissance eine neue, derart starke Tradition entfalten konnte wie

in der Klassischen Philologie und im Altsprachlichen Unterricht, ist ein einmaliges Phänomen und zeigt allein schon, mit welchem eminentem Sprach- und Schrifttum wir es da zu tun haben.

Wirklich tief über die griechische und römische Antike informierte Menschen waren in den letzten Jahrhunderten freilich immer äußerst dünn gesät. In unserem Land vielleicht einer unter 5000? Heute noch etwas weniger. Daneben aber gab es in den letzten 200 Jahren jeweils eine recht große Zahl, in der besten Zeit vielleicht einer unter 50, die in der Jugend immerhin eine sorgfältige und breite Einführung in die Sprachen und die Kultur der Antike erhalten hatten, dies zwar anschließend nicht zu ihrem Beruf machen wollten, die erworbenen Kenntnisse aber durch ihr ganzes Leben hindurch mitnehmen und immer wieder bewusst oder unbewusst auf sie zurückgreifen konnten. Andere

Schul- oder Studienfächer halfen effektiv mit, dass diese Kenntnisse nicht isoliert blieben, vor allem die Geschichte; aber auch die Sprach- und Literaturfächer, die Religion, ja sogar Musik und Kunst waren voll von historischen Inhalten. Diese stammten zwar nicht alle aus der Antike, aber auch die späteren Epochen haben ja unendlich viel antikes Gedankengut rezipiert und in eigene, großartige Werke einfließen lassen.

Von der geschilderten hohen Zeit der humanistischen Bildung sind wir heute weit entfernt. Die Veränderung der Bildungsinhalte hat sich in den letzten dreißig Jahren stark beschleunigt und ist in den letzten zehn Jahren noch viel rasanter geworden. Diese Veränderung ist kein Phänomen des Kantons Aargau, kein Phänomen der Schweiz, kein Phänomen Europas, es ist ein Phänomen der gesamten westlichen Welt. Ja, ähnliche Klagen hört man *mutatis mutandis* sogar aus anderen Kulturkreisen, aus Indien, China, Japan und den arabischen Ländern. Wir Menschen der Postmoderne haben uns global von unserer Vergangenheit abgewendet. Geschichte ist – nicht zuletzt im akademischen Milieu – völlig außer Mode geraten; gefragt ist nur, was sofortigen Nutzen bringt.

Die Schweizer Bildungspolitik hat – nach einer Phase langsamen Nachgebens – in den optimistischen 80-er Jahren und den von der *New Technology* dominierten frühen 90-ern den Weg bereitet zu einer Reform des Gymnasiums, die dieses, wie wir immer deutlicher sehen – und Schönreden nützt da gar nichts! – von Grund auf umgepflügt hat. Geblieben ist eigentlich nur der Name, aber der hat schon manches über sich ergehen lassen müssen, wo er doch ursprünglich einen Ort bezeichnete, wo nackt geturnt wurde (griech. *gymnós* heisst ‚nackt‘).

Ich muss hier präzisieren, dass ich, wenn ich von der jüngsten Umwälzung des Gymnasiums spreche, keineswegs nur die Alten Sprachen im Auge habe. Das Hauptproblem liegt ganz woanders, nämlich im Wahlfachsystem. Warum? Weil, wer wählen kann, einen Verdrängungswettbewerb in Gang setzt. Die Fächer stehen heute in mannigfacher Konkurrenz zueinander; und die Lehrer damit auch. Es braucht ganz schön viel Zivilcourage, heute in einem Fach ebensoviel von den

Schülern zu fordern wie früher und mehr als die Lehrer anderer Fächer. Wieder spreche ich nicht nur von den Alten Sprachen. Im Kanton Bern, wo ich Mitglied der Maturitätskommission bin, haben Umfragen gezeigt, dass heute das Französische und die Mathematik mit Abstand die meistgehassten Fächer sind. Warum? Weil sie schwierig *und* obligatorisch sind. Und weil sie die einzigen sind, in denen nicht ganz selten ungenügende Noten erteilt werden. Das Latein, als reines Wahlfach, ist heute hingegen aus der Schusslinie, vom Griechischen nicht zu reden, freilich um den Preis, dass nur noch wenige Schüler diese beiden Fächer besuchen. Ja, sogar die Mathematik sieht sich unter erheblichem Druck, müssen doch die Mathematiklehrer freundlich genug sein, dass sie einige Schüler zur Wahl des Schwerpunktfaches ‚Anwendungen der Mathematik‘ überzeugen können. Die Jugendlichen sind heute die Kunden, und das Sprichwort besagt, dass der Kunde befiehlt.

Viele lassen an diesem Punkt der Diskussion – bei aller Kritik am Maturitätsreglement 95 – eine Klage über die heutige Jugend folgen. Diese sei verwöhnt, unkonzentriert, arbeitsscheu, sprachlich inkompetent usw. Das ist nun freilich eine ganz unstatthafte Fortsetzung des Gedankengangs. Denn: Wer steuert unsere Schulen und Hochschulen? Die Jugendlichen? Nein! Und an wem liegt es, wenn die Jugendlichen in der Schule unterfordert sind? An den Jugendlichen selbst? Nein!

Die Bildungspolitik der letzten Jahre hat zu einem fast durchgehenden Gesamtschulsystem geführt. Traditionellerweise herrschte dieses nur auf der Primarstufe. Durch das MAR 95 haben wir es seit bald 10 Jahren auch auf der Sek. II-Stufe: Das Gymnasium, oft bereits mit Diplomschulen zusammengelegt, wird neuerdings ohne Zögern der Berufsmittelschule angenähert und im übrigen drastisch gekürzt. Am wenigsten uniformiert ist zur Zeit noch die Sek. I-Stufe, aber die Entwicklung ist auch da schon weit fortgeschritten; Tendenzen wie die Abschaffung gerade der anspruchsvollsten Lehrgänge, d. h. des Untergymnasiums, sind vielerorts zu beobachten.

In solchen Eintopfschulen ist es nun eine vollkommen natürliche, ja zwingende Folge,

dass die allermeisten Eltern für ihre Kinder auf jeder Stufe nur *etwas* im Auge haben: den Abschluss mit möglichst guten Gesamtnoten, um – selbstverständlich prüfungsfrei – in die nächstfolgende Schule zu gelangen. Auf diese Forderung muss auch die Politik sofort wieder reagieren, aus panischer Angst vor schlechten Statistiken. Wie die guten Gesamtnoten zustandekommen, ist dabei egal, durch Anpassungen des Lehrplans, des Fächerkanons, der Stundendotationen, der Anforderungen oder was immer. Und wenn sich in einer Lehrkraft angesichts des zwangsläufig sich einstellenden Niveauverlusts einmal so etwas wie ein Berufsethos regt, wird sie – viel rascher und dezidierter als früher – von allen Seiten weichgeklopft. Der Verkaufsartikel der Schule ist heute der Abschluss, nicht mehr irgendwelche Inhalte. Das Eintopfsystem verhindert kategorisch jede Konkurrenz. Matur ist Matur. Die einzige Konkurrenz, diejenige zwischen den Fächern, ist eine, in der nicht Qualität belohnt wird, sondern Nachgiebigkeit. Viele Gymnasiasten gehen schon gar nicht mehr regelmäßig zur Schule. Wer wollte es ihnen verargen? Sanktionen haben sie auch nicht zu befürchten. Echter Wettbewerb, z. B. ein Qualitätsvergleich zwischen Schulen oder kantonalen Schulsystemen, wird jeweils schon im Keim erstickt, entsprechende PISA-Zahlen unter Verschluss gehalten. Welch mustergültige Drückebergerei!

Wie stehen wir eigentlich vor unseren Jugendlichen da, meine Damen und Herren, die wir ihnen doch in liebevoller, aber realitätsbezogener Weise eine Vorbereitung auf das Leben geben müssten, auf ein Leben, in dem permanenter Wettbewerb herrscht und größtmöglicher Weitblick nötig ist?

Wie gesagt, die Jugendlichen trifft keine Schuld! Sie sind kein bisschen weniger begeisterungs- und aufnahmefähig, und auch kein bisschen fauler, moralisch verdorbener oder krimineller als früher. Wenn sie jemand dazu macht oder wenigstens nicht verhindert, dass viele es werden, dann sind wir es, die sogenannten Erwachsenen. Wir sind es, die sie zum Schmalspur-Utilitarismus verleiten. Sogar die NZZ AM SONNTAG (16.11.03) jubelt benebelten Sinnes über die phantastische Motivation der Schüler und Lehrer im Frühenglischunterricht in Appen-

zell und macht gleichzeitig das Frühfranzösische schlecht. Ich bin gewiss ein enthusiastischer Liebhaber der englischen Sprache, habe mehrere Jahre in England gelebt; aber es ist nun einmal eine Tatsache, dass uns Germanen das *Basic Simple English* leichter fällt als das Französische, und zudem wird das Englische weltweit von so vielen Menschen malträtiert, dass wir Deutschsprachigen noch ohne jede Anstrengung eine ganz passable Figur machen. Anstatt sich in die Brust zu werfen, würden die Appenzeller Lehrer besser genauer hinhören, wenn ihre Schulkinder das Englische explizit als ‚bubi‘ taxieren, und darüber nachdenken, was das bedeutet. – Das Schulfach Englisch ist ein äußerst typisches Symptom für unsere Gesellschaft!

Das sieht nun alles für die Alten Sprachen ziemlich trist aus. Aber stimmen wir ja nicht zu früh den Grabgesang auf sie an! Vergessen wir nicht, mit welchem Schatz wir es dabei zu tun haben. Dieser ist ohne weiteres in der Lage, eine erhebliche Eigendynamik zu entwickeln. Das hat er vor 700 Jahren schon einmal bewiesen. Wir müssen ihm nur das richtige Terrain bereiten. Darf ich eine Vorhersage riskieren? (Man könnte diese auch als Warnung verstehen!) Ich bin überzeugt, dass in spätestens 10 Jahren in unserem Land privat geführte Langzeitgymnasien, die sich durch eine betont wissenschaftspropädeutische Ausrichtung auszeichnen, zu einem ernstzunehmenden Faktor in der Bildungslandschaft geworden sein werden und dass in jenen Schulen die Alten Sprachen einen deutlich höheren Stellenwert haben werden als in den öffentlichen Schulen. Denn diese sind und bleiben der effizienteste Zugang zu den modernen Fremdsprachen, wenn in diesen mehr als eine lächerliche Minimalkompetenz angestrebt wird, und zwar ein Zugang gleich zu vielen Sprachen. Und dass sie gleichzeitig eine gesamteuropäische kulturgeschichtliche Orientierung vermitteln, macht sie – ausreichende Unterrichtszeit vorausgesetzt – zu Bildungs- und Integrationsfächern *par excellence*. Dort, wo *excellence* mehr als ein Schlagwort ist, wird man dies schon wieder merken.

Ich kann deshalb HANS WIDMER und seinen beiden Schülern zu ihrem großen Einsatz, den die Herstellung ihres Buches erfordert hat, und zu dem

prächtigen Resultat nur von Herzen gratulieren. Sie sind damit genau auf dem richtigen Weg. Denn trotz allen geschilderten systembedingten und gesamtgesellschaftlichen Widerwärtigkeiten haben die Alten Sprachen keine schlechten Zukunftsaussichten. Nur müssen sie noch lernen, sich konsequenter marktwirtschaftlich zu verhalten, sich geschickter zu verkaufen als bisher, ihre zahlreichen Qualitäten mit Raffinesse und Enthusiasmus auszuspielen, und sie dürfen keine Mühe scheuen, in eigener Sache Propaganda zu machen, andere Kreise für sich zu mobilisieren und insbesondere auch, sich anderen Käufern anzubieten als nur dem Staat. Lehrkräfte und Liebhaber dürfen heute ihre vornehme Zurückhaltung ablegen. Die Alten Sprachen sind an der Schule nicht mehr institutionell geschützt und gestützt, so wie etwa Mathematik und Französisch. Auch an der Universität nicht: Wenn dort gewisse Studienfächer in Zukunft am Obligatorium festhalten, so kann dies nur objektiv und sachlich begründet sein, denn an der Universität gilt: Wer weiterhin Geldmittel erhalten will, muss möglichst viele Studierende vorweisen, und die erhält er, wie die Erfahrung zeigt, am leichtesten durch Abschaffung des Lateinobligatoriums. ...

Befreit vom Verdacht und Vorwurf der künstlichen Stützung dürfen die Altsprachlichen Fächer heute auch wieder freimütig sagen, dass sie ein Können und Wissen anbieten und vermitteln, das dem eben verschlossen bleibt, der sich nicht darum bemüht. Sie dürfen selbstbewusst verkünden, dass in Deutschland humanistische Gymnasien neu gegründet werden, dass in Amerika Versuche mit Latein in der Primarschule, die signifikant bessere Englischleistungen hervorgebracht haben, großen Eindruck machen, und dass dort Jugendliche, die in der *High School* Latein belegt haben, inzwischen signifikant bessere Chancen haben, von den wählerischen *Colleges* aufgenommen zu werden. Es gibt Menschen, die für solche Meldungen sehr hellhörig sind, auch in unserem Land. Wir dürfen heute den vielfältigen Nutzen des Altsprachlichen Unterrichts unseren Mitbürgern hemmungslos unter die Nase reiben. Niemand kann mehr etwas dagegen sagen, denn was wir jetzt tun, ist legitime Werbung, frei von jeder defensiven Rechtfertigung. Wir dürfen unseren lieben Mitmenschen auch den

SENECA-Spiegel vors Gesicht halten und ihnen mit PLATO eine lange Nase ziehen. Wir können ungeniert an die Öffentlichkeit drängen, zeigen, dass wir genauer zuhören, Zusammenhänge klarer sehen und mit besserer Argumentation und sprachlich gewandter reagieren können und damit einiges bewirken. Das wird da und dort leider auch Neid und Eifersucht auslösen. Diesem Problem müssen wir durch Bescheidenheit und sachliche Argumentation begegnen und indem wir die Sache für sich sprechen lassen: Wir dürfen nicht müde werden, die uns am Herzen liegenden Inhalte, die seit bald 3000 Jahren x-fach unter Beweis gestellt haben, wie sehr sie Eindruck zu machen vermögen, immer wieder, hundertfach, zu erzählen, auf der Bühne vorzuspielen, zu erklären, zur Diskussion zu stellen. Das ist der schönste Teil unserer Aufgabe. Diesem *Eros* kann sich keine menschliche Gemeinschaft vollkommen entziehen, und erst recht nicht die Jugend!

Und schließlich, meine ich, dürfen wir und alle anderen geschichts- und kulturbewussten Menschen auch *ganz persönlich* den Durchblick, den zu erwerben uns vergönnt war, in vollen Zügen genießen: Unzählige Male im Leben können wir, weil wir das nötige Gerüst in uns vorbereitet besitzen, größere oder kleinere Beobachtungen allgemein menschlicher, kultureller oder sprachlicher Art richtig gewichten und einordnen und dadurch unseren Horizont laufend erweitern. Wir können durch unsere Sprachkenntnisse Stimmen verstehen, die andere nicht einmal hören. Anstatt dreidimensional sieht der Geschichtsbewusste die Welt und ihre Dinge immer auch in ihrer zeitlichen Ausdehnung, als vierdimensionalen Raum sozusagen, er kann ‚hinter‘ die Dinge blicken, fragen, warum sie sind, wie sie sind, warum sie sich so entwickeln, wie sie sich entwickeln, Gründe dafür suchen und finden. Bei dieser Art Weltbetrachtung kann es ihm keinen Moment langweilig werden, wie es denen begreiflicherweise wird, die den zahllosen Plattheiten ihrer Gegenwart nicht zu entrinnen vermögen. Diesen Teil unserer Lebensqualität müssen wir hinüberbringen, im Unterricht und auch sonst in jeder Art unserer Außenwirksamkeit.

Wer nun aber meint, diejenigen, die ihre Möglichkeit nutzen, sich der Gegenwart zeitweise

zu entziehen und sich in das Studium früherer Epochen und ihrer kulturellen Manifestationen zu vertiefen, seien notwendigerweise welt- und lebensfremde Bücherwürmer und Träumer, der könnte sich gewaltig täuschen! Überdross ist, wie mir scheint, die viel größere Bedrohung der menschlichen Lebenskraft und sozialen Standfestigkeit als die Beschäftigung mit der vierten Dimension, der Zeit, und so wundert es nicht, dass Bildung erfreulich oft mit einer *mens sana in corpore sano* gekoppelt ist. Diese ganzheitli-

che Kombination aus Bildung und Gesundheit wünsche ich uns allen, meine Damen und Herren, und dass es möglichst jedem Menschen vergönnt sein möge, einmal aus voller Seele ‚HEUREKA!‘ rufen zu können.

*) Festansprache, gehalten am 21. November 2003 in Biberstein anlässlich der Vernissage des Buches: Judith Ehrensperger und David Suter, HEUREKA. Altgriechisch für Liebhaber, Odysseus-Verlag, Biberstein 2003 (ISBN 3-9520192-3-2).

RUDOLF WACHTER, Basel

Wie versteht Platon unsere Welt in seinen Dialogen ‚Timaios‘ und ‚Politikos‘

PLATON ist bekanntlich der Überzeugung, dass es zwei Welten gibt: Neben unserer Welt der Erscheinungen gibt es für ihn noch eine transzendente Welt des vollkommenen Seins. Unsere Welt weist nur schlechte Nachahmungen dieses vollkommenen Seins auf. Mit der Frage des Warum befasst sich das folgende Gespräch. Die meisten Leser werden sich schnell in die Situation der Gesprächsteilnehmer des Dialoges ‚Timaios‘ hineinversetzen, wenn diese zunächst „die Entstehung unserer Welt“ erörtern.

Einer von ihnen sagt: „Früher unterschieden wir zwei Gattungen des Seins, jetzt aber müssen wir noch eine dritte aufweisen. Reichten doch jene beiden bei der früheren Darstellung aus: die eine, die das stets unveränderliche Sein ist, mit der Vernunft erfassbar ist und die wir als das Vorbild zugrunde legten, die andere, die stets sich im Prozess der Veränderung befindet, mit den Sinnen wahrnehmbar ist und die wir als die Nachahmung jenes Vorbildes bezeichneten. Eine dritte Gattung stellten wir früher nicht auf in der Meinung, die beiden reichten aus.“

In der Tat lebten die früheren Phasen platonischer Schriften von den Begriffen „Ideenwelt“ und „Erscheinungswelt“ und bedurften zu ihrem Verständnis nicht noch einer weiteren Gattung. In späteren Werken Platons jedoch rückt die dritte Gattung immer mehr in den Mittelpunkt der Unterredung, am deutlichsten im ‚Politikos‘ und im ‚Timaios‘. Aufgrund der Komplexität des ‚Timaios‘ und des hier zur Verfügung stehenden Rahmens werden wir nur das Wesentliche zu unserem Thema herausgreifen.

Begriffe des Gespräches

Erneut hebt der Gesprächspartner an: „Jetzt müssen wir drei Gattungen bedenken: die Gattung des Werdenden, die Gattung, in der das Werdende entsteht, und die Gattung, die sich im Werdenden nachbildet und dieses so zum Ding der Erscheinungswelt macht.“ Ohne Schwierigkeit ist hier zu erkennen, dass zunächst unsere Welt, an letzter Stelle die Ideenwelt genannt wird und zwischen diesen beiden die dritte Gattung schon näher beschrieben wird: „..., die Gattung, in der das Werdende entsteht, ...“ Die dritte Gattung ist also nicht noch eine weitere Welt, sie ist vielmehr die „Aufnehmerin“ des Werdeprozesses eines jeden Dinges unserer Welt, d. i. der Erscheinungswelt, und muss vor der Entstehung unserer Welt (*Kosmos*) schon dagewesen sein. Deshalb spricht man von „der praekosmischen Periode“, die dann in die „kosmische Periode“ übergeht.

Zur Forschung

Bevor wir nun fortfahren, sei eine grundsätzliche Bemerkung zu Forschungsergebnissen gestattet. Das Verständnis der „praekosmischen Periode“ des Weltalls hat in der Forschung lange Zeit unter der Heranziehung platonischer Bestimmungen aus anderen Dialogen und ihrer Auslegungsart gelitten. Erst als man daranging, die praekosmische Periode ohne solche Vorgaben zu untersuchen, stellte sich ein wesentlich problemloseres Verständnis heraus.

Betrachtet man nämlich diese praekosmische Periode aus sich selbst heraus als eine völlig

eigenständige Phase, stellt sich die Frage, was denn je dazu berechtigte, ihre Bewegung kausal auf die Seele zurückzuführen, wo doch die beiden Dialoge, die die Ursächlichkeit der Seele lehren, der Phaidros (245c ff.) und die Nomoi (X, 891b ff.), ausschließlich von der kosmischen Periode handeln und nicht von der praekosmischen. Es stellt sich die weitere Frage, warum man sich weigerte, eine wie Gott ohne Anfang existierende Materie anzuerkennen. Ein von einem Philosophen wahrgenommenes Phaenomen wird dadurch nicht unwahr, dass der Interpret es nicht herleiten kann. Das stellen wir sowohl in der stoischen als auch in der epikureischen Philosophie an markanten Stellen fest. Bloße Unkenntnis ist es, wenn szientistische Interpreten glauben, Wissenschaftlichkeit reiche bis an die Ansätze eines philosophischen Systems heran und sei dazu geeignet, sie dort als Wahrheitskriterium anzulegen. In welche Sackgassen sie damit schon geraten sind, zeigt die Geschichte der Interpretation.

Die Erklärung für die unzureichende Abbildung der Ideenwelt in der Erscheinungswelt verlangte nach einer dritten Gattung, einem Substrat, das dem Werdeprozess in der Erscheinungswelt zugrunde liege. Das bedeutete aber, dieses Substrat nun eben nicht wie unter dem Zwang von Naturgesetzen nach den Eigenschaften der beiden anderen Gattungen zu analysieren, sondern sich ohne dogmatische Vorgaben und Voreingenommenheiten eventuellen neuen Erkenntnissen zu stellen.

War dieser neue Forschungsweg einmal beschritten, fiel die in Handbüchern wie E. ZELLER und CL. BAEUMKER noch vorfindbare unplatonsche Aufteilung der praekosmischen Periode in eine ernst zu nehmende „primäre Materie“ und eine nicht ernst zu nehmende „sekundäre Materie“ in sich zusammen.

Die dritte Gattung

Nachdem nun begrifflich und methodisch der Weg gewiesen ist, fahren wir fort, um nach der gesuchten dritten Gattung zu forschen. Wir wissen über diese Gattung, dass sie in der praekosmischen Periode schon da war, ohne einen Anfang gehabt zu haben. Aber was war sie da ihrer Substanz nach, und welche Funktion hatte

sie? Wenn sie das war, „in dem das werdende entstand“, dann war sie der formlose Stoff, das Baumaterial, schlechthin auch „die Materie“ genannt. Der Text bietet uns das anschauliche Bild der Prägungsmasse (ἐκμαγεῖον): Sie bildet als zu bearbeitende Masse stofflich die Voraussetzung dafür, dass Gestaltung überhaupt möglich wird. Sie nimmt Formen an, bleibt aber selbst Stoff, wie z. B. das Gold von einem Künstler geformt werde, trotz der Formung aber dennoch Gold bleibe. Das Einschmelzen der Form würde wieder die rohe Prägungsmasse ergeben.

Die Bewegung des Baustoffes

Die bisherige Beschreibung der dritten Gattung wäre an und für sich nichts Neues, hätte nicht dieser Stoff noch eine weitere Eigenschaft: die Bewegung. Diese Bewegung, in der der Stoff sich befindet, ist völlig regellos und ohne jedes Maß. Platon unterscheidet hier wie auch in den „Nomoi“ (896 ff.) prinzipiell zwei Bewegungsarten: die mit ruhendem Mittelpunkt sich vollziehende *Kreisbewegung*, die nichts anderes meint als das ohne Anfang und Ende stets sich gleichbleibende Sein, was nur der Ideenwelt und der Vernunft der Seele eignet, und die sich davon unterscheidende *regellose und maßlose Bewegung*, die die stetige physische Veränderung des Stoffes bezeichnet.

Der Schöpfungsprozess

Wie kommt es nun zur Entstehung der Erscheinungswelt? Der formlose und in stetiger Veränderung (= regelloser Bewegung) befindliche Stoff ist das Substrat der Entstehung der Erscheinungswelt. Denken wir noch einmal an das Bild der Prägungsmasse! Der Schöpfer gestaltet nach dem Ur- und Vorbild der Ideen – den Ideen Gottes – den Stoff, das Material, wie dies auch ein Künstler nach seinen Ideen macht. Der von Gott geformte Stoff ist das „Ding“ der Erscheinungswelt geworden. Die Form, durch die die Stoffmasse nun gestaltet ist, ist also der Anteil der Ideen Gottes, während die Masse als nun geprägte Masse den Anteil der Materie darstellt. Für Platon besteht jedes Ding unserer Erscheinungswelt aus dieser besonderen Art von Form und Stoff und ist durch diese spezifische Prägung

Nachbild der Ideenwelt. Es kann aber wegen der stetigen Veränderung seiner Materie die Idee als das ewig unveränderte Sein niemals vollständig abbilden.

Ganz lapidar sagt der Timaios-Text: „Gott führte das All, das er, soweit es für ihn sichtbar war, nicht in Ruhe, sondern in ungeordneter und regelloser Bewegung übernahm, aus der Regellosigkeit in die Regelhaftigkeit“ (30a3-5). Aus dem praekosmischen Zustand übernahm Gott den Baustoff, der noch ein formloser Baustoff war und sich in regelloser Bewegung befand, um aus ihm den Kosmos zu gestalten (30 a2-b6). Gott beendete also die praekosmische Periode und eröffnete die kosmische Periode durch die Einführung der Regelhaftigkeit dieser Bewegung. Bei diesem Schöpfungsprozess gab dieser Baustoff sein regelloses Verhalten auf, aber eben nicht ganz. Dieser Rest seines vorherigen Verhaltens wirkt jetzt im Kosmos weiter. Der Baustoff besitzt ja, wie wir gesehen haben, eine eigene Kraft zu ständiger regelloser Bewegung (so schon 1957 H. HERTER, Bewegung der Materie bei Platon, Rhein. Mus., Bd.100/1957, S. 327-347).

„Gott fügte die Vernunft (νοῦς) der Weltseele ein, die Weltseele dem Weltkörper und erschuf so das Weltall“ (30b4-6). Das bedeutet: 1) Gott beabsichtigte, dem Weltkörper die Vernunft zu geben, eine Weltvernunft, weil kein Werk im ganzen je besser sein könne als eines, das Vernunft besitze. Da jedoch Vernunft ohne Seele niemandem zuteil werden könne, fügte er erst die Vernunft der Weltseele ein und dann diese Weltseele dem Weltkörper. 2) Die Weltseele konstituiert so durch ihre von Gott vorgenommene Ausstattung mit der Weltvernunft und durch ihre von Gott vorgenommene Verbindung mit dem Weltkörper die Erscheinungswelt. Sie ist die Instanz, die zwischen Gott und der Körperlichkeit vermittelt. Sie hält einerseits weisungsgebunden ihre Beziehung zu ihrem Schöpfer aufrecht, andererseits regulierend die Beziehung zu ihrem Weltkörper.

Wir haben die Entstehung unserer Welt verfolgen können. Versuchen wir nun, uns durch den Dialog ‚Politikos‘ ein anschauliches Bild von der Lenkung unserer Welt zu verschaffen.

Die Lenkung des Kosmos

Im ‚Politikos‘ erfahren wir: Gott lenkt den von ihm geschaffenen Kosmos zusammen mit dessen Weltseele, beauftragt jedoch zeitweise die Weltseele mit der alleinigen Lenkung und beobachtet sie dabei (272 d5). Die Weltseele ist dadurch, dass ihr die Vernunft zuteil wurde, in der Lage, diesen Auftrag Gottes auszuführen, aber nicht problemlos.

Die alleinige Lenkung der Erscheinungswelt gelingt der Weltseele in dem Maße, wie ihr durch ihre Weltvernunft die Wiedererinnerung an die „Lehre des Schöpfers“ gelingt. Dieses Gelingen schränkt aber der Text ein mit der Bemerkung „nach Möglichkeit“, und zwar wegen der Wirkung des Weltkörpers (τὸ σωματοειδές = das Körperartige, 273b4), der uns schon aus dem ‚Timaios‘ bekannten dritten Gattung des Seins. Wir erfahren eine Begründung, die wir ebenfalls aus dem ‚Timaios‘ schon kennen: Der Weltkörper sei aus dem praekosmischen Zustand „mitaufgewachsen“ (σύντροφον 273b5f.), wo er mit viel Unregelmäßigkeit behaftet gewesen sei, bis er in den Kosmos kam. In einer Wertung stellt der Text fest: „Von seinem Schöpfer besitzt der Kosmos alles Gute, aus dem praekosmischen Zustand dagegen alles Schlechte und Unrechte.“ Das leuchtet uns nach den bisherigen Ausführungen durchaus ein. Es folgt jedoch unvermittelt noch eine Anmerkung Platons über die Herkunft des Bösen in den Lebewesen: „... und er bringt es (das Schlechte und Unrechte) in die Lebewesen hinein.“

Weltseele und Weltkörper

Die anfängliche Unterordnung dieser regellosen Bewegung des Weltkörpers unter die Weisungen des Schöpfers ist aber offenbar kein Dauerzustand. Denn anschaulich sagt der ‚Politikos‘: Nach einer gewissen Zeit werde die vom Weltkörper ausgehende Wirkung größer, der Zustand der früheren praekosmischen Unordnung gewinne die Oberhand, schließlich dominiere die Wirkung des Weltkörpers derart, dass die jetzige Phase des Kosmos dem praekosmischen Zustand fast gleich sei. Sie steigere sich schließlich, so dass nur noch wenig Gutes, dagegen viel Böses geschehe und der Kosmos in die Gefahr des Verderbens gerate (273 c6-d1).

Die Ursache für diese Steigerung: Zunächst erinnere sich die Weltseele an „die Lehre ihres Schöpfers und Vaters“, so gut sie es vermöge (τὴν τοῦ δημιουργοῦ καὶ πατρὸς ἀπομνημονεύων διδασχὴν εἰς δύναμιν 273b1-2). Nach immer größerer Abschwächung ihrer Wiedererinnerung mache sich schließlich in der Weltseele Vergesslichkeit (273c6: λήθης ἐγγυνομένης) gegenüber dieser Lehre bemerkbar. Das allmähliche Nachlassen der Anamnesis hat zur Folge, dass die Kraft der Weltseele zur Regulierung des Weltkörpers immer schwächer und die allmähliche Steigerung der Regellosigkeit und Unordnung des Weltkörpers immer größer wird. Denn die Wirkung des Weltkörpers erfährt durch die Wiedererinnerung der Weltseele an Gott ihre Begrenzung. Jedoch durch das Nachlassen dieser Wiedererinnerung – bis hin zum Vergessen – lässt auch diese Begrenzungskraft der Weltseele gegenüber dem Weltkörper nach. Und in demselben Maße, in dem diese Begrenzung nachlässt, kann der Weltkörper seine Wirkung vergrößern und zum Verursacher chaotischer Entwicklung werden.

Die Erscheinungswelt

Das Schicksal der Erscheinungswelt ist es, durch ihren materiellen Anteil der stetigen Veränderung unterworfen zu sein. Wird der fortlaufenden Steigerung dieser Veränderung nicht Einhalt geboten, führt sie – konsequent zu Ende gedacht – dazu, dass alle räumlichen Konstanten allmählich der Auflösung anheimfallen. Veränderung wäre dann mangels Relation zu Dauerhaftem nicht mehr erkennbar. Jegliche Orientierung würde dem Menschen genommen; was übrig bliebe, wäre das ihn vernichtende Chaos. Deshalb sagt der ‚Politikos‘, Gott sei in Sorge, dass die Erscheinungswelt „in das unendliche Meer der *Unähnlichkeit* sinke“ (273 d4ff.).

An diesen Tiefstpunkt der Veränderung lässt Gott aber die Erscheinungswelt nicht geraten und greift in Fürsorge um sie rettend ein. Die fortwährende obstruktive Tendenz der Materie bleibt nicht Sieger. Denn aus Güte, so erklärt der ‚Timaios‘, habe Gott die Erscheinungswelt geschaffen, und er wollte, dass alles gut sei. Nach Möglichkeit sollte nichts schlecht sein; gänzlich unmöglich ist es aber, dass das Werk

eines vollkommenen Wesens der totalen Vernichtung anheimfällt. Es trägt zwar das Signum des Seinsdefizits, aber nicht das des Untergangs. Gott rettet die Welt, die nun nach der geschichtsphilosophischen Auffassung Platons ihre nächste Periode beginnt. (Hierüber ausführlicher in FORUM CLASSICUM 3/2002, S. 193-197!)

Rückblick

Anschaulich hat uns der ‚Politikos‘ die Lenkung des Weltalls vorgeführt und gleichzeitig den Weg zur Beantwortung einer Frage gewiesen, die sich immer wieder stellte: Wie verhalten sich Gott und die Ideenwelt zueinander? Die Konsequenz des Gesamtzusammenhanges lässt keinen Zweifel daran, dass Gott und die Ideenwelt kein Verhältnis, sondern eine Identität darstellen. Gott selbst ist die Idee des Guten, die Ideenwelt ist seine Gedankenwelt. Gott selbst ist der Demiurgos, der Schöpfer, Lenker und Erhalter des Kosmos.

Gott und die dualistisch gesehene Erscheinungswelt, das ist vielmehr das Verhältnis, unter dem die Vorgänge der Erscheinungswelt zu verstehen sind. Würde nur Gott die Erscheinungswelt lenken, würden schlechte Zeiten mit dieser Lenkung nicht vereinbar sein. Der Weltseele gelingt eine solche Lenkung des Kosmos nicht. Mit der ihr von Gott verliehenen Vernunft hat sie zwar dieselbe Fähigkeit, wie Gott alles zum Besten zu lenken. Als Träger der Vernunft hat sie die „Lehre ihres Schöpfers und Vaters“ als Maßstab erhalten und ist zu Großem befähigt, aber nicht dagegen gefeit, das alles zu vergessen. Sie leidet eben unter ihrer Verbindung mit dem Körperlichen, und damit verringert sich die Wirkung der vollkommenen Gabe Gottes an sie. Gott selbst schuf diese Verbindung und sah damit das Wirken der Weltseele voraus, weshalb er ja nach ihrer Beauftragung mit der alleinigen Weltlenkung nicht weggeht, sondern eine sie beobachtende Position einnimmt (272 d5), um eingreifen zu können. Die Ausgestaltung dieser Mikrokosmos-Makrokosmos-Analogie führt in umgekehrter Denkrichtung zu Analogien für das menschliche Leben.

Ergebnis

Die beiden Dialoge haben uns gezeigt, dass erst die dritte Gattung des Seins das volle Verstehen

unseres Weltalls ermöglicht. Ihr Seinsdefizit ist nicht hinterfragbar, aber erklärt sowohl ontologisch die schlechte Abbildhaftigkeit unserer Welt gegenüber dem vollkommenen Sein als auch kosmologisch ihren deszendenden Verlauf. Ihre aufgrund des Seinsdefizits ununterbrochene Veränderlichkeit, nicht nur ihrer Dinge, sondern auch ihrer Maßstäbe, ist ihr Schicksal. Nachdrücklich haben uns die beiden Dialoge zu der Erkenntnis geführt, dass Platons fundamentale Überzeugung von der dauernden Wirkung der Materie als des stetigen Widersachers Gottes so stark ist, dass sie sich in der Frage nach der Allmacht Gottes behauptet, weil nur so das letzte und tiefste Verstehen unserer Welt möglich sei.

Hier setzt sich die das Denken Platons durchziehende orphische Theologie gegen das Gottesbild seiner Philosophie durch. Es mag den mit philoso-

phischer Strenge denkenden Leser erstaunen – es sei denn, er ist bereit, den Begriff der Philosophie den weltanschaulichen Wertvorstellungen Platons entsprechend zu erweitern und von einer *theologischen Philosophie* zu sprechen.

Wir sind damit weit über die Lehre früherer Phasen platonischer Dialoge hinausgegangen, wo man den Abschluss von Platons lehrbarer Philosophie annehmen zu müssen glaubte. Neuere Forschungen haben gezeigt, dass hier gar kein Abschluss sein kann, ja, dass die Ideenlehre so nicht einmal ein abgeschlossenes Kapitel platonischer Philosophie darstellt, sondern nur ein Entwicklungsstadium. Durch die Heranziehung von ‚Timaios‘ und ‚Politikos‘ ist nun thematisch ein wirklicher Abschluss – wenn auch hier nicht in aller Vollständigkeit – zur Darstellung gekommen.

HERBERT ZIMMERMANN, Jülich

Gräzistisches aus heutiger Sicht (1)

Mit dem folgenden Beitrag eröffnen wir eine Serie von zehn kleineren Studien unseres hochverdienten Kollegen Dr. HEINZ MUNDING, der seit vielen Jahren zahlreiche anregende Aufsätze zu den Zeitschriften „Anregung“, „Der Altprachliche Unterricht“ und „FORUM CLASSICUM“ beige-steuert hat.

Frühe Gedanken zur Entstehung von Hesiods „Erga“ im Kontext der alten epischen Dichtung¹

Man könnte sich einmal, in einer Art Gedankenexperiment, ausmalen, wie HESIOD sich wohl im 1. Teil der *Erga* ausgedrückt haben würde, wenn er 1) *Prosa* hätte reden können und 2) ihm *unsere* Ausdrucksmittel zur Verfügung gestanden hätten. „Liebe Mitbürger“, hätte er dann etwa sagen können, „es wird Zeit, dass wir uns des alten (homerischen) Aöden-Zopfes entschlagen. Es ist unnatürlich, die spärlich bemessene Muße, die uns zu einer höheren Geistesbildung zur Verfügung steht, mit dem Anhören von schönen Heldengeschichten zu verbringen, die allesamt in einer Zeit wurzeln, deren soziologische Bedingungen von den unsrigen völlig verschieden waren. Meinen Kollegen, den Aöden, macht freilich das Archaisieren und

kunstvolle Stilisieren Spaß, sie haben es darin zu einer hohen Meisterschaft gebracht. Aber ich finde es *unverantwortlich*, den Geist an solche Spielereien zu verschwenden, während die Probleme unserer praktischen Lebensgestaltung immer dringender eine Lösung fordern. Ich habe also versucht, es einmal anders zu machen, und mit viel Liebe und Mühe eine Reihe von *Sprichwörtern* gesammelt, die eure Altvordenen, in enger Tuchfühlung mit den Anforderungen des täglichen Lebens und aufgrund ihrer reichen Erfahrung, im Laufe der Zeit geprägt haben. Diese Sprichwörter einmal in einem gewissen Zusammenhang vorzutragen, so dass sie sich nicht nur einzeln, sondern in ihrer Gesamtheit dem Gedächtnis erneut einprägen, schien mir viel wichtiger, als Heldengeschichten (oder auch, wie ich es selber in der Theogonie getan habe, Göttergeschichten) zu erzählen. Also macht eure Ohren auf, wenn ich dann später (d. h. im zweiten Teil meines Gedichts) euch diese Sprichwörter vortrage! Und nehmt sie euch dann auch wirklich zu Herzen und richtet euch danach! Ihr werdet es nicht zu bereuen haben: eure Scheunen werden sich füllen, während der, der sie für nichts achtet, in elender Armut verkommen wird!“

Weil Hesiod nun aber vor dem damaligen Publikum weder Prosa reden konnte, noch unsere modernen abstrakten Begriffe zur Verfügung hatte, sondern ein Aöde um 700 v. Chr. war, musste er eine andere Sprache sprechen. Um seine Hörer (nicht nur Bauern und Handwerker, sondern auch Adlige!) „existentiell“ zu erreichen, entschloss er sich offenbar dazu, zunächst einmal zu ihnen **a l l g e m e i n - m o r a l i s c h** zu reden. Dabei nahm er Begriffe wie „*Eris*“ und „*Dike*“, die er bereits in der Theogonie kurz hatte anklingen lassen, theoretisch genauer unter die Lupe. Und außerdem erzählte er den Leuten einzelne **K u r z g e s c h i c h t e n**, die ihnen das Moralische in mythischer oder allegorischer Form schmackhaft machen sollten: Geschichten von Prometheus und Pandora, von den aufeinander folgenden Menschengeschlechtern, sowie eine zündende Tierfabel (die Fabel von Habicht und Nachtigall). – Wie mögen die ursprünglichen Hörer das empfunden haben? Zwar war ihnen bei den Kurzgeschichten die narrative Struktur als solche vertraut. Aber der hier von Hesiod durchweg intendierte **G e g e n w a r t s b e z u g**, schroff eingeleitet schon mit einer prozessualen Streitsituation des Dichters selber mit einem arbeitsscheuen Bruder namens Perses, muss für die Hörer auf Anhieb ein nicht leicht zu schluckender Brocken gewesen sein.

Vergleicht man nun als moderner Interpret diesen ganzen theoretischen und narrativen Apparat im ersten Teil der *Erga* mit dem späteren Sprichwörter-Teil, den er ja **v o r b e r e i t e n** soll, so könnte das einem ungefähr so vorkommen, als errichte da jemand einen kompliziert-prunkvollen Palast, um dann darin lediglich eine biedere Goldschmiedewerkstatt aufzuschlagen.

Das hat bisher den modernen Interpreten, sofern sie den Gesamtaufbau des *Erga*-Gedichts verstehen wollten, erhebliche Schwierigkeiten bereitet. Und dass das auch schon die **s p ä t e r e n** Griechen ähnlich empfunden haben werden, dürfen wir wohl aus dem großen *silentium* über diesen ersten Teil der *Erga* schließen. Dazu sagt INEZ SELLSCHOPP (Stilistische Untersuchungen zu Hesiod, Diss. Hamburg 1934):

„Nie werden (sc. âei Platon) die erzählenden Stücke aus den Gedichten Hesiods zitiert oder besprochen. Hesiod war als Dichterpersönlichkeit eben der, der die Regeln über den Landbau gegeben und die große Göttergenealogie gebracht hatte. Die erzählenden Teile seiner Gedichte wirkten als poetische Motive wohl weiter, aber sie waren mit der Vorstellung, die der Grieche der klassischen Zeit von Hesiod hatte, weniger eng verknüpft.“

Mir scheint dieses Urteil, das nicht nur auf einer intensiven Beschäftigung mit Hesiod selber, sondern auch mit seiner Rezeptionsgeschichte basiert, zu dem Wichtigsten zu gehören, was bisher über das *Erga*-Gedicht in der Forschung gesagt worden ist. Nur eine kleine Ergänzung würde ich noch anzufügen wagen: Es gab später **d o c h** einige Autoren, die die kühne **G e s a m t -**Architektur der *Erga* zu würdigen wussten und von ihr gelernt haben. Ich meine die Dichter-Philosophen PARMENIDES und EMPEDOKLES. Aber um das genauer zu zeigen, bedürfte es einer besonderen Untersuchung.

Anmerkung:

- 1) 1954. Hier verkürzt auf den Schlussteil meiner damaligen Notiz. H.M.

HEINZ MUNDING, Schwegenheim

Spitzenleistungen
Beratung - Gestaltung - Druck

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

Werbung für die Antike¹

I. ‚Werbung‘ für die Antike in der Öffentlichkeit: Trotz des insgesamt verringerten Einflusses antiker Kultur an Schule und Universität besteht in der Gesellschaft nach wie vor ein großes Interesse an antiken Themen (Theater, Ausstellungen, Film und Fernsehen). Daher ergeben sich vielfältige Möglichkeiten für Fachvertreter der alten Sprachen, durch Einbringung ihrer Fachkompetenz die Antike als essentielles und lebendiges „kulturelles Substrat“² Europas mit der nötigen Klarheit im öffentlichen Bewusstsein zu verankern und somit auch positiv auf die weitere Entwicklung der Antike an Schule und Universität einzuwirken. Hierzu zählen die Mitarbeit bei der Realisierung von Theaterstücken und publikumswirksamen Ausstellungen (Erstellung von Programmheften und Katalogen), Zusammenarbeit mit den Medien (Rezensionen, bildungs- und kulturpolitische Beiträge, Interviews, Fachberichte aus Schule und Wissenschaft, Mitgestaltung von Rundfunk- und Fernsehsendungen, Internetpräsenz) sowie die Teilnahme an öffentlichen Veranstaltungen (Symposien, Kongresse). Insbesondere im Bereich der Bildungs-, Kultur- und Wissenschaftspolitik sind die Beiträge der Fachvertreter deutlich zu verstärken.

II. Öffentlichkeitsarbeit für den altsprachlichen Unterricht (AU): Zur Legitimation der Schulfächer Griechisch und Latein ist eine gezielte und publikumswirksame, d. h. verständliche und attraktive Außendarstellung der Inhalte, Ziele und Methoden des AU nötig.³

1. Voraussetzungen:

- *Offensive Vertretung der Fächer* (Vermeidung einer apologetischen Grundhaltung wie auch überzogener Bildungsansprüche);
- *Professionalisierung der Informationsvermittlung* (sachliche Richtigkeit und Realitätsbezug der Informationen, Einbindung fachfremder Unterstützer, bewusste Wahl der Veranstaltungsform – Schnupperstunde, Tag der offenen Tür, Projektstage, Elternabende –, Verwendung sorgfältig gestalteter Informationsmaterials);

- *Schülerorientierung* (Schüler als wichtige Entscheidungsträger; Einbindung von Schülern in die Informationsmaßnahmen; Latein und Griechisch als anspruchsvolle Fächer nicht zur Auslese, sondern zur intensiven Schülerförderung)

2. Argumentative Schwerpunkte

A. Lateinunterricht (LU): Grundlage bilden die fruchtbaren Thesen von Latein als entscheidendem „Fach der europäischen Tradition“⁴ und „Basissprache Europas“⁵ sowie der Gedanke einer „Multivalenz“⁶ des LU mit den vier Inhaltsbereichen *Sprache, Literatur, Gesellschaft/Staat/Geschichte und Grundfragen menschlicher Existenz*. Dabei kommt es auch zur Vermittlung von überfachlich wirksamen, gesellschaftlich bedeutsamen „Schlüsselqualifikationen“⁷ (z. B. Förderung von muttersprachlichem Ausdruck, Sprachbewusstsein und Lesefähigkeit, interkulturelle Kompetenz, Methoden- und Wertebewusstsein, Fremdsprachenpropädeutik oder -vertiefung, Konzentrations- und Analysefähigkeit). An Schulen mit hohem Anteil ausländischer Schüler kann der LU überdies dazu beitragen, Sprachbarrieren abzubauen und Chancengleichheit sowie kulturelle Grundorientierung zu fördern.⁸

B. Griechischunterricht (GU): Im ebenfalls multivalenten GU⁹ stehen spezifische „Ursprungsprozesse“¹⁰ der europäischen Kultur im Mittelpunkt (Mythologie und Literatur, Philosophie, Politik und Gesellschaft, Architektur und Kunst, Religion). Anhand eines einzigartigen Textreservoirs werden die Schüler mit Grundproblemen und Bedingungen menschlichen Lebens konfrontiert und dadurch wertvolle Beiträge zur Bildung von Wertebewusstsein und Verantwortlichkeit geleistet. Für den GU charakteristisch ist die Beschäftigung mit naturwissenschaftlichen, philosophischen und gesellschaftlich-politischen Denkmodellen, so dass der GU die Rolle eines Integrationsfaches für Natur-, Sozial- und Kulturwissenschaft übernehmen kann. Da i. d. R. der LU dem GU vorausgeht, erfolgt durch die Beschäftigung mit der griechischen Sprache eine spezifische Vertiefung der im LU vermittelten Qualifikationen. Wenn

Griechisch als einzige alte Sprache gelernt wird, ist der Bildungswert der griechischen Sprache entsprechend hoch wie im LU einzustufen. Insgesamt darf der GU als europäisches Grundlagenfach und als ganzheitlicher Sprach- und Kulturunterricht gelten.

III. Studieninformation Latinistik und Gräzistik: Vor dem Hintergrund der sich uneinheitlich entwickelnden Studentenzahlen sind zur Sicherung des akademischen Nachwuchses ebenfalls gezielte, adressatenspezifische Informationsmaßnahmen über Ziele, Inhalte, Studienpraxis und Berufsperspektiven notwendig.

1. Voraussetzungen: Als besonders günstig dürfen *dezentrale Informationsangebote* gelten, die eigenverantwortlich vom jeweiligen Institut speziell für Schüler der gymnasialen Oberstufe entwickelt werden und unabhängig von universitären Großveranstaltungen ständig verfügbar und leicht modifizierbar sind (z. B. Schülerbesuche im Institut, Vorträge in Schulen). Diese Informationsangebote können *individuell* auf Wünsche und Fragen der potentiellen Studienbewerber zugeschnitten werden. Ansprechpartner sollen nicht allein Dozenten, sondern auch Studierende sein. Zusätzlich kann die Intensität der persönlichen Erstbegegnung mit dem Studium dadurch gesteigert werden, dass den Schülern die Teilnahme an Vorlesungen oder Seminaren ermöglicht wird. Solche Angebote können jedoch nur dann effektiv sein, wenn eine intensive *Kooperation* zwischen Universität und Schule gepflegt wird (z. B. durch Vorstellung des Informationsangebots auf Fachkonferenzen, Fortbildungsveranstaltungen oder im Internet, durch Berücksichtigung der schulischen Lernvoraussetzungen zur Sicherstellung der Adressatenorientierung oder durch gemeinsame Durchführung von Unterrichtsprojekten an Schule oder Universität). Da zudem der Lehrer einen entscheidenden Einfluss auf die Studienentscheidung ausübt, erhält die Kooperation zwischen Universität und Schule noch stärkeres Gewicht.

2. Argumentative Schwerpunkte:

A. Latinistik: Die Lateinische Philologie hat seit den 70er Jahren des 20. Jh. zunehmend

ihre Beschränkung auf den „Antike-Guckkasten“¹¹ aufgegeben und nimmt mittlerweile die lateinische Literatur aus Antike, Mittelalter und Neuzeit in den Blick. Auf der Basis gesicherter Erkenntnisse über die römische Literatur und ihrer Rezeption öffnet die Latinistik einen Zugang „auf den breiten Strom gesamteuropäischer Kontinuität“¹². Die Lateinische Philologie leistet einen wichtigen Beitrag zur Wahrung der kulturellen Identität Europas, indem sie die „Latinität als Bindeglied zwischen christlicher und antiker Tradition einerseits und als mustergebende Traditionsträgerin“¹³ erfahrbar macht und für das kulturelle Gedächtnis sichert. Das Fach ist als Grundlagendisziplin dadurch von zunehmender interdisziplinärer Bedeutung (z. B. Rezeptionsforschung, Zusammenarbeit mit Komparatistik und Neuphilologien).

B. Gräzistik ist als „Orientierungswissenschaft für Menschen der Gegenwart“¹⁴ zu verstehen und hat eine Grundlagenfunktion für alle modernen Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften: Das Fach vermittelt die „Erkenntnis nicht mehr hintergebarbarer Primärprozesse“¹⁵ europäischer Kultur, behandelt die systematischen Grundlagen aller geisteswissenschaftlichen und vieler naturwissenschaftlicher Fächer und ist daher von zunehmender interdisziplinärer Bedeutung (z. B. Literaturtheorie, Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Rezeptionsforschung, *Gender Studies*). Zugleich werden Einblicke in die „europäische Kultur als gewachsenes und lebendiges System“¹⁶ ermöglicht und kulturelle Erinnerung für die gesamte Gesellschaft sichergestellt.

Anmerkungen:

- 1) Dieser Beitrag war ursprünglich als Artikel für ein Lexikon konzipiert, dürfte jedoch auch für die Leser des FORUM CLASSICUM von Interesse sein.
- 2) L. Käppel, Das Modernitätspotential der alten Sprachen und ihre Bedeutung für die Identität Europas, Bonn 2002, 35.
- 3) Vgl. S. Kipf, Informieren und Motivieren. Bemerkungen zur Öffentlichkeitsarbeit für die Alten Sprachen, in: FORUM CLASSICUM 1/2001, 17-23.
- 4) M. Fuhrmann, Cäsar oder Erasmus, 1976, in: ders. Cäsar oder Erasmus. Die alten Sprachen jetzt und morgen, Tübingen 1995, 74.
- 5) K. Westphalen, Basissprache Latein, Bamberg 1992.

- 6) Vgl. O. Schönberger, Entstehung und Funktion der Lernzielmatrix für den Lateinunterricht, in: AU XVI, 1973, Beiheft, 25-29.
- 7) F. Maier/P. Lohe, Latein 2000, Existenzprobleme und Schlüsselqualifikationen, Bamberg 1996.
- 8) C. Fengler, Lateinunterricht und ausländische Schüler – ein Erfahrungsbericht, in: Pegasus-Onlinezeitschrift 1/2000, 1-12 (www.pegasus-onlinezeitschrift.de).
- 9) K. Bayer, Griechisch – Stellung des Fachs und curriculare Gestaltung der Lehrpläne, in: E. Römisch (Hrsg.), Griechisch in der Schule, Frankfurt/M, 1972, 15ff.
- 10) S. Kipf, Griechisch als europäisches Grundlagenfach, in: Deutscher Altphilologenverband/Mommsen-Gesellschaft, Griechisch an Schule und Universität, 2001, 6
- 11) M. Fuhrmann, Die Antike und ihre Vermittler, 1969 in: Cäsar oder Erasmus? Die Alten Sprachen jetzt und morgen, Tübingen 1995, 40.
- 12) M. Fuhrmann (1969), 39.
- 13) L. Käppel (2002), 44.
- 14) J. Latacz, Gräzistik – eine moderne Orientierungswissenschaft, in: Forschung und Lehre 2/1996, 76.
- 15) J. Latacz (1996), 76.
- 16) Deutscher Altphilologenverband/Mommsen-Gesellschaft, Griechisch an Schule und Universität (2001), 33.

STEFAN KIPF, Berlin

Das neue Urheberrecht: Neue Regeln für den Unterrichtsalltag

Die rasche Verbreitung der neuen Technologien in den Schulen führte nicht nur zu neuen Unterrichtssituationen, die Technik machte auch eine andere Mediennutzung möglich – plötzlich war es kein Problem mehr, Texte, Fotos und Grafiken auf den Schul-PCs abzuspeichern oder auf die Homepage einer Schule einzustellen, um sie im Unterricht gezielt einzusetzen. Bereits digitalisierte Literatur – z. B. auf CDs – lässt sich technisch mühelos abspeichern und überspielen, ebenso wie Filme, Videos oder Unterrichtsideen. Doch was technisch möglich ist, ist rechtlich noch lange nicht erlaubt. Und dies hat viele Lehrerinnen und Lehrer in der Vergangenheit heftig irritiert, zumal die rechtlichen „Spielregeln“ unklar waren. Damit ist nun seit dem 13. September 2003 Schluss. An jenem Tag trat das neue Urheberrechtsgesetz (UrhG) in Kraft, das auch die digitale Nutzung urheberrechtlich geschützter Werke im Unterricht neu gestaltet. Der entscheidende Paragraph – 52 a UrhG – regelt zwei für Schulen wesentliche Punkte: Zum einen gestattet er den Schulen teilweise die digitale Nutzung geschützter Werke, zum anderen legt er die dafür geltenden Bedingungen eindeutig fest. Somit wird den Lehrerinnen und Lehrern ein zeitgemäßer Unterrichtsstil ermöglicht und die Interessen der Autoren und Verlage gewahrt. Das neue Regelwerk wird sich deutlich auf den Schulalltag auswirken – wie, das wird im Folgenden beschrieben.

„Rechtsgrundsätzlich“ gesehen entscheidet nach dem Urheberrechtsgesetz ausschließlich der Autor oder der Verlag, ob und wie seine Werke vervielfältigt, verbreitet und öffentlich wiedergegeben werden sollen – folglich wird das Urheberrecht daher auch als „Ausschließlichkeitsrecht“ bezeichnet. Neu im Gesetz ist die Formulierung der „öffentlichen Zugänglichmachung“ – dies meint die Einstellung eines Textes, von Liedern oder Filmen usw. auf einem Server mit der Möglichkeit, diese Werke von verschiedenen PCs abrufen zu können. Auch dieses Recht steht ausschließlich den Autoren und Verlagen zu. Niemand darf folglich z. B. Texte oder Grafiken Anderer einfach einscannen, auf einem Server ablegen und anderen ermöglichen, diese Werke auf ihre PCs zu überspielen. In der Praxis tritt eine Form der „öffentlichen Zugänglichmachung“ heute stets bei den sog. „downloads“ auf; hier stellt z. B. ein Verlag ein Unterrichtsmodell auf seine Homepage, und Lehrerinnen und Lehrer können dies von unterschiedlichen Orten aus (also von jedem an das Internet angeschlossenen PC) gegen eine Gebühr oder z. T. kostenfrei herunterladen. Das Werk wird den Benutzern dieser PCs somit zugänglich gemacht. Dieser Vorgang bedarf der ausdrücklichen Erlaubnis des Verlages, soweit ein Werk nicht nur für private Zwecke kopiert oder über Bildschirme wiedergegeben werden soll.

Der neue § 52 a UrhG stellt eine Ausnahme zu diesem zunächst umfassenden Urheberrecht dar.

Denn er gestattet die erlaubnisfreie Verwendung bestimmter urheberrechtlich geschützter Materialien. Wird von dieser Ausnahme Gebrauch gemacht, so sind die Voraussetzungen und Grenzen dieser Vorschrift genau zu beachten. Denn jegliches Überschreiten der dort zugelassenen Nutzung stellt eine Urheberrechtsverletzung dar. Eine solche Urheberrechtsverletzung begründet Unterlassungs- und Schadensersatzansprüche der betroffenen Verlage und Autoren; zudem ist eine Verletzung des Urheberrechts strafbar. Deshalb ist die Beachtung der einzelnen Voraussetzungen des neu eingefügten § 52 a UrhG von großer Wichtigkeit.

Die Vorschrift des § 52 a UrhG selbst lautet:

(1) Zulässig ist, veröffentlichte kleine Teile eines Werkes, Werke geringen Umfangs sowie einzelne Beiträge aus Zeitungen oder Zeitschriften zur Veranschaulichung im Unterricht an Schulen, Hochschulen, nichtgewerblichen Einrichtungen der Aus- und Weiterbildung sowie an Einrichtungen der Berufsbildung ausschließlich für den bestimmt abgegrenzten Kreis von Unterrichtsteilnehmern ... öffentlich zugänglich zu machen, soweit dies zu dem jeweiligen Zweck geboten und zur Verfolgung nicht kommerzieller Zwecke gerechtfertigt ist.

(2) Die öffentliche Zugänglichmachung eines für den Unterrichtsgebrauch an Schulen bestimmten Werkes ist stets nur mit Einwilligung des Berechtigten zulässig. Die öffentliche Zugänglichmachung eines Filmwerkes ist vor Ablauf von zwei Jahren nach Beginn der üblichen regulären Auswertung in Filmtheatern im Geltungsbereich dieses Gesetzes stets nur mit Einwilligung des Berechtigten zulässig.

(3) Zulässig sind in den Fällen des Absatzes 1 auch die zur öffentlichen Zugänglichmachung erforderlichen Vervielfältigungen.

(4) Für die öffentliche Zugänglichmachung nach Absatz 1 ist eine angemessene Vergütung zu zahlen. Der Anspruch kann nur durch eine Verwertungsgesellschaft geltend gemacht werden.

Dies besagt zunächst: Die Schulen bzw. Schulträger dürfen kleine Teile solcher Werke nunmehr so auf ihren Servern ablegen, dass die Schüler

sie im Unterricht über PCs abrufen können. Voraussetzung ist allerdings, dass es sich bei diesen eingestellten Werken

1. nicht um Inhalte aus Schulbüchern oder anderen speziell für den Unterricht hergestellten Materialien handelt,
2. es sich jeweils nur um einen kleinen Teil eines Werkes oder ein Werk von geringem Umfang handelt,
3. das betreffende Werk vorher bereits veröffentlicht worden ist und
4. das System, in welches das Werkteil eingestellt wird, so geschützt ist, dass der Zugriff nur den Schülern einer bestimmten Klasse im Rahmen des Unterrichts möglich ist.

Wenngleich – wie bei jeder neuen Vorschrift – nicht jeder Einzelfall, der unter diesen Paragraphen fällt, derzeit genau bestimmbar ist, so lassen sich doch folgende Konkretisierungen derzeit beschreiben:

Wer darf und wer nicht?

Dies ist im neuen Gesetz ausdrücklich geregelt: Zulässig ist der erlaubnisfreie Einsatz bestimmter Werke danach in allen öffentlichen Schulen, in staatlichen wie privaten. Erfasst werden ebenfalls Berufsschulen, andere berufsbildende Schulen und Hochschulen. Ferner ist die Nutzung zulässig im Rahmen der betrieblichen Unterrichtung von Auszubildenden in Betrieben und überbetrieblichen Ausbildungsstätten, soweit diese dem Berufsbildungsgesetz unterfallen.

Nicht zulässig ist eine erlaubnisfreie Nutzung hingegen in Unterrichtsveranstaltungen, die auf kürzere Zeit angelegt sind. Hierunter fallen vorrangig die Volkshochschulen, aber auch andere Lehrgänge und Kurse. Ausgenommen von dieser Regelung sind ferner sämtliche privaten Bildungs- bzw. Fortbildungseinrichtungen, wie z. B. Sprachschulen, die kommerziell betrieben werden.

Welche Werkteile dürfen künftig genutzt werden?

Benutzt werden dürfen grundsätzlich nur kleine Teile urheberrechtlich geschützter Werke. Geschützte Werke sind beispielsweise Romane, Aufsätze, Filme, Bilder und Zeichnungen, Karten sowie wissenschaftliche und technische

Darstellungen. Dabei ist darauf zu achten, dass beispielsweise jeder Artikel in einer Zeitschrift ein eigenes geschütztes Werk darstellt. Geschützt sind die Werke von ihrer Entstehung an bis 70 Jahre nach dem Tod des Autors. Dann erst erlischt das Urheberrecht.

„Kleine Teile“ bedeutet: es werden weniger als 10 % des Gesamtwerkes benutzt.

Ausnahmsweise dürfen auch ganze urheberrechtlich geschützte Werke dann benutzt werden, wenn sie besonders kurz oder klein sind – kleinere Gedichte oder Liedtexte und auch ein kurzer Zeitungsartikel können hierunter fallen.

Schulbücher und Unterrichtsmaterialien – nie ohne Erlaubnis

Eine ganz wichtige Ausnahme macht § 52 a UrhG für Schulbücher und andere Unterrichtsmaterialien: Diese dürfen nie ohne Einwilligung des Verlages benutzt werden, selbst kleinste Teile solcher Medien nicht. Diese Ausnahme gilt für sämtliche Werke, die für den Unterricht und den Lerngebrauch hergestellt wurden – auch Lern- und Bildungssoftware. Darauf, ob diese Software auf einer CD-ROM oder direkt über die Websites der einzelnen Verlage vertrieben wird, kommt es dabei nicht an.

Der Grund für die Ausnahmeregelung ist einfach: Autoren und Verlage haben diese Werke mit großem Aufwand nur für den Unterrichtsgebrauch hergestellt. Wenn diese Medien nun im Unterricht, d. h. gerade in dem Bereich, für den sie ausschließlich hergestellt wurden, erlaubnisfrei verwandt werden könnten, würde der gesamte Absatzmarkt dieser Werke fortfallen. Um eine wirtschaftlich sinnvolle Herstellung solcher Werke auch weiterhin zu ermöglichen, untersagt der Gesetzgeber hier eine erlaubnisfreie Benutzung vollständig.

Filmwerke

Ebenfalls unzulässig ist die Benutzung von Teilen eines Filmwerkes innerhalb der ersten zwei Jahre nach der Erstausstrahlung in Deutschland. In dieser Zeit sollen die Filme den größten Anteil ihrer Produktionskosten einspielen können. Dies soll nicht durch eine erlaubnisfreie Nutzung gefährdet werden.

Der Zweck

Soweit eine Nutzung nicht – wie bei Bildungsmedien und Filmwerken – generell verboten ist, können geschützte Werke in Schulen dann erlaubnisfrei genutzt werden, wenn dies zur Veranschaulichung des Unterrichts notwendig ist – d. h., Lehrer und Schüler dürfen eingescannte Werkteile nur im Rahmen des planmäßig durchgeführten Unterrichts nutzen. Dies schließt einen Abruf von zu Hause, beispielsweise zur Vorbereitung des Unterrichts oder für Hausaufgaben, von vornherein aus. Es darf auch nicht möglich sein, dass von PCs in Aufenthalts- oder Pausenräumen der Schulen auf die eingescannten Werke zurückgegriffen werden kann.

Schon beim Abspeichern der Werke auf dem Schulserver muss feststehen, dass diese Texte oder Grafiken in einer bestimmten Klasse und zu einem konkreten Zeitpunkt in einer benennbaren Unterrichtseinheit verwendet werden sollen. Eine „Abspeicherung auf Vorrat“ auf dem Server – z. B. für eine generelle „Textbibliothek“ – ist in keinem Fall gestattet.

Das Verfahren

Die Texte oder Bilder (kleine Teile!) können auf dem Server der Schule bzw. des Schulträgers abgelegt werden. Die Schüler benutzen diese Werke dann über die in den Unterrichtsräumen vorhandenen PCs. Bei der Umsetzung sind einige Punkte besonders zu beachten:

Die Schüler dürfen die abgespeicherten Werkteile über die in den Klassenzimmern vorhandenen PCs „ansetzen“. Das **H**er**s**tellen **e**iner **K**opie, d. h. das Speichern der abgerufenen Daten auf der Festplatte des einzelnen PCs oder einem Datenträger, ist grundsätzlich **n**icht **z**ulässig. Eine Kopie darf ausnahmsweise nur dann erstellt werden, wenn dies für den Unterricht tatsächlich erforderlich ist. Dies ergibt sich allerdings nicht aus § 52 a UrhG sondern aus § 53 UrhG, welcher Vervielfältigungen kleiner Teile eines Werkes im Unterricht zulässt, wenn dies zum Zweck des Unterrichts geboten ist. Denn § 52 a UrhG gestattet nur die Bereitstellung der Information für die Schüler, nicht jedoch deren Vervielfältigung, soweit dies für den bloßen Zugriff nicht technisch unbedingt notwendig ist.

Wer darf auf eingescannte Texte „zugreifen“?

Die erlaubnisfreie Verwendung von Texten soll dem Unterricht dienen – wobei mit „Unterricht“ konkret die einzelne Unterrichtsstunde gemeint ist. Daher dürfen auch die abgespeicherten Texte oder Bilder nur von den Schülern genutzt werden, die an dieser Stunde teilnehmen – diese Materialien dürfen niemals so auf dem Server (z. B. als Inhalt einer Internet- oder Intranetseite) eingestellt werden, dass sie auch anderen Personen neben diesen konkreten Schülern zugänglich sind.

Folglich – und dies ist zwingend – müssen in der Schule vor der Einspeicherung bestimmte Schutzmechanismen eingerichtet werden, so dass nur die o.g. Schüler auf diese Werkteile „zugreifen“ können. Außerdem darf der Zugriff nur im Rahmen der Unterrichtseinheit ermöglicht werden, für welche die Verwendung des jeweiligen Textes bzw. das Bildes vorgesehen war. Dies lässt sich in der Praxis dadurch regeln, dass Lehrer und Schüler mit einem Passwort zu den entsprechenden Intranet-Seiten gelangen. Die auf dem Server abgelegten Werkteile müssen unmittelbar nach der entsprechenden Unterrichtseinheit wieder gelöscht bzw. vom Server heruntergenommen werden.

Wird die Einrichtung funktionierender Schutzmechanismen unterlassen oder werden diese Mechanismen nicht stets in dem erforderlichen Umfang aktualisiert, würde bereits dies eine Urheberrechtsverletzung darstellen. Hierauf ist daher besonders zu achten.

Die Vergütung

Für die Nutzung kleiner Romanteile oder kleinerer Teile aus Aufsätzen, einzelner Bilder oder Zeichnungen usf. in der Schule steht den Autoren und Verlagen eine Vergütung zu, die über die Verwertungsgesellschaften (insbesondere die Verwertungsgesellschaft WORT, München) abzurechnen ist. Damit sollen Autoren und Verlage dieser Werke einen Ausgleich für die erlaubnisfreie Nutzung erhalten.

Um eine Abrechnung durch die Verwertungsgesellschaften zu ermöglichen, ist der Lehrer ver-

pflichtet, die Schule von jeder einzelnen Werknutzung nach § 52 a UrhG zu unterrichten. Mitzuteilen sind der Schule danach Autor, Werk, Umfang der Nutzung (Seiten, Zeilen) und Anzahl der bei der Nutzung beteiligten Schüler. Die Schule hat diese Informationen dann an die zuständige Verwertungsgesellschaft weiterzuleiten.

Wie hole ich eine Erlaubnis bei den Schulbuchverlagen ein?

Sollen Teile aus Schulbüchern oder vergleichbaren Unterrichtsmaterialien oder gar ganze Werke eingescannt oder überspielt werden, so muss der Lehrer hierfür eine Genehmigung des Verlages einholen. Um eine solche Genehmigung möglichst kurzfristig erhalten zu können, empfiehlt es sich, bereits bei der Anfrage genaue Angaben zu machen über

- das betroffene Werk,
- den genauen Umfang der beantragten Nutzung (Kapitel bzw. Seitenzahlen),
- den Ort der Nutzung (Schule) und Unterrichtseinheit (Klasse, ungefähres Datum),
- die Sicherheitsmaßnahmen, die angewandt werden, um einen unberechtigten Zugriff anderer Klassen und Lehrer zu verhindern (Passwortschutz?).

Gleichzeitig sollte sich der Lehrer gegenüber dem Verlag bereits bei der Anfrage verpflichten, die bezeichneten Sicherheitsmaßnahmen (Passwort etc.) wirksam anzuwenden und zu überwachen sowie die genutzten Teile nach dem Einscannen bzw. Herunterladen nicht an Dritte weiterzugeben und sämtliche für die öffentliche Zugänglichmachung erstellten Vervielfältigungen (auf Server, Arbeitsspeicher etc.) nach Durchführung der beantragten Nutzung zu löschen.

Einen Hinweis darauf, welche Verlage eine entsprechenden Einwilligung erteilen dürfen, findet sich unter www.vds-bildungsmedien.de. (Mitgliederverzeichnis).

WOLF VON BERNUTH, Berlin
(Rechtsanwalt und Partner
der Sozietät STÖHR-MÄGER)

A. Fachwissenschaft

Gymnasium 110, 2003, H. 4: N. Hinske, Der Sinn des Sokratischen Nichtwissens, 319ff.; M. von Albrecht, Lukrez in der europäischen Tradition, 333ff.; F.-H. Mutschler, Virtus 2002. Zur Rolle der ‚römischen Werte‘ in der Altertumswissenschaft, 363-385. – H. 5: P. Gummert, Bezüge zur Antike in der Welt des Sports, 429ff. (erweiterte Fassung des Artikels ‚Sport‘ des Neuen Pauly); K. Vössing, Die Geschichte der römischen Schule – ein Abriß vor dem Hintergrund der neueren Forschung, 455-497. – **Museum Helveticum** 60, 2003, H. 3: M. Korenjak, Homer und die sophistische Rhetorik der Kaiserzeit. Ein komparatistischer Versuch, 129ff.; Chr. Förstel – M. Rashed, Ein neues Aristophanes-Fragment (Ekk1. 283-444) aus Paris, 146ff.; I. Worthington, The Authorship of the Demosthenic ‘Epitaphios’, 152ff.; A. La Penna, Ennio, Ann. 403 Skutsch: il poeta in azione, 158ff.; S. Döpp, Catull c. 68,41-50 und die Frage der Gedichteinheit, 161ff.; Th. Gering, Infelix – en felix (eine Konjektur zu Aen. 12,641), 165f.; Cl. Wick, Le tirage au sort: un leitmotiv dans la Thébaïde de Lille et les Sept contre Thèbes, 167ff.; W. J. Schneider, Nero und das Kolosseum. Martial, Lib. spect. 28,11,175ff. Archäologische Berichte, 179-192. – **Göttingische Gelehrte Anzeigen** 255, 2003, H.1-2: K. Fittschen über P. C. Bol, Hg., Die Geschichte der antiken Bildhauerkunst. I. Frühgriechische Plastik, 1ff.; ders. über K. Karakasi, Archaische Koren, 17ff.; J. P. Poe über H. Flashar, Sophokles, 25ff.; J. Sprute über J. König, Einführung in das Studium des Aristoteles, 48ff.; D. Kienast über K. Bringmann – Th. Schäfer, Augustus und die Begründung des römischen Kaisertums, 56ff.; E. Baltrusch über R. S. Bloch, Antike Vorstellungen vom Judentum, 68ff.; ders. über K.L. Noethlichs, Die Juden im christlichen Imperium Romanum, 72ff.; Fr. Prinz über E. Pitz, Die griechisch-römische Ökumene und die drei Kulturen des Mittelalters, 77-81. – **Classical Quarterly** 53, 2003, H. 1: M. L. West, Iliad and Aethiopsis, 1ff.; A. Teffeteller, Homeric excuses, 15ff.; M. Davies, The judgements of Paris and Solomon,

32ff.; T. J. Figueira, Nenelasia and social control in classical Sparta, 44ff. C. W. Willink, Critical studies in the Cantica of Sophocles, 75ff.; V. Gray, Interventions and citations in Xenophon, Hellenica and Anabasis, 111-123; J. N. Adams, ‘Romanitas’ and the latin language, 184ff.; G. O. Hutchinson, The Catullan corpus, Greek epigram, and the poetry of objects, 206ff.; D. H. Berry, Equester ordo tuus est: did Cicero win his cases because of his support for the equites; 222ff.; A. R. Dyck, Evidence and rhetoric in Cicero’s Pro Roscio Amerino: the case against Sex. Roscius, 235ff.; C. Gabrielli, Lucius Postumius Megellus at Gabii: a new fragment of Livy, 247ff.; J. S. C. Eidinow, Dido, Aeneas, and Iulus: heirship and obligation in Aeneid 4, 260ff.; J. Bellemore, Cassius Dio and the chronology of A.D. 21, 268ff.; Claudius’ grant of Cilicia to Polemo, 286-291. – S. West, Crete in the Aeneid: two intertextual footnotes, 302ff.; R. J. Clark, The Cerberus-like function of the Gorgons in Virgil’s underworld (Aen. 6.273-94), 308ff.; F. Cairns, Propertius 3.4 and the Aeneid incipit, 309ff.; P. Murgatroyd, Ovid, Fasti 2.585-616 and Virgil 12, 311ff. – **Die alten Sprachen im Unterricht** 50, 2003, H. 2 & 3: W. Stroh, Nachruf auf Wolf Steidle (1910-2003), 10-12. – **Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg**. 47, 2003, H. 4: E. Mensching, Zur Entstehung eines Fortsetzungswerks: Die ‚RE‘ oder der ‚Pauly-Wissowa‘, 142-157. **Scrinium** 48, 2003, H. 2 & 3: J. Blänsdorf, Sprachvergleich – wie und wozu? 3-13. – **Vox Latina** 39, 2003, H. 153: H. Nikitinski, Ruhnkenii ad Cantium Epistula (1771 ; „Cantius non Kantius“), 310-316.

ECKART MENSCHING

B. Fachdidaktik

Was tun, wenn trotz des Grammatikunterrichts, der traditionell in hohem Maße den Lateinunterricht und sein Image bestimmt, die Übersetzungskompetenz nicht ausreicht, um einen lateinischen Originaltext zu erschließen? Diesem Problem widmet sich das Doppelheft 4+5/2003 des **Altsprachlichen Unterrichts** unter dem

Titel „Effizienter Grammatikunterricht“. Im Basisartikel, der sich leider fast ausschließlich auf lektürebegleitenden Grammatikunterricht beschränkt, fassen ANJA ZANINI und RAINER NICKEL ältere und neuere Forschungsergebnisse zusammen und verweisen auf darauf aufbauende Praxisbeispiele im Heft. Störend ist lediglich ein Exkurs, in dem ausführlich auf einen Artikel FRANZ-PETER WAIBLINGERS Bezug genommen wird, der sich gegen Originaltexte zur Einführung neuen Grammatikstoffs wendet; daran üben die beiden Autoren zwar Kritik, jedoch ohne diese mit entsprechenden Argumenten nachvollziehbar zu machen. Diverse Materialien (u.a. zum lat. Medium, zu verschränkten Relativsätzen) bereichern den Aufsatz; nützlich ist eine Übersicht zu den wichtigsten Methoden des lektürebegleitenden Grammatikunterrichts. Mit der Situation in der Spracherwerbsphase beschäftigt sich MARINA KEIP in „Wie viel Grammatik muss sein?“. Dabei wählt sie als originellen Vergleich zum Grammatikunterricht den Discounter *Aldi*, wo es u.a. auf die Auswahl eines „Grundsortiments“ und dessen Ergänzung um „Saisonartikel“ ankommt. Der sehr praxisbezogene Artikel enthält zahlreiche, zwar nicht immer ganz neue, aber dennoch sinnvolle Anregungen und Materialien für eine in der Tat effiziente und anschauliche Grammatikvermittlung. Unter der provokanten Überschrift „Der Konjunktiv – ein leichtes grammatisches Thema“ zeigt KARL-HEINZ NIEMANN nach gründlicher Sachanalyse anhand gelungener Beispiele aus drei verschiedenen Lehrbüchern, dass der Konjunktiv kein „Haupt- und Staatsthema des einführenden Grammatikunterrichts“ sein muss. „Dieser recht unkonventionelle pragmatische Umgang mit dem Konjunktiv in Gliedsätzen wird bei manchen Lesern vielleicht auf massive Kritik stoßen.“ (S. 39) – Mich hat besonders das auf ein Minimum reduzierte Regelwerk am Schluss des Artikels überzeugt! Auch JÜRGEN RETTBERG will mit seinem Praxisbeispiel dafür sorgen, dass ein vermeintlich kompliziertes Grammatikkapitel (Partizipialkonstruktionen) „vereinfacht verstanden“ wird. Ob allerdings „ein (schön ironischer) Satz“ (S. 40) wie „*Discipulae a magistro vexatae clamant*“, der sich wie ein Alptraum in Variationen durch große Teile des

Konzeptes zieht, inhaltlich dazu geeignet ist, darf bezweifelt werden. In „*Money makes the world go around!*“ widmet sich STEPHAN THIES dem Vergleich des AcI im Englischen, Lateinischen und Deutschen und regt Schüler durch die als Material beigegebene doppelseitige Synopse (AcI im Sprachvergleich) zum Gewinn bringenden Nachdenken über ein zentrales Phänomen an. Gehirngerechtes Lernen, Methodennetz und Spracheinsatz stehen als Schlüsselbegriffe im Aufsatz von GISELA UHLENBROCK („Viele Wege führen nach Rom“) im Mittelpunkt. Nicht alle darin präsentierten Ideen sind neu (das konzediert die Autorin auch), doch sie überzeugen in ihrem Zusammenwirken; schade nur, dass die als Materialien beigefügten Lernstationen zum Passiv zum Teil dem für diese Methode zentralen Prinzip der unmittelbar auf die Bearbeitung folgenden Autokorrektur widersprechen. Auch dass Schüler den Stoff wesentlich besser begreifen und behalten, wenn sie – wie im darauf folgenden Praxisbeispiel von PETRA HACHENBURGER – ihre Grammatik selbst schreiben, ist didaktisch kein Neuland; dazu gehörte aber auch, dass die selbst verfassten „Werke“ gründlich korrigiert würden – in den abgedruckten Beispielen auf S. 59 wird jedoch mit der Zeitenfolge sehr lax umgegangen (*Rege victo Caesar in Italiam iit.* – Als/Weil/Nachdem/Obwohl der König besiegt wurde [!], ging Caesar nach Italien.). WOLFGANG SCHOEDEL plädiert in seinem Beitrag für die Systematisierung und systematische Wiederholung von fünf Grundbausteinen, die den Schülern Sicherheit in Grammatik und Übersetzung geben sollen; die sehr praxisbezogenen Überlegungen geben vernünftige Denkanstöße – auch und gerade routinierten Lehrkräften. „Kontrastierung als effizienter Grammatikzugang“ (VON RAINER KLIMEK-WINTER) erscheint vom Ansatz her grundsätzlich sinnvoll, die hier angeführten Beispiele werden jedoch wenig sinnfällig präsentiert: Die Übersichten sind eine optische Bleiwüste, die sich vermutlich schwer einprägt. **AUextra** bietet diesmal einen sehr umfangreichen Aufsatz von PAUL R. PORTMANN-TSELIKAS, überschrieben „Kognitive Linguistik und Spracherwerb“, erstmalig erschienen in *Ianus* 22/2001. Den Magazin-Teil eröffnet ein sehr gelungener Vergleich

lateinischer Kurzgrammatiken von WILLIBALD HEILMANN. Im Bereich „Funde und Anregungen“ berichtet RAINER KLIMEK-WINTER über sein an der Valenzgrammatik orientiertes Konzept der „Satzgliederbahn“ und stellt ein universell einsetzbares Würfelspiel vor; FRIEDEMANN WEITZ hat mit einfachen, aber wirkungsvollen Mitteln „Pronomina

ins (Karten-)Spiel gebracht“. Tipps und Termine sowie das wohl kaum im Unterricht zu verwendende Miniposter („Philoktet im Barbarenland“, kommentiert von JOLANA ASCHERL) beschließen dieses qualitativ durchwachsene Heft.

MARTIN SCHMALISCH

Besprechungen

Aloys Winterling: Caligula. Eine Biographie. München (Beck) 2003, 205 S, EUR 19,90 (ISBN 3-406-50206-7).

Ähnlich spektakulär wie in der berühmten ennianischen *Tmesis cere comminuit brum* (Vahlen frg. 609) das Verb Wort und Hirnschale spaltet, durchtrennt auf dem Einband des hier zu besprechenden Buches der blutrote Schriftzug *Caligula* eine Marmorbüste des Kaisers in zwei Hälften – vielleicht eine symbolische Anspielung auf die Zweiteilung der kurzen Regierungszeit Caligulas (37-41) in ein augusteisch inspiriertes Prinzipat und eine Monarchie. A. WINTERLING (W.), Ordinarius für Alte Geschichte an der Universität Freiburg, entrollt das Leben des dritten römischen Kaisers in fünf Großkapiteln.

Kap. I (Kindheit und Jugend, 13-50) umreißt zunächst die Erfolgsbedingungen für die von Augustus gefundene Herrschaftsform: sein bewusster Ehrverzicht und die Fähigkeit, „Herrscher zu sein, ohne zu befehlen“ (18), d. h. die doppelbödige und „letztlich unehrliche Kommunikation“ (27) mit seinen aristokratischen Standesgenossen perfekt zu beherrschen, im Kontrast zu TIBERIUS, dessen „erschütternd hilflose Ehrlichkeit“ (33) ihn in der Ausübung seiner Kaiserrolle scheitern ließ, wie der Weggang nach Capri dokumentiere. Wie häufig in diesem Buch, bringen glücklich gewählte Formulierungen komplexe Sachverhalte auf den Punkt – nach vorab erfolgter differenzierter Darstellung. So heißt es über Tiberius: „Zuviel Mißtrauen gegen alle, zuviel Vertrauen in einen“ (SEJAN, der Rez.; 32). W. stellt dar, wie Caligulas Kindheit zweigeteilt war: auf glückliche sieben Jahre in quasimonarchischem Umfeld als Sohn des umjubelten Feldherrn, Statthalters und Triumphators GERMANICUS

folgte nach dem Auslöschen der Familie durch die Intrigen Sejans eine auf Capri bei Tiberius verbrachte Jugend, in der absolute Gefühlskontrolle und Verstellung keine Charakterfehler waren, wie die Quellen unterstellen, sondern blanke Notwendigkeit. Überzeugend wird SUETONS Bericht über Bordell- und Theaterbesuche Caligulas auf Capri als anachronistische Übertragung von Nerozügen dekonstruiert. Ebenso weist W. die Gerüchte um eine sexuelle Beziehung Caligulas zur Frau des Prätorianerpräfekten MACRO, ENNIA, zurück: dies Dreiergespann sorgte durch eine geschickte Intrige für die Thronfolge Caligulas an Tiberiusenkel GEMELLUS vorbei.

In Kap. II (Zwei Jahre Prinzeps, 51-86) stellt W. dar, wie der junge Kaiser unter Lenkung von Macro und Schwiegervater IUNIUS SILANUS in den ersten Herrschaftsmonaten den augusteischen Prinzipat kopiert (Amnestie, Geldgeschenke, Verzicht auf eigene Statuen in Rom, Dyarchie mit Senat), aber selbständig handelt, als beide Berater während seiner schweren Erkrankung den Gemellus zum Thronfolger aufbauen. Die Beseitigung aller drei sei nicht unter moralischen Gesichtspunkten zu sehen, wie die senatorischen Geschichtsquellen dies tun, sondern ein nötiger Akt der Selbsterhaltung gewesen. Fein zeichnet W. die Divergenz zwischen dem maßvollen politisch-institutionellen Handeln Caligulas und dem Unterlaufen traditioneller aristokratischer Formen in häuslichem und stadtrömischen Umfeld nach.

Kap. III (Die Eskalation der Konflikte, 87-124) kann als Peripetie aufgefasst werden: In einer Wenderede vor dem Senat verkündet Caligula als Reaktion auf die Anfang 39 n. Chr. erfolgte aristokratische Verschwörung *de facto* den Abschied vom Prinzipat. Dabei habe er mit dem Vorwurf

der Heuchelei die doppelbödig Kommunikation zwischen Kaiser und Senat auffliegen lassen, die bislang die Paradoxie von Republik und Monarchie überdeckt habe. Wenn der Kaiser sein Pferd *Incitatus* zum Konsul habe machen wollen und ihm einen Marmorstall, eine elfenbeinerne Krippe, Purpurdecken sowie Dienerschaft und Tafelgeschirr gegeben habe, sei dies laut W. kein Akt des Wahnsinns gewesen, wie die Quellen es darstellen, sondern die gezielte Lächerlichmachung der unmäßigen Prachtentfaltung von Konsulatsbewerbern und zugleich eine Machtdemonstration mit der Aussageabsicht, dass der Kaiser zum Konsul machen kann, wen er will. Nach Aufdeckung und Niederschlagung einer Verschwörung, in die der Kommandeur Obergermaniens GAETULICUS und Caligulas Schwestern verwickelt waren, habe der Kaiser bewusst die politische Zentrale des Weltreichs entaristokratisiert, indem er Ritter und Freigelassene in einflussreiche Positionen gebracht habe. Anders als *nobiles* hätten sie im Falle eines Umsturzes nicht an seine Stelle treten können. Quer zu den Quellen zeichnet W. plausibel einen durchweg rational handelnden Kaiser – auch bei seinem berühmten Ritt über das Meer zwischen Puteoli und Bauli: Keinesfalls habe es sich dabei um das Tun eines Wahnsinnigen gehandelt, sondern um eine mehrdimensionale Inszenierung. Die durch eine Doppelreihe von Lastschiffen entstandene 5 km lange Brücke demonstrierte die Fähigkeit, Britannien erobern zu können, sowie die Unbeschränktheit kaiserlicher Macht; dabei seien römische Elemente (Triumph) mit persischer (Hellespont- und Bosporusüberquerung des XERXES und DAREIOS) und hellenistischer Herrscherrepräsentation (Tragen von ALEXANDERS Brustpanzer) verbunden worden – Zeichen des Experimentierens mit einer neuen Herrschaftsform.

Kap. IV (Fünf Monate Monarchie, 125-160) zeigt Caligulas gezielte Zerstörung der aristokratischen Grundordnung durch Entehrungen (Abschaffen der Ehrenplätze im Theater, Beseitigung von Statuen, Verbot von Ehrenzeichen) und ökonomische Ausbeutung auf. So ließ Caligula Frauen und Kinder von Konsularen auf dem Palatin wohnen – gegen ein hohes Entgelt und mit dem Zusatznutzen jederzeit möglicher Geiselnahme. Caligula nutzte dabei, so W.s These,

den unterwerfungsbereiten Opportunismus der Aristokraten: traditionell galt es als Ehre, in der Nähe des Kaisers zu wohnen. Überzeugend dekonstruiert W. das Gerücht von Caligulas Bordell auf dem Palatin. Mit diesem Wort dürfte Caligula im Spott ebendiese Adligenwohnstätte bezeichnet haben, die ihm schöne Einkünfte bescherte – SUTTON hat es aus denunziatorischer Absicht wörtlich genommen. W.s These allerdings, dass Caligula sich als Gott inszeniert habe, um vor dem einfachen Volk die heuchlerischen Schmeicheleien der Aristokraten zu desavouieren, geht m. E. zu weit: Dies setzte eine Art augenzwinkernden Verständnisses zwischen Kaiser und Volk voraus, und v. a. einen Aufgeklärtheitsgrad der *plebs*, den man ihr schwerlich zutrauen darf. W. schildert zum Abschluss des Kapitels die Bestrebungen Caligulas, Alexandria anstelle Roms als Machtzentrale zu nutzen.

Kap. V (Mord auf dem Palatin, 161-174) rekonstruiert den Hergang der Ermordung Caligulas. Während die senatorenfreundliche Geschichtsschreibung eine Beteiligung der Aristokratie insinuiert, um ihre unrühmlich devote Rolle zumindest im Nachhinein aufzubessern, präpariert W. heraus, dass der Freigelassene CALLISTUS der eigentliche Drahtzieher gewesen sein dürfte, der, um nicht selbst belangt werden zu können, den Prätorianertribun CASSIUS CHAEREA und dessen Hass auf den Kaiser für den Anschlag instrumentalisierte – einen Beleg für diese These sieht W. in der unangefochtenen Stellung des Callistus auch unter Claudius.

Der letzte Abschnitt mit der Überschrift „Die Erfindung des wahnsinnigen Kaisers“ (175-180) ist ein Lehrstück, wie verzerrte Geschichtsbilder entstehen. Wenn bei SENECA, PHILO, IOSEPHUS und TACITUS im Zusammenhang mit Caligula von Wahnsinn die Rede ist, meinen sie „Größenwahn“, mithin also einen moralischen Defekt. Erst SUTTON macht eine psychische Krankheit daraus – dies allerdings mit weitreichenden Folgen für das Caligulabild bis heute, wie der Titel eines Forschungsberichtes von 1996 zeigt: „Caligula, Imperial Madness and Modern Historiography“. W. formuliert zwei Ziele seines Buches: eine Erzählform, „die der Spannung und Dramatik der Ereignisse gerecht wird und für Leserinnen und

Leser ohne Fachwissen verständlich sein soll“, und zum anderen die Aufgabe, „das historische Problem, das dieser Kaiser aufgibt, mit einer neuen Deutung zu lösen“ (181). Beides ist W. bravourös gelungen: einmal durch die Makroorganisation des Stoffs nach der Art einer klassischen fünftaktigen Tragödie, zum zweiten durch eine stellenweise an epische Technik gemahnende Narrativik – mit Vorverweisen, Retardationen und Digressionen zur Spannungssteigerung. Dabei bleibt die wissenschaftliche Seriosität nirgends auf der Strecke. Die Quellen werden fruchtbar zueinander in Beziehung gesetzt und auf Unstimmigkeiten bzw. Lücken und deren Intention abgefragt, und vor allem: Aus der quellenkritischen Analyse werden neue Erkenntnisse gewonnen und Geschichtsfälschungen bzw. -klitterungen aufgedeckt. Den Beck-Verlag kann man nur ermuntern, nach diesem und dem Band von ZVI YAVETZ über TIBERIUS die Reihe mit Kaiserbiographien fortzuführen.

MICHAEL LOBE, Bamberg

Margarethe Billerbeck, Christian Zubler: Das Lob der Fliege von Lukian bis L. B. Alberti. Gattungsgeschichte, Texte, Übersetzungen und Kommentar. Peter Lang, Bern usw. 2000. (Sapheneia 5) 264 S., DM 87,- (ISBN 3-906765-24-5).

Das „Lob der Fliege“, ein knappes Werk aus der sophistisch-rhetorischen Schaffensperiode LUKIANS, zeigt seinen Autor als echten Sohn seiner Zeit mit ihren Enkomien auf nicht von vornherein als enkomionwürdig Erscheinendes, die eine bis GORGIAS' „Helena“ zurückreichende Tradition haben. Das „Lob“ ist die ausführlichste Beschreibung der Fliege in der antiken Literatur. Es ist „die Zusammenfassung alles dessen, was ein antiker Mensch von der Fliege wußte“ (A. HERMANN, RAC 7, 1969, 1117f. im Art. „Fliege (Mücke)“; ebd. 1115 zur Abgrenzung von Fliege und Mücke). Die „Wissenschaftlichkeit steht in nichts den einschlägigen Abschnitten bei Aristoteles nach“ (S. 5), wobei Lukian nicht direkt auf ARISTOTELES zurückgriff, sondern vermutlich auf eine spätere Epitome bzw. Exzerptsammlung (83).

Das Vorwort skizziert witzig die Entstehung des vorliegenden Büchleins: die „Passion für das aufsässige Insekt ... und die wahre Fliegenjagd“ von Wissenschaftlern und Studenten des Klas-

sisch-Philologischen Seminars der Universität Fribourg. In der Einleitung (die zum Nutzen des nichtaltsprachlichen Lesers längere griechische und lateinische Zitate auch deutsch gibt) behandeln die Vf. das paradoxe Enkomion in der rhetorischen Theorie; seine Geschichte seit der Sophistik; Lukians „Lob“ mit seiner literarischen Rezeption von PSELLOS bis zu LEON BATTISTA ALBERTI, also bis ins 15. Jh. sowie, knapp, „Die Fliege in der Darstellenden Kunst“. Den Hauptteil bilden Text und Übersetzung des Lukian-Werkes (mit ausführlichem Kommentar); Psellos' Enkomien auf Floh, Laus und Wanze mit deutscher Übersetzung und ALLACIS lateinischer Übertragung von Psellos' „Floh“ und „Laus“; EUGENIOS AUS PALERMO, „Fliegentadel“ (griechisch und deutsch); GUARINO DA VERONA, „Musc(a)e collaudatio“ (Erstveröffentlichung, mit deutscher Übersetzung); ALBERTI, „Musca“ (lateinisch und deutsch). Dazu treten eine Bibliographie sowie Namen-, Sach- und Stellenregister.

Das Buch lässt nur wenige Wünsche offen. Hier seien zwei genannt. Zum letzten Satz von Lukians „Lob“ – „Ich mache, wie das Sprichwort sagt, aus einer Fliege einen Elefanten“¹ – erführe man gern, wie es von da zu der ab ERASMUS gängigen Wendung „aus einer Mücke einen Elefanten machen“ kommt (auch bei GRIMMELSHAUSEN, FISCHART u. a.). PSELLOS' Τὸν κώνωπα φασὶν ὡς ἐλέφαντα zu Beginn seines „Floh“ ist doch nur ein Vergleich wie LIBANIOS' οἶον κώνωψ ἐλέφαντι παραβαλλόμενος (118 f.). Ob ERASMUS „Mücke“ lautlich an „myia“ anklingen lassen wollte? W. PFEIFFER, Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, 1989 u. ö., führt „Mücke“ ebenso wie „myia“ auf eine gemeinsame indogermanische Wurzel zurück; auch teilt er mit, daß „Mücke“ in manchen deutschen Dialekten teils im Sinne von „Fliege“ und „Mücke“, teils nur = „Fliege“ verwendet wird. Wieweit das die Prägung bei Erasmus betrifft, bleibt offen. – 235 wird WIELANDS Lukian-Übersetzung in der Ausgabe von FLOERKE „München/Leipzig 1911, Nachdruck Darmstadt 1971“ zitiert. In der Tat hat Floerke Wielands klassische Übertragung von 1788/89 1911 u. ö. neu zum Druck gebracht, allerdings „nach der Übersetzung von Wieland, bearbeitet und ergänzt“ (Titelblatt). Doch sollte die Lukian-

Übertragung Wielands, dem, GOETHE zufolge, „das ganze obere Deutschland seinen Stil verdankt“, dem „das südliche Deutschland [...] seine poetische und prosaische Kultur schuldig ist“², in originaler Form gedruckt und gelesen werden. Sie ist 1971 fotomechanisch nachgedruckt worden (Wieland, nicht Floerke!), mit der umfangreichen Einleitung sowie den zahlreichen Anmerkungen und Exkursen, die weithin noch heute lesenswert sind; auch mit sämtlichen Druckfehlern. Leider enthält diese Ausgabe kein Nachwort o. ä., das zum Beispiel über Wielands Beschäftigung mit Lukian orientiert und Urteile Wielands über den von ihm übersetzten Autor sowie Urteile namhafter Zeitgenossen über seine Übersetzung mitteilt (so eine Beigabe hat auch Floerke nicht). Besser als ein unveränderter Nachdruck entspricht den Bedürfnissen des heutigen Lesers eine moderne Leseausgabe, in der die Schreibung (nicht die Lautung) außer bei Namen völlig, die Interpunktion weitgehend jetzigen Gepflogenheiten angeglichen ist, eine Ausgabe, in der offensichtliche Druckfehler im Text, Fehlübertragungen gegebenenfalls im Anmerkungsteil richtiggestellt sind, der mit Rücksicht auf die Fortschritte der Forschung und auf den veränderten Stand der Kenntnisse von der Antike völlig neu gestaltet ist. Eine solche Ausgabe ist 1974 in der „Bibliothek der Antike“ des Aufbau-Verlags erschienen (2. Auflage, anlässlich von Lukians 1800. Todestag, 1981). – Andere Monenda bei R. E. HARDER, *Mus. Helv.* 58, 2001, 235f.

Lukians „kleiner Scherz ist nicht ohne Urbanität und Grazie“, sagt Wieland in einer Fußnote zum „Lob der Fliege“. In der jetzt vorliegenden ansprechenden, umfassend kommentierten, schön gedruckten Ausgabe wird die „Fliege“ Lukian neue Freunde gewinnen, der Lukian- und der Paradoxographenforschung neue Impulse verleihen.³

Anmerkungen:

- 1) S. 114, letzte Anmerkung Z. 4ff. muss es heißen: „Diogen. 4, 46 (Leutsch-Schneidewin 1,74 und 239); Diogen. Vindob. 2, 67; Greg. Cypr., Cod. Mosq. 3, 4; Apost. 7, 5 (ebd. 2, 29. 394); Suda ...“
- 2) Vgl. dazu J. Werner, *Rez. des unveränderten Neudrucks der Wielandschen Übersetzung: DLZ 92, 1971, Sp. 1009ff.*, und „Wenn du dir aus dem Meßkatalog einiges aussuchst, vergiß Wielands Lukian nicht“: *Philol.* 129, 1985, 121ff.

- 3) Der Art. „Paradoxographoi“ in „Der Neue Pauly“ 9 (zu dem Werk insgesamt s. meine *Rez. in AAHG*, zuletzt zu Bd. 14: 55, 2002, Sp. 107ff., zu 5-12/1 ebd. 57 [2004] handelt vor allem von *Mirabilia*; Gorgias z. B. kommt überhaupt nicht vor. Vgl. dagegen den auch Antikes erwähnenden Art. „Paradox“ (u. a. ist Lukians „Lob“ erwähnt) im neuesten Bd. des „Reallexikons der deutschen Literaturwissenschaft“ 3, Berlin usw. 2003.

JÜRGEN WERNER, Berlin

Prosa und Dichtung der Renaissance, bearb. v. Franz Wachinger (ratio, Bd. 39). Bamberg (C.C. Buchner). Textband: 62S., EUR 8,20 (ISBN 3 7661 5869 4). Kommentarband: 56S., EUR 7,10 (ISBN 3 5889 9).

Während die Schulbuchverlage, die sich überhaupt noch mit der Herausgabe lateinischer Texte beschäftigen, sich zunehmend lateinischer Texte aus Mittelalter und Neuzeit enthalten, erweitert der C.C. Buchner-Verlag sein Angebot auf diesen Gebieten kontinuierlich. Ausdruck dieses verdienstvollen Publikationskonzeptes ist auch FRANZ WACHINGERS Beitrag zur „ratio“-Reihe: „Prosa und Dichtung der Renaissance“. Er umfasst einen Text- und einen Kommentarband.

Die Textauswahl zeichnet sich durch ihre Mischung aus: Sie ist international, betrachtet unterschiedliche literarische Gattungen und meistert die größte Schwierigkeit einer Textsammlung zu einem so unendlich reichhaltigen Thema, sie deckt nämlich ein breites Spektrum an Aspekten der Renaissance ab. Abwechslungsreich gerät die Zusammenstellung durch ein geschickt abgewogenes Gemenge aus Grundlagen des Renaissancehumanismus (2 geschickt gewählte *Epistolae obscurorum virorum*, ERASMUS-Texte, MELANCHTHONs *de miseris paedagogorum* in sinnvoller Kürzung) und netten, originellen Gedichten (PONTANOS Wiegenlied hätte man sonst wohl kaum für den Unterricht herausgesucht), die jedenfalls belegen, wie vielfältig die *aemulatio* der Renaissancepoeten mit ihren antiken Vorlagen ausgefallen ist. Bildung, ein Thema, das Schüler betrifft, ist in diesen Auswahlen häufig vertreten und macht die Texte für den Unterricht interessant.

Die Textausgabe ist mit einem *Sublinea*-Kommentar versehen, dessen Vor- und Nachteile hier exemplarisch an einem der beiden *Dunkelmännerbriefe* (2,48) dargestellt werden sollen: Ein Kommentar beschleunigt die Arbeit im Schulunterricht nur, wenn wenigstens die Vokabelangaben neben,

nicht unter dem Text erscheinen. Alle anderen Angaben hätten in den Kommentarband verlagert werden können, auf den ohnehin stellenweise verwiesen wird. Außerdem ist fraglich, ob die Angaben in der vorliegenden Fülle notwendig gewesen wären. Vielmehr hätten die Schüler (besonders an den Dunkelmännerbriefen) den Mut entwickeln können, in Abkehr von den Gewohnheiten klassischen Lateins Germanismen, moderne Wendungen und Lehnwörter als geläufig und einfach wahrzunehmen. Angaben (alle S.17) wie „*Almania*“, „*caseus*“ und „*studere*“ sind selbsterklärende Lehn-/ Fremdwörter; „*iuvenis*“ und „*antiquus*“ sind Bestandteil des Basiswortschatzes (überprüft am Klett Grundwortschatz 1993); „*ante omnia*“ und „*dicere orationes*“ müssen Schüler selbst lösen. Immerhin: Meistens beschränkt sich der Kommentar auf präzise, einfache Angaben, die nicht, wie immer noch häufig verlangt, weiteres Nachschlagen erfordern.

Der Kommentarband genügt hohen Ansprüchen schulischen Arbeitens. Biographische Angaben, Erklärung biblischer und liturgischer Ausdrücke und Anspielungen auf antike Literatur sind immer vorhanden, wenn Schüler (auch pagan sozialisierte) diese benötigen. Dabei fällt angenehm die Kürze der Erklärungen auf. Besonders hilfreich ist, dass Fachwörter konsequent benutzt, aber in Klammern auch unmittelbar zugänglich gemacht werden: „*Salve, regina*: Beginn einer bekannten marianischen Antiphön (Lobgesang auf die hl. Maria) aus dem 11. Jahrhundert (deutsche Übersetzung: „Sei begrüßt, o Königin, Mutter der Barmherzigkeit ...““ (S.28).

Die Begleittexte im Kommentarband sind meist in deutscher Sprache abgedruckt. Dafür bieten sie viel Abwechslung, umfassen Texte von der Genesis über MACCHIAVELLI bis WALTER JENS. Texte, die ERASMUS und sein Wirken beurteilen, bilden einen Schwerpunkt. Damit wird der Kommentarband – wie schon der Textband durch seine Auswahl – der Bedeutung dieses Humanisten gerecht. Alle Begleittexte sind mit Fragen und Aufgaben versehen, die das erarbeiten lassen, was auch für Schüler wichtig ist.

Die anspruchsvollste Leistung des Kommentators besteht wohl darin, auf fünfeinhalb Seiten den Renaissance-Humanismus zu erklären. Diese

Einleitung ist notwendig und grundsätzlich sehr hilfreich (auch für Lehrende, die sich mit geringen Vorkenntnissen auf dieses Gebiet wagen). Der Preis für „klare Aussagen“ (S. 4, Anm.1) sind nur vereinzelt irritierende Vereinfachungen. So wird der Begriff „Humanismus“ offensichtlich eher von „*homo*“ hergeleitet, als von seinem eigentlichen Ursprung „*humanum*“. „Im Gegensatz zur sogenannten karolingischen und ottonischen Renaissance, durch die nur wenige Orte kurzzeitig geprägt wurden, handelte es sich hier um eine gewaltige, epochale und weiterwirkende Bewegung“, meint Wachinger und tut damit zumindest der Karolingischen Renaissance schwer unrecht, ohne deren Bemühungen die Humanisten weder hinreichend Schrifttum, noch hinreichend Christen, noch die Minuskel vorgefunden hätten, die sie immerhin für die klassische Schrift lateinischer Literatur hielten! Trotz diesen Einschränkungen gelingt Wachinger eine schülergerechte Darlegung des Renaissance-Humanismus, die durch Einbettung der einzelnen Texte in biographische und historische Zusammenhänge noch fruchtbarer wird.

Texte, Begleittexte und Kommentare werden durch Abbildungen ergänzt, die dem Abwechslungsreichtum der Textauswahl entsprechen. Neben Gelehrtenbildnissen der Zeit, die die biographischen Informationen mnemotechnisch unterstützen, werden Handschriften und Inkunabeln geboten, die wirksame Exkurse zum spätmittelalterlichen und frühneuzeitlichen Schrift- und Buchwesen zulassen – bis hin zur paläographischen Selbsterfahrung der Schüler, denn die Schriftabbildungen sind lesbar. Zu den Gedichten tritt passend als künstlerisches Pendant zur literarischen Poesie BOTTICELLIS Primavera in zwei Details. Besonders pfiffig sind Erasmus' Selbstkarikaturen (Kommentarband S. 31; noch schöner wären sie mit einer Transkription der handschriftlichen Bemerkungen). Dabei verfällt der Verfasser nicht in den verbreiteten Fehler, durch Bildunterschriften Schülern die Gelegenheit für eigene Erkenntnis zu nehmen.

Beide Hefte bilden ein gut aufeinander abgestimmtes Ensemble, das Lehrern mühsames Zusammensuchen von Texten zu einem wichtigen Thema erspart und Schülern die Textarbeit so leicht wie nötig macht.

JÜRGEN RETTBERG, Kusey

Sprachkalender Latein 2004. Sprachen lernen leicht gemacht: Übungen, Dialoge, Geschichten und Vokabeln. Ein Tageskalender aus dem Harenberg Verlag. EUR 8,90 (ab 10 Exemplaren 8,50 EUR, ISBN 3-611-01131-2); unter <http://www.antike-latein-spann.de>

Der Verlag Harenberg (www.harenberg.de) bietet innerhalb seines reichhaltigen Kalenderangebots verschiedene Sprachkalender: neben Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch jetzt schon zum zweiten Male Latein (10 x 12 cm, 320 Blatt, zahlreiche Cartoons, zweifarbig gedruckt, zum Aufstellen oder Aufhängen).

Um es kurz zusammenzufassen: Wenn Sie die Rezension zum diesjährigen Kalender (von ANDREAS FRITSCH im FORUM CLASSICUM 4/2002) gelesen haben oder den Kalender erworben haben, so wissen Sie, dass dieser handliche Abreißkalender empfehlenswert ist. Wie bereits im vergangenen Jahre zeichnen ARTHUR BIERGANZ und SILVAN MERTENS für die Texte verantwortlich, stammen die Illustrationen von JEANETTE FABIS, nur die Redaktion lag diesmal allein bei CAROLA HOËCKER. Der Werbung des Verlages, dieser Kalender sei geeignet, Latein zu lernen oder vorhandene Kenntnisse aufzufrischen, kann man zustimmen: Das Lernen der Lateinischen Sprache kann durch diese Ergänzung zum Unterricht unterstützt werden, vorhandene Kenntnisse werden auf abwechslungsreiche Weise aufgefrischt. Ein schönes Geschenk also für Lateinschüler ab dem dritten Lernjahr und für alle Kollegen, die immer gern auf zusätzliche Anregungen zur Bereicherung Ihres abwechslungsreichen Unterrichts zurückgreifen. Auch Eltern und ehemalige Lateinschüler werden sicher mit Gewinn darin blättern. Im letzten Jahr war der Kalender entsprechend schnell vergriffen.

Für diejenigen, die den Kalender noch nicht kennen, sei er kurz vorgestellt: Für jeden

Wochentag und für den *Dies Saturni* und *Dies Solis* gemeinsam gibt es jeweils ein Blatt. Alle vermitteln Angaben wie Wochentag, Monatsname und Tierkreiszeichen (lateinisch), Auf- und Untergang von Sonne und Mond, Namenstage und -patrone, eine Monatsübersicht. Inhaltlich sind sie in folgende Gruppen gegliedert: Rätsel/Übungen (z. B. Kreuzworträtsel, Ergänzungsübungen, Vertauschung von Singular und Plural bzw. Aktiv und Passiv), Zitate/Sprichwörter (auch aus Gedichten), Wissenswertes (Realien), Wortschatz (da ergeben sich natürlich Differenzen zum jeweiligen Lehrbuch), Grammatik (Übungen auf der Vorderseite, z. B. zu *cum*, verschiedenen Tempora oder zum abl. abs., knappe Zusammenfassungen finden sich wie Vokabeln auf der Rückseite), Varia, Übersetzung/Textverständnis (auch für diese kurzen, gut ausgewählten Texte sind die Voraussetzungen wohl erst im dritten Lernjahr gegeben, positiv hervorzuheben sind dabei die Quellenangaben). Auch die romanischen Sprachen (insbesondere Rätoromanisch) sind einbezogen.

Bei einem insgesamt gelungenen Produkt kann man auch über kleine Fehler hinwegsehen (z. B. gleich im Rätsel zum 1. Januar ist bei *divitiae* eigentlich der fünfte, nicht der sechste Buchstabe für das Lösungswort zu verwenden; nicht jedes hübsche Bild passt genau zum Inhalt der Seite, während Abbildungen an einigen Stellen wünschenswert wären, vielleicht durch einen Hinweis auf die entsprechende Seitenzahl leicht zu ergänzen wären; bei der Rätsellösung zum 22.1. wurde zu viel rot gedruckt). Im Unterricht können vom Lehrer ausgewählte Seiten zum jeweiligen Thema besprochen werden, aber es macht den Schülern auch Freude, in diesem Kalender zu blättern. Und Schüler könnten selbst weitere Kalenderseiten entwerfen.

MAYA BRANDL, Berlin

Leserforum

Panik angesichts von Neuerungen?

In einem Beitrag zur historischen Didaktik des Lateinunterrichts stellte der jetzige Schriftleiter des FORUM CLASSICUM fest, „dass die Aspekte von Stoff und Form oder Inhalt und Grammatik in den

neueren lateinischen Unterrichtswerken tatsächlich gleichberechtigt zur Geltung kommen. Wir beobachten eine Ausgewogenheit, wie sie in der Geschichte des lateinischen Anfangsunterrichts der letzten zwei Jahrhunderte wohl kaum vorher

erreicht war. So bleibt nur zu wünschen, dass die immer noch im Gebrauch befindlichen traditionellen ‚Übungsbücher‘ endlich durch die neuen Unterrichtswerke ersetzt werden...“

Das war 1976. ANDREAS FRITSCH musste noch lange warten, bis sein Wunsch letztgültig in Erfüllung ging. Sieht man von einem Vorläufer, der Neubearbeitung von JANUA NOVA (1986) ab, so erblickte die seinen Vorstellungen zur Gänze entsprechende dritte Generation von lateinischen Lehrbüchern nach dem Kriegsende erst Mitte der neunziger Jahre das Licht der Welt.

1995 erschienen die Reihen ARCUS (bei Diesterweg), CURSUS CONTINUUS (in der Verlagsgemeinschaft Buchner-Lindauer-Oldenbourg), FELIX (bei Buchner und Oldenbourg), OSTIA ALTERA (bei Klett) und SALVETE (bei Cornelsen). Im Jahre 1996 folgte INTERESSE (bei Lindauer), 1997 ITER ROMANUM (bei Schöningh).

Alle diese sieben neuen Werke (in der Regel für Latein als zweite Fremdsprache) bemühten sich – bei beträchtlicher Verschiedenheit im Einzelnen – um die geforderte „Ausgewogenheit“ ihrer didaktischen Konzepte. Sie wollten damit die Werke der zweiten Generation, die zumeist unter dem Einfluss der Curriculumreform der 70er Jahre entstanden waren, übertreffen, ablösen oder mindestens ergänzen.

Es ist an dieser Stelle nicht möglich, ein Desiderat der historischen Didaktik zu erfüllen, nämlich die Fortschritte der lateinischen Unterrichtswerke in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vor dem Hintergrund wichtiger pädagogischer, didaktischer und methodischer Neuerungen eingehend zu analysieren. (Für die lateinischen Textausgaben habe ich dies zu leisten versucht, vgl. Verf.: Lektüre als Didaktikum – ein Beitrag zur historischen Didaktik, in: Stefan Kipf, Hrsg.: Alte Texte in neuem Rahmen. Bamberg 2001, 133ff.). Aus gegebenem Anlass möchte ich aber zu einer problematischen Fehleinschätzung der Lehrbuch-Innovationen Stellung beziehen.

In zwei temperamentvollen, polemischen Beiträgen in Heft 3/2003 des FORUM CLASSICUM hat GÜNTHER HOFFMANN aus Nürnberg eine, wie er meint, verhängnisvolle Neuentwicklung heftig kritisiert, nämlich den neuen bayerischen

Lehrplan für Latein, der im laufenden Schuljahr in Kraft getreten ist, und das auf diesen abgestimmte neue Unterrichtswerk für Latein als 1. Fremdsprache namens „Latein mit Felix“, einen Ableger des 1995 entstandenen Lehrwerkes FELIX. An beiden von Hoffmann angegriffenen Objekten habe ich, schon aus Altersgründen, in keiner Weise mitgearbeitet.

Hoffmann hat anscheinend die eingangs angedeuteten neueren didaktischen Tendenzen des Lateinunterrichts nicht mitverfolgt. Wenn sich jetzt Lehrplan und Lehrbuch in Bayern klar zu diesen bekennen, gerät er in Panik und vertritt einen einseitigen, erkonservativen Standpunkt. In seinen beiden Aufsätzen verwendet er für den hier geplanten Lateinunterricht nicht weniger als fünfmal das Wort „Chaos“, beschwört „Paradigmenzertrümmerung“, ruft „fatale fachpolitische Konsequenzen“ aus, befürchtet sogar eine „Legitimationskrise“ unseres gesamten Unterrichts.

Was ist denn passiert, fragt sich der besorgte Leser, bricht jetzt der Lateinunterricht ausgerechnet in Bayern zusammen? Hören wir dazu Hoffmann: „Galt es früher, den Sextaner auch durch die Buchgestaltung in eine sachliche und ernsthafte Welt der Bildung und der Askese (!) einzuführen, will man ihn jetzt durch eine neue Generation von Lehrbüchern (übrigens auch in anderen Fächern) infantilisieren.“

Ferner: „Die deutsch-lateinischen Sätze sind in einen Anhang verbannt ...; eine deutliche Reduzierung der Sprachkompetenz.“ Mehr noch: Die Hinwendung zum Text, „eine Methode, die laut Waiblinger mit schuld ist an der desolaten Lage unseres Faches“, erzeugt eine „Schiefelage zu Lasten der Sprache“. Insgesamt: „Der Lehrplan macht den lateinischen Sprachunterricht nicht leichter, sondern schwerer bzw. kaputt.“

Wir sehen es deutlich: Hoffmann verengt die Zielsetzung des Lateinunterrichts. Kaum relevant scheinen die allgemeinbildenden Inhalte, die Aussagen der Texte; überwiegend kommt es ihm auf das Sprachlernen an. Aber selbst diese Verengung wird noch einmal reduziert: Formenlehre ist viel wichtiger als Syntax, Endungen sind wichtiger als Bedeutungen. Von „Ausgewogenheit“ bleibt kaum eine Spur.

Um solche Engfassung der didaktischen Möglichkeiten zu veranschaulichen, greife ich unter vielen anderen eine einzige Anklage Hoffmanns heraus: „Statt erst einmal den Präsensstamm mit dem Imperfekt und dem Futur abzuhandeln und dann den Perfektstamm ... anzuschließen, springt LATEIN MIT FELIX vom Imperfekt zum Perfekt, dann wieder zurück zum Präsensstamm bzw. zum Futur I, dann folgen Futur II und zum Schluss das Plusquamperfekt.“

Ich will gar nicht bestreiten, dass man über die richtige Reihenfolge grammatischer Erscheinungen verschiedener Meinung sein kann. In dem von Hoffmann gelobten Unterrichtswerk ROMA A, das übrigens von mir mit herausgegeben wurde, ist der *F o r m e n b i l d u n g* in dem von Hoffmann gewünschten Sinne wegen der leichten Überschaubarkeit der Vorzug gegeben, in dem von ihm kritisierten Werk jedoch sind Imperfekt und Perfekt zusammengerückt worden, weil dann die *F u n k t i o n e n* der beiden Tempora am deutlichsten erkennbar sind. Der Schritt vom *F o r m a l i s m u s* zum *F u n k t i o n a l i s m u s* wurde in klarer Erkenntnis der didaktischen Hintergründe vollzogen. Zu dieser Entscheidung haben sich im konkreten Fall – *nota bene!* – *s ä m t l i c h e* sieben oben genannten modernen Unterrichtswerke der 90er Jahre durchgerungen!

Was also könnte unsere Schlussfolgerung sein? Keinesfalls ist ein „deprimierendes Fazit“ (Hoffmann) gefordert, keineswegs ist in regressiver, unausgewogener Einseitigkeit „sowohl bei den Lehrplänen als auch bei den Lehrbüchern ... eine Rückkehr zum Bewährten angesagt“ (ders.). Ich selbst habe seit 1954 bei allen drei Lehrbuchgenerationen mitgearbeitet (als studentische Hilfskraft bei dem Unterrichtswerk von Landgraf/Leitschuh, als Mitherausgeber bei ROMA A, B und C sowie bei den Ausgaben FELIX A und B) und möchte auf der Grundlage dieser Erfahrungen mit Nachdruck konstatieren: Der Lateinunterricht hat sich seit Anfang der 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts – ungeachtet der äußeren Zwänge – kontinuierlich verbessert. Er

hat sich von Grammatikstress und „Formendrill“, den Hoffmann zu befürworten scheint, gelöst und sich den drei bekannten didaktischen Prinzipien *g l e i c h m ä ß i g* geöffnet: dem „Stoff“ (im weitesten Sinne), der „Gesellschaft“, die dem Lateinunterricht wertbetonte Allgemeinbildung abverlangt, und nicht zuletzt den Interessen der „Schüler“.

Die von Hoffmann behauptete „Legitimationskrise“ des Lateinunterrichts ist weder durch neue Lehrpläne noch durch moderne Lehrbücher und Textausgaben entstanden, weder durch aufgeschlossene Lateinlehrer und -lehrerinnen noch durch die Lernenden selbst. Sie ist unvermeidlich geworden durch den Rückgang des bürgerlichen Bildungsideals! Darüber wird an anderer Stelle nachzudenken sein.

KLAUS WESTPHALEN, Garmisch-Partenkirchen

Dinner for One

(FORUM CLASSICUM 3/2003, S. 158-161)

Aus dem Kreis unserer Leser wurden wir darauf aufmerksam gemacht, dass der berühmte Silvestersketch „*Dinner for One*“ bereits in der Zschr. Der Altsprachliche Unterricht, Heft 5/1999, S. 62-67, von den Kollegen JÜRGEN BERTRAM (Aachen) und JOACHIM BIRKEN (Herzogenrath) in lateinischer Sprache vorgestellt wurde. Dort trägt er den Titel „*Cena uni parata. Idem processus ac singulis annis*“. Außerdem wurde diese Fassung zusammen mit einem anderen Stück (aus dem trojanischen Sagenkreis: „Traum des Paris – *De terribili somnio Paridis*“) im ersten Heft der neuen Reihe „Theaterwerkstatt Latein“ (Klett Verlag Stuttgart, Bestell-Nr. 6547; EUR 5,01) veröffentlicht. Leider war diese Tatsache der Redaktion entgangen, sonst hätten wir in einer Anmerkung zur Fassung von FRANZ STRUNZ (*Cena unius personae sive: Dies natalis nonagesimus*) selbstverständlich darauf hingewiesen. Aber vielleicht ist es auch jetzt nicht zu spät, auf die vier Jahre ältere Fassung hinzuweisen, und vielleicht ergibt sich beim Textvergleich (möglicherweise sogar im Unterricht) die ein oder andere interessante sprachliche Beobachtung.

Die Redaktion

Autoren dieses Heftes (siehe Impressum, ferner):

Wolf von Bernuth, Rechtsanwalt, zu erreichen über den Buchners-Verlag (s. Impressum)

Maya Brandl, Berlin, *EBrandl@t-online.de*

Dr. Stefan Freund, StR, Elias-Holl-Str. 3d, 85072 Eichstätt, *stefan.freund@ku-eichstaett.de*

Dr. Michael Lobe, StR am Melanchthon-Gymnasium Nürnberg, priv.: Franz-Ludwig-Str. 22,
96047 Bamberg

Dr. Heinz Munding, Beethovenstraße 18, 67365 Schwegenheim

Jürgen Rettberg, Dönitzer Str. 9, 38486 Kusey

Wolfram Schröttel, StR, Gartenstraße 25, 91443 Scheinfeld, *wolfram.schroettel@t-online.de*

Friedemann Weitz, Hochvogelstraße 7, 88299 Leutkirch im Allgäu

Prof. Dr. Rudolf Wachter, Universität Basel (und Freiburg i. Ü.), *Rudolf.Wachter@unibas.ch*

Prof. Dr. Klaus Westphalen, Alpenstr. 2b, 82467 Garmisch-Partenkirchen,

KWestphalen@t-online.de

Prof. Dr. Jürgen Werner, Peter-Huchel-Str. 40, 12619 Berlin

Herbert Zimmermann, StD, Artilleriestraße 7 A, 52429 Jülich

FORUM CLASSICUM auf CD-ROM

Eine Archiv-CD zu FORUM CLASSICUM und MDAV (ab 1994) kann weiterhin gegen eine Aufwandsentschädigung von EUR 10,- (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 den Homepages des Verbandes: *http://www.altphilologenverband.de* und dieser Zeitschrift: *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, E-mail: *ruediger.hobohm@altnmuehlnet.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 auf der folgenden Seite abgedruckt sind. Für Institute und Abonnenten ohne Mitgliedschaft im DAV ist der Buchners Verlag zuständig (siehe Impressum).

DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND

Adressen der Landesvorsitzenden

- 1. Baden-Württemberg**
Prof. Dr. Bernhard Zimmermann
Am Pfarrgarten 10
79219 Staufen
Tel.: (0 76 33) 80 11 39
Bernhard.Zimmermann@altphil.uni-freiburg.de
- 2. Bayern**
StR Harald Kloiber
Pfalzgrafenstr. 1e
93128 Regenstauf (Oberpfalz)
Tel.: (0 94 02) 76 52
harald.kloiber@t-online.de
- 3. Berlin und Brandenburg**
StD Dr. Josef Rabl
Kühler Weg 6a
14055 Berlin
Tel.: (0 30) 3 01 98 97
Josef.Rabl@t-online.de
- 4. Bremen**
Renate Albler
Leerer Str. 43
28219 Bremen
Tel.: (04 21) 39 27 57
alblerren@t-online.de
- 5. Hamburg**
OStR Dr. Uwe Petersen
Humannstr. 13
22609 Hamburg
Tel.: (0 40) 82 17 92
uwe.petersen@hamburg.de
- 6. Hessen**
Prof. Dr. Jürgen Leonhardt
Wolfshäuser Str. 8
35096 Weimar
Tel.: (0 64 26) 96 60 40
juergen.leonhardt@t-online.de
- 7. Mecklenburg-Vorpommern**
Dipl.-Phil. Leif Berling
Blumenstr. 25
18258 Rukieten
Tel.: (03 84 53) 2 00 11
Leif.Berling@t-online.de
- 8. Niedersachsen**
OStD Dr. Walter Jarecki
Rosenweg 20
27283 Verden/Aller
Tel.: (0 42 31) 8 41 25
rosenweg20@ewetel.net
- 9. Nordrhein-Westfalen**
StD Reinhard Spänle
Franz-Lütgenau-Str. 21
44287 Dortmund
Tel. (02 31) 44 14 64
rspaenle@t-online.de
- 10. Rheinland-Pfalz**
StD Hartmut Loos
Am Roßsprung 83
67346 Speyer
Tel.: (0 62 32) 8 31 77
loos-speyer@t-online.de
- 11. Saarland**
OStR Walter Siewert
Sulzbachtalstr. 194
66280 Sulzbach
Tel.: (0 68 97) 6 45 51
WSiewert@t-online.de
- 12. Sachsen**
Dr. Bettina Meitzner
Auensteig 26
09648 Mittweida
Tel.: (0 37 27) 9 02 02
bettina.meitzner@t-online.de
- 13. Sachsen-Anhalt**
Dipl.-Phil. Kristine Schulz
Schulstr. 4
06198 Salzmünde
Tel.: (03 46 09) 2 03 60
schulz@altertum.uni-halle.de
- 14. Schleswig-Holstein**
OStD Rainer Schöneich
Kieler Gelehrtenschule
Feldstr. 19
24105 Kiel
Tel. priv.: (04 31) 31 16 72
r.i.schoeneich@t-online.de
- 15. Thüringen**
Dipl.-Phil. Reinhard Bode
Vippacher Gasse 6
99880 Mechterstädt
Tel.: (0 36 22) 90 48 50
Reinhard.Bode@t-online.de

(Stand: Oktober 2003)

B 4044

Postvertriebsstück
Gebühr bezahlt

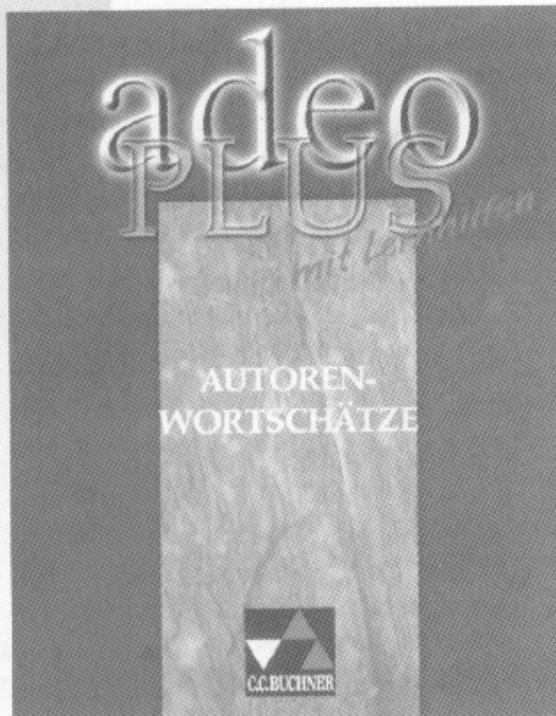
Deutsche Post AG

C. C. Buchners Verlag
Postfach 1269
96003 Bamberg

adeo - PLUS

AUTOREN-WORTSCHÄTZE mit Lernhilfen.

Von Clement Utz u.a. 143 Seiten, BN 5272, € 13,90



Nach dem großartigen Erfolg unseres Basiswortschatzes *adeo-NORM* legen wir jetzt die „Fortsetzung“ für die Lektüreprase der Mittelstufe vor.

Die doppelseitige Anlage dieser autorenbezogenen Ergänzungswortschätze entspricht der Ausgabe *adeo-NORM*. Auch hier enthalten die linken Seiten verschiedene Lernhilfen sowie Vernetzungen mit dem Basisvokabular.

Auch *adeo-PLUS* liegen die umfassenden statistischen Untersuchungen des „Bamberger Wortschatzes“ zu Grunde. Mit der Kenntnis der Autorenwortschätze ist eine Textabdeckung von bis zu 90 % intendiert.

Berücksichtigt sind die wichtigsten Autoren und Werke: Cäsar, Catull, Cicero (Reden), Curtius, Gellius, Martial, Ovid, Nepos, Phädrus, Plautus, Plinius d.J., Sallust, Terenz und Vergil.



Fordern Sie Ihr Ansichtsexemplar zum Prüfpreis an bei:

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

Informationen im Newsletter Latein: newsletter@ccbuchner.de