

Markus Bayer

Cato maior im Lateinunterricht - Aufstieg und Fall eines Vorzeigerömers

1. Catos Bedeutung für den Lateinunterricht bis zum 20. Jahrhundert

Die *Disticha Catonis*

Catos Popularität als Schulautor hängt eng mit einer Sprüchesammlung zusammen, die unter dem Namen *Disticha Catonis* weidlich für den lateinischen Unterricht genutzt wurde. Auch wenn sich später herausstellte, dass Cato maior als Autor dieser Sammlung nicht in Frage kam, wurden die kernspruchartigen, oft moralisierenden Sentenzen lange Zeit mit seiner Person in Verbindung gebracht.¹ Ein Grund für diese Zuschreibung mag in der Neigung Catos liegen, seine Lebensregeln selbst in markanter Spruchform zu präsentieren.² So kursierten die *Disticha Catonis* vermutlich bereits seit dem dritten Jh. nach Christus und machten „als Schulbuch in ganz Europa Karriere.“³ In seinem *Laborintus* aus dem 13. Jh. schildert EBERHARD VON BREMEN die mühselige Arbeit des Schulmeisters, der seinen Schülern mithilfe zweier wenig inspirierender Elementarbücher die ersten Lateinkenntnisse vermitteln muss: „mit Donat, dessen Tinte von Schülertänen zerfließen ist, sowie mit dem ‚schwächtigen Cato‘, dessen Titelblatt (wegen der starken Beanspruchung) zerfetzt ist und in dem die Schüler Verse in Distichen lesen können.“⁴ Diese Kombination aus *Disticha Catonis* und Donats *Ars Donati grammatici urbis Romae* findet man auch noch für das 16. Jh. bestätigt. Der im letzten Viertel des 18. Jh. erschienene Roman *Anton Reiser* von KARL PHILIPP MORITZ bietet hierzu einen weiteren interessanten Anhaltspunkt. In der Sekunda des Lyzeums versucht sich Reiser selbst im Schmieden lateinischer Verse: „Der Kantor lehrte auch lateinische Verse machen, trug die Regeln der Prosodie vor, die er nachher auf *Catonis disticha* beim Skandieren derselben anwenden ließ. Reiser fand hieran sehr großes Vergnügen, weil es ihm so gelehrt klang, lateinische Verse skandieren zu können und zu wissen, warum die eine Silbe lang und die andere kurz ausgesprochen werden mußte; der Kantor schlug mit den Händen den Takt beim Skandieren.“⁵ Den Cato, der den Schülern aus diesen moralisierenden Sentenzen entgegenblickte, karikiert ARNO HOLZ

¹ WERNER SUERBAUM (2002), 412, FIDEL RÄDLE (1995), 45.

² MANFRED FUHRMANN (1999), 104f.

³ FIDEL RÄDLE (1995), 45, MANFRED FUHRMANN (1999), 105.

⁴ *Donatos vertit (scil. magister) lacrimarum fonte fluentes, / Qui dantur pueris post elementa novis; / Ille tenet parvos lacerata fronte Cathones: / Illos discipuli per metra bina legunt.* (FIDEL RÄDLE (1995), 45).

⁵ KARL PHILIPP MORITZ (1991), 119.

(1904) in seinen Parodien barocker Schäferlyrik als die Figur des „sauren Cato“ und lässt ihn in der frivolen Welt dieser Gedichte als nörgelnden Spielverderber auftreten.⁶

Ciceros *Cato maior de senectute*

Die zweite bedeutende Quelle des Cato-Bildes stellt Ciceros Dialog *Cato maior de senectute* dar, der zumindest im 19. Jh. einen festen Platz im Lateinunterricht einnahm. Davon zeugen eine große Anzahl von für den Schulgebrauch bestimmten Textausgaben sowie seine Stellung in den Curricula. Hier geht es also wirklich um Cato den Älteren, wenngleich Cicero ein stark idealisiertes Bild der historischen Persönlichkeit zeichnet. Cato tritt „als gebildeter, an Literatur interessierter Mann“ in Erscheinung, als „eine Vorweg-Spiegelung der *humanitas* Ciceros.“⁷ Der Herausgeber einer im Jahre 1870 erschienenen Textausgabe *M. Tulli Ciceronis cato maior de senectute. Für den Schulgebrauch erklärt* betont, dass „Cicero's Cato maior wohl in jeder Secunda gelesen wird oder wenigstens gelesen werden sollte.“⁸ Im Lektüreplan für die höheren Schulen Preußens von 1867 ist der *Cato maior* neben Livius oder Sallust für die Untersekunda angesetzt, ebenso in den Lehrplänen von 1882.⁹ Nachdem der *Cato maior* 1892 aus dem Lektüreplan genommen wurde, findet man ihn im Curriculum von 1901 wieder vertreten. FRIEDRICH ALY zählt diese Schrift zu den „Perlen der Weltliteratur“, wobei sie im Unterricht nicht als „Lobschrift des Greisenalters“ präsentiert werden dürfe, sondern als „Darstellung eines alten Römers von echtem Schrot und Korn.“¹⁰ Das aus den Einleitungen und Kommentaren der Textausgaben erkennbare Cato-Bild folgt schon 1870 weitgehend der Schilderung MOMMSENS.¹¹ Es wird explizit darauf verwiesen, dass in Ciceros Dialog kein realistisches Bild des alten Cato entworfen wird, dass der Autor, „dessen ganzes Wesen von griechischer Bildung durchdrungen war, in diesem Punkte von der Geschichte abweichen mußte. [...] Er mußte eben Cato, wenn er ihn für seine Zwecke brauchen wollte, jene nationale, einseitige Rauheit und Schroffheit nehmen.“¹² In den Textausgaben vom Anfang des 20. Jh. wird Catos ablehnende Haltung gegenüber dem Hellenismus noch getadelt: „Ganz besonders zeigte sich die Enge seines echten Römertums in seiner einseitigen Beurteilung der Griechen und der gesamten griechischen Kultur. [...] Auch wenn man noch so willig ist, seine sittliche Tüchtigkeit und die Gesundheit und Klarheit seines Geistes anzuerkennen, wird man ihm deshalb doch den Vorwurf einer nüchternen Geistesenge nicht ersparen können. Wie hätte das von Grie-

⁶ FIDEL RÄDLE (1995), 45.

⁷ WERNER SUERBAUM (2002), 386.

⁸ CARL MEISSNER (1870), 3.

⁹ LUDWIG WIESE (1867), 57.

¹⁰ Wolfgang Aly (1912). 10.

¹¹ Carl Meissner (1870), 6. Die Charakterisierung Catos folgt MOMMSEN weithin wörtlich.

¹² Carl Meissner (1870), 8.

chenland herüberscheinende Licht damals noch abgesperrt werden können? [...] Die großen römischen Schriftsteller und Dichter der nachfolgenden Zeit haben überdies bewiesen, daß man aus den Geistesschätzen Griechenlands Nutzen ziehen konnte, ohne deshalb seine römische Eigenart aufzugeben.“¹³

2. Cato im Lateinunterricht der Weimarer Republik

Es zeigt sich, wie die bildungspolitischen Auseinandersetzungen in der Weimarer Republik entscheidend zu einer neuen Ausrichtung des Schulwesens beigetragen haben, von der auch der altsprachliche Unterricht sich nicht ausnehmen konnte. Die Forderung der Weimarer Verfassung, das Fach „Staatsbürgerkunde“ an den Schulen zu etablieren, wurde zwar nicht umgesetzt, dafür drangen Inhalte der Staatsbürgerkunde in alle Fächer ein. Unter dem Etikett des „kulturkundlichen Unterrichts“ kam es dabei zu einer deutlich erkennbaren Ausrichtung aller Unterrichtsfächer auf ihren Gegenwartsbezug und die deutsche Kultur. Diese Entwicklung schlägt in Form einer spürbaren Umgewichtung im Stoffplan auch auf die Fächer Latein und Griechisch durch. Allerdings ist festzuhalten, dass der alleinigen Berücksichtigung des kulturkundlichen Prinzips im altsprachlichen Unterricht durch die Vertreter des humanistischen Bildungsprinzips ein Riegel vorgeschoben wurde. Dass sich aber auch die Vertreter der humanistischen Fraktion gezwungen sahen, Konzessionen an die Staatsräson zu machen, zeigt sich deutlich in der stärkeren Akzentuierung der staatspolitischen Erfolgsgeschichte Roms und ihrer Voraussetzungen.¹⁴ Gerade das noch nicht hellenisierte ‚Altrom‘ erregt nun also auch das Interesse der Humanisten.

Sowohl die historische Persönlichkeit Catos als auch sein Werk scheinen nun für beide widerstreitenden Bildungsprinzipien ein fruchtbares Feld zu eröffnen. Obwohl die Lehrpläne und Lehrplanentwürfe der Weimarer Republik ihn nicht explizit erwähnen, wird er im Laufe weniger Jahre zum Vorzeigerömer der Sekunda und Prima aufgebaut. Jeder findet, was er sucht: SCHUSTER (1926) begeistert sich für die Parallelen zwischen altrömischem und germanischem Aberglauben, HERRLE (1926) stellt das echtrömische Wesen Catos in den Mittelpunkt und FRAENKEL (1926) sieht in Cato die Verkörperung der römischen Tugenden, die den Staat auf die Höhe seiner größten Macht erhoben haben. Die „Entdeckung des Altrömertums“ spielt Cato in die Hände, da die Quellenlage für diese Zeit recht dürftig ist.

Die gegenwartsbezogene Ausrichtung des altsprachlichen Unterrichts akzentuiert bei der Cato-Behandlung vor allem jene Grundwerte, die als

¹³ P. WEISZENFELS (21911), 7.

¹⁴ Sehr aufschlussreich hierzu UTE PREUßE (1988), 153-173.

staatstragend und in der aktuellen Situation für wichtig anerkannt werden. So wird Cato in vielen Darstellungen der Zeit als „Tatmensch und Praktiker“ vorgestellt, was einer deutlichen Absage an den „humanistischen Elfenbeinturm“ gleichkommt. In eine ähnliche Richtung geht die Akzentuierung der „bäuerlichen Natur“ Catos. Darüber hinaus steht Cato für die Bewahrung „nationaler“ Werte – eine Interpretation, die vor dem Hintergrund der politischen Identitätskrise der Weimarer Republik sehr willkommen war. Aber auch Catos „Kampf gegen den inneren Zerfall“ der Republik konnte in der turbulenten Zeit der Weimarer Republik nicht stark genug hervorgehoben werden.

In der fachdidaktischen Literatur wird Cato in der Regel für die Sekunda angesetzt und an die in den Lehrplänen für diese Klassenstufen vorgesehene Liviuslektüre angekoppelt (HERRLE, BRUHN). Eine Ausnahme bildet hier der Vorschlag von KRÜGER (1930), der die Behandlung Catos in der Sekunda zwar prinzipiell gutheißt, selbst aber eine Unterrichtsreihe für die Prima vorlegt. Die Etablierung Catos in der Sekunda überrascht nicht, da an dieser Stelle bereits im 19. Jh. Ciceros Dialog *Cato maior* einen festen Platz innehatte.

Neben einer recht ausführlichen Behandlung in den Lesebüchern *Vox Latina* und *Lateinisches Lesebuch* ist Cato auch in den lateinischen Unterrichtswerken der zweiten Hälfte der 20er Jahre präsent (z.B. *Ludus Latinus*, *Schola Latina*, *Vita Romana*). Ferner kann im Schulunterricht gegen Ende der Weimarer Zeit auf vier Lektürebändchen zurückgegriffen werden, in denen Cato und sein Werk prominent vertreten sind: (HACHE 1926, KRÜGER 1929, HERRLE und LÜBECK 1931). Eine deutliche Umponderierung in der Quellenwahl brachte diese Zeit insofern mit sich, als die Persönlichkeit Catos – anders als zuvor üblich – nicht mehr vornehmlich aus der romantisierenden Perspektive Ciceros betrachtet, sondern auch aus Selbstzeugnissen hergeleitet wurde. Somit verdrängte die auf das Altrömertum ausgerichtete Cato-Lektüre in der Sekunda die zuvor auf der gleichen Klassenstufe angesiedelte Beschäftigung mit Ciceros *Cato maior*. Am konsequentesten wird dieser Anspruch von HACHE (1926) eingelöst.

Auch wenn es sich – gemessen etwa an Caesar, Cicero und Livius – bei Cato weiterhin um einen eher randständigen Unterrichtsinhalt handelt, stellt die Entdeckung des didaktischen Potenzials der Cato-Lektüre doch eine kleine Erfolgsgeschichte dar. Die Stilisierung Catos zum Muster-Altrömer fußt auf zwei Voraussetzungen: Das Vorhaben, die angenommene moralischen Überlegenheit „Altrömers“ für die kulturkundliche Überbauung des altsprachlichen Unterrichts nutzbar zu machen, stößt in der Praxis auf das Problem, dass kein greifbares Modell des „Altrömers“ zu Verfügung steht. Den am ehesten geeigneten Kandidaten für diese Rolle erkennen Fachvertreter – den Vorgaben MOMMSENS und WILAMOWITZ' folgend – in Cato. Dabei wird vieles, was dieser Interpretation offensichtlich zuwider-

läuft, ausgeblendet. Die zweite Voraussetzung besteht in der seit der Antike gängigen, jedoch stark romantisierten Sicht auf den Zensor, die ihn schon früh zur Verkörperung des mos maiorum hat werden lassen. Begünstigt wird dies zusätzlich durch den Umstand, dass Catos Persönlichkeit auch in der zugrundeliegenden Fachliteratur des 19. Jhs. stark auf ihre „altrömischen“ Anteile reduziert wahrgenommen worden war (MOMMSEN, WILAMOWITZ, BIRT). Das wachsende schulische Interesse an Cato und „Altrom“ korrespondiert mit einer vermehrten Berücksichtigung Catos in der Fachwissenschaft. Dabei ist zu beobachten, dass die Herausgeber von Schullektüren die Entwicklung des Forschungsstandes durchaus verfolgen und in ihren Publikationen berücksichtigen. Das Catobild, das all den Schulausgaben zugrunde liegt, bleibt allerdings weiterhin im Wesentlichen durch wissenschaftliche Beiträge aus der Vorkriegszeit geprägt. Hier stehen sich unterschiedliche Konzeptionen gegenüber, die Cato entweder als Altrömer (MOMMSEN, WILAMOWITZ) oder als gemäßigten Befürworter des griechisch-römischen Kulturtransfers einordnen (NORDEN). Letztere Auffassung stand nicht im Einklang mit dem stark kulturkundlich ausgerichteten Schulwesen der Weimarer Republik. Dennoch findet auch sie ihren Niederschlag in den Textausgaben (LÜBECK 1931).

3. Cato-Lektüre im Nationalsozialismus

Die Machtergreifung durch die Nationalsozialisten markierte auch für das Schulwesen einen folgenreichen Einschnitt. Die Zentralisierung der bildungspolitischen Weisungsbefugnisse auf das Reichsministerium für Wissenschaft im Jahre 1934 bildete die Voraussetzung für eine konsequente politische Gleichschaltung des gesamten Bildungssektors. Besonders in den Jahren 1933 bis 1935 war unklar, wie sich das Schicksal des humanistischen Gymnasiums entscheiden würde. Wenn das Gymnasium auch letztlich als Sonderform der höheren Schule bestehen blieb, stand es dennoch weiterhin unter einem extremen Bewährungszwang, galt es bei seinen Gegnern doch „als welt- und lebensfremde Institution.“¹⁵ Mit dem Gymnasium stand auch der altsprachliche Unterricht auf dem Prüfstand und musste seine Existenz unter den veränderten politischen Vorzeichen erneut legitimieren. Sollte dies gelingen, mussten sich die Fächer Latein und Griechisch konsequent an den nationalsozialistischen Erziehungsgrundsätzen orientieren.

Ein Vortrag des Vorsitzenden des sogenannten Reichssachgebietes Alte Sprachen im Nationalsozialistischen Lehrerbund FRIEDRICH EICHHORN (1888-1978) zeigt die neue Ausrichtung des altsprachlichen Unterrichts allzu deutlich. Als „zeitlich und räumlich zu fernliegend“ würden die „Bildungs-

¹⁵ STEFAN KIPF (1999), 217. Der Weg zur letztendlichen Anerkennung des Gymnasiums als beizubehaltende Schulform führte über verschiedene Ausnahmeregelungen und zog sich bis ins Jahr 1939. (ANDREAS FRITSCH (1982), 22f.).

und Erziehungswerte“ der Fächer Latein und Griechisch wahrgenommen, zumal „bei einer Generation, die [...] ganz mit der Meisterung der gegenwärtigen Lage des eigenen Volkes zu tun hat.“ Das hartnäckige Festhalten am humanistischen Bildungsideal bringe den altsprachlichen Unterricht „in die verdächtige Nachbarschaft des neuhumanistischen“, das mit „individualistisch-liberalen und menschheitlich-weltbürgerlichen Anschauungen“ durchdrungen sei. Auch dem sogenannten „erneuerten Humanismus“ attestiert EICHHORN einen „intellektualistischen Charakter“, der „nicht auf den Grundgedanken unserer blutbedingten Weltanschauung fußt.“¹⁶ Es sei vielmehr notwendig, „die Denkmäler des [...] Altertums aus dem Gesichtswinkel unserer nationalsozialistischen Weltanschauung heraus gleichsam neu lesen und verstehen zu lernen.“¹⁷ Es werden im Weiteren besonders zwei Ziele in den Mittelpunkt gerückt, und zwar zum einen die Nutzbarmachung des altsprachlichen Unterrichts zur Untermauerung der Rassenideologie und zum anderen die Unterstützung der Wehrerziehung.

Rassenideologie als Unterrichtsprinzip

In gewisser Weise hatte sich bereits während der Weimarer Republik durch die Verankerung des kulturkundlichen Prinzips im Unterricht der alten Sprachen eine Hinwendung zur Rassenideologie vorbereitet, wenngleich diese oftmals nicht direkt zu Tage trat und von etlichen Vertretern dieser Richtung wohl zunächst nicht intendiert war. Die Konzentration auf das noch nicht hellenisierte Altrömertum und das „noch nicht orientalisierte“ Griechentum, das Interesse an der ursprünglichen, als „unvermischt“ gedachten, „griechischen und römischen Art“ bewegte sich jedoch bereits in gefährlicher Nähe zum Rassegedanken, sodass es nun lediglich einer leichten Akzentverschiebung bedurfte, um aus dem ursprünglich kulturkundlichen ein rassenideologisches Prinzip werden zu lassen. Selbst gemäßigte Vertreter dieser Richtung, wie etwa THEO HERRLE, fanden nach der Machtergreifung passende Worte, um der Kulturkunde auch unter gewandelten Vorzeichen ihre Daseinsberechtigung zu erhalten. In seiner programmatischen Schrift *Grundlegung des kulturkundlichen Unterrichts* kommt HERRLE im Jahre 1935 zu dem Schluss, „der altsprachliche Unterricht auf der Schule“ sei „durch den ungeheuer reichen Stoff der Antike äußerst wertvoll. Für einen Vergleich findet sich überall Beispiel und Gegenbeispiel, von den einfachen seelischen Haltungen und Zuständen der reinen Rasse bis zu der verwickelten seelischen Lage und den verworrenen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnissen der Mischrasse. Über einen Vergleich mit einer modernen Kultur führt die Abgeschlossenheit der Antike noch hinaus, indem man am Altertum Kulturablauf und Kulturverfall ablesen kann. Für einen Kulturunterricht bietet das Altertum tatsächlich den vollkommensten Unterrichtsgegenstand.“¹⁸ Auch die von HERRLE

¹⁶ FRIEDRICH EICHHORN (1937), 1.

¹⁷ FRIEDRICH EICHHORN (1937), 5.

¹⁸ THEO HERRLE (1935), 105.

1930 als Abrundung seiner Unterrichtseinheit zu Cato empfohlenen *Römischen Charakterköpfe* THEODOR BIRTS operierten bereits offen mit dem Rassebegriff.¹⁹ Auch EICHHORN wuchert mit dem rassenideologischen Pfund und verquickt es mit dem wehrerzieherischen Nutzen des altsprachlichen Unterrichts. Das Ziel sei es, „rassenbewußte deutsche Menschen heranzubilden, die zu tat- und opferbereitem, d. h. heroischem Kampfe um die Erhaltung der Urkraft unseres völkischen Lebens und um die Vollendung des uns schicksalhaft aufgegebenen völkischen Gemeinschaftsstaates bereit sind.“²⁰ Die Rassenideologie sollte sich als beherrschendes Unterrichtsprinzip durchsetzen, denn nur ein altsprachlicher Unterricht, der „sich [...] die rassische Erziehung der Jugend als oberstes Gesetz“ wählt, werde „dem dreifachen Ziele deutscher Menschenformung, deutscher Volkwerdung und deutscher Wehrerziehung dienen.“²¹ Rom wie auch Griechenland fungieren im rassenideologischen Ansatz als Musterbeispiele der „schicksalhaften Bedeutung der Rasse für das Leben der Völker“ und dafür, „welche gewaltigen Kräfte Völkern innewohnen, solange sich ihre gesunde Art gegen Zufuhr fremden Blutes und fremden Wesens wehrt, wie sicher sie aber dem Verfall und schließlichen Untergang anheimfallen, sobald fremdes Blut und Wesen Eingang bei ihnen finden.“²² Ebenso unentbehrlich war die angenommene Zugehörigkeit der antiken Griechen und Römer sowie der Germanen zu einer gemeinsamen „nordischen Rasse“, die es erlaubte, alle „vorbildlichen“ Ausprägungen der griechischen und römischen Kultur qua „Rassenverwandtschaft“ auch für die deutsche Kultur zu beanspruchen. So zu verstehen ist der Ausruf HUBERTS: „Wir sind ja mit jenen besonders verbunden durch das gemeinsame nordische Element.“²³

Wehrerziehung im Lateinunterricht

Als zweite Trumpfkarte wird das große Potenzial des altsprachlichen Unterrichts für die Wehrerziehung der Jugend ins Spiel gebracht.²⁴ Dieses Argument gewinnt im nationalsozialistischen Deutschland zunehmend an Gewicht, da die Wehrmacht auf „kampfwillige“ junge Männer angewiesen war. Wieder ist es besonders die Frühzeit der Römer, die als Steinbruch für einen politisierten Lateinunterricht nutzbar gemacht werden soll. Nur,

¹⁹ Rückblickend wird HERRLE (1947) später feststellen, dass „die Beschäftigung mit dem Altertum [...] nur dann gerechtfertigt“ war, „wenn auch die Römer ein nordisches Volk waren; also wurden sie für ein nordisches Volk erklärt“ (30). Aus dem „verzerrten Bild vom Altertum blickt uns nicht nur die völlige Unwissenschaftlichkeit entgegen, die sture Verfolgung einer vorgefaßten Lehrmeinung, die brutale Vergewaltigung und Unterdrückung jeder gegenteiligen Ansicht, sondern es zeigt auch die erbärmliche Würdelosigkeit vieler Vertreter der Altertumswissenschaft“ (29).

²⁰ FRIEDRICH EICHHORN (1937), ebd.

²¹ FRIEDRICH EICHHORN (1937), 16.

²² FRIEDRICH EICHHORN (1937), 11.

²³ KURT HUBERT (1934), 17.

²⁴ Vgl. JOHANNES IRMSCHER (1966), 250 und STEFAN KIPF (1999), 239.

dass diesmal die zur Nachahmung empfohlene Opferbereitschaft für die Gemeinschaft, die Selbstaufgabe für das Vaterland, kurz die Heldengeschichten der ersten Bücher des Livius für die nationalsozialistische Erziehung herangezogen werden. EICHHORN möchte im altsprachlichen Unterricht Charaktere heranbilden, „die nicht nur in ihrem Denken, sondern auch in ihrem Fühlen und Wollen mit dem Mutterschoß ihres Volkstums verbunden sind, Charaktere, in deren Ehr- und Freiheitsliebe, Treue, Kameradschaft, Opferbereitschaft, Tatfreudigkeit, Pflichtgefühl und Verantwortungsbewußtsein sich das Wesen ihres Volkstums beweist, Menschen [...], die bereit sind, jederzeit heroisch für die Erhaltung dieses ihres Volkstums zu kämpfen, und wenn es sein muß, zu sterben.“²⁵ Noch drastischer wird der Ton bei HEINZ PANITZ, der seinen Livius-Artikel *Römisches Heldentum* im Jahr der Schlacht von Stalingrad mit den Worten schließt: „Die Schule führt unsere Jugend mitten hinein ins blutvolle Leben der Gegenwart.“²⁶

Lehrplanvorgaben

Die Stoffauswahl wird nun explizit in den Dienst der rassenideologischen Erziehung der Jugend gestellt. Dabei hätten zwar „literarische und ästhetische Gesichtspunkte [...] zurückzutreten“, es wird aber nicht ausgeschlossen, „daß die eigenen Bildungswerte der zu lesenden antiken Schriftwerke auch voll und ganz zu ihrem Recht kommen.“²⁷ Diese Formulierung bemäntelt allerdings die Tatsache, dass etliche Schriftsteller oder Teile ihres Werks wegen fehlender rassen- oder nationalpolitischer Nutzbarkeit weitgehend aus dem Curriculum verdrängt werden, also z. B. Ovid. Als geeignet für den Unterricht gelten besonders solche Werke, „welche die wirklich kraftvollen Jugendzeiten der beiden hochrassigen Völker vor Augen führen, in denen sie als unverdorbene Ackerbauernvölker [...] nach Unterwerfung der nichtnordischen Vorbevölkerung ihre kultur- und staatenbildende Kraft beweisen und dann durch rassische Absonderung [...] sowie durch erfolgreiche Abwehr einströmenden fremden Blutes ein hervorragendes Beispiel rassischer Selbstbehauptung geben.“²⁸ Auf die Stoffauswahl bezogen bedeutet diese erneute Fokussierung auf das „Altrömertum“, dass „gar nicht genug Livius gelesen werden“ kann, zur Vertiefung soll „vom altlateinischen Schrifttum neben bezeichnenden Inschriften besonders Cato herangezogen“ werden. „Vaterlandsliebe“, die „Kämpfe zwischen Patriziern und Plebejern“ und „die Schilderung des 2. Punischen Krieges [...], in dem nordische Bauerkraft den Kampf mit dem semitischen Händlergeist entscheidet“, gelten EICHHORN als „die reinste Ausprägung des Römer­tums.“²⁹ HUBERT schätzt Cato für seinen „erbitterten Kampf [...] gegen den

²⁵ FRIEDRICH EICHHORN (1937), 17.

²⁶ HEINZ PANITZ (1942), 49.

²⁷ FRIEDRICH EICHHORN (1937), ebd.

²⁸ FRIEDRICH EICHHORN (1937), 12.

²⁹ FRIEDRICH EICHHORN (1937), 12f.

eindringenden Luxus für die altrömische Einfachheit.“ Es ist davon auszugehen, dass diese und andere fachdidaktischen Bekenntnisse³⁰ ihre Wirkung nicht verfehlten und sich auch direkt in der Unterrichtspraxis niederschlugen, auch wenn die in ihnen propagierten Inhalte erst fünf Jahre nach der Machtergreifung formal in die neuen Lehrpläne eingingen. So lange sollte es nämlich dauern, bis das neue Curriculum *Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule* (1938) vorgelegt wurde.

Wie KIRCHNER in seinem Artikel zur Stoffauswahl im altsprachlichen Unterricht 1939 rückblickend feststellt, hat Cato seinen Platz im Lehrplan bereits eingenommen, bevor ihm dieser von Seiten der Schulbehörden offiziell zuerkannt wurde. Und KIRCHNER nennt auch den Grund: „Das Klassische kann sich mit dem rassistisch Wertvollen decken. Aber auch ein nichtklassischer Schriftsteller kann ein sehr guter Wegweiser zu rassischem Vorbild sein. So sind die Schriften des alten Cato bisher nicht als klassisch angesehen worden, weder formal noch inhaltlich. Jetzt sind sie, schon vor Erscheinen der neuen Richtlinien, zu einer Goldgrube rassistischer Erziehung geworden, weil sie den Wert von Blut und Boden ins rechte Licht rücken und durchgängig kämpferischen Geist ausstrahlen.“³¹

Durch das Inkrafttreten der neuen Richtlinien *Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule* (1938) wurde Cato auf den Lektüreplan des Gymnasiums und der Oberschule gesetzt. Im Stoffplan für Klasse sechs des Gymnasiums heißt es hierzu: „In Sallusts Jugurtha oder Catilina und den Briefen an Cäsar (oder einer der Catilinarischen Reden Ciceros) werden die zersetzenden und Reich und Volk gefährdenden Kräfte sichtbar, zugleich aber die Sehnsucht nach dem Retter und die völkischen Gegenkräfte, die aus der altrömischen Zeit damals noch lebendig waren. Im Winterhalbjahr wird diese altrömische Art durch Inschriften, Rednerfragmente, Livius und aus dem Werke Catos veranschaulicht. Die Wirkung des eindringenden Griechentums auf die römische Kultur und Politik ist als fördernde und zersetzende Kraft sichtbar zu machen.“³² Entsprechend, wenn auch in geraffter Form, sollte in der siebenten Klasse der Oberschule für Jungen vorgegangen werden: „Alt-Rom und das Werk des Augustus wie in der 6. und 7. Klasse des Gymnasiums.“³³

³⁰ KURT HUBERT (1934), 15.

³¹ EGON KIRCHNER (1939), 141.

³² *Erziehung und Unterricht in der höheren Schule* (1938), 242f.

³³ *Erziehung und Unterricht in der höheren Schule* (1938), 245.

Cato in Lehrbüchern³⁴

Das Lehrbuch *Ludus Latinus* stammt bereits aus der Weimarer Republik, wurde aber im Dritten Reich weiter verwendet, ab 1938 in einer überarbeiteten Form.³⁵ Das Lehrbuch bietet eine Fülle an Aussprüchen bzw. Einzelsätzen, die Cato charakterisieren.³⁶ Darüber hinaus werden dem Zensor auch ganze Lektionstexte gewidmet, bzw. adaptierte Teile aus seinem Werk als Lesetexte aufbereitet.³⁷ Die Texte über Cato betreffen die Themenkomplexe Punische Kriege, römische Heilkunst, Catos Charakter und Ämterlaufbahn, römischer Luxus. Auch im Lehrwerk *Exercitium Latinum* ist Cato gut vertreten:³⁸ Cato wird als „Gutsherr altrömischer Art“, als „großer römischer Führer“, als „Gegner aller aus dem Osten (Griechenland!) eindringenden Neuerungen“ und als „Todfeind Karthagos“ vorgestellt. Aus seinem Werk wird die Geschichte vom „römischen Leonidas“ präsentiert.³⁹ Der *Cursus Latinus* würdigt Cato ebenfalls durch Einzelsätze und Texte. Der erste Lektionstext ist der Persönlichkeit des Zensors gewidmet, in einem weiteren wird die Ämterlaufbahn Catos gewürdigt. Insgesamt kann man feststellen, dass der Zensor in den einschlägigen Lehrbüchern der Zeit gut vertreten ist, wobei diese starke Präsenz zum Teil schon auf die früheren Auflagen der entsprechenden Lehrwerke in der Weimarer Republik zurückgeht.

Cato in Schultextausgaben

In die Jahre zwischen 1933 und 1945 fällt auch die Veröffentlichung oder Neuauflage einer Reihe von Schullektüren. Laut FRITSCH sind zum Thema Altrömertum (Inschriften, Rednerfragmente, Livius und Cato) mindestens 15 Textausgaben erschienen.⁴⁰ Die Ausgaben lassen sich grob in zwei Gruppen untergliedern, deren erste sich durch eine eher oberflächliche Politisierung des Stoffes auszeichnet oder zumindest auf eindeutig nationalsozialistische Terminologie verzichtet. Als Scheidungskriterium wurde hier die Verwendung der Begriffe „Rasse“ und „rassisch“ angewandt.

³⁴ Fundierte Einschätzungen zu den Lehrwerken bei ANDREAS FRITSCH (1978), 31f.

³⁵ Die im Lehrplan von 1938 verankerte Verringerung der Lateinstunden machte solche Kürzungen wohl notwendig. Das Lehrbuch *Ludus Latinus* setzt die verzichtbaren Partien in eckige Klammern.

³⁶ *Ludus Latinus III/IVB* (^{12/9}1938), 158, 165, 167, 170, 179, 180, 182. *Ludus Latinus IVA* (⁸1936), 9, 10, 30, 62, 68, 79, 83.

³⁷ *Ludus Latinus III* (⁶1932), 35, 113. *Ludus Latinus III/IVB* (^{12/9}1938), 23, 154. *Ludus Latinus IVA* (⁸1936), 2, 39, 72, 105.

³⁸ *Exercitium Latinum* (1941), 9, 10f., 24f., 35f., 41. Charakterisierung Catos auf S.133.

³⁹ Der *Cursus Latinus* würdigt Cato ebenfalls durch Einzelsätze und Texte. Der erste Lektionstext ist der Persönlichkeit des Zensors gewidmet, in einem weiteren wird die Ämterlaufbahn Catos gewürdigt. (*Cursus Latinus II* (³1943), 1, 15, 16, 24f.) Auch in den *Fundamenta Linguae Latinae* gilt der erste Lektionstext Cato. (II (⁶1943), 1.)

⁴⁰ ANDREAS FRITSCH (1982), 53.

In die erste Gruppe gehört die Textausgabe *Cato und andere römische Schriftsteller des Landbaues* von PETER REMARK, die in der Reihe *Schöninghs Lateinische Klassiker* erschien.⁴¹ Über sie heißt es zwar in einer Besprechung aus dem Jahre 1936: „In echt römische Gedankenwelt führt das Heft 1 der lateinischen Klassiker mit seiner in nationalpolitischer Richtung gut auswertbaren Auswahl aus Cato, Varro, Columella und Palladius ein. Cato, in seiner geraden, bodenständigen Art so recht ein Mann nach dem Herzen der Jugend, nimmt mit vollem Recht den größten Raum des Heftes ein.“⁴² Der Herausgeber zeigt allerdings in der Einleitung vor allem Interesse an Fragen der Landwirtschaft, die nationalpolitische Interpretation spielt hier eine deutlich zweitrangige Rolle. Plumpere Aktualisierungen fehlen ebenso wie die inzwischen üblich gewordene Rassenargumentation. REMARK sieht in Cato eine „kernige Bauernnatur und einen national gesinnten Mann“, dem die „Landwirtschaft eine Herzenssache“ ist.⁴³

Ähnlich zu bewerten sind die Ausgabe *Zeugnisse Altroms* (1940) von HANS VON GEISAU (1889-1972) und das zugehörige Kommentarbändchen. Im Vorwort begrüßt der Herausgeber ausdrücklich die Aufnahme der altrömischen Literatur in den Lehrplan.⁴⁴ Die Schilderung des historischen Hintergrunds ist zurückhaltend und könnte in dieser Form auch gut aus der Weimarer Zeit stammen: „Rom hatte sich von Anfang an mit fremden Einflüssen auseinanderzusetzen. Dabei erstarkte seine Eigenart, und sein ungebrochenes Volkstum befähigte es, im Innern die Herrschaft der Nobilität und des Senats auszubauen und zugleich alle Italiker zu einem Staatsgebilde zusammenzufassen. Damals empfand Rom nicht das Bedürfnis, sich in Begriffen und Worten über sich selbst Rechenschaft zu geben; es ließ Taten sprechen. Als ein lateinisches Schrifttum entstand, war die völkisch größte Zeit des Roms der Bauern und Soldaten vorbei.“⁴⁵ Auch Cato, dessen Persönlichkeit und Werk den Kern des Bändchens bilden, wird nicht als „Rassebeispiel“ eingeführt. Die Gestaltung des Bändchens soll durch zahlreiche „Hinweisungen und Anregungen [...] die Durcharbeitung des Textes nach sachlichen Gesichtspunkten“ erleichtern. Als solche werden genannt: „Bauerntum, Familiensinn, Staatsgesinnung, Kriegerstum, Recht und Verwaltung, Führereigenschaften; Cato als Bauer, Soldat und Feldherr, als Zensor und Senator, seine Stellung zu den Ärzten, den Dichtern und den Griechen, Sprache und Lebensstil Catos.“⁴⁶ Die Textauswahl deckt sich weitgehend mit der anderer Ausgaben, nur dass aus *De agricultura* hier lediglich einige Einzelsätze aufgenommen wurden.

⁴¹ Das Erscheinungsjahr ist in der Ausgabe nicht vermerkt und lässt sich nach Angaben des Verlages Schöningh aufgrund von Kriegsverlusten nicht mehr ermitteln. Es dürfte sich aber um eine Veröffentlichung aus der ersten Hälfte der dreißiger Jahre handeln.

⁴² W. HORN (1936), 179.

⁴³ PETER REMARK (o.J.), 7.

⁴⁴ HANS VON GEISAU (1940), 3.

⁴⁵ HANS VON GEISAU (1940), ebd.

⁴⁶ HANS VON GEISAU (1940), 4.

Die zweite Gruppe von Schulausgaben zeichnet sich durch eine starke Ausrichtung auf nationalsozialistische Argumentationen und Termini aus. Stark ideologisiert sind vor allem die Textsammlungen von MAURIZ SCHUSTER zu nennen, in denen Cato prominent vertreten ist. Im Jahre 1939 erscheint der Band *Alt-Rom. Eine Auswahl aus dem altlateinischen Schrifttum*, der mit seinen 164 Seiten schon fast den Umfang eines Lesebuches hat und bereits 1940 unter dem Titel *Altes Römertum. Eine Auswahl aus dem altlateinischen Schrifttum* wieder aufgelegt wird, allerdings in deutlich gekürzter Form. Der dem älteren Cato gewidmete Abschnitt bleibt jedoch von Kürzungen unangetastet. Beide Ausgaben bieten die Cato-Vita des Nepos, die Charakterisierung Catos durch Livius, die von Gellius überlieferte Schilderung der Fremdenfeindlichkeit des Zensors, Ausschnitte aus den Reden, aus den *Origines* (Der römische Leonidas), aus den *Libri ad Marcum filium*, dem *Carmen de moribus* und *De agricultura*. Darüber hinaus veröffentlichte der Wiener Philologe 1939 eine veränderte Auflage seines bereits 1932 erschienenen Lektüre-Heftchens *Altlateinisches Schrifttum*. Die Textauswahl des Cato-Kapitels ist – soweit es das Werk Catos betrifft – nur leicht gegenüber den beiden oben genannten Ausgaben gekürzt. Auf die Texte über Catos Leben und Persönlichkeit (Nepos, Livius) wurde ganz verzichtet. SCHUSTER lässt sich kaum eine Möglichkeit entgehen, wenn es gilt, sich an den nationalsozialistischen Zeitgeist anzuschmiegen. Ganz offensichtlich ist dabei seine Vorliebe für die Rassenideologie und ihre „kernige“ Ausdrucksweise: „Freilich bekämpfte Cato nur die äußeren Erscheinungen des bereits innerlich kranken Volkskörpers, er suchte [...] den bereits einsetzenden rassistischen Verfall des durch Zufuhr fremden Blutes aus dem Osten und Süden immer mehr entartenden Römervolkes aufzuhalten.“⁴⁷ Ebenso stark politisiert und dem Zeitgeist verpflichtet ist die 1940 erschienene Schulausgabe *M. Porcius Cato* von KARL ATZERT (1883-?).⁴⁸ Die Zahl der konkurrierenden Cato-Ausgaben für den Schulgebrauch scheint letztlich so groß geworden zu sein, dass eine von Buchners Verlag seit dem Jahr 1939 angekündigte Ausgabe *Alt-römische Art durch Inschriften, Rednerfragmente, Livius und aus dem Werke Catos veranschaulicht* auch im Verlagskatalog des Jahres 1942 noch als „in Vorbereitung“ geführt wurde und vermutlich nie erschienen ist.⁴⁹

⁴⁷ MAURIZ SCHUSTER (1939), 15, (1940), 6.

⁴⁸ ATZERT war ansonsten seit 1933 durch Publikationen wie *Führerschulung. Gedanken aus Plutarchs Schrift: Politische Lehren. Ein zeitgemäßer Lesestoff für das Gymnasium oder Wehrhafte Erziehung. Ein lateinisches Leseheft* politisch besonders engagiert.

⁴⁹ Verlagsinformation von BERND WEBER (Redaktion Alte Sprachen und Philosophie, Buchners Verlag) vom 21.11.2007. Zwei weitere Ausgaben können hier nicht eingeordnet werden, da es im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht möglich war, ihrer habhaft zu werden: *Altrömisches Wesen* von OTTO SCHINCK (1938), die eine „Auswahl aus Selbstzeugnissen, Inschriften, Reden und aus dem Werk des Cato“ umfasst, und *Livius: Altrömische Art* von KURT HUBERT (1941). Hier sind neben einer Auswahl aus der 4. und 5. Dekade auch Inschriften und Abschnitte aus Cato und anderen Schriftwerken des 2. Jahrhunderts zusammengestellt.

Didaktische Typologien des nationalsozialistischen Catobildes

Das in diesem Kapitel geschilderte Interesse, welches der nationalsozialistische Lateinunterricht dem alten Cato entgegenbrachte, wirft die Frage auf, was im Einzelnen die Persönlichkeit und das Werk des Zensors gerade in dieser Zeit so attraktiv erscheinen ließ. Um diese zu beantworten, scheint es ratsam, die Aussagen der fachdidaktischen Literatur, zu der auch die Einleitungen und Kommentare der schulischen Textausgaben zu zählen sind, auf einzelne Themenbereiche der nationalsozialistischen Ideologie hin zu untersuchen. Als Ausgangspunkt bieten sich die Vorworte der Schullektüren an, die in der Regel kurz gefasste Anregungen enthalten, welche Züge der Persönlichkeit Catos im Unterricht besonders herausgearbeitet werden sollen.⁵⁰

Cato und die Rassenideologie

Cato galt im nationalsozialistisch fundierten Lateinunterricht als „der letzte Römer der guten alten Zeit“, zu dem ihn bereits der kulturkundliche Unterricht der Weimarer Zeit erhoben hatte.⁵¹ In diesem Punkt geht die nationalsozialistische Interpretation auch nur insofern über die kulturkundliche hinaus, als sie das „Altrömertum“ nicht in erster Linie wegen seiner kulturellen Ursprünglichkeit, sondern um seiner angeblichen „Reinrassigkeit“ willen schätzte. So wird Cato auch gern als „Vollrömer“ eingestuft⁵², als „Verkörperung der rassischen Werte des römischen Volkes.“⁵³ Für Cato als exemplarischer Altrömer gilt, dass man in ihm eine „Spielart des nordischen Menschen auf italischem Boden zu erkennen hat.“⁵⁴ Cato steht für die unvermischte „Nordrasse“, er ist „nordisch in Art.“⁵⁵ Allerdings blitzt auch bei den nationalsozialistischen Cato-Exegeten gelegentlich ein leiser Zweifel an der „rassischen Homogenität“ des „Altrömertums“ auf. Dieser wird jedoch meist peinlich bemäntelt. Der Umstand, dass die Römer bereits seit Beginn ihrer Geschichte mit Völkern nichtindogermanischen Ursprungs in engem Kontakt standen und sich mit ihnen verbanden, bleibt möglichst unerwähnt. Im Gegensatz zur späteren Ausdehnung des römischen Reiches, die als „Zufuhr fremden Blutes aus dem Osten und Süden“ negativ konnotiert ist⁵⁶, wird in der frühen Ausdehnung Roms ein aus rassenideologischer Sicht unbedenklicher Prozess gesehen, der „alle Italiker

⁵⁰ Vgl. zum Beispiel die Anregungen von Geisau zur Durcharbeitung der Texte nach sachlichen Gesichtspunkten: „Bauerntum, Familiensinn, Staatsgesinnung, Kriegertum, Recht und Verwaltung, Führereigenschaften; Cato als Bauer, Soldat und Feldherr, als Zensor und Senator, seine Stellung zu den Ärzten, den Dichtern und den Griechen, Sprache und Lebensstil Catos“ (HANS VON GEISAU (1940), 188).

⁵¹ MAURIZ SCHUSTER (1939), 14.

⁵² MAURIZ SCHUSTER (1939), 14.

⁵³ THEO HERRLE (1936), Buchdeckel Innenseite unpaginiert.

⁵⁴ MAURIZ SCHUSTER (1939), ebd., (1940), 5.

⁵⁵ KARL ATZERT (1940), 5.

⁵⁶ MAURIZ SCHUSTER (1939), 15.

zu einem Staatsgebilde“ zusammenfasste.⁵⁷ Der hier summarisch auf die Völker der Apenninhalbinsel ausgeweitete Begriff „Italiker“ verdunkelt den Umstand, dass die Verbindung mit den Etruskern ebenso wenig mit den Idealvorstellungen der „Rassenhygiene“ vereinbar war, wie jene späteren, die für den Niedergang Roms verantwortlich gemacht wurden. Interessanterweise stellt gerade KIRCHNER, Verfechter einer rassistischen Stoffauslese im Lateinunterricht und Apologet der Cato-Lektüre, die Frage offen in den Raum: „Woher nehmen wir die Gesichtspunkte für die rassistische Stoffauslese? Etwa aus den rassistischen Grundlagen des römischen Volkes? Ist Altrom durchweg rassistisch echt?“⁵⁸ Freilich bleibt es bei der rhetorischen Frage. Deutlicher sind da schon die Einwendungen UPLEGGERS, der zwar an der „nordischen Rassesubstanz“ der Athener und Spartaner keine Zweifel hegt, bezüglich der römischen Geschichte hingegen die Ansicht vertritt, sie sei „aus einem Menschentum erwachsen, dessen rassistische Reinheit schon weit zweifelhafter“ sei.⁵⁹ Aber dieser Makel kann auch elegant als Möglichkeit verstanden werden, „ungeliebte“ Züge des Römertums zu externalisieren: „Ein gut Teil dessen, was uns am römischen Wesen fremd anmutet, ist, wie schon erwähnt, ohne Zweifel auf etruskisches Blut und entsprechende Einflüsse zurückzuführen.“⁶⁰

Als zweite Ursache der besonderen Betonung rassistischer Argumente im Zusammenhang mit Catos Person kommt dessen Physiognomie in Betracht. So stellt SCHUSTER (1939) den Zensor mit folgenden Worten vor: „Cato war in seiner äußeren Erscheinung (er hatte rotblondes Haar und blaue Augen) und in seiner Wesensart ein Mensch nordischen Schlages.“⁶¹ Einen weiteren Grund für die rassenideologische Indienstnahme Catos darf man in seiner Reserviertheit gegenüber dem wachsenden griechischen Einfluss in Rom sehen. Da die sogenannte „Rassenhygiene“ auf einer Zurückweisung alles Fremden beruhte, bot Catos Einstellung zum Griechentum hervorragende Anknüpfungspunkte. Denn die Griechen des 2. vorchristlichen Jhs. wurden von den nationalsozialistisch ausgerichteten Altphilologen nicht mehr als vorbildliche Vertreter der „Nordrasse“ angesehen. Vielmehr hatten sie jenen Prozess bereits hinter sich, den Cato von Rom noch abwenden zu können hoffte.⁶² Sie waren nach rassenideologischen Gesichtspunkten „ein Mischvolk aus Griechen und asiatischen sowie afrikanischen Volksstämmen“ geworden.⁶³ In diesem gedanklichen Umfeld war es ein Leichtes, Catos Vorbehalte gegenüber der griechischen Kultur als ein Plädoyer für die Erhaltung „des reinen Volkstums“ zu inszenieren.⁶⁴

⁵⁷ HANS VON GEISAU (1940), 3.

⁵⁸ EGON KIRCHNER (1939), 141.

⁵⁹ F. UPLEGGER (1936), 228.

⁶⁰ WALTER EBERHARDT (1935), 122. Rückblickend wird auch HERRLE (1947), 30 diese Vorgehensweise klar benennen: „Fehler bei den Römern waren natürlich nicht römische Fehler, sondern Fehler der fremden Rassen.“

⁶¹ MAURIZ SCHUSTER (1939), 14.

⁶² KARL ATZERT (1940), 29.

⁶³ MAURIZ SCHUSTER (1940), 6, (1939), 15.

⁶⁴ EGON KIRCHNER (1940), 28.

Teilweise hat die rassistische Instrumentalisierung Catos auch eine gezielt antisemitische Stoßrichtung: Sein Einsatz für die Zerstörung Karthagos wird in den großen Zusammenhang des „Rassenkampfes“ eingebunden. Schließlich war das „rassefremde Karthago“⁶⁵ eine der Quellen „fremden Blutes“, dessen Zufuhr zum „rassischen Verfall“ des „immer mehr entartenden Römervolkes“ beitrug.⁶⁶

Cato und das Bauerntum

Eine weitere Facette der vielseitigen Persönlichkeit Catos ist seine Nähe zur Landwirtschaft. Entsprechend findet man auch in den Schulausgaben regelmäßig die Aufforderung, im Unterricht einen Interpretationsschwerpunkt auf „Cato als Bauer“ zu setzen. Zwar stammte die Betonung des Bauerntums als Grundlage Roms schon aus der Kulturkunde der Weimarer Republik. Im nationalsozialistischen Deutschland erlangte dieser Aspekt jedoch eine weiter reichende Bedeutung. Das Bauerntum war hier nicht mehr nur Inbegriff einer „unverdorbenen“ Urbevölkerung.⁶⁷ Es wurde nach zum integralen Bestandteil der nationalsozialistischen Rassenideologie und Expansionsstrategie. Im Zuge der sogenannten „Umvolkungspolitik“ war geplant, „überschüssige Bauernsöhne“ aus Baden-Württemberg und dem Rheinland als deutsche Siedler die Ukraine kolonisieren zu lassen. Für dieses Projekt leistete der sogenannte „Reichsnährstand“ unter der Ägide von Reichsbauernführer RICHARD WALTHER DARRÉ langjährige Vorarbeiten.⁶⁸

Nicht zufällig also hebt WALTHER in seinem Artikel *Catos „de agricultura“ im Unterricht* gerade die „agrарische Expansionspolitik“ der altrömischen Periode, die „zur Eroberung Italiens“ geführt habe, als hervor⁶⁹: „Denn die besiegten Feinde hatten einen Teil ihrer Feldmark abzutreten, und so wurden mit jeder Erweiterung des römischen Staatsgebietes neue Bauernhufen für die gesunde, wehrkräftige und stark sich vermehrende römische Bauernschaft geschaffen. Die Bauernsöhne aber, welche das neueroberte Land erhielten und bebauten, waren zugleich Soldaten im Bürgerkleide, waren Wehrbauern, die diesen Außenposten römischer Herrschaft, auf den sie gestellt waren, auch militärisch zu sichern hatten. Durch diese Politik [...] ist Rom groß geworden.“⁷⁰

⁶⁵ EGON KIRCHNER (1940), 22.

⁶⁶ MAURIZ SCHUSTER (1939), 6.

⁶⁷ FRIEDRICH EICHHORN (1937), 12.

⁶⁸ DARRÉ, der seit 1933 Reichsminister für Ernährung und Landwirtschaft war, hat sich in diesem Amt jedoch weit mehr als der Landwirtschaft „der Verwirklichung seiner siedlungs- und rassentheoretischen Ziele“ gewidmet. (UWE MAI (2002), 53)

⁶⁹ WILHELM WALTHER (1940), 208.

⁷⁰ WILHELM WALTHER (1940), 209.

ATZERT stellte seiner Cato-Ausgabe ein Gedicht des volkstümelnden Schriftstellers HEINRICH SOHNREY als Motto voran⁷¹: „Bauernfaust und Bauernegeist, / Ob man sie auch selten preist, / Sind des Staates Quell und Macht, / Sind die Sieger in der Schlacht. / Wohl dem Staat, der das bedacht!“⁷² Einer der im Unterricht zu erarbeitenden Hauptgesichtspunkte lautet: „Politisch ersteht das römische Weltreich aus dem Blute italischer Bauern.“⁷³ Hier schließt ATZERT direkt an die nationalsozialistische Ideologie an, die darum bemüht war, das Bauerntum als „Blutsquell des deutschen Volkes“ zu erhalten und zu fördern. Laut *Reichserbhofgesetz* von 1933 war „eine große Anzahl lebensfähiger kleiner und mittlerer Bauernhöfe, möglichst gleichmäßig über das Land verteilt, die beste Gewähr für die Gesunderhaltung von Volk und Staat.“⁷⁴ Und so ist auch der zweite Aspekt, den ATZERT anhand der Cato-Lektüre herausarbeiten möchte, ganz aktuell: „Wirtschaftlich beginnt die Überflutung des inländischen Marktes mit ausländischen Erzeugnissen und damit die Verarmung des Bauernstandes.“⁷⁵ In diesem Sinne fasst auch KIRCHNER, nachdem die Schüler die Praefatio und die Kapitel 1, 2 und 5 aus *De agricultura* gelesen haben, das Wesentliche mit den Worten zusammen: „Das bisherige ist höchst aktuell, gewissermaßen ein Urbild der Arbeitsschlacht des Reichsnährstandes und des Arbeitsrhythmus des Vierjahresplans im kleinen.“⁷⁶ Der Vergleich zwischen Altrom und der Lage in Deutschland soll lehren, „dass auch unsere Landwirtschaft mit eisernem Fleiß“ und mit „steter Ausdehnung und Gewinnung ländlichen Besitzes die Nährkraft des Bodens heben und die Wehrkraft des Volkes stärken“ müsse.⁷⁷ Cato ist dabei genau der richtige Mann, wenn es die Bedeutung des Bauerntums mit deutlichen Worten vorzuführen gilt, da er noch ein wirklicher Bauer ist. „Kein Zweifel: In Catos Adern floß noch reines Bauernblut. Nüchterner Sinn spricht aus jeder Zeile“. Und hier wird nun auch der Reichsbauernführer in den Zeugenstand geladen: „Das Wort von Walter Darré: ‚Bauer sein, heißt in seinem Betriebe wirken, nicht schmarotzend auf ihm sitzen‘, lässt sich auf Cato noch anwenden, es ist die Grundhaltung seines Werkes ‚De agricultura‘.“⁷⁸

Der Status des „Vorzeigebauern“ wird ihm jedoch in etwas differenzierter argumentierenden Publikationen streitig gemacht. Zu offensichtlich ist die Entfremdung Catos von der kleinbäuerlichen Kultur, die der nationalsozia-

⁷¹ Die Widmung des Bändchens gilt ATZERTS „Schwager, Fritz Kalthoff, Erbhofbauer“. Der Begriff „Erbhofbauer“ war überdies sehr prestigeträchtig, bedeutete er doch, dass in der Familie des Bauern seit dem 1. Januar 1800 „kein jüdisches oder farbiges Blut“ nachgewiesen werden konnte (Uwe MAI (2002), 55).

⁷² KARL ATZERT (1940), 2.

⁷³ KARL ATZERT (1940), 6.

⁷⁴ Der Wortlaut stammt aus der Präambel des Reichserbhofgesetzes von 1933. Hier zitiert nach UWE MAI (2002), 50.

⁷⁵ KARL ATZERT (1940), 6.

⁷⁶ EGON KIRCHNER (1940), 24.

⁷⁷ EGON KIRCHNER (1940), ebd.

⁷⁸ KARL ATZERT (1940), 29. Er scheint nicht der einzige gewesen zu sein, der Worte Darrés anführte. So tadelt HERRLE rückblickend: „Mußte Franz Schachermeyr als seinen Gewährsmann Darré anführen?“ (1947), 31.

listischen Idealvorstellung entsprach. So stellt WALTHER mit Blick auf Catos *De agricultura* die Frage in den Raum, „für wen denn diese Anweisungen überhaupt bestimmt“ seien, „für einen Bauern doch keineswegs.“⁷⁹ Vielmehr komme der „Großstädter, der sein erworbenes Kapital in Grund und Boden anlegen“ wolle und „wenig oder gar nichts von der Landwirtschaft“ verstehe, als interessierter Leser der Schrift in Betracht. In Cato habe man nun einen typischen Vertreter der Übergangszeit vor sich: „Er ist auf dem Erbhof [...] groß geworden, hat noch mit eigener Hand [...] das Feld bebaut, ist dann aber nach Rom gegangen, um die politische Laufbahn zu ergreifen. Ein gewisser Erdgeruch ist an ihm zwar immer haften geblieben, aber er ist nicht mehr der Typus des mit seiner Scholle eng verwurzelten römischen Bauern der alten Zeit.“⁸⁰ Für SCHUSTER ist der „in diesem Werk geschilderte Besitzer des Landgutes [...], auf dem die der Herrenwillkür preisgegebenen Sklaven arbeiten“, der Vertreter einer „frühkapitalistische[n] Welt.“⁸¹

Cato und die Wehrerziehung

Wehrerziehung war bekanntlich zu einem zentralen Ziel des Lateinunterrichts erhoben wurden. So wird auch Cato und Altrom eine entscheidende Bedeutung für die Wehrerziehung zuerkannt, denn „das römische Schicksalslied weist gerade damals dieselben heroischen Klänge auf, wie die Heldenzeit der Griechen und Germanen.“ Neben den Helden der ersten Bücher *Ab urbe condita* findet bei LOHRISCH auch der „von Cato ans Licht gezogene Qu. Caecidius“ Erwähnung, der „selbstlos dem Vaterland das eigene Leben“ bringt.⁸² In seiner Unterrichts Anregung schlägt KIRCHNER vor, an die Geschichte des römischen Leonidas anzuknüpfen und „zu zeigen, daß die aus der Antike gewonnenen Maßstäbe durch die unvergleichlichen Leistungen unserer deutschen Truppen im Weltkriege überholt sind.“ Er hat seinen Schülern „mehrere Beispiele des Ausharrens deutscher Helden auf verlorenen Posten geboten.“⁸³ Zugleich wird ein Loblied auf den soldatischen Gehorsam angestimmt, und zwar unter Berufung auf Cato: „Das Obedire (sic!) ist ein Grundzug der faschistischen Staats- und Lebensauffassung. Klar spricht Mussolini es aus [...]: ‚Man muß gehorchen lernen, ehe man befiehlt. Nur durch Gehorchen erwirbt man sich das Recht zum Befehlen.‘ In der Schrift ‚Was ist Faschismus?‘ liest man die Begründung dafür: ‚Die faschistische Lebensauffassung, für die das Individuum nichts bedeutet, legt größten Wert auf die Wichtigkeit des Staates und läßt das Individuum nur insoweit gelten, als seine Interessen mit denen des Staates zusammenfallen.‘ Das ist im Sinne des alten Cato gedacht, der forderte, daß der junge Römer bis zu seinem 36. Lebensjahre

⁷⁹ WILHELM WALTHER (1940), 209.

⁸⁰ WILHELM WALTHER (1940), 210.

⁸¹ MAURIZ SCHUSTER (1940), 8.

⁸² HERMANN LOHRISCH (1940), 374.

⁸³ EGON KIRCHNER (1940), 26.

im Heere dienen sollte, um Gehorsam zu lernen, ehe er befehligen und einen Hausstand gründen durfte.“⁸⁴

Aber nicht nur Catos Schriften, auch seine Persönlichkeit und Biographie werden für die Zwecke der Wehrerziehung nutzbar gemacht. Cato wird als Held inszeniert, „dessen Reckengestalt trotzig und drohend am Ausgangstor dieser Zeit alter Römersitte Wacht hält.“ Schließlich wird ihm noch eine verlorene Schrift „über das Heerwesen“ zugeschrieben, „eine Art Felddienstordnung für Truppenführer.“⁸⁵ Als unmittelbar nachzuahmendes Vorbild präsentiert ATZERT (1940) seinen Lesern den jungen Cato: „Als er so alt war, wie die meisten Schüler, die ihn jetzt lesen werden, stand er bereits seinen Mann in den Schlachten des Hannibalischen Krieges ‚festen Fußes und trotzigem Blickes‘, ein junger Held! Nordisch in Art und heldisch in Tat ist Cato also gewesen.“⁸⁶ Eine Gestalt, die durchaus dazu angetan war, „jenen zum letzten Opfer bereiten Idealismus in unsere Jugend zu pflanzen, den ein Volk in Zeiten des Kampfes braucht.“⁸⁷

Cato und die Aristokratie

Die Haltung des Nationalsozialismus zur Aristokratie war von Ablehnung und Verachtung geprägt, eine Einstellung, die wenigstens zum Teil auf Gegenseitigkeit beruhte. Als „neue Aristokratie“ des nationalsozialistischen Deutschland galt die SS. Für den altsprachlichen Unterricht lässt sich diese aristokratiefeindliche Haltung allerdings keineswegs durchgängig nachweisen. Dennoch bot Catos Persönlichkeit und politische Tätigkeit durchaus Anknüpfungspunkte für Seitenhiebe gegen den Adel. Allein schon die Cato-Konzeption der nationalsozialistisch gesinnten Fachvertreter, die ihn als sittenstrengen aber gerechten Bauernführer präsentierte, suggeriert eine gewisse Reserviertheit gegenüber der Senatsaristokratie. Und so wird Catos Herkunft auch in vielen Ausgaben besonders hervorgehoben: „Cato stammt aus keinem vornehmen Geschlecht; er hat sich heraufgearbeitet

⁸⁴ EGON KIRCHNER (1942), 116. Wo diese Forderung von Cato so aufgestellt worden sein soll, bleibt im Dunkeln. Es handelt sich wohl um eine etwas eigenwillige Interpretation einer Stelle aus *De agri cultura*: „Prima adulescentia patrem familiae agrum conserere studere oportet. aedificare diu cogitare oportet, conserere cogitare non oportet, sed facere oportet. ubi aetas accessit ad annos XXXVI, tum aedificare oportet, si agrum consitum habeas. (Kapitel 3).

⁸⁵ HERMANN LOHRISCH (1940), 375. Die Stelle ist ein gutes Beispiel für den Einfluss von KLINGNERS Schrift „Cato Censorius und die Krisis des römischen Volkes“ (1934), die natürlich nicht ihrem Gesamtsinn nach rezipiert wurde, sondern als Steinbruch für Textbausteine: „Die Schrift über das Heerwesen [...] ist [...] eine Art Felddienstordnung für Truppenführer gewesen.“ (KLINGNER (1934), 253f.) Auf das gleiche Werk scheint auch ATZERT anzuspielen, wenn er bezüglich der „Kernsprüche aus verschiedenen Werken“ anmerkt: „Dennoch sei hier gesagt, daß Nr. 8 und 14 einem Soldatenkatechismus angehören.“ (ATZERT (1940), 44.

⁸⁶ KARL ATZERT (1940), ebd.

⁸⁷ FRIEDRICH EICHORN (1937), 19.

und ist sich dessen sehr bewusst.⁸⁸ Als Outsider und Saubermann lehrt er die Adligen das Fürchten: „Als kerngesunder Bauernsohn stieg er 39jährig auf zu dem höchsten Staatsamt, der herrschenden Adelspartei zum Trotz – und zum Schrecken. Dann kehrt er als Zensor den Senat aus mit eisernem Besen.“⁸⁹ Der Textabschnitt über seine Zensur trägt die Überschrift: „Cato als Zensor: Säuberung des Senates.“⁹⁰ Auch Catos Auseinandersetzungen mit den kulturbeflissenen Scipionen passt in dieses Bild. „Der Hellenismus mit seinen kosmopolitischen Tendenzen“ führte laut WALTHER dazu, dass „an Stelle der altrömischen Einfachheit der Luxus und die Üppigkeit in die Kreise der Nobilität einzogen.“⁹¹ Und so hat Cato den Adligen das Leben schwer gemacht: „Bis zu seinem Tode hat er [...] in zahllosen Prozessen und Senatsreden einen unerbittlichen Kampf gegen diejenigen Mitglieder der römischen Nobilität geführt, deren Politik und Lebensführung ihm mit römischer Würde unvereinbar und für das Reich verhängnisvoll erschien.“⁹² Diese antiaristokratische Stoßrichtung der schulischen Cato-Lektüre steht allerdings nicht im Vordergrund. Eine grundsätzliche Demontage der positiven Wertung der Aristokratie für die Antike war offenbar nicht intendiert und wäre auch kaum durchzuhalten gewesen.⁹³

Cato und der Intellektualismus

Der Intellektualismus wurde von den Nationalsozialisten eindeutig negativ gewertet und galt ihnen als „die ursprünglich jüdische Überbewertung des Verstandes gegenüber dem tatkräftigen Handeln.“⁹⁴ Adolf Hitler verwendete die Begriffe „Intellektueller“ und „intellektuell“ selten und fast ausschließlich negativ konnotiert.⁹⁵ Die Worte „Intellektueller“ und „Intellekt“ verbanden sich im nationalsozialistischen Sprachgebrauch häufig mit den Attributen „überzüchtet“ und „zersetzend.“⁹⁶ Die 11. Auflage des Rechtsschreibdudens von 1934 hat unter dem Stichwort *Intellektueller* den Eintrag: ‚Gebildeter, Angehöriger der geistigen Oberschicht‘, in der 12. Auflage von 1941 lautet er bereits: ‚einseitiger Verstandesmensch‘.⁹⁷ Auch auf die Schulbildung bezogen vertrat Hitler bekanntlich eine dezidiert intellektfeindliche Position: Als erste Aufgabe der nationalsozialistischen Schule definierte er „das Heranzüchten kerngesunder Körper. Erst in zweiter Linie kommt dann die Ausbildung der geistigen Fähigkeiten. Hier aber wieder an der Spitze die Entwicklung des Charakters, besonders die För-

⁸⁸ THEO HERRLE (1936), 1.

⁸⁹ KARL ATZERT (1940), 5. Schon Mommsen spricht im Zusammenhang mit Catos Zensur von einer „Reinigung der Bürgerschaft an Haupt und Gliedern“ und von einem „Fegefest“.

⁹⁰ KARL ATZERT (1940), 40.

⁹¹ WILHELM WALTHER (1940), 208.

⁹² VIKTOR PÖSCHL (1939), 412f.

⁹³ Vgl. die Rolle der Aristokratie z.B. bei Platon.

⁹⁴ BRACKMANN, KARL-HEINZ/BIRKENHAUER, RENATE (1988), 101.

⁹⁵ ADOLF HITLER (1932), 528.

⁹⁶ BRACKMANN, KARL-HEINZ/BIRKENHAUER, RENATE (1988), 101.

⁹⁷ CORNELIA SCHMITZ-BERNING (1998), 317-322.

derung der Willens- und Entschlußkraft, verbunden mit der Erziehung zur Verantwortungsfreudigkeit, und erst als letztes die wissenschaftliche Schulung.“ Die bisherige Schulbildung war nach seiner Überzeugung lediglich zur Förderung „geistreicher Schwächling[e]“ geeignet.⁹⁸ Diese negative Konnotation fand auch in der altsprachlichen Fachdidaktik ihren Niederschlag. So macht EICHHORN dem Dritten Humanismus gerade seinen „rein intellektualistischen Charakter“ zum Vorwurf.⁹⁹ Der Lateinunterricht darf sich „nicht so sehr an den Verstand wenden und auf Sachwissen den Schwerpunkt legen, sondern muß vielmehr auf die Seele wirken und auf die Willensbildung der Jugend ihr Hauptaugenmerk richten.“ Er soll die Jugend dahin führen, „daß sie den rassisch-völkischen Schicksalsfragen gegenüber ein instinktsicheres Gefühl für das Richtige hat.“¹⁰⁰

Das Feindbild des Intellektuellen findet man auch in der fachdidaktischen Literatur über Cato wieder. Zuallererst gehören hierher alle schon bekannten Bemerkungen über „den Abwehrkampf“ Catos „gegen den herandrängenden griechischen Geist“¹⁰¹. Die verfeinerte, als überzüchtet empfundene Bildung des Hellenismus wird als den Römern „artfremd“ klassifiziert, genau so, wie der Intellektualismus als „undeutsch“ und dekadent verworfen wird. Bildung wird als Habitus einer moralisch anrühigen „Boheme“ diskreditiert: „Nicht ohne Grund bedeutete (*per*)*graecari* damals ‚ein Lotterleben führen‘.“¹⁰² Cato hingegen wird gerade als Gegenbild des Intellektuellen, als Tatmensch aufgebaut: Er „verlebte seine Jugend unter ländlichen Beschäftigungen, die seinen Sinn früh auf jene altrömische Mannhaftigkeit, Mäßigkeit und Einfachheit hinlenkten, worin er sein ganzes Leben hindurch die Grundpfeiler eines tüchtigen Gemeinwesens erkannte.“¹⁰³ Er kämpfte gegen das „Umsichgreifen der Gewalt, der Verschwendung, der feinen Bildung.“¹⁰⁴ Charakteristisch für ihn sind sein „unermüdlicher Arbeitswille“ und seine „eiserne Tatkraft.“¹⁰⁵ Und auch wenn Cato sich der Schriftstellerei widmet, erfährt diese Tätigkeit eine andere Bewertung, denn „er schreibt, nachdem er Länder unterworfen und regiert hat, ein Mann, der in Rom zu befehlen hat.“¹⁰⁶

Cato und das Führertum

Der Gedanke des Führertums spielte im streng hierarchischen Weltbild des Nationalsozialismus eine wichtige Rolle. Selbst gemäßigte Vertreter der angepassten Lehrerschaft bekannten sich zu einer Typisierung von Men-

⁹⁸ ADOLF HITLER (1934), 452, hier zitiert nach HUBERT STEINHAUS (1981:67,69).

⁹⁹ FRIEDRICH EICHHORN (1937), 1.

¹⁰⁰ FRIEDRICH EICHHORN (1937), 7.

¹⁰¹ KARL ATZERT (1940), 36.

¹⁰² HANS VON GEISAU (1940b), 43.

¹⁰³ MAURIZ SCHUSTER (1939), 14.

¹⁰⁴ THEO HERRLE (1936), 1.

¹⁰⁵ VIKTOR PÖSCHL (1939), 413.

¹⁰⁶ KARL ATZERT (1940), 28.

schen und Völkern, die Herrschende gegen Dienende abgrenzte. Auch HERRLE beruft sich auf SPRANGERS Theorie der „Lebensformen“, „die für das Verständnis sowohl des Einzelnen wie eines ganzen Volkes Hervorragendes“ leiste.¹⁰⁷ Und bereits in seinem Unterrichtsvorschlag von 1930, der im Nationalsozialismus offenbar weiter genutzt werden konnte¹⁰⁸, heißt für HERRLE das „Stichwort“ des fünften Kapitels *De agri cultura* „Menschenbehandlung“: „Herr und Diener, Vorgesetzter und Untergebener, Herrscher und Untertan.“¹⁰⁹ Und in Kapitel 39 tritt dem Schüler „die typische Einstellung des Machtmenschen“ entgegen. „Der Römer verkörpert diesen Typ reiner als irgend ein anders Volk der Erde.“¹¹⁰ Für KIRCHNER steht hinter allen Leistungen Roms und Catos „der Glaube an die Herrscheraufgabe des römischen Volkes in der Welt“ und er folgt HERRLE wörtlich, wenn es um „die Kunst der Menschenbehandlung“ und „und die typische Einstellung des Machtmenschen“ geht.¹¹¹ Das Führerprinzip spielt besonders im militärischen Kontext eine wichtige Rolle. Für die militärischen Führungsqualitäten Catos, die in den Lebensbeschreibungen Catos stets hervorgehoben werden, soll hier nur ein Beispiel genannt werden: „Im Engpaß der Thermopylen wurde Antiochos besiegt und wich aus Europa: das verdankte man dem Cato, der nachts einsam mit einem zweiten Bergfex es unternahm, einen Schleichweg über das Hochgebirge aufzuspüren, auf dem er dann, noch vor Morgengrauen, eine kleine Truppenmacht heranzuführte und dem Feinde in den Rücken fiel.“¹¹²

Die in den Textausgaben vorgenommene Charakterisierung Catos weist etliche Züge auf, die nach nationalsozialistischer Auffassung für „Führerpersönlichkeiten“ typisch sind. In seiner Broschüre *Führerschulung* trägt ATZERT anhand von Textstellen aus Plutarch wichtige Eigenschaften zusammen, über die ein politischer Führer verfügen muss: Nicht „Eitelkeitserwägungen“ und der „Dienst um Mammon“ dürfen den Ausschlag für eine politische Karriere geben, sondern die „selbstlose Hingabe an die Gemeinschaft.“¹¹³ Mit schöner Regelmäßigkeit wird Cato genau dieses Image zugeschrieben: Er erlegte sich als Prätor und Konsul „strengste Selbstzucht“ auf und vermied „jeglichen Aufwand.“¹¹⁴ Sein Leben war von „Entsagung und Arbeit“ geprägt¹¹⁵, sodass er „unbescholten, siegreich und makellos auf seinem Posten“ stand.¹¹⁶ Zu den „wesentlichen Merkmalen eines Führers“ zählt ATZERT weiterhin, dass er „in seine ganze persönliche Lebenshaltung, selbst in seine Familieninterna“ hineinleuchtet, um zu erforschen,

¹⁰⁷ THEO HERRLE (1935), 58f.

¹⁰⁸ Vgl. HERRLES Hinweis auf den eigenen „Vorschlag zur Behandlung Catos im Unterricht“ im Vorwort seiner Textausgabe (THEO HERRLE (1936), Buchdeckel Innenseite unpaginiert).

¹⁰⁹ THEO HERRLE (1930), 24.

¹¹⁰ THEO HERRLE (1930), 25.

¹¹¹ EGON KIRCHNER (1940), 28, 24.

¹¹² THEODOR BIRT (1927), 41.

¹¹³ KARL ATZERT (1933), 7.

¹¹⁴ KARL ATZERT (1940), 36.

¹¹⁵ VIKTOR PÖSCHL (1939), 413.

¹¹⁶ THEODOR BIRT (1927), 45.

„ob da alles sauber ist.“¹¹⁷ Der „Führertyp“ beweist sich also auch im familiären Umfeld. Catos Lebensführung erfüllt auch diesen Anspruch: „Der eigene Landbesitz ist ihm ein Mikrokosmos des Staates, in dessen Regiment er steht, und hier kann er seinen Idealstaat bauen.“¹¹⁸ In dieser männlichen Welt wird „die Frau [...] auf ihren Platz als Mutter und als Hausfrau, *matrona*, verwiesen und der strengen *disciplina domestica* unterstellt, für die der *pater familias* verantwortlich ist. Einen Senator stieß Cato aus dem Senat, weil er vor den Augen seiner Tochter seine Frau geküßt hatte. Er selbst habe seine Frau nie geküßt, außer wenn es sehr stark donnerte (Plutarch, *Cato maior* 17,7)!“¹¹⁹ Einen herausgehobenen Stellenwert misst ATZERT auch den rednerischen Qualitäten des „Volksführers“ bei¹²⁰: „Schlagfertig soll der Redner sein, mit Witz den Gegner abfertigen.“ Die Reden Catos werden charakterisiert durch „die Kürze und Schärfe der schlagartig wirkenden Sätze“, „treffenden Mutterwitz“¹²¹ sowie „markige Lebendigkeit und volkstümlichen Witz.“¹²²

Als letzter für das Führerbild der Nationalsozialisten bedeutsamer Zug gilt die Leutseligkeit: „Die Popularität eines [...] Führers zeigt sich auch in seinem ganzen Auftreten, seiner Kleidung, seiner Nahrung, seinem Familienleben, seinem Umgang mit jedermann, er ist ein Mensch unter Menschen.“¹²³ Auch Cato wird als „äußerst populär“¹²⁴ und „leutselig“ geschildert, er „kannte keine Standesunterschiede“¹²⁵ und kaufte sich „in Rom [...] selbst sein Essen auf dem Markt. Als Landwirt packte er überall selbst mit an [...], trank denselben Krätzer wie seine Leute, aß mit ihnen am selben Tisch.“¹²⁶ Letztlich ist jedoch auch die Interpretation Catos als Führerpersönlichkeit nicht ohne Bruch. Denn eine Charakterisierung des Zensors kann schwerlich ohne den Hinweis auskommen, dass seine Mission letztlich scheiterte und er den Gang der Zeit nicht aufhalten konnte.¹²⁷ Durch das heroische Bild des „Einzelkämpfers“ wird jedoch selbst dieses Scheitern in moralische Stärke umgemünzt.

Inwieweit den Lateinlehrern in dieser Zeit Handlungsspielräume für eine unpolitische oder gar regimekritische Lektüre der vorgesehenen Autoren offen standen und wie sie genutzt wurden, ist schwer zu beurteilen. Etliche Biographien zeugen davon, dass wenigstens Teile der Lehrerschaft

¹¹⁷ KARL ATZERT (1933), 8.

¹¹⁸ KARL ATZERT (1940), 28.

¹¹⁹ VIKTOR PÖSCHL (1939), 415.

¹²⁰ Unter Berufung auf das Hitlerzitat: „Die breite Masse eines Volkes unterliegt immer nur der Gewalt der Rede.“

¹²¹ EGON KIRCHNER (1940), 26f.

¹²² MAURIZ SCHUSTER (1940), 7.

¹²³ KARL ATZERT (1933), 14.

¹²⁴ EGON KIRCHNER (1940), 28.

¹²⁵ EGON KIRCHNER (1940), 22.

¹²⁶ THEODOR BIRT (1927), 37.

¹²⁷ „Die treibenden Kräfte waren zu stark, als daß ein Einzelner sie zu bannen vermochte“ (KARL ATZERT (1940), 5).

dem neuen Regime aus verschiedenen Gründen distanziert gegenüber standen.¹²⁸ Auch HUBERT STEINHAUS geht davon aus, dass die Lehrerschaft Hitlers „pädagogische Maximen“ nicht eins zu eins umsetzte: „Wenn das Erzieherische damals nicht ganz zerstört wurde, so verdankt Deutschland das der kurzen Dauer des Systems und der Ablenkung durch den Krieg. Vor allem aber der nicht ausrottbaren, ursprünglichen Güte der Eltern und Lehrer.“¹²⁹ Besonders in den Jahren zwischen 1933 und 1937 zeigte der „noch nicht aufgelöste ‚Deutscher Philologenverband‘ [...] wenig Interesse, die Ansichten der nationalsozialistischen Funktionäre widerspruchlos zu übernehmen.“¹³⁰ Doch spätestens seit der Eingliederung der Latein- und Griechischlehrer in den Nationalsozialistischen Lehrerbund im Jahr 1937 dürfte der Druck auf die Altphilologen spürbar zugenommen haben. Fortan wurden die Vertreter der alten Sprachen in vollem Umfang „in das offizielle Fortbildungsprogramm der nationalsozialistischen Lehrerschaft einbezogen.“¹³¹ APEL/BITTNER gehen davon aus, „daß trotz konzentrierter Versuche durch NSLB und Zentralinstitut [...] maßgebliche Teilbereiche des altertumskundlichen Unterrichts [...] von den rassistischen Gehalten unbehelligt blieben.“ Gleichzeitig müsse aber konstatiert werden, dass „vor allem junge, beruflich aufstrebende Lehrer geneigt waren, die nationalsozialistischen Vorgaben zu rezipieren und die entsprechenden Rahmenvorgaben mit neuen Inhalten zu füllen.“¹³² Den Möglichkeiten einer unpolitischen Behandlung Catos im Lateinunterricht waren wohl enge Grenzen gesetzt. Erstens erfolgte die Lektüre auf der Grundlage der einschlägigen Schulausgaben, welche mehrheitlich eine deutliche Lesersteuerung im des Nationalsozialismus vornahmen. Darüber hinaus ist im Falle des Zensors zu berücksichtigen, dass er unter den Nationalsozialisten überhaupt erst in den Lehrplan aufgenommen wurde. Cato war also in besonderer Weise ein Politikum. Die einzelnen Textausgaben und Unterrichts Anregungen unterschieden sich hinsichtlich der Politisierung allenfalls dadurch, wie subtil sie diese transportierten.

¹²⁸ Der von MARCEL REICH-RANICKI herausgegebene Sammelband *Meine Schulzeit im Dritten Reich* trägt Erinnerungen damaliger Schüler zusammen. In fast jedem dieser Beiträge wird auch von Lehrern berichtet, die es auf irgendeine Art schafften, die ideologischen Vorgaben der Schulbehörde zu unterlaufen, wie etwa der couragierte Pädagoge und Altphilologe ERNST FRITZ, bei dem WALTER JENS von der Sexta bis zur Quarta Lateinunterricht genoss. Es gehörte schon eine gehörige Portion Mut dazu, das Horst-Wessel-Lied „mit Hilfe der aufklärerisch gehandhabten Grammatik“ zu zerpfücken und zu entzaubern, mitten im Dritten Reich Hitler lächerlich zu machen oder sich mit den Juden zu solidarisieren, indem er sie als „armes, gehetztes und gequältes Volk“ bezeichnete. Jedoch wurde allzu offener Widerspruch schnell mit der Entfernung aus dem Schuldienst geahndet. Im Falle von ERNST FRITZ ging diese 1936 mit der Inhaftierung einher. Er wurde durch einen überzeugten Nationalsozialisten ersetzt. Über Fälle von offenem Widerstand gegen die neuen inhaltlichen Vorgaben und die Teilnahme an nationalsozialistischen Schulungslagern vgl. HANS JÜRGEN APEL/STEFAN BITTNER (1994), 324ff.

¹²⁹ HUBERT STEINHAUS (1981), 20.

¹³⁰ HANS JÜRGEN APEL/STEFAN BITTNER (1994), 224. Verwiesen wird beispielsweise auf die teilweise durchaus kritische Besprechung von GÜNTHERS „Rassengeschichte des hellenischen und römischen Volkes“ durch H. KÖNIG (1934).

¹³¹ HANS JÜRGEN APEL/STEFAN BITTNER (1994), 227.

¹³² HANS JÜRGEN APEL/STEFAN BITTNER (1994), 358.

4. Cato im Lateinunterricht nach 1945

Die Erfahrungen des Nationalsozialismus und der Katastrophe des Zweiten Weltkriegs machten die Notwendigkeit einer grundlegenden Neuorientierung auch im Schulwesen deutlich. Für eine durchgreifende Demokratisierung der Gesellschaft war die Schule von immenser Bedeutung. Durch die Schulbildung sollten nun demokratische Grundwerte in der Gesellschaft verankert werden. Der Vorwurf, die humanistische Schulbildung sei gescheitert, da sie der Barbarei des Nationalsozialismus nichts entgegenzusetzen können, wurde direkt in der Nachkriegszeit noch nicht laut. Während dieser „bleiernen Zeit“ wurde eine derart grundsätzliche Abrechnung mit der jüngsten Vergangenheit durch verschiedene Verdrängungsmechanismen weitgehend verhindert. Und so schien der Rückgriff auf die Konzepte der Weimarer Republik zunächst als probate Strategie, um das Schulsystem wieder auf eine ideologisch vertretbare Grundlage zu stellen: „Im Rahmen dieser ‚Rekonstruktion‘ des höheren Schulwesens in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland wurde das humanistische Bildungskonzept einer allgemeinen Menschenbildung“ zum Bezugs- und Anknüpfungspunkt.¹³³ Naturgemäß konnte sich die „Entnazifizierung“ im Schulwesen nur zögerlich vollziehen, da direkt nach Kriegsende weder für einen Austausch großer Teile der Lehrerschaft noch für die dringend notwendige Erarbeitung neuer inhaltlicher Konzeptionen des altsprachlichen Unterrichts die entsprechenden Personalressourcen vorhanden waren.¹³⁴ Welche Auswirkungen hatte die Rückbesinnung auf die humanistische Tradition nun für Catos Stellung als Schulautor und „Vorzeigerömer“, da ihm doch gerade durch die nationalsozialistische Schulpolitik eine zuvor nicht gesehene Aufmerksamkeit gewidmet worden war? Konnte er überhaupt noch einen Platz haben im Lateinunterricht der jungen Bundesrepublik?

Cato in Lehrplänen

Dass es nicht ausreichen konnte, sich auf die fachdidaktischen Ansätze der Weimarer Republik zurückzubesinnen, sollte sich aber schon bald zeigen. Auch hierfür bietet der Umgang mit Catos Persönlichkeit ein sprechendes Beispiel. KRÜGER/HORNIGS *Methodik des altsprachlichen Unterrichts* soll als Illustration für die Interimssituation dienen, in der sich der altsprachliche Unterricht zwischen dem Kriegsende und der Curriculumsrevision der siebziger Jahre befand. In seiner Überarbeitung von KRÜGERS *Methodik* gibt HORNIG durchaus selbstkritisch zu bedenken: „Neigen wir Lehrer der Alten Sprachen nicht auch heute noch oft dazu, die Lektüre der griechischen

¹³³ STEFAN KIPF (1999), 257. Zur Verwendung und Diskussion des Begriffs „Rekonstruktion“ in der erziehungswissenschaftlichen Forschung findet sich ebenda ein kurzer Überblick.

¹³⁴ Es gibt allerdings auch Ausnahmen. Eine bemerkenswerte Abrechnung mit den nationalsozialistischen Auswüchsen der Altertumswissenschaft stammt von HERRLE (1947).

und römischen Literatur unter dem Gesichtspunkt zu betreiben, unseren Schülern den ‚idealen Griechen‘ oder ‚den Römer von altem Schrot und Korn‘ vor Augen zu stellen?¹³⁵ Das nehmen unsere Schüler uns nicht ab.“¹³⁶ Betrachtet man aber die konkreten Überlegungen zur Stoffverteilung, so stellt man überrascht fest, dass dort für die Prima der gleiche Unterrichtsvorschlag zu Cato unterbreitet wird, wie schon in KRÜGERS *Methodik* aus dem Jahr 1930.¹³⁷ Die Unterrichtsankündigung beruht auf der Konfrontation des *vir vere Romanus* Cato mit dem *vir vere humanus* Scipio Africanus minor. In den Lehrplänen der 50er und 60er Jahre ist Cato nur recht selten zu finden.¹³⁸

In den meisten Lehrplänen nach 1970 findet Cato keine oder nur sehr eingeschränkte Berücksichtigung. Eine Ausnahme bilden die Lehrpläne Nordrhein-Westfalens aus den Jahren 1973 und 1981. Im *Curriculum für die gymnasiale Oberstufe* von 1973 findet man Cato neben anderen Autoren unter dem Themenvorschlag *Die ethisch-soziale Problematik der antiken Sklaverei* für das erste Halbjahr der 11. Klasse. Von Cato soll das Proömium und das zweite Kapitel aus *De agricultura* gelesen werden. Anhand der Lektüre verschiedener Textstellen von Cato, Gaius, Phaedrus, Cicero, Aristoteles, Seneca und Paulus sollen die Schüler unter anderem mit dem „sozialen System“ der Antike bekannt gemacht werden, seine „ökonomischen und historischen Bedingungen“ kennen lernen, „ethisch-soziale Grundbegriffe und Grundverhältnisse durchdenken und differenzieren“ und „Methoden der Kritik üben.“¹³⁹ Cato steht in diesem Zusammenhang für einen selbstverständlichen und ökonomisch motivierten Einsatz von Sklaven in der Landwirtschaft. Die *Richtlinien Lateinisch* für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen aus dem Jahre 1981 widmen Cato unter dem Themenbereich *Der Einzelne in seinem Verhältnis zu Staat und Gesellschaft* gleich ein ganzes Kursthema *Eine Gestalt des Übergangs: M. Porcius Cato Censorius*.¹⁴⁰ Die Behandlung des Themas umfasst die Autoren Livius (XXXIV 1-8; XXXIX 40-44) in Auszügen, Cato (*De sumptu suo*, *Pro Rhodiensibus*, *Ad Marcum filium de medicis*, *De agricultura*), Nepos (*Cato*) in Auszügen und Gellius (*Noctes Atticae* III 7, XI 8). Als Ergänzungstext wird Plutarch (*Cato* 22-23) in Übersetzung empfohlen. Außerdem sollen moderne Texte zur Beurteilung der Persönlichkeit Catos (MOMMSEN, KLINGNER) und Begriffsbestimmungen (Konservatismus, Progressismus etc.) hinzugezogen werden. Die Auswahl der antiken Quellen erinnert an die seit der Weimarer Republik übliche Präsentation Catos und seiner Persönlichkeit, er wird jedoch nicht als Altrömer, sondern als Ver-

¹³⁵ Die Bezeichnung „Römer von altem Schrot und Korn“ ist eindeutig konnotiert.

¹³⁶ MAX KRÜGER/GEORG HORNIG (1963), 61.

¹³⁷ Vgl. MAX KRÜGER/GEORG HORNIG (1963), 184f., MAX KRÜGER (1930), 158ff. Als Grundlage der Unterrichtseinheit „Altrom“ wird wiederum KRÜGERS Ausgabe *Gens Cornelia* (^{5/7}1958) empfohlen.

¹³⁸ Im *Lehrplan von Baden-Württemberg* (1957) erscheint er im 12. und 13. Schuljahr unter dem Thema „Alt-Rom“ (93)

¹³⁹ *Curriculum Latein Nordrhein-Westfalen* (1973), 20f.

¹⁴⁰ *Richtlinien Latein Nordrhein-Westfalen* (1981), 50f.

treter eine Übergangszeit angekündigt. Wenn man bedenkt, welche „Grundvorstellungen“ Catos in den fünf Unterthemen entfaltet werden sollen, so scheint sich das zugrundeliegende Cato-Bild jedoch nicht allzu stark von dem des „Altrömers“ zu unterscheiden: „Orientierung an den mores maiorum, 2. Kritik an luxuria und avaritia, 3. Ablehnung des Expansionsstrebens, in scheinbarem Widerspruch dazu 4. der Carthago-Ausspruch ‚ceterum censeo‘, 5. die Ablehnung des Griechentums.“ Durch die Behandlung dieser Themen sollen die Schüler zu der Erkenntnis gelangen, dass Begriffe wie konservativ, reaktionär, restaurativ nicht fest fixiert sind, sondern vom Standpunkt des Betrachters abhängen.¹⁴¹ Darüber hinaus wird Cato als Autor für die Kursthemen *Rom und Hellas*¹⁴² sowie *Die Römer als erste Humanisten* genannt. Dort steht er für den „Widerstand gegen die Überformung des Römertums durch die griechische (=fremde) Kultur.“¹⁴³

Cato in Lehrbüchern

Nachdem die Lehrwerke der fünfziger und sechziger Jahre Cato weiterhin als den „alten Römer von echtem Schrot und Korn“ dargestellt hatten¹⁴⁴, zog mit der Curriculumrevision eine erheblich differenziertere Interpretation ein.¹⁴⁵ Ein Exemplum hierfür liefert der *Cursus Latinus*. Nachdem unter dem Thema *Besiegte Sieger* die Bedeutung der griechischen Sklaven für das römische Bildungswesen illustriert und positiv bewertet worden ist, finden sich drei Lektionen mit der Überschrift *Ein erbitterter Gegner der ‚Graeculi‘: Marcus Porcius Cato*.¹⁴⁶ Im ersten Text beklagt Cato den Sittenverfall in Rom, besonders das Umsichgreifen von *luxuria*, *avaritia* und einer „Verweichlichung“ der Jugend. Im zweiten Text geht es um Catos Ablehnung der griechischen Philosophie, im dritten um seine Haltung gegenüber Karthago. Die Lektionstexte lassen Cato „als Beispiel für die verbissene Auseinandersetzung ‚altrömischer‘ Kreise mit griechischer Kultur und Zivilisation“ zu Wort kommen.¹⁴⁷ Es geht den Autoren darum, „die möglichen Gedanken und – höchst subjektiven – Aussagen bekannter geschichtlicher Personen“ zu vermitteln. Der Lehrer wird dazu ermutigt, „den subjektiven Aspekt herauszuheben und die denkbaren Beweggründe Catos für sein Reden und Handeln mit den Schülern zu erörtern.“ Die Analyse dieser Aussagen soll „zur Feststellung ihrer Subjektivität und – gelegentlich – ihrer inneren Fragwürdigkeit führen.“¹⁴⁸ Durch diese Vorgehensweise soll die Kritikfähigkeit der Schüler gefördert und der Lehrer unterstützt

¹⁴¹ *Richtlinien Latein Nordrhein-Westfalen* (1981), 51.

¹⁴² *Richtlinien Latein Nordrhein-Westfalen* (1981), 76.

¹⁴³ *Richtlinien Latein Nordrhein-Westfalen* (1981), 86.

¹⁴⁴ Dies waren ja zum Teil nur leicht überarbeitete Neuauflagen der schon zuvor im Gebrauch befindlichen Unterrichtswerke, wie etwa *Ludus Latinus*.

¹⁴⁵ STEFAN KIPF (2006), 328.

¹⁴⁶ *Cursus Latinus I* (²1989), 20f.

¹⁴⁷ *Cursus Latinus, Methodisches Beiheft* (1972), 16.

¹⁴⁸ *Cursus Latinus, Methodisches Beiheft* (1972), 27.

werden, „der im Lateinunterricht die Diskussionsbereitschaft seiner Schüler wecken und ausnützen, politische Erziehung verwirklichen und ggf. Ideologiekritik treiben will.“¹⁴⁹ Diese ideologiekritische Tendenz zeigt sich auch in neueren Büchern: Im Lehrbuch *Prima A* wird Cato zunächst als Quelle für das römische Alltagsleben genutzt.¹⁵⁰ Zugleich lernt man Cato als denjenigen kennen, der als „der greise Politiker“ „massiv Front“ gegen die bekannte Philosophengesandtschaft des Jahres 155 v. Chr. gemacht und bei der römischen Jugend Begeisterung hervorgerufen hatte.¹⁵¹ Insgesamt setzt *Prima* auf eine kritische Beurteilung des Zensors: „In jedem Fall sollte man die Frage thematisieren, ob Cato die Gefahr durch die Philosophengesandtschaft realistisch einschätzt und ob die von ihm geforderten Maßnahmen sinnvoll sind. Auch eine Aktualisierung wäre möglich: Gibt es bei uns oder in anderen Kulturkreisen heute noch solche ‚Catos‘? Wenn ja, wie sind sie zu bewerten?“¹⁵²

Allerdings gibt es auch eine bemerkenswerte Ausnahme der didaktischen Cato-Rezeption: Im Lehrbuch *Auspicia* finden wir einen idealisierten Cato, und zwar in Bezug auf den dritten Punischen Krieg¹⁵³, seinen Einsatz gegen die Abschaffung der Lex Oppia¹⁵⁴, seine Eigenschaft als *Vir vere Romanus*, als tüchtiger Römer und guter Bauer. Dabei wird ein Vokabular verwendet, das man in modernen Lateinbüchern nicht mehr finden dürfte. So heißt es beispielsweise über den Zensor Cato: „Zum anderen säuberte er den Senat.“ Gleichzeitig wird Cato als „ein sehr fürsorglicher Hausvater“ charakterisiert.¹⁵⁵ Das ist angesichts der von Cato empfohlenen Verfahrensweise, die auf kranke Sklaven anzuwenden sei, befremdlich.¹⁵⁶ Dieser ‚Retro-Cato‘ füllt drei aufeinander folgende Lektionen.¹⁵⁷ Nachdem in weiteren drei Lektionen *Cato der Jüngere – ein tadelloser Charakter* bzw. *Cato der Jüngere – ein Beispiel an Gradlinigkeit* vorgestellt wurde, folgt als Abschluss eine Lektion zum Thema *Cato der Jüngere – Cato der Ältere*, deren Lektionstext den Titel *Zwei Männer vom selben Schlage* trägt.¹⁵⁸

¹⁴⁹ *Cursus Latinus, Methodisches Beiheft* (1972), 16.

¹⁵⁰ *Prima A* (2004), 53

¹⁵¹ *Prima A* (2004), 138f.

¹⁵² *Prima Lehrerheft* (2004), 22.

¹⁵³ *Auspicia I* (2005), 179f.

¹⁵⁴ *Auspicia II* (2005), 133.

¹⁵⁵ *Auspicia III* (2006), 84.

¹⁵⁶ Man vergleiche hierzu die Behandlung des Themas Sklaven und die Rolle, die Cato in diesem Zusammenhang in *Lumina* (2004), 35 spielt. „Hülya: Gut, [...] aber wenn Sklaven krank sind, was kann er [scil. der vilicus] dann machen? Max: Da weiß der liebe alte Cato auch eine Medizin: *Wenn Sklaven krank werden, muss man ihnen weniger zu essen geben.* Hülya: Was soll das denn bewirken? Christian: Klar doch: dann melden sie sich schneller wieder gesund, wenn ihnen der Magen knurrt.“

¹⁵⁷ *Auspicia III* (2006), 77-84.

¹⁵⁸ *Auspicia III* (2006), 98f.

Cato in Schultextausgaben

Hatte die Herausgabe von Cato-Textausgaben und Quellenbändchen zum Thema „Altrom“ im nationalsozialistischen Deutschland eine Hochkonjunktur erlebt, so kam sie in der Nachkriegszeit fast völlig zum Erliegen. Keine der zwischen 1933 und 1945 erschienenen Ausgaben erlebte eine spätere Neuauflage.¹⁵⁹ Nicht einmal die schon aus der Weimarer Republik stammende und ideologisch weitgehend unbedenkliche Cato-Lektüre HERRLES wurde weiter verwendet. Einzig KRÜGERS ursprünglich aus den späten zwanziger Jahren stammende *Gens Cornelia* stand nach 1945 in etlichen Auflagen für den Unterricht zur Verfügung.¹⁶⁰ Hinzu kommt die von SIEGFRIED HÄFNER besorgte Neuauflage von Plutarchs *Marcus Porcius Cato Censorius* aus dem Jahre 1954. Sie ist die einzige schulische Textausgabe der Nachkriegszeit, die Cato noch im Titel führt. Da sie für den Griechischunterricht bestimmt ist, kommt ihr für das vorliegende Thema zwar keine entscheidende Bedeutung zu. Dennoch soll auf das Vorwort dieser Ausgabe hingewiesen werden, da hier ein bemerkenswert differenziertes Cato-Bild entworfen wird. In der Einleitung setzt sich HÄFNER zunächst mit dem Vorläufer des Bändchens aus dem Jahre 1938 auseinander. Damals hatte Cato bekanntlich noch als „der strenge Hüter altrömischer Art, Zucht und Sitte“ gegolten. Nun stellt der Herausgeber fest, es sei „an der Zwiespältigkeit in Catos Wesen ebenso vorbeigesehen“ worden „wie an der schließlichen Erfolglosigkeit seines politischen Wollens.“ In den Fokus soll Cato nun vielmehr in seiner Eigenschaft als Vertreter der „geistige[n] Übergangszeit des 2. Jahrhunderts“ gerückt werden. Im Mittelpunkt steht nummehr weniger Catos Persönlichkeit als der kulturhistorische Kontext seiner Zeit.¹⁶¹

Eine recht umfangreiche Textgrundlage für die Cato-Behandlung im Lateinunterricht stellt der von JOSEF MAYER erarbeitete Quellenband *Pontes* aus dem Jahre 1968 dar. Diese thematisch organisierte Textzusammenstellung präsentiert insgesamt 20 Lektüreschwerpunkte.¹⁶² Die eine Hälfte entfällt auf Fabel und Mythos, die andere auf die historischen Persönlichkeiten Vercingetorix, Cäsar, Coriolan, Cato Censorius und Cornelia. Als Haupttext wird Catos Rede gegen die Abschaffung der Lex Oppia (Livius *Ab urbe condita* XXXIV 1-4) angesetzt. Die eigentliche Aufgabe des Bandes besteht in der Bereitstellung von Begleittexten. Neben Auszügen aus Catos *De agricultura*, aus der Rede *Pro Rodiensibus* und den

¹⁵⁹ Nämlich die Ausgaben von SCHUSTER, GEISAU, HOFFMANN, ATZERT, REMARK, HUBERT, SCHINCK. Gleichzeitig blieben einige der genannten Herausgeber auch weiterhin in der Latinistik aktiv und sind mit Publikationen auch in der Nachkriegszeit vertreten.

¹⁶⁰ Die *Gens Cornelia* erschien bereits 1947 in ihrer zweiten verbesserten Auflage bei Diesterweg und erlebte bis 1970 etliche Neuauflagen.

¹⁶¹ Die wohl einzige Schulausgabe der Nachkriegszeit, die ausdrücklich einen altrömischen Themenschwerpunkt setzt, ist der von HERMANN SCHULZ herausgegebene Quellenband *Das alte Rom* aus dem Jahre 1957. Er vereint Texte aus der ersten Dekade des Livius, aus der Naturgeschichte des älteren Plinius, aus Ovids *Fasti* und solche von und über Cato.

¹⁶² JOSEF MAYER (1968), 6.

griechenfeindlichen Einlassungen aus *Ad Marcum filium* sind in der Textsammlung die einschlägigen Stellen aus Nepos, Plutarch (in Übersetzung) und Livius enthalten. Auf einer ähnlichen Textauswahl basiert die Ausgabe *Livius de lege Oppia abroganda*, die JOSEF ERB als vierten Band der Reihe *Ratio* im Jahre 1975 veröffentlichte. Im Unterschied zu MAYER lässt ERB auch Catos Gegenspieler L. Valerius zu Wort kommen, der Haupttext umfasst also Livius *Ab urbe condita* XXXIV 1-8. Als Begleittexte werden von Cato die gleichen Stellen aus *De agricultura* und *Ad Marcum filium* angeführt, ebenso Stellen aus Nepos, Livius und Plutarch (in Übersetzung).

Didaktische Typologien auf neuen Wegen?

Cato – der vir vere Romanus?

Während für SCHULZ (1957) noch feststeht, dass Cato „der typische Vertreter des alten Römertums, ein vir antiquus et vere Romanus“ war¹⁶³, drückt sich HAAG (1960) schon etwas vorsichtiger aus, wenn er ihn den „Hüter alter Art“ nennt¹⁶⁴, bewegt sich damit aber im Grunde in derselben Vorstellungswelt. Denn er sieht in Cato einen Typus, der durch seine „einfachen Umrisse elementar, rund und greifbar und oft in ihrem durch sie selbst bestimmten Schicksal überschaubar“ ist.¹⁶⁵ Es ist jedoch zu fragen, ob Catos Persönlichkeit nicht erst durch eine allzu holzschnittartige und vereinfachende Rezeption so „greifbar“, „rund“ und „überschaubar“ gemacht wird. Es sind Zweifel angebracht, ob das Image des „Hüter[s] alter Art“ nicht ein zu stark von Widersprüchen bereinigtes und übermäßig das Altrömische fokussierendes Bild des Zensors konstruiert. HÄFNER (1955) ist der Erste, der sich explizit von dem überkommenen Cato-Bild distanziert: Für ihn ist Cato nicht mehr „der strenge Hüter altrömischer Art, Zucht und Sitte.“ Cato wird nicht vorwiegend als letzter Altrömer sondern als früher Vertreter eines positiv zu bewertenden Akkulturationsprozesses begriffen: „Sein Buch vom Landbau und seine Origines sind ein Anfang, Vergils *Georgica* und Aeneis sind die Vollendung.“¹⁶⁶ Auch MAYER (1968) ist sich durchaus darüber im Klaren, dass Cato „gar nicht der Prototyp des Altrömers“ ist, „für den ihn Mommsen und Wilamowitz hielten.“¹⁶⁷ In die gleiche Richtung geht wohl auch HORNIGS Feststellung, dass es gar nicht mehr darum gehen könne, „unseren Schülern den ‚idealen Griechen‘ oder ‚den Römer von altem Schrot und Korn‘ vor Augen zu stellen.“¹⁶⁸ Die Infragestellung des Mythos vom *vir vere Romanus* äußert sich zum Teil auch in der fachwissenschaftlichen Orientierung der Schulausgaben. In

¹⁶³ H. SCHULZ (1957), 3.

¹⁶⁴ ERICH HAAG (1960), 30.

¹⁶⁵ ERICH HAAG (1960), ebd.

¹⁶⁶ SIEGFRIED HÄFNER (1955), ebd.

¹⁶⁷ JOSEF MAYER (1968), 47.

¹⁶⁸ MAX KRÜGER/GEORG HORNIG (1963), 61.

seiner *Gens Cornelia* hatten KRÜGER (1932) „bei der Behandlung Catos“ noch die vielzitierten Worte von WILAMOWITZ „als Leitmotiv vor Augen“ gestanden, die Cato zum letzten eigentlichen Römer erklärten.¹⁶⁹ In der Nachkriegsauflage heißt es dagegen: „Die beste Würdigung aus letzter Zeit lesen wir bei F. Klingner.“¹⁷⁰ Der Aufsatz KLINGNERS ist weit davon entfernt, in Cato lediglich den Altrömer zu sehen. Auch in den Lehrbüchern wird das Bild des *vir vere Romanus* nur noch selten stärker akzentuiert.¹⁷¹ Der *Cursus Latinus* interpretiert Cato eher als einen „typischen Vertreter der alten Generation im Konflikt mit der jungen.“¹⁷² Auch hier ist freilich die Orientierung am Zeitgeist nicht zu übersehen.

Cato – ein Vorbild für die Jugend?

Die Frage nach Vor- und Leitbildern im Unterricht beschäftigte nach 1945 die altsprachliche Fachdidaktik in erheblichem Maße. So sondiert ERICH HAAG im Jahre 1960 zunächst die Möglichkeiten, überhaupt noch ein menschliches Leitbild von überzeitlicher Gültigkeit im Latein- und Griechischunterricht zu vermitteln. Obwohl er sich skeptisch zeigt, kann er nicht umhin festzustellen, dass „das griechische und römische Schrifttum voll von unvergesslichen Menschenbildern“ sei. Diese seien natürlich keine Ideale, aber doch „reine Menschentypen.“ Als beispielhafte „Menschenbilder“ führt er neben „Der Rebell (Prometheus), der Zornige (Achilleus)“ auch Cato an: „Der Hüter alter Art“.¹⁷³ HAAG möchte diese Typen als „mögliche Lebensformen“ verstanden wissen, „beileibe nicht vorbildlich, aber durch ihre einfachen Umrisse elementar, rund und greifbar und oft in ihrem durch sie selbst bestimmten Schicksal überschaubar; nicht vorbildlich, aber groß [...] in Tugend und Laster. Im Umgang mit diesen Gestalten [...] wächst die junge bildungsfähige Seele zu der ihr selbst, ihr allein gemäßen Form.“¹⁷⁴ Hier eröffnet sich also die Perspektive einer kritischen Auseinandersetzung mit Catos Persönlichkeit, die in der Folgezeit vertieft wurde. So soll nach HÄFNER trotz „nicht der leidenschaftliche, aber engstirnige Patriot Cato im Mittelpunkt unserer Betrachtung stehen, noch weniger wollen wir mit Gewalt ein menschliches Musterbild aus ihm machen.“¹⁷⁵ MAYER führt drei Gründe an, weshalb die idealisierende Interpretation des Zensors zum Scheitern verurteilt ist: „Cato ist nicht bloß Repräsentant altrömischer Art; Cato ist kein taugliches Vorbild für junge Menschen; eine rein moralisierende Geschichtsbetrachtung verbietet sich ganz allgemein.“¹⁷⁶ Auch in den Lehrbüchern ist eine starke Tendenz zu beobachten, Cato nicht als Vorbild für die Jugend zu präsentieren. Am deut-

¹⁶⁹ MAX KRÜGER (1932), 22.

¹⁷⁰ MAX KRÜGER (1957), 22.

¹⁷¹ Die Ausnahme bildet *Auspicia*.

¹⁷² *Cursus Latinus I, Methodisches Beiheft* (1972), 27.

¹⁷³ ERICH HAAG (1960), 30.

¹⁷⁴ ERICH HAAG (1960), ebd.

¹⁷⁵ SIEGRIED HÄFNER (1955), (1).

¹⁷⁶ JOSEF MAYER (1968), 47.

lichsten zeigt sich das im *Cursus Latinus*, dessen Darstellung des alten Cato bekanntlich „weit von jenen einseitigen Verherrlichungen entfernt“ ist, „die dieser [...] als Inbild von *virtus* und *constantia* vielfach erfuhr.“ Im Gegenteil schadet es nichts, „wenn die Schüler zu dem Urteil gelangen, Cato sei wohl etwas stur gewesen. Das stimmt nämlich.“¹⁷⁷ Diese „Demokratisierung“ im Umgang mit Cato wird genutzt, um die kritische Urteilsfähigkeit der Jugendlichen zu schulen.

Altrom – das Ideal-Rom?

Es leuchtet ein, dass die Rückbesinnung auf ein humanistisch geprägtes Menschenbild nach 1945 auch weitreichende Auswirkungen auf die Einschätzung „Altroms“ mit sich bringen musste. HÄFNER stellt sich diesbezüglich zwei Fragen: „Wie kam es zum Verfall der altrömischen Sittlichkeit? Welche Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Übernahme der griechischen Kultur?“ Das *mos maiorum* wird sodann als ein Wertekanon gekennzeichnet, der auf die Lebensrealität des sich ständig ausdehnenden Imperiums nicht mehr anwendbar war, sich also ohnehin überlebt hatte. Es handelte sich also nicht um einen „römischen Sittenverfall schlechthin“, sondern um den „Verfall der altrömischen, gemeindestaatlichen Sitten“, denn wie wäre es sonst zu verstehen, dass „Rom all die Leistungen, um deretwillen wir es bewundern, erst als sittlich verfallenes Volk vollbracht“ haben sollte.¹⁷⁸ Die Betrachtungen HÄFNERS sind deutlich von der Bemühung getragen, den Hellenisierungsprozess der römischen Kultur als eine zeitgemäße und fruchtbare Aneignung von Fremdem zu würdigen, als eine „Versittlichung der urgesunden, oft aber wilden, triebhaften Kraft des römischen Volkes.“¹⁷⁹ Die Meriten der römischen Kultur werden hier also nicht mehr in einer idealisierten Frühzeit gesucht, sondern in der späteren Phase der Republik, „denn aus Altrom ist erst durch den Einfluß des griechischen Geistes unser Rom geworden.“ Dadurch gerät die Cato-Lektüre jedoch nicht in eine Legitimationskrise: Cato leistet durch seine literarischen Bemühungen einen hinreichenden Beitrag zum Hellenisierungsprozess. Diese insgesamt positive Einschätzung des griechischen Kultureinflusses herrscht auch in den meisten Lehrbüchern nach 1970 vor. Auch hier bestätigen Ausnahmen die Regel.¹⁸⁰

Cato – ein Konservativer?

Die drei Unterrichts Anregungen, die zu Cato nach 1945 erarbeitet wurden, beschreiten einen neuen Weg, um sich der Persönlichkeit Catos anzunä-

¹⁷⁷ *Cursus Latinus*, *Methodisches Beiheft* (1972), 27

¹⁷⁸ SIEGFRIED HÄFNER (1955), 2.

¹⁷⁹ SIEGFRIED HÄFNER (1955), ebd.

¹⁸⁰ Das Lehrbuches *Auspicia* arbeitet mit einem stark moralisierenden Tonfall und redet der vermeintlichen sittlichen Überlegenheit Altroms unreflektiert das Wort.

hern. Unter Zuhilfenahme moderner Begrifflichkeiten versuchen sie für Cato eine „geeignete Schublade“ zu finden. So stellt MAYER die Frage: „Ist Cato ein Konservativer, [...] ein Reaktionär, [...] ein Traditionalist, [...] ein Fanatiker? Die Suche nach einer zureichenden Antwort auf diese Fragen zwingt uns zu einer sauberen Klärung dieser Begriffe, und in ihrer Applikation auf die lebendige historische Gestalt, in dem Wechselspiel: konkrete Gestalt – abstrakter Begriff erhellen sich gegenseitig Gestalt und Idee, Figur und Typus.“¹⁸¹ Hier wird also die innere Widersprüchlichkeit des Zensors als eigentliches pädagogisches Potenzial einer Unterrichtseinheit zu Cato begriffen: „Cato ist, das stellt sich nun heraus, insofern eine pädagogisch sehr ergiebige Erscheinung, als er schillert, das Einlegen in ein Schubfach nicht leicht macht.“ ERB (1975) scheint in Cato eher den „Konservativen“ sehen zu wollen. Der in den Quellenband aufgenommene Artikel aus der Frankfurter Allgemeinen Zeitung wenigstens trägt den Titel *Darf man heute konservativ sein?* und bietet gar keine terminologischen Alternativen.¹⁸² Als einen „Erzkonservativen“ stuft ihn das Lehrerheft zu *Roma III* ein.¹⁸³ Für MAYER hingegen ist Cato „weder der reine Konservative noch der pure Reaktionär“, wobei „in ihm jedoch die reaktionären Züge überwiegen.“¹⁸⁴

Was bleibt vom alten Cato?

Nun wurde gezeigt, was Cato für den Lateinunterricht der Nachkriegszeit nicht, respektive nicht mehr war. Ist das ausreichend, um die Rolle Catos im altsprachlichen Unterricht nach 1945 zu definieren? Ist allein die Trägheit der curricularen Entwicklung dafür verantwortlich, dass Cato „nach wie vor für Autoren lateinischer Lehrbücher ein lohnender Unterrichtsgegenstand zu sein scheint?“¹⁸⁵ Gewiss nicht! Wenn man die Rolle Catos in Lateinbüchern seit 1945 betrachtet, so erkennt man klar, wo das didaktische Potenzial der Cato-Lektüre zu suchen ist. Dabei kann man zwei Bereiche von einander abgrenzen. Der Erste betrifft Cato in seiner Bedeutung als Schulautor. Seine Schriften stellen natürlich auch weiterhin eine bedeutende Quelle für die Beschäftigung mit den sozialen und wirtschaftlichen Gegebenheiten der Antike dar. In den Lehrbüchern und Unterrichtsentwürfen schlägt sich das vor allem in der Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Sklaverei nieder. Interessante Beiträge kann Cato auch im Hinblick auf die gesellschaftliche Stellung der Frau in der Antike beisteuern (*Lex Oppia*, *De agricultura*). Römisches Alltagsleben wird aber auch an Beschreibungen des bäuerlichen Alltags und der römischen Küche greifbar. Hier gewähren Catos Texte wichtige Einblicke und laden zu einer lebhaften Begegnung mit der Antike ein. Der zweite Bereich betrifft Cato als

¹⁸¹ JOSEF MAYER (1968), 48.

¹⁸² JOSEF ERB (1984):58.

¹⁸³ *Roma III Lehrerheft* (1983), 57.

¹⁸⁴ JOSEF MAYER (1968), 48.

¹⁸⁵ STEFAN KIPF (2006), 328.

historische Persönlichkeit. Es wurde gezeigt, dass gerade diese Seite Catos in der Zeit nach 1945 eine völlig neue Interpretation erfahren hat. Das frühere Bild seiner Persönlichkeit wurde buchstäblich demontiert, wobei „ihn allerdings die Revision seines Bildes keineswegs ungeeigneter“ für den Unterricht erscheinen lässt.¹⁸⁶ Gerade die Zwiespältigkeit Catos ist also das Pfund, mit dem man im Lateinunterricht nun wuchert. Cato dient als „Anlass für kritische Reflexion“¹⁸⁷, ermöglicht den von HAAS geforderten Prozess von „Ablehnung und Annahme.“¹⁸⁸

5. Literatur

5.1 Textausgaben

- ATZERT, KARL: *Cato*. Leipzig 1940. (Scriptores Latini Selecti 32).
- ERB, JOSEF: *Livius - De lege Oppia abroganda. Oder: Die Frauen proben den Aufstand*. Bamberg 1975a. (Ratio 4).
- ERB, JOSEF: *Livius - De lege Oppia abroganda. Oder: Die Frauen proben den Aufstand. Lehrerheft*. Bamberg 1975b. (Ratio 4).
- GEISAU, HANS VON: *Zeugnisse Altroms. Text*. Leipzig [1940]a. (Scriptores Latini Selecti 33).
- GEISAU, HANS VON: *Zeugnisse Altroms. Kommentar*. Leipzig [1940]b. (Scriptores Latini Selecti 33).
- HACHE, FRITZ: *Aus dem Altlatein*. Leipzig/Berlin 1926. (Eclogae graecolatinae 24).
- HACHE, FRITZ: *Altrömertum. Aus dem Altlatein*. Leipzig/Berlin 1939. (Teubners altsprachliche Kurztexte)
- HÄFNER, SIEGFRIED: *Plutarch. Marcus Porcius Cato Censorius*. Bamberg 1954. (Aus dem Schatze des Altertums 29).
- HERRLE, THEO: *M. Porcius Cato. Abschnitte aus Livius, Cornelius Nepos, Cicero*. Leipzig/Berlin 1931. (Eclogae Graecolatinae 66).
- HERRLE, THEO: *M. Porcius Cato in Auswahl*. Leipzig/Berlin 21936. (Eclogae Graecolatinae 66).
- HOFFMANN, CARL: *Altrömische Art. Ausw. aus Inschriften, Rednerfragmenten, Catos Werken, aus Livius und anderen späteren Schriftstellern. Text für Gymnasien und Oberschulen*. Münster 1941.
- HUBERT, KURT: *Livius. Altrömische Art. (Auswahl aus der 4. und 5. Dekade – Im Anhang Inschriften und Abschnitte aus Cato und anderen Schriftwerken des 2. Jh.)*. Text. Kommentar. Berlin 1941. (Janus-Sammlung lateinischer Schulschriftsteller).
- KRÜGER, MAX: *Gens Cornelia. Römer des 3. und 2. Jahrhunderts. Teil 1: Text*. Breslau 1929a.

¹⁸⁶ JOSEF MAYER (1968), 47.

¹⁸⁷ STEFAN KIPF (2006), 329.

¹⁸⁸ ERICH HAAG (1960), ebd.

- KRÜGER, MAX: *Gens Cornelia. Römer des 3. und 2. Jahrhunderts. Teil 2: Wissenschaftlicher Kommentar.* Breslau 1929b.
- KRÜGER, MAX: *Gens Cornelia. Römer des 3. und 2. Jahrhunderts. Teil 1: Text.* Frankfurt/M. 1966. (Diesterwegs Altsprachliche Textausgaben).
- LÜBECK, ALEXANDER: *Cato maior Originalfragmente und Cicero, de senectute in Ausw. mit anderen Schriften verwandten Inhalts.* Bielefeld/Leipzig 1931. (Lateinische und griechische Lesehefte 9).
- MAYER, JOSEF: *Pontes. Lektüre nach übergeordneten Themen. Lehrerband.* Stuttgart 1968.
- MEISSNER, CARL: *M. Tullii Ciceronis Cato maior de Senectute: für den Schulgebrauch erklärt.* Berlin 1870.
- O. Hrsg.: *Plutarch. Marcus Porcius Cato Censorius. Der strenge Hüter altrömischer Art, Zucht und Sitte.* Bamberg 1938. (Aus dem Schatze des Altertums. Einzelschriften A 7).
- REMARK, PETER: *Cato und andere römische Schriftsteller des Landbaues.* Paderborn [1933]. (Schöninghs Lateinische Klassiker).
- SCHINCK, O.: *Altrömisches Wesen. Auswahl aus Selbstzeugnissen, Inschriften, Reden und aus dem Werk des Cato.* Leipzig 1938. (Freytags Sammlung. Lateinische kurze Texte 101/102).
- SCHULZ, H.: *Das alte Rom.* Frankfurt/M. 1957. (Diesterwegs Altsprachliche Textausgaben).
- SCHUSTER, MAURIZ: *Altlateinisches Schrifttum: Auswahl aus der frühromischen geschichtlichen und staatsrechtlichen Literatur mit Berücksichtigung der Weiterentwicklung des juristischen Schrifttums.* Wien 1932.
- SCHUSTER, MAURIZ: *Alt – Rom. Eine Auswahl aus dem altlateinischen Schrifttum.* Wien/Leipzig 1939. (Sammlung lateinischer und griechischer Lesestoffe).
- SCHUSTER, MAURIZ: *Altlateinisches Schrifttum. Eine Auswahl aus altrömischen Inschriften, Rednerfragmenten und aus Catos Werk.* Wien 1939. (Sammlung lateinischer und griechischer Lesestoffe).
- SCHUSTER, MAURIZ: *Altes Römertum. Eine Auswahl aus altlateinischen Schrifttum.* Wien 1940. (Sammlung lateinischer und griechischer Lesestoffe).
- WEISZENFELS, P.: *M. Tullii Ciceronis Cato maior de senectute. Teil 2 : Kommentar.* Leipzig/Berlin 1911. (Teubners Schülers Ausgaben griechischer und lateinischer Schriftsteller).

5.2 Lehrbücher

- Auspicia*, Unterrichtswerk für Latein als zweite Fremdsprache, hrsg. von KLAUS KARL, 3 Bde., Regensburg
- Bd. I, Roms Aufstieg zur Weltmacht, von KLAUS KARL, HARALD KLOIBER, NICOLE SCHÖNBERGER, GÜNTHER WOLF, 2005.
- Bd. II, Geschichte – Geschichten – Mythen, von KLAUS KARL, HARALD KLOIBER, NICOLE SCHÖNBERGER, GÜNTHER WOLF, 2005.

- Bd. III, Städte, Stätten und Personen, von KLAUS KARL, HARALD KLOIBER, NICOLE WUNDER, GÜNTHER HOFFMANN, 2006.
- Cursus Latinus*, hrsg. von KARL BAYER, 3 Bde., Bamberg/München
- Bd. I, von GERHARD FINK und KURT BENEDICTER, ²1989.
- Bd. I, Methodisches Beiheft, von GERHARD FINK, unter Mitwirkung von RICHARD BAUER, HARTMUT GROSSER, FRIEDRICH MAIER, KONRAD RAAB, 1972.
- Cursus Latinus*, Lese- und Übungsbuch der lateinischen Sprache, 4 Bde., Leipzig
- Bd. II, Lese- und Übungsbuch für das zweite und dritte Unterrichtsjahr, von GERHARD RÖTTGER, ³1943.
- Cursus Continuus*, Ausgabe A, Unterrichtswerk für Latein als zweite Fremdsprache, hrsg. von GERHARD FINK und FRIEDRICH MAIER, Bamberg/München ²1997.
- Exercitium Latinum*, Lateinisches Unterrichtswerk zum Gebrauch an Aufbauschulen für Jungen und Oberschulen für Mädchen, Lese- und Übungsbuch, von GERHARD RÖTTGER, Berlin/Leipzig 1941.
- Fundamenta Linguae Latinae*, Lateinisches Unterrichtswerk, Ausgabe B, hrsg. von HANS RUBENBAUER und THEODOR STEEGER, 4 Bde., Bamberg/München
- Bd. II, Lateinisches Lehr- und Lesebuch für die 2. Klasse des Gymnasiums, von HANS RUBENBAUER und THEODOR STEEGER, ⁶1943.
- Lateinisches Lesebuch für Gymnasien*, hrsg. von ALFRED NICOLAÏ, Frankfurt/M. 1926.
- Lateinisches Unterrichtswerk*, Ausgabe A für Oberschulen, hrsg. von LUDWIG MADER und OTTO WECKER, 4 Bde., Frankfurt/Berlin
- Bd. II, Lese- und Übungsbuch, von OTTO WECKER, 1938.
- Lateinisches Unterrichtswerk*, Ausgabe B für Aufbauschulen für Jungen und Oberschulen für Mädchen, hrsg. von HEINRICH KÜRSCHNER, LUDWIG MADER, HEINRICH SCHMIDT und OTTO WECKER, 2 Bde., Frankfurt/Berlin
- Bd. I, Lateinisches Lese- und Übungsbuch, von OTTO WECKER et al., 1941.
- Lebenskunde*, Lehrbuch der Biologie für höhere Schulen, hrsg. von ERICH MEYER, 4 Bde., Erfurt
- Bd. III, für die Klassenstufe 5 der höheren Schulen, von ERICH MEYER und Karl Zimmermann, 1942.
- Ludus Latinus*, hrsg. von GERHARD SALOMON (RÖTTGER), 4 Bde. Berlin/Leipzig
- Bd. III, Lese- und Übungsbuch für Quarta, ³1927, ⁶1932
- Bd. III/IVB, Lese- und Übungsbuch für die Mittelstufe, ^{12/9}1938.
- Bd. IV A, Übungsbuch für Tertia und Untersekunda der Gymnasien, 1927, ⁸1936.
- Lumina*, Lehrgang für Latein als 2. Fremdsprache, hrsg. von HELMUT SCHLÜTER, Göttingen 1998.
- Ostia*, Lateinisches Unterrichtswerk in zwei Bänden, erarbeitet von WALTER SIEWERT, WERNER STRAUBE, KLAUS WEDDIGEN, Stuttgart
- Bd. I, 1985.
- Bd. II, 1986.

- Prima*, Gesamtkurs Latein, hrsg. von CLEMENT UTZ, Textband A, Bamberg 2004.
- Roma*, Unterrichtswerk für Latein als erste Fremdsprache, hrsg. von JOSEF LINDAUER und KLAUS WESTPHALEN, 4 Bde., Bamberg
Bd. III, von GERHARD HERTEL und GÜNTER WOJACZEK, 1977.
- Schola Latina*, Lateinisches Unterrichtswerk auf sprachwissenschaftlicher sowie deutsch- und kulturkundlicher Grundlage, hrsg. von MAX SCHLOSSAREK, 3 Bde., Breslau
Bd. III, Lateinbuch für Quarta, von PAUL HOFFMANN, 1926.
- Vita Romana*, Lateinisches Lese- und Übungsbuch für Reform- und Studienanstalten mit Lateinbeginn in Untertertia, Berlin/Leipzig
Bd I, 1927.
- Vox Latina*, Lateinisches Lesebuch für die oberen Klassen, Studierende und für Freunde humanistischer Bildung, hrsg. von OTTO STANGE und PAUL DITTRICH, 3 Bde. Leipzig
Bd I, Das römische Schrifttum von den ältesten Zeiten bis zum Beginn der Kaiserherrschaft, 1924.

5.3 Lehrpläne

- Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule*: Amtliche Ausgabe des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Berlin 1938.
- Altsprachlicher Lehrplan für das Deutsche humanistische Gymnasium*, vorgelegt vom Deutschen Altphilologenverband, Berlin 1930.
- Lehrplan Alte Sprachen*, in: Lehrpläne für die allgemeinbildenden Gymnasien, hrsg. vom Kultusministerium Baden-Württemberg, Stuttgart 1957, 87-97
- Curriculum Gymnasiale Oberstufe Latein*, in: Schulreform NW, Sekundarstufe II. Eine Schriftenreihe des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1973, 2. Ausgabe.
- Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe, Lateinisch*, in: Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers, Köln 1981.
- Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens*, in: Beilage zum Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung, Heft 8, Berlin 1925.
- Lehrplan Latein*, Gymnasialer Bildungsgang, Sekundarstufe II, hrsg. vom Hessischen Kultusminister, Frankfurt/Main 2002.
- Lehrplan für das Gymnasium, Latein*, hrsg. vom Thüringer Kultusministerium, Erfurt 1999.
- Lehrplan Latein*, Grund- und Leistungsfach in der Oberstufe des Gymnasiums (Mainzer Oberstufe), hrsg. vom Kultusministerium Rheinland-Pfalz, Worms 1983.

5.4 Weitere Literatur

- ALY, FRIEDRICH: Der Kanon der altsprachlichen Lektüre am preußischen Gymnasium, *Jahresbericht des Königl. Gymnasium Philippinum zu Marburg für das Schuljahr 1911/12*. Marburg 1912, 5-18.
- APEL, HANS JÜRGEN/BITTNER, STEFAN: *Humanistische Schulbildung 1890-1945. Anspruch und Wirklichkeit der altertumskundlichen Unterrichtsfächer*. Köln/Weimar/Wien 1994.
- ATZERT, KARL: *Führerschulung. Gedanken aus Plutarchs Schrift ‚Politische Lehren‘. Ein zeitgemäßer Lesestoff für das Gymnasium*. Breslau 1933.
- SCHUSTER, MAURIZ: *Wehrhafte Erziehung. Ein lateinisches Leseheft*. Breslau 1936.
- BABICK, P.: Der Humanismus und die nationale Erhebung. Vortrag, gehalten im Altphilologenverband am 10. Juli 1933 in der Berliner Universität, *Mitteilungen des Deutschen Altphilologenverbandes* 7/2, 1933, 3-12.
- BIRT, THEODOR: *Römische Charakterköpfe: ein Weltbild in Biographien*. Leipzig ⁷1926.
- BOEHLITZ, OTTO: *Denkschrift des Preußischen Landesverbandes Gymnasialer Vereinigungen über die Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens*. Berlin 1924.
- BRACKMANN, KARL-HEINZ/BIRKENHAUER, RENATE: *NS-Deutsch: „Selbstverständliche“ Begriffe und Schlagwörter aus der Zeit des Nationalsozialismus*. Straelen/Niederrhein 1988.
- BRAUNE, PETER: *Die gescheiterte Einheitsschule. Heinrich Schulz – Parteilosigkeit zwischen Rosa Luxemburg und Friedrich Ebert*. Berlin 2004.
- BRUHN, EWALD: *Altsprachlicher Unterricht*. Leipzig 1930.
- CALLIEBE, OTTO: Neue Aufgaben des Lateinunterrichts an den höheren Schulen, *Die Deutsche Höhere Schule* 2, 1935, 409-412.
- CHRISTES, JOHANNES: Rom und die Fremden. Bildungsgeschichtliche Aspekte der Akkulturation, *Gymnasium* 104, 1997, 13-35.
- DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND: Das Bildungsziel des altsprachlichen Gymnasiums – Das Unterrichtsziel der alten Sprachen. Erklärung vom 19. Mai 1951, *Gymnasium* 58, 1951, 383-384.
- EBERHARDT, WALTER: Die Antike und wir, *Nationalsozialistische Monatshefte* 6, 1935, 115-127.
- EICHHORN, FRIEDRICH: Das Reichssachgebiet „Alte Sprachen im NSLB und der altsprachliche Unterricht im Dritten Reich. In: *Ziele und Wege des altsprachlichen Unterrichts im Dritten Reich. Vorträge und Berichte der Tagung der altsprachlichen Arbeitsgemeinschaft im NS-Lehrerbund Gau Württemberg-Hohenzollern auf der Reichenau (Bodensee): 26.4-2.5. 1936*. Stuttgart 1937, 1-23.
- FLASHAR, HELMUT (Hrsg.): *Altertumswissenschaft in den 20er Jahren. Neue Fragen und Impulse*. Stuttgart 2005.
- FRAENKEL, EDURARD: *Die Stelle des Altrömertums in der humanistischen Bildung. Vortrag, gehalten auf der Tagung „Das Gymnasium“, Berlin, den 6. April 1925*. Berlin 1926.

- FRITSCH, ANDREAS: Die „Lesestücke“ im lateinischen Anfängerunterricht, *Der Altsprachliche Unterricht* 21/4, 1978, 6-37.
- FRITSCH, ANDREAS: Der Lateinunterricht in der Zeit des Nationalsozialismus. Organisation, Richtlinien, Lehrbücher, *Der Altsprachliche Unterricht* 25/3, 1982, 20-56.
- FRITSCH, ANDREAS/KIPF, STEFAN: *Die altsprachliche Schullektüre in Deutschland von 1918 bis 1945. Ein Verzeichnis der Textausgaben, der Herausgeber, Autoren und Themen*. Berlin 1990.
- FUHRMANN, MANFRED: *Geschichte der römischen Literatur*. Stuttgart 1999.
- GELZER, MATTHIAS: Cato, in: *Paulys Realencyclopädie der classischen Altertumswissenschaft, Halbband 43, Pontarches bis Praefectianus*, 1953, 108-145.
- GÜNTHER, HANS F. K.: *Rassengeschichte des hellenischen und des römischen Volkes*. München 1929.
- HAAG, ERICH: Die Frage nach dem Leitbild im Unterricht der alten Sprachen, *Der Gymnasialunterricht* I/4, 1960, 24-36.
- HAAS, HANS: Die altsprachliche Lektüre auf dem Gymnasium, *Das Gymnasium* 48, 1937, 198-210.
- HACHE, F.: Römisches und Unrömisches im Altlatein, *Neue Jahrbücher für Antike und deutsche Bildung* 1 (113), 1938, 400-411.
- HAFFTER, HEINZ: Politisches Denken im alten Rom, *Studi Italiani di Filologia Classica* 17, 1940, 97-121.
- HARTKE, WILHELM: *Arbeitsunterricht in den beiden alten Sprachen Latein und Griechisch*. Frankfurt/M. 1925.
- HELLMANN, F.: Zur Cato- und Valerius-Rede (Liv. 34, 1-7), *Neue Jahrbücher für Antike und deutsche Bildung* 3 (115), 1940, 81-86.
- HERRLE, THEO: *Römertum*. Leipzig 1926. (Hilfs- und Lehrbücher für den höheren Unterricht 20).
- HERRLE, THEO: M. Porcius Cato als Einführung in das alte Römertum, *Lehrproben und Lehrgänge für die Praxis an höheren Schulen* 47, 1930, 197-308.
- HERRLE, THEO: *Grundlagen des kulturkundlichen Unterrichts*. Langensalza 1935. (Pädagogische Untersuchungen. V. Reihe: Untersuchungen zur Psychologie und Theorie der Bildung 7).
- HERRLE, THEO: Gegenwartsfragen des altsprachlichen Unterrichts, *Die Erziehung* 12, 1937, 474-479.
- HERRLE, THEO: Das Altertum im Widerschein der Gegenwart, *Geistige Arbeit* 15, 1942, 3-4.
- HERRLE, THEO: Nationalsozialismus und Altertumswissenschaft, *Der Aufbau* 2/7, 1947, 29-32.
- HEUSINGER, HANS: *Altsprachlicher Unterricht*. Weinheim/B. 1967 (Quellen zur Unterrichtslehre 12).
- HEUSS, ADOLF: *Gesammelte Schriften*. 3 Bde., Stuttgart 1995.
- HITLER, ADOLF: *Mein Kampf*. München ¹⁴1932.
- HÖRLE, J.: *Catos Hausbücher. Analyse seiner Schrift De Agricultura*. Paderborn 1929.

- HORN, W.: Rezension: Peter Remark: Cato und andere römische Schriftsteller des Landbaues, *Das humanistische Gymnasium* 47, 1936, 179-180.
- HUBERT, KURT: Die alten Sprachen im deutschen Gymnasium, *Das humanistische Gymnasium* 45, 1934, 7-20.
- ILLIG, LEONHARD: Gymnasium und altsprachlicher Unterricht im nationalpolitischen Gesamterziehungsplan, *Die Deutsche Höhere Schule* 6, 1939, 396-404.
- IRMSCHER, JOHANNES: Altsprachlicher Unterricht im faschistischen Deutschland, *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte* 5/6 (1965/1966), 223-271.
- JÄGER, OSKAR: *Marcus Porcius Cato*. Gütersloh 1892.
- JANZER, B.: *Historische Untersuchungen zu den Redenfragmenten des M. Porcius Cato. Beiträge zur Lebensgeschichte und Politik Catos*. Würzburg 1937.
- KALIVODA, GREGOR: Donat, in: SCHÜTZE, OIVER (Hrsg.): *Metzler Lexikon antiker Autoren*. Stuttgart/Weimar 1997, 223-224.
- KIENAST, DIETMAR: *Cato der Zensor. Seine Persönlichkeit und seine Zeit*. Heidelberg 1954.
- KIERDORF, WILHELM: Porcius Cato, M., in: CANCIK, HUBERT et al. (Hrsg.): *Der Neue Pauly. Enzyklopädie der Antike, Bd. 2, Ark-Ci*, Stuttgart 1997, 1033-1035.
- KIPF, STEFAN: *Herodot als Schulautor – Ein Beitrag zur Geschichte des Griechischunterrichts in Deutschland vom 15. bis zum 20. Jahrhundert*. Köln/Weimar/Wien 1999.
- KIPF, STEFAN: *Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Bamberg 2006.
- KIRCHNER, EGON: Klassische und rassistische Stoffauslese. Mit besonderer Berücksichtigung der Antike, *Die Alten Sprachen* 4, 1939, 139-141.
- KIRCHNER, EGON: *Die Behandlung des Altrömertums auf der Oberstufe des Gymnasiums*. Berlin 1940. (Die Werkstatt der höheren Schule 111).
- KIRCHNER, EGON: Rom als Mythos und als Idee in faschistischer Staatsauffassung, *Die Deutsche Höhere Schule* 8, 1941, 451-457.
- KIRCHNER, EGON: Römischer und faschistischer Lebensstil, *Die Deutsche Höhere Schule* 9, 1942, 115-119.
- KLÄHR, K.: *Der Horazunterricht*. Leipzig 1927. (Neue Wege zur Antike 5).
- KLEINKNECHT, WOLFGANG: Die Behandlung der historischen Persönlichkeit, in: KLEINKNECHT, W. et al. (Hrsg.): *Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts. Handreichungen für den Geschichtslehrer*. Frankfurt/M. 1963, 133-145.
- KLINGNER, FRIEDRICH: Cato Censorius und die Krisis des römischen Volkes, *Die Antike* 10, 1934, 239-263.
- KLINGNER, FRIEDRICH: *Römische Geisteswelt. Essays über Schrifttum und geistiges Leben im alten Rom*. Leipzig 1943.

- KLINZ, ALBERT: Die Rolle der Schulschriftsteller, in: AHRENS, E. (Hrsg.): *Latinausbildung im Studienseminar*. Frankfurt am Main/Bonn/Berlin 1963, 74-150.
- KNOCHE, ULRICH: Der Beginn des römischen Sittenverfalls, *Neue Jahrbücher für Antike und deutsche Bildung* 1 (113), 1938, 99-108.
- KÖNIG, H.: Rezension: Hans F. K. Günther, Rassengeschichte des hellenischen und des römischen Volkes. München 1929, *Das humanistische Gymnasium* 45, 1934, 223-224.
- KRANZ, WALTER: Staatsbürgerliche Erziehung im altsprachlichen Unterricht. In: LAMPE, F., FRANKE, G. (Hrsg.): *Staatsbürgerliche Erziehung*. Breslau, 1926, 291-308.
- KRANZ, WALTER: *Die Neuen Richtlinien für den lateinisch-griechischen Unterricht am Gymnasium*. Berlin 1926.
- KRÜGER, MAX: Die alten Sprachen, in: LEHMANN, R. (Hrsg.): *Internationale Berichte für Erziehungswissenschaft*, Bd.1, 1925, 69-79.
- KRÜGER, MAX: Rezension: Das Gymnasium. Im Auftrag des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht herausgegeben von Otto Morgenstern. Leipzig 1926, *Gnomon* 3, 1927, 599-612.
- KRÜGER, MAX: *Methodik des altsprachlichen Unterrichts*. Frankfurt/M. 1930. (Handbuch des Unterrichts an höheren Schulen zur Einführung und Weiterbildung in Einzeldarstellungen 11).
- KRÜGER, MAX: Die Abschaffung der lex Oppia (Liv. 34,1-8,3). Ein Beitrag zur Livius-Forschung, *Neue Jahrbücher für Antike und deutsche Bildung* 3 (115), 1940, 65-81.
- KRÜGER, MAX/HORNIG, GEORG: *Methodik des altsprachlichen Unterrichts*. Frankfurt/M. 21963.
- LAMMERT, FRIEDRICH: Der Beitrag des Lateinunterrichts zur geistigen Wehrerziehung, *Die Deutsche Höhere Schule* 7, 1940, 225-232.
- LANDFESTER, MANFRED: Die Naumburger Tagung „Das Problem des Klassischen und die Antike“ (1930). Der Klassikbegriff Werner Jaegers: seine Voraussetzung und seine Wirkung, in: FLASHAR, H. (Hrsg.): *Alttertums-wissenschaft in den 20er Jahren. Neue Fragen und Impulse*. Stuttgart 2005, 11-40.
- LEO, FRIEDRICH: *Geschichte der römischen Literatur*. Berlin 1913.
- LISCO, EDUARD: *Arbeitsunterricht in den alten Sprachen*. Leipzig 1926. (Neue Wege der Antike I).
- LOHRISCH, HERMANN: Wehrgeistige Erziehung im lateinischen Unterricht, *Die Deutsche Höhere Schule* 7, 1940, 371-377.
- LOSEMANN, VOLKER: *Nationalsozialismus und Antike: Studien zur Entwicklung des Faches Alte Geschichte 1933-1945*. Hamburg 1977.
- MAI, UWE: „Rasse und Raum“. *Agrarpolitik, Sozial- und Raumplanung im NS-Staat*. Paderborn 2002.
- MALITZ, JÜRGEN: Römertum im „Dritten Reich“: Hans Oppermann, in: KNEISSL, P. (Hrsg.): *Imperium Romanum: Studien zur Geschichte und Rezeption. Festschrift für Karl Christ zum 75. Geburtstag*. Stuttgart 1998, 519-543.

- MENSCHING, ECKART: *Nugae zur Philologie-Geschichte. Bd. 9: Über Theodor Birt, Walther Kranz und andere.* Berlin 1996.
- MOMMSEN, THEODOR: *Römische Geschichte. Band 1: Bis zur Schlacht von Pydna.* Berlin 21856.
- MORITZ, KARL PHILIPP: *Anton Reiser. Ein psychologischer Roman.* München 1991.
- MUNDING, HEINZ: *Antike Texte – aktuelle Probleme. Existenzieller Transfer im altsprachlichen Unterricht.* Bamberg 1985. (Auxilia 12).
- NORDEN, EDUARD: *Die antike Kunstprosa. Vom VI. Jahrhundert v. Chr. bis in die Zeit der Renaissance. Band 1.* Leipzig 21909.
- OPPERMANN, HANS: Die alten Sprachen in der Neuordnung des höheren Schulwesens, *Neue Jahrbücher für Antike und deutsche Bildung* 1 (113), 1938, 127-136.
- PANITZ, HEINZ: Römisches Heldentum. *Die Deutsche Höhere Schule* 9, 1942, 161-169.
- POHLENZ, MAX: *Antikes Führertum. Cicero De officiis und das Lebensideal des Panaitios.* Leipzig/Berlin 1934. (Neue Wege zur Antike. II. Reihe: Interpretationen 3).
- POHLENZ, MAX: Das Erlebnis des Krieges in der Antike, *Neue Jahrbücher für Antike und deutsche Bildung* 4 (116), 1941, 49-61.
- PÖSCHL, VIKTOR: Cato als Vorbild römischer Lebenshaltung, *Neue Jahrbücher für Antike und deutsche Bildung* 2 (114), 1939, 411-421.
- PREUßE, UTE: *Humanismus und Gesellschaft. Zur Geschichte des altsprachlichen Unterrichts in Deutschland 1890-1933.* Frankfurt/M. 1988.
- RADDATZ, GEORG: Ziel und Wert der altsprachlichen Lektüre, *Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen* 48, 1921, 8-29.
- RÄDLE, FIDEL: "Disticha Catonis" - eine Schulbibel des Abendlands, *Der Altsprachliche Unterricht* 38, 1995, 45-48.
- RAUSCHNING, HERMANN: *Gespräche mit Hitler.* Zürich/New York 1940.
- REGENBOGEN, OTTO: Rezension: EDUARD FRAENKEL, Die Stellung (sic!) des Römertums in der humanistischen Bildung. Berlin 1926, *Gnomon* 3, 1927, 226-241.
- REICH-RANITZKI, MARCEL (Hrsg.): *Meine Schulzeit im Dritten Reich. Erinnerungen deutscher Schriftsteller.* Köln 1982.
- RIBBECK, OTTO: M. Porcius Cato Censorius als Schriftsteller, in: Ders.: *Reden und Vorträge.* Leipzig, 1899, 236-258.
- RICHERT, HANS: Die Bildungsaufgabe des „deutschen Gymnasiums“, *Deutsches Philologenblatt* 27, 1919, 485-486.
- RICHERT, HANS: *Die deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule. Ein Buch von deutscher Nationalerziehung.* Tübingen 1920.
- ROBINSON, SAUL B.: *Bildungsreform als Revision des Curriculums.* 21969 Berlin.
- SCHMITZ-BERNING, CORNELIA: *Vokabular des Nationalsozialismus.* Berlin 1998.
- SCHUSTER, MAURIZ: *Altertum und deutsche Kultur.* Wien 1926.

- STEINHAUS, HUBERT: *Hitlers pädagogische Maximen. „Mein Kampf“ und die Destruktion der Erziehung im Nationalsozialismus*. Frankfurt/M. 1981.
- SUERBAUM, WERNER: M. Porcius Cato (Censorius), in: Suerbaum, W. (Hrsg.): *Handbuch der Altertumswissenschaft. Abt. 8: Handbuch der lateinischen Literatur der Antike. Bd. 1: Die archaische Literatur von den Anfängen bis Sullas Tod; die vorliterarische Periode und die Zeit von 240 bis 78 v. Chr.* München 2002, 380-418.
- SUERBAUM, WERNER: *Cato Censorius in der Forschung des 20. Jahrhunderts. Eine kommentierte chronologische Bibliographie für 1900 - 1999 nebst systematischen Hinweisen und einer Darstellung des Schriftstellers M. Porcius Cato (234 - 149 v. Chr.)*. Hildesheim 2004.
- TILL, RUDOLF: *Die Sprache Catos*. Leipzig 1935. (Philologus Supplement 28/2).
- TILL, RUDOLF: Rezension: Dietmar Kienast, Cato der Zensor. Seine Persönlichkeit und seine Zeit. Heidelberg 1954, *Gnomon* 31, 1959, 62-66.
- TILL, RUDOLF: Cato, in: BARTELS, K., HUBER, L. (Hrsg.): *Lexikon der Alten Welt*. Zürich, 1965, 557-559.
- TRÄNKLE, HERMANN: *Cato in der 4. und 5. Dekade des Livius*. Mainz 1971. (Abh. Akad. der Wiss. und der Lit. Mainz, geistes- und sozialwiss. Kl. 1971, 4).
- UPLEGGER, F.: Römische Geschichte als nationalpolitischer Unterricht, *Die Deutsche Höhere Schule* 3, 1936, 528-534.
- VESTER, HELMUT: Cato Censorius – ein Politiker in einer Zeit des Umbruchs, *Der Altsprachliche Unterricht* 21/3, 1978, 29-53.
- WILAMOWITZ-MOELLENDORFF, ULRICH VON: *Reden und Vorträge. Band II*. Berlin 1926.
- WALTHER, WILHELM: Catos De agricultura im Unterricht. Soziale und wirtschaftliche Fragen, *Neue Jahrbücher für Antike und deutsche Bildung* 3 (115), 1940, 208-216.
- WALTHER, WILHELM: Bauerntum und römisches Wesen, *Neue Jahrbücher für Antike und deutsche Bildung* 5 (117), 1942, 293-303.
- WESTPHALEN, KLAUS: Zur Besprechung von 'Roma' (G. Fink) - fachpolitische Aspekte eines neuen Unterrichtswerkes, *Der Altsprachliche Unterricht* 21/5, 1978, 67-68.
- WIESE, LUDWIG: *Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen. Erste Abteilung: Die Schule*. Berlin 1867.
- WOJACZEK, GÜNTHER: Unterrichtswerke in den Alten Sprachen, in: GRUBER, J./MAYER, F. (Hrsg.): *Handbuch der Fachdidaktik, Alte Sprachen* 1. München 1979, 250-265.