

# 3 Lehrmaterialien für den altsprachlichen Erwachsenenunterricht und Selbstunterricht im 19. und frühen 20. Jahrhundert

## 3.1 Sprachlehren des 19. Jahrhunderts und ihre erwachsenen Benutzer

Erwachsene, die eine alte Sprache lernen wollten oder mussten, hielten sich, wie schon bemerkt, zunächst an die schulischen Materialien, da zwischen dem Sprachunterricht für Kinder und für Erwachsene nicht unterschieden wurde. Instruktive Berichte über die älteren und ältesten Unterrichtsmaterialien für Latein und Griechisch bieten die Werke von Samuel Friedrich Wilhelm HOFFMANN aus dem Jahr 1838, Wilhelm ENGELMANN (zuerst 1853) sowie des bereits erwähnten Friedrich August ECKSTEIN aus dem Jahr 1887.<sup>128</sup> Die methodische Entwicklung des Lateinunterrichts ist gründlich in der Monographie von Julius LATTMANN ganz am Ende des 19. Jahrhunderts dargestellt worden.<sup>129</sup> Auf die-

---

<sup>128</sup> HOFFMANN (1838); ENGELMANN (1853); ECKSTEIN (1887), Latein: 142–155, Griechisch: 390–405 sowie 411 FN 1. – ECKSTEINS vollständig ausgearbeitete Abhandlung über den lateinischen Unterricht war schon zu dessen Lebzeiten in geringfügig variierender Textgestalt mehrmals erschienen (zuerst in: Karl Adolf SCHMID: Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, Bd. 11, Gotha 1865 u. ö., 483–696; in überarb. Aufl. Bd. 4, 204–405; als Einzelveröffentlichung u. d. T. Lateinischer Unterricht. Geschichte und Methode, Gotha 1880). Anders stand es um die unfertigen Entwürfe über den griechischen Unterricht; Heinrich HEYDEN gab sie aus ECKSTEINS Nachlass heraus, cf. ECKSTEIN (1887) V–VIII; 355–488.

<sup>129</sup> LATTMANN (1896). Ein gleichermaßen gründliches Pendant für den Griechischunterricht fehlt. BÄUMLEIN (1859, 1862) lieferte hierfür lediglich Skizzen. Materialreich und anschaulich jedoch ECKSTEIN (1887) 381–477.

sem Fundament konnte Peter DETTWEILER unmittelbar anschließend seine Didaktiken für Latein und Griechisch entwickeln.<sup>130</sup>

Ein besonders frühes Beispiel für dezidiert erwachsenengerechte Materialien stellen die kurzgefassten Sprachlehren des Lateinischen und Griechischen von Christian August Lebrecht KÄSTNER aus dem frühen 19. Jahrhundert dar. Um deren Konzept und Zielsetzung einordnen zu können, ist es hilfreich, sich zunächst Klarheit darüber zu verschaffen, von welchen konventionellen, also schulischen Lehrmaterialien KÄSTNER sich abhob und wie man sich deren Benutzung durch Erwachsene vorzustellen hat. Typische Beispiele sollen deshalb zur Veranschaulichung vorgestellt werden.

Zwischen den griechischen und lateinischen Lehrwerken sind an einigen Stellen Unterschiede<sup>131</sup> zu beobachten, die für potentielle erwachsene Benutzer nicht unwichtig waren. So wurden für das Erlernen des Griechischen Lateinkenntnisse als etwas Selbstverständliches vorausgesetzt.<sup>132</sup> Generell lässt sich im griechischen Bereich früher als im Lateinischen beobachten, dass die Autoren (auch) an ältere Lernende dachten. Für das Lateinische entstanden Materialien zum Einstieg Erwachsener zunächst im besonderen Kontext der Kirchensprache, um gezielt ganz bestimmten Personengruppen, wie Organisten oder Chorsängern ohne höhere Schulbildung, in deren sprachlichem Verständnis der katholischen Praxis zu unterstützen.<sup>133</sup>

Lehrbücher für Erwachsene erschienen nicht unvermittelt auf der Bildfläche. Sie stehen am Ende eines Prozesses, in dem sich die Schulbücher für Latein und Griechisch so weit diversifizierten, dass der schulische Unterricht allmählich durch Bücher untersetzt und flankiert wurde, die auch ohne die Erklärungen eines Lehrers als Repetitorien, Hilfsbücher oder praktische Anleitungen genutzt werden konnten. Ungefähr zu der Zeit, als Georg BÜCHMANNs *Geflügelte Worte* 1864 erstmals erschienen (die von Anfang an auch griechische und lateinische Wendungen enthielten) war die Zahl interessierter Erwachsener schließlich groß genug, um eine relevante Leser-, also auch Käufergruppe zu bilden.<sup>134</sup> Nun war es nur noch ein kleiner Schritt, die anfängergerechten Darstellungen für die Schulfächer Latein und Griechisch auf ein Selbststudium Erwachsener hin auszurichten. Hinter der zunehmenden Nachfrage stand neben einer bildungsbür-

---

<sup>130</sup> DETTWEILER (1898, 1906).

<sup>131</sup> Zu den Unterschieden und Wechselwirkungen siehe LATTMANN (1896) z. B. 306–307.

<sup>132</sup> L008, 21.

<sup>133</sup> Siehe hierzu Kap. 3.5.1.

<sup>134</sup> Zu den Hilfsmitteln für eine altsprachliche Elementarbildung in der Zeit von BÜCHMANNs *Geflügelten Worten* s. u. Kap. 3.4.2.

gerlichen Motivation gleichzeitig auch das Aufkommen der altsprachlichen Ergänzungsprüfungen zu dem Reifezeugnis einer sogenannten „realistischen Lehranstalt“.<sup>135</sup> Daneben fallen auch weitaus weniger ambitionierte Einführungen in das Lateinische und Griechische für die Allgemeinheit auf, die verstärkt am Ende des 19. Jahrhunderts aufkamen, und zwar sogleich mit einer gewissen Vielfalt.<sup>136</sup>

### 3.1.1 Lateinische Schulbücher und erwachsene Benutzer

Erwachsene, die Latein lernen oder auffrischen wollten, waren mit höchst unterschiedlichen Methoden konfrontiert, je nach dem, zu welcher Zeit sie ein Schulbuch aufschlugen und welcher methodischen Fraktion dieses angehörte. Julius LATTMANN hat 1896 die weitverzweigte Entwicklung detailliert dargestellt, und Andreas FRITSCH fasste 1976 die Hauptlinien unter Beibehaltung der alten Bezeichnungen noch einmal zusammen, als er die Lehrbücher für den schulischen Lateinunterricht im Wandel der Zeiten sprachlich untersuchte.<sup>137</sup> Eine stark vergrößernde Chronologie sieht demnach drei Methoden zeitlich aufeinander folgen: Das 18. Jahrhundert war von der „mnemonistischen“ Methode geprägt, bei der zunächst in großer Menge Wörter und Einzelformen auswendig zu lernen waren. Im frühen 19. Jahrhundert hatte die „Lesebuchmethode“ einige namhafte Anhänger, nach der möglichst von Beginn an erzählende Texte und deren Inhalt für die Lernenden erlebbar sein sollten. Die „grammatistische“ Methode herrschte seit der Mitte des 19. Jahrhunderts vor.<sup>138</sup> Ihre „Übungsbücher“ arbeiteten mit Unmengen von Einzelsätzen und Regeln. Dadurch erhielt die Grammatik ein Übergewicht, das den Lateinunterricht mindestens bis zum letzten Drittel des 20. Jahrhunderts prägte. Eine Nachwirkung besteht auch darin, dass das Erlernen der lateinischen Sprache noch heute üblicherweise in eine Lehrbuch- und eine Lektürephase eingeteilt wird.<sup>139</sup> Die

---

<sup>135</sup> s. u. Kapp. 4.2 u. 4.3.

<sup>136</sup> s. u. Kapp. 3.2 u. 3.4.

<sup>137</sup> FRITSCH (1976) mit Hinweisen zur älteren Literatur, cf. auch FRITSCH (1978).

<sup>138</sup> LATTMANN gebrauchte unterschiedslos die Termini „grammatische Methode“, „grammatistische Methode“ und „Übungsbuchmethode“, öfters mit pejorativen Epitheta wie „formalistisch“ oder „inhaltsleer“; bei Auswüchsen scheute er nicht die Worte „Kleinmeisterei“ oder „lumpige Methode“, LATTMANN (1896) 259; 356.

<sup>139</sup> Die Vorstellung einer zeitlichen Abfolge sollte weder die Bandbreite noch die Gleichzeitigkeit der wetteifernden Strömungen außer Acht lassen. Das den Debatten zugrun-

negativen Folgen dieses Weges sind so tiefgreifend, dass der Lateinunterricht sie trotz mittlerweile aufgelockerter methodischer Arrangements bis heute nicht ganz überwunden hat. So führte etwa der Primat der normativen Grammatik mit der Sanktifikation einer *Latinitas aurea* dazu, dass altbewährte Autoren für die Anfangslektüre wie Nepos, Iustinus und Curtius Rufus verpönt wurden und bis heute kaum wieder gelesen werden, während man den inhaltlich voraussetzungsreichen und alles andere als jugendgerechten Caesar kanonisierte.<sup>140</sup>

FRITSCH zitiert, dass sich der Neuhumanist Friedrich GEDIKE (1754–1803) für das Erlernen der lateinischen Sprache lieber „einen schon etwas herangewachsenen jungen Menschen von wenigstens 14 bis 16 Jahren“ wünschte.<sup>141</sup> In diesen Worten schwang die Hochschätzung der Antike mit, für deren

---

deliegende Dilemma des altsprachlichen Anfangsunterrichts ist zu allen Zeiten dasselbe, weil die im Mittelpunkt des Interesses stehenden originalsprachlichen Äußerungen von den Lernenden, die keine *native speakers* sind, nur mit Hilfe von Operatoren semantisch erschlossen werden können, die sich disparat außerhalb der Welt dieser Texte befinden. Methodische Ansätze, die vom Ziel des Interesses her denken, stellen die originalsprachliche Äußerung in den Mittelpunkt und nähern sich dieser empathisch, holistisch und hermeneutisch, und lassen sie dabei vorzugsweise unangetastet. Den so gestimmten Verfechtern des Ziels ist, wenn es zu Übertreibungen kommt, Verstiegenheit oder mangelnder Pragmatismus vorzuwerfen. Methodische Ansätze hingegen, die vom Weg her denken, schaffen Instrumente wie eine normative Grammatik oder eine künstliche Zwischensprache und nähern sich dem Gegenstand analytisch, formal und reduktionistisch. Die Verfechter des Weges bekommen entweder zu hören, ihre Werkzeuge seien gar keine Hilfen, sondern hinderlich, so als würde man einem Gesunden Prothesen anlegen, oder auch, sie hätten das eigentliche Ziel aus den Augen verloren. Diese grundsätzliche methodische Polarität und Pluralität kennzeichnet zu allen Zeiten die Auseinandersetzung.

<sup>140</sup> LATTMANN (1896) 359–360. – Dass sich die von LATTMANN genannten Autoren auch heutzutage im Erwachsenenunterricht als Anfangslektüre hervorragend eignen, zeigte sich bei einer mehrjährigen Erprobung an der Berliner Humboldt-Universität. Die Dozenten unterrichteten jeweils vollständige Kurszyklen der Latinumsvorbereitung (4 Kursstufen à 4 Semesterwochenstunden) und verwendeten als Anfangslektüre (4 Semesterwochenstunden in Kurs 3) entweder Texte von Caesar oder verschiedene Alternativen (Cornelia TECHRITZ: Curtius Rufus; Andreas KLEINEBERG: Iustinus, Hyginus; Verf.: Nepos, Gellius, Ampelius). Die Alternativen bewährten sich ausnahmslos. Auch eine adressaten- und fachspezifische Anfangslektüre fand in allen Fällen größere Akzeptanz als die Caesarlektüre: Anton ORLT las mit Studierenden der Musikwissenschaft Boethius und Joannes de Grocheo, Andreas KLEINEBERG mit Blick auf die mittelalterliche Geschichte Einhard und Verf. mit Blick auf die römische Geschichte Aurelius Victor.

<sup>141</sup> FRITSCH (1976) 122. – Eine gründliche Würdigung GEDIKES als Methodiker bei FRITSCH (2005); das Zitat gleichfalls auch ebd. 76.

„Geist“ sich GEDIKE empfängliche Adepten wünschte. Dem formalen, inhaltslosen Gepauke sollte abgeschworen werden.

Welche Auswahl hatte nun solch ein „herangewachsener“ oder auch älterer Mensch? Die Bibliographie ENGELMANNs listet die in der Mitte des 19. Jahrhunderts kaum zu überblickende Zahl lateinischer Lehrmittel auf. Es scheint also zweckmäßig, eine typische Vorgehensweise exemplarisch zu betrachten.

Wenn sich ein erwachsener Lernanfänger vor 150 oder 200 Jahren nach einem anerkannten *Best-* und *Longseller* erkundigt hätte, wäre die Sprachlehre des Pfarrers Christian Gottlob BRÖDER (1745–1819) eine naheliegende Empfehlung gewesen. Dieser Klassiker brachte es zwischen 1787 und 1870 auf 32 Auflagen, wengleich ab 1824 in der Neubearbeitung des Altenburger Gymnasialprofessors Ludwig RAMSHORN (1768–1837). BRÖDERS erste Vorrede ist ein ergreifendes pädagogisches Plädoyer für einen wohlstrukturierten und „angenehmen“ Unterricht, in dem „*nicht bloß das Gedächtniß, sondern Verstand und Herz zugleich, dabey seine Nahrung findet.*“<sup>142</sup> In der zweiten Auflage (1793) war die Grammatik schon 500 Seiten stark und erhielt ein detailliertes Register. Beigebunden war in der Anfangszeit auch BRÖDERS Chrestomathie, die auf einhundert Seiten vernünftig ausgewählte *apophthegmata* und *narratiunculae* präsentierte.<sup>143</sup>

Von dem Stuttgarter *collaborator puerorum* Georg Andreas WERNER (1752–1824) wurde eine „Praktische Anleitung zur Bröderischen Grammatik“ hinzugefügt, und zwar „in Beyspielen und Exercitien“ (zehn Auflagen zwischen 1798 und 1822). Werner liefert reichhaltiges Material – Teil 1 („für Anfänger“) auf 186 Seiten, Teil 2 („für mittlere Klassen“) auf fast 400 Seiten.<sup>144</sup> Aber als Schulbuch enthalten die Übungen keine Auflösungen. Deshalb war ihre Bearbeitung ohne die Korrektur eines Lehrers nur von eingeschränktem Wert für erwachsene Lerner und ihre Fragen. Wenn aber ein Helfer und Ratgeber zur Verfügung stand, war ein „Medienpaket“ bestehend aus BRÖDERS Sprachlehre und WERNERS Exerzitien sicher eine häufig anzutreffende Ausstattung bei interessierten Erwachsenen.

---

<sup>142</sup> L097, III.

<sup>143</sup> Beigebunden in der 1. und 2. Auflage, später als Separatdruck, cf. L098.

<sup>144</sup> L166.

### 3.1.2 Griechische Schulbücher und erwachsene Benutzer

Das Lehrmaterial – oder die „Unterlage“, wie man sagte – für den griechischen Elementarunterricht war ebenfalls noch kein Übungsbuch, sondern eine grammatische Sprachlehre, die allenfalls kurze Lesestücke als Anhang enthielt, um möglichst rasch zu einer Chrestomathie überzuleiten. Charakteristisch für die Sprachlehren sind einerseits ihre Gründlichkeit, um nicht zu sagen Weitläufigkeit, und andererseits ihre Überbetonung der Formenlehre gegenüber der Satzlehre. Schon am Ende des 18. Jahrhunderts war die Auswahl groß. Besonders lange und weit verbreitet waren die sogenannte „Hallesche“ und die in ihrer ausgereiften Gestalt schließlich ebenbürtige „Märkische“ Grammatik.<sup>145</sup> Hier soll als Beispiel jedoch an die Sprachlehre von Johann Georg TRENDELENBURG (1757–1825) erinnert werden, die von 1782 an ihren Autor bekannt machte und 1805 ihre endgültig verbesserte Gestalt erhielt.<sup>146</sup> Diese „Anfangsgründe der griechischen Sprache“ dürften wegen ihrer Reputation bei gleichzeitiger Kürze so manch erwachsenen Lerner zum Kauf veranlasst haben.

Bevor der ungeduldige Leser mit „Der Sprachlehre erster Theil oder elementarischer Theil“ und dem griechischen Alphabet beginnen durfte, musste er zunächst einmal eine Vorrede von nicht weniger als 85 Seiten über sich ergehen lassen. Das Präludium macht damit ziemlich genau ein Drittel des Buches aus. Nach dem Elementarteil (19 Seiten) bildet die Formenlehre, seinerzeit noch „Etymologie“ genannt, mit 125 Seiten das Kernstück. Die Syntax umfasst nur 63 Seiten. Sie wirkt noch ganz wie eine Fortsetzung der Formenlehre, da sie nach Wortarten organisiert ist und sich besonders der Kasuslehre widmet. Der Modusgebrauch wird kurz abgetan, die Nebensatzeinleitenden Konjunktionen auf nur zwei Seiten.<sup>147</sup> Anhänge zu den Dialekten und zur Prosodie folgen. Den Abschluss bilden Einzelsätze und Lesestücke. Dabei bieten diese 44 knappen<sup>148</sup> Sätze nichts Kulturelles oder Erzählendes, sondern sind unter pädagogischen Gesichtspunkten als sittliche Verhaltensmaßregeln ausgewählt und daher ohne kulturgeschichtliches Wissen verständlich. In ihrer frömmelnden Eintönigkeit ziehen sie am erwachsenen Leser wenig inspirierend vorüber. Die Lesestücke folgen derselben erbaulichen Tendenz, aber als narrative Komplexe prägen sie sich immerhin besser ein. Sie dienen zugleich als Übungsbeispiele für die Dia-

---

<sup>145</sup> ECKSTEIN (1887) 393–394.

<sup>146</sup> Im Folgenden zitiert ist die 4. Auflage von 1796, vgl. die Angaben zu L025.

<sup>147</sup> L025, 188–192 (= III. Theil, § 97); 206–208 (III. Theil, § 102).

<sup>148</sup> Ausnahmen sind Nr. 35 (eine Satzreihe über dreizehn Zeilen) und Nr. 44 (eine ausladende Periode als Abschluss), vgl. L025, 231; 233.

lekte: Äsop für das Attische, der Pythagoreer Diotogenes (bei Stobaios exzerpiert) für das Dorische, Herodot für das Ionische.

Erwachsene verfolgen mit dem Erlernen der griechischen Sprache damals wie heute Ziele, die sich überwiegend als intellektuell oder schöngeistig charakterisieren lassen. Deshalb lag es nahe, dass aus Überdruß an Wiederholungen und an Erbaulichem das Schulbuch alsbald – vielleicht auch manchmal zu früh – beiseitegelegt und stattdessen eine der gelehrten Spracherklärungen zu Rate gezogen wurde. Zu denken ist besonders an die einflussreichen Werke von VIGIER und HERMANN, die ein gelehrter Ansprechpartner empfohlen hätte. François VIGIER aus Rouen (≈ 1590–1647, latinisiert Franciscus VIGERUS) schuf das mit Abstand älteste Standardwerk über die griechische Sprache, das noch bis weit in das 19. Jahrhundert hinein benutzt wurde: *De idiotismis linguae Graecae* stammte aus dem Jahr 1627. Auf Grund der Bearbeitungen mehrerer namhafter Gelehrter<sup>149</sup> war der Franzose allerdings kaum noch mehr als ein Namensgeber für die im 19. Jahrhundert verwendete Abhandlung. 1801 erschien Gottfried HERMANNs scharfsinniger sprachvergleichender Beitrag *De emendanda ratione Graecae grammaticae*, an welchem für diejenigen, die das Griechische ernsthaft studierten, in den folgenden Jahrzehnten kein Weg vorbeiführte.<sup>150</sup> Beide Schriften waren so voraussetzungsreich, dass sich voreilige Anfänger an ihnen gehörig die Zähne ausgebissen hätten.

Bessere Möglichkeiten, zwischen Ausgiebigem und Gerafftem zu wechseln, boten die konkurrierenden Autoren August MATTHIAE und Philipp BUTTMANN, die beide jeweils sowohl wissenschaftliche Grammatiken als auch Kurzfassungen derselben für den Schulgebrauch herausgaben. 1807 legte MATTHIAE seine ausführliche zweibändige Langfassung vor, die wegen ihrer Materialfülle konsultiert wurde, in didaktischer Hinsicht jedoch auf Kritik stieß.<sup>151</sup> Als deutliche Verbesserung und als Modernisierungsschritt galt die Grammatik von Philipp BUTT-

---

<sup>149</sup> Hendrik HOOGEVEEN (Brittenburg 1754), Johann Karl ZEUNE (Leipzig 1777), Gottfried HERMANN (Leipzig 1802 u. ö.). Die Vorreden der drei Bearbeiter sowie das ursprüngliche Vorwort VIGIERs geben einen Eindruck von den jeweiligen Neuerungen und Umschwüngen, cf. HERMANNs *editio correctior* (Leipzig 1803, V–XXXII).

<sup>150</sup> Vgl. TICHY (2010).

<sup>151</sup> August MATTHIAE: Ausführliche griechische Grammatik, Leipzig 1807<sup>1</sup>, 1825–1827<sup>2</sup>, 1835<sup>3</sup>. Obwohl in rascher Folge eine französische, englische und italienische Übersetzung erschien, habe die Grammatik ECKSTEIN zufolge „keine Verbreitung gefunden“, ECKSTEIN (1887) 395 m. FN 1. – MATTHIAE war nicht der einzige, der allen Ernstes die schulische Lektüre Pindars verlangte – „er habe ihn immer mit Erfolg gelesen“, cf. August MATTHIAE, Vermischte Schriften in lateinischer und deutscher Sprache, Altenburg 1833, 157 u. 160, vgl. ECKSTEIN (1887) 475 m. FN 1.

MANN.<sup>152</sup> Ihre Erfolgsgeschichte war mit erheblichen Weiterentwicklungen verbunden und zieht sich fast durch das gesamte 19. Jahrhundert.<sup>153</sup> Für die Proportionen galt anfangs das über TRENDELENBURG Gesagte. BUTTMANN'S Sohn Alexander legte deswegen in seinen späteren Neubearbeitungen den Schwerpunkt auf den erforderlichen Ausbau der Syntax. Die 19. Auflage von 1854 umfasst alles in allem mehr als 500 eng bedruckte Seiten und bietet wohl des Guten zuviel für eine Schulgrammatik. Die Satzlehre erhielt hier immerhin schon 30 Paragraphen (172 Seiten) gegenüber 120 Paragraphen (318 Seiten) zur Formenlehre.

Für die Anfangslektüre erlaubten die Schulordnungen zwar zusammenhängende Texte, enormer Beliebtheit erfreuten sich indes die diversen Chrestomathien.<sup>154</sup> Es ist schwer zu entscheiden, ob sich Erwachsene ebenso gern einer griechischen Chrestomathie bedienten, weil ein leicht fassliches Lesetraining ihnen willkommen war, oder ob sie im Gegenteil so rasch wie möglich Originaltexte als Ganzschrift erleben wollten.

Als typische Beispiele für solche Chrestomathien nennt ECKSTEIN die Werke von Johann Matthias GESNER (1691–1761) und Friedrich Andreas STROTH (1750–1785). In GESNER'S langlebigem Klassiker fehlen Platon und Poetisches völlig. Die Auswahl erstreckt sich, um die Schwerpunkte zu nennen, von Herodot und Thukydides über Xenophon und Plutarch bis zu Sextus Empiricus und Lukian. Ein angehängtes Wörterbuch „besonders für ärmere Schüler“<sup>155</sup> unterstreicht die Funktion als Studienbuch ebenso wie der komplette Abdruck einer lateinischen Passage (Lucr. 6.1136–1284) zum Zweck des bequemen Vergleichs mit den Partien bei Thukydides. Xenophon und Lukian bot auch STROTH in seinem

---

<sup>152</sup> Philipp BUTTMANN: Griechische Grammatik, Berlin 1812<sup>1</sup>, 1869<sup>22</sup> u. ö. Die ersten Vorstufen publizierte BUTTMANN ab 1792. Zu BUTTMANN vgl. John Edwin SANDYS: *A History of Classical Scholarship*, Cambridge 1906–1908 u. ö. (3 Bde.), 3.84. Bei den diversen Auflagen ist zu beachten, dass BUTTMANN drei unterschiedliche Editionsformate verfolgte: eine Schulgrammatik, eine Ausgabe für Fortgeschrittene (von SANDYS „*intermediate*“ genannt) sowie eine ausführliche, d. h. wissenschaftliche Ausgabe. BUTTMANN'S Werk erfuhr im angelsächsischen Bereich zu allen Zeiten größere Anerkennung als in Deutschland.

<sup>153</sup> Die verschiedenen Entwicklungs- und Editionsstufen des Werkes sowie die Verbreitung behandelt ECKSTEIN (1887) 394–400.

<sup>154</sup> Die Entwicklung der griechischen Schullektüre beschreibt ECKSTEIN (1887) 414–424. Fasst man seinen Überblick von der Reformation bis zum 19. Jahrhundert zusammen, so waren als zusammenhängende Texte das Neue Testament und Xenophons *Kyrupädie* die populärsten Alternativen zu einem Lesebuch. Xenophons *Anabasis* trat erst später an die erste Stelle. – Eine exemplarische Analyse des Lektürekansons an den Berliner Gymnasien bietet KIPF (2006b), zur Bedeutung Xenophons seit der Fürsprache Friedrich August WOLFS ebd. 170–174.

<sup>155</sup> ECKSTEIN (1887) 419 FN 1.



Lesebuch. Er begann mit Sentenzen und Äsop, brachte aber auch manches, was heutige Leser verwundert: Auszüge aus Palaiphatos, ferner den Neuplatoniker Hierokles, Herodian, Theophrast, Anakreon und Bukolisches.<sup>156</sup> Bemerkenswerterweise erfreuten sich die von STROTH ausgewählten Texte einer so großen Beliebtheit, dass 1783 eine deutsche Übersetzung als Anthologie und eigenes Buch herausgegeben wurde.<sup>157</sup>

Ob Sprachlehre, Chrestomathie oder gelehrtes Studienbuch – die Auswahl an verfügbaren Titeln war in den Zeiten des Neuhumanismus nicht nur für das Lateinische, sondern auch für das Griechische kaum zu überblicken. Die Lücke zwischen schulischen und wissenschaftlichen Sprachlehren markiert ziemlich genau die Zone, in die vorgedrungen werden musste, als die ersten erwachsenengerechten Materialien aufkamen. Das geschah in Entwicklungsschritten, die anhand von Friedrich JACOBS, Karl C. G. SCHMIDT und Christian KASTNER nachvollzogen werden können.

### 3.1.3 Schneller zur Originallektüre: Friedrich Jacobs

Friedrich JACOBS (1764–1847) war, wie sich an seinem Werdegang und an seinen Werken ablesen lässt, in erster Linie Gelehrter und erst in zweiter Linie Schulmann. Auf ihn mochte das plakative Wort Wilhelm SWOBODAS zutreffen:

*„Die lehrer der classischen wie der modernen sprachen, die der neuhumanismus bildete, waren nicht schulmeister, sondern gelehrte sprachforschende missionäre der humanität, die sich an der schule unbehaglich fühlten.“*<sup>158</sup>

JACOBS war es wichtig, dass der schulische Unterricht nicht unnötig viel Energie auf einen Grammatikunterricht ohne Inhalte vergeudet. Es ging ihm

---

<sup>156</sup> Zu der Bandbreite der griechischen Schulautoren im Zeitalter der Aufklärung KIPF (2006b) 177–178.

<sup>157</sup> Χρηστομάθεια. *Chrestomathia Graeca sive loci illustres ex optimis scriptoribus dilecti quam potuit emendate editi notulis brevibus et indice copioso illustrati a Io[anni] Matthia GESNERO*, Leipzig 1731<sup>1</sup>, 1780<sup>7</sup> u. ö. Zu GESNER cf. KIPF (1999) 35–39. – Friedrich Andreas STROTH: *EΚΛΟΓΑΙ sive Chrestomathia Graeca. Animadversionibus et indice copiosissimo tironum in usum illustrata*, Quedlinburg 1776<sup>1</sup> [mit Wörterbuch; ab 1780<sup>2</sup> ohne Wörterbuch], 1792<sup>3</sup>, 1801<sup>4</sup>. – Zu dem Kuriosum der deutschen Übersetzung ECKSTEIN (1887) 419 m. FN 4.

<sup>158</sup> SWOBODA (1890) 42–43. – Die Doppelnatur der neuhumanistischen Gymnasiallehrer als Pädagogen und zugleich Wissenschaftler nennt FUHRMANN das „Spezifikum einer ganzen Epoche“, FUHRMANN (2001a) 201.

um einen schnellstmöglichen Zugang zur antiken Literatur.<sup>159</sup> Daher lieferte er – erklärtermaßen als Ergänzung zu BUTTMANN'S Grammatik – ab 1805 ein Lesebuch in vier Bänden, das ihn zu einem besonders radikalen Vertreter der Lesebuchmethode machte und einem durchaus dissidenten Gedanken frönte: Wer Griechisch lernt, sollte sofort, nachdem er das Alphabet beherrscht, mit Texten Bekanntschaft machen, und zwar nicht mit adaptierten, sondern mit Originaltexten.<sup>160</sup> Für erwachsene Lerner, denen an einem Zugang zur antiken Literatur gelegen ist, könnte das attraktiv geklungen haben. Die Grammatik sei nötig, so JACOBS, jedoch als Auxiliartext, als nachrangiges Register, nicht um ihrer selbst willen. Dreieinhalb seiner vier Bände bestehen dementsprechend aus einer Anthologie, die sich für Anfänger eignet und zugleich ein Kaleidoskop der griechischen Literatur bietet. Didaktisch von besonderem Interesse ist der Einstieg in ein solches Konzept. JACOBS selbst erläutert es eingehend, bevor mit leichten Teilen aus Äsop die Lektüre beginnt:<sup>161</sup>

*„Kein Unterricht kann gedeihen, wenn er nicht Lust zum Lernen findet. Diese muss bei Kindern erweckt und erhalten werden, nicht dadurch, wie Manche wähnen, dass man sie über die Vortheile eines beharrlichen Lernens belehrt, sondern dadurch, dass man sie sogleich gewisse Vortheile davon ziehen lässt. Auf eine ernste Weise kann diess aber nur dadurch geschehn, dass man sie in den Stand setzt, das Gelernte sogleich zweckmäßig anzuwenden. Das jugendliche Alter will sein Ziel in der Nähe haben.“*<sup>162</sup>

JACOBS wählte für sein lektürevorbereitendes Grammatiktraining eine 56 Seiten lange, strukturierte Sammlung griechischer Einzelsätze.

---

<sup>159</sup> LATTMANN (1896) 306–312; FRITSCH (1976) 119; 126–127.

<sup>160</sup> L007, cf. LATTMANN (1896) 306–309.

<sup>161</sup> „Wenn ähnliche Lesebücher schon gewisse grammatische Kenntnisse voraussetzen, so setzt das gegenwärtige nichts als die Kenntniss der griechischen Buchstaben voraus. Wenn ein Knabe lesen gelernt und sich die weiblichen Formen der ersten Declination nebst dem Artikel eingepägt hat, so kann er schon mit Hülfe unsers Buchs hievon beim Lesen Gebrauch machen, und mit jedem Schritte, den er in der Grammatik vorwärts thut, auch in dem Buche weiter rücken. So scheint das trockne Geripp der Paradigmen einen Körper zu gewinnen, und indem sich der Knabe seiner sichtbaren Fortschritte erfreut, übt er seine Beurtheilungskraft durch frühe Anwendung des Gelernten, und drückt es seinem Gedächtnisse fester ein. Beides geschieht, ohne dass er sich dabei einer sonderlichen Mühe bewusst wäre; die Mühe des Erlernens wird getheilt und dadurch vermindert.“ L007, 1. Theil, Jena 1843<sup>13</sup>, IV–V.

<sup>162</sup> L007, IV.

*„Bei der Wahl dieser Sätze, welche sämtlich aus alten Schriftstellern gezogen sind, musste ich, bei meinem Plane, zunächst auf den grammatischen Zweck sehn; zugleich aber war ich darauf bedacht, hauptsächlich solche zu wählen, die durch ihren Inhalt die Kenntnisse des Lehrlings vermehren, oder ihm Gelegenheit zum Nachdenken geben möchten. Doch ist auch manches für die blosser Unterhaltung eingeflochten. Jeder Satz bietet für sich einen vollständigen Sinn dar; und nur sehr wenige werden ihren Platz ihrer grammatischen Beschaffenheit allein verdanken. Geschmacklose, Inhalt-leere Sätze wird man nicht finden. Denn obgleich das frühere Alter diesen Mangel nicht immer bemerkt, so ist es doch tadelhaft, wie in manchen Übungsbüchern geschieht, an eine Kost zu gewöhnen, die man späterhin verschmähen und verachten müsste.“<sup>163</sup>*

Eine Auswahl, die solche Vorgaben beherzigt, scheint geeignet, interessierte Erwachsene nicht zu sehr zu langweilen. Der rasche Zugang zu originalen Texten kommt dem Bedürfnis Erwachsener ohnehin entgegen.

Das Jahr 1820 brachte eine Ergänzung, die das Griechischlernen ohne Lehrer nochmals erleichterte. Unter tätiger Mithilfe<sup>164</sup> von JACOBS veröffentlichten Valentin ROST und Ernst Friedrich WÜSTEMANN ihre Anleitung zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische.<sup>165</sup> Die darin enthaltenen Übungen erstreckten sich über vier „Curse“, die in zwei Teilbänden erschienen, und waren eine willkommene Hilfe, die weite Verbreitung fand. Im Gegensatz zur heute herrschenden Auffassung, die es als schwierige Aufgabe für Fortgeschrittene empfindet, vom Deutschen ins Griechische zu übersetzen, handelte es sich in der damaligen Wahrnehmung um eine selbstverständliche Übungsform mit einem breiten Spektrum von Schwierigkeitsgraden.

Ein funktionales Medienpaket auf der Höhe der Zeit bestand also aus BUTTMANN'S Grammatik als Fundament, ferner aus dem Lesebuch von JACOBS, und hierzu wiederum aus den Exerzitien von ROST und WÜSTEMANN.

ECKSTEIN mochte rückblickend Recht haben, dass JACOBS' Griechischbuch „zu viel Anticipationen“ enthielt.<sup>166</sup> Ohne die Unterstützung eines Lehrers mussten erwachsene Leser Lehrgänge dieser Art, mindestens wesentliche Teile dersel-

---

<sup>163</sup> L007, V–VI.

<sup>164</sup> Zu den Einzelheiten dieser Zusammenarbeit LATTMANN (1896) 311–312.

<sup>165</sup> L019. – Das Buch brachte es bis 1868 auf zehn Auflagen. Valentin Christian Friedrich ROST (1790–1862) ist hauptsächlich auf Grund seiner Lexika bekannt. Ernst Friedrich WÜSTEMANN (1799–1856) wurde übertagt von seinen bekannteren Schülern Karl Ernst GEORGES (1806–1895) und Raphael KÜHNER (1802–1878).

<sup>166</sup> Dieses und das folgende Zitat bei ECKSTEIN (1887) 420.

ben, ohnehin mehrmals durcharbeiten. ECKSTEINS grundsätzliches Verdikt, es sei „durchaus nicht ein methodisch angelegtes Schulbuch“, hätte JACOBS hingegen souverän verschmerzen können: Sein Buch erfreute sich generationenlang größter Beliebtheit.<sup>167</sup>

### 3.1.4 Eine „praktische Anleitung“: Karl Christian Gottlieb Schmidt

Als unmittelbare Vorstufe zu den eigens für Erwachsene konzipierten Lehrwerken kann ein unbekanntes Schulbuch gelten, das wegen seiner sich selbst erklärenden Anlage und wegen seiner Übungsaufgaben auch ohne die Anleitung durch einen Lehrer gut nutzbar war: Karl Christian Gottlieb SCHMIDTS *Griechische Schul-Grammatik oder Praktische Anleitung zur leichten und gründlichen Erlernung der griechischen Sprache mit Erläuterung der Regeln durch zweckmäßige Beyspiele zum Uebersetzen ins Griechische* (1816 die erste, 1823 die zweite verbesserte Auflage).<sup>168</sup>

Es handelte sich um eine Auftragsarbeit. SCHMIDT räumt ein, er selbst

*„würde schwerlich jemals aus eignem Antriebe sich dazu entschlossen haben, wenn nicht der vor kurzem verstorbene Besitzer der Verlagsbuchhandlung, der ein nicht zu theures Lehrbuch der griechischen Sprache für Schulen zu haben wünschte, wo nach Art der Grammatiken neuerer Sprachen, mit jeder Regel zugleich teutsche Aufgaben zum Uebersetzen verbunden wären, ihn ausdrücklich dazu aufgefordert hätte.“*<sup>169</sup>

Der Verlagsbuchhändler, der den alten Sprachen demnach ein methodisches Werkzeug des neusprachlichen Unterrichts ans Herz legte, war Johann Conrad HINRICHS (1765–1813), der in REINICKES Leipziger Buchhandlung eingeheiratet hatte und diese zu nachhaltigem Erfolg führte.<sup>170</sup> HINRICHS' geschäftlicher Erfolg fußte auf zwei simplen Grundlagen: Zu namhaften Gelehrten galt es stets

---

<sup>167</sup> „Des Lesebuches von Fr. Jacobs ist aber noch besonders zu gedenken, weil ich dasselbe nicht empfehlen kann, trotzdem es eines altbewährten Rufes sich erfreut [...] und unter stets wachsender Konkurrenz sich behauptet hat.“ ECKSTEIN (1887) 420. Zu den mehr als zwanzig Auflagen und zu den fremdsprachigen Übersetzungen s. die Angaben zu L007 im Lehrwerkeverzeichnis der Bibliographie.

<sup>168</sup> Praktische Anleitungen standen für beide alte Sprachen in größerer Zahl zur Verfügung. Detaillierte Auflistungen der Werke bei HOFFMANN (1838) 1–70 sowie übersichtlich bei ENGELMANN (1853) 218–233.

<sup>169</sup> L020, VIII.

<sup>170</sup> cf. Rudolf SCHMIDT (1979) 451–453.

einen direkten und intensiven Kontakt zu pflegen. Und zweitens musste der Katalog Saison für Saison größer, aktueller und zuverlässiger sein als die der Konkurrenz.<sup>171</sup> Das Unternehmen überdauerte seinen umsichtigen Gründer noch um ein gutes Jahrhundert und genoss in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts hohes Ansehen besonders in seinen Schwerpunktbereichen, der Religionswissenschaft und der Vorderasiatischen Altertumskunde.

Karl Christian Gottlieb SCHMIDT, der das „nicht zu theure Lehrbuch“ schreiben sollte, wurde 1776 in Pforta geboren, wo er die Landesschule absolvierte.<sup>172</sup> Er studierte und betrieb sowohl die alten Sprachen als auch, geprägt von seinem Vater, Mathematik. Seine berufliche Laufbahn als Lehrer führte ihn von Schulpforta über das ebenfalls traditionsreiche Gymnasium in Schleusingen bis an die Domschule in Naumburg an der Saale, wo er lange Zeit Konrektor war.

SCHMIDTS Vorrede, ein neuhumanistischer Hymnos reinsten Wassers, enthält alle bekannten Schlagworte der Zeit. Mit fröhlichen und hochgestimmten Worten wirbt er darum, Griechisch zu lernen, schon allein um der Sprache selbst willen, da sie „unstreitig eine der schönsten, wohl lautendsten, reichsten, gebildetsten“ sei.<sup>173</sup> Aber die volle Motivation entfalte sich erst bei dem Gedanken an das Volk „der Hellenen, deren Werke als bewundernswerthe Muster für alle Zeiten und Völker da stehn.“<sup>174</sup> Schließlich ruft er deren Literaturgeschichte über einen Zeitraum von 2000 Jahren ins Bewusstsein und lädt dazu ein, die

*„vortrefflichen Werke in der Ursprache lesen zu können... [W]elcher Jüngling möchte [...] nicht lieber aus der Quelle selbst schöpfen? Und doch sehen wir immer noch so manchen gleichgiltig vorüber gehen, den man bedauern muß, daß er es gar nicht ahnet, wie viel des Schönen und Herrlichen ihm durch seine eigne Schuld verschlossen bleibt.“*<sup>175</sup>

Die Deutschen seien neben den Engländern stets die besten Kenner der griechischen Sprache gewesen.

*„So ist es ja wohl eine heilige Pflicht für unsere Jünglinge, diesen alten wohl erworbnen Ruhm auch fernerhin zu behaupten, um so mehr, da dieses Studium auch an sich schon so reich und herrlich belohnt. Es ist zu hoffen, daß künftig die thörigte Meinung, die entweder von Unwissenheit, oder von Trägheit und*

---

<sup>171</sup> Eine Auflage von 5.000 Katalogen bedeutete eine staunenerregende Stückzahl für eine wissenschaftliche Buchhandlung jener Zeit, cf. Rudolf SCHMIDT loc.cit.

<sup>172</sup> Zur Biographie siehe KÖSSLER.

<sup>173</sup> L020, V.

<sup>174</sup> L020, V.

<sup>175</sup> L020, VI.

*Leichtsinn zeugt, ganz verschwinden werde, als sey höchstens dem Theologen die Kenntniß der griechischen Sprache nöthig und nützlich.*<sup>176</sup>

SCHMIDTS Beitrag ist anhand der Werke, auf die er sich namentlich bezieht, in den didaktischen und grammatischen Diskurs seiner Zeit folgendermaßen einzuordnen: 1792 war die erste Fassung von BUTTMANNS Grammatik erschienen, die trotz ihrer Kürze für den wissenschaftlichen Gebrauch angelegt war. 1801 erschien Gottfried HERMANNNS schon erwähntes Opus *De emendanda ratione Graecae grammaticae*. 1807 legte August MATTHIAE seine große Grammatik vor.<sup>177</sup> BUTTMANN wiederum bemühte sich als Reaktion darauf ab 1812, seine wissenschaftlichen Erkenntnisse für den Schulgebrauch herunterzurechnen, wirkte anfangs jedoch kompromisslerisch. Karl Christian Gottlieb SCHMIDT trat mit diesem Versuch in Wettstreit. Ihm ging es, wie der von ihm gewählte Untertitel betont, vor allem um den praktischen Anwendungswert.

SCHMIDTS Werk als Vorstufe für die Erwachsenenlehrbücher zu behandeln, liegt in dessen didaktischem Vorgehen begründet. Er kennt die oberen und mittleren Etagen grammatischer Darstellungen und möchte ihnen einen aus sich heraus verständlichen Lehrgang zum Durcharbeiten an die Seite stellen.<sup>178</sup> Auch wenn SCHMIDT „Knaben und Jünglinge“ adressiert, so ermöglicht er doch ein Selbststudium ohne Lehrer für jede denkbare Altersgruppe. Die Einzelteile sind als Lernschritte durchgeführt und werden durch Erläuterungen begleitet, so dass sie keinen Unterricht und keinen Lehrervortrag benötigen. Sie stehen als didaktisches Gerüst auf eigenen Beinen. Auf die Beigabe von Lösungen musste er allerdings verzichten, da die Verwendungsmöglichkeit im Schulunterricht aus verlegerischen Erwägungen gewährleistet sein musste.

Hervorstechendes Merkmal ist die Kombination von systematischer Grammatik und Anwendungstraining, mit der SCHMIDT den Gedanken des Verlegers umzusetzen versuchte, also den innovativen *dernier cri* der neusprachlichen Lehrbücher für die alten Sprachen fruchtbar zu machen. Er verfährt so, dass er die in den Grammatikparagrafen vorgestellten Phänomene direkt anwenden und einüben lässt; gelegentlich stellt er auch durch Rückfragen den Nachvollzug sicher. Die Übungen sind somit unmittelbar in die systematische Grammatik integriert. In SCHMIDTS Worten:

---

<sup>176</sup> L020, VII.

<sup>177</sup> Zu MATTHIAE s. o. S. 48–50.

<sup>178</sup> „So möge denn dieses Lehrbuch ganz anspruchslos neben seinen vielen Brüdern in die Welt treten. Freuen wird es den Verfasser [...] wenn er bemerkt, daß lernbegierige Knaben und Jünglinge dieses Buch nicht ohne Nutzen gebraucht haben.“ L020, X.

„Es ist aber längst anerkannt und durch die Erfahrung bewährt, daß nur durch die Anwendung die Regel ganz deutlich und anschaulich gemacht, und der todte Buchstab gleichsam lebendig wird. Darum ist es nöthig, auch bey dem Unterricht im Griechischen gleich Anfangs jede Regel anwenden zu lassen, was überdieß dem Lehrlinge Vergnügen macht.“<sup>179</sup>

Wenn es etwa um die Akzentgesetze und um die Enklitika geht, sind die Benutzer aufgefordert, bei den sich anschließenden Übungsbeispielen die fehlenden Akzente selbst zu setzen (Abb. 2). SCHMIDTS Werk des Jahres 1816 kann demnach schon als ein Beispiel für ein altsprachliches *workbook* gelten.

Im weiteren Verlauf zielen die Übungsformen auch auf ein deutsch-griechisches Übersetzen, um durch eine elastische Bidirektionalität das sprachliche Verständnis auf- und auszubauen. Das Konzept steht damit im Gegensatz zur griechisch-deutschen Methode bei Friedrich JACOBS, nach welcher sich das grammatische Bewusstsein durch die Originallektüre gewissermaßen schnellstmöglich verflüchtigen möge. SCHMIDT hält seine Linie bis zum Schluss durch: auch den Abschluss der eigentlichen Sprachlehre bilden deutsche Kurztex-te als Aufgabe für die Retroversion.<sup>180</sup>

ὁ ἄνθρωπος ἐκ ἔστιν ἀθάνατος, ἀλλ' ἔστι θνητός.  
 Ἡ ποιησις ἔστιν ἢ διδασκαλος τῶν ἀνθρώπων.  
 Ἡ ἀρετὴ ἔστι πάντων ἀγαθῶν τὸ μέγιστον.  
 οἶκος τις ἔστι μοι πατ.  
 ἔδεν ἔστι βεβαίον τινι τῶν ἀνθρωπίνων.  
 ἢ σοφία ἔστι θείον τι καὶ ἀθάνατον.  
 ἦν ποτε τις. γένος ποτε ἦν χρυσεῖν.  
 ἦσαν ποτε σοφοὶ ὄντες τε καὶ καλεσμένοι, καὶ νῦν  
 εἰσιν,  
 ἀλλ' οἱ πλείστοι εἰσιν ἄσοφοι τε καὶ ἀνοητοί.

Abb. 2: Übung zur Akzentsetzung. Schmidts Grammatik als griechisches „workbook“ aus dem Jahr 1816.

Die Progression ist kleinschrittig und folgt dem konventionellen zeitgenössischen Aufbau nach Laut- und Formenlehre mit Appendizes zu den Dialekten und zur Metrik. In der *editio correctior* wird der Abschnitt zur Verblehre innerhalb der „Redetheile“ (Wortarten) ausgeweitet und umfasst nunmehr 22 Para-

<sup>179</sup> L020, IX.

<sup>180</sup> L020, 217–230.

graphen. Insgesamt wächst sich der Lehrgang damit zu gut 250 Seiten aus, obwohl Verzicht und Kürze immer wieder beteuert werden.<sup>181</sup>

Auf den beschriebenen Hauptteil folgen dann noch ein Wörterverzeichnis und wenige griechische Lesestücke, die viel Poetisches enthalten.<sup>182</sup> Ein erwachsener Lernanfänger erhielt durch SCHMIDTS Anleitung eine solide Ausgangsbasis. Dank den genauen Anweisungen bestand – anders als in vielen Produkten der Konkurrenz – auch kaum die Gefahr, in einem Meer von Informationen unsicher zu werden hinsichtlich der richtigen Reihenfolge von Lernschritten.

Das Werk erlebte nur noch die verbesserte zweite Auflage. ENGELMANN verzeichnete es noch.<sup>183</sup> Von ECKSTEIN und DETTWEILER wurde es schon nicht mehr berücksichtigt und ist – man muss sagen: aus eben diesem Grund – heute praktisch vergessen.

### 3.1.5 Mnemonik: Christian August Lebrecht Kästner

Bei ECKSTEIN findet sich eine beiläufige Bemerkung, die auf ein Angebot für Erwachsene hindeutet. Er erwähnt, „auf Grund eines mnemonischen Systems“ habe „Pastor KÄSTNER (gest. 1832) im Jahre 1812 die Kunst, in zwei Monaten Lateinisch lesen, verstehen, schreiben und sprechen zu lernen bearbeitet“, und noch einiges mehr, „aber keine Beachtung gefunden.“<sup>184</sup>

Innerhalb von zwei Monaten Latein zu lernen, erinnert verdächtig an die heutigen Intensivkursanbieter, seien sie nun universitär oder kommerziell. Aber wenn der besagte KÄSTNER ankündigt, nach zwei Monaten könne man mit seiner Methode nicht nur Texte übersetzen, sondern auch Latein sprechen und schreiben, ging sein Versprechen doch ein ganzes Stück weiter.

Erwachsene Käufer und Leser waren, wie am vollständigen Untertitel seines Lateinbuches sichtbar wird, tatsächlich eine Zielgruppe des Pastors:

*„Zum Gebrauche in öffentlichen Schulen, desgleichen für Diejenigen, welche ohne Hilfe eines Lehrers Latein lernen wollen, und endlich auch, als Hilfsmittel für die, welche das Erlernen der lateinischen Sprache früherhin vernachlässigt*

---

<sup>181</sup> Beispielsweise: „Schwieriger als die Lehre von dem Gebrauch der tempora ist die von der Bedeutung und dem Gebrauch d. Modi. Hier kann nur Einiges angedeutet werden.“ L020, 137–138.

<sup>182</sup> L020, 266–273.

<sup>183</sup> ENGELMANN (1853) 160.

<sup>184</sup> ECKSTEIN (1887) 118.



*haben, und solche, bey vorkommenden Examinibus, Disputationen, u.s.w., nicht entbehren können.“*

Da es sich um ein besonders frühes Beispiel für die altsprachliche Erwachsenendidaktik handelt, ist es von Interesse, die Spuren dieses Autors zu verfolgen. Im *Neuen Nekrolog der Deutschen* sind Angaben über seinen Lebensweg und seine Publikationen zu finden, die über das Wenige hinausgehen, was er selbst in seinen Veröffentlichungen mitteilte.<sup>185</sup> Es zeigt sich, dass das „mnemonische System“ keineswegs nur auf Latein angewendet werden sollte. KÄSTNER gab auch Wunderwerke heraus, innerhalb von zwei Monaten Französisch, Hebräisch oder Griechisch zu lernen.<sup>186</sup> Ein Pastor WEIGAND steuerte nach der KÄSTNERSCHEN Methode Lehrwerke für Englisch und Italienisch bei.<sup>187</sup> KÄSTNER brachte sein Gedächtnistraining noch für weitere Themen und Lebenssituationen zur Anwendung.

Geboren wurde Christian August Lebrecht KÄSTNER 1776 wenige Meilen östlich von Leipzig. Sein Vater brachte ihm Latein bei und schickte ihn auf die ehrwürdige Landesschule zu Grimma.<sup>188</sup> Er wurde Pfarrer, aber er selbst sah sich als Schriftsteller. War die Pfarrei groß, blieb ihm zu wenig Muße für die Dinge, die ihn eigentlich interessierten. War sie klein, bedrückte ihn der geringe Ertrag. So scheinen seine wechselnden Aufenthalte ruhelos und unzufrieden. Ein Chronist hätte hinzufügen können: wie auch sein Geist. Die Umgebung von Leipzig hat KÄSTNER nie verlassen. Und irgendwie fehlte seiner überschüssigen Intelligenz und seinem Einfallsreichtum ein Gefäß oder ein Resonanzkörper, da nun einmal – mit den Worten seines Zeitgenossen HUMBOLDT – „die blosse Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben [...] könne.“<sup>189</sup> Zunächst setzte KÄSTNER das exorbitante Gedächtnis, welches er an sich selbst entdeckt und trainiert hatte, für Auftritte und Vorführungen ein. Als Hauslehrer testete er erfolgreich seine Methode an verschiedenen Zöglingen und veröffentlichte ab 1804 innerhalb von nur zwei Jahren vier Bücher, in denen er seine Gedächtnislehre, das „mnemonische System“ darlegte.<sup>190</sup> Offenbar erwiesen sich die gedruckten Ratgeber ohne sein eigenes lebendiges Beispiel als weniger wirkungsvoll. Denn von seinen

---

<sup>185</sup> Biographische Angaben in: *Neuer Nekrolog der Deutschen*, 10. Jg. (1832), Erster Theil, Ilmenau 1834, 165–170 (Abschnitt 77 s. v. KÄSTNER).

<sup>186</sup> ders.: Französisch (1807), Hebräisch (1810), Griechisch (1820<sup>1</sup>, 1828<sup>2</sup>), sämtlichst in Leipzig.

<sup>187</sup> L008, III.

<sup>188</sup> L123, I; L008, VI.

<sup>189</sup> VON HUMBOLDT (1960) 1.235.

<sup>190</sup> Die mnemonischen Schriften verzeichnen BERNS-NEUBER (1998) 370 u. 428–429.

zahlreichen mnemonischen Buchveröffentlichungen erlebte überhaupt nur das Griechischbuch eine zweite Auflage.<sup>191</sup>

Als Jugendschriftsteller war ihm ein wenig mehr Erfolg beschieden; besonders gut lief sein *Bildermann*. Zwei Jahre vor seinem Tod richtete er noch eine *Weisheit in Bildern aus der heidnischen Urwelt* sowohl an Erwachsene als auch an Kinder. Das Bändchen wirkt wie eine volkstümliche Kurzfassung zu Benjamin HEDERICHs mythologischem Lexikon. Aufhorchen lässt die Vorrede, wenn KÄSTNER erklärt, er halte es für besser, die lateinischen Belegstellen unübersetzt darzubieten, damit sie sich im originalen Wortlaut dem Gedächtnis einprägen: „Wer kein Latein versteht, kann sie sich übersezen lassen oder sie überhüpfen.“<sup>192</sup> KÄSTNER starb 1832, aber seine Sprachlehren kannte, wie ECKSTEIN notiert, schon nach einer Generation niemand mehr.

Wie das „mnemonische System“ funktionierte, zeigt ein Blick in KÄSTNERs Lateinbuch aus dem Jahr 1812. Er übernimmt, wie er freimütig bekennt, direkt das Material der BRÖDERISCHEN Grammatik; es gehe ihm nur darum zu zeigen, wie man sich den Stoff „leichter merken“ könne. Im Vorwort berichtet er von dem Erfolg seiner Unterrichtsmethode bei einem durchschnittlich begabten neunjährigen Knaben, der mit einer Stunde Lateinunterricht pro Tag nach anderthalb Jahren imstande gewesen sei, „die schwersten Perioden des Julius Cäsar“ zu verstehen. Zu der angeblich durchschnittlichen Begabung des Zöglings sei angemerkt, dass dieser ein berühmter Rechtsgelehrter wurde.<sup>193</sup> KÄSTNER ist von der Überzeugung geleitet, dass sich die methodische Vorgehensweise seines Unterrichts in eine schriftliche Form bringen lasse, die auch ohne die Anleitung eines Lehrers zum Erfolg führt. „Erfolg“ meint bei ihm immer den effektiveren Einsatz des Gedächtnisses. Ihn kennzeichnet das Bemühen, den Aufbau einer sprachlichen Äußerung als folgerichtiges Geschehen begreiflich zu machen. Dafür benutzt er eine vertikale und horizontale Notation von Wortformen, die mit eigens von ihm definierten logischen Verbindungssymbolen visualisiert ist (Abb. 3). Durch Beugung abgeleitete Formen werden hierfür mit einem × verbunden, dabei jedoch untereinander geschrieben. Eine waagerechte Linie — verbindet Anhänge, die eine aktive in eine passive Form verwandeln.

---

<sup>191</sup> KÄSTNER, Kunst in zwei Monaten griechisch zu lernen (1820, L008). 1828 eine „zweite, verbesserte, mit einer vergleichenden griechischen Sprachlehre und mit einer kleinen neugriechischen Grammatik, auch mit einer Wandtafel vermehrte Auflage“.

<sup>192</sup> Christian August Lebrecht KÄSTNER: *Weisheit in Bildern aus der heidnischen Urwelt. Oder die heidnische Götterlehre nach ihrem tiefen Sinne. Für Erwachsene und Kinder*, Leipzig 1830, IV.

<sup>193</sup> L123, IV.

Das Zeichen  $\square$  zeigt umgekehrt, dass eine passive von einer aktiven Form herrührt. Ein senkrechter Strich | verbindet untereinandergeschriebene Tem-

		b) I m P a s s i v.		
	Indicatio.	Conjunctiv.	Imperativ.	Infinitiv.
Präsens	Siehe die Tempusregeln, wo man bloß den Indicativ findet.	$\square \begin{matrix} m \\ \times \\ r. \end{matrix}$	= Infinitiv.	$\begin{matrix} re^{**} \\ \times \\ ri. \end{matrix}$
Imperf.		$\square \begin{matrix} m \\ \times \\ r. \end{matrix}$		
Perf.		Part. Perf. Pass. mit <i>sim</i> , ich sey.	}	Part. Perf. Pass. mit <i>esse</i> , seyn.
Plusqpf.		Part. Perf. Pass. mit <i>essem</i> , ich wäre.		
Futur.		fehlt.	$\begin{matrix} re \\ \times \\ tor^*) \end{matrix}$	Sup. mit <i>iri</i> .

**U e b u n g.**

Von amo das Präs. Conj.?	amer.
Von doceo?	docear.
Von lego?	legar.
Von audio?	audiar.

Abb. 3: Notationsweise in Kästners Lateinischer Sprachlehre.

pora als voneinander „abgeleitet“, wie ein Stammbaum zum Auswendiglernen.

Den Lernstoff gliedert KÄSTNER in drei große Abschnitte: *Orthophonie* (unter Einschluss dessen, was heute als Grundlagen von Prosodie und Metrik gelten könnte), *Orthographie* und *Ortholalie*. Die Ortholalie, sozusagen die Lehre vom regelkonformen Sprachgebrauch, ist in die beiden Teilbereiche Formenlehre (damals Etymologie genannt) und Syntax untergliedert. Anhänge bieten dann noch Genusregeln, Informationen zum römischen Kalender, Formentabellen zum Wiederholen sowie zuletzt Literaturempfehlungen.

Ungewohnt sind nicht nur KÄSTNERS Symbole, sondern eigentümlich ist auch die Abfolge der Lernschritte. Entsprechend seiner Vorliebe für die Zahlen und für das Zählen beginnt er mit einer eingehenden Behandlung aller Arten lateinischer Numeralia. Die Funktion besteht zu Beginn anscheinend in einer Art strukturierter, zugleich satz- und textunabhängiger Grundorientierung in der Fremdsprache.

Der zweite Schritt ist nun deutlich der Mnemonik verpflichtet: Es geht um die Rolle des Genetiv Singular beim Auswendiglernen. Seine „Entstehungsart ist nicht nur die mannigfaltigste, sondern auch die willkürlichste von der Welt“.<sup>194</sup> Werde er aber beherrscht, so sei der Rest der Formenbildung klar. Die 4. und die 5. Deklination ordnet KÄSTNER in die – ohnehin schon variationsreiche – 3. Deklination ein. Für ihn gibt es folglich drei lateinische Deklinationen, „die den griechischen entsprechen“. Training spielt eine entscheidende Rolle in der Mnemonik, deshalb gibt es zahlreiche Aufgaben zur Formenbildung und zur Übersetzung von Formen. Die Lösung ist stets direkt beigefügt: Es geht um das Wiederholen und Einprägen, nicht um zeitraubendes Nachdenken. Zum Abschluss der „Etymologie“ sind lateinische Einzelsätze ins Deutsche zu übersetzen, ebenfalls mit Hinzufügung der Lösungen. Die Schwierigkeit steigt von *Deus amat discipulos probos* bis zu *Aristoteles interrogatus, quid lucrarentur mendaces, respondit, ut, quum vera dicant, nemo credat*. Bei der Behandlung der Syntax sollen die Regeln aktiv umgesetzt werden. Daher sind dort als Abschluss deutsche Phrasen und ganze Sätze ins Lateinische zu bringen – „*Du hast mir so viel Aepfel geschickt, daß ich sie nicht alle habe verzehren können. Tot mihi poma misisti, ut non omnia consumere possem.*“ Wer diesen Lateinkurs vollständig durchgearbeitet hat und beherrscht, hat weder einen lateinischen Originaltext noch ein einziges lateinisches Lesestück kennen gelernt, sondern eine höchst eigenwillige Notation und ein Regelwerk der Ausdrucksmöglichkeiten.

KÄSTNERS lateinisches Gedächtnistraining ist nicht frei von Irrtümern und Idiosynkrasien. Aber das Auswendiglernen als solches einmal zum Gegenstand des Interesses zu machen, passte zur Unterrichtspraxis und war zu dieser Zeit kein abwegiges Thema.<sup>195</sup>

KÄSTNERS *Griechisch in zwei Monaten* folgte acht Jahre später und sieht aus wie eine Abkehr vom mnemonischen System. Die extravaganten Symbole sind verschwunden. Stattdessen erscheinen diverse Originaltexte, und die grammatische Progression ist konventioneller und zugleich zügiger. Mit Hilfe des schmalen, leichten Bändchens von 144 zarten Seiten werde, so der Autor, „die ehrwürdige und liebliche griechische Sprache“ hoffentlich „leichter und

---

<sup>194</sup> L123, 11–12.

<sup>195</sup> Zu der „mnemonistischen“ Paukerei im Lateinunterricht des 18. Jahrhunderts vgl. FRITSCH (1976) passim, bsd. 120–121; 131–134.

schneller“ erlernt.<sup>196</sup> Das Temperament des Verfassers tritt gegen Ende der kurzen Vorrede deutlich in Erscheinung: Wenn die Überschrift an dessen frühere Bücher angelehnt sei, dann solle man erstens bedenken, dass es auf Namen eigentlich nie ankomme, zweitens möge man bemerken, dass das Versprechen der Schreib- und Sprechfähigkeit jetzt im Griechischen ausdrücklich weggelassen sei, und drittens sei der Titel ohnehin nur der Wunsch des Verlegers. Außerdem:

*„Wenn ich [...] dabei andre Sprachlehren [...] benutzt habe, so ist von mir nichts anderes geschehen, als was jeder neue Bearbeiter einer Wissenschaft zu thun pflegt; auch mache ich nicht auf Neuheit in der Materie, wohl aber auf Neuheit in der Form Anspruch.“*<sup>197</sup>

KÄSTNER teilt seinen griechischen Lehrgang in zwölf Schritte verschiedenen Umfangs:

- I.–II. Akzente, Alphabet, Satz- und Lesezeichen
- III. griechische Leseübungen (Originaltexte mit deutscher Übersetzung)
- IV. Kontraktionsregeln u.ä.
- V. Deklination
- VI. Genera
- VII. Komparation
- VIII. Numeralia
- IX. Pronomina
- X. Verben (ausführlich behandelt, S. 39–76)
- XI. Lehre von den Partikeln
- XII. Syntax (als zusammenhängendes Paket, mit Hinweisen zu den Dialekten)

Abschluss: 20 Lesestücke mit Vokabular

Anders als im Lateinbuch handelt es sich hierbei um die damals übliche grammatische Progression. Die erweiterte zweite Auflage von 1828 bietet mehrere Anhänge: Vergleiche „zum Behuf des leichtern Merkens“<sup>198</sup> mit dem Lateinischen (123–129), mit dem Deutschen (129–130) und mit dem Hebräischen (130) sowie, passend zum zwischenzeitlichen Aufschwung der philhellenischen

---

<sup>196</sup> L008, III. – „Zart und lieblich“ nennt die griechische Sprache auch Karl Wilhelm KRÜGER: Griechische Sprachlehre für Anfänger, Berlin 1866, 1.

<sup>197</sup> L008, IV.

<sup>198</sup> L008, 123.

Bewegung, eine kurze Sprachlehre des Neugriechischen (130–144). Eine eingelegte „Wandtafel“ (≈ 40 x 35 cm) enthält nun zusätzlich die Verbal- und Nominalflexion in einer Übersicht.

KÄSTNER führt durch ein Kompendium, das zum Zweck der Kürze allerlei Ballast<sup>199</sup> abgeworfen hat und keine Nebensächlichkeiten bietet. Was aber die Leistung bei allen Einkürzungen ist: Nichts, was für die Originallektüre benötigt wird, hat er vergessen. Auch auf den zweiten Blick verdient im Verhältnis zum Gesamtumfang des Dargebotenen seine Stoffauswahl Bewunderung. Gleichzeitig sind KÄSTNERS Erklärungen sprachlich gradlinig und fasslich, verwenden grammatischen Jargon möglichst sparsam und nutzen Sprachvergleiche:

*„Der Genitiv steht [...] Wenn nur von einem Theile gesprochen wird, z. B. ἐσθίειν ἄρτου, Brod essen [Anm.:] Im Französischen steht der sogenannte Theilungsartikel, z. B. manger du pain.“<sup>200</sup>*

Oder:

*„δ. Vom Accusativ.] So wie der Deutsche sagt: ich lehre dich etwas, [...] eben so stehen im Griechischen auch bei andern Verben zwei Accusative. Dieses sind die Zeitwörter, die ein Verbergen, Fordern, Thun, Fragen, Aus- oder Ankleiden anzeigen...“*

Eine weitere Stärke des Breviers ist die lese- und lernfreundliche Übersichtlichkeit. Die Möglichkeiten des Druckbildes werden dezent genutzt, um Hierarchie, Strukturen und Wege zu visualisieren. Anders als in seinem Lateinbuch führen die Grafiken kein umständliches Eigenleben mehr, sondern sie unterstützen die kognitiven Vernetzungen, zu denen sich KÄSTNERS Erklärungen nunmehr stabil zusammenfügen. Dieses Ziel der Vernetzung verfolgt er auch, wenn er seine grammatischen Beispiele den memorierten Texten vom Beginn des Büchleins entnimmt, die doch zunächst „nur“ Leseübungen waren. In späteren Lehrbuchgenerationen bestehen anfängliche griechische Leseübungen üblicherweise aus disparaten Wortlisten, während in den Beispielen der Grammatik immerfort neue unbekannte (Wort-) Variablen auftauchen. KÄSTNER bietet

---

<sup>199</sup> Als Vergleichspunkte bieten sich die genannten zeitgenössischen Sprachlehren an, vor allem die nach eigener Aussage „kurzgefasste“ griechische Sprachlehre von Karl Christian Gottlieb SCHMIDT (L020).

<sup>200</sup> L008, 81.

dagegen kleine Originaltexte als Leseübungen, die sich im späteren Verlauf zusehends mit Leben füllen, weil immer wieder auf sie zurückgegriffen wird. Auf wirkungsvolle Weise werden sie nach und nach durch die Grammatik geklärt – und die Grammatik durch sie. Ein Genuss, gerade auch für Erwachsene, sind schließlich die zwanzig anekdotischen Lesestückchen, die der Causeur als Finale auswählte (Abb. 4). Als Verständnishilfe dienen jeweils Fragen und zugehörige Antworten direkt unter dem Text sowie ein gesondertes Vokabelverzeichnis.

Wo ist bei alledem noch eine Mnemonik? Um Paukerei und Handauflegen geht es jedenfalls nicht. Nicht, wieviel und wie schnell gelernt werden kann, interessierte den inzwischen gereiften didaktischen Tüftler, sondern, was sich auswendig zu lernen lohnt, wie es verdaut wird und haften bleibt, um die „ehrwürdige und liebliche griechische Sprache“ zu verstehen.

Pastor KÄSTNER war ein sonderbarer Autor. Ihn aber als Scharlatan abzutun, wie Dominikus METTENLEITER es 1865 ohne Nennung des Namens insinuierte, wäre mit Blick auf die *Kunst in zwei Monaten griechisch zu lernen* ungerecht.<sup>201</sup> Das Verdikt beruhte offenbar auch gar nicht auf Autopsie.

---

<sup>201</sup> „Wenn wir die Erlernung des Lateins, [...] in kürzerer Zeit versprechen, so ist es gleichwohl nicht im Entferntesten unsere Absicht, mit diesem Versprechen Charlatanerie zu treiben gleich jenen Schwindlern, die sich der Kunst rühmen, in zwei Monaten französisch lesen, schreiben und sprechen zu lehren.“ So METTENLEITER in dem 1865 verfassten Vorwort seines Lehrbuchs, cf. L177, II. – METTENLEITER kennt anscheinend nur KÄSTNERS französische Sprachlehre, vielleicht vom Hörensagen, sonst hätte er auch das Lateinbuch nennen können. Zu METTENLEITERS Lehrbuch s. u. Kap. 3.5.1.

## 1.

Unterschied zwischen den Schmeichlern und Raben.

Ἀντισθένης ὁ φιλόσοφος κρείττον, ἔλεγε, εἰς κόρακας ἢ εἰς κόλακας ἐμπεσεῖν· οἱ μὲν γὰρ νεκροῦς, οἱ δὲ ζῶντας ἐσθίουσιν.

Was ist κρείττον?	Das Neutr. des Compar. von ἀγαθός, gut.
— ἔλεγε?	3. Sing. Impf. Act. von λέγω, ich sage.
— κόρακας?	Acc. Plur. Masc. von ὁ κόραξ, der Rabe, εἰς hier: unter.
— κόλακας?	Eben das von ὁ κόλαξ, der Schmeichler.
— ἐμπεσεῖν?	Inf. Aor. 2. von ἐμπίπτω, ich falle hinein (aus πέσω).
Was heißt οἱ μὲν? }	ὁ μὲν heißt der eine, ὁ δὲ aber
— οἱ δὲ? }	der andre. S. XII. 1. a.
Was ist νεκροῦς?	Acc. Plur. Masc. von νεκρός, todt.
— ζῶντας?	Eben das im Part. Präs. von ζάω, ich lebe.
— ἐσθίουσιν?	3. Plur. Präs. Ind. Act. von ἐσθίω, ich esse, verzehre.

## 15.

Witziger Einfall des Diogenes.

Διογένης, μοχθηροῦ τινος ἐπιγράψαντος ἐπὶ τῇ οἰκίᾳ, ΜΗΔΕΝ ΕἰΣΙΤΩ ΚΑΚΟΝ, Ὁ οὖν κύριος, ἔφη, τῆς οἰκίας ποῦ εἰσέλθοι;

Was ist ἐπιγράψαντος?	Gen. Sing. Masc. Part. Aor. 1. Act. von ἐπιγράφω.
— εἰσίτω?	3. Imperat. Präs. von εἰσείμι, ich gehe hinein.
— εἰσέλθοι?	3. Sing. Aor. 2. Opt. von εἰσέρχομαι.

Abb. 4. Einige der Lektionstexte in Kästners Griechischbuch bestehen nur aus einem einzigen Satz.



### 3.2 Erste Materialien für den altsprachlichen Selbstunterricht

Ein Selbststudium ganz ohne fachkundige Anleitung – vielleicht sollte man eher sagen: der Vorsatz, es angehen zu wollen – scheint im Lateinischen und Griechischen gar nicht so selten zu sein. Unablässig wurden im Laufe der Jahrhunderte publizistische Erzeugnisse für diese Zielgruppe auf den Markt gebracht: Bücher, Unterrichtsbriefe, Lernkärtchen, Software, Audiodateien, in jüngerer Zeit Online-Lizenzen und Applikationen für mobile Endgeräte. Es muss also Käufer dafür gegeben haben und geben.

Halten diese Erzeugnisse, was sie versprechen? Was kennzeichnet sie? Zunächst einmal bedeutet das Interesse an Autodidaktik und der Kauf zugehörigen Materials eine Entscheidung gegen eine Kurssituation und gegen eine philologische Lehrperson. Sicher mag man einwenden, dies könne auch ohne jede ablehnende Haltung die unterschiedlichsten pragmatischen Ursachen haben. Vielleicht ist es einfach der örtlichen, zeitlichen oder finanziellen Situation geschuldet. Einerlei aus welchen Gründen: wenn jede fachkundige Beratung fehlt, ist das Risiko groß, auf die Verheißung eines „königlichen Weges“ hereinzufallen. Erwachsene, die eine alte Sprache erlernen möchten, sind manchmal, aber keineswegs immer kontemplative Naturen, die dafür mehrere Jahre der Muße zu veranschlagen bereit sind. Will sich ein neues Produkt gegen die Konkurrenz durchsetzen, empfiehlt es sich, die höchste Geschwindigkeit bei gleichzeitig geringster Anstrengung zu versprechen. Ein Taschenbuch mit einem werbewirksamen Titel wie „Latein ohne Mühe“<sup>202</sup> gehört jedenfalls ebenso in eine lange Traditionsreihe wie der kostspielige dreibändige Griechischlehrgang von Günther ZUNTZ.<sup>203</sup>

In wilhelminischer Zeit entstanden altsprachliche Selbstlernmaterialien für Erwachsene in auffällender Zahl und Vielfalt. Ein Interesse an den alten Sprachen hatte von der kleinen Minderheit akademisch gebildeter Erwachsener auf weitere bürgerliche Kreise ausgegriffen. Publikationen, die einen Zugang zur altsprachlichen Allgemeinbildung eröffneten, waren nun gefragt. Drei Typen eines solchen Zugangs können unterschieden werden:

► eine Fremdsprachenaneignung mit dem operationalen Ziel, Originaltexte zu verstehen. Stand das Ablegen der Abiturergänzungsprüfung im Hintergrund, dann schloss dieses Fremdsprachenlernen notwendig die Fähigkeit zum Übersetzen ein.

---

<sup>202</sup> L252.

<sup>203</sup> L029.

- ▶ ein in erster Linie lexikalisch ausgerichteter Sprachvergleich zwischen der deutschen Sprache und den alten Sprachen. Im Mittelpunkt des Interesses stand hier ein verbessertes, auch historisches Verständnis der Primärsprache und insbesondere eine Sicherheit im Umgang mit Fremdwörtern. Grammatisches spielte dabei zumeist die untergeordnete Rolle eines Sammelwissens oder fehlte ganz.<sup>204</sup>
- ▶ der Zugang zu einem kulturgeschichtlichen Orientierungswissen über die griechisch-römische Antike, das bisweilen nur einen Teilbereich betreffen konnte, besonders gern Mythologie und Kunst, aber auch Philosophie oder Militärgeschichte. Mit Fremdsprachlichem waren Einführungen dieser Art meist nur eingetönt bzw. sie lieferten sprachliche Erklärungen *en passant*.

Dass es Übergänge, Misch- und Sonderformen gab, versteht sich von selbst. Im Grunde konnte jedes Niveau und jeder Geschmack geeignete Broschüren, Taschenbücher oder auch schwere Folianten finden. Erkennbar Konjunktur hatten – wenn man sich an der Publikationsdichte und an den Auflagen orientiert – einerseits umfangreiche Serien von Unterrichtsbriefen, die auf das Abiturniveau eines Gymnasiums führten, andererseits handliche, niedrigschwellige Einführungen mit dem Ziel der Allgemeinbildung. Beide Formate florierten besonders zwischen etwa 1880 und 1930. Die Vielfalt, Bandbreite und Beschaffenheit soll im Folgenden näher betrachtet werden.

### 3.2.1 Der Longseller des lateinischen Selbstunterrichts: Karl Hoerenz

Der Lehrer Karl HOERENZ veröffentlichte im Jahr 1900 einen genügsamen, handlichen Schmöcker für das Selbststudium der lateinischen Sprache, der so konsequent niedrigschwellig konzipiert war, dass er dauerhaft sein Publikum fand. In der Zeit bis zum Zweiten Weltkrieg folgten noch zwanzig weitere Auflagen.

Karl HOERENZ<sup>205</sup> (1858–1920) war aus Hoyerswerda über Cottbus und Dresden nach Berlin gekommen, wo er studierte und sein gesamtes Berufsleben zubrachte. Es ist nicht abwegig zu vermuten, dass die große Bandbreite der erlebten Schülerschaft und Lernumgebungen ihn zu seiner populären Publizistik veranlasste: Welcher Lehrer konnte schon von sich behaupten, an drei verschiedenen Gymnasien, darunter einem traditionsreichen und einem „neu-

---

<sup>204</sup> Spracheinführungen boten jedoch Adolf HEMME (s. u. Kap. 3.4.4) und Heinrich UHLE (s. u. Kap. 3.4.6). Bernhard SCHWALBES Fremdwörterbuch war zugleich ein echtes Sprachlehrbuch (s. u. Kap. 3.4.3).

<sup>205</sup> Zur Biographie siehe Personalblatt sowie KÖSSLER.

reichen“, an zwei verschiedenen Realgymnasien sowie an vier verschiedenen Realschulen tätig gewesen zu sein?<sup>206</sup> Er brachte einen Schülerkalender heraus sowie diesen und jenen Beitrag zur Pädagogik, vor allem des Religionsunterrichts, aber *Latein durch Selbst-Unterricht* machte ihn über die Grenzen seines Faches und noch wenigstens zwei Jahrzehnte über seinen Tod hinaus bekannt.

HOERENZ fand in Berlin einen Verleger, der zu ihm passte, und umgekehrt: Zwischen Lützowufer und südlichem Tiergarten befand sich der Verlag von August SCHULTZE. Mit Koch-, Haus- und Gartenbüchern fing in den 1880er Jahren alles an. Dann wuchs der Markt für preiswerte Nachhilfe in Sachen Allgemeinbildung. Bezeichnend die Namen für die beiden Hauptreihen: „Nützliche Bücher für Selbstbelehrung und Selbstunterricht“ und – „Wahrhaft nützliche Bücher für Selbstbelehrung und Selbstunterricht“. Darunter finden sich neben einer Handvoll Fremdsprachen auch *Gutes Deutsch*, ferner *Richtiges Benehmen* oder *Das große Buch der Reden und Toaste*. Interessierte Berliner konnten ein eigenes Taschenbuch mit dem Titel *Mir oder Mich?* erwerben. Den Weg zu elementaren Lateinkenntnissen verzeichnet der Verlagsprospekt auf ein und derselben Seite mit Büchern über Skatspiel, Kanarienvögel, Obstweinbereitung und *Musterbriefe für Liebende*.<sup>207</sup>

HOERENZ versichert daher glaubhaft im Vorwort, sein Buch gewähre „jedem, der sich weiter bilden will, nicht nur Vergnügen, sondern auch Nutzen [...] ohne irgendwelche Voraussetzungen vom Leichterem zum Schwereren fortschreitend.“<sup>208</sup>

Seine Einleitung will den Sinn des Lateinlernens anschaulich machen und gruppiert sich um zwei Motive herum: die Reflexion und verbesserte Kenntnis der Primärsprache, indem er auf die Fülle lateinischen Sprachmaterials in Fremd-

---

<sup>206</sup> Ausweislich des Personalblattes müssen die in KÖSSLERS Lexikon verzeichnete 2., 3. und 4. Realschule noch um die 12. Realschule ergänzt werden. Bei den Realgymnasien handelte es sich um das Falksche und um das Dorotheenstädtische. Am Lessing-Gymnasium hatte HOERENZ das Probejahr geleistet. Nur von kurzer Dauer waren seine Anstellungen am traditionsreichen Friedrich-Wilhelms-Gymnasium und an dem noch jungen, aber gutsituierten Askanischen Gymnasium. Der betrübliche häufige Wechsel mit vielen kurzen Hilfslehrerverträgen über wenige Wochenstunden war um 1890 in Berlin die Regel. Rudolf HELM erwähnt in seinen Lebenserinnerungen sogar unbezahlte Arbeit. HELM wörtlich: „Das Angebot von Lehrkräften war damals sehr groß. Man schrieb Bewerbung über Bewerbung und lief von Pontius zu Pilatus, um schließlich mit ein paar, zum Teil noch unbezahlten Stunden abgespeist zu werden, so daß viele jahrelang sich ihren Lebensunterhalt durch Privatunterricht erwerben mußten und schließlich schon müde und verbittert ins Amt kamen, wenn sie endlich angestellt wurden.“ HELM (1966) 59.

<sup>207</sup> HOERENZ (L118) zit. n. d. 16. Aufl. 1924, Frontispiz und Einbandrückseite.

<sup>208</sup> Dies und das Folgende in L118, 3–4.

und Lehnwörtern verweist; sowie ferner die „Weltstellung“ des Lateinischen „bis in die neueste Zeit hinein“, und zwar „als Sprache der Kirche, des Rechtswesens, der Medizin und der Wissenschaft überhaupt.“ Den letzteren Gesichtspunkt sieht er nicht als akademisches Projekt, sondern verfolgt ihn in die Breite der Gesellschaft, wenn er Latein nicht bloß als „Sprache der Schule“ bezeichnet (im Jahr 1900 doch etwas klärungsbedürftig), sondern auch als „Sprache des Gärtners und des Apothekers“. Man begegne dem Lateinischen, das „einst auch dem Ungelehrten geläufig und bekannt war“, noch immer „in zahlreichen Sinnsprüchen, in Inschriften an Gebäuden und Denkmälern.“

Der Selbstunterricht nach Karl HOERENZ besteht aus drei Teilbänden: Der längste und wichtigste Teil 1 bietet auf annähernd 200 Seiten in handlichem<sup>209</sup> Format eine Sprachlehre, deren ungezwungenes Gepräge schon daraus ersehen werden kann, dass die Abschnitte nicht nummeriert sind und dass es kein Inhaltsverzeichnis gibt. Die zwanglose Form behielt HOERENZ auch in allen späteren Auflagen bei. Untertitel: „Lateinische Sprachlehre in ausführlicher klarer Darstellung [später: in einfacher, leichtfaßlicher Darstellung] mit Bezeichnung der Aussprache und vielen Übungsstücken [in späteren Auflagen ergänzt: und Auflösungen].“ Kürzer waren ursprünglich zwei weitere Teile, die wegfielen: Ein „Lesebuch mit deutscher Übersetzung“ als Teil 2 sowie ein „Lateinisches Wörterbuch mit Bezeichnung der Aussprache“ als Teil 3.

Die „richtige“ Aussprache und Betonung spielt eine große Rolle für die Zielgruppe, die hier adressiert wird: HOERENZ versieht durch das gesamte Buch hindurch alle lateinischen Silben durchgehend mit Quantitätszeichen sowie zusätzlich die betonten Silben mit Akzenten. Angesprochen ist ein Publikum ohne höhere Schulbildung, welches den Gebrauch lateinischer Begriffe, Wendungen und Zitate als tägliches gesellschaftliches Distinktionsmerkmal erlebte. Es geht weniger darum, eine Ciceroperiode zu zergliedern, als vielmehr darum, peinliche Lebenssituationen zu vermeiden und einen Anschluss an den medialen Diskurs herzustellen. Das eigene Selbstwertgefühl wird durch einen Wissensbestand gestärkt, der nicht für ein Nachholen der Reifeprüfung operationalisiert wird, sondern der assoziativ und flanierend bis zu dem individuell gewünschten Umfang anwächst. Wo es kein Register und keine Kapitelzählung

---

<sup>209</sup> Von den auflagenstarken Erwachsenenlehrbüchern ist es eines der handlichsten überhaupt, vergleichbar mit RATHKE (L146). Mit 18,5 x 12,5 cm liegt seine Rückenhöhe merklich unterhalb des Standards zeitgenössischer Repetitorien. Damit rangierte es an der Untergrenze des Oktavformats oder, je nach regionalem Maß, schon im Duodezformat. Es war problemlos möglich, im Straßenanzug oder Mantel das Büchlein mitzuführen.

gibt, kann nur gelesen, aber nicht nachgeschlagen werden. Soll darüber hinaus Wissensstoff nicht nur überflogen, sondern auch angeeignet werden, dann organisiert sich das Lernen früher oder später auf eigene Weise selbst. Suchen und Wiederfinden sind ganz auf die Erinnerung angewiesen: Wem das Blättern zu mühsam ist, der wird erfinderisch und wird sich selbst ein Register anlegen, um ein individuelles Ordnungssystem zu schaffen.

Den geringen Operationalisierungsgrad der zu erwerbenden Kenntnisse zeigt nicht zuletzt der Umfang der Formenlehre (118 Seiten) in Relation zur Satzlehre (66 Seiten). Es kann keine ernsthaft verfolgte Absicht sein und scheint eher aussichtslos, mit der *consecutio temporum* nach einer einzigen Taschenbuchseite vertraut sein zu sollen oder gar die *nd*-Formen auf anderthalb Seiten zu verarbeiten.<sup>210</sup> Die Nebensatzarten können überhaupt nicht überblickt werden, weil HOERENZ die Syntax nur exemplarisch anhand dreier Themenkapitel erläutert, deren Ausführlichkeit sich überdies stark unterscheidet: Die Kasus- und Moduslehre erhalten jeweils 30 Seiten, die Tempuslehre nur vier.<sup>211</sup> Aus diesem Grund geistern die Namen von Nebensatzarten recht planlos durch die Behandlung der Konjunktionen, des Konjunktivs und der Tempora.

Da es darum geht, „mitreden“ zu können, wird die konventionelle grammatische Fachsprache als etwas Wissenswertes verabreicht und ausgebreitet – und nicht etwa um der Vereinfachung willen eingedeutscht oder minimiert. Eingangs erscheint eine helfende Liste unter der Überschrift „Grammatische Ausdrücke“.<sup>212</sup> Alles bleibt stets niedrigschwellig und kleinschrittig. HOERENZ ist sich nicht zu schade zu erläutern:

*„Wie die einzelnen Formen der Wörter gebildet werden, lernen wir aus der Formenlehre. Wie die richtig gebildeten Formen nun richtig zu Sätzen verwendet werden, lehrt uns die Syntax oder Satzlehre.“*

Reichlich übersetzt werden soll dennoch. Zu jedem Thema bietet der Autor ein größeres Paket von Übungssätzen, die aus dem Lateinischen ins Deutsche übersetzt werden sollen. Durchweg handelt es sich um kurze und zugängliche Sätze. Die deutsche Lösung folgt auf einer der unmittelbar folgenden Seiten. Damit setzt HOERENZ im Jahr 1900 zu einem auffallend frühen Zeitpunkt auf die

---

<sup>210</sup> „Die Zeitfolge in Konjunktiv-Nebensätzen“ cf. L118, 158 unten bis 159 oben; „Das Gerundium“ ebd. 189 bis 190 Mitte. Das Gerundivum war zuvor nur in den Formentabellen eingeführt.

<sup>211</sup> Kasuslehre: L118, 124–155. Tempuslehre L118, 156–159. Moduslehre (unter Einschluss von Partizip, Gerundium und Supinum): L118, 160–191.

<sup>212</sup> L118, 8–9.

„lateinisch-deutsche Methode“ in Reinform, lange bevor diese 1938 als alleiniger Standard festgeschrieben wurde.<sup>213</sup>

Über einen Zeitraum von dreißig Jahren beweist die Zahl von 21 Auflagen den Erfolg eines bodenständigen, unpräntiösen Taschenbuchs für die kaum beleuchteten Außenbezirke einer altsprachlichen Elementarbildung im Erwachsenenalter.

### 3.2.2 Hartlebens Bibliothek der Sprachenkunde

Eine herausragende Stellung unter den populärwissenschaftlichen Großverlagen nahm zur selben Zeit der Verlag HARTLEBEN in Wien und Leipzig ein. Unter seinen mehr als 30 Reihen – *Bibliotheken*, *Cabinette* und *Sammlungen* genannt – umfasste allein die *Chemisch-technische Bibliothek* 423 Bände. Die *Bibliothek der Sprachenkunde* wurde im Jahr 1886 begonnen und brachte es auf 137 Titel, die einem einheitlichen Konzept für den Selbstunterricht folgten.<sup>214</sup> In den Jahren 1888 und 1890 erschienen die Bände für Latein und Griechisch.

#### 3.2.2.1 Latein: H. Verner und Gabriel Felix

Ein Autor namens VERNER<sup>215</sup> war bei der ersten Fassung des lateinischen Bandes sichtlich an die äußeren und inneren Vorgaben der Reihe gebunden. In übersichtlichem Layout wurde die Grammatik mit Regeln und Übungsbeispielen präsentiert. Die Selbstbezeichnung als „praktische Grammatik“ meint klarerweise kein Lehrbuch mit einer bestimmten Progression, sondern eine systematische Grammatik zum Auswendiglernen. Ein transparent durchgliederter Aufbau und die fortlaufende Paragraphenzählung bewirkten ein Höchstmaß an Klarheit. Das sind aber auch schon so ziemlich die einzigen Erleichterungen für das trockene Unterfangen.

Die Neubearbeitung durch Gabriel FELIX von der zweiten Auflage an hatte ein völlig neues Buch zum Ergebnis. Dabei wurde der Übungsstoff aus dem Grammatikteil herausgelöst und durch einen eigens zum Trainieren gedachten

---

<sup>213</sup> Zu dieser methodischen Entwicklung FRITSCH (1984).

<sup>214</sup> BRUNY (1995) 67. – Der 1803 gegründete Verlag war auf den Gebieten der Belletristik und der Lesezirkel nicht weniger erfolgreich. In der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg brachte er es auf jährlich 75 bis 100 Neuerscheinungen.

<sup>215</sup> Vorname und Biographie konnten nicht ermittelt werden.

separaten Anhang ersetzt. Dieses „Übungsbüchlein“ war mit seinen beigegebenen Lösungsvorschlägen ein deutlicher Gewinn, behandelte jedoch aus räumlichen Gründen nur die Einübung der Formenlehre. Für die Aneignung der Syntax kann FELIX nicht viel mehr empfehlen als das schriftliche Übersetzen bzw. Auswendiglernen von Vokabeln und Regeln – *„Als Wahlspruch möge dem Lernenden das beherzigenswerte Wort dienen, daß der Gelehrsamkeit Wurzeln zwar bitter sind, die Früchte aber süß.“*<sup>216</sup> Die ungenießbare Aneinanderreihung von 307 Lernparagrafen kam während eines guten halben Jahrhunderts denn auch nicht über vier Auflagen hinaus.<sup>217</sup>

### 3.2.2.2 Griechisch: Walter Schreiber

Walter SCHREIBER gehört zu den philologischen Gemütern, denen Unvollständigkeit ein Gräuël ist. Die Vorgaben, denen er in HARTLEBENS Bibliothek zu folgen hat, schmerzen ihn. Skrupulös bekennt er schon im Untertitel, dass ein Unterfangen auf so engem Raum sich auf den attischen Dialekt zu konzentrieren habe. Aber er müsse sich entschuldigen: Die Formenlehre schon allein dieses Idioms sei kaum unterzubringen. Der Leser erfährt deshalb bereits vor dem eigentlichen Auftakt, dass das kleinformatige, aber dichtgepackt wirkende Büchlein eigentlich nicht ausreiche, sondern dass ein Durchblick erst durch weiterführende Lektüre erlangt werde. Die Vorfreude auf die in Angriff genommene Sprache wird da vielleicht schon zum ersten Mal gedämpft.

Die gut organisierten und gehaltvollen 230 Paragraphen widmen sich, wie vorher angedroht, schwerpunktmäßig der Formenlehre. Aber die didaktischen Schwachpunkte einer systematischen Aufzählung mussten sich beim griechischen Formenreichtum besonders spürbar auswirken: Ohne Umwälzung des Gelernten und ohne das Gefühl eines organisch wachsenden Verstehens muss der summarische Lernstoff mit viel Disziplin aufgenommen und selbständig wiederholt werden. Wieviel davon abrufbar blieb und wie lange, ist eine Frage, die sich wohl auch der Verlag stellte: Auch hier wurde die zweite Auflage umgestaltet, in diesem Fall von einem namentlich nicht genannten „Fachmann“.<sup>218</sup> Neben sachlichen Korrekturen bestand die Umarbeitung sowohl in einer Vereinfachung der Übungssätze als auch in einer Verbesserung der

---

<sup>216</sup> L163, VI.

<sup>217</sup> BRUNY (1995) 78.

<sup>218</sup> L021, Vorwort zur zweiten Auflage.

Lesefreundlichkeit und in einer Straffung überhaupt. Völlig gestrichen wurden die Proben aus der sophokleischen *Antigone*. Den Benutzern sollte, wie es scheint, eine unverhältnismäßige Frustration erspart werden. Da die Ausgaben keine Jahreszahlen enthalten, muss implizit gefolgert werden: Die erste Auflage erschien zwischen 1888 und 1890.<sup>219</sup> Im Vorwort zur zweiten Auflage wird angemerkt, dass anlässlich der Überarbeitung auch „die neue Rechtschreibung“ durchgeführt wurde. Damit kann nur die österreichische Umsetzung der Ergebnisse der Zweiten Orthographischen Konferenz von 1901 gemeint sein. Das würde bedeuten, dass das Erfordernis einer zweiten Auflage mehr als zehn Jahre auf sich warten ließ. Insgesamt brachte es das Werk bis zum Ende der Reihe im Zweiten Weltkrieg auf bescheidene drei Auflagen (à 1.000 Exemplare). Für einen Titel, der fast 60 Jahre im Programm war, bedeutet das, dass sich der Zuspruch eindeutig in Grenzen hielt.

### 3.2.3 Die Lehrmeister-Bücherei

#### 3.2.3.1 Latein: R. Arnoldi

Auch in der mehrere Hundert Titel umfassenden *Lehrmeister-Bücherei* des Leipziger Verlages HACHMEISTER & THAL erschien zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein kleines Lateinbuch. Ähnlich wie bei HOERENZ war die Umgebung auch hier wieder eine Reihe mit breitgefächerten Lebensthemen von Kleintierzucht bis Skisport. Wer den Titel *Lateinisch durch Selbstunterricht* aus der Feder eines gewissen „R. ARNOLDI“ jedoch in der Rubrik „Für geistig Vorwärtstrebende“ vermutete, hätte vergebens gesucht. Dort ging es stattdessen um Vortragskunst, Opern und Hypnose. Latein gehörte vielmehr zur Kategorie „Gut Deutsch, Fremde Sprachen, Kurzschrift usw.“ und gesellte sich zu *Münzen, Maße und Gewichte* oder einem *Ratgeber für weibliche Stellensuchende*.

Weder das Alphabet noch die Aussprache oder die Betonungsregeln beherrschen die ersten Seiten. ARNOLDI möchte die bildungsinteressierten Leser erst einmal einstimmen. Auf sieben Seiten wird in die lateinischsprachige Literatur eingeführt. Eine „Allgemeine Charakteristik der lateinischen Sprache“ von sechs Seiten folgt. Beide Abhandlungen sind geeignet, Interesse zu wecken (nicht zuletzt durch Sprachvergleichendes) und bieten auch eine hilfreiche kulturgeschichtliche Orientierung in maßvoller Dosierung. Die sich anschließende

---

<sup>219</sup> BRUNY (1995) 79.



Grammatik ist dann wieder so konventionell deduktiv wie bei VERNER und folgt einer fortlaufenden Paragraphenzählung.

Die Auswahl und Darbietung des Stoffes enthält befremdliche Ungereimtheiten: Von den Verbalparadigmen ist nur *amare* als Beispiel der a-Konjugation tabellarisch angeordnet.<sup>220</sup> Von den weiteren Konjugationsklassen werden nur einige „Besonderheiten“ genannt.<sup>221</sup> Die Formen von *esse* sind wenig lernfreundlich als Fließtext aufgezählt.<sup>222</sup> Sollte Platzmangel der Grund dafür gewesen sein, hätte man auf Adverbien wie *catervatim* und *caesim* besser verzichtet.<sup>223</sup> Die Darstellung der Syntax bleibt rudimentär. Einerseits wird ein Beispiel für eine komplizierte relativische Verschränkung vorgeführt, andererseits die Möglichkeit und Bedeutung des Konjunktivs in Relativsätzen nicht einmal erwähnt.

Eine Konfrontation mit Originaltexten findet nicht statt. Übungen gibt es keine. Erst ganz am Ende erscheinen als „Sprachprobe“ zwei Seiten aus einem Brief Ciceros mit deutscher Übersetzung.<sup>224</sup> Die Leser wurden also weder verschreckt noch übermäßig gut unterhalten.

Mit nur 123 Seiten ist die broschiierte Einführung leicht und schmal. Der Eindruck täuscht. Der Text ist durchgehend in Petit-Lettern gedruckt. Das steigert auf geschickte Weise den Informationsgehalt. Wissbegierige Leser wussten nach der Lektüre, dass „28mal“ auf Latein *duodetricies* heißt und dass der Wegfall des Stammaslauts *v* eigentlich den Nominativ *nis* statt *nix* zur Folge hätte.

Solcher Lernstoff trug weniger zur Lektürefähigkeit bei als eine sattsame Portion von Übungssätzen des 18. Jahrhunderts. Und er leistete für die Allgemeinbildung weniger als die in BÜCHMANN'S *Geflügelten Worten* aufgelisteten lateinischen Sentenzen. Nicht einmal als Begleiter für einen Volkshochschulkurs oder als Repetitorium vor der lateinischen Ergänzungsprüfung kommt ARNOLDIS Taschenbuch ernstlich in Betracht: Ein Stichwortregister zum Nachschlagen fehlt.

---

<sup>220</sup> L095, 75–77.

<sup>221</sup> L095, 77–78.

<sup>222</sup> L095, 94–95.

<sup>223</sup> L095, 46–47.

<sup>224</sup> L095, 117–119.

### 3.2.3.2 Griechisch: August Seidel

Als besonders niedrigschwelliges Angebot muss August SEIDELS Beitrag für die Lehrmeister-Bücherei charakterisiert werden: *Griechisch durch Selbstunterricht. Kurzgefaßte (alt-) griechische Grammatik, Literaturgeschichte, Zitatenschatz und Erklärung der aus dem Griechischen stammenden Fremdwörter.*<sup>225</sup> Der angesprochene Leserkreis sollte nicht durch die Hürde abgeschreckt werden, die griechische Schrift erlernen zu müssen. Der Lehrgang gibt alles Griechische lateinisch transkribiert wieder (Abb. 5). Die Wirkung auf die Zielgruppe bei der Kaufentscheidung spielte offenbar eine größere Rolle als der tatsächliche Aufwand, den das Einüben des fremdartigen Alphabets bedeutet hätte. Das Buch umfasst doch immerhin 200 Seiten und beansprucht folglich einen gewissen Einsatz an Lernzeit. Dieser Rahmen hätte es gerechtfertigt, die griechische Schrift einzubeziehen. Stattdessen werden das Alphabet und die Lesezeichen erst kurz vor dem Ende in § 268 behandelt. Was lässt sich aber mit den sprachlichen Informationen und Beispielen in lateinischer Transkription anfan-

Präsens	Stamm	pass. II. Aorist
sfáttō ich schlachte	sfag-	esfágēn ich wurde geschlachtet
skáptō ich grabe	skaf-	eskáfēn ich wurde gegraben
spefrō ich säe	spes-	esparēn ich wurde gesät
stállō ich sende	stel-	estálēn ich wurde gesandt
stréfō ich drehe	siref-	estráfēn ich wurde gedreht, drehte mich
tékō ich schmelze (transf.)	tak-	etákēn ich schmolz (intr.), ich wurde geschmolzen
tháptō ich begrabe	taf-	etáfēn ich wurde begraben
tréfō ich nähre	tréf-	etráfēn ich wurde genährt
tribō ich reibe	trib-	etribēn ich wurde gerieben u. a. m.

§ 258. Wie vom ersten, so wird auch vom II. passiven Aorist ein passives (bzw. intransitives) Futurum abgeleitet, und zwar indem man die Endung -en mit -ésomai vertauscht und dies wie -thésomai abwandelt (§ 178), z. B. ragésomai (ich werde reißen, intr.), takésomai (ich werde schmelzen, intr.), plégésomai (ich werde geschlagen werden), ekplagésomai (ich werde erschrecken, intr.), tribésomai (ich werde gerieben werden).

Abb. 5: Griechische Grammatik in lateinischer Transkription bei Seidel.

<sup>225</sup> L022.

gen? Mindestens hätte SEIDEL auch eine Auswahl griechischer Texte ebenfalls lateinisch transkribiert darbieten müssen.

SEIDELS kleiner Band vermittelt ein reichhaltiges Orientierungswissen über die griechische Literatur und liefert auch die im Untertitel genannten Erklärungen griechischer Fremdwörter. Das eigenständige Dekodieren griechischer Texte konnte mit Hilfe des Grammatikteils sicher nicht gelingen. Es gibt nichts zu üben und eigenständig zu tun. Die fortwährende lateinisch-phonetische Transkription erzeugt eher klangliche Vorstellungen, übt aber ohne griechische Buchstaben gerade nicht dasjenige Lesen ein, das nachmals bei der Begegnung mit Texten unumgänglich wäre. Der sprachliche Lernstoff bleibt notwendigerweise isoliert und leblos, wenn er nirgendwo verwertet werden kann.

### 3.3 Die große Zeit der Unterrichtsbriefe:

#### Die Methode Toussaint-Langenscheidt und ihre Nachahmer

##### 3.3.1 Aufstiegsstreben und eskapistische Sehnsüchte:

##### Der Erfolg der Methode Toussaint-Langenscheidt in der bürgerlichen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts

Zu den Neuerungen, die die deutsche Gesellschaft des 19. Jahrhunderts prägten, gehört die Möglichkeit, durch Bildung sozial aufzusteigen.<sup>226</sup> PAULSEN war als Pädagoge so selbstbewusst zu verkünden, die Unterscheidung der Menschen nach Gebildeten und Ungebildeten habe die vormalige gesellschaftliche Einteilung in Adlige und Bürgerliche schlichtweg „ersetzt“.<sup>227</sup> Durch gestufte höhere

---

<sup>226</sup> Das obligatorische Schulgeld setzte der sozialen Durchlässigkeit allerdings Grenzen. Dennoch bedeutete es einen ungeheuren Schritt, dass Bildung und Leistung den angeborenen Stand zu überwinden imstande waren. Ob die gymnasiale Bildung eher „Barriere“ oder eher „Schleuse“ war, lässt sich schwerlich als Alternativfrage beantworten, vgl. Thomas NIPPERDEY: *Deutsche Geschichte*, München 1983 u. ö., 460.

<sup>227</sup> Diese prägnante Formulierung der Erstausgabe (1885, 596) kombinierte er später zusätzlich mit dem Unterschied zwischen Besitzenden und Besitzlosen, PAULSEN (1919) 2.391 – Im Anschluss an PAULSEN skizzierte FUHRMANN diese Umwälzung mit Nachdruck als Ergebnis der preußischen Neubesinnung in napoleonischer Zeit: Im Angesicht der Staatskrise bot sich den neuhumanistischen Theoretikern die Chance, bildungspolitisch zu wirken, FUHRMANN (2001a) 138–140.

Schulabschlüsse waren große kaufmännische Karrieren, Beamten- und Ingenieursstellen oder auch der Apothekerberuf auch dann erreichbar, wenn die Verfahren nicht über die Volksschule hinausgekommen waren. Für den Wechsel in eine höhere Schulform oder für die nachträglich abzulegende Ergänzungsprüfung zum Abitur waren Kenntnisse in einer oder in beiden alten Sprachen erforderlich.<sup>228</sup> Wer sich letztere in Eigenregie aneignen wollte, sah sich erheblichen Problemen ausgesetzt, wenn es darum ging, sich in kurzerhand ausgeliehenen Schulbüchern zurechtzufinden: Ohne eine pädagogische Instanz, die den Stoff lebendig präsentierte, die erklärte und Fragen beantwortete, waren nicht nur die fremde Sprache, sondern auch Darbietungsweise und Terminologie beträchtliche Hürden.

Als die Ergänzungsprüfungen Hochkonjunktur hatten, an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, erscheinen neben den kurzgefassten „Sprachlehren“ auch umfangreiche Serien von Unterrichtsbriefen für Latein und Griechisch, später sogar mit einer Korrespondenzmöglichkeit. Welches Publikum angesprochen wurde, wird sofort deutlich: Erzeugnisse dieser Art betonen *unisono*, ihr Pensum orientiere sich vollständig am gymnasialen Curriculum und bereite auf zuverlässige Weise die altsprachlichen Ergänzungsprüfungen zur Hochschulreife vor.

In der bürgerlichen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts entstehen auch neue Vorstellungen von Freizeit und Freizeitbeschäftigungen (*hobbies*), die sich teilweise an der Lebensweise des Adels orientieren, teilweise gleichzeitig nach einer Abgrenzung streben.<sup>229</sup> Für diese Bedürfnisse erwachsener Männer und Frauen entwickeln zwei Sprachlehrer, Charles TOUSSAINT (1813–1877) und der erst 22-jährige Gustav LANGENSCHIEDT (1832–1895) in den Jahren ab 1854 die nach ihnen benannte neuartige Lehrmethode für ein fremdsprachliches Selbststudium in Form von Unterrichtsbriefen.<sup>230</sup> Richtigerweise sollte man sagen, dass LANGENSCHIEDT das verlegerische Produkt für den deutschsprachigen Markt schuf; die Bestandteile der Methode erfanden die beiden keineswegs.<sup>231</sup> Von Jean Joseph JACOTOT (1770–1840) übernahm LANGENSCHIEDT den lernerzentrierten und sprechorientierten Ansatz, von James HAMILTON (1769–1831)

---

<sup>228</sup> FUHRMANN (2001a) 209–214.

<sup>229</sup> FUHRMANN (2001a) 188–190.

<sup>230</sup> Ausführlich SWOBODA (1890) und MACHT (1986) 49–103; kürzer GARLIP (1956) 4–18; EBERT (2006) 42–44.

<sup>231</sup> In einer Verlagsbeilage räumen sie zwar ein, keine neue Methode erfunden zu haben, dennoch suggeriert dies natürlich der gewählte Name für ihre Produkte in der Werbung, cf. MACHT (1986) 1.82.

die interlineare Wort-für-Wort-Übersetzung und von William COBBETT (1763–1835) die Kursform in Briefen.<sup>232</sup> TOUSSAINT und LANGENSCHIEDT kombinierten die vorhandenen Ideen und landeten damit einen geradezu sensationellen Erfolg. Die ersten Unterrichtsbriefe für Französisch von 1856 waren ein solcher Kassenschlager, dass innerhalb von zwei Jahrzehnten dreißig Auflagen nötig waren. Der sogleich folgende Englischkurs lief nicht schlechter.<sup>233</sup> Die individuellen Freiheiten der Methode im Hinblick auf Stoffumfang, Lerntempo, Zeiteinteilung, Dosierung von Übungen, Habitualisierung usf. nahmen zahlreiche heutige Forderungen auf dem Gebiet des autonomen Lernens vorweg und setzten methodische Standards für Jahrzehnte. Die Bedeutung der Grammatik trat gegenüber dem sogenannten „freien Sprechen“ zurück.

Dreißig Jahre nach der ersten Veröffentlichung zog der Anglist Wilhelm SWOBODA in einem ausführlichen Bericht ein Fazit der Superlative.<sup>234</sup> Die Methode habe „schüler in allen welttheilen gefunden.“ Ihm sei überhaupt „kein lehrmittel bekannt, welches bei lehrern und lernenden so allgemein bekannt wäre, wie diese unterrichtsbriefe.“ Das sei umso bemerkenswerter, weil es sich um ein Privatunternehmen ohne staatliche Unterstützung handle. Im Gegenteil habe es sogar eine parallele Lehrweise zu der „staatlich monopolisirten öffentlichen, schulmässigen spracherlernung“ etabliert. Das Lehrmittel sei mittlerweile von „*hundertn von fachlichen und nichtfachlichen zeitschriften und von zahllosen autoritäten im laufe der langen zeit seines bestehens [...] mit selte-ner übereinstimmung gepriesen*“ worden.

Mit Blick auf den altsprachlichen Schulunterricht wusste Wilhelm VON BÄUMLEIN in seinem Artikel für SCHMIDS Pädagogische Enzyklopädie von einer ablehnenden Haltung der Gymnasiallehrer gegenüber der „HAMILTON’schen und JACOTOT’schen Methode“ zu berichten. Allerdings stammte dieser Beitrag aus der Anfangszeit der Methode. VON BÄUMLEIN selbst distanziert sich durchaus von der „Strenge und Allgemeinheit“, mit welcher die praktische Erprobung als gescheitert beurteilt wurde.<sup>235</sup>

---

<sup>232</sup> HÜLLEN (2005) 95–96; ausführlich KLIPPEL (1994) 221–247.

<sup>233</sup> 36 Auflagen zwischen 1859 und 1890, cf. SWOBODA (1890) 40.

<sup>234</sup> Für das Folgende siehe SWOBODA (1890) 40–41.

<sup>235</sup> „[Ü]ber den methodischen Gang des Unterrichts herrscht wenigstens in den Hauptpunkten kaum ein Zwiespalt der Ansichten. Auf eine kurze Zeit wohl konnten manche durch Selbstanpreisungen der Hamilton’schen und Jacotot’schen Methode verleitet werden, den grammatischen Weg allmählicher Synthese der Sprachelemente zu einem Ganzen mit dem umgekehrten analytischen zu vertauschen, aber nachdem die praktischen Versuche, die mit letzterem angestellt wurden, fehlschlugen [FN d. Verf. *ad loc.*]:

LANGENSCHIEDT und TOUSSAINT wurden zu Pionieren für ein Format, welches in den modernen Fremdsprachen eine aktive Sprachbeherrschung möglich machte, das aber zum Zweck des Lesens und Übersetzens der alten Sprachen ohnehin nur gewissermaßen zweckentfremdet eingesetzt werden konnte.<sup>236</sup> Die folgende Analyse der verschiedenen Lehr- und Aufgabenbriefe soll dieses Dilemma und die jeweiligen Lösungs- und Kompromissversuche verdeutlichen.

Trotz unterschiedlicher Konzeptionen ist den Lehrgängen nach dieser Methode nicht nur ein Abonnement aus Fortsetzungsheften, sondern die tatsächliche Briefform gemeinsam, die mehr ist als eine bloße Äußerlichkeit. Die Lernenden werden begrüßt, angedet, belehrt, aufgefordert, ermuntert und gewarnt. Dieser kommunikative Grundzug hebt sich deutlich von der Nüchternheit der älteren Sprachlehren und ihrer rein systematischen Bauweise ab, so dass die Briefe nicht nur ein Informationsregister bieten, sondern eine lebendige Begleitung. Zwar betonen die Autoren, ein Autodidakt müsse „an sich selbst das Amt des Lehrers üben“.<sup>237</sup> Dennoch ist die Instanz des Lehrers

---

„In solcher Strenge und Allgemeinheit möchte ich dies nicht aussprechen.“] und das mißbilligende Urtheil der Theorie bestätigten, so blieb dem mit Uebungen (Uebersetzungen aus der fremden Sprache in die Muttersprache und umgekehrt) verbundenen grammatischen Unterricht die Stelle am Eingang in die alten Sprachen weiterhin unangefochten.“ BAUMLEIN (1862) 70.

<sup>236</sup> Das Sprechen wurde in den altsprachlichen Lehrgängen jedoch nicht ausgeklammert: „Die Vorzüge der Langenscheidtschen Unterrichtsmethode, die dem Lernenden bei Aneignung einer lebenden Sprache in ihrem ganzen Umfang zum Bewußtsein kommen mußten, konnten bei einer toten Sprache [...] nur in beschränktem Maße sichtbar werden. [...] Die [...] Übungen [...] suchen den Schüler zum fließenden Sprechen zu bringen. Wenn es nun auch für das Altgriechische nicht dieselbe Bedeutung hat wie für die lebenden Sprachen, ‚Konversation‘ zu treiben [...] so heißt es doch eine Sprache viel gründlicher kennen und beherrschen, wenn man imstande ist, sie auch im mündlichen Ausdruck anzuwenden, als wenn man sie nur mit dem Auge gesehen, also sich auf das Lesen und Schreiben beschränkt hat. Gerade dieser Teil der Methode Toussaint-Langenscheidt ist [...] von so großer pädagogischer Wichtigkeit, daß auch die besseren Schulbücher nach ihrem Vorgange eine ähnliche Einrichtung eingeführt haben. Ob eine Sprache tot oder lebend ist, tut nichts zur Sache, die Hauptsache bleibt, daß alles Stümperhafte auf irgendeinem Gebiete wie die Sünde zu hassen und zu verachten ist. Wir haben es hier mit der Erlernung einer Sprache zu tun, und eins der erprobtesten Mittel, darin eine gefällige Geläufigkeit zu erlangen, ist eben die Konversation.“ (Beilage „Einführung in den Unterricht der altgriechischen Sprache“ zur 8. Auflage (o. J.) von TEGGE (L024) 2; 6.

<sup>237</sup> Die Formulierung zirkuliert in diversen Werken ein halbes Jahrhundert lang von 1903 (Christian ROESE, L149, 7) bis 1954 (Fritz RIENECKER, L055, X).

als suggestiv sprechendes Gegenüber im Text präsent, manchmal so colloquial, wie gesprochene Worte in einer Unterrichtssituation es wären.<sup>238</sup> Der gedruckte Text macht sich in einem gewissen Sinne die von Manfred RIEDEL konstatierte „akroamatische“ Dimension des Hermeneutischen zunutze.<sup>239</sup> RIEDELS anregende Theorie der Akroamatik, ein Ausläufer der Sprachhermeneutik HEIDEGGERS und GADAMERS, besagt, praktisch ausgedrückt: Auch beim leisen Lesen eines Textes ist zwangsläufig eine Art Stimme zu vernehmen.<sup>240</sup> Wenn diese Stimme genutzt wird, um Vertrauen aufzubauen und um die Motivation zu steigern, ist von einem positiven lernpsychologischen Effekt auszugehen. Das wird in den Kapiteln über die Methode *Rustin* sowie über August TEGGE und Berthold OTTO konkreter zu verfolgen sein, da die dort behandelten Autoren dieses Ziel auch explizit aussprechen. Die gegenteilige Wirkung ist jedoch gleichfalls vorstellbar, sobald die Ansprache dauerhaft bevormundend wirkt. Beispiele für einen besonders gängelnden Tonfall werden in dem Kapitel über Christian ROESES Unterrichtsbriefe begegnen.

Das Projekt TOUSSAINT-LANGENSCHIEDT machte sich ganz ausdrücklich die Motivation zunutze, durch Fremdsprachenkenntnisse einen sozialen Aufstieg und entsprechendes Prestige erreichen zu können.<sup>241</sup> Als Voraussetzung dafür, die Lehrgänge zu nutzen, genügte nach Aussage des Verlages bereits eine „gute Volksschulbildung“.<sup>242</sup> Die Werbung für die Materialien präsentierte ansehnliche Erfolgsberichte in reicher Zahl: Der Methode TOUSSAINT-LANGENSCHIEDT (abgekürzt *Metoula* oder *MeTouLa*, auch *T.-L.*<sup>243</sup>) wurden Anstellungen in Amerika und Holland, bestandene Lehrerexamina, Beförderungen bei der Eisen-

---

<sup>238</sup> In den Kursen nach der Methode *Rustin* ahmen fiktive Dialoge zwischen Lehrer und Schüler diese Szenerie nach, s. u. Kap. 3.3.4.

<sup>239</sup> RIEDEL (1990).

<sup>240</sup> „[I]n der abstrakten Fremdheit des Textes öffnet sich gerade die akroamatische Dimension der Hermeneutik, die Aufgabe, das in der schriftlichen Überlieferung Vermittelte (und *alle* Überlieferung ist *Schrift*) in die Unmittelbarkeit des Hörens auf das Sichzusagende „zurückzuübersetzen.“ [Hervorh. d. Verf.] RIEDEL (1990) 176. Damit bricht RIEDEL das zuvor aus HEIDEGGERS mystischen Worten Gewonnene („der Weg zum Hören auf das Ungesagte an den Konfinen von Sprache und Welt“, a. a. O. 171) doch stark herunter.

<sup>241</sup> vgl. den Abschnitt „Weshalb lernen wir fremde Sprachen?“ in den allgemeinen Vorwortbroschüren zur Methode, die allen Briefsammlungen vorausgeschickt sind (= S. 2), z. B. für L024 u. L168.

<sup>242</sup> L168, 2 [Vorwort].

<sup>243</sup> SWOBODA (1890) benutzt „T.-L.“. – MACHT (1986) verwehrt den beiden Männern überhaupt die Benennung nach ihnen und spricht konsequent von der „Methode Hamilton-Jacotot“.





Abb. 6: Dekorative Gestaltung der Unterrichtsbriefe (links Sammelschuber für Christian Roeses Lehrgang, rechts Titelbild der Einleitungsbroschüre zu August Tegges Briefen)

bahn, Einstellungen als Auslandskorrespondent, Reisebegleiterin usw. verdankt. Nicht unterschätzt werden sollte, wie hier das Fluidum eines Eskapismus durchscheint, der sich aus dem Alltag in ferne Länder fortträumt; zumal in einer Epoche, die zwar in wachsendem Maße technisiert ist, den modernen Tourismus jedoch noch nicht kennt (Abb. 6).

Noch bis in die 1960er Jahre wurde die *Metoula*-Serie etliche Male neu aufgelegt. Aus heutiger Sicht überrascht der hohe Vollständigkeitsanspruch der vermittelten Kenntnisse in Grammatik, Idiomatik und Stilistik bei einer nicht für gelehrte Zwecke, sondern als dilettierendes Hobby angelegten Freizeitbeschäftigung.<sup>244</sup> Die späteren Wörterbücher bedeuteten für die wirtschaftliche Erfolgsgeschichte des Hauses LANGENSCHIEDT zwar den Durchbruch, die jahrzehn-

<sup>244</sup> Für die modernen Fremdsprachen erschienen seit 1926 auch Taschenbücher als kürzere gefasste Alternativen mit nur 20 Lektionen unter dem Titel *Der kleine Toussaint-Langenscheidt*.



telang nachgefragte Sprachlernmethode war jedoch der Ausgangspunkt des Unternehmens. Sie bot dem ehrgeizigen Bürgertum offensichtlich eine äußerst attraktive Möglichkeit, im Selbststudium Fremdsprachen zu lernen.

Der wirtschaftliche Erfolg bewirkte, dass mehrere Verlage das Konzept übernahmen. Die beiden alten Sprachen tauchen zunächst bei solchen Konkurrenten auf und erst spät – kurz vor dem Ersten Weltkrieg – in der Reihe TOUSSAINT-LANGENSCHIEDT selbst. Die Chronologie legt sozusagen das Paradox nahe, zuerst die Imitate vorzustellen, weil das Original so spät dazutritt.

### 3.3.2 Haberlands Unterrichtsbriefe (erste Fassung)

Die Briefsammlungen des Verlags E. L. MORGENSTERN in Leipzig verwendeten als erste den Untertitel „für das Selbst-Studium nach der Methode TOUSSAINT-LANGENSCHIEDT“ und bewegten sich damit in einem juristischen Grenzgebiet. Der patentrechtliche Schutz erstreckte sich auf das Markenzeichen, verhinderte damals jedoch nicht Produkte „nach“ der bekannten Methode. Anders als LANGENSCHIEDT unternahm es MORGENSTERN schon früh, das Konzept *Metoula* von den modernen auf die alten Sprachen übertragen zu wollen. Es waren am Ende der 1870er Jahre die beiden Autoren des hauseigenen Italienischlehrgangs, Giambattista BUONAVENTURA und Albert SCHMIDT, die bei MORGENSTERN auch die Briefserien für Latein und Griechisch nach dem eingeübten Muster entwarfen.

Auf Grund der späteren Übernahme durch den HABERLAND-Verlag wurden sie allgemein als „HABERLANDS Unterrichtsbriefe“ bekannt. Mehr als 25 Jahre lang wurden die brieflichen Lehrgänge von BUONAVENTURA und SCHMIDT immer wieder aufgelegt. Von der ursprünglichen Edition bei MORGENSTERN sowie danach im Verlag des Hausfreundes sind heute nur noch wenige Exemplare weltweit erhalten. Das mag einerseits daran liegen, dass sie durch die späteren, spürbar verbesserten Konzepte verdrängt wurden; andererseits wurden sie auch in einer preiswerten, wenig robusten Ausstattung hergestellt (Abb. 7).



Abb. 7: Die ersten griechischen Unterrichtsbriefe nach der Methode Toussaint-Langenscheidt. Vorderseite des Schubers („Enveloppe“) um 1880.

### 3.3.2.1 Latein: Giambattista Buonaventura und Albert Schmidt

In der 6. Auflage aus dem Jahr 1900 sprechen die Verfasser stolz von einem System und einer „Lehrmethode, nach welcher nun seit einem Vierteljahrhundert tausende von Menschen sich ihre nöthigen Kenntnisse und die Grundlage ihres sprachlichen Wissens erworben haben.“<sup>245</sup>

<sup>245</sup> L099, 8.

Der Lehrgang besteht aus zwei *Cursen* mit je 20 Briefen, von denen wiederum jeder zwei Lektionen enthält. Im Schlusswort zum ersten Kurs heißt es, dieser habe einen Schwerpunkt in der Formenlehre, während im zweiten *Cur-sus* Syntax und Stilistik im Vordergrund stehen. Lernende bemerken von dieser Unterscheidung nicht ganz so viel, zumal vom Beginn des ersten Kurses an Caesar im Original behandelt wird, so dass an Erklärungen der Satzlehre kein Mangel herrscht.

Der erste Brief enthält „Verhaltensvorschriften“ zum autodidaktischen Lernen und dem dazu erforderlichen Fleiß sowie eine sprachhistorische Einführung. Streng systematisch (und wiederum deduktiv) werden in der sich anschließenden ersten Lektion das lateinische Alphabet, die Lesezeichen und die Silbentrennung demonstriert, sowie in der zweiten Lektion die Wortarten. Die Anordnung und Aufbereitung dieses grammatischen Einstiegs konfrontiert den Leser zwar sofort mit viel Lernstoff, illustriert aber die grammatische Fachsprache sinnvollerweise zunächst mit deutschen Beispielen.<sup>246</sup>

Jede Lektion wird mit einem kleinen eröffnenden Motto verziert. Das Wort GOETHES vor der fünften Lektion könnte auch programmatisch über dem gesamten Projekt stehen: „*Grau, theurer Freund, ist alle Theorie, und grün des Lebens goldner Baum.*“<sup>247</sup> Die Aphorismen und Sinnsprüche, die öfters um den Wert der Allgemeinbildung oder des Fleißes kreisen, sollen die Erwachsenen anspornen und die Aufmachung ein wenig vornehmer erscheinen lassen.<sup>248</sup>

Die Briefe und Lektionen sind einheitlich gegliedert. Ein mit *Praxis* bezeichneter Teil A bietet einen lateinischen Originaltext, Teil B die deutsche Übersetzung. Erwachsene, denen kein Lehrer zur Verfügung steht, werden also nicht im Unklaren darüber gelassen, wie die richtige Lösung lautet. Teil C enthält die Aufforderung zu einer sogenannten *Gegenseitigen Uebersetzung*, dem eigentlichen Kernstück der Methode:

„*Hat der Schüler nach unserer Angabe gehandelt, den lateinischen Text wiederholt gelesen und die Uebersetzungen mit einander verglichen, so theile er ein Blatt Papier in zwei Hälften und schreibe links jedes lateinische Wort, eines nach dem anderen; also:*

---

<sup>246</sup> L099, 12–18, vgl. Anm. 325.

<sup>247</sup> L099, 35.

<sup>248</sup> „Ein jeglich Ding, so es wohl gemacht soll werden, will den Menschen ganz haben mit allen Sinnen und Gliedern (M. LUTHER).“ L099, 87; „Wer Kräfte fühlt, der muß die Kräfte regen (Theodor KÖRNER).“ L099, 110; „Wie arm sind die, die nicht Geduld besitzen (SHAKESPEARE, *Othello* II,3).“ L099, 119.

Gallia est omnis divisa in partes tres u.s.w.	
--	--

*Sind auf diese Weise alle Wörter abgeschrieben, so benutze er den gedruckten Brief nicht mehr, sondern schreibe aus dem Gedächtnisse die deutsche Bedeutung aller Wörter auf die rechte Hälfte. Zur Correctur nehme er dann den Unterrichtsbrief wieder zur Hand. Er kann auch das Deutsche auf eine Colonne schreiben und das Lateinische dann auf die andere sich aus dem Gedächtnisse ergänzen.*

*Der Anfang der gegenseitigen Uebersetzung der ersten Lection gestaltet sich demnach also:*

Gallia est omnis divisa in partes tres u.s.w.	Gallien ist (als) ganzes geteilt in Teile drei u.s.w.
--	--

*Selbstverständlich wird der Schüler bei späteren Lectionen jene Wörter, welche ihm aus früheren bekannt sind, nicht wiederholt abschreiben, sondern sich die Arbeit abkürzen.*<sup>249</sup>

Teil D bringt „Erläuterungen zum Texte“ und Teil E die begleitende Grammatik in fortlaufender Paragraphenzählung. Die Einübung erfolgt durch die deutsch-lateinische Übersetzung kurzer Sätze. Teil F erscheint nur alle zwei Lektionen und besteht aus zusammenfassenden „Wiederholungsaufgaben“ (von Lektion 20 an nur noch „Aufgaben“ genannt). Hierbei soll am Anfang noch

---

<sup>249</sup> L099, 19.

schriftlich dekliniert, und es sollen Wortarten oder Genera bestimmt werden. Im weiteren Verlauf handelt es sich um gezielte Anweisungen, welche Inhalte der Grammatik aus den beiden Lektionen auswendig zu lernen und welche der lateinischen Lektionstexte erneut zu Übungszwecken zu übersetzen sind.

Die Originaltexte des ersten Kurses bestehen aus Abschnitten von Caesars Helvetierkrieg (bis Lektion 30) und aus der Hannibalbiographie des Cornelius Nepos (Lektionen 31 bis 40). Zum Abschluss des ersten Kurses ist ein alphabetisches Verzeichnis der lateinischen Verben abgedruckt und mit der Aufforderung versehen, diese Liste sowie die gesamte Formenlehre des ersten Kurses vollständig zu beherrschen, bevor es weitergeht.

Im II. Cursus wird das Schema fortgesetzt, aber breiter aufgefächert. Die Prosalektüre erstreckt sich von Curtius Rufus über Sallust, Livius und Cicero bis zu Tacitus.<sup>250</sup> Dazwischen finden sich kürzere Abschnitte aus Quintilian, Florus und Eutrop. Am Ende jedes Briefes, sozusagen nach getaner Grammatikarbeit, gibt es nun auch Poetisches (Kategorie „H“) als Ausklang. Dieses ist ebenfalls mit Übersetzungen und Hinweisen versehen.<sup>251</sup> Horaz ist am stärksten vertreten, gefolgt von Phaedrus und Vergil. Aus Ovids *Metamorphosen* ist der Mythos vom Goldenen Zeitalter ausgewählt. Eine Juvenalsatire und ein *Passer*-Gedicht Catulls runden die Lektüre ab.

Ab Lektion 58 bieten zusätzliche Anhänge zu den Lektionen allmählich anwachsende Kompendien<sup>252</sup>: I Phraseologie, II Synonymik, III Der römische Kalender<sup>253</sup>, IV Tabellen zur Geschichte der römischen Litteratur<sup>254</sup>, V Einige Denkverse<sup>255</sup>, VI Memorialverse zur Grammatik<sup>256</sup>, VII Alte Sprachdenkmale<sup>257</sup>

---

<sup>250</sup> Lektion 41–43: Curt. 8.14; Lektion 44–48: Sall. Cat. 6–15; Lektion 49–64: Liv. lib. 21; Lektion 65–58: Cic. Arch.; Lektion 69–70: Cicero, Briefbeispiele an Lucceius und Dolabella; Lektion 71–72: Quintilian 10.3 *Quomodo scribendum*; Lektion 73: Florus, lib. 9 *Bellum civile Marianum*; Lektion 74: Eutrop 6.17–26 *De Julio Caesare*; Lektion 75–80: Tac. Ann. 1.55–81 *In Chattos excursus*.

<sup>251</sup> Lektion 42 u. 44: Horaz, hexametrische Sinnsprüche; Lektion 46 u. 48: Ov. Met. 1.89; Lektion 50: Hor. carm. 3.9; Lektion 52: Hor. carm. 3.30; Lektion 54: *Metrische Übungen*; Lektion 56: Hor. carm. 1.38; Lektion 58, 60, 62: Phaedr. 1.1, 1.14, 3.12, 4.13; Lektion 64 u. 66: Hor. epist. 1.4, 1.20; Lektion 68 u. 70: Verg. Aen. Buch 2, Anfang; Lektion 72: Hor. sat. 1.9; Lektion 74 u. 76: Juv. 5; Lektion 78: Catull. 3.

<sup>252</sup> Die Anhänge befinden sich jeweils am Schluss eines Briefes, d. h. am Ende jeder Lektion mit gerader Nummer.

<sup>253</sup> L099, 577–578.

<sup>254</sup> L099, 607–610; 623–626; 635–637.

<sup>255</sup> L099, 615. Vorgeführt wird ein Hexameter, der alle Buchstaben des lateinischen Alphabets enthält: *Gazifrequens Lybicos duxit Carthago triumphos*. Anders als die Autoren des 18. Jahrhunderts, in deren Sprachlehren der Vers zirkulierte, schreiben BUONAVENTU-

(d. h. Altlateinisches). I und II sind darunter die längsten Fortsetzungsserien. Anhang VII ist der kürzeste und besteht nur aus einer einzigen Kostprobe. Die rhetorischen Stilmittel, die man angesichts einer solchen Strukturierung gleichfalls in einem separaten Kapitel erwarten könnte, werden dagegen erstaunlicherweise als Thema der Grammatik in die erwähnte Kategorie E eingereiht.<sup>258</sup> Noch weniger leuchtet es ein, dass die römische Jahresrechnung nicht dem Anhang III über den Kalender zugeordnet wird oder einen eigenen Anhang erhält, sondern ebenfalls unter „Grammatik“ firmiert.<sup>259</sup>

Die ganze Briefsammlung endet mit einer systematischen Übersicht über die Grammatik, die zugleich als Inhaltsverzeichnis zum Nachschlagen dient, mit einem Quellenverzeichnis und einem Stichwortregister. Im Schlusswort wird festgestellt: *„Die Aufgabe ist, wie uns Hunderte freudig bezeugten, gelöst. Nun giebt es aber keinen Stillstand.“*

Die unablässigen Ermahnungen, die sich durch den gesamten Lehrgang ziehen, setzen sich bis in die entlassenden Worte des Ausblicks fort. Reichliche Literaturempfehlungen folgen. Preiswerte Textausgaben, nützliche Präparationen, Bücher für Stilübungen, grammatische Schwerpunktthemen, Realien und dergleichen mehr werden aufgelistet.

Besonders gut verträgt dieser Lateinkurs die Zugeständnisse nicht, die an das *Metoula*-Rezept für moderne Sprachen zu machen waren. *Metoula* wollte ja gerade die Vorherrschaft des Grammatikunterrichts beim Erlernen der Fremdsprache beseitigen. Ins kalte Wasser zu springen und sofort das „freie Sprechen“ zu wagen, war auch eine Absage an die Vorgehensweise eines (am Lateinunterricht orientierten) kopflastigen, langatmigen und theoretischen Französisch- oder Englischunterrichts.<sup>260</sup> Nicht trockene Regeln und Ausnahmen, sondern Übung und Anwendung sollten den Weg in die neue sprachliche Welt ebnen. Das Konzept konnte aufgehen, weil es den habituell-praktischen Zielen in den modernen Sprachen entgegenkam. Die Zuversicht der Autoren

---

RA und SCHMIDT *Carthago* nicht mit „K“, wohl in der pädagogischen Absicht, dass die seltenere Schreibweise nicht übernommen werde. Freilich geht damit die beabsichtigte Vollzähligkeit der Buchstaben verloren. Der Anhang enthält weiterhin drei Beispiele für Memorialverse, in denen sämtliche lateinische Wortarten versammelt sind.

<sup>256</sup> L099, 618–619; 638–640.

<sup>257</sup> L099, 642.

<sup>258</sup> L099, 598–599; 602; 614–615.

<sup>259</sup> L099, 602–603.

<sup>260</sup> Beispielhaft sei an die Methode MEIDINGER erinnert, hierzu MACHT (1986) 1.19–47; vgl. auch die Beiträge bei SCHRÖDER (1992); HÜLLEN-KLIPPEL (2002) 214–216; KUHFUß (2014) 67–71.

war etwas zu groß, dadurch auch Caesartexten näherkommen zu können. Zwar wurden die Gesetzmäßigkeiten der lateinischen Sprache nicht ausgeblendet, aber ihre Erklärung wurde nachgeschoben und sollte im Hintergrund bleiben. Das „freie Sprechen“ als Training in den modernen Sprachen war damit durch zwei problematische Surrogate ersetzt. Mit der vorgegebenen Musterübersetzung sollte durch häufiges Wiederholen ein Verständnis wachsen. Aber eine eingepackte Parallelisierung ist kein Nachvollzug sprachlicher Phänomene.

Die kognitive Anstrengung, eine Aussage des lateinischen Originals in der deutschen Übersetzung zu identifizieren und nachzuvollziehen, konnte durch bloße Wiederholung nicht abgemildert werden, sondern nur durch ein Mindestmaß an Analyse der sprachlichen Zeichen. Es mag gelingen, Texte auswendig zu lernen, ohne sie zu verstehen. Aber es ist nicht möglich, komplexe Strukturen durch bloße Wiederholung analytisch zu erfassen. Der verordnete Aufwand an mechanischem Fleiß war beträchtlich und führte zweifellos zu einem Vertrautheitsgefühl mit vielen lateinischen Vokabeln und Formulierungen. Wie sollte es dadurch aber gelingen, anschließend unbekannte komplexe Texte zu dekodieren? Ein nicht habitueller, sondern kognitiver Verstehensprozess fand, wenn überhaupt, durch die jeweils nachgelieferten Grammatikparagraphen statt. Erwachsene Lerner hätten also auch, wie hundert Jahre vorher, mit einem Text, einer Übersetzung und einer Grammatik arbeiten können.

Dementsprechend kritisch äußerte sich ein bildungsinteressierter Käufer in einem Brief, den Hermann DIELS im Jahr 1900 in den Neuen Jahrbüchern zitierte. Karl LOCKEMANN, ein Kaufmann aus Breslau, schrieb darin an Rudolf HELM, er habe den Lehrgang zwar erworben, dieser aber erschien ihm *„als eine aus rein geschäftlichen Gründen erfolgte, unbefriedigende Nachahmung einer auf die neueren Sprachen mit so großem Erfolge angewandten und für diese vortrefflichen Methode“*.<sup>261</sup>

---

<sup>261</sup> DIELS (1900) 576.



### 3.3.2.2 Griechisch: Giambattista Buonaventura und Albert Schmidt

Der Griechischkurs<sup>262</sup> folgt dem gleichen Plan. Er ist mit 36 Briefen à zwei Lektionen nur unwesentlich kürzer. Den Autoren ist bewusst, dass der Einstieg in die unbekannte Schrift einschließlich der Lesezeichen sofort eine gefährliche Hürde für das Zutrauen und die Motivation eines auf sich gestellten Lesers bedeutet.

Am Beginn steht deshalb ein Plädoyer, das die Bedeutung der griechischen Sprache eindringlich – und durchaus mit gewissen Übertreibungen – für diverse Zwecke und Berufsgruppen hervorhebt.<sup>263</sup>

Mit Nachdruck wird auf Schreibübungen, lautes Lesen und auf die Aneignung der Akzentgesetze abgestellt. Ein gesondertes *Uebungsheft für Griechische Currentschrift* wurde als Beilage mitgeliefert (Abb. 8).

Die wiederum als *Praxis* bezeichnete Originallektüre behandelt während des gesamten ersten Kurses (Briefe 1 bis 18) Xenophons *Anabasis*. Die Formenlehre wird gründlich erläutert. Auch direkte Ansprachen an die Lernenden kommen vor.<sup>264</sup> Nach dem 13. Brief wird die Interlinearübersetzung von einem dreizeili-

---

<sup>262</sup> Die Erstveröffentlichung dürfte zwischen 1877 und 1882 erfolgt sein, weil die Autoren die von Max ERLER besorgte 5. Aufl. von LÜBKERS Reallexikon des klassischen Altertums als die aktuelle empfehlen, L002, 580.

<sup>263</sup> „Dem Lehrer neuerer Sprachen ist die Kenntniß des Griechischen zur historisch wissenschaftlichen Behandlung unentbehrlich [...] Ohne Zweifel ist also die Kenntniß der griechischen Sprache, die so innig mit der unsrigen verwachsen ist, allen Ständen und besonders auch den technischen Beschäftigungen, den Männern der exacten Scienzen und ihrer Hülfswissenschaften eine absolute Nothwendigkeit, ihre Vernachlässigung die Quelle mannigfacher Rathlosigkeit und Unbeholfenheit, mancher unerquicklichen Verlegenheit. Ihr Studium ist allen Gebildeten nöthig, ihre Kenntniß geradezu Bedingung wahrer Bildung, jeder braucht sie, jedem wird sie von Nutzen, dem Künstler bringt sie jene Zeit nahe, aus der er seine Ideale schöpft, dem Reisenden ist sie der treueste Begleiter durch alle Sammlungen und Denkmale, der ganzen Conversation, der Unterhaltung aller besseren Kreise hat sich der griechische und lateinische Citatenschatz bemächtigt, und welche hervorragende Begünstigung knüpft auch unser deutsches Wehrgesetz an die Kenntniß der griechischen und lateinischen Sprache, welche zunächst den Weg zum Einjährigen-Dienste bahnen! Welch reicher Schatz liegt endlich für Jedermann in den Werken griechischer Dichter und Prosaiker“ L002, I. Cursus, 1. Brief, 2–3. Die vielfach markierte Emphase durch Sperrungen und Fettdruck ist hier weggelassen.

<sup>264</sup> Im Zusammenhang mit den Feinheiten der 1. Deklination heißt es etwa: „[...] Alle übrigen Casus gehen regelmäßig (nach αἰτία), und ist der Schüler besonders vor dem häufig gemachten Fehler, auch den Accusativ auf ην statt αv zu bilden, von vornherein zu warnen.“ cf. L002, I. Cursus, 2. Brief, 29.



gen Schema mit Beigabe einer lateinischen Transkription der griechischen Wörter (Abb. 9) auf ein zweizeiliges Schema Griechisch-Deutsch umgestellt. Schon mit dem 14. Brief ist die Verblehre einschließlich der athematischen Verben weitestgehend abgeschlossen. Die Formenlehre insgesamt erreicht nach dem ersten *Cursus* (Brief 18, Lektion 36) einen echten Abschluss. Wie im Lateinkurs erscheint an dieser Stelle auch hier eine Auflistung der unregelmäßigen Verben zum Wiederholen.

Im zweiten *Cursus* wird die Lektüre sogleich anspruchsvoll. Mit Platons *Phaidon* (Briefe 19 bis 66) wurde ein für erwachsene Lerner sprachlich geeigneter und inhaltlich attraktiver Text ausgewählt. Die Übersetzung erscheint ab jetzt nicht mehr interlinear, sondern als getrenntes Lösungskapitel. Die Grammatik wird nur noch lektürebegleitend ausgebaut, ferner ab Lektion 40 durch

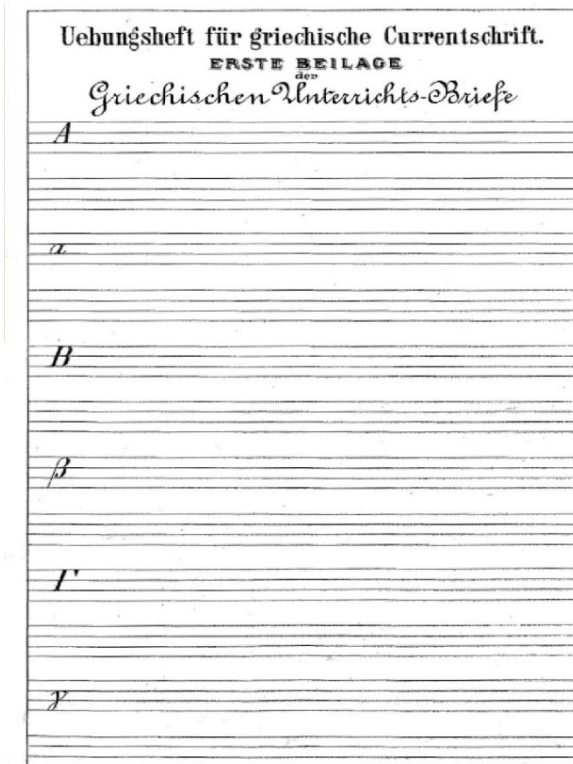


Abb. 8: Ein Übungsheft für griechische Schreibübungen (16 Seiten) war den älteren Haberlandschen Unterrichtsbriefen beigelegt.

# Methode Toussaint-Langenscheidt.

In 2 Cursen  
à 18 Briefe.

## Unterrichts-Briefe

für das  
Selbst-Studium.

1 Mark  
pro Brief.

3.  
Brief

# GRIECHISCH.

Von  
Prof. Giamb. Buonaventura und Dr. ph. Alb. Schmidt.

1.  
Cursus

Verlag des Hausfreundes in Leipzig.

## Lection 5.

Wenn, theurer Freund, ist alle Theorie,  
Und geht das Lebens goldner Baum.  
(Goethe, Faust.)

### A. Praxis.

(Uebung 1, 2, 3.)

Ὁ δ' ὡς ἀπήλθε κινδυνεύσας καὶ ἀτιμάσθεις, βουλευέται ὅπως μήποτε  
hō d' hōs apēlthē kindynēusās kai atimasthēis, buleuētai hō pōs mē potē  
Der aber wie fortging Gefahr laufend und entehret, berathschlägt, wie nicht mehr

ἔτι ἔσται ἐπὶ τοῦ ἀδελφοῦ, ἀλλ', ἢν δύνῃται, βασιλεύσει ἀντ' ἐκεῖνον. Πα-  
eti ēstai epī tou adelphō, all', en dýnatai, basileúsei ant' ekeínon. Pa-  
noch sein wird unter dem Bruder, sondern, wenn könne, herrschen wird statt jenes. Pa-

Abb. 9: Griechische Unterrichtsbriefe von Buonaventura-Schmidt.  
Interlinearmethode einschließlich einer mittleren Zeile für die Transkription.

eine Phraseologie ergänzt.<sup>265</sup> Die Übungen bestehen in einer Retroversion von Platons *Apologie*, unterstützt durch Übersetzungshilfen. Hinzu kommen einige Allotria wie die griechische Zeitrechnung, die in späteren Lehrbüchern kaum mehr so umfangreich ausgebreitet wurde.<sup>266</sup> Zum Ende hin weitert sich das Panorama der Übungstexte. Die 52. Lektion führt eine Fabel des Babrios vor.<sup>267</sup> Von Lektion 54 an begegnen Episoden aus der *Odyssee*.

<sup>265</sup> L002, 327–328; 343–344; 359–360; 375–376; 392; 408; 424;

<sup>266</sup> L002, 532–536.

<sup>267</sup> *Der Wolf und das alte Weib*, L002, 423. Auf die Erklärung der Hinkjamben verzichteten BUONAVENTURA und SCHMIDT.

In den drei Schlussbriefen erscheinen diese jeweils parallel zu Abschnitten aus Platons *Euthyphron*. Genannt werden schließlich noch Textausgaben, Grammatiken und Übungsbücher, die die Autoren zur Weiterarbeit empfehlen.<sup>268</sup> Zuletzt ist ein alphabetisches Auswahlregister abgedruckt, dessen Nutzen durch Knappheit und Unvollständigkeit geschmälert wird.

### 3.3.3 Haberlands Unterrichtsbriefe (zweite Fassung)

Im Mentor-Verlag in Berlin-Schöneberg, einem LANGENSCHIEDT-Tochterunternehmen, erschienen in den ersten beiden Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts Repetitorien und Examinatorien, Vorläufer heutiger Schülerhilfen also, schwerpunktmäßig für Mathematik, Latein, Französisch und Englisch. Als man vom Leipziger HABERLAND-Verlag die Briefsammlungen für ein fremdsprachliches Selbststudium übernahm, unterblieb in den weiteren Ausgaben der Zusatz „nach der Methode TOUSSAINT-LANGENSCHIEDT“. Inzwischen hatten bei HABERLAND neuentwickelte lateinische und auch griechische Unterrichtsbriefe die schmucklosen Prototypen von BUONAVENTURA und SCHMIDT abgelöst. Die Neufassungen erhielten im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts eine aufwendigere Ausstattung mit dekorativen Jugendstil-Schubern in der Reihe *Mentor-Sprachkurse für das Selbststudium fremder Sprachen*.<sup>269</sup>

---

<sup>268</sup> L002, 580.

<sup>269</sup> Für mehrere hier unter der Rubrik des Mentor-Verlags behandelte Unterrichtsbriefe gilt, dass der Verlagsname oder -ort während des mitunter langen Abonnementzeitraums wechselte, u. U. sogar mehrfach. Zugleich kommt es vor, dass auch bei vollständig gesammelten Briefcorpora ein Erscheinungsdatum völlig fehlt. Teilweise sind daraufhin die von Antiquariatsbuchhändlern geschätzten und mit Fragezeichen versehenen Jahreszahlen in Bibliotheks- und Onlinekataloge übernommen worden, gelegentlich dann auch ohne Fragezeichen oder Einklammerung. Die Problematik der Datierung und Abfolge jeweils für sämtliche in diesem Kapitel besprochenen Briefsammlungen auszuweiten, wäre müßig, da alle in einem gut umrissenen Zeitraum entstanden und gleichzeitig im Handel waren. Die hier gewählte Reihenfolge orientiert sich in erster Linie an der Weiterentwicklung der Didaktik.

### 3.3.3.1 Latein: Christian Roese

Die Mentor-Unterrichtsbriefe für das Lateinische entwickelte der pensionierte Oberlehrer Christian ROESE aus Gießen. Die Erstveröffentlichung des Jahres 1903 in HABERLANDS Unterrichtsbriefen in Leipzig fand binnen Jahresfrist eine beifällige Aufnahme bei Adolf HEMME, der in der Einleitung seines *Lateinischen Sprachmaterials* ROESSES Unterrichtsbriefe allen Erwachsenen empfahl, die im Selbstunterricht Latein lernen wollten.<sup>270</sup>

Es handelte sich um eine Abfolge von drei Briefserien (Kurs I: Briefe 1–17; Kurs II: Briefe 18–32; Kurs III: 33–48). Es gab noch keine Korrespondenzmöglichkeit, wie später durch das *Rustinsche* Lehrinstitut, sondern angewendet wird das aus Repetitorien bekannte Prinzip von Frage und Antwort, bzw. Aufgabe und Lösung.

ROESE erläutert zunächst den Aufbau des Programms und nennt – anders als BUONAVENTURA und SCHMIDT in HABERLANDS Briefen der ersten Generation – gleich zu Beginn die weiterführende Literatur sowie sinnvollerweise auch Grammatiken, Wörterbücher und weitere Hilfsmittel, die das Briefabonnement sinnvoll flankieren.<sup>271</sup> Gegenstand des Lehrgangs sei das „Latein der klassischen Römerzeit nach Maßgabe der preußischen Lehrpläne von 1901“:

„Der vorliegende 1. Kursus (Lehrgang) umfaßt das grammatische Pensum der Sexta, Quinta und Quarta des humanistischen Gymnasiums. Er dürfte im wesentlichen besonders die Ansprüche aller derjenigen befriedigen, die, zum Teil schon in vorgerückterem Lebensalter, die Nichtkenntnis wenigstens der Elemente des Lateins als eine empfindliche Lücke in ihrer Bildung fühlen und beklagen.

Der II. Kursus (Unter- und Ober-Tertia, Unter-Sekunda des humanistischen Gymnasiums) soll, nach Durchnahme des ersten, zur Ablegung des Einjährigen-Freiwilligen- und verwandter Prüfungen im Latein befähigen.

Der III. Kursus (Ober-Sekunda, Unter- und Ober-Prima) endlich soll den Schüler bis zur Reifeprüfung (*Matu'rum*, Maturitätsexamen, *Absoluto'rium*) im Latein bringen.“<sup>272</sup>

---

<sup>270</sup> L236, V FN.

<sup>271</sup> L149, 6–8.

<sup>272</sup> L149, 6. – Die Aufzählung der Synonyme war zweckdienlich, weil der Begriff *Matura* nicht nur, wie heute, in Österreich, sondern in den zitierten Varianten auch in Deutschland eingebürgert war. *Gymnasialabsolutorialprüfung* hieß die Reifeprüfung im Königreich Bayern. *Reifeprüfung* und *Maturitätsprüfung* waren verbreitete Termini, auch *Abiturientenprüfung* liest man. *Abitur(ium)* war zunächst ebenfalls nur die Bezeichnung für die Abgangsprüfung, nicht für die erworbene Qualifikation. Dementsprechend wa-

Die sich anschließenden Hinweise zur Benutzung stellen auf gründliches, langsames Durcharbeiten ab, auf die Bedeutung des Vokabellernens, kurz: auf Ausdauer und Fleiß.

„Wer ohne die leitende Hand des Lehrers als Autodidakt [...] an die Erlernung einer fremden Sprache geht, muß an sich **selbst** das Amt des Lehrers üben.“<sup>273</sup>

Alle Lernschritte seien laut zu vollziehen. Das Vokabellernen müsse in beide Richtungen erfolgen. Genaue Anweisungen, wie das Vokabelheft auszusehen habe, und dergleichen mehr simulieren unterschiedslos die Verfahren des schulischen Betriebes. Es finden sich auch krude Ratschläge, die ein wenig zu überziehen scheinen: Alle 21 Paragraphen über Aussprache und Betonung sollen vor der Durchnahme jedes (!) Unterrichtsbriefes „immer wiederholt werden“. Denn:

„Autodidakten bilden sich, wie der Verfasser aus langjähriger Praxis weiß, gar zu leicht und zu schnell ein, eine bestimmte Sache zu »können«.“<sup>274</sup>

Noch bizarrer: Nachdem ein Fehler ermittelt und korrigiert wird, dürfe man die falsche Lösung nicht wiederholen und niemals wieder an sie denken. Stattdessen müsse man sich die richtige Lösung mehrmals laut und betont vorsehen und dabei stets die Worte anhängen „Nicht anders!“ ROESE wörtlich:

„In diesem Punkte wird von Schulgrammatiken noch vielfach gesündigt.

»Viel Geld« heißt z. B. *mā'gnā pecū'niā*, **nicht anders!**“<sup>275</sup>

Erwachsene Abonnenten hatten nicht viel zu lachen, wenn die Briefe des pensionierten Oberlehrers ins Haus flatterten.

Schon im Kurs I (Lektionen 1–30 in den Briefen 1–17) wird Caesar als Originallektüre ab Lektion 4 in einem als *Praxis* bezeichneten Lektionsteil geboten, allerdings mit einer deutschen Interlinearversion.<sup>276</sup> Im Kurs II (Lektionen 31–59 in den Briefen 18–32) fällt die deutsche Übersetzung weg. Noch eine Zeit lang werden die Prädikate im Druckbild hervorgehoben. In dieser heiklen Phase der Umstellung fehlt somit ungewohnterweise die deutsche Interlinearversion. Aufgefangen werden soll das durch Hinweise zur Konstruktion. Dabei handelt es sich jedoch nicht um Übersetzungshilfen, sondern um Verweise auf die Gramma-

---

ren *Abiturienten* keineswegs alle Personen mit Hochschulzugang, sondern junge Leute, die gerade die Schule verließen; es handelte sich um eine ebenso temporäre Bezeichnung wie *Mulus* für den darauffolgenden Zeitabschnitt.

<sup>273</sup> L149, 7 [Hervorh. d. Verf.].

<sup>274</sup> L149, 8.

<sup>275</sup> L149, 8 [Hervorh. d. Verf.].

<sup>276</sup> Der Helvetierkrieg fehlt komplett. Man begann stattdessen mit der ethnographischen Erzählung in Buch 6, Kapitel 11ff.

tikparagrafen. Ein anschauliches Beispiel, wie ein zu übersetzender Satz für Lernende aufbereitet ist, hilft, um die Wirkung einschätzen zu können: *Bellō Helvetiōrum (§ 211,2) confectō (§ 200) totīus (§ 126) fēre Galliae legātī, principēs civitātum (§ 73), ad Caesarem (§ 177) gratulātum (§194) convenērunt.*<sup>277</sup>

Es bedarf keiner langen Erläuterung, um sich vorzustellen, wie unerquicklich sich diese Nachschlagerei auf die Eigenmotivation Lernender ausgewirkt haben muss. Es handelt sich immerhin um lateinische Texte im Umfang von mehreren hundert Seiten, die auf diese Weise zu dekodieren waren.

Trotz des wenig motivierenden Übersetzungsverfahrens sind keineswegs alle Teile des Konzepts misslungen: Die grammatischen Erklärungen sind einprägsam und enthalten zweckmäßige Übersichten:

§ 245a. Für mehrere Begriffe hat das Lateinische Wörter, die vor-, und solche, die nachstehen müssen:

Vorstehend:	Nachstehend:
<i>Itaque vicit</i>	<i>vicit igitur</i>
<i>Etiam pueri</i>	<i>pueri quoque</i>
<i>Nam scio</i>	<i>scio enim</i>
<i>Sed fugit</i>	<i>fugit autem</i>
<i>Propter (ob) pacem</i>	<i>pacem causa</i> <sup>278</sup>

§ 212. Anm. 81. Manche Part. Perf. von Deponentien haben vollständig die Bedeutung der Gleichzeitigkeit: *arbitratus, ratus, opinatus* (im Glauben, glauben), *veritus* (fürchtend), *usus* (gebrauchend), *secutus* (folgend), ebenso von Semideponentien (s. § 246) *ausus* (wagend), *confisus* (vertrauend).<sup>279</sup>

Ein redlicher, und in Lehrmitteln eher selten anzutreffender Zug ist es, dass ROESE gewissenhaft angibt, aus welchen Werken er grammatikalische Auffassungen, aber auch Regeln oder Hilfen übernimmt.<sup>280</sup> Überspitzt gesagt, haben

<sup>277</sup> L149, 347 [Hervorh. d. Verf].

<sup>278</sup> L149, 310.

<sup>279</sup> L149, 262.

<sup>280</sup> Beispiele: L149, 545 FN 169 (Franz FÜGNER, Hilfsheft zu Livius); 546 FN 172–174 (Carl MEIBNER, Synonymik); 568 FN 198 a. E. (Carl WAGENER, Stilistik); 586 FN 236 (Heinrich Stephan SEDLMAYER, Kommentar zu Ovids *Metamorphosen*); 592 FN 252 (Julius SANDER, Kommentar zu Vergils *Aeneis*).

diese Briefe als schulgrammatischer Forschungsbericht einen größeren Wert denn als Hilfe zum Selbststudium.<sup>281</sup>

ROESE tut sich generell schwer damit, die Probleme Lernender zu antizipieren und ihnen zweckmäßig vorzubeugen. Insgesamt bleiben seine Unterrichtsbriefe gänzlich dem Flair und dem Schema eines jahrelang angeleiteten Gymnasialunterrichts verhaftet. Dem Briefschreiber kommt es nicht in den Sinn, die Perspektive des Lernenden einzunehmen. Der Lehrer droht, fordert – und schaut ständig über die Schulter.

### 3.3.3.2 Griechisch: Ernst Koch und Christian Roese

Die griechischen Unterrichtsbriefe des Mentor-Sprachprogramms machen so gleich einen zugewandteren und didaktisch reflektierteren Eindruck. Auch sie bestehen äußerlich aus drei *Cursen*, also Briefserien, und wieder insgesamt 48 Briefen. Der dritte Kurs kann jedoch als eigenständiges Werk separiert werden, da er auf erkennbar andere Weise und von einem anderen Verfasser erarbeitet wurde, nämlich von dem eben gescholtenen Christian ROESE.

Zunächst zu dem eigentlichen Sprachkurs der Kursteile I und II, den Ernst Gustav KOCH entwickelte und zunächst in dieser Form 1898 in der Reihe von HABERLANDS Unterrichtsbriefen in Leipzig veröffentlichte.<sup>282</sup>

Ernst Gustav KOCH, in Zittau in der Oberlausitz 1839 geboren, war nach dem Studium, der Promotion und dem Staatsexamen<sup>283</sup> in Leipzig ab 1863 Oberlehrer an der berühmten Fürstenschule zu Grimma. Als dort die Bestände der Bibliothek so weit angewachsen waren, dass der Rektor sie nicht mehr nebenher betreuen konnte, wurde KOCH 1872 ihr Bibliothekar und ihm wurde der Charakter eines Professors verliehen. In den Jahren ab 1881 beteiligte er sich an dem Aufbau einer neuen Schule im fernen Gouvernement Livland: Neben dem

---

<sup>281</sup> Johannes TRANTOW bezeichnete sie hingegen in seinem Ratgeber aus dem Jahr 1921 als „für das Selbststudium des Lateinischen sehr empfehlenswert“. TRANTOW selbst benutzte jedoch schulische Materialien in seinen eigenen Kursen und leitet seine Einschätzung mit den einschränkenden Worten ein: „Soweit ein kurzer Einblick ein Urteil gestattet“, cf. TRANTOW (1921) 11.

<sup>282</sup> Zur Biographie L010, V FN 1; cf. Wilhelm PÖKEL: Philologisches Schriftstellerlexikon, Leipzig 1882, 141; 278; KÖSSLER s. v. KOCH, Ernst Gustav. – Eine Fotografie findet sich bei FLÖTER-PESENECKER (2003) 58.

<sup>283</sup> In Sachsen war eine Prüfung für Lehrer an höheren Schulen erst 1843, also deutlich später als in Bayern (1809) und Preußen (1810) eingeführt worden, cf. FLÖTER-PESENECKER (2003) 56.

bestehenden Landesgymnasium in Fellin, heute Viljandi in Estland, wurde bei Wenden, heute Cēsis in Lettland, als zweite höhere Schule das Gymnasium ALEXANDERS II. zu Birkenruh auf Betreiben der deutschbaltischen Livländischen Ritterschaft errichtet, und KOCH wurde 1882 dessen erster Direktor. Schon nach drei Jahren schied er im Streit und wechselte als Inspektor (später würde man Konrektor gesagt haben) an die lutherische Petri-Pauli-Schule nach Moskau.<sup>284</sup> Diese für die damalige Zeit große und modern konzipierte Anstalt bestand aus mehreren Vorschulen, einer Realschule, einem Knaben- und (zu einem beachtlich frühen Zeitpunkt) einem Mädchengymnasium. KOCHS mittlerweile vorzügliche Kenntnis des Russischen – wie bereits zuvor des Lettischen – floss, wie gleich noch gezeigt wird, in seine Forschungsergebnisse ein. Ab 1888 konnte er sich mit dem unter Schulmännern eher seltenen Titel eines Staatsrates schmücken. 1901 musste er „wegen Zerrüttung seiner Gesundheit“ vorzeitig sein Amt niederlegen<sup>285</sup> und verbrachte seinen Ruhestand in Dresden. Dort starb er Anfang 1920, kurz nach seinem 80. Geburtstag.

KOCH war schon als Verfasser einer griechischen Schulgrammatik im TEUBNER-Verlag bekannt (nicht weniger als siebzehn Auflagen zwischen 1866 und 1904), bevor er die Unterrichtsbriefe entwickelte.<sup>286</sup> Seine Grammatik kennen heute praktisch nur noch Spezialisten, obwohl sie in ihrer Ausrichtung und Anlage die Gestalt griechischer Schulgrammatiken in den folgenden hundert Jahren deutlich prägte. Sie ist rund zwanzig Jahre älter und etwas ausführlicher als die weitaus bekanntere Grammatik Adolf KAEGIS, dabei mindestens ebenso klar und nicht zuletzt auch eine Spur temperamentvoller. Sie sieht aus wie eine junggebliebene Vorfahrin der *Ars Graeca*. Wer es traditionell mag und diese benutzt, könnte auch KOCHS Grammatik problemlos im heutigen Unterricht einsetzen. Über einen Zeitraum von mehr als dreißig Jahren hatte KOCH sein Elaborat weiterentwickelt. Die anfängliche Gestalt war noch stark durch die Autorität der Grammatiken BUTTMANNS und Karl Wilhelm KRÜGERS geprägt, von denen sie sich vor allem durch zwei Charakteristika abhob: Sie formte die Gelehrsamkeit von Georg CURTIUS' vergleichenden und diachronischen Sprachbetrachtungen zu kurzen und einprägsamen Bausteinen und Regeln, die die Sprachbeherrschung erleichtern sollten. Viele der heute als selbstverständlich empfundenen „Lautregeln“ des Griechischen formulierte Ernst KOCH als

---

<sup>284</sup> BÖHM (1918).

<sup>285</sup> BÖHM (1918) 88.

<sup>286</sup> Ernst Gustav KOCH: Griechische Schulgrammatik auf Grund der Ergebnisse der vergleichenden Sprachforschung, Leipzig 1866<sup>1</sup>, 1904<sup>17</sup>.



erster. Und seine Grammatik beendete ein völlig unverhältnismäßiges Übergewicht der Morphologie und bot die Syntax in einer zuvor unüblichen Ausführlichkeit und Differenziertheit. Beide Leistungen brachten ihr schon zu Beginn lobende Erwähnungen in ECKSTEINS Überblicksdarstellung ein.<sup>287</sup> Hätte ECKSTEIN die späteren Reifegrade des Werkes, das sich binnen kurzem durchsetzte, noch verfolgen können, hätte er sein Lob wohl noch deutlicher herausgestrichen. Immer wieder speiste KOCH neue Erkenntnisse ein, zu den Präpositionen, zu den Modi und insbesondere zur Tempuslehre. Die Abfolge von Vorreden, die in den späten Auflagen nebeneinander studiert werden können, zeigt, wie sich KOCHS Kenntnis der lettischen und russischen Sprache während seiner Aufenthalte in den entsprechenden Ländern auswirkte: er nahm aus dem lebendigen Erleben heraus die Aspekte der griechischen Verbformen nun anders und richtiger wahr.<sup>288</sup>

In den griechischen Unterrichtsbriefen tritt KOCH mehr wie ein Gesprächspartner auf als ROESE in den lateinischen. Anstatt sich auf die Materialpräsentation und auf Anweisungen zu beschränken, liefert er in stärkerem Maß erzählende Erklärungen und stellt Rückfragen. So will er im Anschluss an das Paradigma „Feminina mit dem Stammauslaut  $\alpha$  und dem Singularauslaut  $\eta, \eta\varsigma$ “ (§ 16) zunächst einmal wissen: „*Warum hat  $\nu\acute{\iota}\kappa\alpha\iota$ , aber nicht  $\mu\acute{\alpha}\chi\alpha\iota$  den Circumflex auf der vorletzten Silbe?*“<sup>289</sup> Daraufhin gibt er die Gelegenheit, schriftlich  $\acute{\kappa}\acute{o}\rho\eta$ ,  $\acute{\kappa}\acute{\omega}\mu\eta$  und  $\kappa\epsilon\phi\alpha\lambda\acute{\eta}$  zu deklinieren. Das Thema wird mit einer Vokabelliste von 62 Beispielsubstantiven abgeschlossen.<sup>290</sup> Warum eigentlich nicht? Wenn es Wortbedeutungen sind, die früher oder später ohnehin auswendig gelernt werden müssen, wenn ferner die Lernzeit bei weitem nicht ausreicht, um sich alle Vokabeln im organischen Zusammenhang einer Originallektüre anzueignen, und wenn es sich dabei drittens um erwachsene Lerner handelt, dann ist es allemal eine Überlegung wert, im Zusammenhang mit der

---

<sup>287</sup> Unter dem Gesichtspunkt des Sprachvergleichs bezeichnet ECKSTEIN KOCHS Werk als „für den praktischen Gebrauch in der Schule immerhin gut“, ECKSTEIN (1887) 404. Hinsichtlich der Satzlehre lobt er: „Von den 35 Grammatiken, die in Preussen allein in Gebrauch sind, ist die von KOCH am verbreitetsten und namentlich in der Syntax vorzüglich.“ *ibid.* 411.

<sup>288</sup> Ebenso wie der Autor Adolf KÆGI im Bereich der griechischen Schulgrammatik sich einer langlebigeren Bekanntheit erfreut als Ernst Gustav KOCH, ist auch die wissenschaftliche Grammatik des Handbuchs der Altertumswissenschaften mit dem Namen Eduard SCHWYZER verbunden, stammt jedoch hauptsächlich von Karl BRUGMANN.

<sup>289</sup> L010, 26.

<sup>290</sup> L010, 26–27.

Grammatik nicht nur ein oder zwei Beispiele, sondern gleich die zugehörige Liste lektürerelevanter Lernvokabeln zu präsentieren.

KOCH legt Wert darauf, nicht nur eine Tabelle an die andere zu reihen, sondern dem Sprachverständnis auch eine Art Innenleben und Tiefenschärfe zu geben. Zum Beispiel:

„Man unterscheide κοῦφος leicht (von Gewicht) – ῥάδιος leicht (auszuführen), βαρύς schwer (von Gewicht) – χαλεπός schwer (auszuführen).“<sup>291</sup>

Oder:

„Will der Grieche ausdrücken, daß etwas einfach geschehen soll, so nimmt er den Imper. Präsens; legt er zugleich den Sinn hinein, daß die Handlung zum Abschluß kommen soll, so nimmt er den Imper. des Aorists; die erstere Form ist gemüthlicher, die letztere energischer. Z.B. φέρε μοι bringe mir, ἔνεγκε μοι bringe mir her – λάμβανε nimm = lange zu, λαβέ nimm (das betreffende Stück) und halte fest.“<sup>292</sup>

Die Lehrbuchphase als solche umfasst 84 Paragraphen, die hier wirklich als Lernschritte begriffen werden: Die §§ 1–53 befinden sich in den 15 Briefen von Kurs I, danach die §§ 54–84 in den 21 Briefen des Kurses II. In dieser Anordnung ist die überschaubare und gut beherrschbare Zahl von 39 zum Lernen klar herausgestellten „syntaktischen Regeln“ untergebracht. All dies bedeutet Übersichtlichkeit und eine konzise Verdichtung. Die nachfolgend zu besprechenden Unterrichtsbriefe nach der *Rustinschen* Methode und nach der Originalmethode TOUSSAINT-LANGENSCHIEDT zerkleinern die Phänomene in völlig anderen Größenordnungen: Den fragwürdigen und womöglich ewigen Rekord dürfte sich Ernst KOCHS Namensvetter Max KOCH mit seinen unglaublichen 1595 Paragraphen gesichert haben.<sup>293</sup>

Die Lesestücke benutzen anfangs adaptiertes Griechisch; sie sind abwechslungsreicher als ROESES lateinische Monokultur aus Caesarsätzen. Viel trainiert wird einerseits die Formenlehre, andererseits die Übersetzungsfähigkeit mit sowohl griechisch-deutschen als auch deutsch-griechischen Einzelsätzen. Wie

---

<sup>291</sup> L010, 31.

<sup>292</sup> L010, 135. – Verständnishilfen dieser Art sind heute keineswegs Standard in Lehrbüchern. Sie wurden und werden meist der *viva vox* der Lehrperson überlassen. Eine seltene Ausnahme sind die Meditationen von Günther ZUNTZ über die kombinierten Stammformenreihen, cf. L029, 3.263–270.

<sup>293</sup> s. u. Kap. 3.3.4.1.

bei Lehrbriefen üblich, enthält jeder Brief die Lösungen zu den Texten, Fragen und Aufgaben des vorigen Briefes.

Am Ende des Kurses I äußert sich KOCH dazu, was der Abonnent, verglichen mit einem Gymnasiasten, mittlerweile kann: Die Formenlehre habe den Stand zu Beginn der Obertertia erreicht, allerdings ohne die Perfektformen und die Numeralia. Vorgezogen wurden stattdessen die wichtigsten unregelmäßigen Aoriste, weil diese für die alsbald beginnende Lektüre von Xenophons *Anabasis* wichtiger seien. Dort machen die Perfektformen laut KOCH nur vier Prozent der Verbformen aus. In der Syntax sei man jedoch schon weiter als in der Schule, und der Vokabelschatz sei „bedeutend größer“.<sup>294</sup> Eine akroamatische Ansprache wie diese motiviert, sie nimmt den erwachsenen Benutzer ernst, bezieht ihn ein in das, was geschieht, und aus welchen Gründen. Denn es tut einfach einmal gut, während der langen Mühsal auf etwas Erreichtes blicken zu können.

Den zweiten Kurs eröffnet KOCH mit einem griechisch-deutschen sowie einem deutsch-griechischen Wörterverzeichnis, der benötigten Ausrüstung für die folgende Lektüre. Es folgt ein deutsch-griechisches Eigennamenverzeichnis als Hilfe für die deutsch-griechischen Übungsaufgaben. Ein griechisch-deutsches Namensverzeichnis wird hingegen für die Lektüre nicht benötigt, da die Eigennamen unterwegs in den entsprechenden Angaben und vielfältigen Hilfen behandelt sein werden. Nach den Numeralia, die es ja noch nachzuholen galt, startet die Anfangslektüre in der damals üblichen Weise mit dem ersten Buch der *Anabasis* Xenophons.

Der sprachliche und sachliche Kommentar begnügt sich nicht damit – wie später Rudolf HELMS *Anabasislektüre für Erwachsene* – eine mechanisch korrekte Übersetzung zu garantieren, sondern hilft dabei, die Erzählung auch zu verstehen, z. B. gleich im ersten Kapitel zur Person des Xenias:

„*Παρράσιος* Mann aus der Stadt *Παρράσια* in Arkadien; besonders aus dem armen Gebirgslande Arkadien suchten viele Männer durch Kriegsdienste bei fremden Fürsten etwas zu verdienen.“

Im Vergleich zur schulischen Lektüre ist die Textmenge zugunsten einer gründlichen Erklärung auf ein erstaunliches, geradezu minimales Volumen reduziert. Aus dem Buch I der *Anabasis* werden nur die Kapitel 1–10 gelesen, dazu kommen noch IV, 4–5, und V, 8. Beschränkung lässt KOCH auch bei der Homerlektüre walten. Nach einer Einführung in die homerische Metrik und Sprache wird die *Telemachie* außer Acht gelassen und nur der neunte Gesang gelesen. Die Begründung ist inhaltlicher Natur:

---

<sup>294</sup> L010, 224.

*„Eine besondere Stellung nehmen die Bücher 9–12 ein: sie enthalten die wunderbaren Irrfahrten des Odysseus bis zur Ankunft bei der Nymphe Kalypso, wie er selbst sie den andächtig lauschenden Phäaken erzählt.“*<sup>295</sup>

KOCH rundet seine beiden Briefserien mit einem Repetitorium in Kurzform ab, das nun merklich die Vorbereitung auf die Reifeprüfung in den Blick nimmt: Die Modusfunktionen und weitere typische Gegenstände der Wiederholung und Systematisierung bilden den Abschluss.<sup>296</sup>

Neun Jahre nach der Veröffentlichung des Kurses gab es Anlass zu einer Erweiterung. 1901 wurde ein neuer Lehrplan in Preußen verabschiedet. Der geringe Umfang der Originallektüre in KOCHS Sprachkurs, die nur aus den genannten Textpartien bestand, bot keine sattelfeste Vorbereitung auf die Ergänzungsprüfung mehr. KOCH hatte sich bereits zur Ruhe gesetzt, als der Mentor-Verlag sowohl ROESES dreiteiligen lateinischen wie auch KOCHS zweiteiligen griechischen Briefkursus vom Leipziger HABERLAND-Verlag übernahm. KOCH konnte nicht mehr für das Vorhaben gewonnen werden, eine dritte griechische Briefserie zu entwerfen, die den erweiterten Anforderungen genügen sollte. Als Ansprechpartner für die alten Sprachen blieb somit Christian ROESE, und dieser sagte zu. Es ging in der neuen dritten Serie nur noch darum, das erweiterte denkbare Lektürespektrum abzubilden, welches in der Reifeprüfung begegnen konnte. Denn die Briefe sollten überall in Deutschland und Österreich benutzbar sein und Käufer finden. Zu Beginn empfiehlt ROESE, wie die Interessenten vorzugehen hatten:

*„Ein jeder, der in Deutschland oder in Österreich die Reifeprüfung in der griechischen Sprache bestehen will, tut gut daran, sich beizeiten bei einem Gymnasialdirektor oder bei dem Provinzialschulkollegium (der k. k. Landes-schulbehörde) derjenigen Provinz, in der er das Examen machen muß, (unter Beifügung des Rückportos) nach der daselbst üblichen Auswahl der griechischen Lektüre zu erkundigen. Denn die offiziellen Lehrpläne lassen den einzelnen Anstalten für die Auswahl einen gewissen Spielraum.“*<sup>297</sup>

Eine praktische Synopse der Curricula für Preußen und Österreich, die ROESE anfügt, ermöglicht eine Vorstellung von dem „gewissen Spielraum“:

---

<sup>295</sup> L010, 52.

<sup>296</sup> L010, 579–584.

<sup>297</sup> L010, 590.

Klasse	Preußischer Lehrplan	Österreichischer Lehrplan	Klasse
O II	Homer, <i>Odyssee</i>	1. Sem.: Ausgewählte Partien aus Homers <i>Ilias</i> im Umfang von 5–6 Büchern;	VI. Klasse
	Herodot	etwa alle 14 Tage 1 Stunde Lektüre aus Xenophon	
	daneben andere geeignete Prosa	2. Sem.: Herodot, Hauptpunkte aus der Geschichte der Perserkriege	
U I und O I	Homer, <i>Ilias</i>	1. Sem.: 3–4 der kleineren Staatsreden des Demosthenes	VII. Klasse
	Sophokles (meist 2 Tragödien) auch Euripides	2. Sem.: ausgewählte Partien aus Homers <i>Odyssee</i> im Umfang von etwa 6 Büchern daneben Fortsetzung der Lektüre aus Demosthenes	
	Platon	1. Sem.: Plato, die <i>Apologie</i> des Sokrates als Einleitung, dann zwei der kleineren Dialoge ( <i>Kriton, Laches, Euthyphron, Lysis, Charmides</i> ) oder einer der bedeutenderen Dialoge, z. B. <i>Protagoras, Gorgias</i>	VIII. Klasse
	daneben Thukydides, Demosthenes und andere inhaltlich wertvolle Prosa, auch geeignete Proben aus der griechischen Lyrik.	2. Sem.: eine Tragödie des Sophokles, sodann nach Tunlichkeit Fortsetzung der Lektüre aus der <i>Odyssee</i> .	

Wie man sieht, durfte so ziemlich alles gelesen werden. Es hätte den Rahmen der Briefe gesprengt, wenn ROESE Texte und Präparationen zu allen erdenklichen Autoren und Werken hätte aufbieten wollen.<sup>298</sup> Stattdessen wählte er ein gemischtes Verfahren.

<sup>298</sup> Hinzu kam, dass im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts die Lehrpläne der einzelnen deutschen Staaten ungewöhnlich stark differierten, weil auf die preußische Schulreform des Jahres 1900 mit unterschiedlichem Tempo und diversen Eigenheiten reagiert

Kurs III beginnt mit Herodot. Diejenigen Leser also, die sich auf Herodot als Prüfungsautor vorbereiten mussten, werden nun aufgefordert, eine festgelegte Textausgabe und ganz bestimmte Schülerpräparationen anzuschaffen und zu bearbeiten.<sup>299</sup> ROESE gibt dann nur noch an, welche Textpassagen übersetzt werden sollen; er bietet eine Übersetzung als Lösungsvorschlag sowie eine detaillierte sprachliche Erklärung des Textes. So geschieht es für das Prooemium des Werkes (1.1–3), weiterhin für die Geschichte von Arion (1.23–24) und von Kroisos und Solon (1.28–33).<sup>300</sup> Es folgt der Hinweis, dass in Obersekunda neben Herodot und Homer vielfach Xenophons *Hellenika* oder *Memorabilien* sowie Lysias' Reden gelesen werden. Zu den letzten drei Werken beschränkt sich ROESE auf Literaturhinweise. In der für Herodot beschriebenen erklärenden Weise begleitet ROESE dann wieder das Selbststudium der ersten philippischen und der ersten olynthischen Rede des Demosthenes, des sophokleischen *Aias* und von Platons *Apologie*. Auf Literaturhinweise beschränkt er sich beim *Kriton*, beim *Phaidon* und beim *Symposion*. Ausführlicher gerät seine Einführung in Thukydides, kürzer sind seine Erläuterungen zur griechischen Melik bzw. „Lyrik“. Wie schon in KOCHS Kurs II, bildet auch in ROESSES Kurs III ein kleines Repetitorium den Abschluss, flankiert noch durch deutsch-griechische Übungen.

### 3.3.4 Fernstudium nach der Rustinschen Methode

Der Architekt Simon MÜLLER betrieb seit 1897 ein *Institut für brieflichen Unterricht* in Berlin.<sup>301</sup> Er agierte dabei unter dem Pseudonym „O. Karnack“, weil er im Hinblick auf die Zielgruppe eines Fernunterrichts annahm, dieser Name mache mehr Eindruck. Das Geschäftsmodell weckte das Interesse des Weinhändlers August BONNEB und des Buchhändlers Robert HACHFELD, die kurz zuvor in Potsdam einen eigenen Verlag gegründet hatten und Unterrichtsbriefe für Technik und Berufsvorbereitung unter dem Titel *Der Werkmeister* heraus-

---

wurde, LEHMANN (1921) 767–774. Es war praktisch unmöglich, auf die spezifischen Bedürfnisse der Abonnenten einzugehen.

<sup>299</sup> Herodot, Auswahl für den Schulgebrauch, I. Text, August SCHEINDLER (Hg.), Leipzig 1906 u. ö.; Heinrich SCHMITT: Herodot, in: KRAFFT und RANKES Präparation für die Schullektüre, Hannover 1902 u. ö.

<sup>300</sup> L010, 606–617.

<sup>301</sup> Der nachfolgende Abriss ist gewonnen aus den Beiträgen SOMMER (1975) 240–242; DELING (1992) 33–46; KLINK (2000) 58; 60–61; ZAWACKI-RICHTER (2013).

gaben. Das Trio tat sich zusammen und gründete das *Rustinsche Lehrinstitut für Selbstunterricht*. Die Machart ihrer Selbstunterrichtsbriefe bezeichneten sie als *Methode Rustin*. Dabei handelte es sich wiederum um ein Kunstwort, das die drei Verleger für einprägsam und international werbewirksam hielten.<sup>302</sup> Die Methode stellte eine bedeutende Weiterentwicklung der Lehr- und Aufgabenbriefe dar, da sie eine tutorielle Begleitung in Form einer regelmäßigen Korrespondenz und Aufgabenkorrektur enthielt. Auf Grund dieser Neuerung wurde das *Rustinsche Institut* zu einer wichtigen Station in der Geschichte des Fernstudiums. Die Kurse bereiteten auf die ganze Palette der in wilhelminischer Zeit benötigten Abschlüsse vor: auf das Einjährig-Freiwilligen-Examen, auf die Mittlere Reife oder eben auch auf die Reifeprüfungen des Realgymnasiums und des Gymnasiums. Mit 90 Pfennigen pro Brief zuzüglich jeweils mindestens 20 Pfennig für die Aufgabenkorrektur war ein kompletter Kurs nach der Einschätzung von Cornelia KLINK „nicht ganz billig“.<sup>303</sup> Der Mathematikkurs umfasste immerhin 68 solcher Briefe.

Die Autoren waren mehrheitlich Berliner Gymnasiallehrer. Eine Art Zentrum bildete das Sophiengymnasium: Carl ILZIG, der Schriftleiter für sämtliche *Rustin*-Briefe, war ebenso dort als Gymnasialprofessor tätig wie die Autoren der lateinischen und griechischen Lehrbriefe, Max KOCH, Paul HIRT und Gustav BEHRENDT.<sup>304</sup>

Das Institut florierte fast ein halbes Jahrhundert lang. Da die Hefte bis spät in die 1920er Jahre hinein kein Erscheinungsjahr enthielten, bestehen einige Unklarheiten, was die Entstehungsgeschichte und die Auflagenzahl einzelner Titel angeht.<sup>305</sup> Das gilt auch für die altsprachlichen Briefserien. Weder ein Nachlass noch Archivbestände des Verlages überdauerten den Zweiten Weltkrieg.

---

<sup>302</sup> Andere Reihen betitelte der Verlag als *System Karnack-Hachfeld*.

<sup>303</sup> KLINK (2000) 58 FN 75. – Zu dem gestaffelten Tarif in den Lateinbriefen s. u. S. 123.

<sup>304</sup> KOCH (s. u. Kap. 3.3.4.1.) war von 1876 bis 1886 Lehrer am Sophiengymnasium, ehe er an das Lessing-Gymnasium wechselte. Der fünf Jahre ältere BEHRENDT (s. u. Kap. 3.3.4.2) kam 1878 an das Sophiengymnasium, wo er bis zu seiner Pensionierung im Jahr 1912 blieb. Der Chefredakteur ILZIG war etwas jünger. Er wurde 1857 in Berlin geboren, erhielt 1888 seine Festanstellung am Sophiengymnasium und verblieb dort ebenfalls während seines gesamten Berufslebens, vgl. Personalblatt; ferner DELLING (1992) 23–24;

<sup>305</sup> Seit Beginn der 1920er Jahre erhielten die *Rustin*-Briefe nicht nur Jahresangaben, sondern auch eine neue Gesamtüberschrift der Reihe: *Der wissenschaftlich gebildete Mann*.

### 3.3.4.1 Latein: Max Koch und Paul Hirt

Der erfahrene Pädagoge Max KOCH nahm die Briefform wörtlich: „Lieber Schüler!“ lautet die freundliche Begrüßung zu Beginn.

KOCH wurde 1851 in Cottbus geboren, wo er auch seine Jugend verbrachte. Nach dem Studium folgte eine kurzzeitige Anstellung an der Ritterakademie in Brandenburg, der alten Kaderschmiede des preußischen Adels mit angeschlossenem Internat. Ab 1875 war er in Berlin, zunächst am Sophiengymnasium, ab 1886 am Lessing-Gymnasium; schließlich wurde er Gymnasialprofessor und im Jahr 1904 Direktor des Leibniz-Gymnasiums.<sup>306</sup>

Kennzeichnend für seine Lateinbriefe sind die extreme Kleinschrittigkeit und Redundanz, die zu dem gewaltigen äußerlichen Umfang von insgesamt 1454 Seiten führen. Auf den eigentlichen Sprachkurs entfallen die ersten 920 Seiten. Alle Paragraphen von 1 bis 1595 sind komplett in diesem ersten Teil versammelt. Die gewaltige Anzahl kommt jedoch nicht durch eine wissenschaftlich-akribische Atomisierung der Grammatikphänomene zustande, sondern schlichtweg dadurch, dass jeder zu lesende Abschnitt eine fortlaufende Nummer erhält, einerlei, ob es sich um eine Regel, Sacherklärung, Übung oder um einen Frage-Antwort-Katalog handelt.

Die Abonnenten konnten insgesamt drei Kurse mit insgesamt 43 Briefen erwerben. Kurs I umfasste 28 Briefe. Die Briefe 1 bis 4 bildeten eine Art Vorkurs, bereits mit dem Brief 5 begann die Behandlung originaler Lektüre. Den Schwerpunkt bildete zunächst Caesars *De bello Gallico*, gefolgt von Ovids *Metamorphosen*, Caesars *De bello civili* und Ciceros Rede *Pro Plancio*. Kennzeichnend für den Kurs I ist die ausführliche, lektürebegleitende Erklärung der Grammatik anhand von Einzelschritten und Beobachtungen bei der Texterschließung. Der Aufbau der einzelnen Lektionen gleicht dem Schema in den HABERLANDSCHEN Briefen: Es gibt ein Lesestück, eine „Sinngemäße Überset-

---

<sup>306</sup> Das alte Leibniz-Gymnasium am Mariannenplatz in Berlin-Kreuzberg – eine „Schule ohne Ruf“, so Joachim FEST in REICH-RANICKI (2006) 191 – wurde 1935 mit dem Königstädtischen Oberlyzeum vereinigt und nahm nach dem Zweiten Weltkrieg seinen Betrieb nicht wieder auf. In der Folgezeit beherbergte das Gebäude zunächst eine Berufsschule und heute eine Grundschule. Das heutige Berliner Leibniz-Gymnasium hat mit dieser Tradition nichts zu tun: Es erhielt diesen Namen erst 1946 und steht in der Nachfolge des früheren Friedrichs-Gymnasiums, cf. [www.nuertingen-grundschule.de/schulweb/geschichte-der-schule.html](http://www.nuertingen-grundschule.de/schulweb/geschichte-der-schule.html) aufgerufen am 10.4.2017. – Neben den lateinischen Unterrichtsbriefen konnte nur eine weitere Publikation KOCHS ermittelt werden, die jedoch keine Aufschlüsse didaktischer Art bietet (eine Abhandlung über die einsilbigen Präpositionen bei Isokrates im Schulprogramm des Lessing-Gymnasiums für das Jahr 1889).



zung“, das Grammatikthema mit der Besprechung des Lehrstoffes, Wiederholungsfragen und Übungen. Auch die konkrete Arbeit am lateinischen Text wird so wie in HABERLANDS Unterrichtsbriefen empfohlen: Der lateinische Satz soll mehrmals laut gelesen werden. Die einzelnen Wörter sind untereinander zu schreiben, und in einer zweiten Kolumne soll eine Wort-für-Wort-Übersetzung eingetragen werden. Wieder begegnet auch eine Interlinearversion. Die sprachlichen Erläuterungen und Hilfen im Text sind jedoch weitaus gründlicher und bieten Wiederholungen in reichlicher Ausgiebigkeit. Das Verfahren ist mit äußerster Konsequenz auf die Übersetzungsfähigkeit hin ausgerichtet.

Als Beispiel mag ein Blick in KOCHS 24. Kapitel dienen. Am Anfang steht als Lesetext das zehnte Kapitel aus dem ersten Buch des Helvetierkrieges, zunächst noch versehen mit einer interlinearen Wort-für-Wort-Übersetzung sowie mit ausdrücklichen Hinweisen zum richtigen Lesen unter der Überschrift *Aussprachebezeichnung* (§ 561). Dahinter verbergen sich Angaben wie „*maximeque* = ma-xi-m'ē-kwe“. Der dritte Teil bietet jeweils eine *Sinngemäße Übersetzung*. Es folgt unter dem Titel *Einzelklärung* ein ausführlicher Kommentar, der die Erklärung der Syntax mit inhaltlichen Erläuterungen und transphrastischen Vernetzungen verbindet. Aufgeboten sind ferner fiktive Dialoge zwischen Lehrer und Schüler, in denen der Stoff so abgefragt und wiederholt wird, als würde man eine Schulstunde im Klassenraum belauschen (Abb. 10).

*Nächste Seite: Abb. 10. Zusammenstellung von Max Kochs Erklärungen für zwei Beispielsätze: Oben der Text mit der interlinearen Wort-für-Wort-Übersetzung, darunter ein Übersetzungsvorschlag, die „Einzelklärung“ sowie die Wiederholung des Gelernten in Dialogform. Weggelassen sind hier die Lesehilfen zur Aussprache und die Vokabelhilfen.*

Ibi Centrónes et Graiocéli et Caturiges locis superioribus occupatis  
Dort die Ceutronen und Grajozeler und Raturiger Orten höheren besetzten

itinere exercitum prohibere conantur. Compluribus his proeliis  
am Marsche das Heer zu hindern versuchen. In mehreren (nachdem) diese Treffen  
pulsis ab Ocelo, quod est ceterioris provinciae extremum, in fines  
geschlagen von Ocelum, welches ist der diesseitigen Provinz äußerst, in das Gebiet  
Vocontiorum ulterioris provinciae die septimo pervenit, inde in  
der Bofontier der jenseitigen Provinz am Tage siebenten er gelangt, von dort in  
Allobrogum fines, ab Allobrogibus in Segusiavos exercitum ducit.  
der Allobroger Gebiet, von den Allobrogern in die Segusiaver das Heer er führt.

Dort hatten  
die Ceutronen, Grajozeler und Raturiger  
die Höhen besetzt und versuchen sein Heer  
am Weitermarsche zu hindern. Nachdem  
diese in mehreren Treffen geschlagen worden  
waren, gelangt er am siebenten Tage von  
Ozelum, der letzten Stadt der diesseitigen  
Provinz, in das Gebiet der Bofontier in  
der jenseitigen Provinz, von da führt er  
sein Heer in das Gebiet der Allobroger,  
und weiter in das der Segusiaver. Diese  
sind außerhalb der Provinz jenseit der  
Rhone die erste Völkerschaft.

[566] Auf diesem Marsche wird Cäsars  
Heer von drei Alpenvölkern angegriffen.  
Die Centrónen wohnen in heutigen  
Savoyen in der Nähe des Mont Blanc,  
die Grajozeler südlich davon in den  
graischen Alpen, die Raturiger noch weiter  
südlich westlich von den fottischen Alpen.  
Das nachher genannte Ocelum ist die  
Hauptstadt der Grajozeler. Schwierig-  
keiten bieten nur die Worte superioribus  
locis occupatis. Es ist die Konstruktion  
des Ablativus absolutus = nachdem die  
Höhen besetzt worden waren (nämlich: von  
den drei Alpenvölkern). Wir verwandeln  
dies zunächst ins Aktivum: nachdem sie die  
Höhen besetzt hatten und lösen es schließ-  
lich durch Beiordnung auf: Sie hatten  
die Höhen besetzt und versuchen . . . zu  
hindern.

℄: Wie heißt der Nominativ zu locis superioribus? ℄: loca superiora. —  
℄: Desgl. zu locis patentibus? ℄: loca patentia. — ℄: Was ist dabei auffällig?  
℄: locus, i, m. der Ort bildet loca. — ℄: Welche Konstruktion ist l. s. occupatis?  
℄: Der Ablativus absolutus. — ℄: Übersetze es wörtlich! ℄: Nachdem die Höhen  
besetzt worden waren. — ℄: Übersetze itinere exercitum prohibere! ℄: Das Heer  
am Weitermarsche hindern. — ℄: Erkläre compluribus his proeliis pulsus! ℄: His  
pulsis ist Abl. abs. = nachdem diese geschlagen worden waren; compluribus proeliis  
ist Abl., abhängig von pulsus = in mehreren Treffen. — ℄: Wieß das Verbo von  
pello an? ℄: pello, pépuli, pulsum, pelleré. — ℄: Was heißt inde? ℄: Von  
da, von dort. — ℄: Welche Präpositionen lernst Du in unserm Kapitel kennen? ℄:  
ob (mit Acc.) wegen, extra (mit Acc.) außerhalb.

Im fünften Satze sind pervenit und  
ducit Hauptverba, zu ergänzendes Subjekt  
ist Caesar. Auch hier steht der Lebhaftig-  
keit der Erzählung wegen das Praesens  
historicum. Zu pervenit gehört die Zeit-  
bestimmung die septimo und die Orts-  
bestimmungen in fines Vocontiorum und  
ob Ocelo. Der Gen. ulterioris provinciae  
ist mit „in“ zu übersetzen. Die Bofontier  
wohnen westlich von den Raturigern. Zu  
Ocelo gehört der Relativsatz quod . .  
extremum = welches die äußerste, letzte  
Stadt der diesseitigen Provinz ist. Wir  
übersetzen es als Apposition: von Ozelum,  
der letzten Stadt. Das Ende der Periode  
macht keine Schwierigkeiten. Die Allo-  
broger kennen wir bereits; sie wohnen  
südwestlich vom Genfer See; die Segusiaver  
wohnen an der Rhone; ihre Hauptstadt ist  
Lugdunum (Lyon).

Zu erklären bleiben noch die Worte  
compluribus his proeliis pulsus. Wir haben  
hier die Konstruktion des Ablativus abso-  
lutus mit sehr eigentümlicher Wortstellung.  
Subjekt ist his, Prädikat pulsus = nach-  
dem diese geschlagen worden waren; pulsus  
ist Abl. Pluralis des Part. Perf. Pass.  
pulsus von pello ich schlage. Compluri-  
bus proeliis (Abl. Plur.) gehört zusammen  
und heißt „in mehreren Treffen“. Wir  
haben also hier verengte Wortstellung;  
compluribus ist durch his von seinem Sub-  
stantivum proeliis getrennt, und his durch  
proeliis von seinem Prädikat pulsus.

Zu der intendierten Nachbildung des Schulunterrichts gehören auch die Übungsformen („Dekliniere rückwärts...“) und das Führen eines Vokabelhefts.. Die Schulmänner waren von ihrem Tun in einem solchen Maße überzeugt, dass sie in ihrer Rolle als Autoren der Rustin-Briefe die größtmögliche Imitation und Simulation von Schule für die sicherste Lehrmethode hielten.

Kurs II besteht nur aus fünf Briefen, die Ciceros dritte catilinarische Rede und eine Auswahl aus Livius behandeln. Den III. Kurs besorgte KOCHS Kollege Paul HIRT.<sup>307</sup> Es handelt sich um zehn Briefe, die das Lektürespektrum und die Kenntnis der Realien erweitern. HIRT greift ein wenig zu hoch, wenn er ankündigt, „an die Stelle der Grammatik“ werde „die Stilistik“ treten.<sup>308</sup> Die Schwerpunkte bilden Vergil, Livius, Sallust, Tacitus und Horaz. In den Aufgaben wird auch das literaturgeschichtliche Wissen abgefragt und die Grammatik wiederholt.

Die Kosten für die briefliche Aufgabenkorrektur waren entsprechend dem Korrekturaufwand gestaffelt. Für die leichten Übungssätze in den ersten Lektionen waren 20 Pfennig pro Brief zu entrichten, später 35 und schließlich 40 Pfennig. Bei den Textübersetzungen betrug der Preis anfangs 60 und zuletzt stolze 90 Pfennig.<sup>309</sup> Die Korrektur enthielt immerhin auch eine Fehlerverbesserung und gezielte Hinweise. Falls ein Abonnent nicht die Note *genügend* erhielt, sondern gewissermaßen durchfiel, war im Preis inbegriffen, dass „sofort neue Aufgaben“ zugeschickt und ebenfalls korrigiert wurden.<sup>310</sup> Dieses Entgegenkommen passt zu der energischen und durchaus motivierenden direkten Ansprache, die sich durch den *Rustinschen* Lehrgang zieht:

*„Unser Bestreben geht dahin, den Schulunterricht so genau wie irgend möglich nachzubilden, so daß derselbe, auch aus der Ferne erteilt, ebenso wirkungsvoll für den Studierenden ist, als ob dieser direkt zu den Füßen des Lehrers säße. Demgemäß soll der briefliche Einzelunterricht die in den höheren Schulen vorkommenden häuslichen und Klassenarbeiten ersetzen. Unser Lehrinstitut übt sowohl das Lehr-*

---

<sup>307</sup> HIRT wurde 1854 in Zittau in der Oberlausitz geboren. Nach dem Studium und der Promotion in Greifswald verbrachte er sein gesamtes Berufsleben am Sophiengymnasium in Berlin, die meiste Zeit als Oberlehrer für Latein, Griechisch und Deutsch. Das Personalblatt erwähnt auch einige wissenschaftliche Publikationen, den 1897 verliehenen Professorentitel sowie eine vergütete Nebentätigkeit als Turnlehrer.

<sup>308</sup> L125, III. Kurs, Brief 1, S.1.

<sup>309</sup> Der Tarif für Nichtabonnenten betrug jeweils ungefähr das Zweieinhalb- bis Dreifache. Für die österreichischen Kunden waren die Preise auch in Krone und Heller angegeben.

<sup>310</sup> L125, 40.

*amt, wie das Amt des Censors mit Gewissenhaftigkeit und Strenge, aber auch mit Nachsicht und Wohlwollen. [...] Wir werden jeden Studierenden in der freundlichsten und entgegenkommendsten Weise behandeln, so daß sich zwischen ihm und uns ein echtes Vertrauensverhältnis im Laufe der Zeit herausbilden wird.*<sup>311</sup>

Die Verhaltensregeln für Autodidakten und die Erläuterungen zum „brieflichen Einzelunterricht“ sind textgleich mit denen in den griechischen Lehrbriefen und wurden, wie ein stichprobenartiger Vergleich zeigt, anscheinend in der gesamten Reihe verwendet. Der Schriftleiter Carl ILZIG, der selbst den Kurs zur Evangelischen Religionslehre geschrieben hatte, könnte der Verfasser dieser allgemeinen Teile gewesen sein.

In seinem Ratgeber aus dem Jahr 1921 kam Johannes TRANTOW zu dem Urteil, dass der *Rustinsche* Lateinkurs im Unterschied zu den komprimierten Lateinbüchern für Reformgymnasien „mehr dem langsamer aufbauenden Gange der Unterrichtsbücher eines Gymnasiums alten Stils folgt“.<sup>312</sup>

### 3.3.4.2 Griechisch: Gustav Behrendt

Gustav BEHRENDTS 31 Lehrbriefe für Griechisch wenden grundsätzlich dasselbe methodische Gerüst an und enthalten auch wieder die fiktiven Dialogreihen zwischen Lehrer und Schüler. Im Unterschied zum Lateinkurs werden die Abonnenten hier gesiezt. BEHRENDTS Briefe sind schwerfälliger, ihr Lektionsaufbau ist unnötig stark zergliedert und der Inhalt der Texte wenig abwechslungsreich.

BEHRENDT war gebürtiger Berliner, Jahrgang 1846, und erwarb als Fachlehrer zunächst Abschlüsse in Deutsch, Geschichte und Geographie. Die *facultas* für die Oberprima in Latein und Griechisch kam erst später durch eine Erweiterungsprüfung hinzu. Auch die erste berufliche Station an einem Realgymnasium deutete nicht unbedingt auf einen späteren Autor für ein griechisches Unterrichtswerk hin. Aber es folgten 24 Jahre Griechischunterricht am Sophiengymnasium, die für die entsprechende Routine und Erfahrung sorgten.

BEHRENDTS Vorrede ist zunächst geeignet, Interesse zu wecken:

---

<sup>311</sup> L125, 39–40. – Auch der Gedanke des lebenslangen Lernens wird a. a. O. klar ausgesprochen: „Es wird von sich wohl niemand behaupten können, daß er genug im Leben gelernt habe; denn der Mensch lernt immer zu, und sein ganzes Leben ist eine Lernperiode.“

<sup>312</sup> TRANTOW (1921) 11.

„Dem Studierenden wird von Anfang an ein griechischer Text in seiner echten Form vorgeführt; sein Auge bekommt nie ein verstümmeltes Wortbild zu sehen, und durch zusammenhängende Lektüre ist er von vornherein nicht bloß sprachlich, sondern zugleich sachlich interessiert. Der Wortschatz, den er allmählich sich aneignen soll, wird ihm nicht mechanisch durch äußerliches Aufstellen von Vokabelreihen zugeführt, sondern wächst ihm natürlich aus der Lektüre und den zu ihrer Erklärung gegebenen grammatischen Regeln zu. Der aus diesen beiden Quellen fließende Wortvorrat wird nicht wieder beiseite gelegt, sondern es wird immer wieder auf ihn zurückgegriffen, so daß er von selbst zu dauerndem Besitz werden muß.“

Der positive, vielversprechende Eindruck weicht jedoch bald einer gewissen Ernüchterung über die Auswahl und Darbietung des Inhalts. BEHRENDT gibt an, dass im Verlauf des Kurses das Pensum dreier gymnasialer Schuljahre bewältigt werde. Ziel sei der „Grad des Wissens, der für das Bestehen der Reifeprüfung an einem Progymnasium oder für die Aufnahme in die Ober-Sekunda eines Gymnasiums oder zur Ablegung des Examens vor der Prüfungskommission für Einjährig-Freiwillige vorgeschrieben ist.“

Die Zielsetzung hat zur Folge, dass sich in curriculärer Hinsicht alles um die gemeinsame textliche Basis dieser Abschlüsse dreht: Die Lektüre von Xenophons *Anabasis* nimmt 27 von 31 Lektionen ein. Dieser beherrschende Schwerpunkt wird von BEHRENDT mit detaillierten inhaltlichen Erläuterungen untersetzt, die auszubreiten er vom mehrjährigen Gymnasialunterricht gewohnt war. Auch in den Übungen fragt er das Inhaltsverständnis neben den Grammatikthemen ab. Aktive Formenbildung und deutsch-griechisches Übersetzen gehören regelmäßig dazu.

Auf der einen Seite unterstützen die sachkundlichen Informationen das Textverständnis, wenngleich eine am schulischen Pensum orientierte Ausführlichkeit die Ausdauer und Geduld der erwachsenen Lerner strapazieren musste. Auf der anderen Seite wurde zweifellos eine äußerst solide Grundlage für das Bestehen der Prüfung gelegt. Der bloße Umfang des behandelten Originaltextes bewirkte – unterstützt durch die Plastizität der vielen Sacherläuterungen – dass sich die Lernenden hier in die *Anabasis* tatsächlich „einlesen“ konnten. Der *Rustinsche* Griechischkurs wendet sich klarerweise an eine Leserschaft, die lediglich die Xenophonklausur bestehen muss, und hat nur dieses eine Ziel vor Augen.

In den vier Schlussabschnitten erhält man noch einen flüchtigen Eindruck vom ersten Gesang der *Odyssee*, der im Wechsel mit Proben aus Xenophons *Hellenika* vorgeführt wird.

Die Schritte beim Bearbeiten eines Lehrbriefes hätte BEHRENDT kompakter gestalten können. Beispielsweise zerfällt die Lektion über die *verba liquida* in Einzelteile mit den folgenden Überschriften:

A. Lesestück

Aufgabe: mehrmaliges lautes Lesen des griechischen Textes

Erklärung der Einzelheiten

Aufgabe: genaues Einschreiben und Lernen der neuen Vokabeln

Zusammenfassende freiere Übersetzung

Kurze Zusammenstellung des Wichtigsten aus der Einzelerklärung

B. Grammatik

Übung

Abweichen von den Hauptregeln

Übung

Zur Wiederholung und Übung

Übung

C. Besprechung des Lehrstoffes

D. Wiederholungsfragen

E. Aufgaben

Lösungen (zu den Aufgaben der vorangegangenen Lektion)

Unklar ist mitunter der didaktische Lösungsweg. So erscheinen Hinweise inmitten der Hilfen zur Konstruktion, die nur aus einer Aufforderung bestehen: „Achten Sie auf τοιάδε.“ „Achten Sie auf ὧδε.“ Was soll ich machen, wenn ich darauf „achte“ und die Antwort dennoch nicht finden kann? Eine Besprechung wäre auch erforderlich, wenn die Hilfe lautet: „Ἐλόμενοι und ὀρῶντες sind kausal aufzufassen; achten Sie auf den Unterschied in den Tempora!“<sup>313</sup> Dachte BEHRENDT womöglich an den „brieflichen Einzelunterricht“, den es für die Prüfungsaufgaben gab? Die Korrespondenz, die so entstand, könnte vielleicht dazu genutzt worden sein, Fragen auch zu den Lektionstexten zu stellen.

Der Eindruck, den die griechischen *Rustin*-Briefe hinterlassen, bleibt spröde und ambivalent. Da sie nicht zum Niveau der gymnasialen Reifeprüfung führen, sondern lediglich zur Aufnahmeprüfung in die Obersekunda, lassen sie sich nur schwer mit den Produkten der Konkurrenz vergleichen.

---

<sup>313</sup> L001, 736 (Schluss des 22. Briefes).

### 3.3.5 Die „Original-Methode Toussaint-Langenscheidt“

Den ausgeklügelten Höhepunkt<sup>314</sup> altsprachlicher Unterrichtsbriefe stellen die Werke von Carl WILLING und August TEGGE in der Original-Reihe TOUSSAINT-LANGENSCHIEDT dar. Sie sind auf den gymnasialen Lehrplan orientiert, sprechen aber den Benutzer als mündigen Erwachsenen an. Das sorgt für eine freiere Luft. Ganz nebenbei sind es substanziell gehaltvolle Studienhandbücher, die es schon um ihrer selbst willen verdienen, näher betrachtet zu werden.

Die beiden Briefserien erscheinen denkbar spät in der Reihe – Latein von Carl WILLING 1909, Griechisch besorgt durch August TEGGE 1913 – bevor Hebräisch (wieder Carl WILLING) im Jahr 1923 überhaupt den Schlusspunkt der Sprachen im Verlagsprogramm bildet. Obwohl die Kurse von WILLING und TEGGE am Anfang des 20. Jahrhunderts entstanden, sind sie dem Konzept nach also noch immer Produkte der Methode TOUSSAINT-LANGENSCHIEDT des 19. Jahrhunderts und sind gedacht für ein nicht angeleitetes, individuelles Selbststudium Erwachsener.

Zu dem praxisorientierten Sprech- und Übungsschema der alten Briefe von BUONAVENTURA und SCHMIDT passen die grammatikalisch ausführlichen und geradezu kontemplativen Nachfolger nur bedingt; sie führen ein Eigenleben, das innerhalb der erfolgreichen Reihe des LANGENSCHIEDT-Verlages in der Peripherie angesiedelt ist.

Das Reklamekapitel für die *Metoula*-Originalbriefe pries unter der Überschrift „Welche Fremdsprache soll man lernen?“ rundherum die Vorzüge aller erdenklichen Sprachen wie Schwedisch, Rumänisch und Ungarisch an. Am Schluss war dann etwas pflichtschuldig und wenig begeistert angefügt:

*„Endlich sei auch noch auf die alten Sprachen (Lateinisch und Griechisch) hingewiesen, deren Bedeutung für die Wissenschaft – das Lateinische auch für manchen praktischen Beruf – wohl niemals nachlassen wird.“<sup>315</sup>*

Sogar hier muss also noch „manch praktischer Beruf“ als Anknüpfungspunkt und lauer Begründungsversuch herhalten. Für bildungsinteressierte Bürger waren die stolzen 27 Mark, die der neue Lehrgang 1915 kostete, zweifellos gut

---

<sup>314</sup> In der Besprechung der Unterrichtsbriefe, die Johannes TRANTOW 1921 in seinem Ratgeber für die lateinischen und griechischen Ergänzungsprüfungen nannte, nahm die Reihe TOUSSAINT-LANGENSCHIEDT deutlich den größten Raum ein. Im Vergleich zu ihr seien etwa die Briefe nach der *Rustinschen* Methode „elementarer gehalten“, TRANTOW (1921) 10.

<sup>315</sup> Die Verlagsbroschüre „Methode Toussaint-Langenscheidt“ war standardmäßige Beilage, Berlin (o. J.) 12.



angelegtes Geld.<sup>316</sup> Die Erfahrungsberichte in der Verlagsanzeige, wonach auch ein „Bauernjunge“ seinen Lehrgang „tadellos“ verstanden und begriffen habe, bezogen sich zu diesem Zeitpunkt wohl auf eine moderne Fremdsprache und wirken mit Blick auf die elaborierten altsprachlichen Kolosse etwas verwegen.

Ein Leserecho als Werbung speziell für die altsprachlichen Titel findet sich erst nach längerer Zeit. Der achten Auflage der griechischen Unterrichtsbriefe wurden „Einige Urteile von Lehrern und Schülern“ beigelegt. Aus der Anfangszeit datierte der Brief eines Gymnasialdirektors, der die Ausdehnung der Methode auf das Griechische begrüßte, weil „dadurch auch Absolventen der Oberrealschule und des Realgymnasiums, wenn sie sich auf der Universität dem Studium eines Faches zuwenden, für das die Kenntnis des Griechischen notwendig ist, die Erlernung der griechischen Sprache auf dem Wege des Privatstudiums nach der erprobten Methode ermöglicht.“ Ein Leserbrief aus noch späterer Zeit (vom Oktober 1933) gibt an, der Unterzeichnete habe „ohne auch nur in einem einzigen Falle einen Lehrer zu Rate zu ziehen“, die Ergänzungsprüfungen im Griechischen und im Lateinischen vor der Prüfungskommission des Provinzial-Schulkollegiums in Münster „glatt bestanden“.<sup>317</sup>

### 3.3.5.1 Latein: Carl Willing

WILLING legt im Vorwort das zu erwartende übergeordnete Lernziel dar: ein Niveau im Lateinischen, welches zum „Bestehen der Reifeprüfung im Latein an einem humanistischen Gymnasium erforderlich und ausreichend“ ist.<sup>318</sup> Die Vorteile, aus freiem Entschluss Latein zu lernen, sieht WILLING sowohl auf „intellektuellem“ als auch auf „moralischem Gebiete“, da ein solcher Entschluss ein höheres Maß an „geistiger und sittlicher Reife“ erfordere „als ihn die etwa zwölfjährigen Unterterterianer besitzen“. Er geht davon aus, dass „alle ernstlich in Betracht kommenden Benutzer“ wenigstens fünfzehn Jahre alt sind, „Wunderkinder natürlich ausgenommen“.<sup>319</sup> Aber auch durchschnittlich begabte Er-

---

<sup>316</sup> Als Anhaltspunkt dienen: S. GRÄFENBERG/D. Antonio PAZ Y MÉLIA: *Metoula Unterrichtsbriefe Spanisch*, Abschnitte „Kosten des Unterrichts“ und „Teilzahlungen“, Berlin (o. J.) 2; 11.

<sup>317</sup> L024, unpaginierte achte Seite einer zehneitigen Einleitungsbroschüre mit eingeleiteter Anleitung zur Herstellung des „Leserostes“.

<sup>318</sup> L168, 1. Brief, 1. – Das angepeilte Niveau übersteigt damit deutlich die *Rustinschen* Lateinbriefe, die den Eintritt in die gymnasiale Obersekunda ermöglichen wollen.

<sup>319</sup> L168, 1. Brief, 1–2.



wachsene dürften das Unternehmen als veritable Herausforderung erlebt haben: Die folgenden 524 Lektionen führen zu einem Panorama der Originallektüre, das bis zu Lukrez, Tacitus' *Annalen*, Petron und Ausonius reicht.<sup>320</sup>

Die „Verhaltensvorschriften“ zu Beginn betonen erneut den sprechorientierten Grundzug der Methode: Schreiben und Sprechen müsse stets gleichzeitig erfolgen. Antikes Latein ist von diesem Grundsatz nicht ausgenommen. Überhaupt sei das laute Sprechen unerlässlich. Ausdrücklich wird empfohlen, ein solches Unternehmen wetteifernd zu zweit durchzuführen.

Der grammatische Stoff bietet vor allem, aber nicht nur, in den Kernbereichen Formenlehre und Satzlehre erschöpfende Instruktionen: So wird kontinuierlich wachsend eine Phraseologie zu Cicero erarbeitet. Das Thema des Prosarhythmus wird nicht bloß gestreift, sondern mehrmals aufgegriffen und vertieft. Die Metrik reicht bis zu den gängigen Systemen bei Horaz. Zu Stilistik und Rhetorik erfolgen gleichfalls detaillierte Ausführungen.

Steil und bisweilen schonungslos ist die Progression – ein Merkmal, das Erwachsenenlehrgänge grundsätzlich mit den Stoffverdichtungen für spät beginnendes schulisches Latein teilen. So steigt der erste Lektionstext in seinen ersten beiden Sätzen sogleich wenig sanft in etliche Lernparadigmen ein:

*Romanum imperium a Romulo exordium habet.*

*Is cum Remo fratre urbem exiguam in Palatino monte constituit,  
quam ex nomine suo Romam vocavit.*<sup>321</sup>

Hier begegnen Präsens, Stammperfekt, v-Perfekt, Masculinum und Neutrum der o-Deklination, konsonantische und gemischte Deklination, Demonstrativ-, Possessiv- und Relativpronomen. Die Grammatikerläuterungen zur Lektion führen aber gleich auch rasch die a-Deklination, den Imperativ, das Partizip Perfekt Passiv, die Formen von esse und das Thema der *pluralia tantum* vor. Und das alles ohne einen Lehrer.

Die Hilfen zu den Lektionen münden in ein Übersetzungstraining einschließlich einer beigegebenen Lösung. Als Übungsform werden Fragen und Antworten kreiert, die zu einer Art lateinischem Gespräch anregen sollen. Es folgt die Wortkunde, sowie zum Abschluss der Lektionen 1 bis 36 jeweils auch eine Abbildung, die an ein Sachthema heranführt (Abb. 11). Da begegnen Roms sieben Hügel, Kleidungsstücke, Münzen, Waffen, sowie jede Menge Skulpturen

---

<sup>320</sup> Als Kontrast sei nochmals an die Unterrichtsbriefe von ROESE oder BEHRENDT erinnert, die fast ausschließlich Caesar sowie Xenophons *Anabasis* traktierten.

<sup>321</sup> L168, 15.

Schließlich weisen wir noch darauf hin, daß drei der in unserem Texte erwähnten Episoden den Stoff zu berühmten Dramen geliefert haben. Die Geschichte Coriolans behandelt Shakespeares „Coriolanus“. Die Katastrophe der Fabier behandeln Gustav Freytags „Fabier“. Die Virginiageschichte erfuhr eine den Verhältnissen des 18. Jahrhunderts angepaßte Bearbeitung in Lessings „Emilia Galotti“.

## 154. **Abbildungen.** [60]

Wir bitten den Leser, jetzt die auf der nächsten Seite befindliche Kartenskizze des alten Lätium vorzunehmen, auf ihr zunächst Rom aufzusuchen und dann den Tiber abwärts bis zur Mündung zu verfolgen. Hier liegt am linken Ufer die von Ancus Marcius gegründete Hafenstadt Ostia. Auch das Gebiet rechts am unteren Tiber gehört noch ein Stück weit zu Latium; aber etwa von Fidusinas an aufwärts bildet der Fluß selbst die Grenze gegen die nordwestlich von Latium sich erstreckende Landschaft Etrurien (Etruria), auch Tuszien (Tuscia) genannt. In dem Stück von Etrurien, das unsere Skizze enthält, finden wir den 881 m hohen, „einzeln gar malerisch dastehenden“<sup>1</sup> (Mons Soracte, den jetzt „See von Bracciano“ [bratscha'no]

<sup>1</sup> Goethe, Italiensche Reise, 28. Oktober 1786.

Abb. 11: Kulturgeschichte und Antikerezeption in Willings Lateinbriefen.

und Karten. Von Kurs 2 an, d. h. in den Lektionen 37 bis 72, sind die Realien schon in die Textteile integriert.

Der erste Unterrichtsbrief stellt das Werkzeug vor: einen „Arbeitsplan“, der zur Selbstkontrolle anhalten soll sowie einen „Leserost“, der, ausgeschnitten und auf Pappe geklebt, den Lektionstext mit oder ohne Interlinearübersetzung sichtbar macht. Zu den Beilagen des gesamten Kursus zählt der für *Metoula* typische sogenannte „Schreibhelfer“ (ein Vorgänger heutiger Arbeitshefte), eine Formenlehre, eine Satzlehre, eine Stilistik sowie ein literaturgeschichtliches Brevier. Man staunt: Zu den mit Stammformen obligatorisch zu lernenden Verben gehören *prandere* und *expergisci*, bei den Pluralwörtern fehlen weder *nares* noch *viscera*.

Diese Bemerkungen dürften ausreichend deutlich machen, dass WILLING mit seinen annähernd eintausend eng bedruckten Seiten ein profundes Selbststudium der lateinischen Sprache ermöglichte. Die aktivierenden, geradezu handlungsorientierten Flankierungen können dabei nicht über die zu verarbeitende

Materialmenge hinwegtäuschen, die nicht nur nachzuvollziehen, sondern auswendigzulernen war. Im Vorwort wendet sich WILLING noch dagegen, das Erlernen einer Fremdsprache zu einer reinen „Gedächtnisarbeit“ machen zu wollen. Vielsagend fügt er jedoch hinzu:

*„Daß trotzdem für den, der ein firmer oder auch nur ein leidlicher Lateiner werden will, eine kolossale Gedächtnisarbeit zu leisten ist, daß er mit eiserner Energie Wörter und Formen, Wendungen und Sätze, gelegentlich auch ganze poetische und prosaische Schriftstellerabschnitte auswendiglernen und unablässig wiederholen muß, ja, daß alle unsere grammatischen Erörterungen für ihn nur dann praktischen Wert haben, wenn er sich ihre Ergebnisse fest einprägt und durch stete Wiederholung und fleißige Anwendung so zu eigen macht, daß sie ihm ganz oder wenigstens fast ganz so wie die Wendungen und Gesetze der Muttersprache schließlich unbewußt zur Verfügung stehen, ist zwar selbstverständlich, soll aber zur Vermeidung von Mißverständnissen noch ausdrücklich hervorgehoben werden.“<sup>322</sup>*

So stellt sich die Frage, wie viele Benutzer das, was hier auf hochschwellige Weise als „selbstverständlich“ charakterisiert wird, tatsächlich zu erreichen in der Lage waren. Immerhin konnten Lernende, die „die Abiturientenprüfung“ nicht ablegen wollten, durch Einsenden einer Schlusssaufgabe ein „künstlerisch ausgeführtes, reich ausgestattetes Diplom“ des Verlags erwerben.

### 3.3.5.2 Griechisch: August Tegge

Die 780 Lernabschnitte, verteilt auf 72 Lektionen, in TEGGES griechischem Kursus lassen im Hinblick auf Vollständigkeit ebenfalls keine Wünsche offen und folgen demselben Konzept wie WILLINGS lateinische Unterrichtsbriefe. Gleichwohl werden die Leser eingangs mit einer konzilianteren Tonlage angesprochen:

*„Auf einen Hieb fällt kein Baum. Es liegt im Wesen unserer Methode, den erwachsenen Lernenden gleich mit beiden Füßen mitten in das fremde Sprachgebiet zu stellen. Wird er auch anfangs ein wenig verwirrt werden durch die Menge, Neuheit und Vielseitigkeit der auf ihn einströmenden Eindrücke, so verliere er deshalb keineswegs den Mut.“<sup>323</sup>*

---

<sup>322</sup> L168, 1. Brief, 3.

<sup>323</sup> L024, 1. Brief, 4.

Sogleich fällt auf, dass die erste Lektion nicht nur aus der üblichen Einführung in das griechische Alphabet mit Lese- und Schreibübungen besteht, sondern auch aus einem erklärenden Vorkurs zu grammatischen Grundbegriffen mit ausschließlich deutschen Beispielen.<sup>324</sup> Dieser vorgeschaltete Arbeitsschritt begegnete schon in der ersten Fassung von Haberlands Unterrichtsbriefen und ist auch heute noch bei einigen Erwachsenenlehrbüchern für die Latinumsvorbereitung anzutreffen.<sup>325</sup> TEGGES grammatisches Propädeutikum ist mit seinen dreieinhalb eng bedruckten Seiten nicht sonderlich lang, bietet aber wohl-durchdacht diejenigen neuralgischen Termini vorab, die den Lernenden andernfalls später Kopfzerbrechen bereiten: Was ist ein Prädikatsnomen? Was ist ein Objektsatz? Diese Phänomene in einer bekannten Sprache zu verdeutlichen, entlastet auf effiziente Weise den nachfolgenden Gang durch das fremdsprachliche Material. Werden sie erst später auf Griechisch oder Latein *ad rem* eingeführt, droht das terminologisch-kognitive Verstehensproblem notwendigerweise das fremdsprachliche Beispiel zu überwölben.

TEGGE entfernt sich mit einem rein deutschen Grammatikvorkurs zwar denkbar weit von der Prämisse der Methode, sich tunlichst an originalsprachliches Material zu halten und die Bedeutung der Grammatik grundsätzlich gegenüber dem Lesen und Sprechen herunterzustufen. Aber offenkundig setzte der Verfasser in erster Linie auf seine langjährigen Unterrichtserfahrungen – er war an mehreren Gymnasien in unterschiedlichen Regionen tätig gewesen und hatte verschiedentlich zu Fragen des Unterrichts publiziert.<sup>326</sup>

---

<sup>324</sup> L024, 1. Brief, Schritte 11 bis 14, 17–20.

<sup>325</sup> L002, 22–24 (§§ 25–32), vgl. Anm. 246. – Zu dem Lehrwerk Unikurs Latein (L127) ist ein Grammatikvorkurs mit deutschen Beispielen online enthalten und hat einen Umfang von sechs Seiten ([www.ccbuchner.de/content-138-138/unikurs\\_mediencode\\_7595\\_50/](http://www.ccbuchner.de/content-138-138/unikurs_mediencode_7595_50/) aufgerufen am 10.4.2017). Bei KUHN (L128) entfallen auf den deutschen Grammatikvorkurs sogar 55 Seiten, während der lateinische Teil dann noch 167 Seiten (ohne Anhänge) umfasst.

<sup>326</sup> Biographie lt. KÖSSLER u. Personalblatt: 1849 im Mecklenburgischen geboren, Philologiestudium in Greifswald, Promotion 1876 mit einer sprachwissenschaftlichen Untersuchung zu Dionysios von Halikarnassos. Ab 1877 Anstellungen im Schuldienst in Pommern und Schlesien, zeitweise Alumnatsinspektor. 1894 Gymnasialprofessor, 1919 im Ruhestand. Neben philologischen Arbeiten auch Beiträge zur Methodik: Die altsprachliche Orthoepie und die Praxis, Zur lateinischen Synonymik auf Gymnasien, Abgrenzung und Verteilung der lateinischen Phraseologie nach den einzelnen Klassen des Gymnasiums, Welche Anforderungen hat beim Übersetzen der Schriftsteller der Lehrer an die Schüler und welche an sich zu stellen?

Zur akroamatischen Hermeneutik passen TEGGES direkte Ansprachen. Wenn er den Stammformen von ὑπισχνέομαι kleingedruckt hinzufügt: „ἴσχω Nebenform von ἔχω!“<sup>327</sup> unterscheidet sich das noch nicht von üblichen Hinweisen in Schulgrammatiken. Auf neuartige Weise erfrischt es hingegen, wie er ein Grammatikkapitel (noch vor der Überschrift) mit einer Fußnote zur Paragraphenziffer beginnt: „Die Pronomina gelten für schwer. Sie sind es aber keineswegs.“<sup>328</sup>

Diffizil und kaum möglich dürfte es für den Lernenden gewesen sein, in der Überfülle an Informationen das Wichtige vom weniger Wichtigen zu unterscheiden. TEGGE erklärt zwar in seiner Einleitung eindringlich: „Nichts von dem, was wir bringen, ist unnötig; nichts darf überschlagen werden.“<sup>329</sup> Aber später finden sich – und zwar etwa in demselben Umfang, wie der potentielle Optativ erklärt wird – auch randständige Regeln wie:

*Bei ῥέω und πνέω werden „reichlich, mächtig, stark, entgegen“ durch die (auf Wasser und Wind bezogenen) Adjektiva ausgedrückt (μέγας, ἄφθονος, ἐναντίος und πολύς, das auch sonst manchmal im Griechischen adjektivisch steht, wo im Deutschen ein Adverbium gebraucht wird).<sup>330</sup>*

Aus heutiger Sicht wäre einzuwenden: Das ist nicht lektürerelevant und schwerlich Stoff zum Auswendiglernen. TEGGE jedoch breitet minutiös – und unterschiedslos – die griechische Laut-, Formen- und Satzlehre sowie Stilistik aus. Was in jener Zeit noch völlig unterbleibt, ist eine didaktische Priorisierung der gebotenen Lerninhalte. Der Potentialis müsste als ein für die attische Prosa charakteristisches Phänomen und damit als wichtiger Lernstoff kenntlich gemacht sein und umgewälzt werden. Derlei Petitessen hingegen wie der vereinzelt voneinander abweichende Gebrauch von Adverb und Adjektiv im Griechischen und Deutschen sollten als Nebenschauplatz behandelt, oder besser noch: völlig lexikalisiert werden (wie μέγα φρονεῖν o. ä.).

Natürlich war TEGGE selbst die unterschiedliche Relevanz auf Schritt und Tritt bewusst – bei jeder Gelegenheit erzählen seine Unterrichtsbriefe von der Sprachkunst und reflektieren die stilistischen Auffälligkeiten, so dass ein farbiges, noch heute lesenswertes Gesamtbild entsteht. Aber rücksichtlich dessen, was ein Lernender auswendig können soll, vermeidet es TEGGE beharrlich, die

---

<sup>327</sup> L024, 191 (= Brief 8, § 278 Abs. 12c. Die Ziffer 278 fehlt a. a. O.). – Trennstriche bei ὑπ-ισχ-νέ-ομαι verdeutlichen sowohl die Bestandteile als auch eine richtige Silbentrennung bei der Aussprache, wenn kein lautes Vorlesen als Hilfe zur Verfügung steht.

<sup>328</sup> L024, 105 m. FN zu § 166.

<sup>329</sup> L024, 2.

<sup>330</sup> L024, 23. Brief, 463. Der Optativ als Potentialis erscheint zwar deutlich früher, aber kaum ausführlicher im 4. Brief, a. a. O. 105.

Wichtigkeit oder Häufigkeit von Phänomenen irgendwie abzustufen. Das ist, positiv gesprochen, eine bewusste didaktische Entscheidung, die konsequent umgesetzt ist. Übergroß muss sein Misstrauen gewesen sein, durch das Eingeständnis geringerer Relevanz einem ungeduldigen Weglassen oder Überschlagen möglicherweise Vorschub zu leisten. In diesem Punkt sind seine *Metoula*-Briefe in keiner Weise avantgardistisch, sondern ein kaum nach Schwerpunkten strukturierter Großvorrat an Lernstoff – wie die älteren Unterrichtsbriefe und wie eine konventionelle Schulgrammatik der Zeit.

Gleiches gilt für die ausgewählten Autoren: Die Originallektüre nimmt breiten Raum ein und orientiert sich ohne Überraschungen am schulischen Standardkanon mit einem langen Verweilen bei Xenophon und Homer und dem stets als krönend empfundenen Abschluss in Demosthenes.<sup>331</sup> Die Vergleichbarkeit des Selbststudiums mit dem Pensum eines Gymnasiums blieb nun einmal das wichtigste Ziel. Da erscheint es folgerichtig, sich bis hinein in die Auswahl der jeweiligen Werke und sogar Passagen an den schulischen Usancen zu orientieren: Von Xenophon sind die *Anabasis* und die *Memorabilien* berücksichtigt. Platons *Apologie* und *Kriton* folgen. Die Homerlektüre beginnt mit der *Odyssee*, aber die Auswahl aus der *Ilias* tritt vom Umfang her gleichberechtigt daneben. Von Demosthenes ausgewählt sind die erste philippische Rede, gefolgt von der Kranzrede und der ersten olynthischen Rede. Auch einige Blicke in das erste Buch des Thukydides werden gewagt. Die *Antigone* des Sophokles wurde als literarischer Text für so wichtig erachtet, dass sie auszugsweise in deutscher Übersetzung präsentiert wird.

Beilagen enthalten neben der Grammatik, weiterführender Lektüre<sup>332</sup> und Registern auch eine Abhandlung zum homerischen Dialekt. Realien und die Themen Literaturgeschichte und Philosophie sind bereits in den regulären Kursus integriert.

Die zu Beginn beobachtete freundlichere Ansprache an den Leser reicht bis ans Ende: Hieß es in WILLINGS Lateinbriefen noch eher unterkühlt, man sei nun am Schluß angelangt und habe sein Ziel erreicht<sup>333</sup>, bietet TEGGE einen lesenswerten kleinen Essay mit dem Titel „Rückblick und Ausblick“, in welchem es

---

<sup>331</sup> Zu dem Stellenwert des Demosthenes als Höhepunkt der schulischen Originallektüre CANFORA (1985) 642.

<sup>332</sup> Die im Rahmen der Einzellektionen genannten Werke werden in mehreren der Beilagen (*Anhänge*) noch einmal als zusammenhängende Lektüre für die Weiterarbeit empfohlen, u. a. Hom. A, Γ, E, Z, X, α, ζ, ι, ν, ψ, von Thukydides das zweite Buch sowie die *Antigone* jetzt auch auf Griechisch.

<sup>333</sup> L168, Brief 36, 767.

um Verfahren der Texterschließung, um Wörterbuchbenutzung und Ratschläge zur Wiederholung geht. *„Überrascht man sich dabei, daß man gewisse Regeln immer noch nicht weiß, so schadet das gar nicht.“*<sup>334</sup>

### 3.3.6 Berthold Ottos Reformpädagogik und ihre erwachsenen Adressaten: Die „Lateinbriefe“ und der „Griechische Selbstunterricht des Hauslehrers“

Auch der Reformpädagoge und Schulgründer Berthold OTTO<sup>335</sup> (1859–1933) verfasste Unterrichtsbriefe für die alten Sprachen. Er hatte das Fach Klassische Philologie schließlich selbst studiert, ebenso wie auch Philosophie und Semitische Sprachen, bevor ein abrupter Schwenk ihn zur Nationalökonomie wechseln ließ. Der Einbruch des hochbegabten Solitärs in die Finanzwissenschaft geriet jedoch zum Fiasko, weil die Berliner Universität sein empirisches und verbraucherorientiertes Promotionsvorhaben als unwissenschaftlichen Ansatz abstrafte und nicht zuließ. OTTO brach das Studium ohne Abschluss ab und wurde Hauslehrer. Eifernd, beinahe manisch, entfaltete er in Opposition zum wilhelminischen Schulwesen ein vom Kind ausgehendes pädagogisches Konzept durch eine Unmenge an Vorträgen und Publikationen, deren Kristallisationspunkt die Wochenschrift *Der Hauslehrer* wurde, die sich an Eltern, Lehrer und Erzieher richtete. Praktisch zeitgleich mit Ellen KEYS Werk *Das Jahrhundert des Kindes* formulierte Berthold OTTO:

*„Für die wissenschaftliche Betrachtung spricht das Kind niemals falsch, ebenso wie es in der Zoologie keine falschen Tiere und in der Botanik keine falschen Pflanzen gibt.“*<sup>336</sup>

Als er sich weigerte, seine fünf Kinder staatlich beschulen zu lassen, war das Ergebnis bemerkenswerterweise nicht eine Strafverfolgung, sondern das genaue Gegenteil: Die preußische Behörde in Gestalt des Ministerialdirektors ALTHOFF gewährte ihm dauerhaft und ohne jede Auflage die Genehmigung für einen Schulversuch in seinen eigenen vier Wänden. Mehr noch: OTTO wurde vom preußischen Staat von nun an bis an sein Lebensende dafür bezahlt. Als er im Jahr 1906 seine (noch heute bestehende und in seinem Sinne wirkende) Schule in Lichterfelde vor den Toren Berlins begründete, charakterisierte er den

---

<sup>334</sup> L024, 716.

<sup>335</sup> Grundlegend WEIB (1999) mit Hinweisen auf die ältere Literatur.

<sup>336</sup> L143, 6.

Unterricht für die ersten Neuankömmlinge als Fortsetzung der in seiner Familie üblichen Tischgespräche.<sup>337</sup>

Für den Lateinunterricht propagiert OTTO eine radikale Umstellung. Seine methodischen Überlegungen zielen auf ein angstfreies Lernen und eine kindgerecht beschreibende Terminologie. So heißen Vokale und Konsonanten bei OTTO Getön und Geräusch, der Akkusativ ist der Dulderfall, der Infinitiv Präsens Passiv ist die Leidens-Dingform, der Konjunktiv Imperfekt der Vorzeitwunsch, der Indikativ Futur der Tunwerden-Bericht. Die Personen werden nicht nummeriert, sondern heißen Einsprecher, Einhörer, Mehrsprecher und Mehrhörer. OTTOS Progression ist von der dritten Konjugation als der „eigentlichen“ Konjugation der lateinischen Sprache her aufgebaut.<sup>338</sup> Die Zahl der Lernvokabeln ist am Anfang auf ein Minimum begrenzt, „bis die Formenlehre sicher sitzt“. Die Grundsätze, die ihn leiten, flicht OTTO wiederholt ein, so dass sie sich dem Leser allmählich einprägen:

*„Denn den Kindern unverständliche Wörter zu geben, das ist in meinem Sinne kein anständiger Unterricht [...] Aber Vorschüsse auf Verständnis gibt es bei mir nicht; erst muß das Verständnis da sein, dann gebe ich das Wort zum Gebrauche frei, eher nicht. [...] Die Kindersprache bietet alles wesentliche Material, das die Grammatik gebraucht.“<sup>339</sup>*

Hartmut SCHULZ hat Berthold OTTOS Potenzial für den heutigen schulischen Lateinunterricht wiederentdeckt, so dass auf dessen Aufsatz verwiesen werden kann.<sup>340</sup> Seine Ausführungen können noch um zwei Aspekte ergänzt werden. Nach einem Bericht OTTOS hatte die freie Wahl der Lerninhalte keineswegs zur Folge, dass die alten Sprachen von den Schülern als etwas Schwieriges und Ungeliebtes ausgesondert wurden:

*„Ich selbst habe im Lehrgang nachgewiesen, daß formale Bildung ohne jede fremde Sprache möglich ist; gleichwohl wird in meiner Schule auf Wunsch der Schüler in Latein, Griechisch, Französisch, Englisch unterrichtet, und im Griechischen wie im Lateinischen wird auf besondere, sowohl der zu lernenden Sprache wie dem Geist des Schülers angemessene Methodik besonderer Wert gelegt.“<sup>341</sup>*

---

<sup>337</sup> vgl. [www.berthold-otto-schule.de/berthold\\_otto/leben/biografie.htm](http://www.berthold-otto-schule.de/berthold_otto/leben/biografie.htm) aufgerufen am 10.4.2017.

<sup>338</sup> Später verfuhr auch Gerhard RÖTTGER in seinen Lehrwerken *Lingua Latina* (ab 1927) und *Cursus Latinus K* (ab 1938) nach diesem Grundsatz. Zu RÖTTGERS Begründung vgl. FRITSCH (1982) 39 m. FN 59 u. 60.

<sup>339</sup> L143, 11–12; 5.

<sup>340</sup> SCHULZ (1993).

<sup>341</sup> zit. n. ALBERTS (1925) 152.



Zweitens ist die Parallele erwähnenswert, dass OTTO in seiner Ablehnung der traditionellen Vermittlung der lateinischen Sprache einen seelenverwandten Nachfolger in Hermann FRÄNKEL haben sollte. Dessen Alterswerk *Grammatik und Sprachwirklichkeit* aus dem Jahr 1975 prangert in gleicher Weise Gewaltsamkeit und fehlende Logik der hergebrachten Terminologie und Praxis an. Beide, OTTO und FRÄNKEL, propagierten nicht nur eine kindgerechtere Methode, sondern schlugen auch jeweils völlig neue Termini vor, die gewissermaßen strukturalistisch-deskriptiv und in jedem Fall unbelastet sein sollten.

Die *Lateinbriefe* Berthold OTTOS liefern trotz ihres Titels und Untertitels genaugenommen weniger einen Sprachkurs als vielmehr einen methodischen Leitfaden für aufgeschlossene Eltern und Lehrer in der Frage, wie man Kindern Latein beibringen sollte. Dass auch Erwachsene mit diesem Material in die Lage versetzt wurden, die lateinische Sprache zu erlernen, war eher ein Nebenprodukt. Gelegentlich aber trat OTTO mit seinem Konzept auch vor erwachsene Lerner: Johannes TRANTOW erwähnte im Jahr 1921, dass Berthold OTTO zu dieser Zeit auch „nach seiner Methode einen Latein-Kursus für studierende Lehrer“ abhielt.<sup>342</sup>

Im *Griechischen Selbstunterricht* findet man die kindgerechte Terminologie nur vereinzelt. Der Kurs ging aus einer Griechischen Ecke im *Hauslehrer* hervor, die sich auf Grund des Leserechos von einer bunten und allgemeinbildenden Rubrik zu einem – eher flanierenden als systematischen – Sprachkurs entwickelt hatte.

Mehrmals pro Quartal wurde der Wochenschrift eine entsprechende Beilage hinzugefügt. Die Abonnenten des pädagogischen Journals konnten sich also preiswert weiterbilden oder ihre frühere Schulbildung auf diese Weise auffrischen. Der studierte Altphilologe schüttelte diesen Anfängerkurs in ungezwungenem, gemüthlichem Plauderton aus dem Ärmel (Abb. 12). Die erzählende Diktion ist dort kein Aufhänger für eine sich allmählich in den Vordergrund schiebende Instruktion, sondern wird durchgehend auf unterhaltsame Weise beibehalten. Es sind Rundschreiben, die diesen Namen auch wirklich verdienen, weil OTTO gern Fragen und Anregungen aus Leserbriefen aufgreift und mit seinen Lesern diskutiert.

---

<sup>342</sup> TRANTOW (1921) 13. – Zu OTTOS weiteren Versuchen, seine didaktischen Vorstellungen zum Lateinunterricht in die Öffentlichkeit zu tragen, siehe SCHULZ (1993) 131–134.

## Ur. 12. Griechischer Selbstunterricht des Hauslehrers

Stierteljährlich 7 Nummern. Besonders zu beziehen nur unmittelbar vom £ von 60 Pf. (außerhalb des deutl.

### Übungen über das Partizipium.

Immer wieder muß ich bitten: Nur nicht ängstlich, wenn dies und jenes noch nicht behalten wird, noch nicht „sitzen will“. Es wird alles noch oft genug wiederholt, und schließlich wird es sich schon ganz von selber „setzen“, und dann bleibt es auch sitzen.

Über die Partizipien bitte ich einstweilen nur zu merken:

Partizipzeichen ist im Aktiv  $\nu\tau$  (nur im Perfekt  $\text{For}$ ), im Medium  $\mu\epsilon\nu\alpha$ . Die weibliche Form hat im Medium Stamm  $\mu\epsilon\nu\alpha$ , im Aktiv  $\iota\alpha$ , das wird aber überall, außer im Perfekt, zu  $\text{ca}$ .

Die sechs einfachen Zeichen:  $\nu\tau$ ,  $\text{For}$ ,  $\mu\epsilon\nu\alpha$  —  $\mu\epsilon\nu\alpha$ ,  $\iota\alpha$ ,  $\text{ca}$  geben alles, was man wissen muß. Man kann sie sich auch so untereinandergeschrieben denken:

$\nu\tau$	$\text{For}$	$\mu\epsilon\nu\alpha$
$\text{ca}$	$\iota\alpha$	$\mu\epsilon\nu\alpha$

dabei muß man nur die Zeichen der weiblichen Stämme rückwärts lesen, weil  $\iota\alpha$  das ursprüngliche ist, woraus  $\text{ca}$  erst hervorgegangen ist.

Die Besonderheiten des Accents habe ich nur gelegentlich mitgeteilt; wir wollen vorläufig keineswegs Mühe darauf verwenden, sie uns einzuprägen. Die verwickelte Geschichte im Perfekt, wo von  $\text{For}$  das F in der männlichen, das  $\text{or}$  in weiblichen Form wegfällt, werden wir noch öfter wiederholen.

Abb. 12: Berthold Ottos Griechischkurs. Direkte Leseransprache im Stil tatsächlicher Rundbriefe.

Der in den *Lateinbriefen* vorgenommene Paradigmenwechsel in Methode und Terminologie unterbleibt im *Griechischen Selbstunterricht* fast völlig. In vertrauter Manier ist von einem Konjunktiv Aorist die Rede. Neu und liberal scheint vor allem OTTOS bewusstes Aussparen der Akzentgesetze, das im Jahr 1905 als entschieden avantgardistisch zu werten ist. Noch die Griechischstunde, die Alfred ANDERSCH 1928 erlebte und die literarisch in *Der Vater eines Mörders* verewigt ist, war ein einziges Herumreiten auf Begriffen wie Properispomenon und Proparoxytonon.

Als griechische Anfangslektüre wählt OTTO neben der *Odyssee* nicht Xenophons *Anabasis*, sondern Platons *Kratylos*. Die Entscheidung begründet er ausführlich.<sup>343</sup> In diesem Zusammenhang bietet er auch die Erklärung dafür, weshalb sein Griechischkurs weit weniger vom üblichen Weg abweicht als der Lateinkurs:

*„Das kommt daher, daß in den griechischen Unterricht schon vor mehr als einem Menschenalter die wissenschaftliche Grammatik eingedrungen ist. Wir haben vor fünfunddreißig Jahren schon als Quartaner – denn damals fing das Griechische schon in Quarta an – die griechische Deklination und Konjugation nach der wissenschaftlichen Grammatik von Georg Curtius erlernt, und ich entsinne mich sehr wohl noch, wie viel stärker hier unser Interesse gepackt wurde als durch das gräßliche Latein, bei dem nichts verlangt wurde, als immer wieder toter Gedächtniskram, der durch endloses Pauken angeeignet werden sollte und schließlich doch niemals sicher saß.“*<sup>344</sup>

Diesen Unterschied zwischen dem Griechisch- und dem Lateinunterricht bestätigte, ebenfalls rückblickend, Max SIEBOURG.<sup>345</sup> OTTOS Sichtweise bewirkte, dass er in seinem Griechischkurs die zu lernende Sprache für einladend und anregend hielt und für sich sprechen ließ, während er in seinen *Lateinbriefen* immerzu nach Möglichkeiten zu suchen schien, einen als sperrig empfundenen Gegenstand so lange zu bearbeiten, bis sich eine mühselige Pflichtaufgabe für Kinder annehmlicher anfühlt.

---

<sup>343</sup> L016, 77–80 (Brief Nr. 20, 2. Beilage zu Nr. 13 des „Hauslehrers“ v. 26.3.1905, 205–208).

<sup>344</sup> L016 a. a. O. – Georg CURTIUS (1820–1885) integrierte insbesondere die diachronischen Lautveränderungen als Elementargegenstand in den Griechischunterricht und prägte diesen dadurch dauerhaft.

<sup>345</sup> SIEBOURG führte den Unterschied in der Unterrichtspraxis der beiden alten Sprachen darauf zurück, dass Hermann PERTHES mit seinen entsprechenden Reformvorschlägen für den Lateinunterricht erfolglos blieb, während eben CURTIUS „ein mit pädagogischem Blick begabter Gelehrter“ gewesen sei, SIEBOURG (1917) 4–6; 68 FN 9.

## 3.4 Fremdwörterbücher als Einführungen ins Lateinische und Griechische

### 3.4.1 Niedrigschwellige Konzeptionen der altsprachlichen Fachdidaktik

Heute konzentriert sich die Didaktik des Lateinischen und Griechischen im Grunde ausschließlich auf die Praxis des Schulunterrichts als ihren Gegenstand und auf die Lehrerbildung als ihre vorrangige Aufgabe. Das galt auch bereits für Max SIEBOURG (1863–1936), der 1927 der erste Professor auf diesem Gebiet wurde.<sup>346</sup> SIEBOURG warnte jedoch davor, in der Lehrerbildung „das Methodische zu stark zu betonen“ als auch davor, dass „die »Pädagogik« zu stark in den Vordergrund“ trete.<sup>347</sup> Seine Forderung lautet, der Lehrer der alten Sprachen müsse zuerst und vor allem solide fachwissenschaftlich ausgebildet sein.<sup>348</sup> Die didaktische Komponente impliziert und umschreibt SIEBOURG damit, die Universität solle dem Lehrer „das Können“ vermitteln und ihn „zu metho-

---

<sup>346</sup> Das zeigen sowohl seine Schrift „Die innere Weiterbildung unserer höheren Schulen“ (SIEBOURG 1917) wie auch seine langjährige Tätigkeit als Herausgeber der „Monatschrift für höhere Schulen“ sowie der Bände „Rheinische Bezirksseminare. Grundfragen der Ausbildung der Studienreferendare (-innen)“, Düsseldorf 1929, sowie „Die Ausbildung für das höhere Lehramt“, Berlin 1930. – SIEBOURG war seit 1927 Honorarprofessor in Bonn.

<sup>347</sup> SIEBOURG (1921) 257–258.

<sup>348</sup> „Erstes Erfordernis für eine gedeihliche Tätigkeit eines Lehrers an höheren Schulen ist und bleibt eine gründliche, streng fachwissenschaftliche Erziehung auf der Universität [...] In 24 Wochenstunden muß der angehende Oberlehrer Unterricht in allerhand Wissensgebieten erteilen, wofür er die Kenntnisse nicht fertig mitbringt. Will er dabei etwas erreichen, so muß er über dem Stoff stehen, sonst bleibt er ein Stümper; er muß ihn so beherrschen, daß er, wie man sagt, damit spielen kann. Vermag er das nicht, so ist alles andere nutzlos; merken die Jungen erst, daß ihr Lehrer in diesem Punkte nicht sattelfest ist, so wird sein Ansehen untergraben, und die Hauptaufgabe, die zu erziehen, kann nicht mal angegriffen, geschweige denn gelöst werden. Wüßte er ein ganzes Lehrbuch der Pädagogik auswendig, es hülfe ihm nichts. Nicht das Wissen, wohl aber das Können muß die Universität durch ihre fachwissenschaftliche Erziehung ihren Zöglingen dazu mitgeben. Ihre Aufgabe ist, fußend auf einer entsprechenden Vorbereitung durch die höhere Schule, zu methodischem Denken und Arbeiten zu erziehen, zu der Fähigkeit, mit selbständigem Urteil neue Aufgaben anzufassen, an den Stoff die richtigen Fragen zu stellen, die Probleme zu sehen und die passenden Hilfsmittel zu wählen. Ich wüßte nicht, wie das anders zu erreichen wäre, als durch Übung und Schulung an begrenzten Aufgaben einer geeigneten Fachwissenschaft.“ SIEBOURG (1921) 258.

dischem Denken und Arbeiten erziehen“. In demselben Heft der *Monatsschrift für höhere Schulen*, in dem er dies ausführt, argumentiert in gleicher Weise der Mathematikdidaktiker Walther LIETZMANN (1880–1959) und benutzt bei dieser Gelegenheit den Terminus *Fachdidaktik*, und zwar ausdrücklich zu verstehen als Kurzform für *fachwissenschaftliche Didaktik*.<sup>349</sup>

Andreas FRITSCH untersuchte die Entwicklung und Anfänge der altsprachlichen Fachdidaktik als universitärer Disziplin. Er kam zu dem Schluss, dass LIETZMANN in seinem Beitrag aus dem Jahr 1921 den Terminus *Fachdidaktik* als erster verwendete.<sup>350</sup> Weiterhin machte FRITSCH eine erstaunliche Entdeckung, die in das Gebiet der Erwachsenenbildung überleitet: Auch eine kulturgeschichtliche Publizistik konnte sich als ein sozusagen niedrigschwelliger Ausläufer der Fachdidaktik der alten Sprachen verstehen. Walther KRANZ (1881–1960), der nach SIEBOURG der zweite war, der dieses Fach im Rang eines Professors vertrat, begriff die damit verbundene Aufgabe in FRITSCHS Worten als „*Vermittlung fachwissenschaftlich gesicherter Ergebnisse an einen großen Kreis aufgeschlossener Leser, die an der eigenen Fort- und Allgemeinbildung interessiert sind*.“<sup>351</sup>

So sehr dieses Selbstverständnis heute überraschen mag, in der damaligen Zeit war es ein Reflex auf Bedürfnisse und Bildungsinteressen in Teilen der Bevölkerung. KRANZ lieferte dafür Sachbücher von höchstem Niveau. Allerdings zeigt sich bei näherer Prüfung, dass es in diesem Kontext auch schon vorher jahrzehntelang vielfältige Buchveröffentlichungen gab: sowohl mit kulturgeschichtlicher als auch mit sprachlicher Ausrichtung. Ganz am Anfang des 20. Jahrhunderts empfahl Adolf HEMME mit einer KRANZ vorwegnehmenden Formulierung eine lange Liste von Titeln, „die, auf wissenschaftlicher Grundlage basierend, in allgemein verständlicher, anregender Form zur Einführung in das griechische Altertum sich brauchbar erweisen werden.“<sup>352</sup> Dabei handelte es sich um Sachbücher und um Übersetzungen antiker Autoren.

---

<sup>349</sup> LIETZMANN (1921).

<sup>350</sup> FRITSCH (2006) 209–210.

<sup>351</sup> KRANZ erhielt 1932 in Halle die Würde eines Honorarprofessors. – Die zusammengefasste Deutung extrapolierte FRITSCH aus der gehobenen populärwissenschaftlichen Publizistik, die KRANZ neben seiner wissenschaftlichen Arbeit verfolgte und die eine voluminöse Trilogie in der Sammlung DIETERICH mit einem Gesamtumfang von reichlich 1500 Seiten hervorbrachte: *Geschichte der griechischen Literatur* (1939), *Die griechische Philosophie* (1941), *Die Kultur der Griechen* (1943). Dem Vorwort zu letzterem entnahm FRITSCH die Aspekte der sicheren wissenschaftlichen Grundlage und des größeren Adressatenkreises, cf. Walther KRANZ: *Die Kultur der Griechen*, Leipzig 1943, IX; FRITSCH (2006) 212–215; KIPF (2009) 1; KIPF (2014) 43–44.

<sup>352</sup> L236, X.

Gab es aber auch niedragschwellige Möglichkeiten, wirklich die lateinische oder griechische Sprache selbst kennen zu lernen, d. h. sie auch zu *erlernen*?

Humorige Besonderheiten waren die kleinen Konversationsbücher des sächsischen Lehrers Eduard JOHNSON, *Sprechen Sie Attisch?* (1889) und *Sprechen Sie Lateinisch?* (1890).<sup>353</sup> Bis hin zur Wahl des Titels persiflierte er moderne Sprachreiseführer, in denen kein Grammatikverständnis erworben wird, sondern aus denen Touristen ablesen können, um etwa nach dem Weg zu fragen. Beispiele wie „Bitte, ziehen Sie einmal den Rock aus!“<sup>354</sup> dürften der Grund dafür gewesen sein, warum JOHNSON unter Pseudonym veröffentlichte.

Auch die Fremdwörterbücher jener Zeit enthielten sprachliche Einführungen in das Lateinische und Griechische in unterschiedlichem Umfang und mit unterschiedlichem Anspruch. Umgekehrt war es ein üblicher Einstieg, mit der sogenannten *Apperzeption* bekannter Fremdwörter den schulischen Lateinunterricht zu beginnen und immer wieder zu stimulieren.<sup>355</sup> Der folgende Vergleich einiger solcher Fremdwörterbücher geht der Frage nach, ob Erwachsene damit wirklich einen fremdsprachlichen Selbstunterricht betreiben konnten.

### 3.4.2 Büchmanns „Geflügelte Worte“ und die Erklärung lateinischer und griechischer Fremdwörter von Eduard Laubert und Michael Burger

Georg BÜCHMANN (1822–1884) schuf im Jahr 1864 mit seinem Buch *Geflügelte Worte. Der Citatenschatz des deutschen Volkes* einen Klassiker, dessen Erweiterungen und Überarbeitungen bis zum Aufkommen des Internet vielfach benutzt wurden. Sein Bildungsideal war nicht nur kulturell, sondern auch sprachlich auf die Antike bezogen. „Nächst den deutschen Zitäten“, bemerkte der Bildungshistoriker Otto WILLMANN, bildeten im BÜCHMANN die lateinischen „einen Haupt-

---

<sup>353</sup> L089; L252. – Zu der neuen Ausgabe des griechischen Konversationsbuches, die Helmut SCHAREIKA besorgte, vgl. Andreas FRITSCH [Rez.] in FC 3/2012, 231.

<sup>354</sup> L089, 49.

<sup>355</sup> Julius LATTMANN: „[Die pädagogische Theorie lehrt,] daß alles Lernen, insbesondere wenn es methodisch betrieben werden soll, auf Apperception beruht. Die Frage ist also: Was steckt schon in dem Schüler, woran das Lernen des Lateinischen anknüpfen kann?“ LATTMANN (1896) 419. – *Apperzeption* wurde als philosophischer Terminus von LEIBNIZ und KANT geprägt und gelangte durch die sprachpsychologischen Schriften von Moritz LAZARUS und Heyman STEINTHAL in die pädagogische Theorie des 19. Jahrhunderts, cf. SCHULZ (1993) 123–124 m. FN 15.

*bestandteil*.<sup>356</sup> Teile der Leserschaft konnten sich durch fremdsprachige Redewendungen oder Einzelbegriffe angeregt oder herausgefordert fühlen. Zum Nachschlagen blieb das alte, aber weiterhin auflagenstarke Fremdwörterbuch von HEYSE-LYON besonders verbreitet.<sup>357</sup> Kürzer angelegte Verständnishilfen folgten, die bemerkenswerterweise auch Einführungen in die jeweilige Fremdsprache boten. Der Lehrer Eduard LAUBERT, der schon zwei Jahre nach der Erstausgabe des BÜCHMANN eine Erklärung französischer Fremdwörter herausgegeben hatte<sup>358</sup>, bereitete im Jahr 1869 in gleicher Weise die griechischen Fremdwörter auf und stellte seinen Worterklärungen eine längere Einführung in die griechische Sprache im Umfang von 40 Seiten voran. LAUBERT schöpfte aus seiner in mehrjährigen Auslandsaufenthalten erworbenen Kenntnis des Französischen und Englischen, um in einem kurzweiligen Streifzug zu erläutern, welche Entlehnungsprinzipien und Schreibweisen jeweils dafür sorgten, ob ein Fremdwort in der griechischen, in einer latinisierten oder vom Französischen beeinflussten Gestalt begegnet oder ob es ganz und gar eingedeutscht wurde.<sup>359</sup> Im Vorübergehen konnte er so auch die Grundzüge und Eigenheiten der griechischen Sprache erklären. Das verfolgte Ziel war allerdings keine Lektüre- oder Übersetzungskompetenz, sondern ein reflektierteres Anwenden des Deutschen als Primärsprache.

1874 begnügte sich ein anderer Schulmann, Michael BURGER, mit einer verkürzten Darstellung. In einem Freisinger Schulprogramm brachte er einen deutlich knapperen sprachlichen Einleitungsvortrag von nur acht Seiten und listete dann für den „Anfänger“ 500 griechische Wörter tabellarisch auf. BURGERS Vorrede steht am Wendepunkt der Paradigmen in der Griechischdidaktik des 19. Jahrhunderts: Er versucht noch einmal eine Ehrenrettung der Mnemonik, konstatiert aber be-

---

<sup>356</sup> WILLMANN (1925) 8. – Zu diesem Abschnitt im BÜCHMANN auch FUHRMANN (2004) 66.

<sup>357</sup> Johann Christian August HEYSE (1764–1829) lieferte den Fundus für das Standardwerk „Allgemeines verdeutschendes und erklärendes Fremdwörterbuch“ (ab 1804). Otto LYON, Carl BÖTTGER und Gustav HEYSE schufen drei unterschiedliche Neubearbeitungen verschiedenen Umfangs. Diejenige von Otto LYON (1853–1912) war die populärste. Pädagogisch bestand die Zielsetzung nicht in einer korrekten Anwendung der Fremdwörter, sondern im Gegenteil in deren Vermeidung. Die Funktion war also die einer primärsprachlichen Synonymik. Das pädagogische Ziel der Vermeidung von Fremdwörtern begegnet auch noch in dem Verzeichnis von FLASCHEL, L062, 3.

<sup>358</sup> Eduard LAUBERT: Die französischen Fremdwörter in unserem heutigen Verkehr, Danzig 1866.

<sup>359</sup> L070. – LAUBERT (1824–1899) lebte als Lehrer und Erzieher zuvor in Deutschland, Österreich, Italien, der Schweiz, England und Frankreich, vgl. KÖSSLER.



reits, dass die Ergebnisse der Sprachwissenschaft den schulischen Griechischunterricht auch in methodischer Hinsicht verändert haben.<sup>360</sup>

Wichtiger als die knappen Broschüren im Kontext von Schulprogrammen, die LAUBERT und BURGER beisteuerten, wurden die Monographien von Bernhard SCHWALBE, Adolf HEMME, Johann GRIEBMANN und Heinrich UHLE, die in den folgenden Kapiteln verglichen werden.

### 3.4.3 Ein griechisches Fremdwörterbuch als Sprachlehrbuch: Bernhard Schwalbe

Von allen Erklärungen griechischer Fremdwörter bietet der Band von Bernhard SCHWALBE<sup>361</sup> (1841–1901) aus dem Jahr 1887 die bei weitem ausführlichste Darstellung sowohl der Wortbildungslehre als auch der Grammatik überhaupt. An die Stelle einer Wörterliste mit einführenden Bemerkungen ist bei SCHWALBE ein regelrechtes Lehrbuch von 130 Seiten getreten. Aufreihungen von Wörtern präsentiert zwar auch er, jedoch als kleine Portionen im jeweiligen thematischen Zusammenhang. Dadurch entsteht ein vernetztes Wissen und Verständnis. Einzig die „aus dem Griechischen stammenden Mineralbezeichnungen“ erscheinen auf Grund der „Unregelmäßigkeit und Willkürlichkeit“ der Nomenklatur als längerer gesonderter Katalog.<sup>362</sup> Zurecht lautet der Obertitel daher *Griechisches Elementarbuch* und die *Einführung in das Verständnis der aus dem Griechischen stammenden Fremdwörter* bildet nur den Untertitel.

SCHWALBES Augenmerk gilt weniger einer kulturellen Allgemeinbildung als vielmehr einem Anwendungsnutzen in den sogenannten „exakten Wissenschaften“. Das Lehrbuch ist von der Wortbildungslehre und Lexik her aufgebaut, greift aber anspruchsvoll und zielbewusst auch über diesen Bereich hinaus. Die Verblehre wird nicht ausgeklammert, weil sonst nicht ein Fremdwort wie *Hypotenuse* aus dem Partizip ὑποτείνουσα zu erschließen ist.<sup>363</sup> Auch die Adverbien werden behandelt, damit das Wort *Dichotomie* von δίχα hergeleitet

---

<sup>360</sup> L060, 1–3. – Entscheidend hierfür waren die Beiträge von Georg CURTIUS, s. o. Anm. 344. – Zu den neuhumanistischen Experimenten mit diachronisch angelegtem Griechischunterricht KIPF (2005).

<sup>361</sup> SCHWALBE stammte aus Quedlinburg, wurde 1865 in Jena promoviert, ging in den Schuldienst nach Berlin, erhielt 1874 den Professorentitel und wurde 1879 Direktor der Dorotheenstädtischen Realschule (seit 1882 Realgymnasium), cf. Personalblatt.

<sup>362</sup> L073, 107. Die Liste selbst a. a. O. 108–116.

<sup>363</sup> L073, 74.



werden kann – neben vielfältigen Fremdwörtern, die mit εῖς, ἔνδον usw. gebildet sind.<sup>364</sup> SCHWALBE steckt auf diese Weise einen breiten Horizont ab. Anwendungsbezug ist für ihn nicht gleichbedeutend mit Minimalismus. So räumt er zwar ein, dass „die Comparison nur äußerst selten bei der Fremdwortbildung verwendet“ worden ist, führt aber dessen ungeachtet sowohl die regelmäßige als auch die unregelmäßige Steigerung im Griechischen mit mehreren Beispielen vor, um *Aristokratie*, *Pleistozän* (damals *Pleistocen*) oder *Hysteroproteron* erklären zu können.<sup>365</sup> SCHWALBE unterlässt es, dem Leser additiv Informationen vorzusetzen; lieber nimmt er sich die Zeit für genaue Erklärung und Verknüpfung, ohne dabei weitschweifig zu werden. Weitere Vorzüge des Werkes sind das klare und großzügige Layout und die gute Buchausstattung.

Der naturwissenschaftlich interessierte Benutzer hat so am Ende auch das *α privativum*, griechische Sprichwörter und einige Iliasverse kennen gelernt. Dass SCHWALBE als Bildungsbürger zuweilen in höheren Gefilden schwebt, lässt er durchblicken, wenn er in die Abteilung „Beispiele aus dem täglichen Leben“ nicht nur *Charakter* und *Dorothea*, sondern auch Wörter wie *Karyatiden* und *Diastase* aufnimmt.

#### 3.4.4 Der akribische Wörtersammler und sein verzweifelter Konkurrent: Adolf Hemme und Hermann Flaschel

Der Niedersachse Adolf HEMME, geboren 1845, war ein Schulmann, der es nicht mit Zöglingen humanistischer Gymnasien, sondern sein Leben lang mit Realschülern zu tun hatte.<sup>366</sup> Er verfügte als vollausgebildeter klassischer Philologe, Germanist, Romanist und Anglist über einen polyglotten Wortschatz von seltener Breite, welcher auch das zentrale Thema seiner Forschungen werden sollte. Als 22-Jähriger begann er in Bremerhaven seine Laufbahn als Lehrer, trieb aber parallel dazu seine wissenschaftliche Tätigkeit voran. Er wurde in Göttingen promoviert und weitete durch Auslandsaufenthalte seinen Horizont. HEMME war in der Folgezeit Rektor an zwei Realgymnasien (in Goslar und Einbeck) sowie an einer Oberrealschule (in Hannover) und erhielt schließlich den Professorentitel. In den letzten Jahren seines Berufslebens legte er zwischen

---

<sup>364</sup> L073, 89–90.

<sup>365</sup> L073, 63–64.

<sup>366</sup> Angaben zur Vita bei KÖSSLER sowie auf dem Personalblatt.

1900 und 1905 die Summe seiner Sammlungen, Vergleiche und Überlegungen in Form von mehreren Buchveröffentlichungen vor, die erklärtermaßen für die altsprachliche Erwachsenenbildung gedacht waren.

Gleich die erste Monographie, im Jahr 1900 erschienen, sollte auch seine populärste werden. Mit der Frageform des Titels *Was muss der Gebildete vom Griechischen wissen?* beabsichtigte HEMME eine Doppeldeutigkeit, in welcher „das Griechische“ keineswegs nur die „die äußere Form“, also die Sprache meinte, sondern mehr noch „den Inhalt aller Lebensäußerungen des griechischen Volkes“.<sup>367</sup>

Bereits der Titel des Buches wandelte auf demselben schmalen Grat zwischen Feinsinnigkeit und Provokation wie sein Inhalt. Auf der einen Seite implizierte HEMME, dass es Leute gab, die (noch) kein Griechisch konnten und trotzdem (schon) Gebildete waren. Das sahen die Lobbyisten des humanistischen Gymnasiums völlig anders und witterten Verrat an einer heiligen Sache.<sup>368</sup> HEMME ging eingangs der zweiten Auflage auf die Anschuldigungen ein. Gleichzeitig bezeichnet er auf der anderen Seite das Füllen einer solchen Bildungslücke buchstäblich als „Muss“, bekräftigt also den normativen Charakter einer Kenntnis der Antike. Verächter der altsprachlichen Bildung konnten in ihm deshalb ebenfalls keinen Verbündeten sehen. Auf dem Höhepunkt einer jahrzehntelangen hitzigen Debatte über die Bildungspolitik hatte der gelehrte Autor, der einfach den „Gebildeten im allgemeinen“ und den „Herren Studierenden der Universitäten und Hochschulen im besonderen“ nützliche Informationen bieten wollte, die Trommler und Scharfmacher beider Seiten gegen sich. Dessen ungeachtet war sein Buch binnen Jahresfrist vergriffen. Das veranlasste den Verfasser zu einer reichlich erweiterten Neuausgabe.<sup>369</sup>

Das Wörterverzeichnis bildet mit 156 (ursprünglich 104) Seiten den Hauptteil. Die Einleitung enthält neben der im Untertitel erwähnten Erörterung der zentralen Frage in Aufsatzform noch zwei weitere Kapitel: eines über die Bedeutung und den Gebrauch von Fremdwörtern und – für die altsprachliche Erwachsenenbildung besonders interessant – einen Leitfaden zum Verständnis der griechischen Sprache. Diese letztere Anleitung HEMMES vertraut auf eine interessierte Leserschaft, die sich kurz und bündig, aber eben auch aufnahmebe-

---

<sup>367</sup> L067, II.

<sup>368</sup> HEMME setzt sich gründlich mit den gegnerischen Positionen auseinander, besonders mit Paul CAUER, den er in besonderer Weise als seinen Antipoden betrachtet, cf. L067, VII FN 1; IX. vgl. CAUER (1906).

<sup>369</sup> L067, II.

reit und ohne Scheu einen Überblick über so ziemlich alle Bereiche der griechischen Sprache verschaffen will. Anders als in Bernhard SCHWALBES echtem Sprachlehrbuch bleibt jedoch die Satzlehre kategorisch außen vor. Das griechische Alphabet druckt HEMME nicht nur ab, sondern erklärt es auch einschließlich der Lesezeichen und untersetzt diesen Teil mit Leseübungen. Mit Rücksicht auf Leser, die diese Hürde nicht nehmen wollen, erscheint dennoch alles Griechische weiterhin lateinisch transkribiert. Es folgt sogar ein Abriss über die griechischen Dialekte, die Koine und das Neugriechische. Kompakt dargestellt werden die Lautregeln, Wortarten, Flexionsklassen sowie eingehend die Wortbildungslehre. Damit versammelt HEMME auf engstem Raum ein solides Rüstzeug für ein durchdringendes Verständnis des präsentierten Materials. Obwohl die Syntax ausgeklammert ist, bilden jene sechzehn Seiten eines der kürzesten tragfähigen Kompendien über die griechische Sprache, das überhaupt vorstellbar ist. Das gilt jedoch nur dann, wenn man mit grammatischer Fachsprache vertraut ist. Andernfalls waren Leser kaum imstande, dieses Kapitel auf Anhieb zu verstehen. Die dichtgepackte Zusammenstellung hätte ungleich mehr Raum benötigt, wenn auch die grammatische Terminologie erst einmal erklärt worden wäre.

Das Wörterverzeichnis selbst ist klar gegliedert und hervorragend nutzbar, weil HEMME Querverweise nicht scheut und im Zweifelsfall lieber Doppelungen in Kauf nimmt.<sup>370</sup> Wer sich zum Beispiel über die Herkunft des Wortes *Komma* klar werden will, wird auf den Stamm *kop* als Lemmaüberschrift verwiesen, wo alles Wissenswerte in übersichtlicher Form angeordnet ist.

Während HEMMES Wissenschaftlichkeit und Akribie nicht zu beanstanden war, wagte er sich mit seinem einleitenden Aufsatz mitten hinein in die erbittertsten Kontroversen. Darin distanziert sich der überzeugte Realschullehrer von einem durch Pathos und Grammatik totgerittenen Neuhumanismus. Freimütig kritisiert er die „übertriebene Wertschätzung fremdsprachlicher Bildung überhaupt.“ Ein Kulturwandel sei in vollem Gange, das „Dogma vom

---

<sup>370</sup> „Die etymologische Anordnung der Wörter im Verzeichnis beruht zwar auf den Ergebnissen wissenschaftlicher Untersuchung, mußte aber mehr den Anforderungen an praktische Brauchbarkeit als an streng wissenschaftliche Durchführung gerecht zu werden suchen. Zur Erleichterung des Auffindens war es doch wieder nötig, nicht nur die Wurzel- und Stammwörter, unter denen die zugehörigen Ausdrücke im Zusammenhange behandelt worden sind, alphabetisch zu ordnen, sondern auch den schwerer aufzufindenden Ableitungen zunächst einen Platz in der alphabetischen Reihenfolge einzuräumen und von da auf die Stelle zu verweisen, die ihnen nach ihrer etymologischen Zugehörigkeit zukommt.“ L067, XI.

klassischen Altertum“ sei „gestürzt“. Letzten Endes erteilt HEMME allen Begründungsversuchen für einen verpflichtenden griechischen Schulunterricht eine Absage. Würde man „die Klassiker“ in Form einer deutschen Übersetzung mit seinen Schülern durchführen, wäre immerhin eine

*„Erfassung des Gedankeninhalts [...] außerordentlich erleichtert und die Konzentration der Aufmerksamkeit auf das inhaltliche Verständnis begünstigt, da die Lektüre nicht fortwährend durch Wegräumung grammatischer, stilistischer und lexikalischer Schwierigkeiten unterbrochen zu werden braucht.“<sup>371</sup>*

HEMME wendet sich erklärtermaßen nicht gegen eine Beschäftigung mit der Literatur der Antike, sondern gegen überkommene Konzepte, die zu einer freudlosen Unterrichtswirklichkeit führten. Am Ende seiner Abhandlung empfiehlt er den Lesern zur weiteren Lektüre eine lange Liste mit mehreren Dutzend Titeln.<sup>372</sup> Auf die zahlreichen Angriffe, die in der Zwischenzeit gegen ihn erhoben wurden, geht Adolf HEMME im Vorwort zur zweiten Auflage ein, erklärt noch einmal nüchtern seine Auffassungen und bittet „die Herren Kritiker“ seelenruhig, auch der neuen Fassung „ihre geneigte Beachtung zu schenken“.

Auf den Verkaufserfolg des Jahres 1900 reagierte HEMME auf zweifache Weise, indem er sowohl das ausführliche Verzeichnis erweiterte als auch eine Kurzfassung unter dem Titel *Kleines Verzeichnis griechisch-deutscher Fremd- und Lehnwörter* herausgab.<sup>373</sup> Während die vermehrte Neuausgabe – wiederum in gebundener Form im vergleichsweise großen Format Lexikon-Oktav – rückblickend mehr Zeit als gedacht in Anspruch nahm, nämlich ein halbes Jahrzehnt, konnte HEMME die broschierte Kurzfassung kleineren Umfangs schon 1901 veröffentlichen. Bei dieser Auswahl hatte er in seinen eigenen Worten „die Bedürfnisse der Zöglinge unserer höheren Schulen und derjenigen Gebildeten im Auge, die keine eingehenderen Fachstudien treiben.“<sup>374</sup>

---

<sup>371</sup> L067, VIII.

<sup>372</sup> L067, IX s. o. Kap. 3.4.1.

<sup>373</sup> L067; L066.

<sup>374</sup> L067, III. – Die gekürzte Wortliste umfasste noch 45 Seiten. Vorbereitet wurde die Benutzung nun nur durch eine geraffte sprachliche Einführung im Umfang von fünf Seiten. Die Weglassung von gut zwei Dritteln der alten Anleitung betraf die Lautregeln, die Flexionsklassen und die Wortarten, von denen nur noch wenige Zeilen über die Numeralia übrigblieben. Beibehalten wurde neben der erforderlichen Wortbildungslehre bemerkenswerterweise erneut das griechische Alphabet mit zugehörigen Leseübungen. Die Wortliste selbst ist zu einem Vokabular der Alltagssprache geschrumpft. Obwohl die Langfassung prinzipiell nicht anders aufgebaut ist, verdient nur sie es, zu den sprachlichen Lehrbüchern gerechnet zu werden, weil neben der ergiebigeren sprachlichen Ein-

Ebenfalls im Jahr 1901 ließ HEMME einen *Abriß der griechischen und römischen Mythologie* folgen, der in ganz ähnlicher Weise an ein breiteres Publikum adressiert war.<sup>375</sup> In der Vorrede dieser kurzgefassten Wortliste von 1901 findet sich eine Angabe von auffallender Genauigkeit, welche besagt, die vorangegangene Langfassung sei „am 1. August 1900“ veröffentlicht worden und bereits ausverkauft. Neben der Freude über den Verkaufserfolg hatte Hemme einen weiteren Grund dafür, das präzise Datum zu nennen. Denn er hatte in der Zwischenzeit Post aus Beuthen in Oberschlesien erhalten. Hermann FLASCHEL, der Direktor der dortigen Realschule, war mittlerweile mit einer eigenen Materialsammlung in Konkurrenz zu HEMME getreten.<sup>376</sup> FLASCHEL wollte den Anschein eines Plagiats vermeiden. Es handelt sich bei seinem Heft um die Beilage zum örtlichen Schulprogramm des Jahres 1901 unter dem Titel *Unsere griechischen Fremdwörter. Für den Schulunterricht und zum Selbststudium zusammengestellt und erläutert*. Die Broschüre folgt demnach dem von LAUBERT und BURGER beschrittenen Weg, die FLASCHEL jedoch beide mit keinem Wort erwähnt. Als einzige benutzte Quelle nennt er außer dem populären Standardwerk von HEYSE-LYON nur noch SCHWALBES Lehrbuch. Doch HEMMES Veröffentlichung war ihm nun zuvorgekommen. FLASCHEL nennt HEMMES gelehrte Sammlung (die eine ungleich längere und aufwendigere Vorarbeit erkennen lässt) „gleichzeitig ausgearbeitet“, was er mehr zu hoffen als zu wissen scheint. FLASCHEL sah sich genötigt, HEMME deswegen „sofort“ zu kontaktieren.<sup>377</sup> Er beteuert nämlich, sein Manuskript sei schon im April 1900 abgeschlossen gewesen. HEMME seinerseits erwähnt FLASCHEL und dessen Broschüre mit keinem Wort, stellt aber mit der Datumsangabe diskret klar, dass seine Veröffentlichung zuerst auf dem Markt war.

---

führung das reichere Anschauungsmaterial der längeren Lemmata stärker zum Vergleichen und Weiterarbeiten anregt.

<sup>375</sup> Adolf HEMME, *Abriß der griechischen und römischen Mythologie* mit besonderer Berücksichtigung der Kunst und Litteratur, Hannover 1901<sup>1</sup>, 1905<sup>3</sup>.

<sup>376</sup> L062. – Hermann FLASCHEL, geboren 1857, stammte aus dem schlesischen Neiß. Lehramtsstudium in Göttingen. Seine *facultas* reichte in Englisch und Französisch bis zur Oberprima. Auf diese Fächer bezogen sich auch mehrheitlich seine Publikationen. Eine Ergänzungsprüfung für Geschichte und Geographie qualifizierte ihn für den Unterricht bis Obertertia. Im Lateinischen musste der Lehramtskandidat durch die Wiederholungsprüfung. 1881 wurde er in Göttingen mit einer Arbeit über das altfranzösische Rolandslied promoviert. Von 1898 bis 1923 war er Direktor der Katholischen Realschule in Beuthen/Oberschlesien, cf. Personalblatt.

<sup>377</sup> L062, 4 FN. – Zu FLASCHELS Einschätzung des Lehrbuchs von SCHWALBE s. u. Kap. 3.4.8.

FLASCHELS Auflistung ist bescheidene 61 Seiten lang und mischt auf wenig lesefreundliche Weise Stämme und Lexeme, so dass man das Material zwar auswendiglernen kann, aber nicht gern darin auf Spurensuche geht. Der Artikel „*schem σχήμα*“ verweist beispielsweise fälschlich auf einen Eintrag namens *ech*, in dem es jedoch nicht um ἔχω geht, sondern um ἤχω. Das korrekte Ziel des Verweises wäre das Lemma mit der Überschrift „*echie, exie, och, uch, hekt*“ – eine Zusammenstellung, die ihrerseits sicher nicht zur Klarheit beiträgt. Etwas brauchbarer ist die zehenseitige Einführung in die griechische Laut-, Formen- und Wortbildungslehre, die FLASCHEL voranschickt.

Das größte und aufwendigste Werk Adolf HEMMES wurde schließlich *Das lateinische Sprachmaterial im Wortschatze der deutschen, französischen und englischen Sprache* von 1904, ein schwergewichtiger Wälzer von 1200 Seiten im Quartformat. HEMME denkt auch hier an ein Publikum ohne Vorkenntnisse: „*Der Erwachsene, der das Latein durch Selbstunterricht erlernt, wird von selbst zu diesem Hilfsmittel der Vergleichung des Fremden mit dem Bekannten greifen und glücklich sein, wenn ihm sein Lehrbuch dazu die nötigen Winke gibt.*“<sup>378</sup>

Dass HEMME aus heutiger Sicht womöglich etwas deviante Vorstellungen von Glücklichkeit hatte, beweist die zugehörige Fußnote, in der er seinen Lesern die Unterrichtsbriefe von Christian ROESE ans Herz legt.<sup>379</sup> Als Lexikon bietet das *Lateinische Sprachmaterial* keine Einführung in die lateinische Sprache und Grammatik. Für den Sprachanfänger liest sich der Einleitungsteil sogar eher irritierend. Am Beginn steht eine weitschweifige, ziellos wirkende Vorrede. Der Teil A der folgenden Einleitung bietet einen Überblick über das Wesen des Sprachstudiums, der in 15 etwas gesetzgeberisch daher kommende Punkte untergliedert ist. Teil B umreißt, aus welchen „Urquellen“ die Fremdwörter im Deutschen, Französischen und Englischen stammen. Die Wörterliste selbst ist – anders als das heutige Standardwerk *Unser tägliches Latein*<sup>380</sup> – nach den lateinischen Vokabeln sortiert, nicht nach den deutschen Entlehnungen. Zum Auffinden der Termini können ein deutscher, französischer und englischer Anhang benutzt werden. Im Bereich der deutschen Sprache ist neben den lateinischen Fremdwörtern eigens eine Liste mit Lehnwörtern aus dem Lateinischen aufgenommen.

---

<sup>378</sup> L236, V.

<sup>379</sup> L236, V. –Zu den Unterrichtsbriefen von ROESE s. o. Kap. 3.3.3.1.

<sup>380</sup> KYTZLER-REDEMUND, L239.

### 3.4.5 Irrwege der Etymologie: Johann Grißmann

Johann GRIßMANN'S *Die gebräuchlichsten Fremdwörter in etymologisch geordneten Gruppen* aus dem Jahr 1903 war weder ein Lehrbuch im Sinne SCHWALBES noch eine gelehrte Sammlung wie diejenige HEMMES.<sup>381</sup> Ein Bändchen wie das von GRIßMANN lieferte, wenn man sich einmal vom Primat des Grammatikunterrichts zu lösen bereit ist, sehr wohl einen Beitrag für die Bildungsmöglichkeiten aller Altersgruppen im Hinblick auf fremdsprachliches Material. Der Untertitel nennt eine Zielgruppe ausdrücklich: „Für Schulen ohne Unterricht im Griechischen und Lateinischen zusammengestellt“. Es geht somit auch hier um eine Art Erstkontakt mit den alten Sprachen. Vielleicht stellte sich GRIßMANN Klassenzimmer oder Schulbüchereien als Ort für sein Buch vor. Und auch von Erwachsenen dürfte es konsultiert worden sein. Anfangs erschien das Büchlein in einem kleinen Verlag im niederbayerischen Deggendorf, wo GRIßMANN Lehrer an der Königlichen Ludwigsrealschule war. Der Verlag zog, wie der zweiten Auflage des Buches zu entnehmen ist, nach Rosenheim. Es darf als Zeichen für eine gute Nachfrage gewertet werden, dass es von der vierten Auflage 1914 an bei BUCHNERS in Bamberg erschien. Der „Studienprofessor“ Johann GRIßMANN muss ein integrierter und durchsetzungsstarker Heimleiter des zum Städtischen Erziehungsinstitut gehörenden Pensionats in Deggendorf gewesen sein: Ein Konflikt mit dem Schulleiter endete mit dessen Strafversetzung sowie Degradierung zum Oberstudienrat.<sup>382</sup> Neben einem alphabetischen Verzeichnis französischstämmiger Fremdwörter bietet das Buch die im Titel angekündigte etymologische Gruppierung für Griechisches und Lateinisches. Kleine Übersichten mit „Vorsilben und Vorwörtern“ sind hilfreiche Einstiege für jeden der beiden Teile. Die Angaben zur Wortbildungslehre bleiben aber insgesamt fragmentarisch. Im weiteren Verlauf präsentiert GRIßMANN eine Vielzahl von Lemmata, die zu einem Ausgangsbegriff jeweils einen Mix von Derivaten verzeichnen. Eine Kenntnis des griechischen Alphabets wird weder vorausgesetzt noch vermittelt, da alles lateinisch transkribiert ist. Kritisch muss angefügt werden, dass ohne ein Eintauchen in die griechische Sprache kein Vernetzungseffekt aus dieser Darbietung gewonnen werden kann: *Diadem* erscheint formal richtig, aber doch erklärungsbedürftig als Ableger von *déō*. *Polyp* oder *Trapez* werden im Zusammenhang mit *pūs* gelernt. Sicherlich konnte ein Lehrer das gesamte Buch mit seiner

---

<sup>381</sup> L065.

<sup>382</sup> [www.comenius-gymnasium-deggendorf.de/Seiten/schule\\_geschichte.html](http://www.comenius-gymnasium-deggendorf.de/Seiten/schule_geschichte.html) aufgerufen am 10.4.2017.

Klasse besprechen. Für ein Selbststudium, das über mechanisches Auswendiglernen hinausgeht, ist es aber erforderlich, die Zusammenhänge herstellen zu können. Das macht das Buch nur in einem oberflächlichen Sinne brauchbar. Für eine systematische Aneignung wäre selbst eine kommentarlose Anordnung nach Wortfeldern noch zuträglicher als eine halbherzige etymologische, wenn die Verwandtschaftsverhältnisse nicht mitvollzogen werden können. Linguistische Ungetüme sind zudem Lemmaüberschriften wie ein thematisches griechisches *stáō*, oder auch *schēō* (statt ἵσχω oder ἔχω): der Weg zu der darunter aufgeführten „Epoche“ ist ohne Fachkenntnis nun wirklich nicht zu enträtseln. HEMME hingegen erreichte eine bessere Benutzbarkeit ohne ungute Kompromisse; er verdient auch philologisch klar den Vorzug. Das bei GRIEBMANN unter dem Phantomwort *scheō* geradezu versteckte Derivat *Epoche* ließ sich bei HEMME problemlos auffinden und vernetzen.<sup>383</sup> Wenn GRIEBMANN vom lateinischen *clarus* die *Klarinette* ableitet, ist das nett und nachvollziehbar, aber eigentlich ohne größeren Gebrauchswert.<sup>384</sup> Es verwundert doch ein wenig, dass Jakob BAß, der Autor einer soliden Einführung in die lateinische Sprache aus dem Jahr 1910, ernstlich empfahl, die mit Hilfe seines Lehrgangs erworbenen elementaren Kenntnisse nicht nur mit dem Buch von HOERENZ, sondern auch mit dem von GRIEBMANN zu „erweitern“.<sup>385</sup> Fremdwörterbücher für deutschsprachige Benutzer gibt es beständig seit dem Zeitalter des Humanismus.<sup>386</sup> GRIEBMANNs eigentümliche Volte war es, durch ein etymologisches Ordnungsschema, welches der Ausgangssprache folgt, die Nutzer, welche nur die Zielsprache kennen, gänzlich ihrem Schicksal zu überlassen. Das konnte nicht gutgehen. Von kulturgeschichtlichem Interesse ist höchstens der Wortschatz der damaligen Zeit: Welches heutige Fremdwörterbuch enthält *Tabletterie* oder *Vidimation*?<sup>387</sup>

---

<sup>383</sup> Das entsprechende Lemma bei HEMME – „Stamm *ech* und *hech*, Ableitung *och*, in *échō* halte, habe“ – verweist an seinem Ende auf gesonderte Einträge: „Endlich gehören zu *échō* auch der Stamm *sche*, davon → *schēma*, → *schēsis*, und → *ischō*“, cf. L067 s. v. „ech“.

<sup>384</sup> L065, 51.

<sup>385</sup> L225, 3. – Dieses Lateinbuch für Buchdrucker wird vorgestellt in Kap. 4.7.3.

<sup>386</sup> Das Erscheinen des *Teutschen Dictionarius*, des ersten Fremdwörterbuches für deutschsprachige Leser von Simon ROTH (1571), s. o. S. 51, führte Bernhard KYTZLER auf einen konkreten Anlass zurück, der im Laufe einer Generation ein Informations- und Klärungsbedürfnis erzeugte: Die Ordnung des 1495 eingerichteten Reichskammergerichts machte das *Corpus iuris civilis* hierzulande populär, „so daß man nun appellieren und annullieren kann, konfrontieren und konfiszieren, adoptieren und alimentieren, protestieren, arrestieren und inquirieren.“ cf. KYTZLER (1995) 65; 68–69; Literaturangaben ebd. 71.

<sup>387</sup> L065, 101; 109.



### 3.4.6 Sprachbildung durch Etymologie: Heinrich Uhle

Dasselbe Anliegen wie GRIEBMANN und HEMME verfolgte wenig später der Pensionär Heinrich UHLE.<sup>388</sup> Mit den Buchtiteln *Laien-Griechisch* und *Laien-Latein* brachte er salopp und treffend auf den Punkt, worum es ging. UHLE wurde 1842 im Erzgebirge geboren, gehörte also derselben Generation an wie HEMME. Er studierte die alten Sprachen in Leipzig und Bonn. Nach dem Staatsexamen und der Promotion in Leipzig war er zunächst ab 1866 Hilfslehrer an der dortigen Thomas-Schule. 1868 wurde er Lehrer und Internatsleiter an der Dresdner Kreuzschule, deren Schüler er früher selbst gewesen war. Im Laufe seines Berufslebens beteiligte sich UHLE an diversen Textausgaben und einer griechischen Schulgrammatik und trat selbst mit einer etymologischen griechischen Wortkunde hervor.<sup>389</sup> Auch schon die Dissertation war sprachwissenschaftlich ausgerichtet.<sup>390</sup> Seine beiden Bücher zur Erwachsenenendidaktik datierten erst von 1912 und 1920 und entstanden wohl auch erst während des Ruhestandes.

UHLE ging beherzter auf seine Leser zu als Adolf HEMME, der seine vornehme, bisweilen präzise Wissenschaftlichkeit auch dann durchblicken ließ, wenn er sich an ein größeres Publikum wandte. Der Titel, den UHLE (oder dessen Verlag) sich ausdachte, lautet werbewirksam: *Laien-Griechisch. 3000 Griechische Fremdwörter nach Form und Bedeutung erklärt nebst einer allgemeinen Einführung in den griechischen Sprachbau.*<sup>391</sup>

---

<sup>388</sup> Biographisches für die Zeit bis 1868 bei KÖSSLER.

<sup>389</sup> UHLE wirkte mit an Textausgaben für den Schulgebrauch (Platon, Plutarch, Cicero, Tacitus) und übersetzte das dritte Herodotbuch für die LANGENSCHIEDT-Übersetzungsbibliothek ins Deutsche. Die weiteren Titel lauten: Heinrich UHLE/Theodor BÜTTNER-WOBST/August PROKSCH: Griechische Schulgrammatik, Leipzig 1883<sup>3</sup>, 1909<sup>6</sup>; Heinrich UHLE: Griechisches Vokabular in etymologischer Ordnung, Gotha 1914<sup>2</sup>, 1928<sup>5</sup> [ND Leipzig o. J.<sup>6</sup>].

<sup>390</sup> Heinrich UHLE: Bemerkungen zur Anakoluthie bei griechischen Schriftstellern, besonders bei Sophokles, erneut 1905 im Schulprogramm des Gymnasiums zum heiligen Kreuz in Dresden publiziert, anscheinend als Valediktionsgeste zu seiner Pensionierung.

<sup>391</sup> Erschienen erstmals 1912 sowie 1918 in holländischer Übersetzung (Grieksch Vocabularium in etymologische rangorde, Amsterdam 1918). Die verschiedenen Rezensionen sowie UHLES Auseinandersetzung mit mehreren ihrer Anregungen im Vorwort zur 3. Auflage können hier nicht ausführlich verfolgt werden. cf. Rez.: A. WILLEM, *Revue des Humanités en Belgique*, Juli–August 1913, 144–166; Franz POLAND, *Dt. Philologenbl.* 21. Jg., 3. Dez. 1913, 608–609; HILDEBRAND, *Wochenschr. f. Klass. Phil.* 19. Jan. 1914; BERNHARD, *Berliner Philol. Wochenschr.* 8, 1914, 248ff.; STÜRMER, *Sokrates. Zs. f. d. Gymnasialw. NF* 2, 122–138; VAN SACHSE, *Monatsschr. f. Höhere Sch.* 23, 1914, 401.

UHLE möchte nicht allein ein Wörterbuch bieten, sondern er verfolgt ein didaktisches Ziel in dem Bestreben, ein „Verständnis“ griechischer Fremdwörter zu vermitteln:

*„Verständnis, das heißt nicht bloß die Kenntnis der ungefähren Bedeutung eines solchen Fremdwortes, die man in jedem Fremdwörterbuch oder Konversationslexikon finden kann, sondern die Einsicht in den wirklichen Sinn und die Grundbedeutung sowie in die formelle Gestaltung der Wörter“.*<sup>392</sup>

Dazu zählt UHLE auch das Wissen um die Möglichkeiten und Elemente der Ableitung, „kurz gesagt das etymologische Verständnis“. Dieses „eigentliche und einzig wirkliche Sprachverständnis“ besitze jeder Mensch seit seiner Kindheit für die Wörter der Primärsprache. Man kenne also die „Bildungsgesetze seiner Sprache“ auch wenn man sich dessen nicht bewusst sei und sei folglich imstande, neue, korrekt abgeleitete Wörter spontan zu verstehen und auch Wortbildungen selbst durchzuführen. Für das entsprechende Verständnis in einer Fremdsprache seien deshalb neben den „Grundstämmen“ auch die Ableitungsmöglichkeiten und bedeutungsverändernden Elemente vonnöten.

*„Auf unseren Schulen, wo man die alten Sprachen lehrt, haben allerdings Lehrer und Schüler viel zu viel zu tun mit der Einprägung der [...] Flexionslehre und Syntax, als daß sie Zeit hätten in der erwähnten Richtung sich mit den Wörtern dieser Sprachen zu beschäftigen; [...] das etymologische Verständnis [...] bleibt oft sehr unentwickelt.“*<sup>393</sup>

Anstatt sich über den hohen Wert der altsprachlichen Bildung vor einem Publikum auszulassen, dem diese fehlt oder abhandengekommen ist, fühlt sich UHLE pädagogisch geschickt in die Leserschaft ein. Souverän stellt er auch klar:

*„Freilich, alle irgendwo vorkommenden Fachausdrücke zu umfassen vermag auch der Gebildetste nicht, und ihre vollständige Zusammenstellung wäre nur in einem umfänglichen Werke möglich, wie in dem bekannten Buche von Hemme 'Was muß der Gebildete vom Griechischen wissen?' Aber mag ein solches Werk auch heute vollständig sein, morgen ist es das schon nicht mehr.“*<sup>394</sup>

Worte wie diese sind Vorboten einer modernen Pädagogik, die es für lohnender erachtet, Strukturen und Gesetzmäßigkeiten zu kennen, als leblosen Wissensstoff additiv in sich aufzunehmen.

UHLE folgt HEMME hinsichtlich der äußeren Darbietungsform: Griechisches erscheint lateinisch transkribiert. Wieder wird das griechische Alphabet in der

---

<sup>392</sup> L075, III.

<sup>393</sup> L075, III–IV.

<sup>394</sup> L075, IV.

knappen sprachlichen Einführung vorgeführt und mit wenigen Beispielen illustriert. Die Einträge des Wörterverzeichnisses sind durch Querverweise ebenfalls gut auffindbar. Die sprachliche Einführung beginnt nun aber (noch vor der Lautlehre) mit einer Gegenüberstellung, wie griechische Wörter ins Lateinische und ins Deutsche übertragen wurden. Im weiteren Verlauf gestattet sich das kurze Kompendium von fünfzehn Seiten die eine oder andere Ungenauigkeit in Form von „gewöhnlich“, „häufig“ oder „manchmal“, liefert dabei jedoch so viele Informationen, dass 82 Paragraphen dabei herauskommen. Das ist sinnbildlich: Die Zählung ist in einer winzigen Letter gesetzt und gibt unmerklich Halt, während der sprachliche Duktus möglichst erzählend gestaltet wird. UHLE hält die Flexionslehre für immerhin so wichtig, dass er in einem Anhang einige Paradigmen vollständig abdruckt, was in lateinischer Transkribierung ein eher seltener Anblick ist (Abb. 13).

Das eigentliche Wörterverzeichnis (138 Seiten) klärt nicht nur über das Griechische auf, sondern berücksichtigt das Lateinische eingehender als der Buchtitel erwarten lässt. So wird in dem Abschnitt über *baktēria* assoziativ der Vergleich mit *baculus* und *bacillus* angefügt.

Für die Wörter *Egoismus* bzw. *egoistisch* wird sogar ein eigener Artikel in Klammern geboten, der nichts Griechisches enthält, sondern nur auf das Lateinische *ego* Bezug nimmt.

Nachdem das Beispielwort *Epoche* bei GRIEBMANN und HEMME beobachtet und unter *scheō* und „Stamm *ech* und *hech*“ gefunden wurde, soll auch überprüft werden, wie UHLE diesen Eintrag vornahm. Die *Epoche* verweist bei ihm auf *échō*, wo es in einem eigenen Unterabschnitt um „*ep-échō* halte an“ geht: „*epoché* Anhalt, Haltepunkt, daher Wendepunkt in der Zeit, Epoche = wichtiger Zeitpunkt oder Zeitraum“. Zu dieser ausführlichen Erläuterung treten noch Verweise auf den Grammatikparagraphen über *epí* sowie auf die verwandte *epí-sche-si-s*, die „Aufhaltung, Zurückhaltung (des Atems usw.)“.

UHLES Büchlein fand bei den Rezensenten ein wohlwollendes Echo, obwohl seine subjektive Auswahl Anlass zu vielfachen Ergänzungswünschen gab.<sup>395</sup> Das Schlusswort zur ersten Auflage schien diese Wünsche bereits vorherzusehen:

„Über das Maß dessen, was für die allgemeine Bildung an griechischen Kenntnissen wirklich nötig ist, kann man natürlich verschiedener Meinung sein; das Notwendigste aber, und vielleicht noch etwas darüber, glaubt der Verfasser den auf diesem Gebiete Rat Suchenden in seinem Buche dargeboten zu haben.“

---

<sup>395</sup> Zu den Rezensionen s. o. Anm. 391.

Erste Deklination.		Zweite Deklination.	
F auf a (nach i u. r) und ē:		M (selten F) auf os:	
	die Kugel	die Kunst	der Schlag
Einz. Nom.	hē sphairā	he téchnē	ho týpo-s
Gen.	tās sphairā-s	tās téchnē-s	tū týpū
Dat.	tē* sphairā*	tē* téchnē*	tō* týpō*
Acc.	tén sphairā-n	tén téchnē-n	tō-n týpo-n
Vof.	(ō) sphairā	(ō) téchnē	(ō) týpē
* Im Dativ der Einzahl steht immer iōta subscr.: α, η, φ.			
Mehrz. Nom. (Vof.)	hai sphairai	hai téchnai	hoi týpoi
Gen.	tōn sphairōn *	tōn téchnōn *	tōn týpōn
Dat.	tais sphairais	tais téchnais	tois týpois
Acc.	tās sphairās	tās téchnās	tūs týpūs
* aus sphairāōn, technāōn (vgl. lat. terrarum).			
M auf ās und ēs:		N auf on:	
der Herrscher		das Wörterbuch	
Einz. Nom.	ho dynāstē-s	Einz. Nom. Acc.	tō lexikō-n
Gen.	tū dynāstū	Gen. u. Dat. wie M	
u. sw. wie F auf ē		Mehrz. Nom. Acc.	tā lexikā
Anm. Im Vof. endigen manche M auf a: (ō) dynāsta, andere auf ē: (ō) Alkibiādē (Nom. -dēs); bei den N ist Vof. = Nom.			

Abb. 13: Griechische Formenlehre lateinisch transkribiert bei Heinrich Uhle.

Das Pendant *Laien-Latein* kam 1920 heraus und macht innerlich und äußerlich einen weniger spielerischen, fast schon ergrauten Eindruck.<sup>396</sup> Dabei blieb UHLE im Grunde nur seinem Konzept treu, denjenigen, die sich „nicht schulmäßig“ mit der alten Sprache beschäftigt haben, ein Verständnis möglichst vieler Fremdwörter nahezubringen. Die Wortliste allein nimmt hier 160 Seiten ein. Die sprachliche Einleitung bietet auf 17 Seiten einen knappen Überblick über die folgenden Einzelaspekte: Geschichte der lateinischen Sprache – Schrift und Aussprache – Wortübertragungen ins Deutsche – Lautgesetze – Wortbildungslehre – Deklination und Konjugation – Vorsilben – Endungen.

Neben vielem Nützlichem bietet das Buch auch solche Informationen, die der angesprochene Leserkreis vermutlich kaum je verwerten konnte, etwa wenn ein grammatischer Terminus durch einen anderen erklärt wird (*Tenuis* als „die schlichte nicht aspirierte *Muta*“) oder wenn zu *Mars* die ältere Form *Mavors*

<sup>396</sup> L242.

verzeichnet ist. Auch auf die *via Flaminia* hätte man in einem Fremdwörterbuch wohl verzichten können. UHLES Großzügigkeit bei der Sammlung des Stoffes war aber nicht neu, sondern trat auch schon im *Laien-Griechisch* auf, wenn man an Einträge wie *loxodromisch* denkt.<sup>397</sup>

### 3.4.7 Ein lateinisches Fremdwörterbuch als Sprachlehrbuch: Martin Lindner

Ein lateinisches Pendant zu SCHWALBES griechischer Sprachlehre entstand in den späten 1920er Jahren. Martin LINDNERS *Was muss man vom Lateinischen wissen?* erschien in Kulmbach im Selbstverlag in insgesamt drei Auflagen.<sup>398</sup> Auch nach 40 Jahren hatten sich die Ziele eines derartigen Lehrgangs nicht verändert. Wieder heißt es, die Kenntnis von Fremdwörtern sei hilfreich „in der Unterhaltung“ und „im öffentlichen Leben“, entscheidend sei aber das Verständnis von „Büchern wissenschaftlichen Inhalts“ – ähnlich hatte sich SCHWALBE geäußert. Das sprachliche „Gemeingut in den Kreisen der Wissenschaftler aller Kulturvölker“ sei ein „internationales Hilfsmittel“. LINDNER wendet sich an „alle, die gezwungen sind, ihre theoretischen Kenntnisse wissenschaftlichen Werken zu entnehmen“. Dieser Personenkreis benötige mehr als die bloße „Verdeutschung“, die die Fremdwörterlexika bieten. Unerlässlich sei es, selbst und mit eigenem Urteilsvermögen imstande zu sein, „sich die Entstehung und den eigentlichen Sinn der Fachausdrücke sprachlich zu erklären“. Demzufolge umfasst die Liste abgedruckter Fremdwörter nur 16 Seiten und erscheint als Anhang. Im Mittelpunkt steht vielmehr die Aneignung des sprachlichen Lernstoffs in 25 Lektionen.

Es handelt sich um ein komfortables Studien- und Arbeitsbuch im ungewöhnlichen Querformat, das „als Manuskript gedruckt“ ist, so dass regelmäßig die rechte Seite komplett freigelassen ist für eigene Notizen. Die Wortbildungslehre ist der natürliche Schwerpunkt des Kurses. Die Formenlehre wird systematisch erarbeitet, beschränkt sich jedoch beim Verbum auf die für die Termini-

---

<sup>397</sup> UHLES zentrales Anliegen, die Sprachkenntnis durch ein etymologisches Verständnis zu „veredeln“, gelingt ihm naturgemäß dort am besten, wo er sich auf vorhandene Sprachkenntnisse stützen kann: Für die Wortschatzarbeit beim Griechischlernen brachte er ein „Griechisches Vokabular in etymologischer Ordnung“ heraus, Gotha 1914<sup>2</sup>, 1928<sup>5</sup>; Leipzig 1930<sup>6</sup>.

<sup>398</sup> L240. Die zweite und dritte Auflage boten jeweils Erweiterungen. Die folgenden Zitate sind dem Vorwort zur ersten Auflage entnommen, L240, 2.

nologie relevanten Formen.<sup>399</sup> Zum Thema der lateinischen Aussprache und Betonung gibt es als Leseübung einen originalen Tacitustext, der zwar mit Wortakzenten, nicht aber mit Quantitäten versehen ist. Lehrbuchautoren entschieden sich normalerweise umgekehrt oder boten beides. Die Deklinationsübung einschließlich Lösungsschlüssel ist zweckmäßig, aber sehr kurz.<sup>400</sup> Genusregeln und Merkverse waren kaum relevant für die anvisierte Zielgruppe, aber LINDNER lagen sie offenbar am Herzen und er nahm eine Auswahl von ihnen in einen Anhang auf.<sup>401</sup>

### 3.4.8 Fazit zu der Einbeziehung der Grammatik in Fremdwörterbüchern

Das Grundproblem der Grammatikeinführung in Fremdwörterbüchern brachte Hermann FLASCHEL zum Ausdruck, als er 1901 im Zusammenhang mit Bernhard SCHWALBES Elementarbuch bemerkte: Es biete „*die Grundzüge zur Einführung in das Verständnis griechischer Fremdwörter*“, enthalte „*für den Neuling aber wohl zuviel Grammatisches [...] und doch wieder zu wenig, um die zahlreichen Citate zu verstehen.*“<sup>402</sup> Die Frage nach dem Zweck und der richtigen Dosierung beantwortet FLASCHEL aus seiner Sicht, als er sein eigenes Buch mit dem Pendant von Adolf HEMME vergleicht:

*„Eine Vergleichung beider Arbeiten wird ergeben, dass ich den grammatischen Teil kürzer behandelt habe – für alles Ausführlichere zieht der Leser besser eine Elementargrammatik zu Rate [...] Für die selbständige Erlernung des Griechischen ist zu empfehlen Koch, Altgriechisch, 14 Unterrichtsbriefe, Leipzig, Haberland, 7 M.“*<sup>403</sup>

Mit anderen Worten: Ein Fremdwörterlexikon ist anscheinend seinem Wesen nach ungeeignet, eine Sprache wie Latein oder Griechisch als ganzheitlichen Organismus zu vermitteln. Der dazu erforderliche Anteil an Grammatik, aber eben auch an Sprachpraktischem in Form von Texten und Übungen, wäre so groß, dass er disparat wäre wie ein Buch im Buche. Es überrascht nicht, dass die Fremdwörterbücher des 20. und 21. Jahrhunderts auf solche Spracheinführungen verzichteten. Erstaunlicher sind umgekehrt die zuvor unternommenen

---

<sup>399</sup> LINDNER nennt zu diesem Zweck Infinitive, Partizipien und *nd*-Formen, L240, 43.

<sup>400</sup> L240, 25; 93.

<sup>401</sup> L240, 89–92.

<sup>402</sup> L062, 4 FN.

<sup>403</sup> L062, 4 FN .

Versuche einer Verbindung.<sup>404</sup> Das allmähliche Verschwinden der sprachlichen Kapitel kann für die Zeit bis zum Zweiten Weltkrieg anhand der Titel von Paul RANNACHER, Arthur DIEBLER, Max HOHNERLEIN, Franz STÜRMER, Eduard STEPLINGER, Alfred DRIEBEN, Wilhelm WEIDLER und Paul GRUN beobachtet werden.<sup>405</sup> Im Jahr 1950 bewies Franz DORNSEIFF unter Aufbietung seiner Gelehrsamkeit, wie bildend in sprachlicher Hinsicht Worterklärungen dennoch sein können.<sup>406</sup>

### 3.5 Exkurs: Fachspezifische Materialien für Lernanfänger

Als die altsprachliche Erwachsenenendidaktik aus dem Rahmen der schulischen Wissensvermittlung heraustrat und eigene Lehrwerke hervorbrachte, gehörten dazu von Beginn an auch fach- und kontextbezogene Lehrmaterialien. Auf dieses Thema soll in dem folgenden kurzen Exkurs anhand einer Reihe von Beispielen hingewiesen werden.

Es gab und gibt erwachsene Lerner, deren Interesse am Griechischen oder Lateinischen so sektoriell ist, dass sie Grammatik, Lexik und nicht zuletzt Texte unter einem spezifischen Blickwinkel kennen lernen wollen. Das bedeutete mindestens für die Auswahl der Texte ein Abweichen vom Lektürekanon des humanistischen Gymnasiums, konnte aber auch die Sprachstufe einer völlig anderen Epoche als der des „klassischen“ Attisch oder des „klassischen“ Latein ins Blickfeld rücken lassen. Bisweilen möchten sich solche Lernenden gänzlich auf ein Interessengebiet beschränken. Vielleicht aber ist der fachbezogene Impuls nur ein anderer Einstieg und sie kommen auf den Geschmack und arbeiten allgemeinsprachlich weiter.

---

<sup>404</sup> Adolf HEMME erläuterte seine Position im Vorwort zur zweiten Auflage des Griechischbuches: „Zu der mir freundschaftlich angeratenen Fortlassung der lautlichen und grammatischen Belehrungen habe ich mich zu meinem Bedauern schon deshalb nicht entschließen können, weil gerade diese Anleitung von vielen Seiten besonders willkommen geheißen ist. Niemand [...] wird sich darum einbilden, dadurch die Kenntnis der griechischen Sprache sich aneignen zu können“, L067, II.

<sup>405</sup> RANNACHER (1919, L071), DIEBLER (1922, L234), HOHNERLEIN (1926, L237, vgl. auch Eugen KRAWCZYNSKI, ebenfalls 1926, L238), STÜRMER (1932, L074), STEPLINGER (1933, L093), DRIEBEN (1934, L235), WEIDLER-GRUN (1939, L243).

<sup>406</sup> DORNSEIFF (1950, L061). Für neuere Fremdwörterbücher sowie für niedrigschwellige und unterhaltende Einführungen siehe die Übersicht über die Lehrwerke in der Bibliographie: L060–L094; L234–L257.

Das erste inhaltliche Thema, welches zum Gegenstand dieser Publikationen wurde, sind elementare Kenntnisse der lateinischen Kirchensprache für Chorsänger, Organisten und andere Gruppen innerhalb der Praxis der katholischen Kirche seit der Mitte des 19. Jahrhunderts. Im 20. Jahrhundert hingegen war die (meist allerdings nur terminologische) Ausbildung in den medizinischen Berufen besonders stark vertreten.

Eine weitere Möglichkeit bestand darin, dass die Erwachsenen sich vor dem Hintergrund bereits vorhandener (oder ehemals vorhandener) schulischer Sprachkenntnis bei der Auffrischung gewissermaßen spezialisieren wollten. Die größte Zahl an solchen Veröffentlichungen betraf wiederum die griechisch-lateinische Terminologie der medizinischen Fächer, gefolgt vom Juristenlatein und der Fachsprache in den Naturwissenschaften.

Das neutestamentliche Griechisch hingegen stellte lange Zeit eine Spezialisierung dar und galt als wissenschaftliches Terrain.<sup>407</sup> Erst im Jahr 1925 bot das Anfängerlehrbuch von Johannes WARNS einen Zugang sowohl für Theologiestudierende als auch erklärtermaßen für alle interessierten Erwachsenen.<sup>408</sup>

### 3.5.1 Lateinische Kirchensprache

Die meisten Veröffentlichungen des Dominikus METTENLEITER (1822–1868) befassten sich mit der Musikgeschichte Bayerns. Aber bevor der Geistliche im Alter von nicht ganz 46 Jahren starb, brachte er noch im Jahr 1866 ein Lehrbuch der lateinischen Kirchensprache für Anfänger auf den Weg, das ein Desiderat ausfüllen sollte. METTENLEITER beobachtete, dass *„viele Katholiken, die keine humanistischen Studien gemacht haben, die aber theils in sehr naher Beziehung zur kirchlichen Liturgie stehen, wie z. B. Volksschullehrer oder Ordensbrüder“* das Bedürfnis empfänden, die lateinische Sprache *„näher kennen zu lernen“*.<sup>409</sup> Auf dem besonderen Gebiet der christlichen Archäologie und Kunst konnte man zwar seit 1857 auf Heinrich OTTES lateinisches Wörterbuch zurückgreifen.<sup>410</sup> Dieses ging jedoch über die terminologische Erklärung nicht hinaus.

---

<sup>407</sup> Vgl. Anm. 430.

<sup>408</sup> L053, VI.

<sup>409</sup> L177, I.

<sup>410</sup> OTTES Lexikon (L229) berücksichtigte außerdem griechische Termini (in ihrer latinisierten Form).



Das neue Buch – der Untertitel nennt als Adressaten „Chorregenten, Lehrer, Laienbrüder, Ordensfrauen“ – war als Grammatik zum Durcharbeiten und Auswendiglernen angelegt. Zur Vorgehensweise bekundet METTENLEITER im Vorwort: „*Der Uebergang von einer grammatischen Regel zur andern sollte kein zu plötzlicher werden, sondern allmählig geschehen.*“<sup>411</sup> Außerdem strebe er Verständlichkeit an und biete nur das Nötigste in aller Kürze.

Misst man ihn an seinen eigenen Worten, nimmt sich das Ergebnis 263 Seiten später äußerst bescheiden aus. Sein Vorsatz, die Phänomene der Grammatik in sanften Übergängen zu schildern, hat keinen nachvollziehbar motivierten Erzählfluss zum Ergebnis, sondern einen ebenso unübersichtlichen wie ermüdenden Vortrag. Immer wieder heißt es „man merke“, „man übersetze“. Störend ist nicht zuletzt, dass der Autor den Zweck und die Zielgruppe völlig zu vergessen scheint, wenn er katalogartig das ihm vom Gymnasium erinnerliche Regelwerk des deutsch-lateinischen (!) Übersetzens gewissermaßen aus dem Gedächtnis abspult. Ein abschreckendes Beispiel sind die 18 Seiten über die Wiedergabe des deutschen „dass“ und „dass nicht“ im Lateinischen mit *ut, quod, a.c.i., ut non, quod non* und nicht zuletzt *quin* in allen Details. Leser, die über eine Volksschulbildung verfügten und die Sprache der katholischen Praxis mitvollziehen wollten, hätten zielgerichteter und vor allem schonender informiert werden können.

Aus Mangel an Alternativen konnte sich das Werk dreißig Jahre lang behaupten. In den späteren Auflagen klärt der Herausgeber Theodor NIßL darüber auf, er selbst sei auch bereits der Verfasser der ersten Ausgabe gewesen, nur der einleitende Aufsatz „Erörterungen über die Wichtigkeit des Lateins als Kirchensprache“ stamme von METTENLEITER.<sup>412</sup>

Im Jahr 1896 brachte der Kasseler Dechant und Kreisschulinspektor Leopold STOFF (1846–1919) einen neuen Lehrgang der lateinischen Kirchensprache heraus. Dieser Veröffentlichung war eine mehr als zwanzig Jahre lange praktische Erprobung, vor allem aber auch gründliches Durchdenken vorausgegangen. Beides ist dem Buch anzumerken. Eine klare innere und äußere Gliederung sowie eine satte Menge an lateinischen Übungstexten heben es schon auf den ersten Blick positiv von demjenigen METTENLEITERS ab. Der Verfasser lässt denn

---

<sup>411</sup> L177, II.

<sup>412</sup> So NIßL in der Vorrede der Ausgabe von 1885 (zu L177), die gegenüber der früheren weitschweifigen Fassung um fast 40 Seiten gekürzt war. Die Anspielung auf KÄSTNERS „Charlatanerie“ (vgl. Anm. 201) war inzwischen auch entfernt worden.

auch in seiner Einleitung kein gutes Haar an dem Vorgänger.<sup>413</sup> Nicht zum ersten, und auch nicht zum letzten Mal in der Geschichte liefert die Unzufriedenheit eines Benutzers mit einem altsprachlichen Erwachsenenlehrbuch den Impuls, zunächst eigenes Material für den Unterricht zu entwickeln und anzuwenden, um sich dann vor dem Hintergrund gewachsener Überzeugung zur Veröffentlichung in Form eines Lehrbuchs zu entschließen.

Neben scharfer didaktischer Kritik an METTENLEITER bietet STOFFS *praefatio* auch Einblicke in den Umfang und die Ziele des durchgeführten Erprobungsunterrichts. Chorschüler im Alter zwischen zehn und vierzehn Jahren bildeten die Lerngruppe, an welcher der Lehrgang ursprünglich getestet worden war. Angelegt war ein Unterrichtszeitraum von vier Jahren mit je fünf Wochenstunden. Anschließend sollten die Schüler „den lateinischen Text, den sie im Chor zu singen hatten, verstehen und erklären“ können.<sup>414</sup> Bei der Chorschule handelte es sich um eine Stiftung des englischen Baronet John SUTTON aus dem Jahr 1865 in Kiedrich, damals Kiderich, im Taunus. Der großzügige Einsatz SUTTONS bewirkte, dass die dort seit 1333 bestehende Tradition eines Chorgesangs im germanischen Dialekt bis auf den heutigen Tag aufrechterhalten werden kann. Leopold STOFF, der ab 1873 den Lateinunterricht für die „Kiedricher Chorbuben“ erteilte, hatte in seiner Geburtsstadt Bonn Philosophie und Theologie studiert und in Limburg das Priesterseminar besucht. Somit war er selbst nach eigenem Bekunden weder Philologe noch Lehrer und ließ deshalb den Lehrgang vor der Veröffentlichung von einem Schulmann gründlich testen und begutachten. Das günstige Votum des Fachmanns im Vorwort zu zitieren, ließ er sich nicht nehmen.<sup>415</sup> STOFF spricht auch seinen konzeptionellen Grundgedanken aus:

*„Die vorliegende Grammatik beschränkt sich nun nicht auf eine lose Zusammenstellung der Eigentümlichkeiten der Kirchensprache, sondern sie baut sich systematisch auf dem Boden der klassischen Sprache auf, so jedoch, daß jene Ei-*

---

<sup>413</sup> „Da ich mit dem Buche wie andere vor mir nichts anzufangen wußte, weil dasselbe, namentlich wegen des Auseinanderreißen naturgemäß zusammengehörigen Stoffes, sehr unfaßlich und unpraktisch war, so gab ich mich daran, mir selbst den Lehrstoff zurecht zu legen [...] Die allgemeine Klage, daß ein brauchbares Handbuch zum Unterrichte in der lateinischen Kirchensprache nicht existiere, führte zu dem Entschluß, meine Arbeit [...] dem Drucke zu übergeben.“ L179, V.

<sup>414</sup> L179, V.

<sup>415</sup> „Ich habe [...] die Zweckmäßigkeit der Anlage immer mehr erkannt“ bekundete der Fuldaer Seminardirektor ERNST, L179, V.

gentümlichkeiten als solche betont werden und der Schüler durch die Übungsstücke in den Geist und die Ausdrucksweise der kirchlichen Sprache eingeführt wird.“<sup>416</sup>

Selbstbewusst setzt er sich dagegen zur Wehr, die Kirchensprache mit dem als „Küchenlatein“ bekannten „Jargon“ zu verwechseln. Die Sprache der Kirchenschriftsteller sei „in ihrer Art nicht weniger klassisch als die Sprache Ciceros und seiner Zeitgenossen.“<sup>417</sup> STOFF nennt seinen Lehrgang „Grammatik“ und er baut ihn auch so auf, wie man es hundert Jahre zuvor gemacht hat, indem er die Abschnitte der Formenlehre systematisch durchgeht, die Syntax in gleicher Weise folgen lässt, und dann, in Analogie zu den alten Chrestomathien „Leseübungen“ von 120 Seiten anbietet. Benutzerfreundlicher als METTENLEITER und NIßL zeigte sich STOFF darin, dass er ein Inhaltsverzeichnis und ein alphabetisches lateinisches Wörterverzeichnis darbot.

1899 trat eine weitere Alternative hinzu in Gestalt des Lehrbuches von Benedikt BAUER, das sich wiederum an „Frauenklöster, Ordenskongregationen, Klosterschulen, Organisten, Chordirigenten“ wendet, diesmal aber auch explizit die Möglichkeit zum „Selbstunterricht“ nennt. BAUERS „Handbuch“ ist nun schon in ein „Elementarbuch“ mit 134 kleinschrittigen Lektionen und eine systematische „Elementargrammatik“ eingeteilt und kommt mit seiner stofflichen Breite und seinem allgemeinsprachlichen Charakter den gymnasialen lateinischen Lehrbüchern seiner Zeit recht nahe. In der Ausführlichkeit des grammatischen Inhalts und vom Gesamtumfang her sind die Bücher von METTENLEITER-NIßL, STOFF und BAUER in etwa vergleichbar.

Ungefähr um die Hälfte kürzer waren die Einführungsbücher von Johannes ZWIOR (1911) und Johann RIES (1913) mit ihren je rund 125 Seiten. ZWIOR nennt den Grund für seine Kürze: Mit so materialreichen Werken wie denen von STOFF oder BAUER könnten durchaus auch Theologiestudenten und sogar „manche Priester“ ein besseres Verständnis des Lateinischen erlangen.<sup>418</sup> Er begnüge sich lieber damit, in die lateinische Kirchensprache einzuführen, „so weit es für das Verständnis des *Officium Parvum Beatae Mariae Virginis* notwendig erscheint.“<sup>419</sup> Sein übersichtlich gegliedertes Taschenbuch enthält auch einen Lösungsschlüssel zu den Übungssätzen. Johann RIES fasste sich ähnlich kurz. Er hielt die Sicherheit in der Formenlehre für das Entscheidende und behandelte aus der Satzlehre nur solche „Erscheinungen, welche unserem Empfin-

---

<sup>416</sup> L179, VI.

<sup>417</sup> L179, VII.

<sup>418</sup> L180, III.

<sup>419</sup> L180, III.

den ferner liegen, aber im Lateinischen häufig vorkommen“: RIES beschränkte sich deshalb auf die Partizipialkonstruktionen, den a.c.i. und die *nd*-Formen.<sup>420</sup>

Schon aus der Weimarer Zeit stammt *Das Latein der Kirche. Natürliche und kurze Einführung in das Kirchenlatein für alle, die mit der Kirche beten wollen* von Emmeram LEITL.<sup>421</sup> Dieser legte auch ein Lehr- und Übungsbuch für Reform- und Oberrealschulen sowie ein allgemeinsprachliches Lateinbuch für Erwachsene vor, das er mehrmals überarbeitete (s. u. Kap. 6.3). Sein allgemeinsprachliches Lateinbuch von 1924 begann auch bereits mit christlichem Latein, griff dann aber „der Vollständigkeit halber“ auf das klassische Latein aus. Mit seinem rein kirchenlateinischen Lehrbuch von 1927 folgte er einer „Aufmunterung“ von „Klöstern, Frauenvereinigungen, gebildeten Laien“, eine „direkte Einführung in das Missale Romanum zu schreiben.“<sup>422</sup> LEITL ging als Gläubiger so weit, dass Aufklärung und Neuhumanismus für ihn Unheil bedeuteten.<sup>423</sup> In „religionslauer Zeit“ war es ihm ein Anliegen, das Gymnasium wieder christlich zu machen. „Das Volk glaubt nämlich letzten Endes nur das, was seine Gebildeten glauben.“ Als zweites Mittel zur Stärkung des christlichen Lateins sah er Einführungskurse „für Männer und Frauen aller Stände“ an.

*„Dazu bedarf es aber vor allem Lehrbücher für den Erwachsenenunterricht. Diese müssen ganz anders beschaffen sein als die für den Kindesunterricht. An Hunderten von erwachsenen Schülern habe ich daher in langen Jahren mich bemüht, den Lateinunterricht von allem für den Erwachsenen überflüssigen Formelkram der Schule zu reinigen und den Bau der Sprache auf die einfachsten Grundlinien zurückzuführen.“*<sup>424</sup>

LEITL wendet dieselbe Methode an wie in seinen allgemeinsprachlichen Lateinlehrbüchern für Erwachsene.<sup>425</sup> Zweisprachige Lektionstexte mit einer deutschen Kolumne parallel zum lateinischen Text ermöglichen den sofortigen Abgleich mit einem Lösungsvorschlag. Zuerst müsse die deutsche Lösung abgedeckt werden, in einem späteren Schritt aber auch umgekehrt das Original, das aus dem Gedächtnis „wiederhergestellt“ werden soll. Die Aneignung der Fremdsprache besteht also nicht in einer syntaktischen Analyse, sondern in erster Linie im Memorieren:

---

<sup>420</sup> L178, 3.

<sup>421</sup> L176.

<sup>422</sup> L176.

<sup>423</sup> Scharf angegriffen wurde die Tendenz des Buches in einer Rezension von Otto CLEMEN in der Zs. f. d. evang. Religionsunterricht an höh. Lehranst., 39. Jg. (1928) 200.

<sup>424</sup> L176, 8.

<sup>425</sup> s. u. Kap. 6.3.

„Gerade im exakten Auswendiglernen liegt etwas ungeheuer Geiststärkendes! Diese Jugendübung ist für den Erwachsenen erst recht notwendig, namentlich in unserer Zeit der Zeitungen, Zeitschriften, Theater, Kinos und Reklame. Da zerrinnt alle Gedächtniskraft, wenn sie nicht durch tägliche methodische Übung wieder zurückgeholt und eingefangen wird.“<sup>426</sup>

Otto CLEMEN fand in seiner zeitgenössischen Rezension deutliche Worte, indem er ein solches „Einhämmern“ als „Zumutung“ brandmarkte.<sup>427</sup> Auch LEITLS stoffliche Progression der 135 kurzen Lektionen ließe sich kritisch diskutieren, da das Gerundivum vor dem a.c.i. und dem *ablativus absolutus* erscheint und der Konjunktiv Plusquamperfekt erst im letzten Kapitel gelernt wird.

### 3.5.2 Neutestamentliches Griechisch

Heutige Lehrwerke, die in die griechische Sprache des Neuen Testaments einführen, richten sich vornehmlich an Studierende der Theologie. Diese Zielgruppe trat jedoch erst nach dem Ersten Weltkrieg in Erscheinung. Zuvor waren bei Beginn des Studiums Griechischkenntnisse auf dem Abiturniveau des (humanistischen) Gymnasiums zwingend vorgeschrieben. Daran hielten die Theologischen Fakultäten auch im Kontext der Schulreform des Jahres 1900 fest und sicherten sich in der Folgezeit eine Ausnahmestellung, während alle anderen Studienfächer auch für die Absolventen realistischer Anstalten geöffnet wurden.<sup>428</sup> Für angehende Theologen bedeutete die Auseinandersetzung mit dem neutestamentlichen Griechisch eine Spezialisierung, nachdem man die Regeln der attischen Kunstprosa kennen gelernt hatte.<sup>429</sup> Die Hilfsmittel in Form von Wörterbüchern und Grammatiken hatten daher zunächst weiterhin wissenschaftlichen Charakter.<sup>430</sup>

---

<sup>426</sup> L176, 9.

<sup>427</sup> s. o. Anm. 423.

<sup>428</sup> s. u. Kapp. 4.3 u. 4.4.

<sup>429</sup> Sie mussten auch nach der Schulreform des Jahres 1900 das an Gymnasien erreichte Niveau an Latein- und Griechischkenntnissen mitbringen. Zu dieser Besonderheit s. u. S. 183, zur Lockerung im Jahr 1917 s. u. S. 215.

<sup>430</sup> Die *Grammatik des neutestamentlichen Sprachidioms* von Georg Benedikt WINER (Leipzig 1822<sup>1</sup>, Göttingen 1894<sup>8</sup>) dient, wie in Vorrede und Einleitung klar ausgesprochen wird, wissenschaftlichen Zwecken und wäre für Anfänger unbrauchbar gewesen. Das gilt gleichfalls für Alexander BUTTMANNs *Grammatik des neutestamentlichen Sprachgebrauchs* (Berlin 1859) und für die *Grammatik des neutestamentlichen Griechisch* von Friedrich BLASS (Göttingen 1896<sup>1</sup>, in den Bearbeitungen von Albert DEBRUNNER und

Erst als mit einiger Verzögerung die Möglichkeit geschaffen wurde, durch eine spezielle Prüfung nur die für das Theologiestudium benötigten Griechischkenntnisse nachzuweisen (in Preußen geschah dies 1917<sup>431</sup>), wurde die Option interessant, ohne den Umweg über das klassische Idiom direkt die Sprache des Neuen Testaments kennen zu lernen.

Der Theologe und freikirchliche Missionar Johannes WARNS (1874–1937) entwickelte in seinem langjährig durchgeführten Unterricht für Erwachsene ein Anfängerlehrbuch speziell des neutestamentlichen Griechisch und entschloss sich im Jahr 1925 zur Veröffentlichung.<sup>432</sup> Alle Beispiele und Texte entnahm er konsequent dem Neuen Testament. WARNS wählte den damals üblichen Aufbau einer systematischen Schulgrammatik und füllte gewissermaßen die Positionen aller Lernbeispiele neu aus. Es handelt sich durchgehend um eine Sprachlehre alten Stils zum Auswendiglernen, die von zu übersetzenden Übungsstücken unterbrochen wird. Bei den griechisch-deutschen Übungen sind die Stellenangaben genannt, so dass Autodidakten die jeweilige Übersetzung in ihrer Bibel nachschlagen konnten. Zu den deutsch-griechischen Übungen sind jedoch keine Auflösungen beigegeben. In der Überarbeitung von 1931 ist die Zahl der Übungsstücke von 52 auf 77 erweitert, wobei der Gesamtumfang des Buches auf Grund einer Straffung jedoch kaum ausgedehnt wurde, sondern weiterhin gut 200 Seiten betrug. Die Anlage als systematische Grammatik mit der entsprechenden Fachsprache machte das WARNSSCHE Lehrbuch nur bedingt für den Selbstunterricht attraktiv. Für einen angeleiteten – sicher durch gemeinsame Lektüre zu ergänzenden – Erwachsenenunterricht bot es sich hingegen eher an: wegen seiner Ausführlichkeit bei gleichzeitiger Klarheit. Aus der Neubearbeitung, mit der Reinhold KÜCKLICH d. J. im Jahr 1952 beauftragt wurde, geht hervor, dass die Grammatik von WARNS seit 1934 vergriffen war. Das erschwerte zwei Jahrzehnte lang die materielle Untersetzung der griechischen Anfängerkurse für Theologen.<sup>433</sup>

---

Friedrich REHKOPF bis heute Standardwerk). In dem ab 1906 von Hans LIETZMANN herausgegebenen *Handbuch zum Neuen Testament* bildete die *Neutestamentliche Grammatik* in prominenter Weise den Eröffnungsband, den Ludwig RADERMACHER besorgte (Tübingen 1911<sup>1</sup>, 1925<sup>2</sup>, ND 1990). Verbreitung fand auch das *Handbuch zum Studium des neutestamentlichen Griechisch* von Gottfried STEYER (1. Band, Formenlehre, Berlin 1962<sup>1</sup>, 1989<sup>6</sup>; 2. Band, Satzlehre, Berlin 1968<sup>1</sup>, 1992<sup>5</sup>).

<sup>431</sup> s. u. S. 215.

<sup>432</sup> L054.

<sup>433</sup> L055, IX.

### 3.5.3 Juristenlatein

Für die lateinische Rechtssprache gab es jahrhundertlang diejenigen Materialien und Hilfen, die für ein fachliches Spezialgebiet zu erwarten sind: wissenschaftliche Abhandlungen und besondere Lexika. Handlich und allgemeinverständlich war hingegen ein kleines Elementarwörterbuch von Friedrich August NUETZER aus dem Jahr 1828.<sup>434</sup> Für dieses „Werkchen“<sup>435</sup> stellte der Jurist Karl BACK (1799–1869) sein Fachwissen zur Verfügung und würdigte im Vorwort das verfolgte Anliegen. Es bestand darin, die „in der Rechtssprache vorkommenden fremden und unverständlichen Wörter, Redensarten und Sprachwendungen“ allen interessierten Laien nahezubringen. Zwar gebe es Realenzyklopädien und Konversationslexika – „*allein viele derselben behandeln ihrer besondern Einrichtung nach die im gemeinen Leben so oft vorkommenden juristischen Fremdwörter und Sprachwendungen gar nicht oder nur nebenhin, die meisten derselben sind für den Mittelstand, den Bürger und Landmann besonders zu bändereich und theuer, mithin für diesen so gut wie nicht vorhanden.*“<sup>436</sup>

Löblich sei daher die Arbeit des „Hrn. Kreis-Amts-Copist Nuetzer“, welches „in verständiger Gedrängtheit“ die häufigsten Ausdrücke enthält und erklärt, „*dabei aber so wohlfeil ist, daß wohl Jeder, besonders jeder Hausvater dieß Wörterbuch sich anschaffen und zu Verständigung seiner und der Seinigen in vorkommenden Fällen benutzen kann.*“

Wenn daraufhin lateinische Wendungen wie *restitutio in integrum ex capite aetatis* oder *per omnes passus et instantias* mit dieser angestrebten allgemeinen Breitenwirkung erläutert werden, muss das durchaus als Versuch einer elementaren altsprachlichen Erwachsenen- bzw. Volksbildung betrachtet werden.

Das Erfordernis einer basalen Fremdsprachenaneignung für angehende Juristen tauchte erst durch die Schulreform des Jahres 1900 auf, als die Absolventen lateinloser Oberrealschulen den Zugang zum Jurastudium erhielten. Auf diesem Gebiet wurde Wilhelm KALB aktiv, der schon 1886 und 1890 mit den Abhandlungen *Juristenlatein. Versuch einer Charakteristik auf Grundlage der Digesten und Roms Juristen nach ihrer Sprache dargestellt* hervorgetreten war.

KALB hatte selbst an Gymnasien unterrichtet. Da das von ihm favorisierte Spezialgebiet außerhalb des Lehrplans lag, hatte er einen distanzierten Blick auf

---

<sup>434</sup> L195.

<sup>435</sup> L195, VI.

<sup>436</sup> Dies und das Folgende aus L195, III–IV.

die herkömmliche Schullektüre. Er schlug für die oberen Klassen eine nach Neigung (und Studienwunsch) differenzierte Lektüre vor, die eine nähere Betrachtung verdient: Die das Curriculum beherrschenden Textsorten – Dichtung und Rhetorik – griff er frontal als „sprachliche Künsteleien“ an, mit denen Gymnasiasten „in einem Alter geplagt werden [...] in dem sie noch nichts davon verstehen können“.<sup>437</sup> Besonders in den Realgymnasien, „die doch in erster Linie den Anforderungen der modernen Zeit entgegenkommen wollen“, seien Cicero und die römischen Dichter auf Grund der mangelnden Originalität der Römer entbehrlich; eine „Chrestomathie aus den Juristen“ sei sinnvoller:

*„Das römische Recht war das einzige Literaturgebiet, auf welchem die Römer unbestritten Originelles geleistet haben. [...] Und was das sog. ‚humanistische‘ Gymnasium betrifft, das die Schüler zu den Quellen und Wurzeln unserer europäischen Kultur hinführen will, so sucht man hier immer mehr gerade das Griechische zu beschränken, obwohl abgesehen vom Recht die Vorbilder unserer Denker und Dichter fast allein die Griechen gewesen sind. Eher ließe sich das Lateinische in den obersten Klassen um einige Stunden kürzen und trotzdem die Lektüre sich fruchtbringender gestalten: wir möchten vorschlagen, an einigen größeren Gymnasien für die obersten drei Klassen einen Versuch mit Spezialisierung zu machen unter Freistellung der Wahl für die Schüler; wer will, könnte in eine Abteilung eintreten, welche die heutzutage in der Oberstufe gebräuchlichen Schriftsteller behandelt; andere könnten je nach Neigung in einer anderen Abteilung Minucius Felix, Lactantius und Augustinus lesen, wieder andere eine Chrestomathie aus den altrömischen Gesetzen, den klassischen Juristen und Rechtsurkunden. [...] Dann käme es nicht mehr so oft vor, daß auf der Universität den jungen Theologen die Sprache der Kirchenväter Schwierigkeit macht und daß junge Juristen einfache Digestenstellen nur mühsam übersetzen können.“<sup>438</sup>*

Die nach 1900 viel heterogener gewordene lateinische Sprachkompetenz der Jurastudenten veranlasste KALB zur Entwicklung zweier unterschiedlicher Lehrbücher, eines für die Oberrealschüler und ein voraussetzungsreicheres für die Absolventen der Gymnasien.

Im Jahr 1910 gab er zunächst die mehr als 300 Seiten starke *Spezialgrammatik zur selbständigen Erlernung der römischen Sprache für lateinlose Jünger des Rechts* heraus, die er zwar für die Muluszeit empfahl, die aber sicher auch erst neben dem universitären lateinischen Anfängerunterricht benutzt wurde. Die 280 Lernparagrafen sind als gut lesbare, streckenweise hochinteressante Kapi-

---

<sup>437</sup> L189, VII.

<sup>438</sup> L189, VII.



tel gestaltet. Ein Anhang bietet (seit der erweiterten zweiten Auflage) sieben zusammenhängende Übungsstücke, die mit Vokabelhilfen versehen sind. KALB nimmt sprachlich weiten Anlauf und hat für diejenigen, die es ganz genau wissen wollen, einiges zu bieten. Bei den Substantiven der o-Deklination rangiert *vir* nicht als Ausnahme der Gruppe auf *-er*, sondern bildet pedantisch eine zweite Klasse, gemeinsam mit nur einem einzigen weiteren Vertreter, *levir-der Schwager*.<sup>439</sup> Das ist nun wahrlich eine Grammatik für Juristen. Das Werk bietet aber nicht nur den zu erwartenden ausführlichen sprachlichen Grundkurs, sondern schweift auch ab in die Realien und in Diskussionen über richtige Lesarten und Interpretationen einzelner Stellen. Anfänger konnten die Argumente schwerlich beurteilen, mussten sie doch die Auffassungen des Autors hinnehmen. Dennoch ist das im Text und in den Fußnoten ausgebreitete Wissen eine Stärke des Lehrgangs, weil die Beispiele und Begebenheiten den Leser bei Laune halten und dazu geeignet sind, tote Römer und trockene Grammatik zum Leben zu erwecken.

1912 folgte für Fortgeschrittene der nur halb so umfangreiche *Wegweiser in die römische Rechtssprache für Absolventen des humanistischen Gymnasiums*. Der Einstieg ist völlig anders gestaltet als in normalen Lateinlehrbüchern und dürfte für Verblüffung gesorgt haben:

„Wir versetzen uns nach Rom um das Jahr 168 nach Chr. Wir kommen vormittags vom palatinischen Hügel herab und hören das dumpfe Summen der Menschenmassen, die sich auf dem Forum und in dessen Nähe hin- und herbewegen [...] Bevor wir das eigentliche Forum betreten, sehen wir zu unserer Rechten einen Verkaufsladen. Er gehört dem Sklavenhändler Sex. Cornelius. Ein hochgewachsener, troziger Germane hatte eben in Quintus Seius einen Käufer gefunden, der den Preis ✕ DC d.h. denarios sescentos, zu vergleichen mit 600 Frcs., dafür sofort bar auf den Tisch legte.“<sup>440</sup>

Über sechs Seiten erstreckt sich die Szene, die anhand einer Kaufhandlung, eines Delikts und der Folgemaßnahmen die verschiedenen Institutionen und Termini vorführt.<sup>441</sup> Die schiere Menge dessen, was auf diesen Seiten teils vernünftig, teils geradezu unmerklich an Juristischem und Sprachlichem aufgeboten und erklärt wird, erweist die Vorgehensweise als geniales didaktisches Manöver. Auf diesen Auftakt folgten jedoch weitaus anstrengendere Kapitel. Ehrlicher Weise bekannte KALB später, dass das Buch vorrangig für Gymnasias-

---

<sup>439</sup> L189, 11 (§ 10).

<sup>440</sup> L190, 1.

<sup>441</sup> L190, 1–6.

ten „mit guten Kenntnissen“ gedacht war sowie für „Philologen, die neu an die Rechtsquellen herantreten“.<sup>442</sup>

Ebenfalls im Jahr 1912 wurde ein kleinformatiger *Lateinkursus für Juristen* von Georg THIELE (1866–1917) komplettiert, dessen erster Teilband schon seit zwei Jahren in Umlauf war.<sup>443</sup> THIELE gab an der Marburger Universität lateinische Anfängerkurse für Juristen seit deren Einrichtung im Winterhalbjahr 1903/04, konnte sich also auf reichliche eigene Unterrichtserfahrung auf diesem Gebiet stützen.<sup>444</sup> Er konzipierte die beiden Bände als Begleitung für seine zweisemestrigen universitären Sprachkurse und präsentierte ausschließlich originale Lesetexte. Der erste Teilband bietet 64 Stücke aus den *Institutiones* des Gaius und Iustinian, der zweite Teilband 37 Stücke aus den *Digesten*. Beide Teilbände enthalten ein alphabetisches Wörterbuch, der erste Band zusätzlich ein kurzgefasstes grammatisches Kompendium im Umfang von elf Seiten, das als Repetitorium genutzt werden soll.<sup>445</sup>

Und noch eine dritte Veröffentlichung erschien im Jahr 1912, und zwar ein von dem Rechtshistoriker Bernhard KÜBLER (1859–1940) herausgegebenes weiteres *Lesebuch des römischen Rechts*, das im Selbststudium oder auch für Vorlesungen und Übungen eingesetzt werden konnte.<sup>446</sup> Die erweiterte Ausgabe des Jahres 1914 wuchs auf 1118 Lesestücke an und enthielt nun auch ein Wörterbuch. Vereinzelt textkritische Bemerkungen beschränkte KÜBLER „auf ein Minimum [...], weil erfahrungsgemäß der Jurist für die philologische Kritik wenig Interesse hat.“<sup>447</sup>

Ein wenig irreführend ist dagegen der Titel *Das Latein im Rechte. Stillehre für Juristen* von Georg VON KLAEDEN aus dem Jahr 1896. Es ging darin nicht um die lateinische Rechtssprache und es war kein Lehrbuch, sondern ein Essay, der über die logischen und ästhetischen Aspekte des juristischen Fachjargons mehr schwadronierte als philosophierte.<sup>448</sup>

---

<sup>442</sup> So KALB in der Vorbemerkung zur erweiterten zweiten Auflage der Spezialgrammatik zur selbständigen Erlernung der römischen Sprache (L189, VI).

<sup>443</sup> L196.

<sup>444</sup> Philipps-Universität Marburg, VV, Winterhalbjahr 1903/04ff. – THIELES Lehrtätigkeit schloss sich damit unmittelbar an seine Habilitation in Marburg an. Zuvor war er Gymnasiallehrer, Privatlehrer und wissenschaftlicher Bibliothekar, vgl. Personalblatt. Mit einem Ruf nach Greifswald endete im Jahr 1914 seine Sprachkurstätigkeit.

<sup>445</sup> L196, 1.88–99.

<sup>446</sup> L192. – Zu KÜBLER vgl. Anm. 491; Anm. 712.

<sup>447</sup> L192, 6.

<sup>448</sup> VON KLAEDEN und seine Schwester hatten gemeinsam juristische Fachliteratur durchgearbeitet und sich dabei bald wegen des trockenen Stils gelangweilt, bald über stilisti-

Die Sammlung und Erklärung lateinischer Rechtssprichwörter von Rudolf BOVENSIEPEN aus dem Jahr 1922 begnügte sich nur noch mit einer „Verdeutschung“ und terminologischen „Erklärung“ des Juristenlateins. BOVENSIEPEN blickt so stolz auf die Errungenschaft des deutschsprachigen Bürgerlichen Gesetzbuches, dass er die ältere Tradition trotz der „wunderbaren Konzentration der lateinischen Sprache“ als Relikt handhabt.<sup>449</sup>

### 3.5.4 Latein für Naturwissenschaften und Medizin

Die medizinischen und naturwissenschaftlichen Berufe wurden zwar traditionell von Leuten ausgeübt, die schon über Lateinkenntnisse verfügten, aber seit den 1930er Jahren sind neben rein terminologischen Übersichten auch Buchveröffentlichungen zu beobachten, die echte Spracheinführungen enthalten oder sogar regelrechte Lehrbücher sind.

E. J. QUECKE brachte 1934 in Wien einen eigenen lateinischen Sprachkurs für Dentisten und Zahntechniker heraus, einschließlich Leseübungen, Grammatik und Lernvokabular. Adressatengerecht gestaltete er zwölf Lektionen mit Sätzen wie *Hominibus triginta duo dentes sunt, infantibus ad sextum annum solum viginti*.<sup>450</sup> Eingestreute Sentenzen dienen darüber hinaus der Allgemeinbildung.

Das Taschenbuch *Medizinische Fachsprache verständlich gemacht* von Eduard STRAUß richtete sich an „Angehörige der Heilberufe und des Sanitätsdienstes“. Es erzielte zwar bis 1949 achtzehn Auflagen, bestand aber lediglich aus einer Liste von 5.000 erklärten Termini. Die Staffelung des Kaufpreises nach

---

sche Missgriffe amüsiert. Das nahm er zum Anlass, ihr diese ungestüme 30-seitige Sottise zu widmen, in der er schlechtes Deutsch in den Rechtswissenschaften anhand einiger Beobachtungen und Stilblüten anprangert: „Dem Gymnasium, der lateinischen Schule also, verdankt der Jurist seine erste Bildung. Was lernt er dort? Im Wesentlichen doch nur Latein! Auf zehn Stunden Latein kommen nur zwei Stunden Deutsch. Als ob das Deutsche leichter zu erlernen wäre!“ L191, 10. – Der Titel erklärt sich als Replik auf den Vortrag „Die Phantasie im Rechte“, den Heinrich DERNBURG (1829–1907) zwei Jahre zuvor gehalten hatte, cf. L191, 8; Heinrich DERNBURG: Die Phantasie im Rechte. Vortrag vor der Wiener Juristischen Gesellschaft am 21. März 1894, Berlin 1894<sup>1-2</sup>.

<sup>449</sup> L183, 3.

<sup>450</sup> L216, 38.

Stückzahl zeigt, dass es wohl in größeren Klassensätzen angeschafft werden konnte oder sollte.<sup>451</sup>

Derlei vereinzelte frühe Ansätze sind nicht zu vergleichen mit der Vielzahl fachsprachlicher lateinischer Lehrbücher, die nach dem Zweiten Weltkrieg in Ost- und Westdeutschland für die medizinischen und naturwissenschaftlichen Disziplinen entwickelt wurden.<sup>452</sup>

### 3.5.5 Weitere Fächer und Berufe

Vereinzelt erschienen Lateinbücher auch für weitere Berufsgruppen und Studienfächer. Zwei Lehrbücher für angehende Buchdrucker von Jakob BAß und Paul SIEGERT werden in Kapitel 4.7.3 im Zusammenhang mit einem kostenlosen Lateinkurs für die allgemeine Bevölkerung im Jahr 1900 behandelt.<sup>453</sup> Hermann DIELS wunderte sich im Verlauf dieses Experiments über „die vielen Setzer“, die den (gänzlich anders intendierten) Kurs als Fortbildungsveranstaltung nutzten.

Ein lateinisches *Hilfsbuch* gezielt für den „Selbstunterricht von Anwärtern für den mittleren Bibliotheksdienst“ veröffentlichte Werner RUST im Jahr 1930.<sup>454</sup> Die Fortführung des Buches nach 1945 beschränkte sich bezeichnenderweise auf die terminologischen Teile.<sup>455</sup>

---

<sup>451</sup> Die 2. Auflage von 1937 umfasste schon das „22. bis 43. Tausend“. Ein Exemplar kostete 75 Pfennig, ab 25 Exemplaren 70 Pfennig, ab 50 Exemplaren 65 Pfennig, cf. L220, Einbandvorderseite u. Titelseite.

<sup>452</sup> L197–223.

<sup>453</sup> L225; L233.

<sup>454</sup> L230.

<sup>455</sup> L231. – Einen echten lateinischen Sprachkurs für Bibliothekare entwarf indes Gerd SCHMIDT im Jahr 1997 (L232). Spezifische Lehrmittel für weitere Fächer sind ein zu beklagendes Desiderat. In jeder Hinsicht verdienstvoll daher das Lateinbuch für Romanisten von Johannes MÜLLER-LANCÉ (L228). Immerhin wurde das „Lehrbuch des mittelalterlichen Lateins“ von GOULLET und PARISSÉ ins Deutsche übersetzt (L226).