

Jahrgang XLVIII    Heft 3 / 4    Dezember 2001

Mitteilungsblatt des Landesverbandes Hessen im Deutschen Altphilologenverband (DAV)

FORUM SCHULE

Herausgegeben von Thomas Kaiser und Walter Weidner  
Bergstraße 25, 63073 Offenbach

### **Mitarbeiter des Heftes:**

Thomas Kaiser, Offenbach

Orm Lahann, Bensheim

Helge Seemann, Groß-Umstadt

Dr. Uwe Walter, Frankfurt

## **Neues aus Marburg**

1. Der erste hessische Altphilologentag fand am 10.11.2001 in Marburg statt, und er wird nicht einmalig bleiben! Die große Akzeptanz unter den Mitgliedern haben den alten und den neuen Vorstand des Landesverbandes in ihrer Einschätzung bestärkt, dass eine solche Veranstaltung jährlich stattfinden sollte.
  
2. Die Mitgliederversammlung des Landesverbandes Hessen im Deutschen Altphilologenverband hatte einen neuen Vorstand zu wählen. Gewählt wurden mit überwältigender Mehrheit
  - Herr Professor Dr. Jürgen Leonhardt, Marburg, zum Landesvorsitzenden;
  - Frau Christa Palmié, Baunatal,
  - Herr Richard Kramer, Marburg und
  - Herr Dr. Carsten Scherließ, Biebertal zu Beisitzern.

Herr Dr. Scherließ wird auch das Amt des Kassenswartes wahrnehmen.

Gemäß Beschluss der Mitgliederversammlung hat der neue Vorstand die Möglichkeit, ein weiteres Mitglied zu kooptieren, das den Bereich Südhessen repräsentiert. Herr Professor Leonhardt übernimmt den Vorsitz für zwei Jahre. Der Vorstand wird als Team organisiert, in dem die Beisitzer festgelegte Sach- und Regionalbereiche übernehmen

Über all dies und über Leitlinien seiner künftigen Arbeit wird sie der Vorstand in einem Rundschreiben kommenden Januar genauer informieren.

Wir danken den Mitgliedern des Vorstandes für ihre Bereitschaft, die Verbandsleitung zu übernehmen, und wünschen ihnen gutes Gelingen bei ihrer Arbeit!

3. Die Mitgliederversammlung hat beschlossen, den Mitgliedsbeitrag ab dem 01.01.2002 auf €20.- festzusetzen.

## Lateinunterricht und Fremdsprachenerwerb

Sicher haben viele von Ihnen den Artikel „Französisch statt Latein“ in der *Zeit* (38/2001) gelesen, in dem sich Ulla Hanselmann mit dem Sprachenerwerb an deutschen Gymnasien beschäftigte. Kurz zusammengefasst: Latein ist das Haupthemmnis für echte Trilingualität; mit Lateinunterricht drücken sich die Schüler vor dem Erlernen einer zweiten modernen Fremdsprache.

Na ja.

Sie werden sich, als Fachleute, Ihre Gedanken über die abwegige Logik dieses Artikels gemacht haben. Ich kann mich also kurz fassen.

In aller Regel ist die Entscheidung für Latein kein Hinderungsgrund, neben Englisch noch eine oder auch zwei moderne Fremdsprachen zu erlernen. Nicht organisatorisch und der Sache nach schon gar nicht. Im Gegenteil: Lateinschüler bringen ein hervorragendes Fundament mit für den zügigen Erwerb der dritten Fremdsprache, in der Regel Französisch oder Spanisch, ab Klasse 9. Natürlich müssen sie nicht, und fürs Abitur reichen Latein und Englisch. Aber taugt denn Latein als Drückebergerfach, nur um der Zumutung zu entgehen, eine moderne romanische Sprache zu sprechen? Mit dem Wesen des Lateinunterrichts jedenfalls wird man dies nicht begründen können.

Die Logik des Artikels setzt voraus, dass man Latein von vornherein für Unfug hält, sonst geht sie nicht auf. Angenommen, der Gesetzgeber akzeptierte Latein nicht als eine von zwei geforderten Fremdsprachen, wäre dann alles in Ordnung? Oder stünde Latein dann zwar nicht mehr der Dreisprachigkeit im Weg, wohl aber der Viersprachigkeit? Oder hielten wir Lateinlehrer unsere Schüler doch jedenfalls davon ab, in unserer Unterrichtszeit etwas Nützliches zu lernen, sagen wir mal, Informatik?

Um das *utile* geht es also, wieder einmal, übrigens auch bei den modernen Fremdsprachen. Dem Englischunterricht an deutschen Gymnasien stellt die *Zeit* ein Armutszeugnis aus: Viele Abiturienten, so lernt der Leser, sind mit der Formulierung „Hold the line, please!“ am Telefon überfordert. Der Grund: Der Englischunterricht sei zu akademisch, zu literarisch, zu schriftsprachlich. Ich übergehe hier die Frage, ob es denn unbedingt ein Kriterium für den Erfolg gymnasialer Bildung ist, dass man in möglichst vielen Sprachen fließend „Bitte warten!“ sagen kann. Aber ich bin mit meinem zweiten Standbein Englischlehrer, und als solcher wundere ich mich, auf welchen Englischunterricht sich die Recherche der Autorin bezieht: Wir unterrichten doch seit Dekaden situativ-auditiv-kommunikativ! Nein und nochmals nein: Daran kann es nicht liegen, wenn manche Schüler nach neun Jahren Englischunterricht keinen geraden Satz zu Wege bringen!

Die Gründe dafür sind tatsächlich komplex; vor einfachen Antworten sollte man sich hüten. Defizite in der Unterrichts- und Schulstruktur spielen eine Rolle. Auslandsaufenthalte finden, wie der Artikel zurecht moniert, viel zu selten statt. In einigen Fällen besuchen Kinder den falschen Schultyp. Lehrer sind nicht perfekt, ebenso wenig die Lehrwerke.

Ein Grund aber erscheint mir wichtig genug, ihn herauszugreifen: Schüler orientieren sich zu häufig an Minimalzielen, was Lernaufwand und erwartete Ergebnisse angeht. Ich will nicht moralisieren: Ansprüche werden reichlich und von allen Seiten gestellt, und klug ist, wer zusieht, wo er bleibt. Ich behaupte, Schüler praktizieren ganz selbstverständlich den kurzsichtigen Vulgär-Utilitarismus, der ihnen als herrschender Zeitgeist vermittelt wird.

Wenn es sich für einen Schüler rechnet, Spanisch oder Französisch zu lernen, dann wird er das schon tun, Latein oder nicht. Rechnet es sich nicht, hilft auch das Loblied auf die

Trilingualität nicht weiter: Sprachen zu lernen ist vergleichsweise schwierig und zeitaufwändig; sein Abitur kann man einfacher bekommen.

Das Mittel der Wahl scheint nun, systemkonform, zu sein, dafür zu sorgen, dass es sich rechnet; zum Beispiel, indem man Latein als Alternative streicht und Spanisch oder Französisch zum Pflichtfach macht. – Aber es wird nicht funktionieren. Das wissen wir, siehe oben, aus dem Englischunterricht. Einige werden die Sprache lernen – die hätte auch Latein nicht gehindert, im Gegenteil! Und einige werden sich durchmogeln und ihr Abitur auch ohne echte Sprachkenntnisse bekommen. Und alle hätten von einem Urlaubssprachkurs größeren Nutzen gehabt!

Latein setzt wie jede andere Sprache Motivation und Freude am Lernen voraus. Aber vielleicht mehr noch als die modernen Fremdsprachen braucht es Neugier und Wissensdurst beim Schüler. Da hilft kein Nützlichkeitsargument: Latein kann man nicht im nächsten Urlaub am Strand gebrauchen, und Lateinkenntnisse gehören zu keiner Stellenbeschreibung. In der Nützlichkeitsdebatte kann Latein nur verlieren, bei den Schülern wie bei den Bildungspolitikern. Ulrich Greiner hat in seinem Vortrag beim letzten Altphilologenkongress in Marburg geistreich und pointiert aufgezeigt, in welche „Begründungsfalle“ man gerät, will man den praktischen Nutzen der alten Sprachen gegenüber den modernen Fremdsprachen verteidigen.

Wir können doch mit unserem Pfund wuchern. Wir leisten mit unseren Fächern einen grundlegenden Beitrag zu kultureller Kompetenz. Dabei sollten wir, meine ich, bleiben – auch auf den Elternabenden zur Wahl der zweiten Fremdsprache. Latein lässt sich nicht als die bessere Alternative zu Französisch oder Spanisch verkaufen, weil es etwa nützlicher wäre, denn das stimmt nicht; oder gar weil es leichter wäre – wenn Latein wirklich zum Drückebergerfach degeneriert, ist sein kultuspolitisches Schicksal bald besiegelt. Wenn die richtigen Schüler Latein aus den richtigen Gründen wählen, kann das auf Dauer nur gut für uns sein.

## Die Alternative zu Caesar: T e r e n z !

„Alle Literatur ist menschliche Erfahrung in vermittelbarer Gestalt – in ihr werden Erkenntnisse und Erlebnisse der verschiedensten Art von einem Einzelnen so gestaltet, dass er sie, über sich selbst hinaus greifend, über Ort und Zeit hin an andere weitergeben kann. Mit ihrer Hilfe vermag derjenige, dem solche zu Literatur gewordene Erfahrung zugänglich wird, sich aus der Isolierung der individuell beschränkten Erlebniswelt zu befreien: der Kreis seiner Erfahrungen kann erweitert, seinem Erleben können neue Dimensionen eröffnet, seine Persönlichkeit kann bereichert und über die aus sich selbst heraus geleistete Entfaltung hinaus zur vollen Entwicklung der in ihr angelegten Möglichkeiten, also erst wahrhaft zu sich selbst geführt werden“. Anmerkung 1)

### I. Ausgangslage des Projekts

Mit Beginn des Schuljahres 1995/96 trat für den Verfasser ein seltener Glücksfall ein. Er bekam einen Latein-Kurs (3. Fremdsprache, Klassenstufe 9), der aus neun - sage und schreibe - n e u n Schüler i n n e n bestand, also eine Gruppe, wie sie so homogen nur in seltenen Fällen anzutreffen ist. Diese einmalige Chance neue Wege zu gehen durfte er sich nicht entgehen lassen. Anmerkung 2

Man gerät natürlich in eine schwierige Situation, wenn man einer solchen Herausforderung unvorbereitet gegenüber steht. In diesem Falle kam zu ersten Glücksfall ein zweiter hinzu. Geplant war, dass der Verfasser im folgenden Schuljahr die Klasse 10, die er zur Zeit unterrichtete, in Klasse 11 ebenfalls in Latein unterrichten sollte. Diese Planung konnte zwar nicht realisiert werden, da viele Schüler sich vom LU abgemeldet hatten und somit keine ausreichende Kursstärke mehr vorhanden war – den Fachkollegen dürfte dieses Phänomen nicht ganz unbekannt sein -, aber trotzdem erwies sie sich als günstig.

Im letzten Drittel der 10. Klasse war bereits mit den Schülern vereinbart worden, dass in Klassenstufe 11 die „Adelphoe“ des Terenz gelesen werden sollten. Wichtige Gründe für die Wahl der „Adelphoe“ als nächste Lektüre nach Caesar waren sprachliche und thematische. In erster Linie waren es die (relativ) kurzen Sätze, die –wie das ein ‚Schnupperkurs‘ ergab – den Schülern weniger Übersetzungsschwierigkeiten boten, als sie das von der Caesar-Lektüre her gewohnt waren. Hinzu kamen inhaltliche Überlegungen: Darstellung e c h t e n römischen Lebens, Darstellung zweier konträrer Erziehungsstile. Nicht unerwähnt bleiben sollte, dass in Klassenstufe 11.1 in Hessen die Erziehungsproblematik ein verbindliches Thema des Deutschunterrichts ist.

Gemeinsam wurde nun nach der Ausgabe von Kauer – Lindsay (Scriptorum Classicorum Bibliotheca Oxoniensis, 1953) der Wortschatz der „Adelphoe“ (Akte I-III) durchgearbeitet und eine Häufigkeitsliste erstellt. Nach dieser Liste begannen die Schüler ihren Wortschatz zu ergänzen und zu vertiefen.

Gewissermaßen als Nebenprodukt wurde die Erkenntnis gewonnen, dass an grammatischen Fakten der a.c.i. in ‚normaler‘ Häufigkeit vorkam, Partizipialkonstruktionen – und diese bereiten den Schülern ja erfahrungsgemäß große Schwierigkeiten - hingegen so gut wie gar nicht. Überhaupt zeichnete sich eine Verschiebung der grammatischen Elemente ab. Weit häufiger als das in klassischer Prosa der Fall ist, kommen Fragesätze in allen Varianten vor, wie dies angesichts der Struktur des Textes als Dialog durchaus verständlich ist. Diese Fragesätze bereiten Schülern aber kaum größere Schwierigkeiten, zumal sie meist kurz sind. Nähere Ausführungen zu Wortschatz und Grammatik folgen in Abschnitt IV, der die grundlegenden Vorüberlegungen zur Durchführung des Projektes enthält.

### II. Situation des Lateinunterrichts

Seit 1945 will das Unbehagen an Struktur und Bedingungen des LU nicht abnehmen. Es artikuliert sich in einschlägigen Beiträgen in Fachzeitschriften mehr oder weniger deutlich, aber es ist noch nicht recht zu erkennen, worin der tiefste Grund dieses Unbehagens liegt. Anmerkung 3) In erster Linie sucht man es in der permanenten Stundenreduzierung, dann führt man den unbefriedigenden Erfolg des LU auf die veränderte Umwelt unserer Schüler zurück.

Beides ist ohne Frage zutreffend und trägt dazu bei, den Erfolg des Unterrichts zu mindern oder gar unmöglich zu machen, nämlich da, wo ein Schüler, der Latein ab der 7. Klasse gelernt hat, dieses Fach nach der 11. Klasse abgibt.

Aber solche Faktoren treffen nicht den Kern des Problems. Das immer stärker werdende Unbehagen beruht – meist uneingestanden – darauf, dass sich längst hätte ein Paradigmenwechsel vollziehen müssen. Anmerkung 4)

Die Fachdidaktik zeigt kleinere sowohl als auch entschiedene Ansätze (vgl. die Arbeiten von Erich Happ, u.a. im „Altsprachlichen Unterricht“ veröffentlicht), der veränderten Umwelt und den veränderten Bedingungen Rechnung zu tragen. Die Beiträge zeigen gelegentlich, dass sich die Verfasser des Problems halb bewusst geworden sind, aber eben noch auf halbem Wege stehen bleiben. Die vielen an sich sehr dankenswerten Anregungen zur Übersetzungsstrategie, zum Vokabelerwerb bleiben ohne langfristige Wirkung, solange nicht eine grundsätzliche Umstrukturierung vorgenommen wird, die nur heißen kann: weg von Caesar als Anfangslektüre, hin zu Terenz. Anmerkung 5)

Ein Blick in die Geschichte des LU kann uns lehren, dass bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts Terenz der erste Autor war, mit dem der Lateinschüler bekannt gemacht wurde. Es ist hier aber nicht der Ort, die Gründe für die Hinwendung zu Caesar aufzuzeigen. Es möge ein Stichwort genügen: Imperialismus.

Die Umstrukturierung hin zu Terenz hat natürlich zur Folge, dass wir nicht nur im Bereich des Wortschatzes, sondern auch des Grammatikerwerbs einen neuen Ansatz finden müssen. Es ist unbestritten, dass ein gewisses Mindestmaß an Vokabeln gelernt werden muss, dass gewisse grammatische Strukturen beherrscht werden müssen. Die Frage ist nur: welche? Es soll hier nicht für die Verringerung des Wortschatzes plädiert werden, sondern für einen anderen Inhalt. Einen Hinweis auf den zu erwerbenden Wortschatz können die statistischen Erhebungen geben, die in der nächsten Folge veröffentlicht werden. Das Gleiche gilt für die Grammatik, auch hierzu wird die nächste Ausgabe ausführliche Tabellen und Erläuterungen enthalten.

Nur bei konsequentem Umdenken können wir für die Zukunft den LU auf der Oberstufe noch sicherstellen. Und was für einen Sinn hätte die Mühe von fünf Jahren, wenn der Unterricht da aufhören muss, wo er erst richtig beginnt Früchte zu tragen. Konstruktionen wie Kombinationen von Latein (2. Fremdsprache) und Latein (3. Fremdsprache) oder Zusammenlegungen der Jahrgänge 12 und 13 können nur Notlösungen sein. Der Verfasser hat solche Lösungen selbst jahrelang mit tragen müssen.

### III. Begründung des Paradigmenwechsels

Was hat ein Schüler, der nach fünf Jahren LU am Ende der Klasse 11 das Fach abgibt, an dauerhaftem Besitz gewonnen? Welche Erinnerungen hat er an diese fünf Jahre außer an viel Paukerei? Vielleicht eine paar vage Erinnerungen an Caesar, den Helvetierkrieg, den Krieg gegen einen gewissen Ariovist, vielleicht noch den Namen Catilina.

Er kann noch nicht einmal mehr das Anfangskapitel des ‚bellum Gallicum‘ auswendig aufsagen um seine humanistische Bildung unter Beweis zu stellen.

Fragen wir uns einmal ganz vorurteilslos: Was bringt es Schülern, wenn sie wissen, wann und wo und wie Caesar die Helvetier besiegt hat? Und warum? Oder Ariovist? Oder wen sonst auch immer? Für eine dringend notwendig historisch-gesellschaftspolitische Aufarbeitung der Hintergründe des ‚bellum Gallicum‘ bleibt ja in der Regel keine Zeit, mitunter fehlen auch – und zwar auf *b e i d e n* Seiten – die Voraussetzungen dazu. Fragen wir uns einmal ganz ehrlich: Was haben wir außer unserem Lehrerkommentar, der sich vorwiegend auf sprachlich-grammatische Fakten spezialisiert – an wissenschaftlicher Literatur zum ‚bellum Gallicum‘ gelesen?

Was haben Schüler davon, wenn sie Sallusts Bericht über die – völlig überbewertete – Revolution des Catilina lesen, die gar keine Revolution war?

Was also ist zu tun?

Der Verfasser hat jahrelang Eltern hinsichtlich der Wahl der zweiten Fremdsprache beraten. Er hätte sich gewünscht, diesen Eltern einmal sagen zu können:

Ihre Kinder werden anderthalb, höchstens zwei Jahre lang mit großer Anstrengung - wie übrigens im Französisch-Unterricht *mutatis mutandis* genauso – sich lateinischen Wortschatz und lateinische Grammatik erarbeiten müssen. Am Ende dieses Zeitraums wird Ihr Kind unter normalen Umständen in der Lage sein, einen lateinischen (römischen) Dichter im Original zu lesen, eine Komödie, die ein Thema hat, das alle Jugendlichen von 14 bis 20 Jahren ansprechen kann. Am Ende dieser Lektüre werden Ihre Kinder sagen können, dass sich die Mühe gelohnt hat, da sie mit vielen Gedanken und Problemen in Berührung gekommen sind, mit denen sie sich selbst gerade herumgeschlagen haben. Sie werden vielleicht sogar sagen können, dass die Berührung mit diesen Gedanken ihnen geholfen hat ihre eigenen Probleme zumindest deutlicher zu sehen. Sicherlich werden nicht alle sagen, dass die Lektüre sie begeistert hat - sie hat Ihren Kindern ja schließlich auch Mühe abverlangt - , aber einige werden es sein. Lassen Sie mich nun einige Beispiele aus Komödien des Terenz folgen lassen, aus dem ‚Eunuchus‘, aus dem ‚Heautontimorumenos‘ – Dem Selbstquäler, und den ‚Adelphoe‘, die im Mittelpunkt der Arbeit stehen wird.

Bei Terenz sind die Hauptpersonen junge Menschen. Im ‚Eunuchus‘ beschreibt ein verliebter junger Mann einem Sklaven – Sklaven sind oft die Vertrauten der jungen Männer - seine Angebetete. Wenn der Sklave fragt: „Anni?“ (Wie alt ist sie?), antwortet der junge Mann: „Anni? Sedecim.“ / (Wie alt sie ist? Sechzehn). Sachkundig bemerkt der Sklave: „Flos ipse“ (Gerade die Blüte der Jahre): Zwischen 16 und 18 Jahren sind die jungen Männer alt, der elterlichen Gewalt schon ein wenig, aber noch nicht ganz erwachsen. (Die Angebeteten, oftmals Sklavinnen –Hetären- mit unterschiedlichen Schicksalen, befinden sich in etwa dem gleichen Alter wie die jungen Männer, die ‚adulentescentes‘.

Hans Tütken lehnt in seinem Aufsatz „Lehrplan und Begabung“ von 1969 den LU gerade deswegen ab, weil er kaum an die Wirklichkeit anknüpfe, in die die Schüler hineinwachsen, nichts mit ihrem Alter zu tun habe. Diesen Vorwurf kann man der Terenz-Lektüre nun gerade nicht machen.

Das zweite Beispiel ist wohl jedem Heranwachsenden aus übervollem Herzen gesprochen:

Quam iniqui sunt patres in omnis adolescentis iudices!  
Qui aequom esse censent nos a pueris ilico nasci senes  
Neque illarum adfinis esse rerum quae fert adolescentia.  
Ex sua lubidine moderantur nunc quae est, non quae olim fuit.  
Mihin‘ si umquam filius erit, ne ille facili me utetur patre;  
Nam et cognoscendi et ignoscendi dabitur peccati locus:  
Non ut meus, qui mihi per alium ostendit suam sententiam.  
Perii! Is mi, ubi adbibit plus paullo, sua quae narrat facinora!

Nunc ait: „periculum ex aliis facito tibi quod ex usu siet:  
Astutu‘, ne ille haud scit quam mihi nunc surdo narrat fabulam“  
(Heaut. II,1 Klitipho Verse 213 bis 222).

(Für die Eltern wurden die Verse nach der Übersetzung von Viktor von Marnitz, 1960  
Stuttgart (Kröner) vorgetragen.

Die Auswahl solcher und ähnlicher Zitate könnte ad libitum fortgesetzt werden. Dazu ist hier  
weder der Raum noch die Notwendigkeit gegeben. Es sei lediglich erlaubt, noch näher auf  
*die* Komödie des Terenz einzugehen, die am ehesten für die Erstlektüre geeignet erscheint, die  
,Adelphoe‘. Warum?

Weil es hier um zwei Brüder geht, die für einander „durch dick und dünn“ gehen. Die  
Ausgangslage ist folgende: Aeschinus und Ktesipho sind Söhne des einen von zwei Brüdern,  
des Demea. Micio, der Bruder des Demea, hat nicht geheiratet und ist demzufolge kinderlos  
geblieben. Er hat den ältesten Sohn seines Bruders Demea, den Aeschinus, adoptiert.

Da Micio sehr wohlhabend ist, wächst Aeschinus in recht guten Verhältnissen auf, gut sowohl  
was die äußeren Lebensumstände als auch das Verhältnis zu seinem (Adoptiv)Vater angeht,  
das gar nicht besser sein könnte. Er hat keinerlei finanzielle Probleme.

Anders sein Bruder Ktesipho, der auf dem Land lebt, in recht bescheidenen Verhältnissen.

Die Lebensumstände sind verschieden, die Bedürfnisse gleich. Ktesipho verliebt sich in die  
Sklavin (Hetäre) Bacchis. Als Bacchis verkauft werden soll, gerät Ktesipho in Panik. Die  
einzige Möglichkeit Bacchis für sich zu behalten, wäre diese zu kaufen. Aber woher soll  
Ktesipho die nötigen Geldmittel dafür nehmen?

Aeschinus erfährt in letzter Minute von den Nöten seines Bruders und entführt mit Gewalt  
Bacchis aus dem Hause ihres Zuhälters, bringt sie in das Haus seines Adoptivvaters, damit sie  
dort zunächst einmal sicher ist. Als Ktesipho sich (in II,3) überschwenglich bedankt, weist  
Aeschinus den Dank zurück, da er sein Vorgehen für etwas Selbstverständliches hält. Er  
macht dem Bruder Vorwürfe: „hoc mihi dolet, nos paene sero scisse et paene in eum locum /  
redisse, ut, si omnes cuperent, nil tibi possent auxiliarier“. Auf Ktesiphos Einwand „pudebat“  
fährt er fort: „ah stultitias istaec, non pudor. Tam ob parvolam / rem paene e patria! Turpe  
dictu. / deos quaeso, ut istaec prohibeant“.

Welch ein Bruder!

Das ist die Ausgangslage der Komödie. Wie steht der Adoptivvater des Aeschinus, Micio,  
zum Verhalten seines Sohnes? In I,1 erläutert er uns sein Erziehungsprogramm (Verse 48ff.).  
Worin besteht dieses?

Im „dare“ (Geldmittel geben), im „praetermittere“ (am sinnvollsten wiedergegeben durch  
„fünf gerade sein lassen“), im „non necesse habere omnia meo iure agere“ (nicht darauf  
bestehen, dass alles nach dem Willen des Vaters geht).

Das konnte man als bequemen ‚laissez-faire-Stil‘, als antiautoritäre Erziehung abtun, wenn da  
nicht noch stünde: „ich habe meinen Sohn daran gewöhnt, dass er mir nichts von dem  
verheimlicht, was die Jugend so mit sich bringt, was die andern (aber) ängstlich vor ihrem  
Vater geheim halten“. Hier ist die Rede von Vertrauen. Vom Vertrauen zwischen Kindern und  
Vätern (Eltern). Dieses Vertrauen kann man sich nicht mit antiautoritärem Erziehungsstil  
erwerben.

Dass es sich nicht darum handeln kann, zeigen weiterhin die Verse 57 und 58: „Ich glaube,  
dass es besser ist, dass die Kinder durch ihr <natürliches> Anstandsgefühl und die  
Großzügigkeit des Vaters in Schranken gehalten werden“. ‚pudor‘, das natürliche



Anstandsgefühl - nicht zu verwechseln mit pudicitia - und ‚liberalitas‘, ein Umgang mit Menschen, der Freiheit (liber, libertas) möglich macht, sind Grundwerte römischen Lebens.

Hinter Micios Erziehungsstil steckt persönliche Erfahrung: „malo coactu‘ qui suum officium facit, / dum id rescitum iri credit, tantisper cavet; / si sperat fore clam, rursus ad ingenium redit“ (Verse 69-71): Wer tut, was sich gehört, nur weil ihn Strafe zwingt, / der hat nur Angst, solange er glaubt, es käm‘ heraus; / doch hofft er (e)s bleibt geheim – schon ist er im alten Gleis“ (Übersetzung v. Marnitz, l.c.).

Die folgenden Verse (I,2 Verse 101 bis 110), gesprochen zu dem Bruder Demea, wird man heute nur mit einigen Vorbehalten gut heißen wollen, vor allem da, wo es um ‚Gewalt gegen Sachen‘ geht:

Non est flagitium, mihi crede, adolescentulum  
Scortari neque potare; non est; neque fores  
Effringere. Haec si neque ego neque tu fecimus,  
non siit egestas facere nos. Tu nunc tibi  
id laudi duci‘ quod tum fecisti inopia?  
Iniuriumst; nam si esset, unde id fieret,  
faceremus. Et tu illum tuom, si esses homo,  
sineres nunc facere dum per aetatem decet  
potius quam, ubi te exspectatum eiecisset foras,  
alieniore aetate post faceret tamen.

Wer sich nicht im Nachhinein als Tugend anrechnen lassen will, was er der Not gehorchend unterlassen hat, nicht aus eigenem Antrieb, der verfügt über ein hohes Maß an Selbstkritik: wir hätten es genau gemacht – nam si esset unde id fieret.

Und dann schlägt Micio einen Ton an, der die ganze Komödie durchzieht, unausgesprochen oder ausgesprochen, der allen Komödien des Terenz ihren besonderen Charakter verleiht: das Thema „Mensch sein“ – „et tu, si esses homo“.

In einer weiteren Passage der ‚Adelphoe‘ geht es um dieses Mensch sein (IV,7 Verse 733 bis 736):

Demea: Was machen? Wenn dir die Sache selbst nicht peinlich ist,  
Man t u t d o c h s o als Mensch!

Micio: Ich hab das Mädchen schon  
Ihm anverlobt, (e)s ist abgemacht, er heiratet sie.  
Ich nehm ihm alle Angst - s o t u t m a n b e s s e r als Mensch.

Das „Mensch sein“ ist für Terenz der tiefste Beweggrund allen Handelns. Er lebt in einer Zeit, in der die Römer allmählich den Menschen, das heißt den Eigenwert des Menschen, erkennen und schätzen lernen. Es ist die Zeit, in der die Römer über ihre eigenen (äußeren wie inneren) Grenzen hinausgreifen und durch die zunächst rein militärische Berührung mit dem östlichen Mittelmeerraum eine Kultur kennen lernen, in deren Mittelpunkt von Anfang an der Mensch gestanden hatte. Es war ein Grieche, der den Satz prägte: Der Mensch ist das Maß aller Dinge.

Die Bildungsschicht Roms, insbesondere der sogenannte Scipionenkreis, hat diese „menschliche“ Kultur Griechenlands mit Begeisterung aufgenommen, aus den Komödien des Terenz klingt uns die Begeisterung für dieses Menschliche, dieses Humanum, immer wieder entgegen; die beiden zitierten Passagen sind nur Beispiele für viele.

Nun ist es nicht so, als ob diese neue Menschlichkeit, getragen von der „neumodischen“ griechischen Kultur, in Rom von Anfang an problemlos akzeptiert worden wäre. Bevor sich

Rom zu der multikulturellen Gesellschaft schlechthin entwickelt, als die sie sich von der Mitte des ersten Jahrhunderts vor Christus an präsentiert, musste noch einige Zeit vergehen.

Anmerkung 6) Die bekannte Assimilationsfähigkeit der Römer, die sie befähigte, auch von den militärisch überwundenen Gegnern zu lernen, schließt nicht aus, dass der Übernahme griechischer Kultur anfangs starke nationale, um nicht zu sagen nationalistische Kräfte entgegen standen, durchaus auch positive Kräfte, wie das zähe Festhalten an der mos maiorum, an der guten alten Sitte, an der Tradition. Ein Cato Censorius konnte mit dem Beifall vieler „guter“ Römer rechnen, wenn er gegen die ‚graeculi‘, die Griechlinge wettete, die sich der „ausländischen“ Kultur, den „neumodischen Ideen“ aufgeschlossen hatten.

Noch Augustus konnte um die Zeitenwende mit seiner restaurativen Kulturpolitik an solches nationales Bewusstsein anknüpfen. Unsere Gegenwart weist manche Parallele zu dieser Zeit des Umbruchs auf. Auch bei uns gibt es Stimmen – und zwar in jedem Lager -, durchaus ernstzunehmende, die vor „Überfremdung“ vor dem „Verlust der nationalen Identität“ warnen. Das wäre ein guter Grund mehr, sich intensiv mit Terenz zu beschäftigen.

Von hier aus lässt sich auch ein besseres Verständnis für den unerwarteten Schluss der Komödie gewinnen, in dem der vorher so geschmähte, als autoritär verschrieene Demea scheinbar den Sieg davon trägt. Man wird genau hinschauen müssen, ob der Demea, der seinen Söhnen anbietet:

Wollt ihr aber lieber, dass ich  
Was bei eurer Jugend ihr  
Weniger seht und heißer wünschet  
Und zu wenig überlegt, dass ich das tadle und verbessre  
Und am rechten Platze fördre,  
seht. Das möchte ich für euch tun“ (Verse 992 bis 995)  
noch derselbe Demea ist, der in I,2 (laut Micio) gewettert hatte:  
Willst du den Bengel ganz verderben? Was hurt er rum  
Und säuft? Und du finanzierst ihm diese Sachen noch!  
Bist viel zu lasch in puncto Kleidung, bist zu blöd! (Verse 61 bis 63).

#### IV Das Procedere beim Projekt

Aber! – Es war schon lange fällig, dieses Aber. Wo bleibt denn der solide Spracherwerb, die logische und sonstige Schulung, die - laut der geltenden Didaktik – mit der sprachlich-grammatischen Arbeit verbunden ist? Wie soll dann ein Schüler noch „sprachliche Kompetenz“ erwerben, wenn auf den traditionellen systematischen Aufbau des Elementarkurses verzichtet wird?

Lassen wir einmal getrost den ganzen Apparat schön klingender Begriffe beiseite. Sparen wir uns den Hinweis darauf, dass bisher alle Theoretiker der sprachlichen Kompetenz den Nachweis schuldig geblieben sind, dass diese Kompetenz auch wirklich erworben wird. Lassen wir uns ruhig den Vorwurf gefallen, dass wir den Inhalt zu hoch, die sprachliche Gestaltung zu niedrig bewerten würden. Abgesehen davon, dass wir das gar nicht tun. Es bleibt doch unbestritten, dass ohne ein Minimum an sprachlichen Kenntnissen der Zugang zu Terenz verschlossen bliebe. Wenn ich den Text nicht übersetzen und auch v e r s t e h e n kann, kann ich auch nicht ü b e r den Text sprechen.

Ohne Frage mussten die Schülerinnen des Kurses, die das ganze Projekt mit getragen haben, Vokabeln lernen, Grammatik lernen. Sie haben es auch getan, mit mal mehr, mal weniger Erfolg. Sie haben - mitunter sehr viel - arbeiten müssen. Sie haben das - und das war schon ein großer Erfolg - ohne Knurren und Murren, mitunter sogar mit etwas Freude gemacht.

Geht das überhaupt? mag jetzt mancher fragen. Ja, es geht! Man muss nur ein wenig Phantasie haben. Die Verlage bieten viele Möglichkeiten an, den Unterricht aufzulockern. Man muss sie nur nutzen. Man braucht das vielleicht nicht einmal, vielleicht ist im Moment nicht genügend Geld zur Verfügung. Das Wesentliche wird erreicht, wenn den Schülerinnen und Schülern von Anfang an Texte geboten werden, die Interesse wecken. Dass Quintus gerne reitet und sein Pferd pflegt, das bringt wenig Motivation. Aber über die Konzeption der Texte wird noch zu sprechen sein.

Eine detaillierte Beschreibung des Vorgehens in dem Projekt würde den Rahmen dieses Beitrages sprengen. Anmerkung 7) Hier kann es nur darum gehen, die wesentlichen Elemente und Voraussetzungen des Vorgehens zu umreißen:

1. Wortschatz
2. Auswahl der grammatischen Stoffe, die unabdingbar gelernt werden müssen
3. Gestaltung der Texte, an denen diese Stoffe eingeübt werden können
4. Thematische Information.

Zu 1.

Eine Spontanbefragung von (Latein)Schülern einer 12. Klasse („Nenne zehn beliebige lateinische Vokabeln!“) ergab in der Auswertung der Häufigkeit folgende Reihe: m i l e s, amor, vita, persuadere, s c u t u m, g l a d i u s, liber, p u g n a r e, putare, legere.

Bei allen Vorbehalten, die man gegenüber solchen Spontanbefragungen haben muss, bleibt doch festzustellen, dass von den zehn Vokabeln vier aus dem militärischen Bereich stammen. Stellt man dem gegenüber das Wortmaterial aus „Adelphoe“ Aktus I – III, stellt man fest, dass Vokabeln wie arma, castra, exercitus, galea, gladius, imperator, miles, pugnare, scutum hier überhaupt nicht vorkommen, wie der militärische Bereich insgesamt völlig in den Hintergrund tritt. Dafür treten hier Vokabeln auf wie amica, amicus, gravidus, leno, meretrix, obstetrix, psaltria. Bis auf amica / amicus dürfte keine dieser Vokabeln in einem herkömmlichen Übungsbuch der lateinischen Sprache vertreten sein. Warum auch? Meretrices und obstetrices werden für die Durchführung eines Feldzuges nicht gebraucht; graviditas scheint manchen Latein-Lehrern auch heute noch allenfalls ein Thema für den Sexualkunde-Unterricht zu sein.

Um eine solide Grundlage für die Wortschatz-Arbeit zu gewinnen, wurde der Wortbestand der ersten drei Akte der Adelphen aufgelistet. Auch wenn geringfügige Fehler vorgekommen sein sollten, speziell bei der Häufigkeitsnotierung, ergaben die angefertigten Listen doch eine brauchbare Grundlage. Anmerkung 8) Das Ziel bestand darin einen „Terenz-Grundwortschatz“ zu gewinnen und diesen so einzuüben, dass ein möglichst rascher Fortschritt in der Lektüre möglich wurde. Im Idealfall sollte jeder Schüler bei der Lektüre der Adelphen ganz ohne Lexikon auskommen.

Zu 2.

Die Auswahl des grammatischen Stoffs gehört sicherlich zu den schwierigsten Aufgaben der lateinischen Didaktik. Manche Kollegen werden es beanstanden, dass in diesem Bereich überhaupt von Auswahl gesprochen wird. Es gilt hier ganz leidenschaftlos an das Problem heran zu gehen.

Ausgehen möchte der Verfasser von sehr beherzigenswerten Sätzen, die bei Joachim Klowski (Die Übergangselektüre – Didaktische Überlegungen, Der altsprachliche Unterricht XVIII, 1975, Heft 5 S. 5-12) nachzulesen sind: „Man kann nicht aus einem Wissensvorrat abrufen wollen, was nur kurz gelernt und wenig geübt ist und somit allein dem Wunschenken der Lehrer zufolge in den Köpfen der Schüler haften geblieben ist“.

Was heißt das im Klartext?

Ein Beispiel: Das Kapitel „konjunktivische Relativsätze“ wird in den herkömmlichen Lehrbüchern in einer, allenfalls zwei aufeinander folgenden Lektionen behandelt. In Unterrichtsstunden ausgedrückt heißt das: 8 bis 10 Stunden. In diesem Zeitraum wird das Phänomen an 30 bis 40 Einzelsätzen bzw. Sätzen in einem größeren Kontext geübt. In dem darauf folgenden Zeitraum (etwa ein Vierteljahr) erscheint das genannte Phänomen noch vielleicht zehnmal, anschließend nur noch vereinzelt.

Auch wenn man selbstverständlich einräumen muss, dass man in der Folge der zu behandelnden Stoffe diesem einzelnen Phänomen beim besten Willen nicht mehr Raum geben kann, ist andererseits festzustellen, dass der Zeitraum für eine dauerhafte Einübung (Abspeicherung im Langzeit-Gedächtnis) zu gering ist, dass die Anzahl der dafür notwendigen Repetitionen zu gering ist. Was das informationstheoretisch und lernpsychologisch bedeutet, liegt auf der Hand. Der (mühsam) gelernte Stoff wird ziemlich rasch vergessen, d.h. er gelangte nur ins Kurzzeit-Gedächtnis, nicht aber ins Langzeit-Gedächtnis.

Dieses Dilemma ist jedem Lehrer, nicht nur dem Latein-Lehrer, vertraut. Wiederum ist zu fragen: Was ist zu tun? Die Lösung, die der Verfasser anbieten möchte, sieht folgende drei Schritte vor:

1. präzise Festlegung des Ziels, also d e r Komödie des Terenz, die als erste gelesen werden soll,
2. statistische Auswertung aller im Text vorkommenden grammatischen Phänomene nach Häufigkeit,
3. intensive Behandlung dieser Phänomene über einen Zeitraum von mindestens anderthalb Jahren, anhand von Texten, die die aufgelisteten Phänomene ständig präsent halten.

Das bedeutet: radikale Abkehr vom Lehrbuch - wenigstens solange, bis ein entsprechendes, auf Terenz-Lektüre abzielendes Lehrbuch zur Verfügung steht -, zielgerichtete Anlage des Lehrgangs auf die Terenz-Lektüre hin.

Das heißt auch: eine kaum zumutbare Belastung des Latein-Lehrers, der quasi sein eigenes Lehrbuch konzipieren und ausarbeiten muss. Der Verfasser hat sich dieser Mühe unterzogen. Sie hat viel Zeit und Mühe gekostet, hat aber auch viel Freude gemacht und hat vor allem bei den Schülerinnen die ungeminderte Bereitschaft zum Lernen erhalten.

Der eingeschlagene Weg führt zwangsläufig dahin, dass bei Beginn der Terenz-Lektüre eine Reihe grammatischer Phänomene von den Schülern (noch) nicht gelernt sind, eventuell auch solche, die vielen als unabdingbar erscheinen mögen, wie die ‚consecutio temporum‘. Man mag das als skandalös, als revolutionär oder sonstwie bezeichnen.

Man kann aber auch folgenden Gedankengang nachvollziehen: Der Schüler wird rasch – wenigstens im Verhältnis zu traditionellen Lehrgängen - an die Original-Lektüre herangeführt, was seine Motivation sicherlich nicht senken wird. Durch den Umgang mit der - sprachlich weniger schwierigen – Terenz-Lektüre eignet er sich eine (größere oder geringere) Fertigkeit im Übersetzen an; mehr noch: mit dem Übersetzen geht auch weitgehend das Verstehen des Übersetzten einher. Er geht mit der lateinischen Sprache um, er gewöhnt sich an sie, es wird ihm mit der Zeit immer leichter fallen den Gedankengang des Autors zu erfassen. Dieser Effekt ist nicht zuletzt dadurch begründet, dass die Sätze bei Terenz verhältnismäßig kürzer sind und dadurch leichter überschaubar sind als bei den klassischen Autoren. Das erlaubt ein ungleich schnelleres Fortschreiten in der Lektüre. Eben dadurch wird dem Schüler auch das Erlebnis vermittelt – und dieses wirkt wiederum motivationsverstärkend -, dass Latein eine Sprache ist, die man beherrschen kann.

Dieser Gesamteffekt erscheint durchaus erstrebenswert. Die Tatsache, dass der Schüler eine Reihe von grammatischen Phänomenen noch nicht kennt, erscheint demgegenüber weniger bedeutsam.

Wenn ein so „vorgeübter“ Schüler dann an Texte von Cicero, Sallust oder wem auch immer herangeführt wird, werden ihm große Teile des grammatischen Systems richtig vertraut sein, und er wird das Neue, das er lernen muss, leichter in das in seinem Kopf schon vorhandene System einordnen können. Was das lernpsychologisch bedeutet, bedarf keiner Erörterung.

Von diesen Prämissen ausgehend ergab sich die Aufgabenstellung: Erfassung sämtlicher grammatischer Phänomene in den Adelphen Akte I bis III, wobei vermutet wurde, dass sich durch die Analyse der Akte IV und V keine wesentlichen Verschiebungen ergeben würden.

Zu 3) und 4)

Gestaltung der Texte und die durch sie mitgeteilte Information lassen sich nicht von einander trennen. Daher werden diese beiden Aspekte hier zusammengefasst.

An dieser Stelle muss ein Wort gesagt werden zum Thema „Kunsttexte“. Die unbestreitbare Tatsache, dass Übungssätze dem Spracherwerb dienen sollen, lässt oft vergessen, dass Texte auch eine inhaltliche Qualität besitzen, dass sie Aussagen machen können und sollen über wesentliche Fakten, die als Bausteine für das Verständnis des Denkens und Fühlens der Römer dienen können. Bei Erika Dingeldey u.a.: Evaluation der Rahmenrichtlinien in Hessen, 1983, ist S. 123 zu lesen: „Als Kompromiss wird vorgeschlagen, Original- und Kunsttexte nebeneinander zu verwenden, da sich die Einübung und Anwendung grammatischer Phänomene in der Regel an entsprechend konzipierten Kunsttexten durchführen ließen. Kunsttexte sollten inhaltlich anspruchsvoll und beispielhaft für bestimmte Erscheinungen des lateinischen Sprachsystems sein“. Zwar steht bei einer solchen Aussage der Spracherwerb im Vordergrund - wobei dessen Wichtigkeit gar nicht bestritten wird -, aber es ist doch bedeutsam, dass die Kunsttexte inhaltlich anspruchsvoll sein sollen. Vielleicht könnte man das „für bestimmte Erscheinungen des lateinischen Sprachsystems“ noch ergänzen durch „und römischen Denkens und Fühlens“.

Herkömmliche Kunsttexte zielen auf Caesar als Erstlektüre ab. Der militärische Bereich steht daher bei ihnen im Vordergrund, was sich durch die Überprüfung der Themen der einzelnen Lektionen herkömmlicher Lehrwerke leicht belegen lässt. Eine rühmliche Ausnahme bildet dabei das bei Vandenhoeck & Ruprecht erschienene Lehrbuch „Lumina“. Bei der Personengeschichte häufen sich Portraits, die den Schüler nur langweilen können, da die dort beschriebenen Figuren für ihn keine Lebenswirklichkeit besitzen. Die Figuren können nicht in ihrer charakteristischen Eigenart erkannt werden, weil in den meisten Fällen eine Grundvorstellung des jeweils repräsentierten Zeitabschnitts fehlt. Gleiches gilt für die meisten philosophischen Themen.

Grundsätzliches Ziel des Verfassers war bei allen Kunsttexten Informationen zu geben, auf die später bei der Adelphen-Lektüre zurückgegriffen werden konnte. Ein Thema (behandelt etwa in der Mitte des ersten Jahres) soll an dieser Stelle beispielhaft für alle erörtert werden: das römische Haus.

Bei diesem Thema war es nicht nur möglich, die Vorstellung durch reichlich vorhandenes Bildmaterial zu vertiefen, sondern auch praktische Arbeit einfließen zu lassen. Der Klett-Verlag stellt Bastelbögen zur Verfügung, z.B. „Römische Villa in Augusta Raurica“. Es bedarf keiner Erwähnung, dass die Bastelarbeit den Schülerinnen viel Spaß gemacht hat. Zugleich wurde auch präzises Arbeiten geübt – zwar kein spezifisches Lernziel des LU, aber dennoch nicht unwichtig.

Daneben gelangen auch wichtige Erkenntnisse über das Leben der römischen ‚familia‘. Ein Besuch im Pompejanum in Aschaffenburg führte die Schülerinnen zu einer für sie erstaunlichen Feststellung: es gab bei den cubicula (im Erdgeschoss, das Obergeschoss ist noch nicht zugänglich) keine Türen im heutigen Sinne. Die cubicula konnten lediglich durch Vorhänge gegen Sicht abgeschlossen werden, nicht aber gegen Geräusche. Das führte bei einer Schülerin zu der Frage, bei der sie leicht errötete, ob es die Eltern nicht gestört hätte, dass Mitbewohner des Hauses es dadurch mitbekommen würden, wenn sie miteinander schlafen würden. Der Hinweis, dass sich das Elternschlafzimmer im oberen Stockwerk befunden habe, war unbefriedigend, da offensichtlich viele römische Häuser im Bungalowstil gebaut seien, also keine oberen Stockwerke gehabt hätten. Die sich daraus ergebende Diskussion führte zu dem Ergebnis, dass es im römischen Haus offenbar kein Privatleben im heutigen Sinne, keinen „Intimbereich“ gegeben habe, dass also das Zusammenleben im Haus ein hohes Maß an Disziplin erforderte. So wurde auch begriffen, dass der junge Römer Disziplin nicht erst während des Militärdienstes erwarb, sondern bereits im Elternhaus (funktionale Erziehung).

Am Ende dieses Themenkreises stand – man mag es für verwegen halten – die Darstellung eines ‚convivium‘ und der dabei herrschenden mores, wie sie bei Ovid, amores I,4 zu finden ist. Es bedarf keiner Diskussion, dass diese Lektüre nicht für jede beliebige Lerngruppe geeignet ist. Die Schülerinnen hatten zwar ihre rechte Mühe mit der versbedingt abgewandelten Wortfolge im Satz, aber die Neugier auf den Inhalt ließ sie alle Schwierigkeiten überwinden. Sehr aufschlussreich waren die Reaktionen auf Ovids Darstellung, die vom einfachen Hinnehmen bis zum fassungslosen Staunen reichten, wobei letzteres sich nicht etwa auf Stellen konzentrierte wie „nec sinus admittat digitos habilesve papillae“. Fakten aus dem Sexualbereich sind für heutige Schülerinnen und Schüler nicht mehr das Reizthema etwa früherer Jahre.

Es sei noch angemerkt, dass man bei der vorgeschlagenen Vorgehensweise keine Sorge haben muss, man könne etwas versäumen, was der Schüler zur Erlangung des ‚Latinum‘ brauche. Wichtige Lernziele heißen: „Kenntnis eines bedeutenden Werkes der Weltliteratur im Original; Einblick in eine literarische Gattung gewinnen, die bis heute lebendig ist“. Beides erhält der Schüler, der Terenz liest, in vollem Umfange. Abgesehen davon soll Terenz ja nur den Anfang bilden. Wenn die Adelpen – wie im beschriebenen Kurs – ab Klassenstufe 10.2 gelesen werden, bleibt in der Klassenstufe 11 und vielleicht auch 12 und 13 noch genügend Zeit, um Sallust, Cicero, Ovid und eventuell sogar Caesar zu lesen. Diesen dann aber wohl in Klassenstufe 13, wie es Karl Büchner einmal geordert hat, da erst dann die Schüler die nötigen Voraussetzungen zum vollen Verständnis dieses Werkes hätten.

*Anmerkungen:*

- 1) Carl Joachim Classen: Das Studium der lateinischen Literatur. Der Altsprachliche Unterricht 1976, Heft 1, S. 47-63 hier: 48.
- 2) In den darauf folgenden Schuljahren wurde der gleiche Versuch mit einer Klasse 7 unternommen. Der Versuch konnte bis zur Mitte des Klasse 8 durchgeführt werden, musste dann leider abgebrochen werden infolge der ständigen Querelen einiger Eltern, die immer wieder darauf herumritten, dass ihre Kinder „ohne Buch“ arbeiten müssten.
- 3) Soweit dem Verfasser bekannt ist Eberhard Hermes einer der ersten, der dieses Unbehagen deutlich artikuliert und zum Thema eines Beitrags gemacht hat (E. Hermes: Woher rührt das Unbehagen an der lateinischen Grammatik? Neue Sammlung 6, 1966, S. 417-24).
- 4) Bereits vor Jahren hat Paul Barié in seinem Aufsatz „aut Caesar aut nihil - 10 Thesen zur Dominanz des Bellum Gallicum auf der Mittelstufe“ wichtige Argumente für diesen Paradigmenwechsel geliefert, wenn er u.a. in These 9 sagt: „diese verengte Perspektive

(nämlich auf Caesar, der Verf.) prägt dann den ganzen Latein-Unterricht und schafft ungünstige Voraussetzungen für andere, reichere und *humane* (Sperrung vom Verf.) Wortschätze und Textsorten; eine Sensibilisierung für literarische, poetische, seelische Vorgänge, für Fiktionalität und Phantasie, aber auch für ein differenziertes politisches Bild der Wirklichkeit, wird dadurch blockiert oder zumindest eingeschränkt, was sich um so verheerender auswirkt, als nur noch wenige Schüler sieben oder neun Jahre Latein betreiben, die Frühprägung durch das *Bellum Gallicum* also keine Korrektur mehr erfährt durch Autoren vom Rang eines Vergil oder Horaz, Seneca oder Tacitus“. Es ist wenig begreiflich, dass solche wichtigen Sätze bisher wenig Beachtung gefunden haben; es lässt sich allenfalls dadurch erklären, dass die traditionellen Lehrwerke auf Caesar ausgerichtet sind und die Schulbuchverlage wenig Interesse zeigen, diese Lehrwerke anders auszurichten.

5) Es könnte jemand fragen: Wenn man schon eine Komödie an den Anfang des Lektüre-Unterrichts stellen will, warum dann nicht Plautus? Die Antwort ist einfach: Terenz zeigt das höhere Ethos, bietet dem Heranwachsenden eher Identifikationsangebote.

6) Wenn vor allem das nachchristliche Rom als multikulturelle Gesellschaft bezeichnet wird, darf man die grundlegenden Unterschiede zu unserer Gesellschaft, die von - schlecht beratenen - Politikern, Soziologen u.ä. auch gerne als multikulturelle Gesellschaft bezeichnet wird, nicht übersehen. In Rom war es selbstverständlich, dass römischer Lebensstil maßgeblich war, dass sich alle Angehörigen fremder Kulturen den in Rom geltenden Gesetzen unterwarfen, zuindest ihnen nicht zuwider handelten. Vergleichbar wäre es, wenn heute alle Ausländer auf die unbedingte Beachtung der deutschen Verfassung und deutscher Gesetze verpflichtet würden.

7) Eine lückenlose Aufzeichnung über den Verlauf der Stunden des ersten Jahres des Kurses in Klassenstufe 9 liegt vor, z.T. auch für das nachfolgende Projekt in Klassentufe 7/8. Interessierte Kollegen können das Material in Kopie beim Verfasser erwerben.

8) Die exakten Häufigkeitszahlen lassen sich aus Edgar B. Jenkins, *Index verborum Terentianus*, 1962 Hildesheim, gewinnen.

Uwe Walter

## Was ich entschieden bestreite!

### ***Der Kampf um Troia geht weiter: Zwei Bücher von Dieter Hertel und Joachim Latacz im Gespräch***

Passend zur Ausstellung „Troia - Traum und Wirklichkeit“ (F.A.Z. vom 28. März 2001), die nach Stuttgart nun bis zum 14. Oktober in Braunschweig zu sehen ist, sind zwei Bücher erschienen, in denen die Ergebnisse der vielbeachteten Grabungen des Tübinger Prähistorikers Manfred Korfmann am Hügel von Hisarlik und die möglichen Folgerungen daraus vorgestellt werden.

Joachim Latacz, Altphilologe und Homer-Forscher, sucht in der stringenten Kombination der Resultate und Hypothesen verschiedenster Disziplinen wahrscheinlich zu machen, daß die Ilias kein Produkt dichterischer Phantasie war, die sich im achten vorchristlichen Jahrhundert allenfalls von einigen unverstandenen Ruinen aus grauer Vorzeit inspirieren ließ, sondern als erste Verschriftlichung einer ununterbrochenen Kette mündlich tradierteter Hexameterdichtung die Erinnerung an einen historischen Krieg um Troia in der Bronzezeit bewahrt habe. Dieses Troia sei ein bedeutendes Zentrum im Machtgefüge des Vorderen Orients gewesen.

Der Archäologe Dieter Hertel konzentriert sich in seiner knapperen Darstellung weitgehend auf die archäologischen Überreste der verschiedenen Troias und sucht die vor Korfmanns Grabungen überwiegende Ansicht, wonach die homerischen Epen nicht zur Rekonstruktion von Geschehnissen im zweiten vorchristlichen Jahrtausend benutzt werden können, erneut zu erhärten. Was freilich auffällt, ist der mitunter beinahe missionarische Ton in beiden Büchern. Um so mehr scheint es geboten, die Autoren in einen Dialog zu bringen.

WALTER: Für Sie, Herr Latacz, ist die Beschäftigung mit Troia und Homer nicht nur mehr als eine intellektuelle Spielerei, sondern geradezu ein Weg, den eigenen Ursprung zu ergründen und Helligkeit zu schaffen, wo vorher „dunkle Ungeordnetheiten“ waren. Und auch Sie, Herr Hertel, fühlen sich aufklärerischem Denken verpflichtet, warnen aber zugleich vor neuen Mythen. Warum dieses Oppositionsmanifest?

HERTEL: Korfmanns suggestive Rekonstruktionen aus dem Computer, die Troia VI - das ist die Zeitschicht von etwa 1700 bis 1300 vor Christus - als altorientalische Residenzstadt mit bis zu zehntausend Einwohnern und ein Zentrum des bronzezeitlichen Welthandels zeigen, standen ja sogar schon in der Bild-Zeitung. Das ist aber reine Phantasie. Die hohen Kosten, die medial verstärkte Fixierung auf positive, „vorzeigbare“ Entdeckungen und die nicht zuletzt durch Schliemann begründete Erwartung, man könne die Geschichte wenn nicht des, so doch eines großen Krieges um Troia mit dem Spaten ausgraben, all dies führt dazu, minimale und unklare Befunde zu extrapolieren. Hinzu kommen die Rhetorik des Sensationellen und die Hoffnung auf den einen, alles entscheidenden Fund.

LATACZ: Warum schätzen gerade Sie als Archäologe die Erkenntnismöglichkeiten Ihrer eigenen Disziplin so skeptisch ein? Es sind ja nicht nur die große Unterstadt und deren eindrucksvolle, freilich in hellenistisch-römischer Zeit abgetragene Befestigungsanlage, die Troia VI in den Kreis anatolischer Residenz- und Handelsstädte rücken . . .

HERTEL: Was ich entschieden bestreite!

LATACZ: . . . sondern auch ein 1995 gefundenes Bronzesiegel, das nach Schrift und Sprache in den Kontext der hethitisch-luwischen Staatsbildungen mit dem Zentrum Hattusa gehört. Was die Griechen später als „(W)Ilios“ bezeichneten, hieß in hethitischer Zeit „Wilusa“, und dieses über lange Zeit durchaus eigenständige Teilreich ist durch Erwähnungen in



Staatsverträgen gesichert, in denen übrigens als sein Fürst ein Alaksandu genannt wird; dieser Name ist in leicht veränderter Form dann in die griechische Sage eingegangen und steht bei Homer: Alexandros/Paris, der Entführer der Helena. Das besagte Siegel dürfte jedenfalls der Restbestand einer wilusischen Staatskanzlei sein.

HERTEL: Die Gleichsetzung von Wilusa mit (W)Ilios/Troia ist sprachgeschichtlich ebensowenig gesichert wie die von Alaksandu und Alexandros. Viel wichtiger aber: Das Bronzesiegel ist ein völlig isolierter Fund; es fehlt ansonsten jedes Indiz, daß die Bewohner von Troia VI und VIIa (1300 bis 1200 vor Christus) schreiben konnten, wie es dort überhaupt kaum hethitische, mykenische oder gar ägyptische Fundstücke gibt - etwas wenig für einen „Vormachtsposten in einer Art Hanse-System“ an der Nahtstelle von Orient und Europa.

LATACZ: Sie argumentieren immer nur mit den Lücken und ignorieren die kontinuierlich größer werdenden Wissensinseln, die sich immer deutlicher vernetzen. Auch wenn die herkömmlichen sprachwissenschaftlichen Beweisverfahren den ansonsten vorliegenden Fakten (noch) nicht gewachsen erscheinen, führt die Integration der archäologisch und philologisch gewonnenen Indizien zu einem Resultat, das die methodisch anfangs vielleicht bedenkliche Hypothesenbildung nachträglich zu rechtfertigen vermag. Dagegen führt es einfach nicht weiter, wenn die Archäologen nur ihre Mauern und Scherben interpretieren, die Philologen ihren Homer als reine Phantasieschöpfung eines Originalgenies lesen und die Historiker sich weigern, Dokumente zur Kenntnis zu nehmen, nur weil diese nicht auf griechisch geschrieben sind. Fachliche Selbstisolation und Eurozentrismus können wir uns einfach nicht mehr leisten! Schon längst müßte anerkannt sein, daß auch die Bezeichnungen für die Angreifer bei Homer, die „Achaier“ oder „Danaer“, in hethitischen beziehungsweise ägyptischen Texten erscheinen, als „Achijawa“ und „Danaja“. Übrigens haben die Griechen immer geglaubt, daß es zwischen der griechischen Landschaft Argos und Ägypten eine alte Verbindung gab. Vielleicht enthält der Danaidenmythos tatsächlich einen historischen Kern.

WALTER: Also hat Martin Bernal doch recht mit seiner „Schwarzen Athena“?

LATACZ: Bitte bleiben Sie doch sachlich! Es geht darum, daß eine griechische Sage, der homerische Text und die mykenischen Burgen auf der Peloponnes durch unbezweifelbare außergriechische Dokumente verbunden werden können und gemeinsam plötzlich einen Sinn ergeben. Homers Handlungskulisse ist historisch, die Ilias kann, ja muß deshalb auch als Geschichtsbuch gelesen werden. Wie wir seit der Entzifferung der Linear- B-Täfelchen im Jahre 1956 wissen, sprachen die Bewohner der mykenischen Paläste ein frühes Griechisch, waren also Griechen, und . . .

WALTER: Ist diese Gleichsetzung von Sprache und Ethnizität überhaupt zulässig?

LATACZ: Also, wenn Sie das in Frage stellen, dann bricht alles zusammen. Von den Griechen des zweiten Jahrtausends bis zu den Griechen im achten Jahrhundert gibt es eine direkte Kontinuitätslinie. Zwar änderten sich die Siedlungsverhältnisse sowie die wirtschaftlichen, sozialen und politischen Verhältnisse zwischenzeitlich in den „Dunklen Jahrhunderten“ tiefgreifend. Aber die menschliche Gemeinschaft, die Träger dieser Veränderungen war, blieb die gleiche.

WALTER: Ihr letzter Satz scheint mir unhaltbar, weil er Ethnien als kontextunabhängige und wandelresistente Entitäten voraussetzt.

LATACZ: Sie gehören also zu diesen Unbelehrbaren, die Wissenschaft mit habituellem Skeptizismus verwechseln! Die Fakten sprechen eine deutliche Sprache. Im zweiten Teil meines Buches zeige ich durch eine immanente Interpretation der Ilias, daß die Troia-Geschichte mit all ihren Namen und genauen geographischen Angaben - denken Sie nur an den Schiffskatalog! - für Homer nur eine Kulisse war, vor der eine Erzählung entfaltet wird, deren Problemgehalt in die Zeit des Dichters und seiner Zuhörer gehört, also ins achte

Jahrhundert. Viele der Hintergrunddetails aber waren damals gar nicht mehr verständlich, weil etwa die betreffenden Orte längst verschwunden waren. Homer hätte das gar nicht erfinden können, es wäre auch ein viel zu großer Aufwand gewesen für ein Werk, das vom Troianischen Krieg nur 51 Tage, zentriert um vier Personen, erzählt. Zusammen mit vielen anderen Indizien beweist dies, daß die Troia-Geschichte noch in mykenischer Zeit zu einer Hexameterdichtung geformt und mündlich weitertradiert wurde, natürlich mit Veränderungen, aber im Kern authentisch. Darauf hat sich Homer dann bezogen. Wahrscheinlich gab es tatsächlich einen großen Militärschlag mykenischer Griechen unter Führung Thebens im dreizehnten Jahrhundert vor Christus. Das war Teil eines welthistorischen Ringens dreier Großmächte, kurz bevor zwei von ihnen, die mykenischen Reiche und Hattusa, zusammenbrachen.

HERTEL: Ihr großes Szenario eines Krieges oder vieler Kriege scheitert aber schon daran, daß Troia VI nicht durch äußere Gewalteinwirkung, sondern durch ein Erdbeben zerstört wurde und danach gleich wieder besiedelt war. Dieses Troia VIIa fiel dann um 1200 einer viel schlimmeren Katastrophe zum Opfer, aber keinesfalls zwingend einem Angriff. Das gleiche gilt für Troia VIIb. Ab etwa 1000 vor Christus, mit Beginn der Eisenzeit, sickerten dann Griechen in das nur noch schwach besiedelte Troia VIII ein. Wenn überhaupt etwas, dann bildet diese schubweise Landnahme „äolischer“ Griechen den historischen Kern der Ilias.

LATACZ: Sie argumentieren auf einer viel zu schmalen Basis und im „Sagen-Teil“ Ihres Büchleins ziemlich freihändig. Die mittlerweile kumulierte Wahrscheinlichkeit, daß hinter der Troia-Geschichte ein historisches Ereignis aus mykenischer Zeit steht, verschiebt die Beweislast auf die Seite der Skeptiker. Und die streng objektiv arbeitenden Vertreter aller beteiligten Disziplinen werden täglich neue Stollen in den alten Rätselberg hineintreiben. Ihre Ergebnisse sollten wir mit ahnungsvoller Spannung abwarten.

WALTER: Das war ein vorläufiges Schlußwort. Ob aber die Historizität oder Fiktionalität des Troianischen Krieges die Bedeutung Homers für unser kulturelles Gedächtnis tatsächlich berührt und ob die Epen als politische Texte am Anfang der griechischen Bürgerstaatlichkeit nicht viel interessanter sind - mit diesen Fragen entläßt Sie für heute Ihr UWE WALTER.

Dieter Hertel: *Troia. Archäologie, Geschichte, Mythos*. Verlag C. H. Beck, München 2001. 128 S., br., 14,80 DM.

Joachim Latacz: *Troia und Homer. Der Weg zur Lösung eines alten Rätsels*. Verlag Koehler & Amelang, München/Berlin 2001. 384 S., geb., 49,80 DM.

Dieser Artikel erschien zuerst in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*, 23.07.2001, Nr. 168, S. 47. Nachdruck mit freundlicher Genehmigung des Autors.

**Orm Lahann      Informationen zum Wettbewerbsverlauf des Bundeswettbewerbs  
Fremdsprachen Latein in Hessen 2001 mit Ausblick auf 2002**

Bei dem diesjährigen Wettbewerbsdurchgang nahmen im Einzelwettbewerb 141 hessische Schülerinnen und Schüler aus insgesamt 25 Schulen teil. Alle bearbeiteten auf 10 Klausurschulen verteilt im Januar 2001 die 5 unterschiedlichen Aufgabenteile (Übersetzung, Wortergänzung, Hörverstehen, Sprachbeobachtung und Sachteil). Hier war folgendes zu beobachten: im Sachteil zeigten sich Schwierigkeiten im Umgang mit Fakten aus der römischen Geschichte; im Sprachbeobachtungsteil gab es Probleme beim Umgang mit Stilmitteln. Die Übersetzungsaufgabe sowie die Aufgabe Hörverstehen bereiteten in diesem Jahr deutlich weniger Probleme, was sehr erfreulich ist. Zu den 20 besten „Lateinern“, die bei der Preisverleihung am Heinrich-von-Gagern-Gymnasium in Frankfurt ausgezeichnet wurden, gehörten 7 Teilnehmer bzw. Teilnehmerinnen, die Latein als zweite Fremdsprache erlernen. Der Anteil der „Zweitsprachler“ hat sich 2001 auf 57 erhöht (Vorjahr: 41). Erfreulich ist darüber hinaus, dass es in Hessen wieder einen Bundespreis in Latein gab (über 90%). Für den Wettbewerbsdurchgang 2002 haben sich in Hessen 205 (!) Teilnehmerinnen und Teilnehmer angemeldet im Einzelwettbewerb Latein. Die voraussichtliche Erhöhung der Teilnehmerzahl läßt damit wohl auch auf die hohe Akzeptanz des Wettbewerbs schließen. Die Wettbewerbstage für den Einzelwettbewerb 2002 werden sein: 22., 23. und 24. Januar 2002. Ich wünsche allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern viel Erfolg und bedanke mich jetzt schon bei den Kolleginnen und Kollegen für die sicherlich reibungslose Durchführung! Am Gruppenwettbewerb Latein nahmen im Wettbewerbsjahr 2001 14 Gruppen mit insgesamt ca. 220 Schülerinnen und Schülern teil. Die Verteilung mit 6 Videos bzw. Theaterstücken, 3 Hörspielen, 3 CD-ROM-Bearbeitungen und 2 Lernspielen zeigt die mögliche Vielfalt der Präsentationsformen in diesem Wettbewerb. 11 dieser Arbeiten konnten einen Preis erhalten, was auch das gute Niveau unterstreicht. Einen 1. Preis erhielt eine Gruppe vom Heinrich-von-Gagern-Gymnasium Frankfurt (Klasse 8a unter der Betreuung von Herrn Gluckert). Die Arbeit mit dem Titel: „Nonnulla facta Herculis brevibus verbis narrata et novis mediis illustrata“ wurde darüber hinaus mit dem Medienpreis auf Bundesebene ausgezeichnet, den die Gruppe beim 10. Bundessprachenfest in Konstanz unter starker Konkurrenz erreichen konnte. Herzlichen Glückwunsch noch einmal zu diesem Doppelerfolg!

Für den Wettbewerbsdurchlauf 2002 haben sich in Hessen 18 Gruppen angemeldet, so dass wieder mit einer interessanten Wettbewerbskonkurrenz zu rechnen ist. Hier auch einmal Dank an die Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer.

Allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Bundeswettbewerbs Fremdsprachen im Jahr 2002 wünsche ich viel Spaß bei der Teilnahme und viel Erfolg!

Abschließend hier noch einmal die Anschrift, unter der auch Informationen zu den Wettbewerben (auch Mehrsprachenwettbewerb für die Sek II !) und Materialien angefordert werden können:

Bundeswettbewerb Fremdsprachen  
Postfach 200201  
53132 Bonn

Tel.: 0228/9591530  
Fax: 0228/9591519  
E-Mail: [Info@Bundeswettbewerb-Fremdsprachen.de](mailto:Info@Bundeswettbewerb-Fremdsprachen.de)  
<http://www.Bundeswettbewerb-Fremdsprachen.de>

# Informationen

## ***Buchneuerscheinung***

### **Per Anhalter durchs Internet - Anregungen für den Unterricht**

Wiesbaden - Der Umgang mit den neuen Medien müsse so selbstverständlich werden, wie der mit Schulbüchern - so Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn (SPD). Bis Herbst 2001 sollen alle Schulen in Deutschland über einen Internet-Zugang verfügen (dpa). Gefragt sind nun Tipps für den Umgang mit dem Netz und Konzepte für den sinnvollen Einsatz im Unterricht. Hier setzt der in der Universum Verlagsanstalt neu erschienene Praxisratgeber "Per Anhalter durchs Internet" an: Er gibt Lehrerinnen und Lehrern methodische und didaktische Hinweise für die Unterrichtsvorbereitung unter Einbezug des Internets.

Die Autoren Claudia Bremer und Michael Jäger arbeiten seit vielen Jahren mit virtuellen Bildungsangeboten. In ihrem Buch geben Sie nun Hilfestellungen für die sinnvolle, gezielte und vor allem schulfachbezogene Internetnutzung im Unterricht. Sie zeigen auf, welche Internetangebote es für die einzelnen Schulfächer gibt, wie man Internet-Projekte organisiert und welche Möglichkeiten für eine finanzielle und technische Förderung der Schule bestehen. Die Autoren stellen virtuelle Bildungsangebote vor, bieten eine umfangreiche Linkliste und ein ausführliches Glossar.

Der Ratgeber "Per Anhalter durchs Internet - Anregungen für den Unterricht" ist in der Praxisreihe Bildung und Information erschienen. Herausgeber ist die Arbeitsgemeinschaft Jugend und Bildung. Sie verfolgt den gemeinnützigen Zweck, die Bildung und Erziehung der Jugend zu fördern. Zu ihrem Herausgeberkreis gehören Mitarbeiter der Kultusministerien und Schulsenatoren der Länder sowie Pädagogen, Wissenschaftler und Publizisten.

*Claudia Bremer, Michael Jäger*

*Per Anhalter durchs Internet - Anregungen für den Unterricht*

*Format DIN A5, 128 Seiten, kartoniert, DM 34,80*

*ISBN 3-933355-99-0*

## ***Publilius Syrus-Kalender 2002***

Es gibt ihn wieder – den **Publilius Syrus-Kalender** für das Jahr 2002. Nach vierjähriger Pause – eigentlich sollte 1998 der letzte erscheinen – haben wir unter den ca. 700 Sprüchen und Sentenzen doch noch so manche versteckte Perlen gefunden, die wiederum einen abwechslungsreichen Kalender ergeben. Als besondere Attraktion werden wir dieses Mal die Übersetzungen aller im Europaparlament vertretenden Sprachen beifügen (ES, DA; DE, EL, EN, FR.IT, NL, PT, FI, SV), also ein echter EUROPA-KALENDER; sicherlich der erste oder gar einzige dieser Art im Jahr des "Euro". Format: 32 x 23 cm. Kosten: 7 Euro + Versandkosten.

Bestellt werden kann er beim

*Internatsgymnasium Pädagogium Bad Sachsa,*

*Ostertal 1-5, 37441 Bad Sachsa*

*Tel.: 05523/3001-0*

*e-mail: Paedagogium.Bad-Sachsa@t-online.de*

*oder bei:  
Gerhard Postweiler  
Pfaffenberg 3, 37441 Bad Sachsa  
Tel.: 05523 72137  
e-mail: GPostweiler@t-online.de  
Auslieferung ab 10. Dezember 2001*

### ***Internettip***

**<http://www.archaeologie-online.de/magazin/fundpunkt/reuter/mittelbuchen.php>**

Hier gibt es grundlegende Informationen über die Grabungsergebnisse bei Hanau und ihre Bedeutung für neue Erkenntnisse zum Limesverlauf.