

# Mitteilungsblatt

des Deutschen Altphilologenverbandes



## Inhalt

ISSN 0011-9830

2/94

In eigener Sache

FRIEDRICH MAIER: Zukunft nicht ohne die Antike - Perspektiven des altsprachlichen Unterrichts. Zur Eröffnung des DAV-Kongresses in Bamberg 1994	41
GOTTFRIED KIEFNER: Ridentem dicere verum - Der DAV in Bamberg 1994	47
THOMAS BRÜCKNER / GUNTHER SCHEDA: Zur Lage des altsprachlichen Unterrichts	50
JOACHIM KLOWSKI: Die Alten Sprachen und der Neue Schüler	54
DIETER LOHMANN: „Boios petentibus Haeduis ... concessit“ - Zur Übersetzung von Caes. b. G. I 28,5 und zur Übersetzungsmethode	61
GOTTFRIED KIEFNER: Hildebrecht Hommel zum 95. Geburtstag	68
Zeitschriftenschau	70
Buchbesprechungen	74
Berichte und Mitteilungen	80

C. C. BUCHNERS VERLAG · BAMBERG

## In eigener Sache

Der Kongreß des Altphilologenverbandes in Bamberg liegt hinter uns. Eine Fülle von wissenschaftlichen Ergebnissen und geistigen Anregungen wurde hier geboten. Großer Dank gebührt allen, die bei der Organisation mitgewirkt haben, neben unserem rastlos tätigen Bundesvorsitzenden, Herrn Professor Dr. Friedrich Maier, vor allen Herrn Dr. Günter Wojacek und den Mitgliedern des Ortskomitees. Gerade die stille Arbeit der vielen Ungenannten im Hintergrund hat das reibungslose Funktionieren der Tagung ermöglicht und wesentlich zu der angenehmen Atmosphäre beigetragen. Die Auswertung der Ergebnisse wird noch viel Zeit in Anspruch nehmen. Wie üblich werden die Vorträge in der Zeitschrift „Gymnasium“ veröffentlicht werden. Wir freuen uns, daß wir schon in der vorliegenden Ausgabe des Mitteilungsblattes einige wichtige Beiträge vom Kongreß veröffentlichen können. Ein detaillierter Bericht von Alfred Selmaier wird im nächsten Heft erscheinen. Wir danken auch allen anderen Autoren für die eingereichten Arbeiten und bitten um Verständnis, daß aus Platz- und Kostengründen manche wertvollen und wichtigen Beiträge auf das nächste Heft verschoben werden mußten.

ANDREAS FRITSCH

---

## Impressum

ISSN 0011-9830

37. Jahrgang

**Herausgeber:** Der Vorsitzende des Deutschen Altphilologenverbandes

Univ.-Prof. Dr. Friedrich *Maier*, Humboldt-Universität zu Berlin,  
Institut für Klassische Philologie und Neogräzistik, Unter den Linden 6, 10117 Berlin

**Schriftleitung:** Univ.-Prof. Andreas *Fritsch*, Freie Universität Berlin,  
Zentralinstitut für Fachdidaktiken, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin

Das Mitteilungsblatt umfaßt drei Abteilungen mit drei Redaktionen:

1. Didaktik, Schulpolitik:  
StD Helmut *Quack*, Eritstraße 23, 25813 Husum
2. Wissenschaftliche Informationen, Schulbücher:  
StD Dr. Hansjörg *Wölke*, Görresstraße 26, 12161 Berlin
3. Zeitschriftenschau:  
StD Dr. Josef *Rabl*, Kühler Weg 6a, 14055 Berlin  
Univ.-Prof. Dr. Eckart *Mensching*, Technische Universität Berlin - Klassische Philologie -  
Ernst-Reuter-Platz 7, 10587 Berlin

Die mit Namen gekennzeichneten Artikel geben die Meinung des Verfassers, nicht unbedingt die des DAV-Vorstandes wieder.

Bei unverlangt zugesandten Rezensionsexemplaren ist der Herausgeber nicht verpflichtet, Besprechungen zu veröffentlichen, Rücksendungen finden nicht statt.

Für die Aufnahme von Anzeigen ist der Vorsitzende bzw. der Schriftleiter zuständig.

Bezugsgebühr: Von den Mitgliedern des Deutschen Altphilologenverbandes wird eine Bezugsgebühr nicht erhoben, da diese durch den Mitgliedsbeitrag abgegolten ist. Für sonstige Bezieher beträgt das Jahresabonnement DM 21,-; Einzelhefte werden zum Preis von DM 6,60 geliefert. Die angegebenen Preise verstehen sich zuzüglich Porto. Abonnements verlängern sich jeweils um ein Jahr, wenn sie nicht spätestens zum 31.12. gekündigt werden.

Erscheinungsweise: vierteljährlich.

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

Textgestaltung: StRef Rüdiger Hobohm, Ter-Meer-Str. 12, 82008 Unterhaching.

Herstellung: BÖGL DRUCK GmbH, Hauptstraße 47, 84172 Buch a. Erlbach.

### Zukunft nicht ohne die Antike

Perspektiven des altsprachlichen Unterrichts

Zur Eröffnung des DAV-Kongresses in Bamberg 1994

Unsere Zeit ist von hektischer Unruhe und Aufgeregtheit. Viel Altes bricht zusammen. Das Neue, das auf uns zukommt, stimmt uns nicht immer zuversichtlich. Auf dem Weg über die Jahrtausendgrenze fühlen sich die Menschen, wer kann es verdenken, verunsichert und nicht ohne Ängste; Analysen zeigen es: Soll man sich festklammern an den überkommenen Denk- und Verhaltensmustern, den Traditionen, oder davon lösen? Liegt alles Heil im Neukommenden, im Fortschritt? Solche Gespanntheit spürt jeder in sich; sie ist aber auch Signum der Gesellschaft im ganzen, heute noch ausgeprägter als früher. Um so mehr trifft das zu, was der polnische Philosoph Leszek Kolakowski schon vor 30 Jahren schrieb, als er den Kampf zwischen Altem und Neuem, der immer auch ein Konflikt der Generationen ist, auf die markante Formel brachte: „Es gibt zwei Umstände, deren wir uns immer gleichzeitig erinnern sollen: Erstens, hätten nicht die neuen Generationen unaufhörlich gegen die ererbte Tradition revoltiert, würden wir heute noch in Höhlen leben; zweitens, würde die Revolte gegen die ererbte Tradition universell, befänden wir uns wieder in den Höhlen. Eine Gesellschaft, in der die Tradition zum Kult wird, verurteilt sich zur Stagnation, eine Gesellschaft, die von der Revolte gegen die Tradition leben will, zur Vernichtung.“

Der Deutsche Altphilologenverband, von Haus aus wegen der Inhalte der von ihm vertretenen Fächer Hüter von „ererbter Tradition“, macht sich mit dem Blick auf die 2000-Marke Gedanken über seine Zukunft. Der Kongreß, der dieser Aufgabe dient, findet an einem Ort statt, der zu den traditionsreichsten Städten Deutschlands gehört, in der in diesem Jahr unter die schützenswertesten Kulturwerte der Welt aufgenommenen Stadt Bamberg. [...]

Fragen wir uns aber: Ist die Wahl dieses Ortes in Bayern nicht etwa Zeichen von Schwäche, da uns diese Stadt mit ihrer bekannt konservativen Atmosphäre kaum zwingt, die Höhlen zu verlassen? Zu viel Geborgenheit in einem Reservat humanistischer Bildung? Wenig Anlaß, uns der Gefährdung unserer Position bewußt zu werden? Also auch mangelnder Sinn für eine tiefgreifende Diskussion über die neuen Aufgaben der Alten Sprachen? Fehlen dazu das Umfeld und die aufreizenden Hintergründe? Das wäre falsch kombiniert. Auch in Bamberg kennt man den Fortschritt, auch diese Stadt ist alt und modern zugleich. Und die Welt ist durch die Medien von Fernsehen, Rundfunk und Presse so eng zusammengedrückt, daß universelle Entwicklungen immer zugleich auch lokal erfahren und in ihren Wirkungen gespürt werden. Die „Weltszenarien 2000“ sind ja unlängst nicht weit von hier, in Nürnberg, von einem kompetenten Kenner der Materie in nüchterner Offenheit vorgezeichnet worden, von Dr. Konrad Seitz, dem Deutschen Botschafter in Rom, beim Kongreß des Deutschen Philologenverbandes 1992. Was Seitz damals sagte, klang sehr - beim ersten Anhören - nach Revolte gegen die Tradition. Europa werde, wenn es nicht an der in Gang befindlichen „technologischen Revolution“ teilhabe, zur wirtschaftlichen Provinz verkommen, da es in der Weltkonkurrenz - es war sogar von einem „Wirtschaftskrieg der Großmächte“ die Rede - gegenüber Japan und USA mit Notwendigkeit den kürzeren ziehe, mit schlimmsten Folgen für den zivilisatorischen Standard der Völker Europas und ihrer Menschen. Dem Gymnasium als der allgemeinbildenden Schule obliege es deshalb zu allererst, die Jugend für eine solche gewissermaßen erdteilsichernde Aufgabe zu konditionieren. Die Karte, auf die allein hier, wie es schien, gesetzt wurde, ist der Fortschritt in Naturwissenschaft und Technik; von anderen ‚Bildungs‘-Aufgaben war nicht die

Rede, so daß die Sachwalter der Tradition verstört, ja fast schockiert darauf reagierten; auf beschäftigungspolitischer und ökonomischer Ebene erwies sich die vorgeführte Analyse ja als kaum widerlegbar.

Der Gedanke an „Vernichtung“ mußte - nach Kolakowskis Formel - aufkommen. Gibt sich denn eine Gesellschaft, die das Versorgtsein mit dem täglichen Brot, so notwendig das ist, zum einzigen Maß ihrer Zukunftsplanung nimmt, nicht - zumal in Europa - der Katastrophe preis, da sie nicht wegzu-denkende Voraussetzungen für Leben, Glück und Zufriedenheit ihrer Angehörigen vernachlässigt?

Konrad Seitz' Prognose reizte zum Widerspruch, und der ließ sich auch ohne Schwierigkeit formulieren. Auf derselben Tagung in Nürnberg deutete ein Kulturpolitiker von Rang, der heutige Präsident der Kultusminister-Konferenz, Bayerns Bildungs- und Wissenschaftsminister Hans Zehetmair eine andere Perspektive auf das zukünftige Europa an. Auf diesem Kontinent könne nur, wenn er als eine Kultur- und Wertegemeinschaft verstanden wird, das Gefühl der Zusammengehörigkeit und Sicherheit aufkommen. Zwei prognostische Auffassungen prallten aufeinander: Europa als fortschrittsorientierter, auf dem Weltmarkt konkurrenzfähiger Teil der Welt und Europa als ein durch gemeinsame Traditionen und Sitten zusammenwachsender Erdteil. Zwei Auffassungen, unverbunden damals, aber keineswegs unvereinbar. Die Synthese bot sich zwanghaft an. Im Grunde ist dies wohl die drängendste politische, im engeren Sinne bildungspolitische Aufgabe unserer Zeit, die ihrem großen Wendepunkt zueilt: der Kompromiß, die Balance zwischen Tradition und Fortschritt. Viele kompetente und berufene Persönlichkeiten haben uns überzeugend erklärt, daß die Menschheit die Entdeckung des jeweils Neuen, die technisch-wissenschaftliche Weiterentwicklung zum Überleben braucht; wie sind aber auch in Tausenden von Buchseiten der zeitanalytischen und zukunftsprognostischen Literatur davon belehrt worden, daß die Zukunft im Fortschritt gefährdet ist, wenn dieser nicht an ein neues Wertkonzept gebunden wird; so fordert es mit Nachdruck Hans Jonas, der wohl anerkannteste Vertreter dieser Richtung: „Seit der industriellen Revolution hat sich die Natur unseres Handelns verändert; da Verantwortung aber ein Korrelat der Macht ist, einer Macht, die wissend ist und dem freien Willen untersteht, ist das Prinzip der Verantwortung erstmals in den Vordergrund getreten und hat sogar Vorrang vor vielen Wünschen, Begierden und Verwöhnungen der Gegenwart einschließlich des Vermehrungsbedürfnisses.“ Jonas hat Verantwortung als gesellschaftspolitisches Phänomen gekennzeichnet, das Gegenwart und Zukunft miteinander verbindet. Das verantwortliche Mitbedenken der Zukunft ist kein bloß intellektuelles Spiel mehr, sondern notwendige Bedingung der Menschen.

Wer aufmerksam den Dialog der Zeit verfolgt, erkennt, daß dieser Appell des Philosophen längst sein Echo beim Naturwissenschaftler erhalten hat. Von dort signalisiert man - zumal im Bereich der Biomedizin, etwa in der Transplantationstechnologie und Gen-Forschung - den Wunsch, daß angesichts der umfassenden Vertrauenskrise der Wissenschaft und der erwarteten Humanität hinter der wissenschaftlichen Forschung von seiten der Ethiker und Theologen Rahmenbedingungen gegeben werden, die dem Wissenschaftler oft schwierige Entscheidungen im eigenen Gewissen erträglich und vor der Gesellschaft juristisch unanfechtbar machen. Man hat sich längst auf eine Begrenzung des wissenschaftlich Machbaren durch ethische Prinzipien eingestellt, die sich - von überkommenen Wertvorstellungen hergeleitet - allmählich konsensuell in unserer Gesellschaft verfestigen. Verantwortlichkeit und Verantwortbarkeit sind dabei, sich zu Kategorien im Wertbewußtsein der Menschen zu entwickeln, ohne die die Zukunft nicht zu bewältigen ist.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß in unserer Gesellschaft jener Institution, die die Jugend durch Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Werthaltungen zukunftstauglich machen soll, nämlich der Schule, die alles überragende Verpflichtung zufällt, in den nachwachsenden Generationen die

Bereitschaft und die Fähigkeit zu solcher Verantwortung zu wecken; in Wahrheit ist das der Kern des Generationenvertrags. Das Gymnasium steht hier in vorderster Linie. Wie die Versuche, gymnasiale Bildung zu definieren, zeigen, ist in der Tat das Prinzip Verantwortung zu einer Art von fachübergreifendem Lehrziel avanciert; sie ist der Aspekt von Allgemeinbildung geworden, der ihr zu allererst die Dimension der Vertiefung gibt.

Wie aber gewinnt man Verantwortungsbewußtsein, die Fähigkeit, verantwortlich zu denken und zu handeln? Im Umgang gewiß, so sagt man, mit den zu verantwortenden Sachen, die wir künftig erarbeiten und die uns zu Diensten sein werden. Aber auch durch eine auf dem Wege von Bildung zu schaffende moralische Prädisposition für einen solchen Umgang. Möglich wird diese auch durch Erfahrung von geschichtlichen Situationen, in denen Wissenseinsatz und Wertentscheidungen zu Verfall oder Prosperität geführt haben. Die Geschichte ist immer auch ein Arsenal von musterhaften Verantwortungssituationen, so daß die Folgerung stimmt: Verantwortlichkeit stellt sich im heranwachsenden Menschen ein, wenn ihm die Vergangenheit in ihrem dynamischen Bezug zur Gegenwart und über sie hinaus zur Zukunft verständlich gemacht wird. Die dialektische Spannung von einst und jetzt, von alt und neu, von Tradition und Fortschritt aktiviert in ihm Kräfte, die sich zu Einstellungen verfestigen können, mit denen er das auf ihn Zukommende persönlich und mit Rücksicht auf die Gemeinschaft, auch unter Bedenken der Folgen, zu bestehen fähig und willens ist.

Nicht von ungefähr wird dieses gespannte Verhältnis zwischen Vergangenheit und Zukunft, je näher wir der Jahrtausendgrenze kommen, in den zeitanalytischen Leitartikeln immer auffälliger herausgestellt, zuweilen geradezu schlagwortartig zum Programm erhoben, etwa:

„Wir wissen: Es gibt kein Morgen, kein Heute,

das nicht auf dem Gestern, dem Vorgestern gründet.“

oder: „Wer eine Hoffnung gewinnen will, muß eine Erinnerung wecken.“

oder (kürzer): „Erinnern, um Neues zu schaffen.“

oder (kürzest): „Zukunft braucht Herkunft.“

Das Geschichtliche ist demnach ein nicht wegzudenkender Teil einer zukunftsorientierten Bildung. Wenn sich Europa in den Gehirnen der Menschen als eine wirtschaftlich konkurrenzfähige Kultur- und Wertegemeinschaft festsetzen soll, dann müssen die Elemente der Tradition in ein komplementäres Verhältnis zu denen des Fortschritts gebracht werden. Darin liegt wohl die große Herausforderung des Gymnasiums, vor die es die technische Revolution am Ende dieses Jahrtausends stellt. Den geisteswissenschaftlichen Fächern wächst eine enorme Aufgabe zu. Und in diesem Kontext haben auch die Alten Sprachen, die ja nicht den unbedeutendsten Teil der europäischen Tradition als Stoff anbieten, eine Chance, die neu ist und die sich ihnen bislang wohl noch nie so zwingend erschlossen hat.

Daraus ergeben sich zwei Folgerungen für die Vertreter der Alten Sprachen: Die erste Folgerung kann nur sein: Nicht in den Höhlen bleiben (im Sinne Kolakowskis)! Also: nicht rückwärtsgewandt und gegenwartsscheu Sprache und Texte der Griechen und Römer als fern unserer Zeit liegende Betrachtungsobjekte behandeln, distanziert und sachlich kühl, allenfalls einem historischen Interesse genügend. Die Antike ist weder abgeschlossen noch exklusiv, sie ist fortwirkend und präsent. Jene Gespanntheit zwischen Altem und Neuem, zwischen damals und heute, die zu allen Zeiten die produktive Auseinandersetzung anregte und eben dadurch den Fortschritt auf die Zukunft, wie wir wissen, entscheidend mitprägte, erfaßt gerade das Verhältnis von Antike und Gegenwart. In den antiken Texten steht, kaum jemand bestreitet dies, vieles über den Menschen gültig formuliert, oder es sind dort Denkipulse gegeben, die an irgendeinem Punkte der Geschichte, vor allem in der beginnenden Neuzeit aufgegriffen, im Anschluß an die Antike oder in Widerspruch dazu weitergedacht und, meist in lateinischer Sprache geschrieben, Entwicklungen anbahnten, deren Folgen die

Welt revolutionierten, wobei uns die Ambivalenz und damit die Fragwürdigkeit solch grundlegender Veränderungen erst heute allmählich bewußt werden. Gültiges aber zu erkennen und darauf aufmerksam machen zu können, setzt die Kenntnis dessen voraus, worin, inwiefern und unter welchen Umständen im aktuellen Erfahrungsfeld solche Geltung manifest wird; gleichermaßen begreift man Entwicklungen erst dann, wenn sie von ihrem Ausgangspunkt bis zum vorläufigen Endpunkt und weiter bedacht werden. Das heißt: Die Verwalter des antiken Erbes müssen, sofern sie ihre Stoffe dem Bildungsprozeß zugänglich machen wollen, ihre Gegenwart kennen, sich auf den Dialog mit der Zeit einlassen. Ihnen dürfen die Bedingungen der heutigen Menschen und die Probleme, die sie bedrängen, nicht unbekannt oder gar gleichgültig bleiben. Nur wenn beide Pole funktionieren, Antike und Gegenwart, ergibt sich die Spannung, die den angedeuteten pädagogisch fruchtbaren Prozeß in Gang hält.

Unsere Zeit ist europa- und weltweit von einer Reihe von Problemen beherrscht, deren Lösung nicht allein im Politischen und Wirtschaftlichen liegt, vielmehr, wie man allseits zugibt, auch im Intellektuellen und Moralischen. Sie verlangen nach Wissenseinsatz und Wertentscheidungen, eben nach der Verantwortlichkeit eines jeden einzelnen. Bildung soll die Menschen dazu instand setzen. Die moderne Pädagogik hat diese Probleme „Schlüsselprobleme“ genannt und zu ihrer, wenn auch nur ansatzweise erfolgreichen Bewältigung „Schlüsselqualifikationen“ gefordert, worauf sich in letzter Zeit auch die großen politischen Parteien in ihren zukunftsorientierten Bildungskonzepten verständigen konnten. Die Vertreter des altsprachlichen Unterrichts tun gut daran - nicht anders als die Vertreter anderer Fächer - sich der mittlerweile in fast allen Lehrplänen als fachübergreifend gekennzeichneten Aufgabe zu stellen, ihren genuinen Beitrag zur Auseinandersetzung mit diesen Schlüsselproblemen zu bestimmen.

Die didaktische Maxime kann hier nur heißen: Partizipation, Teilhabe an der Problemdiskussion und an der Frage, welche Voraussetzungen, welche Schlüsselqualifikationen sich von den einzelnen Fächern her zum Umgang mit solch schwierigen Aufgaben schaffen lassen. Wir wissen ja - bei genauerem Hinsehen - : Die Probleme der Gegenwart bildeten sich bereits in der Antike aus, oft zwar nur im Keime angelegt, doch zuweilen schon damals mit gesellschaftlicher Brisanz; und sie wurden damals bereits in ihren Konsequenzen radikal auf den Menschen hin durchdacht, mit Lösungsansätzen, die über die Zeiten wirkten. „Die geheimnisvolle, weltbewegende Macht des Wortes in der menschlichen Geschichte“, die z. B. Václav Havel in der Frankfurter Paulskirche 1989 beschworen hat, begann mit Demosthenes und Cicero, und sie ist nicht zu Ende, im Gegenteil in millionenfacher Multiplikation den Menschen heute zunehmend beherrschend. Sophokles' „Hohes Lied“ auf die Geisteskraft des Menschen, auch im Technischen, die bald den guten, bald den schlechten Weg geht, ist ein aufreizendes Dokument - Hans Jonas hat es gezeigt -, in dem der Mensch erstmals die Verantwortlichkeit über die ihm anvertraute Erde formuliert, ebenso wie etwa 1500 Jahre später der in seinem lateinischen Wortlaut wirkungsmächtige Sonnengesang des Hl. Franciscus, in dem die „Mutter Erde“ als Schöpfung in die Ehrfurcht vor dem Schöpfer, dem allerhöchsten Gott, einbezogen erscheint. Der hippokratische Eid, heute noch Grundlage des Arzt-Gelöbnisses, im Mittelalter Jahrhunderte lang in der lateinischen Fassung des Janus Cornarius geschworen, hat in seiner Mitte als moralische Prinzipien die Ehrfurcht vor dem Leben und die Achtung vor der Würde des Menschen gesetzt, - Prinzipien, die allen Wissenschaftlern, wie man gesagt hat, von Jugend an in das Gewissen gemeißelt werden sollten. Kriege sodann, verursacht durch die Unverträglichkeit der Menschen, aus politischen, rassistischen oder weltanschaulichen Gründen, schreiben die unendliche Geschichte der Menschheit; die Diskussion darüber setzte in der Antike ein. Cicero ließ nur den sog. „gerechten Krieg“ gelten, und in seiner Nachfolge lieferten Augustinus und Thomas von Aquin die klassischen Texte der Kriegsbeurteilung. Schon für Seneca freilich war jeder Krieg Wahnsinn, erst

später jedoch, im 16. Jh., folgte ihm der Humanist Erasmus von Rotterdam in seiner *Querela pacis* als radikaler Fürsprecher einer Welt-Friedens-Idee nach. „Seit der Antike (so Klaus Podak in einem Leitartikel der SZ zu Ostern 1994), in der die abendländische Philosophie begründet wurde, gibt es ein nicht abreißendes Nachdenken über Ethik, über das Gute und Böse, über richtiges Verhalten, über glückliches Leben - und wie es zu erreichen ist.“ Die Suche schließlich nach einer Sicherheit und Frieden gewährleistenden Ordnung der menschlichen Gemeinschaft, immer engstens geknüpft an die Frage nach der Verbindlichkeit von Werten und Normen, hat zu modellhaften Entwürfen geführt bei Platon, Aristoteles, bei Thomas von Aquin und Thomas Hobbes, in griechischen und lateinischen Texten also, wobei sich die späteren jeweils mit den früheren kritisch auseinandersetzen und so zu neuen für Europa folgeschweren ‚Entdeckungen‘ kamen. Gilt etwa der Satz des Scholastikers „*Homo homini amicus*“ oder der des englischen Humanisten „*Homo homini lupus*“? Eine Alternative, die - bei den brisanten politischen Konstellationen auf dem Globus heute - kaum einen Schüler kalt läßt, ihn unmittelbar im Verständnis seiner Existenz trifft, ihn zu eigener Antwort zwingt und ihn so in der Entwicklung seines Wertdenkens womöglich voranbringt. Sind solche und ähnliche Unterrichtsgegenstände nicht geeignet, quasi von den Wurzeln her die Probleme unserer Zeit begreifbar zu machen, so daß die Auseinandersetzung auch damit im jungen Menschen allmählich den Willen zu wecken hilft, einmal mit der Macht seines sich potenzierenden Wissens verantwortungsvoll umzugehen? Klaus Westphalen hat dafür den Begriff einer „humanistischen Verantwortungsethik“ geprägt.

Es tut ohne Zweifel not, daß die Alten Sprachen ohne den Eigenwert der Texte zu vernachlässigen, ihr Bildungsangebot auch einmal auf die aktuellen Existenzprobleme der Menschheit hin sondieren, die ja, wie gesagt, immer ihren Sitz in der Geschichte haben. Das ist kein Anpassen an modische Trends, nicht - wie früher einmal ein kritischer Philologe meinte - ein „Nicht-loskommen-Können der Lehrer von der Zwangsvorstellung, sie müßten dem Zeitgeist ihre Aktualität immer neu beweisen, nur um auf den gerade abfahrenden Zug noch aufspringen zu können“. Diese Reaktion ist nur in gebotennem Maße das Sich-Öffnen dem Fortschritt gegenüber, indem man sich, wie die anderen Fächer auch, den bildungstheoretischen und bildungspolitischen Herausforderungen des Gymnasiums stellt, und damit der Versuch der Latein- und Griechischlehrer, jener Stagnation zu entgehen, zu der sie der reine Kult der Tradition verurteilte, so daß sie dann mit Notwendigkeit ins schulische Abseits kämen.

Die zweite Folgerung, die sich aus der neuen Chance für die Alten Sprachen ergibt, lautet: Ein wenig Revolte gegen die Tradition - in der Art des Unterrichts. Wenn aus dem „Gestern“, aus dem „Erinnern“, aus der „Herkunft“ Anstöße zur Bewältigung von Gegenwart und Zukunft kommen sollen, dann darf für den Latein- und Griechischlehrer nur ein Prinzip im Unterricht den höchsten Rang innehaben: Verlebendigung und Lebensnähe.

In einem Interview, das ich 1993 mit der Schriftstellerin Ria Endres führen konnte, in dem sie im Rückblick auf ihre eigene Schulzeit kein wohlwollendes Bild vom Lateinunterricht entwarf, machte sie den Lateinlehrern den Vorwurf, sie würden „eine tote Sprache ein zweites Mal töten“. Dabei hätten sie doch, wie sie meinte, die Möglichkeit, „etwas Großartiges zu zeigen: die Schönheit der Sprache, die Art der Logik, in der sich die Sprache Latein aktualisiert..., die Sprache in ihrer Bildhaftigkeit, die Menschen in ihrem zwiespältigen Wesen, wilde Charaktere (Nero als eine rasende Figur), die ganze Wollüstigkeit einer Elite-Schicht, die Politik macht, ungeheuer ausgeprägte Menschenschicksale... Die Einflüsse und Wirkungen der Antike auf später, auf den europäischen Geist, auf unsere Redeform und Denkweise, auf die Dialektik, auf das Philosophieren, auf die Kultur in Europa und der Welt. Nichts von alledem!“ - so die moderne Schriftstellerin (Jahrgang 1946). Nun stieße diese ihre Attacke - wegen der zweiten Tötung des Lateins - ins Leere, würde man den Unterricht

allein an der Idee messen, wie er sich in den modernen Lehrplänen und Lehrbüchern präsentiert; alle ihre Vorstellungen eines solchermaßen lebendigen und lebensnahen Unterrichts sollten und könnten danach verwirklicht werden. Aber fragen wir uns: Stagniert nicht in der Realität der Schulstube der Unterricht, läuft er nicht vielfach in ausgetretenen Bahnen weiter? „Was ist das für ein Ablativ?“ Etwa Lebensnähe durch diese Frage? Verliert das Fach seine Leichenblässe durch Feststellungen wie: „Das ist ein Chiasmus!“ „Hier ist die Elision zu beachten.“? Gewiß, alles philologisch nicht verkehrt, in der Regel auch notwendig. Aber: Lebendig-Machen vollzieht sich in anderen, vor allem affektiven Dimensionen, und in ganz verschiedenen Unterrichtsformen: im Sprechen der Sprache, im Singen und Spielen, auch in der kreativen Verarbeitung des Lehrstoffes in Text, Bild und Ton, zu allererst freilich in der interpretatorischen Arbeit an den antiken Texten, die jene Elemente des Denkens, Fühlens und Sprechens enthalten, die wie Fermente in den verschiedenen Epochen der vergangenen 2000 Jahre wirkten und durch Anstoßen von jeweils Neuem die Kontinuität der europäischen Kultur mitstifteten. Das, was in den Texten steht, muß in seiner herausfordernden Vitalität bewußt gemacht werden, etwa das Wort als gefährliche Waffe in einer Cicero-Rede, der Ovidische Mythos von Ikarus als Deutungs-Symbol für Maler und Schreiber aller Zeiten; Sokrates als Leitfigur für den nach Wahrheit suchenden Menschen, der am Ödipus-Sphinx-Rätsel exemplifizierte Satz „*scientia est potentia*“ als die Zauberformel, die den Weg in das technische Zeitalter mit allen Konsequenzen und Komplikationen eröffnete usw. Verlebendigung heißt hier, bei gebotener Rücksicht auf die historische Bedingtheit, dem Text seinen Sitz im Leben zu geben, ihn dem Verständnis des Schülers so zu öffnen, daß er sich davon persönlich angesprochen fühlt, ihn nicht wie ein Stück beschriebenes Papier beiseite schiebt.

„Nur eines dürfte eine Bildungsstätte nicht“, sagte der große Pädagoge Andreas Flitner in einem Rundfunkbeitrag 1985, „sich zufrieden geben mit papieremem Wissen, das die Schüler zwar wiedergeben können, aber mit ihnen selbst, ihrem eigenen Denken nichts zu tun hat; das sie unbewegt läßt, gleichgültig gegenüber den Werken der Literatur oder gegen die Ereignisse der Politik.“

Die methodische Maxime, die einer solchen Unterrichtsabsicht adäquat ist, kann nur heißen: Integration, in einem doppelten Sinne verstanden: Integration einmal im individuellen Sinne, so wie Seneca den Akt des engagierten Lesens versteht, wonach das Gelesene nicht unverdaut im Magen liegen bleiben, sondern zu Körpereigenem umverwandelt werden sollte. „Verdauen wir es! Sonst geht es in unser Gehirn (*memoria*), nicht aber in unser Wesen (*ingenium*) ein.“ Nur was das Wesen erfaßt, wirkt lebensnah und wird als sinnvoll erfahren. Lesenswert erweist sich demnach ein altsprachlicher Text erst in seinem existentiellen Anspruch an den Leser.

Integration sodann verstanden im universellen Sinne, wonach die ausgewählten Lektürestoffe als Teil eines größeren Ganzen, als Elemente einer zumindest im Ansatz als Einheit begreifbaren Kultur erkannt und eingeordnet werden können. Das verlangt nach Überblick und Zusammenschau und erfordert ohne Zweifel auch ein Übersteigen der Fachgrenzen, den Blick auf spätere Wirkungen und Rezeptionen, das Vergleichen und den bewußten Transfer, auch die Zusammenarbeit mit Lehrern der sog. modernen Fächern, auf jeden Fall das überlegte Aufeinanderbeziehen der alten und neuen Fächer, die ja heute sehr häufig in einer Hand liegen; dies in kleinen Versuchen schon im Sprachunterricht, als leitendes Prinzip im Lektüreunterricht. Nur so erhält die harte Arbeit an den griechischen und lateinischen Originaltexten das Etikett des Belangvollen. Die Alten Sprachen bieten nichts, was abgeschlossen und limitiert ist. Sich einzuspinnen oder gar abzuschotten ist gerade für diese Fächer kontraproduktiv. Wände erzeugen Vorurteile und isolieren. Isolation aber wäre wiederum tödlich und ließe nie den Eindruck von Lebensnähe aufkommen. Nur die Erfahrung eines lebendigen Zusammenhangs der antiken Stoffe mit der Welt, die sich dem Schüler allmählich erschließt, verschafft den Alten Sprachen in seinen Augen eine Rechtfertigung, die auch nach deren



Abschluß bei ihm den erwünschten Nachhall von Sinn und Nutzen bewirken kann. Der Zwang, diese Erfahrung sooft wie möglich zu vermitteln, löst zugleich beim Lehrer die Stagnation auf, die ihn letztendlich am Verlassen der Höhlen hindern würde.

Diese Einführung in den Kongreß und sein Programm wäre fast selbst zum Programm geraten; nicht ganz ohne Grund. Hier geht es eben auch bereits um die Durchsetzung dessen, was wir hier als Zukunftsaufgaben der Alten Sprachen erarbeiten wollen. Das Gymnasium steht, wie gesagt, vor einer Bewährungsprobe, die alle Fächer herausfordert. Latein und Griechisch sind gewiß - das sei betont - nicht der Nabel der gymnasialen Welt; sie allein bewirken wenig. Erst im Verbund mit anderen Fächern bestimmen sie die Richtung und geben der Schule ihr dann unverwechselbares Profil: Latein meist im Zentrum stehend, mit einigermaßen stabilen Schülerzahlen, im Osten Deutschlands mit aufsteigender Tendenz, Griechisch als kleines Fach, das wie eine Orchidee unserer liebevollen Pflege bedarf. Bei keinem der beiden Fächer freilich ist Kleinmut angebracht oder gar ein Einstimmen in den larmoyanten Abgesang auf einst vermeintlich olympische Disziplinen. Wenn die Zeichen nicht trügen, konzentriert sich das intelligente Denken in Zukunft verstärkt auf den Menschen, auf seine Bedürfnislage, seine Möglichkeiten zu leben, zu überleben. Solche durchaus humanistische Ambition erhält in den Alten Sprachen einen weiten Raum der Resonanz, da ihre Stoffe den Menschen radikal und kompromißlos in das Zentrum stellen. Für Latein und auch für Griechisch sind die Zukunftschancen nicht gering; ihr Beitrag ist gefordert. Der Beweis des Gegenteils zu jener Auffassung fällt, wenn wir recht sehen, zunehmend schwerer, daß einerseits jede Pflege der Tradition im Fortschritt eine Orientierung, andererseits aber alles Bemühen um den Fortschritt in der Tradition einen sicheren Halt haben muß. In diesen übergreifenden Zusammenhängen erweisen sich die Alten Sprachen durch eine überzeugende Arbeit ihrer Lehrer, die sich von den angedeuteten Maximen der Partizipation und Integration bestimmen läßt, vielleicht sogar als unentbehrlich. Nicht alles, aber vieles hängt an unserem Willen, an unserem Einsatz innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Eine mutige These sei deshalb plakativ an den Schluß gesetzt; sie lautet: „Zukunft nicht ohne die Antike!“ Man mag sie als Provokation nehmen. Auf jeden Fall soll sie für ihre Vermittler eine Aufmunterung sein zu gesundem Selbstbewußtsein gegenüber den Schülern und Eltern, in den Lehrerzimmern und vor der großen Öffentlichkeit.

FRIEDRICH MAIER

## **Ridentem dicere verum**

Der DAV in Bamberg 1994

Vor zwei Jahren war mein Resümee (Bad.-württ. Blätter für Lehrerinnen und Lehrer d. Alten Sprachen 2/92 S. 13) gewesen, man möge nach der Demonstration und Proklamation in den Metropolen Hamburg (1990) und Berlin (1992) wieder einmal in überschaubareren Gefilden tagen, um Atem zur Kommunikation, Reflexion und Diskussion zu schöpfen. Das hat der Bundesvorstand des DAV offensichtlich ebenso empfunden, und so darf es als ein Glücksgriff des Großen Vorsitzenden Friedrich Maier - groß im Vergleich zu uns kleinen Leuten in den deutschen Provinzen - gewertet werden, daß er Bamberg für den diesjährigen DAV-Kongreß ausfindig machte und ihn hier, vom Ortskomitee tatkräftig unterstützt, ausrichtete. Der moderne DAV im Ambiente des mittelalterlichen CAPUT ORBIS, - das Bamberg nach der Vorstellung des Kaisers Heinrich II. sein sollte -, das war ein Spiegelbild dessen, was diese Stadt in sich selbst darstellt: Romanik und Gotik in beschwingter barocker Einkleidung. So verstehe ich auch das Titelbild des diesjährigen Programmheftes: die mittelalterlichen Kirchen der Bischofsstadt, vorab der Dom, unter den Fittichen eines durchaus barock

anmutenden römischen Triumphbogens mit der imperialen Aufschrift „Latein 2000“, - das „fränkische Rom“ unter dem Dach des lateinischen.

Erstmals gab es auch einen in Hochglanz gebundenen „Kongreß-Begleiter“, der in die einzelnen Veranstaltungen einführte und, mehr noch, die jeweiligen Veranstalter bzw. Referenten vorstellte, ein Weggefährte also für die Neugier an der Sache und an den Personen, dessen Titel-Collage wiederum den antik-barocken Säulenunter- und -hintergrund aufwies und einen antik gewandeten, lorbeerbekränzten Jüngling - Lateinschüler von heute? - auf einem Computer hocken ließ, mit einer Schiefertafel in der Rechten, worauf „*Odi et amo - Catull*“ zu lesen stand, und mit einer Waage in der Linken, womit er seinen auf dem Bildschirm erscheinenden Übersetzungsversuch zum Freund-Feind-Verhältnis wog: amigo ließ grüßen. So also sieht der schlüsselqualifizierte „Lateiner 2000“ aus.

Es dürfte aus dem ernst-unernten Vorspann deutlich geworden sein, daß der DAV sich zu seinem Vorteil diesmal etwas anders präsentierte als bisher. Da sämtliche Vorträge, wie üblich, im „Gymnasium“ nachzulesen sein werden, sei es dem unautorisierten, aber nichtsdestotrotz hochdelektierten Teilnehmer gestattet, seine subjektiv gefärbten, weil in subjektiver Auswahl erworbenen Impressionen auf das zu richten, was diesmal anders und - in meiner Sicht - besser war als sonst. Daß der *Locus amoenus Bambergensis* daran seinen nicht geringen Anteil hatte, dürfte bereits klar geworden sein.

Was also war anders und kam gerade dadurch dem „Latein 2000“ zugute, und das heißt: ins Bewußtsein der Leute? Nachdem die Stadt Bamberg - durch Ausschank von Frankenwein - und der sachkundige Kollege Bittner- mit „Bamberg, Stadt des Humanismus“ - am Vorabend die Teilnehmer eingestimmt hatte, brachte die Eröffnung am nächsten Vormittag neben der Begrüßungsrede Friedrich Maiers und den wohlgesetzten Grußworten den fulminanten Festvortrag des Regensburger Rechtswissenschaftlers Reinhard Zimmermann über „Römisches Recht und europäische Rechtseinheit“. Es ist ja bei den meisten von uns ein als peinlich empfundener weißer Fleck in unserem Philologenwissen, daß wir vom wirkungsmächtigen und noch die Gegenwart bestimmenden römischen Recht so wenig Kenntnis haben. Wer von uns kennt und behandelt schon den Cicero als Juristen? Daß „Latein 2000“ sehr wohl auch europäische Rechtseinheit auf römischem Fundament bedeutet, das machte Zimmermann auf eindrückliche, fast möchte man sagen: auf ciceronisch-rhetorische Weise deutlich.

Aus dem Arbeitsprogramm „Latein 2000“ mit seinen den einzelnen Problemfeldern zugewiesenen Arbeitskreisen habe ich mir diejenigen herausgepickt, die den neuen (oder mir neu erscheinenden) Aspekt des „Vergnügens am Latein“ schon dadurch versprochen, daß sie jeweils als „Alternativveranstaltung“ im Kongreßbegleiter gekennzeichnet waren. Da gab es zwei aufeinander folgende Darbietungen, die mir geradezu als meisterliche Inszenierungen des Lustspiels „Latein 2000“ vorkamen: Gerhard Finks „Lust auf Latein - Gestaltung und Ertrag eines motivierenden L2-Unterrichts“ und Roman Prochaskas „Pygmalion oder die Sinnlichkeit des Intellekts - Didaktische Streifzüge durch das Labyrinth der Rezeption“, jeweils mit dem Referenten als Protagonisten. Wer da nicht wirklich Lust auf Latein bekam!

Auch die vormittäglichen Vorträge betonten mitunter das Heitere unseres Tuns, so der von Jürgen Werner (Leipzig) „Ernstes und Heiteres zum Thema ‚Griechische Lexik im Deutschen‘“ und, am Horaztag, der von Joachim Draheim (Karlsruhe) „Horaz in der Musik“ - mit Musik natürlich. Daß daneben Schwergewichtiges nicht fehlte, dafür standen die Fachvorträge zur Grammatik (Latacz), zu Catull (E. A. Schmidt), Livius (Rieks), Cäsar (Dalfen) und Horaz (Lefèvre und von Albrecht) einerseits und die weitgespannte Rede des früheren bayerischen Kultusministers Hans Maier über das Thema „Eine Kultur oder viele? Die Zukunft der Kulturen“ andererseits. Dem Ernst der pädagogischen

Situation widmeten sich die Arbeitsprogramme, aus denen ich, ohne zu werten, als mir besonders eindrücklich die kontrovers diskutierten Vorstellungen aus dem Arbeitskreis „Die Alten Sprachen und der neue Schüler“ empfand, nicht zuletzt deshalb, weil sich hier Vertreter der jungen Alt-sprachlergeneration engagierten.

Als besonders verdienst- und in Richtung Öffentlichkeit wirkungsvoll erschienen mir zwei schon durch ihre Referenten bemerkenswerte Vorträge. Der erste war derjenige von Marion Giebel „Wem gehört die Antike? oder: Der Kampf *extra muros*“, die schon durch ihre Person und durch ihre publizistische Tätigkeit mehr für die Weitergabe der Antike *extra muros* leistet, als es den meisten von uns Lehrern vergönnt ist. In die gleiche grenzüberschreitende Richtung, aber diesmal aus unseren eigenen Reihen kommend, zielte der Abschlußvortrag Albert von Schirndings, des bayerischen Lehrers, Schriftstellers und Publizisten, „Kam Odysseus nach Ithaka? 50 Jahre Erfahrung mit dem Humanistischen Gymnasium“. Ob Odysseus heute ans Ziel kommt, ob Latein die 2000 erreicht - von Schirnding ließ es offen, aber die Reise selbst möchte er nicht missen.

Gemeinsames Kennzeichen all dieser eigens hervorgehobenen Veranstaltungen war dreierlei:

1. sie zielten erfolgreich auf das größere Publikum *extra muros* und durchbrachen mit zeitbezogenen Mitteln das Pomerium unserer tradierten altsprachlichen Welt;
2. sie verzichteten konsequent auf eine fremdwortgespickte Fachsprache und erreichten somit überhaupt erst das Ohr der Öffentlichkeit, die „Latein 2000“ als Realität erhalten soll;
3. sie bedienten sich des wirkungsvollsten Mittels, um Gehör zu gewinnen und - vielleicht - Denkanstöße zu geben, nämlich des horazischen Humors „*ridentem dicere verum*“, wobei zu hoffen ist, daß das „*verum*“ auch wirklich verstanden wird.

In der Grenzüberschreitung, die der DAV mit den zuletzt genannten Veranstaltungen vollzogen hat, sehe ich einen richtigen Weg, der auch weiterhin und vielleicht immer bewußter beschritten werden sollte.

Die schönste Königsidee, auf die der Vorsitzende Maier als auf seine ureigene mit Recht stolz sein kann, war auch die letzte, die ganz am Ende des Kongresses verwirklicht wurde. „*Silent arma (i. e. rabies philologorum) inter Musas*“ möchte man sie in Abwandlung des Cicerozitats überschreiben. Statt der frühere Kongresse abschließenden, oft kontroversen Podiumsdiskussion mit Prominenten aus dem öffentlichen Leben, - die diesmal natürlich auch nicht ausfiel, aber schon am zweiten Tag stattfand mit dem erfreulichen Ergebnis, daß Alt- und Neuphilologen keine Gegner sein müssen -, statt dieses Abschlusses wurde ein musikalischer Leckerbissen erster Klasse angeboten: das Bläseroktett der berühmten Bamberger Symphoniker krönte mit seinem in virtuoser Eleganz vorgetragenen Klassik-Programm die viertägige Veranstaltung und entließ die Teilnehmer in der heiter-zuversichtlichen Stimmung, die den ganzen Kongreß getragen hatte. Maier gratias!

So darf man *post festum* hoffen, sich in zwei Jahren nicht nur dem Jahr 2000 um weitere zwei Jahre genähert zu haben, sondern auch mit den jetzt erprobten Mitteln das „Latein 2000“ attraktiver und in seinem Bestand sicherer zu sehen. Mögen wir uns dessen 1996 im Dresdener Barock, vielleicht in der Semperoper, erfreuen können!

„*Ridentem dicere verum*“ könnte, auf die Bamberger Präsentation bezogen, nach meinem Eindruck bedeuten: der Inhalt des „*verum*“ ist das, was das Arbeitsprogramm als „die Schlüsselqualifikationen durch die Alten Sprachen“ aufzuweisen versuchte; die zeitgemäße Form, dies zu tun, war in Bamberg eine Darbietung, die neben allem Ernst und historischen Gewicht auch dem Humor, der Leichtigkeit, der Neugier, der leisen Selbstironie, dem Heraustreten aus dem festgemauerten Elfenbeinturm eine Gasse öffnete.

GOTTFRIED KIEFNER, Tübingen

# Zur Lage des altsprachlichen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland

Bericht vor der Vertreterversammlung in Bamberg, April 1994

## 1. Adressenliste der Landesvorstände (Stand: April 1994)

In alphabetischer Reihenfolge:

**B a d e n - W ü r t t e m b e r g** : OStD Eberhard Banschach, Memelweg 24, 72072 Tübingen, Tel. 07071-33624 (Landesteil Baden-Nord: OStD Werner Knoch, Andreas-Counis-Str. 29, 75173 Pforzheim, Tel. 07231-27074; Landesteil Baden-Süd: OStD Dr. Hans Freimann, Holzgasse 32, 79539 Lörrach, Tel. 07621-49375; Landesteil Württemberg: GP Dr. Gottfried Kiefner, Hauffstr. 7, 72074 Tübingen, Tel. 07071-22775)

**B a y e r n** : StR Dieter Friedel, Stifterstr. 9, 83026 Rosenheim, Tel. 08031-67655

**B e r l i n - B r a n d e n b u r g** : OStD Dr. Peter Lohe, Badener Ring 42, 12101 Berlin

**B r e m e n** : OStR Volker Lütjens, Max-Planck-Str. 39, 28357 Bremen, Tel. 0421-252233

**H a m b u r g** : OSchR Dr. Joachim Klowski, Windröschenweg 28, 22391 Hamburg

**H e s s e n** : StD a.D. Walter Weidner, Stoltzestr. 59, 63073 Offenbach, Tel. 069-893748

**M e c k l e n b u r g - V o r p o m m e r n** : GL Erhard Kunack, Dr.-Martin-Luther-King-Str. 56, 19061 Schwerin

**N i e d e r s a c h s e n** : OStD Dr. Kurt Giesecking, Gymnasium Andreanum, Hagentorwall 17, 31134 Hildesheim

**N o r d r h e i n - W e s t f a l e n** : StD Dr. Gunther Scheda, Ulmenweg 4, 41564 Kaarst, Tel. 02131-666618

**R h e i n l a n d - P f a l z** : Prof. Dr. Hans-Joachim Glücklich, Myliusstr. 25 a, 60323 Frankfurt a.M., Tel. 069-726633

**S a a r l a n d** : StD Klaus-Wendel Keßler, Niederbexbacher Str. 49 a, 66450 Bexbach, Tel. 06826-2416

**S a c h s e n** : GL Peter Witzmann, Nöthnitzerstr. 28, 01187 Dresden

**S a c h s e n - A n h a l t** : Dipl. Phil. Kristine Schulz, Schulstr. 4, 06198 Salzmünde, Tel. 034609-20360

**S c h l e s w i g - H o l s t e i n** : StD Peter Petersen, Alter Sportplatz 17, 24248 Mönkeberg, Tel. 0431-231305

**T h ü r i n g e n** : Dr. Christoph Köhler, Waltershäuser Str. 17, 99867 Gotha, Tel. 03621-53840

## 2. Schüler

Bei Latein ab Klasse 5 wird aus allen westdeutschen Bundesländern ein leichter Rückgang gemeldet, selbst aus **B a y e r n**, wo jedoch immer noch 16,5 % der Schüler Latein ab 5 wählen (Rheinland-Pfalz 7,2 %; Hessen 6,8 %; Baden-Württemberg 6,4 %; Nordrhein-Westfalen 6,6 %). In **N o r d r h e i n - W e s t f a l e n** müssen traditionsreiche Gymnasien, um ihre Existenz zu retten, neben Latein auch Englisch als erste Fremdsprache anbieten.

Um so erfreulicher ist die Tatsache, daß es in einigen neuen Bundesländern offenbar gelungen ist, das grundständige Latein zu etablieren: In **T h ü r i n g e n** gibt es beispielsweise sieben Schulen mit Latein ab Klasse 5.

Latein ab Klasse 7 hat eine unverändert gute Akzeptanz - auch in Ostdeutschland. So bieten in **S a c h s e n** zwei Drittel der Gymnasien Latein 2 an, in **T h ü r i n g e n** sogar 96 von 106 Gymnasien. In einigen Bundesländern liegt der Anteil der Lateinwähler im Gymnasium immer noch zwischen 40 und 50 % (z.B. Bayern, Nordrhein-Westfalen). Leider wählen immer mehr Schüler in der

11. Klasse (also nach Erreichen des Latinums) das Fach ab. In Nordrhein-Westfalen etwa ist innerhalb von nicht ganz 10 Jahren der Anteil der Latein und / oder Griechisch lernenden Schüler in Stufe 12 / 13 um ca. 45 % zurückgegangen (Schuljahr 1984 / 85: 14.300 Schüler; 1992 / 93: 8.200 Schüler). Dabei ist freilich ein gewisser Rückgang der Gesamtschülerzahlen zu berücksichtigen.

Allgemein werden die Sparmaßnahmen der Kultusverwaltungen beklagt, die sich unter anderem in den neuen Kursfrequenzwerten niederschlagen. Dadurch ist das Griechische in Sek. II existenzgefährdet. Ein - wenn auch nicht spektakulärer - Rückgang wird auch für Griechisch in 9 gemeldet (Niedersachsen: 254, Vorjahr 278; Nordrhein-Westfalen: 557, Vorjahr 575).

### 3. Lehrer

Zur Einstellung junger Altsprachler in den Schuldienst werden nur aus sieben Bundesländern Zahlen mitgeteilt: Baden-Württemberg 23; Bayern 29; Hessen 13; Mecklenburg-Vorpommern 14; Niedersachsen 16; Rheinland-Pfalz 14; Saarland 2. Unklar bleibt, ob diesen Lehrkräften volle Planstellen oder nur Zeitverträge angeboten wurden. Auch wäre es interessant zu wissen, wie lange jeweils die „Wartelisten“ sind (in Baden-Württemberg z.B. 200!). Herr Maier spricht in seinem Bericht zum April 1992 (mit Daten vom Herbst 91) von 500 Referendaren: Von ihnen dürfte sich im Berichtszeitraum ein großer Teil leider ohne Erfolg um eine Einstellung beworben haben. Dies gilt besonders für das Land Nordrhein-Westfalen, wo zur Zeit Chancen nur in den Gesamt- und Privatschulen bestehen. Lediglich aus Schleswig-Holstein kommt die Nachricht, daß alle Bewerber Arbeitsverträge bekommen haben, die freilich befristet sind („Feuerwehreinsatz“, Schwangerschaftsvertretung). Relativ groß ist die Zahl westdeutscher Bewerber, die in den neuen Bundesländern Planstellen gefunden haben: Mecklenburg-Vorpommern 14; Thüringen 20. Durch Fernstudiengänge und Qualifizierungskurse ist man in Sachsen und Sachsen-Anhalt bemüht, die personellen und fachlichen Lücken zu schließen.

Trotz der insgesamt unbefriedigenden Einstellungsquote wird im allgemeinen dem Bedarf entsprechend Unterricht erteilt, freilich von Jahrgängen, die zu einem erheblichen Teil in Kürze in Pension gehen. Die von Herrn Petersen vorgelegten - sicher nicht nur für Schleswig-Holstein gültigen - Zahlen sind alarmierend. Der Altersdurchschnitt der Lehrer beträgt im Fach Latein 52, in Griechisch 55 Jahre. Bis zum Jahr 2000 wird ein Drittel nicht mehr im Dienst sein. Es ist völlig unverständlich, daß die Länder diese bedrohliche Entwicklung so wenig berücksichtigen. Nachwuchsmangel kann nicht der Grund sein, wie die Zahlen der Referendare wiederum zeigen:

Baden-Württemberg	59	Hessen	49	Saarland	12
Berlin	31	Nordrhein-Westfalen	220	Schleswig-Holstein	15

### 4. Fortbildung

In den meisten Bundesländern gibt es trotz der allgemeinen Finanznot nach wie vor umfangreiche Fortbildungsangebote der staatlichen Akademien bzw. Institute. Erstaunlich ist die Tatsache, daß sogar die Tradition einwöchiger Tagungen aufrechterhalten wird (Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen). Dies sind freilich Ausnahmen: Neben den zwei- bis dreitägigen Veranstaltungen überwiegen die ein- bzw. halbtägigen Angebote.

Eine rigorose Kürzung der Finanzmittel wird aus Rheinland-Pfalz gemeldet. In Schleswig-Holstein ist die traditionsreiche dreitägige Tagung in Sankelmark in ihrer bisherigen Form gefährdet: Ihre finanzielle und inhaltliche Organisation soll der Landesverband übernehmen.

Dieses Verfahren wird seit Jahren in Nordrhein-Westfalen praktiziert, wo allerdings die größere Mitgliederzahl (mit einer entsprechenden Kassenlage) die Planung und Organisation einer dreitägigen Lehrerfortbildung (mit 11 Vorträgen) erleichtert.

Den Berichten lassen sich folgende Tendenzen entnehmen:

- Staatliche Fortbildung wird zunehmend mit personeller (und finanzieller?) Hilfe der DAV-Landesverbände organisiert.
- Die Erstattung von Tagungskosten für die Teilnehmer entfällt oder wird gekürzt.
- Fortbildung wird auf unterrichtsfreie Samstage gelegt.

Trotz dieser Sparmaßnahmen sind die Teilnehmerzahlen hoch (eine Ausnahme ist Hessen: Das mag dort an den Themen liegen). Eine besonders große Bereitschaft zur Fortbildung besteht in den neuen Bundesländern: In Mecklenburg-Vorpommern etwa nehmen in der Regel 80 % der Lateinlehrer Fortbildungsangebote wahr.

## 5. Wettbewerbe

Im Jahre 1993 konnte nach längerer Ungewißheit und inhaltlichem Widerstand von seiten einiger Neusprachler dem Fach Latein ein fester Platz im „Bundeswettbewerb Fremdsprachen“ gesichert werden. Allerdings hat der Träger (Bildung und Begabung e.V., Bad Godesberg) seine Mittel gekürzt, so daß man in den Bundesländern zunehmend auf die Hilfe von Sponsoren angewiesen ist.

An diesem Wettbewerb beteiligten sich 1993 Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und das Saarland. Ob 1994 weitere Bundesländer mitmachen wollen, geht aus den Berichten nicht hervor.

Der Bundeswettbewerb Latein richtet sich an die Schüler/innen der Klassen 7 - 10, so daß für die meisten schon vorhandenen Landeswettbewerbe (Bayern, Baden-Württemberg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen) keine Konkurrenz entstanden ist: Deren Angebote können nur von Oberstufenschülern wahrgenommen werden. Daneben gibt es allerdings auch Bemühungen, auf Landesebene (d.h. nicht im Rahmen des Bundeswettbewerbs Fremdsprachen) Mittelstufenschüler anzusprechen (z.B. 1993 *Certamen Cimbricum* in Schleswig-Holstein).

Erfreulich ist die Tatsache, daß es auch in den neuen Bundesländern Ansätze für die Einrichtung von Wettbewerben gibt: So ist ein *Certamen Thuringiae* in drei Stufen geplant (Klausur, Hausarbeit, Symposium) - offenbar in Anlehnung an das seit 12 Jahren bewährte baden-württembergische Modell.

In einigen Bundesländern (Bayern, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen) gibt es spezielle Wettbewerbe mit griechischen Themen (Sage, Archäologie, Geschichte), an denen sich Schüler der 8. Klassen beteiligen können: dieses Angebot stellt zweifellos einen wichtigen Baustein bei der Werbung für das Fach Griechisch ab Klasse 9 dar.

## 6. Maßnahmen zur Information und Werbung

Die Stiftung „Humanismus heute“ in Baden-Württemberg verschickt auf Anfrage kostenlose Werbe-Faltblätter für Schüler, Eltern und Lehrer. Die Stiftung unterstützt außerdem Studienfahrten von Grund- oder Leistungskursen zu klassischen Stätten mit Reisebeihilfen.

Positive Aufnahme fand in Hamburg ein sog. Humanistischer Tag, der durch eine Elterninitiative von sieben Hamburger Schulen mit Lateinbeginn in Klasse 5 gemeinsam vorbereitet wurde.

In Nordrhein-Westfalen bietet die Jury des Bundeswettbewerbs Fremdsprachen/Latein interessierten Schulen die Möglichkeit, ausgewählte Arbeiten des Gruppenwettbewerbs für eine bestimmte Zeit in geeigneten Vitrinen auszustellen.

## **7. Entwicklungen in der Bildungs- und Schulpolitik**

In **Baden-Württemberg** ist eine Mindestgruppengröße für den Fremdsprachenunterricht verfügt worden. Für die 1. und 2. Fremdsprache sind 16, für die 3. Fremdsprache 12 Schüler zur Einrichtung eines Kurses erforderlich. Der Erlaß gilt bereits für die 1. Fremdsprache, die 2. und 3. Fremdsprache folgen im Zweijahresabstand. - Für das Schuljahr 94/95 steht eine Verringerung der Stundentafel im Bereich der Fremdsprachen ins Haus: Latein als 1. Fremdsprache 30 Std. (statt bisher 32), als 2. Fremdsprache 20 Std. (21), Griechisch als 3. Fremdsprache 14 Std. (15).

In **Bremen** zeichnet sich die Möglichkeit einer Wiedereinführung des Französischen als 1. Fremdsprache ab. Ob dann auch das Lateinische wieder 1. Fremdsprache werden kann, erscheint aufgrund der nach wie vor schwierigen Lage der Alten Sprachen in Bremen fraglich.

In **Mecklenburg-Vorpommern** gilt seit 1. Januar 1993 ein Erlaß für den Erwerb des Graecum und des Latinum.

Der LV **Niedersachsen** beobachtet mit gewisser Sorge die Zunahme von Französisch als 1. Fremdsprache (vgl. unten 8. zum LV Hessen).

In **Rheinland-Pfalz** ist ein neues Lehrerausbildungsgesetz mit einer erkennbaren Tendenz zur Vereinheitlichung von Schulformen und stärkerer Gewichtung des Pädagogik-Anteils im Studium in Arbeit. Der LV hat eine stärkere Berücksichtigung des Fachdidaktischen begrüßt, die Vereinheitlichungstendenzen aber abgelehnt.

Im **Saarland** führt der Wegfall einer bisher erforderlichen Lehrerempfehlung zu einem stärkeren Zustrom zum Gymnasium und zu einer abnehmenden Wahl des Lateinischen als 2. Fremdsprache.

An den Universitäten in **Sachsen** ist das Latinum für immer mehr Studiengänge Zulassungsbedingung für die Erste Staatsprüfung. Die Übergangsregelung, bestimmte Jahrgänge lediglich an Lateinkenntnisse heranzuführen, tritt zunehmend außer Kraft.

Der LV **Schleswig-Holstein** beklagt den fast vollständig fachfremden Unterricht in Latein an den zwischenzeitlich 18 Gesamtschulen; die Mehrzahl der neuen Gesamtschulen bietet Latein ab Klasse 7 nicht an und verweist auf ein zukünftiges Angebot Latein ab Klasse 9. - Die seit Februar 1992 laufende Lehrplanrevision findet unter schwierigen Bedingungen statt: Alle Lehrpläne sollen im Grundsatz „schulartübergreifend“ konzipiert werden, sollen durch eine „Öffnung der Schule und des Unterrichts“ gegenüber gesellschaftlichen Erfordernissen und Entwicklungen „die Auseinandersetzung mit neuen Aufgaben und Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft [sic]“ führen und bestimmte „Kernprobleme für das Jahr 2000“ als durchgängig „integrierte Frage-, Problem- und Themenstellung“ in den Lehrplan einarbeiten. Die mit solchen Vorgaben verbundene nochmalige Stoffreduktion bereitet dem LV große Sorgen.

Der LV **Thüringen** setzt sich mit Nachdruck für die Einführung von Latein als 3. Fremdsprache und Griechisch ein.

## **8. Anregungen und Planungen**

In **Bayerischen** Gymnasien ist derzeit eine Wanderausstellung zu dem Thema „Die griechische und römische Antike in der Literatur des 20. Jahrhunderts“ zu sehen. - Zu Unterrichtszwecken ist insbesondere für jüngere Kollegen eine ‚Materialbank‘ eingerichtet worden.

Der LV **Hamburg** schlägt vor, bei künftigen Kongressen des DAV sog. Materialbörsen einzurichten.

Da das vermehrte Angebot für Französisch als 1. Fremdsprache in **Hessen** das Lateinische immer häufiger 3. Fremdsprache werden läßt, bedenkt der LV Hessen eine mögliche Initiative im Gesamtverband, um die im Hamburger Abkommen vereinbarte Koppelung mit dem Englischen als verbind

licher 2. Fremdsprache in ihrer Richtigkeit zu überprüfen und sich gegebenenfalls für deren Aufhebung einzusetzen.

Der LV **Niedersachsen** wünscht sich eine bessere Abstimmung des Hochschulstudiums auf den Unterricht der Alten Sprachen an der Schule (z.B. stärkere Behandlung von Schulautoren, verpflichtende schulorientierte Kurse).

Der LV **Schleswig-Holstein** regt für den Bundesverband eine bildungspolitische Offensive in den Kultusministerien zur Sicherung des Unterrichts in den Alten Sprachen an, ferner eine Lehrplan-Arbeitsgruppe, welche die Lehrplanvorgaben in den verschiedenen Ländern zusammenstellt und auswertet, schließlich eine DAV-Kommission, die eine neue Anspruchs- und Leistungserwartungsdefinition des AU erarbeitet und zur Diskussion stellt.

Ein Mitteilungsblatt des LV **Thüringen** soll ab 1994 erscheinen.

## **9. Zusammenarbeit mit den neuen Bundesländern**

Rege Zusammenarbeit betreiben weiterhin die Landesverbände **Berlin** und **Brandenburg** sowie **Mecklenburg-Vorpommern** und **Schleswig-Holstein**. Die beiden letztgenannten geben seit Sommer 1993 ein gemeinsames Mitteilungsblatt heraus.

Die Landesverbände der neuen Länder heben allgemein die personelle wie materielle Unterstützung durch verschiedene alte Bundesländer dankbar hervor.

THOMAS BRÜCKNER / GUNTHER SCHEDA

## **Die Alten Sprachen und der Neue Schüler**

### **I.**

Ein Arbeitskreis mit obigem Titel fand auf dem diesjährigen DAV-Kongreß in Bamberg statt. Über ihn soll im Folgenden berichtet werden, nicht zuletzt in der Hoffnung, daß die in Bamberg begonnene, teilweise recht temperamentvoll geführte Diskussion in einem größeren Rahmen fortgesetzt werde. Dazu lege ich hier folgendes vor:

1. Meine einführenden Worte, die ich noch weiter gekürzt habe (Abschnitt II);
2. die Thesen zum Thema von **Dr. Klaus Sundermann** (Ingelheim) ohne die Vorschläge zu praktischen Folgerungen aus der Analyse, die von ihm in seinem Referat in Bamberg gemacht worden sind (Abschnitt III);
3. die Thesen von **Dr. Edzard Visser** (Koblenz) ohne seine in Bamberg vorgetragenen, recht eindringlichen Ausführungen zur Genese des Neuen Kindes und seine daraus entwickelten pädagogischen und didaktischen Vorschläge (Abschnitt IV);
4. ein kurzes Schlußwort von mir, das für die Veranstaltung in Bamberg geplant war, jedoch nicht gehalten wurde, da ich die entbrannte Kontroverse nicht noch durch mein Schlußwort zeitlich eingengen wollte (Abschnitt V).

### **II.**

Seit Jahren beunruhigt mich, daß die altphilologische Schultradition in wenigen Jahren abbrechen könnte. Die wichtigste Ursache ist natürlich die Einstellungspolitik der deutschen Bundesländer, also der Umstand, daß zu wenig neue Kolleginnen und Kollegen in den Schuldienst kommen. Es gibt aber auch noch einen internen Grund, nämlich eine Kluft zwischen den Generationen, die erst recht sichtbar würde, wenn man alle jungen Kolleginnen und Kollegen, die so dringend in den Schulen benötigt werden, einstellte. Um diese Kluft auszuloten und soweit wie möglich zu überbrücken, bin ich vom Vorstand des DAV mit der Einrichtung eines Arbeitskreises junger Philologin-



nen und Philologen beauftragt worden, in dem nach Möglichkeit je eine Vertreterin bzw. ein Vertreter aus jedem Bundesland mitwirken sollte. Der Arbeitskreis hat sich zwar nicht ganz so idealtypisch zusammengesetzt - in ihm sind nur 12 Kolleginnen und Kollegen aus 10 Bundesländern -, es hat sich jedoch eine Arbeitsgemeinschaft von fachlich sehr kompetenten, hochengagierten, ideenreichen und leistungsstarken jungen Kolleginnen und Kollegen gebildet.

Das Thema, das dem Arbeitskreis am wichtigsten schien, war beim ersten Treffen im April 1993 in Fulda schnell gefunden: der Neue Schüler. Er begegnet ihnen in der Schulwirklichkeit, ohne daß sie in ihrer Ausbildung auf ihn vorbereitet worden sind und erst recht ohne die Möglichkeit, ältere Kollegen in diesem Punkte um Rat zu fragen. Diese schlossen - zumindest nach Meinung der Mehrheit des Arbeitskreises - entweder vor den neuen Problemen die Augen und leugneten so das Phänomen oder sie resignierten in der Gewißheit um die baldige Erlösung durch die Pensionierung.

Zum zweiten Treffen des Arbeitskreises im Februar dieses Jahres hatten die Teilnehmer Thesenpapiere zum Thema entwickelt, die intensiv beraten und aufgrund dieser Diskussion überarbeitet wurden. Zwei dieser Papiere werden ihnen gleich vorgestellt, die von Dr. Klaus Sundermann und Dr. Edzard Visser. Sie werden sehen, daß es letztlich doch noch individuelle Sichtweisen geblieben sind, ungeachtet der Korrekturen, Ergänzungen und Kürzungen, die von den Autoren aufgrund der Diskussion im Arbeitskreis an ihren Thesenpapieren vorgenommen wurden. Indes, auch wenn die individuellen Akzente deutlich werden, dennoch enthalten die Thesen eine im wesentlichen gleiche Richtung.

Bevor ich das Wort nun den Kollegen gebe, möchte ich vorweg drei Anmerkungen machen.

Zunächst möchte ich mich der Meinung zuwenden, den Neuen Schüler gebe es gar nicht. Dieser Einwand ist richtig, sofern damit zum Ausdruck gebracht werden soll, in der Realität existierten lediglich Individuen, der Neue Schüler aber sei - negativ formuliert - ein Konstrukt oder - positiv gewendet - ein idealtypischer Begriff. Hingegen scheint der Einwand unberechtigt, sofern damit gesagt werden soll, es habe immer unkonzentrierte, desinteressierte, auch schwierige Schüler der verschiedensten Art und vor allem reichlich Flegel gegeben. Denn so treffend es ist, daß wir Lehrer immer mit solchen Einzelfällen zu tun hatten, dennoch hat sich allein schon aufgrund des großen Anstiegs der Problemfälle eine *μετάβασις εἰς ἄλλο γένος* ergeben. Und dieser Anstieg erfolgt meiner festen Überzeugung nach nicht zufällig, sondern wird durch die neuen Sozialisationsbedingungen verursacht, die ein regelrechtes Syndrom darstellen, dessen vier wichtigste Merkmale ich in meinem Schlußwort herausstellen werde.

Zweitens wird von Kollegen öfters geäußert, daß das Neue Kind zwar existiere, jedoch nicht im Gymnasium, erst recht nicht im altsprachlichen. Es stelle lediglich für die Haupt- und besonders die Gesamtschulen<sup>1</sup> ein Problem dar. Diese Einschätzung vermag ich nicht zu teilen, wenn auch der Problemdruck, den das Neue Kind schafft, gewiß in diesen Schulformen zur Zeit (noch?) größer ist. Last not least sei betont, daß der Neue Schüler nicht nur negative Seiten hat. Es gibt auch positive: Er kennt keine Autoritäten, ist - zumindest äußerlich - selbstsicher, besitzt durch die Medien die mannigfaltigsten Informationen, vermag behende mit dem Computer und verschiedensten Medien umzugehen, ist flexibel usw. Dennoch ist es richtig, wenn im Folgenden die negativen Aspekte in den Vordergrund gerückt werden; denn die Analysen sollen uns ja zu Vorschlägen für Problemlösungen verhelfen, und Probleme machen nun einmal die Aspekte, die uns negativ erscheinen.

### III.

#### 1. Das neue Kind im LU der Orientierungsstufe

1.1 Das neue Kind verfügt über das außerschulische Medienangebot (Jugendbücher, Comics, Videoaufzeichnungen, Computerprogramme) über ein oft beträchtliches **V o r w i s s e n** gerade für den altertumskundlichen Teil des LU.

Die Motivationskraft dieses Teils des LU ist insofern geschwächt, als vieles nicht mehr neu, spannend, zu entdecken ist und den Charakter des Originellen und Besonderen eingebüßt hat.

Die SchülerInnen wollen ihr umfangreiches Vorwissen „loswerden“, was zu einer Erzähllawine im LU führt.

Das Kind will mit seinem Vorwissen beeindruckten. Es sträubt sich dagegen, sich zurückzuhalten, weil es im Grunde schon Gesagtes wiederholt. Die ausgedehnte Erzählphase endet meist nicht wegen der Erschöpfung des Erzählstoffes, sondern durch „Abwürgen“ seitens des Lehrers.

Die Begegnung mit dem Neuen erfolgt nunmehr ausschließlich auf dem Gebiet der Sprache und der Sprachreflexion, wo die natürliche Anfangsneugier, die ein Motivationselement ist, angesichts der allgemein rückläufigen muttersprachlichen Kompetenz rasch dem Empfinden von Lernschwierigkeiten und Streß weicht.

1.2 Das neue Kind begegnet dem Lehrer mit großer **U n b e f a n g e n h e i t** als erwachsenem Gesprächspartner, nicht als einer Autorität.

Die SchülerInnen bestürmen den Lehrer bei seinem Erscheinen mit ihren (nicht nur schulbezogenen) Anliegen. Die für die Lernsituation nötige Beruhigung ist nur schwer und spät herzustellen. Dazu ist nun eine „Disziplinierung“ erforderlich, die von den Kindern als unbegründet harte Reaktion auf ein argloses Mitteilungsbedürfnis empfunden wird.

Die SchülerInnen blenden sich immer wieder aus dem Unterricht aus (Gespräche, Malen, Sachen zum Papierkorb bringen, etc.), ohne dies als Fehlverhalten zu empfinden. Um sich greifende Ablenkung führt zu einem Zusammenbruch der Lernsituation.

Andrerseits tasten die Kinder - Jungen weit mehr als Mädchen - im Unterricht ihre Grenzen ab (flegelige Haltung, flapsige Bemerkungen, etc.), um anderen zu imponieren. Sich gegenüber der Lehrerreaktion unbeeindruckt zu zeigen, gehört zum Spiel der Rivalitäten um Prestige in der Gruppe.

Für den LU wirken sich Ablenkung und ungewollter oder gewollter Rückzug aus dem Unterrichtsgeschehen fatal aus, da die dadurch schon im Anfangswissen entstehenden Lücken schwerer als in anderen Fächern durch Nacharbeiten und Elternhilfe zu schließen sind.

1.3 Der offenen und spontanen Erzähl- und Fragebereitschaft des neuen Kindes entspricht die fehlende oder **m a n g e l h a f t e F ä h i g k e i t d e s Z u h ö r e n s u n d d e r K o n z e n t r a t i o n** auf Antworten.

Bei der gemeinsamen Lösung einer Frage oder Aufgabe bleibt der Schüler bei seinem einmal ins Auge gefaßten Beitrag stehen; er ist unfähig, sich dem aktuellen Erarbeitungsstand anzupassen und seinen Beitrag entsprechend zu modifizieren oder ggf. zurückzustellen.

SchülerInnen stellen Fragen oder machen Bemerkungen, die in keinem Zusammenhang zum gerade erörterten Thema stehen.

Das Unterrichtsgespräch zwischen den Schülern wird erheblich erschwert. Wiederholungen und Gedankensprünge, die ein Rekapitulieren erfordern, verlangsamen das Unterrichtstempo und stören die Transparenz der Gedankenschritte.

Wegen des relativ hohen Abstraktionsniveaus im LU wirken sich diese Defizite hier besonders negativ aus. Das Zusammenwirken in der Texterschließung wird erschwert. Um einer Situation des Mu-

sters „alle Klarheiten beseitigt“ zu entgehen, wird der Lehrer auf herkömmliche Formen des lehrerzentrierten Unterrichts zurückgeworfen.

1.4 Das neue Kind ist durch ein **Ü b e r a n g e b o t a n F r e i z e i t g e s t a l t u n g**, zu dem die Schule durch das Werben für vielfältige Arbeitsgemeinschaften beiträgt, beansprucht.

Bei unvermeidlichen zeitlichen Engpässen am Nachmittag setzt sich das Kind subjektiv Prioritäten. Hausaufgaben werden nicht gemacht unter Hinweis auf andere Verpflichtungen. Eltern tendieren dazu, entsprechende Entschuldigungen zu tolerieren und mitzuverantworten.

1.5 Der LU bezieht seine SchülerInnen nicht länger aus einer soziologisch relativ homogenen „Gymnasialklientel“, die durch akademische Ausbildung und gesicherte berufliche Existenz der Eltern bei intakten Familienverhältnissen gekennzeichnet ist. Das neue Kind wird früh mit den zunehmenden Problemen unserer Gesellschaft (Arbeitslosigkeit, Alkoholismus, Gewalt), besonders aber mit dem **A u s e i n a n d e r b r e c h e n d e r F a m i l i e** konfrontiert und belastet.

Familiär begründete psychische Belastungen und fehlende Möglichkeiten oder Bereitschaft der Eltern, an der Schullaufbahn ihres Kindes Anteil zu nehmen, wirken sich auf das Verhalten der SchülerInnen aus (Leistungsschwäche, Aggressivität, etc.).

Für MitschülerInnen und Lehrer sind die an einer unbeschwerten Entfaltung gehinderten Kinder unberechenbar. Extreme Stimmungsschwankungen sind Reflexe der häuslichen Situation. Ihre Ursachen sind nur bedingt erkennbar und kaum regulierbar.

## **2. Das neue Kind im AU der Mittelstufe**

2.1 Die Erzählfreude der Orientierungsstufe weicht zunehmend einer **Z u r ü c k h a l t u n g e i g e n e n H i n t e r g r u n d w i s s e n s**, weil nicht unmittelbar abgerufene Schülerbeiträge als Anbiedern gewertet werden könnten.

Das Unterrichtsgespräch verarmt zu einem verbal auf das Nötigste beschränkten Frage-Antwort-Mechanismus. Hintergrundinformationen werden folglich durch Lehrervortrag oder den Schülern aufgedrängte Referate präsentiert.

Der gegenüber den modernen Fremdsprachen ohnehin kommunikationsarme AU leidet besonders unter einer solchen pubertären Verweigerungshaltung.

2.2 Der Lehrer ist nicht mehr Gesprächspartner in allen Belangen, sondern steht „auf der anderen Seite“. Das Gespräch mit ihm wird strikt auf Schulangelegenheiten beschränkt. Das neue Kind hegt nicht nur **D e s i n t e r e s s e**, sondern trägt es demonstrativ zur Schau.

Die im AU häufig konstatierte intensive Arbeitsatmosphäre nimmt zu, da die SchülerInnen durch gezielte Arbeitsaufträge und Leistungskontrollen am ehesten zur Mitarbeit zu bewegen sind. Über die Textübersetzung hinausgehende Reflexions- und Vertiefungsphasen sind das Signal zum Abschalten; nehmen sie breiteren Raum ein, werden sie als „Lagerstunde“ abgetan.

2.3 Das Abrücken der Gesellschaft von der Vorstellung des Eigenwerts humanistischer Bildung und der Trend zur Bewertung von Bildungsinhalten nach dem Maßstab ihrer Nutzbarkeit für die berufliche Karriere hat den AU in einen kaum zu bewältigenden **L e g i t i m a t i o n s z w a n g** geführt. Dieses Dilemma ist den SchülerInnen bekannt.

Die für alle Fächer geltende Tendenz, für die Schule nur das Nötigste zu tun, wird für den AU mit dem Argument, man sehe den Nutzen des Fachs nicht ein, bemäntelt. Eltern neigen dazu, dies zu akzeptieren.

Die vielfältigen Ideen zum lebendigen AU werden von den Schülern als „Flucht nach vorn“ begriffen und belächelt.

Im Wahlbereich durchschauen die SchülerInnen das Werben um das Griechische und um die Lateinkurse der Oberstufe und spüren das Bangen um ihren Fortbestand. Sie erwarten eine besondere Toleranz und Großzügigkeit als Wahl- oder Treueprämie.

2.4 Die SchülerInnen hinterfragen traditionelle Unterrichtsformen und -inhalte weniger als alternative Arbeitsformen und über die übliche Textinterpretation des AU hinausgehende Reflexionsphasen (Transfer, Aktualisierung; Rezeption in Literatur, Kunst, Film, Musik; Literaturvergleich).

Die Übertragung von als zeitlos betrachteten Problemstellungen, ethischen Normen oder ästhetischen Ansätzen auf die Erlebniswelt des neuen Kindes wird von diesem oft als konstruiert und irrelevant empfunden, manchmal auch bewußt blockiert.

Alternative Unterrichtsformen und -inhalte stoßen in der Regel auf große Offenheit und Interesse. Sie müssen aber mit klaren Arbeitsaufträgen und verbindlicher, in die Leistungsüberprüfung einbezogener Ergebnissicherung verbunden sein. Ebenso muß die Verbindung vergleichender Reflexionsphasen zum Gegenstand des AU stringent und transparent sein. Fehlen diese Voraussetzungen, so geraten alternative Formen und Inhalte in den Augen der SchülerInnen in den Bereich des Entertainments.

Die Bereitschaft des neuen Kindes gegenüber alternativen Unterrichtsformen findet dort ihre Grenzen, wo - etwa durch Unterricht außerhalb der Schule - die übliche Unterrichtszeit überschritten und Freizeit angetastet wird.

2.5 Die Organisation und Betreuung von Arbeitsgemeinschaften, Wettbewerben und Austauschprogrammen wird vom neuen Kind als selbstverständlich vorausgesetzt. Die SchülerInnen fordern ein entsprechendes Angebot durch die Schule ein und leiten daraus weitergehende Privilegien wie die zeitweise Freistellung vom normalen Unterricht oder Hausaufgabenbefreiung ab. Konsumdenken und Verwöhnung werden dadurch gefördert.

Die Beeinträchtigung des Unterrichtsprozesses durch entsprechende Ausfallzeiten von Teilen der Lerngruppe wird nicht als Problem gesehen; denn jeder Ausfall ist willkommen. Eine Bereitschaft zur Nacharbeit versäumten Unterrichtsstoffes besteht nur, wenn einzelne Schüler gefehlt haben; im übrigen wird Rücksichtnahme bis hin zur Stagnation des Unterrichtsprozesses erwartet.

#### IV.

##### A. Das Profil des „neuen Kindes“ in der Schule

1. weitgefächertes, undifferenziertes Interessensspektrum;
2. allgemein hohe Emotionalität, aus der nicht selten auch ein bemerkenswertes Engagement für soziale und ökologische Themen resultiert, allerdings meistens beschränkt auf globale und abstrakte, also dem unmittelbaren Lebensumfeld „ferne“ Themen, während gegenüber dem engeren persönlichen Bereich dieses Engagement deutlich weniger ausgeprägt ist;
3. im Verhalten zur Umwelt stark rezeptiv und nur wenig kreativ gestaltend;
4. stark auf Medien, vor allem audio-visuelle Medien fixiert, infolgedessen von einem wenig ausgeprägten sozialen Interaktionsverhalten; auch im Sprachverhalten reduziert bis hin zur völligen Hilflosigkeit;
5. primär interessiert an Zerstreuung und an „action“, da offenbar nur wenig imstande, sich mit sich selbst zu beschäftigen (etwa durch kreatives Spielen oder Spielen mit anderen; statt dessen: Spielen mit Medien, speziell Videospiele, zum Teil auch destruktives „Spielen“). Dieses vordringliche Interesse an Zerstreuung, das nicht selten als völlige Fixierung auf Zerstreuung erscheint, läßt den Kindern auch den Bereich der Betäubung erstrebenswert erscheinen (Musik,dröhnung'; Drogen).
6. egozentriert bis hin zu ausgesprochener Egomane;

7. wenig Konzentrations- und merkfähig, dazu körperlich nur gering belastbar;
8. nur wenig imstande, mit auch nur kleinen Frustrationserlebnissen selbständig fertig zu werden;
9. in der allgemeinen Arbeitshaltung in der Schule mit wenig Freude an sachbezogenem präzisen und sorgfältigen Arbeiten; darüber hinaus auch von einer großen sprachlichen Flüchtigkeit;
10. im Gruppenverhalten geprägt vom Wunsch, „cool“ zu wirken, sich also von nichts in irgendeiner Form beeindruckt zu zeigen; zugleich der Wunsch, sich in Gruppen von Gleichaltrigen, aber auch Älteren und Jüngeren eine entsprechende Aura zu geben;
11. spürbares Provokations-, z. T. sogar Destruktionsstreben;
12. nicht imstande, die Konsequenzen des eigenen Verhaltens auch nur ansatzweise abzuschätzen oder sogar für diese Konsequenzen die Verantwortung zu übernehmen.

### **B. Anforderungsprofile für ein individuell „geglücktes Leben“**

1. Ansprüche an sich selbst, speziell unter dem Aspekt der „Selbstsorge“<sup>2</sup>, d. h. nicht von außen versorgt und damit auch bestimmt zu werden, sondern sich in Denken und Handeln selbst zu betätigen, um so die Lebensführung primär selbst zu gestalten;
2. aktive Auseinandersetzung mit dem Bereich des Politischen und des Öffentlichen, d. h. durch Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten als mündiger Bürger reflektiert und sachangemessen der politischen Diskussion zu folgen;
3. Zugang zu Entstehung und Sein der gegenwärtigen Welt, d. h. durch Kenntnisse im Bereich der politischen, vor allem aber der geistigen Geschichte der Menschheit die Gegenwart in ihren Bedingungen zu erkennen und sich von daher in der Gegenwart besser zu behaupten.

### **C. Berufliche Anforderungsprofile für verantwortliche Positionen**

1. Die Fähigkeit, sich in seinem persönlichen Umfeld integrierend und gestaltend zugleich verhalten zu können, sowie eine generell offene Interaktionsfähigkeit;
2. intellektuelle Wachheit und die Fähigkeit, einzelne Aspekte in größere Zusammenhänge einzubetten und in ihrem jeweiligen Stellenwert genau bestimmen zu können;
3. intensive Leistungsbereitschaft und die Fähigkeit, auf Mißerfolge nicht mit Resignation oder gar Apathie zu reagieren, sondern unter anderen Prämissen das gestellte Problem erneut anzugehen;
4. die Fähigkeit, im Team arbeiten oder auch Aufgaben delegieren zu können;
5. die Bereitschaft, die Konsequenzen des eigenen Tuns nicht nur abschätzen, sondern auch übernehmen zu können;
6. die Fähigkeit, Arbeitsergebnisse in einer angemessenen, im öffentlichen Bereich wohl auch in einer sprachlich gewinnenden Form präsentieren zu können;
7. körperliche Belastbarkeit.

### **D. Ansätze zu Unterrichtsprinzipien in den Alten Sprachen speziell im Hinblick auf das „neue Kind“**

1. Konsequentes pädagogisches Handeln in einem fest vereinbarten Rahmen auch mit den Möglichkeiten von Sanktionen, falls gegen diese Vereinbarung verstoßen wird. Es sollte dabei zu Sanktionen gegriffen werden, die darauf abzielen, Leistungswillen zu entwickeln und zu Leistungsbereitschaft zu motivieren.
2. Genaueres Reflektieren über den Wert und die Anlage der Hausaufgaben (weniger die einfache Nachübersetzung als das Üben).
3. Konsequente Hinführung auf ein logisches, sachbegründetes Herstellen einer Übersetzung, also der Verzicht auf eine Texterschließung, die nicht über eine ungefähre Text-Paraphrase auf Grund des Kontexts hinauskommt oder sogar beim bloßen Erraten des Gemeinten stehenbleibt.

4. Konsequente Vermittlung des Lateinischen und Griechischen nach Prinzipien der kontrastiven Grammatik. Angesichts des ohnehin für die „neuen Kinder“ extrem schwierigen Abstraktionsgrades der lateinischen Sprache sollten die muttersprachlichen Kenntnisse dazu genutzt werden, *d a s a n d e r e* in der lateinischen Grammatik möglichst deutlich hervortreten zu lassen.

5. Im inhaltlichen Bereich weniger eine Konzentration auf die Lebensrealitäten der Griechen und Römer; statt dessen mehr geistesgeschichtliche Inhalte, die den Schülern eine Fremderfahrung ermöglichen, in denen die Antike nicht ausschließlich als defizitäres System im Verhältnis zur Gegenwart (Sklaverei, Rolle der Frau, technologischer Standard), sondern als ernstzunehmendes Gegenmodell (Bedeutung der Frage nach dem Wesen menschlichen Glücks, Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Wissens, selbstverständliches Einbeziehen der Tradition in den verschiedenen Genera der antiken Literatur, Fortschrittskepsis, der Mythos als ernstzunehmende Welterklärung) bewußt gemacht wird.

## V.

Die vorgeführten Analysen des Neuen Schülers sind recht differenziert, und das ist gut. Vielleicht sind sie sogar noch nicht differenziert genug. Ebenso mannigfaltig müssen gewiß unsere Hilfestellungen, unsere Anregungen, unser methodisches Verhalten im Unterricht ausfallen, mit denen wir Lehrer versuchen, dem Neuen Schüler gerecht zu werden. Dennoch scheint es nützlich, vielleicht sogar notwendig, abschließend vereinfachend die neue Situation zu skizzieren, um die Übersicht zu behalten oder richtiger wohl: zu gewinnen.

Wir müssen den Neuen Schüler da abholen, wo er sich befindet. Und das heißt vornehmlich, wir müssen ihn bei seiner Neigung zum Spaß, zur Lust am reinen, oft schnell wechselnden Zeitvertreib ansprechen. Bei der Lust am reinen Spaß dürfen wir es jedoch nicht bewenden lassen. Wir müssen vielmehr den neuen Schüler versuchen zur echten Freude hinzuführen, auch und vor allem an eigenen Leistungen.

Um diese Metamorphose zu erreichen, ist vor allem eins wesentlich: Wir müssen den Neuen Schüler lieben, möglichst noch mehr als die bisherigen Schüler. Die Neuen Schüler können nämlich nichts, aber auch gar nichts für die Situation, in der sie aufwachsen:

Sie können nichts dafür, daß sie in zubetonierte Städte hineingeboren wurden, in denen sie nicht kindgerecht zu spielen vermögen.

Sie können nichts dafür, daß sie sich Medien ausgeliefert finden, die ohne die geringsten pädagogischen Intentionen bei der Gestaltung und Auswahl ihrer Produktionen von Profitsucht bestimmt werden.

Sie können nichts dafür, daß sie in kaputten Familien aufwachsen, sei es, daß Vater und Mutter sich schon geschieden haben, sei es, daß sie gerade dabei sind, dies zu tun, sei es, - und dies ist oft das Problematischste -, daß äußerlich gesehen alles aufs beste bestellt ist, die Eltern jedoch für das Kind keine Zeit, vielleicht auch nicht mehr die Fähigkeit haben, sich ihm wirklich menschlich zuzuwenden, und statt dessen, meist aus schlechtem Gewissen, das Kind mit Geschenken und Vergünstigungen jeder Art überschütten und maßlos verwöhnen.

Sie können nichts dafür, daß sie von Erwachsenen umgeben sind, die, vom Konzept der Selbstverwirklichung beherrscht, dieses nur in materialistisch-hedonistisch-narzißtischer Weise zu leben vermögen.

Falsch ist es indes, deshalb dem Neuen Schüler mit unangemessener Nachsicht begegnen zu wollen oder gar zu einer Laissez-faire-Haltung seine Zuflucht zu nehmen. Erforderlich ist es vielmehr, für den Umgang miteinander - etwa im Klassenraum, in der Schule im allgemeinen oder auch speziell

hinsichtlich der Hausarbeiten - klare und eindeutige Regeln mit ihnen abzusprechen und auf ihre Einhaltung konsequent zu achten. Auch angemessene Sanktionen sollten von vornherein mitbedacht und auch vollzogen werden.

Um den Neuen Schüler vom Spaß am reinen Zeitvertreib zur Freude an Mühe erfordernden Leistungen zu bringen, ist es besonders angezeigt, den Spannungsbogen zwischen Anstrengung und Belohnung, zwischen dem Sich-Abmühen und dem Erfolg radikal zu kürzen. Es sind noch nicht allzu viele Jahre vergangen, seitdem im Altsprachlichen Unterricht dieser Spannungsbogen extrem ausgedehnt war: Auf Jahre der Mühe und Plage folgte die sogenannte Belohnung, nach Jahren des vorbereitenden Grammatikunterrichts gelangte man erst zur krönenden Lektüre. Hier müssen wir radikal umdenken. Erfolge müssen möglichst in jeder Unterrichtseinheit erlebbar sein und von dem Neuen Schüler wirklich auch erlebt werden. Zumindest im Anfangsunterricht sollte am Ende jeder Unterrichtsstunde, auf jeden Fall am Schluß jeder nur wenige Stunden umfassenden Unterrichtssequenz die Freude über etwas Erreichtes und Gelungenes erlebbar sein, sei dies nun eine kurze, sauber geschriebene Übersetzung, sei dies ein gelöstes lateinisches Rätsel, sei dies eine selbständig erarbeitete, in eigene Worte gefaßte und übersichtlich sowie sorgfältig im Heft notierte grammatische Regel, sei dies die durch ein grammatisches Paradigma erlangte Übersicht über einen grammatischen Komplex, dessen Unübersichtlichkeit bisher verwirrte.

Um dies in breitem Umfang zu erreichen, bedarf es beträchtlicher didaktischer und methodischer Überlegungen und Anstrengungen. Denn, um nicht mißverstanden zu werden, sei mit Hinblick auf das letzte Beispiel meine Intention verdeutlicht: Das Entscheidende an diesem Beispiel ist nicht, daß ein grammatisches Paradigma zusammen mit den Schülern erstellt und dies dann von ihnen gelernt wird. Auch dieser Aspekt ist gewiß wesentlich. Um ihn geht es mir jedoch jetzt nicht. Wichtig für unseren Zusammenhang ist vielmehr, den Schülern erlebbar zu machen, daß sie durch die Erstellung des Paradigmas von einer verwirrenden Unübersichtlichkeit befreit wurden.

- 1 Vgl. Horst Hensel, Die Neuen Kinder und die Erosion der Alten Schule. Eine pädagogische Streitschrift, Bönen 1993, Druckverlag Kettler.
- 2 Zum Begriff der Selbstsorge vgl. Gernot Böhme, Der Typ Sokrates, Frankfurt a. M. 1988, S. 51 ff., wo er diesen von Foucault entwickelten Begriff in Beziehung zu Sokrates entfaltet.

JOACHIM KLOWSKI , Hamburg

## **„Boios petentibus Haeduis ... concessit.“**

Zur Übersetzung von Caes. b.G. I 28,5 und zur Übersetzungsmethode

In einem Text, der - statistisch gesehen - seit Generationen die „Hit- und Bestsellerliste“ der in deutschen Gymnasien und in Latinumskursen gelesenen antiken Literatur anführt, wird der erfahrene Lateinlehrer nur selten einen Anlaß finden, aus sprachlichen Gründen in seiner Lektüre zu stottern oder gar die Richtigkeit altvertrauter Übersetzungen und bewährter Kommentierungen in Zweifel zu ziehen. Auch an einer Stelle wie dem § 5 aus dem 28. Kapitel des Helvetierkriegs dürfte das an den Satzanfang gestellte *Boios* allenfalls ein kurzes Stutzen verursachen, denn nach dem Zeugnis der Übersetzungen und der Schulkommentare liegen hier keinerlei Verstehensprobleme vor:

*Boios petentibus Haeduis, quod egregia virtute erant cogniti, ut in finibus suis conlocarent, concessit.*

A. GUTHARDT, (Aschendorff) Kommentar: „*Boios* ist Akk.-Obj. zu *conlocarent* (Haedui); der *ut*-Satz abhängig von *concessit*.“

H. BRAUER, (Schöningh) Erl. zu Buch I: „Stelle: (Caesar) *Haeduis petentibus concessit, ut Boios ... conlocarent.*“

H.-J. GLÜCKLICH, Textauswahl (Klett) z. St.: „*Boios*: als Thema-Angabe in Anfangsstellung, obwohl eigentlich von *conlocarent* abhängig.“ Im Lehrerkommentar 91 ordnet Glücklich den Satz für seine Struktur-Tabelle gleich so um: „*Potentibus Haeduis - Boios ut conlocarent - concessit.*“

F. MAIER / H. VOIT, Auswahl (ratio Bd. 32): „*Boios* (aus Betonungsgründen an die Spitze gestellt): Objekt zu *collocarent.*“

G. HORNIG hält in seinem Schülerkommentar (Diesterweg), S. 17, die Umstellung für so selbstverständlich, daß er auf die syntaktische Zuordnung gar nicht erst eingeht, sondern nur eine Warnung ausspricht: „*Boios ... ut conlocarent, W o r t s t e l l u n g !*“

Die Hineinnahme des *Boios* als Objekt in den *ut*-Satz findet sich durchgängig in alten Kommentaren, z. B. Menge (Gotha, 1891) und Kraner/Dittenberger/Meusel (19. Aufl. 1961). Uneinig ist man sich allenfalls darüber, ob *petentibus Haeduis* als Dativobjekt von *concessit* abhängt (Guthardt u.a.) oder als Abl. abs. anzusehen ist (so T. Rice Holmes, C. I. Caesaris, De Bello Gallico, New York 1979, zu I 28,5) und ob der *ut*-Satz außer von *concessit* zugleich als abhängig von *petentibus* zu denken ist (so Hornig, LK S.63 u. a.).

Wer es gewohnt ist, nach den überkommenen Regeln einen lateinischen Satz vom Prädikat her zu „konstruieren“, wird danach keinerlei Bedenken haben, in der üblichen Weise so zu übersetzen: „Caesar erlaubte (*concessit*) den Häduern auf ihre Bitten hin, daß sie die Boier in ihrem Gebiet ansiedelten, weil sie durch ihre hervorragende Tapferkeit bekannt waren.“

Niemand scheint sich darüber zu wundern, daß ein einzelnes Akkusativobjekt aus der zweiten syntaktischen Ebene eines an vorletzter Position angeordneten Objektsatzes so ohne weiteres an den Satzanfang gestellt werden konnte, weit entfernt von seinem eigentlichen syntaktischen Ort und von diesem durch zwei ganz andersartige Satzglieder abgetrennt: durch das Dativ-Objekt *petentibus Haeduis* und den noch gewichtigeren Adverbialsatz *quod egregia virtute erant cogniti*, der weder mit *petentibus* noch mit dem *ut*-Satz im Zusammenhang stehen kann, da sonst wegen innerlicher Abhängigkeit bzw. Modus-Angleichung ein Konjunktiv (*essent cogniti*) zu erwarten wäre. Als *Hyperbaton*, das regelmäßig bei attributiven Beziehungen vorkommt, ist ein solches Auseinanderklaffen auf unterschiedlichen Syntax-Ebenen kaum anzusehen, und die *Prolepse* eines untergeordneten Gliedsatz-Elements über zwei ganz disparate Satzglieder hinweg wäre singular, nicht nur bei Caesar. Vor allem: Wie eine so komplizierte Wortstellung zu Caesars schlichtem Erzählstil passen kann, wird nirgends erörtert, und die naheliegende Frage, wie das *Boios* jemals im normalen kommunikativen Prozeß beim akustischen Verstehen spontan gleich richtig aufgenommen werden konnte, ist sowieso nicht Gegenstand des Nachdenkens: Latein ist nun mal eine tote Sprache.

Ich bin überzeugt, daß die Übersetzung nicht stimmt und daß die vorgeschlagenen Umstell-Anweisungen auf gravierenden Mißverständnissen beruhen, die ihre Wurzeln in traditionellen Methoden altsprachlicher Text- und Satzerschließung haben, die bis heute nicht überwunden sind. Hier sind es vor allem zwei Fehlerquellen: 1. Die Ignorierung von Kontextbeziehungen innerhalb des zuvor gelesenen Textbereichs, eine - wie ich meine - noch immer nachwirkende Folge der über Generationen hin üblichen Einzelsatz-Konzeption lateinischer Lehrbücher. 2. Die alte Konstruktionsmethode, die den Satz nicht nach seinem natürlichen Ablauf, sondern nach den abstrakten Regeln der Grammatik „erschließt“. Beide methodischen Prinzipien sind die Ursache eines tiefgreifenden Defizits beim Umgang mit der lateinischen Sprache: Die Ignorierung von Kontext und Reihenfolge auf Text- und Satzebene.



Versucht man unbefangen, ohne durch Kommentare oder Übersetzungen festgelegt zu sein, „am Satzfasden entlang“ zu übersetzen, also ohne vorherige Umstellungen der einzelnen Satzelemente und vor allem ohne vorherige Vorbereitungsphasen („Dekodierung“), erweist sich der mit *Boios* einsetzende Satz als ganz unkompliziert. Ich habe an anderer Stelle für dieses Verfahren am Satzfasden entlang eine generell anwendbare „Drei-Schritt-Methode“ vorgeschlagen (Latein - ein Ratespiel? AU 6/88, 29-54; vgl. besonders das Regelblatt auf S. 53), die auf dem Prinzip beruht, beim Übersetzen nur dann Umstellungen des originalen Textes zuzulassen, wenn die Struktur der Zielsprache es erfordert. Die Grundregel für normale Hauptsätze lautet: 1. Schritt: Das erste Satzglied; 2. Schritt: das Prädikat (bzw. der erste Prädikatsteil); 3. Schritt: die übrigen Glieder in ihrer authentischen Reihenfolge. Wendet man diese Regel auf den Satz an, ergibt sich folgende Übersetzung:

(1) Die Boier / (2) überließ / (3) er auf ihre Bitten hin den Häduern, weil sie für ihre herausragende Tapferkeit bekannt waren, damit sie sie in ihrem Gebiet ansiedelten.<sup>1</sup>

Außer dem Prädikat muß nichts umgestellt werden. Die Unterschiede zur traditionellen Übersetzung: *Boios* ist ein selbständiges Satzglied und direktes Objekt zum Hauptverb, *concedere* mit Akk.- und Dat.-Objekt hat die normale Bedeutung „überlassen“ und nicht die bei Caesar kaum nachweisbare Bedeutung „erlauben“ bei einem *ut*-Satz (dazu weiter unten). Der *quod*-Satz ist mit dem Hauptverb zu verbinden (daher Indikativ), und der *ut*-Satz ist nicht Objekt zu *concessit*, sondern ein finaler Adverbialsatz. Daß in dem *ut*-Satz die wiederholte Beziehung nicht noch einmal durch *eos* verstärkt wird, entspricht wegen dem noch nachklingenden Objekt des ganzen Satzes *Boios* lateinischem Sprachgebrauch (RH § 196, 2b, vgl. b. G. I 14,6. *Boios* ist ja auch logische Ergänzung zu *petentibus*).

Gestützt wird diese Übersetzung durch die Textstruktur des vorangehenden Abschnitts. Das Kapitel 28 zählt die Maßnahmen auf, mit denen Caesar nach dem Sieg bei Bibracte bevölkerungspolitisch und organisatorisch Ordnung schafft. Eine textgrammatische Analyse zeigt eine bemerkenswerte Homogenität: Alle wesentlichen Sätze - ohne die eingeschobenen Begründungen - beginnen syntaktisch mit dem Objekt, inhaltlich mit der Erwähnung von Volksstämmen oder anderen Menschengruppen: *reductos - reliquos - Helvetios, Tulingos, Latobrigos - Allobrogibus - ipsos* - und schließlich: *Boios*. Dem entsprechen die am Satzende stehenden Verben, die den direkten Zugriff des Subjekts Caesar auf die anfangs aufgezählten Menschen widerspiegeln: *habuit - accepit - iussit - imperavit - iussit* - und schließlich: *concessit*. Eine Zusammenstellung der wesentlichen Punkte in verkürzter Form kann verdeutlichen, wie Reihenfolge und Kontextbeziehungen den Verstehensprozeß lenken:

1. Die Zurückgeführten behandelte er als Feinde.
2. Die übrigen nahm er alle zur Kapitulation an.
3. Die Helvetier, Tulinger und Latobriger forderte er auf zurückzukehren.
4. Den Allobrogern befahl er, sie mit Getreide zu versorgen.
5. Sie selbst forderte er auf, ihre Städte wieder aufzubauen.
6. Die Boier überließ er den Häduern zur Ansiedlung.

Strukturell fällt nur der vierte Punkt heraus, keine zufällige Variante: Die Allobroger gehören nicht zu den Besiegten, sie erscheinen nicht im Akkusativ, sondern entsprechend den „bittenden Häduern“ im Dativ, das Prädikat besetzt hier nicht das Satzende. In allen anderen Fällen strenge Übereinstimmung von Syntaxbeziehungen, Semantik, Wortfolge und den stereotypen Homoioteleuta auf -os und -it: Die Besiegten am Satz-Anfang (Akkusativ-Objekt), das transitive Verb am Ende, auffallend in der Sechs-Punkte-Liste das Fehlen satzverbindender Konnektoren. Nichts kann die kalte Sachlichkeit des Maßnahmenkatalogs, mit der die einzelnen Volksgruppen zu Figuren auf einem

riesigen Schachbrett degradiert werden, besser verdeutlichen als diese inhaltlich/grammatische und durch die Stereotypie der Wortfolge und des Klanges betonte Homogenität. Gerade das abschließende *Boios concessit* unterstreicht, wie Menschen zur Manövriermasse geworden sind - ein Eindruck, der bei der alten Übersetzung mit „erlauben“ verfälscht wird.<sup>2</sup>

Grammatik und Inhaltsstruktur des Gesamttextes enthüllen die emotionslose Kälte der Organisation. Hierzu ein Zitat aus dem immer noch beeindruckenden 10-Thesen-Katalog von Paul Barié: „*aut Caesar aut nihil?*“ (MDAV 4/1982, S.8):

„Die Zurückdrängung des Emotionalen, ja des Humanen, im *Bellum Gallicum* ist bei näherem Zusehen erschreckend: aller menschlicher Jammer, alles Kriegselend ist eliminiert; es gibt im Grunde nur Truppen und Gelände, und mit Hilfe von beidem - grammatisch repräsentiert durch den instrumentalen Ablativ [aber ebenso durch schlichte Subjekt-Objekt-Beziehungen, möchte man hinzufügen] - finden Operationen statt, analog zur Situation des Schachspielers, der auf dem Brett die Figuren rückt, eine erbarmungslose Reduktion, wie sie sich in keiner einzigen antiken Quelle sonst findet - man vergleiche damit die verhaltene und geradezu scheue Menschlichkeit des Thukydides.“

Wenn Barié im Anschluß daran von der „vom Menschen absehenden Versachlichung“ spricht, dann bietet die Formulierung „*Boios Haeduis, ut in finibus suis conlocarent, concessit*“ einen eindrucksvollen Beleg, denn Caesar verwendet das *concedere* bei ähnlicher Satzstruktur sonst regelmäßig mit einem **S a c h - O b j e k t** :

*Oppidum ad diripiendum militibus concessit.* (b. civ. III 80,7)

(„*Ad diripiendum*“ entspricht strukturell dem *ut*-Satz in b. G. I 28,5.)

*Alteram partem eius vici Gallis concessit.* (b. G. III 1,6)

*Quam (partem vici) Gallis concesserat* (b. G. III 2,1)

Merguet zählt s. v. *concedere* allein 20 Verbindungen dieser Art auf: z.B. *agros Massiliensibus, his libertatem, praedam militibus, magna praemia singulis, omnibus vitam (vitam alicui concedere erscheint nicht weniger als sechsmal im corpus Caesarianum).*

Die Überprüfung des Sprachgebrauchs führt zu einem verblüffenden Befund: *concedere* mit einem *ut*-Satz **a l s O b j e k t** (erlauben, daß...) findet sich nach Ausweis der Lexica im *Corpus Caesarianum* (Merguet I 194) nur in unserem Satz b. G. I 28,5, eine Stelle die mit der neuen Übersetzung als Beleg nun auch entfällt. Nur zwei weitere Nachweise gibt es für einen *ut*- bzw. *ne*-Satz **a l s S u b j e k t** bei einem unpersönlich verwendeten *conceditur* bzw. *concessum est*. An allen anderen Stellen wird die nach *concedere* erwartete Ergänzung mit einem nominalen Akkusativ-Objekt, einem Dativ-Objekt bzw. mit beidem gefüllt. Die Normalbedeutung des Verbs *concedere* bei Caesar ist folglich: „zugestehen, überlassen“, nicht „erlauben“.

### **Methodische Konsequenzen**

Mit Sicherheit ist der Satz b. G. I 28,5 nicht die einzige Stelle, bei der die traditionelle Mißachtung der Wortfolge und ein fest fixiertes Leseverhalten zu fragwürdigen Deutungen und Übersetzungen geführt haben. Aber im Gegensatz zu anderen vergleichbaren Stellen, bei denen eine Neuübersetzung gleich unverzichtbare Inhalte, philosophische oder patriotische Wertvorstellungen, oder gar wesentliche ideologische Überzeugungen vom „Römischen“ (oder was man dafür hält) tangieren kann,<sup>3</sup> ist unser Satz ganz unspektakulär, die Auswirkungen auf den Gesamttext sind vergleichsweise gering, und den Streitwert für beide Übersetzungsvarianten wird niemand allzu hoch einschätzen. Eben darum ist das Beispiel geeignet, noch einmal - *sine ira et studio* - reflektierend auf die Überlegungen zurückzukommen, von denen wir ausgingen: Welche Rolle spielen die für die alten Sprachen charakteristischen Erschließungsmethoden für das Verständnis lateinischer Texte?

Denn daß trotz aller Faktoren, die übereinstimmend für die hier vorgeschlagene Übersetzung sprechen - Kontext, Text- und Satzstruktur, sowie der statistisch normale Wortgebrauch - bisher weder in Übersetzungen noch in den wissenschaftlichen Kommentaren oder den Erläuterungen der Schultexte nicht ein einziges Mal - soweit ich das überblicke - diese Möglichkeit auch nur erwogen wurde, kann ja nur auf einem fest fixierten Leseverhalten beruhen, dessen sich die Kenner und Liebhaber des Latein offenbar nur wenig bewußt sind. Dieses Leseverhalten beruht auf einer Reihe von methodisch begründeten Prämissen und festen Grundansichten, die allein bei der Aufnahme der „toten Sprachen“ Latein und Griechisch zu gelten scheinen. Beim Umgang mit modernen Fremdsprachen wäre all dies nicht vorstellbar.

Es sei daher erlaubt, zum Schluß kritisch auf diese Prämissen und fest eingewurzelten Überzeugungen, die mir aus vielen Diskussionen mit Fachkollegen vertraut sind, vor dem Hintergrund unseres Beispiels kurz einzugehen:

1. P r ä m i s s e : „Konstruieren“, „Texterschließung“, „Arbeitsübersetzungen“ durch vorhergehendes „Dekodieren“, „Analysen“, „Wortfeld- oder Konnektorensammlungen“ u. dgl. - all dies bedeutet gar nicht, daß die Verstehensfolge geändert wird, denn der originale Text bleibt ja in seiner richtigen Abfolge vor Augen und ist jederzeit abrufbar.

Wer das glaubt, unterschätzt die Dynamik der Verstehensprozesse. Man muß sich den Vorgang des Verstehens wie eine Kette von aufeinanderfolgenden Weichenstellungen denken. Jedes Einzelelement enthält wegen der in ihm liegenden formalen, grammatischen oder semantischen Multivalenz beträchtliche Verzweigungsmöglichkeiten, die in ihrer Summe das Schienen-Diagramm großer Rangierbahnhöfe leicht in den Schatten stellen. Die ständig notwendigen sukzessiven Entscheidungsprozesse werden durch die Dynamik des Verstehensablaufs gesteuert - vorausgesetzt, man beginnt am Anfang und hält möglichst die Reihenfolge ein. Setzt man an einer anderen Stelle ein, wie es beim „Erschließen“ ja zwangsläufig der Fall ist, kann bei ungünstigen Konstellationen eine nahezu irreversible Weichenstellung in die falsche Richtung getroffen werden. Das Verb *concessit* mit seinen semantischen Nuancen und seinen unterschiedlichen syntaktischen Füllungsmöglichkeiten ist ein schlagender Beweis: Es genügt ein falsch gedeuteter *ut*-Satz in unmittelbarer Nähe, um die Weichenstellung unumkehrbar zu machen.

Die von alten Methodikern oft ausgesprochene Warnung vor dem Versuch, lateinische Texte ohne Vorbereitungsphase spontan verstehen und übersetzen zu wollen - oft beruft man sich dabei auf ein bekanntes *dictum* von Jules Marouzeau, vgl. E. Hermes, AU 6/88, 55ff., Anm. 2 und 7 - dokumentiert eine fatale Fehlentwicklung in der Methodik der alten Sprachen. Natürlich ist richtig, daß Schüler oft unüberlegt „drauflos übersetzen“ (Marouzeau: „*Hâte à traduire, d'abord*“), und natürlich muß man sie vor dieser Unüberlegtheit warnen. Aber die Konsequenz kann nicht darin bestehen, die natürliche Verstehenserwartung und Verstehensdynamik durch „Konstruieren“ oder „Dekodieren“ in ihrem Ablauf umzudrehen und damit zu blockieren, sondern die logische Folgerung kann nur sein, diesen Prozeß durch entsprechendes Training einzuüben, sich die Kohärenz der Textkonstituenten in ihrem dynamischen Ablauf bewußt zu machen, die determinierende Kraft der aufeinanderfolgenden Satzelemente für das Verstehen auszunutzen und die Schüler dazu anzuhalten, die Verstehenssignale zum richtigen Zeitpunkt - nicht vorher! - zu beachten. Unser Beispiel: Das erste Wort *Boios* entscheidet über die richtige Weichenstellung in dem Satz, nicht das vorher - und damit zu früh - entdeckte Prädikat *concessit* (vgl. dazu den folgenden Abschnitt).<sup>4</sup>

2. P r ä m i s s e : Die Reihenfolge der sprachlichen Elemente ist für das richtige Verstehen lateinischer Texte oder Sätze unerheblich. Die Wortstellung ist weitgehend beliebig, und ob man einen

Satz oder Text von links nach rechts oder von rechts nach links „erschließt“, spielt für das Ergebnis keine Rolle.

Diese weit verbreitete Überzeugung, ohne die das „Konstruieren“ oder die vor dem Übersetzen angeordneten analytischen „Texterschließungsverfahren“ keinerlei Chance hätten, widerlegt unser Satz geradezu beispielhaft. Man vergleiche die Varianten in folgendem Experiment:

Originalfolge:

a) *Boios petentibus Haeduis ... concessit.*

Die Umkehrung:

b) *Concessit, ut in suis finibus conlocarent, ... Boios.*

Wer in Satz a) unbelastet von der Tradition mit „Die Boier“ (als Akk.-Objekt) einsetzt (ohne die weiter hinten stehenden Satzglieder zuvor zur Kenntnis genommen zu haben<sup>5</sup>), kann gar nicht mehr vermuten, daß es mit „erlaubte er“ weitergeht. Der Satz ist von jedem Lateinschüler leicht zu lösen. Wer dagegen in Satz b) mit „Concessit, ut ...“ einsetzt, kann tatsächlich nur auf die Übersetzung kommen: „Er erlaubte, daß sie die Boier ansiedelten“, alles andere folgt dann zwangsläufig. Die Folgerung aus diesem Experiment und der Befund in den Kommentaren und Übersetzungen sind eindeutig: Der Satz wurde immer rückwärts gelesen.

Die seit Jahrhunderten von der ersten Unterrichtsstunde an den jungen Lateinschülern eingepflegte Vorstellung, die Wortfolge lateinischer Sätze sei für Verstehen und Übersetzen unerheblich, ja es sei sogar für die „Erschließung“ notwendig, die Abfolge zu verändern, hat durch die lange Gewöhnung in vielen Generationen zu einem kollektiven Leseverhalten geführt, das für den Umgang mit Sprachen singular ist. Die Folgen erleben wir nach wie vor im Unterricht, in der Konzeption vieler Lehrbücher, aber auch - wie unser Beispiel und die in Anm. 3 angeführten Textstellen belegen - beim Verstehen oder Mißverstehen antiker Texte. Ein deutliches Indiz für diese methodische Fixierung ist überdies die weithin fehlende Bereitschaft in Schule und Fachwissenschaft, diesen Fragen nachzugehen, sie ernst zu nehmen und von Grund auf zu reflektieren. Zur Wortfolge im Lateinischen als einem grammatisch sprachlichen Phänomen gibt es so gut wie keine Literatur. Das für die lateinische Sprachstruktur so typische *H y p e r b a t o n*, das jedem unbefangenen Leser sogleich ins Auge fällt und das besonders Schülern, die zum ersten Mal den Werken Ovids, Vergils oder auch des Livius begegnen, große sprachliche Schwierigkeiten bereitet, ist - soweit ich sehe - nicht Gegenstand wissenschaftlicher Forschung. Es findet allenfalls als rhetorisches oder poetisches Stilmittel Beachtung, über seine Morphologie, seine grammatische Anwendung und seine Rolle im kommunikativen Prozeß des Verstehens finde ich weder in den großen Grammatiken brauchbare Hinweise noch in der übrigen Literatur. In einer Wissenschaft, in der die kleinsten Textvarianten ganze Serien von Dissertationen, Abhandlungen und Miszellen auszulösen pflegen, muß dieses Defizit auffallen. Aber auch lateinische Lehrbücher übergehen das Thema, das bei der praktischen Lektüre lateinischer Dichtung nicht weniger schwer wiegt als die Kenntnis der Partizipien und des Acl.<sup>6</sup>

Die Ursache für diesen auffallenden weißen Fleck auf der sonst so reichhaltigen Landkarte unseres Faches liegt auf der Hand: Wo die Wortfolge beliebig ist, muß nicht nach ihren Gründen gefragt werden, es genügt ja, umzustellen. Der oberflächliche Umgang sämtlicher Kommentare mit der Wortfolge unserer Caesar-Stelle und die üblichen „Umstell-Methoden“ belegen das zur Genüge.

3. *P r ä m i s s e*: *Selbst wenn diese Bedenken gegen die Umstellmethoden zutreffen: Der wahre Latein-Kenner ist vor Mißverständnissen dieser Art sicher, denn er ist jederzeit in der Lage, die richtige Reihenfolge der sprachlichen Elemente post festum wieder herzustellen und damit mögliche Irrtümer zu korrigieren. Oder auch: „So viele Generationen von Altphilologen können nicht irren“.*

In dieser zweifellos weit verbreiteten Überzeugung darf man vielleicht den wahren Grund für das Beharrungsvermögen jener sprach- und kommunikationswidrigen Erschließungsmethoden sehen,

die für uns Altphilologen so charakteristisch sind. Aber niemand sollte sich täuschen: Verstehensprozesse haben ihre Eigendynamik. Die Rezeptionsgeschichte nicht nur unseres Caesarsatzes sollte zur Vorsicht mahnen: Niemand ist dagegen gefeit, nach einer falschen Weichenstellung blind in die einmal eingeschlagene Richtung weiterzugehen.<sup>7</sup>

- 1 Ganz neu wird diese Übersetzung nicht sein. Bei der Bekanntheit des Textes und seinem verbreiteten Gebrauch in Schule und Universität gehe ich davon aus, daß so mancher Kollege, unbeeinflusst von der traditionellen Kommentierung, auf diese Lösung längst gekommen ist. Aber in den Kommentaren und Übersetzungen ist das Bild überraschend einheitlich.
- 2 An diesem Abschnitt läßt sich der Wert der Textlinguistik für unsere Fächer demonstrieren und die Bedeutung, die eine recht verstandene Textarbeit, die Zuordnung der Textkonstituenten und die textgrammatische Analyse für die Interpretation haben können. Aber eine solche Analyse kann nur wirksam werden an einem Text, der z u v o r kommunikativ verstanden, d.h. unter Beachtung seiner Reihenfolge b e r e i t s ü b e r s e t z t worden ist. Die in der altsprachlichen Didaktik heute so verbreiteten textlinguistischen Verfahren bei der „Erschließung“ b i s h e r u n v e r s t a n d e n e r T e x t e v o r d e m Ü b e r s e t z e n gehen von einem falschen Textverständnis aus, denn sie ignorieren die wichtigste Konstituente: die vom Autor gewollte Abfolge. Diese Methoden stellen eine nicht weniger gravierende Fehlentwicklung dar als die alten Umstellmethoden beim „Konstruieren“ auf der Satzebene. Die Risiken für den Verstehensprozeß sind eher größer, vgl. dazu die folgenden Anmerkungen 4 und 5. (Zum Unterschied zwischen kommunikativem und analytischen Verstehen vgl. meine Darlegungen in AU 6/88, S.35 ff.)
- 3 Der Verdacht, daß grammatisch etwas „weginterpretiert“ werden soll, liegt in solchen Fällen sehr nahe und reicht in der Regel dafür aus, daß eine Überprüfung sprachlicher Argumente für überflüssig gehalten wird. Drei Beispiele aus den Horaz-Oden, bei denen ich solche methodenbedingten Fehlinterpretationen annehme und die ich an anderer Stelle erörtert habe, seien hier genannt: (1) c. III 2, 1ff. (MDAV 2/90, 18-24); (2) c. III 3, 57 ff. (AU 3/91, 62-75, bes. 69f.); (3) c. I 7 (*Tu sapiens Plance*, demnächst im Gymnasium 1994).
- 4 Die traditionelle „Monokultur“ der Umstell-Verfahren auf Satz- und Textebene wird zunehmend in den methodischen Anweisungen der Lehrbücher dadurch festgeschrieben, daß die Schüler dazu angehalten werden, grundsätzlich Sätze vom Prädikat her zu erschließen (z.B. Ostia I, S.153-156), oder daß ausdrücklich vor dem Übersetzen eine intensive Vorbereitungsphase verlangt wird (z.B. CURSUS N.C., Lehrerheft S.12). In Lehrbüchern ist dies legitim, da es den methodischen Ansichten der Lehrbuchverfasser entspricht. Für den methodisch engagierten Lehrer hat all das lediglich Vorschlags- und Beratungs-Charakter. Zum „Methodenmonismus“, ja zu einem gefährlichen Methodendiktat wird eine solche Festschreibung dann, wenn sie in staatlichen Lehrplänen zwingend verordnet wird. In diesem Zusammenhang läßt ein Disput aufhorchen, der kürzlich in dieser Zeitschrift zwischen H. Krefeld (MDAV 1/93, 8-14) und U. Loer, „im Auftrag der Lehrplankommission NRW“, (MDAV 4/93, 138f.) aufgekommen ist. Loers Entgegnung auf Krefelds besorgte und besonnene Warnung vor einer zu weitgehenden methodischen „Gängelung“ der Kollegen durch den Lehrplan macht schlagartig deutlich, wie groß die Gefahr des Methodendiktats im Bereich der Texterschließung inzwischen ist. Jeder engagierte Methodiker ist natürlich davon überzeugt, daß das von ihm favorisierte Verfahren jedem anderen überlegen ist. Er darf und muß für seine Methode argumentativ werben, sie in die Diskussion einbringen und möglichst in Angeboten der Unterrichtswerke verwirklichen. Aber er darf nicht der Versuchung erliegen, sie im Kreise gleichgesinnter Kommissionsmitglieder anderen per Dekret aufzuzwingen, wenn er die Macht dazu erhält. Lehrpläne schreiben didaktische Ziele vor, keine kontrovers diskutierten Methoden. Da davon auszugehen ist, daß Mitgliedern von Lehrplankommissionen die didaktische Diskussion gerade auf dem Gebiet der Texterschließung bestens bekannt ist, können die einseitigen Festlegungen nicht mit Unwissenheit oder Naivität entschuldigt werden. Die bewußte Blockierung methodischer Entscheidungsfreiheit schadet mehr als alles andere unseren Fächern. Ich sehe dabei die von Krefeld befürchtete „Gängelung“ des einzelnen Kollegen als das kleinere Übel an, denn kein verantwortungsvoller Lateinlehrer wird sich durch ein staatliches Methodendiktat zwingen lassen, etwas zu tun, was er selbst auf Grund eigenen Nachdenkens für schädlich hält. Gefährlicher ist ein solcher Lehrplan für den ungehinderten Pluralismus der Meinungen, für Innovationen und neue didaktische Entwicklungen, für eine sinnvolle Lehrerfortbildung, die doch von der Methodenauseinandersetzung lebt, und nicht zuletzt für die Entwicklung zukünftiger Lehrbücher und Unterrichtsmittel, deren Zulassung ja davon abhängig ist, ob sie mit den Forderungen der Lehrpläne übereinstimmen oder nicht. Hier liegt, wie ich meine, die eigentliche tödliche Gefahr für unsere ohnehin gefährdeten Fächer, und es ist zu hoffen, daß die Warnun

gen H. Krefelds ernst genommen und offen diskutiert werden, bevor diese Gefahr in Nordrhein-Westfalen (oder anderswo) irreversibel wird.

- 5 Für die Einübung eines „dynamischen“ Übersetzens und Verstehens rate ich zu einem Verfahren, das im direkten Gegensatz zu dem vorbereitenden „Dekodieren“ steht: Jede verfrühte Information sollte unterbleiben. Wortbedeutungen werden erst dann gegeben, wenn sie im Satzablauf „an der Reihe“ sind. So erfährt der Schüler die determinierende Kraft der Satz- und Textstruktur und lernt bei jeder Übersetzung, sich durch die Abfolge leiten zu lassen. Unser Satz 28,5 kann das illustrieren: Ohne die Vorgabe *concedere* = erlauben hätte es nie zu der traditionellen „Übersetzung“ kommen können. Eine ärgerliche Störung eines solchen Übersetzungsverfahrens stellen die zunehmend angebotenen kommentierten Schultexte dar, bei denen Worterklärungen oder Sacherläuterungen gleich unter oder gar neben dem lateinischen Text stehen. Die ständige Ablenkung bei der Textarbeit und die unvermeidliche Vorwegnahme der Informationen, die „noch nicht an der Reihe“ sind, verhindern nachhaltig, daß die Schüler lateinische Texte lesen lernen. Die unvermeidliche Folge ist natürlich, daß man dann mit solchen Schülern ohne derartige Scheinhilfen überhaupt nicht mehr arbeiten kann. - Dies Votum bedeutet nicht eine Ablehnung von Vokabularen und Schulkomentaren, aber ich plädiere für separat gebundene Hefte.
- 6 Z u m H y p e r b a t o n : Jedem Leser des Ovid oder anderer römischer Dichter muß z.B. auffallen, daß beim Hyperbaton entgegen der „normalen“ lateinischen Wortstellung der attributive Bestandteil überwiegend vorangestellt wird, eine für das kommunikative Verstehen wichtige Beobachtung, denn nur so bleibt der Verstehensfluß offen. Die Sperrung ist auf der syntaktischen Ebene oft wichtig für die Interpretation: Attributive oder prädikative Beziehung. Das Überspringen anderer Satzglieder ist alles andere als beliebig, denn zwischen Rahmen und Kern besteht fast immer eine innere Beziehung. Die Art dieser Beziehungen auf grammatischer und semantischer Ebene genauer zu untersuchen, die statistische Häufigkeit festzustellen - all dies könnte ein Gegenstand sprachlicher Forschung sein. Der für die Schule wesentliche Aspekt, Übersetzungshilfen bei der Übertragung der gegenüber dem muttersprachlichen Gebrauch so ungewohnten Sperrungen und die Einübung eines natürlichen Leseprozesses bleibt in der Regel sowohl in den Lehrbüchern wie auch in den Kommentaren unberücksichtigt, wenn man von jenen fragwürdigen Scheinhilfen absieht, die in der lapidaren Aufforderung bestehen: „Stelle um!“
- 7 Hier ist die passende Stelle, die eigene Blindheit einzugestehen. Den Anstoß zu dieser Untersuchung verdanke ich nicht eigener Entdeckung, sondern der Aufmerksamkeit meines Kollegen Gottfried Bloch und Beobachtungen, die ich während der Hospitation einer Unterrichtsstunde in einer 9. Klasse des Umlandgymnasiums Tübingen machen durfte, in der meine Kollegin Frau Studienreferendarin Caroline Alexander das Kapitel 28 - ohne übertriebenen Respekt vor der Tradition der Kommentare - nach der „Drei-Schritt-Methode“ übersetzen ließ. Beiden habe ich für diese Anregung zu danken.

DIETER LOHMANN, Tübingen

## **Geburtstagsgruß an den Nestor der Philologenzunft: Hildebrecht Hommel zum 95. Geburtstag**

Am 19. Mai 1994 vollendet der Nestor der deutschen Klassischen Philologie, Prof. D. Dr. Hildebrecht Hommel, in einem Altersheim bei München sein 95. Lebensjahr. - Er ist sicherlich einer der letzten aus jener um die letzte Jahrhundertwende geborenen großen Generation, zu der auch unser vor kurzem verstorbener Ehrenvorsitzender Erich Burck gehört hat. Gebürtiger Münchener, hat Hommel noch bei den „*Monumenta aere perenniora*“ der Philologie, bei Wilamowitz und Diels, den älteren, und bei Norden und Jaeger, den jüngeren, in Berlin studiert. Eckart Mensching hat in den letzten Heften des Berliner Mitteilungsblattes diese *Aetas aurea* unserer Zunft wieder lebendig werden lassen, die Hommel durch manche Anekdote würzen könnte.

Ich versage mir, den Hommelschen Werdegang von München über Würzburg, Gießen, Heidelberg, Berlin (Kirchliche Hochschule) bis nach Tübingen und die damit verbundenen wissenschaftlichen Produktionen nachzuzeichnen, und stelle lieber die Bezüge her zu den Themen, die das letzte Heft des MDAV (1/94) anklingen ließ: Horaz einerseits und das Evangelische Gesangbuch andererseits. Damit ist zugleich die Spannweite der Forschungen dieses Gelehrten angedeutet. Spannweite ist tatsächlich der richtige Ausdruck; denn Hommel gelingt es, zwischen beiden Enden, Horaz und Gesangbuch, die Verbindung aufzudecken, - und sein von der Kirchlichen Hochschule Berlin verliehener theologischer Ehrendoktor mag auch dafür stehen.

Hommels *Horazbuch* von 1950 (Horaz, *Der Mensch und das Werk*, Kerle Verlag Heidelberg) ist in seiner Präzision und Konzentration auf das Wesentliche ein auch heute noch für Studenten und Lehrer nützlicher und unüberholter Wegbegleiter zum Jubiläumsdichter von 1993. Hommel hat sich auch in die - im MDAV 1/94 leider ausgesparte - Kontroverse um Hor. c. III 2,13 eingeschaltet (*Dulce et decorum...* Rhein. Mus. Bd. 111, Heft 3, 1968, 219-252), wobei er sich, für seine Generation nicht selbstverständlich, von der heroisch-verklärenden Interpretation löste und „in geduldiger Kleinarbeit“ (252) den Umriß aufzeigte, in den er den berühmt berüchtigten Satz gestellt sehen wollte: *mortui viventes obligant*.

Dem Altsprachlichen im evang. Gesangbuch hat Hommel schon 1948 einen Aufsatz gewidmet: „Antikes Erbgut im evangelischen Kirchenlied“ (Theologia Viatorum, Jahrbuch d. Kirchl. Hochschule Berlin 1948/9, 122-136). Zwei antike Dichter findet Hommel, ohne daß es ihn überrascht, im evangelischen Kirchenlied wieder: den „Vater des Abendlandes“ Vergil (den ich hier auslasse) und den „Horatius ethicus“. Was neben dem inhaltlichen Nachwirken horazischer Gedanken auffällt, ist der Befund, daß auch altgriechische Metren, sicherlich über Horaz, Einzug ins Kirchenlied gehalten haben, gerade auch die in den Carmina häufigen sapphischen und alkäischen Strophen. Zwei solcher antik rhythmisierten Melodien sind auch heute noch gebräuchlich: das Passionslied von Johann Heermann (1585-1647) „Herzliebster Jesu, was hast du verbrochen“ (sapphisch, zusätzlich mit Reimen; Nr. 81), und das Erntelied von Matthäus Apelles von Löwenstern (1594-1648) „Nun preiset alle Gottes Barmherzigkeit“ (alkäisch, ebenfalls gereimt; Nr. 502). Beim zweiten Lied stammt sinnvollerweise auch die „alkäische“ Melodie vom Textdichter. - Bis in Einzelheiten hinein verfolgt Hommel den antiken Einfluß im Kirchenlied; eine hübsche, mündlich gegebene Kleinigkeit sei erwähnt: In dem bekannten Morgenlied Paul Gerhards lautet der Anfang „Die güldne Sonne voll Freud und Wonne bringt unsern Grenzen mit ihrem Glänzen ein herzerquickendes liebliches Licht“. Gerhardt, so Hommel, was so sehr im Lateinischen zu Hause, daß er in dieser Sprache dachte: „unsern Grenzen“ sei nichts anderes als „finibus nostris“, was heute jeder Schüler, will er in der Cäsar-Klassenarbeit einen Fehler vermeiden, mit „unserem Gebiet“ übersetzen muß. - Mit solchen Assoziationen zur Hommelschen Gedanken- und Forschungswelt, die er auch heute noch präsent hat und sich von Besuchern entlocken läßt, sei der Jubilar zu seinem Ehrentag in sein Refugium begrüßt - zwischen Horaz und Gesangbuch, die ihn beide bis ins hohe Alter begleiten.

GOTTFRIED KIEFNER, Tübingen



**Buch- und Offsetdruck – Repro & Buchbinderei**

Hauptstraße 47 · 84172 Buch a. Erlbach  
Telefon 0 87 09/15 65 · Fax 0 87 09/33 19

### A. Fachwissenschaft

**Gymnasium** 101, 1994, H. 1: Th.-M. Schmidt, Der Pergamon-Altar - Weltwunder oder Investitionsruine? 1ff.; B. Seidensticker, Exempla. Römisches in der literarischen Antikerezeption nach 1945, 7ff.; S. Koster, Streit um Laokoon. Vergil und das Marmorstandbild, 43ff. (mit Taf. III-VIII). In der Abt. Berichte und Diskussionen: G. Maurach, Plautus, 58ff.; J. Gruber, Claudius Claudianus, 65ff.; W. Erdt, Über Tod und Jenseits im Altertum, 68ff.; F. Bömer, Hat Augustus in den Wäldern von Aricia Vestalinnen vergewaltigt? 71-74. - **Hermes** 122, 1994, H. 1: C. Wefelmeier, Anmerkungen zum Rhythmus des homerischen Verses, 1ff.; E. Flaig, Konsensprinzip im homerischen Olymp: Überlegungen zum göttlichen Entscheidungsprozeß Ilias 4, 1-72, 13ff.; N. Delhey, Bemerkungen zur Bildungstheorie in Platons Politeia, 44ff.; G. O. Rowe, The Charge against Meidias, 55ff.; U. W. Scholz, Annales und Historia(e), 64ff.; A. Abramenko, Zeitkritik bei Sueton: Zur Datierung der „Vitae Caesarum“, 80ff.; F. Römer, Mode und Methode in der Deutung panegyrischer Dichtung der nachaugusteischen Zeit, 95ff.; L. de Libero, Die sogenannte zweite Tyrannis des Peisistratos, 114-16. - **Rhein. Museum** 136, 1993, H. 3 & 4: Ch. Carey, The Purpose of Aristophanes' Acharnians, 245ff.; P. L. Corrigan, A Literary Reading of Tacitus Annals 4, 68-70, 330ff.; K. Heldmann, Zuerst avaritia oder zuerst ambitio? Zu Sallust, Cat. 10,3 und 11,1, 288ff.; T. Krischer, Drei Definitionen des Glücks. Pindar, Herodot, Prodikos, 213ff.; H. Kuch, Thetis und die Fesselung des Zeus, 203ff.; G. W. Most, Die früheste erhaltene griechische Dichterallégorie, 209ff.; L. E. Reams, Censorinus, Sulla, and Marius, 281ff.; O. Schönberger, Der Sänger beim Gastmahl (Vergil, Aeneis 1,723f.), 298ff.; G. A. Seeck, Heroenpluralismus als Strukturprinzip der Ilias, 193ff.; B. Vine, Catullus 76,21: ut torpor in artus, 292ff. - **Museum Helveticum** 50, 1993, H. 4: J. Rudhardt, A propos de l'Hécate hesiodique, 204ff.; J. Delz, Horatius ex Horatio emendatus, 214ff.; M. V. Ronnick, Juvenal, Sat. 12,32: Catullus' Shipwreck, 223f. - 51, 1994, H. 1: H.-G. Nesselrath, Menippeisches in der Spätantike: Von Lukian zu Julians Caesares und zu Claudians In Rufinum, 30ff.; R. A. Smith, Epic Recall and the Finale of Ovid's Metamorphoses, 45ff.; J. B. Rives, Tertullian on Child Sacrifice, 54-63. - **Historia** 43, 1994, H. 1: K.-E. Petzold, Die Gründung des Delisch-Attischen Seebundes. II. Zielsetzung des Seebundes und die Politik der Zeit, 1ff.; G. Reger, The Political History of the Kyklades 260-200 B. C., 32ff.; A. Erskine, The Romans as Common Benefactors, 70ff.; R. M. Batty, On Getic and Sarmatian Shores: Ovid's Account of the Danube Lands, 88-111. - **Göttingische Gelehrte Anzeigen** 245, 1993, H. 3/4: M. Dreher über M. H. Hansen, The Athenian Democracy in the Age of Demosthenes, 160ff.; M. Gronewald über R. Kussel, Papyrusfragmente griechischer Romane, 187ff.; K. Christ über Th. Mommsen, Römische Kaisergeschichte, hrsg. von B. und A. Demandt, 201-36. - **Antike und Abendland** 39, 1993: H.-J. Gehrke, Thukydides und die Rekonstruktion des Historischen, 1-19; G. Figal, Platons Destruktion der Ontologie. Zum Sinn des Parmenides, 29-47; J. Küppers, Die Konzeption des Idyllischen bei A. von Droste-Hülshoff und die Bukolik Vergils, 89ff.; A. Rengakos, Zum Griechenbild in Vergils Aeneis, 112-24; H. Krasser, extremos pudeat redisse - Plinius im Wettstreit mit der Vergangenheit. Zu Vergilzitatzen beim jüngeren Plinius, 144-54; U. Schädler, Ikonologie und Archäologie, 162-87. - **Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg** 38, 1994, H. 1: E. Mensching, Zwei Feldzüge oder zwei Kriege? Zu Caesar, BG I 54, 2ff.; ders. Über H. Diels und die Berliner Mittwochs-Gesellschaft, 6-27. - **Vox Latina** 30, 1994, H. 115: I. O. Kröner, De Horatio Vergili amico, 2-21. - **Scrinium** 38, 1993, H. 3: P. Barié und St. Kliemt über Lukrez, 3-11.

ECKART MENSCHING



## B. Fachdidaktik

**Der Altsprachliche Unterricht 1/94** ist nach dem Heft 1+2/90 zum zweiten Mal dem Thema „Veranschaulichung“ gewidmet. TAMARA VISSER bietet in ihrem Beitrag „Bildergeschichten und Grammatik“ Anregungen und Materialien zur Einführung schwieriger, weil der Muttersprache besonders fremder, sprachlicher Phänomene: im Lateinischen für den Ablativ mit Partizip und den Lokativ, im Griechischen für das Medium und die Präpositionen. - Die „Voerder Satzteil-Bahn“ von CHR. OHLIG soll die Latein-Anfänger optisch bei der richtigen Bestimmung von Satzpositionen und der Unterscheidung grammatischer Termini unterstützen: Jeder Satzteil ist ein Wagen der Bahn, die „Fahrgäste“ setzen sich aus unterschiedlichen Wortarten zusammen. - Für den Griechischunterricht bietet M. FRIESE („Eine rätselhafte Schale“) eine Kombination der Betrachtung von antikem Vasenbild und der Lektüre antiker Texte zum Thema „Ödipus vor der Sphinx“. Bild und Texte in Original und Übersetzung sind als Materialien beigegeben. - P. WÜLFINGS Beitrag „Antike und moderne Redegestik“ geht aus von den Empfehlungen Quintilians (inst. or. XI 3). Ein gegenwärtiges Interesse an Ausdrucksmöglichkeiten der „Körpersprache“ kommt einer Behandlung dieses Themas durchaus entgegen. Neben Erörterungen zur antiken und modernen Theoriebildung auf diesem Gebiet bietet Wülfing für den Unterricht bearbeitete Textauszüge und ihre Veranschaulichung durch eine Serie von Fotos nachgestellter antiker Rednergesten. - ST. KIPF stellt eine Unterrichtsreihe zur Herodot-Lektüre vor, in der Herodots ethnologische Interessen und der Vergleich unterschiedlicher Kulturen ins Blickfeld rücken: „Vorbereitung auf das Jenseits“, gemeint ist damit die Behandlung der ägyptischen Bestattungsriten (Historien II 85-88). Die durch Bilder erläuterten Herodot-Texte (Original und Übersetzung getrennt) werden ergänzt durch Beispiele zu griechischen Bestattungsbräuchen und Jenseitsvorstellungen in Text und Bild sowie ägyptische Quellen. - In der „Rubrik“ untersucht MARIE-LUISE BOTHE („Textbezogener Einsatz von Abbildungen im Lehrbuch“) die Arbeitsmöglichkeiten mit dem Bildmaterial in der „Iana Nova - Neubearbeitung“. - W. ERDT („Antike zum Anfassen“) und G. TRAUER („Modellnachbau eines antiken Katapultes“) stellen ihre Erfahrungen mit Bastelsätzen zu Objekten der antiken Kulturgeschichte vor. - J. HAAS („Formen üben mit Asterix“) gibt Anregungen zur Verwendung von Comics zur Übung und Leistungsüberprüfung. - Außerhalb der Thematik des Heftes steht eine eindrucksvolle Auswahl von Textstellen, die C. CHEAURE zusammengestellt hat: „*Cum patriam amisi, tunc me periisse putato*. Publius Ovidius Naso teilte das Schicksal der Flüchtlinge unserer Zeit“.

Heft **2/94** (verantwortlich: B. SEIDENSTICKER u. P. HABERMEHL) beschäftigt sich mit „Antikerezeption in der deutschsprachigen Literatur der Gegenwart“ (vgl. auch unten Gymnasium, Heft 1/94). Für H. G. GADAMER („Nausikaa“) haben „in unserem ernüchternden Jahrhundert ... die selige Insel der Phäaken und Odysseus' Begegnung mit Nausikaa immer wieder ihre Symbolkraft bewiesen“. Im Vergleich mit der Schilderung Homers werden Gedichte von Oskar Loerke und Marie-Luise Kaschnitz vorgestellt. - M. FUHRMANNs Beitrag „Mythos und Herrschaft in Ch. Wolfs ‚Kassandra‘ und Ch. Ransmayrs ‚Die letzte Welt‘“ beginnt zunächst mit einem einleitenden Überblick über wissenschaftliche „Konzeptionen des Mythosbegriffs“. In beiden dann untersuchten literarischen Werken repräsentieren „griechische Mythen das Naturhaft-Zyklische, die Fatalität der ständigen Wiederholung“. Während aber die „Letzte Welt“ ein „Loblied auf das mythische, das zyklische Modell“ sein will, wird bei Ch. Wolf „das Gesetz des Zyklus, der Glaube an die Unverbrüchlichkeit dieses Gesetzes als die negative Instanz gebrandmarkt.“ - Dem Prolog zu Plautus' „Amphitruo“ ist der Titel des Beitrags von G. PETERSMANN entnommen: „Deus sum: commutavero“. Von Plautus über Kleist bis zu Giraudoux und P. Hacks verfolgt der Autor die Wandlungen der Dramatisierungen des Amphitruon-Stoffes. - „Shakehands, Catull“: Der Titel eines Gedichtes von Günter Kunert, mit dem B.

SEIDENSTICKER seinen Aufsatz überschreibt, deutet bereits die besondere Unmittelbarkeit des Zugangs zu diesem Dichter an. Zahlreich sind auch demzufolge die Beispiele der „Catull-Rezeption in der deutschsprachigen Lyrik der Gegenwart“, die der Autor zu verschiedenen Themen zusammengestellt hat und die „schon aufgrund ihrer Kürze für die Verwendung im Unterricht besonders geeignet sind“. - Unterschiedliche Allegorisierungen des „Ikarus-Mythos in der zeitgenössischen Lyrik“ beobachtet M. WEGLAGE. „Bilder vom Sturz“ lautet der Titel seines Beitrages: „Jandl sah in dem antiken Knaben den Idealisten und Vorkämpfer der Literatur, Ausländer den Gottsucher und religiösen Menschen, Rühmkorf ... den verhinderten Himmelfahrer und Idealisten, Zahl den politischen Kämpfer“. Beispiele weiterer Autoren ergänzen dieses Bild. - „Seltene Schützen im Sandmeer“: Mit diesem Zitat überschreibt P. HABERMEHL seine „Anmerkungen zu Arno Schmidts erster Erzählung, ‚Enthymesis oder W.I.E.H.‘“. Aus dem „Weg in die Wüste“ einer antiken Forschungsexpedition wird für einen der Teilnehmer ein „Weg ins Wunderbare“, Schmidt schreibt eine „utopisch-märchenhafte Fluchtphantasie“ in der Art von E. T. A. Hoffmanns „Goldenem Topf“. - Seinen eindrucksvollen Abschluß findet das Heft mit dem Beitrag von UTE SCHMIDT-BERGER: „Die deutsche Antigone: Sophie Scholl“. Dabei geht es nicht so sehr um die - bisher nicht nachgewiesene - Beeinflussung Sophie Scholls durch den Antigone-Mythos, sondern um die „Schwesterlichkeit“ beider Frauengestalten, die auch heute von jungen Menschen nachvollzogen werden kann: „Die Gestalt der Sophie Scholl gewinnt Tiefendimension, wenn hinter ihr Antigone erscheint. Und umgekehrt gewinnt Antigone Nähe, sieht man sie im Zusammenhang mit Sophie Scholl“.

HARTMUT SCHULZ, Berlin

„Die Rhetorik im öffentlichen Leben unserer Zeit“ untersucht C. J. CLASSEN in der Zeitschrift **Anregung** (40, 1994, 10-23 und 75-81). Konzipiert als abschließender Beitrag zu einer Ringvorlesung über die Bedeutung der Rhetorik für verschiedene wissenschaftliche Disziplinen in Geschichte und Gegenwart wird gezeigt, welche Macht das überlegt gewählte und geschickt vorgetragene Wort ausüben vermag, und speziell, wie schon die Jugendlichen auf die damit gegebenen Möglichkeiten und Gefahren hingewiesen werden können. - Mit dem Horazwort „*dulce et decorum est pro patria mori*“, das ehemals auf einem Denkmal an der Münchener Universität für die gefallenen Studenten des Ersten Weltkriegs stand, beginnt N. HOLZBERG seinen Vortrag über „Horaz - Dichter im Spannungsfeld zwischen Welt und Ich“ (Heft 1, 24-37). Holzberg versucht, das Werk des Horaz als Ganzes in den Blick zu nehmen, wobei er die beiden Lebensbereiche des poetischen Ich, den des Staatsbürgers und den des individuellen Künstlers, als zwei Seiten eines Spannungsfeldes ansieht, die keinesfalls getrennt werden dürfen. - M. FALTENBACHER zeigt in seinen „Anmerkungen zur Cena Trimalchionis des Petron“ (S. 38-49), daß es dort eben nicht um eine Neureichensatire und somit auch nicht um Sozialkritik geht. Er begreift die Cena als musikalische Posse nach den Vorbildern der Atellana und des Mimus. Die ironisch-distanzierten Kommentare des Ich-Erzählers sichern die fingierte epische Realität und täuschen nicht darüber hinweg, daß der Autor Trimalchio und seinen Kreis mit großer Sympathie und ohne moralische Entrüstung oder gar Belehrung betrachtet. - Auf S. 50 sind die Texte der Reifeprüfung Latein (Sallust, ep. ad Caes. de re publica I 7,2) und Griechisch (Hippokrates, Die Umwelt 1) in Italien 1993 abgedruckt. - Die Aufgaben der Abiturprüfung im Leistungsfach Griechisch an den Gymnasien in Bayern 1993 (Aischin. 1,4-7) finden sich in Heft 2, 132-139). - F. MAIER empfiehlt (S. 82-88) als antirömisches Dokument *sui generis* und Pflichttext in einem Imperialismus-Projekt den berühmten Mithridatesbrief: „Kritik am Imperium Romanum: Die Stimme des Ostens. Überlegungen zum Mithridates-Brief des Sallust (Hist. 4,69)“. - Aus einem LK zu Vergils Aeneis erwachsen ist der Bericht von R. HENNEBÖHL und M. PYKA: „Was geschah in der Höhle?“

Ein (sc. Schüler-)Beitrag zur Aufklärung eines antiken Liebesdramas (Aen. IV 160-172)“ - „Die Enzyklika ‚Populorum progressio‘. Ein Beispiel schulischer Interpretation neuzeitlicher Lateintexte“ stellt M. GLOCK (92-109) vor. - H.-L. OERTEL macht einen „Vorschlag zur effizienteren Gestaltung der Graecumsprüfung“ (S. 111f): neben die Übersetzung eines griechischen Originaltextes mit großzügigeren Angaben bei schwierigen Ausdrücken und Konstruktionen solle eine mündliche Prüfung treten, bei der anhand eines zweisprachigen Textes textbezogenen Sachfragen zu Geschichte, Literatur und Philosophie, aber auch sprachliche Fragen behandelt werden sollen. - Im Literaturbericht Latein (S. 113-125) stellt A. KOHL 43 Neuerscheinungen des Jahres 1993 vor.

Die Zeitschrift **Gymnasium** erscheint im Jahrgang 101/1994 mit neuem Outfit: zartes Grau samt Schmuckband zur Linken - aber das sind wohl Adiaphora! Die Inhalte interessieren, etwa die Begrüßungsrede zum Berliner DAV-Kongreß 1992 [sic] von Th.-M. SCHMIDT: „Der Pergamonaltar - Weltwunder oder Investitionsruine?“ (S. 1-6 und zwei Bildtafeln) oder die umfangreiche Exempla-Sammlung (S. 7-52) von B. SEIDENSTICKER: „Römisches in der literarischen Antikerezeption nach 1945“ (vgl. auch *Gymnasium* 98, 1991, 420-453). Seidensticker macht darauf aufmerksam, daß zwischen westdeutscher und ostdeutscher Antikerezeption bei mancher Gemeinsamkeit ein zentraler Unterschied bestehe: „Während die Gedichte von Marie Luise Kaschnitz und Christoph Meckel, Günter Eich und Karl Krolow subjektiv-individualistisch, zeitlos, monologisch sind, sind die Texte von Meckel und Braun, Kunert und Müller dezidiert historisch-politisch, dialogisch und primär gesellschaftskritisch. So verwundert es nicht, daß sich Beispiele für ... die römische Geschichte vor allem in der DDR-Literatur finden.“ (S. 32) Sein Resümee: „Die bunte Vielfalt der präsentierten exempla sollte nicht darüber hinwegtäuschen, daß das Römische in der literarischen Antikerezeption der Gegenwart deutlich hinter Griechischem zurücktritt. Der wichtigste Grund dafür ist sicher die überragende Bedeutung des griechischen Mythos und des Dramas.“ (S. 42) - In seiner Rezension (S. 68-70) des Buches von G. BINDER und B. EFFE (Hg.): „Tod und Jenseits im Altertum“, Trier 1991, weist W. ERDT auf eine Passage des Buches hin, wo G. BINDER „die bedeutsame Neuinterpretation des Horazischen *Dulce et decorum est pro patria mori* (carm. 3,2,13), die D. LOHMANN unlängst - leider etwas versteckt - vorgelegt hat“, referiert und die jüngste Titulierung des Horaz als Schreibtischtäter durch Marcel Reich-Ranicki als ungerechtfertigt zurückgewiesen hat: „Lohmann macht klar und einsichtig, daß Horaz selbst in dieser Ode genau das Gegenteil von dem propagiert, was in Vers 13 - eben in feiner Ironie - geschrieben steht.“ - In *Gymnasium* Heft 2, 1994, 97-111 schreibt G.A. SEECK über „Platons ‚Schweinestaat‘ (Politeia 369b5-372d6)“, dies ein theoretisches Modell und nicht eine existenzfähige und gar historisch vorauszusetzende Staatsform: Platon meint damit eine auf das rein Ökonomische reduzierte Staatsform, in der die Menschen sich quasi „sauwohl“ fühlen und dahinleben, ohne sich zu fragen, ob sie wirklich ein menschenwürdiges Dasein führen. Platons Thema ist auch hier die Frage: „Braucht der Mensch Philosophie oder lebt er besser ohne sie? Ist die Philosophie nur dann nötig, wenn es gilt, kranke Staaten zu heilen? Wenn es in dem ‚Schweinestaat‘ keine Probleme gibt, also alles reibungslos funktioniert, muß es sich doch um einen gesunden, d. h. guten, also gerechten Staat handeln. Wozu dann noch Philosophen?“ (S. 103). - Der in Heft 6/1993, 515-529 begonnene Aufsatz von J. CHRISTES „Tacitus und die *moderatio* des Tiberius“ wird hier (112-135) fortgesetzt; Tacitus streite die Charaktereigenschaft der *modestia* dem Princeps rundweg ab; Handlungen der *moderatio* deute er, wo immer möglich, zu Akten der Heuchelei um. Dem historischen Tiberius werde Tacitus damit nicht gerecht, der in Tiberius primär den Mann gesehen habe, der nach Augustus die Liquidation der Republik vollendete. - J. KLOWSKI geht in seinem Beitrag „Die Bedeutung der Antike für die Gegenwart, dargestellt am Aristotelismus“ (177-192) von der neuen Aufgeschlossenheit des westlichen Buchmarkts für die Antike aus: die Europäer möchten sich der gemeinsamen geistigen Wurzeln vergewissern, sie griffen deshalb zu

den Werken aus der Antike als einer Epoche, deren Weltverständnis sich beträchtlich von dem der Gegenwart abhebt. Darüberhinaus registriert Kłowski eine Entwicklung, „die weniger ins Auge fällt, dennoch, zumindest mittel- und langfristig, um so wirkungsvoller sein dürfte: die zunehmende Bedeutung der praktischen Philosophie des Aristoteles.“ (178) Dies zeigt er an Aufsätzen der Philosophen R. Weiland, H. Schnädelbach und anderen; ausführlich referiert er, um die Aristoteles-Renaissance in den USA zu belegen, aus dem Buch von Alasdair MacIntyre, *Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart*, Ffm. 1987 (1981 in USA erschienen): „es ist eine ungewöhnlich intensive und überzeugende Rückbesinnung auf die aristotelische Tradition der praktischen Philosophie“ (S. 185).

„Neues Licht auf Roms Germanenkriege“ wirft der Forschungsbericht von J.-S. KÜHLBORN in Heft 1/1994 (6-10) von **Archäologie in Deutschland**. Grabungsfunde aus einer Reihe von Militärlagern an der Lippe ergänzen die literarischen Quellen antiker Historiker und illustrieren eine Entwicklung, die mit der verheerenden Varusniederlage abrupt endete. R. ASSKAMP stellt mit der Überschrift „Römer in Westfalen“ unter der Rubrik „Das archäologische Museum“ den Neubau des Römermuseums Haltern vor, beschreibt seine Vorgeschichte und Exponate und würdigt positiv die Beteiligung der Museumspädagogik, die „das Museum zu einem besonderen Erlebnisraum werden läßt“ (38f). Ein umfangreicher Aufsatz von H. KYRIELEIS trägt den Titel „Das Deutsche Archäologische Institut“ (12-21) und bietet eine Skizze über die Geschichte, Gestalt und Tätigkeit dieser traditionsreichen Einrichtung.

In Heft 38 (S. 13) der Zeitschrift **Geschichte lernen** suchen die Herausgeber Autorinnen und Autoren für ein Heft zum Thema „Alltag im Römischen Kaiserreich“; mögliche Themen werden vorgeschlagen; Zielgruppen sind die Klassen 5 bis 7 und die Sekundarstufe II.

Die Zeitschrift **DAMALS** widmet in der Nr. 5/1994 einen Beitrag dem Pferd im antiken Griechenland: Angela WAIDMANN, „Die Gefährten des Bukephalos“ (26-31). Von den Ausstellungshinweisen seien erwähnt: Dortmund, Museum für Kunst und Kulturgeschichte: „Roma Antiqua. Ruinenmalerei in Italien im 18. Jahrhundert“ (5. Mai - 17. Juli 1994) und Zürich, Kunsthaus: „Ein Blick auf Amor und Psyche um 1800“ (20. Mai - 17. Juli 1994).

JOSEF RABL

## Buchbesprechungen

*Lefèvre, Eckard: Horaz. Dichter im augusteischen Rom. München: C.H.Beck 1993. 360 S., 68,00 DM (ISBN 3-406-37336-4).*

Biographien großer literarischer Gestalten der Römer scheinen wieder *en vogue* zu sein: nach Grimalds Vergil und Fuhrmanns Cicero nun also Lefèvres Horaz. Lefèvre verfolgt weniger die äußeren Lebensstationen - diese vor allem in der ereignisreicheren Jugendzeit - als die innere Entwicklung des Dichters: Nach 42 habe er zunächst materiell und, weil seine Zukunftsperspektive im Wahnsinn des Bürgerkriegs untergegangen sei, auch seelisch vor dem Nichts gestanden. Die hohe Stellung als *scriba quaestorius* werde ihm die materielle Not genommen haben; Horaz' Worte (epist. 2,2,49 ff.), er habe dichten müssen, um Geld zu verdienen, betrachtet Lefèvre skeptisch. Maecenas habe die Wende gebracht - mit einem Schlag sei Horaz „aus der Anonymität eines Verwaltungsbeamten und Gelegenheitsdichters in das helle Rampenlicht eines der glänzendsten Häuser Roms“ getreten (S. 47). Freilich hatte es neun Monate gedauert, bis er aufgenommen wurde. Auch später habe er Zu

rückhaltung geübt: der Epikureer, als den Lefèvre ihn mit vielen Details zeichnet, habe in Distanz verharret gegenüber dem veräußerlichten gesellschaftlichen und politischen Getriebe der Stadt Rom und so auch gegenüber der Art, wie Maecenas sein Leben führte. Als *convictor*, also Begleiter und Gesellschafter, sei Horaz eindeutig abhängig von Maecenas gewesen. Schon früher aber hatte Lefèvre gezeigt (ANRW 31,3 (1981) 1987 ff.), wie Horaz sich mehr und mehr von Maecenas emanzipiert habe, schließlich Horaz nachgerade umgekehrt geistiger Patron von Maecenas geworden sei. c. 3,29 (*Tyrrhena regum progenies*) zeige, wie Horaz sich als den eigentlich Reichen sieht, der den im Grunde armen Maecenas von der Befangenheit in äußeren Gütern fort zur Bindung an die wahren Güter der Seele führen will. Die zeitgenössischen gesellschaftlichen Entwicklungen habe Horaz eher mit Skepsis betrachtet und, vor allem in den ersten drei Odenbüchern, auch in den sog. Römeroden, mehr Warnungen vor der Zukunft ausgesprochen als die neue Zeit verherrlicht. Dennoch: Horaz habe sich Augustus innerlich nahe fühlen müssen, als er sah, wie dieser Mann nach dem Chaos der Bürgerkriege Maß und Ordnung verwirklichte. Horaz' lobende Worte für den Kaiser seien aufrichtig gerade angesichts seiner sonstigen Distanz zur zeitgenössischen Gesellschaft. Diese Distanz sei gegenseitig gewesen: mangelnde Anerkennung habe Horaz wieder und wieder verbittert. Nur kurz habe er dies abschütteln können, als ihm höchste Reputation zuteil wurde durch den Auftrag, das *carmen saeculare* zu verfassen. Auf einer Woge allgemeiner Anerkennung schwimmend (die auch manches Mißliche an sich gehabt habe), sei er bald wieder in Anfeindungen verstrickt gewesen und habe schließlich in der Florus-Epistel (2,2), die Lefèvre mit älterer Forschung ins Jahr 11 oder noch später datiert, dem Literaturbetrieb Valet gesagt, schließlich in der *Ars poetica* sogar bedauert, daß er sich im vierten Buch der Oden an pindarischem Stil, an Preisliedern erprobt habe: das sei nicht seinem Wesen gemäß.

Was Lefèvres Buch kennzeichnet (und was ihm bereits manche herbe Kritik eingebracht hat), ist vor allem zweierlei:

**E r s t e n s** lenkt er den Blick auf die Verdienste, die sich das 18. Jahrhundert um das Verständnis von Horaz erworben hat: die Übersetzungen, die er verwendet, stammen von Uz, Herzlieb und Wieland; Interpretationen von Wieland, Herder und anderen finden immer wieder seine Zustimmung; und wo er auf Horaz' Nachleben verweist, zitiert er Klopstock, Gleim und andere. Darüber die Nase zu rümpfen, zeugt von einem ganz und gar unhorazischen Fortschrittsoptimismus.

**Z w e i t e n s** versucht Lefèvre dem nachzuspüren, wo die jeweilige Dichtung ihren „Sitz im Leben“ habe. Weniger, daß er Horaz' Dichtung für biographische Details ausbeutet - vor allem denkt er sich die meisten Gedichte in einer konkreten Situation und für sie geschrieben, viele für den Vortrag in einer Gruppe, vor der Aufnahme bei Maecenas in den Häusern (uns heute unbekannter) angesehener Männer, danach vor allem in dessen Kreis.

Da freilich erheben sich Fragen. Zunächst: Methodisch ist es mit Gewißheit ratsam, zunächst das lyrische bzw. fiktive Ich und die Person des Dichters zu scheiden. Wenn Horaz ferner seine Dichtungen für den Augenblick, ja vielleicht sogar aus dem Augenblick heraus geschrieben habe, wie verträgt sich das damit, daß er so viel Zeit auf sein Dichten verwendet und immer wieder gefeilt hat, und mit dem Anspruch, ein Denkmal, dauernder als Erz, geschaffen zu haben? Nicht, daß dies völlig unverträglich sein müßte - einige Erklärungsversuche hätte ich freilich gern gelesen. Auch im einzelnen bleibt manches befremdlich. Wenig Ertrag scheint mir zu bringen, daß sich Lefèvre erneut den Kopf darüber zerbricht, ob Epode 9 nun unmittelbar vor der Schlacht von Actium gedichtet sei oder nicht und wo genau sich Horaz und Maecenas da befunden hätten (S. 69 f.). Für c. 3,9 stellt sich Lefèvre vor, daß Horaz und Lydia während eines Gastmahls aufgestanden seien, den Dialog im Wechselgesang vorgetragen und so das Publikum zum Teilhaber an ihrem Privatleben gemacht hätten: von ihrer früheren gegenseitigen Liebe sangen sie da, von ihren gegenwärtigen anderweitigen Liebschaften und ihrer Gewißheit, daß ihre Leidenschaft später wohl schon wieder aufflammen

werde (S. 199 f.) - eine peinlichere Situation für alle Beteiligten ist kaum denkbar. Zu Leuconoe, der Horaz in c. 1,11,8 das berühmte „*carpe diem*“ zuruft, zitiert Lefèvre aus dem Kommentar von Nisbet und Hubbard: „*the lady is obvious fictitious*“ und fragt „Wirklich?“ (S. 207). Ich frage mich bei dieser und anderen Stellen freilich: Wen kümmert es?

Eben dies, was Lefèvre vielleicht als mangelndes Methodenbewußtsein angekreidet werden kann, macht aber auch die Stärke seines Buches aus. Er rechnet selten mit literarischer Fiktion, nimmt vielmehr Horaz genau beim Wort, versucht, ganz schlicht das zu verstehen, was dasteht. Da aber zeigt sich, wie sensibel und aufmerksam Lefèvre Horaz' Worte zu lesen vermag, und ihm gelingen so, insbesondere, wie mir scheint, in den Satiren, viele kluge und überzeugende Beobachtungen. Lefèvre stellt nicht nur Kombinationen an, wo Horaz und wo die feindlichen Schiffe sich befunden haben mögen, als der Dichter Epode 9 zu Papier brachte. Vor allem zeigt er, daß Horaz hier ein Trinklied geschrieben hat, „in dem die Politik zwar unüberhörbar durchschien, aber doch auf den zweiten Platz verwiesen wurde“ (S. 70) - ähnlich wie bei dem Freundschaftslied epod. 1. Lefèvre zitiert immer wieder den Wortlaut der Dichtung (da er sich an ein breiteres Publikum wendet, mit oder nur in Übersetzung), was nicht nur demjenigen, der sich nicht ständig mit Horaz beschäftigt, zu mancher Wiederbegegnung verhilft, sondern es auch möglich macht, Text und Deutung unmittelbar miteinander zu vergleichen. Endlich: Mag auch manches an Lefèvres Versuchen, bei Horaz' Dichtungen den „Sitz im Leben“ auszumachen, etwas überzogen wirken - der Ansatz kann nicht völlig falsch sein. Wenn Horaz sich in einer Dichtung an Maecenas wendet, wird er sich und Maecenas meinen und nicht bloß irgendein lyrisches Ich und irgendein lyrisches Du.

So hat Lefèvre ein Buch über Horaz geschrieben, das vielleicht nicht überall auf jedermanns Einverständnis rechnen kann, das aber viele Freunde der Antike (und vor allem auch viele Kolleginnen und Kollegen) mit Freude und Gewinn lesen werden.

HANSJÖRG WÖLKE

*Heinrich Krefeld: Seneca und wir. Zugänge zur Aktualisierung seiner Lehre, Bamberg 1992 (Auxilia 31), DM 27,60.*

Heinrich Krefeld unternimmt in seinem in der Reihe Auxilia erschienenen Band den Versuch, dem Lateinlehrer anhand von Beispielen Hilfen an die Hand zu geben, mit denen zentrale Fragen Senecas im Unterricht aktualisiert werden können. Behandelt werden das Verhältnis von Körper und Seele in der menschlichen Natur, die Frage nach dem Ursprung des Bösen im Menschen und die klassische Frage nach der Nähe senecanischer und christlicher Weltanschauungen. Kenntnisreich und unter Einbeziehung breitgefächerten, teilweise schwer zugänglichen Textmaterials werden diese genannten Themen aufbereitet. Ziel des Autors ist es dabei, synoptisch „zu einem vergleichenden Hin und Her“ herauszufordern und die Schüler „Abstand und Nähe eines antiken Autors von und zu uns“ erfahren zu lassen. Eine derartige Vorgehensweise solle hinführen „zum Werten, also zu einer wesentlichen Komponente des Lernens im Bereich des Affektiven“. (S. 4)

Für die im ersten Essay gegebene Diskussion des philosophischen Urproblems von Körper und Seele nimmt der Autor die 65. Epistel Senecas als Ausgangspunkt, in der die drei zentralen Lehren von den Ursachen (Stoa, Aristoteles, Platon) vorgestellt werden. Gegenüber diesen Positionen setzt sich Seneca dadurch ab, daß er nicht mehr eine Vielzahl von Ursachenprinzipien annimmt, sondern versucht, das Weltgeschehen von einem einzigen Entstehungsprinzip (*causa generalis*) zu erklären. Dieses ist nach Seneca die *ratio faciens* und in Gott verkörpert. Die Besonderheit Senecas innerhalb der Stoa liegt nun darin, daß er Gott und Materie scharf voneinander trennt und Gott nunmehr zum umfassenden Schöpfungsprinzip macht, welches die leblose Materie in lebensfähige

Zusammenhänge ordnet. Der zentrale Analogieschluß lautet: den Platz, den Gott im Universum innehat, behauptet im Einzelmenschen der Geist. Was dort die Materie ist, ist hier der Körper.

Dieser Dualismus zieht zwei Konsequenzen nach sich: der stoische Schöpfergott steht zum einen dem christlichen Schöpfergott sehr nahe, zum anderen - und diesen Aspekt verfolgt Krefeld im besonderen Maße im ersten Essay - ergibt sich eine Antinomie zwischen Körper und Geist, die einen Ausgangspunkt bilden kann, entsprechende bzw. gerade abweichende Reflexionen über diese Thematik vom frühen Christentum bis zur Philosophie und Lebenskultur des ausgehenden 20. Jahrhunderts in den Blick zu nehmen.

Zum senecanischen Körper-Geist-Gegensatz wird die Antinomie von Leib und Seele im Neuen Testament sowie im frühen Christentum angeführt, um dann ihre Überwindung bei Thomas v. Aquin zu zeigen, der die Einheit von Leib und Seele betonte und daß die Seele nicht ohne den Leib bestehen kann.

Krefelds Anliegen ist es ganz offensichtlich, zum Körper-Geist-Gegensatz vergleichbare Antinomien zu finden, die die antiken Texte der Gegenwart näher bringen können. Hierzu gibt er vielfältige Anregungen. Das Zusammenstellen von Gegensatzpaaren läßt jedoch bisweilen nicht mehr deutlich erkennen, wo die Vergleichsbasis zu finden ist und wo sie endet. Als Beispiel dafür mag die Darstellung des Geistes bei Seneca und der Seele im Neuen Testament dienen: während hier zu Recht auf die Parallelität in der Vorstellung von der Göttlichkeit von Geist und Seele hingewiesen wird, so wird auf der anderen Seite nicht hinreichend deutlich gemacht, daß der Geist bei Seneca als Folge der Beschaffenheit der Welt seine Eigenschaft des Göttlichen hat, während die Seele diese Eigenschaft nach christlicher Vorstellung durch die Bekehrung zum Christsein, durch die Initiation erst erhält.

Für ein Kursthema, das den Gegensatz von Körper und Geist aus Senecas 65. Brief zum Ausgangspunkt seiner Überlegungen macht, um nach vergleichbaren Antinomien in der europäischen Geistesgeschichte zu fragen, sollten die Unterschiede und Gemeinsamkeiten des zweifellos umfangreichen Begleitmaterials zum Primärtext deutlicher herausgearbeitet werden.

Demgegenüber zeichnet sich die zweite Abhandlung „Senecas Lehre vom Bösen und wir“ durch Klarheit in der Formulierung und Bearbeitung der Fragestellung aus: Die bereits im ersten Essay wahrgenommene Trennung des Weltganzen in Gottheit und Materie findet hier eine sehr überzeugende Anwendung: Wie der Gott das Weltganze aus Materie komponiert, aber nicht auf die Materie selbst Einfluß hat, so hat er nur einen beschränkten Zugriff auf die Natur des Menschen: diese ist in Analogie ebenfalls aus göttlichem Geist und Materie als Doppelnatur zusammengesetzt: „Da nun die Anlagen des Menschen zu dessen *materia* gehören, kann folglich der *deus* auch auf sie nicht unmittelbar einwirken. Der Mensch muß also selbst dafür sorgen, mit seiner Unvollkommenheit fertig zu werden. Die Gottheit bietet ihm hierbei allerdings eine Hilfe an, die *ratio*, die ihn befähigt, das Rechte zu erkennen.“ (S. 71). Je nach Anlage des einzelnen Menschen auf der einen Seite und Fortschritt in der Erkenntnis der göttlichen Vernunft auf der anderen Seite bemißt sich der Grad, in welchem der Mensch dem Ideal des *vir bonus* entgegenzustreben vermag.

Dieser deutlich herausgearbeitete Gegensatz ermöglicht es gleichermaßen, Übereinstimmungen zwischen stoischer und christlicher Ethik aufzuzeigen und doch im selben Augenblick zu erkennen, wie die christliche Ethik von einem ganz anderen Ausgangspunkt her konzipiert und begründet wird: Während der Mensch bei Seneca „dank der Unabhängigkeit seines Geistes ... die entscheidende Instanz für die Beurteilung seines Handelns“ bildet, bildet für den Christen Gott eine wichtige Instanz zur Beurteilung sittlichen Handelns (S. 81ff.). Hierbei betont Krefeld, wie noch Laktanz versucht, an der Autarkie des Menschen festzuhalten. Erst Augustinus zog die radikale Konsequenz, daß das Handeln des Menschen einzig und allein von der Gnade Gottes bestimmt ist. Hinweise auf

das Menschenbild im Humanismus und die Ethik Kants bis zur Moderne verdeutlichen den weiteren Wandel des Menschenbildes im Verhältnis zur Senecanischen Vorstellung.

Aus der Diskussion um die Frage nach dem Bösen scheinen mir von den vier Folgerungen, die Krefeld zieht, zwei von besonderer Wichtigkeit zu sein: zum einen das Ziel, den Schülern die Relativierung des antiken Autarkiegedankens und des perfekten Übermenschen zu verdeutlichen, da ein jeder Mensch auf die Unterstützung der Gesellschaft im Streben nach sittlicher Vervollkommnung angewiesen ist. Eine zweite Konsequenz betrifft Seneca selbst: Er sollte im Unterricht nicht „in die Ferne eines Verkünders von ‚Wahrheit‘“ rücken, sondern vielmehr die Schüler zum Nachdenken und zu eigener Meinungsbildung in Fragen der Ethik anregen (S. 104).

Der dritte Essay führt diese Linie fort und behandelt unter allgemeinerer Fragestellung „Seneca und das Christentum“. Hierzu gibt Krefeld eine umfangreiche Synopse, in der er, nach Fragen und Begriffen geordnet, zentrale Passagen aus dem Senecanischen Oeuvre und überwiegend neutestamentlicher Schriften gegenüberstellt. Für eine Behandlung im Unterricht wird sich diese Zusammenstellung als äußerst nützlich erweisen, wenn auch, wie der Autor selbst zu bedenken gibt, vom Kontext losgelöste Bibelzitate in der Interpretation Schwierigkeiten aufwerfen. Für den Unterricht scheint mir von besonderem Interesse zu sein, daß der Autor anhand von Beispielen aus der Seneca-Rezeption verdeutlicht, wie im Verlauf der Kirchengeschichte immer wieder versucht wurde, Seneca in die christliche Tradition einzureihen.

Mit dem Auxilia-Band „Seneca und wir“ ist Krefeld eine m. E. überzeugende und gute Unterrichtshilfe gelungen. Während im ersten Essay die Bearbeitung der Frage präziser hätte durchgeführt werden können, da die Vergleichsbasis zwischen Seneca und den Vergleichstexten nicht immer deutlich zum Ausdruck kommt und es m. E. in eine wissenschaftliche Spezialdiskussion führt, die für den Schulunterricht zu kompliziert ist, geben der zweite und dritte Essay eine wertvolle Unterrichtshilfe, zumal es sich um Themen handelt, an deren Behandlung im Unterricht sich aufgrund mangelnder Sachkenntnis vielleicht nicht jeder Lateinlehrer heranwagen würde.

BETTINA JÄCKEL, Berlin

*Holzberg, Niklas (u.a.): Amor ludens. Liebeselegie und Liebesroman im Lektüreunterricht. Bamberg: Buchner 1992 (Auxilia 30). 127 S., 28,80 DM (ISBN 3-8661-5430-3).*

Liebeselegie und Liebesroman werden von Amor, der mit einem Liebespaar sein Spiel treibt, miteinander verbunden, dazu, wie Niklas Holzberg im Vorwort meint, auch von einer strukturellen Verwandtschaft: ein Buch von Liebeselegien sei aufgebaut wie ein Liebesroman - nur daß der elegische Dichter sich am Schluß der Gedichtsammlung von seiner *puella* trenne, während der Roman mit dem Happy End einer Hochzeit oder einer endgültigen Wiedervereinigung schließe.

Barbara Leininger beklagt nicht zu Unrecht, Versuche, Ovids Amores für den Unterricht aufzubereiten, seien eher spärlich (Joachim Richter-Reichhelms Unterrichtsreihe „Die römische Liebeselegie. Ein Kontrastprogramm zur Caesar-Lektüre“, Latein und Griechisch in Berlin 36, 1992, 58-69; 90-100 - das freilich neben Ov. am. 2,12 und 1,2,19-52 auch Tib. 1,10. Prop. 2,14. 2,15,29-54 umfaßt - mußte ihr noch unbekannt sein). Diese legt sie nun einem Lektüreprojekt für die 10. bzw. 11. Jahrgangsstufe zugrunde. Ihre Auswahl will einerseits die Aspekte der Gattung Liebeselegie exemplifizieren, ohne andererseits den originellen, teilweise parodistischen Umgang Ovids mit dem Genre zu vernachlässigen. Zugleich soll sie den Verlauf einer Liebesbeziehung zwischen dem lyrischen Ich und Corinna wie eine fiktive „Kleinbiographie“ spiegeln. Ihre Auswahl umfaßt am. 1,1. 1,3,1-20. 25f. 2,12. 3,11(10). 11 b(11), 1-18 in der Zählung von Kenney. Man spürt auf Schritt und Tritt, daß das Lektüreprojekt im Unterricht erprobt ist. Den jeweiligen Interpretationen sind Skizzen



der Stundenverläufe und die Texte einschließlich der Übersetzungshilfen beigelegt, so daß sich das Vorhaben ohne Schwierigkeit auf den eigenen Unterricht wird transponieren lassen.

Parodistische Bezüge der berühmten Episode von „Pyramus und Thisbe“ zum griechischen Liebesroman zeigt N i k l a s H o l z b e r g in einem Aufsatz, dessen Thesen er im wesentlichen bereits in WSt 101 (1988) 265-277 entwickelt hatte. Der Liebesroman führe nach schier unerträglichen Leiden und ausweglos scheinenden Katastrophen stets zum glücklichen Ende und erfülle so das Bedürfnis, sich aus der bedrückenden Gegenwart fortzuträumen. Ovid zeige dadurch, daß die Liebenden unerwarteterweise tatsächlich stürben, die Fragwürdigkeit jeder Art von literarischem Eskapismus, darin vergleichbar Petrons „Satyrica“. Daß Ovid den Tod der Liebenden als realistisches Element dem Roman bewußt entgegengehalten habe, wie Holzberg S. 58 schreibt, erscheint mir wenig überzeugend. Ovid mußte beide sterben lassen; die Tradition ließ ihm gar keine andere Wahl. Im o. g. Aufsatz hatte Holzberg plausibler argumentiert (S. 276), Ovid habe nicht an die Stelle einer realitätsfernen eine wahrhaftige Geschichte setzen, sondern lediglich die Wirklichkeitsferne des Handlungsschemas herkömmlicher Romane deutlich machen wollen. Parodistisches freilich, da ist Holzberg vorbehaltlos zuzustimmen, begegnet hier auf Schritt und Tritt. - Vor dem Hintergrund des Liebesromans, in dem die tapferen Jünglinge in höchster Not stets nur untätig jammern, sei auch zu begreifen, wie bei Plutarch Caesar gegenüber den Seeräubern auftrete: nicht nur, daß er die Piraten wie seine Leibdiener behandelt, das geforderte Lösegeld von sich aus von zwanzig auf fünfzig Talente erhöht und es bei den Küstenstädten auftreibt - nach seiner Freilassung zieht er erfolgreich gegen sie und streicht nun selbst das Geld ein. Angesichts dessen, daß für Caesars Jugend authentische Nachrichten äußerst spärlich sind, sieht Holzberg hierin den Versuch, romanhafte Erzählmotive umzukehren, um schon im jungen Caesar den späteren überlegenen Machtmenschen erkennen zu lassen.

Longos' „Daphnis und Chloe“ schlägt R o l f K u s s l als Griechischlektüre für die 11. Jahrgangsstufe vor. Kaum ein anderes antikes Werk biete derart große Identifikations- und damit Motivationsmöglichkeiten für Schülerinnen u n d Schüler: an der Rolle, die Liebe und Sexualität für beide Hälften des Liebespaars hier spiele, werde anthropologische Konstanz antiker Texte besonders gut erfahrbar. Auch biete sich die Rolle der Natur im Gegensatz zur Stadt als Gegenstand des Unterrichtsgesprächs an. Die vielfältigen und subtilen Interpretationen, die Kussl vorlegt, verdeutlichen dies. Allerdings wird man die Auswahl, die er für die Originallektüre vorschlägt, drastisch reduzieren müssen: sie umfaßt rund 700 Textzeilen in Schönbergers zweisprachiger Ausgabe. Hinzukommen die nicht übersetzten Textteile, die zusammengefaßt oder in deutscher Übersetzung behandelt werden sollen. Das ist, wenn man bedenkt, daß selbst bei vier Wochenstunden, nachdem Klausuren, Grammatikwiederholung und sonstiger Ausfall abgezogen sind, kaum mehr als 100 Stunden im *gesamten* Schuljahr für die Lektüre übrigbleiben und der Roman nicht die Hauptlektüre darstellt, schlicht zu viel. So kommen mir auch Zweifel, ob Longos' Roman wirklich als Ganzschrift behandelt werden kann.

HANSJÖRG WÖLKE  
HANSJÖRG WOLKE

## Anzeige

Wir stellen bei regionalen Fortbildungsveranstaltungen für Altphilologen und bei „Römertagen“ unser Programm **Antike zum Anfassen** und unsere **Schriften** vor, z.B. Schreibtafeln (*cerae*) mit Griffeln (*stili*), Buchrolle, Öllämpchen, Papyrus; Petronii *cena Trimalchionis* in Comics, Musikkassette „Schola cantans“ (Jan Novak) etc.

Wir kommen selbst oder schicken Prospekte und Muster.

**Elfriede Bozorgmehri & Rudolf Spann, Verlag und Versand,**

**Panoramastr. 23, 82211 Herrsching, Tel. (08152) 8376, Fax (08152) 40485**

## Berichte und Mitteilungen

### Dr. Peter Lohe sexagenario

Der altsprachliche Unterricht in Berlin ist ohne Zweifel von den Ideen und dem Engagement Dr. Peter Lohes geprägt. Seit 1980 ist er der Vorsitzende des Landesverbandes. Als Oberstudiendirektor und Leiter des Goethe-Gymnasiums hat er seit 1984 die geeignete Plattform, nämlich eine in humanistischer Tradition gefestigte Schule, von der aus er den anderen Schulen kräftige Impulse geben kann. Die Alten Sprachen sind in Berlin lebendig; sie erfreuen sich eines überdurchschnittlich guten Zuspruchs, auch das Griechische. Das hat offensichtlich seinen Grund in der Einstellung ihrer Vertreter; sie setzen sich mit Mut und Entschlossenheit für die Fächer ein. Man spürt - als Außenstehender - unter den Kolleginnen und Kollegen, die fast alle dem Verband angehören, eine Art von Gemeinschaftsgeist, der sie trägt. Am DAV-Kongreß in Berlin 1992, den Dr. Lohe als Leiter des Ortskomitees glänzend organisierte, nahmen sie ebenso rege teil, wie sie in großer Zahl zu den Fortbildungsabenden im Canisius-Kolleg kommen, zu denen sie fast alle zwei Monate eingeladen werden. Dynamik und Niveau kennzeichnen diese Veranstaltungen, für deren Themen und Referenten der Landesvorsitzende verantwortlich zeichnet. Er legt hier sichtlich Wert auf die intensive Verbindung von Wissenschaft und Praxis, die in seinen Augen allein ein gedeihliches Fortbestehen des altsprachlichen Unterrichts garantieren. Diesem Ziel dient auch der alljährliche Berliner Schüler-Wettbewerb „Lebendige Antike“, an dem sich die Gymnasien engagiert beteiligen.

Als die Grenze zwischen Ost und West fiel, war Dr. Lohe einer der ersten, der seine Unterstützung zum Wiederaufbau in den Neuen Bundesländern anbot. Sein Rat ist seitdem in Ost-Berlin und in Brandenburg ständig gefordert. Unter seiner Ägide vereinigten sich Berlin und Brandenburg zu einem Landesverband. Die Vertreterversammlung des DAV hat Dr. Lohe als erfahrenen und immer realistisch konstruktiv denkenden Landesvorsitzenden 1989 in den Bundesvorstand gewählt; als Stellvertretender Vorsitzender kümmert er sich, gewissermaßen von Natur dazu bestimmt, um die Alten Sprachen in den Neuen Bundesländern. Doch wiegt sein Wort bei allen Entscheidungen des Verbandes schwer. Dem Bundesvorsitzenden ist er ein unentbehrlicher Gesprächspartner.

An seinem 60. Geburtstag, den er am 4. 7. 1994 feiert, sind ihm der Dank und die Anerkennung der Kolleginnen und Kollegen sicher, vor allem seiner Freunde, die seine das Berliner Temperament mit humaner Gesinnung verbindende Art des Umgangs mit anderen zu schätzen wissen.

*Gratulamus tibi, Petre carissime, ex animo. Ad multos annos!*

FRIEDRICH MAIER

**Am 8. März 1994 beging Uvo Hölscher seinen 80. Geburtstag**, ein vorbildlicher und eindrucksvoller Universitätslehrer der Klassischen Philologie, dem viele heute an Universitäten und Schulen tätige Altphilologen ihre Liebe zum Fach verdanken. Am Geburtstag erschienen Würdigungen in der Süddeutschen Zeitung (von Albert von Schirnding) und in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (von Jan Ross). Hölscher war bis 1962 Professor an der Freien Universität Berlin, dann in Heidelberg, ab 1970 in München. Für das Selbstverständnis des Faches und seiner Vertreter war sein 1965 erschienenes Büchlein „Die Chance des Unbehagens“ von besonderer Bedeutung. In seinem 1988 veröffentlichten *opus magnum* „Die Odyssee - Märchen zwischen Epos und Roman“ zieht er die Summe seiner Homer-Forschungen und plädiert noch einmal für die Einheit der Dichtung. J. Ross bezeichnet das Buch in der F.A.Z. als „ein Meisterwerk - vielleicht das einzige, das die Klassische Philologie in Deutschland seit Jahrzehnten hervorgebracht hat“.

**Am 1. Juli 1994 wird Pater Dr. Caelestis Eichenseer 70 Jahre alt.** In Deutschland ist er ohne Zweifel der führende Kopf des lebendigen Lateins. Mutig und unermüdlich hat er sich seit Jahrzehnten - allen Schwierigkeiten und Widrigkeiten zum Trotz ohne jeden Fanatismus, vielmehr mit der ihm eigenen heiteren und geduldigen *pietas* - für eine wissenschaftlich fundierte Pflege des aktiven Lateingebrauchs in Wissenschaft und Kultur eingesetzt und hat selbst über fünfzig international zusammengesetzte Lateinsprechseminare durchgeführt. In einer Zeit, als die römisch-katholische Kirche Mut und Kraft zur internationalen Tradition der lateinischen Sprachkultur zu verlieren begann, hat er - in der Nachfolge des heiligen Benedikt stehend - unbeirrt, aber umsichtig mit den ihm verliehenen Talenten die lateinische Sprachkultur innerhalb und außerhalb der Kirche gepflegt und bis hin zu den aktuellsten und modernsten Themen hin weiterentwickelt. Mit der von ihm herausgegebenen lateinischen Zeitschrift *Vox Latina* und zahlreichen anderen Publikationen hat er sich und der Latinität des 20. Jahrhunderts ein sowohl unvergängliches als auch lebendiges (und hoffentlich noch recht lange gedeihendes) Sprach- und Literaturdenkmal gesetzt. *Sit tibi vita, salus, sint et felicia cuncta!*

**Kurt Aland verstorben.** Am 13. April 1994 verstarb der bekannte Bibelwissenschaftler Kurt Aland im Alter von 79 Jahren in Münster. Hier lebte und arbeitete er seit 1958. Sein Hauptwerk, mit dem sein Name in aller Welt verbunden bleiben wird, ist das „*Novum Testamentum Graece*“, die auf dem modernsten Stand der Forschung beruhende Edition des griechischen Textes des Neuen Testaments, womit er - zusammen mit seiner Frau Barbara Aland - die Arbeiten seiner ebenso berühmten Vorgänger Eberhard Nestle und Erwin Nestle fortsetzte. In diesem Frühjahr ist die 27. Auflage des „Nestle-Aland“ erschienen. Der 26. Auflage von 1984 war erstmals die im Auftrag Pauls VI. überarbeitete neue Fassung der lateinischen Vulgata (die sog. Nova Vulgata) beigegeben worden.

**Empedokles-Fragment gefunden.** Experten der Straßburger National- und Universitätsbibliothek haben Papyrus-Fragmente aus dem 4. Jh. n. Chr. als Bestandteile eines Gedichts des Philosophen Empedokles (5. Jh. v. Chr.) identifiziert. Der Fund sei „sensationell und außergewöhnlich“, sagte Paul-Henry Allieux, Konservator dieser Bibliothek, wie es in einer dpa-Meldung heißt (F.A.Z. vom 16.4.94). Die Fragmente dieses Gedichts mit insgesamt etwa 300 Versen machen den bisher wohl längsten zusammenhängenden Text des Philosophen aus, dessen Werk sonst nur durch Zitate in den Schriften anderer Autoren bekannt ist (vgl. die Textausgaben der Vorsokratiker). Die Identifizierung durch den Philologen Alain Martin sei zweifelsfrei.

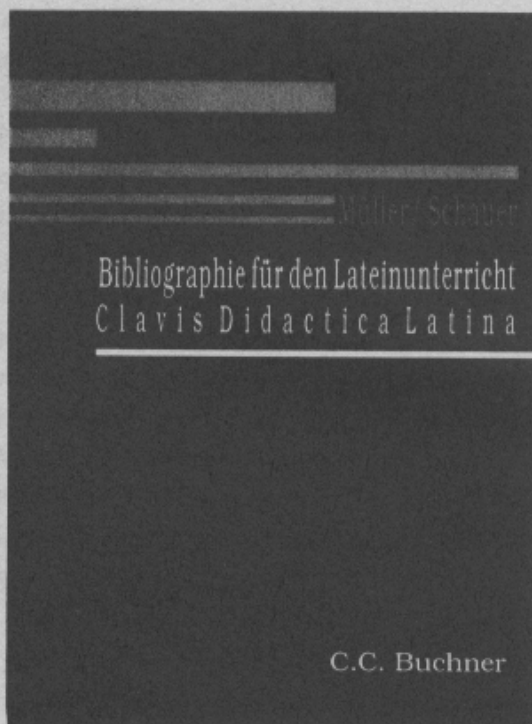
**14.-28. August 94 - „Altgriechisch sprechen in Alltag und gemeinsam philosophieren im Hellenikon Idyllion“.** GR-25100 Selianitika/Egion. Im Rahmen eines Konversationskurses sollen die Teilnehmer unter fachkundiger Anleitung zum alltäglichen Dialog in der authentischen Aussprache des attischen Dialekts um 400 v. Chr. angeregt werden. Es werden auch Konzerte und Gesangsabende mit Vertonungen von altgriechischer Lyrik veranstaltet. Ausreichende Kenntnisse der altgriechischen Sprache werden vorausgesetzt. Anfänger haben die Möglichkeit, an unseren weiteren griechischen Sprachkursen teilzunehmen. **K u r s l e i t e r:** Thomas Fuchs, Dozent an den Universitäten Halle und Berlin. - Kursgebühr: 290,- DM, Schüler und Studenten 240,- DM (in der Kursgebühr ist der Erwerb der geeigneten Bücher und Lexika enthalten). - 12 Arbeitstage à 4 Std. Spezielle Abmachungen für diejenigen, die weniger als 12 Tage an diesem Kurs teilnehmen möchten. - Nähere Auskunft: Andreas Drekiş, Tel. 0030691 / 72488, Fax 72791; Beate Rösner, Ehrenfeldgürtel 161, 50823 Köln, Tel. 0221 / 5503544, Fax 0221 / 5507450.

**J 4044 F**

Postvertriebsstück  
Gebühr bezahlt

C. C. Buchners Verlag  
Postfach 12 69  
96003 Bamberg

**Ein unentbehrliches Hilfsmittel  
für jeden Altphilologen:**



**Bibliographie für  
den Lateinunterricht**

Clavis didactica Latina  
Von Andreas Müller  
und Markus Schauer  
400 S., BN 5694, DM 55,-

**Die Bibliographie für den Lateinunterricht** erfaßt erstmals die bisher unüberschaubare Fülle von Veröffentlichungen zum Lateinunterricht. Mit einem Umfang von ca. 5400 Titeln bietet sie einen Gesamtüberblick über die fachdidaktische Forschung ebenso wie über das von praxisorientierten erfahrenen Pädagogen erarbeitete Material — von der „curricularen Wende“ bis heute. Ein Projekt, das in dieser Form noch in keinem anderen Fachbereich realisiert werden konnte.

Ausgewertet und durch umfassende Register detailliert aufgeschlüsselt wurde die fachdidaktische Literatur des gesamten deutschsprachigen Raumes, von den Handbüchern und Monographien über didaktische und pädagogische Zeitschriften bis hin zu den Handreichungen und Materialien der Bildungsforschung.

**C. C. BUCHNER**