

Mitteilungsblatt

des Deutschen Altphilologenverbandes



Inhalt

ISSN 0011-9830

1/96

In eigener Sache	
Demonstration für die Alten Sprachen in Jena 1996	1
KLAUS WESTPHALEN: Wilhelm v. Humboldts pädagogisches Erbe	1
GEORG VEIT: Das Problem der lateinischen Lehrbuchtexte	11
CHRISTOPH KÖHLER: Karl Ernst Georges (1806-1895) zum 100. Todestag	17
DJUKE NICKELSEN: „Sprechen Sie Attisch?“	19
Zeitschriftenschau	20
Besprechungen	24
Varia	42

C. C. BUCHNERS VERLAG · BAMBERG

Jena auch für Kurzentschlossene. In einem persönlich gehaltenen Schreiben an alle Mitglieder des Deutschen Altphilologenverbandes hat der Bundesvorsitzende noch einmal herzlich und nachdrücklich alle Mitglieder zur Teilnahme am diesjährigen Bundeskongreß in Jena (9. - 13. 4. 1996) eingeladen. Diesem Aufruf sind inzwischen erfreulich viele Anmeldungen gefolgt. Im vorliegenden Heft bezeichnet der Vorstand des DAV die Teilnahme am Kongreß geradezu als eine „Demonstration für die Alten Sprachen“. In der Tat sollte sich jeder, der heute Latein und/oder Griechisch an Schule oder Universität

lehrt, fragen, wieviel ihm die öffentliche und gemeinschaftliche Vertretung seines Faches persönlich wert ist. Für Spätentschlossene ist es auch jetzt noch nicht zu spät. Das Kongreßbüro befindet sich am Dienstag, dem 9. 4., von 17.30 bis 19.30 Uhr im Raum 25 (neben der Aula) des Universitätsgebäudes, Fürstengraben 1, und ab Mittwoch, dem 10. 4., 8.30 Uhr im Foyer des Jenaer Volkshauses, Carl-Zeiß-Platz. „Ich würde doch nach Jena gehn!“ heißt es schon bei Fritz Reuter (Hanne Nüte, Kap. 4).

ANDREAS FRITSCH

Impressum

ISSN 0011-9830

39. 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:
Univ.-Prof. Dr. Eckart *Mensching*, Technische Universität Berlin,
Klassische Philologie, Ernst-Reuter-Platz 7, 10587 Berlin;
StD Dr. Josef *Rabl*, Kühler Weg 6a, 14055 Berlin.

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

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

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 23,-; Einzelhefte werden zum Preis von DM 7,- 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: StR z. A. Rüdiger *Hobohm*, Gaimersheimer Str. 13a, 85113 Böhmfeld.

Anzeigenverwaltung: StR Michael *Hotz*, Xaver-Hamberger-Weg 23, 85614 Kirchseeon, Tel. (0 80 91) 29 18.

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

Demonstration für die Alten Sprachen in Jena 1996

Auf dem ersten Bundeskongreß in den Neuen Bundesländern, der unter dem Motto „Zukunft braucht Herkunft“ steht, wollen wir entschieden dafür eintreten,

1. daß Latein und Griechisch nicht weiter an den Rand des Gymnasiums gedrängt werden,
2. daß der Neuaufbau des Schulsystems im „Osten“ den altsprachlichen Fächern den ihnen gebührenden Raum zugesteht,
3. daß Sprache und Literatur der Römer und Griechen als unentbehrliche Elemente einer wieder mit Nachdruck geforderten Allgemeinbildung angesehen werden,
4. daß gerade Latein als eine tragende Brücke zu vielen europäischen Sprachen anerkannt bleibt,
5. daß sich ein Bewußtsein für europäische Identität jungen Menschen nur dann vermitteln läßt, wenn sie auch die Wurzeln der Kultur Europas, eben das Griechische und Lateinische, kennenlernen,
6. daß den Fächern Latein und Griechisch am Gymnasium eine wissenschaftspropädeutische Aufgabe zuerkannt wird und für ein seriöses Studium vor allem der historisch orientierten

Wissenschaften das Latinum und/oder Graecum als unbedingte Voraussetzung gefordert bleiben,

7. daß man in der Auseinandersetzung mit der Antike und ihrer Wirkungsgeschichte die Möglichkeit sieht, im jungen Menschen eine solide Basis für ein vertieftes Verständnis der Gegenwart zu schaffen,

8. daß die Probleme der Zukunft verantwortungsvoll nur zu lösen sind, wenn man aus der Beschäftigung mit der Vergangenheit, eben und gerade auch der Antike, die notwendigen Wertmaßstäbe dafür gewinnt.

Allen, denen das Erbe der Antike am Herzen liegt, Forscher, Lehrer und Freunde der Alten Sprachen, sind deshalb aufgerufen, in großer Zahl nach Jena zu kommen. Gerade die jungen Kolleginnen und Kollegen sind eingeladen, da ja ihre Zukunft in erster Linie auf dem Spiele steht. Wir wollen unseren Forderungen gegenüber der Öffentlichkeit auch durch eine große Teilnehmerzahl Nachdruck verleihen. In Jena werden Weichen gestellt!

Unterstützen Sie unsere Demonstration!

Der Vorstand des DAV

Wilhelm von Humboldts pädagogisches Erbe

Neuhumanismus im 21. Jahrhundert?

Festvortrag zu Ehren von Prof. Dr. F. Maier am 24. 10. 1995 an der Humboldt-Universität zu Berlin

„Altes Fundament ehrt man, darf aber das Recht nicht aufgeben, irgendwo wieder einmal von vorn zu gründen.“
(Goethe)

Auf den Tag genau vor 185 Jahren, am 24. Oktober 1810, begannen die ersten Vorlesungen an der von Wilhelm von Humboldt gegründeten Universität Berlin¹. Diese akademische Pflanzstätte, in der sich, mit Wilhelm von Humboldt zu sprechen, der „Selbst-Actus im eigentlichsten Verstand“² vollziehen soll, ist wohl die sichtbar-

ste Hinterlassenschaft Humboldts, ein augenfälliges „pädagogisches Erbe“. „Denn die Universität setzt nun in Stand, die Einheit der Wissenschaft zu begreifen, und hervorzubringen, und nimmt daher die schaffenden Kräfte in Anspruch“³. Für Humboldt ist das Universitätsstudium der krönende Abschluß des dreigestuften Bildungsganges von jungen Menschen.

Aber wir wollen unser heutiges Thema weiter fassen. Wilhelm von Humboldt ist ja der Hauptvertreter des sog. Neuhumanismus, also einer Renaissance antiker und humanistischer Ideen in Preußen und Deutschland, insbesondere während des 19. Jahrhunderts, aber auch noch im 20. Humboldt verdankt diese Bildungsbewegung ihr Konzept, ihre anthropologischen Wurzeln und ihr konkretes Programm. Unsere Frage lautet nun: Ist dieses Konzept an der Schwelle zum 21. Jahrhundert noch von Bedeutung, in einzelnen Ideen oder gar als Ganzes? Und verdient es Wilhelm von Humboldt, keineswegs nur Pädagoge, sondern einer der vielseitigsten und bedeutendsten Menschen des 19. Jahrhunderts, daß sein Bild im Ehrensaal der noch weiter wirkenden Pädagogen aufgehängt bleibt, oder muß sein Bildnis im Archiv des pädagogischen Historismus verstauben?

1. Eine aktuelle pädagogische Situation und ihre tiefere Bedeutung

Unsere Überlegungen zu diesen Fragen nehmen den Weg von einer exemplarischen pädagogischen Situation der Gegenwart (1. Teil) über die Darstellung eines praktischen Humanismus, der sich auf Leitgedanken Humboldts zurückführen läßt (2. Teil), bis hin zu theoretischen Reflexionen über das Verhältnis der Kerngedanken des neuhumanistischen Konzepts zu den markanten Strömungen unserer Epoche (3. Teil). Dabei halte ich mich so eng wie möglich an Texte Humboldts; gegen Ende des Vortrags wird meine eigenen Position immer deutlicher werden.

Der Bielefelder Pädagogikprofessor Hartmut v. Hentig (geb. 1925) beschreibt in seinem 1993 erschienenen Buch „Die Schule neu denken“, also in einer Reformschrift *par excellence*, eine für die „Fernsehkindheit“ unserer jungen Generation paradigmatische Szene. Er veranschaulicht das Problem an Ingo, einem zehnjährigen Schüler seines Lateinkurses (Hentig hat bis zu seiner Pensionierung mit großer Freude an seiner „Laborschule“ noch selbst Latein unterrichtet):

„Montagsmorgen, erste Stunde; die Präpositionen mit dem Ablativ sind dran; ich möchte anfangen; Ingo redet mit seinem Nachbarn. Ich rufe ihn auf - dreimal; er hört nicht, so heftig bewegt ihn, was er da dem Martin erzählen will. Ingo ist ein intelligentes, nervöses, gutwilliges Kind. Sofort geht er auf meine Aufforderung ein, uns doch allen zu erzählen, was ihm da so wichtig sei. ‚Gestern, im Fernsehen...‘ platzt es aus ihm heraus. Die Klasse wendet sich ihm zu, sie wird mucksmäuschenstill, sie weiß offenbar, worum es jetzt geht. Ingo beginnt: ‚Also, da ging die Tür auf, und da kam der rein, und da sieht er den, und dann boing und bang und zzzschsch...‘ Er kann nicht erzählen: er kann nur diese Gesten machen, die *comic-sounds* ausstoßen. Das Chaos, das in ihm ist, wird er so nicht los. Latein ist Sprachunterricht. Ich gebe guten Gewissens mein heutiges Pensum preis und helfe Ingo, für sein Erlebnis seine Sprache zu finden; später kann er dann für Cäsars Rheinbrücke und Ciceros ‚Pro Milone‘ die lateinische lernen. ‚Also, Ingo, jetzt einmal der Reihe nach: Wer kam da rein, wo kam er rein, wen hat er gesehen, was hat er gemacht ...‘ So buchstabieren wir uns durch seine Vorstellung hindurch - eine ganze Stunde lang. Alle Schüler helfen mit. Es gibt unterschiedliche Wahrnehmungen, unterschiedliche Bewertungen, unterschiedliche Ausdrucksformen dafür. Das Gespräch setzt viel Erregung frei. Mein Nachfolger in der zweiten Stunde wird normalen Unterricht halten können. Ingo hat am Samstag drei, am Sonntag zwei Filme gesehen - allein an diesem Wochenende fünf möglicherweise aufwühlende Geschichten in sich aufgenommen: einen Krimi mit spannender Handlung und undurchschaubaren Typen, einen Science-fiction-Film mit phantastischen, das heißt die Phantasie beschäftigenden Weltraumkörpern, einen Historiensinken mit alten Römern (den muß ich dem Hentig erzählen), einen Horror-Comic, den er nicht sehen durfte und der ihm darum ein schlechtes Gewissen bereitet, und einen Film über eine kaputte Ehe mit Liebesverrat und einem verlassenen Kind, in dem er sich selbst erkennt.“

Wahrlich, eine solche Szene hätte sich Wilhelm von Humboldt nicht träumen lassen. Das Medi-

en- und Informationszeitalter, das ja, wie wir heute wissen, mit Rundfunk und Fernsehen erst seinen Anfang nahm, ist sicher einer der Hauptgründe, weshalb Erziehungswissenschaftler und Soziologen von „veränderter Kindheit“ sprechen. Zwischen Ingos „Großstadt-Kindheit“ und der Kindheit der Gebrüder v. Humboldt im Schloß zu Tegel, wohin „alles was die Hauptstadt (Berlin) an Bildungsmitteln besaß ... herbeigezogen“ wurde⁵, liegen Welten. Die Hauslehrer und Hofmeister Wilhelms und Alexanders konnten ganz selbstverständlich mit dem stärksten Bildungsdrange der Brüder rechnen; sie lasen mit ihnen ungestört die antiken Klassiker, sie dozierten über das Naturrecht, kurz sie gewöhnten die Brüder in einer privilegierten Situation an den vertieften Umgang mit der geistigen Welt. In vollkommen anderer Lage befindet sich der Lehrer unserer Tage im Angesicht von Ingo, einem modernen Durchschnittstyp von Schüler. Der Pädagoge kann eben nicht ohne weiteres bei seinem Stoff verweilen, in die geistige Welt der Präpositionen mit dem Ablativ eindringen. Im Gegenteil, er fühlt sich gedrängt abzubrechen, die abstrakte Welt des Lateinunterrichts zu verlassen; er verhält sich „schülerorientiert“ (so lautet der erziehungswissenschaftliche Slogan), holt Ingo dort ab, wo er sich befindet, d. h. in der Orientierungslosigkeit, im geistigen Chaos. Kapitulation also, so scheint es, der symbolischen Welt des Geistes vor den banalen Verständnisproblemen eines der Informationsvielfalt ausgesetzten Individuums.

Sie mögen sich fragen, ob Sie ebenso gehandelt hätten wie Hartmut v. Hentig. Ist es angemessen und vertretbar, im Interesse individueller Nöte die kohärente Gedankenkette vieler (d. h. der Schulklasse oder des Hörsaals) zu unterbrechen? Ist es nicht wichtiger und bildender, das fremdartige Phänomen und die Systematik der Präpositionen mit dem Ablativ zu erarbeiten, als Ingos Zischlaute zu sanieren?

Unser Thema zwingt uns eine noch schwierigere Frage auf: Wie soll der humanistisch engagierte Lehrer in diesem exemplarischen und prinzipiellen Fall handeln? Geht ihm die Einführung in die lateinische Sprache vor, oder glaubt er, sich

als *homo vere humanus* eher dem verwirrten Menschenkind Ingo zuwenden zu müssen?

Der Lehrer, der uns das Beispiel erzählt, Hartmut v. Hentig also, ist ohne Zweifel von Haus aus ein Humanist, auch wenn er sich sicher wehren würde, wenn man seine politische oder weltanschauliche Position heute auf einen einzigen Begriff bringen wollte. Er hat in Göttingen bei Pohlenz und anderen Altphilologie studiert, ging als Junglehrer am Birklehof und in Tübingen total im Beruf auf, unterrichtete als weithin berühmter Pädagogikprofessor, wie schon gesagt, bis zur Pensionierung Latein in Bielefeld. Platon war wohl der einflußreichste Autor für ihn, seine Habilitationsschrift heißt „Platonisches Lehren“. In einer Umfrage der FAZ bezeichnete er Sokrates als seine Lieblingsgestalt in der Geschichte⁶, sein pädagogisches Credo lautet: „Die Menschen stärken, die Sachen klären“⁷. Wenn Hentig seine gleichlautende kleine Schrift im Untertitel „Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung“ nennt und neben Platon (und Dewey) auch Rousseau zu seinen geistigen Ziehv Vätern rechnet, so zeigen sich hier schon deutliche Querverbindungen zum Neuhumanismus und zu Wilhelm v. Humboldt, dessen individualistische und stellenweise utopische Bildungstheorie ohne Rousseau und die Aufklärung nicht zu denken ist.⁸ Und diese basale Gemeinsamkeit gestattet es uns auch, im folgenden Teil das Hentigsche Paradigma im neuhumanistischen Sinne zu deuten.

2. Der Fall Ingo im Lichte der Humboldtschen Pädagogik

1) „Der Mensch ist alleingekommen schwach, und vermag durch seine eigne kurzdauernde Kraft nur wenig. Er bedarf einer Höhe, auf die er sich stellen; einer Masse, die für ihn gelten; einer Reihe, an die er sich anschließen kann. Diesen Vorteil erlangt er aber unfehlbar, je mehr er den Geist seiner Nation, seines Geschlechts, seines Zeitalters auf sich fortpflanzt.“⁹ Mit diesen Sätzen Humboldts wird schon ein erstes fundamentales Prinzip des Neuhumanismus eingeführt: das Bewußtsein der historischen

Kontinuität, der „ununterbrochenen Gedankenreihe“¹⁰, in die sich der einzelne einreicht und die er fortsetzt.

Für Ingo heißt das, daß er nicht allein fertig werden wird mit den zweifelhaften Produkten der modernen Unterhaltungsindustrie; er bedarf der behutsamen Führung durch den Pädagogen, der ihm hilft, Anschluß zu finden und dadurch einen festen Standpunkt zu gewinnen.

2) „Der wahre Zweck des Menschen ... ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlaßliche Bedingung. Allein außer der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen.“¹¹

Ingos ungeschickter Versuch am Wochenende, sich zu bilden, ist gescheitert, er hat lediglich „fünf möglicherweise aufwühlende Geschichten in sich aufgenommen“, zurück bleibt - Verstörung. Der Lehrer nimmt sich in einer nicht unproblematischen Entscheidung die Freiheit, den Lehrplanzwang zu verwerfen, er schafft eine Situation, in der die Klasse gemeinsam ihre Kräfte anstrengt, um Ingos persönliche Lage zu verbessern.

Ziel dieser Aktion ist vordergründig, Ingo aus seiner Verwirrung zu befreien und wieder handlungsfähig zu machen. Im Hintergrund steht die Hoffnung, Ingo auf den rechten Weg der „Bildung seiner Kräfte“ zu führen: Nicht auf die bloße Rezeption und Addition von Eindrücken kommt es an, sondern auf eine *produktive* Ausbildung aller im Individuum angelegten Kräfte.

3) Im Zentrum der menschlichen Kräfte steht nach Humboldt die „geistige Tätigkeit“: „(Diese) hat aber nicht bloß den Zweck ihrer inneren Erhöhung. Sie wird auf der Verfolgung dieser Bahn auch notwendig zu dem äußeren (Zweck) hingetrieben, ein wissenschaftliches Gebäude der Weltauffassung aufzuführen und von diesem Standpunkte aus wieder schaffend

zu wirken.“¹² Denn „das Denken fordert ... Zusammenfassung des Mannigfaltigen in Einheit.“¹³

Ingos durch das Fernsehen verwirrter Geist verlangt nach Klarheit, nach Aufklärung. Theodor Wilhelm hat das, was der Lehrer v. Hentig an Ingo verrichtet, als „Ordnung der Vorstellungswelt“ bezeichnet und zum generellen Zweck von Schule erklärt. Ohne klare und geordnete Vorstellungen ist die Auseinandersetzung mit der Welt dem Menschen unmöglich.

Der geistigen Wirrnis aus fünf höchst unterschiedlichen Filmen wird v. Hentig in der nächsten Unterrichtsstunde wieder das wohlgeordnete System der lateinischen Grammatik entgegensetzen. Denn die lateinische Sprache ist nach Wilhelms Auffassung „besser als jede lebendige Sprache geeignet, Sprache als ein System sichtbar zu machen, als ein Modell von Sprache überhaupt“.¹⁴ An ihr erlebt Ingo exemplarisch „ein wissenschaftliches Gebäude der Weltauffassung“.

4) Um frei und gebildet zu werden, sucht der Mensch nach Wilhelm v. Humboldt „soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“. „Diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung.“¹⁵

Ingo hat sich am Wochenende nur in einer Scheinwelt bewegt, zweidimensional auf dem Bildschirm. Eine Wechselwirkung blieb aus, er wurde Opfer der trügerischen Filme. Sein Wochenenderlebnis war beispielhaft für Nicht-Bildung, für Unbildung. Humboldt hat hingegen mit seinen zitierten Postulaten geradezu zwei pädagogische Urformeln aufgestellt: Um die Kräfte des Menschen zu entwickeln, muß er soviel Welt als möglich ergreifen und dies in der regesten Wechselwirkung tun!

Der Sinn des menschlichen Lebens mag in religiöser oder auch sozialer Hinsicht weiter gefaßt werden als dies v. Humboldt tut; recht hat er aber mit seinen humanistischen Formeln insoweit, als diese menschlichen Bildungsaufgaben

nunmehr, in einer offenen Gesellschaft, weitgehend in unserer eigenen Hand liegen. Die Entscheidung steht bei Ingo, ob er den von seinem Lehrer gezeigten Weg mitgeht und „soviel Welt als möglich“ ergreift, oder ob er sich der Gefahr aussetzt, von gewissen Medienerzeugnissen eingeengt, verführt und trüg gemacht zu werden. Seine ‚*humanitas*‘ steht auf dem Spiel.

5) „Der Mensch bedarf es zur Begeisterung in seinem immer fortarbeitenden intellektuellen Streben und der fortschreitenden Entfaltung seines geistigen Lebensstoffes, daß ihm, neben dem Gebiete des schon Errungenen, der Blick in eine unendliche, allmählich weiter zu entwirrende Masse offenbleibe.“¹⁶ „Auf jedem einzelnen Punkt und in jeder einzelnen Epoche erscheint daher die Sprache, gerade wie die Natur selbst, dem Menschen, im Gegensatze mit allem ihm schon Bekannten und von ihm Gedachten, als eine unerschöpfliche Fundgrube, in welcher der Geist immer noch Unbekanntes entdecken und die Empfindung noch nicht auf diese Weise Gefühltes wahrnehmen kann.“¹⁷

Die Sprache als „bildendes Organ der Gedanken“¹⁸ ist also der Schlüssel zur Welt. Bilder - etwa im Fernsehen - reichen nicht aus, denn ohne Sprache „kann das Denken sonst nicht zur Deutlichkeit gelangen, die Vorstellung nicht zum Begriff werden.“¹⁹

Hartmut v. Hentig muß sich daher zusammen mit den anderen Schülern durch Ingos Vorstellungen „buchstabieren“ - eine Stunde lang. Ganz in humanistischen Sinne vertraut der Lehrer der Sprache, denn schon der Sprachbau gewährt nach Wilhelm v. Humboldt „Kraft und Intellektualität, Klarheit der logischen Anordnung, Gefühl von etwas Tieferem, als sich durch bloße Gedankenzergliederung erreichen läßt, und Begehrde, es zu ergründen...“²⁰

6) In jeder Sprache, so glaubt Wilhelm v. Humboldt, liegt eine „eigentümliche Weltansicht“. „Die Erlernung einer fremden Sprache sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht sein ..., da jede

Sprache das ganze Gewebe der Begriffe und Vorstellungen eines Teiles der Menschheit enthält.“²¹

Ingo hatte sich entschlossen, seine Weltansicht zu erweitern, als er in den Latein-Kurs Hartmut v. Hentigs eintrat. Das Fernsehen, so wie er es jedenfalls benutzte, konnte seine Weltansicht nicht fördern, sondern drohte sie eher zum Zusammenbruch zu bringen. Wilhelm v. Humboldt hätte Ingo natürlich in seinem Entschluß, Latein zu lernen, bestärkt. Für ihn wird der Charakter einer Sprache von zwei Vorzügen bestimmt, die beide auf die lateinische zutreffen: der Reichtum der Flexionsformen, der sich freilich noch mehr im Griechischen offenbart, und die Qualität der in der Sprache ausgedrückten Literatur.²² Hinzu kommt noch die Eigenschaft des Lateinischen als „Basissprache Europas“, denn „als die römische Sprache durch Verderbnis und Verstümmelung entartete, blühten, wie mit erneuter Lebenskraft, aus derselben die romanischen Sprachen auf, welchen unsere heutige Bildung so unendlich viel verdankt.“²³ Dem utilitaristischen Argument, Ingo lerne eine tote und somit nutzlose Sprache, hätte Wilhelm v. Humboldt entgegengehalten, „daß die Form einer Sprache, als Form sichtbar werden muß und daß dies besser an einer toten, schon durch ihre Fremdheit frappierenden, als an der lebendigen Muttersprache geschieht ...“²⁴.

7) Im Sprechen (und weniger im Schreiben, K.W.), so wird vermutet²⁵, scheinen die Gaben Humboldts am reinsten hervorgetreten zu sein. Deswegen kann er auch sagen: „Die übrigen Geschäfte des Lebens haben selten einen nahen und großen Einfluß auf die innere Individualität... Desto mächtiger aber wirkt auf die eigenthümliche Charakterbildung der freie und alltägliche Umgang in engeren und weiteren Verbindungen: in der Ehe, der Freundschaft, kleineren und größeren gesellschaftlichen Circeln.“²⁶ Die gesellige Mitteilung durch Sprache gewährt (dem Menschen) Überzeugung und Anregung.“²⁷

Wenn Ingos Probleme in der Geselligkeit und Gemeinschaft der ganzen Klasse zusammen mit

ihrem Lehrer aufgearbeitet werden, so ist dies zutiefst humanistische Gewohnheit, die bis auf die historischen Wurzeln des *humanitas*-Begriffs zurückgeht, der nach Friedrich Klingner ursprünglich feine Gesittung und heiteren Umgang miteinander bedeutete.²⁸ Daß das unmittelbar von Angesicht zu Angesicht erfolgende Gespräch in heutiger Zeit auch einen symbolischen Wert besitzt, dürfte am Ingo-Beispiel deutlich geworden sein, das ja in der häuslichen Szene eine künstliche, nicht-humane Kommunikation zwischen Individuum und Medium darstellt.

8) „Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will.“²⁹ In diesem vielzitierten Satz, aus dem z. B. Wilhelm Girnus das „Pathos der Subjektivität“ heraushörte³⁰, sind gleich drei humanistische Grundideen enthalten: die Idee der Zweckfreiheit, des Nicht-eingebunden-seins in Funktionszusammenhänge; die Idee der Ausbildung aller Kräfte (auf die wir schon unter Punkt 2 eingegangen sind) und schließlich das Bedürfnis, nicht umsonst zu leben, sondern seiner Identität Wert und Dauer zu verleihen.

Hartmut von Hentigs Entschluß, die Lateinstunde der Individualität Ingos aufzuopfern, könnte sich vordergründig auf den humanistischen Subjektivismus berufen: Im Mittelpunkt steht doch der (einzelne) Mensch! Und in der Tat ist Selbstverwirklichung des einzelnen, mag er nun Ingo oder Inge heißen, ein zentraler Grundsatz unserer demokratischen Gesellschaft und auch der zeitgenössischen Pädagogik geworden, der sich auf das Grundgesetz stützen kann, in dem es heißt: „Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit...“ (Art. 2, Abs. 1). Von daher ist die pädagogische Entscheidung zu rechtfertigen, zumal H. v. Hentig ja hofft, sein Nachfolger in der zweiten Stunde werde jetzt normalen Unterricht halten, d. h. die Belange aller Schüler, nicht nur Ingos, berücksichtigen können.

Dennoch sind wir hier an einer Bruchstelle angekommen. An ihr zeigt sich einerseits die Problematik einer einseitigen Bevorzugung der Subjektivität und Individualität in der neuzeitlichen Gesellschaft und gegenwärtigen Pädagogik, andererseits auch die Gefahr, Humboldts Gedanken ebenso einseitig im modernen Sinne auszulegen³¹. Die Bruchstelle mag uns daher auch veranlassen, die Interpretation des Ingo-Beispiels im Sinne einer humanistischen Schulpraxis abubrechen und im dritten Teil unserer Ausführungen auf die rein theoretische Ebene hinaufzusteigen: Wie verhalten sich die Kerngedanken der Bildungstheorie Wilhelm v. Humboldts zu den markanten Grundströmungen unserer gegenwärtigen Epoche?

3. Die Kerngedanken des Neuhumanismus an der Schwelle zum dritten Jahrtausend

Im abschließenden Kapitel dieses Vortrags möchte ich mich auf drei zentrale Begriffe des Neuhumanismus beschränken, von denen zwei in den Werken Wilhelm v. Humboldts überaus häufig vorkommen, nämlich Bildung und Sprache, der dritte jedoch nur implizit zu eruieren ist, nämlich historisches Bewußtsein. Beginnen wir mit dem Bildungsbegriff, der - in den 70er Jahren angefeindet - heute wieder unbestritten als Proprium deutschen pädagogischen Denkens gilt.³²

1) Bildung

Legt man mit neueren Autoren Bildung als eine Art von Emanzipation aus, so ist Wilhelm v. Humboldt scheinbar höchst aktuell. Auch Clemens Menze, gegenwärtig der beste Kenner Humboldts, sieht bei ihm „ein ausgeprägtes Freiheitspathos; die Individualität soll frei und nicht den sie beengenden und bedrückenden Mächten untertan sein. Sie ist nur, als was sie sich selbst erschaffen hat. Sie ist nur als Werk ihrer selbst.“³³ Das scheint nicht weit entfernt von dem Bildungsziel, das der junge Hartmut v. Hentig dem Humanistischen Gymnasium setzte: „Es muß eine Schule geben, in der der Mensch

mehr zum Widerstand als zur Anpassung, mehr zur Einsicht als zur Information, mehr zum Absoluten als zum hier und jetzt Gültigen erzogen wird: mehr Antigone als Kreon.“³⁴ Emanzipation, Mündigkeit, Selbstbestimmung, freie Entfaltung der Persönlichkeit, Individualität - solche Begriffe sind in unserer Zeit zu einem Syndrom geworden, das den Eigenwert des Subjekts in der demokratischen Gesellschaft betont, bisweilen sogar überbetont.

Sieht man genauer hin, so verschwimmt das Syndrom alsbald zur Leerformel, die - etwa bei Wolfgang Klafki - bis zum Überdruß wiederholt wird. Anders ist es bei Wilhelm v. Humboldt. Sein anthropologisches Konzept unterscheidet sich von einer ideologischen Auslegung der Selbstbestimmung, die dem einzelnen volle Autonomie zuschreibt, in mindestens zwei Punkten:

Zum einen spricht er nicht von Selbstbestimmung, sondern von Selbst-Actus³⁴, und meint damit die Aufgabe des Individuums, sich selbst zu verwirklichen, d. h. die Kräfte seiner Natur zu stärken und zu erhöhen. Menze drückt das so aus: „... Bildung ist kein Machen und Herstellen nach einem von anderen vorgeschriebenen Plan, sondern sie ist nur Bildung, indem sie Selbstbildung ist.“³⁵ Der Selbst-Akt vollzieht sich in Auseinandersetzung mit der Welt, im Ergreifen der Welt, nicht im Absetzen des Individuums von der Welt. Die Idee des Widerstandes, die nach der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule in unserem Jahrhundert mit Emanzipation und Selbstbestimmung aufs engste verbunden ist, ist n i c h t eine Idee Humboldts.

Zum zweiten muß daran erinnert werden, daß der Zentralbegriff unserer Gegenwart S e l b s t b e s t i m m u n g ist, der Kernbegriff Humboldts aber B i l d u n g. Freilich werden beide Begriffe durch die Idee der Freiheit zusammengehalten. Doch während die moderne Emanzipationspädagogik Freiheit und Selbstbestimmung als Ziele und Bildung dazu als Mittel ansah, ist für Humboldt die Freiheit nur „unerläßliche Bedingung“, die Selbstverwirklichung (der Selbst-Actus) der W e g und Bildung das höchste Z i e l für die Entwicklung

des Individuums. Dem Subjekt, so hofft er, liegt es nicht an äußerer Erkenntnis und Wirksamkeit, „sondern nur an seiner inneren Verbesserung und Veredlung, oder wenigstens an der Befriedigung der inneren Unruhe, die ihn verzehrt“.³⁶

Selbstbestimmung als bloße Leerformel oder gar als Autonomieanspruch wird also von Wilhelm v. Humboldt präzisiert: Es handelt sich um Selbstformung, Selbstbildung. Würde Ingo, um dies noch einmal am Beispiel zu veranschaulichen, inzwischen erwachsen geworden, tagtäglich als Vielseher vor dem Fernseher sitzen, so wäre sein Selbst-Akt gescheitert, seine Lebenschancen ungenutzt geblieben.

Humboldt gebraucht für das Ziel der Selbstbildung große Worte: „Die letzte Aufgabe unseres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unseres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren, die wir zurücklassen, einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen“.³⁷ Aber entkleidet man diese Grundidee des pathetischen Gewandes, so bleibt ein Kerngedanke zurück, der das Metier der Pädagogik wie kein zweiter adelt. Pädagogik hat primär mit Bildung zu tun, mit dem Höchsten und Schönsten, was Menschen widerfahren kann. Bildung macht den Menschen erst zum wahren Menschen. Das ist, so wage ich zu behaupten, ein unvergängliches Grundaxiom des Humanismus und damit zugleich auch ein zentraler Impuls für pädagogisches Handeln im 21. Jahrhundert.

Daß Humboldts Bildungstheorie nicht leichten Sinnes nur das Individuum in den Mittelpunkt einer um ihn herum kreisenden Welt setzt, sondern die sozialen, besser menscheitsverbindenden Züge der Bildung darüberstellt, sei hier schon vermerkt; wir kommen darauf unter dem Punkt ‚historisches Bewußtsein‘ zurück. Hier müssen noch zwei Einwände gegen Humboldts Konzept der Selbstformung des Individuums erhoben werden.

Erstens ist Humboldt zu optimistisch, wenn er dem Menschen schlechthin einen inneren Drang zur Bildung unterstellt. Ingo hat eben am Wochenende Fernsehen rezipiert, statt in die Welt der Römer von sich aus einzudringen. Aber

gerade die Schwäche der Einzelmenschen, die Humboldt nur ganz am Rande sieht, adelt den Pädagogen: Es geht, mit Hartmut v. Hentig, darum, die Menschen zu stärken, ihnen die vorhandenen Kräfte zur Selbstbildung deutlich zu machen. *Erziehung* tut not, um *Bildung* in Gang zu setzen.

Zweitens ist Humboldt zu optimistisch, wenn er an eine quasi-automatische Veredelung des Menschen durch Bildung auch im Hinblick auf Moral denkt. In einem Brief an seine Braut Caroline von Dacheröden am Weihnachtstag des Jahres 1790 schreibt er: „Fest und unerschütterlich ward nun in mir die oft dunkel empfundene, aber selten klar ausgedachte Wahrheit, daß der Mensch immer insoweit Gutes schafft, als er in sich gut wird.“³⁸ An anderer Stelle baut er auf die Wissenschaft, „die aus dem Innern stammt und ins Innere gepflanzt werden kann“; sie bilde auch den Charakter um.³⁹ Der Gebildete also auch der sittlich Gute? Auch hier grenzt Humboldts Bildungstheorie an Utopismus; der realistische Pädagoge wird hingegen das Individuum sich nicht ganz selbst überlassen, sondern ihm - wie Hartmut v. Hentig - den Weg zeigen.

2) Sprachkultur

Dem vorgeblichen Pathos der Freiheit und Subjektivität, das in Wahrheit ein Pathos der Bildung ist, entspricht bei Humboldt die Glorie der Sprache. Sie ist Grundverfassung des Menschen, Mittler zwischen Ich und Welt, Instrument, um Gedanken zu verfertigen, Träger verschiedener Weltansichten, Maßstab der Kulturhöhe einer Epoche und so fort. „Der Mensch“, so deutet Clemens Menze, „ist seiner Natur nach in die Sprache einbehalten und auf sie angewiesen. Daher ist die sprachliche Grundverfassung des Menschen unauflösbar mit seiner Bildung verquickt... Unter dieser Hinsicht gibt das Sprachstudium den Grund für alle Bildung ab.“⁴⁰

Das pädagogische Vermächtnis Humboldts ist hierbei völlig klar: Ziel aller pädagogischen Bemühungen muß eine herausragende Sprachkultur sein, sowohl die Pflege der Muttersprache wie auch möglichst vieler und verschiedener Fremdsprachen. Denn mit ihnen vermehren und

verfeinern wir unsere Weltansichten. Daß Humboldt in diesem Zusammenhang auch das Erlernen sog. toter Sprachen wie Latein und Griechisch empfiehlt, da gerade sie durch ihre Fremdheit einen erheblichen Bildungswert haben, ist in unserer Informationsgesellschaft von besonderer Bedeutung.

Humboldt kannte im 19. Jahrhundert drei Formen der sprachlichen Kommunikation: das mündlich in Gegenwart des Partners gesprochene Wort, das handschriftlich niedergelegte Dokument, vor allem der Brief, und schließlich die gedruckte Publikation. In diesen drei Ausdrucksformen manifestierte sich Bildung. Wir hingegen stehen heute erstmals in der Menschheitsgeschichte vor einer totalen Revolution aller Kommunikationsformen. Die Multi-Media-Gesellschaft drängt heran, ohne Rücksicht auf die bisherige literarische Tradition. Es bedarf einer eigenen Untersuchung und Darstellung, inwieweit die Sprachtheorie Humboldts der aufkommenden Informations- und Kommunikationsgesellschaft Grenzen aufzeigt. Hier mag vorerst die mahnende Stimme des Humanismus ertönen, der etwa sagen könnte: „Lehrt die jungen Menschen, daß sie über eine unvermittelte Sprache verfügen, die humaner, d. h. dem Menschen angemessener ist als die künstliche Sprache der Medien. Lehrt die jungen Menschen, daß Geselligkeit menschengemäßer ist als die Pseudokommunikation mit einer Maschine. Lehrt die jungen Menschen, daß das Erlernen der Nachbarsprache, einer Fremdsprache mehr bildet als das Erlernen einer Computersprache, denn in ihr ist eine in Tradition erwachsene Weltansicht enthalten. Lehrt schließlich eure jungen Leute, sich um Pflege und Elaboration der gesprochenen und geschriebenen Sprache zu bemühen, denn in der Differenziertheit von Sprache offenbart sich die Vielfalt von Gedanken und die Qualität einer Kultur.“

3) Historisches Bewußtsein

Daß Humboldt aus der Tradition lebte, steht außer Zweifel. In Sonderheit das griechisch-römische Altertum hatte es ihm, dem Vordenker des Neuhumanismus, angetan. „Das Altertum

verstehen heißt für Humboldt es sich aneignen, und in diesem Vorgang der Aneignung verwandelt sich der Mensch. Er bildet sich.“ Aber, so sagt Clemens Menze weiter: „Die Welt des Altertums ist prinzipiell austauschbar, wenngleich ihrer Einzigartigkeit wegen nicht zu ersetzen. Bildung als die Weise der Selbstbestimmung des Menschen und Griechentum stehen in keinem unaufhebbaren Zusammenhang. Das Ziel, auf das hin sich der Mensch entwirft, ist nicht vorgegeben, kann somit auch nicht nachgeahmt werden, sondern ist die Verwirklichung der seiner Individualität eigenen Idee.“⁴¹

„Der Mensch bedarf einer Reihe, an die er sich anschließen kann“, so hatte Humboldt in seinem „Plan einer vergleichenden Anthropologie“ gesagt und damit die unaufhebbare Verwurzelung des Menschen in der Tradition betont. Der Appell an die Pädagogik und Bildungspolitik unserer Zeit ist unüberhörbar: Vergeßt nicht, Geschichte zu lehren und Tradition zu vermitteln. Bundesländer, die ihre neuen Lehrpläne ganz auf Kernprobleme abstellen, die „gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen und Aufgaben artikulieren“, sollten spätestens hier aufhören.

Ein weiterer, tiefer Gedanke Humboldts, der seiner unbefangenen Epoche noch plausibel erschien, führt uns heutzutage in eine verzweifelte Aporie: „Man fordert auch, daß der Mensch den Verfassungen, die er bildet..., das Gepräge seines Werthes sichtbar aufdrücke, ja daß er seine Tugend und seine Kraft... noch der Nachkommenschaft einhauche... Denn nur so ist eine Fortdauer der einmal erworbenen Vorzüge möglich, und ohne diese, ohne den beruhigenden Gedanken einer gewissen Folge in der Veredlung und Bildung, wäre das Daseyn des Menschen vergänglicher, als das Daseyn der Pflanze...“⁴²

„Der beruhigende Gedanke einer gewissen Folge in der Veredlung und Bildung“, so vorsichtig und zögerlich drückt schon Humboldt das aus, was uns heute nicht mehr beruhigen kann - der Glaube an eine anschwellende Veredlung des Menschengeschlechts durch Bildung wurde durch Auschwitz wohl

endgültig erschüttert. Aber wissen wir denn mehr als Wilhelm v. Humboldt? Ist unser historisches Bewußtsein klüger? Welchen Weg nimmt in unseren Augen die Geschichte, was ist der Sinn in der Entwicklung? Genügt es wirklich, den wirtschaftlichen und technischen Wettbewerb zum Motor des menschlichen Fortschritts zu erklären?

Humboldts soziale Botschaft hören wir wohl, wenn er uns beruhigend zuruft: „Macht die Menschen besser durch Bildung, so wird auch die Menschheit besser und edler werden.“ Allein uns fehlt der Glaube. Dennoch bleibt dem Pädagogen keine andere Wahl als Humboldt zu folgen. Um Ingo zu bessern und zu bilden, verzichtet v. Hentig vorerst auf seine Lateinstunde; um unsere Schüler zu bessern und zu bilden, schicken wir sie ein Jahrzehnt und länger in Schulen; um ihre Kinder zu bessern und zu bilden, strengen Eltern ihre erzieherische Phantasie und Fähigkeit an. Mit anderen Worten: Humboldts Botschaft ist ein pädagogischer und gesellschaftlicher Idealismus, der vielleicht von der Wirklichkeit nicht belohnt wird, aber trotzdem alle pädagogischen Möglichkeiten zu Entfaltung bringt.

*

Soweit die pädagogischen Ideen Wilhelm v. Humboldts und zugleich die Kernsätze des historischen Neuhumanismus. Im Untertitel dieses Vortrags habe ich nun nach dem Neuhumanismus im 21. Jahrhundert gefragt, also nach der Tragfähigkeit des neuhumanistischen Konzepts in unserer gesellschaftlichen Zukunft. Hierzu noch zwei abschließende Gedanken.

Zum einen halte ich es für wenig wahrscheinlich, wenn auch nicht ausgeschlossen, daß sich Humanismus als Begriff für eine moderne geistige Strömung reaktivieren läßt. Symptomatisch für das Zurücktreten des Begriffes ist ja z. B., daß es nur noch in Bayern (und Südtirol) sog. „Humanistische Gymnasien“ gibt, während allenthalben sonst der eher irreführende Name „Altsprachliches Gymnasium“ im Firmenschild geführt wird. Ich denke freilich, daß in unserer postmodernen Epoche, der das Prinzip des *anything goes* zugeschrieben wird, jeder die

Freiheit hat, seine geistige Position so zu benennen, wie ihm das richtig erscheint. Und von daher plädiere ich dafür, die Betonung von Bildung, Sprachkultur und historischem Bewußtsein als eine genuin *humanistische* Geisteshaltung zu bezeichnen.

Zum zweiten aber müssen wir die Begrenztheit und historische Bedingtheit dieser neuhumanistischen Idee klar erkennen. Für Ingos intellektuelle Prägung werden Bildung, Sprachkultur und historisches Bewußtsein, allesamt von einem humanistischen Lehrer gefördert, ohne jeden Zweifel konstitutiv sein, aber sie allein werden nicht ausreichen, seinem Leben Wert und Dauer zu verleihen. Zwar ist der humanistische *Idealismus* auch im 21. Jahrhundert unverzichtbar, aber er muß ergänzt werden um einen gesellschaftlichen *Realismus*, der die ethischen, politischen, ökonomischen, ökologischen und sonstigen Herausforderungen der Zukunft zu meistern imstande ist. Hartmut v. Hentig hat hierfür das Schlagwort vom „Leben in der Polis“ gewählt und dadurch Humanismus und Realismus auf glückliche Weise verbunden.

Quellennachweise und Literaturangaben

Stellen aus Werken von W. v. Humboldt sind aus der fünfbändigen Studienausgabe „Wilhelm v. Humboldt: Werke“ zitiert, die von Andreas Flitner und Klaus Giel seit 1964 in mehreren unveränderten Ausgaben bei Cotta in Stuttgart herausgegeben wurde. Die Werktitel sind in Kurzfassung angegeben.

- 1) nach: Wilhelm v. Humboldt 1767 bis 1967: *Erbe, Gegenwart, Zukunft*. Hrsg. von der Humboldt Universität Berlin. Halle (Saale): Niemeyer 1967, 242
- 2) *Litauischer Schulplan* IV 191
- 3) *Königsberger Schulplan* IV 170
- 4) Hartmut v. Hentig: *Die Schule neu denken*. München: Hanser 1993, 30 f.
- 5) R. Haym: *Wilhelm v. Humboldt. Lebensbild und Charakteristik*. Berlin: Gaertner 1856, 7
- 6) vgl. Hartmut v. Hentig: *Aufgeräumte Erfahrung - Texte zur eigenen Person*. München: Hanser 1983
- 7) Stuttgart: Reclam 1985
- 8) vgl. Haym (Anm. 5), 6; Clemens Menze: *Die Bildungsreform Wilhelm v. Humboldts*. Hannover: Schroedel 1975, *passim*; Dietrich Benner: *Wilhelm v. Humboldts Bildungstheorie*. München: Juventa 1990, v.a. 176 ff.

- 9) *Vergleichende Anthropologie* I 346 f.
- 10) *Vergleichendes Sprachstudium* III 17
- 11) *Ideen zu einem Versuch* I 64
- 12) *Kawi-Werk* III 652
- 13) ebd. III 442
- 14) Theodor Wilhelm: *Theorie der Schule*. Stuttgart: Metzler, 2. Aufl. 1969, 392
- 15) *Theorie der Bildung* I 235 f.
- 16) *Kawi-Werk* III 436
- 17) ebd.
- 18) ebd. III 426
- 19) ebd.
- 20) ebd. III 636
- 21) ebd. III 434
- 22) ebd. III 636
- 23) ebd. III 603
- 24) *Königsberger Schulplan* IV 176
- 25) Michael Böhler in der von ihm hrsg. Ausgabe: *Wilhelm v. Humboldt - Schriften zur Sprache*. Stuttgart: Reclam 1985, 225
- 26) *Vergleichende Anthropologie* I 343
- 27) *Kawi-Werk* III 429
- 28) grundlegend: Friedrich Klingner: *Humanität und humanitas*. In: (ders.) *Römische Geisteswelt*. München: Rinn 1956, 620 ff.
- 29) *Theorie der Bildung* I 235
- 30) In: Wilhelm v. Humboldt (s. Anm. 1), 71
- 31) vgl. aber Benner (Anm. 8) zur Stelle, 96 ff.
- 32) Klaus Westphalen: *Zur Wiedergewinnung des Bildungsbegriffes*. In: H. Wollenweber (Hg.): *Schule im Brennpunkt. Festschrift für Kurt Aurin*. Paderborn: Schöningh 1983, 41ff.
- 33) Clemens Menze: *Grundzüge der Bildungsphilosophie Wilhelm v. Humboldts*. In: (ders.): *Bildung und Bildungswesen*. Hildesheim: Olms 1980, 7
- 34) Hartmut v. Hentig: *Platonisches Lehren*. Stuttgart: Klett 1966, 145
- 35) Menze a.a.O. (Anm. 33), 5
- 36) *Theorie der Bildung* I 235
- 37) ebd.
- 38) *Wilhelm und Caroline v. Humboldt in ihren Briefen*, hrsg. von Anna v. Sydow, Bd. I, Berlin: Mittler 1910, 345
- 39) *Organisation der wissenschaftlichen Anstalten* IV 258.
- 40) Menze: *Sprechen, denken, bilden*. In: *Bildung und Bildungswesen* (vgl. Anm. 33), 35
- 41) ders.: *Grundzüge der Bildungsphilosophie Wilhelm v. Humboldts*. In: *Bildung und Bildungswesen* (vgl. Anm. 33) 13
- 42) *Theorie der Bildung* I 236

KLAUS WESTPHALEN, Kiel

Das Problem der lateinischen Lehrbuchtexte

Es gehört zur Alltagserfahrung von Lateinlehrern, daß man seine liebe Not mit den Kunsttexten der Unterrichtswerke hat. In Nöte gerät man v. a. dann, wenn man sich nicht damit begnügen mag, die Texte als Steinbruch für linguistische Turnübungen oder als Stichwortgeber zum Thema „Antike“ zu benutzen. Bleibt man Klassischer Philologe, Liebhaber also von Texten, und betrachtet Texte als Ausgangspunkt historischer Kommunikation und sprachlicher wie kultureller Erkenntnisse und Denküben, ist man zu häufig mit Gegen- und Zusatzmaterial, mit Kommentaren und Aufarbeitungen gefordert - und zwar in solch einem Maße, daß die Frage auftaucht, ob denn diese Texte so banal, so kommunikationslos und so unfruchtbar sein müssen.

Beim Studium der Lehrbuchrezensionen ist signifikanterweise festzustellen, daß die Inhalte der lateinischen Kunsttexte, die Kunsttexte also als Genre, viel zu wenig oder zu oberflächlich analysiert werden. Kein Zufall, glaube ich. Die eigenen philologischen Maßstäbe werden nicht einmal ansatzweise an den Kunsttexten der Lehrbücher angelegt.

Den Kunsttexten kommt jedoch ein hoher Stellenwert für Anspruch und Fortexistenz des Lateinunterrichts zu. Ich schätze:

- mindestens die Hälfte des Lateinunterrichts während der Spracherwerbsphase wird über Lehrbuchtexte abgewickelt;
- ca. drei Viertel des gesamten heute erteilten Lateinunterrichts wird durch Lehrwerke bestritten (der Rückgang der Abwähler nach 11.1 ist dramatisch - z. B. in NRW innerhalb von 8 Jahren um 45%)¹;
- diese Zahlen werden sich in absehbarer Zeit nicht zugunsten der Originallektüre verschieben.

Daraus schließe ich, daß gut ein Drittel des Lateinunterrichts allein mit Kunsttexten aus Lehrwerken bestritten wird und diese Kunsttexte die Lateinerfahrung der Schüler wesentlich bestimmen.

Über diese Feststellung hinaus ist natürlich unser Selbstverständnis anzufragen: Was eigentlich macht die Legitimation unseres Unterrichtsfaches im Kern aus? Doch nichts anderes als die Überzeugung, daß der Arbeit an Texten eine besonders bildende Rolle für die geistige Entwicklung und Haltung von Menschen auch unserer Zeit zukommt. Humboldt nannte das „Welterweiterung“, da Sprache - bei ihm allerdings die rein formale Sprachbetrachtung - mit Weltsicht zu tun habe. Wie peinlich aber, wie kläglich, wenn gerade im Unterricht dieses Faches über weite Strecken nicht einmal Grundqualitäten von Texten aufzufinden sind!

Dies alles unterläuft m. E. nicht zufällig, sondern ist Folge eines einseitigen Sprachbegriffs, der die Sprache in ihrer Inhaltsdimension aus den Augen verloren hat.² Unsere Didaktik krankt noch immer an einem dürftigen Sprachbegriff, Inhalte erscheinen als beliebig, evtl. als Sache der Oberstufe, Interpretationsansätze werden formal-linguistisch angegangen. Kurzum: Die Texte in den Lehrbüchern spiegeln genau diesen Sprachbegriff wider.

Ich denke, daß wir nicht umhin kommen werden, eine neue Gesprächsrunde in der Didaktik unseres Faches einzuläuten, daß wir den Kern unseres Faches in Ziel und Mitteln neu herauszuschälen haben. Wir müssen uns auf die Spracherwerbsphase, die Lehrbuchphase also, konzentrieren und überhaupt darüber reden, welche Stoffe und Themen in den Kunsttexten verarbeitet und wie diese gestaltet werden können und sollen.

Kriterien für die Stoffauswahl

Es scheint kaum ein Kriterium zu gebe, nach dem überhaupt die Stoffe und Themen aneinandergereiht werden. Die Lehrbuchautoren z. B. halten sich zugute, einen „bunten Straß von Texten“ aus „möglichst viele(n) Bereiche(n) der Antike“³ zusammengestellt zu haben, heben ihre Zurückhaltung bei militärischen Stoffen hervor sowie den Wechsel zwischen traditionsreichen

griechischen und römischen Themen⁴ oder begründen mit dem Stichwort vom „Aufbau eines Konventionshintergrundes“⁵ die Konzentration auf die römische Alltagskultur.

Die Herausgeber, Redaktionen und Autoren werden ihre Texte für altersgerecht, bildungsrelevant und motivierend halten. Didaktische Kriterien für deren Auswahl und Anordnung zu präsentieren, hat man sich bisher gehütet. Benennen wir also einmal mögliche didaktische Kriterien.

1. Altersgerecht und schülerorientiert müssen Texte und Themen sein. Das hat nichts mit schneller Konsumierbarkeit zu tun. Nur: Man lasse in Auswahl- und Produktionsprozeß die Texte auch durch Schüler(innen) begutachten. Das sollte der Test sein. Was ein Autor von Lehrwerken für altersgerecht hält, ist es häufig nicht.

2. Ein Lehrwerk muß elementare Texte liefern, Texte, die antikes Leben und Denken verständlich und für Schüler(innen) fruchtbar machen. Nur verwechsle man einen Reichtum an derartigen Einblicken nicht mit einer positivistischen Detailvielfalt. Man glaube nicht, ein möglichst buntes Angebot mache einen gebildeten Lateinschüler. Ich erinnere an Nietzsches Unterscheidung eines wissenschaftlichen von einem gebildeten Menschen (III 912). Motivationselemente lassen sich immer heranholen, nur: Welches Thema trägt den spezifischen Auftrag des Lateinunterrichts, nämlich zu historischer Kommunikation zu befähigen, fort? Und welche Stoffe und Texte nimmt man jeweils und unter welchen Gesichtspunkten? Ich habe nicht den Eindruck, als sei diese Fragestellung bisher hinreichend in den Blick genommen.

3. Ein Lehrbuch sollte nicht auf einen besonderen Autor vorbereiten wollen. Ich halte diesen Zweck für falsch. Die je eigene Welt der Autoren erschließt sich sinnvoller und fruchtbarer während der Originallektüre; grammatische, semantische, pragmatische Besonderheiten werden ebenda immanent geklärt.

4. Die Themenauswahl der Lehrwerke sollte sich auch an der modernen Rezeption der Latinitas orientieren. Das sollte nicht einer ober-

flächlichen Modernität wegen geschehen, sondern wiederum im Sinne einer historischen Kommunikation zur eigenen Standortbestimmung.

5. Aus welchen Epochen der Latinitas nimmt man die Texte? Unstrittig ist, daß der Schwerpunkt auf die Antike zu legen ist. Doch auch das Mittelalter soll vertreten sein. Aber was wählt man aus dieser Epoche aus? Eher oberflächliche Kriterien (Überblickswissen, Interessantheit), vielleicht auch Vorlieben und Zufälle scheinen die Auswahl zu bestimmen. Auch Neulatein erscheint sinnvoll. Aber wonach wird ausgewählt? Inwieweit bergen bestimmte Texte Elementares, Bildungsfähiges? Provozieren die Texte z. B. bei den Schülern nur ein müdes Lächeln über die Altvorderen? Davon nährt sich keine Bildung, sondern nur die alberne Selbstgewißheit der Moderne, die - noch einmal Nietzsche - „in glücklicher Bewunderung vor sich selbst niederfällt“ (III 866). Um Mißverständnissen vorzubeugen: Es geht mir nicht wie Nietzsche darum, „volle Feindschaft zwischen unserer jetzigen ‚Kultur‘ und dem Altertum zu erzeugen“, sondern Anstöße zu einer tieferen Selbsterkenntnis der Moderne zu liefern.

Kriterien für die Lehrbuchkritik

Wenden wir uns nunmehr den Kriterien für die Beurteilung lateinischer Kunsttexte zu. Dazu können m. E. die Richtlinien für Gymnasien/Sekundarstufe I aus Nordrhein-Westfalen⁶ wichtige Impulse geben.

Als zentraler Lernbereich auch in der Sekundarstufe I werden dort die lateinischen Texte festgeschrieben. Diesen ordnen sich nachrangig die Bereiche Sprache, Geschichte und Kultur sowie Europäische Tradition zu. „Oberstes Ziel des Lateinunterrichts ist die Befähigung zur historischen Kommunikation“, worunter ein „sowohl kognitiver als auch ein affektiver Zugang zu den Texten der Antike und ihrer Rezeptionsepochen zu verstehen“ sei.

Weiter heißt es, diese Texte seien „durch die Grundqualitäten der (zugänglichen) Fremdheit, der historischen Distanz, der modellhaften Ele-

mentarität und der rhetorisch-ästhetischen Durchformung geprägt“. Dies gelte „in erster Linie für die Originale“, treffe aber „- in reduziertem Maße - auch für viele Lehrbuchtexte zu“. Ich möchte deutlicher formulieren: Diese Grundqualitäten müssen angesichts der immer kürzer werdenden Unterrichtszeit für die Lehrbuchtexte grundsätzlich ebenfalls gelten. Denn welches Argument sollte es geben, einen Text ohne Berücksichtigung der angesprochenen Grundqualitäten anzubieten?

Die Autoren der Richtlinien beklagen zu Recht eine Anonymität der unterrichtlichen Texte, soll heißen: die Kommunikationsverweigerung der Texte, die keine Sprecher, keine Adressaten, keine bedeutsame, d. h. deutbare, dialogfähige Mitteilung zu kennen scheinen. Z. T. werden bei der Adaption von Originaltexten die spezifischen Intentionen der Autoren sogar herausgefiltert und auf die simplen *plots* oder einen scheinbaren Informationskern reduziert und damit eigentlich mißbraucht und verfälscht. Der Text gerät banal und flach, entzieht sich einem Dialog.

a) Kriterien für literarische Kunstwerke zusammenstellen zu wollen, ist äußerst problematisch. Es gibt keinen Katalog von positiven Wertungskriterien. Kunst entzieht sich konstitutiv einem solchen. Aber um die Beurteilung von Kunstwerken geht es uns hier ja nicht, sondern um die Feststellung literarischer Grundqualitäten von Lehrbuchtexten, die ohne Frage in unserem Fach als einem Textfach eine besondere Rolle spielen müssen. Doch wie kommen wir an diese heran? Versuchen wir den Weg von der negativen Definition aus, versuchen wir nämlich zu beschreiben, wodurch sich minderwertige Texte auszeichnen, z. B. Trivialtexte. Denn diese dürfen wir doch auf keinen Fall zulassen.

Im „Lexikon zum Lateinunterricht“ (S. 271f.) findet sich als Kriterium für Trivalliteratur: sie verfolge keinen künstlerischen Anspruch, beobachtbar seien Simplizität auf der Inhaltsebene wie in der Form, d. h. Problemarmut, Scheinkonflikte, Affektketten, stereotype Handlungs-

muster. In der Fachliteratur finden sich als Charakteristika außerdem: Konservatismus, Klischeehaftigkeit, naiver Glaube an Gerechtigkeit, simple Weltdeutungen, Happy-end und, daß die Figuren nach den Wünschen der Konsumenten und ihren Durchschnittserfahrungen gestaltet seien; gemischte Charaktere seien selten.

Uns, denen es also nicht darum zu tun ist, Lehrbuchtexte mit künstlerischer Originalität zu fordern, sondern Gebrauchstexte mit einer literarischen und didaktischen Grundqualität, dürften zufrieden sein, wenn diese Gravamina nicht aufzufinden sind. Leider aber sind sie aufzufinden, und leider bedarf es dazu keiner längeren Suche.

b) Eine weitere Grundqualität ist nach den angesprochenen Richtlinien die *modellhafte Elementarität* der Texte. Was immer die Elementarität im einzelnen ausmachen mag, zunächst bedeutet das Wort Urstofflichkeit. Nun wird man - unter Druck geraten - jeden Text als urstofflich/elementar deklarieren. Doch erst, wenn die Texte so angelegt sind, daß sie für das Verständnis der Welt der fremden Texte und zweitens für unsere Selbstfindung fruchtbar und grundlegend sind, den Blick auf Wesentliches lenken, sind sie didaktisch legitim.

Bei Elementarität geht es um die Auseinandersetzung mit anthropologischen Konstanten und politischen, sozialen Grundmustern, die aus historischer Distanz zu uns gelangen und uns zur grundsätzlichen Stellungnahme nötigen. Die heldenhafte Tüchtigkeit eines Herkules, markige Szenen aus der römischen Frühgeschichte, harmlose Widerspenstigkeiten von Sklaven, Handel und Wandel in Ostia, allerlei weitere Sachtexte, *horrenda et stupenda* oder *facetiae* sind für sich genommen also keineswegs ein ausreichender Stoff.

„Modellhaftigkeit“ nun bedeutet ergänzend, daß an den Modellen Realitäten sinnvoll nachgespürt werden kann, Realitäten, die ebenso für andere Einzelfälle bedeutsam, eben modellhaft sind. Ein schlechtes Modell weist nur unzurei-

chend auf die dahinterstehende oder heranzuholende Wirklichkeit hin, verschafft einen falschen Eindruck, legt einen unzulässigen Vergleich nahe, erfüllt nicht seine Funktion als Modell, sondern die von Abklatsch. Herkules, reduziert auf die Nacherzählung seiner Taten, ohne daß auf die Bedeutsamkeit dieser Figur für bestimmte Gruppen der antiken Gesellschaft (Händler, Soldaten, Philosophen, Komödiendichter), ohne daß auf den Kontext hingewiesen wird, in welchem über ihn die Rede ging, wirkt wie Abklatsch. Die Nacherzählung römischer Sagen- und Erzählungen, ohne daß sie mit ihrer politischen, didaktischen Funktion verbunden werden, einfach als Geschichten für sich hingestellt, ist Abklatsch. Die quasi historische Darstellung von Sklaven in ihrem oppositionellen Witz, ohne daß offengelegt wird, daß sie der antiken Komödie entlehnt ist, ist als Abklatsch zu verwerfen.

c) Zu den von den nordrhein-westfälischen Richtlinien formulierten Grundqualitäten eines Lehrbuchtextes gehören ebenfalls die Kategorien *Fremdheit* und *historische Distanz*. Das ist zentral! Hier, in der historischen, also mittelbaren Kommunikation, nicht im formalbildenden Wert der lateinischen Sprache findet sich m. E. die Quintessenz unseres Faches.

Unter der Grundqualität historische Distanz ist zu verstehen, daß man sich der unterschiedlichen Voraussetzungen der Textproduktion und -rezeption in der Antike und bei uns bewußt wird, daß man die Lebens- und Geisteswelt der historisch gewordenen Kultur begreift, daß man mitzusehen beginnt, warum ein Text oder Stoff den Weg in ein Lehrbuch des 20. Jahrhunderts gefunden hat und wie er nunmehr konsumiert wird. Das fordert, den eigenen Standpunkt zu verlassen und eine hermeneutische Perspektivenübung durchzuführen: Weshalb erzählte man sich damals davon, wie erschien die Sache vor vielen Jahren, wie erscheint sie mir heute? Selbstirritation wird verlangt, Distanz zur eigenen Person, Selbstbescheidung. Wir sollten da-

bei immer wissen, daß wir nach dem vergangenen Anderen nicht seinetwegen, sondern unsertwegen fragen.

Helfen unsere Lehrbücher dabei, üben sie diese Haltung methodisch ein oder bleiben sie hier stumm? *Exempli causa*: Orpheus wird uns traditionell in Lehrbüchern überliefert als zauberhafter Sänger und tragischer Hadesgänger. Erschien er den Menschen der Antike auch so, schlugen nicht die mystischen, irrationalen Assoziationen bei ihnen weit mehr aus? Warum haben wir das ausgeblendet, was sagt das über uns und den Weg unserer Kultur?

Die Kategorie Fremdheit hat nichts mit *sight-seeing-tour* zu tun, nichts mit Exotik, auch nichts mit dem „*ecce, quam moderni Romani!*“, sondern mit uns und unserem Alltagsdenken und -leben, das reflektiert werden soll, indem wir die antiken Texte und Stoffe intensiv erarbeiten und uns durch den Kopf gehen lassen. Selbstgewißheiten produzieren sollen sie nicht. Helfen die Lehrbuchtexte dazu?

d) Wir wollen noch eine weitere Grundqualität von Kunsttexten benennen, die nicht in den Richtlinien NRW auftaucht, dennoch aber von erheblicher Bedeutung ist. Ich möchte diese als die Grundqualität der *szenischen Darbietungsform* bezeichnen. Der Grundcharakter eines Textes soll also szenisch sein, d. h. mehr anschaulich schildernd als summarisch referierend, mehr dialogisch als narrativ, verdichtend, nicht additiv, zuspitzend, nicht auffächernd.

Warum? Zunächst: Die De- und Rekodierung im Lateinischen bedarf kognitiver Anstrengungen, die den Text in der Regel sehr stark zergliedern, ihn in Satzteile, Wortblöcke, Wörter und gar Silben sezieren. Wir reden von mikroskopischer Methode. Diesen kognitiven Überhängen müssen sehr dichte Bilder und Szenen entgegengesetzt werden, um einen Text dennoch lebendig, also virulent und kommunikativ werden zu lassen - ja, um ihn als kohärentes Gewebe während der Übersetzungsbemühungen überhaupt zu erhalten.

Außerdem: In der Altersgruppe der 10 bis 16jährigen - zumal der heutigen Zeit - spielen solche dichten Szenen eine besondere Rolle für die Wirkmächtigkeit von Texten. Das Dargestellte muß plastisch (nicht platt!) vor Augen treten, in sich eine Tendenz zur Bildhaftigkeit haben. Man beobachtet ja allorts eine Verschiebung der Rezeptionsgewohnheiten in der Jugend. Darauf muß reagiert werden, z. B. durch funktionale, d. h. methodisch integrierte und didaktisch legitimierte Abbildungen, in der graphischen Gestaltung und v. a. durch eine dieser rezeptionssoziologischen Erkenntnis adäquate Gestaltung der Texte. Hier gibt es bereits gewisse Ansätze.

Die meisten Kunsttextautoren jedoch haben eine große Wende zu vollziehen, um die Texte szenisch dichter zu gestalten. Da gibt es ganze Handbuch- oder Lexikon-artige Lesestücke über römische Geschichte und Kultur. Auch werden verschiedene Ereignisse, Situationen und Anekdoten so dargeboten, daß sie beim besten Willen nicht intonationsreich les- oder sprechbar sind.

Zwei Schwächen sind jedoch häufig auch bei szenisch-dialogischen Texten auszumachen:

1. Es werden Scheinszenen geboten. Der Text mag szenisch und dialogisch sein, doch wirken und reden die Dialogpartner nicht authentisch, da sie z. B. über politische Geschichte dozieren, sich Informationshäppchen zuteilen. Der dialogische Text wird als Informationsträger mißbraucht.

2. Es fragt sich bei vielen, auch dichten, bildhaften Szenen gleichwohl, welche didaktische Relevanz sie haben. Einige mögen sich vielleicht immerhin sinnvoll vortragen lassen, doch taugen sie darüberhinaus als Bildungsfutter und Gedankennahrung, gehen sie über ein triviales Niveau hinaus?

Textanalyse und Folgerungen

Eine Detailanalyse der Lehrbuchtexte ist teilweise ernüchternd bis erschütternd. Da werden als Eröffnungslektionen läppische Familiengeschichtchen angeboten, deren inhaltliches Niveau in keinem Deutschbuch der 5. Klasse zu

finden wäre und deren Weltdeutungen klischeehaft sind. Menschliche Beziehungen sind erstarrt, lebendige, echte Charaktere sind selten, Personen wirken wie Lastenträger von Bildungsballast. Da lesen wir Geschichten, die weitab aller guten Literatur nicht mehr-, sondern eindimensional und nicht auf Nachdenklichkeit, sondern auf fraglosen Konsum hin konstruiert sind, bei denen es vollkommen ausreicht, die Oberfläche der Darstellung zur Kenntnis zu nehmen. Originale wie Homer, Vergil, Ovid, Sueton werden lieblos versimpelt und verfälscht, bei Sagenstoffen werden uns Heldenklischees aufgetischt, wie wir sie nicht schlechter aus billigen Heftchen und Serien kennen. Texte, die nachdenklich machen, weil sie irritieren, die zu Fragen und Forschen animieren, weil sie nachklingen, sind selten.

Die sog. neue Lehrbuchgeneration zeigt einige Fortschritte hin zur Niveaufverbesserung der Texte, vor allem durch szenische Verdichtung. Dennoch kann man sich des (ersten) Eindrucks nicht erwehren, als hätten die Kunsttextautoren kaum einen bewußten Begriff von den oben angesprochenen Textkriterien besessen.

Gelungenes erscheint eher zufällig, ein durchgängiges Konzept kann man nicht ausmachen. Textgrammatik wird endlich überall getrieben. Aber eine inhaltlich-literarische Dimension der Texte, die dem mitgeteilten Inhalt doch erst sein Gewicht und seine Wirkung, eben seinen guten Wert als Text verleiht, ist selten zu entdecken.

Wir dürfen den Verlagen die Nachlässigkeiten im Umgang mit Texten aus der und zur Latinitas nicht durchgehen lassen. Wir rufen über kurz oder lang die prinzipiellen Kritiker unseres Schulfaches auf den Plan. Der Erlanger Sprachwissenschaftler Franz Josef Hausmann schrieb 1989 deutlich in dem wohl härtesten Affront gegen das Schulfach Latein: „In der Praxis schafft (...) der Lateinunterricht den gründlichen Zugang zu den Inhalten gar nicht mehr“⁷. Hat er Unrecht? Wenn wir so nachlässig mit Texten und ihrem Gehalt umgehen lassen, es dulden, daß man sich so oberflächlich und desinteressiert an Stoffen und Literatur der Latinitas ver-

greift, untergraben wir selbst die Legitimation unseres Faches an den Schulen.

Was kann man nun tun? Zunächst müssen wir aus diesem Bewußtsein heraus das Gespräch mit den Verlagen aufnehmen. Hier gilt es eine Wende herbeizudiskutieren, nämlich angesichts des Schwundes von Lektüremöglichkeiten und -fähigkeiten die Wende hin zum nichttrivialen, zum aussagekräftigen, zum tragfähigen, zum sorgfältig adaptierenden Kunsttext. Die Lehrbuchautoren müssen sich dieser hohen Verantwortung stellen.

Daneben werden wir in der Vorbereitung unseres Unterrichts intensiver als früher die Auseinandersetzung mit den lateinischen Kunsttexten betreiben müssen. Selbstverständlich muß jeder noch so dünne Ansatz zur bildenden Auseinandersetzung mit ihnen aufgegriffen, darf nicht übersehen werden. Wir müssen den Mut haben, besonders schlechte Texte zu übergehen und bei besseren länger zu verweilen und hier die bildende Wirkung auszuschöpfen. Weiter müssen wir die Schüler aber auch auf Kompositionsstärken und -mängel aufmerksam machen, indem wir ihnen die originalen Stoffe - meist wohl in Übersetzung - zugänglich machen, indem wir Vergleiche anregen und gerade in dieser Auseinandersetzung die besonderen Denk- und Handlungsmuster einer fremden Kultur herausarbeiten lassen. Hier ist, nebenbei gesagt, der Ort von projektähnlicher Arbeit, indem - z. B. in arbeitsteiliger Gruppenarbeit - ein Lehrbuchtext abgeändert wird - in Teilen vielleicht sogar auf Latein - und dieser Vorschlag an den Verlag geschickt wird. Für uns als Lateinlehrer wird es wichtig sein, mitunter selbst - z. B. für Klassenarbeiten - Kunsttexte zu produzieren, die den oben erwähnten Grundqualitäten genügen. Denn wir selbst sind gefordert, den Blick, den wir an originalem Latein längst geschärft haben, ebenso für Kunsttexte zu schärfen. Dabei werden wir Erfahrung im Umgang mit nicht-komplexen Texten gewinnen, die - obgleich nur 50 - 150 Wörter zählend - dennoch einen Aussagekern, einen bildenden Reiz und ästhetische Grundqualitäten besitzen. Das ist Bildungs- und Erziehungsarbeit von seiner besten Seite. Wir sollten anstreben, die Heranwachsenden in

möglichst jedem Text mit einer ganz anderen Welt zu konfrontieren, um sich und die eigene ein wenig mehr zu begreifen.

Wer meint, hier werde zu viel verlangt, Texte würden im Umfang aufgebläht, der Zeitaufwand wäre zu groß, solche Texte seien nicht zu produzieren, der sei um ein eigenes Experiment gebeten. Mitunter reichen leichte Umstellungen, ja Streichungen, um einen Text fruchtbarer zu machen, manchmal reicht ein Blick ins Original und seine Interpretation, um schlimmste ‚Vergehen‘ zu vermeiden. Lange Zusatzerläuterungen, Zusatzmaterialien etc. werden überflüssig, wenn die Texte geschickter abgefaßt sind (und wenn sie mit sinnvoll abgestimmten Sachtexten und Abbildungen umrahmt werden).

Sprachdidaktiker sollten natürlich immer wollen, daß die sog. zweite Wirklichkeit im Menschen Macht hat, d. h. daß sich die Art des Umgangs mit der ersten Wirklichkeit, die fälschlich als „das Faktische“ bezeichnet wird, wirkmächtig und human unterscheidet von der naiven Abhängigkeit vom Vorzufindenden. Und hier ist unser Fach im Kern gefordert; denn v. a. der Lateinunterricht hat die Möglichkeiten, historische Kommunikation intensiv und von der Wurzel, d. h. von der Sprache aus einzuüben und zu pflegen. Wir müssen uns dessen nur bewußt werden, mit unseren Pfunden in dieser Zeit wuchern und das Zentrum, die Quintessenz unseres Faches wirklich betonen und attraktiv ausgestalten. Die Latinitas birgt für den modernen Menschen, der mehr soll und will, als am Pflock des Augenblicks angebunden zu bleiben, der seinen Horizont und damit seine Unabhängigkeit bewahren oder erstreiten will, einen großen Reichtum. Plakativ gesagt: Wenn man will, daß sich das Individuum gegenüber der erdrückenden modernen Welt behaupten kann, daß es Luft bekommt zum selbstbestimmten, ruhigen Atemrhythmus, dann kann man an einer Sprache mit einem derartigen historischen und sprachlichen Angebot und Horizont nicht vorbei. Tun wir alles, damit dieser Reichtum der Latinitas endlich zur Geltung und zur Wirkung kommen kann. Vergraben wir das Schulfach Latein nicht im trockenen Sand der Linguistik, sondern bie-

ten wir es überzeugend mit seinen besten Angeboten für unsere Zeit an. Die Lehrbücher - und an ihnen hängt weit mehr, als manchem Didaktiker lieb ist - müssen einer grundlegenden Revision unterzogen werden.

- 1) MDAV 2/94, S. 51.
- 2) Vgl. dazu: Veit, G., Unteilbares Latein, in: ders., *Fabula agitur*, Stuttgart 1992, S. 7-17.
- 3) *Cursus Novus* S. 3.
- 4) *Ianua Nova*, Neubearbeitung, Lehrerheft S. 30.

- 5) Ostia, Lehrerkommentar S. 12f.
- 6) Im folgenden ist aus den Seiten 45f. und 60ff. zitiert.
- 7) Hausmann, F. J., *Altsprachlicher Unterricht und Fremdsprachenunterricht*, in: Hdb. Fremdsprachenunterricht, hrsg. v. Herbert Christ, Tübingen 1989, S. 65-69, hier: S. 68. Vgl. dazu Veit, G., Latein in Not? in: AU 3/93, S. 72-77; ebenfalls: Scheer, M., Latein - „eine Last, die zu tragen unsere Gesellschaft nicht mehr die Kraft hat“, in: MDAV 2/95, S. 47-55.

GEORG VEIT, Coesfeld

Karl Ernst Georges (1806-1895) zum 100. Todestag

Der Landesverband Thüringen des DAV hat in Zusammenarbeit mit dem Thüringer Institut für Lehrerbildung ein Symposium der Leistung, dem Lebenswerk von Karl Ernst Georges gewidmet, das diesem Gothaer über die Grenzen des Landes einen bleibenden Namen gebracht hat.

Exegi monumentum aere perennius hätte Georges über sein oeuvre, die Wörterbücher, am Ende seines Lebens schreiben können, er tat es aus Bescheidenheit nicht, Zeitgenossen und wissenschaftliche Kollegen wußten seine Arbeit zu würdigen, wenn sie ihn als Grundpfeiler in der Lexikographie, als helleuchtenden Stern der jüngeren Gelehrten rühmten. Aus einer 100-jährigen Retrospektive können wir konstatieren, daß die lexikographischen *opera* dieses vorbildlichen philologischen Gelehrten die wechselvollen Zeitläufte überdauert haben. Der „Georges“ ist auch heute für jeden Altphilologen ein Begriff. Kennen wir aber die Persönlichkeit des Verfassers? Die Spurensuche nach der menschlichen Seite dieses Mannes erweist sich als äußerst schwierig, denn die überlieferten Nachrufe reichen bei weitem nicht, um biographische Lücken zu füllen. Selbstzeugnisse, Korrespondenzen etwa mit der Hahnschen Verlagsbuchhandlung Hannover sind in den Flammen der Bombennächte des Krieges vernichtet, einige Dokumente seines Nachlasses im Besitz des Nachfahren Christof Georges ungeordnet und deshalb bisher nicht zugänglich. Das einzige uns

bekannte Foto aus der Illustrierten Zeitung zeigt ein typisches humanistisches Gelehrten Gesicht aus dem 19. Jahrhundert.

Karl Ernst Georges stammte aus einer Gothaer Handwerksfamilie - sein Vater war Hofglasmeister - , lebte in gesicherten sozialen Verhältnissen, verbrachte eine glückliche Kindheit. Er sollte das Handwerk des Vaters erlernen, er mußte zunächst die Bücher mit der Hobelbank vertauschen, obwohl er mit 14 schon in Sekunda saß - die Eltern gaben den drängenden Bitten ihres Sohnes nach und erlaubten ihm, das *gymnasium illustre* zu besuchen. Maßgeblichen Einfluß auf den wißbegierigen Jungen übten die renommierten Gothaer Lehrer Friedrich Wilhelm Döring, Ernst Wüstemann und vor allem der als Grammatiker und Lexikograph bekannte Valentin Christian Rost aus. Karl Ernst Georges wechselte auf ärztlichen Rat die Schule und besuchte für 2 Jahre das Gymnasium in Nordhausen. Hier war es der später in Hamburg lehrende Lexikograph Friedrich Karl Kraft, der den begabten Schüler förderte.

Georges' Studienzeit 1826-1829 in Göttingen und Leipzig war bestimmt von einer intensiven Beschäftigung mit grammatischen und lexikographischen Einzelfragen. Entscheidend für sein weiteres Leben war das Angebot der Hahnschen Verlagsbuchhandlung, als Mitarbeiter an der Neuausgabe des Schellerschen Lexikons; es wurde in 7. Auflage völlig neugestaltet, ins

Holländische und Englische übersetzt. Die von einer beispielhaften Akribie gekennzeichneten Manuskripte erregten Aufsehen unter den Philologen. Dadurch ermutigt, reichte Georges auch sein deutsch-lateinisches Lexikon 1833 als Dissertation an der Jenaer Universität ein und promovierte am 5. März 1835 zum *doctor philologiae*. 1837 begann er seine Tätigkeit am neugegründeten Realgymnasium in Gotha zunächst als Hilfslehrer für Latein und Deutsch, später als Oberlehrer. Auch damals fanden Unterrichtsbesuche statt, wurden Beurteilungen für Beförderungen geschrieben.

„Was die Leistungen des Herrn Doktor Georges anbetrifft, so hat derselbe sich die Ertheilung eines gründlichen Unterrichts ernstlich angelegen seyn lassen und namentlich vielen Fleiß auf die mühsam und ebenso lästigen als zeitraubenden Korrekturen der deutschen Arbeiten in den beiden erstmals besetzten Klassen verwendet.“

In seiner Lehrtätigkeit beschäftigte sich Georges intensiv mit lexikalischen Fragen und veröffentlichte folgende Schriften:

1. Umarbeitung von Schellers kleinem lateinischen Wörterbuch in etymologischer Ordnung;
2. Denkschrift auf den Philologen und Lehrer Wüstemann;
3. die ersten beiden Bände des Thesaurus der klassischen Latinität, Leipzig 1854.

1856 gab er wegen eines Augenleidens den Lehrerberuf auf, um sich ganz seinen lexikographischen Studien zu widmen. Er führte ein Leben als Gelehrter, setzte sich strenge Normen der Disziplin, arbeitete mit viel Fleiß und Energie (Sammeln, Prüfen, Ordnen, Nachtragen, Korrigieren).

Seine Familie gab ihm moralischen Halt - er hatte mit seiner Frau Agnes Karoline acht Kinder. Er führte eine umfangreiche Korrespondenz, aber nur einige Rückkarten seiner Partner und Freunde sind in der Gothaer Forschungs- und Landesbibliothek erhalten.

Hochgeehrt - (Titel „Professor“ als Gelehrtenauszeichnung 1863) - erhielt er vom Landesfürsten einen Brillantring, ferner das Verdienstkreuz für Kunst und Wissenschaft; 1888, anläß-

lich seines Doktorjubiläums, erhielt er von der Hahnschen Verlagsbuchhandlung als Geschenk zwei silberne Kandelaber mit Gold touchiert.

Georges hat außer einer kurzen Reise nach Hannover seine Heimatstadt nicht verlassen, Gelehrsamkeit, unendlicher Fleiß, Bescheidenheit und Genügsamkeit bestimmten seine Existenz, die der des Diogenes nicht unähnlich war, wie ein Freund versicherte.

Manchmal, so wird berichtet, habe er geklagt, daß er der Hobelbank nicht treu geblieben sei, weil er sich bei ihr besser befunden haben würde, aber diese Klage quelle ihm nicht aus dem Herzen. Sein für einen deutschen Philologen typisches Gelehrtendasein zeigte sich auch in äußeren Attributen seines Arbeitsplatzes. Durch Bilder von Friedrich Jacobs, Rost und Grotefend auf seinem Schreibtisch drückte er seine Achtung gegenüber Lehrern und Vorbildern aus, über dem Tisch hing ein großes Porträt seines verstorbenen Verlegers, des Kommerzienrates Wilhelm Hahn, mit dem er freundschaftlich verbunden war.

Schon das lückenhafte Bild dieses Gothaer Gelehrten, dessen Name weit über die Grenzen Deutschlands hinaus bekannt ist und den die Stadt wenigstens durch einen Straßennamen ehren sollte, zeigt einen herausragenden Wissenschaftler und großen Menschen. Die *memoria* an ihn lebendig zu halten sollte uns Altsprachenlehrern Verpflichtung sein. Deshalb hat der Thüringer Altphilologenverband anläßlich des 100. Todestages von Karl-Ernst Georges ein wissenschaftliches Symposium zur Lexik und Lexikographie des altsprachlichen Unterrichts organisiert. Die Veranstaltung, die vom Thüringer Kultusministerium unterstützt und gemeinsam mit dem Thüringer Institut für Lehrerbildung durchgeführt wurde und am 17. November 1995 im Spiegelsaal der Forschungs- und Landesbibliothek auf dem Schloß Friedenstein Gotha stattfand, erhielt durch die profunden Vorträge von Prof. Dr. Klaus Alpers, Hamburg, und Prof. Dr. Friedrich Maier, Berlin, sowie die Präsentation von Software durch Herrn Seifert aus Herzogenaurach ein hohes, ansprechendes Niveau, das von den 50 Teilnehmern mit dank-

barem Applaus quittiert wurde. Dieses Symposium brachte in der Tat einen Gewinn auf dem

didaktisch schwierigen Feld der Lexikvermittlung und -festigung im Lateinunterricht.

CHRISTOPH KÖHLER, Gotha

„Sprechen Sie Attisch?“

Ein ganz besonderer Griechenland-Urlaub

„Altgriechisch sprechen? Das kann ich nie, das ist doch unmöglich!“ Das waren die ersten Gedanken, die mir durch den Kopf schossen, als unser Griechischlehrer fragte, wer Lust hätte, in den Sommerferien einen Altgriechisch-Sprachkurs zu besuchen. Der Kurs sollte in Selianitika stattfinden, einem kleinen Dorf im Norden der Peloponnes, direkt am Golf von Korinth. Das Ziel des Kurses sollte sein, daß alle, die daran teilnehmen, sich nach 2 Wochen Training auf altgriechisch unterhalten können, und zwar über ganz alltägliche Dinge (eine Unterhaltung beim Mittagessen oder übers Wetter oder über Fußball oder, oder ...). Der Besitzer der Ferienanlage ist ein Antikenfan und fördert deshalb das Unternehmen. Gewissermaßen als Dank dafür, daß man sich für Altgriechisch begeistert, braucht man für die Unterkunft nichts zu bezahlen, die den klangvollen Namen Ἑλληνικὸν εἰδύλλιον (griechische Idylle) trägt. Wie sich später herausstellte, ist der Name in diesem Fall nicht nur Schall und Rauch!

Trotz aller Skepsis und Zweifel, ob ich nach 2 Jahren Griechisch nicht viel zu wenig können würde, fand ich das Angebot sehr reizvoll. Schließlich hatte unser Lehrer mich und noch ein anderes Mädchen überzeugt (oder vielleicht doch eher überredet?), daß der Kurs in jedem Fall nur positiv für uns sein könnte. Etwas mulmig war mir zwar immer noch im Bauch, ich wußte ja gar nicht, was mich erwarten würde. Dazu kam noch das Erdbeben 10 Tage vor unserer Abreise. Epizentrum: Egeion, keine 6 km von Selianitika entfernt ...

Allen eingestürzten Häusern zum Trotz flogen wir am Ende Juni Richtung Athen. Am Athener Flughafen lernten wir gleich die wichtigste griechische Vokabel: ὑπομονή - Geduld. Wir soll-

ten sie für unseren gesamten Griechenland-Aufenthalt nicht vergessen. Man muß sich für Griechenland eben ein ganz anderes Zeitgefühl zulegen. Eigentlich sollte uns ein Taxi abholen, aber es gab wohl im zurückflutenden Sonntagsverkehr von Groß-Athen zuviel Stau. Als wir schließlich in Selianitika ankamen, war es weit nach Mitternacht. Wir waren todmüde und wollten eigentlich sofort ins Bett. Das „Problem“ dabei war nur, daß der Besitzer unserer Unterkunft uns überschwenglich begrüßte. Er war natürlich hellwach, denn das eigentliche Leben in Griechenland fängt ja erst am späten Abend an. Freudestrahlend bot er uns eisgekühlte Wassermelonen an und hatte vor, so schien es mir, sich noch ein bis zwei Stunden mit uns zu unterhalten. Wenn wir das sofort abgeblockt hätten, hätten wir es von Anfang an mit dem Besitzer verdorben. Doch nach einer gewissen „Höflichkeitsfrist“ brachte unser Lehrer ganz vorsichtig an, daß wir eigentlich gern ins Bett gehen würden. Der Besitzer entschuldigte sich sofort wortreich und zeigte uns die Zimmer. Ich fand den Besitzer wirklich sehr liebenswürdig und habe mich in den folgenden 2 Wochen oft ganz gut mit ihm unterhalten, aber an diesem Abend wollte ich nur noch schlafen.

Am nächsten Tag sollte der Kurs beginnen. Ich war gespannt, wie sich alles entwickeln und wie mir der Kursleiter gefallen würde. Leider hatten einige, die kommen wollten, wegen des Erdbebens kurz vorher abgesagt. Um so intensiver konnten wir übrigen später den erstklassigen Griechischunterricht des Kursleiters genießen. Ihn hatte unser Lehrer schon vorher angepriesen. Da war ich nun gespannt auf den Altphilologen, der sich mit uns abgeben sollte. Altphilologe - dies Wort ruft so leicht schreckliche Vorstellungen wach. Bevor ich unsern Kurslei-

ter gesehen hatte, dachte ich, er wäre irgendein verstaubter Professor, schon jenseits von Gut und Böse, der mit uns nur Grammatik pauken würde. Ich wurde schnell eines besseren belehrt. Er war Mitte 30 und sprach mit uns, wie es dem Altgriechischen entspricht, nur in der zweiten Person Singular. Seine Lieblingsmusik ist Heavy-Metal, er liebt Action- und Horrorfilme und spricht so fließend Latein und Griechisch wie andere Englisch oder Französisch.

Wir haben jeden Tag „Unterricht“ gehabt, wobei der „Unterricht“ nicht zu vergleichen ist mit einer Griechischstunde an unserer Schule. Über Zeus und Hera, Sokrates oder Platon haben wir nichts gelesen, sondern witzig-aktuelle Dialoge, im Grunde normale Alltagsgespräche unserer Zeit, nur auf Altgriechisch. Die dazu fehlenden Vokabeln bildet unser Griechisch-As einfach selbst (denn welcher Altgriecher hat wohl über Ketchup geredet?), z. B. Auto (ἡ αὐτοκίνητος ἄμαξα), Makkaroni (τὰ συριγγίδα) oder Zombie (ὁ ζώονεκρος) oder fischt es in Sekundenschnelle aus einer CD-Rom der griechischen Literatur. Er hat sogar Filmtitel übersetzt wie „Superman“ - ὁ ὑπεράνθρωπος oder „Manche mögen's heiß“: ἔνιοι τὸ θερμὸν φιλοῦσιν. Obwohl ich es nicht für möglich gehalten hätte,

konnte ich alles verstehen, was er gesagt hat (während des „Unterrichts“ hat er nämlich nur altgriechisch geredet) und sogar ein bißchen 'rumstottern auf Altgriechisch, wobei mich die anderen tatsächlich verstanden haben.

In unserer „Freizeit“ - eigentlich war die ganze Zeit für uns „Freizeit“ - haben wir meistens faul im Schatten gelegen, im traumhaft klaren Golf von Korinth gebadet - zum Wasser waren es nur 50 m - und manchmal einen Ausflug gemacht. So fuhren wir z. B. nach Egion, wo wir selbst sehen konnten, was das Erdbeben dort angerichtet hatte, ein anderes Mal mit dem Zug in ein kleines Dorf im Gebirge, in dem während des Zweiten Weltkriegs viele Bewohner als Geiseln erschossen worden waren. Außerdem haben wir „klassische“ griechische Sehenswürdigkeiten besichtigt wie Olympia und das Orakel von Delphi.

Aber die aufregendsten Erlebnisse dieses Urlaubs sind für mich die vielen kleinen Nachbeben, die wir erlebt haben. Mein Gefühl, als der ganze Boden plötzlich gewackelt hat, wird mir unvergeßlich bleiben!

DJUKE NICKELSEN, 25821 Bredstedt

Zeitschriftenschau

A. Fachwissenschaft

Gymnasium 102, 1995, H. 6: F. X. Ryan, Cicero, Mur. 47: Text and Meaning, 481f.; L. Lenz, Zwei Flaneure. Anakreon 54 D. und Horaz' 4. Epode, 483ff.; R. Alden Smith, Horace Odes 1.6: Mutatis Mutandis, a Most Virgilian Recusation, 502ff.; G. Bretzigheimer, Diana in Ovids 'Metamorphosen', 506ff.; E. Moróti, Columella und der Liber de arboribus, 547ff.; U. Wortmann, Die Helmstedter Ausgabe des 3. Briefes Gregors von Nyssa als Beitrag ... zur Neubelebung des Griechischen, 555-565. - **Hermes** 123, 1995, H. 4: A. Seibel, Widerstreit und Ergänzung: Thersites und Odysseus als

rivalisierende Demagogen in der Ilias (B 190-264), 385ff.; J. R. Wilson, Unsocial Actors in 'Agamemnon', 398ff.; C. M. J. Sicking, The General Purport of Pericles' Funeral Oration and Last Speech, 404ff.; A. Jakobson, Secret Ballot and its Effects in the Late Roman Republic, 426ff.; K. E. Welch, The Career of M. Aemilius Lepidus 49-44 B. C., 443ff.; M. Hose, Cicero als hellenistischer Epiker, 455ff.; P. Dräger, Jasons Mutter - Wandlung von einer griechischen Heroine zu einer römischen Matrone, 470-489. - **Historia** 44, 1995, H. 4: V. B. Gorman, Aristotle's Hippodamos (Politics 2.1267b22-30), 385ff.; G. S. Bucher, Appian BC 2.24 and the Trial de ambitu of M. Aemilius

Scaurus, 396ff.; J. Molthagen, Die Lage der Christen im römischen Reich nach dem 1. Petrusbrief. Zum Problem einer Domitianischen Verfolgung, 422ff.; Ch. Bruun, The Thick Neck of the Emperor Constantine. Slimy Snails and ‚Quellenforschung‘, 459ff.; J. Szidat, Staatlichkeit und Einzelschicksal in der Spätantike, 481-496; T. D. Barnes, ‚Fälschung‘ and ‚Forgery‘, 497ff.; J.-P. Callu, À nouveau le savon de Constantin, 500ff.; F. Paschoud, Noms camouflés d'historiens du 4e siècle dans l'Histoire Auguste, 502ff.; K. Christ, Homo novus. Zum 100. Geburtstag von Joseph Vogt, 504-507. - **Museum Helveticum** 52, 1995, H. 3: V. Parker, Zur Datierung der Dorischen Wanderung, 130ff.; M. Hillgruber, Scriptum und voluntas in der Rechtswissenschaft der römischen Republik, 170-180. - H. 4: P. Von der Mühl, Homers Ilias. Einführung, 193ff.; M. L. West, The Date of the Iliad, 203ff.; W. Bernard, Zu Platon, Phaidros 229c6ff.; 220ff.; O. Masson, La patrie de Diogène Laërce est-elle inconnue? 225-230. - **Rheinisches Museum** 138, 1995, H.3-4: C. W. Müller, W. Görler sexagenario, 193; V. Pöschl, Ciceros Bildungsprogramm, 193ff.; P. Steinmetz, Ciceros philosophische Anfänge, 210ff.; E. G. Schmidt, Philosophische Polemik bei Cicero, 222ff.; C. W. Müller, Antisthenes, Cicero und der pseudoplatonische ‚Minos‘ über das Gesetz, 247ff.; K. M. Girardet, Naturrecht und Naturgesetz: Eine gerade Linie von Cicero zu Augustinus? 266ff.; M. Hose, Bakchylides, carmen 17: Dithyrambus oder Paian? 299ff.; E. W. Scharffenberger, A Tragic Lysistrata? Joacaste in the ‚Reconciliation Scene‘ of the Phoenician Women, 312-336; D. Müller, Lucans Landschaften, 368-378. - **Vox Latina** 31, 1995, H. 122: C. Eichenseer, In memoriam G. Herrig, St. Mesariä, Eu. Antonaru, 591f.; 624. - **Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg** 39, 1995, H. 4: E. Mensching, Walther Kranz in Kleinmachnow, 172-192. - **Die Alten Sprachen im Unterricht** 42, 1995, H. 4: H. D. Burkert, Tiro - ein Lebensbild. Aspekte des Duumvirats mit Cicero, 13ff.; F. Strunz, Voltaire schreibt Horaz einen Brief, 26-29. - **Göttingische Gelehrte Anzeigen** 247, 1995, H. 3-4: B. Schmaltz über Ch. W. Clairmont, Classical Attic Tom-

bstones, 153ff.; Th. A. Szlezák über P. Herculanensia, Philodemos (M. Gigante, K. Gaiser), 190ff.; K. Freyberger über H. Thur, Das Hadrianstor in Ephesos, 207ff.; H.-G. Nesselrath über G. Anderson, The Second Sophistic, 217ff.; R. Schieffer über W. Berschin, Biographie und Epochenstil im lateinischen Mittelalter, 233-242. ECKART MENSCHING

B. Fachdidaktik

„Kleine Formen: Das Epigramm“ heißt das Thema von Heft 6/95 des **Altsprachlichen Unterrichts**, für das H. WIEGAND verantwortlich zeichnet: „Die Epigrammatik ist bis in die Moderne stärker als andere Dichtungsformen ganz entschieden dem antiken Vorbild verpflichtet ... Dem altsprachlichen Unterricht bietet sich, wenn er Epigramme behandelt, somit die Chance, die traditionsbildende Kraft der Antike bis in unsere Gegenwart an einem Gegenstand zu erweisen, dessen geringer Umfang und - oft nur scheinbare - Leichtigkeit ihn zu einem didaktischen Glücksfall machen“. WIEGAND, dessen Einleitung diese grundsätzliche Bemerkung entstammt, ist in dem Band darüberhinaus mit weiteren Beiträgen vertreten: Einer „Kommentierten Auswahlbibliographie zum Epigramm in der antiken Tradition“, einer Sammlung von „Texten zur Theorie des Epigramms“ von Scaliger bis Herder (ggf. im lateinischen Original mit Übersetzung) und schließlich einer unter thematischen Schwerpunkten geordneten und unterrichtsgerecht aufbereiteten Auswahl neulateinischer Epigramme für die Schullektüre: „Flores Epigrammatum Ex Auctoribus Recentioribus Excerpti“. Zu finden sind hier Spottepigramme auf bestimmte Berufsgruppen, darunter die *ludi magistri* und *politici*, und Beispiele für „das Epigramm als Waffe im konfessionellen Kampf“. - Gerade kurze antike Texte wie eben Epigramme sind für eine ideologische Instrumentalisierung besonders anfällig. Unter dem Titel „Der Leonidas-Komplex“ geht R. NICKEL kritisch der Entstehung und Rezeption des „Thermopylen-Epigramms“ nach: Das im Auge seiner Zeitgenossen militärisch fragwürdige Verhalten des

Leonidas und sein pathologischer „innerer Zwang zum Gehorsam“ wird aus dem historischen Kontext gelöst, um ein „Exempel für Vaterlandsliebe und Opferbereitschaft (zu) liefern und den Gehorsam gegenüber den ῥήματα und νόμια beliebiger Provenienz legitimieren (zu) helfen.“ - Eine didaktisch begründete und in den Rahmen eines Interpretationskonzeptes gestellte Auswahl von griechischen Texten der Anthologia Palatina für den Unterricht bietet H. MEUSEL: „Dichterinnen der griechischen Anthologie - Grabepigramme der Erinna und Anyte“. - Sprachlich und inhaltlich eher abschreckend ist ein Beispiel lateinischer Epigramme, das nichtdestoweniger zu einem „Grundtext europäischer Schulbildung“ werden konnte: F. RÄDLE präsentiert die „Disticha Catonis - eine Schulbibel des Abendlandes“. - Dem „Klassiker“ des lateinischen Epigramms, Martial, sind zwei Beiträge des Heftes gewidmet. Das gleichzeitig Anziehende und Abstoßende in der Wirkung dieses Dichters thematisieren P. BARIÉ und W. SCHINDLER („Der Witz ist das Epigramm auf den Tod eines Gefühls“): „Martial ist insgesamt kalt und emotional kaum zugänglich... und verschwindet hinter vielerlei Masken, bleibt irgendwie unfaßbar“. Andererseits ist manchmal auch der „Blick hinter die Maske“ möglich: In der „Trauerarbeit“ über den Tod der sechsjährigen Erotion oder in der Rede von einem bescheidenen Glück vor dem Hintergrund des „Ungenügens an einer defekten Wirklichkeit“. In W. KLUGS „Martial-Interpretationen“ sind die behandelten Gedichte „gleichsam kleine Mosaiksteinchen ... einer Sicht der Gesellschaft Roms im späten 1. Jahrhundert n. Chr., aber auch für ein Bild des praktischen Lebens allgemein mit all seinen Facetten menschlicher Urteile und Vorurteile.“ - Eine lateinische „Jingle Bells“-Version von J. HAMACHER beschließt nicht unpassend einen Band zu „Kleinen Formen“.

Die folgende Nummer der Zeitschrift, **AU 1/96**, beschäftigt sich unter dem Titel „Rede und Rede-Verwendungen“ einmal mehr mit Fragen der Rhetorik. Eine interpretierte Zusammenstellung lateinischer Texte, die den Prozeß der bildungspolitischen Diskussion von den Sophisten bis zu

Cato widerspiegeln, bietet der Beitrag von G. BOCKISCH: „Die Rhetorik in der Bildungsdiskussion. Rom im 2. Jh. v. Chr. zwischen Philosophenvertreibung und Philosophengesandtschaft“. - D. LOHMANN analysiert „Caesars indirekte Reden als Mittel der Leserbeeinflussung“, exemplarisch wird dabei die Darstellung der helvetisch-römischen Verhandlungen herangezogen. Der Autor weist nach, daß Caesar „durch eine gezielte *Auswahl*, durch *Verkürzung und Beschränkung auf das ‚Wesentliche‘*, vor allem aber durch die *Veränderung der ursprünglichen Reihenfolge* den Ablauf der Verhandlungen so dargestellt hat, daß in den Augen der Leser alle Schuld an dem Scheitern dem alten Divico angelastet werden mußte.“ Eine reizvolle Anregung für den Unterricht bietet die dokumentierte Schüler-Rekonstruktion des tatsächlichen Ablaufs der Verhandlungen. - J. SCHRÖDER behandelt Ciceros „Überredungskünste“ in einem vereinfachend bearbeiteten Abschnitt der Rede *Pro Caelio*. Insbesondere die „Bloßstellung Clodias“ und Ciceros „Ablenkungsmanöver“ sollen in ihrer Bedeutung für Ciceros Strategie nachvollziehbar werden. „Die Schüler werden dann sicher begreifen, daß eine solche Strategie ausschließlich in einer gesprochenen Rede funktioniert haben kann und auch bei ihnen selbst funktionieren kann.“ - Unter dem Titel „Rede und Redekunst im Diskurs“ empfiehlt H. LIER „Tacitus ‚Dialogus de oratoribus‘ als Schullektüre“. Als Vorzüge dieses Werkes gelten dafür ihr Umfang, der eine klare Unterteilung in drei Themenbereiche zuläßt, ihr „klassisches“ Latein und besonders die Vielzahl von Themen, die eine Lektüre unter unterschiedlichen Gesichtspunkten und eine „existentielle Übertragbarkeit“ ermöglicht. - Die Rubrik enthält Beiträge von P. BARIÉ („Der Typ Sokrates. Gedanken zu Gernot Böhmes gleichnamigem Buch“) und M.-W. SCHULZ („Claudius - Kaiser und Trottel?“).

HARTMUT SCHULZ

In Heft 5, 1995 der **Anregung** weist F. MAIER („Innovation und Kreativität in der Geisteswis-

senschaft - Konsequenzen für die geisteswissenschaftliche Bildung im Gymnasium“, 291-296) den geisteswissenschaftlichen Fächern, besonders auch dem Fach Latein, neue Aufgaben zu: die Geisteswissenschaften müßten sich den Naturwissenschaften öffnen und zur Zusammenarbeit mit diesen bereit sein. Es gehe z. B. um Fragen der Verantwortung, um neue Wertkategorien, eine ‚Kultur der Grenzen‘ etwa im Bereich der Medien, Wirtschaft, Umweltschutz, Multikulturalität, der Biochemie und Biomedizin, der Informationstechnik - die Reihe solcher Existenzprobleme ließe sich fortsetzen. Maier bezeichnet sie als „Betätigungsfelder für die Geisteswissenschaften, auf denen sie sich ganz neuen Aufgaben gegenübersehen, die sie nicht ohne findigen und kreativen Geist, nicht ohne aus den traditionellen Bahnen zu treten, bewältigen können ... Neue Modelle der unterrichtlichen Organisation sind ohne Zweifel gefordert“.

- H. MUNDING stellt in dem Beitrag „Übermütige adlige Herren - ein Berührungspunkt zwischen Odyssee und Hesiod“ (297-301) fest, man habe der „Möglichkeit, der Odysseedichter habe spezifisch hesiodische Gedanken ... wieder in die konventionelle epische Sprache ‚zurückgeholt‘, bisher viel zuwenig Aufmerksamkeit geschenkt“. Munding konstatiert in diffiziler Argumentation ein literarisches „Gespräch“ zwischen Hesiod und dem Odysseedichter, wobei diesem die kühne Hesiodische Sprachstruktur infolge ihrer „Lebensnähe“ wohl imponiert habe. Freilich räumt Munding ein, daß über die Feststellung von Berührungspunkten hinaus der Beweis einer Abhängigkeit nicht mehr möglich sei. - „Der Dichter und seine Geliebte in der Dichtung Catulls und in Thornton Wilders Roman ‚Die Iden des März,‘“ (302-313) ist das Thema der Arbeit, die Michaela ATTERER zum Landeswettbewerb Alte Sprachen 1994 in Bayern eingereicht hat. Sie kommt zum Ergebnis, „daß Thornton Wilder die Liebesbeziehung Catulls zum Teil detailgetreu nachzuempfinden versucht, sie insgesamt aber von einem modernen Standpunkt aus betrachtet“. - G. FLEMMIG stellt als Begleitlektüre zu den Pliniusbriefen „Paulus Diaconus: Loblied auf den Comer See“ (314-321) vor; er gibt den

lat. Text (30 Verszeilen), eine deutsche Übersetzung, Erläuterungen und didaktische Überlegungen, außerdem empfiehlt er die geschichtsträchtige Gegend am Comer See als Kursreiseziel. - „Lateinische Glanzpunkte aus Ungarn“, also mittelalterliche und neuzeitliche Beispiele aus der lateinischen Literatur Ungarns als Lektüre für die 10. Klasse stellt W. BLUM vor (322-327 und 377-385). - F. SCHMID erzählt von einem faszinierenden Unternehmen („Latinitas viva“, 328-330) am Erich-Kästner-Gymnasium Eislingen: man lud Marcus Junkelmann samt Pferden, Lederzelt und Rüstungsutensilien ein und verwandelte den Schulhof für drei Tage zu einem Zentrum römischen Lebens mit römischer Küche, Kleidung, mit Schaukämpfen und Sommernachtsfest inklusive römischer Leckereien und Getränke. „Aufgrund der Resonanz, die ich von seiten der Schüler, Eltern und Sponsoren erfahren habe, kann ich nur jedem zu einem solchen Projekt raten.“ - Die Aufgaben der Abiturprüfung an den Gymnasien in Bayern 1995 / LK Latein (Übersetzung, Interpretationsaufgabe, Erwartungshorizont) sind auf den Seiten 349-356 abgedruckt. - Heft 6, 1995 beginnt mit einem Abschnitt aus der Philosophie-Einführungsvorlesung von A. SCHMIDT über „Thales von Milet und seine Bedeutung für die Entwicklung des Denkens“ (363-372).

In **Gymnasium** 102, 1995, Heft 6 trägt M. HILLGRUBER viel für den Unterricht interessantes Material zusammen: „Der Phaetonmythos als Gegenstand kosmologischer Spekulationen“ (481-496). - Als „vorzügliches Beispiel der Rezeption catullischer Motive durch einen späteren Autor“ stellt O. SCHÖNBERGER das Epigramm 6,34 des Dichters Martial vor („Oppositio in imitando“, 501-507). - U. LAMBRECHT stellt in dem Beitrag „Suetons Domitian-Vita“ (508-536) fest, daß das Domitian-Bild Suetons wesentlich ausgewogener ausfällt als das des Cassius Dio.

W. K. BUCHNER schildert mit dem klassischen Zitat „In diesem Zeichen wirst du siegen“ als Überschrift in der Zeitschrift **Damals** (11, 1995, 32-39) das Umfeld der Schlacht an der Milvischen Brücke vom 28. Oktober 312; Lactantius und Eusebius sind seine Gewährsleute, drei

Wandgemälde aus den Stanzen des Raffael über das Leben Konstantins illustrieren den Beitrag. - In Heft 12, 1995, 42-48 stellt D. BENNETT den Ausgräber Babylons, Robert Koldewey, vor: „Ausgraben will ich, nicht leben“. - Das Titelthema in Heft 1, 1996 ist Troja: Brigitte MANNSPERGER (Homerspezialistin beim Troja-projekt Manfred Korfmanns) geht der Frage nach, „Homer, Dichter oder Chronist?“ (12-18); ihr Resümee lautet: „In Verbindung mit anderen Funden, die auf einen im 12. Jahrhundert v.Chr. geführten und verlorenen Krieg der Bewohner von Troja/Ilios hindeuten, kann die Frage nach der Geschichtlichkeit des Trojanischen Krieges wieder neu gestellt werden“. - M. SIEBLER bringt „Neuigkeiten aus Troja“ (20-25): sensationell ist die Entdeckung einer großen Unterstadt mit wohl stadähnlichem Charakter und ebenfalls einer Befestigungsanlage: „Aus dem ehemals nur 16.380 m² großen Homerischen Troja ist damit eine gut 200.000 m² große Residenz- und Handelsstadt geworden ... Die neueren Grabungsergebnisse lassen außerdem eine kriegerische Eroberung des homerischen Troja wieder als möglich erscheinen.“ Eine Reihe von Schleudergeschossen und Pfeilspitzen wurden in der Unterstadt gefunden, eine Brandschicht und Waffenfunde vor den Toren der Akropolis bele-

gen einen Krieg, der in der ersten Hälfte des 12. Jahrhunderts v. Chr. stattgefunden hat. - Schule und Schüler im frühen Mittelalter behandelt C. DETTE in „Feuerzauber in der Klosterschule“ (26-31); er berichtet über eine von Schülern mutwillig herbeigeführte Brandkatastrophe in der Klosterschule St. Gallen, von mangelnder Disziplin, Pubertätsproblemen und dem Schülerleben hinter Klostermauern. - D. BENNETT erzählt unter der Überschrift „Der Schatz des armen Lords“ (32-37), woher die „Elgin-Marbles“, die Hauptattraktionen des Britischen Museums, ihren Namen haben - nach Thomas Bruce, Earl of Elgin - und wie sie vom Parthenon in Athen nach London gelangten. - „Das Goldene Zeitalter“ stellt U. WALTER unter der Rubrik „Das historische Stichwort“ vor (S. 50). - Von den jüngsten Leuchtturmfunden in der Bucht vor Alexandria berichtet F. SCHIMANSKI: „Das siebte Weltwunder entdeckt“ (52f). - Mit dem Schwanenmythos (heiliger Vogel Apolls, Begleiter der Venus, Seelenvogel) und seiner Wirkungsgeschichte befaßt sich Esther KNORR-ANDERS: „Weiße Tarnung für den Göttervater“ (Heft 2, 1996, 28-32). - U. ZWACK stellt die Phönizier vor: „Ein kluges Handelsvolk, das besser war als sein Ruf“ (34-39).

JOSEF RABL, Berlin

Besprechungen

Hans Jürgen Apel / Stefan Bittner, Humanistische Schulbildung 1890-1945: Anspruch und Wirklichkeit der altertumskundlichen Fächer, in: Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte; hrsg. von Christoph Führ und Wolfgang Mitter, Bd. 55, Böhlau-Verlag Köln, Weimar, Wien 1994, 436 S. ISBN 3-412-03494-0, DM 78.

Die Geschichte des altsprachlichen Unterrichts ist seit der Mitte der siebziger Jahre immer wieder Gegenstand eingehender Untersuchungen. Hier sind vor allem die Arbeiten von Rainer

Nickel (1970, 1972, 1984), Karl-Heinz Töchterle (1978), Andreas Fritsch (1978, 1984, 1989, 1993), Manfred Landfester (1988) und Ute Preuß (1988) zu nennen, die wertvolle Erkenntnisse über die Rezeption antiker Inhalte in Schule und Unterricht lieferten. Hans Jürgen Apel und Stefan Bittner haben nun mit ihrer materialreichen Studie einen weiteren beachtenswerten Beitrag zur Erforschung der Geschichte des altsprachlichen Unterrichts vorgelegt. Ziel ihrer Untersuchung ist die Rekonstruktion der Realität des altsprachlich-althistorischen Unterrichtes, d. h. die Erfor-

schung der „Vermittlung antiken Denkens im Gymnasialunterricht zwischen 1890 und 1945“ (20). Im Mittelpunkt des Interesses der Autoren stand dabei vor allem die Frage, „was ... der Unterricht der alten Sprachen und der Alten Geschichte bewirken“ (20) sollte. Zum Nachweis ihrer schlüssigen Arbeitshypothese, daß „die Inhalte des altsprachlichen und althistorischen Unterrichts ... durch die politischen Veränderungen beeinflußt und je spezifisch gedeutet wurden“ (21), werteten die Autoren eine Fülle von Quellenmaterial aus, das in den bisher vorliegenden Arbeiten nicht in solchem Umfang berücksichtigt worden war. Hierzu gehören neben Lehrplänen und Schulprogrammen vor allem Personal- und Schulakten, Konferenzbücher, Seminararbeiten und Abiturakten aus der preußischen Rheinprovinz. Auf der Basis dieses Materials entwerfen die Autoren ein lebendiges und auch am Schulgeschehen orientiertes Bild von der Vermittlung altsprachlicher und althistorischer Inhalte. Gerade die zahlreichen empirischen Belege aus der Schulpraxis stellen eine wertvolle Ergänzung des bisher schon Geleisteten dar. Insbesondere die Hintergrundinformationen zu den jeweiligen bildungspolitischen Entwicklungen bieten dem Leser eine Fundgrube wissenswerter Details.

Ohne Frage bietet eine so umfängliche Auswertung derartiger Quellen einen erheblichen Erkenntnisgewinn für die Erforschung der Geschichte des altsprachlichen Unterrichtes. Allerdings scheint mir die Aussagekraft der Schulakten bisweilen überschätzt worden zu sein. Ob man für jede der drei Untersuchungsperioden (Wilhelminische Zeit - Weimarer Republik - Drittes Reich) wirklich von einer echten „Rekonstruktion der Schulwirklichkeit“ (31) allein auf der Basis dieses Materials sprechen kann, darf zumindest bezweifelt werden. Inwiefern z. B. die Realität des Unterrichts der Kaiserzeit auf der Grundlage von nur 18 Seminararbeiten (26), die von Lehramtskandidaten nach ihrem ersten Ausbildungsjahr verfaßt wurden, verläßlich rekonstruiert werden kann, scheint mir fraglich. Die Tendenz zur Überbewertung dieser Quellen wurde dadurch noch verstärkt, daß andere Quellen, deren Auswer-

tung für den Versuch einer Rekonstruktion von Schulwirklichkeit unerläßlich ist, nicht in Betracht gezogen wurden. Hierzu gehören z. B. Schulausgaben, die durch ihre Vorworte zu den verschiedenen Auflagen und die Textauswahl wertvolle Hinweise auf Lektüregewohnheiten geben können, jedoch kaum in die Untersuchung einbezogen wurden (vgl. hierzu Verf., Die altsprachliche Schullektüre in Deutschland von 1918 bis 1945. Ein Verzeichnis der Textausgaben, Autoren und Themen, Berlin 1990).

Auch das zeitgenössische didaktische Schrifttum wurde nicht in ausreichender Weise berücksichtigt, obwohl es ebenfalls wichtige Hinweise auf die Praxis des altsprachlichen Unterrichts liefert. So sucht man z. B. vergeblich nach der überaus einflußreichen Didaktik und Methodik des lateinischen (1906, 2. Aufl.) und griechischen Unterrichts (1898) von Peter Dettweiler. Für die Zeit des Nationalsozialismus vermissen wir u. a. die grundlegende didaktische Reihe „Auf dem Wege zum nationalpolitischen Gymnasium“. Unter dieser Voraussetzung bleiben die methodischen und didaktischen Ausführungen zu den jeweiligen Schulautoren meist recht oberflächlich, gründen sie sich doch ausschließlich auf die oft knappen amtlichen Quellen. Wir erfahren z. B., daß Herodot zur Zeit des Nationalsozialismus aufgrund der geringen Rezeption in den untersuchten Revisionsberichten der Schulräte kaum beachtet worden sei. Insbesondere wegen Herodots ionischen Dialektes und seiner „nüchternen Beschreibung“ der Perserkriege sei ausgerechnet Aischylos als „Chronist der Perserkriege“, die von den Nationalsozialisten als Abwehrkrieg gegen die Ostvölker interpretiert wurden, bevorzugt worden (315). Macht allein schon das enorme sprachliche Niveau des Aischylos eine solche Annahme unwahrscheinlich, so hätte ein Blick in die recht umfangreiche didaktische Literatur zu Herodot gezeigt, daß der *pater historiae* gerade wegen seiner jugendgemäßen und nicht etwa „nüchternen“ Darstellung für die nationalsozialistischen Erziehungsziele bestens geeignet erschien. Der ionische Dialekt ist zwar ein traditionelles Argument gegen Herodot, konnte aber dessen Lektüre trotz vereinzelter Ausnahmen nie wirklich ernsthaft

verhindern. An einer anderen Stelle hätte der Leser gerne gewußt, welche konkreten Lektürestoffe bei der „Funktionalisierung des altsprachlichen Unterrichts als ‚Wehrgeistige Erziehung‘“ (347) von den Nationalsozialisten konkret herangezogen werden sollten. Der alleinige Verweis auf einige zeitgenössische Aufsätze macht den Eindruck nicht eben plastischer.

Ganz besonders bedauerlich ist jedoch, daß die Autoren auf eine inhaltliche Auseinandersetzung mit der maßgeblichen wissenschaftlichen Spezialliteratur der letzten Zeit praktisch verzichtet haben. Vergeblich suchen wir in der nur auf den ersten Blick umfangreichen Bibliographie z. B. nach der grundlegenden Arbeit Karl-Heinz-Töchterles zu „Ciceros Staatsschrift im Unterricht. Eine historische und systematische Analyse ihrer Behandlung an den Schulen Österreichs und Deutschlands“ (Innsbruck 1978) oder die von Rainer Nickel veröffentlichten Aufsätze zur Geschichte des altsprachlichen Unterrichtes in der Zeit des Nationalsozialismus (1970, 1972), die doch einen entscheidenden Anstoß zur Auseinandersetzung mit dieser Epoche lieferten. Befremdlicher Weise wurden auch die von Rainer Nickel und Hubert Cancik herausgegebenen Hefte „Zur Geschichte der Klassischen Philologie und des altsprachlichen Unterricht I-III“ (AU 3/82, 4/84, 3/87) überhaupt nicht zur Kenntnis genommen. Das bedeutet, daß auch die einzige konkrete Untersuchung der lateinischen Unterrichtswerke der NS-Zeit (Andreas Fritsch, AU 3/82) übersehen wurde, die seltsamerweise an anderer Stelle (241) als Desiderat bezeichnet wird. Auch die weiterhin maßgeblichen Forschungen Ute Preußes zur Geschichte des altsprachlichen Unterrichts von 1890 bis 1933 (Diss. Gießen 1986) finden nur selten einen angemessenen Widerhall. So wird dann das für die Bildungspolitik der zwanziger Jahre so entscheidende Konzept der „Deutsch- bzw. Kulturkunde“ nicht hinreichend herausgearbeitet. Apel und Bittner kommen statt dessen nur selten auf „kulturkundliche Fächer“ zu sprechen, ohne ihre Bedeutung für das Schulwesen der Weimarer Republik näher zu bestimmen. Fälschlicherweise werden zu diesen Fächern (Religion, Deutsch, Geschichte

und Erdkunde) sogar die alten Sprachen gezählt (168). Die intendierte Rekonstruktion der Schulwirklichkeit steht somit auf recht unsicheren Fundamenten. Über die Gründe dieses erstaunlichen Mangels mag man spekulieren. Möglicherweise hat die Fülle des empirischen Materials durch seine vermeintlich objektive Wiedergabe der Schulwirklichkeit den Blick auf die einschlägige Fachliteratur verstellt. Schließlich sei noch auf eine unbedingt vermeidbare redaktionelle Unregelmäßigkeit hingewiesen. Der berühmte Berliner Altertumswissenschaftler Werner Jaeger wird dem Leser fast ohne Ausnahme als „Werner Jäger“ präsentiert, während der um die Jahrhundertwende überaus einflußreiche Gymnasialpädagoge und Schulpolitiker Oskar Jäger beständig als „Oskar Jaeger“ erscheint.

Welcher Eindruck bleibt? Einerseits handelt es sich um eine verdienstvolle Untersuchung, die aufgrund der Fülle ihres zeitgenössischen amtlichen Quellenmaterials für jeden, der sich mit der Geschichte der alten Sprachen in der Schule beschäftigt, ein wertvolles Arbeitsinstrument darstellt und zu weiteren empirischen Untersuchungen ermutigen sollte. Andererseits schmälern die schweren grundsätzlichen Mängel das zunächst positive Bild erheblich, da eine eingehende Auseinandersetzung mit den bereits vorliegenden wissenschaftlichen Veröffentlichungen weitgehend unterblieben ist.

STEFAN KIPF, Berlin

In den letzten Monaten sind neue Lehrbücher für Latein in erstaunlicher Dichte erschienen, und weitere sind angekündigt. So könnte es hilfreich sein, wenn hier kurz über vier Neuerscheinungen etwas gesagt wird. In keinem Fall soll es sich um eine vollständige oder gar abschließende Würdigung handeln, sondern um eine Sammlung erster Eindrücke über das besonders Augenfällige an jedem Lehrbuch. Folgende Werke werden vorgestellt:

1. **FELIX.** [I.] *Das Lateinbuch.* 35,00 DM [II.] *Das Begleitbuch.* 27,00 DM. Hrsg.v. Klaus Westphalen, Clement Utz, Rainer Nickel. Bamberg: Buchner 1995. (ISBN 3-7661-5200-9 bzw. 5201-7)

2. **ARCUS.** *Eine Einföhr. in Latein als 2. Fremdspr.* Von Jürgen Brandes, Dieter Gaul und Jürgen Steinhilber. Teil I: *Texte und Übungen.* DM 34,80, Teil II: *Übersetzungshilfen, Begleitgrammatik und Lernvokabular.* DM 24,80. Frankfurt a. M.: Diesterweg 1995. (ISBN 3-425-06865-2 bzw. 06866-0)

3. **CURSUS CONTINUUS.** Ausg. A. Hrsg. v. Gerhard Fink u. Friedrich Maier. [I.] *Texte und Übungen.* 40,00 DM. [II.] *Grammatischer Begleitband.* 22,80 DM [III.] *Arbeitsheft 1.* 16,00 DM [Arbeitsheft 2 erscheint im Sommer 1996]. Bamberg [usw.] : Buchner, Lindauer, Oldenbourg 1995.

4. **SALVETE.** [I.] *Texte u. Übungen.* Von Alfred Bertram, Manfred Blank, Gabriele Eras-

mus-Sarholz [u. a.]. 39,80 DM als Gesamtb.; in zwei Teilbd. je ca. 28,80 DM. [II.] *Begleitgrammatik.* Von Armin Höfer. 28,80 DM. Berlin: Cornelsen 1995. (ISBN 3-464-79713-9 bzw. 79714-7)

Angekündigt sind ferner „Itinera“ für Latein als 3. Fremdsprache aus dem Verlag Ernst Klett und „Iter Romanum“ für Latein als 2. Fremdsprache aus dem Verlag Ferdinand Schoeningh. Beide sollen nach ihrem Erscheinen ebenfalls vorgestellt werden. Die Neubearbeitung der *OSTIA*, die vor kurzem unter dem Titel „*OSTIA ALTERA*“ erschienen ist, wird hier nicht berücksichtigt, da es sich - anders als auch der „Cursus Continuus“ - im Kern um ein bekanntes Lehrbuch handelt.

1. „FELIX“ ist für den L2- bzw. L3-Unterricht konzipiert und fühlt sich ausweislich des lateinischen (!) Vorworts an die Lehrer sowohl den traditionellen Inhalten lateinischer Unterrichtswerke verpflichtet als auch den Bedürfnissen

Die RÖMER-BOX,

Mehr als ein Buch, interessanter als ein Spiel



Die Römer-Box

Mit dieser Box kann man:

- Das Leben und die Alltag der Römer kennenlernen
- Ein römisches Tempel bauen
- Das Modell eines römischen Stadthauses basteln

Inhalt:
Modell • Poster
• Begleitbuch
• Spiel

ars³edition

»Stell Dir vor, Du bist Archäologe und erkundest das Leben im alten Rom...«

Die RÖMER-BOX vermittelt spielerisch den Alltag der Antike: Man kann ein Mosaik selbst herstellen, Kopien von Originaldokumenten lesen, an einem Wagenrennen-Brettspiel teilnehmen, ein römisches Stadthaus basteln und vieles mehr.

Ob als Anschauungsbeispiel oder unterrichtsbegleitendes Material:

Eine völlig neue, spielerisch-spannende Dimension für den Latein-Unterricht.

ISBN 3-7607-4649-7

Die Römer-Box

ab 10 / DM 39,80 unverb. Preisempf.

ars³edition

100 JAHRE IDEEN



der einer „veränderten Kindheit“ entstammenden Schülerschaft (... *probata et solida principia ... cum oblectamentis quibusdam nostri temporis, quae ad motivationem attinent, coniunximus*). Folglich begeben sich die Schüler unter Leitung der Comicfigur Felix auf eine 75 Lektionen währende, in 14 Routen eingeteilte Reise durch die Welt der lateinischen Sprache, deren Verwendung auch im Humanismus die Autoren dankenswerterweise berücksichtigten; so schließen die Reisenden neben den traditionellen (antiken) Schulautoren auch Bekanntschaft mit Erasmus, Jacobus von Vitry, Jacobus de Voragine, Amerigo Vespucci u. a. Die Text- und damit auch Informationsfülle des Textbandes ist durch informative Sachtexte bereichert und durch gutes Bild- und Kartenmaterial ergänzt. Insbesondere die zu Beginn der Routen formulierten Aufgaben und Anregungen zu Projekten lassen die handlungsorientierte Konzeption dieses Lehrbuchs erkennen. Beim Begleitband sind vor allem die Repetitionscharakter aufweisenden sog. „Haltepunkte“ und die Abschnitte unter dem Titel „Wo geht die Reise hin?“ hervorzuheben, die den Charakter des Textbandes aufgreifen und den Blick des Schülers auf grammatische Schwerpunkte, Sachfelder und Textsorten lenken. Insgesamt weist „Felix“ durch die Auswahl der Texte, die durchgängig differenziert und als diskussionswürdig behandelt werden, auf den Lektüreunterricht, indem er die Schüler konsequent zu einer individuellen Auseinandersetzung mit den Inhalten lateinischer Texte anhält.

MARKUS MICHAEL MOLLITOR, Berlin

2. Mit „ARCUS“ soll der Schüler in 2 1/2 Jahren das notwendige Grundwissen, auf das Wesentliche beschränkt, in den Bereichen Grammatik und Wortschatz erlangt haben. Von Anfang an steht der lateinische Originaltext, an das sprachliche Niveau der Benutzer angepaßt, im Mittelpunkt. Erster Eindruck: Die graphische Gestaltung ist sehr abwechslungsreich; zahlreiche Abbildungen und Karten bereichern die Texte und Übungen (Teil I);

Mehrfarbandruck (alles Lateinische ist in beiden Bänden blau).

Das Werk besteht aus 35 Lektionen; nach fünf bis sechs Lektionen finden sich sog. „*paginae otiosae*“ (sechsmal), die aus Texten mit Vokabelangaben ohne Übungen und ohne neuen Grammatikstoff bestehen. Die Lektionen sind nach einem einheitlichen Prinzip aufgebaut: a) ein deutscher Einführungstext; b) lateinische Texte (meistens mehrere); c) nach jedem lateinischen Text Aufgaben zur Texterschließung (der Weg soll über ein Globalverständnis zur Arbeit am Satz und schließlich zur Übersetzung führen); d) Informationstexte in deutscher Sprache, die thematisch zu den lateinischen Texten passen; e) Übungen: Sie überzeugen durch Variantenreichtum und einen hohen spielerischen Anteil (Rätsel u. ä.).

Das Werk bietet eine Vielfalt literarischer Gattungen (und dadurch auch Autoren). Gattungen: Inschriften, Fabeln, Erzählungen, Briefe, Anekdoten, Komödientexte, Lehrgedichte, Sachtexte. Autoren: Phaedrus, Tacitus, Plinius, Petron, Gellius, Plautus, Cicero, Sex. Aurelius Victor, Asconius, Ovid, Hygin, Macrobius, Quintilian, Frontin, Seneca, Caesar; Biblisches; Carmina Burana.

„Arcus“ achtet auf eine relativ frühe Einführung grammatischer Phänomene und auf eine einfache Darstellung. Obwohl leider die Schüler im Vorwort nicht angesprochen werden, werden sie sicher mit „Arcus“ erfolgreich und gern arbeiten - nicht zuletzt wegen des Wissens darum, daß sie am Original arbeiten („Latein ist also doch nicht so schwer!“) und wegen der kurzen, auf das Wesentliche beschränkten Grammatikdarbietung.

DR. TANJA BAUMANN, Berlin

3. In Fortsetzung der inzwischen 25 Jahre alten Cursus-Reihe wurde „CURSUS CONTINUUS - Ausgabe A“ als Lehrbuch für Latein als 2. Fremdsprache entwickelt. Die Texte wurden größtenteils neu erstellt, wobei man auf eine wachsende Anlehnung an Originaltexte Wert legte. „Cursus Continuus“ umfaßt fünfzig Lektionen, von denen die letzten sechs mit Texten

des christlichen Mittelalters und der Humanisten zur Lektüre hinführen. Der Wortschatz ist entsprechend neuen Frequenzstatistiken auf 1400 Lernvokabeln beschränkt, wobei nie mehr als 28 Wörter pro Lektion zu lernen sind.

Die Lektionen beanspruchen durchgängig vier Buchseiten und gliedern sich in folgende, jeweils eine Seite umfassende Teile: I. Text. Unter Variation der jeweiligen Darstellungsformen (Erzählung, Rede, Brief, Dialog) sind hierbei alle literarischen Gattungen vertreten. II. Sachinformationen, dazu zwei bis drei kurze, inhaltlich interessante Sentenzen aus der lateinischen Literatur. III. Übungen. Ein einleitender E-Teil gibt nochmals eine leicht nachzuvollziehende Einführung in den neuen Grammatikstoff. IV. *Satura Lanx*. Dieses sog. „Unterhaltungsprogramm“ beinhaltet eine äußerst abwechslungsreiche und bunte Sammlung von Spielen und Rätseln. Daneben werden Vergleiche mit romanischen Sprachen angestellt und Fremdwörter auf ihre Bestandteile hin untersucht; Wortassoziationen und Übungen zu „lebendigem Latein“ vermitteln dem Schüler ein zunehmend intensives Gefühl für die „tote“ Fremdsprache. - Hinter jeweils vier Lektionen ist eine vier Seiten umfassende „*Repetitio generalis*“ als „Ruhepause“ eingeschaltet: Nach einer zusammenfassenden Einleitung sollen vielfältige Übungen die beabsichtigten Lernziele überprüfen; gleichzeitig wird eine systematische Einführung in Übersetzungstechniken gegeben.

Ein gesonderter grammatischer Begleitband begleitet das Übungsbuch eng bis Lektion 30; dann soll nach Empfehlung des Autorenteams eine Systemgrammatik verwendet werden. - Im Arbeitsheft 1 - ebenfalls an den Lektionen 1-30 ausgerichtet - setzt der herausnehmbare Lösungsteil auch des Lateinischen unkundige Eltern in die Lage, mit ihrem Kind die Übungen durchzuführen und abschließend auf die Richtigkeit zu überprüfen.

Cursus Continuus zeichnet sich als eine ergiebige Neubearbeitung der bewährten Cursus- Lehrbücher aus. Hervorzuheben ist die wohl kaum zu überbietende Vielfalt an einfallsreichem und anschauli-

chem Übungsmaterial, das besonders auf einen spielerischen Erwerb von Sprachgefühl abzielen scheint. CHRISTOPH SCHMID, Berlin

4. „SALVETE“ ist laut Vorwort „darauf ausgerichtet, im Lateinunterricht ab Klasse 7 möglichst effektiv auf die Übersetzung lateinischer Originaltexte vorzubereiten“. Originale antikes oder mittelalterliches Latein findet sich in den Texten freilich vergleichsweise wenig. Inhaltlich werden von den insgesamt 60 Lektionen jeweils etwa drei unter Überschriften wie „Von Troja nach Rom“, „Im Archäologischen Park Xanten“, „Ferien, Feste, Feiertage“ zu einer Einheit zusammengefügt. Umfangreicher ist nur die Sequenz der zehn einführenden Lektionen, in denen Cordula und Marc aus Köln auf den Spuren des Römers Rufus einiges aus dem Alltag der Römer entdecken. Auch später stößt man auf Figuren, die die Schüler durch mehrere Lektionen begleiten, den gallischen Kaufmann Bienus, den Veteranen Celerinus, den es von Spanien nach Köln verschlagen hat, und andere. Bereits hier wird ein Charakteristikum des Werkes deutlich: stets betont wird die Verwurzelung der Gegenwart im Lateinischen und Römischen. Erhaltene Römerbauten in Deutschland, ein Foto aus einer Aufführung von Richard Strauss' „Ariadne auf Naxos“, Gebäude, die an antike Bauformen anknüpfen, wie das Brandenburger Tor oder die Münchner Glyptothek begegnen den Schülern allenthalben. Sechsmal sind größere Einheiten „*Verba Latina ubique sunt*“ eingelegt, in denen bisweilen sogar kurze italienische oder spanische Sätze verstanden werden sollen. Die Begleitgrammatik enthält häufig Verweise auf verwandte syntaktische Erscheinungen nicht nur des Deutschen, sondern auch des Englischen und Französischen. - Erhebliche Mühe haben die Verfasser offenbar auf das Entstauben von Vokabelübersetzungen verwendet: *sternere* heißt hier z.B. „auf den Boden legen, bedecken, bepflanzen“, *delectare* auch „Spaß machen“ und *negare* (endlich einmal) auch „behaupten, daß nicht“.

Die Last der Übung und Festigung haben vor allem weitere Texte zu tragen, die unter dem Buchstaben B Teil jeder Lektion sind. Übungen, in denen Formen oder auch syntaktische Phänomene isoliert geübt werden, sind nur in geringer Zahl vertreten. Sechsmal ist ca. eine Seite „Zusätzlichen Übungen“ gewidmet, die sich auf mehrere zurückliegende Lektionen beziehen, offenbar eine Art „*Repetitio generalis*“. Darüberhinaus findet sich eine Reihe von Aufgaben zur Texterschließung.

Die Typographie und die graphische Gestaltung setzen nicht auf kräftige Akzente. Qualität des Einbandes, des Papiers, des Drucks und der Bebilderung genügen höchsten Ansprüchen.

HANSJÖRG WÖLKE

Glinz, Hans: Grammatiken im Vergleich. Deutsch - Französisch - Englisch - Latein. Formen - Bedeutungen - Verstehen. Tübingen: Niemeyer 1994. (Reihe Germanistische Linguistik. 136). IX, 962 S. 84,00 DM. (ISBN 3-484-31136-3).

Kaum ein Wissenschaftler des deutschsprachigen Raumes hat die Sprachbetrachtung der letzten Jahrzehnte derart beeinflußt wie der Schweizer Hans Glinz. Ersatz-, Weglaß-, Verschiebeprobieren zum Beispiel, auch im Lateinunterricht seit längerem bekannt, haben zwar amerikanischen Linguisten früher benutzt, Hans Glinz aber, ohne hiervon zu wissen, erneut gefunden, breit ausgebaut und hierzulande heimisch gemacht. „Welche Denkinhalte lassen sich einer durch Experiment und Erprobung bestimmten sprachlichen Einheit oder Kategorie zuschreiben?“ - diese Frage bestimmte seine berühmte Habilitationsschrift „Die innere Form des Deutschen“. Bereits dort (deutlicher noch in der zweiten Auflage von 1961) hatte er sich fort von der formalen Betrachtungsweise des Strukturalismus hingewendet zur Analyse, wie die Inhalte, das Gemeinte, das Mitzuteilende in der Sprache in Erscheinung treten. Im vorliegenden Band geht er diesen Weg weiter: Formalstrukturen wie Regularitäten der Wortstellung oder die Notwendigkeit, bestimmte Verben mit be-

stimmten Kasus zu verbinden (die „Valenz“), sind für ihn eher im „äußeren“ Bereich angesiedelt. Verständlichkeit einer Sprachäußerung werde weniger durch sie erreicht als dadurch, daß der Sprecher über Bedeutungsstrukturen aller Art verfügt. Auch die Sprachproduktion gehe nicht zuerst von formalen Strukturen aus. „Wenn man irgend etwas sprachlich fassen ... will, sucht man meistens gar nicht zuerst nach einem geeigneten Verb. Man hat in erster Linie einen Menschen, eine Sache, eine Erscheinung ... im Kopf, und man sucht zuerst dafür eine geeignete Benennung ..., dann erst sucht man ein Verb oder eine verbale Wortkette“ und muß erst dann die Valenz dieses Verbs berücksichtigen. (S.265 f.) Weil Glinz also ausgeht von der Vorstellung, die der Sprecher hat, von der Absicht, die er beim Sprechen verfolgt, differenziert er sehr genau in Bereichen, die traditionelle Grammatik wenn überhaupt, dann, nach formalen Gesichtspunkten geschieden, an verschiedenen Orten und mit sehr viel größerem Raster behandelt: zum Beispiel in Kap. 10/IV „Unmittelbare Wahrnehmung und ihre Inhalte - Sicherheitsgrade von Information“ (usw.).

Allerdings ist hier weder der Ort noch fühlt sich der Berichterstatte auch nur entfernt in der Lage, dieses komplexe und inhaltsschwere Werk angemessen zu würdigen, gar seinen Stellenwert innerhalb der gegenwärtigen linguistischen Diskussion zu beschreiben oder festzustellen, wie weit Glinz mit dem, was er über die Form schreibt, wie Sprache im Gehirn gespeichert wird, und seinen Konsequenzen, die er daraus für das Lernen von Sprache zieht, auf der Höhe des Forschungsstandes ist. Eben diese Fragen führen aber ins Zentrum von Glinz' Sprachverständnis, faßt er doch, wie oben bereits angedeutet, die Strategien beim Textschaffen und Textverstehen, die häufig unter Chomskys Kategorie der „Performanz“ gerechnet werden, auf als einen zentralen Teil des dauernden Sprachbesitzes und damit der „Kompetenz“ und versucht zu verdeutlichen, daß sie bei einem Menschen für alle Sprachen, die er spricht oder auch nur versteht, gleich sind und daher auch an einer einzigen Stelle in seinem Gehirn eingelagert

werden. Für die semantischen Einheiten und Strukturen dagegen und ebenso die morphologischen, die jenen als Signale dienen, gelte ein kompliziertes In- und Nebeneinander von gemeinsamer und getrennter Speicherung. - Doch mehr als kurze Hinweise, welchen Ertrag dies Buch für den Lateinunterricht an der Schule geben kann, sind hier nicht möglich.

Zunächst: Obwohl Glinz mit einem fast 30 Seiten langen systematischen Register dem Ratsuchenden hilft, ist sein Buch als Nachschlagewerk nur bedingt geeignet, weicht es doch von üblicher (freilich nicht immer deswegen auch guter) Systematik ab. Ein zentraler Begriff für Glinz ist das „verbale Semantem“: die „Bedeutungsstruktur aus einem Verb und mit ihm gegebenen Satzgliedstellen“, d. h. nicht nur die formale Valenz (z.B. die unterschiedliche Verwendung von *petere* mit Akkusativobjekt und mit Infinitiv), sondern auch das, was anderwärts „Kollokation“ heißt, d. h. die Nuancierung von Verben je nach Inhalt des beigefügten Satzgliedes (z.B. „*petere urbem*“ im Unterschied zu „*petere hostem*“). Bei diesen Satzgliedern wiederum unterscheidet er auf der Ebene der Formalstruktur zunächst einfach in „fallbestimmte“ und „fallfremde“ Satzglieder. Die Existenz einer Kategorie „adverbiale Bestimmung“ leugnet er und konsequent auch die Möglichkeit, ein Präpositionalobjekt davon unterscheiden zu können. Er spricht einfach von einem „Präpokasus“. - Das eine oder andere an der Darstellung speziell der lateinischen Grammatik ist heikel. So weicht Glinz z. B. von der historisch begründeten Dreiteilung des Ablativs ab und ersetzt sie durch andere semantische Kategorien mit der Folge, daß z. B. unter der Rubrik „Ausgangspunkt, Herkunft, Grundlage, Ursache“ *Abl. separativus* und *causae* beisammen erscheinen. Freilich folgt diese Art der Kategorisierung unmittelbar daraus, wie Glinz die Sprachproduktion beschreibt.

Glinz bietet freilich noch andere, viel wichtigere Hinweise. Als ein Ziel des Lateinunterrichts wird seit jeher propagiert, durch Feilen an der Übersetzung verfeinere er den Gebrauch der deutschen Sprache. In der Unterrichtswirklichkeit wird dieser Anspruch freilich selten genug

eingelöst. Stilistischer Eleganz steht häufig die Notwendigkeit im Wege, lateinische Satzstrukturen abzubilden. Glinz bahnt dagegen andere Wege: Nicht nur, daß z. B. auf die Existenz eines „historischen“ Infinitivs auch für das Deutsche hingewiesen wird (S. 71 f.). Im Deutschen muß die Subjektsstelle häufig durch ein „es“ besetzt werden, wo Gleiches im Lateinischen nicht erforderlich ist; Glinz differenziert S. 67 f. sehr genau die verschiedenen Verwendungen eines solchen „es“. Wesentlicher Unterschied zum Deutschen ist, daß es im Lateinischen keinen Artikel gibt. Welche Möglichkeiten der Differenzierung das Deutsche (und das Englische und Französische) dem Lateinischen so zunächst voraushat, kann man Schülern anhand des Überblicks S. 300 f. gut verdeutlichen. Unterschiedliche Verwendung von „Wenn“-Sätzen, deren Scheidung im Lateinischen (anders als im Deutschen) durch „*cum*“ und „*si*“ sehr klar zu sein scheint, analysiert Glinz S. 477 ff.; und es zeigt sich, daß konditionale und temporale Darstellung so verschiedenen Inhalts, wie es oft heißt, gar nicht sind.

Das Buch ist eine Fundgrube, und es nötigt Bewunderung ab, mit welcher Intensität Hans Glinz sich mit den verschiedenen Sprachen beschäftigt hat. Eine erste Skizze hatte er schon 1961 zunächst unter dem Titel „Sprachliche Bildung in der höheren Schule“, in einer zweiten Auflage (1965) als „Die Sprachen in der Schule“ vorgelegt. Sie für den Lateinunterricht zu nutzen, ist nicht ganz einfach und kostet Zeit und Mühe. Aber es lohnt sich.

HANSJÖRG WÖLKE

Giebel, Marion: Treffpunkt Tusculum. Literarischer Reiseführer durch das antike Italien. Stuttgart: Reclam 1995. 307 S. 39,80 DM. (ISBN 3-15-010411-4).

Marion Giebel knüpft an Cicero, de legibus II,2 an, eine Stelle, an der Atticus von den Gefühlen spricht, die ihn an Orten bewegen, an denen bedeutende Persönlichkeiten gewohnt und ge-

wirkt haben. In diesem Sinne führt sie den Leser in vierzehn in sich abgeschlossenen Kapiteln zu Stätten, an denen die Erinnerung an Persönlichkeiten der römischen Literatur haftet. Ihre Reihe reicht von Catull bis Augustinus. Da diese Örtlichkeiten dem heutigen Besucher meist nur spärliche Spuren der antiken Situation bieten, fügt Marion Giebel jeweils ein Lebensbild der Persönlichkeit hinzu, die zu diesem Ort eine Beziehung hat, und läßt so die Erinnerung lebendig werden.

Die Autorin führt den Leser nach Sirmione am Gardasee (Catull), nach dem Tusculum Ciceros, nach Mantua (Vergil), in die Sabinerberge (Horaz), nach Sulmona (Ovid), nach Baiae (Seneca); in Rom läßt sie uns in Neros Goldenem Haus Petron, in der Subura Juvenal, auf dem Kapitol Marc Aurel und in der Kurie Symmachus begegnen. Misenum weckt die Erinnerung an Plinius den Älteren und Como an seinen Neffen Plinius den Jüngeren. In Ostia schließlich erinnert uns die Autorin an den Aufenthalt Augustins und seiner Mutter Monica.

Marion Giebel ist es gelungen, die Persönlichkeiten auf dem Hintergrund der Orte lebendig werden zu lassen, indem sie geeignete Texte im Original und in der Übersetzung einfügt. Das letzte, das vierzehnte Kapitel mit der Überschrift „Römische Saturnalien - Roma aeterna. Das Reich ohne Ende und Grenzen“ ist ein Kapitel besonderer Art. Ausgehend von dem Saturnalienfest geleitet uns die Autorin zu den Saturnalien des Macrobius und damit in die Zeit der Auseinandersetzung zwischen Heiden und Christen. Und dieses geistige Ringen spielt sich auf dem Hintergrund der Bedrohung des Reiches durch die jungen Völker der Goten, Vandalen und Alanen ab, die zunehmend Druck auf die Grenzen des Reiches ausüben. In diesem nach Meinung des Rezensenten gelungensten Kapitel des Buches zeigt die Autorin, wie die Verheißung Jupiters in Vergils Aeneis:

„*His ego nec metas rerum nec tempora pono.
Imperium sine fine dedi.*“

von Prudentius und schließlich von Augustinus in „*De civitate dei*“ wieder aufgenommen wird und wie Rom den Untergang des weströmischen

Reiches und die folgenden dunklen Jahrhunderte überlebt: Die Idee der *Roma aeterna* sei gewahrt geblieben, und die Päpste hätten der Stadt neuen Glanz und neues Ansehen verliehen. Auch die Reichsidee sei von neuem mit dem Heiligen Römischen Reich erstanden. Sei Rom auch später von Katastrophen wie dem *sacco di Roma* nicht verschont geblieben, so lebe es doch, „das einstmals goldene und vielleicht auch ewige Rom“.

Eine Zeittafel, ein Literaturverzeichnis, ein Register der Orts- und Personennamen sowie eine Karte Italiens mit den im Text erwähnten Orten ergänzen das Buch.

Sicher ist „Treffpunkt Tusculum“ für den eiligen Touristen wenig geeignet, dem es genügt, schnell und kanpp über die Sehenswürdigkeiten informiert zu werden. Wer sich aber Rechenschaft über die Vergangenheit Italiens, und zwar speziell des antiken Italien geben will, wird in dem Buch einen nützlichen und mit Genuß zu lesenden Führer finden.

DIETER LORENZ, Berlin

Publius Ovidius Naso. Liebesbriefe. Heroides - Epistulae. Hrsg. u. übers. v. Bruno W. Häuptli. Zürich: Artemis & Winkler 1995. 352 S. 78,00 DM. (Sammlung Tusculum). (ISBN 3-7608-1685-1).

Die Heroides, ein Experiment, wenn nicht Spiel Ovids mit Dichtungsgattungen, wieder in einer zweisprachigen Ausgabe vorliegen zu haben, ist erfreulich. Häuptlis Ausgabe soll die alte Bilingue von Wolfgang Gerlach (mir liegt nur die 2. Auflage von 1952 vor) ersetzen, die den dramatischen Titel „Briefe der Leidenschaft“ trug. Zugrundegelegt hat Häuptli nicht den Text der problematischen Ausgabe von Heinrich Dörrie (1971), sondern den alten von Grant Showerman (Loeb 1914, nicht denjenigen der Neubearbeitung von Goold 1977), ist jedoch in deutlich über 150 Stellen von ihm abgewichen (Liste S. 272-275). Ob eine Übersetzung antiker Dichtung in klingende Prosa oder in Verse ihre Zwecke besser erfüllt, ist eine durchaus offene

Frage. Gerade in einer zweisprachigen Ausgabe, bei der die Übersetzung nicht zuletzt zum Original hinführen soll, spricht manches für Prosa. Häuptlis Übersetzung in Verse - sie versucht, möglichst eng am Original zu bleiben, weit enger als seinerzeit Gerlach - liefert nicht unbedingt Gegenargumente, zumal sich zwar manche glückliche Formulierung findet, aber nicht alle Verse an die Flüssigkeit Ovidischer Kunst (nicht einmal an diejenige Gerlachs) heranreichen. Die recht zahlreichen Beigaben sollen offenbar die Wünsche verschiedener Zielgruppen erfüllen. Die umfangreichen Erläuterungen - sie umfassen zusammen mit dem Namenregister, das jeweils kurz angibt, was hinter dem Namen steckt, über 60 Seiten - erklären vor allem die Mythen für einen Leser mit wenigen Vorkenntnissen. Hilfreich ist jeweils eine kurze Einführung in die Situation des Briefes, die bisweilen auch Hinweise zur Interpretation enthält, und eine Angabe von Ovids Quelle(n). Die Metrik erfährt eine vergleichsweise ausführliche Behandlung, gerichtet an jemand, der gar nichts über antike Metrik weiß. Das Gerüst der Geschichte jener Zeit (die er allerdings für das Verständnis der Heroides kaum benötigt) erfährt der Leser aus einer ebenfalls recht detaillierten Zeittafel. Eher an den Philologen wenden sich dagegen die Bemerkungen zu Textgeschichte und Textgestalt, eher auch die Bibliographie, die vor allem neuere und neueste Literatur nennt. Die kurze Einführung versucht sich nicht an tiefschürfenden Interpretationen, sondern hält sich weitgehend an Feststellbares, vor allem einige Bemerkungen zur literarischen Gattung, daneben eine kurze philologische Diskussion zur Form des Titels.

Publius Ovidius Naso. Fasti. Festkalender. Lat.-dt. A. d. Grundl. d. Ausg. v. Wolfgang Gerlach neu übers. u. hrsg. v. Niklas Holzberg. Zürich: Artemis & Winkler 1995. 371 S. 78,00 DM (Sammlung Tusculum). (ISBN 3-7608-1686-X).

Die Fasten gelten als eines der schwerer verdaulichen Werke Ovids, um das sich der Verfasser zudem nicht mit der notwendigen Ernsthaftigkeit bemüht habe. Von Albrecht tut sie in

seiner Literaturgeschichte mit viereinhalb Zeilen ab, während er allein den *Remedia* dreimal mehr Platz einräumt. Mit seiner Ausgabe, die diejenige von Wolfgang Gerlach aus dem Jahre 1960 ersetzen soll, versucht Niklas Holzberg dieses Bild zu korrigieren. Den Text hat er auf der Grundlage der neuen Edition von Alton/Courtney/Wormell „an sehr vielen Stellen“ geändert gegenüber demjenigen Bömers, der auch Gerlachs Ausgabe zugrundelag; genauere Auskünfte braucht er hier nicht zu geben. Die Übersetzung in elegischem Versmaß hat er (anders, als die Angaben im Titel vermuten lassen) fast völlig neu erarbeitet. Sie ist ansprechend und liest sich (auch, was den Versbau anlangt) meist flüssig, glättet aber nichts, wie Gerlach es getan hatte. Manchmal freilich gleitet Holzberg bei seinem Versuch, gehobene Alltagssprache zu gebrauchen, zu weit in den Alltag ab (5,320: „...mir war meine Mitgift egal“, 5,368 „... geht mit der Wahrheit konform“ u. v. a.). Da verfällt er gegenüber Gerlachs manchmal biedermeiernder Übersetzung - man „wandelte“ dort ziemlich viel - etwas ins andere Extrem. Häßlich ist es auch, wenn oft ein einsilbiges Wort, gar ein Artikel (z. B. 5,199 sogar mit vorangegehendem Satzzeichen) das letzte Wort des Hexameters bildet, ohne daß von einer lächerlichen Maus die Rede wäre. Die ausführlichen Erläuterungen, ebenfalls von Holzberg völlig neu gefaßt, sind hilfreich. Wer mit der Antike sehr wenig vertraut ist, benötigte manchmal freilich noch mehr Informationen; 1,53 versteht z. B. nicht, wer nicht weiß, daß das Volk bei den Comitien in „*saepta*“ gewiesen wurde. Eine ausführliche Bibliographie mit vor allem neuerer Literatur gehört zum Standard der Sammlung Tusculum.

In seiner gehaltvollen Einführung ist Holzberg bestrebt, das Werk möglichst aus sich heraus, nicht durch äußere Bedingungen zu erklären. Zwei Bücher seien jeweils als Paar konzipiert. Besonders überraschend: Mars, Romulus' Vater, erscheint im 3. Buch ganz unkriegerisch, Venus, Augustus' Urahnin, im 4. Buch ganz unerotisch. Dafür daß Ovid nur die erste Hälfte des Jahres behandelt hat, sieht Holzberg den Grund nicht in seiner Entstehungsgeschichte - Ovid habe, so

die verbreitete Auffassung, vor seiner Verban-
nung die erste Hälfte fertiggestellt, erst nach
dem Tode von Augustus dann die Arbeit wieder
aufgenommen, sei aber über der neuen Aus-
richtung des Anfanges auf Germanicus gestor-
ben - , sondern in konzeptionellen Schwierig-
keiten, die eine Fortführung außerordentlich
erschweren. Welche das waren, kann hier nicht
ausgeführt werden. Eine Empfehlung: Man
nehme das Buch selbst zur Hand.

*Clauss, Manfred: Kleopatra. München: Beck
1995. 127 S. 14,80 DM. (Becksche Reihe. 2009).
(ISBN 3-406-39009-9).*

Die antiken Nachrichten über Kleopatra stam-
men von Männern, zudem von ihren Gegnern
und Besiegern. „Sieger“ jedoch „erzählen die
Geschichte nun einmal so, wie sie wollen.“ (S.8)
Ihnen bot Kleopatra zwei ideale Angriffspunkte:
„Sie war eine Frau, und sie war Fremde.“ (ibid.)
Demgegenüber will Manfred Clauss, Professor
für Alte Geschichte in Frankfurt/Main, „ein
Buch zugunsten der Kleopatra ... schreiben, das
partiisch sein will“ (ibid.).

Nun stellt Clauss Horazens einseitigem Bild von
der wilden Barbarin keineswegs ein ebenso ein-
seitiges positives gegenüber, weicht sogar der
Frage aus, ob Kleopatra gut oder schlecht war:
„Sie war auf jeden Fall konsequent.“ (S. 109).
Er läßt vielmehr die Ereignisse vor allem von
Pharsalos bis Actium für sich sprechen. Die
Quellenlage gebietet, daß hierbei oft von Caesar
und von Antonius und Octavian mehr die Rede
ist als von Kleopatra. Wertungen werden eher
zwischen den Zeilen sichtbar. Da erscheint
Kleopatra als entschlossene Reorganisatorin der
ägyptischen Verwaltung, die nach ihrem Auf-
enthalt in Rom in Schlendrian verfallen war,
und vor Actium als eigentlich strategischer
Kopf, der am klarsten Antonius' Situation er-
kannte und die notwendigen Konsequenzen zog.
Sie „hat um den Thron der Ptolemäer gekämpft.
Sie hat diesen Thron mit Hilfe Caesars gerettet,
und zusammen mit Antonius hoffte sie das
Reich ihrer Väter zu neuer Macht und Größe zu
erheben.“ (S. 107) Ihr Traum sei ein ägyptisch-

mediterranes Großreich von Gibraltar bis zum
Indischen Ozean gewesen mit Alexandria als
Zentrum.

Manches Detail, das man liest, erscheint unge-
wohnt und zeigt Clauss' selbständigen Zugriff:
Bei Caesars Kämpfen in Alexandria sei nicht die
berühmte Bibliothek verbrannt, wie die spätere
Legende es wollte, sondern Lagerhallen mit
Papyrus als Handelsgut (S. 30). Und nach sei-
nem Sieg habe Caesar bei Kleopatra nicht die
Zeit vergessen, sondern bloß „vielleicht ... eini-
ge Tage“ „vertrödelt“ (S.31). Die gemeinsame
Nilfahrt, die sich viele so romantisch ausmalen
(etwa Christian Meier, Caesar, S.491), habe
wohl nie stattgefunden.

Einige Seiten über das Kleopatrabild späterer
Zeiten beschließen das flüssig, interessant und
leicht lesbar geschriebene Buch.

*Scheibler, Ingeborg: Griechische Töpferkunst.
Herstellung, Handel und Gebrauch der antiken
Tongefäße. 2., neubearb. u. erw. Aufl. München:
Beck 1995. 224 S. Leinen 58,00 DM (ISBN 3-
406-39307-1) bzw. broschiert 44,00 DM (ISBN
3-406-39306-3).*

Die Neuauflage dieses bereits bewährten Wer-
kes unterscheidet sich nur wenig von der ersten
Auflage: einige Abbildungen - ich habe fünf
gezählt - sind durch bessere ersetzt und einige
bibliographische Hinweise nachgetragen bzw. in
die Anmerkungen eingearbeitet. Die Herkunfts-
bezeichnungen Berlin-West und Berlin-Ost
hätten auch geändert werden sollen, zumal die
Bestände inzwischen alle im ehemaligen Berlin-
Ost vereinigt (wenn auch noch nicht alle aufge-
stellt) sind. Der Text ist (anscheinend bis auf
geringfügige Retuschen) derselbe geblieben.
Besonderes Interesse für die Schule wird auf
sich ziehen, was Frau Scheibler über Herstel-
lung und Verzierungstechniken sagt. Instrukтив
sind die Abbildung einer unvollständig bemal-
ten Berliner Probescherbe, die zeigt, wie die
Flächen zwischen den roten Figuren gefüllt
wurden, und ein geschickt fotografiertes Mann-
heimer Stamnos, der Relieflinien und Pinselstri-

che deutlich erkennen läßt. Die Funktion des Bildschmucks der griechischen Vasen sieht Frau Scheibler darin, sie schon äußerlich aus ihrer profanen Zweckgebundenheit herauszuheben. Auf ihre Verwendung als Grabbeigabe, als Weihgeschenk oder als Kultgefäß seien die Bildthemen allerdings nur in geringerem Maße bezogen. Wie stand es aber um die Wertschätzung dieser bemalten Keramik? „Im Kunstwerk rangierte ein figürlich verziertes Tongefäß vor der unverzierten Keramik, im Materialwert aber hinter den Bronze- und Edelmetallgefäßen. Gewiß suchten die Töpfer in Konkurrenz mit den Toreuten das billige Material Ton durch sorgfältige Bearbeitung und Bemalung aufzuwerten.“ (S. 57) Und so sei die hohe Kunst der griechischen Vase vielleicht gar eine Antwort auf die Armut: in Griechenland nicht vorhandene kostbare Rohstoffe wurden ersetzt durch den Versuch, die Vasen durch Bemalung kostbar zu machen.

Frau Scheibler situiert griechische Vasen ins konkrete Leben. Da darf man keine einfachen und eindeutigen Antworten erwarten, sind uns doch vielfach nur indirekte Schlüsse oder solche durch Analogie möglich. Nicht einmal die Kategorien sakral und profan, Kunst und Handwerk ermöglichen klare Unterscheidungen. Frau Scheiblers Buch bleibt anregend. Auch der Neuauflage ist eine weite Verbreitung zu wünschen.

Kochen wie die alten Römer. 200 Rezepte nach Apicius, für die heutige Küche umgesetzt von Hans-Peter von Peschke und Werner Feldmann. Zürich: Artemis 1995. 285 S. 58,00 DM (ISBN 3-7608-1118-3).

„Erstmals werden die Rezepte aus der berühmten ‚Kochkunst‘ des Römers Marcus Gavius Apicius in einer für die zeitgemäße Küche adaptierten und für heutige Gaumen genießbaren Form präsentiert“ - das schreibt der Verlag Artemis? In dem doch schon vor über 25 Jahren (und immer wieder neu aufgelegt) „Das Kochbuch der Römer“ erschienen ist, das Elisabeth Alföldi-Rosenbaum zusammen mit Barbara Flower mit vielen praktischen Hinweisen gefüllt hat für den, der nach Art der Römer kochen will

und das dem Fachbereich Latein auf so manchem Schulfest Aufsehen und Interesse eingebracht hat? Doch tatsächlich: was von Peschke und Feldmann hier vorlegen, Historiker der eine, Tonregisseur der andere, offenbar leidenschaftliche Hobbyköche beide, wird nicht nur den kulinarischen Standard vieler Schulfeste weiter anheben, sondern auch manchen privaten Gastgeber ermutigen, statt mit Lachsterrine an Brunnenkresseschaum es einmal mit Huhn auf numidische Art oder Zicklein à la Tarpeius zu versuchen. Beliebt es Alföldi-Rosenbaum häufig bei allgemeinen und nicht sehr systematischen Hinweisen, so geben die beiden stets präzise nach offenbar umfangreichen eigenen Versuchen die Menge der Zutaten, die genaue Zubereitungsart und sogar deren Dauer an. Zum Schluß schlagen Sie dem Gastgeber sogar einige vollständige römische Menüs vor.

Nun ist Apicius' Text nicht immer eindeutig, bisweilen verschweigt er wichtige Details als anscheinend selbstverständlich, und manche Zutat ist auch nicht mit letzter Sicherheit identifizierbar. Von Peschke und Feldmann mußten sich daher auf ihren Geschmack und ihren kulinarischen Sachverstand verlassen, weniger auf die Philologie, und haben dies auch getan. Manchmal weichen sie bewußt von Apicius' Rezepten ab, wenn sie z. B. Quallen entweder durch gehäutete Auberginen ersetzen oder ganz fortlassen oder eine Zubereitungsart vorschlagen, die im Originaltext nicht erwähnt ist. Den Wortlaut des ursprünglichen Rezepts haben sie in deutscher Übersetzung (anscheinend nach verschiedenen Vorgängern gearbeitet) jeweils vorangestellt, damit man ihr Vorgehen kontrollieren kann.

Nur zu zwei Zutaten hier kurze Bemerkungen: Für die Universalwürze „garum“, die aus stark gesalzenen und vergorenen Fischen hergestellt wurde und deren Bedeutung die Autoren zu Recht mit derjenigen vergleichen, die bis vor einigen Jahren für viele die Maggi-Würze hatte, wird hier vietnamesische Fischsauce („Nuoc mam“), salzige Sojasauce, manchmal auch Sardellenpaste oder einfach Salz als Ersatz vorgeschlagen. Der leicht käsige Gärungsgeschmack, der weit charakteristischer gewesen sein dürfte

als der Geschmack nach Fisch und der, sparsam angewendet, den Speisen eine feine Würze verleiht, wird jedoch nur von der ersten (bis zu einem gewissen Grade von der zweiten) Zutat erreicht; auf die Ähnlichkeit von *garum* und *Nuoc-mam*-Sauce hatte schon Robert Étienne (Pompeji. Stuttgart 1974, S.151) hingewiesen. - Im Deutschen lassen sich zwei im Geschmack völlig verschiedene Gewürze nur schwer auseinanderhalten: der Kümmel (lat. *careum*) und der Kreuzkümmel (lat. *cuminum*). Leider scheiden auch von Peschke und Feldmann hier nicht genau genug. Manchmal (z. B. bei der Gerstensuppe S. 39 oder bei der Pfeffersauce für Languisten S. 63) schreiben sie Kümmel vor, wo Apicius Kreuzkümmel verwendet hatte. Die ungenauen deutschen Übersetzungen, auf die sich beide verließen, dürften die Ursache sein.

Die Einleitung über „Essen im römischen Imperium“ gibt einen anschaulichen, aber nicht sehr tiefeschürfenden Überblick. Ärgerlich ist, daß dort, was Plautus als Extravaganzen eines leicht spinnerten Kochs auf die Bühne gebracht hat (Pseudolus 790 ff.), als allgemein verbreitete Mahlzeit (und „Schrecken aller Kinder“) ausgegeben wird. Appetitanregend bleiben vor allem die Rezepte selbst und die zahlreichen schönen Abbildungen, teils kulinarische Wandmalereien und Mosaiken, teils Fotos von Buffets, die im Römerhaus Augst bei Basel aufgebaut waren. Ein schönes Buch, das nicht nur gerne gelesen, sondern vor allem gerne benutzt sein will. (Vgl. hierzu die unten folgende Rezension zur Einspielung von J. Nováks „Apicius modulatus“.)

Stöver, Hans Dieter: Das römische Weltwunder. Wie das Kolosseum erbaut wurde. München : Deutscher Taschenbuch Verlag 1995. 287 S. 12,90 DM. (dtv junior 70385). (ISBN 3-423-70385-7).

Das Amphitheatrum Flavium soll fertiggestellt werden, bevor der schwerkranke Vespasianus stirbt. Der Architekt Haterius erleidet einen Schlaganfall; einspringen muß unter anderem ein Abschnittsbauleiter, für den das die große Bewährung wird. Seine Tochter aber ist verliebt

in einen Gladiator, Sohn einer angesehenen, jedoch durch ein Unglück hochverschuldeten Familie, und sie blickt daher der Eröffnung des Amphitheaters (die Vespasian nicht mehr erleben konnte) mit ganz anderen Gefühlen entgegen als ihr Vater ...

Den Bau des Kolosseums samt seinen technischen und organisatorischen Schwierigkeiten in einen spannenden Jugendroman einzukleiden, ist keine einfache Aufgabe. Hans Dieter Stöver, bekannt durch eine Vielzahl von Versuchen, die Antike Jugendlichen nahezubringen, ist es gelungen. Geschickt in den Text eingeflochtene Beschreibungen, einige Fußnoten, nicht zuletzt ausführliche Erläuterungen in einem Anhang vermitteln eingängig vielerlei Informationen über das Kolosseum, aber auch über mancherlei Aspekte des römischen Alltags. Eindrucksvoll ist insbesondere, was Stöver ein „reizvolles Gedankenspiel“ nennt: ein Versuch, den gesamten Aufwand an Material und an Arbeit (einschließlich des Transports der Materialien) zu berechnen und daraus folgend die Baukosten für das Kolosseum nach heutigen Preisen. Stöver kommt dabei auf die Summe von über 7,2 Milliarden DM und zu dem Schluß: „Kein Bauherr könnte eine solche Summe zur Verfügung stellen - auch der Staat nicht. Bauwerke wie das Kolosseum sind nur möglich in politischen Systemen ohne öffentliche Kontrolle der Staatsfinanzen.“ (S. 284)

Ein Buch, das eine Empfehlung an Schüler etwa der 5. - 8. Klassen (und ihre Eltern) wert ist.

HANSJÖRG WÖLKE

Oberg, E. / Wöhrmann, J., Ovid: Orpheus und Eurydike, Apollon und Daphne. Berlin: Cornelsen 1996, 48 S., (Explicata Latinitas 3), DM 14,80. (ISBN 3-464-79710-4).

Das vorliegende Bändchen erweitert in erfreulicher Weise die Zahl der für die beginnende thematische Lektüre geeigneten Ausgaben. Oberg und Wöhrmann haben mit den beiden Episoden von Orpheus und Eurydike sowie Apollon und Daphne aus Ovids Metamorphosen

zwei bewährte und anregende Stücke ausgewählt und in ansprechender Form aufbereitet.

Einleitend wird mit Zitaten aus Ovids *Tristien* und *Metamorphosen* der Dichter selbst vorgestellt. Entsprechend dem Charakter der Reihe wird der lateinische Originaltext (Orpheus und Eurydike: Ovid *Met.* X 1-85 und XI 1-66 / Apollon und Daphne: Ovid *met.* I 462-567 mit Auslassung von 540/1 und 562/3) in Sinneinheiten aufgeteilt („B-Texte“), denen zunächst jeweils inhaltsgleiche, aber erleichterte Prosafassungen vorangestellt werden („A-Texte“). A- und B-Texte verfügen über Vokabelhilfen. Im Anschluß an den lateinischen Text der jeweiligen Gesamtepisode werden zum Vergleich Auszüge aus modernen Behandlungen des Mythos gestellt (für Orpheus und Eurydike von Anouilh und Rilke, für Apollon und Daphne von Eckart) sowie Darstellungen der Kunst, jeweils mit kurzen Erläuterungen und Interpretationsfragen. Es folgen jeweils Blöcke mit Fragen und Aufgaben zur Texterschließung. Das Bändchen wird abgeschlossen durch eine schülergerechte Erklärung des Hexameters, Hinweisen zum Lernen der Vokabeln sowie ein Eigennamen- und Literaturverzeichnis, das zwar knapp gehalten ist, aber von seiner Auswahl und Aktualität her die Erschließung weiterer Titel leicht ermöglicht.

Mag auch die Gegenüberstellung von erleichteter Prosafassung und originaler Versfassung z. T. problematisch sein, ist damit doch ein sinnvolles Arbeitsinstrument in die Hand gegeben, das bei fruchtbringendem Einsatz den künstlerischen Gehalt des Originaltextes herauszuarbeiten hilft. Auch wird der Fachlehrer jeweils lerngruppen- und textspezifisch entscheiden, ob er vor der Lektüre des Originaltextes die erleichterte Prosafassung liest oder nicht. Im Einzelfall wird man geteilter Meinung sein können, ob die gegebenen Vokabelhilfen alle notwendig sind (vgl. z. B. Text 1 „nuptiae“, „sollemnis“, „vagari“; Text 6 „flectere“, „retro“; Text 11 „arma, -orum“; Text 19 „aquila“; Text 23 „Capitolium“) und nicht auch erschlossen werden könnten, doch sind sie insgesamt gesehen durchweg hilfreich und schülerfreundlich gegeben.

Mit Rilke und Anouilh bieten die Verfasser zur Orpheus-Eurydike-Geschichte in einem großen Sprung gleich zwei sehr moderne Autoren zum Vergleich. Hier wäre zu fragen, ob man nicht durch eine (vielleicht zweisprachige) Hinzufügung der Darstellung bei Vergil *Georgica* IV, 453-527 und der ganz anderen Überlieferung von Orpheus' Tod bei Diogenes Laertios und Pausanias (9, 30, 5) die Spannbreite der Deutungsmöglichkeiten schon in der Antike hätte verdeutlichen können und zugleich eine Perspektive für die Antinomien der Dichtung des frühen Prinzipats hätte eröffnen können. Mit Boethius wäre ein provozierender Kontrast in der Auffassung von Orpheus möglich gewesen.

Ein ähnlicher zeitlicher Sprung zeigt sich in den ausgewählten Kunstwerken vom Grabrelief des 5. Jh. v. Chr. zu Zadkine 1948, obwohl doch eine reiche Auswahl an künstlerischen Darstellungen des Mythos vom 15.-20. Jh. zur Verfügung steht (vgl. etwa Tizian, Tintoretto, Rubens, Dürer, Rodin).

Bei der Daphne-Apollon-Geschichte ist mit der Gegenüberstellung eines Elfenbeinreliefs des 5. Jh. n. Chr., einer Bernini-Plastik von 1622/25 und einer Zeichnung von Zadkine 1961/62 eine anregende Kontrastierung geglückt. Man vermißt vielleicht Turners Darstellung von 1837.

Die Fragen und Aufgaben zur Texterschließung heben teils auf die sprachliche Gestaltung ab, teils regen sie zu kritischer Reflexion an oder wenden schon den Blick auf die zusätzlichen Materialien, z. T. auf weitere Parallelen und Wertungen. Ein roter Faden oder eine Gesamtfragestellung, in die die Einzelergebnisse eingebettet werden können, scheint aber nicht angestrebt zu sein und muß vom Unterrichtenden geboten werden. Allerdings wird man trennen müssen zwischen dem maximal Wünschbaren und dem in einer solchen Ausgabe - auch aus Kostengründen - Machbaren. Der Freiheit, ergänzende Materialien einzubringen oder Fragestellungen zu entwickeln, sind kaum Grenzen gesetzt. Insgesamt liegt mit der vorliegenden Ausgabe ein für Unterrichtszwecke sehr brauchbarer und willkommener Band vor, der die Spannbreite der Deutungsmöglichkeiten und

die Aktualität des Mythos in sinnvoller Weise repräsentiert.

DETLEF FECHNER, Ernestinum Celle

Priamos im Zelt des Achilleus. Ein Ausschnitt aus dem 24. Gesang von Homers Ilias, in der Übersetzung von Wolfgang Schadewaldt, ausgewählt und ausgelegt von Hans-Friedrich Bartig, Dieterich'sche Verlagsbuchhandlung Mainz 1995 (= Excerpta classica XIV). 159 Seiten, 3 Abbildungen, ISBN 3-87162-035-1).

Wer sich einen neuen Zugang zu der Schönheit, Tiefe und Vielfältigkeit der homerischen Dichtung erschließen möchte, sollte diese δόσις μικρή τε φίλη τε unter den Neuerscheinungen zum Jahresende 1995 zu Hand nehmen. Der Hildesheimer Philosoph Hans-Friedrich Bartig, der seit längerem dem Grenzgebiet zwischen Philosophie und Ästhetik seine Forschungs- und Lehrtätigkeit an der Universität Hildesheim widmet, legt auf der Basis einer staunenswerten Vertrautheit mit der Homerforschung und Homerliteratur und gestützt auf eine ästhetisch-poetische Spürsicherheit ein weiteres Kapitel deutscher Homerrezeption vor, deren lange Reihe mit keinem geringeren als Johann Joachim Winckelmann ihren Anfang nahm. An Winckelmann, der im Homer „zur Kenntnis des Schönen zu gelangen“ wähnte, erinnert Bartigs Anverwandlung Homers aber nicht nur wegen der hermeneutischen Kategorie der „liebvollen Ergriffenheit“; Bartig treibt wie Winckelmann ein genuines Interesse an Fragen ästhetischer Erziehung, der Paideia, um.

Ausgehend vom Ω der Ilias, das bei der Philologie des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts für die exzeptionelle Bewunderung, die es im Klassizismus gefunden hatte, tiefer und tiefer in Ungnade gefallen war, erschließt Bartig die Ilias als beziehungsreiche Ganzheit, entfaltet sie in ihrem strukturellen, kompositorischen und ästhetischen Zusammenhang und zeigt nicht zuletzt eine neue Bewertung des Humanen. Dabei kann es uns Altphilologen in unserer von angespannter Apologetik und Orchideen-Pflege-Didaktik geprägten Situation nur gut tun, soviel an Rückenstärkung für unsere Themen unver-

mutet aus der Feder eines Philosophen zu erfahren. Die von dem schneidigen Curriculumforscher S. B. Robinsohn seinerzeit lebhaft bestrittene Isomorphie unserer und der antiken Welt - hier findet sie sich als selbstverständlicher Interpretationsansatz, und die von uns affektreich ins Feld geführte „Bildungsmächtigkeit der großen Bücher der Antike“ - hier wird sie an einem ausgewählten Kapitel unpräntiös ausgebreitet und sachlich belegt.

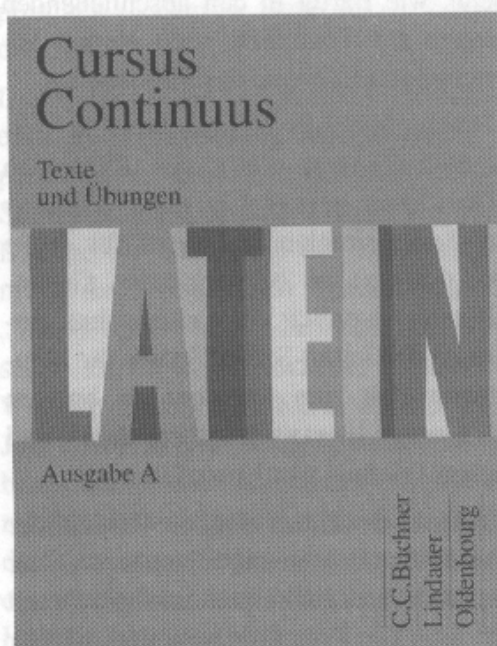
Als Vorspiel hat Bartig seiner Interpretation eine kleine vergleichende Untersuchung der Musenanrufe in der Ilias vorangestellt, mit der er auf die homerischen Dichtungsformen einstimmen und den Horizont der Textarbeit abstecken will, wenngleich die hier gefundenen Kriterien des „Musischen Wissens“ in der Folge hermeneutisch nicht ausgeschöpft scheinen.

Sodann skizziert Bartig mit gezieltem Vorgriff auf sein Thema die Geschichte vom Zorn des Achilleus als die wesentliche, strukturgebende Thematik der Ilias, durch die das Epos zu einer „beziehungsreichen Ganzheit“ (Schadewaldt) wird.

Vor diesen Hintergrund und in diesen Kontext setzt Bartig die ausgewählte Szene „Priamos im Zelt des Achilleus“, Ω 460-676, in der deutschen Übersetzung von Schadewaldt. Zwar vermag Schadewaldts Zeilenprosa in Wortwahl und Satzbau eine relativ große Nähe zum Original zu wahren, doch hätte die Parallelpräsentation des griechischen Wortlautes sicherlich ein noch höheres Maß an sprachlicher und dichterischer Authentizität und Präsenz vermitteln können, zumal die Reihe *excerpta classica* die Möglichkeit der zweisprachigen Textvorlage vorsieht.

Im zentralen Teil der Untersuchung entfaltet Bartig seine eindringliche Interpretation der berühmten λύσις-Szene, schrittweise und übersichtlich in 18 Teilkapitel gegliedert. Dabei partizipiert der Leser an der zuweilen übergroßen Freude des Verfassers an dem Reichtum der Anspielungen und Verweise, an den „Webmustern der rückschauenden Ahnungen und vorausweisenden Befürchtungen“, worin er sich

Latein II auf neuem Kurs



Gerhard Fink,
Friedrich Maier (Hrsg.)

Cursus Continuus

Neues einbändiges
Unterrichtswerk für Latein
als 2. Fremdsprache

verfaßt von
Dieter Belde, Gerhard Fink,
Andreas Fritsch, Hartmut Grosser,
Rudolf Hotz, Hubertus Kudla,
Friedrich Maier, Wolfgang Matheus,
Andreas Müller, Peter Petersen,
Hans-Dietrich Unger,
Andrea Wilhelm,
unter Beratung von Karl Bayer.

In Gemeinschaft mit den Verlagen
C.C. Buchner, Bamberg und
J. Lindauer, München

Texte und Übungen

320 Seiten, zahlreiche farbige Abbildungen, gebunden, DM 40,-
Best.-Nr. 5380 (Buchner),
655 (Lindauer), 87655 (Oldenbourg)

Grammatischer Begleitband

176 Seiten, zahlreiche Grafiken, broschiert, DM 22,80
Best.-Nr. 5381 (Buchner),
657 (Lindauer), 87657 (Oldenbourg)

Arbeitsheft 1

56 Seiten + 8 Seiten Lösungen, geheftet, DM 16,-
Best.-Nr. 5382 (Buchner),
658 (Lindauer), 87658 (Oldenbourg)

Arbeitsheft 2

in Vorbereitung • Frühjahr 1996
ca. 56 Seiten + ca. 8 Seiten Lösungen, geheftet, DM 16,-
Best.-Nr. 5383 (Buchner),
659 (Lindauer), 87659 (Oldenbourg)

Lehrerband

280 Seiten, broschiert, DM 32,-
Best.-Nr. 5384 (Buchner),
656 (Lindauer), 87656 (Oldenbourg)

System-Grammatik

in Vorbereitung • Frühjahr 1996
ca. 296 Seiten, broschiert
Best.-Nr. 5388 (Buchner),
660 (Lindauer), 87675 (Oldenbourg)

Oldenbourg

W. Schadewaldt und A. Lesky verpflichtet weiß, die beide seinen Blick für eine „bis ins einzelne reichende Technik des Vorbereitens, Retardierens und Verbindens“ geschärft haben.

Wer sich den detailfreudigen Textauslegungen anvertraut, erfreut sich nicht nur Bartigs feinfühligster Sprach- und Weltkompetenz. Gleichzeitig durchläuft der Leser unversehens einen mit der Interpretation verwobenen und assoziativ abgerufenen Abriß der Geschichte der Homerforschung, der intelligent und unterhaltsam geschrieben ist. Lebendig tritt der noch in diesem Jahrhundert polemisch geführte Disput zwischen Unitariern und Analytikern ins Bild, den Lesky erst in der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts auf der Basis von Milman Parrys oral-poetry-Theorie zu einem versöhnlichen Ausgleich gebracht hat, der wieder „Homerisches im Homer“ finden und würdigen läßt. Dabei streift Bartig im Verlauf der Einzelinterpretationen das ganze Spektrum der epischen Fragen und flankiert diese *tour d'horizon homérique* mit Literaturhinweisen, die den Autor als Kenner der Homerforschung ausweisen. Hier liest der altsprachlich versierte Leser zwar Vertrautes zur situativen Bedeutung stehender Beiwörter, zur kompositorischen Funktion der Gleichnisse und zur differenzierten Verwendung von Formelversen und Wiederholungsszenen, aber er schaut auch gern dem Philosophen über die Schulter, wenn er Beginn und Prinzip der griechischen Philosophie bis auf die epische Kategorie des Staunens und die Anfänge der tragischen Weltsicht und -deutung bis auf die Sprach- und Erfahrungskategorien der Peripetie, Anagnorisis und Katharsis im Ω zurückverfolgt.

Dabei kommt nie die Distanziertheit philosophischer Lehrstuhlroutine ins Spiel. Im Gegenteil: Bartigs persönlich vollzogene Aneignung der homerischen Dichtung ist dadurch gekennzeichnet, daß er sich immer wieder von Versen und Szenen ergreifen läßt, die von Homers Humanität geprägt sind. Diese zeigt sich ihm in der Respektierung der Gefühle des Feindes, in dem Stellenwert von αἰδώς und ἔλεος und in dem von Achilleus angenommenen Ineinander von schicksalhafter Bestimmung und freier Entscheidung. Gerade in diesem Sich-Fügen in ein

Gebundensein sieht Bartig mit Schadewaldt „ein erstes Bild menschlicher Freiheit“ und mit K. Reinhardt erkennt er in der Szene, in der Achilleus dem Priamos das Nachtlager bereitet, „eine einmalige, überwältigende, nie für möglich gehaltene Fürsorge“, eine neue Qualität des Humanen. Auf diese neue Sinnstiftung der Ilias im Ω zielte, wie Bartig in den abschließenden Erläuterungen zur Textarbeit noch einmal bekennt, letztlich das Interesse des Philosophen.

Bartigs Homer-Büchlein ist das Resultat persönlicher Betroffenheit durch das Phänomen Homer. Dem Leser begegnet in seiner Vermittlung Homer als „strahlender Begriff für große Dichtung“ (Latacz) in bezwingender Gegenwärtigkeit und Aktualität. Es gelingt ihm, exemplarisch an der λύσις-Szene Homer für Menschen unserer Zeit zum Sprechen zu bringen und zu einem literarisch-ästhetischen und menschlichen Erlebnis werden zu lassen.

Die mit Bedacht gewählten antiken Vasenbilder korrespondieren in ihren Szenen stiller Menschlichkeit, ihrer Liebe zum schönen Detail und ihrem Sinn für Kompositionslinien mit der interpretierenden Handschrift des Verfassers. So können Bartigs Homerinterpretationen Mut machen, der homerischen Dichtung die primäre Stellung im Lektüreunterricht zu bewahren.

NICOLAUS STRUBE, Hildesheim

Hans Jakob Schmitt: „Die Wende - Wandel“, erstes Buch: „Der Stimmton klingt nach Lieben“, 322 S., 34 DM; zweites Buch: „Einmalig ist Deine Melodie“, 264 S., 28 DM, R. G. Fischer Verlag Frankfurt 1995.

Der Gedanke an Philosophie, die „Liebe zur Weisheit, zur Wissenschaft“, läßt Namen der Weltgeschichte wie Platon, Kant und Heidegger in Erinnerung rufen. Daß jedoch die Auseinandersetzung mit philosophischer Tradition nicht nur Philosophen, also einem kleinen Kreis Eingeweihter, vorbehalten sein muß, beweisen die soeben erschienenen und auf der Frankfurter Buchmesse einem breiten Publikum präsentierten Bücher von Hans Jakob Schmitt, dem ehe-

maligen Direktor des Gauß-Gymnasiums Worms.

„Die Wende - Wandel?“ mit den Untertiteln „Der Stimmton klingt nach Lieben“ und „Einmalig ist Deine Melodie“ stellt eine lesenswerte Sammlung von Beobachtungen und Betrachtungen dar, die - aus lebhaften Gesprächen hervorgehoben - insbesondere die philosophischen Gedanken Hans Jakob Schmitts ausdrücken.

Das Gespräch ist Teil seiner Lebensauffassung, erst „die Hinwendung zum Anderen“, so der pensionierte Oberstudiendirektor, „läßt uns zur Selbstfindung kommen“. So bilden denn auch Dialoge die Grundlage der Gedanken, die sich mit der politischen Hochspannung der „Wendezeit“ 1989/90 beschäftigen. Am Wannsee in Berlin treffen sich die Protagonisten des Werkes: Sophia aus Köln, Martin aus Berlin, Jakob aus Worms und Eckehard aus Magdeburg. Schon die Namen der Gesprächsteilnehmer geben Aufschluß über die Geisteshaltung des Verfassers: Sophia, ein griechisches, Martin ein römisches Wort, Jakob kommt aus dem Hebräischen und Eckehard für das Germanische. Die Namen stehen für griechisches Denken, römische Rechtsordnung, jüdischen Glauben und germanische Herkunft, vier Symbole abendländischer Kultur. Theologisch-philosophisch-politische Überlegungen sind es, durch die spannende Gespräche der vier Freunde entstehen. Die Lebenserfahrungen, bildhaft dargestellt mit dem Blick für das Detail, fesseln den Leser und regen ihn zu eigenem Nachdenken an. So kreist die Erinnerung immer wieder um ein Mädchenbild, das Jakob zurückführt in seine Zeit als junger Frontsoldat im Zweiten Weltkrieg. Die Begegnung mit diesem Bild - „es hat viele Namen: weibliche, männliche, Namen von Jüngeren und Älteren“ - es gehört zur Biographie des Autors -, steht für „poetische Diatonie“, als „schöpferische Verspannung“, die das Geheimnis der Einmaligkeit birgt, dem sich zu nähern lohnt. Doch aus der Erinnerung heraus wächst die Zukunft. So stellen sich etwa die Gesprächspartner die aktuelle Frage, ob die politische Wende von 1989/90 auch einen gesell-

schaftlichen Wandel ermöglicht und wie dieser zu gestalten sei.

Die Philosophie Schmitts kann jedem zugänglich sein, der zum (Mit-)Denken bereit ist, wobei sich die anspruchsvolle, zugleich aber verständliche Lektüre als „häppchenweises“ Lesen anbietet. Dem geistreichen Pädagogen und Philosophen aus Guntersblum geht es in seinen Gedanken nicht um „Kollektivismus“ oder „Individualismus“, nicht um „Altruismus“ oder „Egoismus“, vielmehr liegt sein Nachdenken in dem Bewußtsein, die „Schöpfung als Aktion“, nicht als „Ergebnis“ zu begreifen.

In 60 „Artikel“ gegliedert, bieten die beiden Bände einen Neuansatz philosophischen Denkens für das 21. Jahrhundert, der zum Nachdenken einlädt und überraschende Vorschläge wagt: Befreiung von gewohnten Fixierungen, Anregung zur Gestaltung neuer Gemeinschaften aus der Verspannung jeweils einmaliger Geschöpfe.

HANS-JÖRG KOCH, Worms

Jan Novák: „*Apicius modulatus*“, *artis coquinariae praecepta modis numerisque instructa ad cantum cum cithara* (1971). In: „*If Music be the Food of Love*“, *songs and recipes prepared by Neil Jenkins (tenor) & Jan Novák (guitar)*. Supraphon Records 1995 (SU 3084-2 231).

Küchenlatein steht in schlechtem Ruf, von Küchenmusik hat man vollends noch gar nichts gehört - daß immerhin beides zusammenpaßt, zeigte der 1984 verstorbene tschechische Komponist Jan Novák in seinem „Melodischen Apicius“, einer Vertonung von vier altrömischen Küchenrezepten, garniert mit einem Toast für Sologitarre und drei kulinarischen Epigrammen des Martial (aus Buch XIII, den „Xenia“). Das Werk ist soeben zum erstenmal eingespielt worden auf einer CD, die sonst verschiedene Kompositionen berühmter Komponisten (Händel, Beethoven, Schubert, Weber, Britten) für Gesang und Gitarre vorstellt. Nováks Werk sticht hervor aus der Sammlung durch den einzigartigen Humor seines Unternehmens. Während die Ironie bei Martial schon mit dem Text selbst

gegeben ist, kommt sie im Falle des Apicius durch die Komposition herein. Novák macht sich nämlich den Spaß, die Küchenvorgänge der einzelnen Rezepte quasi als kleine Dramen zu konzipieren. Auf dem „*lentus ignis*“ (Sparflamme) kocht der Gewürzwein wie auf dem „zehrenden Feuer“ (*lentus ignis*) horazischer Erotik langsam auf, bis er, nach langem Crescendo mit Wein gelöscht, in sich zusammensinkt (Apic. 1,1,1); zu den lukanischen Würstchen werden in stampfendem Rhythmus die Zutaten zerkleinert, dann mittels eines Fugato in die Haut gestopft, damit sie schließlich, wie hingerichtete Verbrecher im Rauchfang aufgehängt, ihr Leben verhauchen (Apic. 2,4). Dabei werden die klassischen Silbenquantitäten je nach der Dignität des Gerichts mehr oder minder genau bewahrt, am strengsten wohl bei der prosodisch besonders ausgekochten Trüffelspeise (Apic. 7,16,1). Wie man das an sich eher unsangliche elegische Distichon doch bravourös vertonen kann, zeigen die Martialstücke, die Novák jeweils zu großen, lyrisch-expressiven Belcantonummern ausbaut, auch dies in beabsichtigter Spannung zum pikant-witzigen Text. Als humoristisches Meisterstück der Sammlung darf wohl die geradezu betörende musikalische Ausgestaltung des schwer stinkenden Lauchs aus Tarent - „Bitte keine Zungenküsse!“ (*oscula clusa dato*) - gelten. (Mart. 13,18).

Die Interpretation durch den um gute Lateinaussprache bemühten englischen Tenor Neil Jenkins und seinen tschechischen Begleiter Jan *Álek, läßt, was Witz und Kunst angeht, kaum einen Wunsch offen. Das viersprachige, informative Textbeihft ist verfaßt von dem um die Erforschung von Antikenvertönen auch sonst höchst verdienten Joachim Draheim. Dabei sind die Lateintexte aber nur mit einer englischen Übersetzung versehen; zum genaueren Verständnis des Küchenvokabulars kann man die nützliche, mit Glossar versehene Reclamausgabe des Apicius von Robert Maier (1991) heranziehen.

Da römisches Kochen heute in Gymnasien und Studienratsfamilien ohnehin beliebt ist, erübrigt es sich fast, auf den praktischen Motivationswert des „*Apicius modulatus*“ hinzuweisen. Schon bei der deutschen Erstaufführung des Werks - zum Abschluß der Freisinger LVDI LATINI 1986 - gelang es der Münchener Lateinköchin Mathilde Peihofer, die fertigen Gerichte aller vier Apiciusrezepte, inclusive eines kompletten Spanferkels in Fischsauce (Apic. 8,7,3), jeweils *suo loco* unter dem Publikum zu verteilen. Der damalige Erfolg mag zur Nachahmung ermuntern. *Bene vobis!*

WILFRID STROH, München

Varia

Ein Schwab der Zukunft? Die Zeiten sind - leider - vorbei, in denen Gustav Schwabs Götter- und Heldensagen in kaum einem Bücher-schrank fehlten: Die Menschen, vor allem die jungen, sind lesefaul geworden und wollen sich von neuen Medien verwöhnen lassen. *Habeant!* Der österreichische Autor Michael Köhlmeier, dessen homerinspirierter Roman „Telemach“ in unserem Nachbarland wochenlang in der Bestsellerliste Belletristik ganz vorn zu finden war,

hat es nämlich unternommen, die alten Geschichten von Odysseus und Orpheus, von Ödipus, Antigone und vielen anderen ganz neu, ganz persönlich und manchmal auch etwas gegen den Strich zu erzählen - und der ORF hat aus der erfolgreichen Sendereihe eine seiner „Audiospezialitäten“ gemacht: Fünf CDs „Klassische Sagen des Altertums, sagenhaft erzählt von M. Köhlmeier“, bekommt man beim Hörserservice des ORF, Argentinertstr. 30a, A

1040 Wien für öS 550 (in Deutschland inkl. Porto ca. DM 80,-). - Die ist das Vergnügen wert!
GERHARD FINK, Nürnberg

Schuster oder nicht Schuster, das ist hier die Frage! Neuere Veröffentlichungen über Jakob Böhme erinnern mich daran, daß der Typ „Schuhmacher und Philosoph dazu“ (bei Wagner in den „Meistersingern“ ist Hans Sachs „Schuhmacher und Poet dazu“) ziemlich verbreitet ist: Simon, mit dem Sokrates oft diskutierte; Mikyllos in Lukians „Hahn“; vor allem aber Sokrates selbst, jedenfalls in Brechts Kalendergeschichte „Der verwundete Sokrates“ (geschrieben 1939 im dänischen Exil; Erstdruck: 1949). Daß Sokrates bei Brecht kein Bildhauer ist, sondern ein Schuster, widerspricht der - in diesem Punkt - ausnahmsweise einhelligen antiken Tradition. Auch bei Georg Kaiser, einem von Brechts „zwei unehelichen Vätern“ (so Brecht gegenüber Fritz Sternberg; der andere „uneheliche Vater“ war Alfred Döblin), aus dessen Drama „Der gerettete Alkibiades“ die Episode mit dem Dorn stammt (in der Rowohlt-Taschenbuchausgabe der „Kalender-geschichte“ ist „Der verwundete Sokrates“ Georg Kaiser gewidmet) ist Sokrates ein Bildhauer bzw. ein Hermen-Macher. Warum schloß sich Brecht in diesem Punkt nicht an Kaiser an? War es ihm einfach nicht gegenwärtig, welchen Beruf Sokrates gehabt hat? In der Emigration hatte er ja möglicherweise Kaisers Stück nicht zur Hand; überhaupt waren die Nachschlagsmöglichkeiten in Svendborg nicht unbeschränkt. Übrigens waren Brecht auch die politischen und militärischen Verhältnisse zur Zeit der Schlacht von Delion nicht gegenwärtig: Perser als Feinde auf griechischem Boden sind für das Jahr 424 ganz undenkbar. - Oder stand Brecht, wenn er Sokrates zum Schuster machte, eben unter dem Eindruck der Tatsache, daß von der Antike an der Typ „Schuhmacher und Philosoph dazu“ nicht gerade selten ist? Ein Schuster, der kein *bánausos* ist, spielt auch in Brechts „Unwürdiger Greisin“ eine Rolle, also in einer Erzählung, die etwa in derselben Zeit wie der „Verwundete Sokrates“ entstanden ist; sollte da, zumindest im Unterbewußtsein, eine gewisse

Vorliebe für bestimmte Berufe mitgespielt haben, so wie sie Brecht auch für manche Wörter, Namen und Zahlen hatte? (Diesen Hinweis verdanke ich Elisabeth Hauptmann.)

Ein anderer Gesichtspunkt, den ich für den entscheidenden halte: Brecht mochte befürchten, die Berufsbezeichnung „Bildhauer“ könne falsche Assoziationen wecken, könne an einen materiell wohl situierten Vertreter der künstlerischen Intelligenz denken lassen. Zwar gehörte selbst ein Starskulpturist wie Phidias nicht zu der höchsten Einkommensklasse (laut Platon, Menon Kap. 29 verdiente der Sophist Protagoras mit seinem Rhetorik-Unterricht mehr als Phidias und zehn andere Bildhauer zusammen), jedoch ist andererseits bekannt, daß es „fast kein antiker Schuster zu Ehren, Ansehen oder Reichtum gebracht“ hat (O. Lau, Schuster und Schusterhandwerk in der griechisch-römischen Literatur und Kunst, Diss. Bonn 1967, 182).

Wenn Brecht den Sokrates zum Schuster macht, so charakterisiert er damit offensichtlich die soziale Stellung des athenischen Philosophen. Demselben Zweck dienen weitere Kennzeichnungen, auf die hier nicht eingegangen sei. Näheres dazu in meinem Aufsatz: „Brecht und das Erbe: Der Fall Sokrates“, in: Klio 60, 1978, 593ff. bes. 600ff. - Sehr hübsch Marx in den „Debatten über Preßfreiheit“: „Der Schuster Jakob Böhme war ein großer Philosoph. Manche Philosophen von Ruf sind nur große Schuster.“
JÜRGEN WERNER, Leipzig

Auf Luthers Spuren in Jena. Wer - z. B. während des Altphilologenkongresses - die Stadtkirche von Jena, die Michaeliskirche, besucht, kann hier das Original von Luthers Grabplatte mit einer lateinischen Inschrift besichtigen, obwohl der Reformator bekanntlich nach seinem Tod in Eisleben (18. 2. 1546) nach Wittenberg übergeführt und dort in der Schloßkirche beigesetzt wurde. Luther hatte in der Stadtkirche von Jena am 22. August 1524 gegen die Bilderstürmer gepredigt und noch ein weiteres Mal im Jahr 1529. Die bronzene Grabplatte wurde 1548/49 (nach einem heute in der Andreaskirche

von Erfurt befindlichen Holzmodell) von Heinrich Ziegler d. J. gegossen. Vorbild für die Darstellung Luthers, die ihn lebensgroß, stehend und nach halbrechts gewandt zeigt, scheint ein Holzschnitt von Lucas Cranach d. J. aus dem Jahr 1540 gewesen zu sein. Auf Grund der politischen Entwicklung im Schmalkaldischen Krieg wurde die Platte nicht nach Wittenberg geliefert, sondern später (1571) von Johann Wilhelm, Herzog von Sachsen, in der Michaeliskirche von Jena aufgestellt (vgl. W. Schulz: Martin Luther - Führer zu den Lutherstätten, Berlin 1982, S. 52 u. 132). Die Inschrift umrahmt die rechteckige Platte und lautet:

ANNO MCXLVI DIE XVIII MENSIS FEBRUARII
REVERENDUS VIR MAR|TINUS LUTHERUS,
THEOLOGIAE DOCTOR, CONSTANter ETIAM IN
IPSO MORTIS ARTICULO TESTIFICANS VERAM ET
NECESSARIAM ECCLESIAE | DOCTRINA<M> ESSE,
QUA<M> DOCUISSET, ET ANI<M>AM SUAM DEO
IN FIDE DOMINI | NOSTRI IESU CHRISTI
COM<M>ENDANS EX HAC MORTALI VITA
EVOCATUS EST ANNO AETATIS SUAE LXIII, CUM
ECCLESIAM DEI IN HOC OPPIDO | ANNOS AMPLIUS
TRIGINTA PIE ET FELICITER TEXUISSET. CORPUS
VERO EIUS HIC SEPULTUM EST. ESA. LII: QUAM
SPECIOSI PEDES EVANGELIZANTIUM PACEM.

(Am 18. Februar 1546 wurde der hochwürdige Herr Martin Luther, Doktor der Theologie, im 63. Lebensjahr aus diesem sterblichen Leben abberufen, nachdem er die Kirche Gottes in dieser Stadt mehr als dreißig Jahre fromm und erfolgreich aufgebaut hatte. Sogar noch unmittelbar im Augenblick des Todes bezeugte er standhaft, daß die Lehre der Kirche, wie er sie gelehrt hatte, wahr und notwendig ist, und vertraute seine Seele im Glauben an unseren Herrn Jesus Christus Gott an. Sein Leib aber ist hier beigesetzt. Jesaja 52,7: Wie lieblich sind die Schritte der Boten, die Frieden verkündigen.)

Die Bronzeplatte steht an der Wand auf einem Podest, auf dem in goldenen Lettern die folgende Inschrift zu lesen ist. Über Autor und Inhalt dieses kunstvollen Textes erfährt man in den gängigen Reiseführern nichts. Die Inschrift ist in zwei Kolumnen mit jeweils fünf Distichen angeordnet und hat folgenden Wortlaut:

HAEC ERAT EFFIGIES OPEROSE FACTA LVTHERO,
POSSET VT AD CINERES EIVS HABERE LOCVM.
PASSA FVERE TAMEN NON ILLVC TEMPORA PONI,
TVNC QVAE CONCVSSIS ANXIA REBVS ERANT.
INCLYTVS HAC SAXO GVLIELMVS IN AEDE
LOCARI
IVSSIT, ET HVIC VRBI TALE DICAUIT OPVS:
NON VT VANA FIDES ALIQVO CELEBRETVR
ABVSV,
SIGNA SED ADMONEANT HVIVS VT ISTA VIRI:
AVSPICE TEVTONICIS QVO FRAVS INNOTVIT ORIS
QVA CHRISTI POPVLOS IMPIA ROMA PREMIT.

QVI TVLIT AVGVSTOS LATII SEPTEMVIR
HONORES
IMPERII, MAGNIS IANFRIDERICVS AVIS:
ESSET VT HAEC SANCTAE DOCTRINAE STRENVA
CVSTOS,
CONDIDIT AD SALAE PVL CRA FLVENTA
SCHOLAM.
QVAE TVMIDOS DOCTO CONFVNDERET ORE
SOPHISTAS,
NEC SINERET FALSIS DOGMATA VERA PREMI.
SED QVIA MOX AETAS MVNDI TRAHET AEGRA
RVINAM,
PVLLVLAT ERRORVM NVNC NVMEROSA SEGES.
CHRISTE TVI NOBIS ERGO DECVS ASSERE VERBI
VT SINT QVI VERA TE PIETATE COLANT.

Die zweite Kolumne nimmt Bezug auf die Gründung der Universität Jena (1548 als „Akademisches Gymnasium“, ab 1558 Universität) durch „Janfridericus“, d. h. Johann Friedrich I., den Vater des o. g. Johann Wilhelm, und die ihr zugewiesene Aufgabe der Verteidigung des wahren evangelischen Glaubens in der erwarteten Endzeit.

Lateinische Bezeichnungen der heutigen deutschen Bundesländer. Wenn Lehrer und Schüler heute zu bestimmten Anlässen kleine lateinische Texte verfassen wollen, fehlt es ihnen nicht selten an (international anerkannten) lateinischen Bezeichnungen heutiger geographischer und politischer Gebiete. Hierzu gehören auch die Namen der deutschen Bundesländer. In den *Acta Apostolicae Sedis*, dem Amtsblatt des Vatikans, wurden kürzlich mehrere Staatsver-

träge zwischen dem Vatikan und den neuen Bundesländern in deutscher und italienischer (!) Sprache veröffentlicht (87, 1995, N.2). Sie sind jeweils mit lateinische Überschriften und Abschlußformeln versehen, denen die lateinischen Bezeichnungen der Länder entnommen werden können: 1. „Inter Apostolicam Sedem et Foederatas Civitates Saxoniae-Anhaltini, Brandenburgi et Liberi Status Saxoniae De erectione dioecesis Magdeburgensis“ (S. 129). - „Instrumenta ratihabitionis Conventionis inter Apostolicam Sedem et Foederatas Civitates Saxoniae-Anhaltini, Brandenburgi et Liberi Status Saxoniae constitutae, accepta et reddita mutuo fuerunt Bonnae in urbe die VII mensis Iulii anno MCMXCIV. Quae quidem Conventio insequenti die ipsius mensis Iulii vigere coepit ad normam eiusdem Pactionis.“ (S. 137) - 2. „Inter Apostolicam Sedem et Liberum Statum Thuringiae De erectione dioecesis Erfordiensis“ (S. 145). - „Instrumenta ratihabitionis Conventionis inter Apostolicam Sedem et Liberum Statum Thuringiae constitutae, accepta et reddita mutuo fuerunt Bonnae in urbe die VII mensis Iulii anno MCMXCIV. ... (S. 154) - 3. „Inter Apostolicam Sedem et Liberam et Hanseaticam Civitatem Hamburgi necnon Foederatam Civitatem Megaloburgi-Pomeraniae Anterioris atque Foederatam Civitatem Slesviciae-Holsatiae De erectione Archidioecesis et Ecclesiasticae Provinciae Hamburgensis“ (S. 154). - „Instrumenta ratihabitionis Conventionis inter Apostolicam Sedem et Liberam et Hanseaticam Civitatem Hamburgi nec non Foederatam Civitatem Megaloburgi-Pomeraniae Anterioris atque Foederatam Civitatem Slesviciae-Holsatiae constitutae, accepta et reddita mutuo fuerunt Bonnae in urbe die IV mensis Novembris anno MCMXCIV; a quo ipso die Conventio vigere coepit ad normam eiusdem Pactionis.“ (S. 164)

Daraus ergeben sich in alphabetischer Reihenfolge die Namen: Brandenburgum (Foederata Civitas Brandenburgi), Megaloburgum-Pomerania Anterior (Foederata Civitas Megaloburgi-Pomeraniae Anterioris), Saxonia (Liber Status Saxoniae), Saxonia-Anhaltinum (Foederata Civitas Saxoniae-Anhaltini), Thuringia (Liber Status Thuringiae).

Die Namen der alten Bundesländer sind aufgeführt bei C. Eichenseer: „Latinitas viva, Pars lexicalis“, Universität Saarbrücken 1981 (u.ö.), S. 247: Badenia-Virtembergia, Bavaria, Bero-linum, Brema urbs Hanseatica, Hammaburgum urbs Hanseatica (oder wie oben: Hamburgum / Libera et Hanseatica Civitas Hamburgi), Hassia (Chattia), Rhenania-Palatinatus (Genitiv: Rhenaniae-Palatinatus), Rhenania-Vestfalia, Saravia, Saxonia Inferior, Slesvigis-Holsatia (oder wie oben: Foederata Civitas Slesviciae-Holsatiae). Vgl. hierzu neuerdings auch C. Eichenseer: Recentiora nomina regionalia et loca-lia, in: Vox Latina 31, 1995, S. 493-502.

Das **abi Berufswahl-Magazin** 1/96 bringt auf Seite 20 f. einen mit „pw“ gezeichneten Beitrag über „Alte Sprachen im Studium - Cicero und Plato als Wegbegleiter“. Hauptsächlich geht es um die Lateinanforderungen in verschiedenen Studiengängen. Im Untertitel heißt es: „Latein, Griechisch und Hebräisch werden gern als tote Sprachen bezeichnet, doch in den Prüfungsordnungen mancher Studienfächer sind sie noch höchst lebendig.“ Zu Recht wird festgestellt, daß es in dieser Hinsicht „von Universität zu Universität erhebliche Unterschiede gibt. Es ist ratsam, sich bei der Studienberatung der jeweiligen Hochschule über die Lateinanforderungen im gewählten Studienfach zu erkundigen.“

Gräzistik - eine moderne Orientierungswissenschaft. Unter dieser Überschrift hat Joachim Latacz, Professor für Griechische Philologie an der Universität Basel, ein vorzügliches, knappes und zugleich auch für den gebildeten Laien (also auch für interessierte Oberstufenschüler) sehr gut lesbares Portrait seiner Wissenschaft gegeben, und zwar in Heft 2/96 der Zeitschrift des Hochschulverbandes „Forschung & Lehre“ (S. 73-77). Möglicherweise sind Sonderdrucke oder Kopien dieses sehr empfehlenswerten Artikels zu erhalten beim Seminar für Klassische Philologie, Nadelberg 6, CH-4051 Basel.

Heiner Müller als Autor und ποιητής. In seiner frei gehaltenen Trauerrede auf den am 31. 12. 95 verstorbenen Schriftsteller und Dramatiker Heiner Müller sagte Alexander Kluge am 16. 1. 96 im „Berliner Ensemble“ u.a.: „Es gibt den Ausdruck Autor, und es gibt den Ausdruck Dichter, also griechisch ποιη-τής, Macher. Das eine bezeichnet denjenigen, der wie ein Freiberufler verantwortlich zeichnet für die Worte, die er veröffentlicht, das ist der Autor, das ist eine am Urheberrecht anknüpfende Bezeichnung. Und die Bezeichnung Dichter geht ein Stück weiter, sie geht auf den Produktionsprozeß hinaus. Selbst wenn ich alles verliere, was meine Arbeit wert ist: ich habe dies gemacht; ich habe das gesehen. Und diese zweite Seite hat er in einer radikalen Weise ausgeschöpft. Es gibt kaum Autoren in Europa, die in dieser Komprimierung Wirklichkeiten in den Worten und Sätzen gegeneinander führen, einfangen und quasi eine kristalline Struktur, eine Verdichtung schaffen. ...

In seinem letzten Gespräch sagte er [H. Müller]: Weißt du eigentlich, wie die Straße hier heißt, die hier entlang führt? ... Die heißt „Am Zirkus“. Warum bringen wir nicht neben die Sprechschauspieler Artisten des Körpers wie sie im Zirkus sind. Der Zirkus ... ist die einzige Kunstform, die die bürgerliche Gesellschaft selber hervorgebracht hat. Ihr habt sie nach dem römischen Zirkus benannt; damit - mit den Gladiatorenkämpfen - hat aber unser Zirkus gar nichts zu tun, sondern das kommt im 18. Jahrhundert auf - parallel zur Französischen Revolution. Und während es die Tragödie und das Musiktheater schon längst gibt - es gibt eigentlich nichts in der Kunst, was nicht zweitausend oder viertausend Jahre alt ist, - aber der Zirkus, der ist neu. Und ihm war zu Anfang verboten, dramatische Spiele aufzuführen. Der erste Zirkusbesitzer in England wird verhaftet, ... weil er ein Drama aufführt mit Kunststücken und Pferden im Zirkus. Das darf er nicht, darf keine Konkurrenz machen. Diese Trennung zwischen trivial, einfach, körperlich und geistig, kopfig, sprachmäßig, d. h. die Trennung von Zirkus und Theater muß aufgehoben werden. Die Trennung von Musiktheater und Sprechtheater muß auf-

gelockert werden. Theater, sagt er, sind Reparaturwerkstätten für nicht fahrbereite Klassiker, aber auch für nicht fahrbereite Operetten. Dieses Theater hier ist die Stätte, ein Musiktheater, wo die Dreigroschenoper aufgeführt wurde und überhaupt Operetten gespielt wurden. ...

Ich habe ihn gefragt, ob er glaubt, daß es eine Wiederkehr gibt. Er hat sehr lange nachgedacht. Der Gedanke wäre ihm sehr willkommen gewesen einen Moment lang. Und dann sagte er, die Erinnerung würde sich nicht mit übertragen. Dann wär's ihm gleichgültig. Aber er würde es nicht ausschließen. Wir haben dann weiter einen Moment geredet, und dann kam er noch mal darauf zurück und kritisierte plötzlich sehr vehement den Satz von Immanuel Kant: ‚Handle stets so, daß dein Handeln Gegenstand eines allgemeinen Gesetzes sein könne‘. Und er sagte: Wir sind doch gar nicht als Gesetzgeber tätig und geboren, und wenn jeder der Gesetzgeber ist, was gibt denn das für eine Fülle von Gesetzen. Er hat eine Aversion dagegen gehabt, und hat gesagt: Es gibt einen anderen Gesichtspunkt, und an dem kann man sehen, ob man mit sich selbst identisch ist oder nicht: Handle stets so in deinem Leben, daß du, wenn du wiederkehrst, dasselbe noch mal machen würdest, denselben Text schreiben könntest, dasselbe Stück machen würdest. Ich behaupte: Er hat ein ganz hohes Maß an Identität in diesem Sinne. ... “ (Mitschrift von A. F. nach einer Fernsehaufzeichnung.)

Medea ist unschuldig. Unter dieser Überschrift stellte die „Berliner Zeitung“ am 22. 2. 1996 in einem fast ganzseitigen Beitrag den neuen Roman von Christa Wolf vor („Medea. Stimmen“. Roman. Luchterhand Literaturverlag, München 1996, 236 Seiten, 36 Mark). Der Untertitel lautet: „Christa Wolf setzt mit ihrem neuen Roman eine mythische Figur in ihr Recht und bietet ein Gleichnis für die Gegenwart an“. In dem Artikel schreibt Cornelia Geißler u.a.: „Medea beschäftigt Künstler schon seit Jahrhunderten, allein in der Literatur und auf dem Theater haben Autoren wie Euripides, Seneca, Pierre Corneille,

Franz Grillparzer, Hans Henny Jahn und Heiner Müller ihr Bild geprägt. [...] Wer ihr Bild von Grausamkeit befreien wollte, deutete in der Regel Medeas Motive neu, [...]. Christa Wolf aber streitet mit Konsequenz jeglichen Mord ab. Es sind die Korinther, die der Fremden Verbrechen anhängen, um sie loszuwerden. Die Autorin will, daß der Leser alles bisher über Medea Gehörte vergißt. [...] Schon einmal hat Christa Wolf das Schicksal einer mythischen Frauenfigur neu interpretiert, in ihrer 1983 erschienenen Erzählung ‚Kassandra‘. Auch diesmal sei es „kein rein mythologischer Ansatz, der die Perspektive der Autorin bestimmt. War es in ‚Kassandra‘ die Furcht vor dem Atomkrieg in der Zeit des Wettrüstens, kann man hier die Erfahrung der Ausgrenzung als Hintergrund entdecken.“ Gegen Ende des Aufsatzes heißt es: „Christa Wolf findet verschiedene Ursachen für den Haß der Korinther auf Medea. Sie breitet ein verzweigtes Beziehungsgeflecht aus, das verworren erscheinen könnte, wollte man es mit wenigen Sätzen zusammenfassen. Innerhalb des Romans aber reihen sich die Argumente schlüssig aneinander. Der Leser muß nicht einmal Euripides’ Tragödie kennen, um der Handlung folgen zu können, denn die gegensätzlichen Sichten auf das Geschehen sind plausibel dargelegt.“

Euripides’ ‚Medeia‘ an der Berliner Schaubühne. Edith Clever hat die ‚Medeia‘ des Euripides an der Schaubühne am Kurfürstendamm inszeniert und spielt darin zugleich die Hauptrolle. Premiere war am 31. Januar 1996. In der Presse fand die Inszenierung große Beachtung und Anerkennung. „Die Rückkehr der Clever an die Berliner Schaubühne“ wurde „zu einem Triumph intelligenter Schauspielkunst“, meint Frank Busch in der F.A.Z. vom 2. 2. 1996. „Der vollendete Geschmack in ihrem Spiel erklärt wahrscheinlich ihren Erfolg und den nicht enden wollenden Beifall des Premierenpublikums, er ist aber auch die Klippe, an der die Kunst der Clever“ - so das Urteil dieses Kritikers - „scheitert“.

Freilicht-Maskenspiele im römischen Theater von Augst: Aristophanes’ ‚Lysistrate‘. Seit 1938 werden im römischen Theater zu Augst fast jeden Sommer Theateraufführungen durchgeführt. - Zwar gibt es Sommertheater allerorten; dies allein wäre nicht viel Aufhebens wert. Doch die Augster Aufführungen sind in mancherlei Hinsicht außergewöhnlich. Sie sind in erster Linie der Versuch, antikes Theater zu neuem Leben zu erwecken. Gespielt werden also antike Stücke (meist in deutscher Übersetzung, aber immer mit griechischen, respektive lateinischen „Einsprengeln“), mit Live-Musik, mit einem Sprech-, Gesangs- und Tanzchor, mit Masken und unter freiem Himmel. Die Augster Maskenspiele werden zudem seit mehr als fünfzig Jahren gespielen aus den Kräften der Region, dem Römermuseum Augst, dem Antikenmuseum Basel, der Universität und dem Humanistischen Gymnasium. Daß die Chöre mit Laien aus der Bevölkerung Basels besetzt werden, entspricht wiederum ganz der Aufführungspraxis des antiken Theaters, das immer auf die Mitwirkung der Bürger, die als Laien sämtliche Chöre stellten, zugeschnitten war. Die anspruchsvollen Einzelrollen werden von professionellen Schauspielern gespielt. Kurzum: Aufführungen antiker Stücke mit dem speziellen Gepräge der Augster Maskenspiele wird man nördlich und vermutlich auch südlich der Alpen kaum zu sehen bekommen.

Die Wahl fiel für das Jahr 1996 auf das wohl berühmteste Stück des griechischen Komödiendichters Aristophanes, auf die ‚Lysistrate‘. Wie immer ist die Aufführung eingebettet in das original antike Ambiente der Römerstadt *Augusta Raurica*. Ein Besuch des Römermuseums und der Ausgrabungen ist auf jeden Fall lohnend. Unterhalb der ‚Augster Akropolis‘ werden die Zuschauer dann ein buntes Jahrmarktgetriebe vorfinden: Man kann dort römischen Handwerkern bei der Arbeit zusehen und vor der Aufführung Hunger und Durst mit griechischen und römischen Spezialitäten stillen.

Weitere Informationen:

Die Aufführungen finden von Freitag, dem 7. Juni 1996 (Première), bis Samstag, dem 6. Juli

1996 (Dernière), jeweils am Mittwoch, Donnerstag, Freitag und Samstag Abend statt. Spielbeginn um 19.15 Uhr, Spieldauer bis ca. 21.00 Uhr; Spielort: beim Römermuseum Augst (ca. 10 km von Basel). Übernachtungsmöglichkeiten in der Jugendherberge Basel (Tel. 0041 / 61 / 272 05 72). - Für Schulklassen und Gruppen empfiehlt es sich, rechtzeitig im voraus mit den Veranstaltern Kontakt aufzunehmen, damit Plätze reserviert werden können. Der Eintritt kostet für Erwachsene Fr. 30,-, für Schüler und Studenten Fr. 15,-. Bei Gruppen ab 10 Personen erhält der/die Gruppenleiter/in freien Eintritt. Für Vorverkauf, Reservationen, Programmhefte und weitere Informationen wende man sich bitte an die Produktion: Jürg Hatz, Tel. 0041-61- 272 27 23, Postadresse: Verein für Freilichtspiele im römischen Theater zu Augst, z. Hd. Herrn J. Hatz, Postfach 1516, CH - 4001 Basel.

Fortbildungsstipendien an Lehrer der griechischen Sprache. Die Gemeinnützige Stiftung Alexandros S. Onassis bietet in einem Rundschreiben Fortbildungsstipendien für Lehrer an (Stipendium der Gruppe B). Der Anmeldetermin (1. 3. 1996) ist zwar zur Zeit des Erscheinens dieses Heftes bereits verstrichen, aber vielleicht sollten sich Interessenten trotzdem an die u. g. Adresse wenden. In der Mitteilung heißt es: „Bis zu 5 Stipendien, mit einer maximalen Dauer von 2 Monaten, werden an ausländische Gymnasiallehrer im aktiven Dienst gewährt, die in Schulen im Ausland die griechische Sprache, Philologie, Geschichte und Kultur unterrichten. Ziel dieser Stipendien ist die Zusammenarbeit und der Informationsaustausch zwischen den

Stipendiaten und ihren griechischen Kollegen, sowohl in griechischen Schulen als auch in den Pädagogischen Fakultäten der griechischen Universitäten. Voraussetzung für die Gewährung dieses Stipendiums ist, daß die Lehrer nach Beendigung desselben ihren Dienst in ihrem Herkunftsland wieder aufnehmen. Deswegen ist es erforderlich, daß der Direktor der Bildungseinrichtung, in der sie arbeiten, die Gewährung des Stipendiums befürwortet. Die Stipendien werden nach Ermessen der Stiftung entweder in Form eines monatlichen Betrags zur Deckung der Aufenthalts- und Verpflegungskosten oder in Form von Tagegeld und Unterkunft mit oder ohne Verpflegung bewilligt. Die Stiftung gewährt auch die Reisekosten aus dem Herkunftsland und zurück. Während ihres Aufenthalts in Griechenland werden die Stipendiaten - Wissenschaftler, Forscher, Studenten, Promovierende, Lehrer - eingeladen, entweder im Kulturzentrum Onassis Athen oder in einer Hochschule oder in anderen Wissenschafts- oder Kulturzentren einen Vortrag zu halten oder ein Seminar zu leiten.“ Anschrift: Gemeinnützige Stiftung Alexandros S. Onassis, Abteilung für Stipendien, Aischinou 7, 10558 Athen, Tel. 33 10 900-2 (Durchwahl: 140, 143).

Hinweis für die Bezieher von „Die Alten Sprachen im Unterricht“ (DASIU)

Nach Absprache zwischen dem Vorsitzenden des Landesverbandes Bayern, der Schriftleitung und dem Verlag werden die Hefte 1 und 2/96 zusammengefaßt als Doppelnummer im Juni erscheinen.





Buch- und Offsetdruck – Repro & Buchbinderei

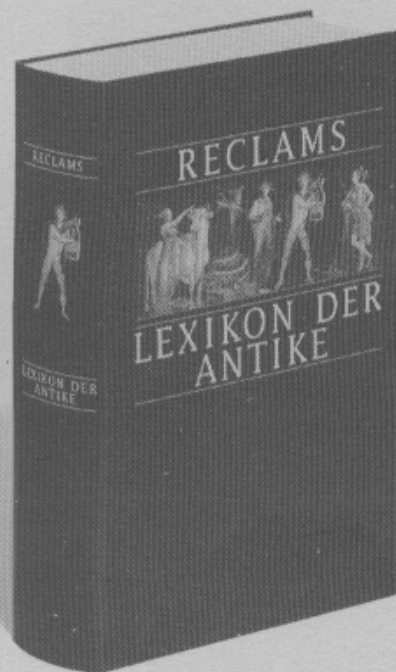
Hauptstraße 47 · 84172 Buch a. Erlbach
 Telefon 0 87 09/15 65 · Fax 0 87 09/33 19

ALTPHILOLOGIE

Reclams Lexikon der Antike.

Hrsg: M. C. Howatson.
720 S. Mit 211 Abb. u. 6 Kart.
Leinen mit Schutzumschlag
Einführungspreis: DM 98,-
Ab 1.6.96: DM 118,-

Ein Nachschlagewerk, das in etwa 3300 Artikeln grundlegende Informationen über die Kultur Griechenlands und Roms liefert: über Literatur und Philosophie, Mythologie und Wissenschaft, Kunst und Geschichte sowie über viele Bereiche des Alltagslebens.



NEUERSCHEINUNGEN IN DER UNIVERSAL-BIBLIOTHEK

Catull: Sämtliche Gedichte.

Lat/Dt. Übers. u. Hrsg.: M. von Albrecht.
246 S. UB 9395 DM 10,-

Hesiod: Werke und Tage

Gr/Dt. Übers. u. Hrsg.: O. Schönberger.
119 S. UB 9445 DM 6,-
Neuübersetzung

Lysias: Drei ausgewählte Reden.

Gr/Dt. Übers. u. Hrsg.: G. Wöhrle.
109 S. UB 5597 DM 6,-

Seneca:


Epistulae morales ad Lucilium.
Libri XI-XIII /

Briefe an Lucilius über Ethik.
11.-13. Buch

Lat/Dt. Übers. u. Hrsg.: R. Rauthe.
127 S. UB 2143 DM 5,-
(Neuübersetzung)

Gerne senden wir Ihnen den aktuellen Auswahlprospekt »Griechische und lateinische Literatur«.



Reclam 

PHILIPP RECLAM JUN.
VERLAG GMBH
D-71252 DITZINGEN

J 4044

Postvertriebsstück
Gebühr bezahlt

C. C. Buchners Verlag
Postfach 12 69
96003 Bamberg

Erleben Sie



**FELIX
in Jena ...**



- die Schülerbände bereits in 2. Auflage

- Lehrerband, Vokabelheft und Wortschatzdatei als Neuerscheinungen

- Vorstellung durch die Herausgeber
am 11. April 1996 um 19.30 Uhr
in einem Hörsaal des Universitäts-
hauptgebäudes, Fürstengraben 1

C.C. BUCHNERS VERLAG

