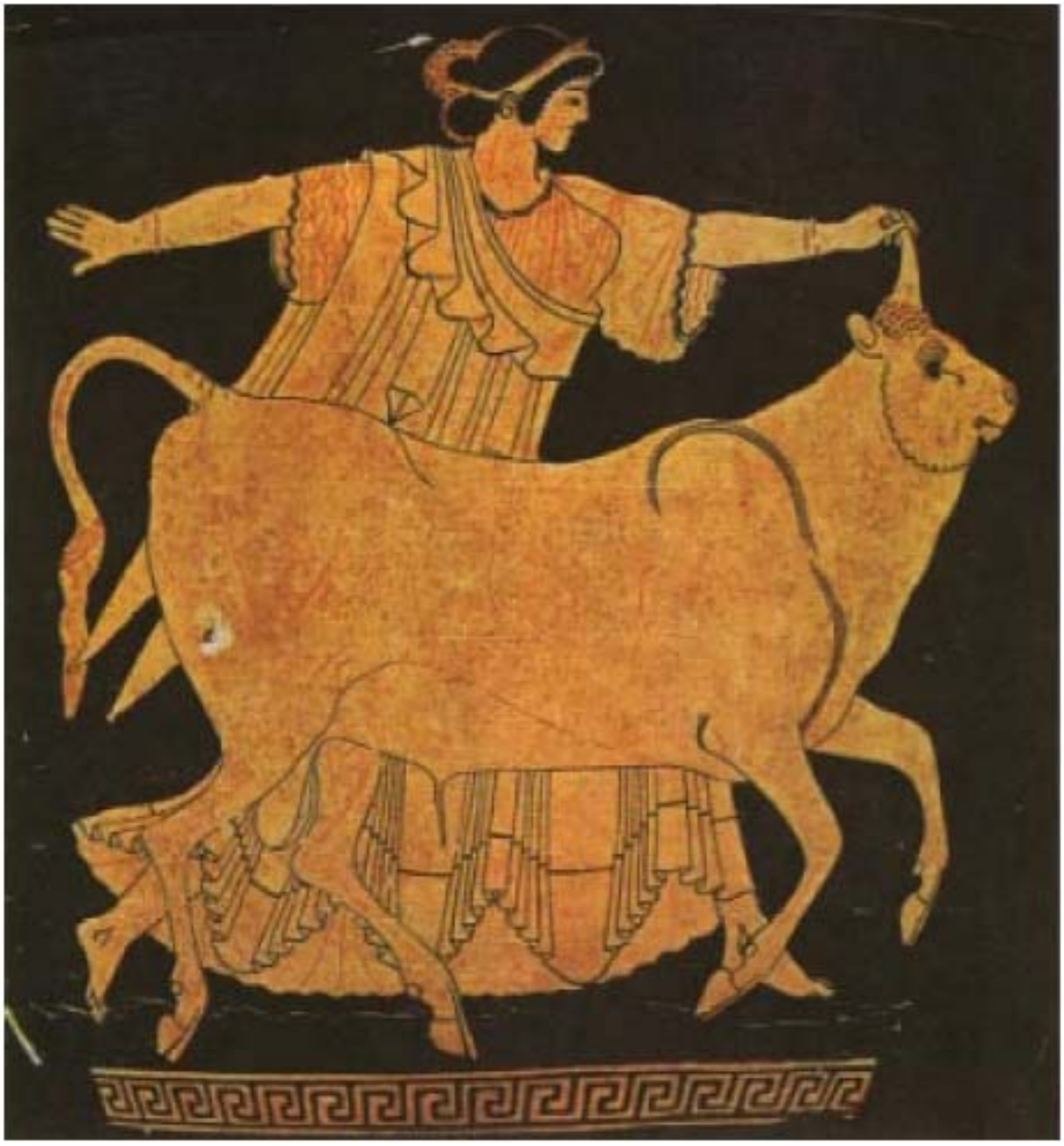
Forum Schule



Latein und Griechisch in Hessen

Jahrgang LIV Heft 1-3 2007

mhk Antikensammlung: Museum Schloß Wilhelmshöhe, Blick in den Ausstellungsbereich zur römischen Antike, Sommer 2007

mhk Antikensammlung: Götterversammlung, Ägypten, Spätzeit, 945–525 v. Chr., Bronze, H. 22 cm, L. 21,5 cm, Inv. Nr. Br 8

Mitteilungsblatt des Landesverbandes Hessen im Deutschen Altphilologenverband (DAV)
Jahrgang LIV Heft 1-3 2007

Herausgegeben von Christa Palmié
Hünsteinstr. 16, 34225 Baunatal
E-mail: chr.palmie@t-online.de
Homepage: http://www.alte-sprachen.de
Konto des Landesverbandes: 203917000, Commerzbank Gießen (BLZ 513 40013)

Schriftleitung: Christa Palmié

Inhalt

Christa Palmié	Editorial	4
	Neue Vorstandsmitglieder	5
Wilfried Stroh	Salutatio Marburgensis	5
Achim Heinrichs	Grußworte zur Examensfeier Marburg 2007	6
Orm Lahann	Bundeswettbewerb Fremdsprachen	10
Anette Luh, Carmen Weipert	Feminae fortissimae (Beitrag Bundesfremd-sprachenwettbewerb 2005/06)	12
Rüdiger Splitter	Die Antikensammlung der Museumsland-schaft Hessen-Kassel	19
Stefan Schurz	Plinius, ep. 9.6	23
Dieter Motzkus	Ist Altgriechisch für griechische Schüler leichter zu lernen als für deutsche Schüler?	45
Else Zekl	Rezensionen	49
Dieter Motzkus	Rezension	54

Gesamtherstellung und Versand dieses Heftes: Ernst Klett Verlag, Stuttgart
Dieses Mitteilungsblatt ist nicht über den Ernst Klett Verlag, sondern nur über den Heraus-geber zu beziehen.

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

zuerst möchte ich Sie alle noch einmal an unsere Mitgliederversammlung am 1. März erinnern. Neben den „Verbandsangelegenheiten“ haben wir ein interessantes Programm für Sie, so dass es sich auf jeden Fall lohnen wird, an diesem Samstag nach Marburg zu fahren. Herr Prof. Heinrichs (Marburg) wird über „Kreationismus - ein antiker Beitrag zu einer modernen Debatte“ (Lukrez) reden und Herr Prof. Schmitt (Marburg) über „Homer und wir. Was an Homer auch heute noch faszinierend ist (und was es nicht sein sollte).“ Zwei Beiträge mit aktuellem Bezug – und natürlich mit Bepunktung!
Es war schön, dass wir Herrn Prof. Stroh am letzten Altphilologentag zu Besuch haben konnten, und es hat viel Spaß gemacht, ihm zuzuhören. Seine Einstiegsrede auf Latein („Salutatio Marburgensis“) hat er mir anschließend zugeschickt.
Kurz vor Weihnachten wurden die Lehramtsstudenten in der Aula der Alten Universität Marburg in einem feierlichen Rahmen verabschiedet. Herr Prof. Heinrichs (Klassische Philologie, Marburg) hat die Glückwünsche des Direktoriums des Zentrums für Lehrerbildung überbracht und sich dabei auf seine Weise mit der Kompetenzorientierung auseinandergesetzt – wenn auch nicht auf die Alten Sprachen beschränkt, so doch in vielen Punkten bedenkenswert.
Frau Luh und Frau Weipert möchten Ihnen Anregungen geben, über den unterrichtlichen Rahmen hinaus sich mit Theater, Video und dem Bundesfremdsprachenwettbewerb anzufreunden. Ihre Beiträge sind immer sehr kompetent und anschauenswert.
Mit dem Beitrag von Herrn Dr. Splitter setzten wir die Reihe mit Beschreibungen von für unsere Fächer wichtigen Museen fort. Kassel ist auch in diesem Bereich eine Reise wert.
Ebenfalls etwas Besonderes ist der Beitrag von Herrn Schurz. Er ist im Rahmen einer 2. Staatsexamensarbeit entstanden. Seine Unterrichtseinheit basiert auf der Arbeit mit dem Computer und der Hypertexterstellung. Ich habe – wenn auch etwas zögerlich – die ganze Arbeit übernommen, weil ich es schwierig gefunden hätte, mich nur auf Auszüge zu beschränken. Die Einheit selbst werden wir auf unsere Homepage stellen.
Herr Motzkus aus Göttingen hat sich mit Neugriechisch im Griechischunterricht beschäftigt. Von ihm liegen ein Beitrag und eine Rezension vor. Beide sind allerdings wegen der griechischen Zeichen Bilddateien und entsprechen deshalb nicht dem sonstigen Schriftbild.

Denken Sie bitte an die Weitergabe Ihrer E-Mail-Adresse an Frau Schmidt. tanja.schmidt-dav@t-online.de

Es wäre schön, auch von Ihrer Seite Anregungen und Beiträge für unser Heft zu bekommen. Ich wünsche Ihnen einige anregenden Stunden

Ihre

Chr. Pelzer

Neue Vorstandsmitglieder

Tanja Schmidt
StRn Tanja Schmidt
(Liebigschule, Gießen)
Goethestr. 65
35390 Gießen
0641-87780617
E-mail: tanja.schmidt-dav@t-online.de
(Kassenwartin)

Geboren 1976 in Gießen; 1995-2000 Studium der Fächer Latein und Deutsch an der Justus-Liebig-Universität Gießen; 2001-2003 Referendariat an der Liebigschule Gießen; seit 2003 dort Studienrätin, ab 2006 Fachschaftsleitung Latein; Lehr-/Praktikumsbeauftragte der JLU Gießen

Wilfried Stroh — Salutatio Marburgensis

3. Nov. MMVII

Quod bonum felix fortunatumque sit.
Hortata est me, sodales Chatti, praeses vestra, domina communis nostra, Christa Palmié, ut vobis nonnulla e libro meo de Latina lingua nuper edito[1] recitarem. Quod his mensibus saepius facere cogor aut bibliopoliis rogantibus aut gymnasiis aut academiis popularibus (ut ita reddam Germanicas *Volkshochschulen*). Sed vobis quominus eadem illa referam quae alias decantare soleo impedit verecundia quaedam atque adeo timor: est enim hic meus liber et omnis illa oratio vulgi auribus accommodata, non ingeniis doctiorum, quales vos estis. Eam ob causam initio orationis meae et Latine loquor, ut nisi a vobis non intelligar, nec ea profero quae sunt in primis libri paginis, scilicet argumenta illa quibus Latinae linguae fautores vitam ac vivacitatem eius demonstrare conantur quaeque ab adversariis contra disputari solent. Ea enim omnia vobis notissima esse certo scio. Aliud agam. Narrabo vobis quibus ipse causis adductus sim, hunc librum ut scriberem. Unde quid voluerim velimque facillime cognoscetis.
Ac mihi primam causam adeundi ad hanc materiam attulit abhinc XXIII annos Conradus Scheible, homo Suebus, ut nomen indicat, eo tempore gymnasiarcha Goppingensis (quam scholam olim ipse frequentaveram). Is me rogavit, ut ad celebrandum anniversarium sive annum natalem gymnasii sui, orationem panegyricam haberem de laudibus Latini sermonis, in qua omnia eius commoda enumerarem omnemque utilitatem quae inde caperetur luculente demonstrarem. Sed hoc ei plane negavi. Quam multi hoc fecerunt his fere quingentis annis nec quisquam aut hoc aut praeterito saeculo novi quicquam invenit! Melius esse putavi disputare de dulcedine quam de utilitate linguae Latinae (Germanice: *Vom Zauber des Lateinischen*): Eam enim dulcedinem mihi verissimam causam videri dixi, cur Latina lingua iam fere tria milia annorum permanserit, saepe etiam regnaverit. Admiratus est Conradus Scheible, sed libenter concessit.
Eheu! quanto labore et sudore tum mihi inquirendum erat in linguae Latinae historiam. Plurimos equidem dies in hoc labore consumpsi. Quo tempore id intelligere coepi, quod postea sescenties dixi et scripsi, hanc ipsam dulcedinem linguae etiam causam mortis ei fuisse, defunctam autem eam esse nec recenti tempore neque, ut multi putant, aetate renascentium litterarum, nec, quod plurimis videtur, exeuntis antiquitatis tempore, sed iam aeta-

[1] *Latein ist tot, es lebe Latein!*, Berlin (List) 2007

te Augusta, qua Christo nato omnia tempora novata sunt. Quod hac brevissima sententia complexus sum: „Christus nascitur, Latinitas moritur." Quod facile cognoscimus, cum et Plautum Ciceroni et Ciceronem posteriori alicui scriptori comparamus. Quanta illic differentia, quam nulla istic, si ipsas grammaticae leges spectamus! Eam ipsam autem mortem adscripsi non senio aut debilitati cuidam linguae, sed incredibili vivacitati et pulchritudini, cum Romani tacito quodam iudicio eam linguam noluissent mutari qua Cicero Vergilius aliique auctores qui aurei perhibentur egregia sua opera scripsissent. Sic autem factum esse ut lingua Latina, simul ac moreretur, immortalitatem quandam adepta esset.
Quae oratio mea cum a Goppingensibus non sine plausu excepta esset ac ne politioribus quidem ingeniis displicuisset, fieri non potuit quin a pluribus gymnasiis ad tales orationes vocarer, quibus Latinae linguae et litterarum Latinarum historiam et fata explicarem. Quod libenter annis posterioribus faciebam adiutus a sociis strenuis scilicet Georgio Leonhardt clavium pulsatore doctissimo, tum famulo meo, nunc professore Tubingensi, et Bernadilla Schnyder cantatrice et saltatrice periucunda, quae nunc in Helvetia antiquas litteras docet. His maxime acceptum refero quod auditores mei illam dulcedinem linguae de qua dixi non solum mentibus acceperint sed etiam auribus oculisque senserint.
Tum abhinc XIX annos me adiit Nicolaus Piper, bibliorum venditor celeberrimus, illustrium quoque scriptorum nutricula, hortatusque est, ut de omni hac materia librum conscriberem, cui titulum inscribere volebat *De voluptate Latina* (Germanice: *Lust am Latein*). Quod ego illi, etsi titulus non nimis arridebat, ardenti studio promisi, foedus etiam fecimus (quod *Verlagsvertrag* dicitur) - sed eheu inter academica negotia vires ad tantum opus deficiebant: promisso stare non potui, mortuus est ante vir humanissimus, quam vel unam paginam scripsi.
Feliciore fato autem me eadem de re ante hos III annos appellavit Iulica Iaenicke (sive Iaenica) mulier doctissima, quae in bibliopolio List Berolinensi scriptorum libros examinat et retractat. Ea primum idem fere a me poposcit quod olim Conradus Scheible, scilicet ut de utilitate Latinae linguae quam iucundissime dissererem. Cui respondi tali libro opus iam non esse, cum dudum exstaret Caroli Gulielmi Weeber libellus, dictus *Num Latina lingua peritura sit* (vulgo *Mit dem Latein am Ende?*) qui omnibus fere iam approbatus esset - me tamen nonnullis locis dissentiente. Ergo ad illud argumentum Goppingense refugimus Piperianumque consilium renovavimus. Titulum autem libri Iulica ipsa divina mente proposuit: *Latina lingua mortua est - Vivat lingua Latina.* Dilucidius enim summa huius operis non poterat exprimi.

Sed iam satis Latine dixi: agamus barbare!

Achim Heinrichs — Grußworte zur Examensfeier

Marburg, 13.12.2007

Meine sehr verehrten Damen und Herren,
liebe Absolventinnen und Absolventen
der Ersten Staatsprüfung für die Lehrämter,
die Glückwünsche des Direktoriums des Zentrums für Lehrerbildung überbringe ich gern. *Gratulor*, das ist das rechte Worte für diese erfreuliche Tätigkeit, zumal ein kurzer Blick in ein repräsentatives Lexikon uns hinsichtlich seiner Bedeutung dahingehend belehrt: „um zu zeigen, dass ein Ereignis einem angenehm ist = seine frohe Teilnahme zu erkennen geben, laut werden lassen und so Glück wünschen".
Damit bin ich aber – zu Ihrer Beruhigung sei es gesagt – mit Latein am Ende. Ich will auch keine schnurrigen Besinnlichkeiten über den nunmehr erfolgreich abgeschlossenen Lebensabschnitt von mir geben, sondern die Gelegenheit nutzen, deutlich zu machen, wie

ernst es gemeint ist, wenn man Ihnen für den weiteren Weg, der ja bei der überwiegenden Mehrheit von Ihnen in den Lehrerberuf führt, Glück wünscht. Einfach jedenfalls ist dieser Weg nicht, das Ziel wird ständig neu definiert, erscheint beweglich und verschwommen zugleich. Das, was ich Ihnen dazu sagen möchte, liegt nicht ganz auf der gegenwärtig durchgezogenen Linie und ist daher auch nur von mir persönlich zu verantworten.
Statt emphatische Reformgesänge zu modulieren oder gar zu modularisieren zunächst einmal das Zitat eines Statements: „Ich glaube bemerkt zu haben, von welcher Seite aus der Ruf nach möglichster Erweiterung und Ausbreitung der Bildung am deutlichsten erschallt. Diese Erweiterung gehört unter die beliebten nationalökonomischen Dogmen der Gegenwart. Möglichst viel Erkenntnis und Bildung – daher möglichst viel Produktion und Bedürfnis – daher möglichst viel Glück – so lautet etwa die Formel. Hier haben wir den Nutzen als Ziel und Zweck der Bildung, noch genauer den Erwerb, den möglichst großen Geldgewinn… Der ‚Bund von Intelligenz und Besitz', den man nach diesen Anschauungen behauptet, gilt geradezu als eine sittliche Anforderung. Jede Bildung ist ihr verhasst, die über Geld und Erwerb hinaus Ziele steckt, die viel Zeit verbraucht… Nach der hier geltenden Sittlichkeit wird freilich etwas Umgekehrtes verlangt, nämlich eine **rasche** Bildung, um schnell ein geldverdienendes Wesen werden zu können, und doch eine so gründliche Bildung, um ein **sehr viel** Geld verdienendes Wesen werden zu können. Dem Menschen wird nur so viel Kultur gestattet, als im Interesse des Erwerbs ist…"
Im gesamten Bildungswesen, so muss man diesen Text wohl verstehen, soll nach den Vorstellungen der Wirtschaft möglichst schnell und intensiv trainiert werden für den Wettlauf um das große Geld, um das große Glück, um die Befriedigung großer im Produktionsinteresse geweckter Bedürfnisse. Dem Verfasser dieses kurzen Textes war ganz und gar nicht wohl angesichts dieser Ökonomie-Diktatur, und er sah sich zu fünf Vorträgen veranlasst, die er vor 135 Jahren, also 1872, in Basel gehalten hat: Friedrich NIETZSCHE machte sich Sorgen (Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten, Erster Vortrag, gehalten am 16.1.1872).
Ein anderes Zitat:
„Mit dem Kompetenzcurriculum wird eine Fähigkeit angestrebt, die es nicht gibt und die auch kein Unterricht erzwingen kann. Es soll die Sache – die Mathematik oder die Fremdsprache z.B. – so gelernt werden, dass alle Anwendungsfälle der ‚Arbeits- und Lebenswelt' bereits in dieser Lehre enthalten sind… Diesem Ideal liegt der absurde Gedanke zugrunde, dass die Befähigung zu etwas Bestimmtem immer den **Mangel** an sich hat, eben **nur** für dieses Bestimmte tauglich zu sein und für etwas anderes, was z.B. von der Wirtschaft nachgefragt wird, gerade **nicht**. Der brutale Anspruch, der in der Propaganda dieser Fähigkeiten zum Ausdruck kommt, besteht darin, dass allen ‚Problemen', die im Beruf – aber nicht nur dort – auftauchen, adäquat und flexibel begegnet werden soll, um sie zur Zufriedenheit **jener**, die einem die Probleme **bereiten**, zu bewältigen. Im Unterricht erschlägt der ‚situationsspezifische Anwendungszusammenhang' jegliche Aneignung von bestimmtem, sachlogisch dargebotenem Wissen; oder es wird umgekehrt ein rein der Wissenschaft folgender Lernprozess als **praxisfern** denunziert… ‚Problemlösungskompetenz' ist der schöngefärbte Begriff für die Aneignung von geistigen **Anpassungstechniken** für reibungsfreies Funktionieren im Beruf, im Jobcenter bei der Einarbeitung und Umschulung oder im Privatleben."
„Der ‚PISA-Schock' und seine Bewältigung. Wieviel Dummheit braucht/verträgt die Republik?" Das fragt der Bremer Hochschullehrer Freerk HUISKEN in einer engagierten Veröffentlichung aus dem Jahre 2005.
In das so grimmig skizzierte Kompetenz-Curriculum fallen in seiner Darstellung folgende Teilkompetenzen: „Neben der Fach- und Sachkompetenz, die beileibe nicht alles ist, gibt

es dann die Sozialkompetenz, die Lern- und Methodenkompetenz, die Selbstkompetenz (!), die praktische Kompetenz und wahrscheinlich demnächst auch eine Kompetenzen-Kompetenz“ (a.a.O. 58).
Nun hatte ich Ihnen versprochen, ich sei am Ende mit Latein (dessen Didaktik ich seit Jahrzehnten zu lehren versuche), muss nun aber doch betonen, dass das nun folgende dritte Zitat dem „Unterrichtsfach Latein“ im „Bildungsgang Gymnasien“ gilt, und zwar im derzeit gültigen Lehrplan des Landes Hessen für eben dieses Fach. Dort heißt es, der Lateinunterricht „verfolgt u.a. insbesondere folgende Ziele:

- sprachliche und hermeneutische Textkompetenz
- kulturelle und interkulturelle Kompetenz
- soziale Kompetenz
- Selbstkompetenz
- Studien- und berufsbezogene Kompetenz“

(Lehrplan, S. 2)
Nur äußerst gutwillige und aktuell informierte Rezipienten dieser Planungsvorgabe können diese Kompetenzziele als spezifisch für ein bestimmtes Unterrichtsfach, schon gar nicht für Latein erkennen.
Und genau hier liegt das allgemeine Problem: Kompetenzen sind nicht nur tendenziell, sondern sogar programmatisch inhaltsleer und daher fachspezifisch nicht mehr zu identifizieren. Alle lernen und lehren irgendwie dasselbe. Das riecht nach grobem Unfug und – man möge mir verzeihen – das ist es auch. Wenn Sie in die Lehrpläne für die Schulen nicht nur in Hessen und in die mühsam zurechtgezimmerten modularisierten Studiengänge im Bereich Lehramt schauen, wird die unspezifische Wiederkehr des ewig Gleichen deutlich. Alle dienen geschmeidig einem gemeinsamen Funktionsziel. Funktion verstehe ich hier präzise als das abhängig Veränderliche in einer Gesellschaftsgleichung. Die Bildungspolitik hat sich dem Diktat der Wirtschaft gebeugt. Ich möchte das ein wenig sinnfällig machen:
Die Inuit würden sich verwundert die Augen reiben, wenn sie erführen, wie dicht ihr Iglu, Pisa und Bologna beieinander liegen. Offensichtlich eine Klimakatastrophe.
In standardisierten Tests, die in einer grotesken Scheinobjektivität Äpfel mit Birnen vergleichen, wird beispielsweise „Lesekompetenz“ abgefragt. Dies geschieht in Form eines ziemlich sinnfreien Wettbewerbs zwischen den Nationen einer brave new world. Wie bei allen scheinsportlichen Wettbewerben kommt früher oder später ein disziplinspezifisches Doping ins Spiel. Man munkelt öffentlich von finanziellen und sonstigen Anreizen für willige Probanden im internationalen Konkurrenzkampf der Sinnentnahme durch Lesen. Dem beglückten Aufseufzen, dass im internationalen Ranking die deutschen Leseratten nicht auf einem Legasthenieplatz landeten, folgt die Ernüchterung eines eher unterdurchschnittlichen Abschneidens in der weiß Gott turmschiefen Pisakonkurrenz. Warum sagt eigentlich niemand, dass abgesehen von dem wissenschaftlichen Unfug solcher Vergleichserhebungen der sinnstiftende Konkurrenzgedanke zwischen Kulturnationen in Wahrheit absolut inhuman und zutiefst bildungsfeindlich ist? Was bringt dieser weltweite Rasenmäherschnitt für das Glück der uns und jetzt auch Ihnen anvertrauten jungen Menschen?
Ich will das Problem in aller Kürze grundsätzlich angehen: Die Bestimmung des Lehr- und Lernhandelns durch Inhalte, Gegenstände, „Sachen“ ist auf rätselhafte, aber höchst effiziente Weise obsolet geworden. Der junge Mensch als wertvoller Einzelner (früher: Individuum) leider auch. Das neue, kompetenz- und methodenorientierte Credo lautet: Mediatisierung und damit Austauschbarkeit der Inhalte. Der Gedanke, Gegenstände und Inhalte von Unterricht nicht um ihrer selbst willen, sondern im Dienst einer persönlichkeitsbildenden Erziehung zum kulturell kanonisierten „Mittel“, also zum Funktionselement einer

wahrhaft didaktischen Pädagogik zu machen, ist uralt und gut. Wer sich ohne pädagogisch-anthropologische Kriterien, also wahllos der Fülle des Wissbaren stellt, versinkt zwangsläufig in einem Meer unkontrollierter Anforderungen. Eben dieser Fülle im pädagogisch bewussten Handeln zu begegnen und gleichzeitig zu entsprechen, ist seit jeher Movens erziehungs- und bildungstheoretischer Konzeptionen. Etikette helfen hier weiter: Elementar, exemplarisch, formal, funktional, kategorial, transferorientiert, aber auch klassisch-kanonisiert lauten die Reduktionskonzepte im Kontext einer human verantworteten Ökonomisierung des Lernens im gesellschaftlich getragenen Bildungssystem. Als die Pädagogik noch geisteswissenschaftlich sein durfte – was übrigens nichts anderes heißt, als einem anthropologischen Entwurf menschlichen Sollens und Könnens verpflichtet – stand im Zielzentrum allen bildenden und ausbildenden Handelns der autarke, der emanzipierte, der selbstbestimmte, der zum selbstverantworteten Glück und Unglück befähigte junge Mensch. Alle Lehre hatte im Sinne z.B. Wilhelm von Humboldts das Ziel, Lehre überflüssig zu machen und an deren Stelle das selbständige, übrigens wirklich lebenslange Lernen zu setzen. Inhalte – in entsprechend aufbereiteter Auswahl – waren in der Tat mediatisiert zur intellektuellen und charakterlichen Formung der den Lehrenden anvertrauten jungen Menschen. In diesem Sinne waren humanistische Bildungskonzepte a priori „formal", das heißt formend über das Medium bildender Inhalte, die sich in der kulturellen Tradition bewährt, durchgesetzt und dadurch empfohlen hatten. Kanon, das war Richtschnur, Leitlinie, Findungsinstrument, eben gerade nicht Ziel im Bildungsprozess.

Das zutiefst Menschliche in solchen auf die individuelle Entfaltung der jeweils vorhandenen Möglichkeiten, Fähigkeiten, Kräfte zielenden Konzeptionen war die Orientierung am von äußeren Umständen möglichst unabhängigen Lebensglück des Einzelnen, an der behutsamen und methodischen Führung in die Unabhängigkeit.

Aus heutiger – übrigens entsetzlich falscher – Perspektive ist dies pädagogische Romantik. Der heutige Orientierungspunkt ist nicht die Verfügung des Menschen über sich selbst, sondern die Verfügbarkeit des Menschen in einem ansonsten fremdbestimmten Kontext. Kompetenzen sind in Wahrheit keine Fähigkeiten selbstbestimmter Persönlichkeiten, sondern Funktionsmerkmale eines entindividualisierten Wirtschaftsfaktors Mensch.

Es wäre ja auch unter den Gesichtspunkten Reliabilität, Validität, Objektivität außerordentlich schwierig festzustellen, wie glücklich und mit sich selbst im Einklang ein junger Mensch als Subjekt und Objekt von Bildungshandeln ist.

Die ausschließliche Orientierung von Bildungshandeln an geforderten Kompetenzen ist das glatte Gegenteil einer emanzipationsgeleiteten Erziehung. Inhalte sind ein völlig unterschätztes Korrektiv für den Zugriff einer funktiokratischen Ökonomie auf den Einzelnen. Es wird Zeit, dass sich unsere Kultur auf die befreiende Kraft des Wissens, auf die Sprengkraft des Wissen-Wollens, auf die Wissens- oder sagen wir Neugier des gesunden und freien Menschen besinnt. Wissen, Wissen-Wollen, Können inhaltsfrei zu terminieren, ist im Grunde schlicht abstrus.

In einem Kriterienkatalog, der mir als Experten für die Beurteilung von Bildungsstandards (hier für Griechisch) vorgelegt wurde, einem Katalog also, der mein Urteil strukturieren soll, heißt es unter der Kategorie „Kompetenzorientierung": „Halten sich die Standard-Formulierungen an die – ideale (das muss man sich auf der Zunge zergehen lassen) – an die ideale Vorgabe, weitgehend inhaltsunabhängig zu erreichende Kompetenzen auszuweisen? Genügen die formulierten Standards also der Forderung, wo immer es geht, auf die Nennung konkreter Unterrichtsinhalte zu verzichten?"

Das ist, wenn ich das im Angesicht ministerieller und amtlicher Kompetenz sagen darf, ein Irrweg. Dieser Irrweg wurde schon beschritten, als Sophisten vor ca. 2.400 Jahren einem starrköpfigen Handwerkersohn namens Sokrates klar machen wollten, dass Kochen-

Können weit weniger wichtig sei als die rhetorische Präsentation von Kochrezepten. Wir müssen aufpassen, dass eine Kompetenzbescheinigung beispielsweise durch ein Examenszeugnis nicht letztlich bedeutet: Kandidat/Kandidatin könnte vielleicht, beweisen muss er/sie es dann, wenn ihm/ihr konkrete Inhalte und konkrete Menschen begegnen.
Irgendwie hat sich die Vorstellung festgefressen, jemand, der sein Fach vollendet beherrscht, sei ansonsten ein Idiot, eben ein Fachidiot. Bei der schwierigen Frage der fachlichen Vermittlung mag es hin und wieder vorkommen, dass ein fachlicher Könner ein didaktisch-pädagogischer Versager ist. Dieser eher pathologische Befund berechtigt aber nicht zu dem Umkehrschluss, das der didaktisch-pädagogische Könner fachlich am besten nichts weiß, weil er dann – Sie ahnen es schon – seine Schüler und Schülerinnen dort abholen kann, wo sie sind und letztlich auch er selbst ist. Anders ausgedrückt: Nicht jeder gute Fachmann ist ein guter Lehrer, aber jeder fachlich defiziente Lehrer ist ein schlechter Lehrer, vor allem aber, wenn er sich präsentativ zu maskieren gelernt hat.
Ich und viele meiner Kolleginnen und Kollegen arbeiten mit verbissener Energie daran, gesetzliche Vorgaben in Bildungs- und Ausbildungskonzepte umzusetzen, die sowohl allgemein menschlich als auch pädagogisch, fachdidaktisch und fachwissenschaftlich verantwortbar sind. Die durchgängige, fast ideologische Kompetenzen-, Standards- und Methodenfixierung der gesetzlich verordneten Lehre macht es vielen nicht eben leicht.
Und genau so wird es Ihnen, meine lieben, so gerne als Laureaten gerühmten Absolventen dieses ersten Staatsexamens in der immer konkreter werdenden Praxis gehen. Sie werden immer stärker gegängelt, in immer kleiner werdende Kleinigkeiten pädagogischen Handelns oder sagen wir: Module gezwängt. Der freie, kritische Entwurf des eigenen Lehren- und Erziehen-Wollens ist mindestens marginal, oft unmöglich. Trotzdem appelliere ich mit meinen Wünschen für Ihr berufliches Glück an Sie: Achten Sie darauf, dass die Ihnen anvertrauten jungen Menschen ihr Anrecht auf in jeder Hinsicht kompetente und – meinetwegen auch selbstkompetente – Befreiung zum eigenen Ich durchsetzen können, achten Sie darauf, dass zu jeder wirklichen Kompetenz Wissen und Können und nicht eine inhaltslose Vielleicht-Potenz gehört, achten Sie darauf, dass die Ansprüche von Wirtschaft und Gesellschaft nicht das Lebensglück des Einzelnen determinieren, achten Sie darauf, dass im Zentrum allen pädagogischen Handelns die Entwicklung der je eigenen Persönlichkeit mit all ihren angelegten Kompetenzmöglichkeiten, die Befreiung zum bewusst entfalteten und bewusst erlebten Ich steht. Überlassen Sie Ihren Schülerinnen und Schülern, in welchen Zusammenhängen sie Funktionen wahrnehmen können **und** wollen. Lassen Sie nicht zu, dass fremdbestimmte Funktionalität das persönliche Profil des Einzelnen zur Maske im Produktionstheater macht.
Ich wünsche Ihnen für die Zukunft Engagement, kritisches Bewusstsein, Durchhaltevermögen und – eben – Glück.

Orm Lahann **Bundeswettbewerb Fremdsprachen**

Bericht über die Durchführung des Bundeswettbewerbs Fremdsprachen der Sekundarstufe I in den Wettbewerbssprachen Latein und Altgriechisch in Hessen im Schuljahr 2006/2007

Im **Einzelwettbewerb** der Sekundarstufe I (bes. Klassen 9 und 10) sind die veränderten Wettbewerbsstrukturen jetzt etabliert. Schülerinnen und Schüler der Klasse 10, die mit ihrer ersten Schulfremdsprache teilnehmen möchten, müssen ja seit drei Durchläufen eine zusätzliche Wettbewerbssprache als Zweitsprache wählen (EW 2). Für die Erstsprache Latein bedeutet dies, dass als Zweitsprache fast immer Englisch, Altgriechisch oder Französisch angewählt werden. Für die Wertung der Aufgaben gilt das Verhältnis 75% zu 25% in

EW 2. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an diesem Wettbewerb mussten etwa eine Stunde vorher erscheinen, um ihren Zweitsprachenanteil (5 Aufgaben, insgesamt 45` Bearbeitungszeit: Vorlesetext, bereits zu Hause; Übersetzung; Textverständnis, Sprachbeobachtung und Sachteil) zu absolvieren, bevor sie dann mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern von EW 1 (hier nur Latein) zusammen weiterarbeiten durften. Das Vorbereitungsthema für Latein hieß in diesem Jahr **Typisch Frau**. In fast allen Aufgaben in Latein EW 1 und EW 2 ging es also um Frauen. Kenntnisse über antike Göttinnen, Frauen in der Sage, und über das Alltagsleben von Frauen im antiken Rom konnten sich hier als nützlich erweisen. Für Altgriechisch sollte sich die Vorbereitung auf **Athen – Mythen, Helden, Attraktionen** beziehen. Hier gab es wie in Latein auch einige Tipps zur eigenen Arbeit mit dem Internet und Hinweise zu schülergerechten Publikationen. Die Zahlen im Einzelnen: Insgesamt nahmen am **Einzelwettbewerb Latein 106** (Vorjahr 166) Schülerinnen und Schüler teil, die sich ausschließlich für Latein oder für Latein als Erstsprache in Kombination mit einer anderen Fremdsprache entschieden (EW 1 und EW 2). Mit **Latein als Zweitsprache** traten in diesem Schuljahr **52** (Vorjahr 35) Schülerinnen und Schüler an. In der Wettbewerbssprache **Altgriechisch** gab es dieses Mal leider nur **7** (Vorjahr 16) Teilnehmerinnen und Teilnehmer, was eventuell mit dem Schwierigkeitsgrad der letzten beiden Jahre zusammenhängt, der für dieses Jahr deutlich abgemildert werden konnte. Alle diese 7 „Altgriechen“ befinden sich in den oberen Rängen (fast alle mit Preisen). Insgesamt gesehen ergibt sich also ein gewisser Rückgang in den Zahlen für Latein als Erstsprache. Mit über 100 Anmeldungen kann jedoch durchaus von einer erfreulichen Konkurrenz gesprochen werden. Auffällig ist auch, dass nach wie vor mehr als zwanzig hessische Schulen Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum Wettbewerb entsandten, hier also von Seiten der teilnehmenden Schulen her kein Rückgang zu verzeichnen ist. Der Anteil der Mädchen im Vergleich zu dem der Jungen ist sehr ausgeglichen (ca. 78 M : 80 J in Latein EW 1 und EW 2, 3M : 4 J Altgriechisch). Am bundeseinheitlichen Wettbewerbstag, dem **18.01.2007**, verlief alles ohne Probleme. Die Rückmeldungen zu den Aufgaben waren durchweg positiv (interessant, abwechslungsreich, angemessen im Schwierigkeitsgrad etc.). Unter www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de kann man sich über die Aufgaben informieren, auch werden hier die Rahmenthemen für 2008 angegeben. Doch nun zu den Preisen im Einzelwettbewerb: von **21 Preisen** konnten **15 Anerkennungspreise, 2 dritte Preise, 1 zweiter Preis und 3 erste Preise** vergeben werden. Ein Schüler mit einem ersten Preis lernt Latein als zweite Fremdsprache und befindet sich erst im 4. Lernjahr! Die Preisverleihung für den Einzelwettbewerb fand am **11.06.2007** am Lessing-Gymnasium Lampertheim statt.

Am **Gruppenwettbewerb** Latein in Hessen nahmen im Schuljahr 2006/2007 insgesamt 7 Gruppen teil, in der Wettbewerbssprache Altgriechisch gab es eine Gruppenarbeit (Vergleich: Vorjahr: 10 Gruppen mit Latein; Jahr davor: 18 Latein und 2 Altgriechisch). Auch in diesem Jahr ist die Qualität der eingereichten Arbeiten wieder als sehr hoch anzusehen. So konnte die Jury **2 erste Preise** vergeben (mit 94 bzw. 100 von 100 erreichbaren Punkten!), **1 dritten Preis** sowie **3 Anerkennungspreise**. Die Arbeit in Altgriechisch erreichte einen weiteren **Anerkennungspreis**. Insgesamt beteiligten sich am Gruppenwettbewerb in den Alten Sprachen in Hessen zusammen mit ihren Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrern **161** (Vorjahr 170) Schülerinnen und Schüler, 74 Mädchen und 87 Jungen. Einige Gruppen ließen sich durch den Themenvorschlag „Die Zeit läuft.“ zu einem Beitrag inspirieren, es wurden aber auch eigene kreative Themen bearbeitet. Medienbeiträge dominierten wieder etwas, die besonders als DVD eingereicht wurden. Allerdings gab es auch Theaterdarbietungen oder solche Arbeiten, die sich durchaus auf einer Bühne in Szene set-

zen lassen. Hervorzuheben sind die Projektarbeit in der Fremdsprache Latein oder Altgriechisch, die Teamarbeit sowie die Kreativität und der Ideenreichtum bei der Umsetzung der Arbeiten. Die Wettbewerbsbedingungen wurden sehr genau eingehalten.
Bei der Landespreisverleihung Latein im Bundeswettbewerb Fremdsprachen in Hessen am 11.06.2007 am Lessing-Gymnasium in Lampertheim wurden die Arbeiten der beiden Gruppen mit einem ersten Preis präsentiert in Kombination Theater (live) und DVD. Es sind dies die Arbeiten **„Mysterium Katharensium“** der Klasse 10a vom **Alten Kurfürstlichen Gymnasium** in Bensheim unter der Betreuung von Herrn Scheffler (bereits im Vorjahr ein erster Preis im Gruppenwettbewerb Latein!) sowie **„Io, Saturnalia! – Somnium Iulii“** der Latein-AG vom **Lessing-Gymnasium Lampertheim** mit der Betreuungslehrerin Frau Freyberg. Diese Gruppe wurde auch gemeldet für das Bundessprachenfest in Regensburg, welches dort vom 14.06.2007 – 16.06.2007 veranstaltet wurde. Hier konnte die Gruppe mit ihrem Medienbeitrag noch einmal auf Bundesebene in Konkurrenz treten und erreichte einen weiteren Preis bei diesem Sprachenfest. Herzlichen Glückwunsch!
Allen Preisträgerinnen und Preisträgern gilt große Anerkennung für die gezeigten Leistungen und für das Engagement für die Alten Sprachen. Dank an die Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer! Mit Ausdauer, besonderen Kenntnissen und Fähigkeiten, Spielfreude, Kreativität und Teamarbeit zeichnen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Einzel- sowie des Gruppenwettbewerbs aus.

Die Begutachtung des Einzel- und des Gruppenwettbewerbs Latein und Altgriechisch fand statt am 28.02.2007 und am 01.03.2007 am Heinrich-von-Gagern-Gymnasium in Frankfurt/M. Dank auch an Herrn OStD Mausbach vom Heinrich-von-Gagern-Gymnasium für die Bereitstellung von Räumen und Medien und die vielfältige Unterstützung der Jury an seiner Schule!

Für weitere Informationen zum Wettbewerb: http://www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de

Anette Luh, Carmen Weipert — Feminae fortissimae

Ein Beitrag zum Bundeswettbewerb Fremdsprachen 2005/06

„Feminae fortissimae“ ist eine Produktion der Latein-AG des Franziskanergymnasiums Kreuzburg in Großkrotzenburg, die unter der Leitung der beiden Lateinlehrerinnen Anette Luh und Carmen Weipert entstand. In der Urfassung handelt es sich dabei um einen Videofilm von ca. 60 Minuten mit deutschen Untertiteln, der für die Teilnahme am Bundeswettbewerb Fremdsprachen auf 15 Min. gekürzt wurde. Nachdem die SchülerInnen damit einen ersten Landespreis in Hessen und die Einladung zum Sprachenfest erhalten hatten, war eine erneute Bearbeitung nötig: Für das Sprachenfest in Berlin wurde nämlich eine Bühnenversion gewünscht. Da dies wegen häufigem Schauplatz- und Kostümwechsel nicht ohne weiteres möglich war, entwickelten wir eine Version, in der Liveszenen sich mit Videosequenzen abwechseln bzw. auch parallel gespielt werden. Und mit dieser Präsentation gelang das für uns Unfassbare: Wir wurden Bundessieger.

Entstehungsgeschichte
Anfang des Jahres 2005 beschlossen die Teilnehmer unserer AG ihr drittes Filmprojekt in Angriff zu nehmen. Auf der Suche nach einem geeigneten antiken Stoff als Grundlage stießen wir auf die Komödie „Ekklesiazûsai“ (Frauenvolksversammlung) des griechischen

Komödiendichters Aristophanes, die den Vorstellungen der Schülerinnen nach einem humorvollen Stück voller Frauen-Power (überwiegend weibliche AG-Mitglieder) entsprach. Nachdem die SchülerInnen die deutsche Übersetzung der „Ekklesiazûsai“ gelesen hatten, beschlossen sie nur den Anfang der Komödie als Idee aufzugreifen und von da aus ein eigenständiges Stück zu entwickeln. Sie wollten das Thema auch im Sinne einer politischen Aktualisierung zeitbezogen und zeitübergreifend bearbeiten.
Dem Thema „Frauen an der Macht“ näherten sich die SchülerInnen zunächst spielerisch durch Improvisation an. Ausgehend von der Frage, welche Konsequenzen es hätte, wenn ein Staat ausschließlich von Frauen regiert würde, formulierten sie Schlagzeilen, die später teilweise zu tragenden Szenen ausgearbeitet wurden, z.B.: „Militärstützpunkt wird zur Beautyfarm“, „Klamottenverkäufer wälzen sich im Geld“, „Politikerinnen in Babypause“, „Gefährdung durch Macht“.
Nach der chorischen Erarbeitung zentraler Szenen wurden allmählich Figuren entwickelt, Handlungsstränge zusammengefügt, Dialoge ausgebaut und arbeitsteilig ins Lateinische übertragen.
Ein besonderes Anliegen war es uns immer, die Stücke auch für Nicht-Lateiner verständlich zu machen. Deshalb wurden zwei moderne junge Frauen eingeführt, die in einen Tagtraum geraten und sich in die römische Antike versetzt fühlen. Sie unterhalten sich in deutscher Sprache und treiben an entscheidenden Stellen durch ihre Ideen die Handlung voran oder kommentieren sie. Die englischen, spanischen und deutschen Dialoge werden mithilfe einer eingeführten Simultandolmetscherin in Gebärdensprache übertragen. Auch weitere theatrale Elemente wie Kostüm, Requisit, Licht (auch Blacklight), Tanz und vor allem die Musik sollten nicht nur der Untermalung dienen, sondern vor allem zur Verdeutlichung der Handlung beitragen.

Inhalt

Deutsche Rahmenhandlung:
Caro und Eileen, zwei junge Frauen, treffen sich zu einem Relax- und Fernsehabend.
Betroffen von den Kriegsfilmen, die das Fernsehprogramm bietet, geben sie ihrer Empörung über die Politik der Männer Ausdruck, in der Probleme oft mit Gewalt gelöst werden.
In einem Tagtraum versetzen sie sich nun zurück in die römische Antike und entwickeln die Idee von einem idealen Staat, in dem Frauen die Herrschaft übernehmen. Sie steuern und kommentieren die Handlung von ihrem Wohnzimmer aus. Ab dem 3. Akt gewinnt diese jedoch Eigendynamik und Caro und Eileen müssen einsehen, dass auch ihr Staat Gefährdungen ausgesetzt ist.
Beim Happy-End springen die beiden Akteure in die antike Handlung hinein und zeigen damit ohne Worte, dass sie die Erkenntnis der römischen Frauen teilen: Nur im gemeinsamen Handeln – Frauen und Männer, alle Nationen - liegt die Zukunft.

1. Akt

1. **Nur Männer machen die Geschichte?**

Eine Gruppe von Frauen beschließt der Herrschaft der Männer ein Ende zu machen. Sie treffen sich an einem geheimen Versammlungsort im Wald, verkleiden sich als Männer und proben ihr Auftreten als solche. Von dort aus wollen sie in die Volksversammlung gehen, um die Abstimmung zu beeinflussen: Alle Macht soll in Zukunft den Frauen gehören.

2. **Männer allein zu Haus**

In der Zwischenzeit suchen zwei Männer zu Hause nach ihren Kleidern, weil sie zur Volksversammlung gehen möchten und dringend zur Toilette müssen. In der Not ziehen sie die Kleider ihrer Frauen über und treffen sich in der öffentlichen Latrine.

Dort hören sie, dass die Versammlung und die Abstimmung bereits beendet sind.

2. Akt

Die Frauen haben die Macht im Staat übernommen, Domitia und Calpurnia sind die neuen Konsulinnen, primae inter pares. Veränderungen in der Gesetzgebung (Omnia omnibus – Omnes homines in pace vivant – Viri domum familiamque curant) und ihre innen- und außenpolitischen Auswirkungen werden in den nächsten Szenen deutlich.

1. **Gleichheit für alle**

Zunächst einmal wird die Besitzverteilung in Angriff genommen: Die Reichen geben Teile ihrer Habe zur Weiterverteilung ab, alle erhalten weiße Einheitskleidung.

2. **Wann ist ein Mann ein Mann?**

Zwei Praetorinnen inspizieren ein Kastell, treffen dort Soldaten beim Exerzieren an und machen ihnen deutlich, dass Friede herrscht und deshalb kein Militär mehr nötig ist. Mit Charme bringen sie die Männer dazu, ihre Waffen und Uniformen abzulegen, und gestalten das Militärlager zu einem „Hortus quietis et relaxationis“ um.

3. **Das bisschen Haushalt ...**

Einzige Aufgabe der Männer ist es nun, sich um Haus und Kinder zu kümmern, während ihre Frauen in der Politik tätig sind. Vater Antonius und sein Sklave scheinen zunächst überfordert und haben große Schwierigkeiten, meistern dann aber doch die Situation.

4. **Friede und Freiheit allen Völkern**

Abgesandte aus verschiedenen Ländern kommen und klagen die Römer wegen ihrer Expansionspolitik an (nach Tacitus). Doch die Konsulinnen können sie beruhigen und versichern, dass sie wahren Frieden anstreben und dass alle Völker in Freiheit leben können.
Die Freude über diese Entwicklung findet Ausdruck in einem gemeinsamen Friedenstanz. Während dieses Tanzes flirten die Gesandten mit Konsulin Domitia, besonders der Germane Siegfried ist von ihr beeindruckt.

3. Akt

1. **Schöner – klüger – mächtiger**

Domitia erliegt – auch beeinflusst durch die von den Ausländern erhaltenen Komplimente – den Verlockungen der Macht. Als Zeichen dafür, dass sie die Alleinherrschaft anstrebt, erscheint wie von Geisterhand die Schrift „Domitia prima est“, und sie setzt sich die Krone auf.
Doch eine Römerin nimmt diese Entwicklung wahr und warnt die anderen.

2. **Wir sind das Volk**

Von allen Seiten strömen Menschen zusammen und demonstrieren für Rom und die Erhaltung der Res publica. Die Menge stürmt Domitias Zimmer, diese wird abgeführt und zum Toilettendienst verurteilt.

4. Akt

1. **Gemeinsam sind wir stark**

Ein halbes Jahr später. Die Frauen haben ihre Einheitskleidung gegen weite bunte Gewänder getauscht und treffen sich zu einer Senatssitzung. Der Antrag der neuen Konsulin Sempronia, Familien, insbesondere Mütter und Kinder zu fördern, findet allgemeine Zustimmung, zumal alle Frauen schwanger sind. Sie sehen sich nun mit dem Problem konfrontiert, wie unter diesen Umständen die weitere Regierungsarbeit geleistet werden kann. Schließlich kommen sie zu der Erkenntnis, dass eine Zusammenarbeit von Männern und Frauen die einzige Lösung ist.
Ein kleiner Gag am Ende: Der genervte Vater aus dem 2. Akt, der von dieser neuen Entwicklung noch nichts weiß, verschafft sich in Frauenkleidung Zutritt zur Senatsversammlung. Von der Hausarbeit völlig überfordert möchte er lieber in der Politik tätig sein.

2. **Friede für alle**

Das Stück endet mit dem Friedenstanz der Schwangeren und der Männer. Auch Domitia wird von ihrer Strafe erlöst und wieder integriert.

Auszüge aus dem Drehbuch **FEMINAE FORTISSIMAE**

Intro:

Caro und Eileen treffen sich zu einem Fernseh- und Schönheitsabend. Sie sehen Ausschnitte aus verschiedenen Kriegsfilmen – Troja:

C: Oh nein, das ist ja schrecklich! Schalt um!
Sie nimmt Eileen die Fernbedienung aus der Hand und schaltet um – The Wall

E: Und schau dir das mal an! Jetzt wird der kleine Junge schon auf seine Rolle als Soldat vorbereitet!

C: Männer!

E: Krieg . Überall. Und immer wieder. Und wer ist schuld?

C: Männer!

E: Keine Ahnung vom Regieren!

C: Männer!

E: Kannst du mir mal bitte sagen, warum die Konflikte immer mit Gewalt lösen müssen?

C: Das liegt in den Genen. Konfrontation statt Diplomatie.

E: Frauen hätten die Probleme anders angepackt! Ohne Stress! Ohne Kampf!

C: Stell dir mal vor: Frauen an der Macht – intuitiv weibliche Durchsetzungskraft - logisches Denken!

E: Da hätte längst mal einer drauf kommen sollen! Aber Frauen, die waren doch lange ein politisches Nichts. Die bekamen ja erst im 20. Jh. das Wahlrecht! Meinst du im Ernst, die Männer in Rom hätten Frauen an die Macht gelassen?

C: Männer! Die muss man einfach austricksen. Also uns wäre da schon was eingefallen ..

I 1 Nur Männer machen Geschichte – oder?

Waldlandschaft. Früher Morgen. Es ist dunkel. Grillenzirpen, später Vögel

(…) *Von allen Seiten nähern sich Frauen, teilweise schon in Männerkleidung, begrüßen sich .*

Calpurnia:
Salvete**,** matronae! Diu vos exspectavimus.Sed nunc omnes feminae adsunt, quae rem publicam servare volunt. (…) Fecistisne, quid ad concilium proximum disseruimus?

Alle: Certe! Fecimus!

Valeria:
Ecce, Calpurnia, quam nigra iam sum! *Sie zeigt ihre gebräunten Arme.*

Domitia: *zieht ihren Ausschnitt herunter und zeigt auf das Brusttoupet*
Pilos in pectore habeo!

Sempronia:
Ego incedere modo virorum possum! *Läuft nach Männerart.*

Aurelia:
Mihi crines empti sunt. Quos tondere debemus. (...)

Antonia:
Ecce, barbam longissimam meam! Nonne pulchra est? Maritus meus pulchriorem non habet!

Hortensia: *klebt sich einen künstlichen Bart an.*
Barbatae viris simillimae sumus!

Aurelia:

Et vestis virilis dat feminis animum fortem! *Alle verkleiden sich als Männer; Unruhe*

Calpurnia:

Tacete! Nobis tempus fabulandi non est. Brevi tempore comitia incipiunt. Exerceamus!

Sie üben (mit einigen Schwierigkeiten) laufen, sitzen, Beifall klatschen nach Männerart

(…)

Calpurnia:

Nunc oratore egemus! Quis vestrum pro contione dicet? *(…) Viele versuchen es vergeblich*

Domitia:

Patres conscripti! **Nos viri** patriam nostram semper armis defendimus. Nunc tempus est, ut otio nos demus. Itaque **nos viri** mulieribus concedimus, ut imperium habeant et rem publicam gerant.

Alle: *Begeisterte Zustimmung*

Domitia:

Nolite oblivisci! Attenti este! Sumus?

Alle: Viri!

Domitia:

Tempus est eundi!

Alle: Viri!

Domitia:

Celeriter venite!

Alle: Viri!

Domitia:

Iter pergite, **viri**! Porro ad concilium! Res publica nobis servanda est!

Alle:

Res publica nobis servanda est! *Sie werfen die Hände in die Höhe.*

Aurelia: **Viri!!:**

(...)

II 4 Friede und Freiheit allen Völkern

Senat. (Pizzeria La Taverna, Alzenau). Stühle im Halbkreis, Karte: Imperium Romanum

Vertreter verfeindeter Länder sind nach Rom eingeladen, um ihre Forderungen vorzubringen. Die zwei Konsulinnen Calpurnia und Domitia leiten die Versammlung.

Hortensia:

Legati adsunt:Charles e Britannia, Siegfried et Hagen e Germania, Juan ex Hispania et Jaques e Gallia!

Konsulinnen:

Salvete, cari amici!

Ausländer: *murren:*

Spanier*:verächtlich*: Amigos!

Brite: *ironisch*: Friends!

Hagen: *lacht* Römer haben keine Freunde – auch wenn sie jetzt von Frauen regiert werden!

Siegfried: Wer solche Freunde hat, braucht keine Feinde mehr!

Calpurnia: Considite quaeso.

Domitia:

Iure subirati estis. Nunc vobis referendum est, quid postuletis et desideretis.

Audiemus et tum respondebimus. Adveni, interpres!

Sempronia*: grüßt, Simutanübersetzung in „Gebärdensprache"; sie zeigt die Gebiete auf*

der Karte.

Germane:

Seht das römische Herrschaftsgebiet! Es reicht schon bis zu unserem Rhein.

(Ecce imperium Romanum – ad Rhenum pertinet)

Spanier: *drängt sich nach vorne, stößt Sempronia zur Seite*

Ustedes malditos romanos, que no quieren otra cosa que ocupar nuestro país y esclavizarnos.

(Vos Romani patriam nostram diripere, nos perpetua opprimere servitute studetis!)

Gallier:

Toute la Gaule est occupée par vous, les Romains. Il n'y a qu'un petit village habité par des Gaulois restés invaincus qui ne cesse de vous résister, vous les intrus.

(Tota Gallia quoque a vobis Romanis occupata est. Vicus parvus tantum a Gallis invictis habitatus invasoribus resistere adhuc non desinit).

Britannier:

The Romans are even more dangerous as the oceans! Now that they haven`t got any land to destroy, they are searching the sea, the pirates to land! They are not satisfied in occupying the east and west, they are turning to Britain now.

(Romani raptores orbis terrarum sunt, quos non oriens, non occidens satiabit. Nunc Britanniam petunt.)

Gallier:

Vous êtes fous, vous les Romains!

Si on ne vous retient pas grâce à la potion magique, rien ne nous restera plus!

(Deliratis, vos Romani! Romanos nisi armis nostris potionibus magicis arcebimus, nihil usquam nobis relinquetur.)

Spanier:

Sedientos de poder y riquezas nos roban nuestra plata. Cada día nos exigen impuestos con los que financiamos el ejército romano. Ustedes están cada vez más ricos y nostros cada vez más pobres.

(Cottidie vectigalia exigitis. Romani divitiores fiunt, nos Hispani pauperiores fimus.)

Brite:

You call robbing, murdering and plundering - governing! And the desert you have made out of the once green lands is your idea of peace and freedom.

(Caedere et rapere falsis nominibus imperium, atque ubi solitudinem facitis, pacem appellatis!)

Germanen*: chorisch*

Ja, so ist es: Grausam und hochmütig ist das römische Volk! Alles will es haben, alles rafft es an sich.

(Gens Romana crudelis ac superba est, omnia cupit, omnia rapit)

Abgesandte *steigern sich immer mehr in die Vorwürfe hinein, schreien wild durcheinander:*

Occupatores! Murderers! Malditos Romanos!

Domitia:

Silentium! *Die Konsulinnen stehen auf und warten, bis Ruhe eingekehrt ist, Prätorinnen kommen mit Friedensfahne und zeigen die neuen Gesetze.*

Nolite timere! Romani bellum non iam gerent. Pax est! Foedus et amicitiam vobis dabimus.

Sie geht zu jedem einzelnen und reicht ihm die Hand.

Promitto! I promise! Prometto! Ich verspreche es .....

Prätorin: *Befestigt an der Landkarte auf den ehemals besetzten Ländern Schilder: „Libera“.*

Alle rufen in ihrer Sprache „Frieden“ ; Römerinnen und Ausländer tanzen zusammen den Friedenstanz.

Musik: *Aretha Franklin: Think (Freedom)*

(…)

III 1 Schöner – klüger - mächtiger?

Romantischer Ort im Freien, etwas abseits, viele Pflanzen, zwei Stühle

Musik: *Enya, The memory of trees*

Siegfried: *übernimmt Domitia von Hagen und führt sie zu diesem Platz. Beide setzen sich*.

Oh Domitia! Du bewegst dich, geschmeidig wie eine Feder. Dein kastanienbraunes Haar! Und deine Augen ähneln dem Glanz der Sterne. Deine Stimme – wunderbar - wie der Klang einer Harfe.

Domitia:

Quid dicis? Non comprehendo.

Germane:

Pulchra ... bella .... optima ....meae deliciae … prima …

Domitia:

Hört geschmeichelt zu, ihr Blick geht in die Ferne:

Prima sum ...

(...)

IV 1 Gemeinsam sind wir stark

Im Senat: *Frauen diskutieren über die Einführung neuer Gesetze zur Förderung von Müttern*.

Hortensia:

Refero ad senatum, ut mulieres gravidae pecunia publica adiuventur.

Salvis matribus puerisque firmis egemus.

Calpurnia:

Optime! In eadem sum sententia. Familiis pecunia publica alimenta danda sunt!

Aurelia:

Recte dicis! Profecto! Omnia sumptuosa sunt! Magno pretio hanc tunicam maximae amplitudinis emi.

Omnes:

Tunicam XXL??

Antonia:

Num gravida es?

Aurelia:

Ita est! Intra duorum mensium spatium parvus puer in vitam veniet.

Valeria: *zu Sempronia*

Dic mi! Et tua tunica maxima est!

Sempronia:

Et tu? Proximo mense gracilior fuisti!

Frauen zeigen nacheinander auf ihre Babybäuche und geben ihr Geheimnis preis.

Iulia::

Ego quoque gravida sum.

Calpurnia:

Mox filius meus lucem aspiciet.

Hortensia::
Et filius meus. Tum consulatum mihi deponendum est. Sed - **quis tum rem publicam geret**?
Kurzes Überlegen, dann formuliert sich allmählich übereinstimmend folgende Meinung:
Aurelia – Calpurnia - Hortensia
Viri …et feminae …. Communes ..... Viri et feminae communes rem publicam gerant!
Omnes:
Viri et feminae communes! *Allgemeiner Jubel*
(...)
Musik: *Aretha Franklin: Think (Freedom)*
Alle zusammen, schwangere Frauen und ihre Männer tanzen.
Die beiden modernen Frauen, Caro und Eileen, hüpfen auf ihrem Sofa mit.
ENDE

Plädoyer für die Teilnahme am Bundeswettbewerb Fremdsprachen
Zum Schluss möchten wir ausdrücklich zur Teilnahme am Bundeswettbewerb Fremdsprachen ermutigen. Zwar ist damit ohne Frage eine Menge Mehrarbeit verbunden. Die Freude am gemeinsamen Tun und über den gemeinsamen Erfolg wiegt aber vieles auf. Unvergesslich ist z.B. der völlig fassungslose Gesichtsausdruck der Gruppe, als sie die Nachricht von ihrem Bundessieg aufnahm.

Rüdiger Splitter — Die Antikensammlung der Museumslandschaft Hessen Kassel

Geschichte
Kunst und Kultur des Altertums begeisterten im 17. und 18. Jahrhundert viele europäische Fürsten und Gelehrte und lösten eine Sammelleidenschaft aus, die auch die Landgrafen von Hessen-Kassel erfasste. Hessische Truppen in venezianischen Diensten brachten 1688 aus dem Krieg gegen das Osmanische Reich antike Kunstwerke aus Griechenland mit. Schon unter Landgraf Karl (reg. 1670-1730) wurde ein Antiquarius/Bibliotecarius mit der Betreuung der Sammlungen beauftragt. Ihren bedeutendsten Zuwachs erhielt die Antikensammlung Kassel in der Epoche des akademischen Klassizismus unter Landgraf Friedrich II. (reg. 1760-1785). Er machte sie im Kontext der enzyklopädisch angelegten Sammlungen und der Bibliothek 1779 im Museum Fridericianum der Öffentlichkeit zugänglich. Unter dem Motto „docent et oblectant“ (sie lehren und erfreuen) boten Originale, Abgüsse, Modelle und Nachbildungen einen Überblick über die antike Kultur. Die Bestände dienten wissenschaftlichen Studien (in der ‚societé des antiquités') und der Ausbildung von Architekten, Malern und Bildhauern. Nach der Idee Friedrichs II. sollte Kassel auf höchstem Niveau teilhaben an den internationalen Forschungen zur Antike. Man berief sich auf die Erkenntnisse und Schriften J. J. Winckelmanns (1717–1768), des Begründers der Klassischen Archäologie.
Nach 1785 sind für mehr als 100 Jahre keine Antikenerwerbungen zu verzeichnen. Kassel hatte leider keinen Anteil an den Entwicklungen des 19. Jahrhunderts, als z.B. in Berlin und München die Archäologie als Wissenschaft entstand und blühte. Als Folge der Verstaatlichung 1866 wurde die Kasseler Antikensammlung Teil eines königlich-preußischen Provinzialmuseums, ab 1913 Teil des Hessischen Landesmuseums. Nach dem II. Weltkrieg, der auch den Antiken beträchtlichen Schaden zufügte, gingen die Staatlichen Kunstsammlungen Kassel 1948 in den Besitz des Bundeslandes Hessen über. Im Zuge der Fusion der zwischenzeitlich „Staatliche Museen Kassel“ benannten Landebehörde mit der

Verwaltung der staatlichen Parks und Gärten in Kassel wurde die neue Institution 2006 umbenannt in „Museumslandschaft Hessen Kassel“. Die Schauräume der Antikensammlung befinden sich seit 1974 im Museum Schloss Wilhelmshöhe, sie wurden dort zuletzt 2000/2001 neu aufgestellt. Seit dem Ende des 19. Jahrhunderts erfuhr die Sammlung eine bescheidene Vermehrung durch staatliche Ankäufe, insbesondere zu Gunsten der Gipsabgusssammlung und der Münzsammlung. Vor allem trugen aber antikenbegeisterte private Sammler durch Schenkungen und Leihgaben zum Ausbau der Antikensammlung bei.

Sammlung und Ausstellung

Das Spektrum der Antikensammlung Kassel reicht von der Bronzezeit über die Blütezeit Griechenlands und Athens bis zum Imperium Romanum. Rund 1.400 Objekte – darunter etwa 120 Skulpturen – sind im Erdgeschoß von Schloss Wilhelmshöhe ausgestellt. Sie geben einen Überblick über die kunst- und kulturgeschichtliche Entwicklung verschiedener antiker Kulturen. Die kleine ägyptische Abteilung von etwa 100 Objekten gehört zum historischen Bestand der Antikensammlung. Sie wurde in späteren Epochen nur wenig erweitert und illustriert die altägyptische Kultur in Ausschnitten. Die vorgeschichtliche Zeit ist mit einigen Steingefäßen vertreten, aus dem pharaonischen Ägypten, vor allem aus der Spätzeit (7. bis 4. Jahrhundert v. Chr.) stammen Grabbeigaben, Bronzefiguren und Fayence-Schmuck. Die von griechischem Einfluss geprägte Epoche der Herrscherdynastie der Ptolemäer ist repräsentiert durch Porträts, Münzen und eine der berühmten „Ptolemäer-Kannen“. Die Mumienmaske einer Frau aus der Zeit der römischen Herrschaft in Ägypten verdient außerdem besondere Erwähnung, ebenso die Mumie eines dem Gott Horus heiligen Falken in einem bemalten Holzsarg.

Objekte der bronzezeitlichen (1800–1000 v. Chr.) Kulturen Anatoliens, Zyperns, Kretas und des mykenischen Griechenlands sind in der Antikensammlung in kleiner, aber repräsentativer Auswahl vorhanden. Neben zahlreichen Tongefäßen der minoischen und mykenischen Epoche werden auch zwei Tonsärge (larnakes) gezeigt. 1906 erhielt Kassel eine Auswahl von Fundstücken, die Heinrich Schliemann in Troja ausgegraben hatte. Weitere Objekte, z.B. der Yortan-Kultur, ergänzen den Bestand der anatolischen Keramik. Durch Schenkungen gelangten in den letzten Jahren einige Funde aus Siedlungen und Gräbern Zyperns in die Sammlung – eine willkommene Ergänzung des vorhandenen Bestandes.

Einen Schwerpunkt der Sammlung bildet die griechische Kultur in ihren unterschiedlichen zeitlichen und regionalen Ausprägungen. Da die geometrische (1000–700 v. Chr.) und archaische Epoche (700–480 v. Chr.) zur Zeit der Sammlungsgründung im 18. Jahrhundert noch nicht bekannt waren, finden sich hier vorwiegend Werke der Kleinkunst (Vasen, Terrakotten und Bronzen), die erst in jüngerer Zeit in die Sammlung gelangten. Die Exponate des Ausstellungsbereichs „Archaische Zeit“ im Museum Schloss Wilhelmshöhe vermitteln Einblicke in die Kulturleistungen der Stadtstaaten Korinth und Athen sowie deren gegenseitigen Austausch. Die Funde von der ostgriechisch-ionischen Insel Samos sind dabei von besonderem Interesse. Sie stammen aus der wissenschaftlichen Grabung des Kasseler Archäologen Johannes Boehlau im Jahre 1894 in der archaischen Nekropole der Stadt. In unmittelbarer Nähe sind Funde aus der kleinasiatischen Nachbarregion Karien zu sehen.

Ein großer Bereich der Sammlung widmet sich der Epoche der griechischen Klassik (480–323 v. Chr.). Die in Kopien der römischen Epoche erhaltene Großplastik ist mit herausragenden Werken vertreten, zu denen Athletenstatuen und Götterbilder zählen, unter ihnen der berühmte ‚Kasseler Apoll’. Die Ausstellung zeigt neben den Skulpturen Zeugnisse zum Alltag der Bürger im klassischen Athen, wie er sich z.B. in den schwarz- und rotfigurigen Vasenbildern widerspiegelt. Auch die Lebenswelten von Frau und Mann, Bestattungsbräu-

che und Totenkult wie auch Denkmäler zum Kult des Heilgottes Asklepios in Athen werden präsentiert.
Die hellenistische Epoche ist wie die Klassik durch Idealplastik, Porträts und Münzen vertreten. Hinzu kommen Funde aus Unteritalien und Sizilien sowie zeitgleiche Werke der Etrusker. Einige Objekte der frühesten etruskischen Kultur (um 700 v. Chr.) gelangten bereits im 18. Jahrhundert in die Kasseler Sammlung. Sie werden in der Ausstellung in der Nähe griechischer Kunstwerke gezeigt. Der Einfluss Griechenlands wirkte sich auch während der folgenden Zeit auf die Etrusker aus. Die Sammlung kann aber auch die Eigenständigkeit einiger italischer Kunstlandschaften belegen, vor allem die Vasenmalerei Apuliens im 4. Jh. v. Chr. Ein großer hellenistischer Grabfund stammt aus der sizilischen Stadt Centuripe.
Die Objekte der römischen Kaiserzeit gehören zu einem großen Teil zum historischen Kasseler Sammlungsbestand; deshalb sind die Fundorte vieler Objekte nicht bekannt. Es handelt sich um Marmorskulpturen und Werke der Kleinkunst (Tongefäße, Geräte und Bronze-Statuetten). Die Kasseler Sammlung römischer Porträts erlaubt es, die Entwicklung dieser wichtigen Gattung römischer Kunst nach zu verfolgen. Zeugnisse zur römischen Religion und vielen Gebieten der Alltagskultur (u.a. Handel, Medizin, Wohnkultur) sind in der Sammlung vertreten. Ein Meisterwerk römischer Bronzekunst ist die ‚Victoria von Fossombrone'. Im Eingangsbereich des Museums ist die römische Abteilung seit dem Auszug aus dem Römersaal sehr verdichtet aufgestellt. Eine neue Vitrine zeigt einige hundert griechische und römische Münzen, auch antiker Schmuck und Gemmen sind zu sehen.

Prinzipien der Präsentation
Die historische Idee „docent et oblectant" formuliert bis heute das pädagogische Ideal der Antikensammlung: eine allgemein verständliche, anschauliche und lehrreiche Vermittlung von Kunst und Kultur des Altertums an ein breites Publikum. Die Fläche der Dauerausstellung umfasst seit 2006 ca. 900 qm im Erdgeschoß von Schloss Wilhelmshöhe, hinzu kommen im Untergeschoß ca. 200 qm. Der Römersaal mit ca. 450 qm dient derzeit als Depot für die Gemäldesammlung und wird erst nach Neueröffnung der Neuen Galerie frühestens im Jahre 2009 wieder für Ausstellungen genutzt werden können.
Die Dauerausstellung zeichnet die kulturgeschichtliche Entwicklung der Zivilisationen des Mittelmeerraumes und deren gegenseitige Wechselwirkungen nach. Die Präsentation verzichtet auf Zwischenwände und versucht die einzelnen Ausstellungseinheiten durch Gruppenbildung bzw. Verdichtung der Exponate zu markieren. Im Sinne des didaktischen Konzeptes vom „Lernen en passant" bietet die Schausammlung den Besucherinnen und Besuchern sozusagen ein Selbstbedienungs-Warenhaus (Emporium) der Bildung: Pluralistisch und neutral, ohne auf den ersten Blick erkennbare hierarchische Gliederung sind alle Objekte von dem Augenblick an verfügbar, in dem man das Museum betreten hat.
Ein kleiner Raum im Erdgeschoß, der an den Hauptsaal anschließt, präsentiert eine didaktische Ausstellungseinheit zum Thema „Abguss – Rekonstruktion – Fälschung". Für den Bereich „Abguss" steht der drei Meter hohe ‚Herkules Farnese' (Original im Nationalmuseum von Neapel), der auch Vorbild des Kasseler Herkules Landgraf Karls (1717) ist. Der Bereich „Rekonstruktion" umfasst die bekannten, 1991 im Rahmen einer Sonderausstellung bemalten und umgestaltete Gipsabgüsse, welche zum einen den ‚Kasseler Apoll' als griechische Bronzestatue und zum anderen die ‚Athena Lemnia' als farbig gefasste römische Marmorplastik vorführen sollen. Als prominente Fälschung gezeigt wird der ‚jugendliche Herkules', Mittelpunkt einer Sonderausstellung des Jahres 2003.
Im Untergeschoß des Museums Schloss Wilhelmshöhe, zwischen Museumsbistro und Museumsshop, werden die berühmten 33 Korkmodelle von Antonio Chichi (1779-1782) in

großen Vitrinen präsentiert, darunter das Pantheon und das Colosseum Roms. Sie illustrieren das Nachleben der Antike und die Auseinandersetzung der Neuzeit mit der antiken Kultur. Ergänzend zur Themenausstellung in der Rotunde im EG stehen hier auch zwei weitere Gips-Rekonstruktionen: der Kasseler Apoll als farbig gefasste römische Marmorplastik, Athena Lemnia als griechische Bronzestatue.
Um den historischen Wert eines Objektes zu erfassen und den Besucherinnen und Besuchern nahezubringen, werden in Antikenmuseen traditionell sowohl realienkundliche Informationen wie auch ästhetische Kategorien vermittelt. Gerüst der Aufstellung ist daher größtenteils die Stilgeschichte der antiken Kunst. Didaktische Tafeln liefern den Museumsbesuchern in knappen Texten mit englischer Übersetzung Informationen zu der jeweiligen Epoche oder dem angesprochenen Themenschwerpunkt. Photos antiker Stätten und Monumente verweisen auf den kulturellen Kontext und das topographische Umfeld der ausgestellten Objekte. Eine Zeitleiste und eine Übersichtskarte helfen jeweils bei der historischen und geographischen Einordnung. Die Objektbeschriftungen an den Sockeln und Vitrinen liefern Informationen über das einzelne Artefakt und zusätzliche kunst- und kulturgeschichtliche Vertiefung. In der Ausstellung finden die Besucher außerdem eine Reihe von bebilderten Faltblättern, die weiterführende Informationen zu einzelnen Ausstellungseinheiten und übergreifenden Sachthemen liefern.
Bei der Weiterentwicklung der Präsentationen soll künftig vermehrt auch die Frage nach der Antike als einer für unsere Zeit „fremde“ Kultur gestellt werden. Bei weitem nicht alle Aspekte des antiken Lebens lassen sich in die Wirklichkeit des Besuchers übertragen, vieles ist uns sehr fern. Alle Objekte haben zudem ihren ursprünglichen Kontext verloren, werden im Museum in einen neuen Zusammenhang gestellt, der auch Begründung verdient. Nicht zuletzt das Thema Raubgrabungen und Kunsthandel sollten heute angesprochen werden. Auch das Medium Internet wird bei der Vermittlung eingesetzt. Eine Sammlung von antiken Münzen, deren Rückseiten den berühmten „Herkules Farnese“ zeigen, wurde im Jahre 2005 in einem Online-Katalog veröffentlicht.
Die Archäologie ist heute eine sehr populäre Wissenschaft. Fernsehen und Presse berichten täglich, Kinofilme wie „Gladiator“, „Alexander“ und zuletzt „300“ sorgen dafür, dass die Antike auch dem jungen Publikum geläufig bleibt. Die Antikensammlung Kassel bewahrt das historische Erbe, versteht sich aber auch als eine unverzichtbare Ergänzung zu diesem Trend, sei es für den Schulunterricht oder für den Einzelbesucher. Wie für alle anderen Museen gilt der oft bemühte Slogan: „Wir haben die Originale!“

Literaturauswahl

- F. Naumann, Antiker Schmuck, Kataloge der Staatlichen Museen Kassel 10 (1980).
- P. Gercke (Hrsg.), Funde aus der Antike. Sammlung Paul Dierichs Kassel (1981).
- P. Gercke – B. Hamborg, Antike Münzen, Kataloge der Staatlichen Museen Kassel 12 (1985).
- Chr. Höcker, Antike Gemmen, Kataloge der Staatlichen Museen Kassel 15 (1988).
- P. Gercke u.a., Apollon und Athena. Klassische Götterstatuen in Abgüssen und Rekonstruktionen, Kataloge der Staatlichen Museen Kassel 17 (1991).
- A. Felgenhauer, Ägyptische und Ägyptisierende Kunstwerke, Kataloge der Staatlichen Museen Kassel 22 (1996).
- P. Gercke – W. Löwe u.a., Samos – die Kasseler Grabung 1894, Kataloge der Staatlichen Museen Kassel 24 (1996).
- Schloß Wilhelmshöhe. Prestelführer (2000) S. 12ff.
- P. Gercke – N. Zimmermann-Elseify, Antike Bauten. Korkmodelle von Antonio Chichi 1777-1782, Kataloge der Staatlichen Museen Kassel 26 (2001).

- Chr. Löhr, Apollo blickt wieder auf Kassel. Die Wiedereröffnung der Kasseler Antikensammlung, in: Antike Welt 31, 2000, 289 ff.
- P. Gercke u.a., Herakles – Ein Held auf dem Prüfstand (2003).
- P. Gercke/N. Zimmermann-Elseify, docent et oblectant – Sie lehren und erfreuen. Die Antikensammlung der Staatlichen Museen Kassel und ihre Neugestaltung, in: Antike Welt 35, 2004, S. 81ff.
- R. Splitter, Meisterwerk im Kleinformat. Antike Münzen bieten Neues zum „Herkules Farnese“ und seiner wenig bekannten Variante „Herkules Caserta“, in: Antike Welt 37, 2006, S. 53 ff.
- S. Vogt, Siegesgöttin in Kaisers Diensten. Die Victoria von Fossombrone. Monographische Reihe Bd. 14 (2004).
- R. Splitter, Vollendetes Leben. Vasenbilder aus Apulien. Monographische Reihe Bd. 15 (2006).
- S. Vogt, Griechische Klassik und römische Kopie. Der Kasseler Apoll. Monographische Reihe Band 16 (2007)

Dr. Rüdiger Splitter, mhk museumslandschaft hessen kassel Antikensammlung
www.museum-kassel.de, r.splitter@museum-kassel.de, Tel 0561 / 31680 110, Fax 0561 / 31680 111

Stefan Schurz

Plinius ep. 9.6
Erarbeitung anhand des Hypertextprinzips

A. Theoretische Grundlagen und Vorüberlegungen
I. Neue Wege im Lateinunterricht oder: *Variatio delectat!*

Latein hat im gymnasialen Fächerkanon nach wie vor seinen festen Platz, doch es mehren sich auch die Stimmen, die angesichts der Entwicklung vor allem in den informationstechnischen Wissenschaften eine Entrümpelung der Stundenpläne fordern, um unsere Schüler besser auf die moderne Informationsgesellschaft vorzubereiten. Es gibt zahlreiche und stichhaltige Argumente gegen eine Beschneidung des Faches Lateins, hier sei nur auf Karl-Wilhelm WEEBERS überzeugendes und amüsant geschriebenes Buch *Mit dem Latein am Ende?* verwiesen.[1] Zudem kann man eben diese neuen Medien und die Errungenschaften der Informationstechnik nutzen, um Lateinunterricht attraktiv, abwechslungsreich und sinnvoll zu gestalten.

Ein Beispiel dafür soll die vorliegende Arbeit aufzeigen. Sie wurde angeregt durch Christa PALMIÉS Aufsatz „Zu Plinius auf elektronischen Wegen. Der Einsatz von Hypertexten im Unterricht.“[2] Zielpunkt der dargestellten Unterrichtseinheit war die Erstellung eines Moduls zur Textarbeit am PC für den Lektüreunterricht der 11. Jahrgangsstufe (L2) und seine Erprobung.[3] Diese Textarbeit basiert auf dem Hypertextverfahren unter Einbeziehung des Internets.

Die Unterrichtseinheit wurde am Ignaz-Kögler-Gymnasium in Landsberg am Lech im Schuljahr 2002/2003 in der 11. Jahrgangsstufe durchgeführt.

Der Hypertext steht auf der Seite des Hessischen Altphilologenverbandes (www.alte-sprachen.de) zum Download.

---

[1] WEEBER, Karl-Wilhelm. *Mit dem Latein am Ende? Tradition mit Perspektiven*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1998.

[2] AU 3+4/2002, S. 16-25.

[3] vgl. Anlage zu Nr. 3.2.4 ASG: „Hinweise zur schriftlichen Hausarbeit“, 1. Themenbereiche (1.1.3).

1. Computerarbeit im Lateinunterricht

Wie Palmié betont, kann die Arbeit am Computer „die sorgfältige gemeinsame Arbeit im Unterrichtsgespräch“[4] nicht ersetzen; sie ist vielmehr Teil einer Methodenvielfalt. An dieser Stelle soll eine Auswahl von Aspekten erläutert werden, die das Arbeiten mit dem PC als Lernform charakterisieren. Abgesehen davon, dass wohl der bloße Methodenwechsel schon einen gewissen Motivationsschub bewirken kann (Abwechslung als wichtiges Mittel der Schülermotivation), sprechen viele Vorzüge, die der herkömmliche Unterricht nicht bieten kann, für einen gezielten und dosierten Einsatz der Computerarbeit.

Sie eignet sich dazu, die Schüler selbstständig arbeiten zu lassen. Aufgaben und Arbeitsaufträge lassen sich am PC so vorgeben, dass die Schüler ihr Vorgehen selbst strukturieren und ihr Lerntempo selbst bestimmen können („Kontrolle der Schüler über Lernzeiten, Lernmethoden, Lernstrategien, Lernstoff und Lernziele“ [5]). Der Computereinsatz trägt dazu bei, Forderungen nach programmiertem Unterricht, Schülerorientierung und Selbsttätigkeit zu erfüllen.

Der Lehrer rückt dabei in den Hintergrund; er ist nicht unmittelbarer Wissensvermittler und leitender Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens, sondern steht den Schülern beratend zur Seite. Darüber hinaus hat er die Gelegenheit, sich den Schülern ausgiebig einzeln zu widmen, ihre Arbeitsweise zu beobachten und sich durch gezielte Fragen in Einzelgesprächen ein Bild zum Wissensstand bezüglich der gestellten Aufgaben zu verschaffen.

Ein weiterer Vorteil des Computereinsatzes ist die Förderung von entdeckendem Lernen. Dazu eignet sich das Hypertextverfahren unter Einbeziehung des Internets sehr gut. Darauf wird im nächsten Abschnitt näher eingegangen.

Die meisten Schüler können mit dem Computer gut oder sehr gut umgehen und kennen sich teilweise besser aus als viele Lehrer. So sind viele beispielsweise geübt, Web-Seiten zu erstellen, was auch die Vielzahl von entsprechenden Homepages, von Schülern gestaltet, im Internet zeigt. Die Schüler können also gegebenenfalls mit ihren Kenntnissen einen Teil der Lehrerrolle übernehmen und sich gegenseitig unterstützen.

2. Zum Hypertextverfahren

Ein Hypertext besteht aus mehreren Texten oder Dateien, die durch Hyperlinks miteinander verbunden sind. Der Benutzer gelangt mit einem Mausklick auf eine z.B. durch Farbe und/oder Unterstreichung hervorgehobene Stelle (z.B. ein Wort) von einem Text zum anderen bzw. von einer Datei zur anderen. Die Dateien können *Word*-Dokumente mit Text- oder Bildinhalten sein, die Hyperlinks können aber auch eine Verknüpfung mit Internetseiten herstellen. Über Hyperlinks gelangt man ebenso wieder auf die Ursprungsseite zurück. Dieses Verfahren, das der Verbindung der einzelnen Seiten im Internet zugrunde liegt, kann auch „offline“, also ohne Internet-Verwendung in Word-Dokumenten angewandt werden.

Die in dieser Arbeit vorgestellte Hypertextform beinhaltet sowohl Verknüpfungen zwischen einzelnen *Word*-Dateien als auch Verknüpfungen ins Internet. Dieser Hypertext wird als „unterrichtliche Arbeitsform“ verwendet: „Ziel dieses Unterrichts und des Lernprozesses sei das schrittweise Erarbeiten eines Hypertextes“.[6] Zentrales Dokument ist dabei ein

---

[4] PALMIÉ, S.16.

[5] ib. und dort angegebene weiterführende Literaturhinweise.

[6] ib. S.18. Palmié nennt weitere Verwendungsmöglichkeiten von Hypertexten, z.B. als Archivierungsinstrument; sehr Gewinn bringend ist sicherlich auch die von ihr vorgeschlagene Möglichkeit, Schüler eigenständig einen Hypertext erstellen zu lassen, wodurch „diese veranlasst werden, selbst Verknüpfungen herzustellen und Strukturen zu schaffen.“ Dies erforderte meines Erachtens allerdings ein gewisses Maß an Kompetenz und Vertrautheit der Schüler in Bezug auf Fähigkeiten im Umgang mit dem Medium PC einerseits und in Bezug auf fachliche Kenntnisse andererseits. Das

lateinischer Text mit Arbeitsaufträgen an die Schüler. Die Arbeitsaufträge werden von den Schülern in diesem Dokument bearbeitet. Es ist verknüpft mit weiteren Dokumenten, wie z.B. Vokabelhilfen und Sachinformationen.
Die Erstellung eines solchen Moduls bedeutet sicherlich einen großen zeitlichen Aufwand für den Lehrer, einen Aufwand, der sich allerdings lohnt. Von der Notwendigkeit der technischen Fähigkeiten sollte man sich nicht abschrecken lassen: Diese sind in den gebräuchlichen Textverarbeitungsprogrammen leicht zu erlernen und anzuwenden.

3. Das Einrichten eines Hyperlinks

Die Erklärungen beziehen sich auf das für dieses Modul verwendete Textverarbeitungsprogramm *Word*, das wohl auch eines der meist genutzten Programme dieser Art ist.
Die Einrichtung eines Hyperlinks funktioniert folgendermaßen: Im Ausgangsdokument markiert man das Wort, welches angeklickt werden soll, um zu einer anderen Datei zu gelangen, und geht auf „Einfügen → Hyperlink“. Im dadurch geöffneten Dialogfeld wird dann der Name der gewünschten Datei eingegeben, z.B. *Vokabeln.doc* (s. Abb.1). Durch Klicken auf „OK“ wird der Hyperlink eingerichtet; im Ausgangsdokument erscheint das mit einem Link versehene Wort blau und unterstrichen (Vokabeln). Ebenso kann ein Link in umgekehrte Richtung eingefügt werden. Es besteht auch die Möglichkeit, den Link so einzurichten, dass man im verlinkten Dokument direkt an eine bestimmte Stelle gelangt, indem man im Dialogfeld die entsprechende Stelle angibt. Die Vorgehensweise für eine Verknüpfung ins Internet ist identisch, im Dialogfeld wird anstelle eines Dateinamens die gewünschte Internetadresse angegeben.
Auf diese Weise kann man Dokumente auf beliebige Weise miteinander verknüpfen.
Praktisch ist es, zu Beginn der Arbeit einen eigenen Ordner einzurichten, in dem man die erstellten Dateien speichert (Bezeichnung des Ordners im vorliegenden Beispiel: *Plinius_ep. 9.6*).

Abb.1:
Screenshot vom Dialogfeld
Hyperlink einfügen

II. Didaktische Überlegungen und Erläuterungen zum methodischen Vorgehen

1. Einbettung in den Lehrplan

Der Fachlehrplan Latein sieht für die Jahrgangsstufe 11 (L2) die Behandlung folgender Texte und Autoren verpflichtend vor: Cicero (eine Rede), Sallust (*Catilina* oder *Jughurta*), Catull (Lesbia-Gedichte) und Martial (Auswahl von Epigrammen). Die Plinius-Lektüre fällt in den Themenkomplex Briefliteratur, die der Lehrplan als Auswahlmöglichkeit vorgibt. Alternativen sind christliche, mittelalterliche, humanistische Texte oder Vergils *Ae-*

könnte Gegenstand einer eigenen Untersuchung werden.

neis.[7] Die Plinius-Lektüre bietet sich an, da sie einen schönen Abschluss nach einem anstrengenden Lektüre-Schuljahr bildet, zumal nach den Vorgaben des Lehrplanes die antike Gattung Brief behandelt werden soll. Mit den Briefen liegen jeweils abgeschlossene, im Vergleich zu den Reden Ciceros oder den Monographien Sallusts kurze und prägnante literarische Werke vor, deren Inhalt – von Alltagsereignissen über historische Vorfälle (wie den Vesuvausbruch) zu philosophischen Problemstellungen – am Schuljahresende noch einmal schülermotivierend sein kann. In unserem speziellen Fall eignet sich die Briefform außerdem besonders gut für das Hypertextverfahren (s. B.I.1.).

2. Einordnung der Einheit in den Unterrichtszusammenhang

Die Unterrichtseinheit im Hypertextverfahren fand im Rahmen der Plinius-Lektüre statt. Die Arbeit im Computerraum folgte auf acht Unterrichtsstunden der Plinius-Lektüre im Klassenzimmer. In diesen Stunden wurde die Theorie zur antiken Gattung Brief behandelt, und es wurden verschiedene Briefe übersetzt. Dabei wurde auf die verschiedenen Arten von antiken Briefen und antiker Briefliteratur eingegangen und neben Plinius-Briefen auch in Auszügen Cicero-Briefe zur Besprechung von „Intimität und Vertraulichkeit, Grundhaltung und Wirkungsabsicht“ des antiken Briefes (z.B. *Ad Atticum* I 18, 1) übersetzt[15]. Im Mittelpunkt stand die Besprechung von Plinius 6.16 („Der Vesuvausbruch aus Sicht des älteren Plinius“). Der für das Hypertextverfahren ausgewählte Brief 9.6 gehört zu den philosophisch-paränetischen oder „offenen Briefen“[16]; aus diesem Bereich wurde zuvor noch 8.22 übersetzt und besprochen.

Die Plinius-Lektüre stellte die letzte Phase des Lateinunterrichts in diesem Schuljahr dar; damit bildete die Arbeit am PC gleichsam den Abschluss des Schuljahres in Latein und darüber hinaus für die Schüler auch den Abschluss ihrer Lateinlaufbahn. Die Plinius-Lektüre erfolgte nach der letzten Schulaufgabe, das heißt, dass keine Plinius-Schulaufgabe geschrieben werden konnte, die dann auch als Überprüfung und Abschluss der erprobten Unterrichtseinheit hätte fungieren können. Hier sei angemerkt, dass die Schulaufgabenplanung abhängig war von Vorgaben der Fachschaft Latein. Demnach sollten im 1. Halbjahr zwei Sallust-Schulaufgaben geschrieben werden, im 2. Halbjahr eine Catull- und eine Cicero-Schulaufgabe.

Eine Auswertung der durchgeführten Einheit konnte allerdings auch ohne schriftlichen Leistungsnachweis vorgenommen werden, da die Schülerarbeiten schließlich als auswertbare Dateien vorliegen und ein Vergleich zu den sonstigen Schülerleistungen gezogen wird. Zusätzlich wurden die Schüler in einem Fragebogen zum vorliegenden Modul befragt (s. C. II.).

3. Charakterisierung der Lerngruppe

Die Lerngruppe, in der diese Einheit durchgeführt wurde, bestand aus 19 Schülern (elf Mädchen und acht Jungen). Die Gruppe setzte sich aus allen drei Klassen der 11. Jahrgangsstufe zusammen. Es handelte sich um sehr aufgeschlossene und freundliche Schüler, die im Laufe des vergangenen Schuljahres mit großem Fleiß Wortschatz-Lücken aufarbeiteten und an ihren Übersetzungsfähigkeiten arbeiteten. Sie zeigten sich zum größten Teil interessiert am Lateinunterricht. Eine Schülerin schnitt im Jahreszeugnis mit „sehr gut“ ab, eine weitere Schülerin und zwei Schüler mit „gut“. Ein Großteil bewegt sich zwischen den Noten „befriedigend“ und „ausreichend“, zwei Schüler beendeten das Schuljahr mit der Note „5“ im Endzeugnis. Obwohl es sich um eine kleine Klasse handelte, wäre beinahe ein Leistungskurs zustandegekommen.

[7] s. KWMB1 I So.-Nr. 13/1991 S. 1540.

Zur Situation im Computerraum: Trotz der relativ übersichtlichen Gruppengröße standen nicht genügend Geräte für Einzelarbeit zur Verfügung, so dass 16 Schüler in Partnerarbeit vorgingen. Eine Schülerin arbeitete auf eigenen Wunsch alleine, eine weitere ebenso bis zur 4. Stunde der Einheit. Ihr gesellte sich eine bis dahin erkrankte Schülerin hinzu. Es wurde darauf geachtet, dass die Partnerarbeit wirklich als solche durchgeführt wurde, was durch gezielte Fragen zur Übersetzung und zu den gestellten Arbeitsaufträgen während der Arbeitsphase überprüft werden konnte. Die Partnerarbeit hatte den Vorteil, dass sich die Schüler gegenseitig im Umgang mit dem PC helfen und auch die Arbeitsaufträge gemeinsam lösen konnten. Vor allem in technischen Fragen halfen sich die Schüler „computerübergreifend".

4. Ziele der vorgestellten Unterrichtseinheit

4.1 Lernziele

Im Verlauf dieser Unterrichtseinheit sollten die Schüler folgende Lernziele erreichen:

- Übersetzung eines Plinius-Briefes
- Bearbeitung von Fragen zum Textverständnis
- Bearbeitung von Fragen zu Stilmitteln und zur Grammatik
- Textinterpretation
- Auseinandersetzung mit einem Themenbereich aus der antiken Welt
- Transfer in die heutige Zeit

4.2 Erwartungen

Selbstständiges Arbeiten

Die genannten Punkte sind natürlich Lernziele, die im herkömmlichen Lektüreunterricht verfolgt werden, d.h. bei der Textarbeit mit dem Medium Buch und dem Unterricht im Klassenzimmer. Der Unterschied besteht demnach im Weg, der zum Erreichen der Ziele führt. Ein zentraler Punkt ist hierbei das eigenständige Vorgehen der Schüler. Auch wenn im „normalen" Verlauf des Lektüreunterrichts alle Schüler die im Unterricht erarbeitete Übersetzung, die Texterschließung und -interpretation zuhause nachbereiten müssen, können sich einzelne Schüler zurückhalten und weniger zur *Erarbeitung und Lösung* einer Übersetzung beitragen. Das vorliegende Verfahren macht es möglich, dass die Aufgaben nicht im Klassenverband gelöst werden, sondern dass sich jeder konzentriert mit dem vorliegenden Text und den Aufgaben auseinandersetzen muss. Das ist zumindest die Erwartungshaltung, die bei der Planung des Moduls wichtig war und bei der Erprobung berücksichtigt wurde.

Freie Zeiteinteilung und Wahl der Vorgehensweise

Die Schüler wissen, dass ihnen insgesamt zwei Wochen zur Erarbeitung des Hypertextes zur Verfügung stehen. In diesem zeitlichen Rahmen können sie selbst entscheiden, wieviel Zeit sie jeweils für die Lösung der Aufgaben benötigen. Sie haben natürlich außerdem die Möglichkeit, die Reihenfolge der Bearbeitung selbst zu bestimmen. Vor allem das eigenständige Umgehen mit der Zeit birgt Gefahren, wie sich bei der Besprechung der Ergebnisse zeigen wird.

Offene Aufgabenbearbeitung und Differenzierung

Im Hypertextverfahren unter Verwendung des Internets stehen den Schülern zudem ganz andere Mittel zur Verfügung, vorgegebene Aufgaben zu bearbeiten. In diesem Zusammenhang war ein weiteres Ziel, den Schülern je nach ihren Fähigkeiten und Kenntnissen in Textverarbeitung und in der Erstellung von Dateien die Möglichkeit zu geben, Aufgaben auf unterschiedliche Weise und auch in unterschiedlicher Tiefe zu meistern. Das wird sich vor allem bei der Vorstellung des Arbeitsauftrags zeigen, der die Schüler zur Auseinandersetzung mit einem Themenbereich aus der antiken Welt anregt.

Umfassende Bearbeitung eines Plinius-Briefes

Das gewählte Verfahren sollte eine umfassende Bearbeitung eines Plinius-Briefes in einer Art und Weise ermöglichen, die im Klassenzimmer-Unterricht nicht möglich ist. Ausgehend von einem Brief werden mehrere Facetten abgearbeitet. Vor allem der Briefinhalt öffnet dabei ein großes Betätigungsfeld in landeskundlichen und sachlichen Bereichen der antiken Welt, was im vorliegenden Beispiel zu einem umfassenden Verständnis der Schüler von antiken Briefen und vor allem Zirkusspielen führen sollte.

Motivation durch Methodenwechsel

Der sich wiederholende Vorgang der Lektürearbeit – Wiederholung des in der letzten Stunde übersetzten Textstückes, Hausaufgabenbesprechung, Neuübersetzung, Textbesprechung – sollte mit dem Einsatz einer neuen Methode durchbrochen werden. Dieser Aspekt hatte im vorliegenden Fall besonderes Gewicht. Mit Beginn der Plinius-Lektüre war die letzte Latein-Schulaufgabe geschrieben. Für die Schüler waren die letzten Stunden Lateinunterricht angebrochen (das gilt nicht für eine Schülerin, die für die Leistungskurswahl Latein die Schule wechseln wird). Die Motivation der Klasse für diese letzten Wochen gestaltete sich demnach entsprechend schwierig („Wozu noch Vokabeln lernen und Texte übersetzen?“). Der Wechsel der Unterrichtsform sollte die Fortführung eines sinnvollen und ergebnisorientierten Arbeitens ermöglichen.

Medienerziehung

Über die rein inhaltliche Ebene hinaus kann in einer derart gestalteten Unterrichtseinheit die Medienkompetenz der Schüler geschult bzw. vertieft werden, und zwar hinsichtlich des Umgangs mit dem Computer (Bearbeiten von Dateien, Erstellen von Präsentationen) und hinsichtlich eines sinnvollen Umgangs mit Quellen, die im Internet zur Verfügung stehen. Das sind Fähigkeiten, die in unserer modernen Gesellschaft unerlässlich geworden sind. Dabei sollte das Fach Latein nicht ausgespart bleiben, denn nicht zuletzt angesichts des ins schier Unerschöpfliche gehenden Angebots an Informationen, die das Internet zur Antike im Allgemeinen und zur Welt der „alten“ Römer und zur Sprache Latein im Besonderen zur Verfügung stellt, besteht hier doch eine große Chance, den Schülern auch außerhalb des herkömmlichen Unterrichts den bleibenden Wert des Lateinunterrichts deutlich zu machen und ihnen dabei unter anderem Fähigkeiten zur sinnvollen Auswahl und Verwertung von Informationen aus dem Internet zu vermitteln.

5. Methodisches zum Ablauf der Unterrichtseinheit

Hauptmerkmal dieser Sequenz ist das freie und selbstständige Arbeiten der Schüler. Thematisch hatten sie sich in der vorausgegangenen Lektürearbeit im Klassenzimmer schon mit Plinius und der Gattung Brief beschäftigt; diese Arbeit sollte nun in anderer Form im Computerraum ihre Fortsetzung und Erweiterung finden.

Acht Schulstunden waren für die Durchführung eingeplant. Für die ersten beiden Sitzungen war eine zusammenhängende Doppelstunde vorgesehen, was sich für einen Einstieg in eine solche Sequenz sehr gut eignet. So hat man nämlich die Möglichkeit, nach einer ausführlichen Einführung mit PC-Platzzuweisung und einem inhaltlichen Einstieg die Schüler unmittelbar mit der Arbeit beginnen zu lassen. Der erste Aufenthalt im Computerraum, auf den die Schüler schließlich auch mit etwas Spannung und Neugier gewartet hatten, verkommt somit nicht zu einer bloßen Einführungsveranstaltung, deren motivierender Effekt vielleicht durch eine Unterbrechung verpuffen könnte.

Die Schüler sollten also in dem zweiten Teil der Doppelstunde mit der selbstständigen Arbeit beginnen. In den Folgestunden wurden jeweils zu Beginn eventuell auftretende Probleme und Fragen besprochen, außerdem eine Bestandsaufnahme vorgenommen: Ich fragte die Schüler, wie weit sie jeweils in der Bearbeitung der Aufträge vorangeschritten waren, und wies sie gegebenenfalls daraufhin, ihr Arbeitstempo zu beschleunigen.

Während die Schüler arbeiteten, wandte ich mich den einzelnen Partnern zu, beobachtete ihre Tätigkeiten, gab Hinweise und stellte Fragen. Ich versuchte dabei, so dezent wie möglich auf die von ihnen erbrachten Ergebnisse einzugehen, um ein unverfälschtes Bild der gebotenen Leistungen zu erhalten. Aus diesem Grund habe ich auch darauf verzichtet, den Schülern die Lösungen der Arbeitsaufträge als Bestandteil des Hypertextes zur Selbstkontrolle mitzuliefern. Die Lösungen wurde am Ende der Einheit besprochen bzw. den Schülern zur Verfügung gestellt.[17]
Die Schüler beschäftigten sich also durchweg in Freiarbeit, nur die erste und letzte Stunde waren anders gestaltet (siehe Stundenskizzen im zweiten Teil). Auf weitere Gestaltungsmöglichkeiten bzw. alternative Abläufe soll bei der Besprechung der Beobachtungen, Erfahrungen und Bewertung eingegangen werden.

B. Praktische Umsetzung

I. Die Erstellung des Moduls

Die Argumente, die die Wahl auf einen Plinius-Brief fallen ließen, sind im Kapitel über die Lehrplaneinbettung dargelegt worden. Im Folgenden wird nun das weitere Vorgehen erläutert.

1. Zur Auswahl des Briefes

Brief 9.6 erfüllt Kriterien, die für diese Art von Lektürearbeit wichtig erschienen. Ein erster Vorteil ist die Länge: Der Brief ist nicht zu lang, so dass in den vorgesehenen acht Stunden neben der selbstständigen Übersetzung auch anderen Aufgaben gebührend Raum gegeben werden kann.
Der Brief eignet sich inhaltlich: Verschiedene Themenbereiche können angesprochen und von den Schülern bearbeitet werden. Es geht um den Wert und vor allem Unwert von Massenvergnügungen; Plinius berichtet seinem Briefpartner, wie er in den letzten Tagen seine Zeit verbracht habe, nämlich inmitten seiner Schreibtäfelchen und Bücher, obwohl doch Spiele in der Stadt waren. Er lässt sich aus über die Begeisterung seiner Landsleute für die Wagenrennen. Das Besuchen und Beiwohnen solcher Veranstaltungen bezeichnet er als „inanis“ und „assidua“.
Dieser Inhalt öffnet ein Tor zu einer Vielzahl von Beschäftigungsmöglichkeiten mit antiken Themenbereichen. Da wäre z.B. das Faszinosum römischer Spiele in seinen verschiedenen Ausprägungen (Theater, Gladiatorenspiele, Wagenrennen, Naumachien), große Vergnügungsbauten bei den Römern (und Griechen), das Alltagsleben der Römer oder etwa die Gesellschaftsstruktur in der Kaiserzeit. Ausgehend davon werden schließlich die Daten und Fakten im Licht unserer Zeit betrachtet, also: Was sind bei uns Massenvergnügungen? Wie stehen wir dazu? Welche bekannten Bauten, Stadien etc. gibt es? (→ *Quid ad nos?* / Aktualisierung).
Wie oben erwähnt, erfolgt die Behandlung des Briefes in einer Reihe von philosophisch-paränetischen Briefen. In diesem Rahmen fällt auch Seneca, ep.7, der zu einer vergleichenden Bearbeitung in einem der Arbeitsaufträge herangezogen wurde.
Der Brief gibt Anlass, sich mit dem Autor, seinem Leben und Werk auseinanderzusetzen, und das Brief-, Schreib- und Transportwesen der Antike einmal näher zu beleuchten.
Was den sprachlichen Schwierigkeitsgrad betrifft, ist der Brief mit entsprechenden Vokabel- und Grammatikangaben gut zu bewerkstelligen. Die Syntax ist übersichtlich, bis auf eine Stelle, die Schwierigkeiten bereiten dürfte (Text Z.11f, s.u.). Schwierigkeiten könnte beim Textverständnis auch die abstrakte Bezeichnung der Wagenlenker und deren Parteien durch die Wörter *pannus* und *color* bereiten. Durch die Aufbereitung dieser Begriffe im Vokabelteil und im Aufgabenteil wird den Schülern hier allerdings Hilfestellung geleistet (Auf eine Verzahnung der verschiedenen Arbeitsaufträge wird in B. I. 4. näher eingegangen).

2. Der Aufbau des Hypertextes

An dieser Stelle wird nun erläutert, aus welchen Dateien der Hypertext besteht, was der Inhalt der jeweiligen Dateien ist und wie sie miteinander verknüpft sind.

Abb.2: Screenshot vom Ordnerverzeichnis

Text ep. 9.6.doc

Diese Datei ist sozusagen das Zentrum des Moduls. Sie enthält den lateinischen Text, die Arbeitsaufträge und Verknüpfungen – die Links – zu den Dateien *Vokabeln.doc*, *Übersetzungshilfen.doc* und *Sachinformationen.doc*. In diesen drei Dateien gibt es jeweils einen Link zurück zur „Hauptdatei“ mit dem Text. In den Arbeitsaufträgen selbst gibt es noch weitere Links, nämlich Links in das Internet, z.B.

http://www.lateinservice.de/grammatik/inhalte/stil.htm.

Vokabeln.doc* und *Übersetzungshilfen.doc

In diesen Dateien stehen den Schülern Angaben zu den Vokabeln und Hilfen zur Übersetzung zur Verfügung. Man kann neben dem in beiden Dateien vorhandenen Link zurück zum Text auch direkt zwischen diesen beiden Dateien springen, denn es wurden Verknüpfungen zwischen Wörtern, die in beide Dateien aufgenommen wurden, hergestellt. So erspart man sich den Umweg über *Text ep. 9.6.doc*.

Sachinformationen.doc

In dieser Datei finden sich Informationen zu Plinius, zu antiken Briefen und zu Spielen in der Antike. Diese Informationen sind relativ kurz gehalten – sie sollen eine kurze Einführung bzw. einen kurzen Überblick geben. Weiterführend sind für jeden Teilbereich Links auf Internetseiten, die dieses Thema behandeln, angegeben. Neben dem Link zurück zur Textdatei gibt es hier noch eine Verknüpfung zu *Zeittafel.doc* und *Abbildungen.doc*.

Zeittafel.doc

Diese Datei gibt eine prägnante Übersicht über Plinius’ Leben. Eine Verknüpfung führt zurück zu den Sachinformationen.

Abbildungen.doc

Dieses Dokument enthält Abbildungen zum Themenbereich „Antike Briefe“ (z.B. Wachstäfelchen und Papyrus-Pflanze). Eine Verknüpfung führt zurück zu den Sachinformationen.

Start.doc

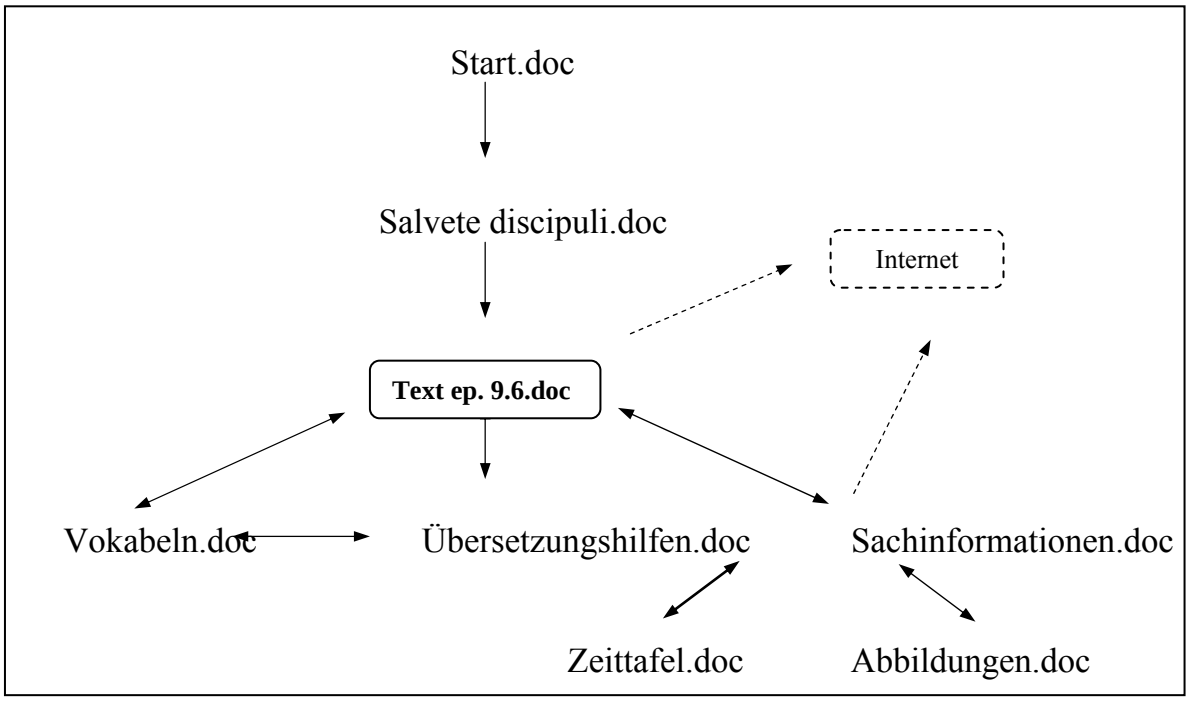
Über diese Datei gelangt man zu den dem Text vorgeschalteten Erklärungen für die Schüler (*Salvete discipuli.doc*). Sie ist die „erste Seite“ des Hypertext-Moduls. Die Abbildung in diesem Dokument diente auch als Einstieg zur gesamten Sequenz im Computerraum.

Salvete discipuli.doc

Hier werden die Schüler begrüßt und erhalten Anweisungen, wie die Arbeitsaufträge durchgeführt werden sollen (Bearbeitungsort, Hinweise zum Speichern der Dateien). Schließlich gelangen sie über einen Link zu *Text ep. 9.6.doc*.

Literatur.doc

Diese Datei gehört im Prinzip nicht zum Hypertext. Sie ist mit den anderen Dateien nicht verknüpft und kann nur über das Verzeichnis *Plinius_ep. 9.6*, in dem alle Dateien aufgelistet sind, geöffnet werden. In ihr ist die für die Erstellung dieses Moduls verwendete Literatur aufgelistet.



Struktur des Hypertextes *Plinius_ep. 9.6*. Die Pfeilrichtungen geben die Verknüpfungen der Dateien untereinander durch Hyperlinks an.

3. Zur Auswahl der Internetadressen

Die Zusammenstellung der Internetadressen ist eine der aufwendigsten Aufgaben beim Erstellen eines Hypertextes dieser Art. Es gibt zwar genügend Seiten über Latein, die Römer, antikes Leben und Kultur etc., aber nicht alles, was dazu im Internet zur Verfügung steht, eignet sich für den Unterricht. So gibt es ungenaue oder sogar fehlerhafte Informationen. Zudem wiederholt sich vieles, so dass man sich bisweilen fragt, warum es immer wieder noch eine weitere Homepage zu einem bestimmten Thema geben muss. Außerdem ist oft die Urheberschaft einer Internetseite nicht klar.

Von der teilweise unübersichtlichen Informationsflut sollte man sich aber nicht abschrecken lassen, denn man kann gezielt auf sehr gute Internetseiten zugreifen, die von Fachleuten verfasst werden, wie z.B. Seiten von Universitäten (im vorliegenden Fall beispielsweise *http://www.uni-bamberg.de*) oder auf Projekte, die von Schulklassen erarbeitet wurden und somit unter der redigierenden Aufsicht von Lehrkräften stehen.[18] Überaus nützlich sind Suchmaschinen wie *http://www.google.de*, durch die man u.a. an ein umfangreiches Angebot an Bildmaterial gelangt. In *google* genügt es z.B. ein Stichwort wie „Wachstafeln“ einzugeben, um in der Rubrik „Bilder“ fündig zu werden.

In den Arbeitsaufträgen 4A und 4B wurden die angegebenen Internetadressen so gewählt, dass die Schüler dort direkt Informationen zur entsprechenden Aufgabe erhalten. Hier war wichtig, dass die Schüler unmittelbar an notwendige Hilfen kommen. Die angegebenen Seiten ersetzen also ein Grammatikbuch als Nachschlagemöglichkeit. Die in Aufgabe 7 verwendete Adresse dient als Beispiel für eine moderne Massenveranstaltung und als Anregung beim Lösen der Aufgabe.

Die in den Sachinformationen angegebenen Internetseiten erweitern die beschriebenen Themenbereiche. Sie bieten den Schülern alle Informationen, die sie zum Bearbeiten von Aufgabe 5 benötigen. Darüber hinaus können sie auch Ausgangspunkt sein für eine weitere „Informationsbeschaffung“ zu den Themenbereichen oder zu verwandten Themen, da sie selbst wiederum im Zusammenhang von Themennetzwerken stehen und Links auf weitere Seiten enthalten.

Diese explizite Vorgabe von Internetadressen ist notwendig, damit die Schüler an qualitativ geeignete Informationen gelangen und nicht zuviel Zeit beim Surfen auf der Suche nach Internetseiten zubringen. Daneben können sie natürlich nach weiteren Seiten suchen, wie in Aufgabe 5 auch angeregt ist. Durch diese gesteuerte Nutzung des Internets lernen die Schüler, eigenständig gefundene Informationen mit den vorgegebenen zu vergleichen, wodurch sie sich Unterscheidungskriterien aneignen können, was die Verwertbarkeit und Qualität von im Internet zur Verfügung stehenden Daten angeht. Während der Arbeitsphase habe ich die Schüler auch angeregt, von ihnen gefundene – und für gut befundene – Seiten in ihrer Datei mit anzugeben. In einem weiteren Schritt wäre es sicherlich auch eine interessante Aufgabe, die Schüler zu einem Thema selbst geeignete Seiten zusammenstellen zu lassen.

Anmerkung zum Öffnen der Internetadressen vom Hypertext aus: Es ist ratsam, eine Internetadresse in einem neuen Fenster zu öffnen, um ein Springen zwischen Ausgangsdokument und Internet zu ermöglichen. Damit erübrigt sich ein neuer Ladevorgang bei erneutem Zugriff auf die Seite. Das bedeutet eine Arbeitserleichterung, da man so einen besseren Zugriff auf mehrere Inhalte erhält. Man kann das neue Fenster einfach minimieren, um zum Ausgangsdokument zurück zu gelangen, oder schließen; außerdem wird verhindert, dass man nicht mehr zum Ausgangsdokument zurückgelangt, wenn man sich im Internet mehrere Seiten weiter geklickt hat (re Maustaste → Hyperlink → in neuem Fenster öffnen).

4. Zu den Arbeitsaufträgen

Bevor im nächsten Abschnitt der Ablauf der Unterrichtseinheit beschrieben wird, erfolgen zunächst einige Anmerkungen zu den Arbeitsaufträgen.

Die Schüler sollten die Arbeitsaufträge in derselben Datei, also in *Text ep. 9.6.doc*, nach der jeweiligen Aufgabenstellung ausführen und die Antworten direkt hinter die Fragen schreiben (außer 5B).

Arbeitsauftrag 1 ist die Übersetzung. In *Salvete discipuli.doc* bekommen die Schüler hierzu den Tipp (mit Erklärung), den Bildschirm aufzuteilen, um nicht zwischen der gerade zu übersetzenden Textstelle und der Übersetzung hin und her scrollen zu müssen.

Im **Arbeitsauftrag 2** beantworten die Schüler Fragen zum Textverständnis, bevor sie in **Arbeitsauftrag 3** lateinische Wendungen aus dem Text in eine Tabelle zusammentragen müssen.

In **Arbeitsauftrag 4** geht es um Stilmittel und Grammatik. In **4A** sollen Beispiele für vorgegebene Stilmittel gefunden werden. Dazu wird der lateinische Text kopiert, die entsprechenden Stellen sollen in verschiedenen Farben gekennzeichnet werden (Erklärung im Arbeitsauftrag). Außerdem muss für eine vorgegebene lateinische Wendung aus dem Text die entsprechende Bezeichnung gefunden werden, eine Aufgabe, für die die angegebenen Internetadressen dienlich sind. Beim Suchen nach der richtigen Bezeichnung für *otiosissimis occupationibus* wiederholen die Schüler zugleich durch das Durchforsten der Listen im Internet und das Überprüfen der dort angegebenen Beispiele weitere Stilmittel. Die Schüler sollen in ihrer Antwort auch die Funktion der in dieser Aufgabe angegebenen Stilmittel berücksichtigen. In Arbeitsauftrag **4B** müssen die Schüler ihr Wissen über Adjektive, Adverbien und deren Komparation unter Beweis stellen. Der Text enthält eine stattliche Zahl von Adjektiven und Adverbien in allen drei Steigerungsformen. Diese Aufgabe soll dazu dienen, dass die Schüler die Formen nach der Übersetzung nochmals genau betrachten und bedenken und ihre Erkenntnisse gegebenenfalls in einer Korrektur ihrer Übersetzung einbringen – auch unter Zuhilfenahme der angegebenen Internetadressen.

Arbeitsauftrag 5 regt die Schüler zunächst an, im Bereich der Sachinformationen und auf den dort angegebenen Internetseiten zu stöbern – falls sie das nicht schon getan haben –,

um dann die Aufgaben 5A und B zu bearbeiten. **5A** besteht aus zwei Fragen, die die Schüler nur beantworten können, wenn sie die Internetseiten aufmerksam lesen. Damit wird verhindert, dass sie ihre Zeit mit dem ziellosen Anklicken und „Durchblättern" von Links verbringen. Wer sich nicht mit allen angegebenen Informationen befassen möchte, kann sich auch genau überlegen, wo er die Antworten zu 5A wohl am ehesten findet. Die Schüler müssen die angegebenen Adressen also zielgerichtet nutzen.
Ihrer Kreativität freien Raum lassen können sie dagegen in **5B**. Hier kommen die Möglichkeiten, die das Medium Computer innerhalb einer solchen Unterrichtseinheit bietet, voll zur Geltung, und die Schüler werden die Aufgabe je nach ihren eigenen Fähigkeiten ausführen: So können sie eine schlichte Darstellungsform wählen, etwa einen Zeitungsartikel mit oder ohne Abbildungen, sie haben aber auch die Möglichkeit, PowerPoint- Präsentationen zu erstellen oder eine Internetseite zu gestalten. Der Forderung nach Binnendifferenzierung im Unterricht wird hier Rechnung getragen; zudem kann auch ein großer Lerneffekt durch die Partnerarbeit bewirkt werden. Aufgabe 5B ist in einer eigenen Datei anzulegen und gegebenenfalls – bei Überschreiten der Speicherkapazität – auf einer gesonderten Diskette abzuspeichern. Es wurde bewusst keine Angabe/Vorgabe zum Umfang der Darstellung gemacht, um die Schüler nicht einzuschränken.
Arbeitsauftrag 6 erweitert das Thema „Massenvergnügungen in der Antike", indem die Schüler sich hier mit einer weiteren zeitgenössischen Darstellung dieses Phänomens in Briefform beschäftigen. Der Brief liegt ihnen über eine Verknüpfung auf eine Internetseite in lateinischer und deutscher Fassung vor. Durch diese Aufgabe soll das Thema aus einem anderen Blickwinkel betrachtet werden. Die Schüler müssen Vergleiche zum Plinius-Brief ziehen und gewinnen neue kritische Kenntnisse über Massenveranstaltungen. Der Seneca-Brief wird in Übersetzung angeboten, da es den zeitlichen Rahmen sprengen würde, wenn die Schüler eine weitere Übersetzungsaufgabe bewerkstelligen müssten. Die vordergründige Aufgabe ist hier nicht das Übersetzen, sondern die Auseinandersetzung mit dem Inhalt. Durch die Forderung, in ihren Antworten durch Zitate auf den lateinischen Text zu verweisen, werden die Schüler dazu angehalten, sich auch mit dem lateinischen Text auseinander zu setzen.
Arbeitsauftrag 7 schließt die Aufgabenstellungen ab. Die Schüler sollen abschließend ihre Meinung zu Massenveranstaltungen in der Antike äußern. In dieser Aufgabe findet der Transfer auf ihre Erfahrungswelt und unsere Zeit statt.
Die Arbeitsaufträge sind miteinander verzahnt, d.h. sie unterstützen sich gegenseitig. So kann z.B. ein Durcharbeiten der Sachinformationen für das Verständnis des Textes hilfreich sein und somit zu Übersetzungslösungen beitragen. Die Bestimmung der Adjektive und Adverbien trägt ebenso dazu bei, Satzstrukturen und Wortzusammengehörigkeiten im lateinischen Text zu erkennen. Die Hypertextmethode macht es möglich, dass die Schüler durch die Bearbeitung der Arbeitsaufträge gewonnene Kenntnisse voraus- und rückwirkend in ihren Lösungen nutzen können. Dies wird durch die selbstständige und freie Arbeitsweise unterstützt.

II. Die Anwendung des Moduls im Unterricht

Zum Ablauf der Unterrichtseinheit

Wie oben ausgeführt, begann die Unterrichtseinheit mit einer Doppelstunde, die vor allem im ersten Teil vom Lehrer geführt wurde. Anschließend und in den Folgestunden arbeiteten die Schüler frei und selbstständig; die Unterrichtseinheit abschließend wurden die Lösungen besprochen und die Ergebnisse zum Arbeitsauftrag 5B präsentiert. In diesem Kapitel werden nun die Anfangs- und die Abschlussstunde beschrieben sowie die während der Arbeitsphase beobachteten Schüleraktivitäten geschildert.

1. Die Einstiegsstunde (Doppelstunde)

Zunächst verteilten sich die Schüler an die Geräte. Sie durften sich dabei ihre Partner wählen – ein gutes Verständnis zwischen den Partnern erschien hinsichtlich der notwendigen engen Zusammenarbeit wichtig. Allerdings wurde in einem Fall darauf geachtet, dass nicht zwei Schüler mit eher schlechten Lateinkenntnissen zusammenarbeiteten. Ein Umstrukturieren war gut möglich, da eine gute Klassenatmosphäre vorherrscht.
Anschließend wurde über Beamer die Abbildung, die im Startdokument verwendet ist, an die Leinwand projiziert. Die Schüler hatten zu diesem Zeitpunkt ihre Geräte noch nicht in Betrieb – damit keinerlei Ablenkung durch Ladevorgänge oder sonstige Tätigkeiten am PC entstehen konnte – und konnten sich somit ganz auf das Unterrichtsgespräch konzentrieren. Die Schüler betrachteten erst einmal kurz die Abbildung, um sich anschließend nach einer kurzen Einleitung des Lehrers im Unterrichtsgespräch auf folgende Fragen zu äußern:

Was ist auf der Abbildung zu sehen?
Wo findet das Ereignis statt?
Wie heißt das Bauwerk?
Was wisst ihr darüber?
Welche weiteren Bauten und Spiele der Antike kennt ihr?
Seit wann gab es solche Spiele bei den Römern? Wofür?
Was könnte dies alles mit einem Plinius-Brief zu tun haben?

Durch diese Fragen sollte das Vorwissen der Schüler aktiviert werden und ein gewisser Spannungsaufbau für den zu behandelnden Brief erfolgen.
Stichworte wie Wagenrennen und Spiele kamen natürlich prompt; dass es sich um den Circus Maximus handelt, wurde auch sofort erkannt. Auch das Fassungsvermögen konnten die Schüler mit ihrer Vermutung von ca. 100.000 Zuschauern gut einschätzen. Als weiteres Bauwerk wurde das Kolosseum genannt. Die detailliertere Bildbetrachtung bereitete etwas Schwierigkeiten: So wurde die in der Arena am Rande des Rennens stehende Entourage (Sklaven, Trainer, Pferdebesitzer, Gefolgschaft) zunächst einmal als „Zuschauer, die den Platz stürmen“ bezeichnet. Lücken im Schülerwissen (etwa, dass die Herrscher sich mit der Veranstaltung von Spielen beim Volk beliebt machen wollten) wurden nicht aufgefüllt, um nicht zuviel von den Sachinformationen vorwegzunehmen.
Nach diesem Einstieg durften die Schüler ihre Computer hochfahren und auf den Ordner mit den Hypertextdateien zugreifen. Als erste Datei war natürlich *Start.doc* zu öffnen. Nachdem die Schüler die Informationen zum Vorgehen in *Salvete discipuli.doc* gelesen hatten und sich zur Textdatei durchgeklickt hatten, vergewisserte ich mich, dass jeder die Anweisungen verstanden hatte und führte zusätzlich für alle sichtbar über Beamer vor, wie man für die Übersetzungsarbeit das Fenster teilen kann. Außerdem gab ich noch den Hinweis, die Verbindungen ins Internet in einem neuen Fenster zu öffnen. Damit konnte die Klasse ihre Arbeit am Hypertext beginnen.
Am Ende der Stunde erläuterte ich die Speichermodalitäten und überprüfte, wie die Schüler zurecht kamen und wie weit sie in dieser ersten Sitzung gekommen waren.

Übersicht zum Stundenverlauf

Unterrichtsphasen	**Inhalte / Unterrichtsverfahren**	**Zeit**
Vorbereitung	Einteilung der Schüler an den Computern	5 min
Einstieg	Wagenrennen, Spiele / Abbildung über Beamer, Unterrichtsgespräch	10 min
Arbeitsphase mit einfüh-	Plinius ep. 9.6 / PC, Hypertext	10

renden Instruktionen	- Anweisungen: Zugriff auf Ordner *Plinius_ep. 9.6* - Schüler beginnen mit *Start.doc* und lesen *Salvete discipuli.doc* - Anweisungen/Vorführung über Beamer: Fenster teilen; Verbindungen ins Internet	min
Arbeitsphase	Plinius ep. 9.6 / PC, Hypertext Schüler beginnen selbstständiges Bearbeiten des Hypertextes	60 min
Stundenende	Plinius ep. 9.6 / PC, Hypertext - Erklärung der Speichermodalitäten - „Bestandsaufnahme“	5 min

2. Die Abschlussstunde

In der Abschlussstunde stellte ich den Schülern eine Datei mit den Lösungen zur Verfügung, mit der sie ihre Übersetzung und Antworten vergleichen und Lücken ergänzen konnten. Somit wurde das Prinzip des selbstständigen Arbeitens eingehalten. Als Einstieg legte ich noch einmal die Abbildung aus der 1. Stunde vor und ließ davon ausgehend zusammentragen, was die Schüler jetzt über Zirkusspiele allgemein und über Wagenrennen insbesondere wissen, wobei auf den Textinhalt und die Arbeitsaufträge 2, 5A2 und 6 eingegangen wurde, um die anstehende Verbesserungsarbeit vorzubereiten und zu beschleunigen. Bevor die Schüler mit ihrer Verbesserungsarbeit begannen, wies ich sie auf einige Stellen in der Übersetzung hin, auf die sie besonderes Augenmerk legen sollten; ich ging dabei auf Beobachtungen ein, die ich während der Arbeitsphasen gemacht hatte. Die Schüler hatten da auch Gelegenheit, bestimmte Fragen und Probleme anzusprechen. Abschließend wurde in einem Unterrichtsgespräch kurz Aufgabe 7 diskutiert, wodurch ein Bogen zur Anfangsstunde geschlagen wurde.

Übersicht zum Stundenverlauf

Unterrichtsphasen	**Inhalte / Unterrichtsverfahren**	**Zeit**
Einstieg	Wagenrennen, Spiele / Abbildung über Beamer, Unterrichtsgespräch	ca. 7 min
Arbeitsphase	Plinius ep. 9.6 / PC, Hypertext - Hinweise zur Übersetzung - Verbesserungsarbeit der Schüler - Besprechung von Problemen	ca. 33 min
Stundenende	Plinius ep. 9.6 / PC, Hypertext Diskussion: Massenveranstaltungen damals / heute	ca. 5 min

Dieser Abschluss der Unterrichtseinheit war eng strukturiert; es wäre vorteilhafter gewesen, wenn eine weitere Stunde zur Verfügung gestanden hätte, um den Schülern mehr Zeit zu geben, Übersetzungsvorschläge vorzubringen und im Unterrichtsgespräch die Beant-

wortung der Fragen intensiver zu diskutieren. Auch angesichts der Kreativität mancher Paare in der Gestaltung der Aufgabe 5B wäre diese weitere Stunde nötig gewesen, um die Ergebnisse präsentieren zu können. Ein Stundenausfall und die anschließenden Studienfahrten der 11. Klassen standen dem leider in Wege.

3. Allgemeine Beobachtungen

Die Aufmerksamkeit in der Einstiegs- und Einführungsphase war sehr hoch. Die Schüler beteiligten sich mit großem Interesse am Unterrichtsgespräch. Neugierig bedienten sie anschließend ihre Computer und starteten den Hypertext. Viele kennen sich erwartungsgemäß sehr gut am Computer aus – für sie waren die einleitenden Tipps nichts Neues. Für einige waren sie das allerdings doch – sie stellten sogar genauere Nachfragen und ließen es sich vom Lehrer oder von Mitschülern am PC nochmals erklären.

Nun zu den Beobachtungen der freien Arbeitsphase in der ersten Stunde. Kaum hatte die Freiarbeitsphase begonnen, hatten die ersten zwei Schüler die Übersetzung des Briefes schon aus dem Internet auf ihrem Bildschirm präsent. Da es sich in der Klasse ausschließlich um freundliche und vernünftige Schüler handelt, genügte ein dezenter Hinweis meinerseits darauf, dass ich ihre Internetkenntnisse und Adressenfindungsgabe durchaus bewundere und respektiere, dass dieses Vorgehen aber nicht Sinn der Sache sei und sie doch selbst gut genug übersetzen könnten. Damit hatte sich das Verwenden einer Übersetzung aus dem Internet erledigt – zumindest was das Arbeiten in der Schule angeht. Zum Problem der Kontrolle über die Übersetzungsleistung der Schüler in C. III. mehr.

Die Klasse arbeitete in dieser Stunde ausnahmslos sehr konzentriert. Soweit ich das bei meinen Rundgängen beobachten konnte, fingen fast alle sogleich mit dem Übersetzen an, ohne sich durch die Sachinformationen durchzuklicken oder sich die Zeit mit Surfen auf den angegebenen Seiten zu vertreiben. Ich hatte ihnen klar gemacht, dass am Ende der Einheit jede Gruppe die bearbeiteten Aufgaben auf Diskette abgeben muss – den Schülern war also bewusst, dass auch im Computerraum gearbeitet wird. Die Schüler schienen auch mit Elan an die Übersetzung zu gehen und klickten sich dabei durch die Vokabel- und Übersetzungshilfen. Sicherlich spielte da die Neuartigkeit der Textbearbeitung eine Rolle. Entgegen ersten Überlegungen hatte ich darauf verzichtet, einen Link zu einem Online-Wörterbuch anzugeben, wofür es auch Gründe gegeben hätte, schließlich dürfen die Schüler in der 11. Jahrgangsstufe in Schulaufgaben Lexika verwenden. Ich denke aber, das hätte die Schüler zu sehr abgelenkt – sie hätten ständig zwischen lateinischem Text, Übersetzung und Wörterbuch in verschiedenen Fenstern hin- und herspringen müssen. So hatten sie aber spezielle Vokabelhilfen zur Verfügung und konnten sich besser auf den Text konzentrieren. Außerdem halfen sie sich gegenseitig oder fragten den Lehrer.

Zum weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit: Die Arbeitsaufträge 1-5A wurden von allen Schülern der Reihe nach durchgeführt, wobei einige Paare nach einer ersten Rohübersetzung zu den nächsten Aufgaben übergingen, um sich die Übersetzung später nochmals vorzunehmen. Die in 4A und 4B angegebenen Internetseiten wurden ausgiebig genutzt. 5A konnte relativ zügig beantwortet werden, wogegen viele 5B hintanstellten, um sich dieser Aufgabe nach Erledigung der weiteren Aufträge ganz widmen zu können. Andere erledigten die Bearbeitung der Fragen zum Seneca-Brief nach der kreativen Aufgabe 5B. Einigen Schülern kostete die Beantwortung der Aufgabe 6 doch einige Überwindung und Mühe, da ihnen hier offensichtlich noch einmal volle Konzentration abverlangt wurde. Diesen Schülern erschien der zu bearbeitende Abschnitt des Briefes zu lang. Alle Paare hatten zu Beginn der 4. Stunde den Arbeitsauftrag 4B abgeschlossen, zwei mit 5B begonnen.

Zur Abschlussstunde: Die Verbesserung ging recht zügig vonstatten, da die Schüler ihre Ausführungen schon in abgetippter Form vorliegen hatten und leicht Ergänzungen oder Streichungen vornehmen konnten. Sicherlich gibt es noch andere, ausführlichere und auch

lehrerzentrierte Möglichkeiten, die vielleicht eine sicherere Kontrolle der Schüler über wirklich selbstständige Leistungen ermöglichen. Man könnte z.B. die Arbeitsaufträge (außer 5B und 7) einschließlich der Übersetzung schrittweise im Unterrichtsgespräch verbessern und die dabei entstehenden Lösungen in den Lehrercomputer eingeben und über Beamer sichtbar machen, was länger dauern würde. Aus zeitökonomischen Gründen wurde wie beschrieben vorgegangen.
Man könnte hier noch die Vor- und Nachteile von Einzel- oder Partnerarbeit bei einem solchen Verfahren abwägen. Vielleicht wäre es für die Verbesserung der Fähigkeiten in Latein gerade bei der Übersetzung, den Fragen zum Text und zur Sprache gewinnbringender, wenn sich jeder Schüler selbst alleine auf die Beantwortung konzentrieren müsste und sich nicht auf nachbarschaftliche Hilfe verlassen könnte. Das hat die äußere Situation nicht zugelassen – deswegen kann bei der Beschreibung der Beobachtungen und Ergebnisse nur von den vorliegenden Umständen ausgegangen werden.
Die Partnerarbeit funktionierte gut. Entweder übersetzten die Schüler Satz für Satz gemeinsam oder sie verglichen ihre Ergebnisse, die sie erst einmal für sich gefunden hatten, bevor sie den jeweiligen Satz eintippten. Bei den Fragen zum Textverständnis diskutierten sie über mögliche Antworten, bevor sie eine gemeinsame formulierten. Auch 3-5A und 6-7 konnten gemeinschaftlich gut bearbeitet werden. Für 5B übernahm meistens einer die technische Seite, das war z.B. bei dem Erstellen des html-Dokumentes über antike Briefe der Fall (s.u.), der Partner half bei der Ideenfindung und Formulierung. Manche teilten sich die Aufgabe und entwickelten jeweils selbstständig einen Teil der Darstellung, was z.B. für die PowerPoint- Präsentation zutrifft.
Auch wenn während der gesamten Einheit die Aufmerksamkeit und Konzentration der Schüler recht hoch war, konnte dennoch festgestellt werden, dass im Verlauf der anfängliche Elan doch merklich nachließ. Grund dafür ist wohl ein allgemeines Absinken der Motivation, das auch bei anfänglich neuartigen Methoden mit der Zeit eintritt. Vielleicht ist diese Entwicklung auch der Stimmungslage am Schuljahresende – hohe Temperaturen, die Klassenfahrten standen kurz bevor – zu schulden. Als Konsequenz dieser Beobachtungen erscheint es sinnvoll, zukünftige Unterrichtsvorhaben dieser Art in kürzerer und dichterer Form zu gestalten und stärker in die Notengebung und Leistungsmessung mit einzubinden.

4. Ergebnis der Aufgabe 5B

Wie erwartet, nahmen die Schüler diesen Arbeitsauftrag auf recht unterschiedliche Weise in Angriff. Zwei Paare konnten die Aufgabe nicht im vorgegebenen Zeitrahmen bearbeiten. Folgende Darstellungen wurden abgeliefert (siehe Anhang):

[1] „Antike Briefe“ (animiertes html-Dokument)
[2] „Colosseum“ (PowerPoint- Präsentation)
[3] „Die Gladiatorenkämpfe in Rom“ (Text mit Bildern)
[4] „Wagenrennen“ (Text mit Bildern)
[5] „Circus Maximus“ (Text mit Bild)
[6] „Gladiatorenspiele“ (Text)
[7] „Wagenrennen im alten Rom“ (Text mit Bild; Text allerdings nicht selbst verfasst, sondern aus Internetvorlagen kopiert)

Vor allem mit den Darstellungen [1]-[4] haben sich die betreffenden Schüler sehr viel Mühe gegeben.

C. Erfahrungen und Bewertung

Vorbemerkung: Vor der Verbesserung habe ich mir Kopien der unkorrigierten Schülerarbeiten geben lassen. Eine Auswahl ist im Anhang beigefügt.

I. Verwirklichung der Lernziele und Erwartungen

Durch die Besprechung der Arbeitsaufträge am Ende der Unterrichtseinheit konnte die Einhaltung der Lernziele kontrolliert werden. Die Schüler hatten die Möglichkeit, ihre Lösungsvorschläge vorzubringen und mit der Verbesserung zu vergleichen.

Was die Erwartungen betrifft, die an das Hypertextverfahren hinsichtlich des selbstständigen Arbeitens gestellt worden sind, hat sich gezeigt, dass die Schüler tatsächlich gezwungen werden, eine Übersetzung abzuliefern, die sie vollständig selbst erstellt haben. Sie machen dabei zunächst mehr Fehler, aber jeder muss sich selbst an die Formulierung von Sätzen wagen und kann nicht eine im Unterricht erarbeitete und „saubere" Version einfach übernehmen. Entdeckendes Lernen über Fehler und Umwege wird hier unterstützt. Die Eigenanstrengung ist in jedem Fall höher. Das trifft auch für die weitere Textarbeit und für die Spracharbeit zu.

Bezüglich der freien Zeiteinteilung ist es nicht jeder Gruppe gelungen, so vorzugehen, dass sie am Ende alle Aufgaben bewältigten (s. auch Auswertung des Fragebogens). Das Verfahren birgt die Gefahr, dass sich die Schüler ohne konkrete Lehrervorgaben verschätzen und beispielsweise zu viel Zeit für die Übersetzung aufwenden. Auch wenn die Aufgabenstellungen insgesamt recht umfangreich waren, konnten sie in der vorgegebenen Zeit bewerkstelligt werden, was die Tatsache zeigt, dass fast alle eine vollständige Bearbeitung abgegeben haben.

Die Wahl der Reihenfolge der Bearbeitung kam den Schülern zugute. Die meisten stellten die kreative Aufgabe zurück, um diese dann je nach verbleibender Zeit unterschiedlich ausführlich zu gestalten. Hier erwies es sich als Vorteil, dass die Schüler auch vom Umfang der Lösung her Freiheit genossen. Das Kriterium der offenen Aufgabenbearbeitung konnte also erfüllt werden.

Im „normalen" Unterrichtsverlauf könnte in der gleichen Stundenanzahl eine größere Quantität an Text übersetzt werden. Doch Sinn und Zweck eines solchen Moduls ist es, dass es zusätzlich zur normalen Plinius-Lektüre im Klassenzimmer eingesetzt werden kann als Auflockerung und Abwechslung. Die Schüler können einen Brief somit umfassender bearbeiten und tiefer verstehen (*non multa sed multum!*). Das hat die Erprobung des vorliegenden Moduls ergeben. Wollte man Ähnliches im Klassenzimmer erreichen, müsste man ihnen umfangreiche Mengen an Material in Form von Büchern und Zeitschriften an die Hand geben. Diese Funktion erfüllten die Verknüpfungen zu den Sachinformationen und ins Internet. Hier konnte die große Menge an verwertbaren Informationen, die das Internet zur Verfügung stellt, sinnvoll genutzt werden. Allerdings blieb es den Schülern freigestellt, wie ausgiebig sie sich mit dem Thema auseinandersetzen wollten, was den Nachteil mit sich bringt, dass manche sich zu wenig damit befassten. Die Möglichkeit, hier eine Kontrolle auszuüben, ist die Auswertung der Aufgabe 5B. Das Ergebnis zeigt immerhin, dass sich alle außer den zwei oben genannten Paaren intensiv mit einem Themenbereich auseinander gesetzt haben. Bei denen, die 5B nicht mehr bearbeiten konnten, bleibt die Hoffnung, dass eine Auseinandersetzung mit dem Thema wenigstens über den Briefinhalt und das Lesen der Sachinformationen und das Nutzen der Links auf weitere Inhalte stattgefunden hat.

Der Wechsel der Methode hat auf jeden Fall einen Motivationsschub bei den Schülern ausgelöst. Konnten sie angesichts der oben geschilderten Situation (Wegfall der schriftlichen Leistungsmessung, Abschluss des Lateinunterrichts mit dem auslaufenden Schuljahr) dem Lateinunterricht nicht mehr soviel abgewinnen, wie das zuvor im Schuljahr der Fall war, stieg der Arbeitseifer mit Beginn der Arbeit im Computerraum merklich. Die Schüler arbeiteten gern selbstständig, vor allem am Medium PC. Das fing bereits mit dem simplen Wechsel der äußeren technischen Bedingungen an: So bewirkte schon das bloße Schreiben

per Computer, also das Eintippen der ersten Sätze der Übersetzung, ein aktiveres und freudigeres Arbeiten. Manche gestalteten ihre Antworten sogar farbig und in verschiedenen Schriftarten. Mit dem Wechsel ins Hypertextverfahren entwickelte sich ein neuer Reiz für konzentriertes Arbeiten. Der Anfangseffekt ließ sicherlich im Verlauf nach, aber er trug die Schüler insgesamt gesehen doch durch die Arbeitsaufträge.
In diesem Zusammenhang zeigte sich auch ein weiterer Vorzug der Computerarbeit, nämlich die Vielfältigkeit der Bearbeitungsarten der Aufgaben: z.B.: Text eintippen, Tabellen ausfüllen, Sätze markieren, Antworten formulieren, Bilder in die Antworten kopieren. Die Möglichkeit, Aufgaben unterschiedlich bearbeiten zu lassen, sorgt für Abwechslung und wirkt eintönigem Arbeiten entgegen.
Zum zweitrangigen Bereich der Medienerziehung bleibt anzumerken, dass doch manche Schüler neue, wenn auch geringfügige, Kenntnisse in Textverarbeitung dazugewinnen konnten, bei der Funktion der Bildschirm-Aufteilung und beim Kopieren und bei der farbiger Gestaltung von Texten. Hier lernten manche Schüler noch dazu, so dass tatsächlich ein kleiner Lern- /Lehrerfolg in der Bearbeitung von Dateien vorlag.
Die Schüler gaben in ihren abgegebenen Dateien keine selbst gefundenen Internetadressen an; eine Gruppe suchte aber offensichtlich für Aufgabe 7 geeignete Informationen und Bilder (moderne Stadien).

II. Auswertung des Fragebogens

Von den 19 Schülern haben 18 den Fragebogen abgegeben (Fragebogen siehe Anhang).

Frage 1

Was die Gunst der Autoren bei den Schülern angeht, gibt es ein eindeutiges Ergebnis: Für 16 Schüler war Catull der Lieblingsautor des Schuljahres. Zwei Stimmen gab es für Cicero, eine für Plinius (es gab eine Mehrfachnennung für Catull/Cicero). Das zeigt, dass die Arbeit am Computer nicht automatisch den Beliebtheitsfaktor der gesamten Lektürephase anhebt, sondern der Inhalt ausschlaggebend ist. .

Frage 2

Auch hier liegt ein eindeutiges Ergebnis vor: 15 Stimmen für die Arbeit am Computer, immerhin fünf Schülern gefiel die Thematik am besten (Es gab wieder Mehrfachnennungen). *Andere* Aspekte wurden nicht genannt.

Frage 3

Auch wenn den Schülern die Plinius-Lektüre nicht am besten gefallen hat, die *Methode* kam offensichtlich gut an. Zehn Schüler fanden das Hypertextverfahren besser, zwei wesentlich besser, für vier gab es keinen Unterschied zum übrigen Latein-Unterricht des Schuljahres, zwei Schülern gefiel die Arbeit am Hypertext weniger gut.
Das ist doch ein interessantes Ergebnis: Die Schüler unterscheiden offenbar sehr genau zwischen Inhalt (große Beliebtheit der Catull-Gedichte) und der Arbeitsweise; zumindest scheint das Hypertextverfahren einen kleinen Höhepunkt des Schuljahres darzustellen.

Frage 4

Zum Ergebnis der Frage 3 passt das der Frage 4: Die wichtigsten Gründe dafür, dass den Schülern die Arbeit am Spaß Computer gemacht hat, sind die Abwechslung zum normalen Unterricht (elf Nennungen) und die freie Zeiteinteilung (zehn Nennungen), also zwei wesentliche Möglichkeiten, die man durch die Computerarbeit ausschöpfen kann. Auch die Partnerarbeit spielte eine Rolle (sieben Nennungen). Das Stöbern im Internet (zwei) und der Umgang mit dem Computer selbst (drei) scheinen dagegen kein größeres Gewicht zu haben, sondern zu den Schülern vertrauten Tätigkeiten zu gehören.
Keiner hat angekreuzt, dass ihm die Arbeit am Computer keinen Spaß gemacht habe. Ebenso gab es keine Angabe von *anderen* Gründen.

Frage 5
Niemand fand die Aufgaben sehr schwer; für fünf Schüler waren sie schwer, für zwei nicht besonders schwer, für zehn durchschnittlich. Einer ergänzte: „unterschiedlich schwer". Aus Schülersicht waren die Aufgaben also „machbar".

Fragen 6 und 7
Am „unpopulärsten" waren die Übersetzung (Frage 7: acht Nennungen) und die Aufgaben zu Grammatik und Stilmitteln (Frage 7: elf Nennungen; keine Nennung in Frage 6). Nur drei Schülern hat die Übersetzungsarbeit am besten gefallen. Am beliebtesten waren Aufgabe 7 und Aufgabe 5 (sieben bzw. sechs Stimmen bei einer bzw. keiner Gegenstimme). Die Aufgabe 5 hat also keinem nicht gefallen; vielleicht hätte sie mehr Stimmen bekommen, wenn die zwei betreffenden Paare noch zur Bearbeitung gekommen wären.

Zum weiteren Ergebnis: Frage 6: 5 x *Fragen zum Text*; 2 x *Seneca-Brief*.
Frage 7: 1 x *Fragen zum Text*; 4 x *Seneca-Brief*.

Frage 8
Ein Schüler fand, dass zu viel Zeit zur Verfügung stand, für neun Schüler war die Zeitvorgabe genau richtig, acht hätten gerne mehr Zeit gehabt.

Frage 9
In Übereinstimmung mit den Ergebnissen zu Frage 3 äußerten 14 Schüler den Wunsch, dass der Computer in dieser Form häufiger im Lateinunterricht eingesetzt wird (einer davon: viel häufiger). Vier Schüler finden, der Computer sollte wie bisher eingesetzt werden.

Frage 10
Für die Mehrheit (zehn Nennungen) war der Briefinhalt mittelmäßig interessant, für immerhin sieben Schüler war er interessant, einer fand ihn etwas langweilig.

Frage 11
Es folgt eine Zusammenstellung der Verbesserungsvorschläge und Kommentare.

- „Es war eine interessante Abwechslung."
- „Für die Aufgabe 5B wären 1-2 weitere Stunden nötig gewesen."
- „Es ist eine gute Abwechslung zum normalen Unterricht, aber es sollte nicht die ganze Zeit gemacht werden, da man nicht so intensiv lernt wie sonst."
- „Meiner Meinung nach war die Arbeit am Computer mal was anderes. Allerdings zu viele Fragen für die kurze Zeit."
- „Es war sehr gut, dass Vokabelhilfen und Übersetzungshilfen angegeben waren, wodurch das Übersetzen weniger mühselig erschien. Die Seneca-Brief-Fragen ähnelten einander zu sehr; außerdem zogen der Seneca-Brief und die Massenveranstaltungsfragen die Computerarbeit sehr in die Länge."
- „Ich finde, es war mal was anderes mit Computer zu arbeiten, an statt immer stur zu übersetzen, und alleine/zu zweit zu arbeiten!"
- „Der Text war interessant, aber schwer zu übersetzen."
- „Die Übersetzung hätte verbessert werden sollen, bevor man die Fragen zum Text macht."
- „Es war meiner Meinung nach besser als das Übersetzen in der Klasse, weil man so selbst mehr machen musste."

Fazit
Als Fazit der Schülerangaben lässt sich Folgendes festhalten:
Der Einsatz eines Hypertextverfahrens kommt den Schülern als Abwechslung zum „normalen" Unterricht entgegen. Sie befürworten einen häufigeren Einsatz des Computers in dieser Form. Ihnen gefällt die Arbeit am Computer und die Möglichkeit der freien Zeitein-

teilung. Die Tatsache, dass nur ein Schüler seiner Meinung nach zu viel Zeit zur Verfügung hatte, zeigt auch, dass das zeitliche Anforderungsniveau angemessen war. Allerdings ergibt sich auch aus der unterschiedlichen Tiefe, in der die Aufgaben bearbeitet worden sind, dass es sinnvoll wäre, den Schülern konkrete Hinweise zum Zeitmanagement zu geben.

III. Abschließende Überlegungen zur Durchführbarkeit und Verbesserung der vorgestellten Methode

Zur Anwendung eines solchen Moduls müssen natürlich gewisse äußere Bedingungen gegeben sein, in erster Linie ein funktionierender Computerraum mit einer ausreichenden Anzahl an Geräten und Internetzugang. Es muss möglich sein, den Computerraum für die nötige Stundenanzahl reservieren zu können, damit man die Einheit am Stück abhalten kann. Eine Unterbrechung, in der man andere Inhalte bespricht und zum Unterricht im Klassenzimmer zurückkehrt, erscheint wenig sinnvoll. Eine wohl überlegte Planung im Voraus ist also notwendig.

Wie schon erwähnt, ist die Vorbereitung einer solchen Sequenz mit Zeitaufwand verbunden, wenn man das Modul selbst erstellt. Allerdings hat man dieses Modul dann für weitere Einsätze zur Verfügung und man kann es gegebenenfalls ändern, indem man Kürzungen vornimmt oder Arbeitsaufträge austauscht, wobei bei vorliegendem Modul durch die Verzahnung der Aufgaben darauf geachtet wurde, dass es in sich geschlossen ist.

Will man ein eigenes Modul erstellen, muss man den Hypertext und damit die Unterrichtseinheit allerdings nicht so umfangreich ausfallen lassen, sondern kann eine Anpassung an die jeweiligen Unterrichtsbedürfnisse vornehmen. So ist es z.B. vorstellbar, eine Einheit von 3-4 Stunden zu konzipieren. Man kann dabei etwa nur eine Übersetzung erstellen lassen, mit oder ohne Fragen zur Texterschließung und -interpretation. Dafür ist kaum mehr Aufwand notwendig, als das bei der Unterrichtsvorbereitung in der Lektürearbeit schon der Fall ist: Der Übersetzungstext ist schnell abgetippt, oder vielmehr ist das nicht einmal mehr notwendig, wenn man Internetzugang und damit Zugriff auf die umfangreichen Textsammlungen hat, die dort zur Verfügung stehen. Vokabelangaben und Übersetzungshilfen sind im normalen Unterrichtsverfahren auch vorzubereiten. Erstellt man diese am Computer und verlinkt die Dateien miteinander, so erhält man einen kleinen Hypertext, dessen Vorbereitung kaum mehr Zeit in Anspruch nimmt als das Erstellen eines Arbeitsblattes am Computer. Umfangreiche Recherchen im Internet und Angaben von Hyperlinks ins Netz sind dabei nicht unbedingt notwendig. Die Vorzüge eines Hypertextes sind sicherlich, dass er in Umfang und Art variabel gestaltet werden kann. Vorstellbar sind dann auch andere Texte als Plinius-Briefe, beispielsweise ein Teil einer Ovid-Metamorphose oder das Prooem einer Cicero-Rede oder aber auch ein Lehrbuchtext aus dem Grammatikunterricht.

Was den Ablauf des Unterrichts angeht, sollte darauf geachtet werden, dass – wenn möglich (etwa vor der ersten Stunde eines Tages oder in Pausen vor den Stunden) – die Computer schon vor Unterrichtsbeginn einsatzbereit sind und nicht erst in der Stunde hochgefahren werden müssen. Das ist vor allem bei älteren und langsameren Einrichtungen zeitsparend. Man sollte bei der Zeitplanung auch bedenken, dass es ein wenig dauert, bis die Schüler ihre Dateien geöffnet haben und mit der Arbeit beginnen können. Am Stundenende sollte man ungefähr fünf Minuten für ein kurzes Unterrichtsgespräch (Gibt es Probleme? Wie weit sind die Schüler gekommen?), für das Sichern der Dateien und Herunterfahren des Computers und gegebenenfalls für das Einsammeln von Disketten oder CDs einrechnen.

Bei einer 45 min-Stunde bleiben somit ungefähr 35-40 min. reine Arbeitszeit. Deswegen eignen sich Doppelstunden besonders gut, denn da können die Schüler sich über einen längeren Zeitraum in den Hypertext vertiefen und sich konzentrierter einer längeren Aufgabe

widmen. Das war in unserem Beispiel wichtig für die Aufgabe 5B, die man nicht einmal schnell noch in 20 min. bearbeiten kann, oder auch für das Lesen des Seneca-Briefes.
Anstatt die Schüler völlig frei arbeiten zu lassen, wären auch andere Vorgehensweisen denkbar. So könnte man einen genauen Zeitrahmen für das Erstellen der Übersetzung vorgeben und diese dann verbessern, bevor die Schüler mit der Bearbeitung der weiteren Aufgaben beginnen. Das hätte den Vorteil, dass inhaltlich zunächst einmal keine Unklarheiten bestünden. Nachteilig wäre die Einschränkung des selbstständigen Erkennens von Fehlern während des Verlaufs der Arbeit am Hypertext im Rückgriff auf die Übersetzung.
Man könnte auch jede Stunde einzeln strukturieren, etwa: Rechenschaftsablage, Wiederholung des in der letzten Stunde übersetzten Stückes (über Beamer), Arbeitsphase am Computer, Verbesserung der in der Stunde durchgeführten Aufgaben. Dafür müsste das Modul aber anders gestaltet sein, und für eine Sitzung müsste jeweils eine genaue Arbeitsmenge vorgegeben werden. In einer 45 min.-Stunde ist das wohl nicht durchführbar, die Arbeitsphase wäre zu kurz, um das Medium Computer sinnvoll zu nutzen. Das Modell, in dem die Schüler frei und selbstständig arbeiten können, berücksichtigt diesen wesentlichen Vorteil und diese Möglichkeit, die die Arbeit mit dem Computer bietet und die andernfalls verloren gehen würde.
Eine Schwierigkeit bei der Durchführung des Moduls in der vorliegenden Form ist die Hausaufgabenstellung. Würde man die Hausaufgabe in Form eines vorgegebenen Abschnitts im Hypertext stellen und in der Folgestunde besprechen, müsste jede Stunde wie oben beschrieben einzeln strukturiert sein, was den vorgestellten Prinzipien (s. A.II.4.2) entgegenstehen würde. Denkbar wären als Hausaufgaben auch Wortschatz- und Grammatikwiederholung, entweder im Bezug auf den Hypertext oder unabhängig davon. Im beschriebenen Fall wäre das weniger sinnvoll gewesen, bedenkt man, dass es sich für die Schüler an einem Schuljahresende um die letzten Lateinstunden überhaupt handelte. Positiv ist allerdings hervorzuheben, dass sich im Verlauf der Unterrichtseinheit eine Art von natürlicher Hausaufgabenstellung ergab: So setzten langsamere Schüler, die merkten, dass sie zeitlich Schwierigkeiten bekommen würden, ihre Arbeit freiwillig zuhause fort; aber auch ohne Zeitdruck arbeiteten einige Paare, die die Arbeitsaufträge 5B und 7 umfangreich gestalten wollten, in ihrer Freizeit weiter an der Ausgestaltung der Aufgaben.
Ein Nachteil ist sicherlich, dass man als Lehrer keine vollständige Kontrolle über die tatsächlich erbrachte Übersetzungsleistung der Schüler hat. Im Computerraum ist es möglich, die Schüler zu beobachten und zu verhindern, dass sie sich eine Übersetzung aus dem Internet herunterladen; sie könnten sich aber eine zuhause heruntergeladene Übersetzung in der Schule in die Datei kopieren oder sie zumindest „verwerten“. Es ist wohl allerdings keine illusorische Vorstellung, dass ein Appell an die Schüler das notwendige Maß an Disziplin hervorrufen kann, damit sie eine eigene Übersetzung erstellen. Die Beobachtungen während der Arbeitsphase, einschließlich Kontrollfragen in Einzelgesprächen, und die Auswertung der unkorrigierten Schülerarbeiten haben zumindest gezeigt, dass diese Klasse nicht auf Übersetzungen zugegriffen hat.
Als eine wesentliche Beobachtung kann man festhalten, dass in der speziellen Unterrichtssituation, wie oben geschildert, die Schüler auf jeden Fall interessierter und intensiver arbeiteten als zuvor seit der letzten Schulaufgabe im Klassenzimmer. Das Verfahren erwies sich als gute Methode, die Schüler zum Arbeiten zu bringen, und die dabei entstandenen Ergebnisse können sich durchaus sehen lassen.
Die Anwendung dieses Verfahrens eignet und lohnt sich sicherlich auch früher im Schuljahr, nicht als Ersatz der Lektürearbeit im Unterrichtsgespräch, sondern als erweiternder Bestandteil eines vielfältigen und abwechslungsreichen Unterrichts: *variatio delectat*.

ANMERKUNGEN

[1] WEEBER, Karl-Wilhelm. *Mit dem Latein am Ende? Tradition mit Perspektiven*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1998.
[2] AU 3+4/2002, S. 16-25.
[3] vgl. Anlage zu Nr. 3.2.4 ASG: „Hinweise zur schriftlichen Hausarbeit", 1. Themenbereiche (1.1.3).
[4] PALMIÉ, S.16.
[5] ib., und dort angegebene weiterführende Literaturhinweise.
[6] ib., S.18. Palmié nennt weitere Verwendungsmöglichkeiten von Hypertexten, z.B. als Archivierungsinstrument; sehr Gewinn bringend ist sicherlich auch die von ihr vorgeschlagene Möglichkeit, Schüler eigenständig einen Hypertext erstellen zu lassen, wodurch „diese veranlasst werden, selbst Verknüpfungen herzustellen und Strukturen zu schaffen." Dies erforderte meines Erachtens allerdings ein gewisses Maß an Kompetenz und Vertrautheit der Schüler in Bezug auf Fähigkeiten im Umgang mit dem Medium PC einerseits und in Bezug auf fachliche Kenntnisse andererseits. Das könnte Gegenstand einer eigenen Untersuchung werden.
[7] s. KWMB1 I So.-Nr. 13/1991 S. 1540.
[8] ib. S. 1543.
[9] ib. S. 1540.
[10] ib. S. 1541.
[11] ib. S. 1542.
[12] ib. S. 1543.
[13] KWMB1 I So.-Nr. 3/1990 S. 153.
[14] ib. S. 203.
[15] verwendetes Schulbuch: *Antike Briefe, Cicero -Plinius-Seneca*. Bearb. v. Kurt BENEDICTER. Bamberg: Buchners, 1999; hier S. 18f.
[16] Einteilung und Bezeichnung vgl. ib. S.11-13.
[17] Palmié hat in dem von ihr vorgestellten Modul dieses Vorgehen gewählt, was eine gewisse Eigenverantwortlichkeit der Schüler voraussetzt und wohl auch schult. In dem Fall könnte man durch anschließende Leistungseinforderungen den Lerninhalt überprüfen, beispielsweise durch Arbeitsblätter oder auch benotete Leistungsnachweise.
[18] wichtige Internetadressen s. Literaturverzeichnis und: KAUFMANN, Dieter u. Paul TIEDEMANN. *Internet für Althistoriker & Altphilologen. Eine praxisorientierte Einführung.* Darmstadt: Primus Verl., 1999.

LITERATURVERZEICHNIS

[1] KAUFMANN, Dieter u. Paul TIEDEMANN. *Internet für Althistoriker & Altphilologen. Eine praxisorientierte Einführung.* Darmstadt: Primus Verl., 1999.

[2] PALMIÉ, Christa. „Zu Plinius auf elektronischen Wegen. Der Einsatz von Hypertexten im Unterricht." In: AU 3+4/2002, S. 16-25.

[3] KREFELD, Heinrich (Hrsg.). *Res Romanae*. Berlin: Cornelsen, 1997.

Schulbuchausgaben

[4] *Antike Briefe, Cicero -Plinius-Seneca*. Bearb. v. Kurt BENEDICTER. Bamberg: Buchners, 1999.

[5] *Plinius d. J. Epistulae* (Teil 1: Textauswahl mit Wort- und Sacherläuterungen). Bearb. v. Ernst BURY. Leipzig: Klett, 1994.

[6] *Plinius-Briefe, Text und Erläuterungen*. Bearb. v. Heribert PHILIPS. Paderborn: Schöningh, 1975.

VERZEICHNIS DER INTERNETADRESSEN

Lateinische Sprache und Grammatik

http://www.lateinservice.de/grammatik/inhalte/stil.htm
http://www.mbradtke.de/st000.htm
http://www.univie.ac.at/latein/gr/grammatik.htm
http://www.latein-griechisch.gmxhome.de/grammatikmerkblaetter/steigerungderadjektive2.htm

Sachinformationen

Plinius

http://www.st-klemens.ch/pliniudj.htm#leben
http://www.bobi.net/schiller/fach/latein/leben.htm
http://www.lateinforum.de/thesauru/WdAntike/P/plin.min.htm
http://home.t-online.de/home/prehfeld/plinmwda.htm

Schreibmaterial

http://www.uni-bamberg.de/ggeo/hilfswissenschaften/hilfswiss/beschreibstoff.html

Zirkusspiele, Wagenrennen, Theater

http://www.info-antike.de/unterhaltung/Circus_Maximus/circus_maximus.html
http://www.info-antike.de/unterhaltung/Circus_Maximus/Wagenrennen_/wagenrennen_.html
http://www.roma-antiqua.de/rundgang/pages/circusmaximus.html
http://www.g26.ch/italien_kultur_rom_01.html
http://imperiumromanum.com/kultur/unterhaltung/wagenrennen_01.htm
http://keplerweb.oeh.uni-linz.ac.at/Tea_Al/home/matura.htm

Abbildungen zu Brieftransport und Schreibmaterial

http://www.ig-mim.de/real/ wachstafel.html
http://www.users.pandora.be/freddy.algoet/ latijn/54.htm
http://www.stmwfk.bayern.de/kunst/ zweigmuseen/mindel.html
http://www.historyforkids.org/learn/egypt/literature/papyrus.htm

Seneca-Brief

http://www.vox-latina-gottingensis.de/origueb/Seneca/Epistulae/senep007.htm

Weitere

http://mediendenken.editthispage.com/discuss/msgReader$795?mode=day
http://mediendenken.editthispage.com/discuss/msgReader$880?mode=day
http://www.net4.com/sonntag-in-rom/07-circus-caracalla/01.circus-maximus.html
http://www.net4.com/sonntag-in-rom/07-circus-caracalla/02.circus-maximus2.html

DieterMotzkus

Ist Altgriechisch für griechische Schüler leichter zu lernen als für deutsche Schüler?

Ist Altgriechisch für griechische Schüler leichter zu erlernen als für deutsche Schüler? Gedanken zur „erasmischen" Aussprache des Griechischen

Die Antwort auf diese Frage mag zunächst nicht sonderlich schwer fallen: bekanntlich brauchen griechische Schüler ja kein griechisches Alphabet zu lernen und kennen vermutlich schon alle Vokabeln. Das erstere mag sicherlich stimmen, denn kein griechischer Schüler der ersten Klasse schlägt sich mit dem ABC, sondern mit dem ΑΒΓ herum, kennt also das griechische Alphabet. Anders liegt es bei der Wortschatzkenntnis: Wenn auch die Statistik zeigt, dass immerhin zwischen 70% und 80% des heutigen griechischen Wortschatzes in irgendeiner Weise auf das Altgriechische zurückgeht, sei es völlig unverändert oder aber so wenig verändert, dass der Zusammenhang erkennbar ist, gibt es für einen heutigen griechischen Schüler doch auch für ihn zumindest unbekannte Bedeutungen von Wörtern im Altgriechischen, die im Neugriechischen nicht mehr gebräuchlich und die er sich deshalb erst neu aneignen muss. (**1**)
Berücksichtigt man jedoch nicht nur den semantischen Aspekt, sondern auch die Morphologie des Vokabulars, zeigt sich, dass die Hürden für einen griechischen Schüler beim Erlernen des Altgriechischen keineswegs gering sind.
So sind im Nominalsystem die altgriechischen Formen des Dativs neu, der als gesonderte Form im Neugriechischen, von einigen feststehenden Wendungen einmal abgesehen (**2**), nicht mehr existiert, weiterhin die gesamte konsonantische Deklination, die mit ihren verschiedenen Stämmen, außer den Neutra auf –μα und -ος im Neugriechischen in der a-Deklination aufgegangen ist; in der a-Deklination der Nominativ Plural auf –αι sowie der Akkusativ Plural auf –ας .
Von den für einen griechischen Schüler aus dem Neugriechischen unbekannten Formen des altgriechischen Verbalsystems seien wenigstens die wichtigsten genannt:

- die nicht mehr existierenden Optativ- und Infinitivformen, wobei die letzteren im Neugriechischen durch eine Konstruktion mit der Partikel να und dem Konjunktiv/Indikativ (dazu s.u.) ersetzt werden
- die verschiedenen Partizipien (im Neugriechischen nur noch ein undeklinierbares und nur auf das Subjekt beziehbares PPA auf –οντας bzw. –ώντας sowie das eher substantiviert gebrauchte Partizip Perfekt M/P auf -μένος, –η, –ον
- die Personalkennzeichen des Imperfekt und starken Aorist auf –ον bzw. –όμην usw.
- die Bildung des Aorist und Futur Passiv auf –θην bzw. –θήσομαι
- die Bildung des Futur Aktiv auf -σω (im Neugriechischen durch die Konstruktion mit der Partikel θα ersetzt)
- die Bildung des Aorist und Futur Medium auf -σάμην bzw. –σομαι usw.
- das Perfekt Aktiv und M/P mit Reduplikation und Kennzeichen –κα– bzw. –μαι usw.
- der Imperativ Aorist Passiv auf -θητι
- die Formen des Konjunktivs, die wegen des Gleichklangs von ει und η mit dem Indikativ zusammengefallen sind

Diese Vielzahl von Formen zeigt deutlich, dass einem griechischen Schüler das Altgriechische durchaus nicht in die Wiege gelegt ist und dass auch er für dessen Erwerb einiges lernen muss, wenn vielleicht auch nicht in dem Maße, wie es einmal in einer griechischen Zeitung eine Karikatur zeigte, in der ein Schüler auf einer Tafel vor einem ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ unter den Angeboten dieses Fremdspracheninstituts neben ΑΓΓΛΙΚΑ, ΓΑΛΛΙΚΑ, ΓΕΡΜΑΝΙΚΑ auch ΑΡΧΑΙΑ (d.h. Altgriechisch) findet.

Vor allem aber dürfte einem griechischen Schüler bei der Aneignung, Beherrschung und Differenzierung solcher Formen mehr als einem deutschen Schüler die Tatsache Schwierigkeiten bereiten, dass in Griechenland die Aussprache einer Reihe von Lauten von der uns gewohnten abweicht. Vor allem betrifft das die sogenannte itazistische Aussprache der Vokale und Diphthonge η (η), υ, υι, ει und οι, die alle wie ι als i-Laut gesprochen werden, sowie αι (phonetisch wie ε behandelt) und ω (ω) (genauso wie o ausgesprochen), die leicht zu Verwechslungen führen kann. (3) Weniger ins Gewicht fällt dagegen, dass die Diphthonge ευ (> ef bzw. ew) und αυ (> af bzw. aw) verschwunden sind und dass β als w, θ und δ als stimmloses bzw. stimmhaftes englisches th, ζ als stimmhaftes s sowie μπ als (m)b und ντ als (n)d ausgesprochen werden.
Auch dass für die Orthographie des Altgriechischen das im Neugriechischen nicht mehr geschriebene Iota subscriptum sowie der spiritus asper (im Neugriechischen nicht mehr gesprochen) und spiritus lenis eine Rolle spielen, ist im Vergleich zu den vorher erwähnten Besonderheiten des Altgriechischen für einen griechischen Schüler von eher nebensächlicher Bedeutung.

Um einmal zu verdeutlichen, zu welchen Verwechslungen diese phonetischen Erscheinungen im Vokalbereich des Griechischen führen können, sei aus der Fülle gleichlautender, sog. homonymer Wörter hier nur eine kleine Auswahl genannt, die sich beliebig fortsetzen ließe. (4)
ekíni: ἐκείνη (Fem. zu ἐκεῖνος "jener") / ἐκίνει (3. Sg. Imperf. Akt. zu κινέω "bewegen"); **íta:** εἶτα (Adv. „dann" / ἧττα "Niederlage"); **ípon**: ἵππον "Pferd" / εἶπον (Aor. Akt. zu „sagen"); **tíchi:** τύχη bzw. τύχῃ (Nom. bzw. Dat. Sg. „Schicksal") / τείχη (Nom./Akk. Pl. zu τεῖχος „Mauer") / τοῖχοι (Nom. Pl. zu τοῖχος "Wand") / τύχοι (3. Sg. Aor. zu τυγχάνω "treffen, erlangen"); **angélis:** ἀγγέλοις (Dat. Pl. zu ἄγγελος Bote) / ἀγγέλλεις (2. Sg. Präs. Ind. Akt. zu ἀγγέλλω "melden") / ἀγγέλλοις (2. Sg. Präs. Opt. Akt. zu ἀγγέλλω) / ἀγγέλλῃς (2. Sg. Präs. Konj. Akt. zu ἀγγέλλω); **ikí:** ἥκει "er kommt" / εἴκει "er weicht" / οἶκοι "Häuser"; **políte:** πολῖται "Bürger" / πωλεῖται (3. Sg. Präs. Ind. Med./Pass. zu πωλέω "verkaufen") / πωλῆται (3. Sg. Präs. Konj. Med./Pass. zu πωλέω) / πωλεῖτε (2. Pl. Präs. Ind./Imp. Akt. zu πωλέω) / πωλῆτε (2. Pl. Präs. Konj. Akt. zu πωλέω) / πωλοῖτε (2. Pl. Präs. Opt. Akt. zu πωλέω): **is:** ὗς "Schwein" / εἰς (Konj. + Akk. „in") / ἧς (Gen. Sg. Fem. des Relativpronomens) / οἷς (Dat. Pl. Mask./Neutrum des Relativpronomens); **ísso:** ἴσῳ (Dat. Sg. Mask./Neutrum zu ἴσος "gleich") / οἴσω (1. Sg. Fut. Akt. zu φέρω "tragen") / ἥσω (1. Sg. Fut. Akt. zu ἵημι "loslassen")
Der berühmte griechische Maler Theophilos betitelt eines seiner naiven Gemälde, das den Weingott Bacchus zeigt, Βάκχος θεός του είνου statt οίνου, auf einem Friedhof finden sich Inschriften auf Grabsteinen wie αινθάδε κειτε statt ενθάδε κείται oder ετόν 90 αποβίοσε statt έτων αποβίωσε, und selbst ein gestandener Schulrat in einer griechischen Provinzstadt hat seine orthographischen Probleme, wie die folgenden Formen in einem Brief an den Verfasser zeigen: σύζηγος "Gattin" statt σύζυγος , αποστέλνετε "wird abgeschickt" statt αποστέλνεται oder δισλειτουργεία "ungenügende Funktion" statt δυσλειτουργία beweisen.
Angesichts des aus der ihm gewohnten Aussprache des Griechischen resultierenden Problems für einen griechischen Schüler, altgriechische Wortbedeutungen und –formen phonetisch zu differenzieren, stellt sich die Frage, wem es ein deutscher Schüler eigentlich zu verdanken hat, dass er sich damit beim Altgriechischlernen nicht herumzuschlagen braucht.
Die Antwort darauf führt fast ein halbes Jahrtausend zurück, genau gesagt ins Jahr 1528, als in Basel ein Dialog mit dem Titel „De recta Latini Graecique sermonis pronuntiatione" erschien. Der Verfasser war kein geringerer als Desiderius Erasmus von Rotterdam, der sich in dieser Schrift gegen die damals übliche byzantinische Aussprache des Griechischen

wandte, die weitgehend identisch mit der heutigen neugriechischen Aussprache war. Mit seiner Schrift schuf er zwar die systematischen Grundlagen für eine Aussprache des Altgriechischen, die sich von der tradierten und kontinuierlich gesprochenen unterschied und mit philologischen Mitteln aus antiken Quellen wiedererschlossen war, in die Praxis umgesetzt wurde sie allerdings erst einige Jahrzehnte nach Erasmus an der Universität Cambridge. Grund für die dann folgende Verbreitung in den Gelehrtenschulen Mittel- und Nordeuropa war dann vor allem die ausschließliche Hinwendung von Schule und Gelehrten zur nur gelesenen (antiken) griechischen Literatur. Bereits Erasmus sah es als Zweck des Griechischlernens an, „die Bücher der Alten lesen zu können, nicht um mit dem Griechenvolke reden zu können", wie er es selbst einmal formulierte, obwohl er selbst noch das gesprochene Griechisch seiner Zeit beherrschte.
Als methodische Konsequenz aus der historischen Orthographie dieses nunmehr vor allem gelesenen Griechisch ergab sich, die unterschiedlich geschriebenen sprachlichen Erscheinungen auch lautlich zu differenzieren und damit das Erlernen des Altgriechischen zu erleichtern. Andererseits führte die fehlende Konstanz der von Erasmus postulierten Aussprache dazu, dass es in den verschiedenen Ländern Europas durch die Anpassung der jeweiligen Sprachgewohnheiten bis heute zu unterschiedlichen Ausprägungen kommen konnte.
Da sich das grundlegende Ziel des Altgriechischunterrichts, abgesehen von allen sonstigen zeitbedingten Argumenten, im Laufe der Jahrhunderte bis heute nicht geändert hat, hat auch die auf Erasmus zurückgehende Aussprache auch bei uns stets ihren methodischen Stellenwert behalten. Selbst in Griechenland, wo diese Aussprache bis in jüngste Zeit bei vielen an ihrer Muttersprache Interessierten, und davon gibt es erstaunlicherweise nicht wenige, Anlass zu Verwunderung, wenn nicht kritischer Beurteilung gewesen ist, mehren sich, gerade auch von wissenschaftlicher Seite, besonnene Stimmen (**5**), die darauf hinweisen, dass sogar schon vor Erasmus auch griechische Gelehrte, die besonders nach dem Fall Konstantinopels 1453 nach Italien gekommen waren, für das Altgriechische eine Aussprache forderten, die von der tradierten und zu ihrer Zeit üblichen abwich.
Umgekehrt ist erfreulicherweise aber auch in Deutschland in den letzten 15 Jahren das Interesse der Schulgräzisten nicht nur an der neugriechischen Aussprache, sondern auch an der neugriechischen Sprache selbst gewachsen, wie entsprechende Publikationen (**6**) und auch Hinweise in den Griechisch-Richtlinien und -Lehrplänen einiger Bundesländer zeigen. Seit kurzem steht nun auch der erste Band eines neuen Griechischlehrbuches (**7**) zur Verfügung, das erstmals systematisch den Blick auf das Neugriechische (und damit selbstverständlich auf seine Aussprache) lenkt. Nicht nur, weil die griechische Sprache Ausdruck der für Europa fundamentalen geistigen und kulturellen Errungenschaften ist, sondern auch im Hinblick darauf, dass Griechenland nun schon seit mehr als 25 Jahren diesem Europa offiziell politisch und wirtschaftlich angehört, könnten sich sicher mit der stärkeren Beachtung auch des Neugriechischen als konsequenter und kontinuierlicher Fortsetzung einer über fast 3000 Jahre lang ununterbrochen geschriebenen **und** gesprochenen Sprache auch neue Perspektiven für den Altgriechischunterricht des 21. Jahrhunderts an unseren Schulen eröffnen.

Anmerkungen

1 Dazu gehören nicht nur auf bestimmte Literaturgattungen beschränkte Wörter und Wortformen wie z.B. φάος, κέλευθος, ἔρδω oder κῆρ, sondern durchaus auch sonst gebräuchliche wie ἐάω, ἵημι, εἴργω, λαγχάνω, εἰμί, εἰκω/ἔοικα oder θάττων.

2 z.B. Wendungen wie δόξα τω θεώ und εν τάξει sowie als Präpositionen gebrauchte Formen wie λόγω (wegen), βάσει (auf Grund) oder δυνάμει (kraft)

3 Formen wie πλῖστα für πλεῖστα, αἰκάστην für ἑκάστην und ἐγό für ἐγώ in einem In Ägypten um 250 v.Chr. gefundenen Papyrus zeigen, dass bereits im 3. Jahrhundert v.Chr. im Bereich der i-, e- und o - Laute Veränderungen eingetreten sind. υ als i - Laut scheint sich im 4. Jahrhundert n.Chr. durchgesetzt zu haben, während die Aussprache von οι als i erst um 1000 n.Chr. abgeschlossen zu sein scheint.

4 Die Vielzahl solcher Wörter verdeutlicht das 1990 im Verlag επικαιρότητα, Athen erschienene Λεξικό των ομοήχων λέξεων της ελληνικής γλώσσας von Ilias Konstantinou, in dem auf 154 (!) Seiten phonetisch gleiche, aber semantisch-grammatisch ganz unterschiedliche Wortformen aufgelistet sind.

5 So z.B.der bekannte griechische Sprachwissenschaftler und Professor an der Universität Athen Georgios Bambiotis, u.a. Herausgeber eines umfangreichen Lexikons der neugriechischen Sprache, in einem Beitrag in der griechischen Zeitung TO VIMA TIS KIRIAKIS vor über 10 Jahren. Dabei betont er zu Recht, wie wichtig es für die Griechen sei, dass außerhalb Griechenlands überhaupt Griechisch gelernt werde, unabhängig davon, auf welche Art und mit welcher Aussprache, auch wenn natürlich die in Griechenland übliche den Zugang zur gesprochenen griechischen Sprache erleichtern würde.

6 Genannt seien „Altgriechisch – Neugriechisch", DaU Heft 5, 1992; „Neugriechisch im Altgriechischunterricht", her. vom ISB, Donauwörth 1996; „AKOYTE", Eine Einführung in das Neugriechische auf der Grundlage des Altgriechischen, Frankfurt a.M. 1996 (vergr.); Neugriechisch im Griechischunterricht, Schriftenreihe zur Lehrerfort- und wieterbildung, Münster 1999. Auch die Lehrpläne für (Alt-) Griechisch der Länder Nordrhein-Westfalen und Hessen thematisieren stärker die Einbeziehung des Neugriechischen.

7 ΚΑΙΡΟΣ KAIROS Griechisches Unterrchtswerk, her. von Andreas Weileder und Herbert Meyerhöfer, Bamberg 2006

Literatur:

Engelbert Drerup, Die Schulaussprache des Griechischen von der Renaissance bis zur Gegenwart, in: Studien zur Geschichte und Kultur des Altertums, Erg.-Band 6, Paderborn 1930 / Erg.-Band 7, Paderborn 1932 (wegen des Detail- und Quellenreichtums immer noch grundlegend)

Graecoromania, Griechischstudien deutscher Humanisten, Ausstellung im Zeughaus der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel, Weinheim 1989 (speziell zum Thema: S. 122 – 128)

In den letzten Jahren sind mehrere interessante und neugierig machende Titel vom F.S. Friedrich Verlag / Frankfurt am Main auf den Markt gekommen und erscheinen zum Teil bereits in erweiterter Neuauflage.

Als erstes von den hier vorgestellten Werken ist DISCENDUM erschienen. Felix S. Friedrich (Hrsg.) und Christopher Leitner haben hierin "Das Wichtigste für den Latein-Unterricht" zusammengestellt.
Die insgesamt 160 Seiten teilen sich im Wesentlichen - und das macht vielleicht das Besondere dieses Titels aus – ein **Lexikalischer Teil** (80 S.) und ein **Grammatikalischer Teil** (60 S.)
Ausdrücklich positiv zu vermerken ist, dass die ca. 750 leserfreundlich aufgelisteten Vokabeln ergänzt sind zunächst (S.12) durch eine Liste von "elf Regelmäßigkeiten" in der Formenlehre, die 1. die typischen Perfekte der Konjugationen (-are > -avi, -ere > -ui) und

1. die hauptsächlichen Endungs- und Genusphänomene (-um, -i n; -tudo, -tudinis f) in einer Tabelle zusammenstellen, und am Ende durch etwa 160 "leicht verwechselbare Vokabeln“.
   Negativ zu vermerken ist aber das Fehlen der Typen -or, -oris m und -io, -ionis f).
   Außerdem fehlt dem Erscheinungsbild der Nominalliste als 16zeilige Nonstop-Reihe die erforderliche Übersichtlichkeit.
   Die 10 Seiten des *Syntaktischen Teiles* sind den typischen Konstruktionen gewidmet. Dabei sollten die Genusregeln vielleicht doch vor den Paradigmata stehen; im übrigen stellen sie zum einen eine (eig. überflüssige) Wiederholung der sog. Regelmäßigkeiten dar, zum andern bleiben die Ausnahmen (etwa *arbor* oder *soror*) und Besonderheiten (z.B. *mare* und *animal*) unerwähnt.
   Ganz am Ende stehen noch drei Seiten **Lerntipps,** die so allgemein sind, dass sie eigentlich an den Anfang gehörten.
   Die Rechtschreib- und Zeichenfehler halten sich bei dieser Zweitauflage in erfreulichen Grenzen (S.5 "*V*iel Erfolg", S.98 "Kauf-handlung", S.107 "sie folgen[den]"; S. 154 "Participium coniunct*ion*", durch" (ebda.) sollte nicht getrennt werden), S.155 "ist entscheidend dass").
   Das Buch richtet sich, wie dem Vorwort zu entnehmen ist, an Schüler und Studenten. Die meisten Informationen sind knapp und sachlich formuliert. Etwas aus dem Rahmen fällt daher die Bemerkung S.150: "Wenn *dir* in einem Satz also sowohl ein Akkusativ als auch ein Infinitiv begegnet, so kannst *du* mit großer Sicherheit von einem AcI ausgehen." - abgesehen davon, dass er so, wie er dasteht, auch der Sache nach (und damit komme ich abschließend zu einer Reihe von Kritikpunkten) nicht korrekt formuliert ist: (Modal)verben wie *debere, studere, temptare, conari* und insbesondere *posse* werden immer bzw. überwiegend durch einen Infinitiv ergänzt, der selbstverständlich ein transitives Verb darstellen kann und dann ebenso selbstverständlich ein Akkusativobjekt erwarten lässt, ohne dass von einem AcI auszugehen ist.
   Als Auslöser für einen AcI ausdrücklich erwähnt werden die von den Autoren so genannten "Kopfverben", unpersönliche Ausdrücke wie *constat* bleiben dagegen unerwähnt.
   Die Tatsache der persönlichen Konstruktion beim NcI ist mit "wenn Verben, die vorher im **Aktiv** den **AcI** bildeten, **passivisch** gebraucht werden" auch nicht überzeugend formuliert.

Bei den "Adjektiven der kons. Deklination" S. 109f. sollten außer *vetus* zumindest auch *dives, pauper* und *princeps* (im Lexikalischen Teil aufgeführt) erwähnt sein.

Die Übersicht der Endungen des Superlativ S.112 ist so knapp gefasst, dass nicht klar wird, wie es etwa zu *prudent**i**ssimus* oder *auda**c**issimus* kommt.
Beim Ablativus causae ist als typisches PPP lediglich *commotus* genannt.
Beim Ablativus comparationis fehlt die Gleichsetzung mit *quam + Akkusativ*.
Die Hinweise beim Ablativus limitationis sind ebenfalls ergänzungsbedürfig.
Der Hinweis auf die morphologisch dem Genitiv Singular gleichende Form des Ablativus loci bleibt mit "viele" allzu ungenau und sollte präziser auf die a- und o-Deklination verweisen.
Der Ablativus mensurae fehlt als einziger. Warum?
Das Phänomen des Ablativus absolutus schließlich ist - trotz sehr ausführlicher Beispiele - nur phänomenologisch beschrieben, nicht erklärt.
Insgesamt liegt eine interessante Zusammenstellung vor, die aber durchaus zu Widerspruch und Ergänzung reizt (zu einfach / zu kompliziert?, zu viel /zu wenig?)

Else Zekl

Von F.S.Friedrich sind 2005 im F.S.Friedrich Verlag / Frankfurt am Main zwei weitere Latein-Materialien erschienen.

Die beiden Hefte *Auxilium Primum* und *Auxilium Secundum* sind als „Erste Hilfe für Lateinlernende“ gedacht und tituliert. Sie setzen ausdrücklich eine Formenlehre und eine (Kurz)Grammatik wie *Discendum* voraus.
Jedes der beiden Hefte im Din A 5 –Format umfasst 10 doppelseitige Lektionen.
Der Lektionsaufbau ist immer derselbe: Einleitende Worte, Hinweis auf ein grammatisches Phänomen, einige Übungssätze, Anmerkung und/oder Aufmunterung, „Vocabularium“, Musterübersetzung. Die jeweils gegebenen Beispielsätze bestehen ebenso wie die insgesamt vier „zusammenfassenden Übersetzungsübungen“ (je zwei am Ende eines Heftes) zunehmend aus lateinischen Zitaten wie *dum spiro, spero; ut desint vires, …..*
Der „Abschlusstest“ fragt nach grammatikalischen und Konstruktionsformalia wie den Kürzeln PC, AcI und Abl.abs.
Während das Inhaltsverzeichnis keinerlei Auskunft über die Inhalte der einzelnen Lektionen gibt, leisten das die auf jeweils fünf Lektionen folgenden vier Zusammenfassungen (Heft I S.20 und 32; Heft II S.16f. und 28f.) ausgezeichnet.
Ausgangspunkt und Beginn ist ein „Grammatiktest“ vor der ersten Lektion, der die Fähigkeit, Nominal-, Pronominal- und Verbalformen zu bestimmen oder auch zu bilden, abfragt. Er umfasst alle Deklinationen und alle Konjugationen in Aktiv, Passiv, Indikativ und Konjunktiv. Die 90 Formen haben zum Teil mehrere Bedeutungen, so dass sich insgesamt 120 mögliche Punkte ergeben. Wer nicht wenigstens 100 davon erreicht, erhält den Rat, vor der Weiterarbeit, also doch wohl vor dem Beginn mit der Arbeit an den 10 Lektionen des ersten Heftes, zunächst noch einmal seine Grammatik zu konsultieren. Es sei daher die Frage gestattet: Bedarf jemand, der 100/120 Formen beherrscht, überhaupt derart grundlegender Wiederholung, wie sie zumindest die Lektionen 1 bis 7 (Themen sind dort Subjekt, Prädikat, Prädikatsnomen, Kopula, KNG-Kongruenz, Fragewörter, Präpositionen; erst in

L.15, 19 und 20 die geballte Ladung Gerundivum und Gerundium, alle Partizipien und PC und Abl.abs.) bieten?
Der durchgehend mit „du“ angesprochene Leser bzw. Lerner hat allerdings parallel zu den 10 plus 10 Lektionen 230 plus 196 Vokabeln, also ca. 20 (!) im täglichen Schnitt, zu wiederholen. Dafür erhält er aber im zweiten Heft auch zunehmend lockere, schmeichelhafte, ja sich anbiedernde Sprüche wie „Keine Panik, es ist wirklich nicht schwierig.“ „Ist doch logisch, oder?“ „Das war doch machbar, oder?“ (II 10, 12, 15) „Ganz ausgezeichnet, was du in diesen wenigen Tagen alles gelernt hast.“ „Auch diese Lektion hast du lebend bestanden.“ „Jetzt geht es auf die Zielgerade – nur nicht schlappmachen!“ (II 11, 12, 18). Vgl. ferner II 22 (2x9, 25 und 27).
Insgesamt dürften diese handlichen Heftchen also eher für nicht ganz unkundige, aber entmutigte jüngere Schüler in Frage kommen.
Wenig hilfreich sind freilich solche Sätze wie II18: „Bei Problemen solltest du noch einmal in deiner Grammatik schmökern!“ Wer dieser Aufforderung gegebenenfalls tatsächlich nachkommt, bedarf eigentlich gar keines gesonderten Übungsheftes.

Else Zekl

2007 hat Felix. S. Friedrich im F.S. Friedrich Verlag, Frankfurt ein Lateinbuch mit einem besonders spannenden Titel herausgegeben: *Latein in 3 Wochen - Ein Schnellkurs*.
Wer von uns hat sich noch nie gewünscht, eine neue Sprache sozusagen im Handumdrehen zu erlernen? Wer von all denen, die den Erwerb des Latinums nachzuweisen haben, hat noch nie davon geträumt, dies möge ihm bereits in kurzer Zeit gelingen?
Dem gegenüber stehen, jedenfalls im hessischen Lehrplan, bislang 650 bzw. mit "G8" immer noch 575 Unterrichtsstunden in der 1. und 405 bzw. 430 in der 2. Fremdsprache allein in der Mittelstufe (zuzüglich 3 Jahreswochenstunden in Jahrgangsstufe 11 bzw. 10G) oder, für die 3. Fremdsprache, zwar nur 160 Unterrichtsstunden in der Mittelstufe, dafür aber drei weitere Jahre lang 3stündiger Oberstufenunterricht - in jedem Falle also viele hundert Stunden Unterricht auf dem Plan.
Was also stecke ich in ein Buch, das nach 21 Tagen hinreichende Lateinkenntnisse liefern soll? Wie gestalte, formuliere ich es?
Eine interessante und reizvolle Herausforderung!
Bei Felix S. Friedrich sind es auf 190 Seiten 21 (Tages?)Lektionen mit jeweils 4-7 Seiten, meist vierseitige Wiederholungen nach jeweils vier Lektionen, Musterlösungen für die Übungen innerhalb der Lektionen (18 Seiten), ein Vokabelverzeichnis (3 Seiten), ein Grammatikanhang (14 Seiten) und ein zweiseitiges Glossar.
Die Lektionen sind einheitlich strukturiert. Auf die jeweils neue Grammatik folgen das Lernvokabular, ein lateinischer Text, ein (!) Quickinfo, gelegentlich noch einmal Lernvokabular und lateinischer Text oder sofort Übungen (mit Musterlösungen s.o.).
Das Vokabelverzeichnis umfasst etwa 600 Vokabeln, also im Schnitt fast 30 Vokabeln pro Lektion; tatsächlich enthalten bereits die Lektionen 3, 4 und 5 jeweils über 40 sog. Lernvokabeln (Lektion 12 dagegen nur 12). Das ist für Anfänger, auch wenn man die 21 Tage im Buchtitel stillschweigend verdoppelt, mit Sicherheit zu viel. Das Buch wendet sich aber ausdrücklich nicht nur an 'Wiederholer', sondern auch an Anfänger.
Leider gibt es zu den Themen ‚Vokabeln lernen und Lerntyp’ sowie ‚Lernmethoden zum richtig Übersetzen’ erst nach der 4. Lektion Rat und Hinweise. In jedem Fall wird der Benutzer durchweg mit "du" angesprochen und mit (unnötig) lockeren Sprüchen 'bei der Stange gehalten'. Drei Beispiele seien genannt: 1) "Du machst in Grammatik und Wort-

schatz große Schritte - sehr erfreulich! Heute schon wollen wir ..... Ich hoffe, du fühlst dich fit und bist bereit, den Kopf rauchen zu lassen); Los gehts!" (S.27 am Anfang der 3. Lektion) 2) "Bravo! Du hast nun schon zum zweiten Teil des Buches geschafft. Auch heute kommen (leider)[2] wieder neue Formen auf dich zu. Ich bin aber davon überzeugt, dass du auch diese Herausforderung meistern wirst. Los geht's!" (S.47 am Anfang der 5. Lektion) 3), "Behalte einen kühlen Kopf (keep cool,[3] wie der Lateiner sagt) und nimm auch diese Hürde - du bist auf dem besten Weg." (S.88)

Mit den nur vier Substantiven *flumen, -inis* n., *insula, -ae* f., *oppidum, -i* n. und *urbs, urbis* f., also mit konsonantischer, a-, o-/ Neutrum und kons./i-erweiterter Deklination, geht es sofort im allerersten Text medias in res. Das Deklinationsparadigma S.16 bietet sogar sieben Unterarten der drei Deklinationstypen; die darin verwendeten Substantive erscheinen allerdings außer ***puer*** (Lektion 1/2) alle erst in späteren Lektionen (2, 4, 5 und 6), kommen also zu den 14 + 19 Lernvokablen der 1. Lektion noch hinzu. Anders als üblich werden zunächst Nominativ, Genitiv und Ablativ eingeführt, letzterer etwas unglücklich mit "a", was zu "*(a) templo* = (vom) Tempel" führt, auch im Wiederholungsparadigma zwischen der 4. und 5. Lektion, das um *civis, turris* und *mare* erweitert ist und neben "*(a) templo*" und "*(a) templis*" auch "*(a) turri*" und "*(a) turribus*" bietet.
aus Platzgründen werden die lateinischen Paradigmen der Konjugationen in senkrechten Spalten, die deutschen Übersetzungen dagegen in Zeilen, also quer geboten - das dürfte zumindest für optische Lerner verwirrend sein. Außerdem folgen im Lateinischen durchweg *amare, monere, audire, capere, regere* aufeinander, während das Deutsche völlig unkommentiert nur lieben und hören auflistet (so S.28, 44, 53, 59, 76).
Bei der Einführung des Passivs in der 11. Lektion mit eben denselben Verben erscheinen im Deutschen unvermittelt ausschließlich Formen von loben [hatte der Autor da vielleicht das Paradigma eines anderen Lehrwerkes im Kopf?].
Sehr merkwürdig sind mit "*-eo, -i, -onsum*" bzw. "*-o, scripsi, -ptum*" die Stammformen von *respondere* und *scribere* angegeben - übrigens in der 3. Lektion, also (allzu) lange, bevor in der 7. Lektion dann Perfekt und Plusquamperfekt Grammatikthema sind. Unpräzise formuliert ist die Bildungsregel fürs Futur I Indikativ Passiv: Präsensstamm + Einschub b(i/u) + Personalendung - das -or der 1. Person wird also schlicht unterschlagen, und warum eig. Indikativ, als ob es im Lateinischen ein Futur I Konjunktiv Passiv gäbe? Eindeutig falsch sind mit "+ Einschub : (e)ba " bzw. "+ era +" die Bildungsregeln für Imperfekt Konjunktiv Aktiv [also nicht: "+ Personalendung Passiv", wie auf S.105 zu lesen] und Plusquamperfekt Konjuktiv Aktiv angegeben.
Um den Lesern weitere Einzelheiten ähnlicher Art zu ersparen, sei hier zusammenfassend nur erwähnt, dass allein schon die über zwanzig R- und Z-Fehler einen weiteren Korrekturdurchgang vermissen lassen.

Ein letzter Aspekt sei der Auswahl gewidmet. "Latein in 3 Wochen" bedeutet - in Abwandlung des Übersetzungsprinzips "so wörtlich wie möglich, so übertragen wie nötig" - doch wohl in allererster Linie "so viel wie nötig, so wenig wie möglich", um das eigentliche Ziel, die Lektüre (in erster Linie von Caesar und Cicero), bewältigen zu können. Die Bemerkung des Autors selbst bei der Einführung des Supin S.116 ("Das Supin musst du dir sicherlich nicht >> besonders gut << merken.") zeigt deutlich genug auf einen 'Streich-Kandidaten'; Vokativ, Futur II, *mei, tui*, ... als Genitiv von ego, tu, ... sollten weitere sein. Und mit der Auflistung der ital., span., franz. und engl. 'Verwandten' sind die Zahlen zu-

[2] Warum "leider"?
[3] So auch S. 14.

mindest zu ausführlich behandelt. Für ein kurzes Schmunzeln sorgt dabei die zwei(!)zeilige Bemerkung: " Bei den Ordnungszahlen musste aufgrund von Platzgründen auf die französischen Zahlwörter verzichtet werden - man sehe es mir nach ;-)", während der sog. Verzicht genau eine (!) Zeile eingespart hat.[4]
Neben wenig hilfreichen Elementen wie der "Endungsübersicht" der insgesamt acht Deklinationsarten mit tatsächlich den puren Endungen, also u.a.: a, ae, ae, am, a ..... und: is, i, em, e - ..... ohne jeden Hinweis auf einen Wortstamm - auf Seite 43 oder dem Trinklied aus den Carmina Burana auf S.20f., zu dessen letzten zwei Strophen buchstäblich jede zweite Vokabel am Rande angegeben wird (und die andere Hälfte lautet zu 90% *bibit*!) sei ausdrücklich auch auf die informativen "Quickinfos" in jeder Lektion verwiesen und auf effektive Übungen wie die scheinbar banale Einsetzübung auf S.87 für die Verbformen, die es gleichwohl 'in sich' hat, und die ebenso 'harmlose' wie anstrengende Kästchenübung für die diversen Nominalformen.
Mein Fazit lautet insgesamt:
Die anfangs gestellte Aufgabe: Was stecke ich in ein Buch, das in kurzer Zeit hinreichende Lateinkenntnisse liefern soll? Wie gestalte, formuliere ich es? bleibt zwar bestehen; Felix S. Friedrichs Opus ist aber ein Werk, an dem man sich nun bei dieser Aufgabe gut 'reiben' kann.

Else Zekl

[4] Die vielfältige Gestaltung der reichlich eingestreuten Smileys - mal ;) mal :) mal :-) mal ;-) - mag ebenfalls manchen Leser zum Lächeln bringen.

Νέα ελληνικά για κλασικούς φιλολόγους, ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΝΕΦΕΛΗ, Αθήνα 1999

Das hier zu besprechende Buch ist das Ergebnis einer fünfjährigen internationalen Zusammenarbeit im Rahmen des europäischen SOKRATES - Programms zwischen der Universität von Kreta, der Universität des Baskenlandes und der Universität Amsterdam. Dem klassischen Philologen, aber nicht nur diesem, sondern allen, die ausgehend von Altgriechischkenntnissen sich eingehender mit dem Neugriechischen beschäftigen wollen, steht damit ein Hilfsmittel zur Verfügung, das bisher ein Desiderat war, sieht man einmal von dem eher feuilletonistisch-plaudernden Büchlein "Neugriechisch für Humanisten" von Hans Eideneier ab, das jedoch, 1965 in der Heimeran-Reihe erschienen, längst vergriffen ist.

Das einsprachige (neugriechische) Buch wird durch Hörkassetten mit den Texten der meisten Lektionen sowie eine einsprachige (neugriechische) CD-ROM ergänzt.
Methodisches Hauptziel des Unterrichtswerkes ist es, von Übereinstimmungen mit dem Altgriechischen ausgehend Neugriechisch zu erlernen. Ein weiteres methodisches Ziel besteht darin, ebenfalls von Anfang an unter Berücksichtigung der Grundlagen des Altgriechischen, den Lernstoff nach modernen didaktischen, pädagogischen (besonders kommunikativen) und sprachwissenschaftlichen Gesichtspunkten darzubieten.

Das Handbuch enthält 20 jeweils ca.12 Seiten umfassende Lektionen , wobei jeweils 5 Lektionen mit einer Wiederholungs- lektion abgeschlossen werden, einen Lösungsteil für die Übungen sowie einen Anhang mit Texten aus der neugriechischen Literatur mit Angaben zu Leben und Werk der Textautoren .

Die einzelnen Lektionen bestehen aus einem einführenden Dialog zwischen fiktiven Studenten aus verschiedenen europäischen Ländern über ein landeskundlich – topographisches Thema, einem kleineren Text mit historischem Inhalt sowie einem zweiten Dialog, in der Regel mit einem Thema aus dem Alltagsleben (z.B. Στον Ε.Ο.Τ., Στο ιατρείο, Στην τράπεζα, Στο σταθμό u.ä.).

Zu jedem Dialog/Text gehören eine Reihe verschiedenartiger mündlicher und schriftlicher Übungen und jeweils eine Wortzusammenstellung, bei der die Wörter nach drei Gesichtspunkten geordnet sind:

1. Wörter, die sowohl morphologisch als auch semantisch mit dem Altgriechischen übereinstimmen (z.B. ατυχία, ελπίζω, νίκη, σχεδόν, βαρύς);
2. Wörter, die der Reinsprache (Καθαρευουσα) des 19. und beginnenden 20.Jahrhunderts entstammen und die ebenfalls erkennbar auf das Altgriechische zurückgehen, allerdings im Neugriechischen morphologisch und semantisch verändert auftreten (z.B. φαγητό, λεωφορείο, δουλεύω, άσχημος, διακοπές);
3. Wörter, die zwar etymologisch auf das Altgriechische zurückgehen, sich allerdings von der Form her und/oder auch semantisch vom Altgriechischen entfernt haben (wie z.B. στρίβω, το αρνί, όμορφος) sowie
4. Wörter, die aus anderen Sprachen als Lehnwörter im Neugriechischen begegnen, aber in

der Regel bis auf ursprünglich türkische Wörter (z.B. ο κεφτές, το ντουλάπι, ο μπαγλαμάς) durchaus erkenn- und verstehbar sind (z.B. το ραντεβού, η αφίσα, σίγουρος, μα).

Interessanterweise bestätigt die Auswertung von sieben beliebig herausgegriffenen Wörterverzeichnissen des Buches die Beobachtung, dass ca. 70 - 75% der Wörter eines nicht ausgesprochen dialektgefärbten oder sehr umgangssprachlichen neugriechischen Textes sich ersichtlich auf das Altgriechische zurückführen lässt, (in diesem Fall für Gruppe 1 und 2 von insgesamt 210 Wörtern der Wörterverzeichnisse 147 Wörter = 70%, zu denen weitere 41 Wörter aus Gruppe 3 = 19% hinzukommen, während nur 23 Wörter = 11% keine Verbindung zum Altgriechischen haben).

Der grammatische Stoff, vor allem die Formenlehre, wird übersichtlich in entsprechenden Tabellen bzw. Zusammenstellungen behandelt, häufig in Gegenüberstellung mit den entsprechenden grammatischen Erscheinungen im Altgriechischen (z.B. NG: έχω λύσει / AG: λέλυκα; NG: λυνόμουν(α), λυνόσουν(α) usw./ AG: ἐλυόμην, ἐλύου usw.).

Die Texte am Ende des Buches stammen von bedeutenden Vertretern der neugriechischen Literatur und umfassen einen Zeitraum von mehr als 300 Jahren. Einer Textprobe aus der Tragödie Ερωφίλη des Γεώργιος Χορτάτζης (2. Hälfte des 16. Jahrhunderts) folgen weitere 21 Texte von Σολωμός, Μακρυγιάννης, Βιζυηνός, Παπαδιαμάντης, Καρκαβίτσας, Μαβίλης, Παλαμάς, Καβάφης, Σικελιανός, Καζαντζάκης, Ουράνης, Βενέζης, Σεφέρης, Ρίτσος, Ελύτης, Τερζάκης, Σωτηρίου, Σαμαράκης, Αναγνωστάκης, Ταχτσής und Πεντζίκης.

Wenn auch das Buch erfreulicherweise insgesamt so gut wie keinen Anlass zu kritischen Bemerkungen gibt, könnte allerdings eine längere intensive Benutzung bei dem leider nur broschierten Buch Spuren hinterlassen. Auch würde ein deutsch-griechisches (griechisch-deutsches) Wörterverzeichnis der insgesamt etwa 1700 vorkommenden Wörter sowie ein ebenfalls zweisprachiger Index der nur griechischen grammatischen Fachbegriffe die Benutzbarkeit des Buches für Deutsche sicher erleichtern.
Auch eine kurze systematische Zusammenfassung der Grammatik würde sich als hilfreich erweisen, wie sie bereits für spanischsprachige Benutzer vorliegt.

Dr. Dieter Motzkus, Göttingen

mhk Antikensammlung: Kasseler Apollon, Griechenland, Phidias (um 450 v. Chr.) zugeschrieben, Römische Kopie um 100 n. Chr., Marmor, H. 200 cm, Inv. Nr. Sk 3

mhk Antikensammlung: Porträtkopf des Tiberius (14-37 n. Chr.), um 41 n. Chr., Marmor, H. 40 cm, Inv. Nr. Sk 140

mhk Antikensammlung: Korkmodell des Pantheon, Antonio Chichi (1743–1816), Rom, 1782, Grundfläche 77,5 x 111,5 cm, H. 64,5 cm, Inv. Nr. N 96