

Altsprachliche Erwachsenendidaktik in Deutschland

Von den Anfängen
bis zum Jahr 1945

Marc Brüssel

Propylaeu**III**

Altsprachliche Erwachsenenendidaktik in Deutschland
Von den Anfängen bis zum Jahr 1945

Marc Brüssel

Altsprachliche Erwachsenenendidaktik in Deutschland

Von den Anfängen bis zum Jahr 1945

Über den Autor

Marc Brüssel war wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Klassische Philologie der Humboldt-Universität zu Berlin und ist Lehrkraft für besondere Aufgaben am dortigen Sprachenzentrum. Sein Arbeitsschwerpunkt ist die Didaktik des altsprachlichen Erwachsenenunterrichts in Theorie und Praxis.

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie, detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist unter der Creative Commons-Lizenz 4.0 (CC BY-SA 4.0) veröffentlicht. Die Umschlaggestaltung unterliegt der Creative-Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0.

Propylaeum
FACHINFORMATIONSDIENST
ALTERTUMSWISSENSCHAFTEN

Publiziert bei Propylaeum,
Universitätsbibliothek Heidelberg 2018.

Diese Publikation ist auf <http://www.propylaeum.de> dauerhaft frei verfügbar (Open Access).

urn: nbn:de:bsz:16-propylaeum-ebook-369-5

doi: <https://doi.org/10.11588/propylaeum.369.522>

Text © 2018, Marc Brüssel

ISBN 978-3-947450-04-6 (Softcover)

ISBN 978-3-947450-05-3 (Hardcover)

ISBN 978-3-947450-03-9 (PDF)

Abstract

In Germany, a methodology for teaching a classical language to adult learners has long been needed. Neither classical philology nor school pedagogy for Latin and Greek instruction has paid a great deal of attention to this sort of issue. This thesis aims to be the first systematic contribution towards the formation of this educational sub-discipline. According to common standards and suitable methods in second language acquisition research, it is necessary to start by both exploring the history of this learning format and gathering empirical data for the purpose of establishing a theory-based andragogy for classical languages. This study includes the history of adult learning of classical languages in Germany from its beginnings up until the turning point in the year 1945. Particular emphasis is placed on tracing the ancestry and origins of the *Latinum* and *Graecum* certificates acquired by students through mandatory courses and examinations at universities. Even today, the topic of learning classical languages is quite controversial when debates on higher education policy rage. Its influence on the public perception of classical languages should thus not be underestimated. This dissertation additionally focusses on analyzing historical teaching materials both for class use and self-instruction. Such materials had to be rediscovered, sorted, and surveyed during a time-consuming process of heuristic and exploratory basic research. Empirical evidence is given by a thorough treatment of the conditions under which beginner's courses in Greek and Latin were conducted at the Berlin University up until 1945—this format of instruction was first used here. This permits a previously unknown aspect of language education in higher education to be added to the otherwise well-researched history of the Institut für Altertumskunde of the Berlin University in the days of the professors Wilamowitz, Norden, or Jaeger: the history of the language teachers.

Inhalt

Vorwort.....	13
1 Einleitung und theoretische Grundlagen	19
1.1 Gegenstand der Untersuchung: Altsprachliche Erwachsenenendidaktik als transdisziplinäres Projekt.....	19
1.2 Altsprachliche Erwachsenenendidaktik als Teildisziplin der Erwachsenenbildung.....	22
1.2.1 Zum Begriff der Erwachsenenbildung	22
1.2.2 Definition des Erwachsenen nach Gertrud Wolf.....	23
1.2.3 Altsprachlicher Erwachsenenunterricht als Regression innerhalb der Lebensstufen nach Arnold van Gennep	25
1.2.4 Erwachsenenendidaktik als „offenes Projekt“ nach Erhard Meueler ...	26
1.2.5 Kompetenzorientierung der Erwachsenenendidaktik nach Hans Furrer	29
1.2.6 Bildung als Erlebnis nach Hans Ulrich Gumbrecht.....	30
1.3 Altsprachliche Erwachsenenendidaktik als Teildisziplin der Fremdsprachendidaktik	31
1.3.1 Zur historischen Didaktik der alten Sprachen	31
1.3.2 Forschungsstand auf dem Gebiet der altsprachlichen Erwachsenenendidaktik.....	34
1.3.3 Verhältnis zur historischen Sprachwissenschaft und zur Didaktik moderner Fremdsprachen	35
1.4 Ziele und methodisches Vorgehen.....	36
2 Ausgangsbedingungen und Anfänge	41
2.1 Einteilung in geschichtliche Phasen	41
2.2 Vorgeschichte und Ausgangsbedingungen bis zum Humanismus	41
2.3 Ein literarisches Beispiel: Magdalia	44
2.4 Comenius – Thomasius – Salzmann	46
2.5 Mouniers Weimarer Idylle für junge (und vermögende) Erwachsene	48
2.6 Ungeliebt und unentbehrlich? Die alten Sprachen als Studienvoraussetzung	52

3 Lehrmaterialien für den altsprachlichen Erwachsenenunterricht und Selbstunterricht im 19. und frühen 20. Jahrhundert.....	57
3.1 Sprachlehren des 19. Jahrhunderts und ihre erwachsenen Benutzer	57
3.1.1 Lateinische Schulbücher und erwachsene Benutzer.....	59
3.1.2 Griechische Schulbücher und erwachsene Benutzer.....	62
3.1.3 Schneller zur Originallektüre: Friedrich Jacobs	65
3.1.4 Eine „praktische Anleitung“: Karl Christian Gottlieb Schmidt	68
3.1.5 Mnemonik: Christian August Lebrecht Kästner.....	72
3.2 Erste Materialien für den altsprachlichen Selbstunterricht.....	81
3.2.1 Der Longseller des lateinischen Selbstunterrichts: Karl Hoerenz	82
3.2.2 Hartlebens Bibliothek der Sprachenkunde.....	86
3.2.2.1 Latein: H. Verner und Gabriel Felix	86
3.2.2.2 Griechisch: Walter Schreiber	87
3.2.3 Die Lehrmeister-Bücherei	88
3.2.3.1 Latein: R. Arnoldi	88
3.2.3.2 Griechisch: August Seidel	90
3.3 Die große Zeit der Unterrichtsbriefe: Die Methode Toussaint-Langenscheidt und ihre Nachahmer	91
3.3.1 Aufstiegsstreben und eskapistische Sehnsüchte: Der Erfolg der Methode Toussaint-Langenscheidt in der bürgerlichen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts.....	91
3.3.2 Haberlands Unterrichtsbriefe (erste Fassung)	97
3.3.2.1 Latein: Giambattista Buonaventura und Albert Schmidt	98
3.3.2.2 Griechisch: Giambattista Buonaventura und Albert Schmidt	104
3.3.3 Haberlands Unterrichtsbriefe (zweite Fassung)	107
3.3.3.1 Latein: Christian Roese	108
3.3.3.2 Griechisch: Ernst Koch und Christian Roese	111
3.3.4 Fernstudium nach der Rustinschen Methode	118
3.3.4.1 Latein: Max Koch und Paul Hirt.....	120
3.3.4.2 Griechisch: Gustav Behrendt	124
3.3.5 Die „Original-Methode Toussaint-Langenscheidt“	127
3.3.5.1 Latein: Carl Willing	128
3.3.5.2 Griechisch: August Tegge.....	131

3.3.6	Berthold Ottos Reformpädagogik und ihre erwachsenen Adressaten: Die „Lateinbriefe“ und der „Griechische Selbstunterricht des Hauslehrers“	135
3.4	Fremdwörterbücher als Einführungen ins Lateinische und Griechische	140
3.4.1	Niedrigschwellige Konzeptionen der altsprachlichen Fachdidaktik	140
3.4.2	Büchmanns „Geflügelte Worte“ und die Erklärung lateinischer und griechischer Fremdwörter von Eduard Laubert und Michael Burger	142
3.4.3	Ein griechisches Fremdwörterbuch als Sprachlehrbuch: Bernhard Schwalbe	144
3.4.4	Der akribische Wörtersammler und sein verzweifelter Konkurrent: Adolf Hemme und Hermann Flaschel.....	145
3.4.5	Irrwege der Etymologie: Johann Gießmann	151
3.4.6	Sprachbildung durch Etymologie: Heinrich Uhle.....	153
3.4.7	Ein lateinisches Fremdwörterbuch als Sprachlehrbuch: Martin Lindner.....	157
3.4.8	Fazit zu der Einbeziehung der Grammatik in Fremdwörterbüchern.....	158
3.5	Exkurs: Fachspezifische Materialien für Lernanfänger	159
3.5.1	Lateinische Kirchensprache	160
3.5.2	Neutestamentliches Griechisch.....	165
3.5.3	Juristenlatein.....	167
3.5.4	Latein für Naturwissenschaften und Medizin	171
3.5.5	Weitere Fächer und Berufe	172
4	Die Einrichtung des altsprachlichen Erwachsenenunterrichts an den Universitäten und in der Volksbildung im Jahr 1900.....	173
4.1	Boeckhs Idee der Zwangscollegien: Die alten Sprachen auf dem Weg zur universitären Pflichtveranstaltung	173
4.2	Ein Abitur ohne die alten Sprachen? Die „realistische“ Bewegung und der Streit um die „Berechtigungsfrage“	175
4.3	Nach der Dezemberkonferenz von 1890: Die „Ergänzungsprüfung“ auf dem Vormarsch.....	179
4.4	Der Kieler Erlass des Jahres 1900 und die Universitäten	182

4.5	Latein an Oberrealschulen: Hilfe für die „zugelassenen Barbaren“	185
4.6	Friedrich Althoff und die Einrichtung der altsprachlichen Universitätskurse	188
4.7	Hermann Diels, die Volksbildung und die Buchdrucker.....	193
4.7.1	Hermann Diels und die Universitätsausdehnungsbewegung.....	193
4.7.2	„Volkslatein“: Das erste Lateinbuch für Volkshochschulen.....	197
4.7.3	Latein für Buchdrucker: Jakob Baß und Paul Siegert	203
4.7.4	Ein Experiment ohne Nachahmer	205
5	Institutionalisierter altsprachlicher Erwachsenenunterricht bis zum Jahr 1945	209
5.1	Der erste Universitätskurs und Rudolf Helms „Griechisches Übungsbuch“	209
5.2	Anforderungen im Graecum und Latinum	213
6	Weitere Lehrmaterialien für den altsprachlichen Erwachsenenunterricht und Selbstunterricht bis 1945	219
6.1	Im Erwachsenenunterricht benutzte Schulbücher.....	219
6.2	Griechisch: Friedrich Slotty und Georg Peter Landmann.....	222
6.3	Latein: Von Christian Goldinger bis zu den Soldatenbriefen für Berufsförderung	224
7	Berlin als Fallbeispiel für den universitären altsprachlichen Anfängerunterricht bis zum Jahr 1945.....	233
7.1	Gründe für eine exemplarische Betrachtung Berlins.....	233
7.2	Unterricht und Dozenten in den Griechischkursen	240
7.2.1	Rudolf Helm (1872–1966), der Archeget des altsprachlichen Erwachsenenunterrichts.....	240
7.2.2	Weitere Dozenten der griechischen Sprachkurse 1903–1945.....	274
7.2.2.1	Sommersemester 1903 bis Wintersemester 1912/13: Johannes Imelmann (1842–1917).....	274
7.2.2.2	Wintersemester 1910/11 bis Sommersemester 1912: Hermann Mutschmann (1882–1918)	279
7.2.2.3	Wintersemester 1912/13 bis Sommersemester 1927: Paul Maas (1880–1964).....	280
7.2.2.4	Wintersemester 1913/14: Werner Jaeger (1888–1961).....	285

7.2.2.5 Sommersemester 1914 (?): Paul Friedländer (1882–1968).....	293
7.2.2.6 Wintersemester 1927/28 bis bis Sommersemester 1933: Richard Walzer (1900–1975).....	296
7.2.2.7 Wintersemester 1933/34 bis Wintersemester 1934/35: Hermann Langerbeck (1908–1964).....	299
7.2.2.8 Sommersemester 1935 bis Wintersemester 1935/36: Ernst Rupprecht (1910–1941).....	300
7.2.2.9 Sommersemester 1936 bis Sommersemester 1937: Otfrid Becker (1911–1939).....	301
7.2.2.10 Wintersemester 1937/38 bis Wintersemester 1938/39: Ludwig Deicke (1877–?).....	303
7.2.2.11 Wintersemester 1938/39 bis Wintersemester 1943/44: Ernst Zinn (1910–1990).....	303
7.2.2.12 Sommersemester 1938 bis Sommersemester 1939: Karl Holl (1910–1941).....	304
7.2.2.13 Wintersemester 1939/40: Ital Gelzer (1914–1941).....	305
7.2.2.14 Wintersemester 1941/42 bis Wintersemester 1944/45: Paul Babick (1876–?).....	307
7.3 Unterricht und Dozenten in den Lateinkursen.....	308
7.3.1 Die Einrichtung der Kurse durch Friedrich Althoff.....	308
7.3.2. Dozenten der lateinischen Sprachkurse 1903–1945.....	309
7.3.2.1 Wintersemester 1903/04 bis Sommersemester 1922: Emil Thomas (1858–1923).....	309
7.3.2.2 Sommersemester 1908 bis Sommersemester 1935: Felix Hartmann (1857–?).....	312
7.3.2.3 Sommersemester 1924 bis Wintersemester 1935/36: Max Rothstein (1859–1940).....	317
7.3.2.4 Wintersemester 1927/28 bis Wintersemester 1928/29: Harald Fuchs (1900–1985).....	319
7.3.2.5 Wintersemester 1927/28 bis Wintersemester 1944/45: Paul Geissler (1897–1992).....	320
7.3.2.6 Wintersemester 1928/29 bis Sommersemester 1930: Karl Deichgräber (1903–1984).....	322
7.3.2.7 Wintersemester 1930/31 bis Sommersemester 1936: Karl Hansmann (1889–1945).....	323
7.3.2.8 Sommersemester 1931 bis Wintersemester 1936/37: Fritz Schwarz (1905–1974).....	324

7.3.2.9 Sommersemester 1937 bis Sommersemester 1938: Franz Bömer (1911–2004).....	328
7.3.2.10 Wintersemester 1938/39 bis Wintersemester 1939/40: Wolf Steidle (1910–2003).....	329
7.3.2.11 Wintersemester 1939/40: Paulheinz Ahlert (geb. 1914, 1945 verschollen).....	330
7.3.2.12 Wintersemester 1939/40 bis 1. Trimester 1940: Otto Luschnat (1911–1990).....	331
7.3.2.13 Drittes Trimester 1940 bis Wintersemester 1942/43: Wilhelm Riemschneider (1896–1942).....	332
7.3.2.14 Trimester 1941 bis Wintersemester 1941/42: Wolfgang Schmid (1913–1980).....	332
7.3.2.15 Sommersemester 1943 bis Wintersemester 1947/48: Georg Rathke (1880–?).....	334
8 Zusammenfassung und Ausblick.....	337
Verzeichnis der Abbildungen.....	345
Bibliographie	347
Siglen für die verwendeten Quellen und Periodika	347
Sekundärliteratur.....	350
Lehrwerke.....	380
Griechisch	380
Allgemein/Vorbereitung auf das Graecum.....	380
Koine/Neues Testament/Theologie.....	382
Philosophie	385
Fremdwörterbücher/Etymologie.....	385
Niedrigschwelliger Spracherwerb/Unterhaltung/Humor.....	386
Latein	387
Allgemein/Vorbereitung auf das Latinum.....	387
Kirchenlatein/Theologie.....	393
Juristenlatein	394
Naturwissenschaft/Medizin/Biologie	395
Weitere Berufe bzw. Studienrichtungen.....	397
Fremdwörterbücher/Etymologie	398
Niedrigschwelliger Spracherwerb/Unterhaltung/Humor.....	399

Vorwort

Nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern auch Erwachsene lernen Latein oder Griechisch: im Selbststudium, im Einzelunterricht, an Volkshochschulen, an kommerziellen Sprachschulen, an Abendschulen bzw. Kollegs, an Hochschulen und an Universitäten. Verschiedenartige Unterrichtsformate, Medien und Materialien kommen dabei zum Einsatz. Die publizierten Lehrmittel dienen oft der Vorbereitung auf eine Latinums- oder Graecumsprüfung.

Wer solche Angebote entwickelt oder als unterrichtender Praktiker¹ zum Einsatz bringt, kann – anders als die im Schuldienst tätigen Altphilologen – nicht auf eine wissenschaftlich untersetzte Didaktik zurückgreifen: Die altsprachliche Fachdidaktik ist eine junge und vergleichsweise kleine Disziplin, die ihre äußerst begrenzten Kapazitäten in Forschung und Lehre auf den Schulbereich konzentriert.² Notgedrungen nehmen die, die den altsprachlichen Erwachsenenunterricht erteilen, einen „Bezug auf falsche Adressaten“ in Kauf, der mit der Übernahme der Schuldidaktik einhergeht, oder sie arbeiten auf der Grundlage individuellen Erfahrungswissens.³ Von der Klassischen Philologie als Bezugsdisziplin werden Anfängerkurse für Erwachsene als unwichtige Randerscheinung behandelt – Otto REGENBOGEN beklagte sie sogar als „Fremd-

¹ Im Folgenden wird diese grammatische Form geschlechtsneutral ohne Derivate oder Zusätze (PraktikerInnen, Praktiker_innen, Praktiker*innen) benutzt, um den Lesefluss zu begünstigen. Damit versteht sie sich als indifferent (nicht als ignorant) gegenüber Genderaspekten und beabsichtigt ein Statement nur insoweit, als sie die traditionelle sprachliche Diskriminierung weiblicher Formen nicht durch eine Notation ersetzen möchte, die die Identitäten des Männlichen und Weiblichen als bipolare Norm oder als privilegiert verwendet.

² KIPF (2013a) 259–261; KIPF (2006a) 442–445; 452–455. – Für Latein als schulische Fremdsprache mit der drittgrößten Schülerzahl sind deutschlandweit derzeit insgesamt 2,5 fachdidaktische Lehrstühle eingerichtet.

³ „Das Problem der Erwachsenenendidaktik, nämlich dass man oft auf die Schuldidaktik zurückgreift, zeigt sich auch im Bereich der F[achdidaktik] (Bezug auf falsche Adressaten).“ VON SALDERN (2010).

körper“ im Institutsbetrieb⁴ – obwohl sie für die Außenwirkung der Fächer bedeutende, sogar multiplikatorische Chancen bieten.⁵

Benötigt wird eine erwachsenengerechte Didaktik für die alten Sprachen, welche die Geschichte dieses Lernens kennt, zeitgemäße Ziele formuliert, das Gelingen angeleiteten Lernens kritisch befragt, die Entwicklung adressatengerechter Materialien und Methoden theoretisch untersetzt und die Akteure zweckmäßig – etwa durch professionalisierende Weiterbildungsangebote – auf ihr Handeln vorbereitet. Es ist also eine Grundlagenforschung aus mehreren Komponenten erforderlich, um die altsprachliche Erwachsenenendidaktik als eine anschlussfähige wissenschaftliche Teildisziplin zu erschließen, die historisch, empirisch und theoretisch fundiert ist. Die vorliegende Arbeit versteht sich als Beitrag zu dieser Erschließung. Noch vor einer empirischen Bestandsaufnahme der Lernbedingungen stellt die Historie der Aneignung des Griechischen und Lateinischen im Erwachsenenalter ein grundsätzliches Desiderat dar und wurde deshalb als Ausgangspunkt gewählt.

Bereits das heuristische Ermitteln und Zusammentragen der publizierten Lehrmittel erwies sich als schwierig und zeitintensiv, andererseits aber auch in erstaunlichem Maße als ergiebig. Anhand der Vielfalt des Befundes, der im Literaturverzeichnis nach thematischen Rubriken gegliedert ist, kann festgestellt werden, dass es sich bei den altsprachlichen Lehrwerken für Erwachsene keineswegs um vereinzelte Besonderheiten handelte, sondern um eine Palette verschiedener, kontinuierlich nachgefragter Publikationstypen, die als konzeptionelle Herausforderung je nach Kontext und Bedarf immer wieder neu in Angriff genommen wurden.

Es wird augenfällig, dass die Didaktik des Griechischen und Lateinischen einen adäquaten und vollständigen Betrachtungshorizont erst gewinnen kann, wenn sie die Aneignung dieser Sprachen in jedem Lebensalter berücksichtigt. Zu diesem Zweck werden im Folgenden die Entstehungsgeschichte dieser besonderen Sprachaneignung und die im Verlauf dieser Entstehungsgeschichte verwendeten Lehrmittel zusammenhängend dargestellt. Hier galt es, weder möglichst viele Aspekte allzu oberflächlich zu sondieren, noch um der gewissenhaften Gründlichkeit willen die Betrachtung auf einen zu speziellen Ausschnitt zu beschränken. Im Ergebnis dieser Abwägung wurden exempla-

⁴ „Die Universität wird sich daher wohl darauf gefaßt machen müssen, diesen Fremdkörper der elementaren sprachlichen Kurse sich in irgendeiner Weise assimilieren zu müssen.“ REGENBOGEN (1930) 9.

⁵ USENER (2003) 981.

rische Lehrbuchanalysen und Berufsbiographien von Lehrbuchautoren und Sprachlehrern in einen geschichtlichen Abriss eingearbeitet, der sich besonders der Frage nach der Implementierung des institutionellen altsprachlichen Erwachsenenunterrichts an Universitäten widmet. Mit der Entscheidung für diesen Schwerpunkt wurde der größten Gruppe unter den erwachsenen Lernern und der fortgesetzt regen gesellschaftlichen Diskussion über den Sinn oder Unsinn eines komprimierten, obligatorischen Spracherwerbs in Latein und Griechisch für Studierende anderer Fächer Rechnung getragen.⁶

Die zentrale Forschungsfrage, warum und seit wann der altsprachliche Erwachsenenunterricht auf das Curriculum und die Didaktik des Schulunterrichts hin ausgerichtet wurde, wird im ersten Kapitel dieses Buches erläutert. Dort sind auch die theoretischen Grundlagen und der Forschungsstand zusammengefasst. In den Kapiteln 2 bis 6 findet sich die historiographische Darstellung von den Anfängen bis zum Jahr 1945, das sich wegen des Einschnitts und der nachfolgenden Unterschiede während der deutschen Teilung als Zäsur anbot. Kapitel 7 zeigt als empirisches Fallbeispiel das Lehrpersonal und die Unterrichtsbedingungen in den universitären Anfängersprachkursen Berlins für den gesamten behandelten Zeitraum. Die Diskussion der Ergebnisse und der Ausblick auf die Folgezeit bilden im Kapitel 8 den Abschluss der Arbeit.

Obwohl der Gegenstand der Untersuchung im Bereich der historischen Fremdsprachendidaktik angesiedelt ist, sollen an dieser Stelle zwei Anliegen ausdrücklich hervorgehoben werden, die sich auf die Gegenwart und auf den Transfer der Ergebnisse beziehen: Zum einen soll schon während der hier verfolgten Fragestellungen eine erste Brücke zwischen der Fachdidaktik der alten Sprachen und der Wissenschaft der Erwachsenenbildung geschlagen werden, damit sich die Akteure weder als zweckentfremdete Gymnasiallehrer begreifen

⁶ Nordrhein-Westfalen ist seit Jahren der zentrale Ort der Debatte, vgl. die vorgebrachten Argumente auf den Seiten www.openpetition.de/petition/online/abschaffung-der-latinumspflicht-fuer-lehramtstudierende und www.openpetition.de/petition/online/gegen-die-petition-die-latinumspflicht-abzuschaffen sowie die materialreich betriebene Seite www.facebook.com/LatinumAbschaffen [alle aufgerufen am 10.4.2017]. – Die juristische Auseinandersetzung wurde in den 1980er Jahren am weitesten getrieben, als eine Studierende vor dem Bayerischen Verfassungsgerichtshof Klage dagegen erhob, für ein Staatsexamen im Lehramt das Latinum nachweisen zu müssen. In einer Entscheidung, die Gesetzeskraft hat, stellte das Gericht jedoch fest, es verstoße nicht gegen die Bayerische Verfassung, dass von den Bewerbern für das Lehramt an Gymnasien in den Fächern Deutsch und Geschichte der Nachweis gesicherter Lateinkenntnisse durch das Latinum verlangt wird, VerfGH München, Urt. v. 26.4.1984, Az Vf. 7-VII-82, vgl. WOJACZEK (1984).

noch als reine Philologen, sondern als Erwachsenenbildner. Es ist zu wünschen, dass diese künftig gezielt für die Arbeit mit Erwachsenen qualifiziert werden, um wirklich als *Professionals* gelten zu können. Und zweitens gilt es zu verdeutlichen, dass die historische Spurensuche und Materialsammlung kein Selbstzweck sind, sondern zu einem besseren Verständnis der aktuellen, teils gravierenden Problemstellungen beitragen. Besonders die Ziele und die Legitimation unfreiwillig besuchter Latinums- und Graecumskurse können auf der Grundlage eines historischen Verständnisses fundierter diskutiert werden. Im Übrigen kann es fruchtbar sein, manche Leistungen und kluge didaktische Entscheidungen in längst vergessenen Lehrwerken wieder ins Bewusstsein zu rufen. Aber auch die Kenntnis von Irrwegen früherer Lehrgänge und Methoden ist geeignet dazu beizutragen, adressatengerechte Hilfen für einen positiven und unbelasteten Zugang Erwachsener zu den Sprachen Latein und Griechisch zu entwickeln.

Bei diesem Buch handelt es sich um die durchgesehene Fassung einer Dissertationsschrift, die im Sommersemester 2017 der Sprach- und Literaturwissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin zur Begutachtung vorgelegen hat. Herrn Prof. Dr. Stefan Kipf danke ich herzlich für die engagierte und aufmunternde Betreuung als Erstgutachter. Frau Prof. Dr. Aiga von Hippel danke ich für die Übernahme des Zweitgutachtens und für die wertvollen Hilfen, mit denen sie diesen Brückenschlag zwischen der Klassischen Philologie und der Wissenschaft der Erwachsenenbildung zu unterstützen bereit war. Für instruktive Gespräche und zahlreiche Hinweise bin ich ferner zu Dank verpflichtet: Herrn Prof. Andreas Fritsch, Herrn Andreas Kleineberg M.A., Frau Prof. Dr. Katharina Mommsen, Herrn Dr. Anton Ortl, Herrn Prof. Dr. Ulrich Schmitzer, Herrn Priv.-Doz. Dr. Michael-Sören Schuppan, Frau M.A. Maria Stimm, Herrn Dr. Jan Robert Weber und Herrn Priv.-Doz. Dr. Jürgen Wiesner. Für die hilfsbereite Unterstützung danke ich den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Universitätsbibliotheken der Freien Universität Berlin, namentlich Frau Dr. Susanne Rothe, der Humboldt-Universität zu Berlin, namentlich Frau Monika Dahl, der Universität Bremen, namentlich Frau Dr. Maria Hermes-Wladarsch, der Staatsbibliothek zu Berlin, der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, namentlich Frau Silke GÜthling, weiterhin des Archivs der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften sowie der Universitätsarchive der Freien Universität Berlin, namentlich Frau Josepha Schwerma, der Humboldt-Universität zu Berlin, namentlich Frau Dr. Aleksandra Pawliczek, und der Universität Rostock, namentlich Frau Bettina Kleinschmidt.

Herr Prof. Dr. Peter Kroppe hat dankenswerterweise umfangreiches Material zu seiner gemeinsam mit Herrn Dr. Joachim Domnick durchgeführten empirischen Erhebung zur Verfügung gestellt. Für Auskünfte zur Historie der altsprachlichen Unterrichtsbriefe des Langenscheidt-Verlages danke ich Herrn Karl Ernst Tielebier-Langenscheidt.

Ermöglicht wurde diese Studie durch eine zweijährige Förderung im Rahmen der Förderlinie Freiräume des Zukunftskonzepts Bildung durch Wissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin im Rahmen der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen, wofür ich den Jurorinnen und Juroren der Förderlinie Freiräume sowie Herrn Prof. Dr. Stefan Kipf als Projektleiter meinen Dank aussprechen möchte. Dass die Untersuchung innerhalb der knapp bemessenen Projektlaufzeit abgeschlossen werden konnte, ist nicht zuletzt der tatkräftigen Unterstützung durch die studentische Hilfskraft Frau B.A. Anne Schmeling geschuldet, der ich deshalb in besonderer Dankbarkeit verbunden bin. Unablässige Hilfe erfuhr ich, nicht erst während der Projektbearbeitung, von zahlreichen Kolleginnen und Kollegen der Humboldt-Universität und nenne an erster Stelle Herrn Dr. Rainer Hansel und Frau Dipl.-Lehrerin Helga Troll. Frau Dr. Maria Effinger und Herrn Frank Krabbes gilt mein herzlicher Dank für die Aufnahme in die Reihe Propylaeum eBooks und für die freundliche Hilfestellung bei der Publikation.

Das Fehlen einer erwachsenengerechten Didaktik des Griechischen und Lateinischen wurde mir vor vielen Jahren zu Beginn meiner Unterrichtstätigkeit deutlich, gewann jedoch als Aufgabe und Desiderat an Kontur durch den regelmäßigen Austausch mit den Fachleuten im Lektoren- und Dozentenkreis Latinum/Graecum, denen ich daher ebenfalls zu herzlichem Dank verpflichtet bin. Stellvertretend für die gesamte Korona nenne ich die langjährigen Sprecher und Organisatoren Herrn Dr. Dieter Irmer, Frau Dr. Susanne Kochs, Frau Ute Meyer und Herrn Prof. Dr. Knut Usener.

Wenn eine Dissertation nicht im Anschluss an das Studium, sondern nach rund der Hälfte eines Berufslebens entsteht, stellt die Nennung der akademischen Lehrerinnen und Lehrer nur mehr eine Reminiszenz dar, soll aber nicht versäumt werden. Daher denke ich dankbar an Karin Alt, Adolf Heinrich Borbein, Manfred Clauss, Carsten Colpe†, Alexander Demandt, Tilman Krischer†, Bernhard Kytzler, Franco Munari†, Michael Theunissen† und in besonderer Weise an Widu-Wolfgang Ehlers und Bernd Seidensticker. Prägend für mein Studium waren auch die damaligen Assistenten und nachmaligen Professoren Christian Brockmann, Ruurd Nauta und Christian Wildberg, denen ich gleichfalls Dank sagen möchte.

1 Einleitung und theoretische Grundlagen

1.1 Gegenstand der Untersuchung: Altsprachliche Erwachsenenendidaktik als transdisziplinäres Projekt

Die Erwachsenenendidaktik des Lateinischen und Griechischen ist mit mehreren wissenschaftlichen Disziplinen und Teildisziplinen verknüpft. Der Anfängerunterricht in den universitären Sprachkursen – um nur diese eine Lernsituation herauszugreifen – ist am direktesten mit der Fremdsprachendidaktik verbunden, genauer gesagt mit der Fachdidaktik der alten Sprachen, weiterhin mit der Wissenschaft der Erwachsenenbildung und der Hochschuldidaktik, berührt aber auch die universitäre Curriculumforschung, Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsgeschichte. Es handelt sich weniger um ein interdisziplinäres Projekt in dem Sinne, dass es von zwei Seiten ponderiert und mit Interesse gespeist wäre. Eher kann von einer Lernform in der Peripherie der altsprachlichen Fachdidaktik gesprochen werden, die in theoretischer Hinsicht immer schon vernachlässigt wurde und die nun auch in materieller Hinsicht schlechter ausgestattet wird und zunehmend weniger Lernzeit erhält.⁷ Deswegen führen die Fragen nach Aufwand und Nutzen, nach Allgemeinbildung und Adressatenorientierung über das Fachliche hinaus in die Bereiche der Hochschul- und Bildungspolitik.⁸ Letztlich entwächst die altsprachliche Erwachsenenendidaktik den genannten Fächern transdisziplinär.⁹ An der Wissenschaft der Erwachsenen-

⁷ Dieser Befund gilt, wenn man die Beiträge und Diskussionen im Dozentenkreis Latinum/Graecum des Deutschen Altphilologenverbandes im Laufe der letzten Jahre zugrundelegt, für alle Bundesländer, wenn auch graduell in verschiedenem Maße.

⁸ In dem neuesten Handbuch zur fremdsprachendidaktischen Forschung werden als besonders relevant die folgenden Kontexte skizziert: Fach, Universität/Hochschule, Lehrerbildung, Bildungs- Kultur- und Sprachenpolitik, Wirtschaft, Gesellschaft. KLIPPEL-LEGUTKE (2016) 457–466.

⁹ Der Begriff der Transdisziplinarität ist trotz seiner Unschärfe geeignet, die Problemlage eines zwangsweise verabreichten Sprachunterrichts in Latein und Griechisch für Studierende anderer Fachrichtungen sowie deren Durchführung in häufig zu großen Lern-

bildung kann besonders gut veranschaulicht werden, warum das so ist. Denn eine Erwachsenenbildung für Latein und Griechisch ließe sich nicht ohne Weiteres in einer theoretischen Landschaft kartieren, in der die Erwachsenenbildung im Hinblick auf ihren Adressatenkreis und ihre Organisationsform so begrenzt erscheint, wie Horst SIEBERT es 1991 formulierte: *„Erwachsenenbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme des organisierten Lernens nach einer schulischen oder beruflichen Erstausbildung, wobei diese Erwachsenenbildung meist während oder nach einer Berufstätigkeit stattfindet.“*¹⁰

Manfred PRENZEL, Heinz MANDL und Gabi REINMANN haben sowohl die Enge als auch die Vergrößerung in dieser Definition einer kritischen Betrachtung unterzogen.¹¹ Sie wiesen darauf hin, dass „organisiertes Lernen“ öfters mit „institutionalisiertem, angeleitetem Lernen“ gleichgesetzt wird, so dass die autodidaktische Kompetenzaneignung außen vor bliebe.¹² Solche Einschränkungen der Erwachsenenbildung auf angeleitetes Lernen fänden sich, so die Autoren, vor allem in der deutschsprachigen Literatur. Englischsprachige Konzepte dagegen bezögen autodidaktisches Lernen in die Erwachsenenbildung explizit mit ein.

SIEBERTS Beschränkung auf eine Phase nach der Erstausbildung sowie der enge Konnex zum Berufsleben können mit der Tradition des Faches erklärt werden und sind als Leitplanken für die Professionalisierung der Erwachsenenbildner nachvollziehbar.

Anders steht es aber um die Aneignung der lateinischen oder griechischen Sprache im Erwachsenenalter. Sie erfolgt nicht selten ganz oder teilweise autodidaktisch. Und sie ist mit der schulischen und/oder akademischen Erstausbildung eher verzahnt, als dass sie ihr nachgeschaltet wäre.

gruppen und mit teilweise ungeeignetem Lehrmaterial zu beschreiben. Die Problemstellung kann nur jenseits der Disziplinarität der Wissenschaften behoben werden, und zwar im Zusammenwirken mit gesellschaftlichen Akteuren und staatlichen Instanzen. Transdisziplinarität ist hier als methodologischer Ansatz für ein problemlösendes Wissenschaftsverständnis im Sinne der theoretischen Überlegungen von Christian POHL und Gertrude HIRSCH HADORN gewählt, wie sie dargelegt sind in: *Gestaltungsprinzipien für die transdisziplinäre Forschung*, München 2006; *Handbook of Transdisciplinary Research*, New York 2008.

¹⁰ So lautet die Begriffsbestimmung SIEBERTS in: *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. Leo ROTH (Hg.), München 1991 u. ö., 629, zit. n. PRENZEL et al. (1997) 3. – Die Weiterentwicklung seines Fachgebietes und eine veränderte Positionierung dokumentiert er selbst, SIEBERT (2009).

¹¹ PRENZEL et al. (1997) 3–15.

¹² PRENZEL et al. (1997) 3–4.

Ein Beitrag zur Wissenschaft der Erwachsenenbildung ist die folgende Untersuchung deshalb nur in einem anderen, weitergefassten Sinn, wie ihn Jörg DINKELAKER und Aiga VON HIPPEL als das „plurale Verhältnis der Wissenschaft der Erwachsenenbildung zu ihrem Gegenstand“ verstehen:¹³ „Sie [die Wissenschaft der Erwachsenenbildung] *befasst sich vielmehr auch mit dem Lernen jenseits von institutionellen Angeboten der Erwachsenenbildung, also auch mit den vielfältigen Formen des Umgangs mit dem Lernen Erwachsener, die sich in den unterschiedlichsten Bereichen der Gesellschaft ausgebildet haben.*“¹⁴

Der Sinn und Wert einer altsprachlichen Erwachsenenendidaktik besteht darin, eine wissenschaftliche Grundlage dafür zu schaffen, die Ziele, Lerninhalte, Methoden und Materialien an den Bedürfnissen adulter Lerner auszurichten. Der Fokus einer solchen Didaktik wird also in erster Linie durch die Spezifik des Gegenstandes und die Spezifik der Lernvoraussetzungen Erwachsener markiert. Es schiene kaum sinnvoll, von vornherein einzelne soziale Gruppen von Adressaten oder bestimmte Lernumgebungen auszuklammern.

Für das Modellieren einer adressatengerechten altsprachlichen Erwachsenenendidaktik ist es demnach wichtig, die Forschung auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung wahrzunehmen und zu berücksichtigen. Das gilt auch für das Postulat eines entsprechenden Berufsbildes: Wer nach dem Studium der Latinistik oder Gräzistik nicht in den Schuldienst geht, sondern erwachsene Lerner beim Sprachenlernen begleiten will, sollte ein Handbuch wie die „Psychologie der Erwachsenenbildung“ und Sammelbände zur „Ermöglichungsdidaktik“ und „Fremdsprachendidaktik in der Perspektive lebenslangen Lernens“ kennen und wird davon profitieren.¹⁵

Wenig hilfreich wäre es schließlich, von vornherein zwischen einer altsprachlichen Erwachsenenendidaktik innerhalb und außerhalb der Universität zu unterscheiden. Zwar befindet sich die Sprachausbildung von Studierenden der Klassischen Philologie oberhalb der Niveaustufen Latinum und Graecum formal in der Zuständigkeit der Hochschuldidaktik (von dort empfing sie freilich kaum fachspezifische Impulse).¹⁶ Aber konzentrieren wird sich die altsprachliche Erwachsenenendidaktik zunächst auf den Anfängerbereich, sowohl wegen der

¹³ DINKELAKER-VON HIPPEL (2015) 9.

¹⁴ DINKELAKER-VON HIPPEL a. a. O. 10.

¹⁵ WEINERT-MANDL (1997); ARNOLD-SCHÜßLER (2015); BERNDT (2013).

¹⁶ In einer polemischen Betrachtung Friedrich PAULSENS hat die Hochschuldidaktik nur fachspezifisch überhaupt eine Existenzberechtigung, PAULSEN (1902a) 279–286, hier 280–281. – Eine Handreichung mit didaktischem Charakter bietet Bianca-Jeanette SCHRÖDER, Einführung in das Studium der lateinischen Literatur. Ein Arbeitsbuch, Tübingen 2010.

größeren Zahl der Lernenden als auch wegen der spezifischen, methodisch komplexen Herausforderung, Techniken zur Annäherung an griechische und lateinische Texte zu vermitteln. Auch die Kurse der Volkshochschulen sowie der kommerziellen und privaten Anbieter sind Einsatzorte einer altsprachlichen Fachdidaktik, die sich den Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen aller Erwachsenen zuwendet. In organisatorischer Hinsicht sind letztere dem Bereich des lebenslangen Lernens bzw. der Weiterbildung zuzuordnen.

1.2 Altsprachliche Erwachsenenbildung als Teildisziplin der Erwachsenenbildung

1.2.1 Zum Begriff der Erwachsenenbildung

Die Wissenschaft, die ihren Gegenstand heute als *EB/WB/LLL* abkürzt – *Erwachsenenbildung/Weiterbildung/Lebenslanges Lernen* – wurde im Laufe ihrer Geschichte mehrmals neu ausgerichtet und umbenannt. Ihren Ausgang nahm sie von der *Pädagogik*, die bis ins 19. Jahrhundert noch als Teilbereich der *Philosophie* galt. Das sich allmählich verselbständigende Fach kannte eine bildungsphilosophische, geschichtsbewusste und theoretische Seite ebenso wie eine methodologische und lernpsychologische Praxisorientierung. Die Forderung nach den Bildungsmöglichkeiten Erwachsener emanzipierte sich von der Pädagogik des Kindes am Ende des 19. Jahrhunderts unter der Bezeichnung *Volksbildung*. Stärker an den theoretischen Diskursen als an jenem gesellschaftspolitischen Impetus waren die späteren Termini *Andragogik* bzw. *Erwachsenenpädagogik* orientiert. Heute spricht man von *Erwachsenenbildung* bzw. *Weiterbildung*.¹⁷ Da die Menschen zunehmend länger leben und aktiv sind, hat auch die *Altenbildung* (vormals *Greisenbildung*) an Bedeutung gewonnen und wird weiter zunehmen. Das Wort vom *Lebenslangen Lernen* betont die Ganzheitlichkeit und das Kontinuum des Phänomens.

¹⁷ Ein Überblick über die Wechsel der Paradigmen und der jeweiligen Nomenklatur findet sich in bündiger Form bei SEITTER (2007) 135–142. Zum gegenwärtigen Nebeneinander der Bezeichnungen DINKELAKER-VON HIPPEL (2015) 11–12.

Das gegenwärtige Fach, das im Folgenden kurz *Erwachsenenbildung*¹⁸ genannt werden soll, sieht sich, wenn es sein eigenes Thema grundsätzlich reflektiert, vor mehrere Fragen gestellt: Welches Verständnis von *Bildung* liegt zugrunde? Wie kann ferner das Subjekt (mithin der Träger oder Adressat) einer solchen Bildung, also der *Erwachsene*, sinnvoll definiert werden? Etwas untergeordnet stellt sich schließlich auch die Frage, wann und wo die Eigenständigkeit (und Eigengesetzlichkeit) der Erwachsenenbildung geschichtlich einsetzt.

Die letztere Frage wurde durchaus verschieden behandelt, je nachdem, ob die politischen Forderungen der Volksbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert als das konstitutive Merkmal galten oder ob aus dem Bündel vorbereitender Theorien und Konzepte ein (mehr oder weniger überzeugend begründeter) Startpunkt herausgegriffen wurde.¹⁹

1.2.2 Definition des Erwachsenen nach Gertrud Wolf

Die Frage nach der Definition des Erwachsenen verursacht dagegen einige Schwierigkeiten und ist kaum nach allen Seiten hin befriedigend zu lösen. Eine zweckmäßige Ausgangsüberlegung kann es sein, im Anschluss an die anerkannten Zivilisationstheorien von Norbert ELIAS und Pierre BOURDIEU den Erwachsenen nicht als objektiv vorhandene Entität zu verstehen, sondern ihn indirekt zu definieren, indem er vom Kind unterschieden wird.

Gertrud WOLF hat Philippe ARIÈS' Standardwerk zum Thema Kindheit sowie eine ähnliche Studie von Donata ELSCHENBROICH herangezogen, um sich in diesem Sinne dem Konstrukt des Erwachsenen zu nähern.²⁰ Ihr Problemaufriss sei hier auch deshalb gewählt, weil er bei der historischen Fragestellung weiterhilft, seit wann eine erwachsenenspezifische Aneignung des Lateinischen und Griechischen konstatiert werden kann.

¹⁸ Präziser wären die Termini *Erwachsenenbildungswissenschaft* (Martha FRIEDENTHAL-HAASE und Elisabeth MEILHAMMER unter diesem Stichwort in ARNOLD et al. 2010), *Wissenschaft der Erwachsenenbildung*, DINKELAKER-VON HIPPEL (2015) oder *Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*, SCHÄFFER-DÖRNER (2012).

¹⁹ BALSER (1959); WOLGAST (1996); OLBRICH (2001); SEITTER (2007); TIETGENS (2010); FILLA (2013).

²⁰ Philippe ARIÈS: *Geschichte der Kindheit. L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, München 1976¹, 2007¹⁶; Donata ELSCHENBROICH: *Kinder werden nicht geboren. Studien zur Entstehung der Kindheit*, Frankfurt/M. 1977.

Zwar gehören in der modernen und postmodernen Welt Kindsein und Erwachsensein mit großer Selbstverständlichkeit zur subjektiven Wahrnehmung der physischen, psychischen, soziokulturellen, sozioökonomischen und juristischen Identität jedes Menschen. Jedoch könne, so Gertrud WOLF, eine Trennung der Kategorien „Kind“ und „Erwachsener“ im modernen Sinne weder für die Antike noch für das Mittelalter identifiziert werden. Bei dieser „Demarkation“ handle es sich vielmehr um Konstrukte, die in Europa ungefähr in der Zeit der Etablierung des Ritterstandes aufkamen.²¹ Kinder und Erwachsene hätten zuvor „eine Welt geteilt“. Nur im Sinne einer anfänglichen Unselbständigkeit sei Kindsein merkmalshaft gewesen. WOLF führt zurecht an, dass *παῖς* im Griechischen etwas Abhängiges meint und den erwachsenen Sklaven ebenso wie das Kind bezeichnet.²²

Für die Herausbildung der Konstrukte „Kind“ und „Erwachsener“ werden Tischsitten bzw. allgemein Verhaltensvorschriften herangezogen, die sich in den Manierschriften und Memoriergedichten des frühen Spätmittelalters herausbildeten. In ihnen seien nach ELIAS überhaupt noch nicht die Kinder (als die vorgeblich naheliegenden) Adressaten angesprochen, sondern im Gegenteil die Erwachsenen: Das sei als Selbstvergewisserung unter Zuhilfenahme von Distinktionsmerkmalen aufzufassen.

Erst ERASMUS' Traktat *De civilitate morum puerilium* von 1530 bilde den entscheidenden Wendepunkt. Gertrud WOLF wörtlich: „*In dem Moment, wo der Erziehungsgestus in Richtung Kind gewendet wird, erscheint der Erwachsene als Erzeuger und das Kind mit dem Makel behaftet, zum Erwachsenen hin erzogen werden zu müssen.*“²³

Von hier aus habe die „Sozialisierung des Erwachsenen aus dem Kind heraus“ ihren Ausgang genommen. Der Erwachsene konstituiere sich durch die Abgrenzung vom defizitären Kind, insbesondere „vom kindlichen Verhalten, welches fortan als peinlich degradiert wird.“²⁴ Des Weiteren beschreibt WOLF die einzelnen körperlichen Aspekte der „Zivilisierung“ (Ablehnung des Schnäuzens ohne Taschentuch, Bedeutung der Reinlichkeit usw.) als plausible Bausteine der Zivilisationstheorie. Bedeutsam ist auch, dass der zugerichtete Zustand, welcher

²¹ WOLF (2014) bsd. 25–53; vgl. die genannten Titel von ARIÈS und ELSCHENBROICH.

²² WOLF (2014) 27–29. – Dass es demzufolge, wie sie behauptet, kein griechisches Wort für „Kind“ gegeben habe, ist mit dem Hinweis auf das Lexem *τέκνον* diskret zu korrigieren, ohne dass die These Schaden nimmt: *τέκνον* fügt sich als Representamen für das unselbständige Kleinkind bestens in den Gedankengang ein.

²³ WOLF (2014) 30.

²⁴ WOLF (2014) 30.

durch die Konditionierung des Kindes zu erlangen sei, als Normalität internalisiert wird.²⁵ Mit dem Defizitären (auf Seiten des Kindes) und mit dem Normativen (im Bereich des Bildungsinhaltes) ist eine Sichtweise aufgerufen, die auch in der Historie des altsprachlichen Pflichtunterrichts für Erwachsene anzutreffen ist: Suggestiert wird, es gehe um das regressive Nachholen einer Zurichtung, die lieber schon im Kindesalter hätte erfolgen sollen.

1.2.3 Altsprachlicher Erwachsenenunterricht als Regression innerhalb der Lebensstufen nach Arnold van Gennepe

Die Vorstellung einer Regression ist durchaus wörtlich zu nehmen: Schon an dem deiktischen Begriff *Reifeprüfung* lässt sich erkennen, dass ein *rite de marge* im Sinne der Übergangsriten nach Arnold VAN GENNEPE bezeichnet wird.²⁶ Die These, mit der an die historischen Quellen herangetreten werden soll, lautet daher: Die universitären *Ergänzungskurse* und die sich anschließenden lateinischen oder griechischen *Ergänzungsprüfungen* erhielten diese Namen, weil erst durch sie das humanistische Abitur vervollständigt wurde. Dem Studierenden wird gewissermaßen die Zugehörigkeit zur (akademischen) Erwachsenenwelt aberkannt, solange er nicht wenigstens Latein, am besten auch noch Griechisch kann. So ist dem Ausgeschlossenen einerseits ein Weg aufgezeigt, doch noch durch einen Angliederungsritus (*rite d'agrégation*) Aufnahme in die akademische Welt zu finden, indem er die alten Sprachen nachholt.

²⁵ Noch einmal Gertrud WOLF: „Auffallend ist [...] dass die Entdeckung der Kindheit als eigener, besonderer Lebensphase ja gerade nicht zu einer humanen Schutzhandlung geführt hat, sondern dass vielmehr unter dem Deckmantel derselben zunächst sogar ein ausgesprochen rigides Erziehungssystem installiert wurde. Dabei wurde die Zurichtung des Zöglings durch pädagogische Maßnahmen stets so dargestellt, als es gelte es bloß, mithilfe von wohlfeilen Erziehungsmethoden dem unfertigen Kind zu seiner Vollendung im Erwachsenenstatus zu helfen – womit jedoch verschleiert wurde, dass das eigentliche Ziel der Zurichtungshandlung vor allem der zugerichtete Erwachsene war, dem mit der Zurichtung zugleich auch noch die Kritikfähigkeit an derselben abhandenkommen sollte, sodass ihm das eigene Sein als „normal“ und nicht mehr als zugerichtet erscheinen würde.“ WOLF (2014) 33.

²⁶ Arnold VAN GENNEPE: *Übergangsriten*, Frankfurt/M. 2005 (zuerst frz. *Les rites de passage*, Paris 1909).

Das Versprechen ist jedoch ein trügerisches: vollwertig kann die spätere Aufnahme in die Gemeinschaft niemals sein. Das humanistische Gymnasium im Lebenslauf fehlt; das Stigma des Außenseiters wird nur abgemildert, bleibt aber bestehen. Folglich ist das Instrument der Ergänzungsprüfungen geeignet, den Elitestatus der Prüfenden gegenüber den Geprüften zu bestätigen und abzusichern.

1.2.4 Erwachsenenbildung als „offenes Projekt“ nach Erhard Meueler

Eine derartig fremdbestimmte Instruktion erscheint aus der Perspektive der heutigen Wissenschaft der Erwachsenenbildung/Weiterbildung geradezu als absonderlich. Folgt man deren Prämissen, dann sollen mündige und autonome Erwachsene kein Objekt einer transitiven Zurichtung sein, sondern im Wege einer *Ermöglichungsdidaktik* ihr Lernen durch inszenierte, arrangierte und moderierte Hilfestellungen selbst gestalten. Diese haben stets den Charakter von Angeboten.²⁷

Allerdings wäre der Begriff der Didaktik demzufolge beinahe schon zu sehr durch die Tradition kontaminiert, um in diesem Kontext verwendet zu werden. Denn der „Teilnehmer als Subjekt seines Lernens“ ist laut Erhard MEUELER „der eigentliche Souverän“ der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Mit dieser feierlichen Formulierung erinnert er an die Bedeutung der Selbstbestimmung für das große Bildungsprojekt der Aufklärung.²⁸ Der Terminus „Didaktik“ sei nach MEUELER hingegen „schulpädagogisch signiert und getauft“.²⁹ Man kann hinzu-

²⁷ Richtungweisend waren die Impulse von Malcolm KNOWLES seit der Mitte des 20. Jahrhunderts, siehe etwa das Kapitel „Vom Lehrer zum Facilitator von Lernen“, KNOWLES (2007) 239–241, vgl. auch BÖNSCH (1991) passim. In den Worten von Ingeborg SCHÜBLER und Rolf ARNOLD geht es „weniger [um] Stoffvermittlung als vielmehr Aneignungsbegeleitung“, cf. ARNOLD-SCHÜBLER (2015) V, siehe die in dem dortigen Band versammelten Beiträge.

²⁸ „Mit der Perspektive, dass der ‚Teilnehmer‘ als Subjekt seines Lernens der eigentliche Souverän der EB/WB ist, kommt der zweite Traditionsstrang von ‚Bildung‘ in den Blick: Seit der Aufklärung wird Bildung als Selbstdenken, als Selbstaneignung und Selbstschöpfung verstanden. In Immanuel KANTS Schriften taucht zum ersten Mal der Begriff der ‚Selbstbestimmung‘ auf. Das Programm der Aufklärung lautet nicht: ‚Kläre andere auf!‘, sondern ‚Ich kläre mich auf‘, ‚Ich denke selbst‘, ‚Ich bilde mich selbst‘, ‚Ich gestalte mich selbst‘, ‚Ich bilde meine Fähigkeiten aus und erweitere schöpferisch meine Möglichkeiten‘. Damit ist der unablässige Versuch gemeint, vom eigenen Verstand, den eigenen Fähigkeiten ohne Bevormundung durch andere Gebrauch zu machen.“ MEUELER (2011) 981.

²⁹ MEUELER (2011) 973. – Die Schulpädagogik und die Ausbildung von Lehrern wird seit einem halben Jahrhundert von den beiden einflussreichsten didaktischen Theorien und Fraktionen bestimmt, die auf Wolfgang KLAFKI und Paul HEIMANN zurückgehen. MEUE-

fügen: Er ist mit strukturierter Anleitung und der Planbarkeit von Lernschritten sogar dann noch konnotiert, wenn er eine nach Freiheit klingende Vorsilbe erhält und in die *Autodidaktik* gewendet wird. Für MEUELER ist die Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung deshalb ein „offenes Projekt“. Anders ausgedrückt: Der Begriff der Erwachsenenbildung verträgt sich mit dem Grundsatz selbstbestimmter Wissensaneignung nur dann, wenn der oktroyierende Charakter des Didaktischen überwunden wird. Vom emanzipatorischen Standpunkt der Erwachsenenbildung aus ist eine Unterweisung, die obendrein noch erzwungen wird, obsolet. Damit stehen die altsprachlichen Lernangebote für Erwachsene grundsätzlich im Spannungsfeld zwischen den engen Vorgaben im *Latinum* bzw. *Graecum* und den Postulaten der Programm- und Angebotsplanung einer zeitgemäßen Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Das leitet über zu der Frage: Gibt es diesseits eines so gewaltsamen Zerrbildes von „Fremdsprachenunterricht unter Zwang“ brauchbare theoretische Anknüpfungspunkte für die altsprachliche Erwachsenenbildung?

Es geschieht nicht oft, dass die Wissenschaft der Erwachsenenbildung inhaltliche Fachgebiete – also etwa einzelne Sprachen – systematisch untersucht. Denn sie hat im Zuge einer verstärkten Subjekt- und Kompetenzorientierung die Programm- und Angebotsplanung sukzessive aus einer Fachbereichssystematik herausgelöst mit der Folge, dass sie die Betrachtung fachlicher Gegenstände und generell die Wissensdimension vernachlässigt.³⁰ Die Fremdsprachendidaktik wird von ihr, wenn überhaupt, zusammenfassend behandelt und vorzugsweise an Beispielen mit großer lebensweltlicher Verbreitung illustriert, hierzulande also am Deutschen als Zweit- oder Fremdsprache sowie am Englischen.³¹

Wenn Erwachsene Latein oder Griechisch lernen, ist die Sprachaneignung jedoch eine deutlich andere, und zwar unabhängig davon, wie weit sie getrieben wird und welche Interessen verfolgt werden. Der Weg zum Erreichen eines Leseverständnisses in diesen Sprachen ist vergleichsweise zeitaufwendig und erfordert neben einer guten Lernorganisation auch ein vitales Gedächtnis. Dem ästhetischen Genuss fremdsprachlicher Originaltexte gehen Lernschritte voraus, die zumeist einen kognitiven und analytischen Einschlag haben. Eine genuin

LER betrachtet das scheinbar plurale Nebeneinander didaktischer „Modelle“ – etwa in dem seit 35 Jahren fortgeschriebenen Sammelband von Herbert GUDJONS, zuletzt GUDJONS et al. (2015) – als letztlich nicht mehr denn ein Ergebnis von „Zellteilung und konkurrierender Neuproduktion“, MEUELER (2011)

³⁰ BRANDT (2011) 20–21.

³¹ EGGERS (1997); BERNDT (2013).

ästhetische Erfahrung schildern Erwachsene zwar nicht selten bei den anfänglichen Lese- und Schreibübungen zum griechischen Alphabet. Ansonsten werden meist veritable Anstrengungen beschrieben.³² Den Bauplan einer nicht gesprochenen Sprache freudig zu erlernen, erfordert intellektuelle Neugier und Ausdauer. Im Falle des antiken Griechisch und Latein muss neben der *sprachlichen* auch die eklatante *interkulturelle* Fremdheit des Gegenstandes, einschließlich von Sklaverei und Menschenopfer, bewältigt werden. Merkmale, die den Lernstoff attraktiv machen, konkurrieren mit solchen, die die Annäherung erschweren und die den raschen Zugang gänzlich vereiteln.

Es ist klar, dass diese Tatsachen, die im Kontext der Schuldidaktik im Hinblick auf Kinder und Jugendliche verhandelt werden, auch weitreichende Folgen für die altsprachliche Erwachsenenbildung haben. Latein und Griechisch sind Gegenstände der Erwachsenenbildung, die Zeit benötigen. Diese Feststellung zielt nicht auf ein curriculares Minimum ab, von dessen Unterschreiten abzuraten wäre. Dafür wäre zunächst eine programmatische Diskussion über die gewünschten Zielvorstellungen erforderlich. Vielmehr geht es um eine Forderung grundsätzlicher Art: um die individuelle Verfügbarkeit eines regelrechten Vorrats an Zeit. Der inzwischen altmodische Begriff dafür heißt *Muße*. Eine geschützte, reservierte, mithin geradezu abgerungene Lebenszeit ist die unverzichtbare Grundvoraussetzung für jede Form von Bildung. Die besondere Schutzbedürftigkeit der Kinder ist so evident, dass Gesellschaft und Gesetzgebung ihr gerade auch im Bildungswesen versuchen Rechnung zu tragen. Die besondere Schutzbedürftigkeit des Bildungsanspruchs Erwachsener ist weniger evident und daher eher dem Ringen um Aufmerksamkeit (und um zu verteilen des Geld) in der politischen Auseinandersetzung anheimgegeben.

Die Erwachsenenbildung wie auch die Beschäftigung mit der griechisch-römischen Antike haben eine wichtige Eigenschaft gemeinsam: Beide lassen sich mit einem primär am ökonomischen Nutzen orientierten Bildungskonzept kaum in Einklang bringen.³³ Im Zuge der Modularisierung des Universitätsstudiums wurden aber zum Beispiel die Griechischkurse als fremdsprachliche Kompetenzaneignung so gehandhabt und bemerkenswerterweise dem Bereich des berufsqualifizierenden Wahlbereichs zugeordnet. Für die Studierenden der

³² USENER (2003) 977–979.

³³ Wiederum ästhetisch und anti-utilitaristisch argumentiert ein aktuelles Plädoyer für die Beschäftigung mit dem Lateinischen von Nicola GARDINI: Latein lebt. Von der Schönheit einer nutzlosen Sprache, Reinbek 2017 (zuerst ital. *Viva il Latino. Storie e bellezza di una lingua inutile*, Milano 2016¹⁻³), Rez.: Ulrich SCHMITZER in FC 4/2016, 248–250; FC 4/2017, 258–260.

Philosophie sei demnach das Erlernen des Griechischen ein für die „Praxis“ ihres „Berufs“ nützlicher Ausbildungsbestandteil.

Wenn das Ziel lautet, eine wissenschaftliche altsprachliche Erwachsenen- didaktik theoriegeleitet zu modellieren, empfiehlt es sich, an Beiträge anzu- knüpfen, die diesen grundsätzlichen Beobachtungen Rechnung tragen. Folgen- de zwei Beispiele mögen an dieser Stelle genügen.

1.2.5 Kompetenzorientierung der Erwachsenen didaktik nach Hans Furrer

Der Schweizer Erwachsenen didaktiker Hans FURRER entwickelte für die Er- wachsenenbildung eine kompetenzorientierte Didaktik, die mit großer Entschlossenheit der Teilnehmerzentrierung und der Persönlichkeitsbildung Vorrang einräumt vor einem Ausbildungs raster, das zunehmend von „Zer- tifikaten“ und „Kreditsystemen“ dominiert ist. Deutliche Kritik übt er dementsprechend an den Auswirkungen einer „neoliberalen Sparpolitik“.³⁴ Der gesellschaftskritische Duktus engt FURRERS Thesen nicht ein, sondern erinnert an den assoziativen und traditionsbejahenden Humanismus eines Marxisten wie Ernst BLOCH. Eklektizistisch schöpft FURRER aus einer vielfältigen theo- retischen Palette und erreicht damit in seiner publizistischen Tätigkeit eine beachtliche thematische Breite. Darin ähnelt er seinem bedeutenden Lehrer, dem brasilianischen Befreiungspädagogen Paulo FREIRE (1921–1997).

Furrers erwachsenen didaktisches Konzept, das er *Berner Modell* nennt (eher zwanglos grüßend als etwa in gradliniger Nachfolge des *Berliner Modells*), will die beiden einflussreichen Systeme von Paul HEIMANN (unterrichtsplanend) und Wolfgang KLAFKI (bildungstheoretisch) amalgamieren, bedient sich aber auch bei Klaus HOLZKAMP (Subjektorientierung), Hermann-Josef FORNECK (Selbstsorgen- des Lernen), Edmund KÖSEL (Subjektive Didaktik) sowie aus einer größeren Ahnengalerie, die bis zu COMENIUS zurückreicht.

FURRERS konkreter Umgang mit dessen Maxime „*hoc igitur quaeritur, ut πάντες, πάντα, πάντως* [omnes, omnia, omnino] *doceantur*“ zeigt beispielhaft, welcher Art die kritischen Rückfragen sein könnten, die die Praktiker der alt- sprachlichen Erwachsenenbildung an ihre Angebotsplanung stellen sollten,

³⁴ FURRER (2009) 11; ferner die Abschnitte *Bildung ist keine Ware* sowie *Bildung als Men- schwerdung*, ebd. 30–33.

etwa an das konsequente Kursniveau bei der Vorbereitung auf ein Graecum oder Latinum:

„Die Idee von Comenius, dass wir im Lernprozess stets «allen – alles – ganz» ermöglichen sollen, heisst nun nicht, dass wir immer von allen verlangen sollten, dass sie wirklich alles wissen. Es kann durchaus sein, dass der Stoff auf einem bestimmtem Niveau ausgewählt und reduziert wird. Doch muss darauf geachtet werden, dass diese Reduktion nicht reduktionistisch ist, sondern der Stoff so aufgearbeitet wird, dass auf jedem Niveau stets das Ganze enthalten ist [...] Viele Lehrgänge sind heute zirkulär aufgebaut, in den einzelnen, aufeinander aufbauenden Modulen wird der Stoff wiederholend vertieft [...] Wenn wir die Teilnehmenden als selbstverantwortliche Lernende ernst nehmen, dürfen wir ihnen nicht Teile des Stoffs vorenthalten, sondern müssen ihnen auf ihrem Niveau **das Ganze** bieten.“³⁵

Manche Lehrbuchautoren der Vergangenheit sind so verfahren und haben „das Ganze“ auch den Anfängern zu bieten versucht, beispielsweise Christian GOLDINGER in *Das notwendigste Latein* von 1922 (s. u. Kap. 6.3) oder Georg Peter LANDMANN in seiner *Griechischen Fibel* von 1941 (s. u. Kap. 6.2).³⁶

1.2.6 Bildung als Erlebnis nach Hans Ulrich Gumbrecht

Einhundert Jahre nach Wilhelm DILTHEY regte der Literaturwissenschaftler Hans Ulrich GUMBRECHT an, den Begriff des *Erlebnisses* unter etwas verändertem Vorzeichen neu zu beleben. Sein Vorstoß bildet den krönenden rhetorischen Abschluss eines Buches mit dem wortgewaltigen Titel *The Powers of Philology*. Der oft so angriffslustige Provokateur nahm an dieser Stelle jedoch mit entschuldigenden Worten eine auffallend vorsichtige Pose ein – offenbar war ihm sein eigenes Ansinnen nicht ganz geheuer.

Unter einem Erlebnis versteht GUMBRECHT „nicht das, was die geisteswissenschaftliche Interpretation rekonstruiert und sichert, sondern das, was durch den geisteswissenschaftlichen Unterricht ausgelöst werden sollte“.³⁷

³⁵ FURRER (2009) 79 [Hervorh. d. Verf.].

³⁶ L113 [zur verkürzten Zitierweise von Lehrwerken siehe die Hinweise S. 347]; L013.

³⁷ GUMBRECHT (2003) 133.

Er führt aus:

„Die Bedingung der Möglichkeit von Erleben und Bildung ist Zeit, genauer gesagt: das Privileg [...] sich einer geistigen Herausforderung stellen zu dürfen, ohne zu einer raschen Reaktion oder gar zu einer schnellen Lösung verpflichtet zu sein.“³⁸

Auch GUMBRECHTS Plädoyer für eine „Überschußzeit“ setzt sich zur Wehr gegen eine aggressive Forderung nach Höchstgeschwindigkeit und Messbarkeit:

„Wir brauchen ‚höhere Bildungsanstalten‘, um im Widerstand gegen den ärgsten Zeitdruck des Alltags Überschußzeit zu erzeugen und zu schützen. In diesem neuen Sinn ist die einst von Nietzsche aufgestellte Behauptung ‚Klassische Philologie als Beruf ist unzeitgemäß‘ nicht bloß plausibel. In einer geringfügig anderen Bedeutung derselben Wörter könnte man geltend machen wollen, bei der Institution der Universität gehe es um gar nichts anderes als diese Unzeitgemäßheit.“³⁹

1.3 Altsprachliche Erwachsenendidaktik als Teildisziplin der Fremdsprachendidaktik

1.3.1 Zur historischen Didaktik der alten Sprachen

Würde man die Didaktik des Griechischen und Lateinischen nur als Bereitstellung von Methoden und Hilfen für Lernende und Lehrende dieser Sprachen verstehen, dann wäre sie sogar älter als die Klassische Philologie.⁴⁰ Tatsächlich hat sie mehr als zweitausend Jahre lang ihre als Einheit begriffene Bezugs- und Fachwissenschaft auf praktische oder gelehrte Weise unterstützt.

Kjeld MATTHIESSEN machte den „Philologenhochmut“ Friedrich August WOLFS verantwortlich für eine vermeintliche „Kluft“ zwischen der Klassischen Philologie und ihrer Didaktik.⁴¹ Eine deklamatorische Abgrenzung deutet freilich eher auf ein Spannungsverhältnis hin als auf eine Kluft. Da klingt es wie ein Aperçu, wenn Ulrich VON WILAMOWITZ-MOELLENDORFF, der zum Sinnbild

³⁸ GUMBRECHT (2003) 137.

³⁹ GUMBRECHT (2003) a. a. O.

⁴⁰ Vor der wissenschaftlichen Philologie des Hellenismus, bemerkt PFEIFFER, habe es „bedeutsame Versuche“ gegeben. „Aber sie gehören zur Geschichte der Dichtkunst, der Geschichtsschreibung, der Philosophie oder der Pädagogik.“ Rudolf PFEIFFER: Geschichte der Klassischen Philologie. Von den Anfängen bis zum Ende des Hellenismus, München 1978, 18.

⁴¹ MATTHIESSEN (1973) 32–33.

für die ubiquitäre Beherrschung des Faches geworden ist, einräumt: „*Unterrichtsmethode, Verteilung der Pensen, Auswahl des grammatischen Stoffes sind Dinge, die ich nicht verstehe, und Material zur Vergleichung fehlt mir vollends.*“⁴²

Erst dadurch, dass die Fachdidaktik der alten Sprachen begann, den Latein- und Griechischunterricht theoretisch, systematisch, empirisch und schließlich auch historisch zu erforschen, konnte sie im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts als Wissenschaft eigenen Rechts neben die mittlerweile aufgefächerten Disziplinen der griechischen und lateinischen Sprach- und Literaturwissenschaften treten.⁴³

Als historische Didaktik wurde sie insbesondere durch mehrere Arbeiten von Rainer NICKEL und Andreas FRITSCH konturiert und etabliert.⁴⁴ Bereits ein konzertierter Entwurf aus dem Jahr 1972 teilte die Fachdidaktik des altsprachlichen Unterrichts in die beiden Gebiete „systematische Didaktik“ und „historische Didaktik“ ein. Von der „historischen Didaktik“ hieß es dort:

„*Sie beschreibt die geschichtliche Entwicklung des altsprachlichen Unterrichts mit den Kategorien der systematischen Didaktik und reflektiert Standort und Möglichkeiten des altsprachlichen Unterrichts in der Gegenwart.*“⁴⁵

Auf dieser programmatischen Grundlage, die durch die curricularen und schulpolitischen Auseinandersetzungen in den 1970er Jahren zunächst in den Hintergrund gedrängt wurde, brachte Hans-Joachim GLÜCKLICH im Jahr 1986 von

⁴² cf. FA-UvW 145 [Verkürzte Zitierweisen sind S. 347–349 aufgeschlüsselt]. Öffentlich erklärte WILAMOWITZ: „Ob die Schule an der Philologie hängt, ist die Frage, die ich nicht erörtere: daß die Philologie nicht an der Schule hängt, steht doch wohl außer Frage.“ FRITSCH (2001) 230 m. FN 21. – Dennoch äußerte sich WILAMOWITZ im Gespräch mit Kollegen „oft über Fragen der Erziehung“, DESSOIR (1946) 185. CANFORAS Einschätzung, WILAMOWITZ habe „die pädagogische Theorie“ für eine „Pseudowissenschaft“ gehalten, überzeugt nicht: In der als Beleg angeführten Äußerung geht es um den spezifischen Teilbereich der „Literatur zur Hochschulpädagogik“, die WILAMOWITZ durchaus nicht als pseudowissenschaftlich bezeichnet, sondern die ihm schlicht „herzlich zuwider“ gewesen sei, CANFORA (1985) 641 m. FN 23. Zur Hochschulpädagogik als modischer Zeitererscheinung ähnlich PAULSEN (1902a) 279–286.

⁴³ Einen Eindruck von der sich durchaus vielstimmig konstituierenden Phase des fachlichen Profils vermitteln die Aufsatzsammlung von GRUBER und MAIER (1973) sowie das Standardwerk von NICKEL (1974). Zur Geschichte der Bezeichnung „Fachdidaktik“ des Lateinischen und Griechischen grundlegend FRITSCH (2006).

⁴⁴ NICKEL (1970, 1972); FRITSCH (1976, 1978, 1982, 1984); zuvor IRMSCHER (1966). Von grundsätzlicherer Bedeutung, als der Titel zu erkennen gibt, ist die Studie von Karl-Heinz TÖCHTERLE: Ciceros Staatsschrift im Unterricht. Eine historische und systematische Analyse ihrer Behandlung an den Schulen Österreichs und Deutschlands, Innsbruck 1978.

⁴⁵ HAPP et al. (1972) 386 = GRUBER-MAIER (1973) 66.

neuem die Geschichte des Latein- und Griechischunterrichts als einen der elementaren Forschungsgegenstände der altsprachlichen Fachdidaktik in Erinnerung.⁴⁶ Kurze Zeit später entstanden mit den Sammlungen und Darstellungen von Manfred LANDFESTER, Ute PREUßE, Hans Jürgen APEL, Stefan BITTNER und Manfred BAUDER wichtige Hilfsmittel, bevor zu Beginn des 21. Jahrhunderts grundlegende Monographien von Manfred FUHRMANN und Stefan KIPF erschienen.⁴⁷

Betrachtet man diese nebeneinandergereiht, werden die einzelnen Phasen der jüngeren Geschichte scheinbar in günstiger wechselseitiger Ergänzung abgedeckt: FUHRMANNs *tour de force* durch das mittelalterliche und neuzeitliche Europa endet mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts; die genannten Arbeiten von NICKEL und FRITSCH befassen sich mit der Weimarer und der NS-Zeit; BAUDER behandelt die DDR und KIPFs Analysen der westdeutschen Nachkriegszeit reichen bis in die Gegenwart.⁴⁸ Und doch könnten die Studien unterschiedlicher kaum sein. FUHRMANN hinterließ am Ende seines Gelehrtenlebens gewissermaßen ein europäisches Narrativ als Vermächtnis.⁴⁹ NICKEL, FRITSCH und BAUDER sind jeweils mit Einzelarbeiten zu Pionieren ihrer Themen geworden. KIPF wiederum hat zuerst einen einzigen Schulautor extensiv für einen Zeitraum von mehreren Jahrhunderten und danach die vollständige Gesamtsituation für ein halbes Jahrhundert und für ein halbes Land aufgearbeitet. Das ohnehin nicht sehr große Archivarium der Geschichte des altsprachlichen Unterrichts kennt somit nur wenige ausführliche Beiträge jüngeren Datums, die sich überdies stark voneinander unterscheiden.⁵⁰

⁴⁶ GLÜCKLICH (1986) 61, vgl. die Diskussion bei KIPF (2006a) 11–13.

⁴⁷ LANDFESTER (1988); PREUßE (1988); APEL-BITTNER (1994); BAUDER (1998); FUHRMANN (2001a, 2004); KIPF (1999, 2006a).

⁴⁸ Zum Thema des Lateinunterrichts in der DDR bietet die Dissertation von BAUDER (1998) das reichhaltigste Material, was die Quellen betrifft. FISCHER (1974) konnte von Westdeutschland aus noch kaum auf die erforderlichen Archivalien und behördlichen Dokumente zugreifen. Über den in der DDR besonders randständigen Griechischunterricht bietet LUPPE (1990) einen ersten Überblick.

⁴⁹ Dieser Grundzug tritt deutlicher hervor am Ende des Nachworts a. a. O. 219–222.

⁵⁰ Ein Forschungsbericht über die altsprachliche Fachdidaktik der letzten zwanzig Jahre, der sich auf die historische, theoretische und empirische Grundlagenforschung konzentriert und alle Handreichungen zur Lehrerbildung und zur Unterrichtspraxis kategorisch ausklammert, wäre eine äußerst kurze Angelegenheit, bemerkt KIPF (2013). Das klingt nüchterner und pessimistischer als das Bekenntnis, welches 2007 klar zugunsten der Aufgabe der Lehrerbildung ausfiel: „Von zentraler Bedeutung [für die Fachdidaktik der alten Sprachen] ist jedoch nicht nur die Forschung, sondern *vor allem* die Lehre“, KIPF (2007) 4 [Hervorh. von mir, M.B.].

Ihnen allen ist gemeinsam, dass sie sich auf den Unterricht mit Kindern und Jugendlichen als didaktisches Sujet konzentrieren. Das bedeutet: Um eine altsprachliche Erwachsenenendidaktik als neuen Teilbereich historisch zu erschließen, kann auf die genannten Studien nur bedingt verwiesen werden.

1.3.2 Forschungsstand auf dem Gebiet der altsprachlichen Erwachsenenendidaktik

Unter den bisherigen Veröffentlichungen zur altsprachlichen Erwachsenenendidaktik stellt lediglich die großangelegte empirische Untersuchung *Student und Latinum* von Joachim DOMNICK und Peter KROPE (abgeschlossen 1971) einen im engeren Sinne wissenschaftlichen Beitrag dar.⁵¹ Im Rahmen dieser von Hartmut VON HENTIG betreuten Erhebung trugen die beiden Forscher innerhalb von fünf Jahren ein materielles Ergebnis von zweieinhalb Tonnen Papier sowie ein inhaltliches Ergebnis von großer Eindeutigkeit zusammen: Ein pflichtmäßiger Sprachunterricht im Hauruckverfahren ohne spätere Einbettung in das Studium der Abnehmerfächer kann nicht nachhaltig sein. Die Befunde blieben ungehört.⁵²

Seither folgten verdienstvolle, aber recht kleine Umfragen sondierenden Charakters.⁵³ Methodische Überlegungen finden sich gelegentlich in den Vorreden oder Lehrerbegleitheften der für den Erwachsenenunterricht entwickelten Lehrwerke (hierzu siehe das Verzeichnis am Ende dieses Buches). Zur Kursstruktur und zu den Prüfungen wurden überblicksartige Situationsschilderungen in Angriff genommen:

⁵¹ DOMNICK-KROPE (1970a, 1970b).

⁵² Diether HOPF resümiert: „Obwohl in dem zuletzt genannten Standardwerk [gemeint ist NICKELS fachdidaktische Monographie von 1974, M.B.] die Literatur der vorausgehenden Jahrzehnte vollständig aufgearbeitet zu sein scheint, fehlt darin erstaunlicherweise jeglicher Hinweis auf die einzige fachbezogene, *breite* [Hervorh. d. Verf.] empirische Untersuchung, die seit 1945 zum Lateinunterricht in Deutschland durchgeführt worden ist [...] Diese Untersuchung ist bei den klassischen Philologen bis heute fast ohne Resonanz geblieben, obwohl sie einmalige Informationen über Lernerfolge des Lateinunterrichts erhält. Die Arbeit von DOMNICK und KROPE umfaßt die vollständigste zugängliche Systematisierung der Zielvorstellungen, die mit dem Lateinunterricht in der Schule seit dem Ende des zweiten Weltkrieges verfolgt werden.“ HOPF (2001) 260. – Mit der Andeutung „fast ohne Resonanz“ könnte die Besprechung von Andreas FRITSCH (1973) gemeint sein, die sich einer Wertung enthielt.

⁵³ MEISSLER (1973); OBERG (1973); RÖMER (1981); LEBEK (2004).

► Im Jahr 1921 trug Johannes TRANTOW die Kapitel über die lateinischen und griechischen Ergänzungsprüfungen in Otto KARSTÄDTS *Wegweiser für das Hochschulstudium des Lehrers* bei.⁵⁴ TRANTOWS Darstellung, in die er seine eigenen Unterrichtserfahrungen mit Erwachsenen einfließen lässt, vermittelt einen anschaulichen Einblick in die damaligen Gegebenheiten. Er führte selbst Vorbereitungskurse für die Ergänzungsprüfungen durch, er kennt und nennt die zu seiner Zeit verwendeten Lehrmaterialien aus eigener Erfahrung und führt auch originale Prüfungsaufgaben an.

► Aus den Jahren 1981 bis 1990 stammen mehrere Übersichten und Einführungen, die Gerhard BINDER zu verdanken sind, vor allem die beiden von ihm 1984 zusammengestellten Themenhefte in der Zeitschrift *Der altsprachliche Unterricht*.

► Unter den Schilderungen neueren Datums eignen sich insbesondere die fachspezifischen Beiträge von Dieter WUTTKE und Knut USENER als Problemaufriss.⁵⁵

1.3.3 Verhältnis zur historischen Sprachwissenschaft und zur Didaktik moderner Fremdsprachen

Flankierende Anregungen für die geschichtliche Erforschung der altsprachlichen Erwachsenenendidaktik halten auch die entsprechenden historischen Darstellungen der Sprachwissenschaft sowie der Didaktik anderer Fremdsprachen bereit. Als Fundament ist zunächst an die materialreichen Sammlungen von Peter SCHMITTER zur Geschichte der Sprachtheorie, von Jean-Antoine CARAVOLAS zur Entstehung der Fremdsprachendidaktik und von Konrad SCHRÖDER, Werner HÜLLEN, Konrad MACHT, Friederike KLIPPEL und Sabine DOFF zu den einzelnen Fremdsprachendidaktiken zu denken. Das Literaturverzeichnis enthält die wichtigsten Arbeiten aus dieser Gruppe, die den folgenden Gang der Untersuchung vor allem methodisch und indirekt beeinflussen, auch wenn sie mangels unmittelbaren Bezuges nicht fortwährend in den Fußnoten präsent sind.

Die Verwurzelung der Schulfächer Englisch und Französisch in der vom Lateinunterricht geprägten christlich-europäischen Bildungstradition bringt es mit sich, dass historische Untersuchungen auf dem Gebiet dieser Fremdsprachen-

⁵⁴ KARSTÄDT (1921); TRANTOW (1921).

⁵⁵ WUTTKE (2000) für das Studium der Kunstgeschichte, USENER (2012) für das Studium der Theologie. – USENER (2003) bietet wegen seiner weiterführenden Belege einen nützlichen Einstieg in die verschiedenartigen Aspekte, einschließlich eines Vergleichs zwischen schulischem und außerschulischem Spracherwerb.

didaktiken oft auch Aufschlüsse über die alten Sprachen bieten. Dabei werden die bereits etablierten Schulfächer Latein und Griechisch, je nach behandeltem Zeitraum, als Folie und Maßstab einbezogen oder als Rivalen, die allmählich ihre dominierende Rolle, irgendwann auch ihre Vitalität einbüßten.

Andererseits spielen auch Erwachsene als Fremdsprachenlerner eine Rolle in Arbeiten dieser Art, und zwar dann, wenn die außerschulische Aneignung des Französischen und Englischen an Ritterakademien⁵⁶ und Universitäten thematisiert wird. Besonders relevant ist dieser Bereich für die Untersuchung von Epochen, in denen die modernen Sprachen noch gar nicht an höheren Schulen unterrichtet wurden.

Ertragreiche Verweise auf die alten Sprachen kennzeichnen insbesondere die neue große Kulturgeschichte des Französischunterrichts von Walter KUHFUß und die konzise Zusammenschau des Lernens alter und neuer Sprachen durch sämtliche Epochen hindurch, die Werner HÜLLEN gelang.⁵⁷

1.4 Ziele und methodisches Vorgehen

Die vorliegende Arbeit will einen Beitrag dazu leisten, die Erwachsenen Didaktik als Teilbereich der altsprachlichen Fachdidaktik (oder *vice versa* die Fächer Latein und Griechisch als Inhalte der Erwachsenenbildung) zu erschließen, indem sie als explorative Grundlagenforschung den Gegenstand historisch fundiert. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde zweierlei unternommen:

- ▶ Die Entstehungsgeschichte sowohl des institutionellen Lernens als auch der autodidaktischen Fremdsprachenaneignung wurde untersucht und ist im Folgenden zusammenhängend dargestellt. Die Lehrbuchanalysen sind in die historiographischen Themenkapitel eingearbeitet.
- ▶ Bisher in dem genannten Kontext veröffentlichte Lehrmaterialien sind heuristisch ermittelt, ausgewertet und in einer Lehrmittelsammlung zusammengetra-

⁵⁶ Für die historische Erforschung des Fremdsprachenunterrichts ist es sinnvoll, die Ritterakademien des Adels von dem Regelbetrieb höherer Schulen, sprich: von den Gymnasien zu unterscheiden. Grundlegend hierzu PAULSEN (1919) 1.514–524. – Obwohl viele Ritterakademien später in Gymnasien umgewandelt wurden, stehen sie in ihrem Selbstverständnis, und eben auch curricular, eher in der Nähe zu Hochschulen vom Typ *collegium/college/collège*, cf. KLIPPEL (1994) 279; HÜLLEN (2005) 67–68; KUHFUß (2014) 402–411.

⁵⁷ HÜLLEN (2005); KUHFUß (2014).

gen worden.⁵⁸ In der Bibliographie am Ende dieses Buches lassen sich Umfang und Proportionen der Sammlung erkennen. Zu diesem Zweck wurden die Titel jeweils getrennt für Latein und Griechisch in thematischen Rubriken angeordnet.

Die zentrale Forschungsfrage lautet, warum und seit wann der altsprachliche Erwachsenenunterricht auf das Curriculum und die Didaktik des Schulunterrichts hin ausgerichtet wurde. Im Verlauf des Quellenstudiums bei der historischen Bestandsaufnahme erhielt diese Frage schärfere Konturen und fächert sich auf in mehrere konkrete Thesen bzw. Fragekomplexe:

► Wo die Aneignung des Lateinischen oder Griechischen im Erwachsenenalter nicht freiwillig erfolgt, sondern eine Vorgabe im Hinblick auf das Universitätsstudium erfüllt, bleibt sie inhaltlich und methodisch anscheinend seit langer Zeit auf die schulische Didaktik fixiert: als Ersatz bzw. als Nachholen von etwas Versäumtem. War das von Anfang an der Fall? Das hieße dann, dass ein zentrales Problem eines solchen pflichtmäßigen Unterrichts – der eingangs erwähnte „Bezug auf falsche Adressaten“⁵⁹ – bereits in der Entstehungsgeschichte angelegt war und dann nicht mehr von der Wurzel her angepackt wurde.

► Zweitens ist deutlich, dass die Anfängerkurse von der Klassischen Philologie als unwichtige Randerscheinung behandelt werden, obwohl sie für die Außenwirkung der Fächer bedeutende, sogar multiplikatorische Chancen bieten. Wann und warum also richteten die Universitäten überhaupt solche Sprachkurse für Anfänger ein?

► Drittens äußern sich die Abnehmerfächer ihrerseits nicht sehr oft über den Sinn und Zweck der altsprachlichen Kenntnisse für ihre Studierenden. Die Schweigsamkeit korreliert mit dem kaum zu entkräftenden Verdacht, dass es sich um ein fachinternes Instrument der Studierendenauslese handelt, welches sich wohlfeil der Schwierigkeit einer Latinums- oder Graecumsprüfung bedient. Stellvertretend sind es Altphilologen, die die inhaltlichen Plädoyers halten.⁶⁰ Welche Rolle spielten die Abnehmerfächer ursprünglich, also bei der Implementierung und Ausgestaltung solcher Kurse?

⁵⁸ Zur Funktion und Bedeutung dieses Arbeitsschrittes FRITSCH (1982) 54; FINKENSTAEDT (1992) 240–242; KIPF (2006a) 54–55.

⁵⁹ „Das Problem der Erwachsenenendidaktik, nämlich dass man oft auf die Schuldidaktik zurückgreift, zeigt sich auch im Bereich der F[achdidaktik] (Bezug auf falsche Adressaten).“ VON SALDERN (2010), vgl. Anm. 3.

⁶⁰ Für die einzelnen Fächer äußern sich Vertreter, in deren Lebenslauf auch ein altphilologisches Studium zutage tritt, sowie natürlich die Dozenten der Latein- und Griechischkurse. Anglistik: BAUER (1984), DILLER (1984); Evangelische Theologie: LOHSE (1984), USENER (2012); Germanistik: ERNST (1984), GROSSE (1984); Geschichte: LEHMANN

Die Geschichte dieser besonderen Art des Lernens und Lehrens ist noch nicht geschrieben worden. Auch Fachkollegen mit jahrzehntelanger Berufserfahrung im Griechisch- und Lateinunterricht für Erwachsene, die stets den fachdidaktischen Diskurs und die Neuerscheinungen ihres Gebietes im Auge behielten, äußern, dass sie über die früheren Lehrmaterialien wenig und über die Entstehung der von ihnen praktizierten Unterrichtsform praktisch gar nichts wissen. Das Forschungsinteresse richtete sich daher von Beginn an auf diese beiden Aspekte als markante Schwerpunkte.

Die *institutionelle Implementierung* und die längst vergessenen *Lehrmittel* der altsprachlichen Erwachsenenbildung werden möglichst gründlich beleuchtet, während die Konzepte neuerer und neuester Lehrmittel entweder durch Rezensionen leicht zu erschließen oder heutigen Benutzern ohnehin bekannt sind.⁶¹

In der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, soviel lässt sich überschlägig sagen, war der Erwachsenenunterricht vom Schulunterricht geprägt und blieb mehrere Jahrzehnte lang ohne allzu viele eigene Impulse an jenem orientiert.⁶²

(1984); Katholische Theologie: DEISSLER (1984), WECKWERTH (2017); Kunstgeschichte: WUTTKE (2000) inspiriert durch VON SCHLOSSER (1937); Philosophie: HELD (1984); Romanistik: BORK (1984), KRAMER (1984); für die geisteswissenschaftlichen Studiengänge insgesamt: LIESENBORGH (1984), LEONHARDT (1999); noch allgemeiner: BINDER et al. (o. J.), BINDER (1981b, 1984), BRANDES (1984), KURZ (1984). – An der Unübersichtlichkeit der Situation, die FÜCKERIEDER und GÖTZ (1989) V–VIII u. 79–87, beschrieben, hat sich kaum etwas geändert, da weder das System UNiCert® noch der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (CEFR, deutsch oft GER) für die alten Sprachen konzipiert wurden und da sich die von der EUROCLASSICA entwickelten Referenzabschlüsse EGEX und ELEX bisher nicht durchsetzen konnten.

⁶¹ Aktuelle Lehrbuchpublikationen werden in der Zeitschrift *Forum Classicum* und in den Mitteilungsblättern verschiedener Landesverbände des Deutschen Altphilologenverbandes besprochen, vgl. www.altphilologenverband.de. Rezensionen zu Lehrwerken können außerdem erschlossen werden durch die Bibliographien von Andreas MÜLLER und Markus SCHAUER (*Clavis Didactica Latina*, Bamberg 1994; *Clavis Didactica Graeca*, Bamberg 1996) bzw. Stefan KIPF und Markus SCHAUER (*Clavis Didactica Latina 2*, Bamberg 2011).

⁶² Besonders gilt das in Westdeutschland für die Zeit zwischen dem grundsätzlichen Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.6.1952 über die Ergänzungsprüfungen in Lateinisch und Griechisch bis zum markanten Beginn einer neuen, eigens für Erwachsene konzipierten Lehrbuchgeneration: *Kantharos* (1982) i. e. L003; ZUNTZ (1983, L029); *Latinum Ausgabe B* (1992, L155); *Studium Latinum* (1993, L131). Die didaktische Stagnation in der dazwischenliegenden Zeit führte zu den höchst ernüchternden Ergebnissen bei DOMNICK-KROPE (1970a) 305–430. – Für den Bereich der DDR hat Manfred BAUDER die Geschichte der lateinischen Universitätskurse kenntnisreich berücksichtigt, obwohl

Die Gewichtung innerhalb der historischen Bestandsaufnahme spiegelt, wie nicht anders zu erwarten, den ermittelten Befund wider:

- ▶ Die Untersuchung erschließt – stärker als ursprünglich beabsichtigt – die erstaunlich vielfältigen Materialien für den *Selbstunterricht*.
- ▶ *Fremdwörterbücher*, die zwischen 1870 und 1930 in nennenswertem Umfang auch in die Grammatik einführten, wurden als niedrigschwelliger Einstieg in das Griechische und Lateinische ebenfalls berücksichtigt.

Die folgende historiographische Darstellung ist wegen ihres explorativen und heuristischen Charakters chronologisch angelegt, um ein Gerüst (respektive eine Zeitleiste) überhaupt erst einmal zu erstellen. Der dabei angewandte Grundsatz der Eklektik in der pädagogischen Forschung stützt sich auf eine lange Tradition seit August Hermann NIEMEYER (1754–1828) und wurde jüngst wieder von Klaus ZIERER und Heinz-Elmar TENORTH bekräftigt.⁶³ Je relevanter und je unbekannter eine Quelle ist, desto ausführlicher ist im Zweifelsfall die vorgenommene äußere und innere Quellenkritik. Die Arbeitsweise und Begriffsverwendung ist an den Handbüchern zur fremdsprachendidaktischen Forschung orientiert, die die Autorengruppen um Sabine DOFF (2012) und Daniela CASPARI (2016) vorlegten.⁶⁴

In jeder Bildungsforschung ist es einfacher, anhand der Quellen äußere Fakten – zum Beispiel Behördliches – zur institutionellen Implementierung zusammenzutragen als etwa das didaktische Handeln der Akteure zu rekonstruieren.⁶⁵ Noch schwieriger ist es, Aufschlüsse darüber zu erhalten, wie die didaktischen Entscheidungen früherer Tage von den betroffenen Adressaten perzipiert wurden. Dennoch kann sich ein quellengestützter Befund in seiner

sie außerhalb seiner eigentlichen Forschungsfrage lagen, cf. BAUDER (1998) 46–50; 224–230. Noch aufzuarbeiten ist der etwas kleinere Bereich der Griechischkurse an den Universitäten der DDR, vgl. WERNER (1960).

⁶³ TENORTH (1987) 700–706; ZIERER (2009); TENORTH (2012) 21 m. FN 30.

⁶⁴ DOFF (2012), darin bsd. DOFF-GIESLER (2012), jetzt auch GIESLER (2016); CASPARI et al. (2016), darin bsd. KLIPPEL (2016a, 2016b), RUISZ et al. (2016), VOLKMANN (2016). Die systematischen und historiographischen Grundannahmen folgen demjenigen Verständnis, das in ihren jeweiligen Einleitungsbemerkungen Werner HÜLLEN (2005) 7–17 und Walter KUHFBÜ (2014) 33–39 niederlegten. Die eingesetzten analytischen und hermeneutischen Verfahren sind kommensurabel mit den gängigen Konzepten, wie sie z. B. Thomas FINKENSTAEDT (1992) und Christian RITTELMAYER (2006) referieren.

⁶⁵ FINKENSTAEDT (1992) 240; KIPF (2006a) 54–55. – Eine der seltenen Gelegenheiten zum Nachvollzug ist im Kapitel 4.7.2 geschildert, s. u. S. 199–200.

Häufigkeit oder in seiner Eindeutigkeit grundsätzlich so weit verdichten, dass er auch in diesen Punkten Urteile und Folgerungen gestattet.

Für seine vielbeachtete Metastudie wählte John HATTIE mit dem Slogan *Lernen sichtbar machen* geschickt einen Titel, der einen sehnlichen Wunsch des Fachpublikums zu erfüllen vorgibt.⁶⁶ Früheren Unterricht jedoch kann die historische Bildungsforschung nur mit größten Einschränkungen, und Lernprozesse der Vergangenheit gewiss überhaupt nicht „sichtbar“ machen. Bei der Annäherung an die Geschichte einer Erwachsenenendidaktik in Latein und Griechisch verdienen in diesem Sinne belastbare Aussagen über die Rahmenbedingungen, über das eingesetzte Personal und über die verwendeten Materialien den Vorzug vor Mutmaßungen über die Unterrichtspraxis oder den Lernerfolg.

⁶⁶ John HATTIE: *Lernen sichtbar machen*, Baltmannsweiler 2013 (zuerst engl. u. d. T. *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, London et al. 2009); ders.: *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*, Baltmannsweiler 2014 (zuerst engl. u. d. T. *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*, London et al. 2012); ders.: *Lernen sichtbar machen aus psychologischer Perspektive*, Baltmannsweiler 2015 (zuerst engl. u. d. T. *Visible Learning and the Science of How We Learn*, London et al. 2014); vgl. das Interview Volker REINHARDTS mit Andreas HELMKE in: *Lehren und Lernen. Zs. f. Schule u. Innovation i. Bad.-Württemb.* 39,7 (2013) 8–15; ferner Martin SKELTON [Rez.], *Journal of Research in International Education* 13,1 (2014) 84–87. – Dass „zwar das Lehren beobachtbar [sei], nicht jedoch das Lernen“ kann als Topos in der Lehr-Lernforschung gelten, vgl. SIEBERT (1985) 55.

2 Ausgangsbedingungen und Anfänge

2.1 Einteilung in geschichtliche Phasen

Die Erwachsenenbildung des Griechischen und Lateinischen lässt sich in drei Phasen einteilen. Bis zur vollständigen Etablierung des Ritterstandes im Spätmittelalter kann von einer Vorgeschichte gesprochen werden, in der das erwachsenengemäße Lernen komplett mit der Kindes- und Jugendbildung zusammenfällt und sich von ihr weder inhaltlich noch methodisch unterscheidet.⁶⁷ Eine nachfolgende längere Phase bis zum Ende des 19. Jahrhunderts kennt einen besonderen Erwerb der alten Sprachen im Erwachsenenalter in erster Linie okkasionell und individuell.⁶⁸ Am Beginn des 20. Jahrhunderts tritt neben das private Selbststudium ein institutionalisierter Erwachsenenunterricht an den Universitäten sowie gleichzeitig an den neuen Volkshochschulen und später an kommerziellen Sprachschulen.

2.2 Vorgeschichte und Ausgangsbedingungen bis zum Humanismus

Bildungsmöglichkeiten standen in der Antike nur einer kleinen Minderheit Erwachsener zur Verfügung. Deshalb wird diese Epoche trotz ihrer Bedeutung für die europäische Bildungsgeschichte⁶⁹ von der Erwachsenenbildung kategorisch ausgeklammert, weil letztere die Bildungsmöglichkeiten für alle Menschen

⁶⁷ „Eine wesenseigene Kindes- bzw. Jugendbildung, die mit der Aufklärung erst einsetzte, lag dem mittelalterlichen Denken noch fern. In den Kloster- und Domschulen gab es keine Unterschiede zwischen kind- und erwachsenengemäßen Inhalten und Methoden.“ SCHOELEN (1975) 13. Die Feststellung korrespondiert mit den eingangs zitierten Überlegungen von Gertrud WOLF (2014) 25–53, vgl. ferner Anm. 76.

⁶⁸ Als „okkasionell“ charakterisiert FILLA (2013) grundsätzlich die historischen Vorstufen der institutionellen Erwachsenenbildung.

⁶⁹ Siehe hierzu VON DEN DRIESCH-ESTERHUES (1950).

postuliert und somit von einem genuin gesellschaftlich-emanzipatorischen Ansatz ausgeht.⁷⁰

Für die Geschichte der Erwachsenenbildung ist es seit der ersten gründlichen Untersuchung von Fridoline BALSER üblich, die Betrachtung historischer Vorstufen mit dem Zeitalter der Aufklärung beginnen zu lassen. Die Aufklärer, so die verbreitete These, hätten sich als erste die Bildung aller Menschen auf ihre Fahnen geschrieben.⁷¹

Eugen SCHOELEN wies jedoch darauf hin, dass das Christentum mit seinem universalen Anspruch nicht erst in der Spätantike und im Mittelalter, sondern im Grunde seit seinen Anfängen die „lebenslange Bildungsbedürftigkeit aller Menschen zum Prinzip“ erhob: Die angeführten Belege sind zahlreich und reichen von Klemens von Alexandrien über Augustinus' *De catechizandis rudibus* und die Benediktsregel bis zu Alkuin, Jonas von Orléans und Aegidius Romanus.⁷²

Üblicherweise wurden die alten Sprachen entweder im Kindes- oder im Jugendalter erlernt. Latein und – deutlich seltener – Griechisch hatten ihren Platz in

⁷⁰ Einführungen mit weiterführenden Literaturangaben bieten die Abschnitte „Teilhabe, Inklusion, Partizipation“ sowie „Bildung“ bei DINKELAKER-VON HIPPEL (2015) 191–206.

⁷¹ BALSER (1959); WOLGAST (1996); OLBRICH (2001); SEITTER (2007); MEILHAMMER (2010); TIETGENS (2011) 25–41, dort auch Angaben zur neueren einschlägigen Literatur; DINKELAKER-VON HIPPEL (2015) 58–59.

⁷² „Seit den Tagen der Urgemeinde“ sei wegen des Auftrags zur Unterweisung „ohne Unterschied des Alters und des Standes [...] Volksbildung für die christliche Gemeinde selbstverständlich“ gewesen. Vom Ende des 2. Jahrhunderts an wurden Erwachsene an den Katechetenschulen Alexandrias und Antiochias ausgebildet. Es folgten die Episkopal- und Domschulen. Familien als Adressaten der Unterweisung begegnen im Παιδαγωγός des Klemens von Alexandrien, in den Κατηχήσεις Kyrills von Jerusalem, in den Predigten des Ioannes Chrysostomos sowie in mehreren Briefen des Hieronymus. Die grundlegende methodische Schrift für den christlichen Erwachsenenunterricht wurde Augustinus' *De catechizandis rudibus* aus dem Jahr 405. Auch die starke Ausrichtung der *regula Benedicti* auf die Lebensführung Erwachsener hebt SCHOELEN hervor. Als Bildungsgang wurde der von Boethius und Cassiodor übermittelte „Lehrplan des Abendlandes“ (Josef DOLCH) durch Alkuin und Hrabanus Maurus übernommen. Alkuin werden auch die Kapitularien Karls des Großen zugeschrieben, die „allen Gläubigen, jung und alt“ vorschrieben, elementare Glaubensinhalte „beim Pfarrer zu erlernen“. An Erwachsene richteten sich schließlich auch der Laienspiegel des Jonas von Orléans (um 830, hierzu siehe MANITIUS (1911) 376) und die nach Altersstufen differenzierten pädagogischen Anleitungen des Aegidius von Rom an der Schwelle vom 13. zum 14. Jahrhundert, cf. SCHOELEN (1975) 12–13; ausführlicher SCHOELEN (1965); DOLCH (1959). Dabei folgt SCHOELENS Quellenstudium den Grundlinien bei VON DEN DRIESCH-ESTERHUES (1950) 101–104.

Klosterschulen oder im höfischen Privatunterricht vor allem für Jungen.⁷³ Mädchen hatten in Verbindung mit dem Lebensweg als Nonne einen Zugang zu höherer Bildung. Eine Besonderheit stellten die guten Lateinkenntnisse der Edelfräulein in der Zeit des Minnesangs dar.⁷⁴ Neben dem beherrschenden kirchlichen Schulwesen und dem Sonderfall eines höfischen Unterrichts entstanden seit dem 13. Jahrhundert städtische Schulen in der Trägerschaft der Magistrate.⁷⁵

Dass erst im Erwachsenenalter damit begonnen wurde, eine alte Sprache zu lernen, war kein alternatives Modell, da es lediglich zu einem vorgerückten Zeitpunkt, ansonsten aber unterschiedslos realisiert wurde. Das setzte gleichwohl besondere materielle und zeitliche Ressourcen voraus. Nimmt man diese einmal als gegeben an, würde sich immer noch für jeden einzelnen Fall die Frage nach dem späten Anlass stellen: Hielten Krankheit, Invalidität oder Alter jemanden vom tätigen Leben ab, so dass Bildungsinteressen in den Vordergrund traten? Gab es in reiferen Jahren eine neuartige intellektuelle Anregung und war man durch Vermögen oder Erbschaft in der glücklichen Lage, seinen Neigungen leben zu können? Wer nicht so begütert war, sich einen Privatlehrer leisten zu wollen, hätte Latein und Griechisch am ehesten in Klöstern oder in Pfarrhäusern lernen können, bei entsprechendem Ehrgeiz aber auch direkt an einer Universität.⁷⁶

Im ausgehenden 15. Jahrhundert trieb die Medienrevolution des Buchdrucks die Alphabetisierung voran. Das wirkte sich nicht nur auf die Fähigkeit aus, die Bibel selbst lesen zu können, anstatt auf einen Vorleser angewiesen zu sein. Aus dem vergrößerten Bevölkerungsanteil alphabetisierter Erwachsener ergaben sich erste Ansätze für eine dynamischere Rezeption intellektuellen Schrifttums.

⁷³ Hintergründe zur klassisch-humanistischen Bildung in den hier nur zusammengefassten Epochen finden sich ausführlich bei FUHRMANN (2001a, 2004); Ernst Robert CURTIUS: Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter, Tübingen et al. 1948 u. ö.; PAULSEN (1919 sowie ergänzend 1902a, 1906).

⁷⁴ Für den Zeitraum von 1150 bis ca. 1280 hebt SCHOELEN hervor: „[Die Frau] verfügte meist über tiefere literarische Bildung und reichere Übung in der Musik als der Ritter. Auf der Burg erhielt das Edelfräulein außer einer gediegenen Ausbildung in der Kunst des Webens und Stickens gründliche Kenntnisse in Latein und Dichtung“ SCHOELEN (1975) 14.

⁷⁵ FUHRMANN weist darauf hin, das Aufkommen der Stadt- oder Ratsschulen habe keineswegs bedeutet, dass sich solche Schulen von den Inhalten und Zielen der Kirche distanziert hätten, FUHRMANN (2001a) 16; SCHOELEN (1975) 15.

⁷⁶ „Der Lateinunterricht, der in den Jahrhunderten des Mittelalters an den Kloster-, Dom- und Stiftsschulen erteilt wurde, diente ausschließlich der Ausbildung der Kleriker.“ Das Studium theologischer und philosophischer Schriften „wurde insbesondere nach 1200 an den in vielen Orten entstehenden Universitäten betrieben. Allerdings gab es zwischen Schul- und Universitätsunterricht keine strenge Grenze, sodass an beiden Institutionen elementarer Lateinunterricht erteilt wurde“, HÜLLEN (2005) 32, cf. Anm. 67.

Der Buchdruck, der wirtschaftliche Aufschwung im 15. Jahrhundert und die Kultivierung weiter Lebensbereiche ermöglichten in ihrem Zusammenspiel die Breitenwirkung des Humanismus in Deutschland.⁷⁷

Dem humanistischen Lehrplan ist der Gedanke der Erwachsenenbildung nicht fremd. PIUS II. entwarf (noch unter seinem früheren Namen Enea Silvio PICCOLOMINI) in dem Traktat *De liberorum educatione* – zumindest in der Theorie – einen vierteiligen Studienplan für den Knaben, Jüngling, Mann und Greis.⁷⁸ Praktiziert hingegen wurde eine Erwachsenenbildung in den wissenschaftlichen Gesellschaften (*sodalitates*) des Conrad CELTIS.⁷⁹

2.3 Ein literarisches Beispiel: Magdalia

Bei ERASMUS findet sich in den *Colloquia familiaria* ein bekanntes literarisches Beispiel für eine erwachsene Frau, die Latein gelernt hat – und auch weiterhin lernt.

In dem Gespräch mit der gebildeten Magdalia ergeht sich ein Abt in allerlei Ressentiments.⁸⁰ Er äußert, es komme selten vor und sei auch unangebracht, dass eine Frau Latein kann. Magdalia erwidert:

MAGDALIA: *Nonne decorum est, foeminam in Germania natam discere Gallice?*

ANTRONIUS: *Maxime.*

MAGDALIA: *Quam ob rem?*

ANTRONIUS: *Ut loquatur cum his, qui sciunt Gallice.*

MAGDALIA: *Et mihi putas indecorum, si discam Latine, ut quotidie confabuler cum tot auctoribus, tam facundis, tam eruditibus, tam sapientibus, tam fidis consultoribus?*⁸¹

⁷⁷ FUHRMANN (2001b) 103–104; KANZ (1975a). Zu dem Aspekt der materiellen Prosperität als Voraussetzung für den Humanismus bereits PAULSEN (1919) 1.174.

⁷⁸ FUHRMANN (2001a) 33–34; KANZ (1975a).

⁷⁹ Beispiele für die Erwachsenenbildung der Renaissance und Reformation bei KANZ (1975a).

⁸⁰ Erstmals 1524 mit der Bezeichnung der Dialogpartner als *Antronus, Magdalia* veröffentlicht, später bekannt unter dem Titel *Abbatis et eruditae*, cf. THOMPSON (1997) 499.

⁸¹ Erasm. coll. 31, i. e. I.3 ed. WELZIG Bd. 6, 258.

MAGDALIA: *Ist es nicht angebracht, wenn eine Frau aus Deutschland Französisch lernt?*

ANTRONIUS: *Absolut.*

MAGDALIA: *Und wieso?*

ANTRONIUS: *Um sich mit denen zu unterhalten, die Französisch können.*

MAGDALIA: *Und da meinst du, es gehört sich nicht für mich, Latein zu lernen, um jeden Tag im Gespräch zu sein mit so vielen Autoren – Ratgebern von solcher Geschliffenheit, Bildung, Klugheit und Beständigkeit?*

Magdalia tritt als Erwachsene auf, die in der Gegenwartsform davon spricht, Latein zu lernen. Die tägliche Zwiesprache mit antiken Gestalten deutet auf ein lebensbegleitendes Bildungsinteresse, mindestens auf eine intensive Lebensphase dieser Art.

Erika RUMMEL vermutet, mit der Magdaliafigur sei kein repräsentativer Frauentyp, sondern eher ein amazonenhaftes Schreckbild beabsichtigt.⁸² Jesse KELLEY SOWARDS hingegen weist darauf hin, dass ERASMUS doch allem Anschein nach reale Vorbilder vor Augen hatte.⁸³ Immerhin nennt die Dialogfigur selbst wenig später drei bekannte Familien beim Namen, in denen gebildete Frauen begegneten: die MORES in England, die fränkischen PIRCKHEIMERS und aus Konstanz die BLARERS.

Craig R. THOMPSON und John GUY gingen in jüngster Zeit so weit, sich darauf festzulegen, Margaret ROPER (1505–1544), die Tochter Thomas MORES, habe als Vorlage für Magdalia gedient.⁸⁴ Dafür spricht immerhin eine deutliche zeitliche Koinzidenz: Unmittelbar, bevor ERASMUS das Gespräch zu Papier brachte, hatte ihn die 19-jährige Margaret mit ihrer Beherrschung des Lateinischen beeindruckt.⁸⁵ Grundsätzlich aber sprach sich ERASMUS keineswegs für eine Bildung von Frauen in den klassischen Sprachen aus und hatte anfangs auch wenig Ver-

⁸² „[Magdalia is] introduced for shock value rather than as an exemplary character“, RUMMEL (1996) 174.

⁸³ SOWARDS (1982) 80–84; auch JACOBI (2013) 33–46.

⁸⁴ „We can be confident that Magdalia is drawn with Margaret ROPER, the eldest and favourite daughter of Thomas MORE, in mind.“ THOMPSON (1997) 499.

⁸⁵ Margaret stellte fest, dass in ERASMUS' Ausgabe der Briefe Kyprians von Karthago die Wendung *et nisi vos severitatis...dissolvere* keinen Sinn ergibt und dass *nisi vos* als *nervos* zu lesen sei. Schwerer als diese sprachliche Einzelheit wog jedoch ihre Schlussfolgerung, der fragliche Brief könne gar nicht von dem anerkannten Heiligen stammen, sondern vielmehr von dem Häretiker Novatian. Diese Einschätzung gilt seither als *opinio communis*, GUY (2008) 141–142.

ständnis dafür, dass Thomas MORE seinen Töchtern in gleichem Maße klassische Bildung angeeignet ließ wie seinem Sohn.⁸⁶ In den *Colloquia familiaria* sind Frauengestalten zwar oft „zentral“, bemerkt Vittorio HÖSLE, „in den eigentlich philosophischen Dialogen“ seien sie „allerdings kaum zu finden.“⁸⁷

Die historische Margaret ROPER hatte nicht erst als Erwachsene, sondern schon als Kind Latein und Griechisch gelernt. Aber die literarische Gestalt der Magdalia zeigt beispielhaft, wie Interesse und der Zugang zu Büchern dazu führen konnten, dass Erwachsene davon sprechen konnten, eine der alten Sprachen zu erlernen.

2.4 Comenius – Thomasius – Salzmann

Jan Amos COMENIUS (1592–1670) wird allgemein als Vorläufer der Aufklärung sowie als Pionier einer kindgerechten Pädagogik aufgefasst.⁸⁸ Heinrich KANZ nimmt zu beiden Aspekten einen leicht veränderten Blickwinkel ein: Er weist darauf hin, dass auch die Konzeption des COMENIUS das lebenslange Lernen vorsieht. Eine begrenzte Schulzeit genüge nicht: *Pansophia* sei durch *Pampædia* zu erreichen.⁸⁹ Auch will er den Autor interessanterweise nicht an der Schwelle zur Aufklärung, sondern bereits als deren Vertreter behandelt sehen: Zwar leugnet KANZ nicht die immense Bedeutung der Religion für COMENIUS' Denken. Jedoch sei dessen „realistische Haltung sprechende[r] Ausdruck für die Änderungsbereitschaft des aufgeklärten Menschen.“⁹⁰ Das wäre dann eine immanente christliche Aufklärung *avant la lettre* – eine kühne, speziell auf COMENIUS bezogen aber nicht abwegige These. Mit einer ähnlich kombinato-

⁸⁶ „He [ERASMUS] hoped simple housewives and other ordinary people would read the Psalms and Gospels in their own tongues, but he did not dream of their learning classical languages—when would they have time for that? The women he praises for erudition are those with leisure to learn.“ THOMPSON (1997) 500.

⁸⁷ HÖSLE (2006) 383.

⁸⁸ „Vorausklärerisch“ sei COMENIUS' „Optimismus und Rationalismus“, KUHFUß (2014) 265; ähnlich FUHRMANN (2001a) 79–82 (über COMENIUS) u. 95–101 (über die Aufklärung).

⁸⁹ Vgl. hierzu die Diskussion der einschlägigen Stellen aus COMENIUS' *Česká didaktika* und aus *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* bei KANZ (1975b).

⁹⁰ KANZ (1975b) 23–24.

rischen Formulierung beurteilt KUHFUß die „Vision“ des COMENIUS als „theologisch begründetes und rationales Ordnungsgebäude“.⁹¹

Gegenüber den theoretischen Konzepten zur Erwachsenenbildung – von LEIBNIZ und Christian WOLFF über LESSING und HERDER bis zu PESTALOZZI⁹² – ist noch ein Wort zu deren praktischer Anwendung, also zur tatsächlichen Verbreitung einer Bildung im Erwachsenenalter zu sagen. Der Buchdruck bot dem individuellen, privaten Bildungsinteresse der Menschen ein neuartiges Potenzial, wirkte sich anfangs aber in erster Linie auf die gelehrte Welt aus. Die meisten alphabetisierten Menschen kannten – vereinfacht gesagt – entweder nichts anderes als die Bibel oder aber sie betätigten sich im weitesten Sinne als Gelehrte. Eine private, sozusagen dilettierende Lektüre sollte erst mit der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft breitere Kreise erreichen.

Nach ERASMUS verging noch einmal ein volles Jahrhundert, ehe Christian THOMASIIUS von 1688 bis 1690 seine *Monats-Gespräche* herausbrachte und dadurch einen neuartigen Impuls setzte. THOMASIIUS sprach erwachsene Leser an, die sowohl unterhalten als auch intellektuell provoziert werden wollten.⁹³ Wiederum ein Jahrhundert später erschien das moralisierende volkspädagogische Periodikum *Der Bote aus Thüringen* auf Betreiben des Pfarrers Christian Gotthilf SALZMANN immerhin 28 Jahre lang.⁹⁴

⁹¹ KUHFUß (2014) 263–269, das zitierte Fazit ebd. 269.

⁹² KANZ (1975b) steuerte einen instruktiven Überblick für PÖGGLERS Handbuch bei; vgl. ferner MEYER (1975). – Das in diesem Zusammenhang wichtige Spätwerk des Marquis de CONDORCET (*Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, 1793) wird dort nicht erwähnt, bei OLBRICH (2001) nur gestreift. Deshalb ist für diese Etappe Fridolinde BALSERS ältere Darstellung zu konsultieren, cf. BALSER (1959) 28–29.

⁹³ BALSER (1959) a. a. O.

⁹⁴ FUHRMANN (2001a) 106–107. – Für das besondere Gebiet der Altenbildung hat Andreas LEDL exemplarisch die Schriften MONTAIGNES, COMENIUS⁴, SCHLEIERMACHERS und SCHOPENHAUSERS behandelt, cf. LEDL (2001).

2.5 Mouniers Weimarer Idylle für junge (und vermögende) Erwachsene

Ein altsprachlicher Elementarunterricht außerhalb der Schule war seit der Zeit des Humanismus grundsätzlich sowohl an den Ritterakademien des Adels als auch an den Universitäten möglich, folgte aber jeweils der schulischen Vorgehensweise.⁹⁵

Ein etwas erwachsenengerechterer Unterricht in den alten Sprachen – wohl noch nicht der Methode, jedoch der Haltung nach – wird sichtbar im Rahmen eines Experiments, das nur von kurzer Dauer war. Gemeint ist die illustre Geschichte des Erziehungsinstitutes, welches Jean-Joseph MOUNIER (1758–1806) im Schloss Belvedere bei Weimar von 1797 bis 1801 betrieb.⁹⁶ Der französische Baron war zwar monarchisch gesinnt, hatte sich aber leidenschaftlich an der Revolution von 1789 beteiligt, um einerseits dem Dritten Stand den vollen Zugang zur Bildung zu verschaffen und um gleichzeitig eine parlamentarisch-konstitutionelle Monarchie nach englischem Vorbild aufzubauen. Auf seine Initiative hin – er war Sprecher der *Assemblée nationale constituante* – kam es zur französischen Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte. Das war zweifellos der Höhepunkt seines Wirkens. Als Verteidiger LUDWIGS XVI. musste er 1790 seine Heimat verlassen und kam über die Schweiz, England und Italien schließlich nach Sachsen. Herzog CARL AUGUST, der als nachmaliger Großherzog zum Patron der Weimarer Klassik avancieren sollte, überließ MOUNIER kostenlos seine Sommerresidenz Schloss Belvedere. Dieser durfte darin eine Akademie betreiben, die für vermögende Söhne sowohl von Ausländern als auch von Deutschen gedacht war. Das Credo der Anstalt war einerseits ein ganzheitlicher pädagogischer Ansatz, andererseits die „*Verlängerung der Ausbildungsphase über das 18. Lebensjahr hinaus, damit die jungen Erwachsenen aus fachlichen und moralischen Gründen nicht zu früh »in die Welt geworfen« würden.*“⁹⁷ Die Studien gliederten sich in die Bereiche Staatswissenschaften, Naturwissenschaften und Sprachen.

Für die alten Sprachen wurden zwei Dozenten berufen. Als ersten gewann MOUNIER eine Persönlichkeit, die den Chronisten zufolge nicht nur mit Gelehrsamkeit, sondern auch in überreichem Maße mit Charme aufwarten konnte: den

⁹⁵ Zu den Ritterakademien s. o. Anm. 56.

⁹⁶ PESTEL (2009) 234–251; PESTEL (2015) 348–365.

⁹⁷ PESTEL (2015) 349.

HEYNE-Schüler August MATTHIESEN (1769–1835), der sich latinisiert MATTHIAE nannte.⁹⁸ Bekannt ist er für seine wissenschaftliche Grammatik des Griechischen, für deren Kurzfassung als Schulgrammatik, für eine Chrestomathie sowie für eine Gesamtausgabe des Euripides.⁹⁹ Er gilt zudem als einer der Väter des Formats der „Schulprogramme“.¹⁰⁰

Eine Zeit lang stand MATTHIAE Alexander VON HUMBOLDT nahe – „in täglichem, anregendem Verkehr“¹⁰¹ – und unterhielt Beziehungen zu GOETHE und SCHILLER. Während seines Aufenthalts in Belvedere ergab sich auch ein näherer Kontakt zum alten WIELAND, den das dortige Projekt an seine eigene Jugendschrift *Plan einer Academie zu Bildung des Verstandes und Herzens junger Leute* (1758) erinnern mag:

„Dabei äußerte Wieland immer seinen großen Beifall, wenn Matthiä das Griechische θ wie das Englische th sprach, und pflegte diese Außsprache mit einem »bravo, Herr Philosoph« zu begleiten.“¹⁰²

Als Beispiel für eine von ihm durchgeführte lateinische Lektüre nennt MATTHIAE Vergils *Aeneis*.¹⁰³ Die Atmosphäre des Instituts beschreibt er als luzide und freundlich, die Zöglinge seien

„lauter hübsche artige Burschen nicht unter 17 Jahren. [...] Seiner Einrichtung nach muß man sich das Institut wie eine Art Collège oder Akademie vorstellen. Jeder [...] wählt sich [...] die Lehrstunden, die er nehmen will, kann mit den Meistern wechseln, wie's ihm beliebt, und ist im Uebrigen sein eigener Herr, wiewohl man natürlich dafür sorgt, daß diese eigne Herrschaft nicht in Zügellosigkeit außartet. Sonst leben Lehrer und Schüler zusammen wie gute Freunde, und der

⁹⁸ Angaben zur Biographie bei KÖSSLER; ferner MATTHIA (1845) passim, die Zeit in Belvedere ebd. 41–78. Ferner: Geschichte des Friedrichsgymnasiums zu Altenburg seit 1789. Festschrift zur Erinnerung an den 1. Nov. 1841, den Tag des Einzugs in das Josephinum, Altenburg 1891, 4–8. Zur ursprünglich deutschen Namensform John Edwin SANDYS: *A History of Classical Scholarship*, Cambridge 1906–1908 u. ö. (3 Bde.), 3.75.

⁹⁹ Zu MATTHIAES Chrestomathie und zu ihrer zeitgenössischen Rezeption KIPF (1999) 58–60.

¹⁰⁰ Anstelle der alten Schuljahresberichte führte MATTHIAE 1805 am Gymnasium zu Altenburg „die deutschen Schulprogramme ein, die bald in ganz Deutschland Nachahmung finden sollten.“ (KÖSSLER s. v. MATTHIAE) Das verdient insofern Beachtung, als dieser Impuls von Altenburg seinen Ausgang nahm, also außerhalb Preußens, wo das Format prosperierte. Zur Geschichte der Schuljahresberichte/Schulprogramme KIPF (2013b).

¹⁰¹ KÖSSLER a. a. O.

¹⁰² MATTHIA (1845) 76.

¹⁰³ MATTHIA (1845) 44.

*Schulmeisterton ist hier gar nicht in Mode; kurz die ganze Erziehung ist im strengsten Sinne ingenua et liberalis.*¹⁰⁴

Schon nach kurzer Zeit erhielt MATTHIAE, der neben den beiden alten Sprachen auch Deutschen Stil¹⁰⁵ unterrichtete, eine Verstärkung in Gestalt des anglikanischen Geistlichen James WALKER (1770–1841). WALKER wurde später Primas der schottischen Episkopalkirche und damit zum ranghöchsten Anglikaner seines Landes, vergleichbar nur dem Erzbischof von Canterbury in England. In Belvedere unterrichtete WALKER Latein und Griechisch.¹⁰⁶

August MATTHIAE und James WALKER können demnach als besonders frühe Beispiele für Dozenten eines institutionellen altsprachlichen Erwachsenenunterrichts im deutschsprachigen Bereich gelten.

MOUNIERS Institut wurde während der nur vier Jahre seines Bestehens von mehreren Dutzend Engländern und Schotten besucht. Hinzu kamen noch einige Deutsche, Livländer und Polen.¹⁰⁷ Von den „*jungen Ausländern*“ berichtet der örtliche Gymnasialdirektor BÖTTIGER, dass sie „*viel Geld nach Weimar brachten und mitunter gar lustige Streiche machten.*“¹⁰⁸

Bis hierhin kann festgehalten werden: Nur wenige Sprösslinge ausgewählter Familien genossen den Unterricht in MOUNIERS Weimarer Akademie. Bei der allgemein verfügbaren Bildungslektüre hielt sich jedoch das Vergnügen ohne ausreichende Fremdsprachenkenntnis in Grenzen: THOMASIVS' „Monats-Gespräche“ enthielten Abschnitte komplett auf Französisch und Latein.

Damit ist die Frage virulent, wie Erwachsene etwas für ihre Fremdsprachenkenntnisse tun konnten, die sich eher noch in der Peripherie der gelehrten Kreise befanden.¹⁰⁹ Eine Leserschaft, die bei den fremdsprachigen Passagen Nachhol-

¹⁰⁴ August MATTHIAE in einem Brief an Wilhelm BERG vom 21.6.1798, zit. n. MATTHIAE (1845) 43.

¹⁰⁵ MATTHIAE (1845) 43.

¹⁰⁶ Einen Überblick über das Lehrpersonal bietet PESTEL (2009) 244.

¹⁰⁷ PESTEL (2015) 349 FN 28.

¹⁰⁸ BÖTTIGER (1837) 27.

¹⁰⁹ Die Erwachsenenbildung konzentriert sich seit jeher stark auf ihre gesellschaftlich-emanzipatorischen Wurzeln in den sogen. „Lesegesellschaften“ seit dem frühen 18. Jahrhundert. In diesen standen jedoch weder fremdsprachige Literatur noch Fremdsprachenunterricht im Mittelpunkt, sondern politische Journale und Reiseberichte, VAN DÜLMEN (1996) 89; KLIPPEL (1994) 41–42 m. FN 12. – 1844 fächerte STAB weit ausholend alle denkbaren Gegenstände für die Volksbildung auf, ohne dabei an Fremdsprachen, geschweige denn an die alten Sprachen zu denken, cf. STAB (1844) 39–41. – Insofern „begegnen“ die alten Sprachen und die Erwachsenenbildung einander erstmals sichtbar

bedarf verspürte, konnte schon seit 1571 auf eine Erklärung griechischer und lateinischer Begriffe in deutscher Sprache zurückgreifen, nachdem das Wörterbuch *Der Teutsche Dictionarius* des Simon ROTH erschienen war.



Abb. 1: „Zu nöthigem Verstande der Lateinischen Auctororum und gründlicher Erlernung der Lateinischen Sprache“. Titel des deutschsprachigen *Lexicon Encyclion* von Johann Adam Weber (1745).

Noch gründlichere Erklärungen bot das imponierend umfangreiche *Lexicon Encyclion* von Johann Adam WEBER seit 1734 (Abb. 1).¹¹⁰ Obwohl es als Wörterbuch an die studierende Jugend gerichtet war, eignete es sich bestens, um das

bei Hermann DIELS' Engagement für die Berliner Volksbildung (s. u. Kap. 4.7) sowie in den gleichfalls um 1900 aufkommenden Publikationen für ein Selbststudium Erwachsener in Latein und Griechisch (s. u. Kapp. 3.2 und 3.3).

¹¹⁰ Das gilt insbesondere für die verbesserte zweite Auflage aus dem Jahr 1745 (L165).

Informationsbedürfnis Erwachsener zu befriedigen. In zwei, später drei schweren Bänden werden die Begriffe eingehend erklärt. Es ist ja bereits ein Statement eigener Art, wenn eine gelehrte Enzyklopädie in jener Zeit nicht in lateinischer Sprache, sondern „deutsch“ daherkam, sich also dem Gedanken der Öffnung und Vermittlung an ein größeres Publikum verpflichtet sah.

Auf dem eigentlichen Gebiet der Sprachlehre entwickelte sich bald nach dem Beginn des 19. Jahrhunderts neben der alten Zweiteilung in Materialien „für gelehrte Zwecke“ und „für den Schulgebrauch“ eine neue Sparte, die „praktische Anleitungen“ und „kurzgefasste Sprachlehren“ bot. Bevor dieser Bereich näher betrachtet wird, muss eine Gruppe Erwachsener in den Blick genommen werden, die die alten Sprachen nicht ganz so freiwillig traktierte.

2.6 Ungeliebt und unentbehrlich? Die alten Sprachen als Studienvoraussetzung

Völlig anders als das Vergnügen Erwachsener an einem privaten Selbststudium in Latein oder Griechisch stellte sich die Situation für die Studierenden dar. Deren Fremdsprachenkenntnisse waren, wenn nicht intrinsisch motiviert, durch äußeren Zwang vorgeschrieben: durch Beschulung und durch das Ziel eines akademischen Berufes.

Am Stellenwert des Schulfachs Latein bis zum 19. Jahrhundert lässt FUHRMANN keinen Zweifel: „*Wer studieren wollte, musste nun einmal das Lateinische perfekt beherrschen.*“¹¹¹ Mit anderen Worten: „*Die Beherrschung des Lateinischen war [...] der einzige Schlüssel zu jeglichem akademischen Beruf.*“¹¹²

Für das Griechische hingegen, das „noblere Fach“ (Friedrich PAULSEN), nutzten viele Eltern die Möglichkeit, ihre Kinder vom Unterricht zu befreien. Das war der sogenannte Dispens. Der augenfälligste Unterschied zwischen der Rolle der alten Sprachen damals und heute ist weniger die Stundenzahl oder ein wie auch immer bewertetes Niveau, als vielmehr die Anwendungsmöglichkeit und der daraus erwachsende Stellenwert: Die frühere Rolle des Lateinischen als unverzichtbares akademisches Instrument entspricht, wenn man so will, der

¹¹¹ FUHRMANN (2001a) 57.

¹¹² FUHRMANN (2001a) 76.

heutigen Funktion des Schulfaches Englisch.¹¹³ Die damalige Rolle des Griechischen als optionaler Bildungsgegenstand erinnert ungefähr an Zweck und Image des heutigen Lateinunterrichts.¹¹⁴ Im Griechischen ging es vorrangig um eine bildende Lektüre als Zielvorstellung, im Lateinischen hingegen immer auch um die sichere aktive Beherrschung der Sprachnormen.

Bis zum Beginn des 18. Jahrhunderts schrieben die Schulordnungen vor, ausschließlich Latein zu sprechen: das galt für die Schüler nicht nur während des Unterrichts, sondern auch sonst im schulischen Leben.¹¹⁵ Die stete Übung und die hohe Stundenzahl des Lateinunterrichts durch viele Schuljahre hindurch hatten zur Folge, dass weder die *dissertatio* noch die *disputatio* in lateinischer Sprache ein sprachliches Problem gewesen sein kann. Das Bild änderte sich gründlich. Schon im 17. Jahrhundert mehren sich die Berichte, wonach es Schwierigkeiten bereite, das Lateinische aktiv anzuwenden.¹¹⁶ Hinzu kam, wie PAULSEN vermutet,

*„daß zu keiner Zeit die Schularbeit in den gelehrten Schulen mit weniger Freude und Freiwilligkeit von Lehrern und Schülern verrichtet worden ist als am Anfang des 18. Jahrhunderts.“*¹¹⁷

In der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts wurde das gesprochene Latein aus dem Schulalltag verdrängt, und die Stundenzahl des Faches wurde sukzessive abgesenkt. Noch einige Zeit hielt sich das Latein als Unterrichtssprache an den Schulen der Jesuiten.¹¹⁸ In Österreich blieb der alte Zustand generell bis in das 19. Jahrhundert hinein bestehen; Latein war dort sogar immer noch die Sprache in den Mathematikbüchern.¹¹⁹

Über die Lateinkenntnisse der Schüler oder, je nach Blickrichtung, über die Qualität des Lateinunterrichts zu klagen, wurde zum allgemeinen Topos in den jährlichen Schulschriften, den Vorläufern der ab 1824 als *Schulprogramme* bekannten Annalen. Nicht die Antike als Wissensgegenstand, sondern die latei-

¹¹³ „Als allgemeines Sprachsubstrat trat [...] das Englische an die Stelle des Lateinischen.“ HÜLLEN (2005) 15; cf. Hermann PERTHES: Die Principien des Uebersetzens, 4. Art., in: Zur Reform des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen, Berlin 1875, 9–10, zit. n. KIPF (2009) 9 m. FN 23.

¹¹⁴ FUHRMANN (2001a) 135.

¹¹⁵ ECKSTEIN (1887) 336.

¹¹⁶ LANDFESTER (2001) 213–214; ECKSTEIN (1887) 103.

¹¹⁷ PAULSEN (1919) 1.608.

¹¹⁸ ECKSTEIN (1887) 336.

¹¹⁹ ECKSTEIN (1887) 128.

nische Sprache als Denkschule und beruflich-akademisches Instrument standen auch hier im Vordergrund.¹²⁰

Aus Anlass eines solchen jährlichen Schulberichts wandte sich Franz Arnold FORTLAGE¹²¹ in seiner Rede des Jahres 1800 an die Osnabrücker Eltern, die in bedenklich großer Zahl ihre Kinder nicht nur vom Griechisch-, sondern auch vom Lateinunterricht abmeldeten, weil jene „keine Lust dazu hätten, oder weil sie nicht studieren sollten.“ Mit der ersten der beiden Begründungen hält er sich nicht lange auf:

*„Was den ersten Grund betrifft, so möchte wohl am Ende wenig mehr zu unterrichten übrig bleiben, wenn man bey dem, was Kinder nöthiges oder nützlich lernen können, sie erst fragen wollte, ob sie auch Lust dazu hätten.“*¹²²

Die Zweckbestimmung des Lateinunterrichts aber – dieser sei doch wohl unentbehrlich für universitäre Studien – geht FORTLAGE frontal in seiner Rede an. Von Unentbehrlichkeit will er nichts wissen:

*„Es kann einer der geschickteste und würdigste Staatsmann, Kaufmann, Künstler, Ökonom u.s.w. seyn, ohne einmal zu wissen, daß es eine lateinische Sprache giebt. Ja, selbst manche gelehrte Stände könnten in diesem Sinne des Worts die lat. Sprache ganz entbehren.“*¹²³

Eine Wissenschaft im Jahr 1800 ganz ohne Latein? Im Anschluss breitet FORTLAGE nahezu alle noch heute diskutierten Gesichtspunkte des Themas aus: Ist Latein für das Erlernen moderner Sprachen erforderlich, nützlich oder am Ende keines von beiden? Welchen Effekt haben Lateinunterricht und Sprachvergleich für die Beherrschung der Primärsprache? Wie wichtig oder unwichtig ist die Kenntnis der Antike für eine diskursive Anschlussfähigkeit und für das eigene Urteilsvermögen? Wie steht es um den Einwand, sämtliche positiven Effekte, die dem Latein unterstellt werden, ließen sich ja auch auf andere Weise erreichen? In allen Punkten bezieht die Rede undogmatische und

¹²⁰ Die Verdrängung des Lateinischen als Wissenschaftssprache durch das Deutsche vollzog sich in den verschiedenen Disziplinen mit unterschiedlicher Geschwindigkeit und zu unterschiedlichen Zeiten. Das Fach Evangelische Theologie startete bereits mit einem Übergewicht deutschsprachiger Veröffentlichungen. Anschließend drang die deutsche Sprache im 17. Jahrhundert in die Geschichtswissenschaft ein, zu Beginn des 18. Jahrhunderts in die Philosophie, dann in die Medizin und erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in die Jurisprudenz, PAULSEN (1919) 1.625–627.

¹²¹ Franz Arnold FORTLAGE (1752–1816) war von 1798 bis 1810 Rektor des evangelischen Osnabrücker Ratsgymnasiums, vgl. ERSCH-GRUBER, Allg. Encyclopädie 1.46, 439–441 s. v. FORTLAGE; RUNGE (1902) 56–57.

¹²² FORTLAGE (1800) 4.

¹²³ FORTLAGE (1800) 4–5.

lebensnahe Standpunkte. Auch FORTLAGES Rat, Latein lieber an der Schule zu lernen, als es später nachholen zu müssen, ist für ihn weniger ein pädagogischer Glaubenssatz als eine pragmatische Angelegenheit:

„Zu dem allen könnte ich noch das argumentum a tuto hinzufügen, daß es nemlich gut sey, die lateinische Sprache zu lernen, weil man ja nicht wisse, wozu man sie noch einmal in der Welt gebrauchen könne. [...] Denn daß diese [Bemerkung] doch etwas Grund habe, hat mich noch in diesem Jahre das Beyspiel von zwey jungen Leuten gelehrt, die keinen Unterricht im Lateinischen genossen hatten, weil sie es für ihre künftige Lebensart für überflüssig hielten; aber auf einmal eine andere Lebensart wählten, wo ihnen einige Kenntniß der lateinischen Sprache nöthig war, und nun noch spät mit dem Lateinischen den Anfang machen mußten.“¹²⁴

Appelle wie der von FORTLAGE konnten die Entwicklung nicht aufhalten. Die aktiven, beim Betreten der Universität nutzbaren Lateinkenntnisse gingen (sofern man die frühere Situation zum Maßstab nimmt) dramatisch zurück. Der Göttinger Theologe David Julius POTT (1760–1838) bemerkte im Jahr 1825 zu diesem Thema: *„Bei jedem Seminarien-Berichte drängt sich mir die betrübende Nachricht auf, daß so Manche unreif zur Universität kommen.“* Er regte deshalb ein *examen praeivium* als universitäre Aufnahmeprüfung an.¹²⁵

Friedrich August ECKSTEIN (1810–1885), der eingehend die Geschichte des Lateinunterrichts erforschte, berichtet von Maßnahmen, die schon eine gewisse Verzweiflung erkennen lassen: In Preußen wurde es 1861 zur Vorschrift, dass, wenn ein Abiturient den Berufswunsch des Pfarrers angab, im Reifezeugnis

„eine besondere Mahnung hinzugefügt werde, das Schreiben und Sprechen des Latein nicht zu vernachlässigen. Dort hatten die Theologen bei den Kandidatenprüfungen traurige Erfahrungen gemacht, in Sachsen veranlassten die juristischen Professoren eine ähnliche Verfügung.“¹²⁶

Wenn die im Kindesalter erworbenen Lateinkenntnisse zumindest mit Blick auf die aktive Sprachbeherrschung nicht gepflegt wurden, sondern erkalteten, bedurfte an den Universitäten ein Teil der *candidati* für die Abfassung der lateinischen Dissertation, und erst recht für die Disputation, einer Auffrischung. Bei Pfarrern oder pensionierten Lehrern noch einmal Stunden zu nehmen, war, wenn es sich denn überhaupt jemand vergüten ließ, erschwinglicher und konnte besser auf die individuellen Bedürfnisse ausgerichtet werden, als ein Buch zu

¹²⁴ FORTLAGE (1800) 14.

¹²⁵ zit. n. BREITSCHUH (1978).

¹²⁶ ECKSTEIN (1887) 340.

kaufen. Dass es Bücher für diese Zwecke durchaus gab, zeigen Titel wie der des KÄSTNERSchen Lehrbuchs, auf das noch näher einzugehen sein wird:

*„für Diejenigen, welche ohne Hülfe eines Lehrers Latein lernen wollen, und endlich auch, als Hilfsmittel für die, welche das Erlernen der lateinischen Sprache früherhin vernachlässigt haben, und solche, bey vorkommenden Examinibus, Disputationen, u.s.w., nicht entbehren können.“*¹²⁷

¹²⁷ L123. Hierzu vgl. Kap. 3.1.5. – Nicht in den gleichen Kontext gehören hingegen die diversen Buchtitel der Zeit, in denen von einem lateinischen „Selbststudium“ o. ä. gesprochen wird. Dieses sind üblicherweise Hilfsbücher für die häusliche Präparation, die sich an Schulkinder richten, z. B. JACOBS-DÖRING (L121), WERNER (L166), DANZ (L103), LEBER (L132).

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 1887.¹²⁸ Die methodische Entwicklung des Lateinunterrichts ist gründlich in der Monographie von Julius LATTMANN ganz am Ende des 19. Jahrhunderts dargestellt worden.¹²⁹ Auf die-

¹²⁸ 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.

¹²⁹ 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.¹³⁰

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 Unterschiede¹³¹ zu beobachten, die für potentielle erwachsene Benutzer nicht unwichtig waren. So wurden für das Erlernen des Griechischen Lateinkenntnisse als etwas Selbstverständliches vorausgesetzt.¹³² 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.¹³³

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.¹³⁴ 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-

¹³⁰ DETTWEILER (1898, 1906).

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

¹³² L008, 21.

¹³³ Siehe hierzu Kap. 3.5.1.

¹³⁴ 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“.¹³⁵ 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.¹³⁶

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.¹³⁷ 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.¹³⁸ 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.¹³⁹ Die

¹³⁵ s. u. Kapp. 4.2 u. 4.3.

¹³⁶ s. u. Kapp. 3.2 u. 3.4.

¹³⁷ FRITSCH (1976) mit Hinweisen zur älteren Literatur, cf. auch FRITSCH (1978).

¹³⁸ 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.

¹³⁹ 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.¹⁴⁰

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.¹⁴¹ 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.

¹⁴⁰ 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.

¹⁴¹ 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.*“¹⁴² 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.¹⁴³

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.¹⁴⁴ 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.

¹⁴² L097, III.

¹⁴³ Beigebunden in der 1. und 2. Auflage, später als Separatdruck, cf. L098.

¹⁴⁴ 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.¹⁴⁵ 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.¹⁴⁶ 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.¹⁴⁷ Anhänge zu den Dialekten und zur Prosodie folgen. Den Abschluss bilden Einzelsätze und Lesestücke. Dabei bieten diese 44 knappen¹⁴⁸ 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-

¹⁴⁵ ECKSTEIN (1887) 393–394.

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

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

¹⁴⁸ 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 Gelehrter¹⁴⁹ 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.¹⁵⁰ 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.¹⁵¹ Als deutliche Verbesserung und als Modernisierungsschritt galt die Grammatik von Philipp BUTT-

¹⁴⁹ 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).

¹⁵⁰ Vgl. TICHY (2010).

¹⁵¹ August MATTHIAE: Ausführliche griechische Grammatik, Leipzig 1807¹, 1825–1827², 1835³. 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.¹⁵² Ihre Erfolgsgeschichte war mit erheblichen Weiterentwicklungen verbunden und zieht sich fast durch das gesamte 19. Jahrhundert.¹⁵³ 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.¹⁵⁴ 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“¹⁵⁵ 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

¹⁵² Philipp BUTTMANN: Griechische Grammatik, Berlin 1812¹, 1869²² 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.

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

¹⁵⁴ 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.

¹⁵⁵ 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.¹⁵⁶ Bemerkenswerterweise erfreuten sich die von STROTH ausgewählten Texte einer so großen Beliebtheit, dass 1783 eine deutsche Übersetzung als Anthologie und eigenes Buch herausgegeben wurde.¹⁵⁷

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.“*¹⁵⁸

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

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

¹⁵⁷ 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 1731¹, 1780⁷ 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 1776¹ [mit Wörterbuch; ab 1780² ohne Wörterbuch], 1792³, 1801⁴. – Zu dem Kuriosum der deutschen Übersetzung ECKSTEIN (1887) 419 m. FN 4.

¹⁵⁸ 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.¹⁵⁹ 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.¹⁶⁰ 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:¹⁶¹

„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.“¹⁶²

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

¹⁵⁹ LATTMANN (1896) 306–312; FRITSCH (1976) 119; 126–127.

¹⁶⁰ L007, cf. LATTMANN (1896) 306–309.

¹⁶¹ „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 1843¹³, IV–V.

¹⁶² 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.“¹⁶³

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 Mithilfe¹⁶⁴ von JACOBS veröffentlichten Valentin ROST und Ernst Friedrich WÜSTEMANN ihre Anleitung zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische.¹⁶⁵ 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.¹⁶⁶ Ohne die Unterstützung eines Lehrers mussten erwachsene Leser Lehrgänge dieser Art, mindestens wesentliche Teile dersel-

¹⁶³ L007, V–VI.

¹⁶⁴ Zu den Einzelheiten dieser Zusammenarbeit LATTMANN (1896) 311–312.

¹⁶⁵ 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).

¹⁶⁶ 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.¹⁶⁷

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).¹⁶⁸

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.“*¹⁶⁹

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.¹⁷⁰ HINRICHS' geschäftlicher Erfolg fußte auf zwei simplen Grundlagen: Zu namhaften Gelehrten galt es stets

¹⁶⁷ „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.

¹⁶⁸ 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.

¹⁶⁹ L020, VIII.

¹⁷⁰ 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.¹⁷¹ 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.¹⁷² 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.¹⁷³ 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.“¹⁷⁴ 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.“*¹⁷⁵

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

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

¹⁷² Zur Biographie siehe KÖSSLER.

¹⁷³ L020, V.

¹⁷⁴ L020, V.

¹⁷⁵ L020, VI.

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

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.¹⁷⁷ 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.¹⁷⁸ 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:

¹⁷⁶ L020, VII.

¹⁷⁷ Zu MATTHIAE s. o. S. 48–50.

¹⁷⁸ „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.“¹⁷⁹

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.¹⁸⁰

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 ἀνθρώπων.
 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-

¹⁷⁹ L020, IX.

¹⁸⁰ L020, 217–230.

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

Auf den beschriebenen Hauptteil folgen dann noch ein Wörterverzeichnis und wenige griechische Lesestücke, die viel Poetisches enthalten.¹⁸² 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.¹⁸³ 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.“¹⁸⁴

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

¹⁸¹ 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.

¹⁸² L020, 266–273.

¹⁸³ ENGELMANN (1853) 160.

¹⁸⁴ 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.¹⁸⁵ 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.¹⁸⁶ Ein Pastor WEIGAND steuerte nach der KÄSTNERSCHEN Methode Lehrwerke für Englisch und Italienisch bei.¹⁸⁷ 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.¹⁸⁸ 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.*“¹⁸⁹ 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.¹⁹⁰ Offenbar erwiesen sich die gedruckten Ratgeber ohne sein eigenes lebendiges Beispiel als weniger wirkungsvoll. Denn von seinen

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

¹⁸⁶ ders.: Französisch (1807), Hebräisch (1810), Griechisch (1820¹, 1828²), sämtlichst in Leipzig.

¹⁸⁷ L008, III.

¹⁸⁸ L123, I; L008, VI.

¹⁸⁹ VON HUMBOLDT (1960) 1.235.

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

zahlreichen mnemonischen Buchveröffentlichungen erlebte überhaupt nur das Griechischbuch eine zweite Auflage.¹⁹¹

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.“¹⁹² 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.¹⁹³ 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.

¹⁹¹ 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“.

¹⁹² 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.

¹⁹³ L123, IV.

Das Zeichen □ 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.		
		Conjunctiv.	Imperativ.	Infinitiv.
Präsens	Siehe die Tempusregeln, wo man bloß den Indicativ findet.	□ $\begin{matrix} m \\ \times \\ r. \end{matrix}$	= Infinitiv.	$\begin{matrix} re^{**} \\ \times \\ ri. \end{matrix}$
Imperf.		□ $\begin{matrix} m \\ \times \\ r. \end{matrix}$		
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“.¹⁹⁴ 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.¹⁹⁵

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

¹⁹⁴ L123, 11–12.

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

schneller“ erlernt.¹⁹⁶ 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.“*¹⁹⁷

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“¹⁹⁸ mit dem Lateinischen (123–129), mit dem Deutschen (129–130) und mit dem Hebräischen (130) sowie, passend zum zwischenzeitlichen Aufschwung der philhellenischen

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

¹⁹⁷ L008, IV.

¹⁹⁸ 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 Ballast¹⁹⁹ 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.“²⁰⁰

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

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

²⁰⁰ 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.²⁰¹ Das Verdikt beruhte offenbar auch gar nicht auf Autopsie.

²⁰¹ „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“²⁰² gehört jedenfalls ebenso in eine lange Traditionsreihe wie der kostspielige dreibändige Griechischlehrgang von Günther ZUNTZ.²⁰³

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.

²⁰² L252.

²⁰³ 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.²⁰⁴
- ▶ 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 HOERENZ²⁰⁵ (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-

²⁰⁴ 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).

²⁰⁵ Zur Biographie siehe Personalblatt sowie KÖSSLER.

reichen“, an zwei verschiedenen Realgymnasien sowie an vier verschiedenen Realschulen tätig gewesen zu sein?²⁰⁶ 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*.²⁰⁷

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.“²⁰⁸

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-

²⁰⁶ 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 am 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.

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

²⁰⁸ 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 handlichem²⁰⁹ 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

²⁰⁹ 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.²¹⁰ 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.²¹¹ 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“.²¹² 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

²¹⁰ „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.

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

²¹² L118, 8–9.

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

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.²¹⁴ 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 VERNER²¹⁵ 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

²¹³ Zu dieser methodischen Entwicklung FRITSCH (1984).

²¹⁴ 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.

²¹⁵ 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.“*²¹⁶ Die ungenießbare Aneinanderreihung von 307 Lernparagrafen kam während eines guten halben Jahrhunderts denn auch nicht über vier Auflagen hinaus.²¹⁷

3.2.2.2 Griechisch: Walter Schreiber

Walter SCHREIBER gehört zu den philologischen Gemütern, denen Unvollständigkeit ein Gräuelpiel 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“.²¹⁸ Neben sachlichen Korrekturen bestand die Umarbeitung sowohl in einer Vereinfachung der Übungssätze als auch in einer Verbesserung der

²¹⁶ L163, VI.

²¹⁷ BRUNY (1995) 78.

²¹⁸ 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 1890.²¹⁹ 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

²¹⁹ 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.²²⁰ Von den weiteren Konjugationsklassen werden nur einige „Besonderheiten“ genannt.²²¹ Die Formen von *esse* sind wenig lernfreundlich als Fließtext aufgezählt.²²² Sollte Platzmangel der Grund dafür gewesen sein, hätte man auf Adverbien wie *catervatim* und *caesim* besser verzichtet.²²³ 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.²²⁴ 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.

²²⁰ L095, 75–77.

²²¹ L095, 77–78.

²²² L095, 94–95.

²²³ L095, 46–47.

²²⁴ 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.*²²⁵ 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.

²²⁵ 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.²²⁶ 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“.²²⁷ Durch gestufte höhere

²²⁶ 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.

²²⁷ 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.²²⁸ 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.²²⁹ 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.²³⁰ Richtigerweise sollte man sagen, dass LANGENSCHIEDT das verlegerische Produkt für den deutschsprachigen Markt schuf; die Bestandteile der Methode erfanden die beiden keineswegs.²³¹ Von Jean Joseph JACOTOT (1770–1840) übernahm LANGENSCHIEDT den lernerzentrierten und sprechorientierten Ansatz, von James HAMILTON (1769–1831)

²²⁸ FUHRMANN (2001a) 209–214.

²²⁹ FUHRMANN (2001a) 188–190.

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

²³¹ 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.²³² 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.²³³ 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.²³⁴ 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 „*hundertten 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.²³⁵

²³² HÜLLEN (2005) 95–96; ausführlich KLIPPEL (1994) 221–247.

²³³ 36 Auflagen zwischen 1859 und 1890, cf. SWOBODA (1890) 40.

²³⁴ Für das Folgende siehe SWOBODA (1890) 40–41.

²³⁵ „[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.²³⁶ 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“.²³⁷ 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.

²³⁶ 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.

²³⁷ 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.²³⁸ Der gedruckte Text macht sich in einem gewissen Sinne die von Manfred RIEDEL konstatierte „akroamatische“ Dimension des Hermeneutischen zunutze.²³⁹ 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.²⁴⁰ 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.²⁴¹ Als Voraussetzung dafür, die Lehrgänge zu nutzen, genügte nach Aussage des Verlages bereits eine „gute Volksschulbildung“.²⁴² Die Werbung für die Materialien präsentierte ansehnliche Erfolgsberichte in reicher Zahl: Der Methode TOUSSAINT-LANGENSCHIEDT (abgekürzt *Metoula* oder *MeTouLa*, auch *T.-L.*²⁴³) wurden Anstellungen in Amerika und Holland, bestandene Lehrerexamina, Beförderungen bei der Eisen-

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

²³⁹ RIEDEL (1990).

²⁴⁰ „[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.

²⁴¹ 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.

²⁴² L168, 2 [Vorwort].

²⁴³ 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.²⁴⁴ Die späteren Wörterbücher bedeuteten für die wirtschaftliche Erfolgsgeschichte des Hauses LANGENSCHIEDT zwar den Durchbruch, die jahrzehn-

²⁴⁴ 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).

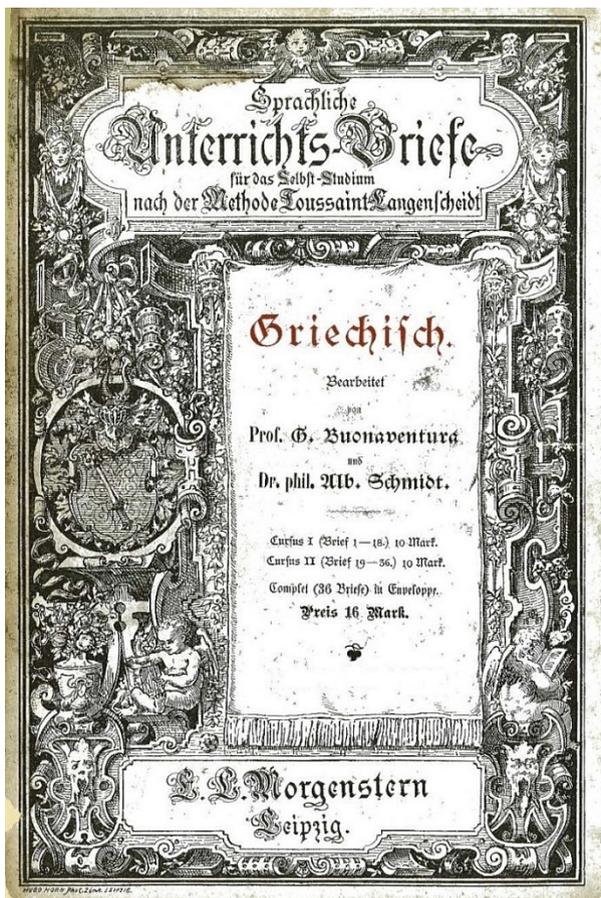


Abb. 7: Die ersten griechischen Unterrichtsbriefe nach der Methode Toussaint-Langenscheidt. Vorderseite des Schubers („Enveloppe“) um 1880.

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.“²⁴⁵

²⁴⁵ 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.²⁴⁶

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.*“²⁴⁷ 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.²⁴⁸

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:*

²⁴⁶ L099, 12–18, vgl. Anm. 325.

²⁴⁷ L099, 35.

²⁴⁸ „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.*²⁴⁹

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

²⁴⁹ 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.²⁵⁰ 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.²⁵¹ 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 Kompendien²⁵²: I Phraseologie, II Synonymik, III Der römische Kalender²⁵³, IV Tabellen zur Geschichte der römischen Litteratur²⁵⁴, V Einige Denkverse²⁵⁵, VI Memorialverse zur Grammatik²⁵⁶, VII Alte Sprachdenkmale²⁵⁷

²⁵⁰ 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*.

²⁵¹ 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.

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

²⁵³ L099, 577–578.

²⁵⁴ L099, 607–610; 623–626; 635–637.

²⁵⁵ 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.²⁵⁸ 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.²⁵⁹

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.²⁶⁰ 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.

²⁵⁶ L099, 618–619; 638–640.

²⁵⁷ L099, 642.

²⁵⁸ L099, 598–599; 602; 614–615.

²⁵⁹ L099, 602–603.

²⁶⁰ 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“*.²⁶¹

²⁶¹ DIELS (1900) 576.

3.3.2.2 Griechisch: Giambattista Buonaventura und Albert Schmidt

Der Griechischkurs²⁶² 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.²⁶³

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.²⁶⁴ Nach dem 13. Brief wird die Interlinearübersetzung von einem dreizeili-

²⁶² 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.

²⁶³ „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.

²⁶⁴ 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

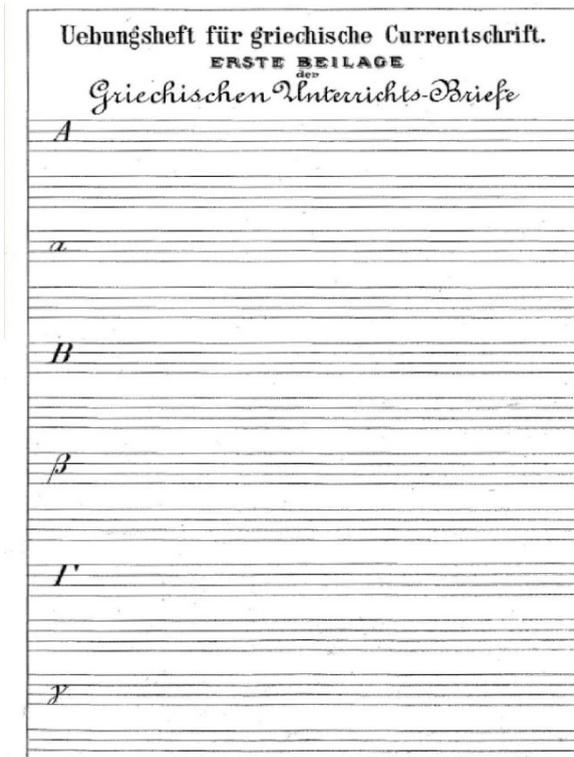


Abb. 8: Ein Übungsheft für griechische Schreibübungen (16 Seiten) war den älteren Haberlandschen Unterrichtsbriefen beigelegt.

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 ἀτιμασθεὶς, βουλευέται ὅπως μήποτε
hō d' hōs apēlthē kindynēusās kai atimasthēis, bουλευέται 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 dūnatai, basileūsei ant' ekeinon. 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.²⁶⁵ 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.²⁶⁶ Zum Ende hin weitert sich das Panorama der Übungstexte. Die 52. Lektion führt eine Fabel des Babrios vor.²⁶⁷ Von Lektion 54 an begegnen Episoden aus der *Odyssee*.

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

²⁶⁶ L002, 532–536.

²⁶⁷ *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.²⁶⁸ 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*.²⁶⁹

²⁶⁸ L002, 580.

²⁶⁹ 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.²⁷⁰

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.²⁷¹ 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.“²⁷²

²⁷⁰ L236, V FN.

²⁷¹ L149, 6–8.

²⁷² 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.“²⁷³

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«.“²⁷⁴

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!**“²⁷⁵

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.²⁷⁶ 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.

²⁷³ L149, 7 [Hervorh. d. Verf.].

²⁷⁴ L149, 8.

²⁷⁵ L149, 8 [Hervorh. d. Verf.].

²⁷⁶ 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.*²⁷⁷

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> ²⁷⁸

§ 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).²⁷⁹

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.²⁸⁰ Überspitzt gesagt, haben

²⁷⁷ L149, 347 [Hervorh. d. Verf].

²⁷⁸ L149, 310.

²⁷⁹ L149, 262.

²⁸⁰ 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.²⁸¹

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.²⁸²

Ernst Gustav KOCH, in Zittau in der Oberlausitz 1839 geboren, war nach dem Studium, der Promotion und dem Staatsexamen²⁸³ 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

²⁸¹ 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.

²⁸² 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.

²⁸³ 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.²⁸⁴ 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 niederlegen²⁸⁵ 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.²⁸⁶ 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

²⁸⁴ BÖHM (1918).

²⁸⁵ BÖHM (1918) 88.

²⁸⁶ Ernst Gustav KOCH: Griechische Schulgrammatik auf Grund der Ergebnisse der vergleichenden Sprachforschung, Leipzig 1866¹, 1904¹⁷.

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.²⁸⁷ 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.²⁸⁸

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 α 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?*“²⁸⁹ 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.²⁹⁰ 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

²⁸⁷ 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.

²⁸⁸ 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.

²⁸⁹ L010, 26.

²⁹⁰ 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).“²⁹¹

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.“²⁹²

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.²⁹³

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

²⁹¹ L010, 31.

²⁹² 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.

²⁹³ 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“.²⁹⁴ 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:

²⁹⁴ 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.“*²⁹⁵

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.²⁹⁶

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.“*²⁹⁷

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

²⁹⁵ L010, 52.

²⁹⁶ L010, 579–584.

²⁹⁷ 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</i> , <i>Laches</i> , <i>Euthyphron</i> , <i>Lysis</i> , <i>Charmides</i>) oder einer der bedeutenderen Dialoge, z. B. <i>Protagoras</i> , <i>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.²⁹⁸ Stattdessen wählte er ein gemischtes Verfahren.

²⁹⁸ 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.²⁹⁹ 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).³⁰⁰ 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.³⁰¹ 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.

²⁹⁹ 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.

³⁰⁰ L010, 606–617.

³⁰¹ 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.³⁰² 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“.³⁰³ 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.³⁰⁴

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.³⁰⁵ Das gilt auch für die altsprachlichen Briefserien. Weder ein Nachlass noch Archivbestände des Verlages überdauerten den Zweiten Weltkrieg.

³⁰² Andere Reihen betitelte der Verlag als *System Karnack-Hachfeld*.

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

³⁰⁴ 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;

³⁰⁵ 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.³⁰⁶

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-

³⁰⁶ 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 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 Vokontier 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 Vokontier 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 graiischen Alpen, die Raturiger noch weiter südlich westlich von den foitischen Alpen. Das nachher genannte Ocelum ist die Hauptstadt der Grajozeler. Schwierigkeiten 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 schließlich 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 pulsus 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 Lebhaftigkeit der Erzählung wegen das Praesens historicum. Zu pervenit gehört die Zeitbestimmung die septimo und die Ortsbestimmungen in fines Vocontiorum und ob Ocelo. Der Gen. ulterioris provinciae ist mit „in“ zu übersetzen. Die Vokontier 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 Allobroger 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 absolutus mit sehr eigentümlicher Wortstellung. Subjekt ist his, Prädikat pulsus = nachdem diese geschlagen worden waren; pulsus ist Abl. Pluralis des Part. Perf. Pass. pulsus von pello ich schlage. Compluribus proeliis (Abl. Plur.) gehört zusammen und heißt „in mehreren Treffen“. Wir haben also hier verengte Wortstellung; compluribus ist durch his von seinem Substantivum 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.³⁰⁷ 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.³⁰⁸ 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.³⁰⁹ 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.³¹⁰ 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-

³⁰⁷ 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.

³⁰⁸ L125, III. Kurs, Brief 1, S.1.

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

³¹⁰ 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.*³¹¹

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“.³¹²

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:

³¹¹ 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.“

³¹² 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 curricularer 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 *τοιᾶδε*.“ „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!*“³¹³ 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.

³¹³ L001, 736 (Schluss des 22. Briefes).

3.3.5 Die „Original-Methode Toussaint-Langenscheidt“

Den ausgeklügelten Höhepunkt³¹⁴ 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.“³¹⁵

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

³¹⁴ 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.

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

angelegtes Geld.³¹⁶ 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“.³¹⁷

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.³¹⁸ 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“.³¹⁹ Aber auch durchschnittlich begabte Er-

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

³¹⁷ L024, unpaginierte achte Seite einer zehnsseitigen Einleitungsbroschüre mit eingeleiteter Anleitung zur Herstellung des „Leserostes“.

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

³¹⁹ 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.³²⁰

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.*³²¹

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

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

³²¹ 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“¹ (Mons Soracis, den jetzt „See von Bracciano“ [bratscha'no]

¹ 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.“³²²

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 Schlussaufgabe 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.“³²³

³²² L168, 1. Brief, 3.

³²³ 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.³²⁴ Dieser vorgeschaltete Arbeitsschritt begegnete schon in der ersten Fassung von Haberlands Unterrichtsbriefen und ist auch heute noch bei einigen Erwachsenenlehrbüchern für die Latinumsvorbereitung anzutreffen.³²⁵ 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.³²⁶

³²⁴ L024, 1. Brief, Schritte 11 bis 14, 17–20.

³²⁵ 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/ 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.

³²⁶ 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!“³²⁷ 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.“³²⁸

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.“³²⁹ 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).³³⁰

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

³²⁷ 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.

³²⁸ L024, 105 m. FN zu § 166.

³²⁹ L024, 2.

³³⁰ 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.³³¹ 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 Lektüre³³² 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 erreicht³³³, bietet TEGGE einen lesenswerten kleinen Essay mit dem Titel „Rückblick und Ausblick“, in welchem es

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

³³² 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.

³³³ 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.“*³³⁴

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

Auch der Reformpädagoge und Schulgründer Berthold OTTO³³⁵ (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.“*³³⁶

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

³³⁴ L024, 716.

³³⁵ Grundlegend WEIB (1999) mit Hinweisen auf die ältere Literatur.

³³⁶ L143, 6.

Unterricht für die ersten Neuankömmlinge als Fortsetzung der in seiner Familie üblichen Tischgespräche.³³⁷

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.³³⁸ 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.“³³⁹

Hartmut SCHULZ hat Berthold OTTOS Potenzial für den heutigen schulischen Lateinunterricht wiederentdeckt, so dass auf dessen Aufsatz verwiesen werden kann.³⁴⁰ 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.“³⁴¹

³³⁷ vgl. www.berthold-otto-schule.de/berthold_otto/leben/biografie.htm aufgerufen am 10.4.2017.

³³⁸ 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.

³³⁹ L143, 11–12; 5.

³⁴⁰ SCHULZ (1993).

³⁴¹ 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.³⁴²

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, gemütlichem 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.

³⁴² 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 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 $\epsilon\alpha$.

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

$\nu\tau$	For	$\mu\epsilon\nu\alpha$
$\epsilon\alpha$	$\iota\alpha$	$\mu\epsilon\nu\alpha$

dabei muß man nur die Zeichen der weiblichen Stämme rückwärts lesen, weil $\iota\alpha$ das ursprüngliche ist, woraus $\epsilon\alpha$ 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 For das F in der männlichen, das 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.³⁴³ 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.“*³⁴⁴

Diesen Unterschied zwischen dem Griechisch- und dem Lateinunterricht bestätigte, ebenfalls rückblickend, Max SIEBOURG.³⁴⁵ 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.

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

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

³⁴⁵ 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.³⁴⁶ 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.³⁴⁷ Seine Forderung lautet, der Lehrer der alten Sprachen müsse zuerst und vor allem solide fachwissenschaftlich ausgebildet sein.³⁴⁸ Die didaktische Komponente impliziert und umschreibt SIEBOURG damit, die Universität solle dem Lehrer „das Können“ vermitteln und ihn „zu metho-

³⁴⁶ 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.

³⁴⁷ SIEBOURG (1921) 257–258.

³⁴⁸ „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*.³⁴⁹

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.³⁵⁰ 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*.“³⁵¹

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.“³⁵² Dabei handelte es sich um Sachbücher und um Übersetzungen antiker Autoren.

³⁴⁹ LIETZMANN (1921).

³⁵⁰ FRITSCH (2006) 209–210.

³⁵¹ 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.

³⁵² L236, X.

Gab es aber auch niedrigschwellige 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).³⁵³ 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!“³⁵⁴ 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.³⁵⁵ 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 Zitaten“, bemerkte der Bildungshistoriker Otto WILLMANN, bildeten im BÜCHMANN die lateinischen „einen Haupt-

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

³⁵⁴ L089, 49.

³⁵⁵ Julius LATTMANN: „[Die pädagogische Theorie lehrt,] daß alles Lernen, insbesondere wenn es methodisch betrieben werden soll, auf Apperzeption 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.³⁵⁶ 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.³⁵⁷ 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 hatte³⁵⁸, 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.³⁵⁹ 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-

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

³⁵⁷ 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.

³⁵⁸ Eduard LAUBERT: Die französischen Fremdwörter in unserem heutigen Verkehr, Danzig 1866.

³⁵⁹ 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.³⁶⁰

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 SCHWALBE³⁶¹ (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.³⁶² 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.³⁶³ Auch die Adverbien werden behandelt, damit das Wort *Dichotomie* von δίχα hergeleitet

³⁶⁰ 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).

³⁶¹ 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.

³⁶² L073, 107. Die Liste selbst a. a. O. 108–116.

³⁶³ L073, 74.

werden kann – neben vielfältigen Fremdwörtern, die mit εῖς, ἔνδον usw. gebildet sind.³⁶⁴ SCHWALBE steckt auf diese Weise einen breiten Horizont ab. Anwendungsbezug ist für ihn nicht gleichbedeutend mit Minimalismus. So räumt er zwar ein, dass „die Comparation 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 *Hysteroptereron* erklären zu können.³⁶⁵ 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.³⁶⁶ 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

³⁶⁴ L073, 89–90.

³⁶⁵ L073, 63–64.

³⁶⁶ 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“.³⁶⁷

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.³⁶⁸ 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.³⁶⁹

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-

³⁶⁷ L067, II.

³⁶⁸ 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).

³⁶⁹ 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.³⁷⁰ 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

³⁷⁰ „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.“³⁷¹

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.³⁷² 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.³⁷³ 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.“³⁷⁴

³⁷¹ L067, VIII.

³⁷² L067, IX s. o. Kap. 3.4.1.

³⁷³ L067; L066.

³⁷⁴ 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.³⁷⁵ 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.³⁷⁶ 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.³⁷⁷ 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.

³⁷⁵ Adolf HEMME, *Abriß der griechischen und römischen Mythologie* mit besonderer Berücksichtigung der Kunst und Litteratur, Hannover 1901¹, 1905³.

³⁷⁶ 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.

³⁷⁷ 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.*“³⁷⁸

Dass HEMME aus heutiger Sicht womöglich etwas deviante Vorstellungen von Glückseligkeit hatte, beweist die zugehörige Fußnote, in der er seinen Lesern die Unterrichtsbriefe von Christian ROESE ans Herz legt.³⁷⁹ 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 daherkommende 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*³⁸⁰ – 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.

³⁷⁸ L236, V.

³⁷⁹ L236, V. –Zu den Unterrichtsbriefen von ROESE s. o. Kap. 3.3.3.1.

³⁸⁰ 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.³⁸¹ 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.³⁸² 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

³⁸¹ L065.

³⁸² 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.³⁸³ Wenn GRIEBMANN vom lateinischen *clarus* die *Klarinette* ableitet, ist das nett und nachvollziehbar, aber eigentlich ohne größeren Gebrauchswert.³⁸⁴ 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“.³⁸⁵ Fremdwörterbücher für deutschsprachige Benutzer gibt es beständig seit dem Zeitalter des Humanismus.³⁸⁶ GRIEBMANN'S 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*?³⁸⁷

³⁸³ 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“.

³⁸⁴ L065, 51.

³⁸⁵ L225, 3. – Dieses Lateinbuch für Buchdrucker wird vorgestellt in Kap. 4.7.3.

³⁸⁶ 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.

³⁸⁷ L065, 101; 109.

3.4.6 Sprachbildung durch Etymologie: Heinrich Uhle

Dasselbe Anliegen wie GRIEBMANN und HEMME verfolgte wenig später der Pensionär Heinrich UHLE.³⁸⁸ 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.³⁸⁹ Auch schon die Dissertation war sprachwissenschaftlich ausgerichtet.³⁹⁰ 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.*³⁹¹

³⁸⁸ Biographisches für die Zeit bis 1868 bei KÖSSLER.

³⁸⁹ 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 1883³, 1909⁶; Heinrich UHLE: Griechisches Vokabular in etymologischer Ordnung, Gotha 1914², 1928⁵ [ND Leipzig o. J.⁶].

³⁹⁰ 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.

³⁹¹ 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“.*³⁹²

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.“*³⁹³

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.“*³⁹⁴

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

³⁹² L075, III.

³⁹³ L075, III–IV.

³⁹⁴ 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.³⁹⁵ 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.“

³⁹⁵ 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.³⁹⁶ 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*

³⁹⁶ 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.³⁹⁷

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.³⁹⁸ 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-

³⁹⁷ 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 1914², 1928⁵; Leipzig 1930⁶.

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

nologie relevanten Formen.³⁹⁹ 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.⁴⁰⁰ 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.⁴⁰¹

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.*“⁴⁰² 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.“*⁴⁰³

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

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

⁴⁰⁰ L240, 25; 93.

⁴⁰¹ L240, 89–92.

⁴⁰² L062, 4 FN.

⁴⁰³ L062, 4 FN .

Versuche einer Verbindung.⁴⁰⁴ 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.⁴⁰⁵ Im Jahr 1950 bewies Franz DORNSEIFF unter Aufbietung seiner Gelehrsamkeit, wie bildend in sprachlicher Hinsicht Worterklärungen dennoch sein können.⁴⁰⁶

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.

⁴⁰⁴ 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.

⁴⁰⁵ 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).

⁴⁰⁶ 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.⁴⁰⁷ Erst im Jahr 1925 bot das Anfängerlehrbuch von Johannes WARNS einen Zugang sowohl für Theologiestudierende als auch erklärtermaßen für alle interessierten Erwachsenen.⁴⁰⁸

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“*.⁴⁰⁹ Auf dem besonderen Gebiet der christlichen Archäologie und Kunst konnte man zwar seit 1857 auf Heinrich OTTES lateinisches Wörterbuch zurückgreifen.⁴¹⁰ Dieses ging jedoch über die terminologische Erklärung nicht hinaus.

⁴⁰⁷ Vgl. Anm. 430.

⁴⁰⁸ L053, VI.

⁴⁰⁹ L177, I.

⁴¹⁰ 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.*“⁴¹¹ 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 NIBL 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.⁴¹²

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

⁴¹¹ L177, II.

⁴¹² So NIBL 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.⁴¹³ 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.⁴¹⁴ 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.⁴¹⁵ 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-

⁴¹³ „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.

⁴¹⁴ L179, V.

⁴¹⁵ „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.“⁴¹⁶

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.“⁴¹⁷ 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.⁴¹⁸ Er begnüge sich lieber damit, in die lateinische Kirchensprache einzuführen, „so weit es für das Verständnis des *Officium Parvum Beatae Mariae Virginis* notwendig erscheint.“⁴¹⁹ 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-

⁴¹⁶ L179, VI.

⁴¹⁷ L179, VII.

⁴¹⁸ L180, III.

⁴¹⁹ 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.⁴²⁰

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.⁴²¹ 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.“⁴²² LEITL ging als Gläubiger so weit, dass Aufklärung und Neuhumanismus für ihn Unheil bedeuteten.⁴²³ 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.“*⁴²⁴

LEITL wendet dieselbe Methode an wie in seinen allgemeinsprachlichen Lateinlehrbüchern für Erwachsene.⁴²⁵ 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:

⁴²⁰ L178, 3.

⁴²¹ L176.

⁴²² L176.

⁴²³ 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.

⁴²⁴ L176, 8.

⁴²⁵ 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.“⁴²⁶

Otto CLEMEN fand in seiner zeitgenössischen Rezension deutliche Worte, indem er ein solches „Einhämmern“ als „Zumutung“ brandmarkte.⁴²⁷ 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.⁴²⁸ Für angehende Theologen bedeutete die Auseinandersetzung mit dem neutestamentlichen Griechisch eine Spezialisierung, nachdem man die Regeln der attischen Kunstprosa kennen gelernt hatte.⁴²⁹ Die Hilfsmittel in Form von Wörterbüchern und Grammatiken hatten daher zunächst weiterhin wissenschaftlichen Charakter.⁴³⁰

⁴²⁶ L176, 9.

⁴²⁷ s. o. Anm. 423.

⁴²⁸ s. u. Kapp. 4.3 u. 4.4.

⁴²⁹ 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.

⁴³⁰ Die *Grammatik des neutestamentlichen Sprachidioms* von Georg Benedikt WINER (Leipzig 1822¹, Göttingen 1894⁸) 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 1896¹, 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 1917⁴³¹), 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.⁴³² 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.⁴³³

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 1911¹, 1925², ND 1990). Verbreitung fand auch das *Handbuch zum Studium des neutestamentlichen Griechisch* von Gottfried STEYER (1. Band, Formenlehre, Berlin 1962¹, 1989⁶; 2. Band, Satzlehre, Berlin 1968¹, 1992⁵).

⁴³¹ s. u. S. 215.

⁴³² L054.

⁴³³ 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 1828.⁴³⁴ Für dieses „Werkchen“⁴³⁵ 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.*“⁴³⁶

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

⁴³⁴ L195.

⁴³⁵ L195, VI.

⁴³⁶ 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“.⁴³⁷ 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.“⁴³⁸

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-

⁴³⁷ L189, VII.

⁴³⁸ 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*.⁴³⁹ 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.“⁴⁴⁰

Über sechs Seiten erstreckt sich die Szene, die anhand einer Kaufhandlung, eines Delikts und der Folgemaßnahmen die verschiedenen Institutionen und Termini vorführt.⁴⁴¹ 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-

⁴³⁹ L189, 11 (§ 10).

⁴⁴⁰ L190, 1.

⁴⁴¹ L190, 1–6.

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

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.⁴⁴³ 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.⁴⁴⁴ 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.⁴⁴⁵

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.⁴⁴⁶ 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.“⁴⁴⁷

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.⁴⁴⁸

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

⁴⁴³ L196.

⁴⁴⁴ 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.

⁴⁴⁵ L196, 1.88–99.

⁴⁴⁶ L192. – Zu KÜBLER vgl. Anm. 491; Anm. 712.

⁴⁴⁷ L192, 6.

⁴⁴⁸ 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.⁴⁴⁹

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*.⁴⁵⁰ 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 1894¹⁻².

⁴⁴⁹ L183, 3.

⁴⁵⁰ L216, 38.

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

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.⁴⁵²

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.⁴⁵³ 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 1930.⁴⁵⁴ Die Fortführung des Buches nach 1945 beschränkte sich bezeichnenderweise auf die terminologischen Teile.⁴⁵⁵

⁴⁵¹ 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.

⁴⁵² L197–223.

⁴⁵³ L225; L233.

⁴⁵⁴ L230.

⁴⁵⁵ 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).

4 Die Einrichtung des altsprachlichen Erwachsenenunterrichts an den Universitäten und in der Volksbildung im Jahr 1900

4.1 Boeckhs Idee der Zwangscollegien: Die alten Sprachen auf dem Weg zur universitären Pflichtveranstaltung

Wer an die folgenreiche Griechenbegeisterung eines WINCKELMANN⁴⁵⁶, HÖLDERLIN oder HUMBOLDT denkt, könnte leicht den Eindruck haben, die Menschen seien in jenen Tagen geradezu verrückt danach gewesen, die Welt der Antike zu entdecken. Als Antidot gegen dieses Vorurteil genügt ein kurzer Blick in Friedrich PAULSENS Kapitel über die Neuhumanisten. Er verschweigt nicht die Schwierigkeiten, mit denen sie in ihrer täglichen Arbeit zu kämpfen hatten. Zu SCHLEIERMACHERS und NIEBUHRS Hochschätzung der klassischen Sprachen merkt er an, diese *„entsprach nicht ganz dem spontanen Eifer der Studierenden für jene Studien.“*⁴⁵⁷ Und weiter: *„[D]ie Anpreisung einer Waare pflegt im umgekehrten Verhältnis zu ihrer Gesuchtheit zu stehen.“*⁴⁵⁸

PAULSEN weiß zu berichten, wie wütend sich Friedrich August WOLF auch in aller Öffentlichkeit über sein leeres Auditorium beschwerte. Immanuel BEKKER habe sich 1816 gar gegen das Habilitationsgesuch von niemand Geringerem als LACHMANN gewandt, *„da es an Hörern fehle, nicht an Lehrern.“* Die Nachfrage war so dürftig, dass August BOECKH kurzerhand empfahl, bestimmte Vorlesun-

⁴⁵⁶ „Winckelmann war eine sehr pädagogisch veranlagte Natur und hat noch auf der Höhe seines Ruhms bekannt, er wäre am liebsten Schullehrer geworden. Mit ihm beginnt der pädagogische deutsche Humanismus.“ CURTIUS (1954) 58. – Zu seinen Lehrern und zu dem altsprachlichen Schulunterricht, der WINCKELMANN prägte, cf. KOCHS (2005) 15–21.

⁴⁵⁷ PAULSEN (1919) 2.252.

⁴⁵⁸ Die saloppe Formulierung ließ PAULSEN (1919) a. a. O. weg, sie ist der Erstausgabe (1885) 584 entnommen.

gen verbindlich zu machen.⁴⁵⁹ Damit wollte schon die erste auf HUMBOLDT folgende Generation eine der wichtigen Säulen des neuen Bildungsideals – die Freiheit der Studienwahl und -organisation – grundsätzlich antasten. PAULSEN spart nicht mit Ironie:

*„Also Zwangscollegien schienen [...] erforderlich, um den jungen Leuten den Wert der klassischen Bildung einleuchtend zu machen. Wie verkehrt doch die menschliche Natur, wenigstens vom Gesichtspunkt der Philologen aus gesehen, eingerichtet ist.“*⁴⁶⁰

Zur Einführung von Zwangsveranstaltungen konnte sich das Ministerium allerdings nicht durchringen, sondern beließ es bei mahnenden Aufrufen. Die Begebenheit zeigt aber, dass SCHLEIERMACHER vielleicht nicht so falsch lag, als er den alten Sprachen als Bildungsnorm für die Allgemeinheit eine Absage erteilte.⁴⁶¹

⁴⁵⁹ PAULSEN (1919) 2.253.

⁴⁶⁰ Den zweiten Satz ließ PAULSEN (1919) a. a. O. weg. Er findet sich in der Erstausgabe (1885) 585. – In denselben Kontext gehört auch der empörte Ausruf „Akademische Freiheit und Zwangslectionen!“ bei SCHWARZ (1847) 10.

⁴⁶¹ „Bisher sind bei uns die Prinzipien der historischen Bildung, d. h. vorzugsweise die Kenntnis der alten Sprachen, in einer solchen Allgemeinheit betrieben worden, daß sie selbst zum Teil bis in die Volksschule, die städtische nämlich, hineingedrungen sind [...] Was ist daraus entstanden? [...] Der Unterrichtsstoff ist zum Teil hernach für die Jugend ein Totes geworden. Man hat zwar gesagt, der Unterricht in den alten Sprachen sei vorgezogen worden wegen der größeren formalen Kraft; die auf diesem Grunde beruhende geistige Entwicklung sei eine bleibende, wenn auch der Stoff späterhin im Leben nicht mehr gebraucht würde. Dies Prinzip hat man jedoch erst untergelegt, und auch dann nicht konsequent danach gehandelt. Wir haben dagegen schon den Kanon geltend gemacht, daß man keinen Stoff der Bildung zum Grunde legen dürfe, der hernach im Leben wieder ganz und gar verschwindet [...] Der Zustand ist also ein unvollkommener; die alten Sprachen allein und für alle gleichmäßig zum Grunde der allgemein menschlichen und gesellschaftlichen Bildung zu legen, ist ein dem Leben nicht angemessener Bildungstypus. Dasjenige, woraus zunächst diese Art der Bildung hervorgegangen war, ist offenbar ein Unhaltbares und Ungenügendes, und was Veranlassung zu ihrer Verbreitung gab, ein Unzulässiges und Schädliches gewesen. Andere Gründe sind erst später untergelegt worden, und auch der Grund, daß die alten Sprachen der geeignetste Stoff für die allgemeine Bildung seien, hat sich nicht in der Erfahrung bewährt.“ SCHLEIERMACHER (1983) 1.290–291.

4.2 Ein Abitur ohne die alten Sprachen?

Die „realistische“ Bewegung und der Streit um die „Berechtigungsfrage“

Weithin geläufig ist, dass im Jahr 1900 der Kieler Erlass WILHELMS II. (in seiner Eigenschaft als König von Preußen⁴⁶²) die Monopolstellung des humanistischen Gymnasiums beendete, eine Berechtigung zum Universitätsstudium zu verleihen. Allerdings war dieses Monopol keinesfalls althergebracht, sondern hatte erst seit wenigen Jahrzehnten überhaupt bestanden; es galt nicht für alle Studienrichtungen und es war zu keinem Zeitpunkt unumstritten.⁴⁶³

Jahrhundertlang entschieden die Universitäten zunächst einmal frei darüber, welche Bewerber sie aufnahmen. Es herrschten, so Gernot BREITSCHUH, „idyllische Zustände“:

„Jeder, der Zeit, Lust und Geld hatte, konnte die Universität besuchen und ein Studium absolvieren. [...] Daß dies oftmals auch gegen den Willen der Lehrer geschah, hat Wilhelm Busch in seiner »Jobsiade« ironisch dargestellt. Hieronymus Jobs ist in der Schule ein ziemlicher Taugenichts, aber die Mutter hat geträumt, er solle Pastor werden:

*»Demnach, so ist es denn fest beschlossen,
obschon der Rektor heftig verdrossen,
Hieronymus soll das Studieren erlernen,
sich Ostern zur Universität entfernen
und dorten verbleiben zu Nutz und Ehr,
bis daß er ein geistlicher Herr wär.«⁴⁶⁴*

Im Kontext der großen preußischen Reformen entstanden im frühen 19. Jahrhundert Bestrebungen einer staatlichen Reglementierung.⁴⁶⁵ Erst durch die Kabinettsorder von 1834 wurde in Preußen die gymnasiale Reifeprüfung

⁴⁶² Nicht ganz exakt daher CANFORA (1985) 623, möglicherweise verursacht durch einen von ihm benutzten Aufsatz mit der Überschrift „Der Erlass des Kaisers zur Schulreform“, ebd. 644 m. FN 32.

⁴⁶³ „Was im 16. Jahrhundert für eine utopische Forderung gegolten hätte, daß alle Studierende Griechisch verstehen sollten, das wurde im 19. Jahrhundert Wirklichkeit.“ PAULSEN (1919) 2.310.

⁴⁶⁴ BREITSCHUH (1978).

⁴⁶⁵ Die nach den preußischen Abitur- bzw. Maturitätsregelungen von 1788 und 1812 vergebenen Zeugnisse waren noch keine notwendigen Zugangsvoraussetzungen für die Universität, vgl. FUHRMANN (2001a) 111; 147–148.

obligatorische Studienvoraussetzung. Nur schrittweise und im Zuge der deutschen Einigungskriege konnte sich diese Forderung verbreiten. Württemberg kam bis zur Jahrhundertmitte über Ansätze in dieser Frage nicht hinaus und in Schleswig-Holstein war bis 1866 ein Universitätsstudium ohne Abitur problemlos möglich.⁴⁶⁶ Ein mit Latein- und Griechischkenntnissen erworbenes Abitur als alleiniger Zugang zu höheren Studien kann somit als bildungspolitischer Höhepunkt des Neuhumanismus gewertet werden. Besonders gilt das für die ersten beiden Jahrzehnte nach der Reichseinigung bis zum Jahr 1892, als der lateinische Aufsatz in der Reifeprüfung wegfiel.⁴⁶⁷

Dem Anspruch des Gymnasiums traten vielfältige Reformbestrebungen entgegen, die in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts ein Geflecht von weiterführenden Schulformen hervorbrachten.⁴⁶⁸ In zunehmendem Maße konnten diese, mit Auflagen oder auf Umwegen, ebenfalls zu einer Fachschul- oder Hochschulreife führen. Seit 1859 berechnigte der Besuch lateinloser Realschulen zum Studium an Technischen Hochschulen.⁴⁶⁹ Ab 1870 stand schon uneingeschränkt das Universitätsstudium der Mathematik, der Naturwissenschaften und der neueren Philologien offen.⁴⁷⁰

Höhere Schulformen neben dem Gymnasium konnten sich entwickeln und durchsetzen, weil die sogenannte *realistische* (auch *reale*) Bildungsbewegung einen nicht nachlassenden Aufschwung erlebte. Bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts war sie eine Randerscheinung in Form von Einzelprojekten, als deren

⁴⁶⁶ Zur württembergischen Entwicklung FUHRMANN (2001a) 159; zu Schleswig-Holstein HINRICHSSEN (1988) 71. – Unglücklich ist deshalb FUHRMANNs pauschale Formulierung, „das 19. Jahrhundert“ sei „die Epoche der Alleinherrschaft des humanistischen Gymnasiums“ gewesen; „jedenfalls gab es keinen anderen Weg, der zum Abitur, zum Universitätsstudium, zu den akademischen Berufen geführt hätte.“ (a. a. O. 155). Unbegreiflich ist FUHRMANNs verallgemeinernde Aussage auch deshalb, weil er selbst in den folgenden Abschnitten die diversifizierten Wege zum Hochschulstudium auffächert, cf. FUHRMANN (2001a) 185–186; 209–215.

⁴⁶⁷ Die Umsetzung dieser Maßnahme gehörte zum Katalog der Beschlüsse der Dezemberkonferenz von 1890, KIPF (1999) 136–138 m. FN 34.

⁴⁶⁸ Die lateinlosen Reformprojekte hießen nacheinander Bürgerschule, Gewerbeschule oder Realschule 2. Ordnung und schließlich Oberrealschule. Die höheren Schulen mit Latein, aber ohne Griechisch, trugen zuerst die Bezeichnung Höhere Bürgerschule, dann Realschule 1. Ordnung und zuletzt Realgymnasium.

⁴⁶⁹ FUHRMANN (2001a) 213.

⁴⁷⁰ PAULSEN (1919) 2.567–568 unter Hinweis auf den Sitzungsbericht bei WIESE 3.33. – Es ist nicht ganz ersichtlich, weshalb FUHRMANN (2001a, 214) dies als Novität im Zuge der Dezemberkonferenz von 1890 handhabt. Das zwischenzeitliche gegenteilige Verdikt von 1886 bezog sich doch auf Technische Hochschulen.

berühmtestes die FRANCKESCHEN Stiftungen in Halle gelten dürfen.⁴⁷¹ Die Bewegung des Philanthropinismus verschaffte der Praxisorientierung eine Schubkraft, die es ihr anschließend ermöglichte, den Neuhumanisten Paroli zu bieten und sich schließlich als schulischer Standard durchzusetzen. Diese siegreiche Stellung behauptet die praxis- und nutzenorientierte Bildungsprogrammatische bis auf den heutigen Tag, ohne dass auch nur die geringsten Anzeichen für einen möglichen Paradigmenwechsel auszumachen sind.⁴⁷² Wenn sich die Absolventen solcher „realistischen Lehranstalten“ für eine Studienrichtung entschieden, die Latein- oder Griechischkenntnisse erforderte, gehörten sie zum Teilnehmerkreis des entsprechenden universitären Anfängerunterrichts im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts.

Bemerkenswert ist die Erbitterung, mit der die Verfechter der jeweiligen Schulformen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts um die sogenannte „Berechtigungsfrage“ stritten, also um das gymnasiale Monopol, über die Berechtigung zum Universitätsstudium zu entscheiden.⁴⁷³ Die bisweilen hitzig vorgebrachte Verteidigung der Gymnasien wird erklärlich, wenn man sich die publizistische Energie und den lobbyistischen Eifer derjenigen bewusst macht, die das Gymnasium samt und sonders abschaffen wollten. Schon im Jahr 1847 stellte der Ulmer Gymnasialprofessor Christian SCHWARZ (1793–1848) fest, die Philologen seien „erwacht aus dem langen Traume der Selbstbeklatschung und Selbstüberschätzung, in den man sich eingewiegt“.⁴⁷⁴ Er prophezeite:

„Steht das im Obigen aufgestellte Selbstentwicklungsgesetz fest und ist es in sich wahr, so wird unfehlbar der Zeitpunkt einmal eintreten, wo die alte Philologie als Jugendbildungsmittel aus unserer Mitte für immer abscheiden wird; und dieser

⁴⁷¹ August Hermann FRANCKE (1663–1727) war einerseits ein Neuerer, weil er die „mechanischen Künste und die naturkundlichen Realien“ in das Unterrichtsprogramm einfügte – der Besuch der Schüler bei Handwerkern war ein Vorläufer heutiger Betriebspraktika – andererseits trugen seine repressiven pädagogischen Grundsätze auch rück-schrittliche Züge, vgl. FUHRMANN (2001a) 89–92. Eine erste eigenständige „Realschule“ betrieb, ebenfalls in Halle, Christoph SEMLER (1669–1740) nur als kurzes Experiment von 1708 bis 1710. Er wurde damit zum Erfinder des Namens, vgl. BLÄTTNER (1960) 134. Die erste dauerhafte Einrichtung einer solchen Schule gelang Johann Julius HECKER (1707–1768) im Jahr 1747 in Berlin, zum Nachleben letzterer KIPF (2013b) 267–274; all-gemeiner FUHRMANN (2001a) 102; PAULSEN (1919) 2.547–549.

⁴⁷² BLÄTTNER (1960) 212.

⁴⁷³ Eine Zusammenfassung der Kontroverse und wichtige Quellenangaben bei TOSCH (2006) 68–80. Vgl. auch bereits die früheren Bewertungen bei BLÄTTNER (1960) 138–141; 223–227. – FUHRMANN (2001a) 213 setzt die drastische Bezeichnung *Schulkrieg* nicht einmal in Anführungszeichen und folgt darin PAULSEN (1919) 2.585–589.

⁴⁷⁴ SCHWARZ (1847) 7.

*Zeitpunkt liegt nicht eben in nebelgrauer Ferne [...] Die philologische Lehrerwelt selbst fürchtete schon geraume Zeit für ihr Schooßkind und sann, zumal in neuerer Zeit auf allerlei künstliche Fristungsmittel [...] Und so sind alle jene Kämpfe und verzweifelten Versuche über Versuchen bedeutungsvolle Zeichen der Zeit, die letzten Kraftanstrengungen gegen die drohende Gefahr eines allmäligen, endlich gänzlichen Verlustes. Dieser wird unvermeidlich sein, da es lächerlich erscheinen würde, den gelehrten Nachwuchs [...] in einer längst verschwundenen Welt gefangen zu halten.*⁴⁷⁵

Obwohl SCHWARZ durchaus nicht die Abschaffung des altsprachlichen Unterrichts vorschlug oder gar forderte, war die bloße Prognose geeignet, den zehn Jahre zuvor gegründeten „Verein Deutscher Philologen und Schulmänner“ in helle Aufregung zu versetzen. Spätestens mit der prompt erfolgten, wütenden Reaktion des Fachverbandes hatte die Debatte ihre leidenschaftliche Dramatik entfaltet und kam anschließend ein halbes Jahrhundert lang nicht mehr zur Ruhe.⁴⁷⁶ Denn die immer zahlreicher werdenden Vertreter der Praxisorientierung und die Verfechter eines humanistischen Bildungskontinuums – von Primarschule, Gymnasium und Universität – standen einander unversöhnlich gegenüber und beanspruchten jeweils ein Monopol. Die Vorstellung eines pluralistischen Nebeneinanders verschiedener Schulformen bildete sich nur langsam aus. Ein beliebtes Kampfwort war die sogenannte *Überbürdung*⁴⁷⁷: Der Gymnasialunterricht beanspruchte täglich sieben Stunden in der Schule und wenigstens fünf Stunden für Hausaufgaben und Lektüre.⁴⁷⁸ Ungefähr dieselbe zeitliche Belastung, die Eltern und Kinder heute offensichtlich hinzunehmen gewohnt sind, galt im 19. Jahrhundert als Verwerfung und Skandalon.

Wie schwankend und agonal das bildungspolitische Klima in jener Zeit war, kann allein schon innerhalb des Gymnasiums beobachtet werden: Die verpflichtende deutsch-griechische Übersetzungsaufgabe in der Reifeprüfung wurde in Preußen 1812 festgeschrieben, 1834 wieder gestrichen, 1856 erneut eingeführt und 1882 abgeschafft. Noch häufiger wechselten die Abstimmungsmehr-

⁴⁷⁵ SCHWARZ (1847) 9–10.

⁴⁷⁶ Das Echo ist sofort sichtbar in den „Verhandlungen der Zehnten Versammlung Deutscher Philologen, Schulmänner und Orientalisten in Basel den 29 und 30 September und 1 und 2 October 1847“, 2. Lustrum, 5. Abt., Basel 1847; zur allgemeinen Situation ebd. 62–74; die spezifische Diskussion 124–129. Diese führte auch zu der Frage, „ob der griechische Unterricht für Studierende irgendwie erlässlich sei“, ebd. 125.

⁴⁷⁷ APEL-BITTNER (1994) 60–61 mit Quellenangaben. Einen zeitgenössischen Einblick bietet ECKSTEIN (1887) 121–127.

⁴⁷⁸ FUHRMANN (2001a) 157. – Detaillierte Angaben bei PAULSEN (1919) 2.587–588.

heiten in dieser Frage auf verschiedenen zwischenzeitlichen Konferenzen.⁴⁷⁹ Ab 1890 entstanden schließlich auch die ersten Mädchengymnasien, wenngleich noch rund drei Jahrzehnte lang der Hochschulzugang für Mädchen eine Randerscheinung blieb und meist durch studienvorbereitende Kurse erreicht wurde, die an Gymnasien abgehalten wurden.⁴⁸⁰

4.3 Nach der Dezemberkonferenz von 1890: Die „Ergänzungsprüfung“ auf dem Vormarsch

In dem Jahrzehnt zwischen der Dezemberkonferenz von 1890 und der Junikonferenz von 1900 kulminierte die Auseinandersetzung und führte zum Anwachsen nationalistischer Bildungsideen und zur erkennbaren Strapazierung und Ermüdung der Debatte.⁴⁸¹ In dieser bildungspolitischen Fehde waren die Universitäten klar auf Seiten des Gymnasiums, und damit des HUMBOLDTSCHEN Humanismus positioniert.⁴⁸² Nach einer durchgreifenden Reformphase von 1790 bis 1830 hatten sie sich als selbstbewusste Zentren etabliert und sprachen mittlerweile – ganz im Jargon des imperialistischen Zeitalters – von der „Weltgeltung“ der deutschen Wissenschaft.⁴⁸³ Von den Studierenden der Philosophischen Fakultäten verlangten sie mindestens Lateinkenntnisse, je nach Fach

⁴⁷⁹ ECKSTEIN (1887) 482–485, DETTWEILER (1898) 8–9.

⁴⁸⁰ Ausführlich dargestellt ist das Thema bei DOFF (2002) 112–246. Erste sogenannte „Vollgymnasien“ für Mädchen öffneten in Prag 1890, Wien 1892, Karlsruhe 1893, studienvorbereitende Gymnasialkurse für Mädchen u. a. Berlin 1893, Leipzig 1894, Hannover 1900, vgl. www.sophienschule.de/festschrift/artikel/070frauenbildung.html aufgerufen am 10.4.2017. – Quellen und Literatur aus altsprachlicher Sicht verzeichnet FRITSCH (1982) 21 m. FN 4. Der Name *Lyzeum* – zuvor ein bloßes Synonym für *Gymnasium* – wurde zunehmend für die Mädchengymnasien verwendet und schließlich fest mit ihnen verbunden.

⁴⁸¹ Hierzu vgl. den Überblick bei KIPF (1999) 136–138; einschlägige Literatur ebd. FN 30, ausführlich APEL-BITTNER (1994) 35–59.

⁴⁸² Bekannt für seine emsige Publikationstätigkeit war Paul CAUER (1854–1921), cf. CAUER (1902); CAUER (1906). – Das humanistische Gymnasium wurde vom Deutschen Gymnasialverein und dessen Zeitschrift *Das humanistische Gymnasium* (beide 1890 gegründet) gegen alle Reformbestrebungen verteidigt. Umtriebige Vorsitzende und Lobbyisten waren Oskar JÄGER (1830–1910), Gustav UHLIG (1838–1914) und Otto IMMISCH (1862–1936).

⁴⁸³ PALETSCHEK (2007).

auch Griechischkenntnisse, die, wenn diese nicht von der Schule mitgebracht wurden, nachgeholt und nachgewiesen werden mussten.⁴⁸⁴

Martin MATTHEIS vermutet, das Nachholen der alten Sprachen müsse recht häufig vorgekommen sein, da einheitliche Regelungen für eine schriftliche und mündliche Ergänzungsprüfung in Latein bzw. Griechisch als notwendig empfunden und in die Ausführungsbestimmungen für das Abitur aufgenommen waren.⁴⁸⁵ Die Ordnung von 1892 bedeutete hierbei einen markanten Wendepunkt. Zuvor mussten Erwachsene, die die Reifeprüfung nachholen wollten, in den alten Sprachen die regulären Anforderungen des humanistischen Gymnasiums erfüllen, einschließlich eines in lateinischer Sprache verfassten Aufsatzes und einer Übersetzung aus dem Deutschen ins Griechische.⁴⁸⁶ Im Ergebnis der Dezemberkonferenz von 1890 wurde die Prüfung wesentlich vereinfacht, um den jungen Erwachsenen „die Erwerbung des Rechte eines Gymnasialabiturienten in verhältnismäßig kurzer Zeit zu ermöglichen.“ Der lateinische Aufsatz, die deutsch-griechische Übersetzung und die Prüfung in alter Geschichte fielen weg. Das grundsätzliche Anforderungsniveau in den alten Sprachen lautete seinerzeit für das Abitur:

„In der lateinischen Sprache muß der Schüler die leichteren Reden Ciceros, den Sallustius und Livius, die Aeneide Virgils, die Oden und Episteln des Horaz verstehen und ohne erhebliche Nachhilfe übersetzen, auch über die am häufigsten vorkommenden Versmaße sichere Kenntnis besitzen. Seine schriftliche Prüfungsarbeit muß von Fehlern, welche eine grobe grammatische Unsicherheit zeigen, im Wesentlichen frei sein. [...] In der griechischen Sprache muß der Schüler den Homer, den Xenophon, die kleineren Staatsreden des Demosthenes und die leichteren Dialoge Platons verstehen und ohne erhebliche Nachhilfe zu übersetzen vermögen.“⁴⁸⁷

⁴⁸⁴ KRAUL (1984) 113. – cf. Die Lehrpläne und Prüfungsordnungen für die höheren Schulen in Preußen vom Jahre 1891, Zweiter Teil: Ordnung der Reifeprüfungen an den höheren Schulen und Ordnung der Abschlußprüfungen nach dem sechsten Jahrgange der neunstufigen höheren Schulen nebst Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen, Abschnitt III A. Ordnung der Reifeprüfungen, Abs. 5, Neuwied et al. 1892, 136.

⁴⁸⁵ MATTHEIS (2000) 14.

⁴⁸⁶ Die Lehrpläne und Prüfungsordnungen für die höheren Schulen in Preußen vom Jahre 1891, Zweiter Teil: Ordnung der Reifeprüfungen an den höheren Schulen und Ordnung der Abschlußprüfungen nach dem sechsten Jahrgange der neunstufigen höheren Schulen nebst Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen, Abschnitt III A. Ordnung der Reifeprüfungen, Abs. 5, Neuwied et al. 1892, 136.

⁴⁸⁷ Ordnung der Reife- und Abschlußprüfungen vom 6. Januar 1892; in: Zentralblatt (1892) 278–339, hier § 3 (Maßstab zur Ertheilung des Zeugnisses der Reife) Abs. 3–4, 279–280.

Der Kontext, in den nun das Instrument der Ergänzungsprüfungen eingebunden wurde, war die sogenannte „Nichtschülerprüfung“: § 17 der Ausführungsbestimmungen legte fest, dass auch ein Nichtschüler eine Abiturprüfung ablegen konnte „unter Nachweisung seines Bildungsganges und seines sittlichen Verhaltens“ sowie gegen die stolze Gebühr von 30 Mark. Der folgende Abschnitt 18 widmet sich dem besonderen Fall, dass Absolventen einer Oberrealschule oder eines Realgymnasiums die „vollen Rechte“ eines Gymnasialabiturienten erwerben möchten. Dies konnte durch eine je schriftliche und mündliche Ergänzungsprüfung in Latein und Griechisch geschehen. Bedeutsam war hierbei für die Reformer die implizite Anerkennung, dass sämtliche anderen Fächer sowie das sittliche Verhaltenszeugnis nach § 17 von einer Nachprüfung ausgenommen und somit dem gymnasialen Niveau gleichgestellt waren. Im Einzelnen wird zu der altsprachlichen Ergänzungsprüfung ausgeführt:

„Die schriftliche Prüfung besteht in einer Übersetzung in das Lateinische und einer Übersetzung aus dem Griechischen. Die mündliche Prüfung erstreckt sich auf die Übersetzung einfacher Stellen des Livius und des Horaz, sowie eines leichten attischen Prosaikers sowie des Homer. Eine Befreiung von der mündlichen Prüfung findet nicht statt. Das Provinzial-Schulkollegium bestimmt die Anstalt, an welcher die Prüfung abzulegen ist.“⁴⁸⁸

Das Reglement liest sich wie die Geburtsurkunde des Latinum und Graecum (vgl. Kap. 5.2); es enthält bereits sinnbildlich mehrere seiner späteren, bleibenden Charakterzüge, insbesondere seine untergeordnete Stellung im Regelwerk: Als Appendix einer Appendix behandelt es einen solchen Bildungsgang ungeachtet der wachsenden Zahl der Betroffenen als eine Anomalie. Für die folgenden 120 Jahre ist es einigermäßen folgenreich, aus welchem Blickwinkel und mit welchen Charakteristika diese knappen Festlegungen erfolgt sind.⁴⁸⁹ Denn es haben nicht einzelne universitäre Fächer (später Abnehmerfächer genannt) in einem ersten Schritt konzeptionell herausgearbeitet, für welche Studieninhalte und operationalen Zwecke ihre Studierenden altsprachliche Kenntnisse benötigen, geschweige denn bezogen auf welche Epochen, Autoren oder Textsorten. Und es haben nicht klassische Philologen in einem zweiten Schritt

⁴⁸⁸ a. a. O. 294–296. – Über die Zusammensetzung der Prüfungskommissionen heißt es zum Zeitpunkt der Schulreform des Jahres 1900: „Für die nach §. 18 abzuhaltenden Ergänzungsprüfungen gehören zur Prüfungskommission außer dem Königlichen Kommissar und dem Direktor der Anstalt nur diejenigen Mitglieder des Lehrkörpers, welche in der Oberprima den allgemeinverbindlichen altsprachlichen Unterricht zu erteilen haben.“ Zentrablatt (1900) 202.

⁴⁸⁹ s. u. Kap. 5.2.

Wege und Formen eines entsprechend adressatenorientierten Sprachunterrichts für diese jeweiligen Bedarfe entwickelt. Sondern es wurde lediglich behördlich geregelt, wie ein Unterschied in der schulischen Bildungsvorgangheit der Studierenden nachträglich zu beheben war: durch das unterschiedslose Nachholen von etwas, das in der Schulzeit nicht erfolgte. Die Aufgabentypen und die zugrundegelegten antiken Autoren entsprachen vollständig denen des schulischen Betriebes, lediglich mit einer erkennbaren Abmilderung des Schwierigkeitsgrades. Auch die Durchführung der Prüfungen wurde zunächst (und später immer wieder) an die Institution Schule zurückverwiesen.

Angesichts dieses Rückverweises gab es anfangs keine Veranlassung, die Frage nach dem Sinn und Zweck der altsprachlichen Kenntnisse für die betreffenden Studienfächer dort zu diskutieren, wo allein die Antwort zu finden wäre – an den Universitäten. Die Hochschullehrer entstammten allesamt einem gymnasialen Milieu und waren an Studierende gewöhnt, für die dasselbe galt.⁴⁹⁰ Die Entwicklung von diesem behördlich geregelten Auftakt hin zu adressatenorientierten Konzepten verlief deshalb stockend. Es waren persönliche Initiativen einzelner Professoren wie des Rechtshistorikers Emil SECKEL und des Anglisten Alois BRANDL, die zunächst am Beginn des 20. Jahrhunderts innerhalb ihrer jeweiligen Fächer Überlegungen in Gang setzten und auch für fachspezifische Sprachkurse in ihren Instituten sorgten.⁴⁹¹ Eigene altsprachliche Kurse für das Studium der Theologie und der Medizin entstanden erst deutlich später in der Zeit der RICHERTSCHEN Reformen nach 1925.

4.4 Der Kieler Erlass des Jahres 1900 und die Universitäten

Zwischen 1890 und 1910 war das Verständnis für die realistische Bewegung kontinuierlich angewachsen und führte zur Herausbildung vermittelnder Standpunkte, die vom Kaiser durchweg unterstützt wurden.

Im Jahr 1900 waren die Verfechter der lateinlosen Oberrealschule schließlich auf dem Höhepunkt ihrer Lobbyarbeit angekommen. Die sogenannte Junikon-

⁴⁹⁰ FUHRMANN (2001a) 219–222.

⁴⁹¹ s. u. Kap. 4.6 (SECKEL); Kap. 7.3.2.2 (BRANDL). Die Spezialkurse zum Quellenstudium des Römischen Rechts, die Bernhard KÜBLER an der Berliner Juristischen Fakultät vom Wintersemester 1902/03 an erteilte, waren lateinische Sprachkurse, setzten jedoch Vorkenntnisse voraus. Lateinische Anfängersprachkurse begannen erst mit Emil THOMAS an der dortigen Philosophischen Fakultät im Wintersemester 1903/04 (s. u. Kap. 7.3.2.1).

ferenz beschloss die volle Gleichberechtigung der realistischen Anstalten und der Gymnasien. Tendenz und Ergebnis dieser Schulkonferenz waren gründlich vorbereitet, indem nur drei Vertreter der Gymnasien geladen wurden, der Rest waren Reforme. Anders als zehn Jahre zuvor nahmen außerdem zahlreiche Vertreter der Universitäten teil.⁴⁹² Kultusminister Konrad VON STUDDT (1838–1921) gab den zentralen Vorschlag schon in seiner Eröffnungsrede bekannt und erfreute damit die als *Realisten* bezeichnete Fraktion, die keinen nennenswerten Widerstand mehr erfuhr. Einzig MOMMSEN und DILTHEY blieben bei ihrer entschiedenen Ablehnung.

WILHELM II. bestätigte am 26. November 1900 die Entscheidungen der Juni-konferenz⁴⁹³ und unterzeichnete den „Allerhöchsten Erlass“ auf dem Flottenflaggschiff *SMS Kaiser Wilhelm II.*⁴⁹⁴ in Kiel. Der sogenannte Kieler Erlass erlaubte demnach grundsätzlich allen Absolventen von Realgymnasien und Oberrealschulen ein wissenschaftliches Studium eigener Wahl. Eine Ausnahme behielten sich die Theologischen Fakultäten vor, die weiterhin nur Bewerber mit gymnasialem Abitur aufnahmen. Im Königreich Bayern galt diese Einschränkung auch für die Juristischen Fakultäten. Ansonsten folgten die übrigen deutschen Staaten dem Beispiel Preußens und nach einem halben Jahrzehnt war die Gleichberechtigung der drei Anstalten erreicht.⁴⁹⁵ Dieser bedeutsame Reformschritt trug wesentlich dazu bei, dass WILHELM II. ein generelles Ressentiment gegenüber der altertumskundlichen Bildung zugeschrieben werden konnte. Sein aus dem Zusammenhang gerissenes Diktum, wonach die Schule keine jungen Griechen und Römer, sondern junge Deutsche hervorzubringen habe, gehört bis heute zu seinen bekanntesten Aussprüchen.⁴⁹⁶ Eine solche Einschätzung wäre vorschnell. WILHELMS Beschwerden zielten tages- und innenpolitisch auf den von ihm notorisch beklagten mangelnden Nationalstolz von

⁴⁹² Dies und das Folgende nach LEHMANN (1921) 736–737.

⁴⁹³ Die Konferenz aus altphilologischer Sicht erläutert ausführlich CANFORA (1985), vgl. ergänzend die Literaturhinweise bei KIPF (1999) 148 FN 76. Zu den verhandelten Fragekomplexen insgesamt siehe WIESE 4.923–926.

⁴⁹⁴ Der Ort der Unterzeichnung findet sich im originalen Wortlaut des Erlasses bei LEXIS (1902) X. – Die von FUHRMANN (2001a, 216) benutzte Begrifflichkeit „auf seiner Yacht“ ist unrichtig und weckt fälschlich die Assoziation, der Monarch habe sich auf der Staatsyacht *SMY Hohenzollern* befunden, also gewissermaßen im Urlaub.

⁴⁹⁵ LEHMANN (1921) 767. – In Österreich folgten vergleichsweise zögerliche Reformschritte erst 1908 mit der sogenannten *Mittelschulenquête*, LEHMANN a. a. O. 773.

⁴⁹⁶ Einseitig in dieser Frage auch FUHRMANN (2001a) 170–171; 184–185.

Pädagogen und Wissenschaftlern.⁴⁹⁷ Im bildungspolitischen Gesamtgefüge war ihm eine Modernisierung ebenso wichtig wie die Altertumskunde.⁴⁹⁸

Die Schulreform von 1900 betrachteten Hardliner des „altclassischen“ Gymnasiums wie Gustav UHLIG (1838–1914) und Oskar JÄGER (1830–1910) als schwere Niederlage, während einige Jüngere wie Paul CAUER (1854–1921) darin eine Chance erkannten, den von ihnen bevorzugten Schultyp in Reinform zu bewahren.⁴⁹⁹ In den Monaten zwischen den Junibeschlüssen und dem genannten königlichen Dekret konnte sich die philologische Fachwelt ohnehin nicht mehr gegen die bevorstehende Zäsur in Stellung bringen, weil die Konferenzergebnisse vorerst unter Verschluss gehalten wurden.⁵⁰⁰ Dieses diskrete Vorgehen lässt sich einerseits mit den schlechten Erfahrungen nach der Dezemberkonferenz von 1890 und andererseits mit Ermüdung und Verdruss seitens der Öffentlichkeit nach dem schier endlosen Reformstreit erklären.⁵⁰¹

⁴⁹⁷ Zur Thematik KIPF (1999) 136 m. FN 31–32. – Eine Erklärung liefert das folgende Zitat WILHELMS II.: „Der letzte Moment, wo unsere Schule noch für unser ganzes vaterländisches Leben und für unsere Entwicklung maßgebend gewesen ist, ist in den Jahren 1864, 1866 bis 1870 gewesen. Mit dem Jahre 1871 hat die Sache aufgehört.“ zit. n. MEINHOLD (1912) 162. – Die realpolitischen Folgen des kaiserlichen Argwohns erreichten in den Jahren 1897/98 durch die Affäre ARONS ihren Höhepunkt.

⁴⁹⁸ „Ich weiß sehr wohl, daß in vielen Kreisen man mich für einen fanatischen Gegner des Gymnasiums hält und mich auch zugunsten anderer Schulformen ausgespielt hat. Das ist nicht der Fall.“ (zit. n. MEINHOLD (1912) 164; siehe dort auch den gesamten Abschnitt „Der Kaiser und die Erziehung“, 158–167). Von der klassischen Archäologie, für die er seit der Kindheit schwärmte und in der er auch selbst dilettierte, strahlte gewissermaßen ein günstiges Wohlwollen auf die Nachbarfächer ab. Kein Herrscher und keine Regierung in Deutschland vor oder nach ihm investierten, was den Anteil am Staatshaushalt angeht, auch nur annähernd so reichlich in die altertumskundlichen Institutionen wie er. Den letzteren Aspekt verdanke ich einem mündlichen Hinweis Veit STÜRMERS† am 5.5.2012.

⁴⁹⁹ „Mit am frühesten unter den Vorkämpfern des Altgymnasiums erkannte Paul Cauer den Vorteil, den es für den ungestörten Betrieb der klassischen Sprachen auf dem Gymnasium mit sich bringen müsste, wenn allen drei Arten der höheren Lehranstalten volle Gleichberechtigung für die Zulassung ihrer Schüler zu allen Berufsfächern gewährt würde. Unter seinen schulpolitischen Freunden blieb Cauer [...] viele Jahre hindurch noch ziemlich vereinzelt.“ RETHWISCH (1902) 19. – Den Gegensatz zwischen CAUER und der Mehrheit um UHLIG und JÄGER charakterisierte Rudolf LEHMANN auch als einen Generationenkonflikt, cf. LEHMANN (1921) 728–729.

⁵⁰⁰ APEL-BITTNER (1994) 54. Zu WILAMOWITZENS Rolle auf der Junikonferenz ebd. 58 sowie CANFORA (1985).

⁵⁰¹ APEL-BITTNER (1994) 35–45.

Als am Ende des Jahres die Bevölkerung vor vollendete Tatsachen gestellt wurde, schrieb Hermann DIELS am Heiligen Abend 1900 an Eduard ZELLER, Latein habe jetzt zwar ein oder zwei Stunden mehr,

*„aber dafür der erweiterte Unsinn der Berechtigung zum Universitätsstudium für ungenügend Vorbereitete u. die Nachprüfungen während der Studienzzeit, die bisher schon, so weit sie bestanden, [...] jeden ernsthaften, mit gewissen Vorkenntnissen der Zuhörer rechnenden wissenschaftlichen Unterricht unmöglich machten. Und auch jetzt wie vor 10 Jahren: man warnt vor Überbürdung, man ruft, um zu zeigen, daß man auch Latein kann, den Lehrern das non multa zu, u. stellt gleichzeitig vermehrtes Zeichnen, obligatorisches Englisch u. was sonst noch in Aussicht!“*⁵⁰²

4.5 Latein an Oberrealschulen: Hilfe für die „zugelassenen Barbaren“

Auch eine Woche später war der Ärger noch nicht verfliegen. Hermann DIELS legte nach: *„Das wirklich Wichtige, nemlich die Gleichberechtigung der 3 Anstalten, wird nun der Universität eine schwierige Frage vorlegen, wie nun diese zugelassenen Barbaren, die unsere Collegen vom Gymnasium mit göttlicher Großmut zugelassen haben, für unsere Vorlesungen zugerichtet werden [...] Ja es wird trüb im 20ten werden.“*⁵⁰³

Hier fällt auf, dass DIELS die „Collegen vom Gymnasium“ für den bildungspolitischen Geländeverlust der alten Sprachen verantwortlich machte – und nicht etwa seinen Duzfreund WILAMOWITZ und dessen Konferenzbeitrag. WILAMOWITZ als anerkannt führender Fachvertreter der „altclassischen Philologie“ hatte die Reformvorschläge befürwortet und war damit den Vertretern des Gymnasiums praktisch in den Rücken gefallen. Die aus 15.000 Unterschriften bestehende Petition, die diese mitgebracht hatten, war damit praktisch hinfällig. Oskar JÄGER, der Vorsitzende des Deutschen Gymnasialvereins sah sich zu einer „widerwillig zustimmenden Erklärung“ gezwungen.⁵⁰⁴

⁵⁰² HD-HU-EZ 2.278–279.

⁵⁰³ Hermann DIELS an Eduard ZELLER am 30.12.1900. Wortlaut nach Autopsie (Archiv BBAW NL H. DIELS 2 Bd. 2, 212) mit Änderungen gegenüber HD-HU-EZ 2.279–280.

⁵⁰⁴ LEHMANN (1921) 738.

Aus DIELS' Einlassung mochte die Verbitterung sprechen, dass die dezidierten Verfechter eines Gymnasialmonopols die übergroße Koalition, die sich gegen sie gebildet hatte, zu spät bemerkten und am Ende machtlos waren. Auch später konnte sich DIELS nicht mit dem Ergebnis der Reform abfinden. Sein bekümmertes Rückblick lautete: *„Mit allzu leichtem Herzen hat man sich entschlossen, die humanistische Grundlage unserer höheren Bildung nicht mehr als unentbehrlich zu betrachten.“*⁵⁰⁵

Aber: Für die Gegner der alten Sprachen folgten auf den Pyrrhus-Sieg des Jahres 1900 offensichtlich schwere Zeiten. Denn eine Schützenhilfe wenig feiner Art aus der Universität ließ nicht lange auf sich warten.

1909 gibt ein bilanzierender Aufsatz von Walter PAROW⁵⁰⁶ in der Monatsschrift *Pädagogisches Archiv* Aufschluss über die Unannehmlichkeiten, mit denen Studenten zu kämpfen hatten, die der alten Sprachen nicht mächtig waren.⁵⁰⁷ In naivem Vertrauen auf die staatlich versprochene Gleichberechtigung, so heißt es dort, hätten sich die jungen Menschen für die Oberrealschule entschieden, nur um danach an der Universität ertragen zu müssen, wie ihnen das Leben erschwert werde – und zwar nicht nur dort, wo die alten Sprachen eine „amtliche“ Bedingung seien. Auch in anderen Fächern würden die Dozenten mehr oder weniger deutlich entsprechende Ansprüche erheben. Des Lateins unkundige Studierende, führt PAROW aus, würden allzu oft „kränkende und entmutigende Zurücksetzungen“ im Studium und im gesellschaftlichen Leben erfahren. Sie müssten „bei jedem lateinischen Zufallswörtchen schwitzen.“⁵⁰⁸ Die Folgerung wird klar ausgesprochen:

*„Sollen die Aussichten, die man ihnen eröffnet hat, mehr als bloße Vorspiegelungen sein, so muß die Anstalt, der sie angehören, ihnen die Gelegenheit geben, sich die Grundlagen zur tatsächlichen Gleichberechtigung zu verschaffen. Die Einrichtung des Lateinunterrichts ist demnach eine moralische Pflicht der Oberrealschule.“*⁵⁰⁹

⁵⁰⁵ Hermann DIELS, Vorwort, in: Rudolf HELM, *Volkslatein. Lateinisches Übungsbuch zur ersten Einführung Erwachsener*, Leipzig 1915⁵, VII.

⁵⁰⁶ PAROW war gebürtiger Berliner, zu jenem Zeitpunkt 63 Jahre alt und bereits seit 37 Jahren an der Friedrichswerderschen Oberrealschule tätig, der vormals ältesten Berliner Gewerbeschule mit entsprechendem Traditionsbewusstsein und Schülern wie Theodor FONTANE in ihren Reihen, vgl. Personalblatt.

⁵⁰⁷ PAROW (1909).

⁵⁰⁸ PAROW (1909) 99.

⁵⁰⁹ PAROW (1909) 100.

Mit derselben Vehemenz äußert PAROW auch die Meinung, das spätere Nachholen einer alten Sprache im Hauruckverfahren sei gerade für die Oberrealschüler so wenig aussichtsreich, weil es sich, so wörtlich, um „im Durchschnitt weniger leistungsfähiges Schülermaterial“ als in den konkurrierenden Vollarbeiten handle.⁵¹⁰ Unbedingt sei jedoch zu vermeiden, dass den Oberrealschulen nun das Image anhafte, sie verbaue jungen Menschen die Zukunft. PAROW plädiert trotz der Mehrbelastung für einen verpflichtenden Lateinunterricht, ist sich aber darüber im Klaren, dass vielerorts abgestufte Lösungen wie fakultativer Unterricht, Arbeitsgemeinschaften und auch ein institutionell begleiteter Privatunterricht in Latein erprobt oder präferiert wurden.⁵¹¹ Auf PAROWS leidenschaftlichen Artikel folgt ein nicht weniger interessantes Nachwort des Herausgebers, in dem die beschriebenen Berliner Verhältnisse um Erfahrungen aus Heidelberg ergänzt und erweitert werden. Dort habe man sich nach einer Streichung des Lateinischen auf Grund der Erfahrungen rasch wieder zu dessen Installierung entschlossen, und die Zahl der Oberrealschüler, die sich dafür entscheiden, steige jährlich deutlich an.⁵¹²

Es ist wichtig, sich diese Umschwünge und fakultativen Möglichkeiten zu vergegenwärtigen, weil die bloße Betrachtung der Programmatik und Gesetzeslage zu der irrigen Vorstellung führen würde, an einer Oberrealschule hätte man kein Latein gelernt bzw. lernen können. Es gab sogar eigens für diese Schulform entwickelte lateinische Lehrbücher.⁵¹³

⁵¹⁰ PAROW a. a. O.

⁵¹¹ Preußens Kultusminister VON STUDDT hatte 1904 verfügt, dass in den drei obersten Jahrgängen der Oberrealschule unter der Ägide des Direktors ein zweistündiger Lateinunterricht (als besonders zu vergütender Privatunterricht) immer dann angeboten werden musste, wenn die Gesundheit und sonstigen Leistungen der Schüler diese Mehrarbeit zuließen, vgl. APEL-BITTNER (1994) 59 m. FN 181–182.

⁵¹² PAROW (1909) 105–106. Bei dem kommentierenden Herausgeber handelte es sich um den Altorientalist Julius RUSKA (1867–1949).

⁵¹³ cf. L164; L171. Zu der Entstehungsgeschichte des kombinierten Buches von HELM und MICHAELIS s. u. S. 267–268.

4.6 Friedrich Althoff und die Einrichtung der altsprachlichen Universitätskurse

Die Reform des Jahres 1900 hatte die Universitäten zwar gezwungen, sich für Absolventen der Realgymnasien und Oberrealschulen zu öffnen.⁵¹⁴ In seinem Konferenzbeitrag hatte Adolf VON HARNACK angeregt, „ergänzende Kurse auf den Universitäten“ einzurichten, deren Erfolg durch ein „Vor- oder Zwischenexamen“ nachzuweisen sei.⁵¹⁵ Das hatte jedoch nicht zur Folge, dass die Universitäten nun freiwillig damit begonnen hätten, einen solchen Anfängerunterricht in Latein und Griechisch einzurichten, um dem neuen Publikum den Zugang zu weiteren Studiengängen zu öffnen. Es wäre wohl auch allzu erstaunlich, wenn sich hierbei nicht die bildungsprogrammatische (und auch gewissermaßen milieubedingte) Koalition der Universitäten HUMBOLDTSCHER Prägung mit dem humanistischen Gymnasium ausgewirkt hätte.

Zu beachten sind dabei auch die Größenordnungen des Phänomens im Augenblick der Reform. Im Jahr 1900 war in Preußen schon nahezu jeder zehnte Studienanfänger ein sogenannter Realabiturient.⁵¹⁶ Und das waren nur die

⁵¹⁴ Dementsprechend wurde daraufhin das Staatsexamen für das höhere Lehramt geöffnet: „Durch den Erlass vom 20. März 1901 – U. II Nr. 414 III – ist bestimmt worden, dass alle Abiturienten nicht bloss der deutschen Gymnasien, sondern auch der deutschen Realgymnasien und der preussischen oder als völlig gleichstehend anerkannten ausserpreussischen deutschen Oberrealschulen gleichmässig zu der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen, ohne Einschränkung auf bestimmte Fächer, zugelassen sind. Die Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen vom 12. September 1898 ist dementsprechend geändert worden.“ Chronik Rj. 1900, Jg. 14, Halle 1901, 209–210.

⁵¹⁵ Zit. n. LEHMANN (1921) 738.

⁵¹⁶ BLÄTTNER verzeichnet einige statistische Angaben, die sich wie folgt addieren lassen: Den 2.445 Abiturienten der preußischen Gymnasien, die in jenem Jahr an die Universität gehen durften und wollten, standen 217 von insgesamt 716 Abiturienten der Realgymnasien gegenüber, die die Absicht bekundeten, ein Universitätsstudium aufzunehmen, cf. BLÄTTNER (1960) 145. – Um diese Größenordnungen würdigen zu können, seien für Berlin noch die folgenden Zahlen ergänzt: Die Gesamtzahl der Studierenden an der Berliner Universität betrug im WS 1899/1900: 6.160 (Die Summe ist größer als die der Universitäten Bonn, Göttingen, Marburg, Münster, Königsberg und Greifswald zusammen), davon an der Philosophischen Fakultät ebenda 2.267, hiervon wiederum 109 Doktoranden, vgl. Statistische Mittheilungen über das höhere Unterrichtswesen im Königreich Preußen. Veröffentlicht als Beilage zum Zentralblatt, Dezember 1900, Heft 17 (1900), Berlin 1900, 5; 14. – 1901 zählte die Berliner Universität infolge der Reform schon 13.000 Studierende, 1909 waren es 14.000.

Absolventen der Realgymnasien. Die Oberrealschüler sollten erst noch dazukommen. Die Gesamtzahl der immatrikulierten Studierenden in Berlin verdoppelte sich innerhalb eines Jahres von 6.100 auf 13.000.

Im Archiv der damaligen Friedrich-Wilhelms-Universität findet sich der Schriftverkehr zur Implementierung der altsprachlichen Universitätskurse⁵¹⁷, in welchem eine aktiv vorantreibende und kontrollierende Rolle des Ministeriums sichtbar wird, und zwar in Gestalt des gefürchteten⁵¹⁸ Ministerialdirektors Friedrich ALTHOFF (1839–1908). ALTHOFF war von 1882 bis 1907 nicht nur für die höheren Schulen Preußens, sondern auch für die Universitäten und Hochschulen zuständig und damit der Architekt und Verwalter einer beispiellos prosperierenden Konzentration wissenschaftlicher Kapazitäten. Obwohl er nie Minister oder Staatssekretär wurde, gilt er als Schlüsselfigur für die Schaffung der modernen Forschungsuniversität.⁵¹⁹

In der Vorstellungswelt William CALDERS III war es ALTHOFF, der WILAMOWITZS Karriere rettete, als dieser drohte, in Greifswald als unbeliebter und isolierter Exot zu enden.⁵²⁰ Zweifelsfrei lässt sich anhand der Korrespondenz nachzeichnen, dass ALTHOFF WILAMOWITZ von Göttingen nach Berlin eiste und dessen Institutskonzept zu realisieren bereit war.⁵²¹ WILAMOWITZ blieb ihm trotz des dabei erfahrenen Drucks stets treu ergeben und war von ausgesuchter Konzilianz.

ALTHOFF bezog WILAMOWITZ von vornherein in die Schulkonferenz von 1900 ein. Beiden war klar, dass der Zustand, der sich aus der Dezemberkonferenz von 1890 ergeben hatte, nicht von Dauer sein konnte. Noch in seinen *Erin-*

⁵¹⁷ HUB UA Phil. Fak. 122 (Griechisch), 123 (Latein).

⁵¹⁸ Rudolf HELM bedenkt ALTHOFF ein halbes Jahrhundert später in seinen Lebenserinnerungen mit den Epitheta „allgewaltig“, „vielfach so gefürchtet“ und „allmächtige[r] Beherrscher der Universitäten“, cf. HELM (1966) 64; 66; 67.

⁵¹⁹ FA-UvW passim, insb. 173–181. Zum Vergleich: LEHMANN (1921) 701–707; DESSOIR (1946) 206–208.

⁵²⁰ „Vermutlich hätte Wilamowitz ohne Althoffs Förderung [...] im provinziellen Greifswald geendet.“ FA-UvW, 181. – Als Belege kann sich CALDER gleichwohl nur auf ein warnendes Wort MOMMSENS sowie eine argwöhnische Äußerung Eduard SCHWARTZENS stützen. Dennoch ließ er auf der Werner-JAEGER-Konferenz des Jahres 1990 die Einschränkung („vermutlich“) weg: „[Wilamowitz] would have been forgotten in Greifswald were it not for Althoff.“ CALDER (1992) 22. – Auch wenn die Frage letztlich müßig ist, scheint CALDERS These zu apodiktisch.

⁵²¹ Vgl. die Episode S. 218–220.

nerungen nennt WILAMOWITZ die Öffnung der Universität für Oberrealschüler schlicht „notwendig“.⁵²²

Als Persönlichkeit war Friedrich ALTHOFF einer der schillerndsten Netzwerker in der preußischen Politik, hatte direkten Zugang zum Kaiser, und stellt gewissermaßen das extrovertierte Gegenteil zu einer grauen Eminenz dar. Seine befugnis- und ressortüberschreitenden Eskapaden⁵²³ begegnen in der Forschung zum akademischen Leben in der wilhelminischen Zeit allenthalben. Die preußische Wissenschaftspolitik seiner Zeit wird deshalb mit einem von Bernhard VOM BROCKE eingeführten Schlagwort kurz und treffend als das „System ALTHOFF“ bezeichnet.⁵²⁴

Auch in der Frage der Einrichtung altsprachlicher Elementarkurse an Universitäten ging ALTHOFF innovativ und energisch vor. Mehrere Semester waren seit der Öffnung für die Absolventen realistischer Lehranstalten verstrichen, ohne dass sich etwas getan hätte. Es entsprach in keiner Weise dem Selbstverständnis einer preußischen Universität, Erwachsenen die a- und e-Konjugation beizubringen.⁵²⁵ Bisher galt, dass jeder Studieninteressierte ohne gymnasiales Reifezeugnis selbst dafür sorgen musste, wo und wie er sich auf die „Ergänzungsprüfung“ vorbereiten konnte. Die Prüfung selbst wurde, wie erwähnt, an einem Gymnasium abgelegt, welches vom Provinzialschulkollegium bestimmt wurde.⁵²⁶

Der junge Professor Emil SECKEL (1864–1924), später einer der herausragenden Spezialisten für Römisches Recht, korrespondierte mit ALTHOFF schon im Juni 1900 über dieses Thema, also noch vor Inkrafttreten der Reformen. Er schlug „Philologische Proseminare“ an der Juristischen Fakultät für Absolventen

⁵²² WILAMOWITZ (1928) 250.

⁵²³ Auch in dem freundlichen Porträt, welches WILAMOWITZ rückblickend von ALTHOFF zeichnet, findet sich die Aussage: „[E]r mag den regelmäßigen Geschäftsgang und Instanzenzug nicht selten verletzt haben.“ WILAMOWITZ (1928) 248.

⁵²⁴ VOM BROCKE (1980); NAGEL (1990).

⁵²⁵ Kein Gegenargument, sondern ein Omen und Kuriosum eigener Art ist das Gedankenpiel, welches WILAMOWITZ bei einer Göttinger Rede anlässlich der Folgen der Dezemberkonferenz von 1890 durchführte. Jürgen WERNER und später Andreas FRITSCH wiesen auf diesen Text hin, der aus der Sammlung „Reden und Vorträge“ diskret ausgesondert und in die Kleinen Schritten gar nicht erst aufgenommen wurde, WERNER (1960) 185 m. FN 5; FRITSCH (2001) 228–230 m. FN 17. WILAMOWITZ lehnte die Lehrerausbildung als Aufgabe universitärer Philologie ab, selbst wenn das zur Folge hätte, dass keine schulischen Vorkenntnisse mehr bei Studierenden vorhanden wären: „[W]äre das ein Unglück für uns? Eine Stellung, wie sie die Collegen einnehmen, die die semitischen Sprachen oder das Indische lehren? Sie ertragen es auch, daß sie die elementare Grammatik lehren müssen, wie wir es dann tun müßten.“ loc.cit. 229–230.

⁵²⁶ Ordnung von 1892, s. o. FN 485.

der Realgymnasien und Oberrealschulen der Berliner Universität vor.⁵²⁷ ALTHOFF schien angetan, ließ das Schreiben mehrmals vervielfältigen und im Kultusministerium 1901 zirkulieren. Aber die Universität blieb untätig.

Die Öffnung des Jurastudiums für Realabiturienten (mit der erwähnten Ausnahme Bayerns) kann von den zahlenmäßigen Auswirkungen her als das Kernstück der Reform betrachtet werden. Noch 1913 wurden die universitären griechischen Anfängerkurse im Jargon „Juristencurse“ genannt.⁵²⁸ Die anfangs nicht ganz reibungslose, letztlich aber konsequente Umsetzung des Kieler Erlasses für das rechtswissenschaftliche Studium lieferte die Blaupause für alle altsprachlichen Universitätskurse mit obligatorischem Charakter.

Nach den Parlamentsdebatten und Verhandlungen des Jahres 1901 brachte im Februar 1902 das preußische Unterrichtsministerium zunächst gemeinsam mit dem Justizministerium eine Bekanntmachung heraus, die von den Reformern als missverständlich aufgefasst werden konnte. Darin hieß es, das „humanistische Gymnasium“ sei „die geeignetste Anstalt“, um auf den juristischen Beruf vorzubereiten.⁵²⁹ Die Formulierung entsprach völlig der Wortwahl in der Junikonferenz. Aber das Unterrichtsministerium sah sich anschließend genötigt, in einer eigenen zweiten Verlautbarung deutlicher herauszuarbeiten, das rechtswissenschaftliche Studium stehe auch Realabiturienten offen, erfordere zugleich jedoch Latein- und Griechischkenntnisse. Die Universitätsverwaltungen wurden nun per Dekret angewiesen,

„den Studierenden der Rechte, die das Zeugnis der Reife auf einer Realanstalt erworben haben, zu eröffnen, dass sie die für ein gründliches Verständnis der Quellen des römischen Rechtes erforderlichen sprachlichen und sonstigen Kenntnisse sich anderweitig anzueignen haben, und dass bei der Einrichtung des

⁵²⁷ SECKEL trat seine Professur in Berlin 1901 an, so dass der Vorschlag *cum grano salis* Teil seiner Berufungsverhandlungen war. Zu SECKELS Unterhaltungskünsten als akademischer Lehrer THIEL (2000) 437 m. FN 8.

⁵²⁸ So Eduard NORDEN in einem Brief an Rudolf HELM am 20. September 1913, FUB UA Nachlass Rudolf HELM V/N-26/29.

⁵²⁹ Erlass vom 5. April 1902, cf. WIESE 4.717; LEXIS (1902) Kap. VII, insb. 106–109. – Die Vertreter der Rechtswissenschaft waren schon im Vorfeld der Junikonferenz des Jahres 1900 in zwei Lager gespalten, die darüber stritten, ob in der Ausbildung der Juristen Griechischkenntnisse zu verlangen seien. Der Frankfurter Oberbürgermeister Franz ADICKES (1846–1915) setzte sich an die Spitze der Reformer, während die Ordinarien Otto VON GIERKE (1841–1921) und Felix DAHN (1834–1912) jeweils Unterstützer der klassischen Bildung um sich scharten, cf. ADICKES (1901); LEXIS a. a. O.; PAULSEN (1901) 17–23.

*juristischen Studiums Vorkehrungen getroffen werden sollen, nach denen sie sich über diese Kenntnisse auszuweisen haben.*⁵³⁰

Gleiches wurde für die Gymnasialabiturienten festgelegt, die im Lateinischen „nicht mindestens das Prädikat *genügend* nachweisen“ konnten. Fortan gab es also eine beachtliche Klientel innerhalb der Universität, die keine als ausreichend erachtete Kenntnis der alten Sprachen mitbrachte, diese aber zu erwerben und nachzuweisen hatte. Das Nachholen solcher Kenntnisse war damit keine verschämte Privatangelegenheit Einzelner, sondern ein Verfahren für ganze Kohorten von Studierenden, das es durch „Vorkehrungen“ zu regeln galt.

Für ALTHOFF war die Sache klar: Mit dem Kieler Erlass besaßen die Realabiturienten einen grundsätzlich gleichberechtigten Zugang zum Universitätsstudium. Aus seiner Sicht war es folglich an den Universitäten, diese Bewerber aufzunehmen und auszubilden. Wenn für bestimmte Studiengänge dazu ein Sprachunterricht erforderlich war, gehörte dieser ab sofort in den Verantwortungsbereich der Universität. Ohne diese Bestimmtheit Friedrich ALTHOFFS ist es nicht sicher, ob es jemals zu einem griechischen und lateinischen Anfängerunterricht an deutschen Universitäten gekommen wäre. Die zugehörigen Prüfungen finden größtenteils heute noch an Gymnasien statt.

Mit Schreiben vom 10. April 1902 wies ALTHOFF zunächst einmal die Einführung von Anfängerkursen im Griechischen an der Philosophischen Fakultät an. Weitere Weisungen sollten bald folgen. Im gleichen Schreiben nannte er auch seine Personalentscheidung: „Privatdozent Dr. HELM“ möge die Kurse leiten.⁵³¹

Einerseits entsprach es völlig den Befugnissen und Usancen, dass behördlicherseits nicht allein die Einrichtung der Kurse angeordnet wurde, sondern dass das Ministerium einer Fakultät auch mitteilte, welchen ihrer eigenen Angehörigen sie dafür einzusetzen hatte – der Terminus „Lehrbeauftragter“ rührt nicht von einer inneruniversitären, sondern von der staatlichen Beauftragung her. Die Vergütung konnte sich sehen lassen, sie bedeutete für einen Bibliothekar und Assistenten wie Rudolf HELM einen erheblichen Gehaltszuwachs.⁵³² ALTHOFFS Personalentscheidung erschließt sich dennoch nicht auf den ersten Blick: Gegenüber den arrivierteren Privatdozenten in War-

⁵³⁰ WIESE 4.717.

⁵³¹ HUB UA Phil. Fak. 122 Bl 1.

⁵³² Zu HELMS Bezahlung im Einzelnen vgl. Anm. 729. – Im Falle des noch unbekanntenen und „mittellosen“ 24-jährigen Privatdozenten Werner JAEGER war der wissenschaftlich weniger zielführende, aber finanziell lukrativere Lehrauftrag der Grund dafür, ihm im Jahr 1913 die Realabiturientenkurse zu übertragen anstatt ihn zum Assistenten des Instituts zu machen, s. u. S. 287–289.

testellung oder auch gegenüber namhaften Schulmännern war HELM der jüngste. Die Verwaltung der Institutsbibliothek war bis dahin seine Hauptaufgabe. Seine wissenschaftliche Arbeit könnte man mit einigem Wohlwollen vielleicht am ehesten unauffällig nennen.⁵³³ Warum also HELM?

4.7 Hermann Diels, die Volksbildung und die Buchdrucker

4.7.1 Hermann Diels und die Universitätsausdehnungsbewegung

Um die Entscheidung nachvollziehen zu können, ist es am aufschlussreichsten, ein Ereignis zu betrachten, das anderthalb Jahre zurücklag und das mit dem Lehrangebot des Instituts für Altertumskunde auf den ersten Blick überhaupt nichts zu tun hat.

Am Dienstag, dem 6. November 1900, hatten Hermann DIELS und Rudolf HELM am Abend noch einen gemeinsamen Termin. Dabei handelte es sich weder um eine akademische Dienstpflicht noch um eine Einladung in die höhere Gesellschaft. Es ist im Gegenteil eher davon auszugehen, dass die meisten ihrer Kollegen lächelten oder sogar die Nase rümpften über das, was sich die beiden am Reichstagufer Nr. 6 vorgenommen hatten.⁵³⁴

Hermann DIELS gehört zu den Protagonisten der Altertumswissenschaft an der Schwelle des 20. Jahrhunderts. Zuvor war er allerdings zehn Jahre lang im Schuldienst tätig. Und davor wiederum war er das Kind eines Bahnhofsvorstehers, der gymnasiale Bildung ablehnte und seinen Sohn in eine Buchbinderlehre schickte.⁵³⁵ DIELS' sozialer Aufstieg zu einem berühmten Professor, der mit dem Reichskanzler dinierte und bei Hofe verkehrte, kann als atemberau-

⁵³³ Die Gründe für diese Einschätzung sind dargestellt in Kap. 7.2.1.

⁵³⁴ Zu dieser Bewertung kommt BLÜMEL (2013) 55 m. FN 170.

⁵³⁵ Die biographischen Tatsachen sind unstrittig. DIELS' Vater gehörte als Bahnhofsvorsteher dem niederen Bürgertum an. Über den gesellschaftlichen Unterschied zwischen seiner Familie und dem altmärkischen Adelsgeschlecht derer VON MOELLENDORFF, dem WILAMOWITZ entstammte, lohnt es eigentlich nicht zu streiten. Dennoch entzündete sich eine etwas unnötige Debatte (sachlich und korrekt SCHRÖDER (1997) vs. HD-UvW, Einführung xi–xviii). Die Quellenlage und die Streitfrage referiert CALDER überblicksartig in seinem Beitrag in den *Entretiens*, cf. CALDER (1999) 3 m. FN 7. – Aufschlussreich sind der wiederum berechtigte Diskussionsbeitrag SCHRÖDERS, der vor Übertreibung warnt, sowie CALDERS eher kalauernde als argumentierende Replik, CALDER (1999) 30–34.

bend bezeichnet werden.⁵³⁶ Aber er behielt eine bestimmte Art von Bodenhaftung und Wahrnehmung der gesellschaftlichen Realität und Gegensätze.⁵³⁷ So gehörte er zu den Initiatoren der „volkstümlichen Berliner Hochschulkurse“, einem deutschen Ausläufer der angelsächsischen „Universitätsausdehnungsbewegung“ (*university extension*), die schließlich hierzulande das Volkshochschulwesen hervorzubringen half.⁵³⁸ Unmittelbares Vorbild waren gleichwohl nicht die Beispiele aus England (ab 1872) und den USA (ab 1890). Als hingegen 1895 sowohl in Kassel als auch vor allem an der Wiener Universität öffentlichkeitswirksame Erfolge erzielt wurden, formierte sich in Berlin ein bemerkenswert breites und prominentes Unterstützerfeld.⁵³⁹ Die Gruppe unternahm mehrere Vorstöße, die Berliner Universität zur Genehmigung von Vortragsabenden für die interessierte nichtakademische Öffentlichkeit zu bewegen.⁵⁴⁰ Und man warb um einen „Staatszuschuss“: Die Petitionen unterschrieben nicht nur bekanntermaßen fortschrittliche Geister wie HARNACK oder DELBRÜCK, es finden sich am Ende auch MOMMSEN oder WILAMOWITZ in der Liste renommierter Namen.⁵⁴¹ Alle Anträge scheiterten.⁵⁴²

WILAMOWITZ hatte schon lange vorher, noch von Göttingen aus, an DIELS geschrieben, was dieser mache, sei „kühn“ und „wirklich im Interesse der Existenz oder Existenzberechtigung der Universität notwendig.“ Aber leider sei „so sehr viel Gefahr, daß es politisch so oder so ausgenutzt werden soll, und dann ist das beste dabei verdorben.“⁵⁴³

⁵³⁶ „Eines Abends suchte ich Diels in seiner Wohnung auf, um mich über mehrere Textstellen belehren zu lassen. Auf dem Tisch, an dem wir Platz nahmen, stand ein Leseputz und auf diesem lag, hell beschienen, nicht zu übersehen, eine prächtig gedruckte Einladung des Reichskanzlers zu einem Abendempfang.“ DESSOIR (1946) 186.

⁵³⁷ Eckart MENSCHING: Hermann DIELS. Ein Text aus dem Weltkrieg (1917), *Nugae* 7 (1994) 31–50, bsd. 46–50. – Im entbehrrungsreichen Kriegswinter 1916/17 äußerte DIELS gegenüber seinem Fakultätskollegen Alois BRANDL unbefangen, wie „herrlich ihm und seiner Frau der erste Pferdebraten geschmeckt habe, so schmackhaft und nahrhaft“ BRANDL (1936) 324.

⁵³⁸ DIKAU (1975) 109–110; SEIFERT (1975).

⁵³⁹ VOGEL (1959) 122 m. FN 5; SEIFERT (1975) 191–192.

⁵⁴⁰ SPENKUCH (2012a) instruktiv über die Vorgeschichte 219–225; zur Vereinsgründung loc.cit. 226.

⁵⁴¹ SPENKUCH (2012b) 261; 265.

⁵⁴² Vgl. den Art. „Volksthümliche Kurse von Berliner Hochschullehrern“ in: Zs. der Centralstelle für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen 5 (1898) 289–291 zit. n. DRÄGER (1984) 293–299.

⁵⁴³ WILAMOWITZ an DIELS am 30. November 1896: „Daß Du die University Extension angreifst, ist kühn, aber es ist mir auch aus der Ferne gar nicht zweifelhaft, daß das

Völlig anders der Germanist Gustav ROETHE, der später DIELS' Fakultätskollege in Berlin werden sollte. Er wettete zur selben Zeit, ebenfalls von Göttingen aus, gegenüber einem Marburger Kollegen:

*„zur university extension: Es kränkt mich doch, daß ein Mann wie Diels sich zu solchem Schwindel hergibt: wie ernste Leute diese Vorträge, die jedermann aus dem Volke mehr oder minder zweifelhaftes Wissen in den Mund schmieren, mit ihrer wissenschaftl. Überzeugung vereinen konnten, ist mir ein Rätsel: als ob unser Pöbel nicht schon zu viel Dünkel u. Oberflächlichkeit besäße.“*⁵⁴⁴

Günter BLÜMEL ist sich sicher, dass die Worte des Letzteren die damalige Mehrheitsmeinung unter den Professoren wiedergeben.⁵⁴⁵

DIELS und seine Mitstreiter ließen sich von den Abstimmungsniederlagen im Akademischen Senat nicht beirren. Als nach mehreren Jahren klar war, dass die Universität sich nicht darauf einlassen mochte, die Bevölkerung in ihre Mauern hineinzulassen, entschlossen sich die Professoren, stattdessen hinauszugehen und ihre Vortragsveranstaltungen außerhalb in die Tat umzusetzen. Zu diesem Zweck wählte man aus praktischen Gründen die Vereinsform.

Nach den ersten gelungenen Aktionen Ende 1898 konstituierte sich 1899 der „Verein für volkstümliche Kurse von Berliner Hochschullehrern“.⁵⁴⁶ Hermann

wirklich im Interesse der Existenz oder Existenzberechtigung der Universität notwendig ist. Wir müssen die Menschen suchen, damit wir sie beherrschen, und damit wir die Universität selbst wissenschaftlich halten, den anderen Kreisen geben was sie mit Recht fordern. Demselben Gedanken zufolge habe ich meine öffentlichen Vorträge und die Damencourse außer der Universität eingerichtet. Zu weiterem ist in einem Neste wie Göttingen kein Raum, während in Berlin erst da die Sache wichtig wird. Ich bin nun neugierig, wie Du das organisiren willst. Es ist so sehr viel Gefahr, daß es politisch so oder so ausgenutzt werden soll, und dann ist das beste dabei verdorben...“ HD-UvW 151–152. – DIELS' Antwort vom 1. Dezember 1896: „Was die University Extension betrifft, so sind hier nur sehr wenige Leute fähig, darüber ein klares Urteil zu fällen. Ich bin hochofret, daß Du den durchschlagenden Punkt, den selbst das engste Comité für zu bedenklich gehalten hat, sofort an die Spitze gestellt hast. Du siehst das aus dem [...] Entwurf, den ich Dir übersende. Zu Neujahr soll die Bombe platzen. Bis dahin gilt es unsere bezopften Confratres sanft vorzubereiten, daß sie nicht auf den Rücken fallen. Du glaubst nicht, wie ich mich freue, Dich hierher kommen zu sehen. Es ist etwas entsetzliches gewesen diese 16 Jahre mit lauter abgestorbenen Lederseelen verkehren zu müssen...“ HD-UvW, 153–154.

⁵⁴⁴ Gustav ROETHE an Edward SCHRÖDER am 9.1.1897, GR-ES 813.

⁵⁴⁵ BLÜMEL (2013) 55 m. FN 170.

⁵⁴⁶ Zu den Anfängen des Vereins und zu seinem bildungspolitischen Kontext SPENKUCH (2012a) 222–227; SPENKUCH (2012b). Die Geschäftsführung des Vereins für volkstümliche Kurse von Berliner Hochschullehrern hatte von Beginn an die Zentralstelle für Volkswohlfahrt, cf. WOLGAST (1996) 135.

DIELS war von Anfang an dabei.⁵⁴⁷ Was ihm konkret vorschwebte und welche Rolle Rudolf HELM dabei zukam, berichtet HELM ein halbes Jahrhundert später in seinen Lebenserinnerungen, als er über sein eigenes pädagogisches Naturtalent sinniert:

„Als Lehrer muss man geboren sein. Erziehung kann nur die vorhandene Anlage entwickeln, schaffen kann sie dieselbe nicht, und alle Methoden sind hoffnungslos, wo nicht die gottgegebene Begabung zum Unterrichten vorhanden ist.“⁵⁴⁸ [...] Ich selber habe das Glück eines mühelosen Erfolgs sowohl als Lehrer wie als Dozent an der Hochschule gehabt, und mein Gönner Hermann Diels wurde für mich gewonnen, weil er in mir, ich weiß nicht, warum, ein besonderes pädagogisches Talent sah. Als unter seiner Ägide in der Volkshochschule ein Lateinkurs eingeführt wurde, der in sechs Abenden die Anfangsgründe der lateinischen Sprache vermitteln sollte, übertrug er mir die Aufgabe. Er nahm auch selber daran teil.“⁵⁴⁹

An anderer Stelle geht HELM genauer auf das Ereignis ein:

„Näher kam ich ihm, als die Berliner Volkshochschulkurse eingerichtet wurden und er dabei die Anregung gab, auch einen Lateinkurs abzuhalten [...] Er beauftragte mich mit der Durchführung, begutachtete das Übungsbuch, das ich zu diesem Zwecke verfaßte, und gab in der ersten Stunde eine Einleitung. Der Kurs war auf sechs Abende berechnet und wurde dann im nächsten Winter⁵⁵⁰ durch

⁵⁴⁷ DRÄGER (1984) 295 s. o. FN. Anders REBENICH: „Doch spricht aus den Zeugnissen zu den 'volkstümlichen Vortragskursen' weniger ein fortschrittliches Bekenntnis zur politischen Emanzipation durch Bildung, sondern eher das konservativ-patriarchalische Vertrauen auf die zivilisatorische Kraft der klassischen Antike.“ cf. REBENICH (1999) 138. Diese Dichotomie wirkt künstlich und pauschal, da die Aspekte einander nicht ausschließen. DIELS' patriarchalischer Habitus und seine antisemitischen Ausfälle sind keine Argumente gegen dessen Volksnähe. Sowohl DIELS' frühzeitig beginnende und jahrelange, aktive Mitarbeit als auch der Umfang seines Engagements (das Vortragsreisen einschloss) zeigen m. E., dass er sich über die eindeutig progressive gesellschaftspolitische Stoßrichtung des Unternehmens im Klaren gewesen sein muss und diese zumindest in Kauf zu nehmen bereit war.

⁵⁴⁸ HELM vertritt hier die annähernd gleichlautende Auffassung seines langjährigen berühmten Vorgesetzten, cf. WILAMOWITZ (1928) 290.

⁵⁴⁹ HELM (1966) 21–22. – In der Erinnerung nach mehr als einem halben Jahrhundert benutzt HELM den Namen „Volkshochschule“. Der Terminus wurde erst 1915 offiziell, mag aber angesichts von Vorläufern wie der Freien Hochschule Berlin vielleicht vorher schon zum Jargon gehört haben, cf. OLBRICH (2001) 148–150.

⁵⁵⁰ Richtiger wäre „nach dem Jahreswechsel“: Der erste Kursteil begann am 6. November 1900. Am 20. Januar 1901 lagen die Anmeldungen für den zweiten Kursteil vor. Am 5. April 1901 blickte DIELS schon auf den abgeschlossenen zweiten Kursteil zurück (s. u. S. 201–202).

einen Kursus für Fortgeschrittene und die Lektüre von Caesar bell. Gall. IV fortgesetzt. Diels nahm zunächst an allen Abenden teil und ging hinterher mit meiner Frau und mir in ein Lokal, wo wir noch gemütlich zusammensaßen und er in seiner bedächtigen Weise erzählte. Er lud uns auch zu seinen Gesellschaften ein, und ich traf dort mit den Größen der Berliner Universität wie Mommsen, Harnack, Erich Schmidt als junger Dozent zusammen. Das ungeheuer überragende Gewicht der beiden Dioskuren Diels und Wilamowitz bewirkte es, daß man sich selber so unbedeutend und klein vorkam.“⁵⁵¹

4.7.2 „Volkslatein“: Das erste Lateinbuch für Volkshochschulen

Das von HELM geschilderte Ereignis fand seinen Niederschlag in der Veröffentlichung seines erwähnten Lehrbuchs⁵⁵² und kann dort nachgelesen werden: Am Abend des 6. November 1900 sprachen – organisiert vom Verein für volkstümliche Kurse von Berliner Hochschullehrern – in der Aula des Französischen Gymnasiums in Berlin nacheinander Hermann DIELS und Rudolf HELM.

DIELS hielt den von HELM als „Einleitung“ erwähnten Vortrag mit dem Titel „Über die Bedeutung des Lateins für unser Volk und unsre Zeit“. Er ist im Vorwort des Lehrbuchs *Volkslatein* vollständig abgedruckt.⁵⁵³ Es fällt schwer, sich vorzustellen, dass dieser heitere, kraftvoll zupackende Text mit der dürftigen und lispelnden Intonation vorgetragen wurde, die DIELS zugeschrieben wird.⁵⁵⁴ Der mitreißende Schwung muss auch der Grund dafür gewesen sein, dass Otto KERN die gesamte Schlusspassage des Vortrags in den großen Nachruf auf Hermann DIELS für das Sonderheft von BURSIA NS Nekrologen aufnahm.⁵⁵⁵

⁵⁵¹ HELM (1966) 63–64.

⁵⁵² L117.

⁵⁵³ L117, V–XVI.

⁵⁵⁴ Rudolf HELM erinnert sich: „Ich weiß nicht, woran es lag, aber er übte damals neben Vahlens eindringendem, prägnanten Vortrag nicht die Wirkung aus, die seiner wissenschaftlichen Bedeutung entsprach [...] Ich hörte mancherlei, wie Aristoteles, Cicero, Lukrez bei ihm, doch ohne sonderlich erwärmt zu werden, was gerade bei Lukrez mich noch heute [i. e. nach 70 Jahren, M.B.] Wunder nimmt, da dieser [...] immer zu meinen Lieblingsschriftstellern gehört hat.“ HELM (1966) 38–39. – Max DESSOIR erwähnt, dass DIELS „unangenehm lispelte“, DESSOIR (1946) 186. – Den Redetext nennt Wolfgang RÖSLER „meisterhaft in seiner volkstümlichen Art“, cf. seinen Diskussionsbeitrag zu REBENICH (1999) ebd. 137.

⁵⁵⁵ KERN (1927) 176–177.

Der sozialdemokratische *Vorwärts* berichtete mehrmals über den volkstümlichen Vortragskurs. Die Idee, der Allgemeinheit die lateinische Sprache kostenlos nahezubringen, nannte das Blatt zwei Tage nach Kursbeginn einen „ebenso kühnen wie menschenfreundlichen Entschluß.“⁵⁵⁶ Wie das an nur sechs Abenden gelingen könne, sei jedoch „noch ein Rätsel.“

Dem Reporter gefiel natürlich, auf welche Weise DIELS das häufige Vorkommen lateinischer Fremdwörter demonstrierte: Er hielt vor dem Publikum eine Ausgabe des *Vorwärts* in die Höhe und sammelte aus dem Leitartikel 21 Fremdwörter zusammen. Trotz aller Sympathie stand der Berichterstatte dem ganzen Unterfangen indessen „mit Bedenken und Zweifeln“ gegenüber. Denn es bleibe unklar,

„wie das pädagogische Talent der beiden Lehrer es einrichten will, daß der Lernende von dem Unterricht verhältnismäßig weniger Stunden soviel profitiert, um weiter bauen zu können. In Wien soll der Lateinkurs für Arbeiter ja vorzüglichen Erfolg gehabt haben.“

Auch DIELS selbst informierte die Öffentlichkeit über den geglückten Auftakt.⁵⁵⁷ Im dritten Winter der volkstümlichen Kurse, so DIELS in den *Neuen Jahrbüchern für Pädagogik*, habe es nun also erstmals Kurse für Chemie sowie für Latein gegeben.⁵⁵⁸ Der Artikel bezeichnet den Auftakt bereits als geglückt, der zweite Kurszyklus mit der Caesarlektüre stand jedoch erst noch bevor. Deshalb muss DIELS den Aufsatz zeitnah zwischen November 1900 und Februar 1901 verfasst haben. Er steht noch ganz unter dem Eindruck des ungewöhnlichen und erfrischenden Aufeinandertreffens von humanistischer Bildung und werktätiger Bevölkerung, von dem im *Vorwärts* die Rede war.

Das Interesse des neuartigen Publikums elektrisierte ihn: stolz nennt er die Zahl von 349 Teilnehmern. Und vollends bestätigt fühlt er sich durch Zuschriften von außerhalb, die sein Anliegen befürworteten. Der Brief eines bildungsinteressierten Kaufmanns aus Breslau an den unterrichtenden Dozenten Rudolf HELM hat es DIELS besonders angetan: Er druckt ihn für die Leserschaft der *Neuen Jahrbücher* vollständig ab und misst dieser Art von Echo entscheidende Bedeutung bei:

⁵⁵⁶ Dies und das Folgende cf. 2. Beilage des *Vorwärts*. Berliner Volksblatt vom 8. 11. 1900, 9.

⁵⁵⁷ DIELS (1900).

⁵⁵⁸ DIELS (1900) 573.

*„Das Urteil eines solchen unbeteiligten, mitten im Leben stehenden Mannes wiegt für die öffentliche Meinung meines Bedünkens hundertmal mehr als das Reden und Schreiben der bedeutendsten Philologen von Universität und Schule, deren Wort einfach ins Wasser fällt, weil jeder Außenstehende weiß, dass sie pro aris et focis kämpfen.“*⁵⁵⁹

Weiterhin erwähnt DIELS – was auch schon im *Vorwärts* zu lesen war – HELM habe den Kursteilnehmern das Lehrmaterial als Manuskript kostenlos zur Verfügung gestellt.⁵⁶⁰

Hinsichtlich der Didaktik dieses prototypischen Volkshochschulkurses besteht die seltene Gelegenheit, bei einem weit in der Vergangenheit liegenden Unterrichtsgeschehen einmal eine klare Vorstellung von der methodischen Vorgehensweise zu gewinnen. DIELS selbst beschrieb diese ausführlich, allerdings in einer speziellen Erweiterung des Vorworts zu HELMS *Volkslatein*, die nur zeitweise (von der 4. bis 6. Auflage) verbreitet wurde und die daher in den meisten heute zugänglichen antiquarischen und Bibliotheksexemplaren fehlt⁵⁶¹:

„An jedem der 5, außer dem Eröffnungsvortrage, zur Verfügung stehenden Abende (8 ½ – 10 Uhr), die in wöchentlichem Abstand unmittelbar hintereinander folgten, wurde zunächst das Übungsstück A vorgelesen, die Konstruktion vom Verbum beginnend kurz aufgezeigt und dann übersetzt, wobei tunlichst an das dem Publikum bekannte Fremdwörtermaterial etymologisch angeknüpft wurde. Es galt vom Sinn aus die Einzelbedeutung der Vokabeln und der Formen zu erfassen und vermittels Ideenassoziation das Neue durch das Alte zu verankern. Auch die im Anhang abgedruckten Devisen, Verse und geflügelten Worte wurden zu diesem Zwecke herangezogen. Dazwischen wurden die wichtigsten syntaktischen Regeln an die vorkommenden Beispiele angeknüpft. Sodann wurden die in dem betreffenden Übungsstücke einzuübenden Deklinationen und Konjugationen in den angehängten Tabellen aufgezeigt und rasch durchgenommen. Die gründliche Aneignung mußte natürlich dem häuslichen Fleiße empfohlen werden; die hauptsächliche Aufgabe war hier, nur die typischen Endungen der Deklinations- und Verbalformen herauszuheben und bereits jetzt dem Gedächtnisse fest einzuprägen. Endlich wurde dasselbe Stück noch einmal rasch wiederholt und dabei jene

⁵⁵⁹ DIELS (1900) 574.

⁵⁶⁰ DIELS (1900) 573.

⁵⁶¹ HELMS *Volkslatein* (L117) erschien zuerst bei TEUBNER in Leipzig 1901. Besonders verbreitet war die 7. Auflage von 1927, in der die erweiterten Informationen des Vorworts bereits wieder weggelassen sind. In dem Nachdruck der 7. Auflage aus dem Jahr 1946 („autorisierte Auflage“ bei KLETT in Stuttgart) fehlen Präliminarien völlig.

Typen an den einzelnen Formen aufgezeigt. Als Probe auf die Lektion wurde das betreffende B-Stück zur häuslichen Vorbereitung aufgegeben. Am nächsten Abende wurde zunächst das A-Stück repetiert, dann das B-Stück von den sich dazu meldenden Teilnehmern satzweise übersetzt. Diese Übersetzungen wurden durchweg gewandt und fast immer korrekt gegeben. Nur geriet die Wiedergabe des Sinnes zuweilen zu frei, da die Teilnehmer natürlich an satzmäßiges Übersetzen nicht gewöhnt sind. Am Schlusse wurde das nächstfolgende A-Stück nebst den dazugehörigen Formen vorgenommen usf.

Die Beteiligung war bis zum Ende außerordentlich rege und lieferte den Beweis, daß ein ansehnlicher Teil des Publikums nach der gegebenen Anweisung sich zurecht finden konnte und einen Einblick in diese fremde Gedankenwelt gewonnen hatte. Mit besonderem Eifer und Geschick beteiligten sich an diesen Übungen die Zuhörerinnen. Am Schlusse wurden mündlich und schriftlich Fragen gestellt, einige bezogen sich auf die Abtheilung der Silben, was das Interesse des Buchdrucker-gewerbes verriet.⁵⁶²

Das Unterrichtsverfahren bestand also zu einem beträchtlichen Anteil aus einem Lehrervortrag mit Vorlesungscharakter. DIELS zeigte sich anscheinend zufrieden mit dem Konzept und mit der Resonanz des Publikums. Deutlich zurückhaltender fiel das Fazit im Vorwärts aus:

„Jetzt nach Beendigung des ersten Kursus werden wir den beiden Lehrern wohl nicht zu nahe treten, wenn wir unsere Ansicht dahin zusammenfassen, daß es mit dem Erfolg des Kursus nur recht schwach bestellt ist. Was wohl auch niemand überraschen kann. Die ganze Formenlehre wurde vorgetragen und daher ging es sozusagen im Fluge durchs Latein. Herr Dr. Helm las an jedem Abend zwei lateinische Stücke vor, welche in dem [...] Übungsbuch eine bis zwei Seiten füllten und docierte dann im Anschluß an das Vorgelesene jedesmal etwa soviel Regeln als dem Durchschnitts-Sextaner zur Ausfüllung eines ganzen Semesters genügen.“⁵⁶³

Übereinstimmend mit DIELS betont der Reporter, die Notwendigkeit einer häuslichen Vor- und Nachbereitung sei den Teilnehmern von vornherein mitgeteilt worden. Zu guter Letzt habe DIELS den Hörern in einer kurzen Ansprache für ihr Durchhaltevermögen gedankt. „Denn fast alle hatten, den großen Schwierigkeiten zum Trotz, tapfer bis zum Schluß ausgehalten.“

⁵⁶² Hermann DIELS: Vorwort zu Rudolf HELM, Volkslatein. Lateinisches Übungsbuch zur ersten Einführung Erwachsener, Leipzig 1915⁵, V–VI, vgl. L117.

⁵⁶³ Zu diesem und dem Folgenden siehe die 2. Beilage des Vorwärts. Berliner Volksblatt vom 13.12.1900.

Wie wichtig den Dozenten der Lernerfolg der Arbeiter war, zeigt sich an einer besonderen Art der Hilfestellung, die als Vorbereitung auf den zweiten Teil des Kurses eingerichtet wurde und die den Beifall des Vorwärts fand:

„Studenten der hiesigen Universität haben sich [...] erboten, den Männern und Frauen, welche den ersten Lateinkursus besucht haben, in kleineren Cirkeln Privatunterricht zu erteilen und so den Stoff, der in diesem Kursus nur höchst unvollkommen aufgenommen werden konnte, nach pädagogischen Grundsätzen zu verarbeiten. Dieser Gedanke, der dankbar begrüßt wurde, ist schon darum von Belang, weil er beweist, daß nicht alle Studenten sich die bekannten häßlichen Ausdrücke zu eigen machen, in denen einige Herren sich ausflegelten, als es sich darum handelte, die Akademische Lesehalle an Sonntagen dem Publikum zu öffnen. Wir glauben, daß der angedeutete Plan nicht allein den Arbeitern Nutzen bringt, sondern daß auch die Akademiker erheblich von einem Zusammenwirken mit den ‚niedereren‘ Volksschichten profitieren werden.“

Das Echo der sozialdemokratischen Zeitung zeigt, wie ungewöhnlich das Experiment war, für das sich DIELS, HELM und mehrere Philologiestudenten engagierten. Einen Einblick in seine ganz persönlichen Empfindungen teilte Hermann DIELS brieflich Eduard ZELLER mit. Als sich die Eindrücke schon etwas gesetzt hatten und der erste Überschwang abgeklungen war, schrieb er ihm am 20. Januar 1901:

„Bei dem pädagogischen Versuche hab' ich oft an Sie gedacht. Vielleicht halten Sie die Sache für aussichtslos. Jedenfalls hab' ich etwas mehr thun wollen als jammern und predigen: flectere si nequeo superos, Acheronta movebo! Bis jetzt scheint ja die Sache zu gehen. Aus der Elite des ersten Curses haben sich 120 zum zweiten gemeldet und Dr. Helm hat auch hierfür durch Adaptirung von Caesar d.b.g. IV eine passende Unterlage zu billigstem Preise hergestellt.“⁵⁶⁴

Diese Zeilen schrieb DIELS wenige Tage nach der ersten Sitzung des Fortsetzungskurses. In einem weiteren Brief an ZELLER vom 5. April 1901 blickte er bereits auf den abgeschlossenen Zyklus, also die sechs Abende der Caesarlektüre, zurück. Er kündigt gegenüber ZELLER an, er wolle sein Engagement in besagtem Verein bei der bevorstehenden Versammlung in München am 20. April 1901 mit dem „Hauptvortrag über Volkslatein, Studentenunterricht pp“⁵⁶⁵ fortsetzen. Schließlich zieht DIELS sein Fazit des gesamten Experiments:

⁵⁶⁴ HD-HU-EZ 2.281.

⁵⁶⁵ HD-HU-EZ 2.284.

„Es blieben im zweiten Curs etwa 110 (von 350), die Cäsar Buch IV ganz durchübersetzten in sechs Stunden, indem Dr. Helm die schwierigen Capitel selbst genau erklärte und vorübersetzte, während 2–3 leichtere von etwa 30–40 sich beteiligenden Männern und Frauen bewältigt wurden. Die Vorgerücktesten, die im Ganzen nur 12 x 1 ½ St. hatten, konnten diese Aufgabe vollkommen correct lösen. Eine sehr intelligente Dame (Schreibmaschinenstenographin) bedauerte sogar, daß die Capitel so leicht seien u. fragte, ob ihr denn Tacitus, von dem sie gehört hatte, nicht bald zu lesen gelingen könne. Das Gros der Arbeiter, die etwa die Hälfte des Publicums bildeten (dabei ziemlich viele Setzer) hatte mehr mit dem Deutschen als mit dem Latein seine Not. Wer aber guten Elementarunterricht hatte und noch nicht zu alt, konnte namentlich vermittelt der seit Januar eingesetzten Hilfscurse, die Studenten abhielten, soweit kommen, einen Einblick in das Sprachmaterial und die Spracheigentümlichkeit zu gewinnen und zugleich eine bemerkenswerte Episode unserer Vorzeit im Original kennen zu lernen. Die Dankbarkeit war sehr groß und wir wurden dringend gebeten die Course im nächsten Winter zu wiederholen. Dabei wird sich erst zeigen, ob die Sache Boden gewinnt oder nur durch das Neue anzog.“⁵⁶⁶

In dem erwähnten erweiterten Vorwort zum *Volkslatein* bot DIELS auch eine Statistik über die Zusammensetzung des Publikums nach Geschlechtern und Berufsgruppen.⁵⁶⁷ Er bedauert rückblickend, dass weder er noch HELM die Zeit finden konnten, den Versuch zu wiederholen, denn der Erfolg stehe seiner Ansicht nach außer Frage. Es seien in der kurzen Zeit eines solchen Kurses natürlich nicht die Interpretationen und Durchdringungen wie bei einem neunjährigen Gymnasialunterricht möglich, jedoch könne eine wertvolle Orientierung erfolgen –

„Es sind ja erwachsene und geistig hochstehende, willenskräftige Personen, die sich hier aus Liebe zur Sache in die Schule begeben und die sich dann durch Privatstudien weiter helfen können.“⁵⁶⁸

⁵⁶⁶ HD-HU-EZ 2.284–285.

⁵⁶⁷ Gesamtzahl der Teilnehmer: 349. Männer: 143. Frauen: 52. unbeantwortete Zählkarten: 34. Männer nach Berufen: Fabrikarbeiter / Gehilfen / Gesellen: 120. selbst. Handwerker: 9. Werkmeister: 1. Techniker / Ingenieure: 13. Handelsgehilfen: 36. Kaufleute: 2. Staatsbeamte: 15. Lehrer: 8. Privatbeamte: 42. Studenten / Schüler: 10. Liberale Berufsarten: 6. ohne Beruf: 1. Frauen nach Berufen: Arbeiterinnen: 5. Lehrerinnen/Schriftstellerinnen: 10. Beamtinnen / kaufm. Gehilfinnen: 14. ohne Beruf: 23. (zit. n. Rudolf HELM: *Volkslatein. Lateinisches Übungsbuch zur ersten Einführung Erwachsener*, Leipzig 1915⁵, VI, vgl. L117).

⁵⁶⁸ Hermann DIELS: Vorwort zu Rudolf HELM: *Volkslatein. Lateinisches Übungsbuch zur ersten Einführung Erwachsener*, Leipzig 1915⁵, VII, vgl. L117.

Die Teilnehmerzahl – 349 in der Lehrbuchphase, 110 in der Lektürephase – belegt durchaus eindrucksvoll, dass es sich bei DIELS' Konzeption nicht um eine lebensfremde Kopfgeburt handelte: Interesse war vorhanden und es war offensichtlich ernsthafter Natur, da „*fast alle tapfer bis zum Schluß durchhielten*“. Auch sind einige Parameter wiederzuerkennen, die anscheinend zu den Konstanten im Erwachsenenunterricht gehören: die Proportionen des Teilnehmerschwundes bei fortschreitender Kursdauer und ansteigender Schwierigkeit, die verblüffenden Erfolge in Einzelfällen, und nicht zuletzt auch der Umstand, dass das Rekodieren in der Zielsprache gravierendere Probleme bereiten kann als die Operationen der Dekodierung. Interessant ist nicht zuletzt die Zusammensetzung des Publikums: Tatsächlich rund die Hälfte der Teilnehmer waren Arbeiter. Dieser Anteil ist vielleicht die eigentliche Überraschung des Experiments. Könnte man bei den Angestellten oder Privatiers, die sich einfanden, noch ungefähr an die potentiellen Abonnenten der *Metoula*-Lehrbriefe denken, nötigte es im Jahr 1900 Fabrikarbeitern und ähnlichen Berufsgruppen lebensweltlich doch eine bemerkenswerte Bereitschaft ab, den Feierabend ab halb neun Uhr abends in einem Gymnasium am Spreeufer zu verbringen, ohne dass damit irgendwelche Aufstiegschancen verbunden sein konnten.

4.7.3 Latein für Buchdrucker: Jakob Baß und Paul Siegert

Mit seiner beiläufigen Anmerkung („dabei ziemlich viele Setzer“) weist DIELS auf einen konkreten beruflichen Bezug hin, der heutzutage schon fast aus dem Bewusstsein verschwunden ist: Jenseits akademischer Kontexte wurden Lateinkenntnisse für die Tätigkeit des Buchdruckers benötigt. Ein Blick in die einschlägigen Lehrbücher zeigt, wie die Erwartungen an angehende Drucker aussahen.⁵⁶⁹ Beispielhaft zitiert sei aus Paul SIEGERTS Vorwort zu seinem *Lateinbuch für Buchdruckerschulen* von 1914:

„Der Lateinunterricht an der Buchdrucker-Lehranstalt soll die Schüler mit den wichtigsten Gesetzen einer fremden Sprache bekannt machen und dient somit als Grundlage für die übrigen, später auftretenden fremden Sprachen. Er wird im ersten Schuljahre, und zwar wöchentlich in 2 Unterrichtsstunden erteilt. Es ist klar, daß in diesem Zeitraume dem Schüler nur das Notwendigste geboten kann, und von diesem war das für den Beruf Förderliche zu berücksichtigen. Besonderer Wert

⁵⁶⁹ L225; L233.

ist auf die Aneignung eines größeren Wortschatzes gelegt, damit der Lehrling befähigt ist, die in seiner Offizin vorkommenden lateinischen Ausdrücke zu erklären.“

Der Setzer hätte ohne ein erkennendes, überwiegend sogar wiedererkennendes Grundverständnis vom Gegenstand des zu druckenden Textes seine Arbeit weder zeitlich bewältigen noch zuverlässig leisten können. Idealerweise kennt und erkennt der Setzer die vorkommenden lateinischen Fremdwörter, Sätze und Zitate.⁵⁷⁰ Diese Zielsetzung erklärt, dass schwerpunktmäßig lexikalisch und orthographisch gearbeitet wird. Die Schreibweise der Endungen muss durch eine gewisse Variation der Wortformen eingeübt werden. Deshalb handelt es sich nicht um eine reine Vokabelliste, sondern um kürzere Einzelsätze. Auf ausladende hypotaktische Gefüge, deren Syntax nur Verwirrung stiftet, wird verzichtet. Vom ersten Satz *Sicilia est insula*⁵⁷¹ geht es über Perioden wie *Caesar, imperator belli peritus, fuit victor Gallorum et Germanorum*⁵⁷² bis zu dem nicht wirklich komplizierten Schlusspunkt *Longum est iter per praecepta, breve et efficax per exempla*.⁵⁷³ Der übersichtliche Streifzug gipfelt in Zitaten und Sprichwörtern, welche schon den Anhang beherrschten.⁵⁷⁴

Die Terminologie wird möglichst allgemeinverständlich und daher deutsch gehalten („Das Hilfszeitwort *esse*“⁵⁷⁵). Das ganze Buch umfasst nur 71 Seiten, von denen der größte Raum auf Vokabellisten und die erwähnten Sätze verwendet wird. Ein Inhaltsverständnis originaler Texte oder gar ein interpretatorisches Urteilsvermögen lässt sich unter Weglassung der Satzlehre schwerlich erzielen; und ohne Inhaltsverständnis wiederum war es alles andere als leicht, lateinische Zitate oder Motti fehlerfrei zu setzen, wenn sie denn unbekannt waren.

Ein zweites, sehr ähnliches Lehrbuch aus der Feder von Jakob Baß enthält ausdrücklich die Anregung, im Selbststudium über das hinaus zu gelangen, was der kurze Pflichtunterricht und der freiwillige Fortsetzungskurs bieten konnten. Namentlich empfiehlt er für diese Zwecke die Werke von GRIEBMANN, HOERENZ

⁵⁷⁰ „[Der Buchdrucker] hat nicht nur die in unsern Sprachschatz übergegangenen Fremdwörter, sondern auch lateinische Sprachstücke richtig zu setzen. Es handelt sich hierbei um lateinische Abkürzungen, um lateinische Sätze innerhalb gewöhnlichen deutschen Satzes, aber auch um zusammenhängenden lateinischen Satz...“ L225, 5.

⁵⁷¹ L233, 35.

⁵⁷² L233, 37.

⁵⁷³ L233, 43.

⁵⁷⁴ L233, 43.

⁵⁷⁵ L233, 39.

und OTTO, von denen schon ausführlich die Rede war.⁵⁷⁶ Somit hat es den Anschein, dass das Volksbildungsangebot von DIELS und HELM auch aus sehr praktischem beruflichem Interesse wahrgenommen wurde.

Angesichts der Gesamtzahl der Teilnehmer sollte den Anwesenden eine echte Motivation nicht abgesprochen werden. Selbst die Nützlichkeitsabwägungen der Setzer sprechen nicht *per se* gegen deren inhaltliches Interesse; sie relativieren vielleicht zu einem gewissen Grade den Idealismus in DIELS' Resümee.

4.7.4 Ein Experiment ohne Nachahmer

Es bleibt festzuhalten, dass Hermann DIELS unter Einsatz seiner Reputation und seiner Arbeitszeit einen Vorstoß unternahm, den ihm ganz augenscheinlich die 349 erwachsenen Kursteilnehmer dankten, der aber in der Folgezeit weder Laudatoren noch Nachahmer gefunden zu haben scheint. Die Essenz seines Anliegen lautete in seinen eigenen Worten:

„Es wäre erfreulich, wenn das Latein, das bisher als Scheidewand der oberen und unteren Schichten zu den bestgehaßten Gegenständen des höheren Unterrichts gehörte, das daher radikale Volksbeglucker gänzlich vom Erdboden vertilgen möchten, auf diese Weise in zeitgemäßer Anpassung auch weitere Kreise unseres Volkes erobern und an ihnen seine alte Bildungskraft und seine welthistorische Mission betätigen würde, die Muttersprache der europäischen Zivilisation zu sein. Nicht Beseitigung der humanistischen Bildung, sondern Verbreitung und Durchdringung des Volkes mit ihr muß das Ziel sein.“⁵⁷⁷

Dieser Impetus ist nicht allein im politischen Kontext der Volksbildung zu sehen, sondern ebenso auch in einem pädagogischen Gesamtklima, welches beträchtlichen Reformstau artikulierte und ein ganzes Bündel innovativer und

⁵⁷⁶ „Zugleich soll der Kursus Lust und Fähigkeit dazu geben, daß die Teilnehmer die begonnenen Sprachstudien selbständig nach einem gemeinverständlichen Lehrwerke der lateinischen Sprache fortsetzen möchten.“ cf. L225, 3. Zuvor erwähnt BAß, das Buch sei sowohl aus dem zunächst verpflichtenden „fremdsprachlichen Unterricht in den Setzerklassen der Gewerbeschule [...] und einem freiwilligen [...] Fortbildungskurs“ hervorgegangen.“ (loc.cit.) Der Fortbildungskurs fand statt im Gewerbeklub Stuttgart. – Zu GRIEBMANN siehe Kap. 3.4.5, zu HOERENZ siehe Kap. 3.2.1, zu OTTO siehe Kap. 3.3.6.

⁵⁷⁷ Hermann DIELS: Vorwort zu L117, IV. – Zwei Generationen zuvor ging es Friedrich Wilhelm THIERSCH nicht um die kulturelle Bildung, sondern um kognitives Training – er war überzeugt, „daß nichts in der Welt die Schulung des Verstandes durch lateinische Grammatik ersetzen könne; sie sei darum für den barfußigen Gänsehirtten so nützlich, als für den künftigen Philologen.“ zit. n. PAULSEN (1919) 2.61.

zum Teil radikaler oder eskapistischer Antworten hervorbrachte: Die Stichworte Reformpädagogik, Erlebnispädagogik, Wandervogel, Jahrhundert des Kindes, bündische Jugend u. a. m. sind geeignet, einige Facetten dieses Bildes aufzurufen. Anders als der Wilde Westen und der Orient spielt darin die Antike, wie Manfred FUHRMANN pointiert gezeigt hat, zumeist nicht die Rolle einer attraktiven Projektionsfläche.⁵⁷⁸

DIELS, obwohl vom Habitus her perfekt in den Professorenstand eingefügt⁵⁷⁹, bekennt deutlich eine innere Distanz zu der Mehrheit seiner Zunft, wenn er im Dezember 1896 WILAMOWITZ anvertraut: „*Es ist etwas entsetzliches gewesen diese 16 Jahre mit lauter abgestorbenen Lederseelen verkehren zu müssen.*“⁵⁸⁰

Und er nahm sehr genau die Eigenschaften wahr, die das Image der Altphilologen in der Öffentlichkeit prägten. Vielleicht war sein Konzept eines populären Humanismus noch zu unausgereift, möglicherweise auch insgesamt unrealistisch. Aber es war zumindest ein handfester Versuch, eine Brücke zu schlagen. Wie schrieb er an Zeller? „*Jedenfalls hab' ich etwas mehr thun wollen als jammern und predigen.*“ DIELS wollte also die „bestgehaßten Gegenstände des höheren Unterrichts“ wieder positiv besetzen anstatt mitanzusehen, wie sie mit dem öden Gepauke einer schulischen Wirklichkeit assoziiert werden, aus welcher eben gerade die eskapistischen Ausbrüche unternommen wurden.

Die erste große Bühne für diesen Eskapismus war das Treffen der Jugendbewegung auf dem Hohen Meißner im Oktober 1913, zu dem der Reformpädagoge Gustav WYNEKEN (1875–1964) die Einladung verfasste. WYNEKEN, der bei DIELS studiert hatte, lieferte im Anschluss an die Tagung ein bekanntes (wenn auch

⁵⁷⁸ FUHRMANN (2001a) 218. – Die Ursache dürfte in dem kriegerischen und nationalistischen Antikebild gelegen haben, das der Schulunterricht vermittelte. Denn sowohl die ausgelebten als auch die fiktiven Eskapismen der Zeit waren von Pazifismus und einer vorzivilisatorischen Naturverbundenheit geprägt. Beispielhaft erinnert sei an die Kommune des Aussteigers Gustav GRÄSER (1879–1958), mit dem namhafte Intellektuelle in Kontakt standen. Deren literarische Ausgestaltung liegt vor in Hermann HESSES Erzählung *Morgenlandfahrt* (1932). Kürzlich gelangte durch Christian KRACHTS Roman *Imperium* (2012) eine ähnliche, historisch allerdings bedeutungslose Gemeinschaft des Nudisten August ENGELHARDT (1875–1919) zu einiger Bekanntheit.

⁵⁷⁹ Die Berichte stimmen darin überein, dass DIELS im vorgerückten Alter ein würdevolles, gesetztes, patriarchalisches Auftreten an den Tag legte, dass im Kontrast zu seiner Erscheinung in jüngeren Jahren gestanden haben muss, cf. WILAMOWITZ (1928) 91, 282; DESSOIR (1946) 186; HELM (1966) 63.

⁵⁸⁰ DIELS an WILAMOWITZ am 1.12.1896. Unmittelbar voran geht der Satz: „Du glaubst nicht, wie ich mich freue, Dich hierher kommen zu sehen.“ (HD-UvW 153–154, Brief Nr. 90).

extremes und befremdliches) Beispiel für die Ablehnung des altsprachlichen Unterrichts: In einer wüsten Schmähchrift stieß er im Jahr 1914 mit ungebremster Leidenschaft Tiraden aus, die bei genauem Hinhören weniger die Altertumswissenschaft verächtlich machen als vielmehr einen starren und bornierten Lobbyismus ihrer Vertreter.⁵⁸¹

⁵⁸¹ WYNEKEN (1916); weitere Abrechnung: Gustav BAUMANN: Die klassische Bildung der deutschen Jugend vom pädagogischen und vom deutsch-nationalen Standpunkte aus betrachtet, Berlin 1900. – Ebenfalls nationalistisch ist die Kritik an den alten Sprachen in der einflussreichen Schrift von Hans RICHERT (1920) begründet, vgl. HÜLLEN (2005) 109–110. – Ein Beispiel für eine verteidigende Position ist Max EICHNER: Warum lernen wir die alten Sprachen? Bielefeld et al. 1901. – Auf die affirmativen Schriften Paul CAUERS (1902a, 1902b, 1906) pro humanistisches Gymnasium ist schon im Zusammenhang mit Adolf HEMMES Publikationen eingegangen worden, s. o. Kap. 3.4.4.

5 Institutionalisierte altsprachlicher Erwachsenenunterricht bis zum Jahr 1945

5.1 Der erste Universitätskurs und Rudolf Helms „Griechisches Übungsbuch“

Seit 1902 machten die deutschen Universitäten Bekanntschaft mit einem neuartigen Publikum, welches Latein- und/oder Griechischkenntnisse für verschiedene Studienfächer erst noch erwerben musste. Rudolf HELM hatte das von Hermann DIELS in Auftrag gegebene und begutachtete Lateinlehrbuch entwickelt. Als er es dann im Winter 1900 in Anwesenheit von DIELS bei dem Volksbildungsexperiment ausprobierte, erkannte dieser HELMS „besonderes pädagogisches Talent“. Nichts lag also näher, als dem erprobten Rudolf HELM die notwendig gewordenen neuen Griechischkurse im Frühjahr 1902 anzuvertrauen. HELM selbst schreibt darüber:

„Wenn die Einnahme aus den Vorlesungen⁵⁸² zunächst auch gering war, so stieg sie doch, zumal ich schließlich in einem Tacituskolleg es auf hundert Zuhörer brachte.⁵⁸³ Aber wesentlicher war der Erfolg der griechischen Kurse, die mir übertragen wurden. Althoff sorgte dafür, nachdem allen höheren Lehranstalten das Studium der Medizin und Jurisprudenz freigegeben war, daß an der Universität für Schüler der Realanstalten die Möglichkeit der Aneignung des Griechischen wenigstens in geringem Umfange gegeben wurde, und Diels empfahl mich auf Grund seiner Erfahrungen mit meinen lateinischen Hochschulkursen.“⁵⁸⁴

⁵⁸² Die Vorlesungstätigkeit setzte mit der Habilitation im Jahr 1899 ein.

⁵⁸³ Laut Vorlesungsverzeichnis las HELM über Tacitus' *Annalen* im WS 1902/03 sowie im WS 1904/05, über Tacitus' *Historien* im WS 1905/06, über „Tacitus' Leben und Schriften“ im WS 1906/07 sowie im WS 1908/09, über Tacitus' *dialogus* im SS 1908. Die Formulierung „schließlich“ spricht dafür, dass er die Zahl von 100 Zuhörern eher in einem der letzten Semester erreichte als in einem der früheren.

⁵⁸⁴ HELM (1966) 66.

Im Universitätsarchiv ist die Ankündigung des allerersten Griechischkurses in der Handschrift Rudolf HELMS erhalten (Abb. 14). Der Aushang hatte folgenden Wortlaut⁵⁸⁵:

Anfangskursus im Griechischen, verbunden mit schriftlichen Arbeiten, dreistündig

Dienstag, Donnerstag, Freitag, 8–9 Uhr.

Bestimmt für Studierende der juristischen, medizinischen und philosophischen Fakultät, die aus den realistischen Lehranstalten hervorgegangen sind.

Als Ziel wird erstrebt die Fähigkeit, Xenophon und Homer zu lesen.

Die Zahl der Zuhörer ist beschränkt auf 25.

Wollten sich mehr melden, so bin ich erbötig, auch für die Einrichtung weiterer gleichartiger Course Sorge zu tragen.

Anfang Dienstag d. 29. April.

Dr. Helm

Privatdozent

Die Einrichtung des angebotenen zweiten Kurses war sofort erforderlich. Die griechischen „Anfangskurse“ gehörten von Beginn an zum Lehrangebot des Instituts für Altertumskunde und wurden auch in dessen Auditorium abgehalten.⁵⁸⁶

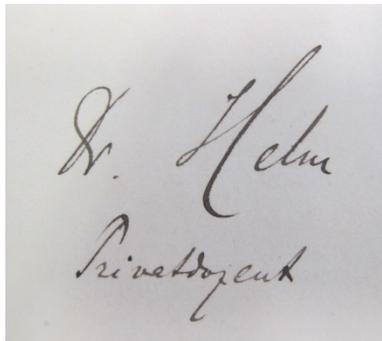
A photograph of a handwritten signature in cursive script. The signature reads "Dr. Helm" on the top line and "Privatdozent" on the bottom line. The ink is dark and the paper is light-colored.

Abb. 14: Rudolf Helms Signatur unter der Ankündigung des ersten Griechischkurses für Realabiturienten.

⁵⁸⁵ HUB UA Phil. Fak. 122 Bl 4 ist das erhaltene Original – unverkennbar in HELMS Handschrift – Bl 2 eine von möglicherweise mehreren für den Aushang bestimmten gleichlautenden Abschriften. Am 1. Mai 1902 wurde die Neuerung in der Fakultätssitzung vorgetragen und bewilligt, HUB UA Phil. Fak. 32 Bl 164^f).

⁵⁸⁶ Chronik Rj. 1902, Jg. 16, Halle 1903, 64.

Im Ergebnis seines universitären Griechischunterrichts veröffentlichte HELM noch vor Jahresfrist ein griechisches Lehrbuch für Erwachsene, das bis 1946 sieben Auflagen erreichte. Der Titel weist potentiell auch über das universitäre Publikum hinaus: *Griechischer Anfangskursus. Übungsbuch zur ersten Einführung Erwachsener ins Griechische, besonders für Universitätskurse*. Damit (und angesichts der Auflagenzahl) wirkt der Verbreitungsradius und -anspruch zwar immer noch selbstbewusst, gegenüber dem Lehrbuch und dem Schlagwort *Volkslatein* allerdings merklich abgemildert. Griechisch musste nach HELMS Auffassung offenbar nicht in gleicher Weise wie Latein in der gesamten Bevölkerung Verbreitung finden. In diesem Punkt trat nach dem Ersten Weltkrieg der Gießener Philosoph Ernst HORNEFFER (1871-1954) in seinem Vortrag *Die klassische Bildung als allgemeine Volksbildung* offensiver auf. Da die „Grundlagen aller höheren Kultur“ ein „Werk des Griechentums“ seien, lautet seine Forderung:

„Die allgemeine Volkserziehung muß die klassisch-humanistische werden, oder unsere Kultur ist in dem Grade gefährdet, daß mit ihrem Verfall zu rechnen ist [...] Nicht fort mit der klassischen Bildung, sondern die klassische Bildung für das ganze Volk!“⁵⁸⁷

HELM ging es dagegen vor allem um das spezifische Format angeleiteten Lernens in dem hochkomprimierten neuen Universitätskurs, der durch den Unterricht eines einzigen Semesters mit drei Wochenstunden zur Ergänzungsprüfung führte. Das Vorwort zur Erstausgabe illustriert die Entstehung und den Inhalt:

„Das vorliegende Übungsbüchlein ist hauptsächlich geschaffen für die an den Universitäten neu eingerichteten griechischen Anfangskurse für Studierende, die aus realistischen Lehranstalten hervorgegangen sind, und hat seine erste Probe in dem verflossenen Sommersemester bestanden. Die 32 Lesestücke sollen dazu dienen, die notwendigsten Kenntnisse in der Formenlehre und der Syntax zu verbreiten; die Präparation zu Xenophons Anabasis I und Homers Odyssee IX gewährt die Einführung in die Lektüre dieser beiden Schriftsteller, die von dem vorgesetzten Ministerium als wünschenswert erachtet wurde.“⁵⁸⁸

In der zweiten Auflage von 1908 wird vielsagend ergänzt:

„Ich weiß auch sehr wohl, daß, um diese Einführung fruchtbringend zu gestalten, der Unterrichtende sein Bestes hinzutun muß; mit pedantischer Langweiligkeit ist es unmöglich, in der vorgeschriebenen Zeit eines Semesters zum Ziele zu gelan-

⁵⁸⁷ HORNEFFER (1925) 11; 13; 20.

⁵⁸⁸ L006, III.

gen. Daß aber, richtig angefaßt und mit voller Energie durchgeführt, die reizvolle pädagogische Aufgabe, die hier vorliegt, bis zu einem gewissen Grade lösbar ist, habe ich an einer ganzen Reihe von Schülern im Laufe der Semester erfahren.“⁵⁸⁹

In dieser kurzen Reflexion aus den allerersten Jahren altsprachlicher Universitätskurse finden sich bereits die zentralen Aspekte versammelt, welche für mehr als ein Jahrhundert die bestimmenden sein werden: Zeitknappheit und eine diffizile pädagogische Herausforderung verbunden mit dem Eingeständnis einer oft defizitären Umsetzung, hier bezeichnet als „pedantische Langweiligkeit“. Auch eine gewisse Fremdbestimmtheit – damals „das vorgesetzte Ministerium“, heute vor allem die Studien- und Prüfungsordnungen anderer Fächer – kann auf das Gemüt drücken. Die Anfänge der Universitätskurse zeigten demnach Charakteristika dieses Fremdsprachenlernens im Hinblick auf Gruppengröße und Lernzeit, die die Folgezeit prägten, teilweise bis auf den heutigen Tag.⁵⁹⁰

Wenn HELM von 32 *Lesestücken* spricht, so meint er damit, dass 16 recht kurze Lektionen aus je zwei Texten bestehen. Von den insgesamt 80 Seiten des schmalen Bandes entfallen lediglich 33 Seiten auf diesen Lektionsteil. In ihm wiederum nehmen die Anmerkungen meist mehr als die Hälfte einer Seite ein. Der Stoff, der zur Lektürefähigkeit führen soll, ist demnach extrem verdichtet. Angesichts der knappen Lernzeit hält sich das Buch nicht mit Lese- und Schreibübungen auf. Es wird schlicht das griechische Alphabet kommentarlos abgedruckt wie in einem Konversationslexikon. Dann fällt der Startschuss. Damit die bedauernswerten Hörer die Ausführungen des Dozenten leidlich in ihrem Buch verfolgen konnten, sind für die ersten zwölf „Lesestücke“ (nach HELMS Zählung, also bis einschließlich Lektion 6) alle griechischen Wörter sämtlichst mit einer lateinischen Transkribierung versehen.

Konkret sieht das Vorgehen so aus, dass in der Überschrift genannt wird, welche Deklinationstabelle und welche Konjugationstabelle man danebenlegen muss – die herausnehmbaren Hilfen sind Bestandteil des Buches – und anschließend wird alles Nötige deduktiv in Fußnoten erklärt. Passenderweise lautet der erste Satz: Ἀγαθὴ τύχη – viel Glück! Die Vokabelangabe dazu nennt das Adjektiv ἀγαθή nur im Femininum, mehr tut nicht zur Sache. Zwei Informationen im Anschluss müssen genügen: „Untergeschriebenes Jota ist stumm. – Der Dativ steht auch auf die Frage: Womit? Wodurch?“⁵⁹¹ So geht es in rasan-

⁵⁸⁹ L006, III–IV.

⁵⁹⁰ USENER (2003) passim, bsd. 974.

⁵⁹¹ L006, 1.

tem Tempo weiter, bis es in der letzten Lektion heißt: „Relativsätze, welche einem Bedingungssatz entsprechen, werden wie Bedingungssätze behandelt.“

Wer sich alles merken konnte und noch nicht den Verstand verloren hat, wechselt im Anschluss an die Lehrbuchphase hinüber in HELMS zweites Bändchen namens *Leseheft* und findet dort ohne jede Einleitung oder gar Abbildung den Fließtext zu *Anabasis* I und zum 1 der *Odyssee*.

Es sei daran erinnert, dass damaligen Schulausgaben zu Xenophons *Anabasis* reichhaltige Kommentierungen und Realienteile beigegeben waren, mit bildlichen Darstellungen der verwendeten Ausrüstung und Waffen, voller Karten, Lagepläne und Schlachtordnungen. Dort bezogen sich die Schülerhilfen nicht allein auf die Übersetzung, sondern erlaubten es, mit einem fundierten Inhaltsverständnis in die erzählte Welt einzutauchen.

HELMS eiliges *Leseheft* für Erwachsene aber bietet zu Xenophon nicht mehr als eine lektürebegleitende Vokabelliste sowie ein Verzeichnis der Eigennamen mit bloßen Zusätzen wie „Stadt“ oder „Fluß“. Aufgekündigt war jeglicher Versuch, den Gang der Handlung zu erschließen. Es ist noch nicht einmal möglich, die Route der Zehntausend anhand einer Karte nachzuvollziehen.

Bei den Hilfen zum neunten Gesang der *Odyssee* gibt es ebenfalls kein Eigennamenverzeichnis mehr, sondern die Namen erscheinen übersetzt – ohne Erläuterungen – im Vokabelteil. Man soll demnach Νήριτον mit „Neriton“ übersetzen, Δουλίχιον einfach mit „Dulichion“ sowie Αϊαίη mit „aus Aia“. Bei solch lapidarer Knappheit stellt sich die Frage, wieviele Leser bei der unkommentierten Angabe „Σάμη – Same“ spontan an eine Insel dachten und nicht an *semen* oder an die Bezeichnung für einen Skandinavier.

5.2 Anforderungen im Graecum und Latinum

Abgesehen von den zentralistischen Festlegungen unter dem Nationalsozialismus und in den Zeiten der DDR waren die Standards und Prüfungen im altsprachlichen Erwachsenenunterricht Deutschlands stets von der Vielfalt, um nicht zu sagen: Unübersichtlichkeit des Bildungsföderalismus gekennzeichnet. Um sich einen aussagekräftigen Überblick zu verschaffen, bietet es sich an, die Entwicklung der Prüfungsordnungen anhand ihrer charakteristischen Hauptstränge zu verfolgen. Als solche können während der Anfänge der Ergänzungsprüfungen in wilhelminischer Zeit die Bestimmungen Preußens gelten, an die man sich andernorts anlehnte. Seit der Gründung der Bundesrepublik

Deutschland sind es die Richtlinien der Kultusministerkonferenz, die als Leitfaden für die dezentralen Festlegungen dienen.

Das preußische Reglement der altsprachlichen Ergänzungsprüfungen von 1892, von dem bereits ausführlich die Rede war (Kap. 4.3), wurde auch nach dem Kieler Erlass des Jahres 1900 „einstweilen in Kraft belassen“.⁵⁹² Weil mit dieser Prüfung die „vollen Rechte“ der Abiturienten humanistischer Gymnasien zuerkannt wurden, umfasste sie die beiden alten Sprachen, war nach heutigen Begriffen somit ein Paket aus dem Graecum und dem Latinum.⁵⁹³

1902 wurde als abgestufte Alternative die Möglichkeit geregelt, durch eine Ergänzungsprüfung das Reifezeugnis speziell des Realgymnasiums zu erwerben.⁵⁹⁴ Dem Schultyp des Realgymnasiums entsprechend entfielen in dieser Prüfung die Teile, die das Griechische betrafen. Aber auch die verbliebene lateinische Prüfung war in einem wichtigen Punkt verändert, da die schriftliche Aufgabe nicht mehr eine Übersetzung in das Lateinische, sondern nur noch aus dem Lateinischen ins Deutsche vorsah. Hier liegt der Ursprung derjenigen Gestalt des schriftlichen Teils, die bis heute im Mittelpunkt steht. Gegenstand der zugehörigen mündlichen Prüfung waren jetzt „leichtere“ Stellen aus denjenigen Autoren, „welche in der Prima des Realgymnasiums gelesen“ wurden. Das bedeutet, dass Horaz im Unterschied zur gymnasialen Ergänzungsprüfung ausgeklammert war. Der betreffende Lehrplan des Realgymnasiums sah neben Livius und Vergils *Aeneis* auch Ciceros *Catilinarien* vor, die im Zuge dieser Regelung in das Latinum gelangten und seither einen seiner typischen Gegenstände darstellen.

Im Jahr 1914 ordnete der preußische Kultusminister August VON TROTT ZU SOLZ (1855–1938) – bekannt als „Erfinder“ der 45-minütigen Unterrichtsstunde – die Hinzufügung einer Zeugnisnote in den altsprachlichen Ergänzungsprüfungen

⁵⁹² Zentralblatt (1903) 195.

⁵⁹³ Die Begriffe *Graecum* und *Latinum* (scil. *examen Graecum*, *examen Latinum*) begegnen in der mir bekannten Literatur erstmals bei TRANTOW (1921, 18; 42) in ungezwungenem Studentenjargon, seit Mitte der 1920er Jahre informell in universitären Bekanntmachungen und Akten (z. B. HUB UA PA239 Bl 1, vgl. FN 964), auch bereits mit der Unterscheidung zwischen *Großem* und *Kleinem Latinum* sowie, was sich nach 1945 nicht mehr fortsetzte, zwischen einem (fachsprachlichen) *Graecum* im Unterschied zu einem gymnasial orientierten *Großen Graecum*. Amtliche Synonyme für die Ergänzungsprüfungen wurden die Termini nach dem Zweiten Weltkrieg in dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26. Juni 1952 in Bonn, Anlage II (Ergänzungsprüfungen in Latein und Griechisch).

⁵⁹⁴ Veröffentlicht erst im Februar 1903, vgl. Zentralblatt (1903) 195–197. Die Regelung war am 22. November 1902 in Kraft getreten.

an. Während die Ordnung von 1892 nur das Ergebnis *Bestanden* vorsah, wurde die Prüfungsleistung von nun an mit *Sehr gut*, *Gut* oder *Genügend* bewertet.⁵⁹⁵

Zu einer Neufassung der preußischen Ergänzungsprüfungen kam es 1917. Den konkreten Anlass bildete die Beseitigung eines Überbleibsel aus der Zeit vor der Schulreform von 1900. Im Zuge des Kieler Erlasses war das Studienfach Theologie in eine Sonderrolle geraten, da es als einziges weiterhin nur Bewerber mit der Reifeprüfung des humanistischen Gymnasiums aufnahm. Nun jedoch wurde „von seiten der evangelisch-kirchlichen Behörden“ die Öffnung kirchlicher Prüfungen und Ämter für die Absolventen realistischer Anstalten „in Aussicht genommen.“⁵⁹⁶ Bedingung war eine besondere Prüfung über die „für das erfolgreiche Studium der Theologie erforderlichen Kenntnisse im Griechischen“. Im Zusammenhang mit diesem Angebot erließ Kultusminister VON TROTT ZU SOLZ Prüfungsbestimmungen für den „Nachweis der Kenntnisse im Griechischen für Studierende der evangelischen Theologie mit dem Reifezeugnis eines Realgymnasiums“.⁵⁹⁷ Über das „Ziel der Prüfung“ heißt es in § 3:

„Zu fordern ist: Sicherheit in der attischen Elementargrammatik, ausreichende Vokabelkenntnis und Verständnis nicht zu schwieriger Stellen aus Xenophon und Platon.“⁵⁹⁸

Obwohl es sich zunächst um besondere Regelungen für ein einzelnes Studienfach handelte, wurden die hier formulierten Anforderungen zu einem Fundament, das von allen künftigen Prüfungsordnungen bis 1979 nahezu unverändert übernommen wurde und sinngemäß bis heute gilt. Folglich kann man sagen, dass die Ergänzungsprüfungen in curricularer Hinsicht hier ihre entscheidende Prägung erhielten. In organisatorischer Hinsicht war für die schriftliche griechisch-deutsche Übersetzung damals eine Bearbeitungszeit von maximal zwei Stunden festgelegt, „abzüglich der Zeit für das Diktat, einschließlich der Reinschrift.“ Die Benutzung eines zweisprachigen Wörterbuches wurde erstmals gestattet (§ 4). Auch die Art der mündlichen Prüfung (§ 5) war ein Prototyp für die Folgezeit: „An die Übersetzung schließen sich Fragen zur Satzklärung und über den Schriftsteller.“

Nur wenige Monate nach dieser Verfügung war mit Friedrich SCHMIDT-OTT (1860–1956) ein neuer Kultusminister im Amt, der noch im selben Jahr die Er-

⁵⁹⁵ Zentralblatt (1914) 345. Die Bewertungsgrade beruhen auf § 8 der Ordnung für die gymnasialen Reifeprüfungen, vgl. Zentralblatt (1901) 940.

⁵⁹⁶ Zentralblatt (1917) 288.

⁵⁹⁷ Zentralblatt (1917) 288–291.

⁵⁹⁸ Zentralblatt (1917) 289.

weiterung erließ, dass „sich dieser Prüfung auch junge Leute unterziehen können, die nicht beabsichtigen, Theologie zu studieren.“⁵⁹⁹ In analoger Fortführung dieses Gedankens fügte er auch die Ordnung einer neuen Prüfung im Lateinischen an.⁶⁰⁰ Deren allgemeiner „Zweck“ (§ 1) lautete:

„Durch die Prüfung soll jungen Leuten Gelegenheit gegeben werden, den Besitz von Kenntnissen im Lateinischen nachzuweisen, die zum erfolgreichen Betrieb ihrer Studien notwendig sind.“

Zwar lag auch diese neue Prüfung weiterhin in der Zuständigkeit der Provinzialschulkollegien (§ 2), doch war die Zweckbestimmung nun aus dem allgemeinbildenden Kontext der Reifeprüfung herausgelöst und auf ein gewisses anwendungsbezogenes Minimum hin ausgerichtet. Gegenüber der Prüfung im Griechischen bestanden zwei Unterschiede: Zum einen wurde im Lateinischen keine Beschränkung auf bestimmte prüfungsrelevante Autoren vorgenommen – es durften im Gegenteil sogar explizit spätlateinische und mittellateinische Autoren berücksichtigt werden (§ 4). Zum anderen wurde die Benutzung eines Wörterbuches in der schriftlichen Prüfung nicht gestattet, lediglich „einzelne unbekannte Vokabeln“ durften angegeben werden (§ 5). Beides machte die Prüfungsvorbereitung im Lateinischen komplizierter und letztlich aufwendiger als im Griechischen; das strich auch TRANTOW in seinem Ratgeber heraus.⁶⁰¹

Von marginalen organisatorischen Änderungen abgesehen, etwa bezüglich der Höhe der Prüfungsgebühren, blieben die Regelwerke von 1917 für die beiden alten Sprachen mehr als zwei Jahrzehnte lang unverändert (Abb. 15). Ihre konzeptionelle Nachwirkung reicht bis heute.

Erwähnenswert ist eine Neufassung der Ordnungen aus dem Jahr 1941, die einige Modifizierungen mit sich brachte.⁶⁰² In den mündlichen Prüfungen (§ 6 beider Ordnungen) sah sie sowohl im Griechischen als auch im Lateinischen nun nicht mehr nur grammatische Fragen und solche über den Schriftsteller vor, sondern auch Fragen über den Text. Außerdem wurden im Lateinischen, analog zu Xenophon und Platon im Griechischen, ebenfalls prüfungsrelevante Autoren

⁵⁹⁹ Zentralblatt (1917) 662.

⁶⁰⁰ Zentralblatt (1917) 662–665.

⁶⁰¹ TRANTOW (1921) 42–43.

⁶⁰² Ordnung einer Ergänzungsprüfung im Lateinischen und im Griechischen zur Ordnung der Wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen. Runderlaß des Reichs- und Preußischen Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (RMfWEV) E IIIa 2609/40 E VIIa, WJ v. 17.5.1941, in: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Amtsblatt des RMfWEV und der Unterrichts-Verwaltungen der Länder 7, 11 v. 5.6.1941, 224–226.

benannt. Dabei handelte es sich um Caesar, Sallust, Livius und Cicero, wobei im Falle Ciceros konkret auf die politischen Reden *In Catilinam* und *De imperio Cn. Pompei* abgestellt wurde, also auf traditionelle Einstiegstexte in die Lektüre dieses Autors. Ansonsten wurde bei dieser Gelegenheit die Benotung auf die neuen Stufen *Mit Auszeichnung bestanden*, *Gut bestanden*, *Befriedigend bestanden* und *Bestanden* umgestellt (§ 7 beider Ordnungen). Beibehalten wurde der Unterschied, dass im Griechischen bei der schriftlichen Prüfung ein Wörterbuch benutzt werden durfte, im Lateinischen nicht (§ 5 beider Ordnungen).

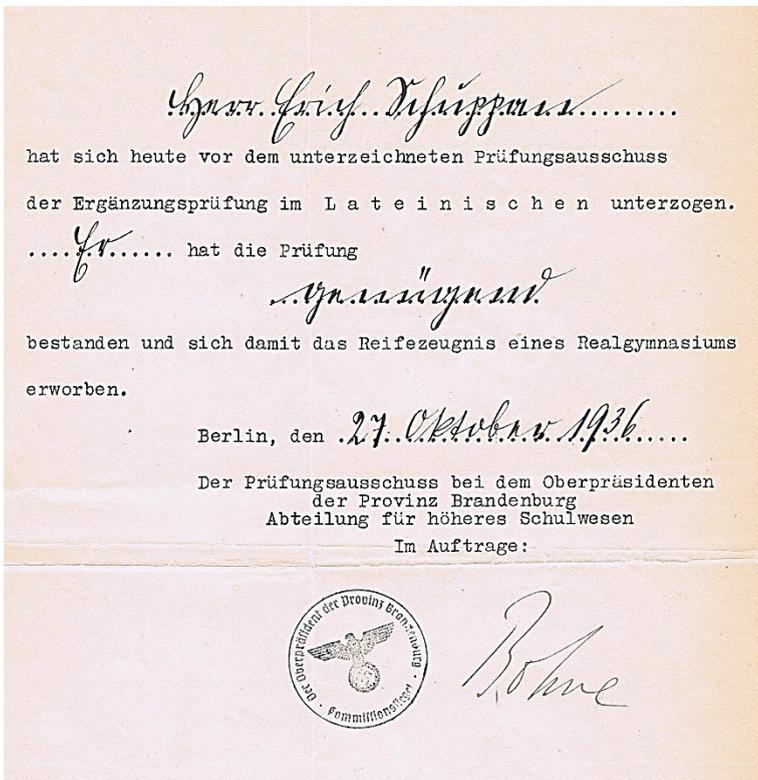


Abb. 15: Zeugnis über eine Ergänzungsprüfung im Lateinischen (1936).

Die Nachwirkung der 1917 formulierten Anforderungen in den altsprachlichen Ergänzungsprüfungen im Westdeutschland der Nachkriegszeit lässt sich wortwörtlich belegen.⁶⁰³ So findet sich in dem Beschluss der Kultusministerkonferenz von 1952 für das verlangte Niveau im Griechischen unverändert die Angabe „Sicherheit in der Elementargrammatik, ausreichender Wortschatz, Verständnis nicht zu schwieriger Stellen aus Xenophon und Platon“.⁶⁰⁴ Die Namen *Graecum* und *Latinum* wurden nun offiziell. Im *Großen Latinum* hießen die Prüfungsautoren Sallust, Livius und Cicero. Für das *Kleine Latinum* wurde die Autorenfrage offengelassen. Die Rede war von einem „Verständnis nicht zu schwieriger Stellen aus einem Schriftsteller, mit dem sich der Bewerber nach seiner Angabe beschäftigt hat.“ Mit Blick auf die Elementargrammatik war im *Großen Latinum* „Sicherheit“ gefordert, im *Kleinen Latinum* waren es lediglich „Kenntnisse“. Die heute anzutreffende (nicht einheitlich definierte) Sprachanforderung *Lateinkenntnisse* könnte also terminologisch als Fortführung des allmählich verschwindenden *Kleinen Latinum* angesehen werden.

Durch eine weitere Vereinbarung der Kultusministerkonferenz des Jahres 1979 wurden die aus der Kaiserzeit stammenden Definitionen von neuen Begrifflichkeiten abgelöst, die jedoch weder das Anforderungsprofil noch das diagnostische Verfahren antasteten.⁶⁰⁵ Einige inhaltliche Neuerungen brachte erst die derzeit geltende Vereinbarung aus dem Jahr 2005.⁶⁰⁶

⁶⁰³ Eine neuartige Konzeption entstand in der DDR mit den Einführungslehrgängen und mit dem grundsätzlichen Prinzip des fachsprachlichen Erwachsenenunterrichts. Das Thema ist noch nicht aufgearbeitet, die Quellen können erschlossen werden durch HARTKE (1955); SCHNEIDER (1957); WERNER (1960); FISCHER (1974); LUPPE (1990); BAUDER (1998) 46–50; ebd. 224–230; vgl. L014, L026, L096, L156, L169, L197, L198, L201, L214, L218, L219, L221, L223, L231, L241.

⁶⁰⁴ Dies und das Folgende aus dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26. Juni 1952 in Bonn, Anlage II: Ergänzungsprüfungen in Latein und Griechisch.

⁶⁰⁵ Vereinbarung über Kenntnisse in Latein und Griechisch, Beschluss Nr. 651 der Kultusministerkonferenz vom 26. Oktober 1979. – Die Bearbeitungszeit der schriftlichen Prüfung beträgt seit 1979 180 Minuten, für die mündliche Prüfung wurde ein Richtwert von 20 Minuten genannt. Die Frage der Wörterbuchbenutzung ist seit 1979 nicht mehr einheitlich geregelt.

⁶⁰⁶ Vereinbarung über das Latinum und das Graecum, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22. September 2005. – Neu war insbesondere die Ausrichtung an Themenfeldern statt an Autoren sowie die Einführung eines interpretatorischen Prüfungsteils. Die innovativen Teile dieser Vereinbarung haben bisher erst in wenigen Bundesländern Eingang in die Prüfungsordnungen gefunden.

6 Weitere Lehrmaterialien für den altsprachlichen Erwachsenenunterricht und Selbstunterricht bis 1945

6.1 Im Erwachsenenunterricht benutzte Schulbücher

Nach der Einrichtung der Universitätskurse in den Jahren ab 1902 lösten die beiden Lehrbücher von Rudolf HELM, *Volkslatein* und *Griechischer Anfangskursus*, zunächst keine weiteren Neuentwicklungen auf dem Gebiet des Erwachsenenunterrichts aus, sondern blieben zwei Jahrzehnte lang ohne Nachfolger. Johannes TRANTOWS Ratgeber für die altsprachlichen Ergänzungsprüfungen aus dem Jahr 1921 schildert unter Beigabe reichlicher Literaturhinweise, welche Lehrbücher, Grammatiken und Wörterbücher im griechischen und lateinischen Erwachsenenunterricht seiner Zeit benutzt wurden: Es waren in erster Linie Schulbücher, besonders jeweils die stofflich komprimierten Ausgaben für Reformschulen. Zur Prüfungsvorbereitung empfiehlt TRANTOW auch Johannes GEBHARDTS Lehrgänge für die einzelnen Klassenstufen, weil sie sich wegen ihrer Lösungsschlüssel für den Selbstunterricht eignen.⁶⁰⁷ Erwachsenenspezifische Alternativen, die er bespricht, sind die bekannten Reihen von Selbstunterrichtsbriefen (s. o. Kap. 3.3).

Glaut man den Angaben TRANTOWS, dann spielte HELMS „Volkslatein“ bei der Vorbereitung auf die Ergänzungsprüfung in den 1920er Jahren keine Rolle. Dessen geringe Textmenge mit relativ übersichtlichen syntaktischen Perioden war wohl eine zu schmale Basis für das Niveau der Übersetzungsaufgaben in

⁶⁰⁷ Johannes GEBHARDT (Pseudonym als Literat: Werner FREY) in den Reihen *Altsprachliches Unterrichtswerk* und *Lateinische Ergänzungsbücher für Preußen und Sachsen* (alle Bde. in Leipzig erschienen): Der Sextaner 1922⁸; Der Quintaner 1918⁷; Der Quartaner 1918⁷; Der Untertertianer 1919⁴; Der Obertertianer 1919⁴; Der Untersekundaner 1918¹; Latein für reifere Schüler 1918²; Der Grieche in Untertertia 1918².

der Prüfung.⁶⁰⁸ Dieselbe Überlegung dürfte auch der Grund dafür gewesen sein, Wilhelm WARTENBERGS kompakte „Vorschule zur lateinischen Lektüre“ in die ansonsten recht lange Liste nicht aufzunehmen.⁶⁰⁹ Stattdessen nennt TRANTOW für Latein verschiedene Ausgaben bekannter Schulbücher (von OSTERMANN, WULFF-SCHMEDES und HARTKE-NIEPMANN) sowie weniger geläufige Titel von Franz FASSBAENDER, Adolf SCHWARZENBERG und Edwin MÜLLER-GRAUPA.

Im Griechischen werden die Übungsbücher von Adolf KAEGI, Prosper WESENER, Ewald BRUHN und Christian HERWIG an erster Stelle genannt. HELMS Griechischbuch für Universitätskurse ist zwar aufgeführt, jedoch mit dem einschränkenden Hinweis, die Benutzung sei „nur mit Hilfe eines Lehrers anzuraten.“⁶¹⁰ Ausdrücklich zum autodidaktischen Lernen empfiehlt TRANTOW hingegen Hermann MENGES *Materialien zur Erlernung und Wiederholung der griechischen Syntax*, die nicht mit dem bekannten Repetitorium zu verwechseln sind.⁶¹¹

Schon ein Jahr nach der Veröffentlichung von TRANTOWS Hinweisen begann sich das Spektrum zu verbreitern, weil erwachsenenspezifische Alternativen zu den benutzten Schulbüchern auf den Markt kamen: 1922 erschienen sowohl das Lateinbuch von Christian GOLDINGER als auch das Griechischbuch von Friedrich SLOTTY, die daher jeweils den Auftakt für die folgenden Kapitel bilden. 1924 folgte das Lehrbuch von Emmeram LEITL und 1925 das Lehrbuch des neutestamentlichen Griechisch von Johannes WARNS (s. o. Kap. 3.5.3).

Im Bereich der Schulbücher kamen die Verlage auf eine Idee, die sich bis heute einer gewissen Beliebtheit erfreut: Lehrwerke für spät beginnenden Lateinunterricht sollen auch von Erwachsenen gekauft werden – und werden einfach als für diese geeignet deklariert. Die stoffliche Komprimierung wegen der knappen Lernzeit ist aber so ziemlich das Einzige, was für die Benutzung solcher Schulbücher im universitären Unterricht spricht. *Elementa Latina, Roma Aeterna* und *Lingua Latina* von Autoren wie Friedrich GÜNDEL, Heinrich JUNGBLUT, Wilhelm HARTKE und Gerhard SALOMON (der sich von 1935 an Gerhard RÖTTGER nannte⁶¹²) sind Beispiele für Schulbücher der 1920er Jahre, die eine angebliche Eignung für Universitätskurse sogar im Titel führen.⁶¹³

⁶⁰⁸ Als Beispiele für schriftliche Prüfungsaufgaben druckt TRANTOW (1921) 38 zwei Klausuren ab: Liv. 23.4,5–5,4 und Caes. *civ.* 3.59,1–60,1.

⁶⁰⁹ L164. Der dort gebotene Wortschatz und die Syntax begnügten sich damit, die Caesarlektüre vorzubereiten.

⁶¹⁰ TRANTOW (1921) 44.

⁶¹¹ L015.

⁶¹² FRITSCH (1982) 31–32 m. FN 43; L114.

⁶¹³ L114; L120; L122; L150; L153.

Ein extremes Beispiel für diese Mode bildete das lateinische *Arbeits- und Übungsbuch* von Friedrich HOFFMANN und Hermann HOFFMANN aus dem Jahr 1932.⁶¹⁴ Sein Titel ist irreführend. Es bietet keine Übungen und keine Handlungsorientierung, sondern versteht unter einem „Arbeitsbuch“ lediglich das Gegenteil von Vergnügen: „*Wir brauchen viel eigene Arbeit des Schülers; die soll ihm das Buch erleichtern. So ist es ein Arbeitsbuch.*“⁶¹⁵

Die beiden Autoren reagieren auf die abgesenkte Stundenzahl ihres Faches an der Schule, indem sie lieber auf längeres Einüben durch Hausaufgaben setzen, anstatt das Pensum einzuschränken. Sie entscheiden sich für eine radikale Variante der lateinisch-deutschen Methode. Endlose Kolonnen von Einzelsätzen sollen zur Lektürefähigkeit führen. Die Monotonie des Verfahrens wird zusätzlich dadurch gesteigert, dass diese Einzelsätze während der gesamten 36 langen Übungsstücke stets ungefähr zwei Zeilen lang und von ähnlicher Bauweise sind. Nach HOFFMANN und HOFFMANN lasse sich durch „zusammenhängende Stücke“ ohnehin keine Motivation erzielen. Sie haben wenig Zutrauen in die Attraktivität der Antike, wenn sie behaupten: „*Denn nicht das stoffliche Interesse fesselt junge Menschen zunächst an das Lateinische, sondern die Freude am Verständnis für seine Eigenart.*“⁶¹⁶ Sogar die abschließenden 20 *Lesestücke* sind an grammatischen Themen orientiert. Die abverlangte „Arbeit“ umfasst auch das Einpauken einer 120-seitigen Sprachlehre.

Aus heutiger Sicht markiert das von HOFFMANN und HOFFMANN gewählte Verfahren einen deutlichen Rückschritt gegenüber dem zweibändigen Unterrichtswerk *Lateinunterricht als Kulturkunde* aus dem Jahr 1925 von Friedrich GÜNDEL und Heinrich JUNGBLUT, das ebenfalls für ältere Lernanfänger und für Universitätskurse gedacht war, das aber sowohl Kulturgeschichtliches wie auch diachronische Sprachbetrachtungen und deutsch-lateinische Übungssätze enthielt. Im Vorwort hieß es dort:

„*Die Schüler treten nicht als Sextaner, sondern in einem reiferen Alter an das Lateinische heran. Es ist also nicht angängig, einfach die sprachlichen Tatsachen zu berichten.*“⁶¹⁷

⁶¹⁴ L120.

⁶¹⁵ L120, 3.

⁶¹⁶ L120, 3.

⁶¹⁷ L122, V–VI.

6.2 Griechisch: Friedrich Slotty und Georg Peter Landmann

Eine Neuerscheinung des Jahres 1922 brachte Bewegung in die kurz zuvor von TRANTOW ausgelotete Szenerie: Der Jenaer Indogermanist Friedrich SLOTTY (1881–1963) gab seit 1916 universitäre griechische Anfängersprachkurse und legte nun ein Übungsbuch vor, das geeignet war, diese zu begleiten. Er legte dafür zwei Semester mit jeweils vier Wochenstunden zugrunde.⁶¹⁸ Zur Erinnerung: Das erste Erwachsenenlehrbuch für Universitätskurse von Rudolf HELM aus dem Jahr 1902 hatte noch den Anspruch, einen Präsenzunterricht zu begleiten, der innerhalb von nur einem einzigen Semester mit drei Wochenstunden die Ergänzungsprüfung vorzubereiten hatte. Das erklärte dort die extreme Stoffverdichtung, die sowohl eine Art von didaktischer Atemnot zur Folge hatte als auch die Benutzung des Buches durch einen anderen Dozenten als HELM sowie erst recht den Einsatz im Selbststudium erschweren musste. Nicht nur nach heutigem Empfinden, sondern auch nach den damaligen Maßstäben wurde eine so kurze Vorbereitungszeit als gewaltige Herausforderung betrachtet.⁶¹⁹

Für das neuartige, nun deutlich umfangreichere Lehrbuch gestattete sich SLOTTY mehr und längere Lesestücke sowie insbesondere ein Plus an sprachgeschichtlichem Informationsgehalt. Die Proportionen machen in erster Linie den Indogermanisten Freude: Über weite Strecken ist das Werk ein linguistischer Informationsfundus. Das, worum es zielorientiert gehen sollte, das fremdsprachliche Material, ist gewissermaßen trockengelegt und unter der Überschrift *Übungsstoff* in beengtem Layout in einen Anhang gepresst. Dort erscheinen die Einzelsätze ohne inhaltliche Verständnishilfen.

In diesen Stücken behandelt SLOTTY die Übungsform des griechisch-deutschen und deutsch-griechischen Übersetzens gleichberechtigt: Zu jedem grammatischen Thema bietet er parallel zum griechischen Stück eine quasi pa-

⁶¹⁸ L023, IV.

⁶¹⁹ Ergänzend zu HELMS persönlicher Einschätzung (vgl. Kap. 5.1) kann beispielhaft auf einen Leserbrief in der Zeitschrift *Pädagogisches Archiv* desselben Jahres verwiesen werden. Wilhelm POETZSCH, Oberlehrer des Realgymnasiums im mittelsächsischen Döbeln, versichert darin, es sei einem seiner Zöglinge gelungen, nach einer Vorbereitungszeit von nur einem halben Jahr die griechische Ergänzungsprüfung zu bestehen. Dem „außergewöhnlich fleißigen“ Schüler standen dabei allerdings in POETZSCH selbst sowie einem Privatlehrer gleich zwei anleitende Helfer zur Verfügung. Die Meldung unter dem Titel „Ergänzungsprüfung eines Realgymnasial-Abiturienten in Latein und Griechisch nach 1 Semester“ ist geradezu als Sensation aufgemacht, POETZSCH (1902).

rallele Lektion aus deutschen Übungssätzen von nicht geringerem Umfang. Das Prinzip war aus dem Übungsbuch von Adolf KÆGLI bekannt, das im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts im griechischen Schulunterricht beliebt war.⁶²⁰ Konzeptionell setzte SLOTTY im Erwachsenenunterricht also auf eine Mischung aus Instruktion nach wissenschaftlichem und Einübung nach schulischem Strickmuster. Die Übernahme durch den Verlag DE GRUYTER und die Nachdrucke bis in die Gegenwart belegen die wissenschaftliche Konsensfähigkeit und die nüchterne Zeitlosigkeit, mit der es SLOTTY im Jahr 1922 gelang, den Bau der griechischen Sprache darzustellen.

Ebenfalls aus der Unterrichtssituation in den Universitätskursen erwuchs die *Griechische Fibel* von Georg Peter LANDMANN (1905–1994), die 1941 erstmals veröffentlicht wurde.⁶²¹ LANDMANN war im Hauptberuf Gymnasiallehrer, gab aber auch regelmäßig lateinische und griechische Universitätskurse, teils allgemeinbildende, teils fachspezifische (für Mediziner). Von ihm stammen auch gediegene Übersetzungen des thukydideischen Gesamtwerkes, von Xenophons *Symposion* sowie griechischer und römischer Dichter.

Seine *Fibel* verwendet ausschließlich Originalsätze und bietet erwachsenen Lernern ein farbenprächtiges Panorama der griechischen Literatur und ihrer Gedankenwelt. Deutsche Überschriften oder Einführungen erleichtern bisweilen das Verständnis der Einzelsätze:

„*Lykurg, aufgefordert, eine Demokratie einzurichten: Σὺ πρῶτος ἐν τῇ σῆ οἰκίᾳ ποίησον δημοκρατίαν.*“⁶²²

Nicht leicht zu bewältigen ist der ständige Wechsel zwischen gebundener und ungebundener Sprache sowie zwischen dem attischen, ionischen und dorischen Dialekt, zumal aus verschiedenen sprachgeschichtlichen Entwicklungsstufen (Abb. 16). Didaktisch von großer Klarheit ist hingegen die Gliederung in 33 Themenkapitel der Formenlehre mit einer nachvollziehbaren und lektüreorientierten Progression. Als Referenzgrammatik dienen die jeweiligen Paragraphen bei KÆGLI.

Mit LANDMANN'S Buch können aber auch die Phänomene der Satzlehre eingeübt werden: Der Anhang enthält einen speziellen Index, um die Einzelsätze des vorderen Teils zum Zwecke syntaktischer Übungen in einer anderen Rei-

⁶²⁰ Adolf KÆGLI, Griechisches Übungsbuch, Berlin 1891¹, 1930³¹ (3 Bde.; Überarbeitung nach dem Zweiten Weltkrieg in neuer Auflagenzählung; engl. u. d. T. *Advanced Lessons in Greek*, St. Louis 1917¹, 1930⁷).

⁶²¹ L013.

⁶²² L013, 11.

henfolge durchführen zu können. Mitgeliefert ist also quasi eine alternative Gruppierung desselben Originalmaterials. Von Nutzen sind ferner ein Verzeichnis der Fundstellen sowie ein vollständiger Schlüssel mit deutschen Übersetzungen, der unterstreicht, dass Erwachsene hier keine Prüfung, sondern eine Hilfestellung erhalten.

1. Ὡ ξεῖν', ἀγγέλλειν Λακεδαιμονίοις ὅτι τῆδε
Κείμεθα τοῖς κείνων πειθόμενοι νομίμοις.
2. Νῦν μὲν Λεωφίλος μὲν ἄρχει, Λεωφίλος δ' ἐπικρατεῖ,
Λεωφίλῳ δὲ πάντα κείται, Λεωφίλου δ' ἀκούεται.
3. Eine Spartanerin, auf dem Sklavenmarkt gefragt: Τί δύνασαι ποιεῖν;
— Ἐλευθέρα εἶναι. 4. Eine Spartanerin gibt ihrem Sohn den Schild:
Ταύτην ὁ πατήρ² σοι ἀεὶ ἔσωζεν· καὶ σὺ οὖν ταύτην σφῶζε ἢ μὴ ἴσθι.

Abb. 16: Wechsel zwischen Poesie und Prosa in Landmanns Griechischer Fibel.

6.3 Latein: Von Christian Goldinger bis zu den Soldatenbriefen für Berufsförderung

LANDMANNs griechischer *Fibel* ähnelt ein „kurzes Lehrbuch für Selbstunterricht und Freikurse“ von Christian GOLDINGER unter dem programmatischen Titel *Das notwendigste Latein* (1922).⁶²³ In der Vorrede erläutert GOLDINGER seine Ansichten über den Sinn des Lateinlernens, die an die Worte von Karl HOERENZ erinnern:

„Seit Thomasius' Zeiten haben die Gelehrten allmählich aufgehört, Latein zu schreiben; trotzdem braucht man aber nicht erst in die Messe oder zum Apotheker, Juristen und Botaniker zu gehen, um wahrzunehmen, daß diese Sprache noch keineswegs ausgestorben ist. Nicht bloß begegnet sie uns in zahlreichen »geflügelten Worten«, auch die Tagesblätter und Fachschriften kommen ohne Fremdwörter, die dem Lateinischen und Griechischen entnommen sind, immer noch nicht aus.“⁶²⁴

⁶²³ L113. – „Freikurse“ hießen die fakultativen Lateinkurse in den höheren Klassen der Oberrealschulen.

⁶²⁴ L113, 3. – Zu der entsprechenden Passage bei HOERENZ s. o. S. 83–84.

Humorvoll zählt er peinliche Fehler auf, die aus fehlender Lateinkenntnis erwachsen können. So erweckt das Buch den Eindruck, mitten im Leben zu stehen. Der beigegebundene vierseitige Prospekt zeigt, dass in dem Verlag ansonsten Lernhilfen und Taschengrammatiken für die modernen Sprachen erschienen sind.

I. Declination. Genetiv — ae.		
	Singularis	Pluralis
Nominativus	mensä der Tisch	mensae die Tische
Genetivus	mensae des T.	mensarum der T.
Dativus	mensae dem T.	mensis den T.
Accusativus	mensam den T.	mensas die T.
Vocativus	mensä o Tisch	mensae o T.
Ablativus	mensä von d. T.	mensis von, durch, mit ..

Die Wörter der I. Decl. sind f., wenn nicht das natürliche Geschlecht eine Ausnahme macht wie bei *poëta*, *agricola*, *Persa* etc.

16. Aut prodesse volunt aut delectare poëtae entweder nützen wollen sie oder ergötzen, die Dichter. — Ubi bene ibi patria wo es gut geht, da ist das Vaterland. — Finis Poloniae das Ende Polens (ist da). — pater patriae Vater des B. — pater familias (alter Gen. für — ae) Familienvater. — summa summarum die Summe der Summen, Gesamt-total. — aquae ductus Wasserleitung. — lapsus linguae Entgleisung der Zunge (z. B. Wost und Stotten). — orbis terrarum Erdkreis. — Mariae Himmelfahrt. — curriculum vitae kurzer Lauf des Lebens, kurze Lebensbeschreibung. — Dr. theol. = Doctor theologiae; Dr. med. = Dr. medicinae. — Aurora musis amica die Morgenröte ist den Mufen (dem Studium) hold. — Hannibal ante portas (S. [steht] vor den Toren. — post tenebras lux nach Finsternis Licht. — viä Hamburg = auf dem Weg über S. — pro formä nur der Form nach, zum Schein. — deus ex machinä „ein Gott aus der Maschine“ Helfer in Nöten.

Abb. 17: Einübung eines Paradigmas der lateinischen Formenlehre mit allgemeinbildenden Beispielen bei Christian Goldinger.

GOLDINGER gelingt eine größtmögliche Kürze des Lehrbuchs, indem er konsequent auf alles verzichtet, was mit dem Ziel des „Lateinschreibens“, also der aktiven Sprachbeherrschung zu tun hat. Seine Broschüre – einschließlich des Vokabelverzeichnisses kommt sie auf weniger als 100 Seiten – setzt damit zwei

Jahre vor den RICHERTSCHEN Richtlinien und acht Jahre vor Max KRÜGERS Methodenlehre ein Signal zugunsten der ausschließlich lateinisch-deutschen Methode.⁶²⁵ Sein Buch enthält zunächst eine Kurzgrammatik mit Kompendiencharakter. Es fällt auf, dass bereits die Beispiele für grammatische Phänomene aus bekannten Phrasen oder Literaturzitate gewonnen sind und auf ergiebige Weise der Allgemeinbildung dienen (Abb. 17). Das setzt sich anschließend in 25 buntgemischten Originaltexten fort, zu denen die deutschen Übersetzungen in einem gesonderten Schlussteil beigelegt sind. Die autodidaktische Benutzung wird durch Vokabelhilfen zusätzlich unterstützt.

Beachtenswert ist, dass sowohl GOLDINGER als auch LANDMANN ihre kurzen Rundgänge als abgeschlossene Bildungserlebnisse konzipieren und vollauf diejenigen zufriedenstellen, die danach keine Vertiefung wünschen. Häufiger bekamen es Erwachsene mit einem philologischen Habitus zu tun, der briefliche Lehrgänge im Umfang von mehr als tausend Seiten nur als ganz ungenügenden Vorgeschmack auf ein eigentlich benötigtes Fortsetzungsstudium verstanden wissen wollte.

Erwähnung verdient in diesem Zusammenhang auch ein Erwachsenenlehrbuch, das nie erschienen ist. Der österreichische Bildungshistoriker und Philosoph Otto WILLMANN (1839–1920) fasste noch im hohen Alter den Entschluss, einen Beitrag zur altsprachlichen Erwachsenenbildung zu leisten. Er verstand die antiken Sprichwörter ebenso wie die neulateinischen Sprüche als ganzheitliche Aussage- und Kommunikationsweisen, auf denen ein Fremdspracherwerb jenseits der Vorherrschaft der Grammatik aufgebaut werden könnte. Als er im Alter von 81 Jahren starb, fand sein Schüler Wenzel POHL ein auf diese Weise konzipiertes *„Lateinisches Sprach- und Spruchbuch zum rationellen Selbstunterrichte“* in einem druckfähigen Zustand vor, welches noch der Veröffentlichung harret.⁶²⁶ Das Manuskript wurde zwar nie zur Gänze publiziert, aber POHL gab im Jahr 1925 die 38-seitige Einleitung heraus, um auf die Konzeption aufmerksam zu machen. Die lesenswerte kleine Abhandlung wurde an entlegener⁶²⁷ Stelle publiziert. WILLMANN ging von zwei Arten der Sprachaneignung aus, die er als „praktisch-empirischer Weg“ und als „rationell-

⁶²⁵ Der Methodenstreit und Paradigmenwechsel in den beiden Jahrzehnten vor 1945, der das Ziel der originalen Schriftstellerlektüre an die Stelle der aktiven Sprachbeherrschung setzte, wurde detailliert dargestellt von FRITSCH (1984).

⁶²⁶ WILLMANN (1925) 1 FN 1.

⁶²⁷ Im 16. Jahrbuch des Vereins für christliche Erziehungswissenschaft.

methodischer Weg“ einander gegenübergestellt. Das entspricht den heute üblicherweise als Kontrastierung benutzten Begriffspaaren Spracherwerb *versus* (Fremd-) Sprachenlernen bzw. gesteuerter *versus* ungesteuerter Fremdspracherwerb. WILLMANN strebt eine Möglichkeit an, den „rationellen“ Weg so angenehm und gewinnbringend wie möglich zu beschreiten, um ein Urteilsvermögen im antiken und christlichen Bildungskontinuum zu erlangen. Ungewöhnlich ist, dass er zu diesem Zweck das Potenzial der Gnomen, Weisheiten und Allegorien beleuchtet. Er geht so weit, den „Spruch als Lehrmittel“ einsetzen zu wollen:

*„Daß damit das Sprachbuch einen wertvollen Stützpunkt, man darf sagen einen rationellen Einschlag, erhält, liegt auf der Hand. Spruch besagt: Gesprochenes, das wert ist, behalten zu werden; das Sprichwort ist ein Spruch, der gleich einem Worte von Mund zu Mund geht; beide sind das verfügbare Sprachgut [...] Mit dieser Verwendung des Spruches zu Lehrzwecken greift aber das Sprachbuch auf den ältesten Brauch des Jugendunterrichts zurück. Die altrömischen Knaben lernten die Zwölftafelgesetze und liturgische Formeln auswendig.“*⁶²⁸

Auswendig? Ob WILLMANNS Anleitung zum Lateinlernen eine rückwärtsgewandte Mnemonik enthalten hätte, kann anhand seiner Einleitung nicht mit letzter Sicherheit geklärt werden. Die von ihm skizzierten Streifzüge durch die Geschichte der Bildung zeigen jedenfalls nicht nur den enzyklopädisch bewanderten Gelehrten (wie in seinen Hauptwerken zur *Geschichte des Idealismus* und zur *Didaktik als Bildungslehre*), sondern auch den erwachsenenpädagogischen Praktiker: Wenn er auf die Lehrbücher für Kirchenlatein und Juristenlatein zu sprechen kommt, nennt und kennt er sämtliche Autoren. Dass WILLMANN buchstäblich bis in seine letzten Lebensstage an dem Lateinbuch gearbeitet haben muss, zeigt sich daran, dass er das Erscheinen von Heinrich UHLES *Laienlatein* noch selbst einarbeiten konnte.⁶²⁹

Ebenfalls in der Mitte der 1920er Jahre entstanden die Erwachsenenlehrbücher von Emmeram LEITL. Deren Ziele und Methoden wurden bereits im Zusammenhang mit seinem Lehrgang der lateinischen Kirchensprache vorgestellt (s. Kap. 3.5.1). LEITLS allgemeinsprachliches *Lateinbuch für Erwachsene* brachte er zunächst ab 1924 in drei aufeinander aufbauenden Teilbänden heraus. 1931 ließ er unter dem Titel *Latein zum Selbstunterricht* eine kürzer gefasste Ausgabe folgen, von deren angekündigten zwei Bänden nur der erste erschien.

⁶²⁸ WILLMANN (1925) 4–5.

⁶²⁹ WILLMANN (1925) 3; L242.

Wenig später erhob Otto BARTH (1891–1949) Kürze und Minimalismus zum Leitgedanken eines pädagogisch geschickten lateinischen Kompendiums, das er selbst im Schulunterricht zum Einsatz brachte und das sich für Lernende aller Altersgruppen eignet. BARTH war nach dem Studium und der Promotion in Halle als Studienrat an Schulen in Cottbus und Templin tätig, bevor er im Jahr 1927 an die Staatliche Gertraudenschule nach Berlin-Dahlem kam, die in dem Ruf stand, „ein besonders gutes Lyzeum“ zu sein.⁶³⁰ 1930 gab er eine zweibändige Schulausgabe des Livius heraus. 1935 folgte der schmale Band unter dem Titel *Latein? Non nisi...! Ein Hilfsbuch für kleine und größere Lateiner*, den er im Vorwort mit einer typischen Metapher der Lehrersprache als „Existenz-Minimum“ bezeichnet:

„NON NISI (,du kannst n i c h t Latein, w e n n du nicht wenigstens d a s kannst') ist der die Stoffmenge nach unten begrenzende Gesichtspunkt für den grammatischen und den Wortschatz-Teil gewesen.“⁶³¹

Der Grammatikteil besteht aus 40 Lernparagrafen, deren Anordnung eher einer Aneignungsprogression als einer linguistischen Systematik folgt. Einige Paragraphen widmen sich einem Kasus oder einer Nebensatzart. Daneben finden sich aber auch griffige Überschriften wie „*laudaturus*“, „man“, „Das richtige Tempus“ oder „Kleine Gefährlichkeiten“.

Bemerkenswert sind die Klarheit und Stringenz in dem kurzen zweiten Abschnitt zum Thema der Texterschließung. BARTH beginnt seine Präsentation der Konstruktionsmethode mit notwendigen Vorübungen und entfaltet dann sechs Arbeitsschritte. Die Suche nach dem Subjekt eines Satzes wird von ihm ausdrücklich verworfen, weil es so selten zweifelsfrei markiert ist. Stattdessen gibt er detaillierte Hilfestellungen für den heikelsten Punkt, den die Befürworter dieser Methode oft umkurven: Nach der erfolgten Analyse der Hauptsatz-Nebensatz-Struktur sowie der Prädikate und Partizipien müssen die jeweils passenden – und leider völlig verschiedenartigen – Fügungen, Konstruktionen und Ergänzungen identifiziert werden. Den Abschluss bilden stilistische Hinweise zum Neuaufbau in der Zielsprache und zur sinnvollen Benutzung von gedruckten Übersetzungen.

Darauf folgt auf nur 17 Seiten ein gut beherrschbarer Lernwortschatz. Dessen Stärke ist, dass er meist nur je ein einziges lateinisches und deutsches Lexem angibt: Im Lateinischen werden die Stammformen nie, die Zusätze des Genitivs

⁶³⁰ Daten lt. Personalblatt. – Die Einschätzung des Rufes der Schule stammt von Katharina MOMMSEN (briefliche Mitteilung vom 18. 12. 2016).

⁶³¹ L245, 3 [Hervorh. d. Verf.].

und des Genus nur in den wirklich erforderlichen Fällen verzeichnet. Im Deutschen beschränkt sich BARTH fast ausnahmslos auf eine einzige Bedeutung zum Auswendiglernen.

Dem Büchlein, das leider in Vergessenheit geriet, gelingt damit in allen behandelten Bereichen – Lexik, Syntax und Texterschließung – etwas, das die Lernenden im Lateinischen als eminent wohltuend empfinden: Es erzeugt Sicherheit und Zutrauen. Autodidaktisch nicht nutzbar sind allein die 38 deutschen Übungstexte zur Retroversion im Schlussteil, weil kein Lösungsteil enthalten ist.

Katharina MOMMSEN erinnert sich an Otto BARTH als einen „strengen, aber humorvollen“ und „zweifelloso vorzüglichen Lateinlehrer“. „In seinem ganzen Wesen“ war etwas „energisch Frisches und Bestimmtes“. Das Kompendium, allseits kurz *Non nisi* genannt, das von Quarta an im Einsatz war, spiegelte seine Persönlichkeit wider. „*Es war eingängig, im Gegensatz zu den langweiligen Grammatiken, die ebenso viele Regeln wie Ausnahmen der Regeln servieren*“.⁶³²

Katharina MOMMSENS Erinnerungen an ihre Schulzeit unter dem Nationalsozialismus zeigen auch, wie nah geistige Prominenz, privilegierte Elite und Verhängnis beieinander waren: Als Kind hörte sie oft die Predigten Martin NIEMÖLLERS, dessen Garten an den Schulhof der Gertraudenschule grenzte (Abb. 18). Ihre Mitschüler kamen aus den mächtigsten Familien, hießen GÖRING, LUTZE oder RUST und konnten sich Äußerungen über HITLER herausnehmen, die für Normalbürger lebensbedrohlich gewesen wären. Als peinlicherweise ausge-rechnet die Tochter des Reichserziehungsministers RUST sitzenblieb, wurde der Lehrer, der dies zu verantworten hatte, in den entferntesten Winkel Ostpreußens strafversetzt.

Der Name Bernhard RUST leitet schließlich über zu einem weiteren lateinischen Erwachsenenlehrbuch vor 1945.

⁶³² Katharina MOMMSEN danke ich für die briefliche Mitteilung dieser und der folgenden Informationen vom 18.12.2016.



Abb. 18: Gebäude der Staatlichen Gertraudenschule in Berlin-Dahlem zu Zeiten Otto Barths. An das Schulgelände grenzte der Garten des Theologen

Im Februar 1941, als sich alle Aussichten auf ein rasches Kriegsende zerschlagen hatten, schuf das Reichserziehungsministerium durch einen Erlass die Möglichkeit, dass die Soldaten der Wehrmacht unter praktikablen und besonders geregelten Voraussetzungen die Reifeprüfung ablegen bzw. nachholen konnten.⁶³³ Hierbei handelt es sich nicht um den sogenannten *Reifevermerk*, der landläufig *Notabitur* genannt und den Einberufenen bestimmter Jahrgänge bereits seit Kriegsbeginn automatisch zuerkannt wurde, sondern um ein vollgültiges Abitur. Die Meldung zu den unter diesen Bedingungen modifizierten Prüfungen konnte entweder bei den Unterrichtsverwaltungen der jeweiligen Heimatprovinz oder, weil das in der Regel nicht möglich war, bei dem Leiter der „nächstgelegenen“ *Wehrmachturse zur Berufsförderung* erfolgen.⁶³⁴ Zur Vorbereitung auf die Prüfungen wurden in der Schriftenreihe *Soldatenbriefe zur Berufsförderung* insgesamt neun Teilbände für die verschiedenen Unterrichtsfächer unter dem Titel *Weg zur Reifeprüfung* konzipiert und veröffentlicht. Davon waren acht Bände den einzelnen Prüfungsfächern gewidmet. Hinzu kam ergänzend ein Band für das Fach Kunstbetrachtung, der der „Abrundung des allgemeinen Wissens“ dienen sollte, aber nicht prüfungsrelevant war. Die Standardbelieferung der Wehrmacht sollte dafür sorgen, dass in jeder einzelnen

⁶³³ Runderlaß des Reichs- und Preußischen Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (RMfWEV) E IIIa 400/41 W (a) v. 22.2.1941 Teil II (Reifeprüfung).

⁶³⁴ Zu dem Folgenden L152, 3–4.

Truppeneinheit je ein Exemplar pro Band vorhanden war und den interessierten Soldaten zur Verfügung stand. Reichte dies nicht aus, konnten die Titel individuell zum Preis von 80 Pfennig je Band nachbestellt werden.

Dem NS-Schulsystem⁶³⁵ entsprechend gab es jeweils ein unterschiedliches Prüfungsverfahren nach dem „Plan der Oberschule“ – mit einer „Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche (3 Stunden)“ als Wahlmöglichkeit – und andererseits nach dem „Plan des Gymnasiums“ – mit einer obligatorischen „Übersetzung aus dem Lateinischen und aus dem Griechischen ins Deutsche“. Einen eigenen Vorbereitungsband gab es in den *Soldatenbriefen* allerdings nur für Latein. Die Vorbereitung im Griechischen musste den daran interessierten Wehrmichtsangehörigen „selbst überlassen bleiben“. Hierfür waren „die an den höheren Schulen (Gymnasien) eingeführten Lehrbücher und Lektüreausgaben zugrunde zu legen“.

Adolf RUSCH und Gerhard RÖTTGER alias Gerhard SALOMON waren die Autoren des Lateinbandes, der 1943 erschien. Die Zielgruppe waren demnach Erwachsene, aber es waren keine Anfänger. Deshalb hat das Buch den Charakter einer gründlichen Auffrischung. Gleich zu Beginn sind zur Erinnerung die Formentabellen abgedruckt. Den Kriegsteilnehmern werden die Themen der Satzlehre schonend und nicht zu schnell in 43 leichtfasslichen Kapiteln erläutert. Die Originallektüre besteht, wie seit 1938 üblich, in Caesars *De bello Gallico* und Tacitus' *Germania*.⁶³⁶ Als Hilfe für die Übersetzungsarbeit steht ein Vokabelverzeichnis zur Verfügung. Außerdem werden in der ersten Lektürephase die Subjekte und Prädikate (in einer späteren Phase die syntaktische Grobgliederung) durch Sperrung im Druckbild hervorgehoben und die *oratio obliqua* kursiv gesetzt. Ferner gibt es umfangreiche Übersetzungshilfen in einem kommentierenden Apparat unten auf jeder Seite sowie Sacherläuterungen in einem getrennten Kapitel. Bedenkt man, dass die gesamte Formenlehre vorausgesetzt wird und nahezu ausgeklammert bleibt, so ist der Lehrgang mit 272 Seiten ziemlich lang und materialreich. Trotz der kargen, broschierten Ausstattung unter den Bedingungen des Kriegsjahres 1943 enthält das Buch Zeichnungen, Karten und Schwarzweißfotos.

⁶³⁵ FRITSCH (1982) 23–24 m. FN 20.

⁶³⁶ Beide Texte nahmen eine zentrale Stellung in der lateinischen Schullektüre der NS-Zeit ein, vgl. FRITSCH (1982) 46–54.

7 Berlin als Fallbeispiel für den universitären altsprachlichen Anfängerunterricht bis zum Jahr 1945

7.1 Gründe für eine exemplarische Betrachtung Berlins

Zeitgleich mit Herman HIRT in Leipzig begann Rudolf HELM in Berlin im Sommersemester 1902 mit universitären griechischen Anfängerkursen. Bei diesen beiden scheint es sich um die ersten ihrer Art in Deutschland gehandelt zu haben.⁶³⁷ Für Rudolf HELM gilt außerdem, dass seine Lehrbücher aus den Jahren 1901 und 1902 die ersten veröffentlichten Lehrwerke für Latein und Griechisch waren, die speziell auf den Erwachsenenunterricht in der Zeit des Kieler Erlasses und danach zugeschnitten waren. Schon allein wegen der Rolle Rudolf HELMS bietet es sich deshalb an, für eine exemplarische empirische Betrachtung des Personals und des Unterrichts das Berliner Institut für Altertumskunde auszuwählen.

Hinzu kommt die Bedeutung dieses Institutes für die Altertumswissenschaft, die dafür sorgte, dass seine Geschichte insgesamt recht gut erforscht ist. Dank der Briefeditionen und Einzeluntersuchungen von William CALDER III, Eckart MENSCHING, Wilt Aden SCHRÖDER, Wolfgang RÖSLER und Paul DRÄGER liegen zahlreiche Publikationen zur Geschichte des Institutspersonals vor, an die angeknüpft werden kann.

Über die Dozententätigkeit in den griechischen und lateinischen Sprachkursen äußert sich der bis in entlegenste Quisquilien führende Detailreichtum der vorhandenen Studien fast niemals, geschweige denn systematisch.

⁶³⁷ Herman HIRT an der Leipziger Universität (lt. VV): „Einführung in das Griechische (seit Realgymnasiasten u. a.) Dienst. u. Freit. 3–4 U., privatim“. Ebenfalls vergleichsweise früh an der Marburger Juristischen Fakultät: „Griechischer Cursus für realistisch Vorgebildete, Dr. WESTPHAL, Mittwoch und Freitag 3 Uhr“, Philipps-Universität Marburg, VV, Sommerhalbjahr 1904, 8. Zum Vergleich: In München führte erst Friedrich ZUCKER 1912 die ihm aus Berlin bekannten Elementarkurse ein, Wilhelm STREITBERG beteiligte sich dort an einem entsprechenden griechischen Angebot.

Die Akteure sind jeweils aus anderen Gründen interessant: es handelt sich um prominente Wissenschaftler und um deren Umgebung. Eine der seltenen Stellen, an denen auf die Arbeit der Anfängersprachkurse eingegangen wird, veranschaulicht die nicht sonderlich interessierte Durchdringung, eher, muss man sagen, sogar eine lässliche Handhabung des Phänomens.

In seinem Aufsatz über die Berliner Jahre Friedrich SOLMSENS (1904–1989) schildert Eckart MENSCHING den organisatorischen Aufbau des Instituts für Altertumskunde am Ende der 1920er Jahre mit den Ordinarien als Direktoren sowie dem für die Bibliothek zuständigen Assistenten.⁶³⁸ Bei dieser Gelegenheit weist er als dritte Personalkategorie – noch vor den Privatdozenten – auf die „mit Abhaltung von Sprachkursen“ beauftragten Dozenten hin und nennt in beliebig wirkender Auswahl einige Namen und Jahreszahlen. Er zählt Wolfgang SCHADEWALDT, Harald FUCHS, Richard WALZER, Karl DEICHGRÄBER und Fritz SCHWARZ auf. Hier geraten unterschiedliche Sachverhalte durcheinander, weil seit 1924 sowohl der Anfängerunterricht für Realabiturienten in anderen Studienfächern als auch die neu eingeführten Propädeutika für Philologiestudenten des Proseminars als „Sprachkurse“ bezeichnet wurden. Auch bilden die Genannten keineswegs eine homogene Personalkategorie, da die so eingesetzten Dozenten teils als Assistenten, teils als Lehrbeauftragte, teils als wissenschaftliche Hilfskräfte beschäftigt waren. Im Anschluss folgert MENSCHING:

*„Die Beauftragten sind also zumindest promoviert. Wenn Anfang 1934 neben Schwarz der unpromovierte Hermann Langerbeck erscheint, liegt ein deutliches Indiz für die Anomalität der Situation (nach dem „Berufsbeamtengesetz“) vor.“*⁶³⁹

Es steht jedoch außer Zweifel, dass auch schon Karl DEICHGRÄBER im Jahr 1927 – also lange vor den Repressalien des NS-Regimes – die Leitung der Kurse vor Abschluss seiner Promotion übertragen wurde (ebenso wie in LANGERBECKS Fall rund ein halbes Jahr vor dem Rigorosum). Beiden wurde offensichtlich der Anfängerunterricht in Kenntnis ihrer Person und ihrer Studienleistungen zuge-
traut. Und beide blieben nicht die einzigen unpromovierten Kursleiter.⁶⁴⁰

Die „Anomalität der Situation“ kann besser mit demjenigen verdeutlicht werden, der fehlte, als mit dem, der ihn ersetzte: Dem „Nichtarier“⁶⁴¹ Richard WALZER wurde die Leitung der Griechischkurse schon im Sommer des Jahres

⁶³⁸ *Nugae* 3, 80 m. FN 54 (i. e. LGB 33 (1989) 42 m. FN 54).

⁶³⁹ *Nugae* 3, 80 m. FN 54 (i. e. LGB 33 (1989) 42 m. FN 54).

⁶⁴⁰ Auch Ernst RUPPRECHT trat 1935 seinen ersten Sprachkurs vor dem Abschluss seiner Promotion an, s. u. S. 300.

⁶⁴¹ GÖTTE (1993a) 221.

1933 entzogen – ebenso wie andernorts Ernst GRUMACH oder Eduard FRAENKEL zu einem sehr frühen Zeitpunkt ihre Ämter wegen des „Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ verloren.⁶⁴²

MENSCHING konnte kaum argwöhnen, man habe aus Mangel an geeignetem Personal einen Unpromovierten beauftragt. Etliche kompetente Doktoren verschiedenen Alters wären für bezahlte universitäre Arbeit dankbar gewesen, da in damaliger Zeit neben wenigen Stipendien sowie einer beginnenden Graduiertenförderung⁶⁴³ Positionen für den akademischen Nachwuchs in der Klassischen Philologie nur in höchst begrenztem Maße bereitstanden, vor allem beim *Thesaurus linguae Latinae*⁶⁴⁴ oder in vergleichbaren Großprojekten. Bei

⁶⁴² Das Gesetz in der am 7.4.1933 verabschiedeten Form ließ noch diverse Spielräume, wengleich der von Paul MAAS im April 1933 ausgefüllte Fragebogen in MENSCHINGS Augen ein unheilvolles Vorzeichen darstellt, cf. MENSCHING (1987) 29. Für die Universitäten ist von letztlich entscheidender Bedeutung die Durchführungsverordnung Nr. 3 vom 6.5.1933 (RGBl I, p. 245), die die Anwendung des Gesetzes auf Hochschullehrer vorsah, sowie die Festsetzung des 30.9.1934 als letzter Frist zur Einleitung eines „Dienststrafverfahrens“ lt. Viertem Gesetz zur Änderung des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums v. 22.3.1934, Art. 1, Abs. 2 (zit. n. Joseph WALK: Das Sonderrecht der Juden im NS-Staat, Heidelberg 1996, 75). – Wer letztlich wann und aus welchen Gründen die Konsequenzen zu spüren bekam, gehört zu den uneinheitlichen Wirkmechanismen von Ehrgeiz und Denunziation in einer Diktatur: Ernst GRUMACH wurde schon während des Sommersemesters 1933 gezwungen, seine Tätigkeit als Lektor an der Universität Königsberg zu beenden. In dem Zeugnis, das ihm Willy THEILER ausstellte, heißt es, die Einrichtung der dortigen lateinischen und griechischen Einführungskurse für Realschüler seien „im wesentlichen sein Werk“ gewesen, cf. WIRTH (1999) 109. – Zu Ernst GRUMACH siehe: *List of Displaced German Scholars*, Notgemeinschaft deutscher Wissenschaftler im Ausland (Hg.), London 1936 (1. Liste) s. v. GRUMACH, abgedr. in: Herbert A. STRAUSS/Norbert KAMPE: *Antisemitismus. Von der Judenfeindschaft zum Holocaust*, Frankfurt/M. 1985 u. ö.; ferner FLASHAR (1968); Renate HEUER: *Lexikon deutsch-jüdischer Autoren*, München et al. 1992–2013 s. v. GRUMACH; WIRTH (1999).

⁶⁴³ Altphilologen erhielten häufig die Reisestipendien des (Kaiserlich-) Deutschen Archäologischen Instituts. 1934 ging die Studienstiftung des deutschen Volkes vorübergehend im Reichsstudentenwerk auf. Die 1920 gegründete Notgemeinschaft der deutschen Wissenschaft hieß seit 1929 Deutsche Gemeinschaft zur Erhaltung und Förderung der Forschung. Das Fördervolumen dieser Mittelgeber ist nicht mit den heutigen Instrumentarien zu vergleichen. Generell waren Qualifikationsstellen an Universitäten viel weniger verbreitet als heute, ein akademischer Mittelbau war praktisch nicht ausgebildet. Otto IMMISCHS Ratschlag an den akademischen Nachwuchs, sich um „Assistentenstellen, Stipendien“ zu bewerben, ist deshalb nicht als allgemein aussichtsreich zu betrachten, cf. Otto IMMISCH, *Wie studiert man klassische Philologie?* Stuttgart 1920², 149.

⁶⁴⁴ Wenn MENSCHING über den latinistischen Nachwuchs anmerkt, dieser konnte „zwischen Promotion und Habilitation mit einer zeitweiligen Beschäftigung am *Thesaurus rechner*“ [Hervorh. von mir, M.B.], dann ist das nicht als Angabe einer reichlichen

kurzfristigen Vakanzen wurden allerdings Gymnasiallehrer angesprochen, die keine Einarbeitungszeit benötigten (s. Kapp. 7.2.2.10; 7.2.2.14; 7.3.2.2; 7.3.2.7; 7.3.2.15).

Noch verfehlt (und LANGERBECK gegenüber tatsächlich unangebracht) wäre das Urteil, LANGERBECKS Berufung sei eine „Anomalität“ in dem Sinne, dass zu diesem Zeitpunkt bereits ein dem Regime genehmer Kandidat den Zuschlag erhalten haben könnte, ohne in fachlicher Hinsicht die erste Wahl gewesen zu sein.⁶⁴⁵ Übrigens „erscheint“ LANGERBECK in der beschriebenen Funktion nicht „Anfang 1934“, sondern bereits mit dem Beginn des Wintersemesters, also im Herbst 1933.

Die Pointe ist aber: Es handelt sich bei dem Zitat gar nicht um MENSCHINGS eigenes Urteil. Zum Auftakt seiner Untersuchung bedankt er sich bei den Eheleuten SOLMSEN für die Gastfreundschaft und die „intensive Unterstützung bei dem vorliegenden Versuch.“⁶⁴⁶ Die Fußnote verdient unterstrichen zu werden. Denn sechzehn Seiten und sieben Paragraphen später gibt MENSCHING die obige Wertung ab, ohne noch einmal eigens zu kennzeichnen, dass er sich damit den Originalton SOLMSENS zu eigen macht. Drei Jahre später in einem anderen seiner Artikel und in einem anderen Zusammenhang begegnet die Quelle für die prononcierte Wertung: ein Brief, den Friedrich SOLMSEN im Januar 1989 vier Wochen vor seinem Tod an MENSCHING schrieb, um eine Anfrage zu beantworten.⁶⁴⁷

Quantität zu verstehen: Er spricht von Talenten ersten Ranges, von JACHMANN, FRAENKEL und BICKEL (*Nugae* 4, 48 m. FN 82, 71 (i. e. LGB 34 (1990) 109 m. FN 82, 132); siehe auch ders., *Nugae* 8, 106, i. e. LGBB 39 (1995) 121. Peter Lebrecht SCHMIDT ergänzt dazu aus der vorangegangenen Generation noch VOLLMER, W. F. OTTO, KLOTZ, LOMMATZSCH und Ernst DIEHL, cf. SCHMIDT (1995) 151.

⁶⁴⁵ Schon am 21.2.1933, also vor dem Gesetz und seinen Folgen, favorisierte JAEGER LANGERBECK als Nachfolger SOLMSENS (Brief an J. STROUX, vgl. *Nugae* 3, 95 (i. e. LGB 33 (1989) 57). Das war einerseits noch weiter vom Abschluss der Promotion entfernt und andererseits, da es um die Assistentenstelle geht, ein noch größerer wissenschaftlicher Vertrauensbeweis als die Übertragung der Anfängersprachkurse des Winters 1933/34. – Zur Tragweite der späteren Entwicklungen sei an die skandalösen Umstände erinnert, die zur Berufung Werner EBERHARDTS als Nachfolger Hermann SCHÖNES in Münster führten. Die Auseinandersetzung zog sich von 1935 bis 1937 hin, bis es den Parteistellen der NSDAP gelungen war, den hitlertreuen Gymnasiallehrer gegen den Widerstand der Universität (und des Ministeriums) als ordentlichen Professor zu installieren.

⁶⁴⁶ *Nugae* 3, 64 FN [i. e. LGBB 33 (1989) 26 FN].

⁶⁴⁷ *Nugae* 5, 110. – Wie in dem Aufsatz SOLMSENS, der eine Deutungshoheit über den späten WILAMOWITZ beansprucht (SOLMSEN 1979a, cf. SOLMSEN 1979b) zeigt auch der von MENSCHING angeführte Brief idiosynkratische Bewertungen des Personals, die sich teils

Die verschärfte Aufmerksamkeit für MENSCHINGS Aussage soll keinesfalls dessen Darstellungsform kritisieren. Den Porträts, die er ohne Koketterie *nugae* nennt, ist eine Vielzahl an Erhellungen und Entdeckungen zu verdanken. Sein Augenmerk galt erklärtermaßen den Wissenschaftlern und nicht den Sprachlehrern.⁶⁴⁸

Die folgende, gezielte Untersuchung des Sprachunterrichts möchte in der entgegengesetzten Richtung auf die Geschehnisse an dem berühmten Institut blicken. Wenn man die sprachliche Kompetenz als Fundament des philologischen Fachstudiums ansieht, liefert eine solche Betrachtung gewissermaßen Bausteine für eine *Instituts- bzw. Philologiegeschichte „von unten“*. Die als Sprachlehrer tätigen Dozenten (in älterer Zeit „Sprachmeister“ genannt) sind ihre Protagonisten.

Neben den organisatorischen Fragen scheint es zweckmäßig, zunächst einmal für einen gegebenen Zeitraum zusammenhängend zu untersuchen, wer mit den griechischen und lateinischen Anfängersprachkursen betraut war. Waren es Professoren, Lehrer oder junge Doktoranden? Gab es besoldete Dauerstellen, oder musste das Kolleggeld genügen? Nach welchen Kriterien wurden die Dozenten ausgewählt?

Das Jahr 1945 bildet auch hier erkennbar eine Zäsur, weil die deutsche Teilung eine je unterschiedliche Fortführung des altsprachlichen Erwachsenenunterrichts in Ost und West zur Folge hatte.

Um die Zahl der Kurse und die jeweiligen Dozenten zu ermitteln, stehen unterschiedlich zuverlässige Quellen zur Verfügung. Die Vorlesungsverzeichnisse kündigen ihrem Wesen nach Lehrveranstaltungen nur an, beweisen jedoch nicht deren Durchführung. In den Semestern, in denen die Personalverzeichnisse mit den Vorlesungsverzeichnissen zusammen herausgegeben wurden, unterlagen diese demselben frühzeitigen Redaktionsschluss, so dass ihre Angaben ebenfalls unter Vorbehalt stehen. Starkes Gewicht kann in Zweifelsfällen die gedruckte Chronik der Universität beanspruchen, die im Nachhinein Rechenschaft für ein Berichts- oder Rechnungsjahr ablegt. Chroniken sind jedoch an der Berliner Universität nur für die Rechnungsjahre 1887 bis 1915 sowie 1927 bis 1938 herausgegeben worden.

mit Eifersucht und Diadochenkämpfen, teils mit den völlig unterschiedlichen Schicksalen während der NS-Zeit erklären lassen.

⁶⁴⁸ MENSCHING wörtlich: „Wenn es richtig ist, Wissenschafts- und Wissenschaftler-Geschichte *deutlich* von einander zu scheiden...“ [Hervorh. d. Verf.], cf. *Nugae* 11, 96, i. e. LGBB 45 (2001) 120. – OBERMAYERS geringschätziges Urteil übersieht, dass MENSCHING selbst nur von Versuchen, Essays und *nugae* sprach, cf. OBERMAYER (2014) 5–6 m. FN 20.

Wichtige Aufschlüsse gewähren die Personal-, Dissertations- und Habilitationsakten im Universitätsarchiv sowie die dort noch vorhandenen Akten zu den lateinischen und griechischen Sprachkursen. In ihnen kann teilweise noch der behördliche Schriftverkehr über die Frage der Implementierung und Besetzung von Sprachkursen nachvollzogen werden. Spröde, aber von großem Wert sind darüber hinaus die Dokumente des Kurators der Universität, denen die Abrechnung von Honoraren für die erfolgte Dozententätigkeit entnommen werden kann.

Als übereinandergelegte Schablonen ergeben diese Quellen ein Gesamtbild, das nur streckenweise Gewissheit bietet. Für manche Kurse und manche Semester bleibt das Vorlesungsverzeichnis der einzige Anhaltspunkt. Flankiert werden die universitären Informationen durch die biographischen oder autobiographischen Quellen zu den jeweiligen Dozenten. In einigen Fällen ist es unumgänglich, Widersprüche und Fragezeichen im Detail zu diskutieren.

Zur Terminologie ist vorzuschicken, dass von 1924 an eine begriffliche Mehrdeutigkeit auftaucht: Neben den griechischen und lateinischen „Sprachkursen“ für Realabiturienten wurden „Sprachkurse“ auch in der Unterstufe des philologischen Proseminars eingerichtet, die dort den Lektürekursen und Stilübungen vorgeschaltet werden. Für die neuen Kurse war eine persönliche Anmeldung (*Antestat*) beim Dozenten erforderlich, mit der Vorlage einer ganz kurzen Bewerbung und eines Lebenslaufs jeweils in lateinischer Sprache.

Bei diesen neuen „Sprachkursen“ handelte es sich um propädeutische Lehrveranstaltungen für Studienanfänger der Klassischen Philologie, die wegen des nachlassenden sprachlichen Niveaus im Proseminar eingerichtet wurden. Ein glücklicher Zufall hat dafür gesorgt, dass ein eingehender Bericht über diesen Lehrveranstaltungstyp erhalten ist, den Eckart MENSCHING veröffentlichte.⁶⁴⁹ Auch Otto REGENBOGEN zog ein Resümee über diese Maßnahme in seiner *Denkschrift über einige Fragen des altsprachlichen Universitätsunterrichts*.⁶⁵⁰ Offen standen die neuen Kurse aber auch „*ausserordentlichen Mitgliedern*“, die zumindest Grundkenntnisse mitbringen mussten.⁶⁵¹

Die neuen Sprachkurse waren in erster Linie Teil des Philologiestudiums und gehören somit nicht in den engeren Bereich dieser Untersuchung. Zu den Dozen-

⁶⁴⁹ *Nugae* 4, 117–120, i. e. LGB 34 (1990) 248–251; vgl. *Nugae* 4, 87–88, i. e. LGB 34 (1990) 181–182.

⁶⁵⁰ REGENBOGEN (1930) 8–12.

⁶⁵¹ Werner JAEGER in dem genannten Bericht, zit. n. *Nugae* 4, 118, i. e. LGB 34 (1990) 249.

ten, die nicht näher behandelt werden, gehören deshalb so bedeutende Philologen wie Wolfgang SCHADEWALDT, Richard HARDER und Rudolf GÜNGERICH.⁶⁵²

In den Vorlesungsverzeichnissen erschienen die propädeutischen „Sprachkurse“ in der Rubrik des Proseminars (Unterstufe) im Institut für Altertumskunde, die „Sprachkurse“ für Realabiturienten hingegen wurden getrennt angekündigt, sobald die Kursrubrik *Einführung in das Universitätsstudium für Hörer aller Fakultäten* eingerichtet war. Bei näherem Hinsehen verunklart sich das Bild jedoch: Aus terminlichen oder persönlichen Gründen konnte offenbar zwischen solchen propädeutischen Kursen des Fachstudiums und dem Unterricht für Hörer aller Fakultäten gewechselt werden. Die Dozenten boten öfters beide Kurstypen an. In manchen Semestern wurden nicht in beiden Bereichen alle Niveaustufen abgedeckt, so dass die Kursbelegung notwendigerweise gewisse Durchlässigkeiten aufwies. Das stoffliche Pensum unterschied sich anscheinend kaum, die Geschwindigkeit durchaus: Die Kurse für Realabiturienten, d. h. für Hörer aller Fakultäten, waren bedeutend kleinteiliger, erreichten aber ganz sicher im Laufe von vier Niveaustufen (d. h. Semestern) eine Lektürefähigkeit: An die Kursstufen „1. Semester“ bis „3. Semester“ schloss sich eine „Lektüre für Anfänger“ an.

Im Folgenden sind mit „Sprachkursen“, „Lateinkursen“ und „Griechischkursen“ grundsätzlich die Anfängerkurse im eigentlichen Sinne (also für Realabiturienten) gemeint, wenn nichts Näheres vermerkt ist.

⁶⁵² Richard HARDER (1896–1957) leitete die propädeutischen lateinischen Sprachkurse seit ihrer Einführung im Wintersemester 1924/25. Die von Wolfgang SCHADEWALDT (1900–1974) durchgeführten Kurse im Griechischen begannen im darauffolgenden Sommersemester 1925, cf. VV, Chronik sowie *Nugae* 4, 118. Beiden oblag diese Aufgabe bis zu ihrer jeweiligen Erstberufung auf eine Professur nach Königsberg (HARDER 1927, SCHADEWALDT 1928). – Rudolf GÜNGERICH (1900–1975) Einsatz in griechischen und lateinischen Sprachkursen begann 1937 und setzte sich, mehrmals durch Wehrdienst unterbrochen, bis 1943 fort, cf. VV u. Chronik. GÜNGERICH'S Verhalten gegenüber dem NS-Regime unterschied sich deutlich von demjenigen HARDER'S und SCHADEWALDT'S. Er zeigte seine regimiekritische Haltung sogar bei einem NS-Schulungslager. Die schlechtestmögliche Note, die er erhielt, war nach Einschätzung von Anne Christine NAGEL gleichbedeutend mit dem sicheren Karriereende als Wissenschaftler, cf. NAGEL (2012) 446 m. FN 84; zu GÜNGERICH siehe ferner *Nugae* 9, 68–71; *Nugae* 10, 103. – Aus den Honorarabrechnungen und dem inneruniversitären Schriftverkehr ergibt sich nicht mit allerletzter Sicherheit, ob die Sprachkurse, die Harald FUCHS (1900–1985) und Karl DEICHGRÄBER (1903–1984) durchführten, echten Sprachanfängern offenstanden. Als Grenzfälle wurden sie deshalb in den nachfolgenden Dozentenkatalog aufgenommen (s. u. Kapp. 7.3.2.4 u. 7.3.2.6).

7.2 Unterricht und Dozenten in den Griechischkursen

7.2.1 Rudolf Helm (1872–1966), der Archeget des altsprachlichen Erwachsenenunterrichts

Wie in den Kapiteln 4.7 und 5.1 dargestellt wurde, war es Rudolf HELM, der zu Beginn des 20. Jahrhunderts sowohl das erste lateinische Lehrbuch für die aufkommende Volkshochschulbewegung als auch das erste griechische Erwachsenenlehrbuch für die neuartigen Adressaten an den Universitäten entwickelte. Und er hat (zeitgleich mit Herman HIRT in Leipzig) den ersten altsprachlichen Universitätskurs selbst abgehalten. Das Interesse an HELM erschöpft sich jedoch nicht in dieser aitiologischen Betrachtung. Denn es schließt sich die Frage an: Gab die didaktische Entscheidung für eine extreme stoffliche Komprimierung, die er gezwungen war vorzunehmen, im 20. Jahrhundert die Richtung vor? Inwieweit beeinflusste er als Autor und Hochschullehrer die Form, in der Erwachsene in der Folgezeit die alten Sprachen lernten? Zur Beleuchtung dieser Fragen soll genauer als bei den Dozenten, die ihm nachfolgten, untersucht werden, wer er war und was ihn als Didaktiker ausmachte.

Mit Rudolf HELMS Lebenserinnerungen⁶⁵³ liegt ein Bericht vor, der sowohl für die Frage der Sprachkurse, als auch überhaupt für die ersten zehn Jahre des neuen, von WILAMOWITZ und DIELS erweiterten Instituts für Altertumskunde von größtem Interesse ist: Bisher sind persönliche Schilderungen des Institutsalltags in der Hauptsache aus späterer Zeit bekannt. Für die ersten Jahre (zumal in der Dorotheenstraße 6 bzw. dem Hinterhaus Nr. 5, also vor dem 1919 erfolgten Umzug in das erweiterte Universitätshauptgebäude) sind neben WILAMOWITZENS und weiteren Erinnerungen in erster Linie amtliche Dokumente und verschiedene Briefwechsel die Hauptquelle, die sich kaum mit den alltäglichen Arbeitsbedingungen und -abläufen befassen.⁶⁵⁴ Rudolf HELMS Typoskript ergänzt daher die bekannten Dokumente um wertvolle Innenansichten aus erster Hand.

HELM erscheint inmitten der Personaltableaus bei CALDER und MENSCHING zwar häufig, jedoch regelmäßig nur in der Peripherie; als Persönlichkeit bleibt er blass – eine Fußnote im buchstäblichen Sinne – und über sein Leben wird

⁶⁵³ HELM (1966).

⁶⁵⁴ Frisch und zeitnah an den Geschehnissen verfasste WILAMOWITZ bereits einen ersten Rückblick für die große Universitätsgeschichte, die Max LENZ 1910 herausgab, vgl. LENZ 3.216–219.

meist nicht viel mehr gesagt, als dass er 1909 als Ordinarius nach Rostock ging.⁶⁵⁵ Dort wirkte er bis zu seiner Emeritierung im Jahre 1937 sowie erneut beim Wiederaufbau von 1945 bis 1953. Zur selben Zeit und zu demselben Zweck half er auch in Greifswald mit, mithin lehrte er offiziell bestellt bis zur Vollendung seines 81. Lebensjahres. Noch einmal sechs Jahre danach nahm die Freie Universität Berlin den 87-Jährigen als Emeritus in ihre Reihen auf. Sein 90. Geburtstag im Jahr 1962 fand – auch wegen der Verleihung des Bundesverdienstkreuzes – durchaus ein gewisses Presseecho.⁶⁵⁶ Die Rostocker Universität hat ihren ehemaligen Rektor, der die dortige Klassische Philologie jahrzehntelang prägte, in jüngerer Zeit wieder zu würdigen begonnen: Die Webseiten der Universität bieten neben einer kurzen (leider fehlerhaften⁶⁵⁷) Vita und zwei Fotografien auch das vollständige von Jürgen WIESNER erstellte Schriftenverzeichnis sowie zwei unkommentierte Originaldokumente aus dem Dezember 1933, die offensichtlich – mehr als vermuten kann man es nicht –

⁶⁵⁵ Bezeichnend, dass CALDER in einer Aufzählung weder den Vornamen noch die korrekte Form des Nachnamens präsent hat: „...the careers of [...] Paul FRIEDLÄNDER, R. HELMS [sic], Felix JACOBY, Werner JAEGER and others.“ HD-UvW xii. – Auch die Nachrufe auf HELM sind eher kurz und verwenden wenige biographische Eckdaten, z. B. Käthe KAHLBERG in MDAV 10,1 (1967) 2; PERTSCH (1972).

⁶⁵⁶ Vgl. Anm. 776.

⁶⁵⁷ HELM starb nicht in Berlin, sondern in Kiel. WILAMOWITZ war nicht sein Lehrer. Der fragliche Text (Eintrag "Rudolf HELM" im *Catalogus Professorum Rostochiensium*, http://cpr.uni-rostock.de/resolve/id/cpr_person_00001140?tab=article aufgerufen am 10.4.2017) ist eine Wiedergabe von Thomas ELSMANN: HELM, Rudolf, in: Die Rektoren der Universität Rostock 1419–2000. Angela HARTWIG/Tilmann SCHMIDT (Hgg.), Rostock 2000, 202 (Beiträge zur Geschichte der Universität Rostock Bd. 23). – ELSMANN wiederum bezog seine Informationen erkennbar aus der Deutschen Biographischen Enzyklopädie Bd. 4 (1996) 571. Abgesehen von den genannten Irrtümern wird dort in absurder Manier eine 80-seitige Einführung in den antiken Roman (Der antike Roman, Berlin 1948¹, Göttingen 1956²) als HELMS „Hauptwerk“ bezeichnet. Im Großen und Ganzen folgt die DBE wiederum den Angaben des Munzinger-Archivs Ravensburg (Internationales Biographisches Archiv 26 (1976) vom 14.6.1976, cf. Eintrag "HELM, Rudolf" in Munzinger Online/Personen, www.munzinger.de/document/00000010268 aufgerufen am 10.4.2017). Von dort wurde neben dem schon Erwähnten eine weitere wunderliche Einlassung in die Welt gesetzt: Zu dem „Werk über den antiken Roman (1948) gesellte sich eine Schrift über das Volkslatein.“ Offenbar hielt man Letzteres wegen seiner Überschrift für eine Abhandlung über die römische Umgangssprache, ohne das Anfängerlehrbuch für klassisches Latein („für volkstümliche Vortragskurse“) jemals in die Hand genommen zu haben. Und in die Schaffensphase der späten 1940er Jahre „gesellte“ sich das Lehrbuch ganz und gar nicht. Was 1946 als erforderlich angesehen wurde, war der Neudruck der vergriffenen siebten Auflage von 1927. Zu dem Zeitpunkt des „Dazugesellens“ war das Lehrwerk bereits 45 Jahre lang im Handel.

HELM als Opfer des NS-Regimes darstellen sollen. Darüber wird noch zu sprechen sein.

Rudolf HELM als Wissenschaftler eingehend zu beurteilen gehört nicht hierher und fiel überdies auch nicht ganz leicht. Wenn ein äußerst arbeitsam und diszipliniert lebender Gelehrter wie HELM ein hohes Alter erreicht, dann ahnt man schon, dass sich eine voluminöse Publikationsliste⁶⁵⁸ angesammelt hat. Die Zahlen sprechen für sich: Zwölf wissenschaftliche Textausgaben, darunter drei bis heute nicht ersetzte Teubnerbände zu Apuleius, 20 Monographien, vier große Forschungsberichte, mehr als 50 längere Aufsätze und mehr als 450 Rezensionen. In dieser Aufzählung noch nicht enthalten sind die unglaubliche Zahl von 50 (!) RE-Artikeln sowie weit verbreitete Übersetzungen von Lukian, Catull, Properz, Tibull, Horaz, Martial und Apuleius. Auf der anderen Seite brachte es HELMS langes Leben und seine schonungslos selbstkritische Wahrnehmung mit sich, dass er das Verstauben und Vergehen nahezu aller seiner wissenschaftlichen Erträge selbst noch mit ansehen musste und daraus in seinen Lebenserinnerungen auch keinen Hehl machte. Auch muss man der Wahrheit die Ehre geben und feststellen, dass überhaupt nur seine Arbeiten zu Apuleius, Fulgentius und zur Hieronymus-Chronik einen mäßigen Widerhall bei Spezialisten fanden. Ansonsten treiben die diversen Auflagen und Nachdrucke seiner vielen Übersetzungen noch ein verbilligtes Unwesen im Trödel- und Ramschbuchhandel. Rudolf HELM war zu Lebzeiten kein Aufsehen erregender Wissenschaftler, heute ist er gänzlich in Vergessenheit geraten. Er war von der asketischen philologischen Strenge und Enge eines Johannes VAHLEN, Adolf KIRCHHOFF und Emil HÜBNER geprägt, die er bejahte und an die er sich hielt.⁶⁵⁹ HELM und seiner Berliner Umgebung galt WILAMOWITZ als Eindringling, dessen Einbeziehen aller verfügbaren „Altertümer“ im ersten Moment deplaziert und

⁶⁵⁸ Schriftenverzeichnis zusammengestellt von Martha LÜNEBURG und Jürgen WIESNER in: *Wissenschaftl. Zs. d. Univ. Rostock, G-Reihe* 12,2 (1963) 277–288. Die Entstehungsgeschichte des Verzeichnisses ist eine typische Episode aus der Geschichte der Klassischen Philologie während der deutschen Teilung: Zeitgleich gaben die mit Helm besonders verbundenen Universitäten in Ost und West die Erstellung eines vollständigen Schriftenverzeichnisses in Auftrag, um den Jubilar damit zu bedenken. Als die Doppelung bemerkt wurde, war ein veritabler diplomatischer Drahtseilakt auf höherer Ebene erforderlich, um das gesammelte Material zusammenzuführen (mdl. Hinweis Jürgen WIESNER 4.2.2016).

⁶⁵⁹ In einer Rede anlässlich eines Festaktes zu seinem 80. Geburtstag bekennt HELM: „Ich weiß wohl, man hat mir den Vorwurf gemacht, dass ich zur alten Schule gehöre. Ich habe mich aber bemüht, in allen meinen Arbeiten über die einfache Textkritik hinweg zu kommen“, UR UA NL R. HELM 01, 7.

bedrohlich, *à la longue* vor allem unpraktikabel wirkte. HELM spricht es trotz aufrichtiger Verehrung offen aus: WILAMOWITZENS Konzeption sei großartig, das Problem sei nur, dass niemand außer ihm selbst so arbeiten könne. Letzten Endes musste sich HELM schon in jungen Jahren als Vertreter einer altmodischen Fraktion fühlen. Nicht erst in seinen Erinnerungen ist zu lesen, dass er das auch tat.⁶⁶⁰ Dass seine Biographie ein spannendes Stück Philologiegeschichte ist, liegt an dem Zeitraum, den sie umspannt: zwischen seiner ersten und seiner letzten wissenschaftlichen Veröffentlichung liegen siebzig Jahre. Derselbe Rudolf HELM, der mit Theodor MOMMSEN in Rom in einer Weinkneipe saß, wurde Zeuge der Ära Werner JAEGERs von ihrem Anfang bis zu ihrem Ende, und rezensierte schließlich noch Walter JENS.⁶⁶¹

HELMS Anfänge im Berliner Institut für Altertumskunde wurden noch nicht gründlich untersucht. Doch ist es von durchaus grundsätzlichem Interesse, seine Persönlichkeit und sein Verhältnis zu den dortigen Protagonisten zu beleuchten. Als WILAMOWITZ und DIELS im Jahr 1896 in die konkrete Planungsphase für ihre neue Berliner Institutskonzeption einstiegen, erhielten sie für ihr Vorhaben gerade einmal eine einzige Stelle, die sie besetzen konnten: einen wissenschaftlichen Assistenten, der zugleich die Bibliothek zu verwalten hatte. Diese eine Stelle besetzten sie mit HELM, der in den ersten zwölf Jahren für das Institut tätig war. Er sah KIRCHHOFF und VAHLEN gehen, und Eduard MEYER und Eduard NORDEN kommen. Auf Grund seiner Aufgaben war er immer präsent und in das Geschehen eingebunden, so dass seine Angaben allein schon zu den praktischen Sachverhalten wichtige Einblicke in die Instituts-geschäfte gestatten. HELMS Schilderungen der Charaktere und persönlichen Verhältnisse müssen allerdings vor dem Hintergrund seiner eigenen Rolle und seiner Interessen, seiner Loyalitätspflichten und letztlich damit seines Beurteilungshorizonts mit Wachsamkeit eingeordnet werden.

Rudolf HELM (seinen ursprünglichen Rufnamen Wilhelm legte er aus klanglichen Gründen ab) wurde 1872 in Berlin geboren.⁶⁶² Sein Vater, aus Pommern stammend, war ein preußischer Beamter, anfangs Rechnungskraft⁶⁶³, später Trigonometrierer beim Großen Generalstab, der dort als Absolvent einer Bürgerschule von Kollegen umgeben war, die höhere Bildungsabschlüsse als er

⁶⁶⁰ Rudolf HELM: Hieronymus' Zusätze in Eusebius' Chronik und ihr Wert für die Literaturgeschichte, Leipzig 1929, 2 (Philologus Suppl. 21,2), cf. SCHMIDT (1995) 154 FN 188.

⁶⁶¹ Rudolf HELM [Rez.]: Walter JENS, Die Stichomythie in der frühen griechischen Tragödie, DLZ 79 (1958) 112–113. – Zu dem Abend mit MOMMSEN cf. HELM (1966) 40.

⁶⁶² HELM (1892) 32.

⁶⁶³ Personalblatt.

vorzuweisen hatten.⁶⁶⁴ Rudolf HELM dazu: „*Ich kann nicht sagen, daß dieses Erbteil mich gerade glücklich gemacht hätte.*“⁶⁶⁵ Der Vater war „eine herrische Natur“⁶⁶⁶, die „im Jähzorn die Grenzen weiser Mäßigung, etwa beim Züchtigen, leicht überschritt.“⁶⁶⁷ Seiner Mutter „fehlte die eigentliche weibliche Freundlichkeit und Zärtlichkeit“⁶⁶⁸ Rudolf litt als Schüler unter dem Druck, „weniger gelungene Arbeiten“ müssten als „Schande“ empfunden werden. Nachdem er einmal Klassenprimus geworden war, blieb er „stets mit banger Sorge erfüllt“, diese Stellung halten zu können.

„*Bei jeder Klassenarbeit ängstigte mich die Frage, wie sie wohl ausgefallen wäre, und mit Hilfe seltsamer Orakel suchte ich vor der Rückgabe [...] mir Gewißheit zu verschaffen, ob sie fehlerlos sei. [Der] Ehrgeiz [hat mich] im Grunde Zeit meines Lebens gequält.*“⁶⁶⁹

Seine Kindheit beschreibt er als entbehrungsreich, nicht im Sinne von arm, sondern als karg und sparsam im Ergebnis seiner Erziehung. Die Familie zog innerhalb Berlins mehrere Male um. Sie wohnte schließlich in der Potsdamer Straße, als Rudolf von 1878 bis 1889 das Königliche Wilhelmsgymnasium, eine Viertelstunde zu Fuß entfernt, in der Bellevuestraße Nr. 15 besuchte. Dort, wo heute das *Sony Center* in die Höhe ragt, befand sich ehemals „*in vornehmster Gegend, durch einen langen Gang von allem störenden Außenleben getrennt, inmitten von Gärten auf stillem Grundstück der edle klassische Bau.*“⁶⁷⁰ 1935 wurde das Gebäude zum Sitz des „Volksgerichtshofs“.

Der Schüler HELM durfte während der Schulzeit auf Grund seiner Leistungen gleich zweimal vorzeitig in einen höheren Jahrgang aufrücken: nach einem halben Jahr der untersten Vorschulklasse Nona in die Oktava, sowie ebenfalls nach einem halben Jahr aus der Sexta in die Quinta, „*da es damals noch halbjährige Kurse gab,*

⁶⁶⁴ HELM (1966) 4.

⁶⁶⁵ HELM (1966) 5.

⁶⁶⁶ HELM (1966) a. a. O.

⁶⁶⁷ HELM (1966) 6.

⁶⁶⁸ HELM (1966) 3.

⁶⁶⁹ HELM (1966) 5.

⁶⁷⁰ HELM (1966) 14. Der fünf Jahre ältere Max DESSOIR porträtiert in seinen Memoiren großenteils dieselben Lehrer des Wilhelmsgymnasiums, erwähnt auch ergänzend eine Einschätzung Rudolf HELMS – vielleicht auf der Grundlage einer mündlichen Mitteilung – über Heinrich STEINBERG, cf. DESSOIR (1946) 27. Die Ehemaligen des Wilhelmsgymnasiums veranstalteten demzufolge auch Jahrzehnte später noch Wiedersehenstreffen, sowohl jahrgangsweise als auch jahrgangsübergreifende.

*die gleich darauf aufgehoben wurden. So gelang es mir, schon nach elf Jahren als Siebzehnjähriger mit dem Zeugnis der Reife aus der Schule zu scheiden.*⁶⁷¹

HELMS frühzeitiger Schulabschluss und sein nicht nachlassender Fleiß führten später dazu, dass er in dem bemerkenswerten Alter von 20 Jahren promoviert werden sollte.

Die erste Stärke, die ihn aus der Gruppe der Altersgenossen herausragen ließ, war das Kopfrechnen, bevor die Fächer Latein und Griechisch begannen, sein Leben zu bestimmen. Sonntags half Rudolf bei der Verwaltung der Lehrerbibliothek, was ihn nach seinem Bekunden gut dafür vorbereitete, später die Bibliothek des Instituts für Altertumskunde zu betreuen.⁶⁷² Er bekennt, dass seine Kindheit durch alles, was irgendwie mit schulischem Ehrgeiz zusammenhing, fast vollständig ausgefüllt war. Sein erstes eigenes Geld verdiente er als Primaner mit Nachhilfeunterricht.⁶⁷³

In dieser Zeit begannen auch HELMS literarische, vor allem dramatische Versuche, an denen er morgens um sechs Uhr vor dem Schulgang „gearbeitet“ habe. Was er in seinen Lebenserinnerungen allerdings verschweigt, belegen erhaltene Briefe: Der junge HELM suchte Kontakte, um seine Dramen auf die Bühne zu bringen. Erfolglos wandte er sich an den Theaterintendanten Otto DEVRIENT (1838–1894).⁶⁷⁴ Auch der Dramatiker Hermann Friedrich Freiherr VON MALTZAN (1843–1891), der mit Rücksicht auf das Ansehen seiner Familie unter Pseudonym zu veröffentlichen pflegte, bedankte sich mehrmals höflich bei HELM für die übersandten Manuskripte.⁶⁷⁵ Mit dem Kunsthistoriker Hugo ABS korrespondierte HELM sogar mehr als drei Jahre lang. ABS ging freilich auf HELMS fehlendes Talent kaum ein, sondern spendete stattdessen Trost für die seelischen Qualen des jungen und unverstandenen Künstlers.⁶⁷⁶ Rückblickend urteilt HELM über seine jugendlichen Ambitionen als Dramatiker mit Worten, die auch einigen Aufschluss über ihn als Wissenschaftler bieten:

⁶⁷¹ HELM (1966) 15.

⁶⁷² HELM (1966) 19.

⁶⁷³ HELM (1966) 27. Diesen Hinzuverdienst praktizierte er auch noch während des Studiums.

⁶⁷⁴ (Antwort-) Schreiben Otto DEVRIENT an Rudolf HELM vom 12. 11. 1889, UR UA NL R. HELM 08.

⁶⁷⁵ Briefe Hermann Friedrich Freiherr VON MALTZAN an Rudolf HELM zwischen Juni 1889 und Februar 1890, UR UA NL R. HELM 06.

⁶⁷⁶ Briefe Hugo ABS an Rudolf HELM zwischen August 1890 und Dezember 1893, UR UA NL R. HELM 07.

„Nach einer Reihe solcher Versuche traten diese Arbeiten hinter der wissenschaftlichen Tätigkeit später zurück, weil ich selbst eingesehen hatte, daß das enge Leben der Großstadt, in welchem ich aufgewachsen war, und ein damit verbundener Mangel an Phantasie mir größere Leistungen unmöglich machten. Wenn schon ein so geistvoller und sprachgewaltiger Künstler wie Lessing von sich behauptete, daß er alles nur mit Pumpen und Röhren aus seinem Innern holen müßte, wieviel mehr hätte das von mir armem Schächer gelten müssen. Treitschke sagte einmal in einer Vorlesung, der ich zufällig beiwohnte, die Kunst sei darin grausam, daß sie kein Mittelmaß verträge, während in der Wissenschaft auch der Mäßigveranlagte sein Scherflein beitragen könne.“⁶⁷⁷

Wollen diese Worte plaudernd insinuierten, HELM habe einsichtsvoll seine schriftstellerischen Versuche aufgegeben? Die Wortwahl seiner Memoiren verlangt ein misstrauisches *close reading*. Denn wenn derartige Neigungen „zurücktraten“, bedeutet das nicht, dass sie endeten. Ein Brief des greisen Johannes VAHLEN belegt, dass HELM auch zwanzig Jahre später nicht von seinen künstlerischen Versuchen abließ. Im Gegenteil: VAHLEN freute es zu hören, dass HELM sich am Ende des Jahres 1909 als frischgebackener Ordinarius fernab in Rostock seinen „neuen litterarischen Plänen mit ungehemmtem Eifer hingeben“ konnte.⁶⁷⁸

Als nächstes wenden sich die Erinnerungen der Studienzeit zu. Wie stellte sich ein strebsamer *primus omnium* die angemessene Vorbereitung auf das Studium der alten Sprachen vor? HELM gibt die Antwort: Die Muluszeit habe er mit der vollständigen Übersetzung von Caesars *bellum Gallicum* und Xenophons *Anabasis* zugebracht, die ihm „auf der Schule fremd geblieben waren, [...] um so den Eindruck des Ganzen zu haben.“⁶⁷⁹

⁶⁷⁷ HELM (1966) 28.

⁶⁷⁸ VAHLEN an HELM am 26. März 1910: „Mein lieber Freund, Ihr in den letzten Tagen des vergangenen Jahres geschriebener Neujahrsbrief 1910 mit den freundlichen Wünschen für das beginnende neue Jahr liegt noch unbeantwortet: denn ich habe ihn immer vor mir liegen gehabt, um ab und zu meinem Gewissen einen Stoß zu geben, der Brief und mit ihm das ungefähr um dieselbe Zeit eingetroffene Geschenk, die Florida des Apuleius. Aber die Zeit rinnt und heute ist Ostersonntag [...] Um auf Ihren Brief zurückzukommen, so hat es mich sehr gefreut zu hören, daß Sie sich in Ihrer neuen Tätigkeit wohlfühlen, und Ihren neuen litterarischen Plänen sich mit ungehemmtem Eifer hingeben können [...] in treuer Gesinnung Ihr J. VAHLEN“, cf. FUB UA Nachlass Rudolf HELM V/N-26/29. – Die erwähnte neue Tätigkeit ist HELMS Professur in Rostock.

⁶⁷⁹ HELM (1966) 31.

Im April 1889 bezog HELM die Berliner Universität „mit einem gewissen Herzklopfen“. ⁶⁸⁰ In der Rückschau bedauert er, dass er als Student nur diese eine Universität erlebt habe. Das will er nicht als *façon de parler* verstanden wissen, sondern er verharrt an diesem Punkt mit Nachdruck. Aus finanziellen Gründen sei das nicht anders möglich gewesen. Er wäre auch von sich aus auf gar keine andere Idee gekommen. Nicht zuletzt hätte er ja auch damals gar nicht die Namen berühmter Leute gekannt. Er glaube „überhaupt nicht an die Zugkraft bestimmter Namen.“ Spätestens jetzt ist nicht mehr allein Aufmerksamkeit, sondern Hellhörigkeit geboten. Ein Leser, der HELMS späteren Werdegang an der Seite eines WILAMOWITZ, DIELS und NORDEN kennt, kommt nicht umhin, eine solche Bemerkung als Statement und als Signal wahrzunehmen. Gezielte Ortswechsel, fährt HELM fort, seien eigentlich nur etwas für „ältere Studierende oder junge Doktoren [...], die einen größeren Überblick besitzen.“ ⁶⁸¹ In späteren Jahren habe er es „sehr bedauert“, nicht „nach Bonn“ gekommen zu sein:

„Es wäre meinem Weitblick sehr zu gute gekommen, wenn ich Bücheler und Usener hätte kennen lernen können, und würde auch meinem Fortkommen nützlich gewesen sein.“ ⁶⁸²

Seinem Fortkommen? Die Äußerung nährt Zweifel an HELMS Realitätssinn. HELM verdankte seine spätere Professur schwerlich seinen Publikationen, sondern vielmehr dem mühsamen Einsatz mehrerer Beteiligter mit WILAMOWITZ an der Spitze. Hermann DIELS' Geduld mit dem langjährigen Assistenten HELM und dessen wissenschaftlicher „Inferiorität“ ⁶⁸³ war da bereits längst erschöpft. Hätte HELM der Rostocker Fakultät nicht zugesagt – er zierte sich tatsächlich im Herbst 1909 ⁶⁸⁴ – wäre er mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit am Gymnasi-

⁶⁸⁰ HELM (1966) 32.

⁶⁸¹ HELM (1966) 32.

⁶⁸² HELM (1966) 32–33. – HELM hätte es deshalb sicher ausnehmend gut gefallen, dass Peter Lebrecht SCHMIDT ihn mit einer missverständlichen Formulierung unter die „Generation der Büchelerschüler“ rechnet, cf. SCHMIDT (1995) 153. Leser, die mit dem personalreichen Verschiebebahnhof von SCHMIDTS Aufsatz nicht bis ins letzte Detail vertraut sind, müssen SCHMIDTS Wortwahl allerdings so verstehen, als sei HELM ein Schüler BÜCHELERS gewesen. Ob es sich um einen Lapsus handelt, sei dahingestellt.

⁶⁸³ DIELS an WILAMOWITZ am 31. 10. 1903, HD-UvW 205–206.

⁶⁸⁴ Bei der Professur handelte es sich um ein Extraordinariat, das Otto PLASBERG seit 1903 innehatte und das kurz zuvor *ad personam* in ein Ordinariat umgewandelt worden war. HELM ging davon aus, dass die Würdigung, die PLASBERG nach sechs Jahren anscheinend im Wege von Bleibeverhandlungen (letztlich ging er nach Prag) gewährt worden war, ihm als Neuankömmling in gleicher Weise zustand. HELM: „Ohne langwieriges Bangen und mehrfache seelische Erschütterungen ging es auch diesmal nicht ab.“

um in Nordhausen gelandet, wohin er *de iure* bereits gewechselt war, nachdem seine mehrmaligen Abordnungen aus dem Berliner Schuldienst an die Universität endgültig abgelaufen waren.

HELM studierte bei VAHLEN, HÜBNER und KIRCHHOFF. Diese Zeit und diese Philologie prägten ihn. Sein Bedauern, nicht in Bonn gewesen zu sein, geht einher mit dem Selbstverständnis als „Mann der alten Schule“, der mit allem Späterem fremdelte und von den Umbrüchen seines Faches ungerührt blieb. Auf dem Begräbnis VAHLENS im Jahr 1911 versicherte dessen nächste Angehörige, eine Stieftochter, Rudolf HELM im Vertrauen: „Ich weiß, daß Sie der Liebblingsschüler meines Vaters gewesen sind.“⁶⁸⁵ VAHLEN war HELMS Doktorvater und Mentor, er ermöglichte ihm das archäologische Reisestipendium und leitete schließlich sein Habilitationsverfahren. Den persönlichen Habitus VAHLENS schildert in un-nachahmlicher Weise das launige Erinnerungsbuch Max DESSOIRS:

„Während Wilamowitz selten im Sprechzimmer der Professoren zu sehen war, erschien Johannes Vahlen pünktlich an jedem Vormittag und nahm auf einem in der Ecke stehenden Stuhle Platz, der ihm nach stillschweigender Übereinkunft vorbehalten war. Die Kahlheit dieses Sprechzimmers, die Verschlissenheit und Unbequemlichkeit der Polstersessel, die Schäßigkeit der Gardinen störten niemand, am wenigsten Vahlen, der jahraus jahrein den gleichen schwarzen Rock trug. Er übte keine besondere Anziehungskraft auf die Studierenden aus, nahm aber unentwegt einen verhältnismäßig großen Hörsaal in Anspruch. Wenn die Herren Ordinarien sich ihre Auditorien für ein bevorstehendes Semester gewählt hatten, wurden die Nichtordinarien zur Verteilung der übriggebliebenen durch den Geheimen Kanzleirat Skopnik zusammengerufen; wir nannten das die »Konferenz der Ent-erbten«. Dem wackeren Skopnik gelang es manchmal, einen der Hochmögenden zu einem Tausch zu veranlassen, aber Vahlen sagte stets mit der Stimme des Nordpols »Nein«. Als ich, ein älterer Extraordinarius, einmal versehentlich in den Senatssaal geriet, in dem gerade eine Fakultätssitzung abgehalten wurde, sah mich Vahlen als vorsitzender Dekan mit so entsetzten Augen an, als ob ich ein Heiligtum geschändet hätte.“⁶⁸⁶

Es ist vielleicht statthaft, diese legere Charakterisierung anzuführen, um sich vorstellen zu können, aus welchem Holz ein „Lieblingsschüler“ dieses Mannes geschnitzt sein musste. VAHLEN war durch HELMS Ausscheiden aus dem Semi-

[...] Briefe GEFFCKENS machten mir bald Mut, bald minderten sie mein Zutrauen in die Gewißheit...“

⁶⁸⁵ HELM (1966) 37.

⁶⁸⁶ DESSOIR (1946) 185.

nar und Weggang in den Schuldienst 1892 geradezu sentimental betroffen.⁶⁸⁷ Umgekehrt kennen HELMS Elogen auf VAHLEN keine Grenzen. Mehrfach rühmt er die „scharfsinnige, logische Art“⁶⁸⁸, von der er erst so viel später gemerkt habe, wie sehr sie ihn geprägt habe. VAHLENS Übungen seien ein „Genuß“⁶⁸⁹ gewesen. Und dann das klare, formvollendete Latein, das er gesprochen habe: gegenüber dem „Wein“ VAHLENS war Emil HÜBNERs Latein „Wasser“.⁶⁹⁰

Mit anrührenden Worten schildert er VAHLENS verdüsterten Lebensabend, nachdem dessen Sohn als Seekadett bei einem Sturm in der Biskaya ums Leben gekommen war und die Tochter, Zwillingsschwester des Verstorbenen, sich daraufhin auf einer Schottlandreise das Leben nahm.⁶⁹¹ Viel später, als HELM 1909 nach Rostock wechselte, verabschiedete VAHLEN ihn mit Umarmung und Kuss.⁶⁹² Das war der Abschied für immer.

HELMs Erinnerungen an die weiteren Berliner Dozenten bieten neben interessanten Details auch Altbekanntes. Über KIRCHHOFF weiß HELM dieselben Schwächen zu berichten, an die sich auch WILAMOWITZ erinnerte. HELM hält die Neigung zum unablässigen Wiederholen und Abschweifen für eine Alterserscheinung KIRCHHOFFs, obwohl WILAMOWITZ Gleiches schon über den 44-Jährigen erzählte.⁶⁹³ Ernst CURTIUS wird von HELM in wuchtigen pathetischen Worten als seherische Erscheinung geschildert, um mit dem Hinweis abzuschließen, es habe „keinen Abbruch“ getan, „daß er dabei mit einem schlecht gerollten Regenschirm hantierte.“⁶⁹⁴ Friedrich PAULSENS klarer, verständlicher Vortrag habe stets dafür gesorgt, dass das *Auditorium maximum* bis auf den letzten Platz gefüllt war.⁶⁹⁵ DILTHEY habe HELM zwar viel, aber ohne rechten Nutzen gehört: „Er sprach mir zu hoch.“⁶⁹⁶ Derlei Bekenntnisse ließen sich fortsetzen, über Carl ROBERT, über KEKULÉ usf. Von HELMS beiläufiger Erwähnung, er habe eine Vorlesung TREITSCHKES besucht, war schon die Rede. Was HELM miterlebte, gerät streckenweise zu einem Panoptikum historischer Situatio-

⁶⁸⁷ HELM (1966) 36.

⁶⁸⁸ HELM (1966) 37.

⁶⁸⁹ HELM (1966) a. a. O.

⁶⁹⁰ HELM (1966) a. a. O.

⁶⁹¹ HELM (1966) 36.

⁶⁹² HELM (1966) a. a. O.

⁶⁹³ HELM (1966) 38; WILAMOWITZ (1928) 97.

⁶⁹⁴ HELM (1966) 39.

⁶⁹⁵ HELM (1966) 40.

⁶⁹⁶ HELM (1966) a. a. O.

nen:⁶⁹⁷ 1888 stand er als Schüler mit einem schwarzen Banner in der Hand Spalier vor der Berliner Universität, als der Leichnam des verstorbenen Kaisers WILHELM I. vom Dom nach Charlottenburg überführt wurde, und sah, „wie die Könige und Fürsten Europas hinter dem Sarge [...] langsam einherschritten.“⁶⁹⁸ Zu BISMARCKS 80. Geburtstag pilgerte er nach Friedrichsruh und hörte den Jubilar reden.⁶⁹⁹ In Rom erlebte er nicht nur eine Messe LEOS XIII. im Petersdom, sondern hatte auch in der Vatikanischen Bibliothek „beim Handschriftenvergleichen Gelegenheit, den berühmten Papst zu sehen, da es vorkam, daß er durch den Raum schritt.“⁷⁰⁰ Ebenfalls in Rom verbrachte er 1893 einen Abend mit MOMMSEN in einer Weinkneipe: „[E]in vorwitziger Frager wollte damals von ihm wissen, wann der vierte Band seiner Römischen Geschichte erscheinen würde.“⁷⁰¹ Sein Führer über die archäologischen Stätten Griechenlands war kein geringerer als Wilhelm DÖRPFELD, „der mit bewundernswerter Frische den ganzen Tag über vor- und nachmittags uns Vorträge hielt in den Ruinen, die wir aufsuchten, und des Abends noch ebenso frisch bei der Tafel sich in der Unterhaltung zeigte. Er hatte etwas Außerordentlich Fesselndes in seiner Rede.“⁷⁰² Abgesehen von weiteren Granden der Berliner Universität, wie Adolf VON HARNACK, erlebte HELM im persönlichen Verkehr auch so schillernde und heute eher in Vergessenheit geratene Persönlichkeiten wie Botho GRAEF oder Friedrich VON OPPELN-BRONIKOWSKI. Letzterer konnte als Absolvent der Preußischen Hauptkadettenanstalt kein Griechisch (der schulische Lehrplan war der eines Realgymnasiums), und HELM brachte es ihm im Einzelunterricht bei.

⁶⁹⁷ HELM versteht es als Chronist auch, den Wandel Berlins in ansprechenden Impressionen auszumalen: „Ich sah die Sandwüste und Spargelfelder um Berlin, wo jetzt der Kurfürstendamm mit seinen prachtvollen Häusern sich hinzieht und des Abends in zauberhaftem Lichterglanz prangt.“ HELM (1966) 1. – „In der Frobenstraße schloß damals die Bülowstraße eine querlaufende Mauer ab, und Berlin war zu Ende. Der grüne Graben floß durch die Wiesen, und bis zum heutigen Zoologischen Garten waren Felder. In der Potsdamer Straße wohnten wir im vorletzten Haus an der Grenze nach Schöneberg, an dessen Beginn eine Villa lag mit prachtvollem Garten. Die radschlagenden Pfauen darin waren unser Vergnügen [...] Hier erlebten wir es auch, wie die Schienen gelegt wurden für die erste Pferdebahn, die auch aus der Stadt bis in den Ort Schöneberg verlängert wurde. Da es damals noch den Berg hinaufging, stand in der Nähe unseres Hauses das Beipferd, das zu dem einen hinzugespannt wurde, um die Steigung zu überwinden.“ HELM (1966) 13–14.

⁶⁹⁸ HELM (1966) 28.

⁶⁹⁹ HELM (1966) 59–60.

⁷⁰⁰ HELM (1966) 52–53.

⁷⁰¹ HELM (1966) 40.

⁷⁰² HELM (1966) 53.

In der Galerie von Lebenseindrücken, die HELM für berichtenswert hält, begegnen viel Arbeit und Fleiß, Zweifel und Depression, sowie eine gelegentliche Tuchfühlung mit akademischen Zelebritäten. Irgendwann drängt sich die Frage auf, ob es denn in diesem Leben gar keine Freundschaften gegeben hat. Immerhin, einen Kommilitonen nannte HELM einen Freund: seinen späteren beruflichen Rivalen Otto PLASBERG (1869–1924). Mit diesem habe er als Student nach den Seminarübungen

*„so manches Mal bei einer Bockwurst und einem Glase Bier Philologie, Poesie, Gott und die Welt besprochen, wie wir nach den Seminarübungen mittags vor dem Heimweg auch schnell noch zusammen mit einem Glase Kulmbacher für 10 Pfg. bei Aschinger den Gelehrsamkeitsstaub hinunterspülten.“*⁷⁰³

Doch als müsse er klarstellen, dass diese Freundschaft keinem eigenen Gefühlsbedürfnis entsprang, liefert HELM eine Erklärung für die Verbindung: *„Er kam von Bonn, ein einsamer Mensch, mutterlos, allein unter der Obhut eines etwas strengen Vaters aufgewachsen, fühlte er eine gewisse Sehnsucht, sich an einen Menschen anzuschließen. [...] Wir saßen im Kolleg getreulich nebeneinander.“*⁷⁰⁴

Es bleibt der Phantasie des Lesers überlassen, ob der strebsame HELM andernfalls allein gegessen hätte.

Als er im August 1892 mit dem Prädikat *magna cum laude* promoviert wurde, war Rudolf HELM 20 Jahre und fünf Monate alt.⁷⁰⁵ Stäuis als Dissertationsthema verdankte er einer Anregung Emil HÜBNERs. Die „Weisung, Sprache und Metrik zu untersuchen“, habe er jedoch nicht befolgt, sondern sich mit der „Prüfung der Vorbilder des Dichters“ begnügt, *„um dann das Ganze der Fakultät einzureichen. [...] Meine Arbeit war im Laufe der Semester aus den regelmäßig einzureichenden Seminararbeiten entstanden und fertig... Dreimal das 'Gut' [...], durch das Examen, durch meine Arbeit und durch das Colloquium. Eine volle Stunde disputierte ich nach der damals noch bestehenden Sitte in lateinischer Sprache mit meinen drei Gegnern [...] Dann hielt Diels eine lobende lateinische Rede.“*⁷⁰⁶

1893 folgten das Staatsexamen, ausgedehnte Bergwanderungen in Berchtesgaden und Tirol, sowie im Oktober der Beginn der stipendienfinanzierten einjährigen Reise durch Italien und Griechenland.⁷⁰⁷ HELM erlebte dies als Entlohnung für jahrelangen Fleiß und manche Entbehrung. Er kam sich vor wie

⁷⁰³ HELM (1966) 43.

⁷⁰⁴ HELM (1966) a. a. O.

⁷⁰⁵ Am 5. August 1892. Zu der Dissertation vgl. Anm. 726.

⁷⁰⁶ HELM (1966) 37; 48–49.

⁷⁰⁷ HELM (1966) 49–50.

in einer „Märchenwelt“.⁷⁰⁸ Im September 1894 kehrte er zurück „nach Hause in eine, wie mir schien, etwas düstere Zukunft. Denn auf Drängen meines Vaters mußte ich mich entschließen, mein Seminar- und Probejahr anzutreten und mich damit dem Schuldienst zu widmen.“⁷⁰⁹

Es folgten zwei offensichtlich schwierige und freudlose Jahre. Das private Glück seiner Verlobung mit Alice BAUER wurde stark dadurch eingetrübt, dass beide Familien Widerstand gegen die Verbindung leisteten: Die mondäne Partei auf Seiten der Verlobten mochte sich nicht damit abfinden, dass die Tochter und Enkelin nur einen Philologen heiraten wollte. HELM seinerseits litt so sehr unter den antisemitischen Ausfällen des Vaters und der fortgesetzten Eifersucht der Mutter gegen die künftige Braut, dass er mit seinen Eltern vollends brach und sich in einem „sehr kümmerlichen möblierten Zimmer“ einquartierte.⁷¹⁰ Materiell sah sich HELM ohnehin nicht in der Lage, eine Familie zu gründen. Am Ende des Jahres 1896 musste er sich vorkommen wie auf einem Abstellgleis. Der Halbjahresvertrag als Hilfslehrer am Friedrichsgymnasium umfasste nur wenige Wochenstunden.⁷¹¹ Ein notwendiger Strohalm waren deshalb die spärlichen Einkünfte, die er durch seine Mitarbeit beim *Vocabularium Iurisprudentiae Romanae* erzielte.⁷¹² Das Editionsprojekt an der Preußischen Akademie der Wissenschaften betreute Bernhard KÜBLER, Privatdozent an der Universität Berlin und Erzieher der preußischen Prinzen. Über KÜBLERS Vater, den Schuldirektor des Wilhelmsgymnasiums, war der Kontakt zu HELM entstanden, als im Projekt kurzfristig ein Mitarbeiter benötigt wurde.⁷¹³

⁷⁰⁸ HELM (1966) 50.

⁷⁰⁹ HELM (1966) 58.

⁷¹⁰ HELM (1966) 61.

⁷¹¹ „Ein halbes Jahr war ich dann noch Hilfslehrer am Friedrichsgymnasium mit einigen wenigen Stunden. 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.“ cf. HELM (1966) 59.

⁷¹² HELM (1966) 61. Vgl. Bernhard KÜBLERS Denkschrift zum Projekt des *Vocabularium Iurisprudentiae Romanae* (1899), abgedr. in: FA-TM 802–807 (Dok. Nr. 637) hier 806 m. FN 2909 sowie den Brief MOMMSENS an ALTHOFF v. 10. 11. 1896, FA-TM 765–767, hier 766 m. FN 2764. – Einen allgemeinen Überblick über das Projekt bietet auch SIMON (2004) 90–94.

⁷¹³ HELMS Aufgabe bestand in der Bearbeitung der Indeklinabilia, nachdem der ursprünglich damit befasste Ernst Theodor SCHULZE (1859–1919), genannt „Symmachus-Schulze“, ausgestiegen war, cf. GRADENWITZ (1929) 60; 64.

Ende Dezember 1896 erhielt Rudolf HELM eine Postkarte, in der Hermann DIELS um seinen Besuch bat.⁷¹⁴ Zuvor spielte DIELS in HELMS Werdegang keine Rolle. In den Erinnerungen an die akademischen Lehrer standen VAHLEN, HÜBNER und KIRCHHOFF an vorderster Stelle. DIELS („*der vierte der Philologen, die ich hörte*“⁷¹⁵) wird nur der Vollständigkeit halber genannt. Dessen Seminare fand HELM langweilig, und den persönlichen Stil unangenehm; DIELS sei im Vergleich mit VAHLEN blass und schulmeisterlich gewesen – „*Er war ja unmittelbar aus dem Lehrerstand an die Universität berufen.*“⁷¹⁶ Selbst seinen Lieblingsschriftsteller Lukrez hörte HELM bei DIELS „ohne sonderlich erwärmt zu werden.“⁷¹⁷ HELM mokiert sich darüber, dass DIELS eine Vorlesung mit einem Scherz beendete, „*und dann saß er noch eine Weile, gleichsam ausruhend auf dieser Pointe. Damals ahnte ich noch nicht [...] daß ich im Grunde ihm meine spätere Laufbahn zu verdanken haben würde.*“⁷¹⁸

Das trifft zu. Es ist kaum davon auszugehen, dass HELM sich ausmalen konnte, was eine einzige Unterrredung mit DIELS für sein weiteres Leben bedeuten würde.

Dass jemandem wie Rudolf HELM an Weihnachten 1896 eine solche Position angeboten wurde, die schon nach wenigen Jahren als das vorzüglichste Karriereprungbrett aller Zeiten in der Klassischen Philologie gelten sollte, ist beinahe ein Wunder. Und der Weg zu dieser Personalie bleibt auch bei näherer Betrachtung der Korrespondenz zwischen DIELS und WILAMOWITZ gänzlich kurios.

Die Postkarte hatte eine längere Vorgeschichte, in der die Rollen zwischen DIELS und WILAMOWITZ anders verteilt waren, als es die überlieferten Stereotype *a prima vista* vermuten lassen. DIELS, der nach außen hin stets bedächtig schien, war in dieser Angelegenheit unruhig bis fiebernd: Er wollte unbedingt die Berliner Verhältnisse auf den Kopf stellen und WILAMOWITZ an seiner Seite haben:

„*Du glaubst nicht, wie ich mich freue, Dich hierher kommen zu sehen. Es ist etwas entsetzliches gewesen diese 16 Jahre mit lauter abgestorbenen Lederseelen verkehren zu müssen.*“⁷¹⁹

⁷¹⁴ HELM (1966) 61.

⁷¹⁵ HELM (1966) 38.

⁷¹⁶ HELM (1966) a. a. O.

⁷¹⁷ HELM (1966) 39.

⁷¹⁸ HELM (1966) a. a. O.

⁷¹⁹ DIELS an WILAMOWITZ am 1.12.1896, HD-UvW 153–154. – Uvo HÖLSCHER verdreht Ursache und Wirkung: „Bald hat Wilamowitz Diels, dann Norden nachgezogen“, cf. HÖLSCHER (1965) 23. Auch bezüglich NORDEN trifft die Aussage nicht zu.

WILAMOWITZ wiederum, der immer so jugendlich und forsch wirkte, ist in dieser Phase antriebslos, schleppt Bedenken mit sich herum, zweifelt und will lieber noch warten. Zwar hat er klare Vorstellungen und sieht auch in DIELS einen wahrhaft Gleichgesinnten, aber er fühlt sich bedrängt, hat den Kopf nicht frei. Gerüchte gehen schon in Göttingen um, Spannungen liegen in der Luft. WILAMOWITZ weiß um den Widerstand sämtlicher Berliner Philologen außer DIELS. Er ist hin und hergerissen und fühlt sich Göttingen verpflichtet. Trotz des Drängens von ALTHOFF und DIELS ist völlig offen, in welche Richtung sich die beiderseits schwer beladene Waage neigt.

Im Sommer 1896 ist es folglich an DIELS, die Widerstände herunterzuspielen und jeden Zwischenstand als Erfolg herauszustreichen. Der Tenor lautet, ALTHOFF kümmere sich um alles, die Forderungen würden erfüllt. Zeitweise hatte DIELS Mühe, seine Zwischenberichte als erfreulich zu verkaufen. Als man sich schon in den Details zu verfangen droht, mehren sich die Signale, die neue Assistentenstelle könnte bewilligt werden. Nun stellt WILAMOWITZ am 7. September 1896 etwas Grundsätzliches klar: er legt Wert darauf, die „Seminar Direktoren“ KIRCHHOFF und VAHLEN nicht vor den Kopf zu stoßen.⁷²⁰ Das erhöht ein weiteres Mal den Druck auf DIELS, der weiß, dass WILAMOWITZ' Berufung für sich genommen bereits die beiden Genannten desavouiert. WILAMOWITZ weiter: „Der Assistent braucht gar nicht habilitirt zu sein, und ich bin sogar sehr wenig dafür vorerst.“ In diesem Augenblick kann DIELS alles gebrauchen, nur keine Dissonanzen. Er fügt sich, buchstäblich „postwendend“, und antwortet am folgenden Tag:

„Über den Assistenten kann man verschieden denken. Ich habe nichts dagegen, dass man es so versucht wie Du willst. Ich hatte nur gedacht zum Anfang wäre ein schon etwas akademisch erprobter junger Mann uns nützlich. Aber ganz wie Du willst. Künftig wird jedenfalls die Stelle in der Weise aufzufassen sein wie Du denkst. Wir werden während des Winters zusehen, ob sich der geeignete findet; und wenn Mann und Haus zu Ostern da ist, machen wir auf; wenn nicht, warten wir.“⁷²¹

Am 15. November steht fest: Die Stelle des Assistenten ist bewilligt.⁷²² Dann geschieht am 28. November etwas, das sich haarscharf am Rande eines Missverständnisses abspielt: DIELS nennt den Namen HELM, allerdings als eine Art erstes Gedankenspiel; eine Empfehlung kann man es kaum nennen:

⁷²⁰ HD-UvW 135–136.

⁷²¹ HD-UvW137.

⁷²² HD-UvW142.

„Die Frage des Assistenten tritt nun auch heran. Ich bin zweifelhaft, ob man einen der unbeschäftigten hiesigen tüchtigen Leute gewinnen soll, z. B. Helm (Stattius), von dem ich *par distance* einen günstigen Eindruck habe. Vahlen hält große Stücke auf ihn. Ich kenne s. Arbeiten nur flüchtig. Wenn er bereit wäre, was ich nicht weiß, würde seine einseitig Vahlen'sche Ausbildung nicht schaden.“⁷²³

WILAMOWITZ überfliegt die Worte „zweifelhaft“ und „*par distance*“, sie interessieren nur am Rande, denn strategisch⁷²⁴ erkennt er, es werde den Start ungemein erleichtern, einen Schüler VAHLENS zu berücksichtigen:

„Ein Vahlenianer als Assistent ist sogar sehr gut; Helm kenne ich nur flüchtig, die Dissertation schien mir ganz in dem Stil. Ich kann ja in der Personenfrage kaum mitreden.“⁷²⁵

Die Dinge nahmen ihren Lauf, so einfach es auch klingen mag, weil HELM zwar promovierter Schüler VAHLENS, aber noch nicht habilitiert, und im Übrigen voraussichtlich verfügbar war. Die alles andere als überwältigende⁷²⁶ Dissertation kannte sogar WILAMOWITZ „nur flüchtig“. Am 28. Dezember meldet DIELS: „Mit Dr. Helm habe ich schon gesprochen, er wird sich bis 1. Jan. entscheiden.“⁷²⁷ Und am 30. Dezember: „Dr. Helm hat angenommen und wird vom 1. April an seine Stelle antreten.“⁷²⁸ In HELMS Lebensbericht heißt es über diesen Moment:

„Mein gutes Schicksal erlöste mich aus dieser drückenden Lage. Weihnachten 1896 erreichte mich eine Postkarte meines Lehrers Diels, in der er kurz um meinen Besuch bat. Als ich zu ihm ging, trug er mir die neugegründete Assistentenstelle an bei dem Institut für Altertumskunde, das, bisher nur eine geschichtliche Abteilung umfassend, jetzt durch eine philologische erweitert werden sollte. Das war eine Forderung, die Ulrich von Wilamowitz-Möllendorff bei seiner Berufung nach Berlin stellte entsprechend seiner weiten Auffassung von der klassischen Philologie und

⁷²³ HD-UvW148.

⁷²⁴ „WILAMOWITZ war ein erstaunlich rascher Denker; wurde ihm eine neue Tatsache vorgestellt, so durchlief sein Geist in wenig Sekunden so viele Folgerungen, daß ich Wochen dazu gebraucht hätte.“ cf. BRANDL (1936) 221.

⁷²⁵ HD-UvW 151, Brief vom 30.11.1896.

⁷²⁶ cf. Valmaggi (1894): “Il titolo del presente studio dell’Helm dice un po’ più forse di quello che lo studio mantiene [...], che in sostanza si riduce [...] a un’indagine sommaria ... in modo non troppo chiaro del resto, come non troppo chiara riesce la conclusione (a. a. O. 147) ... solo avvertiamo che non tutti i riscontri Virgiliani raccolti dall’H. sono fonti del contenuto, ma taluni puramente consistono in imitazioni (a. a. O. 149) ... e qualche affermazione anche vi s’incontra, che non sembrerà interamente conforme al vero (a. a. O. 150).” – Ebenso negativ W. R. HARDIE in CR 7,5 (1893) 220–222.

⁷²⁷ HD-UvW 156.

⁷²⁸ HD-UvW 158.

seinem eigenen alle Hilfsdisziplinen, die gesamte griechische und lateinische Literatur, Geschichte und Archäologie umfassenden Genie.“

HELM wusste, dass dieser Augenblick der entscheidende Moment seines Lebens war: Die besagte Postkarte hütete er wie eine Reliquie. Am Ende vermachte er seinen Nachlass dem Seminar für Klassische Philologie der Freien Universität Berlin, das in den 1960er Jahren noch „Institut für Altertumskunde“ hieß.

Als besondere Preziose vertraute er die Postkarte jedoch der Zuverlässigkeit des für die alten Sprachen zuständigen Fachreferenten Wolfhart UNTE (1938–2014) in der Universitätsbibliothek an. Noch bis 2017 lag die Postkarte dort in einem Safe und gehörte der Kategorie „Wertvolle Bestände“ an, ehe sie wieder zum übrigen Nachlass zurückkehrte. Was heute möglicherweise eine Email erle-

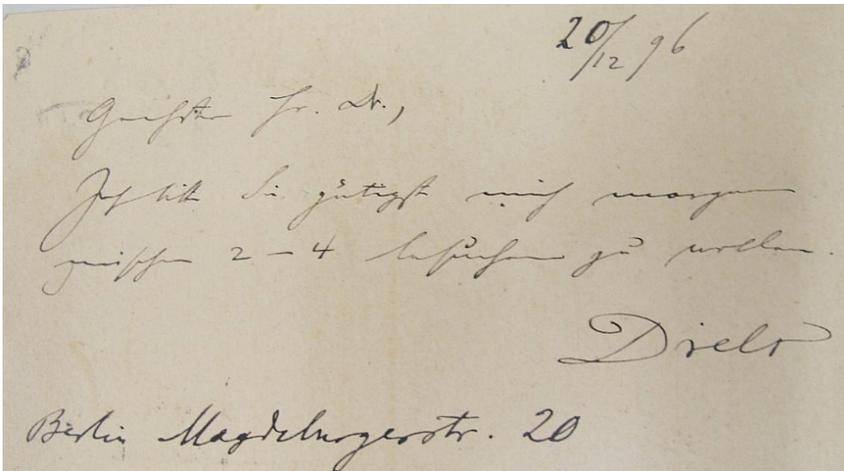


Abb. 19: Briefkarte mit der Einladung Rudolf Helms zu Hermann Diels in dessen Wohnung am Magdeburger Platz südlich des Landwehrkanals in der damaligen Schöneberger Vorstadt. Zweck war die Besetzung der Assistentenstelle am neukonzipierten Berliner Institut für Altertumskunde.

digen würde, hatte auf der Karte den Wortlaut: „20/12.96 Geehrter Hr. Dr., Ich bitte Sie gütigst mich morgen zwischen 2–4 besuchen zu wollen. Diels“ (Abb. 19).

Rudolf HELM wurde auf diese Weise der erste Assistent, den WILAMOWITZ an das neugestaltete Berliner Institut holte. Damit beginnt der wichtigste Abschnitt in HELMS Leben und in HELMS Memoiren.

„Nach kurzer Überlegung nahm ich an und gewann mit dem zwar nicht sehr üppigen Gehalt von 133,50 \mathcal{M} monatlich und den schwerer wiegenden Aussichten die Grundlage zur Heirat. Die Mitarbeit an dem von Bernhard Kübler herausgegebenen juristischen Lexikon brachte mir von der Akademie jährlich 600,- \mathcal{M} dazu. Mit dieser Einnahme von etwa 2000,- \mathcal{M} jährlich durfte ich es wagen, die Ehe einzugehen, da meine Braut mit ihrem Vermögen die andere Hälfte beitrug.⁷²⁹ So war der 1. April 1897 für mich zugleich der Tag des Dienstantritts in ein neues Amt⁷³⁰ und mein Hochzeitstag. Meine Trauung fand in der Kaiser-Wilhelm-Gedächtniskirche statt. [...] Zum 3. April hatte mich Wilamowitz ins Institut bestellt, wo er mich als *nove nupte!* begrüßte und bedauerte, daß ich mir nicht Urlaub hatte geben lassen. So war dies in der Tat die hohe Zeit meines Lebens... [...] Aber es ist dafür gesorgt,

⁷²⁹ Die Einkommenssituation war objektiv nicht so kümmerlich, wie HELM glauben machen möchte. Zu dem jährlichen Grundsalar von gut 1600 \mathcal{M} , welches er nonchalant auf 1400 abrundet, kamen noch die üblichen Zulagen hinzu. Zum Vergleich: Im selben Jahr 1897 erhielt an der Philosophischen Fakultät der Berliner Universität ein Professor mit etatsmäßigem Extraordinariat, also einer festen Stelle, jährlich 2400 \mathcal{M} zuzüglich u. a. 900 \mathcal{M} Wohnungsgeldzuschuss, cf. DESSOIR (1946) 36. Zum Wohnungsgeldzuschuss, dem relevantesten Einkommensteil preußischer Beamter neben dem sogen. Normaletat vgl. WIESE 4.849–850. – In HELMS Rückschau nach so vielen Jahrzehnten nahm sich der Betrag, nostalgisch empfunden, sicher gering aus, da er die längste Zeit seines Lebens den Sold eines Ordinarius gewohnt war. Es ist glaubhaft, dass HELM 1897 mit seiner materiellen Lage unzufrieden war, nachdem er mit seinen Eltern gebrochen hatte. MENSCHING zählt ihn deshalb neben KLINGNER, DIELS und DEICHGRÄBER zu den wenigen „späteren Ordinarien, deren familiärer Hintergrund derart war [...], daß der Beginn der Laufbahn von wirtschaftlichen Problemen beeinflusst oder überschattet war.“ cf. *Nugae* 8, 105–106, i. e. LGBB 39 (1995) 120–121. Schon am Ende des Jahres 1898 erhielt HELM eine Gehaltserhöhung auf 1800 \mathcal{M} , cf. HD-UvW 181. – Zur weiteren Gehaltsentwicklung kann angemerkt werden, dass HELM vor dem etatsmäßigen Berliner Extraordinariat des Jahres 1907 insgesamt bereits 2800 \mathcal{M} bezog (cf. HD-UvW 235). Diese Zahl scheint Zulagen, evtl. sogar das Kolleggeld, enthalten zu haben, da HELM seinerseits als Ergebnis der Ernennung im Jahr 1907 die Summe von 2700 \mathcal{M} nannte, cf. HELM (1966) 67. Als Ordinarius in Rostock startete er 1909 mit 4200 \mathcal{M} , cf. UR UA Personalakte R. HELM Bl 19. Das lag bemerkenswerterweise nicht oberhalb der Einkünfte, die sich für ihn entwickelt hätten, wenn er 1903 das angestrebte Extraordinariat in Graz erhalten hätte: In diesem Fall hätten sofort 3600 \mathcal{M} Sold zuzüglich einer Zulage von 840 \mathcal{M} und einer Proseminarremuneration von 400 \mathcal{M} gewunken. Nach fünf Jahren war dort eine zweite Zulage von weiteren 400 \mathcal{M} vorgesehen, cf. Brief Heinrich SCHENKL an Rudolf HELM vom 19. 12. 1903, UR UA NL R. HELM 09.

⁷³⁰ „Die Bibliothek erfuhr einen beträchtlichen Zuwachs. Zu ihrer Verwaltung wurde ein ständiger Bibliothekar angestellt, der zugleich als Assistent am philologischen Proseminar tätig ist.“, Chronik Rj. 1897/98, Jg. 11, Berlin 1898, 60; vgl. auch die Statuten des Instituts für Altertumskunde vom 22. 3. 1898 a. a. O. 61–62, § 2; HD-UvW 128–129 FN 456.

*daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen. Auch mir hatte das Leben manche Enttäuschung vorbereitet, und das Horazische: nihil est ab omni parte beatum mußte ich oft genug erfahren. Bis zu einem gewissen Grade hat mir in Stunden des Verzagens die Natur und Gottes weite Welt, die Poesie, schließlich auch eine philosophische Einstellung geholfen, die mich mehr und mehr mit dem Grundsatz, stets mit den gegebenen Verhältnissen sich abzufinden vertraut gemacht hat.*⁷³¹

HELM schildert seine Vorgesetzten in den beiden Abteilungen des Instituts, in der historischen, repräsentiert durch Ulrich KÖHLER und Otto HIRSCHFELD, in der philologischen mit Hermann DIELS und Ulrich VON WILAMOWITZ-MOELLENDORFF.

„Es lag in der Sache begründet, daß ich mit den ersten wenig in Berührung kam. Ich mußte freilich zu Beginn ihrer Übungen an den beiden Nachmittagen anwesend sein, um ihnen die notwendigen Bücher herauszusuchen und bereitzulegen, aber das war alles. Köhler war eine vornehme, zurückhaltende Natur. Hirschfeld war stets freundlich, aber ohne jede besondere Note mir gegenüber. Eine wesentliche Änderung trat erst ein, als anstelle des früh verstorbenen Köhler Eduard Meyer trat, ein durch und durch natürlicher Mensch, der bei all seiner außerordentlichen Gelehrsamkeit und ungeheuren wissenschaftlichen Tätigkeit doch jeden als Seinesgleichen ansah und niemals den Eindruck der Überlegenheit hervorrief. Mit seinem Erscheinen wehte eine frische und freiere Luft im Institut. Dazu kam, daß auch seine Frau von natürlicher Herzlichkeit und durch keinen Geheimratsdünkel angekränkelt war, so daß wir uns, wenn wir eingeladen waren, durchaus wohl in ihrem Hause fühlen konnten. Und es war mir später eine Freude, Eduard Meyer zweimal in Rostock als Gast beherbergen zu dürfen⁷³² [...]. Die beiden philosophischen [sic] Direktoren waren ganz anders geartet. Bei beiden empfand der kleine, unbedeutende Assistent, daß sie so turmhoch über ihm standen. Dabei bemühte sich Wilamowitz sichtlich das vergessen zu machen. Einmal kam er in die Stilübungen, die ich zu halten hatte. Aber er ließ auch da den Aufpasser möglichst beiseite und unterhielt sich nach her aufs interessierteste mit mir [...] Er lud mich auch mit meiner Frau sofort zu seinem Jour fix [sic], der alle Mittwoch stattfand. Wir waren auch manchmal dort, wo dann Frau v. W., Strümpfe strickend und von Zeit zu Zeit die Stricknadel durch das Haar führend, um sich den Kopf zu kratzen, mit das Wort führte und nun erst recht, als Tochter Mommsens und als Frau ihres

⁷³¹ HELM (1966) 61–62.

⁷³² HELM (1966) 62.

Mannes sich sonnend, trotz allem eine gewisse Scheidewand zwischen den Besuchern und den Wirten zog.⁷³³ [...] Trat bei ihm [= WILAMOWITZ, M.B.] das Junkerhafte, Ritterliche, Frische in seinem Wesen besonders hervor, so war bei Diels immer etwas Bedächtiges, Patriarchalisches zu spüren. Er sowie seine im Verhältnis zu seiner Größe überkleine Frau haben uns das größte Wohlwollen erwiesen. Frau Diels, die immer die einfache⁷³⁴, etwas spießbürgerliche, aber herzliche Frau geblieben war, die sie einst war, als ihr Mann noch an der Schule tätig war⁷³⁵, zeigte besonders meiner Frau stets ein besonderes Interesse. Aber trotzdem war Diels zunächst immer der Geheimrat und Vorgesetzte. Er war der einzige der Direktoren, der mich mittels einer auf seine Veranlassung gelegten Klingel in das Direktorzimmer rief. Dann durfte ich stehend seine Wünsche entgegennehmen, und erst von dem Augenblick an, als ich Extraordinarius geworden war⁷³⁶, bat er mich Platz zu nehmen. Das war bezeichnend für ihn.⁷³⁷ [...] Als letzter meiner Direktoren kam Eduard Norden hinzu⁷³⁸, der eine Ersatzprofessur für den hochbejahrten Joh. Vahlen erhalten hatte. Mit ihm verbanden mich nun schon ganz andere Beziehungen, da er wesentlich jünger als die andern war. So war er mir eher Kollege und Freund als Vorgesetzter. Unsere erste Bekanntschaft rechnete schon von Rom her, wo er kurz vor meiner Abreise nach Griechenland als noch jugendlicher Professor eintraf.⁷³⁹ Ich konnte ihn noch ein paar Tage durch die Ewige Stadt führen. Später trafen wir uns im Riesengebirge, wo ich mit meiner Familie mich aufhielt und er im Sanatorium zu Krummhübel weilte. So war er kein Fremder für uns, als er nach Berlin kam.⁷⁴⁰

⁷³³ HELM (1966) 63.

⁷³⁴ CALDER urteilt: „She never fit into Berlin society but made her home the center of her life.“, cf. HD-UvW xvii.

⁷³⁵ HELM fabuliert an dieser Stelle über eine Zeit, die sich gänzlich seiner Beurteilung entzieht: Als DIELS 1882 dem Königstädtischen Gymnasium, seiner letzten Station im Schuldienst, den Rücken kehrte, war Rudolf HELM zehn Jahre alt. HELM gelingt es kaum jemals, auf DIELS zu sprechen zu kommen, ohne auf dessen Schulvergangenheit hinzuweisen. Dass jemand, der sozusagen demselben Stand wie HELM entstammte, nun bei Hofe verkehrte, löste bei HELM nicht etwa Bewunderung aus, sondern Sozialneid.

⁷³⁶ 1907, also achtzehn Jahre nach dem Kennenlernen und nach zehn Jahren täglicher Zusammenarbeit.

⁷³⁷ HELM (1966) 63.

⁷³⁸ Im Jahr 1906.

⁷³⁹ Im Frühjahr 1894 reiste HELM von Rom über Brindisi nach Griechenland, HELM (1966) 53. NORDEN war zu dieser Zeit Extraordinarius in Greifswald.

⁷⁴⁰ HELM (1966) 64.

Über seine eigenen Aufgaben berichtet HELM (vgl. Abb. 20): „*Meine Tätigkeit am Seminar war eine doppelte. Ich war Bibliothekar und Dozent.*“⁷⁴¹ *In erster Eigenschaft hatte ich die Verwaltung der während meiner Zeit recht beträchtlich anwachsenden Bücherbestände und ihre Beaufsichtigung.*“⁷⁴²

Bei anderer Gelegenheit betont er, dies habe die Verpflichtung bedeutet, „*täglich eine große Anzahl von Stunden einem Institut opfern und dessen Bibliothek verwalten zu müssen mit allem, was dazu gehört, wie Signieren der Bücher, Verkehr mit Buchhändlern und Buchbinder.*“⁷⁴³



Abb. 20: Straßenseite des früheren Hauses Dorotheenstraße 5–6 in Berlin. Bis zum Umzug in das gegenüberliegende Universitätshauptgebäude im Jahr 1919 befand sich hier in äußerst beengten Verhältnissen im Hinterhaus Nr. 5 das Institut für Altertumskunde einschließlich seiner berühmten Bibliothek, die Rudolf Helm von 1897 bis 1909 verwaltete. 2006 wurde an dieser Stelle (heute Dorotheenstraße 24) ein Neubau errichtet, welcher der heutigen Humboldt-Universität als Seminargebäude dient.

⁷⁴¹ Zu den Statuten des Institutes sowie zu den Nachrichten des Jahres in der Chronik, s. o. Anm. 730.

⁷⁴² HELM (1966) 65. – Zu Beginn betrug die Anfangsausstattung in Berlin einmalig 8.000 \mathcal{M} , cf. UNTE (1985) 285, der jährliche Etat für Neuerwerbungen immerhin schon 2.000 \mathcal{M} (cf. HD-UvW 142–143), bei HELMS Weggang 1909 war es die luxuriöse Summe von jährlich 5.000 \mathcal{M} (cf. HELM (1966) 68). Die genaue Summe nennt er, weil er sich von seinem zweiten Rostocker Jahr an auch dort der Bibliothek annahm und den frappierenden Unterschied zu den Berliner Verhältnissen zu spüren bekam: In Rostock hatte die Seminarbibliothek 150 \mathcal{M} jährlich zur Verfügung. Mit seiner Berufung erhielt HELM noch 150 \mathcal{M} als einmaliges Surplus. Zu einer dauerhaften Erhöhung auf jährlich 300 \mathcal{M} sei es dort erst gekommen, als er 1921 einen Ruf nach Prag ablehnte.

⁷⁴³ HELM (1966) 68.

Sein Arbeitsalltag sah wie folgt aus: „Ich saß täglich von 8–2 in den gemütlichen Räumen der Dorotheenstraße.⁷⁴⁴ Es war ursprünglich eine Wohnung gewesen, von der ein Zimmer nach dem andern für das Institut nutzbar gemacht war, so daß ich vom Mittelzimmer die drei Räume übersehen konnte. Die Übungen, die mir übertragen waren, bestanden in lateinischen und griechischen Stilübungen, zu denen ich den Text selbst zubereitete.⁷⁴⁵ Beim Herstellen der hektographierten Vorlagen half mir getreulich meine junge Frau. Es gab dann allwöchentlich eine Menge Korrekturen. Später, als die Anzahl der Studierenden wuchs, wurde das Proseminar – so hieß es im Gegensatz zu dem alten Vahlenschen Seminar – neben den von den Direktoren gehaltenen Übungen auf meine Anregung⁷⁴⁶ noch in eine Unter- und eine Oberstufe getrennt, und ich erhielt in der Oberstufe auch die Durchsicht wissenschaftlicher Arbeiten, zu denen die Themen der Direktor gestellt hatte. Da

⁷⁴⁴ Die Institutsbibliothek war eine strikte Präsenzbibliothek, die täglich von 8 bis 21 Uhr geöffnet war. Die langen Öffnungszeiten wurden dadurch gewährleistet, dass HELM als einzigem Bibliothekar noch zwei studentische „Hülfsassistenten“ zur Seite standen, cf. HELM (1907) 173.

⁷⁴⁵ Erstmals im Vorlesungsverzeichnis des WS 1898/99 angekündigt, anschließend regelmäßig: „Stilistisch-grammatische Übungen in zwei Cursen, Sonnabends 8–9 u. 9–10“. Die Chronik desselben Jahres nennt als Aufgabe HELMS „grammatisch-stilistische Uebungen im Griechischen und Lateinischen, im Sommer in einem, im Winter in zwei Cursen, zu deren regelmäßigem Besuche sämtliche Teilnehmer verpflichtet waren“, cf. Chronik Rj. 1897/98, Berlin 1898, 60–61. – Die „Curse“ waren einstündig, cf. Chronik Rj. 1898/99, Jg. 12, Halle 1899, 53. – Sonnabendtermine bevorzugte HELM auch weiterhin. Wegen seines Bibliotheksdienstes lag das nahe. Auch sonst waren Lehrveranstaltungen an Samstagen und Sonntagen ausweislich der Vorlesungsverzeichnisse nicht ungewöhnlich.

⁷⁴⁶ HELM überhöht die eigene Rolle. Die Teilung als solche war das nahezu zwangsläufige Ergebnis, als VAHLEN schließlich einwilligte, sein Seminar zum WS 1906/07 dem Institut anzugliedern (vgl. HD-UvW 224–225 m. FN 814–815). Wenn HELM wirklich zu spüren glaubte, an der Neuordnung beteiligt gewesen zu sein, dann kommen dafür vor allem zwei Möglichkeiten in Betracht: Entweder er wurde als Lieblingsschüler VAHLENS von diesem im Vorfeld (ungefähr im März 1906 oder etwas früher) über das praktische Für und Wider befragt. Das ist angesichts des langjährigen Vertrauensverhältnisses denkbar, aber dann hätte es sich HELM kaum nehmen lassen, dies in seinen Memoiren kenntlich zu machen. Oder aber die Direktoren holten – nicht über das Ob, sondern über das Wie – eine Empfehlung des Praktikers HELM in der Frage ein, welche Benennung in betrieblicher Hinsicht geeignet sei, für Klarheit und Kontinuität anstatt für Verwirrung zu sorgen (Spätsommer 1906). HELMS formeller wie auch informeller Rang lässt es als höchst unwahrscheinlich erscheinen, dass er zu einer grundlegenden Strukturangelegenheit ungefragt Vorschläge unterbreitet haben könnte.

die Zunahme der Hörer eine weitere Lehrkraft erforderlich machte⁷⁴⁷, so wurde Richard Heinze aus Straßburg als erster Assistent berufen und ich auf die Stelle des zweiten herabgedrückt. Das war die erste Enttäuschung für mich [...] Aber als er ausschied, um ein Ordinariat in Königsberg anzunehmen, rückte ich nicht an seine Stelle, sondern Georg Wenzel⁷⁴⁸, der von Göttingen her Wilamowitz vertraut war [...] Eine Enttäuschung war auch das, umso mehr da sich andere Hoffnungen, nach Graz, Groningen, Rostock, Prag zu kommen, immer wieder zerschlugen.⁷⁴⁹

Nach inhaltlichen Projekten, nach spannenden wissenschaftlichen Fragestellungen fragt man in HELMS Lebensbericht vergebens. Beherrschend im Vordergrund steht, wie gut andere vorangekommen seien, und wie wenig ihm selbst gelang. Und natürlich immer wieder das liebe Geld. So war es auch, als HELM 1902 die neuen griechischen Anfängerkurse übertragen wurden. Denn das brachte einen einkömmlichen staatlichen Lehrauftrag mit sich:

„Ich mußte also auch dafür ein Übungsbuch verfassen. Diese Tätigkeit brachte mich in nähere Beziehung zu dem vielfach gefürchteten Althoff. Ich habe mich nie zu ihm gedrängt und vielleicht gerade deshalb nur Gutes von ihm erfahren. So erhielt ich am Ende des Etatsjahres [...] eine Zuwendung von 600 M [...] die sich dann übrigens regelmäßig wiederholte.“⁷⁵⁰

Die Größenordnung des Betrages lässt keinen Zweifel daran, dass die staatliche Bestellung als Lehrbeauftragter dieser Universität eine lukrative Gehaltssteigerung bedeutete. Der persönliche Kontakt zu ALTHOFF war damit hergestellt, und das erwies sich auch später als vorteilhaft. Zufällig seien sich ALTHOFF und HELM einmal auf dem Heimweg auf dem Bahnsteig der Ringbahn begegnet; HELM habe ALTHOFF Feuer gegeben und beide seien in preußischer Einfachheit gemeinsam in die dritte Klasse eingestiegen.

„In der Unterhaltung meinte er: ‚Sie sollten einmal nach Italien fahren.‘ Ich erwiderte, daß ich beabsichtigte, wegen meiner Apulejusausgabe nächstens nach Florenz zu reisen, worauf er sagte: ‚Dann melden Sie sich bei mir im Ministerium.‘ [...] Er ließ sich von mir einen Kostenanschlag machen, und gewährte [...] die

⁷⁴⁷ HELM erhielt wegen dieses Arbeitsaufwandes eine Gehaltserhöhung von jährlich 150 M (HD-UvW, 181, Brief 112 v. 2. 11. 1898); vgl. Chronik.

⁷⁴⁸ vgl. Chronik Rj. 1903, Jg. 17, Halle 1904, 67. – HELM rückte 1907 schließlich doch noch in die Position des ersten Assistenten auf. WENZEL „fühlte sich von der nicht geringen Belastung als Assistent so bedrückt, daß er sie abwarf“, cf. WILAMOWITZ (1928) 283–284; LENZ 3.218. Die Direktoren DIELS und WILAMOWITZ trugen dafür Sorge, dass WENZEL dennoch weiterhin seine Remuneration von 800 M erhielt, cf. HD-UvW 235.

⁷⁴⁹ HELM (1966) 65.

⁷⁵⁰ HELM (1966) 66.

verlangte Summe ohne weiteres, fügte aber hinzu: ‚Sie sollten Ihre Frau mitnehmen. Ich werde Ihnen noch 200 M mehr geben.‘ Das war Althoff! Eine seiner letzten Amtshandlungen war meine Ernennung zum Extraordinarius. Er war damals schon schwerkrank und arbeitete nur in seinem Hause. Dorthin ließ er mich kommen, und als er mich verabschiedete, sagte er die väterlich klingenden Worte: ‚Arbeiten Sie fleißig weiter!‘, die im Munde eines anderen vielleicht etwas Pedantisches und Verletzendes hätten haben können, aber bei diesem Mann, der den Tod in sich trug und der geradezu allmächtige Beherrscher der Universitäten gewesen war, auf mich einen unsagbar rührenden Eindruck gemacht haben.⁷⁵¹

Von HELMS Bemühungen um eine Professur war bereits die Rede. Freimütig nennt er vier Bewerbungen, die sich „zerschlugen“, mit anderen Worten, er landete auf hinteren Listenplätzen. Nicht einmal ein vergleichsweise randständiges Extraordinariat in Rostock erhielt er, obwohl WILAMOWITZ ihn 1903 dafür empfahl.⁷⁵² Warum das so war, verdeutlicht ein Brief aus der Korrespondenz zwischen DIELS und WILAMOWITZ. DIELS meldet am 31. Oktober 1903:

„Die Rostocker Liste ist 1) Plasberg 2) Geffcken 3) Helm – Ihm! Da Plasberg gewählt wird und kommt [...] so ist die Sache fertig. Wissenschaftlich kommt gleichviel heraus, ob Plasberg oder Helm nach R[ostock] kommt. Ich habe aber die Gelegenheit benutzt, Helm ganz reinen Wein einzuschenken, ihm an seinen neuen Apuleiussachen seine wissenschaftliche Inferiorität Punkt für Punkt klar zu machen (was er mit Thränen in der [sic] Augen zugab) und ihm nahe gelegt, sein ausgezeichnetes didaktisches Geschick in den Dienst des Gymnasialunterrichtes zu stellen. Das machte scheinbar Eindruck. Aber am nächsten Tage kam er mit dem Resultat: Er wolle doch bleiben; wenn er auch wissenschaftlich noch nicht [das] Nötige leiste und einsehe, daß die Assistentenstellung eigentlich nur ein kurzes Durchgangsstadium sein solle, so sei ihm die wissenschaftliche Luft der Universität doch unentbehrlich und er bitte uns, wenn wir mit ihm als Assistenten zufrieden wären, ihn weiter arbeiten zu lassen. Er that mir leid, aber da er in Rostock auch nicht weiter gekommen wäre, ist es vielleicht einerlei.“⁷⁵³

Das Urteil lässt wenig Interpretationsspielraum hinsichtlich des intellektuellen Ansehens, welches HELM bei den Direktoren genoss, zumal WILAMOWITZ nicht widersprach. Unterschiedlich waren die Folgerungen, die sich jeweils für DIELS und WILAMOWITZ aus HELMS „wissenschaftlicher Inferiorität“ ergaben:

⁷⁵¹ HELM (1966) 66–67.

⁷⁵² WILAMOWITZ an DIELS am 17.9.1903, HD-UvW 202 m. FN 714.

⁷⁵³ HD-UvW 205–206. – Max IHM (1863–1909) wartete schon seit 12 Jahren auf einen Ruf.

DIELS legte HELM nach eigenem Bekunden den Wechsel an ein Gymnasium nahe. WILAMOWITZ jedoch sah HELM genau an der richtigen Stelle eingesetzt: Im Jahr 1922 bekundete er gegenüber Hans LIETZMANN brieflich, Rudolf HELM sei „so lange Jahre ein immer tüchtiger Helfer gewesen [...], sehr sorglich um die Studenten bekümmert.“⁷⁵⁴

Die Aussage verdient Aufmerksamkeit, beleuchtet sie doch einen wichtigen Aspekt hinsichtlich der Veränderungen in einem sich modernisierenden Institut. Als WILAMOWITZ die neuartige Stelle eines „Assistenten“ durchsetzte, dachte er damit zweifellos vor allem an die Bibliothek. Die Art der Arbeit, die tägliche Anwesenheit und gewissermaßen die Ansprechbarkeit dieses Assistenten führten andererseits dazu, dass seiner Stellung diejenige Funktion zuwachsen konnte, die man mit heutigen Begriffen als Studienfachberatung bezeichnen könnte und die HELM mit all seinem pädagogischem Naturell für die Belange und die Bedürfnisse der Studierenden sensibilisierte.⁷⁵⁵ Aber WILAMOWITZ schätzte ihn auch und gerade in dessen Kernaufgabe als Bibliothekar. Anders als DIELS betrachtete WILAMOWITZ die neue Institutsbibliothek als Dreh- und Angelpunkt, als sichtbaren Ausdruck einer Arbeitsweise, die auf dem neuesten Stand zu sein und zu bleiben hatte. Für WILAMOWITZ waren nicht nur die Anschaffungsvorschläge, sondern auch die innere und äußere Struktur der Bibliothek Chefsache. Paul MAAS gab später bei seiner Ankunft in Königsberg die Weisung, die Bibliothek exakt nach den Prinzipien der Berliner Bibliothek anzuordnen. Wolfhart UNTE brachte es auf den Punkt: Für WILAMOWITZ war es ein größerer Stolz und ein größeres Vergnügen, wenn die internationalen Gäste wegen seiner Bibliothek nach Berlin reisten als wegen seiner Person. WILAMOWITZ wusste HELMS Emsigkeit und Zuverlässigkeit zu schätzen. UNTE zitierte einen vielsagenden Brief aus dem Jahr 1926, in dem sich WILAMOWITZ zum wiederholten Mal bei HELM für dessen Einsatz in der Bibliothek bedankt und wehmütig hinzufügt, wie segensreich doch angesichts der wechselnden Nachfolger eine Fortsetzung dieser Arbeit durch HELM gewesen wäre.⁷⁵⁶ Man müsse nun abwarten, vielleicht sei BECKMANN⁷⁵⁷ endlich eine gute Lösung. Das war keinesfalls erst eine späte Einsicht:

⁷⁵⁴ Brief v. 19.9.1922, ALAND 458.

⁷⁵⁵ Das zeigen auch die praktischen Hinweise und Ratschläge in HELMS Artikel über das Studium der Klassischen Philologie in der Berliner Akademischen Wochenschrift, HELM (1907) 171–172.

⁷⁵⁶ UNTE (1985) 732 m. FN 63 (= 2003, 285).

⁷⁵⁷ Franz BECKMANN (1895–1966) war zu Beginn dieser Tätigkeit sowohl fertig ausgebildeter wissenschaftlicher Bibliothekar als auch habilitierter klassischer Philologe. WILA-

Bereits in der großen mehrbändigen Universitätsgeschichte, die 1910 herausgebracht wurde, würdigte WILAMOWITZ neben den Professoren der Vergangenheit und Gegenwart nur einen Mitarbeiter namentlich: „*Der Tätigkeit des ersten Inhabers dieser Stelle, Rudolf Helm, wird die Blüte dieses Institutes ganz besonders verdankt.*“⁷⁵⁸ Eine größere Anerkennung für einen Assistenten ist kaum vorstellbar.

Nicht nur bei den Vorüberlegungen des Jahres 1896, sondern auch weiterhin hatten DIELS und WILAMOWITZ spürbar unterschiedliche Auffassungen von HELMS Nützlichkeit. WILAMOWITZ schätzte HELMS Tugenden so sehr, dass diese Wertung sogar auf dessen wissenschaftliches Publizieren gewissermaßen positiv abstrahlen konnte. Gegenüber LIETZMANN seufzt WILAMOWITZ geradezu darüber, „wie wenig“ HELMS Ausgabe der Hieronymus-Chronik „gewürdigt“ werde, „welche Hingabe“ doch darin liege!⁷⁵⁹ Konnten etwa Fleiß und Hingabe in seinen Augen mangelndes Urteilsvermögen und fehlende Kreativität aufwiegen?⁷⁶⁰ Für WILAMOWITZ bedeutete das Geschäft der Philologie (ganz anders als etwa für Werner JAEGER) nicht in erster Linie Mut, sondern in erster Linie Demut.

Aber ein unterschiedliches Verständnis gab es nicht allein zwischen WILAMOWITZ und DIELS, sondern auch zwischen WILAMOWITZ und HELM: HELM hatte nämlich überhaupt nicht das Gefühl, an der richtigen Stelle eingesetzt zu werden. Seine treue Pflichterfüllung war mitnichten das, was WILAMOWITZ darin sah: ein Dienst an der guten Sache.⁷⁶¹ HELM sah darin nicht mehr als eine Vorleistung, die es irgendwann zu entlohnen galt: er wollte Professor und Chef sein, und endlich nicht mehr stehend Anweisungen entgegennehmen, wenn DIELS seine Klingel betätigte. Die Assistentenstelle war schließlich nicht als Dauerstelle angelegt, sondern auf sieben Jahre befristet. HELM hatte ohnehin, wie die meisten jungen Universitätsdozenten seiner Zeit, sein berufliches Standbein als Pädagoge im Schuldienst. Besonders verbunden blieb er seiner alten Schule, dem Wilhelmsgymnasium, wo er sein Seminarjahr ableistete und dem er später – im Wechsel mit dem Friedrichs-Gymnasium und dem Friedrichswerderschen Gymnasium – erneut formal zugeordnet war. Als die

MOWITZENS Hoffnung sollte sich nicht erfüllen: Schon nach kurzer Zeit übernahm BECKMANN 1928 eine Lehrstuhlvertretung in Münster.

⁷⁵⁸ LENZ 3.217.

⁷⁵⁹ ALAND 458.

⁷⁶⁰ Verrissen wurde z. B. seine Neuedition der Vahleniana *Catulli, Tibulli, Propertii carmina*, Leipzig 1912.

⁷⁶¹ „Sicher hat die liebevolle Hingabe unserer Bibliothekare zu der Blüte der deutschen Wissenschaft im stillen ungemein viel beigetragen“ beschließt BRANDL (1936) 108 ein ähnliches Loblied auf Wilhelm SEELMANN-EGGEBERT.

Assistentur abgelaufen war und HELM im April 1904 noch immer keinen Ruf erhalten hatte, wurde er formal als Oberlehrer am Wilhelmsgymnasium angestellt und für seine wissenschaftlichen Tätigkeiten an die Universität abgeordnet.⁷⁶² Das änderte sich auch nicht mit der Ernennung zum Extraordinarius 1907. Sicherheitshalber blieb er weiterhin einer Schule formal zugeordnet, in diesem Fall dem Gymnasium in Nordhausen, ohne dort je eine einzige Stunde unterrichtet zu haben.

Zehn Jahre nach der Habilitation war es soweit: Nach zwei Jahren als unbesoldeter außerordentlicher Professor erhielt HELM noch in Berlin ein etatsmäßiges Extraordinariat im Juli 1909. Daraufhin eröffnete sich endlich eine Chance. PLASBERG stand vor einem Wechsel von Rostock nach Prag und verwendete sich für seinen alten Kommilitonen als möglichen Nachfolger. Ein zweiter Unterstützer vor Ort war Johannes GEFFCKEN, der dort zwei Jahre zuvor als WILAMOWITZ-Schüler auf einen Lehrstuhl berufen worden war, ohne habilitiert zu sein. Nicht zuletzt WILAMOWITZ selbst trat für HELM ein. In Rostock tat diese dreifache Fürsprache ihre Wirkung, so dass HELM *unico loco* gesetzt wurde. Man ging jedoch davon aus, dass es sich um eine Erstberufung handelte und dass die Stelle wieder zu dem Extraordinariat zurückgestuft wurde, welches PLASBERG am Anfang, nicht aber am Ende innegehabt hatte. Aus diesem Grund zierte sich HELM, und DIELS geriet in Sorge, ob die Hängepartie etwa erneut fortgesetzt werde. Als das Wintersemester nahte, bot Rostock zwar immer noch kein üppiges Salär, aber nunmehr den Titel des Ordinarius, und zur allgemeinen Erleichterung nahm HELM an.⁷⁶³

Anfangs fremdelte der Sohn der pulsierenden Großstadt mit dem überschaubaren Rostock, dem – sehr zum Leidwesen seiner distinguierten Gattin – noch eine moderne Kanalisation fehlte. Aber HELM war gesellschaftlich dort angekommen, wo er sein Leben lang sein wollte. Jetzt gehörte er zu den Honoratioren, vor denen man den Hut zog.

Seine Selbstdisziplin und sein Arbeitseifer ließen nicht nach. Als im Ersten Weltkrieg allgemeiner Lehrermangel herrschte, willigte HELM ein, zusätzlich zu seinen Obliegenheiten als Universitätsprofessor in Rostock auch noch an einer Oberrealschule sowie in gymnasialen Mädchenklassen wöchentlich 19 Stunden

⁷⁶² cf. Personalblatt.

⁷⁶³ Für den Notfall, dass kein Ordinariat bewilligt worden wäre, beschloss die Fakultät am 13. September 1909 vorsorglich eine weitere Liste für ein eventuelles Extraordinariat mit Alfred KLOTZ auf dem ersten und Walter F. OTTO auf dem zweiten Platz, UR UA Phil. Fak. 143.

Schulunterricht zu erteilen, und dies nicht kurzzeitig, sondern von Anfang 1915 bis Ende 1918. HELM muss sich eingestehen: „Was ich an Kraft aufwandte, war im Grunde über meine Kraft und hätte ich selber nicht viele Jahre hindurch aufwenden können.“⁷⁶⁴

Er pflegte weiterhin den Kontakt zu Schulmännern, denen er sich professionell nicht weniger verbunden fühlte als den Professorenkollegen. In das Jahrzehnt des Ersten Weltkrieges fällt die erweiterte Publikation eines für Oberrealschulen angelegten Lehrbuches, das 1910 der Zusammenarbeit mit Gerhard MICHAELIS (1863–1934) entsprungen war.⁷⁶⁵ MICHAELIS, der spätere Schulrat und Co-Autor diverser Lehrbücher war seit seiner Zeit als Rektor des Berliner Prinz-Heinrich-Gymnasiums ein bekannter Name. Im Vergleich zu HELM war er geradezu viel herumgekommen: Frankfurt/Oder, Berlin, Halle, Höxter, Barmen, wieder Berlin. MICHAELIS pflegte – abgesehen von seiner Mitarbeit an dem überaus langlebigen und erfolgreichen neuen Schulbuch *Ludus Latinus* – mit Vorliebe bewährte Materialien zu verbessern und zu überarbeiten, anstatt sich selbst Neuigkeiten auszudenken. Mehrere Bände des OSTERMANNschen Lehrbuches erhielten durch MICHAELIS' Bearbeitung ihren Feinschliff. Weitverbreitet war auch seine Satzlehre, die sich wegen ihrer griffigen Formulierungen zum (Auswendig-) Lernen eignete. In HELMS Lebenserinnerungen wird eine weitere Gemeinsamkeit zwischen ihm und MICHAELIS sichtbar: Der politischen Grundausrichtung nach waren beide stramm monarchistisch gesinnt, innerhalb ihrer Wertordnung veranschlagten sie jedoch Bildung und Intellekt so hoch, dass sie – anders als die meisten ihrer Kollegen – den gymnasialen Mädchenunterricht unbedingt förderten, weil sie mit dem Interesse, dem Fleiß und der Leistungsbereitschaft der Schülerinnen gute Erfahrungen gemacht hatten. Man kann sich mit Leichtigkeit vorstellen, dass sich die beiden gleichgestimmt und kollegial austauschten, als von der Lehrerschaft der Oberrealschulen eine interessante Einschätzung an sie herangetragen wurde: Auf Grund der knappen Lernzeit, die dem Lateinunterricht an der Oberrealschule zur Verfügung stehe, sei der kombinierte Einsatz von HELMS *Volkslatein* – also eigentlich einem Kurzlehrbuch für Erwachsene – sowie der unlängst von MICHAELIS hergestellten Kurzfassung von dessen Satzlehre die ideale Kombination für die Hand des Schülers. Es sei

⁷⁶⁴ HELM (1966) 82.

⁷⁶⁵ Rudolf HELM/Gerhard MICHAELIS: Latein für Oberrealschüler, Leipzig et al. 1919 (zuerst 1910), 18–32. – Bei diesem Lehrbuch handelt es sich um eine Aneinanderreihung der Lehrwerke *Volkslatein* (R. Helm 1901 u. ö.) und *Lateinische Satzlehre*, verkürzte Ausgabe (G. MICHAELIS 1909), der beide Autoren zustimmten und für ihre jeweiligen Abschnitten deutsch-lateinische Übungssätze beisteuerten (vgl. loc. cit. III).

wirklich schade, dass diese beiden Werke nicht in einem Band erhältlich seien. HELM und MICHAELIS gingen auf die Anregung ein und brachte die beiden Bücher in einem gemeinsamen Band heraus: *Latein für Oberrealschüler*. Die Lehrer wünschten sich zudem jeweils deutsch-lateinische Übungssätze für beide Teile. Und so schrieben HELM und MICHAELIS als Zusätze für ihre jeweiligen Sektionen solche Übungsteile, die einen praxisnahen und einigermaßen betrüblichen Einblick in die Gegebenheiten des Lateinunterrichts an Oberrealschulen gewähren. Die grammatistische Übungsbuchmethode im Lateinunterricht zeigt sich hier in ihrer ganzen Fragwürdigkeit und Tristesse. Die ins Lateinische zu übersetzenden Sätze ödesten Inhalts sind in einem ungenießbaren Übersetzungsdeutsch verfasst. Das lebensfremde Idiom dient augenscheinlich dazu, einen Lernstoff schnell und wie befohlen abzurufen. Der didaktische Fokus ist nicht auf die Motivation der Lernenden gerichtet, sondern liegt auf der Programmierung von Routinen, die den Übersetzungsvorgang mechanisch und temporeich machen. Dafür wird eine Sprachnorm des Lateinischen benötigt (und auch ostentativ kenntlich gemacht), in der alle Regeln zur Zufriedenheit des Grammatikers befolgt sind. Und es werden Lerntypen benötigt, die keine ungelegenen Fragen stellen.

Bei aller notwendigen Kritik zeigt das entstandene Lehrbuch, wie weit HELM und MICHAELIS den Bedürfnissen der unterrichtenden Lehrer entgegenkamen, wie uneitel und grundsolide ein Universitätsprofessor und ein Schulrat zum Herunterbrechen ihrer Gelehrsamkeit bereit waren. Legt man dieses doch sehr graue Lateinbuch für Oberrealschüler aus der Hand, bleibt die Frage offen und möglicherweise unauf lösbar, ob es die Aufgabe der Didaktik ist, Bedarfe – entsprechend den empirischen Gegebenheiten – zu erfüllen, oder ob sie durch ihre Anregungen den Praktikern voranzuleben anstatt hinterherzuleben hat.

Einer möglichst großen Gruppe von Interessierten den Zugang zur Antike zu verschaffen, blieb ein Anliegen, das HELM in Form zahlreicher Übersetzungen griechischer und römischer Autoren für den Rest seines Lebens verfolgte. Aber mit der Eingliederung seines Erwachsenenlehrbuchs in das Lehrmaterial für Oberrealschulen endet sein Engagement für den sprachlichen Anfängerbereich. Deshalb kann sein weiterer Lebensweg im Rahmen dieser Untersuchung nur noch in Umrissen zusammengefasst werden, um das biographische Bild ein wenig abzurunden.

Rudolf HELM blieb Professor in Rostock bis zu seiner fristgerechten Emeritierung im Jahr 1937 und verbrachte seinen Lebensabend in Berlin sowie auf Reisen. In dieser zweiten Lebenshälfte sorgten zwei spektakuläre Geschehnisse für Aufregung und auch Bedrückung.

Im Jahr 1920 schlug sich der Monarchist HELM auf die Seite des Kapp-Putsches, just als er designierter Rektor der Universität war. Das brachte ihm ein Ermittlungsverfahren wegen Hochverrats ein, und seine Wahl geriet in Gefahr. HELM agierte vor, während und nach der Affäre allerdings eher ungeschickt als revolutionär, konnte das Rektorat letztlich aber antreten.

Ähnlich mutet eine folgenschwere Anfeindung an, die sich anscheinend HELMS unpraktische Naivität und sein fehlendes Geschick zunutze machen wollte: HELM, der Feindschaften besser zu pflegen verstand als Freundschaften⁷⁶⁶, wurde der finanziellen Untreue bezichtigt im Rahmen seiner Funktion für ein Studentenwohnheim. Alle Vorwürfe erwiesen sich nach eingehender juristischer Prüfung als haltlos. Dennoch – *semper aliquid haeret* – war dies ein Omen für das Jahr 1933 und irgendwie auch für die ganze *Causa* HELM unter dem Nationalsozialismus.

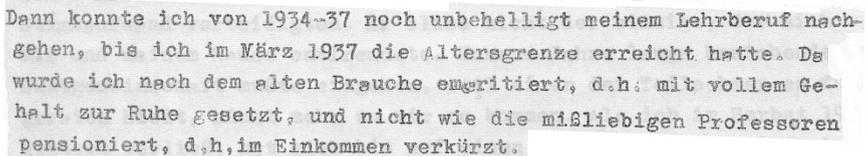
Es muss zurückgewiesen werden, was von Walther LUDWIG 1984 ohne Beleg in die Welt gesetzt und seither weiterverbreitet wurde⁷⁶⁷: HELM war kein Opfer des NS-Regimes und er wurde nicht 1933 „vorzeitig im Alter von 61 Jahren zwangsweise in den Ruhestand versetzt“. Er wurde auch nicht wegen des Berufsbeamtengesetzes belangt. In aller Kürze zum Sachverhalt: Da seine Frau Jüdin war, geriet HELM 1933 (trotz bevorstehender Scheidung) in eine ähnlich

⁷⁶⁶ Auch nachdem HELM Ordinarius geworden war, setzten sich seine Eifersucht auf erfolgreichere Kollegen und ein ungeselliger Grundzug fort. Neben dem Text seiner Lebenserinnerungen, die davon durchzogen sind, illustrieren dies auch die Briefe Eduard NORDENS, der HELM stets mit größter Freundlichkeit zugetan war: „Ich glaube, daß Sie diese unerfreulichen Berufungsangelegenheiten nicht tragisch nehmen dürfen. Sie wissen ja selbst, daß solche Listen keineswegs identisch sind mit der Tüchtigkeit der Nominierten, sondern daß da *gratia et ambitio* oft die größte Rolle spielen. Natürlich kann für niemanden, der Sie kennt, eine Frage darüber sein, daß Ihre Leistungen denen der jetzigen *enfants chéris* überlegen sind...“ (NORDEN an HELM am 20. 9. 1913, FUB UA Nachlass Rudolf HELM V/N-26/29) „Warum waren Sie nicht in Marburg? Sie hatten allen Grund, sich nach solchen Leistungen dort zu zeigen. Persönliche Eindrücke machen, wenn sie durch sachliche Verdienste ergänzt werden, oft viel aus. Die pessimistische Stimmung Ihres letzten Briefes bedaure ich, begreife sie aber. Nur glaube ich nicht, daß Sie Feinde haben, die Ihnen schaden wollen...“ (NORDEN an HELM am 1. 11. 1913, a. a. O.).

⁷⁶⁷ LUDWIG (1984) 162 m. FN 6 *ibid.* 175. LUDWIGS Aufsatz kann sich teilweise nur auf mündliche *fama* stützen, bietet jedoch, abgesehen von dem Helm betreffenden Fehler, Material von einzigartigem Wert. – Cornelia WEGELER übernahm die Legende und konnte begreiflicherweise keinen Grund für die angebliche frühzeitige Emeritierung des Jahres 1933 ermitteln, cf. WEGELER (1996) 190 m. FN 246 sowie *ebd.* Anhang 10.

gefährliche Lage wie andernorts Werner JAEGER. Das ungezügelte Auftreten des örtlichen NS-Studentenführers Gerhard SCHINKE⁷⁶⁸ und seiner Schergen, die gegen HELM Stimmung machten, mündete erneut in ein fadenscheiniges Ermittlungsverfahren und bedeutete eine ungeheure persönliche Belastung. 1934 musste er die Besetzung seines Amtszimmers erleben und wurde für mehrere Stunden unter Arrest gestellt.

Falls diese Maßnahmen seinen Rückzug bezweckten, sind sie gescheitert. Wenn sie hingegen seiner Einschüchterung dienten, waren sie ein Erfolg. Trotz der Angriffe, die seiner „Verjudung“ galten und die ihm „Not und Bitternis“ einbrachten, blieb er im Amt, und zwar bis zu seiner altersbedingten und fristgerechten Emeritierung im Jahre 1937.⁷⁶⁹ Die Angaben in seinen Lebenserinnerungen (Abb. 21) lassen sich sowohl durch die Vorlesungsverzeichnisse als auch durch seine Personalakte belegen.



Dann konnte ich von 1934-37 noch unbehelligt meinem Lehrberuf nachgehen, bis ich im März 1937 die Altersgrenze erreicht hatte. Da wurde ich nach dem alten Brauche emeritiert, d.h.: mit vollem Gehalt zur Ruhe gesetzt, und nicht wie die mißliebigen Professoren pensioniert, d.h., im Einkommen verkürzt.

Abb. 21: Nicht nur Rudolf Helms Memoiren, sondern auch die Vorlesungsverzeichnisse und die Personalakte bei der Universität Rostock widerlegen die These einer vorzeitigen Entlassung im Jahr 1933. Er las bis zum 22. Februar 1937.

⁷⁶⁸ Gerhard SCHINKE war „Gauschulungswart“ des NS-Studentenbundes und ging gegen missliebige Persönlichkeiten jeweils mit einem durchdachten Schema vor, indem er sie durch die geschickte Wahl von Fragen und Gesprächsthemen dazu brachte, sich vor Zeugen unvorsichtig zu äußern, so etwa im Fall des Rostocker Studentenfarrers Wilhelm LEFFERS, der deshalb 1935 zu 18 Monaten Zuchthaus verurteilt wurde, cf. ZIPFEL (1965) 11 m. FN 27. – SCHINKE brachte es im Zweiten Weltkrieg in der Waffen-SS bis zum Hauptmannsrang und wurde in der Nachkriegszeit als promovierter Oberstudienrat in Göttingen schließlich noch einmal bundesweit durch SPIEGEL, ZEIT und BILD bekannt, weil er mit seiner Schrotflinte ehemalige Schüler verletzte, die mit Schneebällen nach ihm warfen. Allein 40 Kugeln durchsiebten den Arm eines 22-Jährigen, cf. DER SPIEGEL 27/1970 v. 29.6.1970 sowie www.alumni-fkg.de/medien/Festvortrag%20FKG.100.pdf aufgerufen am 10.4.2017.

⁷⁶⁹ PERTSCH (1972) 3.

Allerdings kam HELM nicht in den Genuss des ungeschriebenen und althergebrachten Gesetzes, seine Tätigkeit auf eigenen Wunsch fortsetzen zu dürfen. Dass er „unter bedrückenden Umständen“ emeritiert wurde, trifft also durchaus zu, geschah jedoch zu einem korrekten Zeitpunkt.⁷⁷⁰ Bei seinem Ausscheiden erhielt er vom Dekan noch ein Schreiben mit dem Dank des „Führers“, wurde andererseits aber im Jahr darauf aus der Liste der Rostocker Professoren gestrichen.⁷⁷¹ Trotz dieser Entehrung bezog er umstandslos die vollen Emeritenbezüge und siedelte nach Berlin-Charlottenburg über. Hier trafen er und seine Frau in den folgenden Jahren auch wieder das Ehepaar NORDEN.⁷⁷²

Das auf den ersten Blick widersprüchliche Verhalten des NS-Staates gegenüber Rudolf HELM ist keineswegs untypisch für ein Regime, das durchgehend von konkurrierenden Hierarchien und Befugnissen geprägt war. Wer als älterer Staatsbeamter den Monarchisten HELM schützte, der im KAPP-Putsch die Weimarer Verhältnisse beseitigen wollte, war nicht vollständig durchsetzungsfähig gegen jüngere, zelotische Parteifunktionäre, die HELM als „jüdisch versippt“ bekämpften, und umgekehrt. Die Streichung aus der Traditionsliste einer Universität und die zugegeben enervierenden psychischen Belastungen machen aus HELM einen Benachteiligten, aber keinen Verfolgten. Diesen Unterschied gebietet kategorisch der Vergleich mit den Opfern von Gewalt, Krieg und Vertreibung.

In der Nachkriegszeit half HELM honorig und uneigennützig bei der Wiederaufnahme des Lehrbetriebes an den Universitäten in Rostock und Greifswald. Seine Schilderungen geben einen Eindruck von den Beschwerlichkeiten, die es für einen 75-Jährigen bedeutete, von seiner Wohnung in den Westsektoren Berlins per Eisenbahn im zeitweiligen Schritttempo und mit zahlreichen Unterbrechungen zu den Universitätsstandorten in der sowjetisch besetzten Zone zu pendeln und in unbeheizten und baufälligen Räumlichkeiten sommers wie winters der Witterung zu trotzen und einen akademischen Lehrbetrieb zu ermöglichen. Wenn es im Seminarraum kalt war, rief er: „*Erwärmen wir uns am Stoff!*“⁷⁷³

⁷⁷⁰ PERTSCH sagt a. a. O. „zwangsweise emeritiert“, Hans SCHWABL sprach in einem Nachruf von „bedrückenden Umständen“, unter denen HELM emeritiert worden sei, FUB UA PA R. HELM (rot).

⁷⁷¹ Dankschreiben vom 31.3.1937 („wegen Erreichung der Altersgrenze von den amtlichen Verpflichtungen entbunden“), UR UA PA R. HELM Bl 178. – Ein weiteres Dankschreiben (des Dekans) vom datiert vom 22.4.1937, UR UA NL R. HELM 09. – Den Dank des „Führers“ erwähnt auch HELM selbst in seinem Schreiben an den Rektor der Freien Universität Berlin v. 27.1.1958, FUB UA PA R. HELM (grün) Bl 2.

⁷⁷² cf. *Nugae* 6, 29, i. e. LGB 36, Sonderheft 1992, 141.

⁷⁷³ Erinnerung Günther Christian HANSENS, Brief v. 15.3.2009, UR UA NL R. HELM 13.

Nach der Währungsreform von 1948 fiel es ihm nicht leicht, mit seiner Pension in Ostmark den gewohnten Lebensstandard in einer herrschaftlichen⁷⁷⁴ Altbauwohnung in Berlin-Westend aufrecht zu erhalten. Zwar gewährte der West-Berliner Senat eine Ausgleichszahlung, dennoch weckte die Gründung der Freien Universität Berlin mit ihrem Selbstverständnis, die legitime Nachfolgerin der alten Friedrich-Wilhelms-Universität zu sein, verständliche Begehrlichkeiten. Rudolf HELM wollte als Emeritus der Vorgänger-Universität anerkannt werden und folglich sein volles Ruhegehalt, um es unumwunden auszudrücken, in Westgeld erhalten. In der recht komplizierten Auseinandersetzung über fast ein ganzes Jahrzehnt schienen manche Beteiligte mit einer baldigen Einstellung des Verfahrens durch den Tod des betagten Antragstellers zu rechnen. Der rüstige HELM aber blieb ein hartnäckiger Korrespondent, dem es vor allem um die Versorgungsansprüche seiner Familie ging. Zuletzt war im Wege einer Einzelfallentscheidung das Bundesministerium der Finanzen von Bonn aus bereit, die Mittel bereitzustellen, so dass Rudolf HELM 1959 als Emeritus in das Institut für Altertumskunde der Freien Universität Berlin aufgenommen wurde, ohne jemals an dieser Universität tätig gewesen zu sein.⁷⁷⁵

1962 erhielt er das Bundesverdienstkreuz und beging seinen 90. Geburtstag. Dieses Doppelereignis fand ein beachtliches Presseecho.⁷⁷⁶ Für das Ableben des 94-Jährigen im Jahr 1966 galt das schon nicht mehr. Und nur sechs Jahre später schrieb G. PERTSCH: „Es werden sich heute nur noch wenige persönlich auf Rudolf Helm besinnen.“⁷⁷⁷

⁷⁷⁴ Jürgen WIESNER danke ich für die Schilderung eines Besuches bei Rudolf HELM in der besagten Wohnung im Jahr 1962 (mdl. Hinw. v. 4.2.2016).

⁷⁷⁵ Den „Bundeszuschuss“ gewährte das Bundesministerium der Finanzen, nachdem sich nacheinander das örtliche Berliner Volksbildungsamt, die Berliner Senatsverwaltung für Inneres und das Bundesministerium des Innern für unzuständig erklärt hatten. Im Vergleich zu dem Ruhegeld von monatlich 1254 Mark im Jahr 1959 betrugen HELMS Bezüge nach dieser Entscheidung mehr als 2500 Mark, UR UA Personalakte R. HELM (grün) Bl 78; 156–157.

⁷⁷⁶ Die zeitgenössische Pressemappe der *Metropol-Gesellschaft* (Verlag E. MATTHES, „Zeitungsauschnitt-Büro“) enthält entsprechende Artikel aus: Die Welt, Ausgabe B, 27.2.1962; Der Kurier, 28.2.1962; Berliner Morgenpost, 2.3.1962; Hamburger Echo, 2.3.1962; Kölnische Rundschau, 2.3.1962; Der Tag, 2.3.1962; Der Tagesspiegel, 2.3.1962; Telegraf, 2.3.1962; Kölner Stadtanzeiger, 7.3.1962.

⁷⁷⁷ PERTSCH (1972) 3.

HELM gibt wenig Anlass zur Bewunderung oder gar Verklärung. Seine wissenschaftliche Kreativität steht zu seinem Fleiß in keinem guten Verhältnis. Sein Wesen ist penibel und gehemmt. HELMS Stärke war der Unterricht, den er virtuos auf die unterschiedlichsten Adressaten einzustellen wusste: auf Oberrealschüler, Gymnasiasten und Mädchenklassen, auf Arbeiter und Proseminaristen. Seine Lehrmaterialien zeigen eine mustergültige Klarheit und einen unbestechlichen Blick für das Wesentliche. Vielleicht war die entschlossene Sicherheit, aus didaktischen Rücksichten etwas zu begradigen oder wegzulassen, die einzige souveräne Geste, die ihm eigen war.

Sein Ehrgeiz – für ihn ein quälender Daimon – ließ ihn mit vielem hadern und mischte sich mit Neid, Depression und Kleinlichkeit. Im äußeren Leben halfen ihm seine Sekundärtugenden als Panzerung. Sein lyrisches Inneres, das ihn Gedichte machen ließ und das ihn als verletzlich zeigt, hielt er peinlich verborgen. Auf den ersten Blick ist sein Stil gepflegt, auf den zweiten unsicher. HELMS Selbstwahrnehmung und seine Schilderung der „Dioskuren“ passt nicht ganz zu deren Äußerungen über ihn: DIELS, den er als Gönner und Verbündeten sah, verhöhnt ihn abschätzig und voller Mitleid.⁷⁷⁸ WILAMOWITZ hingegen, den er als junkerhaften und unheimlichen Neuerer eher zu meiden scheint, gedenkt seiner dankbar und warmherzig.

Rudolf HELM hatte als Wissenschaftler, noch ehe er beginnen konnte, den Anschluss verpasst. Seine Arbeitsweise, ja überhaupt sein Intellekt, war rezeptiv. Vielleicht war er einfach ein angehender Lehrer, der aus seinen Semesterkladden dreißig Seiten über Statius zusammenschrieb⁷⁷⁹ und zur richtigen Zeit am richtigen Ort war. Das brachte ihn dazu, am Ende eines langen Lebens festhalten zu können:

*„Dabei weiß ich, daß Wilamowitz mir immer sehr gewogen war und er, ein Gott unter den Gelehrten, den kleinen bescheidenen Arbeiter anerkannte [...] und noch das letzte Mal vor seinem Tode, als ich ihn von Rostock aus besuchte, entließ er mich mit den Worten: Wir bleiben gute Freunde.“*⁷⁸⁰

⁷⁷⁸ Vgl. S. 262–263.

⁷⁷⁹ Vgl. die unmissverständliche Wertung in der Rezension VALMAGGIS (1894) s. o. Anm. 726.

⁷⁸⁰ HELM (1966) 63.

7.2.2. Weitere Dozenten der griechischen Sprachkurse 1903–1945

7.2.2.1 Sommersemester 1903 bis Wintersemester 1912/13:

Johannes Imelmann (1842–1917)

Auf Grund der starken Nachfrage war von Beginn an eine Zweiteilung des Griechischkurses und damit auch der Einsatz zweier verantwortlicher Dozenten erforderlich gewesen.⁷⁸¹ ALTHOFF bekundete im Juli 1902 seine Absicht, „den Professor Dr. Johannes Imelmann⁷⁸², der bisher am Königlichen Joachimsthalschen Gymnasium tätig war und namentlich als Lehrer des Griechischen vorzügliche Erfolge vorzuweisen hat [mit griechischen Kursen an der Philosophischen Fakultät zu beauftragen,] ähnlich wie sie der Privatdozent Dr. Helm in diesem Semester abgehalten hat.“⁷⁸³

Damit wurde dem 30-jährigen HELM, der die Wissenschaft vor Augen hatte und sich unablässig um Professuren bewarb, ein hochdekoriertes 60-jähriges Bonvivant und Mäzen an die Seite gestellt, dessen Habitus einen kolossalen Kontrast zu dem peniblen HELM gebildet haben muss.

Auch bei der Berufung IMELMANNNS dürfte eine persönliche Empfehlung von – bzw. mindestens eine Nachfrage bei – Hermann DIELS im Hintergrund gestanden haben, da beide befreundet waren.⁷⁸⁴ Aber man darf vermuten, dass das gar nicht nötig war.

1842 kam Johannes IMELMANN in Berlin als Sohn eines Kaufmanns zur Welt. Der Vater starb früh. In dem Schuldirektor Ferdinand RANKE (1802–1876) fand der Junge nach eigener Aussage einen Ersatzvater.⁷⁸⁵ Der jüngere Bruder Leopold VON RANKES leitete die Schule, die IMELMANN besuchte, das Friedrich-Wilhelms-Gymnasium. IMELMANN genoss anschließend die vorzüglichste akademische Ausbildung, die ein klassischer Philologe in Deutschland um 1860

⁷⁸¹ HUB UA Phil. Fak. 122 Bl 15^r v. 13. 6. 1913.

⁷⁸² Biographische Informationen zu IMELMANN lassen sich gewinnen aus der Vita seiner Dissertation, aus dem Personalblatt sowie aus zwei Nachrufen: im Berliner Tageblatt sowie im Deutschen Philologenblatt, cf. IMELMANN (1864); Personalblatt; SCHNEIDEWIN (1917); GEIGER (1917).

⁷⁸³ Weisung ALTHOFFS vom 11. Juli 1902, HUB UA Phil. Fak. 122 Bl 5. – Die Universitätschronik hierzu: „Der Dr. Johannes Imelmann, vormals Professor am Joachimthalschen Gymnasium zu Berlin, ist mit der Abhaltung von Anfängerkursen im Griechischen beauftragt.“ (Chronik Rj. 1902, Jg. 16, Halle 1903, 9).

⁷⁸⁴ Zu dieser Freundschaft siehe SCHNEIDEWIN (1917) 168. – DIELS fungierte grundsätzlich als Vermittler zwischen dem Institut und IMELMANN, vgl. Anm. 792.

⁷⁸⁵ cf. IMELMANN (1864) 46.

haben konnte, in Berlin bei August BOECKH und Moriz HAUPT, in Bonn bei Friedrich RITSCHL und Otto JAHN. 1864 wurde er in Halle über die *Nikomachische Ethik* promoviert.

In erster Linie war IMELMANN ein, heute würde man sagen: breit aufgestellter Pädagoge. Im Jahr seiner Promotion legte er Staats- und Erweiterungsprüfungen für die folgenden Fächer ab: Latein, Griechisch, Deutsch, Französisch, Philosophische Propädeutik. Das bedeutet: Er verfügte über die sogenannte „unbedingte *facultas*“ für die Oberprima. Für die unteren Klassen kamen noch Mathematik, Englisch und Geschichte hinzu. Die ersten fünf Jahre im Schuldienst verbrachte er an seiner ehemaligen eigenen Schule, dem Friedrich-Wilhelms-Gymnasium. 1870 begann das von ALTHOFF erwähnte, über dreißigjährige Wirken an dem traditionsreichen Joachimsthalschen Gymnasium.

Außerhalb des Gymnasialunterrichts versah IMELMANN diverse Nebentätigkeiten: Abgesehen von altphilologischen Veröffentlichungen, vor allem zu Fragen des Unterrichts, entfaltete er eine publizistische Tätigkeit auf dem Gebiet der deutschen, englischen und französischen Literatur, sowohl für die Schule als auch für das Feuilleton. Er behandelte u. a. KLOPSTOCK, HERDER und SCHILLER. Dass letzterer ihm besonders am Herzen lag, zeigen einige Schulausgaben. Madame DE STAËL begegnet ebenso wie die englischen Logiker, eine Lyrikanthologie oder eine Märchensammlung. IMELMANN'S Vergnügen an der Schönheit der Sprache ging so weit, dass er sich ganz besonders an den gelegentlich inhaltsschwachen, aber äußerst kunstvollen Aufnahmereden für die *Académie française* ergötzte.

Seine didaktisch-handfeste Seite bewies er als Mitherausgeber des weitverbreiteten *Deutschen Lesebuches für höhere Lehranstalten*, einer vielbändigen Reihe für sämtliche Klassenstufen. Dieses Lesebuch war eine Gemeinschaftsarbeit⁷⁸⁶ IMELMANN'S mit mehreren ihm nahestehenden Freunden: mit dem Literaturhistoriker Fritz JONAS (1845–1920), mit dem Germanisten Bernhard SUPHAN (1845–1911) und mit Ludwig BELLERMANN (1836–1915), der das Amt des Rektors am Gymnasium zum Grauen Kloster in der dritten aufeinanderfolgenden Generation versah und ein ähnlicher pädagogischer und intellektueller Allrounder war wie IMELMANN. Bohémiens wie der Kritiker Ludwig GEIGER (1848–1919) schmückten sein geistiges Umfeld zusätzlich.

Schon 1874 war ihm der Charakter eines Gymnasialprofessors zuerkannt worden.⁷⁸⁷ 1893 folgte die Würde eines Geheimen Regierungsrates, 1899 der

⁷⁸⁶ Zu dem Lesebuch und zu der Autorengruppe MÜLLER-NOTTSCHIED (2011) 23–24.

⁷⁸⁷ MÜLLER-NOTTSCHIED (2011) 127.

Rote Adlerorden IV. Klasse, 1902 das Ritterkreuz des Hausordens von Hohenzollern, 1910 der Königliche Kronenorden und 1913 die mit der Schleife getragene III. Klasse des Roten Adlerordens.⁷⁸⁸

Gesellschaftlich war es gewiss kein Nachteil für ihn, dass er nebenher auch als Dozent für Literaturgeschichte an der Preußischen Kriegsakademie sowie als Deutschlehrer an der Preußischen Hauptkadettenanstalt in Groß-Lichterfelde bei Berlin fungierte. In diesem Zusammenhang wird schließlich auch vermerkt: *„Als Mitglied der Prüfungskommission für Fahnenjunker ist er im Laufe von Jahrzehnten vielen Hunderten von zukünftigen jungen Offizieren in bedeutungsschweren Lebenstagen ein ebenso gewissenhafter wie wohlwollender Meister der Prüfungskunst gewesen.“*⁷⁸⁹

Im Klartext: IMELMANN war sowohl im preußischen Militär- und Beamtenapparat als auch im geistigen Leben Berlins bestens bekannt und vernetzt.

Vor dem Hintergrund der erwähnten Publikationen überraschen die beiden Nekrologe mit der Einschätzung, es sei schade, wie wenig er geschrieben habe. Wie kamen die Chronisten darauf? Der sympathische Grund war, dass IMELMANN immerzu in Gesellschaften, bei Gesprächen und auf Spaziergängen angetroffen wurde, *„ein wohlgepflegter, den Genüssen des Lebens nicht fremder, in seiner schön eingerichteten Wohnung behaglich lebender Mann“*.⁷⁹⁰ Die „schön eingerichtete“ Wohnung befand sich im vornehmen Berliner Westen am Kurfürstendamm.⁷⁹¹ Man darf noch ergänzen, dass der Gatte und Vater von vier Kindern im Jahr 1900 zu, pardon, unverschämtem Reichtum gelangt war, als er seinen Bruder Robert beerbte.⁷⁹² Dieser war Mitinhaber des Bankhauses der

⁷⁸⁸ Geheimer Regierungsrat 10.4.1893, Roter Adlerorden IV. Klasse 22.6.1899, Ritterkreuz des Hausordens von Hohenzollern 15.9.1902, cf. Personalblatt. Für die spätere Zeit nennt die universitäre Personalakte den Königlichen Kronenorden III. Klasse am 9.7.1910 und den Roten Adlerorden III. Klasse am 27.1.1913, HUB UA UK J37 Bl 5 u. 9; cf. SCHNEIDEWIN (1917). Zum Titel des *Universitätsprofessors* vgl. Anm. 795.

⁷⁸⁹ SCHNEIDEWIN (1917) loc.cit.

⁷⁹⁰ GEIGER (1917) 173.

⁷⁹¹ Berlin W 15, Kurfürstendamm 64 lt. HUB UA UK J37 Bl 10.

⁷⁹² IMELMANN'S finanzielle Möglichkeiten verdeutlichen auch zwei Facetten aus späterer Zeit: IMELMANN schenkte dem Institut eine Marmorbüste mit dem Bild August BOECKHS. Und als sich Eduard FRAENKEL im Mai 1916 gemeinsam mit WILAMOWITZ darum bemühte, kurzfristig Geld für Hans SLATOLAWEK aufzutreiben, bot sich DIELS an, den bekanntermaßen vermögenden IMELMANN zu kontaktieren, cf. EN-UvW 149 m. FN 577 sowie EF-UvW 113–114 m. FN 12. – Der Studienrat Hans SLATOLAWEK (1886–1940) war während seines Studiums Hilfsassistent gewesen und als solcher für Bibliotheksarbeiten, Pedeldienste und als Korrekturhelfer eingesetzt, vgl. EF-UvW 113 FN 11 mit weiterführenden Angaben.

Familie BLEICHRÖDER gewesen, einer der damals reichsten Familien der Welt, die den Preußen, vereinfacht ausgedrückt, die Kriege 1864, '66 und '70/71 finanziert hatte.

Es kann eigentlich nur einen einzigen Grund gegeben haben, weshalb im Jahr 1902 Johannes IMELMANN das Angebot der Universität Berlin annahm, griechische Sprachkurse durchzuführen, anstatt seinen Ruhestand zu genießen: er muss Freude daran gehabt haben.

Der Schulmann fungierte als „ständiger Leiter der Abteilung“ für die griechischen Sprachkurse.⁷⁹³ Als er gleich zu Beginn sah, dass sich im Proseminar, wo er ebenfalls tätig werden sollte, mehr als 110 Hörer angemeldet hatten, drohte Ungemach. IMELMANN beklagte sich bei DIELS, er sei doch schließlich schon 60 Jahre alt. DIELS mokierte sich über diese Einstellung bei WILAMOWITZ.⁷⁹⁴ Der Kurs wurde geteilt, und die Gemüter beruhigten sich anscheinend: IMELMANN lehrte noch zehn Jahre lang, ab 1904 sogar im Rang eines Universitätsprofessors.⁷⁹⁵ Als Zeichen seiner Verbundenheit stiftete er dem Institut für Altertumskunde eine Marmorbüste mit dem Bilde August BOECKHS.⁷⁹⁶

Ihren endgültigen Abschluss fand IMELMANNs lange berufliche Laufbahn im Jahr 1913. Gleichsam als symbolischen Schlusspunkt sah er zum zweiten Mal in seinem Leben einen Umzug des Joachimsthaler Gymnasiums und hielt zu diesem Anlass eine der Festreden.⁷⁹⁷ Sein Ausscheiden aus dem universitären Lehrbetrieb wurde offiziell mit dem Alter und mit der Gesundheit des 70-jährigen erklärt.⁷⁹⁸

⁷⁹³ Weisung ALTHOFFS vom 11. Juli 1902, HUB UA Phil. Fak. 122 Bl 5. – Die Universitätschronik hierzu: „Der Dr. Johannes Imelmann, vormals Professor am Joachimsthalischen Gymnasium zu Berlin, ist mit der Abhaltung von Anfängerkursen im Griechischen beauftragt.“ Chronik Rj. 1902, Jg. 16, Halle 1903, 9.

⁷⁹⁴ DIELS an WILAMOWITZ am 31. 10. 1903, HD-UvW 205.

⁷⁹⁵ ALTHOFF teilte IMELMANN am 19. 9. 1904 die Ernennung zum Universitätsprofessor mit, cf. HUB UA UK J37 Bl 3. Die Führung dieses Titels galt zwar „nur für die Dauer der Vorlesungstätigkeit“, war aber dennoch eine ehrenvolle Besonderheit, da Schulmänner mit universitären Lehraufträgen sonst weiterhin als Gymnasialprofessoren oder Oberlehrer geführt wurden.

⁷⁹⁶ LENZ 3.217.

⁷⁹⁷ cf. Die Abschiedsfeier des Königlichen Joachimsthalischen Gymnasiums in Berlin-Wilmersdorf, der Neubau in Templin und die Einweihungsfeier. Bericht des Direktors Dr. A. NEBE. Beilage zu dem Jahresbericht über das Kgl. Joachimsthalische Gymnasium in Templin für das Schuljahr 1912, Halle 1913, 9.

⁷⁹⁸ ASEN 1955 s. v. IMELMANN notiert „1912 entlassen“. In der Chronik der Universität wurde IMELMANN mit herzlichen Dankesworten verabschiedet (Chronik Rj. 1910, Jg. 24, Halle 1911, 99). Ebenso auch im Bericht des abtretenden Rektors Graf BAUDISSIN über

Bis wenige Wochen vor seinem Ableben im Februar 1917 konnte man IMELMANN in „gelehrten Gesellschaften“⁷⁹⁹ antreffen, wie Ludwig GEIGER im Berliner Tageblatt berichtet: *„...ein Mann, der in seinem eigenen Hause, in den geselligen Kreisen, in denen er verkehrte, in den vielfachen gelehrten Gesellschaften, deren Sitzungen er bis in die letzten Wochen regelmäßig besuchte, in traulichem Geplauder, in den Studierzimmern der ihm befreundeten Gelehrten, bei häufigen Spaziergängen immer bereit war, Neues aufzunehmen. Oft unterbrach er das ihm Mitgeteilte mit verständnisvollen Ausrufen und begleitete, was ihn anregte, mit zierlichen, geistvollen, immer eigenartigen, nie das Paradoxe erstrebenden und doch originell wirkenden Bemerkungen [...] ein Mann, dessen Eigenart gerade in Deutschland ungemein selten ist.“*⁸⁰⁰

Anders als GEIGER geht SCHNEIDEWINS Artikel darüber hinaus auf IMELMANNS pädagogischen Stil ein: Er attestiert zunächst dem früheren Gymnasialprofessor eine „herzliche und tatkräftige Humanität“ sowie einen „geistvollen und ohne Pedanterie hochgelehrten Unterricht“:⁸⁰¹ *„Sein besonderes [sic] Talent war eine erstaunliche Aufnahmefähigkeit alles Schönen, Klugen, Charakteristischen, Hohen und Herrlichen im deutschen und altklassischen Schrifttum, daneben aber auch – eine große Seltenheit – im französischen und englischen, da er auch diese beiden [...] vollkommen beherrschte. [...] Nach den drei Dutzend Jahren seiner gymnasialen Lehrtätigkeit hat er noch ein weiteres gutes Jahrzehnt an der Berliner Universität gewirkt mit der Erfüllung der Aufgabe, Abiturienten von den höheren Schulen realistischer Richtung zu der von vielen gewünschten Ergänzungsprüfung im Lateinischen und auch Griechischen, in taktvoll wissenschaftlicher, von ‚Preß‘-Arbeit weit entfernter Weise vorzubereiten.“*⁸⁰²

Falls das zutrifft, wird man Johannes IMELMANN nicht als Fehlbesetzung bezeichnen dürfen.

dasselbe Jahr (Rektoratswechsel an der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin am 15. Oktober 1913, Berlin 1913, 10).

⁷⁹⁹ Ein Beispiel ist IMELMANNS Vorstandstätigkeit für die Gesellschaft für deutsche Literatur, die er bis zuletzt pflegte, vgl. MÜLLER-NOTTSCHEID (2011) Kap. 3, bsd. 127.

⁸⁰⁰ GEIGER (1917) loc. cit. – Der Nachruf, dem diese Worte entnommen sind, nennt IMELMANN einen „Lektor des Griechischen an der Berliner Universität“. Auch Otto KARSTÄDTS Wegweiser für das Hochschulstudium von 1921 bezeichnet universitäre Sprachlehrer für Latein und Griechisch als „Lektoren“, cf. KARSTÄDT (1921) 56. Die amtlichen Dokumente hingegen kannten bis 1945, zumindest in Berlin, stets nur Dozenten für die modernen Sprachen als Lektoren. Somit deutet GEIGERS Formulierung auf einen tatsächlich herrschenden, umgangssprachlichen Jargon hin.

⁸⁰¹ SCHNEIDEWIN (1917) loc. cit.

⁸⁰² SCHNEIDEWIN (1917) loc. cit.

7.2.2.2 Wintersemester 1910/11 bis Sommersemester 1912: *Hermann Mutschmann (1882–1918)*

Als Rudolf HELM 1909 auf den Rostocker Lehrstuhl Otto PLASBERGS berufen worden war, erhielt Karl MEISTER HELMS Assistentenstelle am Berliner Institut.⁸⁰³ MEISTER wurde jedoch nicht in den Anfängersprachkursen eingesetzt, sondern diese wurden zunächst unter den verbliebenen Dozenten aufgeteilt. Nach mehreren Semestern wurde im Winter 1910/11 dem alten Lehrer IMELMANN erneut ein jüngerer Dozent für die Sprachkurse an die Seite gestellt: Hermann MUTSCHMANN, der seit 1909⁸⁰⁴ in den Stilübungen des Institutes im Einsatz war. Ebenso wie vormals HELM hatte auch MUTSCHMANN die volle Ausbildung eines Gymnasiallehrers einschließlich des Probejahres absolviert. Aber verglichen mit HELM versprach MUTSCHMANN'S Talent eine rasche und steile wissenschaftliche Karriere.

Hermann MUTSCHMANN war aus Essen über Kiel, wo er 1906 promoviert wurde, und Koblenz, dem Ort seines Seminarjahres in der Lehrerausbildung, nach Berlin gekommen. Hier erledigte er in rascher Folge sein Probejahr am Friedrichsgymnasium und seine Habilitation. Schon im Jahr 1909 war er Privatdozent und Assistent bei WILAMOWITZ.⁸⁰⁵

Nach dem Ende des Sommersemesters 1912 legte er die Griechischkurse bereits wieder nieder, um sich ganz auf die von ihm begonnene Gesamtedition des Sextus Empiricus konzentrieren zu können.⁸⁰⁶ 1913 wurde er noch außerordentlicher Professor in Königsberg⁸⁰⁷, bevor er als Kriegsfreiwilliger kurz vor dem Ende des Ersten Weltkrieges in der Nähe von Lille den Tod fand.

⁸⁰³ Der „Privatdocent Dr. Karl Meister“ wurde als außerordentlicher Professor an die Philosophische Fakultät berufen, trat an Helms Stelle und wurde von diesem „in die Geschäfte eingeführt.“ Chronik Rj. 1909, Jg. 23, Halle 1910, 80. – Dass diese Übergabe nicht völlig reibungslos verlief, zeigt ein Brief von WILAMOWITZ an DIELS vom 27. Oktober 1909, HD-UvW 251 m. FN 896. – Karl MEISTER (1880–1963) wurde später Mitherausgeber des *Gnomon* und langjähriger Ordinarius in Heidelberg.

⁸⁰⁴ VV und Chronik Rj. 1909, Jg. 23, Halle 1910, 80.

⁸⁰⁵ cf. Personalblatt. Die Assistentenstelle übernahm MUTSCHMANN von Johannes MEWALDT (1880–1964), der nach Greifswald gewechselt war und später in Wien wirkte, cf. Chronik Rj. 1909, Jg. 23, Halle 1910, 81; HD-UvW 249 m. FN 891.

⁸⁰⁶ MUTSCHMANN'S Stilübungen in der Unterstufe des Proseminars übernahm Provinzialschulrat Ewald BRUHN (1862–1936), cf. Chronik Rj. 1912, Jg. 26, Halle 1913, 70.

⁸⁰⁷ Ungeduldig hinsichtlich seiner eigenen Karriere und nicht frei von Eifersüchtelei bemerkt Paul FRIEDLÄNDER über MUTSCHMANN'S bevorstehende Berufung nach Königsberg in einem Brief vom 7.8.1913 an WILAMOWITZ: „Aber ohne mich zu überheben, mit

7.2.2.3 Wintersemester 1912/13 bis Sommersemester 1927:
Paul Maas (1880–1964)

Der Nachwelt ist Paul MAAS aus anderen Gründen und durch andere Kontexte im Bewusstsein: Als erstes ist vielleicht an das stupende Gedächtnis zu denken, mit dem er angeblich als einziger WILAMOWITZ Paroli bieten konnte, wenn sich der legendäre textkritische Debattierclub namens *Graeca* (oder *στέφανος*) zu seinen 14tägigen Matineen traf.⁸⁰⁸ Friedrich SOLMSENS nicht ganz unproblematischer, oder positiv gesprochen: sehr persönlicher Aufsatz über den späten WILAMOWITZ hat dieser Runde und damit auch Paul MAAS ein Denkmal gesetzt.⁸⁰⁹

Und auch ein zweites Faktum aus MAAS' Leben ist weithin bekannt: Auf der Grundlage des § 6 des „Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ wurde er am 11. April 1934 als Königsberger Ordinarius zwangsweise in den Ruhestand versetzt.⁸¹⁰ Nach Jahren zurückgezogener Privatheit gelangte er in Oxford noch zu beträchtlichem spätem Ruhm und Nachruhm.⁸¹¹ Dieser Ausklang wirkt jedoch weniger versöhnlich, seitdem Eckart MENSCHING die ganze würdelose Endgültigkeit dieses beruflichen Einschnitts unter dem NS-Regime *en détail* vorgeführt hat.⁸¹²

MAAS' Werdegang vor 1933 wurde noch nicht so gründlich und geschlossen dargestellt. Man liest immerhin, er habe einen nicht ganz leichten Stand in Berlin gehabt. Ehrgeiz und Eifersucht kennzeichneten die Atmosphäre. Hier stand MAAS in mehrfacher Hinsicht etwas im Abseits: eher phlegmatisch als ambitioniert, eher Byzantinist und Textphilologe denn humanistischer Schwarmgeist⁸¹³, und auch schon ein wenig in die Jahre gekommen. Da liegt es nahe, den Ruf nach Königsberg 1930 als das große Durchstarten und die späte Erfüllung zu stilisieren, zumal MAAS selbst diese Phase als die „erfülltesten“ Jahre seines Lebens beschrieb.⁸¹⁴ Vorsicht ist geboten. MAAS hielt sich trotz der gro-

M[utschmann] darf ich mich an philologischem talent und an leistungen ohne schaden vergleichen.“ PF-UvW 50.

⁸⁰⁸ Im Vorfeld der Gründung benutzte WILAMOWITZ selbst den Namen *societas Graeca*, cf. PF-UvW 131, später schien nicht allen Teilnehmern eine Benennung der Runde bekannt zu sein.

⁸⁰⁹ SOLMSEN (1979a).

⁸¹⁰ WEGELER (1996) 377.

⁸¹¹ LLOYD-JONES (1965); LLOYD-JONES (1993); BERNER-SCHELSKE (2012).

⁸¹² MENSCHING (1987).

⁸¹³ „[M]it Werner Jägers [sic] auch bei vielen von uns schon recht kritisch aufgenommener Griechenschau mußte er gar nichts anzufangen.“ PEEK (1965) 252.

⁸¹⁴ PEEK (1965) 249.

ßen Entfernung auch danach noch auffallend oft in Berlin auf. Seinem Naturell nach muss er das Ordinariat vor allem als eine Aufhäufung von Pflichten und von Überflüssigem angesehen haben.

Völlig unbekannt ist MAAS als Dozent für Anfängersprachkurse, die er nicht, wie viele andere, nur vorübergehend, sondern vom Sommer 1912 bis zum Herbst 1927 als Hauptverantwortlicher geleitet hat. Aus diesem Zeitraum sollen einige Archivalien vorgestellt werden, die sich auf das Verfahren in den Anfängerkursen beziehen.

Ein Exzerpt von Fakultätsbeschlüssen bietet einen inhaltlichen und organisatorischen Aufschluss. Es handelt sich um eine briefliche Mitteilung des Dekans aus dem Jahr 1922 an MAAS, mittlerweile außerordentlicher Professor⁸¹⁵, wohnhaft Berlin-Frohnau, Münchener Straße 1. MAAS selbst hatte dem Feldweg in der Gartensiedlung am Nordrand Berlins diesen Namen gegeben, um ihn an seine glücklichen Tage in München zu erinnern.⁸¹⁶ Der von ihm benutzte Kose-name für die angelegte Straße wurde dann tatsächlich zur offiziellen Bezeichnung, die noch heute gilt.

Inhalt des Schreibens waren die folgenden Festlegungen:

„13 a) Die Kurse sollen zweisemestrig sein. Ihr Ziel: Die Lektüre von Homer, von Dialogpartien der Tragiker (bes. Sophokles), von leichteren Dialogen Platons, und von den Schriften des Neuen Testaments. Sollte sich ergeben, dass zwei Semester nicht ausreichen, so müsste ein drittes Semester hinzugefügt werden.

b) Die Leitung der Kurse soll in die Hände des a.o. Prof. Maas, des Privatdozenten Dr. Thomas sowie des Gymnasialprofessors Felix Hartmann gelegt werden.⁸¹⁷ Diese Herren haben die Verteilung der Kurse innerhalb jedes der beiden Semester unter sich zu vereinbaren. Die Prüfungen sollen zu Beginn und am Schluss jedes Semesters stattfinden, jene, damit auch die von auswärts kommenden Studierenden die Möglichkeit haben, ihre Reife zu bewähren.

c) Die Prüfungen sollen abgenommen werden von den Leitern der Kurse in Anwesenheit eines der Ordinarien der Klassischen Philologie, zu denen zu diesem Zweck auch Herr W. Schulze⁸¹⁸ gerechnet wird, sowie eines der folgenden Herren:

⁸¹⁵ Am 30. März 1920 wurde er außerordentlicher Professor, HUB UA UK M003.

⁸¹⁶ MENSCHING (1987) 17.

⁸¹⁷ Zu Emil THOMAS s. Kap. 7.3.2.1, zu Felix HARTMANN s. Kap. 7.3.2.2.

⁸¹⁸ „[Z]u diesem Zweck“ dazu „gerechnet“ meint, dass Wilhelm SCHULZE (1863–1935) als Ordinarius für Indogermanistik bedenkenlos als Altphilologe fungieren konnte. Seine frühere Professur in Marburg (1892–1895) hatte noch die Denomination für Klassische Philologie. Die griechische und lateinische Sprache blieben zeitlebens seine Arbeitsschwerpunkte. Charakterisierung und Literaturangaben in FA-UvW 102 FN 433.

Roethe, Petersen, Neckel, Dessoir, Spranger, H. Maier, Goldschmidt.⁸¹⁹ Die der Prüfung beiwohnenden beiden Ordinarien sollen das Recht haben, auch Fragen zu stellen.

Prof. Maas wird die geschäftliche Leitung der Prüfungen übertragen. Er wird jeweilig Zeit und Ort der Prüfung dem Dekan mitteilen, der dann seinerseits die Einladungen an die Kommissions-Mitglieder ergehen lassen wird.

d) Zwischen der Ergänzungsprüfung im Griechischen und der Doktorprüfung soll in der Regel ein Zwischenraum von 4 Semestern liegen. In besonderen Fällen kann die Fakultät von dieser Bestimmung entbinden.

e) Im Vorlesungs-Verzeichnis soll nach dem Abschnitt „Vorlesungen zur Vorbereitung und Einführung in das Universitätsstudium“ folgende Bemerkung Platz finden: „Die zum Studium einzelner Fächer erforderliche Ergänzungsprüfung im Griechischen kann vor einer Universitäts-Kommission am Anfang und Schluss jedes Semesters abgelegt werden.“

Der anfängliche Kursumfang von nur einem Semester mit drei Stunden hatte sich als nicht ausreichend erwiesen. Zwei Semester zu je vier Wochenstunden waren der Umfang des Griechischkurses, den MAAS für seine gesamte Amtszeit rückblickend bestätigte.⁸²⁰ Der Lektürekanon zeigt, gemessen an der immer noch knappen Lernzeit, einen beachtlichen Anspruch. Die Absolventen der Ergänzungsprüfung lernen gleich vier verschiedene Textsorten und Epochen der antiken griechischen Literatur im Original kennen: sowohl Epos und Tragödie als auch Platons Dialoge und das Neue Testament. Da bei Platon von

⁸¹⁹ Gustav NECKEL (1878–1940), Julius PETERSEN (1878–1941) und Gustav ROETHE (1859–1926) waren die Direktoren des Germanischen Seminars, Max DESSOIR (1867–1947), Heinrich MAIER (1867–1933) und Eduard SPRANGER (1882–1963) die Direktoren des Philosophischen Seminars, Adolph GOLDSCHMIDT (1863–1944) der Direktor des Kunstgeschichtlichen Seminars.

⁸²⁰ Im Februar 1929 erhielten die Berliner ein Schreiben der Jenaer Fakultät. Dort habe man „die Überzeugung gewonnen, dass die Latein- und Griechischkurse mit je 2 Semestern zu je 4 Stunden keine genügende Vorbereitung für die Ergänzungsprüfungen in diesen beiden Sprachen ermöglicht.“ So habe man „bei der Regierung beantragt, dass die Kurse auf 3 Semester ausgedehnt werden.“ Die Regierung habe jedoch empfohlen zu prüfen, „ob nicht statt der Ausdehnung der Kurse eine Herabsetzung der Forderungen möglich sei, und dabei die Regelung an anderen Hochschulen zu prüfen.“ (HUB UA Phil. Fak. 123 Bl 18 v. 18. 2. 1929). Für die Beantwortung lieferte MAAS die Zuarbeit betreffend das Griechische und nannte die zweisemestrige und vierstündige Struktur für den von ihm überblickten Zeitraum seit 1912 und fügte hinzu, dass Richard WALZER (s. u. Kap. 7.2.2.6) die Kurse seit 1927 genauso weiterführe (HUB UA Phil. Fak. 123 Bl 19, Notiz MAAS v. 21. 2. 1929). Zur Entwicklung des Kursaufbaus im Lateinischen s. u. S. 314.

Dialogen die Rede ist, scheint die *Apologie* noch nicht im Vordergrund zu stehen. In späteren Jahrzehnten wird sie dagegen allzu oft der einzige griechische Originaltext sein, den die Kursteilnehmer übersetzen und näher kennen lernen.

Der Beschluss, die Ergänzungsprüfung zweimal in jedem Semester anzubieten, war neu und kam nicht von ungefähr. Studenten, die in den Semesterferien nach Hause fahren wollten, erwirkten ihn durch schriftliche Gesuche.⁸²¹ Ein solches Angebot von Prüfungen sowohl zu jedem Semesterbeginn als auch Semesterende war studierendenfreundlicher als die heute vielerorts übliche Ansetzung von oft nur zwei jährlichen Terminen einer staatlichen oder gar nur eines jährlichen Termins einer universitätsinternen Graecums- oder Latinumsprüfung.

Die Anwesenheit eines Professors der Klassischen Philologie und eines weiteren Professors der Fakultät erscheint aus heutiger Sicht möglicherweise als unverhältnismäßige Besetzung für eine sprachliche Ergänzungsprüfung im Anfängerbereich. Andererseits bezeugt sie die damalige hohe Geltung eines solchen Prüfungsgeschehens und grundsätzlich auch die steile Hierarchie an der Ordinarienuniversität.

Dass diese Rolle der professoralen Beisitzer nicht etwa nur auf dem Papier stand, zeigt ein weiteres Dokument. Der Dekan der Philosophischen Fakultät erhielt im Mai 1924 einen Brief des Rektors. Thema des Schreibens ist eine von MAAS geleitete Ergänzungsprüfung im Griechischen. Der Unterzeichner Gustav ROETHE (1859–1926) war germanistischer Mediävist, vom Studium her auch klassischer Philologe, und hatte im Jahr zuvor die Nachfolge Arthur HEFFTERS als Rektor der Universität angetreten. Auf HEFFTER, den Giffforscher im buchstäblichen Sinne, folgte auf diese Weise ein politisch giftiger Zeitgenosse im übertragenen Sinne, der angriffslustig gegen alles Demokratische wettete. Den Parlamentarismus von Weimar einschließlich des Frauenwahlrechts fand ROETHE einfach lächerlich.⁸²² Germanistik als LACHMANNSCHE Philologie war sein Credo – sein Wissenschaftsbegriff war der des 19. Jahrhunderts. Die Berufung Friedrich GUNDOLFS, des bekanntesten Germanisten seiner Zeit, verhinderte ROETHE beharrlich durch einen sieben Jahre dauernden Kampf. Sein Brief (zu dem sich in den Akten keinerlei Antwort findet) lautet wie folgt:

„Spectabilis! Wie ich Ihnen neulich bereits mündlich angedeutet habe, hat vor einigen Tagen ein Examen im Griechischen stattgefunden, an dem ich nur kurze Zeit teilnehmen konnte. Die Viertelstunde, während derer ich zuhörte, genügte mir

⁸²¹ HUB UA Phil. Fak. 122 Bl 22.

⁸²² GRÜTTNER (2012) 150.

freilich, um mir zu erweisen, dass es sich um einen völlig unfähigen Kandidaten handle. Trotzdem hat mir die Kommission, nachdem ich fortgegangen war, den Kandidaten, der schon zum zweiten Mal sich gemeldet hatte, doch durchgelassen, wie ich glaube ganz zu Unrecht.

Doch diese Entscheidung will ich nicht anfechten, wohl aber etwas anderes. Zum Ersatz für mich, der ich nur auf kurze Zeit zugegen sein konnte, war Herr Neckel geladen worden: das war also in Ordnung. Aber nach unseren Beschlüssen soll diesen Examinibus stets auch einer der Vertreter der klassischen Philologie (also Herr Wilhelm Schulze, Herr Jaeger, Herr Norden) beiwohnen. Wie ich festgestellt habe, ist Herr Jaeger eingeladen gewesen, musste aber absagen. Herr Wilhelm Schulze hingegen, der gern an Jaegers Stelle eingesprungen wäre, ist gar nicht aufgefordert worden, so dass der Vertreter der klassischen Philologie unter den Beisitzern gefehlt hat. Mir schien allerdings, dass in solchem Fall das Examen nicht hätte stattfinden sollen.

Die Beisitzer sind absolut notwendig, damit nicht Gutmütigkeiten und Weichlichkeiten einreißen, wie sie sich ohne solche Vorsichtsmassregeln nun einmal aus Gründen, die ich nicht weiter erörtern will, sehr leicht einschleichen werden.

Wenn Sie meiner Auffassung beistimmen, so wäre ich Ihnen sehr dankbar, wenn Sie Herrn Prof. Maas, dem Leiter dieser Prüfung, mitteilen, dass Sie mit mir einer Meinung seien, das Examen setze die Anwesenheit zweier Vertreter der Fakultät als Beisitzer voraus. Im übrigen habe ich Herrn Maas selbst schon gebeten, die Zügel straffer anzuziehen, und dieser einzelne Fall veranlasst mich noch nicht, die Angelegenheit in irgend einer Form vor die Fakultät zu bringen. Ich bin nur überzeugt, dass ein Wink von Ihnen besonders gut wirken würde.

Mit verehrungsvollem Gruss

Der Rektor der Universität

Roethe.“⁸²³

Während MAAS' fachwissenschaftlicher Habitus von Strenge und harschen Urteilen über Fachkollegen gekennzeichnet war, waltete er in den Sprachprüfungen von Anfängern demnach mit notorischer Milde. Damit stimmt die Sichtweise junger Studierender überein: Werner PEEK hob hervor, was MAAS „gerade als Lehrer, Mahner und Berater der Novizen (um die sich sonst niemand kümmerte), bedeutete – er hielt sich jederzeit zur Verfügung und verließ das Institut meist erst am Abend...“⁸²⁴

⁸²³ HUB UA Phil. Fak. 122 Bl 26.

⁸²⁴ PEEK (1965) 249.

7.2.2.4 Wintersemester 1913/14: Werner Jaeger (1888–1961)

Nachdem MUTSCHMANN nach Königsberg berufen und IMELMANN altersbedingt verabschiedet worden war, leitete MAAS zwei Semester lang „beide Abteilungen“, wie man zu den Parallelkursen sagte. Die Fakultät beeilte sich jedoch, umgehend wieder eine zweite Leitung einzurichten, und zwar mit einem noch sehr jungen Privatdozenten namens WERNER JAEGER.

Eine Biographie WERNER JAEGERs fehlt bisher.⁸²⁵ Lebendig, sachkundig und verdienstvoll ist in diesem Fall die heimatkundliche Forschung, mit der Begleiterscheinung, dass mithin an entlegenem Ort publiziert wird.⁸²⁶ Die nicht immer kommensurable Memorabilienliteratur über JAEGER wird jedoch angeführt von CALDERS Beiträgen – im Falle der Sprachkursstätigkeit mit einem grotesken Ergebnis. Er schreibt in den „Berlinischen Lebensbildern“:

„Jaeger war nie Assistent oder Privatdozent. Zwischen seiner Promotion und der Habilitation lebte er wohl von Stipendien und mütterlicher Unterstützung. Im für ihn entscheidenden Jahr 1914 habilitierte er sich in Berlin (seine Antrittsvorlesung datiert vom 14. Juni)...“⁸²⁷

Mit nur unerheblichen Variationen hat CALDER dieses Diktum in zwei weiteren Handbüchern wiederholt, die gewiss noch häufiger benutzt werden als die „Berlinischen Lebensbilder“: im „BRIGGS-CALDER“, also *Classical Scholarship. A Biographical Encyclopaedia* von 1990 sowie im Personenlexikon des *Neuen Pauly* von 2012.⁸²⁸ Aber abgesehen von möglichen mütterlichen Zuwendungen stimmt in diesen beiden Sätzen eigentlich gar nichts.

Zunächst das Entscheidende für das Thema der Sprachkurse: CALDER verlegt in allen seinen Veröffentlichungen irrtümlich den Abschluss von JAEGERs Habilitation mit der Erteilung der *venia* und der Ernennung zum Privatdozenten um

⁸²⁵ „Eine Biographie Werner Jaegers ist bis auf den heutigen Tag bekanntlich nicht geschrieben worden.“ OPTENDREK (2009b) 39.

⁸²⁶ Fundierte neue Details und ein bislang unbekanntes Foto bietet beispielsweise OPTENDREK (2008) im Heimatbuch des Kreises Viersen.

⁸²⁷ CALDER (1989) 350. Ferner: „Nach einem Italiaaufenthalt mit Handschriftenstudien reichte Jaeger 1914 seine Habilitationsschrift über den Kirchenvater Nemesios von Emesa und dessen Abhängigkeit von Poseidonios ein.“ (loc. cit.) – Der Herausgeber Michael ERBE hat mit Unterstützung Bernhard KYTZLERS den Artikel CALDERS ins Deutsche übersetzt.

⁸²⁸ „Jaeger was never *assistant* and only briefly *dozent*. Between dissertation and habilitation he presumably survived on stipendia and maternal support. In the epochal year 1914, he habilitated (inaugural lecture at Berlin 14 June 1914)“ [Hervorh. d. Verf.] cf. CALDER (1990) 215–216; CALDER (2012) 618 s. v. JAEGER, Werner.

genau ein Jahr vom 14. Juni 1913 auf den 14. Juni 1914. Damit verschwinden zwölf Monate im Leben Werner JAEGERs spurlos – es handelt sich dabei gerade um das für diese Untersuchung interessanteste Jahr der Übernahme und Durchführung des Sprachkurses.

Das korrekte Habilitationsdatum ist keine Neuigkeit, es findet sich schon 1955 bei ASEN, 1960 bei BONJOUR, 1988 bei MENSCHING, auch 2009 wieder bei MEIS – die Liste ist sicher nicht vollständig.⁸²⁹ Misslich ist CALDERS Lapsus dennoch: Die Angaben dreier Handbücher, noch dazu aus der Feder eines JAEGER-Schülers, werden, wie nicht anders zu erwarten, aufgegriffen und weiterverbreitet⁸³⁰: „*All the essays are well-documented – of course*“ versicherte doch der Rezensent des Bryn Mawr Classical Review.⁸³¹

Auch CALDERS Vermutungen zu JAEGERs Lebenssituation zwischen der Promotion und der Habilitation, so vage sie sind, gehen fehl. Während es für Stipendien keinerlei Anhaltspunkte gibt, weist Klaus-Gunther WESSELING in seinem umfangreichen Artikel für das Biographisch-Bibliographische Kirchenlexikon auf eine redaktionelle Tätigkeit hin: Hermann DIELS habe JAEGER den Auftrag vermittelt, für die *Bibliotheca Teubneriana* einen Aristotelesband zu bearbeiten.⁸³² Anhand der Akten im Archiv der Berliner Universität kann WESSELINGS Angabe zu dem Teubnerband bestätigt werden (obwohl er sich von CALDER täuschen ließ, was die zeitliche Abfolge betrifft). Dort wird außerdem deutlich, wie es zu JAEGERs Einsatz im griechischen Sprachkurs kam.

⁸²⁹ ASEN s. v. JAEGER; BONJOUR (1960) 642; *Nugae* 2, 61, i. e. LGB 32 (1988) 79; OPTENDRENK (2009b) 39–40; MEIS (2009b) 16. Letzterer auch mit korrekter Bezeichnung der nachfolgenden Phase: „[JAEGER] habilitiert sich 1913 in Berlin“, „ist als Privatdozent tätig“ loc. cit. – Bezeichnend für das Zirkulieren der beiden Jahreszahlen ist, dass bei MEIS-OPTENDRENK (2009) beide Varianten in ein und demselben Buch begegnen: Neben dem korrekten Datum (wie erwähnt a. a. O. 16 sowie 39–40) das falsche in der einleitenden Zeittafel, cf. MEIS (2009a) 10. – Im Archiv der Berliner Universität erstrecken sich die Dokumente zu JAEGER über insgesamt fünf Akten: die Personalakte umfasst drei Bände, hinzu kommen die Promotionsakte und die Habilitationsakte. Das Habilitationsdatum ist an etlichen Stellen zu finden und es gibt keinerlei Abweichungen oder Anhaltspunkte für Missverständliches. CALDER selbst ist vorläufig als Urheber des Irrtums anzusehen.

⁸³⁰ Beispiele: WESSELING (2001) 717; FRITSCH (2001) 227 m. FN 12; OBERMAYER (2014) 706. Es lässt sich nicht abschätzen, wie oft das falsche Datum übernommen wurde, da es im Wesen von Handbüchern und Personenlexika liegt, fachübergreifend konsultiert zu werden.

⁸³¹ Jeffrey S. RUSTEN [Rez.]: *Classical Scholarship. A Biographical Encyclopaedia*. Ward W. BRIGGS/William M. CALDER III (Hgg.), New York 1990, in: BMCR 1.2.3. (1990).

⁸³² WESSELING (2001) 717–749, davon Lit.: 726–749.

Der Zeitraum zwischen JAEGERs Promotion am 5. Juli 1911 und seinem Amtsantritt in Basel am 11. April 1914 ist nicht nur für CALDER ein weißes Feld, sondern wird auch sonst eher kursorisch gestreift. Ihn präziser auszufüllen, scheint also sinnvoll. Zunächst kann beachtet werden, was JAEGER selbst in dem minutiös kleinteiligen Papierkrieg der Formulare eintrug, nachdem er 1921 nach Berlin zurückgekehrt war. Die Rubrik „Personalnachrichten“ füllte er seinem Dienstherrn gegenüber detailliert handschriftlich aus: Nach der „Doktorwürde“ am 5. Juli 1911 folgten „Reisen in Italien usw. zur weiteren wissenschaftlichen Ausbildung“. Die Bearbeitungszeit der Habilitationsschrift kann er recht genau eingrenzen – „Herbst 1911 bis Winter 1912/13“ – und nennt auch in einzelnen Schritten die Teile des Aristotelesbandes, den er 1913 bei TEUBNER herausbrachte.⁸³³ Den Abschluss der Habilitationsschrift bezeichnet er mit „Bln. 1913“ und die Verleihung der *venia* erfolgte, wie schon erwähnt, am 14. Juni 1913.⁸³⁴

Welche Stipendien konnte CALDER hingegen im Sinn haben? Wenn es das übliche Reisestipendium des Kaiserlich-Deutschen Archäologischen Instituts gewesen wäre, ist angesichts der Ausführlichkeit des mehrseitigen Fragebogens vom März 1925 davon auszugehen, dass JAEGER dieses oder ein sonstiges Stipendium verzeichnet hätte.

Wie sich sein Werdegang fortsetzte, zeigt hingegen eine andere Akte: diejenige über den griechischen Anfängerunterricht. Im Sommer 1913 wiesen „Dekan und Professoren“ der Philosophischen Fakultät das zuständige Ministerium auf die Vakanz in den griechischen Sprachkursen hin. Wörtlich heißt es:

„Aus diesem Grund bittet die philosoph. Facultät Ewr. Excellenz, vom nächsten Semester ab die Leitung der Kurse neben Dr. Maas dem Privatdocenten Dr. W. Jaeger, der soeben bei uns die venia legendi erhalten hat, anzuvertrauen. Er ist ein junger Gelehrter, der bereits vorzügliche Leistungen aufzuweisen hat und von dessen weiterer Entwicklung wir uns das beste versprechen. Bei seinem angeborenen Lehrtalent, das er jüngeren Studenten gegenüber schon wiederholt betätigt hat,

⁸³³ Unter der Rubrik „Wissenschaftliche Arbeiten“ ist zu lesen: „*Aristoteles Emendationum Specimen* 1912, Entstehungsgeschichte der aristotelischen *Metaphysik* (Bln. 1912), Ausgabe von Aristoteles *De animalium motione, De anim. incessu*, Ps. Aristot. *De Spiritu libellus* (1913 Lpzg.), Nemesius. Quellenuntersuchungen zum ältesten Neuplatonismus und zu Poseidonios (Bln. 1913)“ cf. HUB UA UK W 013 I Bl 1–2, handschriftlich von JAEGER ausgefüllt. – Wichtig ist hier, dass er den Abschluss des Nemesiosbuches in das Jahr 1913 datiert. Das Publikationsdatum 1914 ist eine naheliegende Ursache für CALDERs Zahlenverwechslung (Werner JAEGER: *Nemesios von Emesa. Quellenforschungen zum Neuplatonismus und seinen Anfängen bei Poseidonios*, Berlin 1914).

⁸³⁴ HUB UA UK W 013 I Bl 1–2, JAEGER handschriftlich am 25. 3. 1925.

*halten wir ihn grad auch zur Leitung solcher Anfängerkurse für besonders befähigt. Die Honorareinnahmen, die er aus den Kursen haben wird, erscheinen uns für ihn, obwohl sie nicht erheblich sind, ebenfalls als erwünscht, da er ohne Mittel ist, und sich zur Erhaltung seiner Existenz gezwungen sieht, auch Arbeiten wie Recensionen und Zeitungsartikel zu übernehmen, die seinem eigentlichen wissenschaftlichen Interesse fernliegen.*⁸³⁵

Der Entwurf wurde am 13. Juni 1913 abgefasst, also am unmittelbaren Vortag des Abschlussvortrages im Habilitierungsverfahren. Die Fakultät bereitete sich offenbar darauf vor, das Schriftstück sofort in die Post zu geben, sobald man JAEGER einen Privatdozenten nennen konnte. Denn der auffallend bemühte Duktus des Schreibens war nicht ganz unbegründet: ALTHOFF, mit dem WILAMOWITZ auf vertrautem Fuße stand, war längst verstorben. Sein Nachfolger Ludwig ELSTER (1856–1935) erwies sich als empfindlich, unduldsam und vor allem unberechenbar. Der frischgebackene Privatdozent, der hier bei einem lukrativen staatlichen Lehrauftrag einer ganzen Reihe von Wartenden vorgezogen werden sollte, war gerade einmal 24 Jahre alt, erst anderthalb Monate später sollte JAEGER seinen 25. Geburtstag begehen.

Der Schlussteil zeigt schließlich, dass auch schon in wilhelminischer Zeit bei einer Stellenbesetzung soziale Aspekte angeführt wurden. Im Entwurf heißt es statt „Arbeiten wie Recensionen und Zeitungsartikel“ noch durchgestrichen „halbwissenschaftliche Arbeiten“. Die Herausgabe des erwähnten Teubnerbändchens⁸³⁶ war allerdings weder „halbwissenschaftlich“ noch ein „Zeitungsartikel“. Oder sollte JAEGER nebenbei auch solches geschrieben haben? Zu der erwähnten Mittellosigkeit ist anzumerken, dass JAEGER immerhin Forschungsreisen nach Italien und Griechenland unternehmen konnte.⁸³⁷

Andererseits wird die Darstellung, die die Fakultät in obigem Schreiben von JAEGERs finanzieller Situation zeichnet, durch einen weiteren Beleg gestützt: Nachdem das Ministerium zugestimmt und JAEGER mit den Griechischkursen beauftragt hatte, äußert sich Eduard NORDEN zufrieden mit diesem Bescheid in einem Brief an Rudolf HELM vom 20. September 1913:

⁸³⁵ Schreiben vom 13. 6. 1913, HUB UA Phil. Fak. 122 Bl 15^v.

⁸³⁶ Aristotelis *De animalium motione et De animalium incessu*. Ps.-Aristotelis *De spiritu libellus*, ed. Werner JAEGER, Leipzig 1913.

⁸³⁷ MEIS (2009) 16.

„Daß Mutschmann als Jensens Nachfolger nach Kgsb. geht, werden Sie wissen. Es freut mich auch für Jaeger, der nun die Juristencurse erhalten kann, die ihm aus finanziellen Gründen sehr zu gönnen sind.“⁸³⁸

Damit dürfte feststehen, dass die Argumentation der Fakultät gegenüber ELSTER nicht aus der Luft gegriffen war: JAEGER brauchte Geld.

Zurecht weist CALDER auf eine Schwierigkeit hin, mit der sich ein Biograph Werner JAEGER abmühen müsste: Für die frühe Zeit gebe es, so CALDER, kaum eine Quelle außer JAEGER selbst.⁸³⁹ Umso schwerer wiegt neben dem Brief NORDENS das Detail aus dem Schreiben der Fakultät, wonach JAEGER sein „angeborenes Lehrtalent [...] jüngeren Studenten gegenüber schon wiederholt betätigt“ habe.⁸⁴⁰

Erhellend ist schließlich auch ein rückblickender Brief von Werner JAEGER selbst an Rudolf HELM, der JAEGERs Studium und Interessen schildert:

„Wie weit liegen die Tage zurück, als ich im Proseminar (Oberstufe) unter Ihrer Führung meine ersten philologischen Arbeiten schrieb: Über den Wert des Symposion-Papyrus für die Textkritik und über die Fragmente von Ennius Iphigenie in Aulis. Ich habe durch Ihre Kritik viel gelernt [...] Sie weckten in mir Liebe zu Schriftstellern wie Lukian und Apuleius und vertieften mein Verständnis zu Tacitus. Rutilius Namatianus hätte ich ohne Sie vielleicht nie oder spät kennen gelernt, während er mir so ein Lieblingsautor geworden ist, von dem aus ich mich dann in die ganze Literatur jener späten Zeit hineinarbeitete.“⁸⁴¹

Der „Privatdocent Dr. Werner Jaeger“ trat die Stelle zum Wintersemester 1913/14 an, wie er selbst schreibt, und wie es auch aus dem Vorlesungsver-

⁸³⁸ Brief Eduard NORDENS an Rudolf HELM vom 20. 9. 1913, FUB UA Nachlass Rudolf HELM V/N-26/29. – Christian JENSEN wechselte 1913 von Königsberg (Extraordinariat) nach Jena (Ordinariat).

⁸³⁹ CALDER (1989) 343–345.

⁸⁴⁰ Nur der äußerst frühe Beleg ist neu, nicht die Tatsache als solche. Uvo HÖLSCHER: „Jaeger war selber eine Lehrnatur.“ cf. HÖLSCHER (1994) 252 (zuerst in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 30. Juli 1988, 19).

⁸⁴¹ Brief Werner JAEGERs aus Harvard an Rudolf HELM am 13. September 1948, UR UA NL R. HELM 10. – In einem weiteren Brief vom 19. März 1949 erinnert sich JAEGER dankbar, er habe bei HELM über die „Wahren Geschichten des Lukian“ gehört, und gibt an, dies müsse im Wintersemester 1907/08 oder im Sommersemester 1908 gewesen sein, cf. UR UA NL R. Helm 10. Laut Vorlesungsverzeichnis handelte es sich um das Wintersemester 1908/09. – Bedenkt man die große Bedeutung Gregors von Nyssa und der Spätantike in JAEGERs Schaffen, dann verblüfft die Aussage, ausgerechnet ein Vahlenianer als akademischer Lehrer alter Schule habe ihm Rutilius Namatianus als künftigen Lieblingsautor und Ausgangspunkt für die späteren Epochen nahegebracht.

zeichnung ersehen werden kann: „Griechischer Anfangskursus für Abiturienten realistischer Lehranstalten (einsemestrig), Di Mi So 12–1“.⁸⁴²

CALDER wiederholte und variierte seine Aussage, JAEGER sei nie Assistent oder Privatdozent gewesen, weil sich in seiner Fantasie Basel wohl schon für den Habilitanden interessierte. JAEGER war jedoch beides. „Assistent“ ist hier nicht die spätere umgangssprachliche Bezeichnung für eine frühe Phase des wissenschaftlichen Werdegangs, sozusagen ohne Prüfungsberechtigung, sondern eine Funktionsbezeichnung.⁸⁴³ Die Dozenten in den Anfängersprachkursen der Berliner Universität hießen, auch wenn sie habilitierte Privatdozenten waren, „Assistenten“, von Rudolf HELM 1902 bis Rudolf GÜNGERICH 1943. Paul FRIEDLÄNDER beispielsweise wurde in ein und demselben ministeriellen Schreiben zum „außerordentlichen Professor“ ernannt (akademischer Titel), ihm wurde ein „etatsmäßiges“ Extraordinariat „verliehen“ (Stelle und Bezahlung), und ihm wurde die Arbeit eines „Assistenten“ übertragen (Aufgabe und Funktion).⁸⁴⁴ Nichts anderes als eine Assistententätigkeit war nach damaligem Sprachgebrauch der Einsatz des „Privatdocenten Dr. Werner Jaeger“, der im Wintersemester 1913/14 den Anfängerunterricht durchführte.

Auch für den, der dieses kurze Intermezzo zwischen der Habilitation und der ersten Professur zur Kenntnis nimmt, ist JAEGERs Werdegang immer noch

⁸⁴² HUB UA UK W 013 I Bl 1–2, JAEGER handschriftlich am 25.3.1925, sowie VV WS 1913/14.

⁸⁴³ Allgemeine Gedanken zu diesem Thema bietet MENSCHING in *Nugae* 3, 85–86, i. e. LGB 33 (1989) 47–48. – Laut MENSCHING war der Assistent am Berliner Institut der 1920er Jahre „natürlich habilitiert“, *Nugae* 4, 39, i. e. LGB 34 (1990) 100. – Insgesamt könnte man die Entwicklung so zusammenfassen: Assistentenstellen wurden in einer frühen Phase i.d.R. von habilitierten Privatdozenten bekleidet. Vom Ende der 1920er Jahre an verbreitet sich zunehmend die Praxis, Promovierte auf solchen Stellen trotz der fehlenden Lehrbefugnis zu beschäftigen („m.d.W.b.“). Das Ende der C-Besoldung 2005 schließlich bedeutete in Deutschland auch die Abschaffung der Titel „Hochschulassistent“ und „Oberassistent“. Die Mehrdeutigkeit, die bis dahin zur Folge hatte, dass sowohl unpromoviertes als auch promoviertes als auch habilitiertes Personal landläufig „Assistent“ genannt wurde, setzt sich seither, in gleicher Weise mehrdeutig, für die Stellenbezeichnung „wissenschaftlicher Mitarbeiter“ fort.

⁸⁴⁴ Schreiben des Ministeriums für geistliche und Unterrichtsangelegenheiten an den Rektor und den Senat der Königlich-Friedrich-Wilhelms-Universität vom 5. 12. 1914 zur Weiterleitung an Paul FRIEDLÄNDER: „Sie werden zum außerordentlichen Professor ernannt [...] ich verleihe Ihnen ein etatsmäßiges Extraordinariat [...] und zugleich die Obliegenheiten eines Assistenten am Philologischen Proseminar des Instituts für Altertumskunde wahrzunehmen...“, cf. HUB UA UK 153 Personalakte Paul FRIEDLÄNDER.

rasant und exzeptionell genug:⁸⁴⁵ Angeblich schickte Eduard NORDEN bereits dem Studenten JAEGER eine Flasche Wein nach Hause zum Dank für ein lehrreiches Fachgespräch und mit dem Hinweis, er brauche nicht länger am Seminar teilzunehmen, sondern solle lieber weiterforschen.⁸⁴⁶

Wäre der Assistent JAEGER in Berlin geblieben, hätte es mit dem Anfängerunterricht nicht sein Bewenden gehabt: Für das Sommersemester 1914 kündigt er im Berliner Vorlesungsverzeichnis nicht nur den Griechischkurs an (diesmal „Di Do Fr 12–1“), sondern auch „Sophokles (mit Erklärung des Ödipus auf Kolonos)“, „Kursorische Lektüre zur Einführung in die griechische Metrik“ und „Übungen zu Ciceros philosophischen Schriften (Quellen)“.⁸⁴⁷ Diese Angaben waren bekanntlich bei Semesterbeginn überholt: JAEGER wurde nach Basel berufen und trat dort am 11. April 1914 – d. h. nicht „als 26-Jähriger“, wie es bisweilen heißt, sondern dreieinhalb Monate vor seinem 26. Geburtstag⁸⁴⁸ – sowohl seine Professur als auch das Amt als Vorsteher des Philologischen Seminars an.⁸⁴⁹ Beide Ämter bekleidete er bis zu seinem Weggang nach Kiel, d. h. bis zum 30. September 1915.⁸⁵⁰ Das Sommersemester 1914 war in Basel wohl schon durchgeplant und man gewährte dem Neuankömmling die Zeit zur Eingewöhnung. Rudolf THOMMENS Angaben nennen nur den Winter 1914/15 und den Sommer 1915 als die beiden Semester, in denen JAEGER in Basel tatsächlich gelehrt habe.⁸⁵¹

⁸⁴⁵ Zutreffend Edgar BONJOUR: „[JAEGER] seit kurzem Dozent in Berlin“, cf. BONJOUR (1960) 642. – Die Elogien über das Karrieretempo sind zu zahlreich, um aufgelistet zu werden. Kürzlich wieder Theo OPTENDRENK: „komentenhafter Aufstieg auf den bedeutendsten Lehrstuhl für klassische Philologie in Deutschland“ OPTENDRENK (2009a) 34. – Der Zeitraum von zwei Jahren zwischen Promotion und Habilitation war nach damaligen Maßstäben ein zügiges, aber kein ungewöhnliches Tempo. JAEGER beziffert die tatsächliche Bearbeitungszeit als durchaus kürzer: mit „Herbst 1911 bis Winter 1912/13“. Die Rasananz seiner Karriere kommt wesentlich durch die frühe Promotion und durch die Abfolge der Stationen in den zweieinhalb Jahren nach der Habilitation zustande.

⁸⁴⁶ Die anscheinend urheberlose *fama* erzählt GÖTTE (1993a) 217.

⁸⁴⁷ VV.

⁸⁴⁸ HÖLSCHER (1994) 251 (zuerst in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 30. Juli 1988, 19).

⁸⁴⁹ BONER (1943) 72 u. 97.

⁸⁵⁰ BONER (1943) a. a. O. – Wenn das frühe Zeugnis Rudolf THOMMENS korrekt ist, beschränkte sich die aktive Lehrtätigkeit JAEGERs in Basel sogar nur auf das Wintersemester 1914/15 und das Sommersemester 1915, cf. THOMMEN (1923) 353.

⁸⁵¹ THOMMEN (1923) 353. – Für einen militärischen Dienst im Ersten Weltkrieg galt JAEGERs Status als „dauernd untauglich“, HUB UA UK W 013 I Bl 1–2 v. 25. 3. 1925; vgl. *Nugae* 2, 61.

Übrigens findet man auch betreffend die kurze Basler Zeit öfters die Legende, wonach er dort ordentlicher Professor in der Nachfolge NIETZSCHES gewesen sei.⁸⁵² Er wurde aber – wie bei Erstberufungen üblich – während der gesamten Zeit seiner drei Semester dort *de iure* noch als außerordentlicher Professur geführt, was sich mit großer Sicherheit bald geändert hätte.⁸⁵³ Zutreffend ist somit nur, dass er den Lehrstuhl NIETZSCHES⁸⁵⁴ (und RIBBECKS) gewissermaßen „verwaltete“: Mit ostentativ stolzem Schwung trug JAEGER dazu in das Berliner Formular ein, er habe in Basel schon „als Extraordinarius das Gehalt eines Ordinarius“ bezogen.⁸⁵⁵

JAEGERS Wirkung als Persönlichkeit und als klassischer Philologe ist unbestritten. Wer also seinen Werdegang vor 1933 bewundern möchte, wird trotz der an einen Sterblichen erinnernden Laufbahnstationen – Privatdozent, Extraordinarius, Ordinarius – immer noch genügend Stoff zur Verehrung finden. „Er war nie in Eile“ waren die Worte, mit denen John HUSTON FINLEY JAEGERS Wesensart beschrieb.⁸⁵⁶

⁸⁵² *Nugae* 4, 28, i. e. LGB 34 (1990) 89.

⁸⁵³ Die Denomination lautete „außerordentlicher Professor für griechische Sprache und Literatur“. BONERS Angabe stimmt mit JAEGERS handschriftlichem Vermerk im Berliner Personalfragebogen von 1925 überein, cf. BONER (1943) 97; HUB UA UK W 013 I Bl 1–2.

⁸⁵⁴ Manfred LANDFESTER bemerkt, dass sich JAEGERS Basler Antrittsvorlesung mit derjenigen NIETZSCHES an gleicher Wirkungsstätte auseinandersetzte (cf. LANDFESTER 1995, 18–19 FN 24). Lohnend wäre daher die Überlegung, inwieweit JAEGERS jugendliche Selbstwahrnehmung als eigenständiger, in gewissem Sinne „lehrerloser“ Professor und Nachfolger NIETZSCHES die Ausarbeitung dieser Vorlesung prägte. So könnte sie als solipsistische Meditation und als Keimzelle dafür gesehen werden, ein eigenes Programm des Klassischen zu entwickeln und sich von WILAMOWITZENS Historismus auf geradezu reaktionäre Weise zu emanzipieren. Bis zu dieser Vorlesung bestanden JAEGERS Arbeiten in einem philosophiehistorischen Spezialistentum ohne erkennbaren programmatischen Überbau.

⁸⁵⁵ HUB UA UK W 013 I Bl 1–2 v. 25.3.1925. Als Dienstantritt in Basel nennt JAEGER a. a. O. den 5.4.1914, BONER a. a. O. den 11.4.1914. Der Besoldungsbeginn ebendort war der 1.4.1914, in Kiel der 1.10.1915, in Berlin der 1.10.1921, dann mit dem geradezu sagenhaften Grundgehalt von 22.000 *M* plus diverser Zulagen. Die „Entlassung“ auf seinen eigenen Antrag vom 6.5.1936 hatte zur Folge, dass die Ansprüche auf Emeritenbezüge und Hinterbliebenenversorgung vollständig erloschen.

⁸⁵⁶ John HUSTON FINLEY JR. im Gedenkgottesdienst für JAEGER, CJ 58 (1962) 94–95, zit. n. OPTENDRENK (2009c) 71.

7.2.2.5 Sommersemester 1914 (?): Paul Friedländer (1882–1968)

FRIEDLÄNDER war gebürtiger Berliner und wählte die schon für HELM und MUTSCHMANN beschriebene sichere Variante in der beruflichen Laufbahn, indem er sich von den jeweiligen Anstellungen im Schuldienst für die universitären Aufgaben beurlauben ließ. Nach einem Reisestipendium des Kaiserlich-Deutschen Archäologischen Instituts, das ihn nach Griechenland führte, wurde er 1908 Hilfslehrer am Berliner Köllnischen Gymnasium und 1909 Oberlehrer am Humboldt-Gymnasium.⁸⁵⁷ 1911 wurde er zum Privatdozenten ernannt.⁸⁵⁸ Später, als Professor in Marburg und Halle, erlangte er Berühmtheit durch seine mehrbändigen Werke über die griechische Tragödie und über Platon. Auf seine Amtsenthebung in der NS-Zeit folgten Emigration und Lehrtätigkeit an der Johns Hopkins University in Baltimore und an der University of California in Los Angeles.

In der Leitung der griechischen Anfängerkurse wurde Paul FRIEDLÄNDER nach einem Schriftwechsel zwischen seiner Fakultät und dem Ministerium am 13. Juli 1914 zum Nachfolger JAEGERs bestimmt.⁸⁵⁹ Allerdings ist in dem Nachruf im *Gnomon*, den Winfried BÜHLER verfasste, zu lesen, FRIEDLÄNDER habe den Ersten Weltkrieg „vom Anfang bis zum Ende mitgemacht.“⁸⁶⁰ Für das Wintersemester 1914/15, war FRIEDLÄNDER entsprechend der Beauftragung durch das Preußische Ministerium für geistliche und Unterrichtsangelegenheiten für den griechischen Sprachkurs eingeplant („Mo Mi Fr 8–9“), trat den Kurs aber nicht an: Schon bei Semesterbeginn war er in Absenz.⁸⁶¹ Ausweislich seiner Personalakte erreichte ihn außerdem am 5. Dezember 1914 die Ernennung zum außerordentlichen Professor und er hätte den Amtseid am 15. Dezember leisten sollen. FRIEDLÄNDER erklärt dazu jedoch bedauernd, er könne diesen Termin nicht wahrnehmen, da der „Lazarettzug“, dem er als „freiwilliger Krankenpfle-

⁸⁵⁷ Personalblatt.

⁸⁵⁸ ASEN s. v. FRIEDLÄNDER, Paul.

⁸⁵⁹ HUB UA Phil. Fak. 122 Bl 16. – Paul FRIEDLÄNDER hatte 1913 die Aufgaben des scheidenden MUTSCHMANN übernommen, cf. Chronik Rj. 1913, Jg. 27, Halle 1914, 70.

⁸⁶⁰ BÜHLER (1969) 620.

⁸⁶¹ WILAMOWITZ erwähnt die Abwesenheit FRIEDLÄNDERS am 26. 9. 1914. NORDENS nachträgliche Datierung kann sich auch lediglich auf den Erhalt des Briefes beziehen, cf. EN-UvW 106 m. FN 444. – Der kriegsbedingte Vertreter für Paul FRIEDLÄNDER (und Ewald BRUHN) wurde Arthur ROSENBERG (1889–1943), ein frisch habilitierter Schüler Eduard MEYERS, der jedoch keine Anfängersprachkurse gab. Auch Giorgio PASQUALI (1885–1952) war als Ersatz vorgesehen, folgte stattdessen jedoch einem Ruf nach Florenz, cf. Chronik Rj. 1914, Jg. 28, Halle 1915, 63.

ger“ angehöre, Berlin zu diesem Termin bereits „wieder“ verlassen habe. Damit ist klar, dass FRIEDLÄNDER zum genannten Zeitpunkt bei der Truppe war.

Auch die späteren Vorlesungsverzeichnisse nennen seinen Namen nicht mehr unter der Rubrik der Sprachkurse. Nach seiner Rückkehr aus dem Krieg nach Berlin erscheinen bis zu seiner Berufung nach Marburg im Jahr 1920 nur noch im Sommersemester 1919 eine Vorlesung „Elemente der griechischen Metrik, nebst Übungen“ sowie „Thukydides und lateinische Stilübungen“.

Es ist jedoch vorstellbar, dass FRIEDLÄNDER derjenige war, der den vakanten Griechischkurs des vorangegangenen Sommersemesters 1914 durchgeführt hat. Werner JAEGERs Wechsel nach Basel erfolgte nur wenige Tage vor Semesterbeginn und machte einen schnellen Ersatz erforderlich. Es wäre nicht überraschend, wenn die endgültige Berufung Mitte Juli vor dem Hintergrund erfolgte, dass FRIEDLÄNDER derjenige gewesen war, der einsprang und der sich für diese Art von Unterricht als geeignet erwiesen hatte.⁸⁶²

Auf FRIEDLÄNDERs Einsatz als Helfer in einem Lazarettzug des Roten Kreuzes folgte eine Übernahme als Kriegsfreiwilliger in einer Fernsprechabteilung.⁸⁶³ Aber auch damit blieb nach seinem Empfinden der „Nachteil“ verbunden, „daß wir doch nicht so ganz zu den »Kämpfern« gehören.“⁸⁶⁴ Zwar gibt es Briefe von verschiedenen Kriegsschauplätzen, aber das Ministerium beurlaubt ihn laut Personalakte lediglich zweimal wegen „Dienstleistung im Feldsanitätswesen“: vom 1. Januar bis zum 1. April 1915 sowie direkt anschließend für das Sommersemester 1915. Weitere Beurlaubungen und Abwesenheiten gehen aus seiner Akte nicht hervor. Ein Abgleich mit den Nennungen in den Personal- und Vorlesungsverzeichnissen 1914 bis 1918 zeigt das fortwährende Provisorium, in dem FRIEDLÄNDER seinen Kriegsdienst erlebte: Er kündigt für mehrere Semester Lehrveranstaltungen an, in welchen er im Personalverzeichnis immer wieder aufs Neue regulär aufgeführt ist, während diverse andere Dozenten als kriegsbedingt abwesend verzeichnet werden.⁸⁶⁵ Möglicherweise käme eine detaillierte

⁸⁶² FRIEDLÄNDER gibt sich in den Briefen an WILAMOWITZ zwar überrascht von dem Zuschlag (vorrangig spekulierte er auf das vakant gewordene Extraordinariat Karl MEIS-TERS) betont aber nachdrücklich sein Ansehen bei den Studierenden, PF-UvW 61–63.

⁸⁶³ PF-UvW 70 FN 215.

⁸⁶⁴ PF-UvW 74. – Rückblickend zählt FRIEDLÄNDER am 8.6.1917 auf, er sei seit April 1915 Soldat, seit Juni 1915 „im Felde“ und sei ab Ende 1916 Unteroffizier und Reserveoffiziersanwärter, PF-UvW 112.

⁸⁶⁵ Im Wintersemester 1915/16 nennt er „Prometheus Mi So 12–1“. Die Wiederholung fast desselben Titels für das Sommersemester 1916 („Prometheus (Sage, Dichtung, Kunst) Mi So 12–1“) mag ein Indiz dafür sein, dass er die Vorlesung verschoben haben könnte und nachholen wollte. Das hätte er demzufolge im Sommer 1916 getan. Im Win-

biographische Untersuchung sogar zu dem Schluss, dass Winfried BÜHLERS Aussage zu relativieren ist: Ja, FRIEDLÄNDER hat den Krieg vom Anfang bis zum Ende mitgemacht – jedoch vielleicht nicht ununterbrochen.

Später, als FRIEDLÄNDER sich schon in Marburg eingelebt hatte, schrieb er im Sommer 1922 an WILAMOWITZ: „*Viel Freude macht mir ein griechischer Lektüreabend für Nicht-Philologen: mit 12 Menschen aus 3 Fakultäten (die Mediziner fehlen diesmal) lese ich Symposion.*“⁸⁶⁶

Wenn dem ordentlichen Professor FRIEDLÄNDER eine solche Beschäftigung „viel Freude“ machte, dann hätte er vielleicht keine Einwände, dass sein letztes Sommersemester als Privatdozent trotz der obigen Fragezeichen hier unter die Berliner Anfängerkurse eingereicht wird.

tersemester 1916/17 gibt er an: „Einführung in die klassische Philologie (Begriff-Geschichte-Studium) Mi So 12–1“. Und im Sommersemester 1917: „Röm. Geschichtsschreibung von Sallust bis Tacitus, Mi So 12–1“. Während dieser Semester erscheinen bei seinen Kollegen die verschiedensten Abwesenheitsnotizen: WS 15/16 GEHRCKE (VV, 120); „zeigt später an, im Felde“: WS 15/16 HOFFMANN (VV, 123); „steht z. Z. im Felde und liest voraussichtlich nicht“: SS 16 SCHWARZSCHILD (VV, 109); „liest nicht wegen Kriegsbeschäftigung“: WS 16/17 KOHLSCHÜTTER (VV, 108); „z. Z. im Felde, zeigt später an“: WS 16/17 STOLTE (VV, 98); „ist voraussichtlich noch im Felde und daher verhindert zu lesen“: SS 17 HERGESELL (VV, 102); „z. Z. beim Heere“: SS 17 WILL (VV, 107); „liest nicht wegen Heeresdienstleistung“: SS 17 GEHRCKE (VV, 109); „im Felde“ z. B.: WS 15/16 HENNING (VV, 122), SS 17 GRÜNEISEN (VV, 109). Keine derartigen Zusätze finden sich während dieses gesamten Zeitraums bei Paul FRIEDLÄNDER. Im Sommersemester 1918 kündigt er erstmals keine Vorlesung im Vorlesungsverzeichnis an, und im Personalverzeichnis heißt es nun zum ersten Mal: „Zeigt später an“ (Pers.verz. SS 1918, 108). Diese Abwesenheitsmeldung ist wiederum nicht als militärisch gekennzeichnet. Für das Wintersemester 1918/19 erscheint erneut keine Vorlesung, und das Personalverzeichnis vermerkt „Zeigt gegebenenfalls später an.“ (Pers.verz. WS 1918/19, 109). Gegen Ende des Krieges genoss FRIEDLÄNDER als „Unterrichtsoffizier“ das „Casinoleben“: „In meiner Wohnung und meinem Garten, in dem meine Nachtigall manchmal selbst bei Tage singt, lese ich oft stundenlang Plato...“ PF-UvW 126.

⁸⁶⁶ Brief vom 9. 6. 1922, PF-UvW 167. – Der „Lektüreabend“ war natürlich keine private Soiree, sondern eine reguläre Lehrveranstaltung, im Vorlesungsverzeichnis bezeichnet als „Gemeinsames Lesen eines griechischen Schriftwerks, für Nichtphilologen, Prof. Friedländer, nach Vereinbarung“ (Philipps-Universität Marburg, VV, Sommer-Halbjahr 1922, 21).

7.2.2.6 Wintersemester 1927/28 bis bis Sommersemester 1933: Richard Walzer (1900–1975)

Im Jahr 1927 gab Paul MAAS die Leitung der Griechischkurse an Richard WALZER ab.⁸⁶⁷ Das stellt insoweit eine gewisse Zäsur dar, als WALZER nun der erste Lehrende war, der selbst als eine Art Seiteneinsteiger in die Altphilologie gelangte und die Situation der Kursteilnehmer aus eigener Erfahrung kannte.⁸⁶⁸ WALZER hatte kein humanistisches Gymnasium besucht. Auch in gesellschaftlicher Hinsicht gehörte er nicht zu dem Milieu, dem die Teilnehmer universitärer Anfängerkurse als neue und fremde Spezies erscheinen mussten.⁸⁶⁹ Der Sohn eines Gemischtwarenhändlers vom Spittelmarkt interessierte sich schon als kleiner Junge für Sprachen aller Art. Da er an der Schule mit dem Griechischen nicht in Berührung kam, stellte er sich vor, eines Tages Latein und Altfranzösisch zu studieren.⁸⁷⁰ WALZER war der Absolvent einer in der Tat als besonders liberal und progressiv geltenden Schule.⁸⁷¹

Das 1903 gegründete Werner-Siemens-Realgymnasium in Berlin-Schöneberg war nachhaltig von seinem ersten Direktor, dem Reformpädagogen Wilhelm WETEKAMP (1859–1945) geprägt. Zum einen richtete es als erste Schule in Preußen eine Schülerversammlung ein. Zum anderen wurde soziales Engagement großgeschrieben: Die Aktion „Zweites Pausenbrot“ ermöglichte eine Spende von täglich etwa 150 Pausenbroten an eine ärmere Volksschule. Die Libertinage der späten 1920er Jahre veranlasste die Schülerversammlung zu einer

⁸⁶⁷ HUB UA Phil. Fak. 122 Bl 27.

⁸⁶⁸ Zur Biographie: BULLOCK (1972); DEICHGRÄBER (1975); WEHRLI (1976); RUSSELL (1987), wiewohl in beträchtlichem Maße unter Nutzung der Hinweise SOLMSENS; HOURANI (1991); DEITZ (2004); autobiographisch: WALZER (1991). WALZER war im Herbst 1927 m. W. der erste Absolvent eines Realgymnasiums, der an einem Institut für Altertumskunde Dozent wurde. Der nächste dürfte Kurt VON FRITZ gewesen sein, welcher nach dem Besuch der Kadettenanstalten von Karlsruhe und Berlin-Lichterfelde sowie eines Realgymnasiums ebenfalls keinen Griechischunterricht während seiner Schulzeit genossen hatte (cf. *Nugae* 10, 98, i. e. LGB 44,2 (2000) 68). VON FRITZ hielt nach erlangter *venia legendi* erstmals im Winterhalbjahr 1928/29 in München eine Vorlesung über die aristotelische Physik („Di. Fr. 4–5“) sowie die zugehörigen textgeschichtlichen Übungen („im Anschluß an die Vorlesung, Fr. 6–7, *privatiss. u. gratis*“, cf. VV München).

⁸⁶⁹ BULLOCK (1972) 1; *Nugae* 10, 98, i. e. LGBB 44 (2000) 68.

⁸⁷⁰ WALZER (1991) 161.

⁸⁷¹ Zu dem Folgenden vgl. <https://www.georg-von-giesche-schule.de/2016-05-09-14-17-40/schulgeschichte> aufgerufen am 10.4.2017. – Den Behörden zu Beginn der NS-Zeit galt die Schule „als liberal, wenn nicht gar als »links«,“ erwähnt REICH-RANICKI (2006) 51; REICH-RANICKI (2012) 69.

Unterschriftensammlung für die freie Liebe, auch die gleichgeschlechtliche, ab dem 16. Lebensjahr, was als so unerhört erschien, dass es eine Parlamentsdebatte auslöste.⁸⁷²

Zu diesem Zeitpunkt war Richard WALZER bereits an der Universität und schrieb bei Werner JAEGER seine Doktorarbeit über die *Magna Moralia*. Anfangs hatte er sich für Medizin immatrikuliert, bevor eine Vorlesung des alten WILAMOWITZ ihn für das Griechische begeisterte. 1968 blickte er auf diesen Moment des Jahres 1918 zurück:

*„I can still remember the first lecture by Wilamowitz [...] that I attended, as if it had been yesterday [...] Wilamowitz was then 70 years old, a very handsome, aristocratic man, with a strong oratorical bend [...] His lecture was a kind of sermon on Plato [...] and it changed my outlook on life and scholarship for ever.“*⁸⁷³

Dieses Erlebnis initiierte eine Karriere als klassischer Philologe, Philosophiehistoriker und schließlich Orientalist, die Richard WALZER bis zum Institute for Advanced Study in Princeton, in die British Academy sowie auf eine Professur in Oxford führen sollte, die BOWRA eigens für ihn einrichtete.⁸⁷⁴ Carl Friedrich VON WEIZSÄCKER diskutierte mit WALZER gern die ganz großen Linien der Wissenschaftsgeschichte: Warum ist die Wissenschaft der Moderne in Europa entstanden und nicht in der arabischen Welt, wo sie doch im Mittelalter führend war?⁸⁷⁵

WALZER schildert, wie Werner JAEGER seit dessen Rückkehr im Jahr 1921 wissenschaftlich und auch menschlich zur „*leading figure*“ des Berliner Instituts wurde:

*„He was the centre of this section of academic life, I mean in classical studies, both as a most productive and original scholar, and as a personal friend of all those who took an active interest of their own in classical scholarship.“*⁸⁷⁶

⁸⁷² Zu dieser Schüleraktion des „Vereins der Unentwegten“ vgl. den Link Anm. 871.

⁸⁷³ WALZER (1991) 162. Die Teilnahme erfolgte also sogar noch früher, als MENSCHING vermutete („ab 1919/20“), cf. *Nugae* 3, 101 FN 13 (i. e. LGB 33 (1989) 63).

⁸⁷⁴ WEHRLI (1976). Zu WALZER als „Nichtarier“ GÖTTE (1993a) 221.

⁸⁷⁵ VON WEIZSÄCKER (1972) passim, hier 495.

⁸⁷⁶ WALZER (1991) 162. – Die Wortwahl („*leading figure*“) kann durch eine Erinnerung Hans-Georg GADAMERS an die Naumburger Tagung von 1930 („Das Problem des Klassischen und die Antike“) unterstrichen werden: „Was mich an der Naumburger Szene verwunderte, war die geradezu maßlose Autorität, die Werner Jaeger genoß. Glänzende Philologen wie Eduard Fraenkel oder Friedländer blickten bei jedem Satz ihres eignen Vortrags fragend und besorgt auf Jaeger, der nach außen hin wirklich nicht wie ein Despot wirkte.“ Hans-Georg GADAMER: Philosophische Lehrjahre. Eine Rückschau, Frankfurt/M. 1977¹, 1995², 48.

Lebendig beschreibt WALZER JAEGERs ganzheitliche und pluralistische Methodenkonzeption: JAEGER habe diese nicht etwa durch Vorlesungen über Methodik, geschweige denn durch Predigen vermittelt – „*but he showed us what he meant, in his lectures on Plato and Aristotle and the Presocratics and Greek poets and historians. It was obvious that not everybody could reach his level of understanding, and we did not feel that this could be or should be our business.*“⁸⁷⁷

WALZER schloss seine Promotion 1927 ab und übernahm von Paul MAAS die griechischen Sprachkurse. In der Literatur, etwa in den Erinnerungen SOLMSENS, entsteht leicht der Eindruck, Walzer habe durch sein Interesse an der Orientalistik der klassischen Altertumswissenschaft schon vor der NS-Zeit den Rücken gekehrt, also im Grunde freiwillig. In der Rückschau WALZERS hört sich das etwas anders an:

*„Jaeger planned to establish an institute for the history of science and philosophy within the Berlin Academy. There should have been a section for Islam, and I was expected to direct it, and it would have developed into a research centre for these studies. [...] The plan was printed and seriously discussed, but the economic crisis in Germany after 1930 and the Nazi Government put a definite end to all such plans. [...] Our life in Germany came to an end in 1933...“*⁸⁷⁸

Dem „Nichtarier“ WALZER wurde schon am 9. Mai des genannten Jahres die Leitung der Griechischkurse entzogen, während er sich gerade in Italien aufhielt.⁸⁷⁹ WALZER nahm das Signal so ernst, dass er nicht mehr in die Heimat zurückkehrte. In Rom gehörten Richard WALZER und seine Frau Sofie, eine Großcousine Ernst CASSIRERS, bald zu einer regelrechten Kolonie emigrierter Altertumsforscher.⁸⁸⁰ Das setzte sich in Oxford und in den USA fort, wo WALZERS Karriere ihren Höhepunkt erreichte. Einladungen aus Deutschland nahm er nach 1945 entspannt an, ohne zu zögern. Schüler und Freunde beschrieben ihn als humorvollen und vorurteilsfreien Lehrer.

⁸⁷⁷ WALZER (1991) 163. Ähnlich Uvo HÖLSCHER: „In Jaegers wissenschaftlichem Werk [...] bleibt die Jaeger'sche Wendung eher verdeckt. Sie besteht in der Perspektive auf das Ganze.“ HÖLSCHER (1994) 251 (zuerst in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 30. Juli 1988, 19).

⁸⁷⁸ WALZER (1991) 164–165.

⁸⁷⁹ *Nugae* 3, 95, i. e. LGB 33 (1989) 57.

⁸⁸⁰ OBERMAYER (2014) 423 FN 54.

7.2.2.7 *Wintersemester 1933/34 bis Wintersemester 1934/35:*
Hermann Langerbeck (1908–1964)

Nach der Entlassung WALZERS fiel die Wahl auf Hermann LANGERBECK.⁸⁸¹ Der gebürtige Bremer war von seinem ersten Berliner Studiensemester an bis zu seinem Lebensende ein treuer Anhänger Werner JAEGERs. Er war mit 25 Jahren ebenfalls vergleichsweise jung, als er die griechischen Sprachkurse übernahm. Das war rund ein halbes Jahr vor dem Abschluss der Promotion. Seine Dissertation über Demokrit von 1934 wurde von GADAMER immerhin als „wertvoller Vorstoß“ geadelt und erlebte 1967 posthum eine zweite Auflage.⁸⁸² Hermann LANGERBECK wurde damit Werner JAEGERs „letzter deutscher Schüler“.⁸⁸³

Nach drei Semestern Sprachkurstätigkeit wechselte er auf eine Assistentenstelle zu Karl REINHARDT nach Frankfurt am Main. Nach der dort 1939 erfolgten Habilitation, einem kurzen Aufenthalt in Greifswald und einem erneuten Vertretungseinsatz in einem Berliner Sprachkurs (diesmal in Latein⁸⁸⁴) wurde er als Soldat einberufen. In Königsberg war er 1941 für eine Dozentur vorgesehen, die er wegen des Wehrdienstes nicht mehr antreten konnte.

LANGERBECK kehrte querschnittgelähmt aus dem Zweiten Weltkrieg zurück und litt unter der Schwere der Verletzung, an deren Spätfolgen er 1964 starb.⁸⁸⁵ In Frankfurt wurde er 1951 außerplanmäßiger und 1960 außerordentlicher Professor. Auch und besonders in der späten Zeit blieb er seinem Lehrer Werner JAEGER durch aktive Mitarbeit verbunden, indem er sich an der Gesamtedition Gregors von Nyssa beteiligte und nach JAEGERs Tod 1961 die Projektleitung übernahm.

⁸⁸¹ PATZER (1964).

⁸⁸² Hermann LANGERBECK: ΔΟΞΙΣ ΕΠΙΠΥΣΜΙΗ. Studien zu Demokrits Ethik und Erkenntnislehre, Berlin 1935¹ [deutl. erw. Fass. d. Diss. Berlin 1934], Dublin et al. 1967². – cf. Hans-Georg GADAMER: Hermann LANGERBECK, ΔΟΞΙΣ ΕΠΙΠΥΣΜΙΗ (1936), in: ders.: Griechische Philosophie I, Tübingen 1985, 341–343 (Gesammelte Werke Bd. 5).

⁸⁸³ OPTENDREK (2008) 68.

⁸⁸⁴ Vgl. S. 331.

⁸⁸⁵ Die Angaben aus PATZERS Nachruf (1964, s. o.) können um die genaue Angabe seiner Behinderung aus dem Vorwort Hermann DÖRRIES' zu einer posthumen Edition ergänzt werden, cf. Hermann LANGERBECK: Aufsätze zur Gnosis, Göttingen 1967, 5 (Abh. d. Akad. d. Wiss. in Göttingen, Phil.-hist. Klasse. 3. Folge, Bd. 69).

7.2.2.8 Sommersemester 1935 bis Wintersemester 1935/36:
Ernst Rupprecht (1910–1941)

Schon an dieser Stelle wird deutlich, dass die Durchführung von Anfängersprachkursen zumeist passageren Charakter hatte. So verhielt es sich auch mit LANGERBECKS Nachfolger. Ernst RUPPRECHT, damals gerade Hauslehrer in Mecklenburg, wurde von Werner JAEGER am 4. März 1935 für die Griechischkurse des Sommersemesters vorgeschlagen.⁸⁸⁶ Der aus Württemberg stammende RUPPRECHT war Promovend bei Ludwig DEUBNER und somit an der Berliner Universität kein Unbekannter. Ein Gutachten für RUPPRECHTS Bestellung steuerte auch der junge Erich BURCK⁸⁸⁷ bei, der sich als kurzfristig eingesprungener Lehrstuhlvertreter für den entlassenen Eduard NORDEN in Berlin aufhielt und RUPPRECHTS materielle Lage mit großer Offenheit schildert: RUPPRECHT stamme aus bescheidenen Verhältnissen und müsse seine Eltern unterhalten, da der Vater als Kunstmaler „keine oder wenige Aufträge“ erhalte. Aus diesem Grund müsse der ehemalige Werkstudent und Stipendiat der Studienstiftung noch immer Privatstunden geben.⁸⁸⁸

RUPPRECHT führte Sprachkurse im Sommersemester 1935 und im Wintersemester 1935/36 durch. In diese Zeit fiel auch der Abschluss seines Promotionsverfahrens am 10. Mai 1935. RUPPRECHT erhielt, anders als seine Vorgänger, keinen besoldeten Lehrauftrag, sondern lediglich eine Anstellung als wissenschaftliche Hilfskraft (Abb. 22). Er selbst nennt drei Tätigkeiten: die Abhaltung des griechischen Sprachkurses der Unterstufe, die Vorbereitungskurse für das Graecum sowie die Vorbereitungskurse für das Latinum der Mediziner.⁸⁸⁹

JAEGER betrachtete dies ausdrücklich als Vertretungsregelung, denn RUPPRECHT, der eine glänzende Karriere erwarten ließ, hatte zu diesem Zeitpunkt schon eine Assistentenstelle in Köln bei Josef KROLL in Aussicht.

KROLL war es auch, der im Nachruf auf Ernst RUPPRECHT an dessen harte Jugend und melancholisches Wesen erinnerte: „Die Schwere hat seine εὐθυμία nie unterdrücken können.“⁸⁹⁰ RUPPRECHT konnte sich noch während eines Fronturlaubs über die Schrift *Vom Staat der Athener* habilitieren und hielt die Probevorlesung im Rahmen des Habilitationsverfahrens. Er fand sein Ende kurze Zeit später an der Ostfront und wurde nur 31 Jahre alt.

⁸⁸⁶ HUB UA Phil. Fak. 122 Bl 28. Die Zusage RUPPRECHTS Bl 29.

⁸⁸⁷ Zu Erich BURCK siehe JOHO (2012).

⁸⁸⁸ HUB UA NS-Dozentenschaft 2, Nr. ZD I 0929, Bl 6. Zum Promotionsdatum ebd. Bl 88.

⁸⁸⁹ HUB UA NS-Dozentenschaft 2, Nr. ZD I 0929, Bl 9.

⁸⁹⁰ KROLL (1942) 61.



Abb. 22: Für die kurze Zeit seiner Sprachkurstätigkeit in Berlin wurde Ernst Rupprecht als wissenschaftliche Hilfskraft angestellt.

7.2.2.9 Sommersemester 1936 bis Sommersemester 1937: Otfrid Becker (1911–1939)

Otfrid BECKER⁸⁹¹ stammte aus Darmstadt und begann mit dem Philosophiestudium bei Karl JASPERS in Heidelberg. Nach drei Semestern wechselte er sowohl die Universität als auch das Fach und wurde in Göttingen und Freiburg als Altphilologe ausgebildet.

Makaber und ironisch kann man es nennen, dass 1933 und 1939 auch für ihn persönlich Schicksalsjahre wurden: 1933 brach er zunächst sein Studium ab, um auf einem Gut bei Klagenfurt eine Stellung als Hauslehrer zu versehen. Dann geschah etwas, womit sein Umfeld anscheinend nicht rechnete: Im Oktober desselben Jahres schloss er sich der SS an, obwohl er zuvor politisch „ganz auf der anderen Seite stand.“⁸⁹² Seine Begeisterung für die antike Philosophie kehrte zurück, zugleich stellte er sich in den Dienst der neuen Machthaber. Beruflich ging es dadurch in größer werdenden Schritten aufwärts. Während eines Aufenthaltes in Leipzig, den das Reichsstudentenwerk ermöglichte, wurde BECKER 1935 von seinem früheren Freiburger Lehrer SCHADEWALDT promoviert, der

⁸⁹¹ Zur Vita BECKER (1940) 110–111; vgl. WEGELER (1996) 240–242.

⁸⁹² Cornelia WEGELER zitiert Ulrich KAHRSTEDTS Bericht aus dem Habiliationsgutachten über Otfrid BECKER (Sommer 1939), cf. WEGELER (1996) 241.

zum Oktober 1934 dorthin gewechselt war.⁸⁹³ Das Dissertationsthema war die philosophische Metapher des Weges.

Anfang 1936 ging Otfried BECKER nach Berlin und hielt drei Semester lang die griechischen Sprachkurse ab.⁸⁹⁴ In der Berliner Zeit nahm er auch an Übungen bei Nicolai HARTMANN teil und nutzte so die Gelegenheit, den Lehrer seines Lehrers Arnold GEHLEN zu erleben. 1937 kam BECKER als planmäßiger Assistent an das Göttinger Institut für Altertumskunde. 1939 reichte er dort seine Habilitationsschrift über „Plotin und das Problem der geistigen Aneignung“ ein und durfte seit dem 30. Juni 1939⁸⁹⁵ den Titel eines Dr. phil. habil. führen. Cornelia WEGELERS Analyse lässt im Grunde keinen Zweifel daran, dass das Habilitationsgesuch vor der NS-Zeit abgelehnt worden wäre. Gegenseitig zerstreuten die Gutachter alle Bedenken und hoben BECKERS gefestigte Weltanschauung als Nationalsozialist hervor.

Zur Probevorlesung kam es nicht mehr: BECKER hatte ab 1937 mehrmals Wehrdienst geleistet, trug nach seiner vierten Beförderung inzwischen den Dienstgrad eines SS-Unterscharführers und war im Frühjahr 1939 aus der evangelischen Kirche ausgetreten. Noch im Unteroffiziersrang, jedoch schon als Reserve-Offiziersanwärter, rückte er in sein Regiment ein und fiel zwei Wochen nach Kriegsbeginn in der Nähe von Warschau.⁸⁹⁶ Otfried BECKERS zweites Buch konnte Karl DEICHGRÄBER 1940 nur noch posthum herausbringen.

⁸⁹³ BECKERS Dank an SCHADEWALDT im unpaginierten Vorwort zu BECKER (1937). – Zur Berufungsliste und zur Auswahl SCHADEWALDTS vgl. FLASHAR (2005) 162–163 m. FN 31.

⁸⁹⁴ Otfried BECKER benennt in dem Lebenslauf, den er für sein Habilitationsverfahren im Jahre 1939 bei der Göttinger Philosophischen Fakultät einreichte, präzise den Beginn und die Dauer dieser Tätigkeit, BECKER (1940) 110–111. Folglich ist davon auszugehen, dass die im Vorlesungsverzeichnis der Berliner Universität für das Sommersemester 1936 noch mit „N.N.“ ausgewiesene Dozentenposition des Griechischkurses von BECKER übernommen wurde.

⁸⁹⁵ Noch eine Ironie: Es war der fünfte Jahrestag der „Nacht der langen Messer“.

⁸⁹⁶ SCHADEWALDTS Nachruf auf Otfried BECKER im Gnomon ist ausführlicher als über viele Gelehrte, deren Leben länger und deren Werk bedeutender war. Er schließt mit den auch für SCHADEWALDT bezeichnenden Worten: „Wer ihn kannte, weiß: er starb im vollen Einverständnis mit diesem Tode, den seine Griechen um dessen willen, was in ihm hingegeben und zugleich errungen wird, nicht umsonst einen ‚schönen‘ nannten.“ cf. SCHADEWALDT (1940) 239. – Die Unterschrift lautet „W. Schadewaldt, z. Z. bei der Wehrmacht“. Diese Angabe erweckt nicht den Eindruck, als handle es sich um das konstituierende Treffen der Altertumswissenschaftler im Rahmen der Aktion Ritterbusch im Oktober 1940, sondern klingt recht eindeutig nach Militärdienst. Deshalb stellt sich die Frage, auf welcher Grundlage FLASHAR in seiner wenig überzeugenden Apologie den

7.2.2.10 *Wintersemester 1937/38 bis Wintersemester 1938/39:*
Ludwig Deicke (1877–?)

DEICKE⁸⁹⁷ war der Sohn eines Oberpostsekretärs aus Celle, erwarb sein Abitur in Göttingen, wo er auch studierte, unterbrochen nur durch eine kurze Zeit in München. Als Lehrer nennt er LEO, KAIBEL, REITZENSTEIN⁸⁹⁸ und den jungen WENTZEL, dem er später nach Berlin folgte.

Am 17. Dezember 1900 wurde er in Göttingen als einer der letzten, vielleicht als letzter, von dem bereits schwerkranken Georg KAIBEL promoviert. 1901 folgte das Staatsexamen ebendort und 1902 das Seminarjahr in Hannover. Noch im selben Jahr wechselte er nach Bremen in den Schuldienst.⁸⁹⁹

DEICKE hielt von Oktober 1937 an drei Semester lang mehrere griechische Sprachkurse in Berlin ab (sowie einmal einen lateinischen), zudem pendelte er möglicherweise nach Jena. Teilweise verbirgt er sich hinter den im Vorlesungsverzeichnis mit „N.N.“ bezeichneten Kursen, wie sich aus seinen Mitteilungen an das Dekanat ergibt, die zwecks Honorarzahlung an den Kurator übergeben wurden.⁹⁰⁰

7.2.2.11 *Wintersemester 1938/39 bis Wintersemester 1943/44:*
Ernst Zinn (1910–1990)

ZINN wuchs in Berlin auf und studierte in Freiburg, Kiel, Heidelberg und München.⁹⁰¹ Neben seinem Staatsexamen in Griechisch, Latein, Geschichte und Deutsch war ZINN auch vollausgebildeter Archäologe sowie in antiker und moderner Musik bewandert. Seine wichtigsten Lehrer waren PFEIFFER, BUSCHOR und STROUX. Letzterem folgte er nach Abschluss der Promotion nach Berlin.

Beginn von SCHADEWALDTS Soldatenzeit auf den 14. 11. 1941 datierte, cf. FLASHAR (2005) 165–167.

⁸⁹⁷ Personalblatt. Ergänzende Angaben in der Vita zur Dissertation, cf. DEICKE (1901) 75–76.

⁸⁹⁸ Überraschend ist die Nennung Richard REITZENSTEINS. Dieser war während DEICKES Studienzeit ununterbrochen Ordinarius in Straßburg, wo DEICKE anscheinend nie gewesen ist. REITZENSTEIN reiste allerdings mehrfach mit dem Papyrologen Wilhelm SPIEGELBERG und könnte in Göttingen oder München Station gemacht und DEICKE dort beeindruckt haben.

⁸⁹⁹ Personalblatt.

⁹⁰⁰ Zumindest eine dieser Eingaben richtet er von Jena aus an das Dekanat der Philosophischen Fakultät (HUB UA UK Nr. 842, Schr. v. 18. 4. 1938).

⁹⁰¹ VON ALBRECHT (1991).

Vom Wintersemester 1938/39 an leitete er die griechischen Sprachkurse; zusätzlich war er vom Sommersemester 1940 an mit der „Verwaltung einer wissenschaftlichen Assistentenstelle“ beauftragt.⁹⁰² Katharina MOMMSEN erinnert sich, Ernst ZINN sei zu dieser Zeit als Dozent „feinsinnig, aber im Vergleich mit Schadewaldt natürlich langweilig“ gewesen.⁹⁰³ Er habilitierte sich unter widrigsten Bedingungen im Februar 1945 in Berlin, wurde Dozent in Hamburg und ordentlicher Professor in Saarbrücken. Mitte der 1950er Jahre wechselte er nach Tübingen und erlebte die glanzvollen Jahrzehnte des dortigen Seminars mit Kollegen wie SCHADEWALDT, Hildebrecht HOMMEL, ERBSE, JENS, GAISER und KANNICHT.

ZINN, dessen Arbeiten über RILKE auch in der Germanistik rezipiert wurden, war ein berüchtigter Frühaufsteher, der sich nicht scheute, Besprechungen sonntags um 6 Uhr anzusetzen.⁹⁰⁴ Zu Ernst ZINNS Schülern gehören Michael VON ALBRECHT, Hubert CANCIK und E. A. SCHMIDT.

7.2.2.12 Sommersemester 1938 bis Sommersemester 1939: *Karl Holl (1910–1941)*

Karl HOLL, der Sohn des gleichnamigen Kirchenhistorikers, wurde 1935 Mitarbeiter der Kommission für spätantike Religionsgeschichte in der Preußischen Akademie der Wissenschaften.⁹⁰⁵ Er stand dem NS-Regime entschieden feindlich gegenüber und wollte mit dem Wissenschaftsbetrieb jener Tage nichts zu tun haben. Seine Habilitation im Jahr 1939 sah er als Schlusspunkt an und zog sich in die ungefährlicheren Sphären einer Buchhändlerlehre sowie der Anfängersprachkurse zurück.⁹⁰⁶ Durch Vermittlung Hans LIETZMANNNS – der Theologe und begnadete Netzwerker war ein Kollege seines verstorbenen Vaters – erwuchs aus dem Buchhändlerdasein eine ungeahnte Karriereperspektive bei dem Verlag DE GRUYTER. Diese veranlasste ihn dazu, am 1. Juni 1939 die Griechisch-

⁹⁰² Amtsblatt, Jg. 1940, 71.

⁹⁰³ Katharina MOMMSEN danke ich für die briefliche Mitteilung dieser Erinnerung vom 19. 12. 2016.

⁹⁰⁴ HECK (1993) bsd. 394 u. 397.

⁹⁰⁵ Zur Biographie ALAND 1244.

⁹⁰⁶ Gegenstand der Habilitationsschrift waren *Prolegomena* zu einer geplanten Ausgabe der Schriften des Hilarius von Poitiers für das *Corpus Scriptorum Ecclesiasticorum Latino-rum*. Die geplante Ausgabe erschien wegen HOLLs frühen Todes nicht mehr, ALAND 1186 FN 2 zu Brief 1129.

kurse ganz niederzulegen.⁹⁰⁷ In der amtlichen Sprache des inneruniversitären Schriftverkehrs begründet der Institutsdirektor Christian JENSEN dies mit „starker Belastung mit anderen Arbeiten.“⁹⁰⁸ Karl HOLL fiel im Sommer 1941 zu Beginn des Ostfeldzuges.⁹⁰⁹

7.2.2.13 Wintersemester 1939/40: Ital Gelzer (1914–1941)

Karl HOLL wird häufig in einem Atemzug genannt mit Hans Georg OPITZ und Ital GELZER.⁹¹⁰ Die drei arbeiteten gemeinsam in der Kirchenväterkommission der Preußischen Akademie der Wissenschaften und wurden später trotz Distanz zum NS-Regime „begeisterte Soldaten“.⁹¹¹ So war es im Sommer 1939 vielleicht in HOLLs Sinn, dass der Griechischkurs, den er wegen seines Engagements für den Verlag DE GRUYTER abgeben wollte, von Ital GELZER übernommen wurde. Allerdings konnte dieser das Semester nicht zu Ende bringen, da er sich, obwohl schweizerischer Staatsbürger, im Dezember freiwillig zur deutschen Wehrmacht meldete.⁹¹²

⁹⁰⁷ ALAND 140, sowie Brief W. SCHUBART an H. LIETZMANN v. 18. 5. 1939, ebd. 961, Brief 1095. – Eine Zahlungsanweisung des Kurators an die Universitätskasse bestätigt HOLLs Einsatz zweifelsfrei bereits im Sommersemester 1938, was aus den Vorlesungsverzeichnissen nicht ersichtlich ist (HUB UA, UK Nr. 842, Schr. v. 11. 8. 1938). Für das Wintersemester 1938/39 ist die Tätigkeit ebenfalls gesichert (Univ.-Quästur an den Kurator v. 22. 3. 1939 a. a. O.).

⁹⁰⁸ Christian JENSEN an das Dekanat der Philosophischen Fakultät am 25. 5. 1939, HUB UA UK Nr. 842. Im gleichen Schreiben wird Ital GELZER (vgl. Kap. 7.2.2.13) als Ersatz vorgeschlagen.

⁹⁰⁹ Ital GELZER fiel am 25. Juni, Karl HOLL am 24. Juli 1941, ALAND, 153.

⁹¹⁰ Biographische Angaben zu Ital GELZER: ALAND 1237; SCHADEWALDT (1942).

⁹¹¹ So die übereinstimmende Beschreibung LIETZMANNs und SCHADEWALDTs: ALAND 146 (vgl. auch 977); SCHADEWALDT (1942). – Ital GELZER war insbesondere vom soldatischen Ethos Ernst JÜNGERS beeinflusst, vgl. Brief I. GELZER v. 7. 4. 1941, in: *Kriegsbriefe gefallener Studenten 1939–1945*. Hans BÄHR/Walter BÄHR/Hermann MEYER/Eberhard ORTHBRANDT (Hgg.), Stuttgart et al. 1952, 39; vgl. ferner: *Frontsoldaten. The German Soldier in World War II*, Stephen G. FRITZ (Hg.), Lexington, Ky. 1995, Kap. 8 m. FN 6.

⁹¹² In Briefen an Eduard SCHWARTZ v. 22. 9. 1939 und 3. 10. 1939 hebt LIETZMANN jeweils hervor, Ital GELZER sei immer noch nicht eingezogen. Offenbar wurde damit in jedem Moment gerechnet, so dass die Übernahme der Lehrveranstaltung von vornherein vorläufigen Charakter gehabt haben muss, vgl. ALAND 975–976. Den Einberufungstermin 4. Dezember 1939 zum „Ersatzbataillon 230 (MGK)“ teilt Ital GELZER selbst mit Schreiben vom 1. 12. 1939 der Fakultät mit (HUB UA UK Nr. 842), hierzu vgl. SCHADEWALDT (1942) 61.

Ital GELZER war der Sohn Matthias GELZERS, wurde 1936 von SCHADEWALDT in Leipzig über die Schrift *Vom Staat der Athener* promoviert⁹¹³ und kam an die Preußische Akademie als Hilfskraft für Hans Georg OPITZ bei der Erstellung der Athanasius-Ausgabe.⁹¹⁴ Er fiel an der Ostfront am 25. Juni 1941.

Matthias GELZER gab der schmerzlichen Trauer um seinen Sohn Ausdruck in der Intimität eines Briefes an Hans LIETZMANN. Dabei charakterisierte er nicht weniger auch sich selbst: *„Er war mein bester Freund, mit dem ich schlechterdings alles, was mich bewegte, besprach, und der mir infolge seiner Reife und der Sicherheit seines Urteils in allen menschlichen Angelegenheiten [...] mir oft die richtige Antwort gab auf Fragen, die mich beschäftigten. Er hat mich aufgerichtet, wenn ich an den heutigen Studenten wegen ihrer Verdummung infolge ‚politischer Schulung‘ verzweifeln wollte. Er war in jeder Hinsicht mein besseres Ich. [...] Schon als 14jähriger hat er mit einem Zartgefühl sondergleichen sich bemüht, mir die verstorbene Mutter zu ersetzen. Während der Krankheit meiner Frau [Marianne GELZER, eine geborene WACKERNAGEL, starb 1928 an Krebs, M.B.] ... war er ein τέκνον θεού.“*⁹¹⁵

Innerhalb eines Monats kamen Ital GELZER, Hans Georg OPITZ und Karl HOLL ums Leben. Es sollten ihnen noch Walter JACOB, Günter GENTZ, Bernhard REHM und Walter MATZKOW folgen. Die Edition der *Griechischen Christlichen Schriftsteller* wurde wie kaum ein anderes wissenschaftliches Großprojekt durch die Kriegstoten nicht nur dezimiert, sondern praktisch einer ganzen Forschergeneration beraubt. Der Überlebende Walther ELTESTER hat daran noch 1966 aus Anlass des 75. Gründungsjubiläums eindrücklich erinnert.⁹¹⁶

⁹¹³ GELZER (1937). Die Promotion erfolgte ein Jahr vor der Veröffentlichung, cf. SCHADEWALDT (1942) 61.

⁹¹⁴ VON STOCKHAUSEN (2010) 277 m. FN 361 (Brief v. 28. 12. 1938). Über diese Art der Hilfskräfte berichtet Walther ELTESTER: „Gegen eine allerdings bescheidene materielle monatliche Entschädigung, Gehalt darf man sie nicht nennen, arbeitete eine ganze Zahl von jüngeren Doktoren und Doktoranden als Hilfskräfte im Dienste der Kommission.“ ELTESTER (1968) 17.

⁹¹⁵ ALAND 1026–1027.

⁹¹⁶ „Die von Lietzmann ins Leben gerufene Pflanzschule der Patristik ist durch den Krieg zerstört und zertreten worden.“ ELTESTER (1968) 17. – ELTESTERS Rückblick würdigt sowohl die ums Leben gekommenen Wissenschaftler als auch das wissenschaftliche und institutionelle Ambiente. So wurde etwa die Bibliothek wegen der Fliegerangriffe aus Berlin ausgelagert und ging dennoch vollständig verloren (loc. cit.).

7.2.2.14 Wintersemester 1941/42 bis Wintersemester 1944/45:
Paul Babick (1876–?)

Wegen des Kriegsbeginns verlief das Wintersemester 1939/40 nicht nur in den Griechisch-, sondern auch in den Lateinkursen chaotisch. Ludwig DEUBNER schrieb am 27. Januar 1940 an den Universitätskurator: „Durch die wiederholte Einziehung von Lehrkräften haben sich bei der Honorierung der lateinischen Realabiturientenkurse an der Philosophischen Fakultät einige Unstimmigkeiten ergeben.“⁹¹⁷

Das ist beinahe noch untertrieben. Den Lateinkurs begann STEIDLE, der von AHLERT abgelöst wurde. Beendet hat ihn LUSCHNAT. Für DEUBNER stand damit fest, dass sich ein derartiges Wirrwarr nicht wiederholen sollte. Er brachte im lateinischen Bereich mit RIEMSCHNEIDER und SCHMID zwei krankheitsbedingt kriegsuntaugliche Kandidaten ins Gespräch, sowie für das Griechische mit Paul BABICK einen Pensionär.⁹¹⁸

BABICK, Jahrgang 1876, hatte in Marburg und Berlin studiert und wurde 1905 Oberlehrer an dem 1924 geschlossenen Wilhelmsgymnasium in Berlin.⁹¹⁹ Zu Beginn des Zweiten Weltkriegs war er als Oberstudiendirektor bereits im Ruhestand und fand sich bereit, im Rahmen von Lehraufträgen dabei mitzuhelfen, den Sprachunterricht am Berliner Institut für Altertumskunde aufrecht zu erhalten. Den didaktischen Stil seiner Lehrveranstaltungen beschreibt Katharina MOMMSEN als „solide, aber langweilig“.⁹²⁰ Er ist hier in die Reihe der Griechischdozenten eingeordnet, weil mit dem Griechischkurs 1940 seine späte universitäre Tätigkeit begann, und außerdem, weil er in Latein nur ein einziges Mal einen Anfängerkurs für Hörer aller Fakultäten abhielt.⁹²¹ Daneben half BABICK allerdings vielfach dabei aus, lateinische Seminare für Studierende der klassischen Philologie abzuhalten.⁹²² Deshalb leitet sein Name in passender Weise zu den Lateinkursen über.

⁹¹⁷ HUB UA UK Nr. 842.

⁹¹⁸ DEUBNER a. a. O.

⁹¹⁹ KÖSSLER.

⁹²⁰ Katharina MOMMSEN danke ich für die briefliche Mitteilung dieser Erinnerung vom 19. 12. 2016.

⁹²¹ Im Sommersemester 1943.

⁹²² BABICK gab Griechischkurse ununterbrochen vom 1. Trimester 1940 bis zum Wintersemester 1944/45; Sein einziger Lateinkurs für Hörer aller Fachrichtungen fand lt. Vorlesungsverzeichnis im Sommersemester 1943 statt. Hinzu kamen lateinische Kurse und Übungen für Klassische Philologen (Sommer 1942, Winter 1942/43, Winter 1943/44, Winter 1944/45). Aus den Akten des Universitätskurators geht hervor, BABICK habe am

7.3 Unterricht und Dozenten in den Lateinkursen

7.3.1 Die Einrichtung der Kurse durch Friedrich Althoff

Auch im Lateinischen musste die Einrichtung universitärer Anfängerkurse von ALTHOFF schlicht angeordnet werden. Mit Datum vom 5. Juli 1902 mahnt er: „...ersuche ich die Fakultät, [...] nunmehr, nachdem inzwischen griechische Elementarkurse eingerichtet worden sind, auch Vorschläge für die Gestaltung lateinischer Anfängerkurse zu machen.“⁹²³

Eine konzertierte Antwort darauf, die von zahlreichen Fakultätsmitgliedern unterzeichnet ist⁹²⁴, lässt ahnen, warum man sich möglicherweise zuvor Zeit gelassen hatte. Zunächst einmal wird darin ALTHOFF gegenüber das Bedauern ausgedrückt, dass der Wunsch nach einer entsprechenden außerplanmäßigen Professur für die Erteilung solcher Kurse vom Ministerium abschlägig beschieden wurde.

Die Fakultät hat noch vor Augen, wie günstig ein vergleichbarer Vorstoß 1899 verlaufen war. Wegen der Vielzahl der bei WILAMOWITZ angefertigten Arbeiten – die Universitätschronik nannte für ein einziges Jahr „36 ordentliche, 26 außerordentliche“⁹²⁵ – und sicher auch wegen dessen Prominenz war zur Unterstützung ein etatsmäßiges, also bezahltes Extraordinariat gewährt und im Jahr 1900 mit Richard HEINZE besetzt worden. Zweifellos hätte es nun die Bemühung um ein weiteres Extraordinariat unterminiert, wenn man sich mit Hilfe der vorhandenen personellen Ausstattung sofort daran gemacht hätte, die neuen Lateinkurse zu installieren.

So gesehen sollte das zögerliche Verhalten auch taktisch interpretiert werden, und zwar rücksichtlich der Personalpolitik der Fakultät. Anschließend bezeichnen es die Unterzeichner als „zweckmäßig“, die von ALTHOFF angemahnten

1. August 1942 die Nachfolge Wolfgang SCHMIDS angetreten, HUB UA, UK Nr. 842, Schreiben des Kurators vom 15. 8. 1941 (SCHMID verlegte sich auf seine wissenschaftliche Arbeit an der Akademie, s. u. S. 333). – Ein weiteres Schriftstück des Kurators nennt für das Sommersemester 1944 die genaue Bezahlung: ein pauschales Honorar in Höhe von 400 *R.M.* (a. a. O. Schreiben vom 24. 10. 1944).

⁹²³ HUB UA Phil. Fak. 123 Bl 1.

⁹²⁴ HUB UA Phil. Fak. 123 Bl 2–3 v. 4. 8. 1902.

⁹²⁵ „Wegen der Fülle der [bei Wilamowitz] angefertigten Arbeiten [...] nahm im Sommersemester Dr. Helm an der Besprechung derselben theil.“ – Genau diese Aufgabe wurde von Richard HEINZE im Wintersemester fortgesetzt, Chronik Rj. 1899/1900, Jg. 13, Halle 1900, 53.

lateinischen Anfängerkurse nach dem Vorbild der bereits bestehenden griechischen einzuführen. Entsprechende „Personalvorschläge“ werden für den Beginn des Wintersemesters 1902/03 angekündigt. So geschieht es auch am 24. November 1902.⁹²⁶

7.3.2. Dozenten der lateinischen Sprachkurse 1903–1945

7.3.2.1 Wintersemester 1903/04 bis Sommersemester 1922:

Emil Thomas (1858–1923)

Vorgeschlagen wurde Emil THOMAS, der der Fakultät zu diesem Zeitpunkt schon seit zehn Jahren als Privatdozent angehörte.⁹²⁷ THOMAS blickte auf eine breite akademische Ausbildung zurück, da er Latein, Griechisch, Germanistik, Philosophie und Geschichte an den Universitäten Leipzig, Jena, Bonn und Berlin studiert und dementsprechend unterschiedliche und namhafte Lehrer erlebt hatte, u. a. RITSCHL, G. CURTIUS, E. ROHDE, BÜCHELER, USENER und ZELLER.⁹²⁸ VAHLEN war sein Doktorvater. Und das war inzwischen das Problem: Die Erweiterung des Instituts für Altertumskunde wurde von WILAMOWITZ in engem Schulterschluss mit DIELS und mit der Rückendeckung ALTHOFFS gegen das alteingesessene Lager um VAHLEN, KIRCHHOFF und HÜBNER betrieben. Jemand, der wie THOMAS der Gruppe um VAHLEN angehörte und seit so langer Zeit Privatdozent war, ohne einen Ruf erhalten zu haben, rangierte in der neuen Hierarchie ganz unten. Die Geringschätzung ging so weit, dass DIELS in einem Brief an ZELLER über die „anerkannte Nullität dieser Vahlenianer“ ätzte und sich eindeutig auf THOMAS bezog.⁹²⁹

Die Personalie ist demzufolge im Kontext eines komplizierten Gefüges von Diplomatie und Intrige⁹³⁰ zu sehen. Rund anderthalb Jahre vor WILAMOWITZ' Erscheinen in Berlin hatten Ende 1895 dessen direkte Verhandlungen mit ALT-

⁹²⁶ HUB UA Phil. Fak. 123 Bl 4.

⁹²⁷ HELM war erst seit 1899 Privatdozent, FROEHDE seit 1893, THOMAS seit 1892, ROTHSTEIN bereits seit 1887.

⁹²⁸ THOMAS (1880) 48.

⁹²⁹ *Nugae* 11, 96, i. e. LGB 45 (2001) 120 m. FN 9. Das Verdikt bezieht sich gleichermaßen auf ROTHSTEIN und THOMAS.

⁹³⁰ CALDERS Behauptung, WILAMOWITZ sei ein Meister der Intrige gewesen, scheint ebenso überzogen wie SOLMSENS gegenteilige Einschätzung, WILAMOWITZ sei von Intriganz völlig frei und geradezu naiv gewesen, vgl. *Nugae* 4, 122, i. e. LGB 34 (1990) 146.

HOFF begonnen.⁹³¹ Die Vorgeschichte ist deutlich länger und reicht wenigstens bis 1890 zurück.⁹³² WILAMOWITZ war entschlossfreudig, aber nicht blindwütig: Er hielt die Garde der Privatdozenten unter den „Vahlenianern“ sowohl methodologisch für rückständig als auch persönlich für inkompetent⁹³³, nahm aber in dosierter Form Rücksicht auf das Umfeld, welches er 1897 in Berlin vorfand.

Ein für diese Attitüde typisches Manöver wurde schon im Zusammenhang mit der Biographie Rudolf HELMS dargestellt: WILAMOWITZ akzeptierte klar berechnend den für ihn intellektuell wie persönlich vollkommen uninteressanten HELM als Besetzung für die einzige neue Stelle „seines“ Instituts: Die Wahl fiel demonstrativ auf einen jungen Berliner, zumal auf einen Schüler VAHLENS, der ein zuverlässiger Bibliotheksverwalter zu werden versprach. Gleichzeitig wurde quasi eine ganze Generation übersprungen, und die Privatdozenten waren damit alle nicht zum Zuge gekommen. Wer dieses Kalkül 1897 noch nicht verstand oder nicht verstehen wollte, konnte dieselbe Politik im Jahr 1900 in einer noch drastischeren Variante erleben: Die bewilligte außerordentliche Professur erhielten weder ROTHSTEIN (seit 13 Jahren Privatdozent) noch THOMAS (seit acht Jahren Privatdozent) noch FROEHDE⁹³⁴ (seit sieben Jahren

⁹³¹ FA-UvW 112 FN 475 sowie das Nachwort ebd. 171–181.

⁹³² HD-UvW 113–114 m. FN 400–402.

⁹³³ WILAMOWITZ schätzte KIRCHHOFF und VAHLEN ursprünglich mehr als deren Entourage: Als er sowohl die Gelegenheit als auch allen Grund gehabt hätte zu lästern, nämlich in der Vertraulichkeit eines Briefes an DIELS im August 1896, nennt er sie „die beiden Männer, die ich doch verehere“ (HD-UvW 129). Allerdings mag es ihn enttäuscht haben, dass es ihm nach seinem Berliner Ruf nie gelang, deren Vorbehalte abzubauen. Als 80-Jähriger konnte er sich in der generell versöhnlichen Gemütslage der Memoiren nicht mehr zu anerkennenden Worten über KIRCHHOFF und VAHLEN durchringen: Beide hätten „sich der Zusammenarbeit mit uns versagt“ (283), VAHLEN hätte „nach Kirchhoffs Tode wohl oder übel sein Seminar mit unserem Institute“ verbunden (284). – MENSCHING tadelt zurecht in einer Rezension (zu FA-UvW) die Formulierung, WILAMOWITZ habe VAHLEN und KIRCHHOFF „verachtet“ (ebd. 156) als unangemessen (*Nugae* 4, 122, i. e. LGB 34 (1990) 146). WILAMOWITZENS Affekte wären nicht einmal in Emil HÜBNERs Fall mit „Verachtung“ treffend charakterisiert, da negative Urteile bei ihm zur Spöttelei gerannen: „Ein verständigerer Redakteur als Emil Hübner würde die Nichtigkeiten abgewiesen haben, die im siebenten Bande des 'Hermes' zu meiner dauernden Beschämung stehen.“ cf. DESSOIR (1946) 185.

⁹³⁴ Zu Oskar FROEHDE (1868–1916) cf. SCHMIDT (1995) 132 m. FN 73. – FROEHDE blieb in der klassischen Philologie eine Randfigur, erlangte jedoch nennenswerte Bedeutung für die Etablierung des Terminus *Literaturwissenschaft*, cf. WEIMAR (1989) 482–484.

Privatdozent), geschweige denn HELM (seit einem Jahr Privatdozent), sondern der zweifellos originellere Richard HEINZE, also ein Kandidat von außerhalb.⁹³⁵

Folglich hatte WILAMOWITZ nun, zwei Jahre später, als es um etwas so Randständiges wie lateinische Ergänzungskurse für Realabiturienten ging, eine bequeme Gelegenheit, Emil THOMAS zu honorieren und leidlich zur Befriedung der Situation beizutragen. Das seltsame Nebeneinander des weiterhin von VAHLEN geleiteten Philologischen Seminars und des Instituts für Altertumskunde schleppte sich jedoch noch mehr schlecht als recht bis zu VAHLENS altersbedingtem Rückzug im Jahre 1906 hin.⁹³⁶

Damit sind die Hintergründe beschrieben, die zur Besetzung der ersten lateinischen Anfängerkurse führten. Ein einschlägiges didaktisches Erfahrungswissen ist bei Emil THOMAS jedenfalls nicht zu erkennen: Den Realabiturienten stand ab 1903 jemand gegenüber, der sich nach eigener Aussage für Inschriften und für das Oskisch-Umbrische⁹³⁷ interessierte, jedoch mit lateinischem Anfängerunterricht niemals vorher etwas zu tun hatte.

ALTHOFF gab am 14. Februar 1903 erwartungsgemäß die Zustimmung zur Personalie.⁹³⁸ Damit konnte der damalige Dekan und spätere Rektor Max LENZ mit Datum vom 7. Mai 1903 einen öffentlichen Aushang mit folgendem Wortlaut anordnen: *„Nach den Erweiterungen, welche die Berechtigung zum Universitätsstudium für die Juristische, Medizinische und Philosophische Fakultät zu Gunsten der realistischen Lehranstalten in den letzten Jahren erfahren hat, ist von Seiten des königlichen Ministeriums angeordnet worden, daß die auf realistischen Anstalten vorgebildeten Studierenden auf der Universität Gelegenheit erhalten, ihre Vorbildung auch nach Seiten des Lateinischen hin zu ergänzen.“*⁹³⁹

In demselben Jahr, in dem Emil THOMAS von der Philosophischen Fakultät für die lateinischen Sprachkurse vorgeschlagen war, wurde die große Akademie-Ausgabe KANTS begonnen und THOMAS wurde zum Herausgeber dessen lateinischer Werke.

⁹³⁵ *Nugae* 11, 96, i. e. LGB 45 (2001) 120, FN 9. – Im November 1899 war es VAHLEN noch geglückt, die Besetzung zu verhindern: durch eine „Ciceronische Rede [...] die darin gipfelte, man dürfe bei einer solchen Berufung nicht so ausgezeichnete Philologen wie Rothstein und Thomas übergehen“, HD-HU-EZ 2.253.

⁹³⁶ KIRCHHOFF las seit 1902 nicht mehr, so dass VAHLEN dem Philologischen Seminar allein vorstand.

⁹³⁷ Diese Interessen nennt THOMAS in seinem *curriculum vitae*, cf. THOMAS (1880) 49.

⁹³⁸ HUB UA Phil. Fak. 123 Bl 5.

⁹³⁹ HUB UA Phil. Fak. 123 Bl 6.

Nennenswerte Ereignisse verzeichnete seine wissenschaftliche Karriere danach nicht mehr. In den folgenden zwanzig Jahren führte THOMAS ununterbrochen sowohl lateinische als auch griechische Anfängerkurse durch. 1911 verlieh ihm die Fakultät den Charakter, also den bloßen Höflichkeitstitel eines außerplanmäßigen Professors, womit er weiterhin der Statusgruppe der Privatdozenten angehörte. Erst anderthalb Jahre vor seinem Tod rückte er zum Winterhalbjahr 1921/22 in die Kategorie der „nichtbeamteten außerordentlichen Professoren“ auf.

7.3.2.2 Sommersemester 1908 bis Sommersemester 1935:

Felix Hartmann (1857–?)

Wegen der hohen Zahl interessierter Studierender war gleich zu Beginn ein zweiter Griechischkurs eingerichtet worden. Bei den Lateinkursen war das nicht sofort der Fall. Stattdessen hatte der Rechtshistoriker Emil SECKEL zu Beginn des Jahrhunderts zunächst noch erfolglos fachspezifische Lateinkurse für Juristen angeregt.⁹⁴⁰ Ein weiterer Impuls ähnlicher Art kam aus dem Seminar für Englische Philologie. Die Begebenheit verdient Aufmerksamkeit, denn sie ist ein Exempel dafür, dass die Universität auf die didaktischen Bedürfnisse von Studierenden zu reagieren verstand.

Der Anglist Alois BRANDL (1855–1940) hatte seit seinem Ruf nach Berlin im Jahr 1895 für eine Belebung seines Faches gesorgt und trug maßgeblich zur Emanzipierung und Loslösung von der Romanischen Philologie bei. Es konnte nicht ausbleiben, dass besonders viele Studierende mit Realschulhintergrund dem jungen Fach Englisch zustrebten.⁹⁴¹ BRANDL sah die Probleme, die ihnen das Lateinische bereitete, und ergriff die Initiative. Er gewann einen offenbar äußerst fähigen Pädagogen dafür, am Englischen Seminar Lateinkurse für Anfänger zu geben. Den Erfolg seiner Maßnahme hielt er fest, indem er in der Universitätschronik für das Rechnungsjahr 1904 berichtet:

„Der starke Zudrang von Oberrealschülern ohne Lateinkenntnisse zu den englischen Studien, bei denen doch Literaturverhältnisse, historische Grammatik und Prüfungsvorschriften die Lateinkenntnis erfordern, veranlaßte die Einführung eines lateinischen Kursus eigener Art. Ausgehend von dem, was diese neuphilologischen Studierenden bereits an gotischer, angelsächsischer und französischer

⁹⁴⁰ Zu dem 1926 eingerichteten Kurs vgl. Anm. 962; 980–981.

⁹⁴¹ „Meine Schüler kamen meistens vom Realgymnasium.“ BRANDL (1936) 222.

Grammatik gelernt hatten, führte sie ein Sprachvergleich ein in die lateinische Flexionslehre und Ethymologie [sic], so daß sie einerseits mit Vorkenntnissen und lebhafterem Interesse die neue Sprache auffaßten, andererseits zugleich für ihre Fachstudien unmittelbare Vorteile gewannen. Herr Professor Dr. Felix Hartmann verstand es so gut, diesen Kursus zu leiten, daß ein Dutzend seiner Schüler bereits nach acht Monaten, im Oktober 1904, die Nachtragsmatura im Lateinischen versuchen konnte und ausnahmslos bestand. Ein neuer Kurs gleicher Art wurde im Oktober sofort eröffnet und auch eine ähnliche sprachvergleichende Einführung ins Griechische wird jetzt geboten, da viele Realschüler durch das historisch vergleichende Studium der einen klassischen Sprache zu dem der zweiten begeistert wurden. Sämtliche Kurse sind von ungefähr 20 Hörern besucht und erweisen sich als eine Wohltat gerade für die jüngeren Semester, die es sonst leicht versäumten, die lateinische Nachtragsprüfung zu machen, und dann oft in die bitterste Verlegenheit gerieten.“⁹⁴²

Zur Einordnung dieser Nachricht ist anzumerken, dass die Chronik Berichte einzelner Fakultäten nur äußerst konzis zusammenfasst und sonst kaum persönliche Leistungen in der Lehre hervorhebt, geschweige denn die eines Gymnasiallehrers.

Die Direktion des Seminars für Englische Philologie trat im Januar 1906 offiziell an Ministerialdirektor ALTHOFF heran, dieser möge Felix HARTMANN die lateinischen Anfängerkurse der Fakultät anvertrauen: Der pädagogische Erfolg habe seit Jahren alle restlos überzeugt.⁹⁴³ Vom Sommersemester 1906 an sind HARTMANN'S Lateinkurse am Englischen Seminar auch im Vorlesungsverzeichnis angekündigt und am 2. Mai 1906 erhielt er, wie beantragt, den offiziellen staatlichen Lehrauftrag.⁹⁴⁴

Die Bestellung als Lehrbeauftragter war im damaligen Universitätsbetrieb noch eine seltene Auszeichnung. In der Universitätschronik des Jahres gehörte deshalb die entsprechende Meldung gleich zu Beginn in den Abschnitt über die ausgeschiedenen und neuberufenen Professuren und erschien auf derselben Seite, die die Ankunft Eduard NORDENS anzeigt: „Der Professor an der Hauptkettenanstalt zu Gr. Lichterfelde Dr. Hartmann ist mit der Abhaltung von Anfängerkursen im Lateinischen und Griechischen beauftragt.“⁹⁴⁵

⁹⁴² Chronik Rj. 1904, Jg. 18, Halle 1905, 71–72.

⁹⁴³ HUB UA Phil. Fak. 123 Bl 8. Das Schreiben datiert vom 11. 1. 1906.

⁹⁴⁴ HUB UA UK H104 Bd I Bl 4.

⁹⁴⁵ Chronik Rj. 1906, Jg. 20, Halle 1907, 10. – Zu der nahezu gleichartigen Beauftragung IMELMANN'S vgl. Anm. 783.

In den folgenden Nachrichten aus den Seminaren führt BRANDL erneut lobend aus: „In beiden Semestern war Herr Prof. Hartmann mit Erfolg bemüht, die mit der lateinischen Sprache unbekanntem Seminaristen in diesem für ihre wissenschaftliche Durchbildung durchaus wichtigem Fache zu unterrichten. Er befähigte 33 von der Oberrealschule kommende Studierende der englischen Philologie, die Nachtragsmatura im Lateinischen zu bestehen, und erwarb sich dadurch um das ganze wissenschaftliche Niveau des Seminars ein wesentliches Verdienst.“⁹⁴⁶

Es dauerte nun noch einmal mehrere Semester, bis sich das Institut für Altertumskunde auf die Empfehlung von außen einließ.⁹⁴⁷ Für das Sommersemester 1908 erhielt HARTMANN dann gleich sowohl einen Latein- als auch einen Griechischkurs, als wolle man ihn sich einmal näher ansehen. Im darauffolgenden Wintersemester brachte er noch seinen letzten Kurszyklus bei den Anglisten zum Abschluss.

Anschließend kam er am Institut für Altertumskunde vom Sommersemester 1909 an über einen sehr langen Zeitraum bis zum Sommersemester 1935⁹⁴⁸ in den Latein- und Griechischkursen zum Einsatz. Deshalb war er auch der kompetente Ansprechpartner für Zuarbeiten, die die Fakultät benötigte, wenn es darum ging, Schreiben von außerhalb zu beantworten. Eine solche Anfrage aus Jena bezog sich im Jahr 1929 auf die Kursstruktur.⁹⁴⁹ HARTMANN gab an, der Lateinkurs sei zweisemestrig. Anfangs sei er vierstündig pro Woche gewesen, später fünfstündig, „seit zehn Jahren aber schon 6-stündig“. Dazu kämen regelmäßig in den Ferien von März bis April und von September bis Oktober zweimonatliche Ferienkurse, die von den während des Semesters erhobenen Kolleggeldern ausgenommen und daher unentgeltlich waren.⁹⁵⁰ Sparvorschläge der Regierung waren der Hintergrund der Anfrage aus Jena. Genauso verhielt es sich mit einem Schreiben der Kieler Universität aus dem wirtschaftlich schwierigen Herbst des Jahres 1932. Die Frage war, ob die Berliner Dozenten bezahlt würden oder ob nicht vielleicht eine unentgeltliche Lehre denkbar sei.⁹⁵¹

In der Antwort sind die Personalkategorien der eingesetzten Dozenten aufgeführt, ohne dass die Namen genannt werden. Diese können aber mit Leichtigkeit erschlossen werden. Die Liste für beide alte Sprachen zeigt, dass kein geregelter Stellenplan im Hintergrund stand, sondern dass sich die Ver-

⁹⁴⁶ Chronik Rj. 1906, Jg. 20, Halle 1907, 79–80.

⁹⁴⁷ HUB UA Phil. Fak. 123 Bl 10.

⁹⁴⁸ s. u. S. 316.

⁹⁴⁹ HUB UA Phil. Fak. 123 Bl 18 v. 18.2.1929.

⁹⁵⁰ HUB UA Phil. Fak. 123 Bl 19, Notiz HARTMANN v. 22.2.1929.

⁹⁵¹ HUB UA Phil. Fak. 123 Bl 23 v. 9.11.1932.

hältnisse jeweils *ad personam* unterschiedlich gestalteten.⁹⁵² Es handelte sich dabei um

- ▶ einen besoldeten Lehrauftrag (eines Oberlehrers im Ruhestand, Felix HARTMANN),
- ▶ einen aktiven Studienrat (Karl HANSMANN) ohne Vergütung, aber mit einem Zuschlag zu den eingehenden Kolleggeldern,
- ▶ einen nichtbeamteten außerordentlichen Professor (Max ROTHSTEIN), der ebenfalls die Kollegelder sowie ein pauschales Honorar erhielt,
- ▶ einen Privatdozenten der Klassischen Philologie (Richard WALZER) sowie
- ▶ einen Bibliotheksrat (Paul GEISSLER), die hierfür offenbar beide nur die Kollegelder erhielten.

Ergänzen ließe sich noch für die späteren Jahre die Personalkategorie einer angestellten wissenschaftlichen Hilfskraft (vgl. Ernst RUPPRECHTS Personalakte, s. o. S. 300–301 m. Abb. 22).

Über Felix HARTMANNs Leben und Persönlichkeit ist in der einschlägigen Literatur nicht viel zu finden. KÖSSLERS Lehrerlexikon und die Archivdatenbank des *Deutschen Institutes für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)* schweigen sich aus, MENSCHING nennt in einer Fußnote Spärliches aus dem KÜRSCHNER.⁹⁵³ Wenig freundlich klingt, woran sich Friedrich SOLMSEN anlässlich eines Briefes an Eckart MENSCHING erinnern konnte: HARTMANN habe sich im Jahr 1933 bereitwillig angeboten einzuspringen, als WALZER und SOLMSEN im Institut die ersten Leidtragenden des NS-Regimes wurden und ihren Dienst quittieren mussten. Vor diesem Hintergrund ist SOLMSENS kühler Ton begreiflich, mit welchem er HARTMANN als „immer ehrgeizig“ bezeichnet, der vorpreschte, „*gratis* und *franco*“ die Kurse „der Herren, die Schwierigkeiten haben“, zu übernehmen.⁹⁵⁴ Ob HARTMANN sich wirklich taktlos äußerte, muss dahingestellt bleiben. SOLMSENS briefliche Schilderung aus dem Jahr 1989 klingt nach Kolportage und nennt keine Quelle.

Felix HARTMANN wurde 1857 in Berlin geboren.⁹⁵⁵ Er war vom Studium her klassischer Philologe, Indogermanist sowie Germanist. Seine Ausbildung erhielt er hauptsächlich in Berlin (1874–1880), in Göttingen wurde er 1881 promoviert;

⁹⁵² HUB UA Phil. Fak. 123 Bl 21 v. 15. 11. 1932.

⁹⁵³ *Nugae* 3, 107, i. e. LGB 33 (1989) 69 FN 59.

⁹⁵⁴ *Nugae* 5, 110, i. e. LGBB 36 (1992) 10, unter Benutzung eines Briefes von SOLMSEN an MENSCHING v. 4. 1. 1989.

⁹⁵⁵ Die folgenden biographischen Informationen sind der Personalakte bei der Berliner Universität entnommen, HUB UA UK H104, insb. Bd. I, Bl 2, Bl 4, Bl 13, Bl 24; Bd. III, Bl 9.

seit seinem Staatsexamen im Jahr 1883 lag sein Lebensmittelpunkt wieder in Berlin. Von 1884 bis 1920 war er Lehrer, sodann Oberlehrer an der Preußischen Hauptkadettenanstalt in Groß-Lichterfelde, deren schulischer Teil einem Realgymnasium entsprach. Im Jahr 1900 erhielt er den Professorentitel.⁹⁵⁶ Seine schulische Unterrichtstätigkeit verlängerte er auf eigenen Wunsch bis 1923. Auch von der universitären Lehre wollte er nicht lassen und beantragte überdies im Jahr 1922 erfolgreich die Erhöhung seiner Bezüge, als sein Lehrauftrag auf die "Abhaltung von Vorlesungen über die Verwendung der Sprachwissenschaft im Unterricht" ausgedehnt wurde.⁹⁵⁷ Mehrmals erreichte HARTMANN in den 1930er Jahren weitere Verlängerungen seines Lehrauftrages, ehe er im April 1935 infolge eines schweren Unfalls gezwungen war, die Lehrtätigkeit zu beenden. Auf seinen Antrag hin verabschiedete der Universitätskurator den mittlerweile 80-Jährigen im Juli 1937 endgültig.⁹⁵⁸ Der Gedanke an einen endgültigen Ruhestand muss ihn mit Schrecken erfüllt haben. Obwohl er im September 1939 noch immer auf „stete Begleitung“ im Alltag angewiesen und nicht reisefähig war, bat er von Pforzheim aus das Dekanat in Berlin, ihm irgendeine Art von „Lehrtätigkeit auf sprachwissenschaftlichem oder philologischem Gebiete“ zu vermitteln.⁹⁵⁹ Das Schreiben mit zitternder Hand, dessen sich wohl niemand ernsthaft annahm, ist das letzte Stück in seiner Personalakte.

An der Berliner Universität gab HARTMANN nicht nur Latein- und Griechischkurse für Anfänger, sondern steuerte eine Fülle verschiedenartiger Lehrveranstaltungen zur didaktischen Ausbildung der Altphilologen bei. Besonders die Einsatzmöglichkeiten diachronischer Sprachbetrachtung im altsprachlichen Unterricht waren Felix HARTMANN'S Anliegen. Es finden sich aber auch Vorlesungen, über die man gern mehr wüsste, wie *Psychologische Erklärung syntaktischer Erscheinungen im Unterricht*.⁹⁶⁰ Von seinem Experiment fachspezifischer Lateinkurse für Anglisten war schon die Rede. Im Wintersemester 1926 führte er auch einen speziellen Lateinkurs für Juristen „mit besonderen Übungen“ ein. Schon vier Wochen nach Kursbeginn überzeugte ihn offensichtlich die Resonanz und er beantragte sowohl die Bestellung eines zwei-

⁹⁵⁶ Nicht ohne Stolz vermerkt HARTMANN, „S.M. der Kaiser“ persönlich habe ihm am 27. 7. 1900 den Professorentitel verliehen, HUB UA UK H104 Bd. I, Bl. 4.

⁹⁵⁷ Am 20. 10. 1922, HUB UA UK H104 Bd. I, Bl. 24.

⁹⁵⁸ Am 7. 7. 1937, loc.cit., Bl. 24. Die Entlassung war nur noch verbunden mit der Berechtigung, die Universitätsbibliothek weiterhin benutzen zu dürfen.

⁹⁵⁹ HUB UA UK H104 Bd III, Bl. 9.

⁹⁶⁰ Im Sommersemester 1926, vgl. VV. – Vom Sommer 1931 an beschränkte sich HARTMANN auf die Griechischkurse.

ten Dozenten für die allgemeinen Lateinkurse als auch eine eigene Lehrkraft für Juristenlatein.⁹⁶¹ Dank der Fürsprache NORDENS wurde beides gewährt.⁹⁶² Veröffentlicht hat er neben kleineren Miszellen zur Indogermanistik eine recht umfangreiche Wortkunde unter dem Titel *Die Wortfamilien in der lateinischen Sprache*, welche 1911 erschien und 1925 neu aufgelegt wurde.⁹⁶³ Darin erklärt er ein unmotiviertes summarisches Auswendiglernen für die „größte didaktische Sünde“⁹⁶⁴ und plädiert für ein vernetztes Wissen beim Vokabellernen. Sowohl wegen des verästelten, von Wortstämmen ausgehenden Aufbaus als auch wegen der Breite der abgedeckten Autorenlektüre drängt sich unwillkürlich der Vergleich mit dem neueren Werk Rüdiger VISCHERS auf.⁹⁶⁵

HARTMANN konnte in den Griechischkursen auf eine Zusammenarbeit mit den Leitern IMELMANN, MUTSCHMANN, MAAS, WALZER und LANGERBECK zurückblicken und blieb bis über sein 80. Lebensjahr hinaus in der akademischen Lehre tätig.⁹⁶⁶ Wenn BRANDLS Bericht von 1904 über HARTMANNs pädagogisches Geschick auch weiterhin der studentischen Wahrnehmung entsprach, kann sein langes Wirken als Glücksfall betrachtet werden.

7.3.2.3 Sommersemester 1924 bis Wintersemester 1935/36:

Max Rothstein (1859–1940)

Erst Mitte der 1920er Jahre erscheint in den lateinischen Anfängerkursen ein anderes Gesicht als das von THOMAS und HARTMANN. Generell ist festzustellen, dass die Nachfrage im Griechischen von Anfang an größer war, obwohl es für

⁹⁶¹ Schreiben vom 25. 11. 1926, HUB UA Phil. Fak. 123 Bl 15.

⁹⁶² HUB UA Phil. Fak. 123 Bl 16–17. Bescheide vom 13. 8. 1927 u. 17. 12. 1927. vgl. Anm. 981.

⁹⁶³ Felix HARTMANN: *Die Wortfamilien in der lateinischen Sprache*, Bielefeld 1911¹, Berlin 1925².

⁹⁶⁴ HARTMANN a. a. O., Vorwort.

⁹⁶⁵ Rüdiger VISCHER: *Lateinische Wortkunde*, Stuttgart 1977¹, Berlin et al. 2007⁴.

⁹⁶⁶ Im Vorlesungsverzeichnis für das Wintersemester 1935/36 war er nicht mehr eingepplant, wollte aber in den mit N.N. bezeichneten Kursen noch mehrere Semester lang einspringen, was sein Gesundheitszustand immer wieder verhinderte. ASEN gibt an, HARTMANN sei 1936 ausgeschieden. Tatsächlich erfolgte die Entlassung aus dem Lehrauftrag erst am 7. 7. 1937, cf. HUB UA UK H104 III, Bl 24.

weniger Fächer benötigt wurde.⁹⁶⁷ Das völlige Fehlen von Griechischkenntnissen war bei den Studienanfängern nun einmal verbreiteter als das völlige Fehlen von Lateinkenntnissen.⁹⁶⁸ Emil THOMAS gab ab 1922 keine Kurse mehr und starb im Februar 1923. Vom Wintersemester 1922/23 bis zum Wintersemester 1923/24 betrieb HARTMANN den lateinischen Anfängerunterricht allein, was offensichtlich nicht ausreichte.

In dieser Situation fiel der Blick auf eine wunderliche Randfigur des Instituts. Mit einer verlegenen Mischung aus notgedrungener Bitte und hoffnungslos verspäteter Anerkennung wurde Max ROTHSTEIN im Frühjahr 1924 im Alter von 65 Jahren mit der Übernahme der lateinischen Anfängerkurse beauftragt und im August desselben Jahres zum nichtbeamteten außerordentlichen Professor ernannt. Er war zuvor an gleicher Stelle sage und schreibe 37 Jahre lang Privatdozent gewesen.

Eckart MENSCHING interessierte sich für das Schicksal dieses „Außenseiters“, und behandelte ihn dreimal in seinen *Nugae*.⁹⁶⁹ Einige Ergänzungen hält ROTHSTEINS Personalakte bereit. Aus ihr geht nicht nur hervor, dass er der Sohn eines Börsenmaklers war, sondern beispielsweise auch, wie die Bezahlung des Lehrauftrages für den Pensionär in den 1920er Jahren berechnet wurde. Sie betrug am Anfang 40 Prozent (nach einem Jahr 60 Prozent) des Anfangsgehalts eines Professors.⁹⁷⁰ Von 1927 an gehörten zu ROTHSTEINS Aufgaben ausdrücklich die „Abschlußkurse zur Vorbereitung auf das große Latinum“, im Jahr 1929 zeitweilig auch „städt. Fortbildungskurse für Lehrer des Lateinischen“.⁹⁷¹

MENSCHING weiß von einer Erinnerung SOLMSENS zu berichten: In den Konferenzen zur Semesterplanung durften im Anschluss an die Ordinarien die Pri-

⁹⁶⁷ Die Zahl der ehemaligen Gymnasiasten und Realgymnasiasten unter den Studierenden war durchgehend bis in die 1930er Jahre deutlich größer als die der Absolventen von Oberrealschulen. Eine Statistik hierzu bietet HOLTORF (1937) 44.

⁹⁶⁸ Im Griechischen gab es vom Beginn des 20. Jahrhunderts bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs fast immer drei, gelegentlich sogar vier Sprachkurse (Sommer 1908, Sommer 1911). In Latein begnügte man sich anfangs mit einem Kurs, ab dem Wintersemester 1909/10 bis zum Sommersemester 1922 waren es normalerweise zwei (Ausnahmen: Im Sommer 1912 und Winter 1913/14 bot nur THOMAS einen Kurs an, im Wintersemester 1917/18 hat offenbar überhaupt kein Lateinkurs stattgefunden).

⁹⁶⁹ *Nugae* 3, 80–81 (i. e. LGB 33,2 (1989) 42–43) – dass ROTHSTEIN „unverkennbar eine Außenseiterrolle“ gespielt habe, ebd. 80 – *Nugae* 6, 125–126 (i. e. LGB 35 (1991) 58–59); *Nugae* 11, 92–98, i. e. LGBB 45 (2001) 116–121.

⁹⁷⁰ HUB UA PA239. Der Beruf des Vaters ebd. Bl 1. – Die Vergütung des Lehrauftrags analog zur Besoldungsgruppe 10 ebd. Bl 3. – Ab 1927 ist nur noch die Summe ausgewiesen (monatlich 322 *℞.M.*, ebd. Bl 4), offenbar handelte es sich von da an um eine Pauschale.

⁹⁷¹ a. a. O. Bl 1.

vatdozenten in der Reihenfolge des Dienalters ihre Wünsche äußern. Dabei sei ROTHSTEIN regelmäßig übersehen worden.⁹⁷² Die Archivalien zeigen, dass diese unauffällige Wesensart im Jahr 1933 für ROTHSTEIN einen Vorteil bedeutete. Ob in der Bürokratie jemand schützend die Hand über ihn hielt oder ob er schlicht vergessen wurde, darüber kann nur spekuliert werden. Jedenfalls lehrte er auch noch, als aus rassistischen Gründen WALZER, SOLMSEN und NORDEN ihre Ämter schon verloren hatten. Erst am 22. Oktober 1935 erhielt ROTHSTEIN eine plötzliche und einigermaßen erboste schriftliche Nachfrage, die er mit den Worten beantwortete, er selbst, seine Eltern und Großeltern seien alle „rein jüdischer Abstammung“ und er habe „nie etwas anderes behauptet“.⁹⁷³ 48 Stunden später wurde er mit sofortiger Wirkung beurlaubt. Die Besonderheit seines Schicksals setzte sich jedoch fort: „Ausnahmsweise“ wurde ihm die Vergütung für den Lehrauftrag des gerade begonnenen Semesters in vollem Umfang weiterhin bis zum 31. März 1936 gezahlt. Und auch danach noch gewährte die Universität dem mittlerweile 77-jährigen eine monatliche Zuwendung von 200 Reichsmark im Monat. Aus seiner Personalakte geht hervor, dass diese erstaunliche Geste von Dauer war und nicht widerrufen wurde, bis er im Jahr 1940 eines natürlichen Todes starb.⁹⁷⁴

7.3.2.4 Wintersemester 1927/28 bis Wintersemester 1928/29: *Harald Fuchs (1900–1985)*

Für Harald FUCHS ist der Einsatz bei den lateinischen Sprachkursen für drei Semester ab dem Winterhalbjahr 1927/28 dokumentiert.⁹⁷⁵ FUCHS war seinem Lehrer Werner JAEGER seit dessen Gastaufenthalt in Hamburg über Kiel bis nach Berlin gefolgt und erhielt hier seine erste Assistentenstelle. Außerdem

⁹⁷² *Nugae* 3, 80.

⁹⁷³ HUB UA PA239 Bl 19 (Anfrage), Bl 21 (Stellungnahme ROTHSTEIN), Bl 22 (Beurlaubung).

⁹⁷⁴ a. a. O. Bl 23 (Festsetzung der Zuwendung), Bl 29 (letztes Schriftstück der Korrespondenz vom 16.2.1940). – ROTHSTEIN starb in Berlin am 24. November 1940 im Alter von 81 Jahren und wurde auf dem Friedhof der Jüdischen Gemeinde im Stadtteil Weißensee beigesetzt, cf. *Nugae* 6, 125–126.

⁹⁷⁵ HUB UA, UK Nr. 841/1, Schreiben des Instituts für Altertumskunde an den Kurator vom 27.9.1928. Angewiesen wird hier eine Vergütung von 1200 *RM* jährlich. Den Schwerpunkt der Lehre bildete während dieser drei Semester der elementare Sprachkurs für die Philologiestudenten, vgl. S. 204–205 m. Anm. 652. – Über FUCHS: DELZ (1988); *Nugae* 10, 98 i. e. LGBB 44 (2000) 68.

hatte er bei WILAMOWITZ, REGENBOGEN, NORDEN, K. REINHARDT, E. FRAENKEL, F. JACOBY und Eduard MEYER gehört.

JAEGER hielt so große Stücke auf seinen Schüler, dass er FUCHS als Dissertationsthema nicht weniger als die Geschichte und Bedeutung der griechischen und römischen Friedensbegriffe vorschlug. Tatsächlich ist überliefert, dass FUCHS daraufhin, bevor das übergroße Thema zwangsläufig verkleinert wurde, „in einer ungeheuren Kraftanspannung die gesamte Literatur von Homer bis in die Spätantike auf Äußerungen über Krieg und Frieden“ durchmusterte.⁹⁷⁶ Augustinus wurde dann Gegenstand sowohl seiner Dissertation als auch seiner Habilitation. Seine erste Stelle war eine Assistentur am Archäologischen Institut – Archäologie gehörte neben Geschichte und Klassischer Philologie zu seinen Studienfächern.⁹⁷⁷ Aus heutiger Sicht mutet es kurios an, dass FUCHS im Alter von 29 Jahren einen Lehrstuhl als Nachfolger eines Gleichaltrigen erhielt (in Königsberg für Wolfgang SCHADEWALDT).

Seine wichtigste Station war jedoch der Lehrstuhl in Basel, den FUCHS als Nachfolger Kurt LATTES fast vier Jahrzehnte lang von 1932 an bekleidete.⁹⁷⁸ Sämtliche Rufe lehnte er in dieser Zeit ab, und übrigens auch die Abhaltung der *Sather Lectures* mit der Begründung, er dürfe sich nicht seiner Lehrverpflichtung daheim entziehen. Zu diesem Ethos mag es auch passen, dass er die Administration des Seminars, einschließlich der Vorlesungsverzeichnisse und Bekanntmachungen, „allein“ verwaltete, „ohne die Hilfe eines Assistenten oder einer Sekretärin.“⁹⁷⁹ Publikationen waren während dieser 38 Jahre allerdings auch eine Seltenheit.

7.3.2.5 Wintersemester 1927/28 bis Wintersemester 1944/45: *Paul Geissler (1897–1992)*

Ende 1926 war, wie erwähnt, sowohl beantragt worden, einen zweiten Lateinlehrer für die Anfängerkurse an der Philosophischen Fakultät hinzuzuziehen, als auch eine zusätzliche spezielle Kraft für Juristenlatein zu bestellen.

⁹⁷⁶ DELZ a. a. O. 80. – Zumindest konnte dieser Aufwand in mehrere einschlägige Artikel einfließen, die FUCHS für das Reallexikon für Antike und Christentum beisteuerte. FUCHS' Fleiß und Entságungen sind von seinem Kommilitonen SCHADEWALDT als weltabgewandt verspottet worden. So jedenfalls RIEKS (1993) 323.

⁹⁷⁷ DELZ a. a. O. 81.

⁹⁷⁸ DELZ a. a. O.

⁹⁷⁹ DELZ a. a. O.

Beiden Wünschen wurde wenig später entsprochen, da Eduard NORDEN sich dafür stark gemacht hatte: Paul GEISSLER erhielt den „Ergänzungskurs in Latein“, Gustav JAHN⁹⁸⁰ einen „Lateinkurs für lateinlose Juristen.“⁹⁸¹

GEISSLER war zu dieser Zeit gerade Volontär in der Preußischen Staatsbibliothek, nachdem er in Berlin Klassische Philologie und Klassische Archäologie studiert und anschließend in München beim *Thesaurus linguae Latinae* mitgearbeitet hatte.⁹⁸²

Trotz der Übernahme der lateinischen Ergänzungskurse bis zum Sommer 1936 blieb die Staatsbibliothek das hauptsächliche Wirkungsfeld GEISSLERS. Erst in der Erwerbungsabteilung, dann in der Katalogabteilung eingesetzt, wurde er schließlich Leiter der Zeitschriftenstelle, was sich in der Zeit des Zweiten Weltkrieges für ihn auszahlte: Die Funktion galt als so kriegswichtig, dass seine Einberufung bis zum Herbst 1944 hinausgezögert werden konnte.⁹⁸³

Bis zu diesem Zeitpunkt muss er auch wieder Sprachkurse an der Universität gegeben haben.⁹⁸⁴ GEISSLERS Tätigkeit als Bibliothekar ist recht gründlich erforscht, da die Erfassung des eingelieferten NS-Raubgutes eine seiner Aufgaben war.⁹⁸⁵

⁹⁸⁰ Laut seiner universitären Personalakte wurde JAHN 1897 in Charlottenburg geboren, nach dem Studium der Klassischen Philologie 1924 in Berlin promoviert und nahm nach dem Studienreferendariat eine Tätigkeit im Bankwesen und in der Industrie auf, cf. HUB UA UK 24 Bl 1–2.

⁹⁸¹ HARTMANN'S Gesuch vom 25. 11. 1926 HUB UA Phil. Fak. 123 Bl 15, die positiven Bescheide zu GEISSLER vom 17. 12. 1927 Bl 16, zu JAHN vom 13. 8. 1927 Bl 17.

⁹⁸² BRIEL (2013) 227; KRÖMER-FLEGGER (1996) 194.

⁹⁸³ BRIEL (2013) 227.

⁹⁸⁴ GEISSLERS ständiger und durch die Vorlesungsverzeichnisse dokumentierter Einsatz in den Sprachkursen endete schon nach dem Sommersemester 1936. Er ist aber offenbar in der Kriegszeit erneut eingesprungen, wie aus den Akten des Universitätskurators hervorgeht Die letzte Erwähnung eines mit Honorar für GEISSLER abzurechnenden Lateinkurses datiert von Ende Oktober 1944 (HUB UA UK Nr. 842, Schreiben des Dekans der Philosophischen Fakultät an den Kurator v. 24. 10. 1944). Die Unzuverlässigkeit der Vorlesungsverzeichnisse zeigt, dass ein Semester unter den Bedingungen des Krieges kaum noch planbar war. Hinsichtlich der redaktionellen Sorgfalt ist anzumerken, dass auf ein und derselben Seite die Schreibweisen „Schadewaldt“, „Schadewald“ und „Schadewaldx“ [sic] begegnen (VV WS 44/45, 89).

⁹⁸⁵ BRIEL (2013) 227.

7.3.2.6 Wintersemester 1928/29 bis Sommersemester 1930: Karl Deichgräber (1903–1984)

Vom Wintersemester 1928/29 an übernahm Karl DEICHGRÄBER (1903–1984) den lateinischen Sprachkurs von Harald FUCHS zeitgleich mit einer gräzistischen Assistentenstelle.⁹⁸⁶ DEICHGRÄBER hatte als Sohn eines ostfriesischen Schmieds jahrelang nur in den Sommersemestern studieren können, weil er sich jeweils im Winter durch „Arbeit, wo und wie sie sich bot, das Allernötigste“ für den Lebensunterhalt eines Jahres verdienen musste.⁹⁸⁷

Anfangs war DEICHGRÄBER eher der Philosophie zugetan; in Münster konnte sein Lehrer Hermann SCHÖNE ein bleibendes Interesse an der griechischen Medizin wecken. DEICHGRÄBERS Dissertation (1928) wurde für Jahrzehnte zum Standardwerk über die Ärzteschule der Empiriker.⁹⁸⁸ Die Assistentenzeit in Berlin, während der er die lateinischen Anfängerkurse⁹⁸⁹ gab, nutzte er für ein 1931 abgeschlossenes Habilitationsvorhaben über Hippokrates. Schon 1929 wurde ihm die faktische – 1934 auch die offizielle – Leitung des Akademieprojekts *Corpus Medicorum Graecorum* übertragen.⁹⁹⁰

Nach einem Extraordinariat in Marburg wurde er 1938 als Nachfolger von Max POHLENZ Ordinarius in Göttingen. Auf die Entlassung des vormaligen NSDAP-Mitglieds im Jahre 1946 folgten langwierige Auseinandersetzungen, die erst 1957 mit seiner Wiedereinsetzung endeten.⁹⁹¹ Emeritiert wurde DEICHGRÄBER zum frühestmöglichen Zeitpunkt im Jahr 1968.

⁹⁸⁶ Die Angaben der Vorlesungsverzeichnisse sind bestätigt durch die Mitteilung des Instituts für Altertumskunde an den Verwaltungsdirektor die Remuneration in Höhe von 600 *RM* pro Semester statt an FUCHS, nunmehr an DEICHGRÄBER auszus zahlen (Schr. v. 27.9.1928, HUB UA UK Nr. 841).

⁹⁸⁷ GÄRTNER (1986) 475–476; *Nugae* 8, 106 m. FN 8, i. e. LGBB 39 (1995) 121 m. FN 8.

⁹⁸⁸ GÄRTNER (1986) 478–479.

⁹⁸⁹ Werner JAEGER beantragte mit Erfolg, „die bisherige Remuneration des Leiters des Lateinkurses“ von monatlich 100 *RM* auf 150 *RM* zu erhöhen, für die „mit der Verdoppelung seines Kurses verbundene grössere Mühewaltung“ (Schreiben JAEGERS an den Verwaltungsdirektor bei der Fr.-Wilh.-Univ. Berlin v. 17.12.1929, HUB UA UK Nr. 841). Hinzu kamen unregelmäßige Zuschüsse je nach Finanzlage, z. B. wurden den Leitern der Sprachkurse für das Rechnungsjahr 1929 einmalig 2400 *RM* gewährt, die zu gleichen Teilen an WALZER und DEICHGRÄBER aufgeteilt wurden (Schreiben WINDELBAND/Ministerium an den Verw.dir. v. 5.7.1929, HUB UA UK Nr. 841).

⁹⁹⁰ Hierzu s. den historischen Überblick über das Projekt CMG auf der Seite der BBaw, <http://cmg.bbaw.de/arbeitsstelle/geschichte> aufgerufen am 10.4.2017.

⁹⁹¹ Die Einsetzung (*de iure* 1957) erfolgte genaugenommen auf den vakant gewordenen Lehrstuhl Kurt LATTES, während inzwischen Wolf-Hartmut FRIEDRICH den vormaligen von

7.3.2.7 Wintersemester 1930/31 bis Sommersemester 1936:

Karl Hansmann (1889–1945)

Karl HANSMANN kam als Sohn eines Kaufmanns 1889 in Berlin zur Welt.⁹⁹² Dort besuchte er das Askanische Gymnasium am südlichen Rand der Friedrichsvorstadt. Persönlichkeiten wie Woldemar RIBBECK und Adolf TRENDELENBURG, vor allem aber die betuchte Klientel brachten der noch recht jungen Anstalt den Ruf des Elitären ein.⁹⁹³

Von 1908 an studierte HANSMANN in Berlin die Fächer Altphilologie, Philosophie und Geschichte. Seine Lehrer waren daher nicht nur die bekannten Philologen und Althistoriker des altertumskundlichen Instituts, sondern auch Gustav ROETHE, Heinrich WÖLFFLIN und Hans DELBRÜCK. Er schloss seine Studien ohne Promotion mit dem Staatsexamen *pro facultate docendi* ab und leistete sein Seminarjahr am Schöneberger Königlichen Prinz-Heinrich-Gymnasium.⁹⁹⁴ Unmittelbar, nachdem er seine erste Festanstellung am Luisenstädtischen Realgymnasium erhalten hatte, brach der Erste Weltkrieg aus.⁹⁹⁵

HANSMANN blieb an den östlichen und westlichen Kriegsschauplätzen nahezu unverletzt und war am 30. November 1918 wieder zuhause.⁹⁹⁶ Er kehrte an das Luisenstädtische Realgymnasium zurück und wurde dort am 1. April 1919 Studienrat.⁹⁹⁷

Unter der Ägide Werner JAEGERs und Ludwig DEUBNERs fertigte er neben dem Schuldienst seine Dissertation an und wurde im Jahr 1930 promoviert.⁹⁹⁸

DEICHGRÄBER bekleideten Lehrstuhl innehatte und seinerseits erst nach DEICHGRÄBER im Jahre 1972 ausschied. Die Wiederaufnahme der Lehrtätigkeit DEICHGRÄBERs erfolgte mit dem Sommersemester 1958, vgl. GÄRTNER (1986) 477; WEGELER (1996) 234–235, 270–271.

⁹⁹² Personalblatt. – Weitere Angaben in der Vita der Dissertation, HANSMANN (1930) 62–63.

⁹⁹³ Dieter SIMON will wissen, das Askanische Gymnasium sei „wegen seiner Liberalität gerühmt“ worden, SIMON (2004) 95.

⁹⁹⁴ Personalblatt.

⁹⁹⁵ HUB UA Phil. Fak. H0694 Bl 55.

⁹⁹⁶ „*per quattuor fere annos et in parte belli orientali et in Gallofrancorum Belgarumque finibus*“, HANSMANN (1930) 62. – Im Oktober 1917 mit dem Eisernen Kreuz II. Klasse ausgezeichnet, wurde er im Januar 1918 noch Leutnant d.R. und kehrte zurück am 30. November 1918 (Daten lt. Personalblatt). Dass er nahezu unverletzt blieb, ist HANSMANNs eigene Aussage a. a. O.

⁹⁹⁷ HUB UA Phil. Fak. H0694 Bl 59.

⁹⁹⁸ Das Thema lautete: Über einen griechischen Evangelienkommentar aus der Zeit des Möchianischen Streites. *Sermones ad Iohannis potissimum evangelium pertinentes Gregorio Nysseno falso adscriptos*, HUB UA Phil. Fak. H0694 Bl 60.

Anschließend gab er zwölf Semester lang bis 1936 regelmäßig lateinische Sprachkurse an der Friedrich-Wilhelms-Universität.⁹⁹⁹ Im thüringischen Oberhof nahm er sich kurz vor dem Ende des Zweiten Weltkriegs das Leben.¹⁰⁰⁰

7.3.2.8 Sommersemester 1931 bis Wintersemester 1936/37:

Fritz Schwarz (1905–1974)

Im Jahr 1964 nahm in der Wochenzeitung „Die ZEIT“ ein Jurist der Marburger Universität einen annähernd gleichaltrigen Kollegen gegen heftige Angriffe in Schutz.¹⁰⁰¹ Beide hatten unter dem Nationalsozialismus und anschließend nahtlos in der Bundesrepublik Karriere gemacht. Die Verteidigungsversuche sprangen dem unbelehrbaren Erich SCHWINGE (1903–1994) bei, dessen gewieft Gutachten und Urteile zur NS-Justiz die bundesrepublikanische Auslegung von Fahnenflucht, Todesurteilen und Entschädigungsansprüchen über Jahrzehnte auf fragwürdige (aus heutiger Sicht schwer erträgliche) Weise prägten. Der Verteidiger hingegen, der sich in dem Artikel zu Wort meldete, klang selbst eher nachdenklich als unbelehrbar:

„In welche Gewissenskonflikte [Wissenschaftler unter einem totalitären Regime] geraten, wissen diejenigen, die derartiges erlebt haben. Nun könnte man entgegnen, dann hätte ein solcher Mann besser schweigen sollen. Und gewiß: viele haben diese Folgerung gezogen, sind in die äußere oder innere Emigration gegangen oder als kämpferische Naturen in die Untergrundbewegung, mußten vielleicht die Schrecken der Konzentrationslager erleiden. Diese Menschen sind zu bewundern, sie haben stellvertretend für ihr Volk Schwerstes auf sich genommen [...] Soll man nun diejenigen schelten, die sich anders entschieden, die überzeugt waren, in der Sache etwas sagen zu können, der Wahrheit – wenn auch nur in beschränktem Rahmen – dienen zu können? Mußte man nicht dankbar sein für jedes Wort, das gegenüber dem Totalitarismus irgendwie einen Hauch anderen Geistes verspüren ließ [...] ?“¹⁰⁰²

⁹⁹⁹ Neben den Vorlesungsverzeichnissen vgl. die Angaben bei ASEN s. v. HANSMANN, wonach dieser 1930 als „Lehrbeauftragter für Lateinisch“ geführt wurde und 1936 auschied. ASEN stützt sich auf die Akte HUB UA UK 90-/ Bl 1.

¹⁰⁰⁰ lt. Notiz auf dem Personalblatt loc.cit.

¹⁰⁰¹ Die „ZEIT“ v. 24. 4. 1964 u. d. T. „Attacken gegen Professor Schwinge. Oder: Welche Möglichkeiten hatte die Rechtswissenschaft unter der NS-Diktatur“.

¹⁰⁰² Die ZEIT, 24. 4. 1964 a. a. O.

Der Artikel, der noch erfreulicher wäre, wenn die Worte SCHWINGES wirklich „einen Hauch anderen Geistes“ hätten verspüren lassen, ist unterzeichnet mit: „Professor Dr. Dr. Fritz Schwarz, Dekan der Rechts- und Staatswissenschaftlichen Fakultät der Philipps-Universität, Marburg“.

Jahrzehnte, nachdem SCHWARZ 1974 gestorben war, tauchte sein Name in zwei unterschiedlichen Kontexten mit einem Mal wieder auf. Die beiden Porträts beurteilen ihn jedoch gänzlich entgegengesetzt: In den philologiegeschichtlichen Sammlungen des Altphilologen Eckart MENSCHING ist Fritz SCHWARZ ein anständiger Charakter, der seinen verfeimten Doktorvater Eduard NORDEN heimlich mit Büchern aus der Staatsbibliothek versorgt, gewiss nicht ohne eigenes Risiko.¹⁰⁰³ In einem Vortrag des Rechtshistorikers Dieter SIMON ist Fritz SCHWARZ hingegen ein Nazi-Schurke *par excellence*, den NORDENS Schicksal „nicht sonderlich gerührt“ haben dürfte.¹⁰⁰⁴ Wenn man nun hofft, sich Klarheit dadurch zu verschaffen, dass man den Lebensweg des Fritz SCHWARZ näher betrachtet, stellt sich eine gewisse Ratlosigkeit ein. Weder lässt sich eine der beiden Ansichten gänzlich widerlegen, noch kann versöhnend behauptet werden, dass beide je auf ihre eigene Weise begründet erscheinen. Deutlich ist stattdessen, dass die beiden Interpreten sich in erster Linie für ihre jeweiligen Protagonisten interessierten – man darf ruhig sagen: für ihre Helden. MENSCHING war fasziniert von Eduard NORDENS tragischem Schicksal. SIMON war aus ebensogutem Grund so sehr von dem in Auschwitz-Birkenau ermordeten Paul ABRAHAM beeindruckt, dass er anscheinend der Versuchung erlag, dessen nichtjüdischen Kollegen zum Bösewicht zu stilisieren. Der Charakter des Menschen Fritz SCHWARZ wird dagegen bei zunehmender Annäherung immer unkenntlicher. Möglicherweise war genau das sein Wesen: das Elusive eines moralischen und intellektuellen Chamäleons.

Es scheint angebracht, seine Lebensumstände und -stationen darzustellen, damit sich einige Konturen abzeichnen.

SCHWARZ wurde 1905 in Danzig geboren. Als Promovend gab er daher als Staatsangehörigkeit an: „preußisch“.¹⁰⁰⁵ 1924 immatrikulierte er sich an der Universität Berlin für das Fach Jura. Die finanzielle Lage der Familie war nie gut, nach den Inflationsjahren war sie prekär. SCHWARZENS Schriftwechsel mit

¹⁰⁰³ *Nugae* 5, 53, i. e. LGBB 35 (1991) 110 m. FN 115.

¹⁰⁰⁴ SIMON (2004) 104–105.

¹⁰⁰⁵ HUB UA Phil. Fak. 0743 Bl 142. Kurze Zeit später, als NSDAP-Mitglied (seit 1.5.1933, lt. HUB UA Jur. Fak. 366 Bl 188) trägt er unter „Staatsangehörigkeit“ ein: „Deutsches Reich“, cf. HUB UA Jur. Fak. 366 Bl 187.

den universitären Stellen zeigt, dass er immerfort zu kämpfen hatte um Darlehen, um Stundungen und Nachlässe.¹⁰⁰⁶ Seine Angehörigen sahen es sicher mit gemischten Gefühlen, dass er mit dem Studium und mit der Aussicht auf den Anwaltsberuf nicht glücklich war. SCHWARZ orientierte sich vollständig um: „*paulo post studiis philologicis et linguisticis totum me dedi.*“¹⁰⁰⁷ Der Zeitverlust und das philologische Studium bedeuteten, dass er weder so schnell noch so viel eigenes Geld verdienen würde wie erhofft. Seine Dissertation schrieb Fritz SCHWARZ bei Eduard NORDEN, wohlbemerkt über ein griechisches Thema, über die hesiodeische ἄσπις. Der 81-jährige WILAMOWITZ befand im Zweitgutachten: „*Ich halte manches für irrig, aber Perverses ist mir nicht begegnet.*“¹⁰⁰⁸

Da nun zur gleichen Zeit, nach dem Sommersemester 1930, auch sein jüngerer Bruder Hans ein Studium aufnahm, sah sich Fritz SCHWARZ gezwungen, beim Deutschen Studentenwerk ein Darlehen in Höhe von 500 Mark aufzunehmen und sich nach Einnahmequellen umzusehen.¹⁰⁰⁹ Im Sommer 1931 erhielt er als Nachfolger DEICHGRÄBERS die lateinischen Sprachkurse auf der Basis von Lehraufträgen.¹⁰¹⁰ Das war offenkundig als vorübergehender Broterwerb gedacht. Im Januar 1932 legte SCHWARZ das Staatsexamen ab und ging als Studienreferendar an das Kaiserin-Augusta-Gymnasium. Es gefiel ihm dort nicht; nach kurzer Zeit strengte er einen Wechsel an das Leibniz-Gymnasium an. Als er auch dort unglücklich war, musste er feststellen, dass er weder für den Anwalts- noch für den Lehrerberuf geschaffen war.¹⁰¹¹ Also schlug er sich erst einmal wieder mit den Universitätskursen durch. Das setzte sich fort bis zum Frühjahr 1937.¹⁰¹² Ab 1934 kamen noch Werkverträge bei dem Akademieprojekt *Vocabularium Iurisprudentiae Romanae* hinzu.¹⁰¹³

¹⁰⁰⁶ HUB UA Phil. Fak. 0743 Bl 141–152.

¹⁰⁰⁷ HUB UA Phil. Fak. 0743 Bl 145.

¹⁰⁰⁸ HUB UA Phil. Fak. 0743 Bl 148.

¹⁰⁰⁹ HUB UA Phil. Fak. 0743 Bl 141.

¹⁰¹⁰ cf. Chronik und VV. Das amtliche Personalverzeichnis mit Stand vom November 1931 nennt ihn bereits nach dem Einreichen der Arbeit „Dr. Fritz Schwarz“, cf. Amtl. Personalverz. d. Fr.-Wilh.-Univ. f. d. Rektoratsjahr 1931/22 („Stand vom November 1931“), 89. Das Promotionsdatum war jedoch erst der 10.12.1932, nachdem er wegen der finanziell bedingten Publikationsschwierigkeit um Fristverlängerung bitten musste, cf. SIMON (2004) 104; STEVELING (1999) 671; HUB UA Jur. Fak. 366 Bl 186.

¹⁰¹¹ http://bbf.dipf.de/kataloge/archivdatenbank/hans.pl?t_allegro=x&v_0=IDN&q_0=p197375 aufgerufen am 10.4.2017, vgl. SIMON (2004) a. a. O.

¹⁰¹² HUB UA Jur. Fak. 366 Bl 186.

¹⁰¹³ SIMON (2004) 105.

In diesen Jahren beruflicher Hauslosigkeit hielt er als diskreter Bücherbote seinem von der Universität verstoßenen Doktorvater die Treue – „dem Juden Norden, der Bibliotheken nicht mehr aufsuchen durfte.“¹⁰¹⁴ Eduard NORDENS Witwe erinnerte sich, dass Fritz SCHWARZ „in den letzten Berliner Jahren die Bücher aus der Staatsbibliothek heran holte.“¹⁰¹⁵

Die Sinnsuche war bald vorbei: SCHWARZ, schon seit 1933 Mitglied der NSDAP und des NS-Dozentenbundes, fand neue Freunde. Er immatrikulierte sich noch einmal in den Rechtswissenschaften und begegnet einigermaßen unvermutet im Jahr 1938 in der „Reichsgruppe Industrie, Abteilung Sozialwissenschaft“. Im November 1939 wurde er dort verantwortlicher Referent für den Bereich Arbeitsrecht – ohne über einen juristischen Abschluss zu verfügen.¹⁰¹⁶ Im Jahr 1943 schließlich erwarb er zusätzlich zum Grad des Dr. phil. den des Dr. iur.¹⁰¹⁷ Über „Die Rechtswirkungen der *lex Falcidia*“ notierte Paul KOSCHAKER im Erstgutachten: „Die Arbeit ist knapp, manchmal zu knapp geschrieben.“¹⁰¹⁸ Der Zweitgutachter Justus Wilhelm HEDEMANN war inzwischen schon damit befasst, ein neues, rein nationalsozialistisches Recht zu entwickeln. Wortreich bekundet er sein Erstaunen, wie jemand auf die Idee kommen könne, sich einem so weit in der Vergangenheit liegenden Thema zu widmen: „Mit einer fast rührenden Liebe werden die vielen einzelnen Quellenstellen gedeutet. Etwa wie ferne Sternbilder, die man prüft und miteinander vergleicht.“¹⁰¹⁹

Bevor Fritz SCHWARZ zur Wehrmacht einberufen wurde, betätigte er sich erneut als Transporteur, wie im Falle Eduard NORDENS – diesmal jedoch nicht liefernd, sondern abholend: Aus der verlassenen Wohnung des nach Auschwitz deportierten Paul ABRAHAM entwendete er die Ergebnisse von dessen 30-jähriger akribischer Arbeit für das Akademieprojekt des juristischen Wörterbuches.¹⁰²⁰ Der seit langem ausgestoßene ABRAHAM hatte der Akademieleitung zuvor in dem völligen Bewusstsein seiner Lage freiwillig die Übergabe seiner vollständigen Materialsammlung angeboten, ohne eine Antwort zu erhalten.

¹⁰¹⁴ *Nugae* 5, 53, i. e. LGBB 35 (1991) 110.

¹⁰¹⁵ *Nugae* 5 a. a. O. FN 115.

¹⁰¹⁶ HUB UA Jur. Fak. 366 Bl 186^v. Auf einen sozialen Aufstieg deutet auch die neue Wohnanschrift mit dem Statussymbol „Berlin W“ hin: Sie lag in der Schweidnitzer Straße nahe dem Kurfürstendamm.

¹⁰¹⁷ STEVELING (1999) 671 FN 74. Die Publikation der juristischen Dissertation „Die Rechtswirkungen der *lex Falcidia*“ erfolgte in der Zs. d. Savigny-Stiftung f. Rechtsgeschichte Bd. 63, Romanist. Abt., Weimar 1943, 314–367.

¹⁰¹⁸ HUB UA Jur. Fak. 366 Bl 198^v.

¹⁰¹⁹ HUB UA Jur. Fak. 366 Bl 199^f.

¹⁰²⁰ SIMON (2004) 100–104.

Für Dieter SIMON war diese Haltung ABRAHAMAS, die einfach nur sprachlos macht, ein verständlicher Anlass, in Fritz SCHWARZ in erster Linie den Handlanger des Regimes zu sehen.

Glücklich aus dem Krieg heimgekehrt, schien für SCHWARZ alles auf eine Anstellung bei der unter neuem Namen und neuem Vorzeichen 1946 wiedereröffneten „Deutschen Akademie der Wissenschaften“ in Ost-Berlin hinauszulaufen, wo er sich sofort nützlich machte. Doch als nach Lehraufträgen und Werkverträgen am 1. April 1948 ein Vertrag zur Festanstellung für ihn zur Unterschrift bereitlag, verschwand er am selben Tag unangekündigt in Richtung Münster in Westfalen – und mit ihm wichtige Teile des in zehn Kisten aus dem Krieg geretteten *Vocabularium*.¹⁰²¹ SCHWARZ beherrschte, wie man sieht, den geräuschlosen Abtransport.

Es folgten die Habilitation und akademische Weihen. Als er 1970 in Marburg emeritiert wurde und sich verstärkt dem Editionsprojekt widmen wollte, besaß er die Chuzpe, noch in Ost-Berlin anzufragen, ob man ihm weitere Teile des Materials schicken könne.¹⁰²²

7.3.2.9 Sommersemester 1937 bis Sommersemester 1938:

Franz Bömer (1911–2004)

Eine unerwartete Besetzung von außerhalb erlebte der Lateinkurs an der Friedrich-Wilhelms-Universität im April 1937. Franz BÖMER erhielt den Auftrag sofort nach seiner Ankunft in Berlin. Er war ein Kind des Ruhrgebiets und befasste sich seit seinem Studium mit den antiken Religionen. Ernst BICKEL war in Bonn sein Doktorvater.¹⁰²³ BÖMER hatte soeben seine Mitarbeit am 8. Band des *Thesaurus linguae Latinae* beendet¹⁰²⁴ – ein als Nebenprodukt vorbereiteter RE-Artikel erschien erst viel später¹⁰²⁵ – und trieb in den folgenden beiden Jahren sein Habilitationsprojekt über den römischen Ahnenglauben und Ahnenkult zum Abschluss. Zu diesem Zweck hielt er sich aber nicht lange in Berlin auf. Ende 1938 zog er als Oberassistent an seine Bonner *alma mater*.¹⁰²⁶ Auch in

¹⁰²¹ SIMON (2004) 107–108.

¹⁰²² SIMON (2004) 110.

¹⁰²³ Zu BÖMER siehe KLEIN (2005).

¹⁰²⁴ Am 31. März 1937, KRÖMER-FLIEGER (1996) 192.

¹⁰²⁵ RE 21,2 (1952) 1878–1993 s. v. *Pompa*.

¹⁰²⁶ Noch für das Sommersemester 1938 ist ein Sprachkurs in Berlin aktenkundig, HUB UA, UK Nr. 842, Schr. v. 11. 8. 1938.

BÖMERS Fall scheint die Abhaltung von Sprachkursen wieder eine Art Zwischenlösung und Übergangsfinanzierung gewesen zu sein.

Obwohl er nach Kriegsende in den Hamburger Schuldienst ging, entstanden in den nächsten Jahrzehnten BÖMERS preisgekrönte „Untersuchungen über die Religion der Sklaven in Griechenland und Rom“ und nicht zuletzt die großen Kommentare zu Ovids *Fasti* und *Metamorphosen*.

7.3.2.10 Wintersemester 1938/39 bis Wintersemester 1939/40: *Wolf Steidle (1910–2003)*

Für das Wintersemester 1938/39 ist BÖMERS Name zwar im Vorlesungsverzeichnis genannt, doch war er zu diesem Zeitpunkt bereits abgängig nach Bonn. An BÖMERS Stelle erhielt von diesem Zeitpunkt an Wolf STEIDLE die Lateinkurse. Für ihn sprach, nach dem Bekunden der Fakultät, dass er „fast zwei Jahre“ akademische Lehrerfahrung am Archäologischen Seminar der Kieler Universität gesammelt habe sowie „fast drei Jahre“ an Schulen tätig gewesen sei.¹⁰²⁷ STEIDLE kam von Stuttgart über Würzburg und Kiel nach Berlin. Für ihn handelte es sich wohl vor allem um einen willkommenen Nebenverdienst in der Schlussphase seiner Dissertation. Im November 1939, ein halbes Jahr nach dem Rigorosum, beendete er die Tätigkeit in Berlin und zog schon wieder weiter, diesmal nach München, wo er zunächst in den Schuldienst eintrat, aber auch die Abhaltung universitärer Lateinkurse bis zum Ende des Krieges fortsetzte.¹⁰²⁸ In Würzburg, Innsbruck und Frankfurt wirkte er später als Hochschullehrer und wurde durch seine Publikationen eine bekannte Größe in der Latinistik seiner Zeit. Auffallend war sein Prinzip, nur die zentralen Aspekte der wirklich wichtigsten antiken Autoren zu behandeln.¹⁰²⁹

¹⁰²⁷ Schreiben des Instituts für Altertumskunde an das Dekanat der Philosophischen Fakultät v. 8.10.1938 sowie Zustimmung des Dekans v. 11.10.1938, HUB UA UK Nr. 842.

¹⁰²⁸ vgl. Schreiben Ludwig DEUBNER an das Dekanat der Philosophischen Fakultät v. 8.11.1939, HUB UA UK Nr. 842.

¹⁰²⁹ STROH (2003) 10.

7.3.2.11 Wintersemester 1939/40:

Paulheinz Ahlert (geb. 1914, 1945 verschollen)

Der junge Paulheinz AHLERT, Sohn eines Vermessungsingenieurs aus Bielefeld, galt als mindestens ebenso große wissenschaftliche Hoffnung wie die zuvor Genannten.¹⁰³⁰ Die Fächer Klassische Philologie, Germanistik, Philosophie und Archäologie betrieb er zunächst drei Semester lang in Münster. Im Sommer 1935 wechselte er als 21-Jähriger genau zu jener Zeit nach Berlin, als Eduard NORDENS letzte Vorlesung vorüber war¹⁰³¹ und Werner JAEGER in Berkeley Gelegenheit hatte, wichtige Kontakte für seine Übersiedlung zu knüpfen. 1939 bestand AHLERT „die Doktorprüfung“ mit „sehr gut“ sowie die Staatsprüfung für das Lehramt an höheren Schulen „mit Auszeichnung“.¹⁰³² Gegenstand der bei Ludwig DEUBNER angefertigten Dissertation waren „Mädchen und Frauen in Pindars Dichtung“. Am 1. August 1939 wurde er „Hilfsarbeiter“ beim *Corpus Inscriptionum Latinarum* an der Preußischen Akademie. In seiner anschließenden Bewerbung um die universitären Lateinkurse betonte er, seit dem November 1933 Mitglied der SA sowie Mitglied der NSDAP seit der Lockerung der Aufnahmesperre im Jahr 1937 zu sein.¹⁰³³ Auch DEUBNER strich diese weltanschaulichen Aspekte heraus, als er der Fakultät die Einstellung AHLERTS empfahl.

Als Nachfolger STEIDLES übernahm AHLERT während des laufenden Semesters am 9. November 1939 den lateinischen Sprachkurs. Der Krieg war bereits im Gange. Und ebenso wie Karl HOLL, Ital GELZER und Wolf STEIDLE wurde auch Paulheinz AHLERT noch während des Winters 1939/40 einberufen – nach genau 26 durchgeführten Stunden des Lateinkurses. AHLERT diente als Sanitätsoldat zunächst im Norwegenfeldzug, vom Juni 1941 an der nördlichen Ostfront.¹⁰³⁴ Heimaturlaube nutzte er zunächst noch dazu, gemeinsam mit Josef KROLL einen RE-Artikel fertigzustellen (wobei AHLERT den „echten“ Phokylides

¹⁰³⁰ Die Angaben sind dem Lebenslauf entnommen, den AHLERT der Fakultät einreichte (Anlage zum Schreiben Ludwig DEUBNER an das Dekanat d. Phil. Fak. v. 8.11.1939, HUB UA UK Nr. 842).

¹⁰³¹ NORDENS letzte Vorlesung fand am 14. Februar 1935 statt, cf. GÖTTE (1993b) 280.

¹⁰³² So der Lebenslauf a. a. O.

¹⁰³³ Lebenslauf a. a. O.

¹⁰³⁴ Diese und die folgenden Angaben sind seiner letzten Meldung an die Berliner Universität vom 22.3.1943 entnommen. AHLERT selbst nennt zudem seine Auszeichnungen, das „Kriegsverdienstkreuz II. Klasse mit Schwertern“ sowie die „Ostmedaille“, HUB UA Phil. Fak. 1327 (unpaginiert).

behandelte).¹⁰³⁵ Die zusammen mit Rudolf GÜNGERICH und Ludwig RADERMACHER bearbeitete Demetrius-Edition aus den *Rhetores Graeci* ging bei einem Luftangriff in Flammen auf.¹⁰³⁶ Auch eine Habilitationsschrift über die Komik bei Terenz stellte AHLERT noch während eines kurzen Fronturlaubs fertig. Ihr ist die Eile ihres Zustandekommens ebenso anzumerken wie die kontemplative Wohltat, die sie als Ablenkung bedeutet haben muss. Zur Probevorlesung kam es nicht mehr.¹⁰³⁷ In den Wirren des Kriegsendes ist Paulheinz AHLERT verschollen.¹⁰³⁸

7.3.2.12 Wintersemester 1939/40 bis 1. Trimester 1940: *Otto Luschnat (1911–1990)*

Für die letzten 18 Stunden des von STEIDLE begonnenen und von AHLERT fortgesetzten Lateinkurses konnte mit Otto LUSCHNAT ein weiterer aktueller Doktorand Ludwig DEUBNERS verpflichtet werden.

LUSCHNAT war Mecklenburger.¹⁰³⁹ Nach dem Abitur an der Lauenburgischen Gelehrtenschule verbrachte er seine Studienjahre von 1930 bis 1937 an den Universitäten von Jena, Wien und Berlin. 1939 schloss er die Promotion ab und trat den Vorbereitungsdienst am Bismarck-Gymnasium in Berlin-Wilmersdorf an. In Berlin hatte er auch weiterhin nur ein Zimmer, seine Heimatadresse befand sich in Mölln.¹⁰⁴⁰ Sein weltanschaulicher „Werdegang“ gleicht demjenigen AHLERTS sogar in den Jahreszahlen: 1933 SA, 1937 NSDAP. Im 1. Trimester 1940 hielt LUSCHNAT auch in der Unterstufe des lateinischen Proseminars einen Sprachkurs ab. In der Nachkriegszeit wurde er Mitherausgeber der Zeitschrift *Philologus* und war Hochschullehrer im Westteil Berlins.

¹⁰³⁵ RE 20,1 (1941) 503–505 s. v. *Phokylides*.

¹⁰³⁶ REBENICH (2001) 239.

¹⁰³⁷ HUB UA Phil. Fak. 1327 (unpaginiert) enthält die Anmeldung vom 22. März 1943 zur Habilitation. Aus dem Nachlass von Johannes STROUX gelangte AHLERTS Habilitationsschrift in das Universitätsarchiv.

¹⁰³⁸ GRAU et al. (1979) 321–322.

¹⁰³⁹ Personalblatt.

¹⁰⁴⁰ Personalblatt.

7.3.2.13 *Drittes Trimester 1940 bis Wintersemester 1942/43:*
Wilhelm Riemschneider (1896–1942)

Für die weiteren Kriegsjahre ist im Bereich der lateinischen Universitätskurse auch Wilhelm RIEMSCHEIDER als Dozent dokumentiert.¹⁰⁴¹ Der aus Lettland stammende RIEMSCHEIDER hatte die ungewöhnliche Fächerkombination Klassische Philologie, Theaterwissenschaft und Russisch gewählt. Er zählte WILAMOWITZ, DIELS, JAEGER, REGENBOGEN und DEUBNER zu seinen Lehrern und galt als überragendes gräzistisches Talent.

Schon seine Studienjahre waren von Krankheit überschattet und unterbrochen. So konnte er von seinem ohnehin nicht langen Gelehrtenleben nur wenige Phasen für eine aufsehenerregende Dissertation über die euripideischen *Phoinissen* und einige Artikel im *Großen Pauly* nutzen. RIEMSCHEIDER begann noch den Kurs des Wintersemesters 1942/43, verstarb aber vor dem Jahresende.

7.3.2.14 *Trimester 1941 bis Wintersemester 1941/42:*
Wolfgang Schmid (1913–1980)

SCHMID war der Sohn eines Kreisschulrats aus Moers im Rheinland. Nach der Übersiedlung nach Düsseldorf legte er Ostern 1932 die Reifeprüfung ab und wurde „Mitglied der Reichsförderung“.¹⁰⁴² Dabei handelte es sich um die Bezeichnung von Stipendien der Elitförderung unter dem Dach des *Reichsstudentenwerks*, die aus der *Studienstiftung des deutschen Volkes* der Weimarer Zeit hervorgegangen sind. In den folgenden Jahren in Heidelberg, Bonn, Köln und München waren u. a. REGENBOGEN, JENSEN und JACHMANN seine Lehrer.

Schon im Zusammenhang mit Paul BABICK war die Rede davon, dass Ludwig DEUBNER aus dem Verlauf des Winters 1939/40 die Konsequenz zog, Lehrveranstaltungen nicht mehr mit Männern zu besetzen, denen die Einberufung drohte. Deshalb sind BABICK und RIEMSCHEIDER kontaktiert worden. Auch im Falle Wolfgang SCHMIDS ging DEUBNERS Kalkül in diese Richtung: Am 8. März 1940 versichert DEUBNER dem Kurator der Universität, SCHMID sei zwar einge-

¹⁰⁴¹ Für das Semester wurden pauschal 400 *℞.ℳ* gewährt. HUB UA, UK Nr. 842, Anweisung des Kurators vom 2.7.1943. – Über die Vorlesungsverzeichnisse hinaus bestätigt ASEN s. v. RIEMSCHEIDER dessen Einsatz bis in das WS 1942/43 hinein. Er starb am 10.12.1942.

¹⁰⁴² vgl. Lebenslauf in den Akten des Kurators als Anlage zu dem Schreiben der Philosophischen Fakultät v. 15.11.1940, HUB UA UK Nr. 842.

zogen, doch habe dieser „ein Fußleiden und es [sei] fraglich, ob er nach erneuter Untersuchung beim Militär behalten wird.“¹⁰⁴³ Dennoch folgte am 29. April die ernüchternde Nachricht, SCHMID sei mitnichten entlassen worden.¹⁰⁴⁴ Nun waren die personellen Reserven des Instituts für Altertumskunde offenbar erschöpft: Um im Sommer 1940 einen Sprachunterricht anbieten zu können, erinnerte sich DEUBNER an Hermann LANGERBECK, den früheren Leiter der Griechischkurse, der sich nach dem Erhalt der *venia* in Frankfurt inzwischen in Greifswald aufhielt. Der Dekan gab am 30. April sein Plazet sowohl für den Griechisch- als auch für den Lateinkurs, und LANGERBECK begann zu unterrichten.¹⁰⁴⁵ Nicht einmal fünf Wochen später, am 4. Juni 1940, wurde auch Hermann LANGERBECK zum Wehrdienst eingezogen. DEUBNER war offensichtlich mit seinem Latein und seinem Griechisch am Ende, und übertrug dem Pensionär BABICK nun die Kurse in beiden Sprachen.¹⁰⁴⁶

Etwas verspätet, aber sicher sehr zur Erleichterung aller Beteiligten ist Wolfgang SCHMID dann schließlich doch krankheitshalber von seinem Heeresdienst freigestellt worden und konnte ab dem 1. Januar 1941 einen griechischen und einen lateinischen Sprachkurs abhalten.¹⁰⁴⁷ Außerdem wurde er fest an der Preußischen Akademie der Wissenschaften angestellt.

Nach Kriegsende war Wolfgang SCHMID 28 Jahre lang Ordinarius für Latinitik in Bonn. Mit den eigentümlichen Verbindungen von Epikureismus und Patristik wählte er einen durchaus unkonventionellen Forschungsschwerpunkt, der einen freien und weiten Blick erkennen lässt. Jochem KÜPPERS berichtet, dass diese offene Haltung für Schmid auch in anderen Lebensfragen und bei gesellschaftspolitischen Themen kennzeichnend war.¹⁰⁴⁸

¹⁰⁴³ HUB UA UK Nr. 842.

¹⁰⁴⁴ HUB UA UK Nr. 842.

¹⁰⁴⁵ Schreiben Ludwig DEUBNERS an den Kurator v. 29. 4. 1940 bzw. Dekanat der Philosophischen Fakultät an den Kurator v. 30. 4. 1940, HUB UA UK Nr. 842.

¹⁰⁴⁶ Schreiben der Philosophischen Fakultät an den Kurator v. 4. 6. 1940, HUB UA UK Nr. 842.

¹⁰⁴⁷ Der Vorlesungsbeginn für das Trimester 1941 war der 7. 1. 1941, VV. Zu SCHMIDS Bestellung siehe das Schreiben des Dekans der Phil. Fak. an den Kurator v. 15. 11. 1940, HUB UA UK Nr. 842. – Die Vergütung betrug monatlich 188 *℞.ℳ.* Genannt wird hierfür der Zeitraum 1. April 1941 bis 31. März 1942, HUB UA UK Nr. 842, Schreiben des Kurators v. 15. 8. 1941 an den Direktor des Instituts für Altertumskunde. Vgl. VV SS 1941, 111.

¹⁰⁴⁸ KÜPPERS (1993) 328–329.

7.3.2.15 Sommersemester 1943 bis Wintersemester 1947/48:
Georg Rathke (1880–?)

Der letzte Dozent in dieser Reihe heißt Georg RATHKE. Sein Leben und der Zeitraum seiner Tätigkeit am Berliner Institut für Altertumskunde umspannen in passender Weise noch einmal das erste halbe Jahrhundert der altsprachlichen Universitätskurse bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs in ganzer Ausdehnung.¹⁰⁴⁹ Auch Rudolf HELM begegnet wiederum in diesem Zusammenhang.

RATHKE kam 1880 als Sohn eines Apothekenbesitzers in Berlin zur Welt, besuchte anfangs aber das Gymnasium in Eisenach. An seinen Geburtsort zurückgekehrt, legte er die Reifeprüfung am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium ab und studierte im Anschluss die alten Sprachen und Geschichte, aber auch Rechtsgeschichte und Philosophie. Als Student gehörte er zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu den ersten „Hilfsassistenten“ Rudolf HELMS. Diese arbeiteten in erster Linie in der Bibliothek, teilweise mussten sie als Pedelle aushelfen, waren aber auch an den Korrekturen im Proseminar beteiligt.¹⁰⁵⁰ In seiner Dissertation untersuchte RATHKE die Revolten der römischen Sklaven.¹⁰⁵¹ Nach dem Seminarjahr am Friedrichs-Gymnasium zu Frankfurt an der Oder und seinem Dienst als Einjährig-Freiwilliger bei einem Telegraphen-Bataillon verbrachte er das Probejahr und eine kurze Zeit als Hilfslehrer am Berliner Joachimsthal'schen Gymnasium. Die meiste Zeit seines Berufslebens war er als Oberlehrer und seit 1907 als Studienrat¹⁰⁵² am Gymnasium II in Wilmersdorf tätig, das 1910 den Namen Fichte-Gymnasium¹⁰⁵³ erhielt und über eine Attraktion besonderer Art verfügte: Auf dem Schulhof stand der Nachbau einer Fregatte in voller Größe und diente der Ausbildung der Schüler zu Seekadetten. Das „Schiff“ war 36 Meter lang, 18 Meter hoch, hatte zwei Masten mit voller Besegelung, Rettungsboote und diverse Kanonen an Bord. Geschossen wurde

¹⁰⁴⁹ Zu dem Folgenden siehe KÖSSLER u. Personalblatt.

¹⁰⁵⁰ Chronik Rj. 1901, Jg. 15, Halle 1902, 56.

¹⁰⁵¹ RATHKE (1904).

¹⁰⁵² Personalkarte siehe <http://bbf.dipf.de/hans/lek/lek-0056/lek-0056-0079.jpg> aufgerufen am 10.4.2017.

¹⁰⁵³ Wilmersdorfer Blätter 2 (1910) 49, zit. n.: Festschrift zu 100 Jahre Schulgebäude 1910–2010. Johann-Peter-Hebel-Grundschule Berlin-Wilmersdorf, Berlin 2010 [unpaginiert].

mit Platzpatronen unter der Aufsicht zweier Offiziere im Ruhestand, die an Bord lebten und die Ausbildung leiteten.¹⁰⁵⁴

Da RATHKE mindestens bis 1940 am Fichte-Gymnasium lehrte, wüsste man gern, zu welcher der beiden Gruppen von Lehrern er gehörte, die der Schüler Marcel REICH-RANICKI zu unterscheiden pflegte – zu den korrekten, aber gleichgültigen, oder zu den leidenschaftlichen und anregenden.¹⁰⁵⁵

Während der NS-Zeit arbeitete RATHKE an Lehrbüchern, Lehrplänen und einem Handbuch mit.¹⁰⁵⁶ Vom Sommersemester 1943 an half RATHKE in den Lateinkursen der Universität aus, um in gewissem Umfang eine Fortsetzung des Lehrbetriebes in Kriegszeiten zu ermöglichen. Auch in der Anfangszeit nach der Wiedereröffnung 1946 bot er dort noch bis zum Frühjahr 1948 erneut die Sprachkurse an.¹⁰⁵⁷ In fortgeschrittenem Alter trat er auch wieder als Autor hervor: Mit dem LANGENSCHIEDT-Taschenbuch für einen lateinischen Selbstunterricht „in 30 Tagen“ gelang ihm eine Veröffentlichung, die zwischen 1952 und 2002 weit über 20 Auflagen erzielte.¹⁰⁵⁸

¹⁰⁵⁴ Festschrift zu 100 Jahre Schulgebäude 1910–2010. Johann-Peter-Hebel-Grundschule Berlin-Wilmersdorf, Berlin 2010 [unpaginiert].

¹⁰⁵⁵ REICH-RANICKI (2006) 55–56; REICH-RANICKI (2012) 70–71.

¹⁰⁵⁶ FRITSCH (1982) 25; 32; 40.

¹⁰⁵⁷ KÖSSLER.

¹⁰⁵⁸ L146.

8 Zusammenfassung und Ausblick

Andreas FRITSCH machte die Beobachtung, dass Walther KRANZ, der seit 1932 zu den ersten Professoren für die Fachdidaktik der Alten Sprachen gehörte, nicht etwa eine Methodik des Schulunterrichts schrieb, sondern bemerkenswerterweise drei dicke Sachbücher über die Antike.¹⁰⁵⁹ KRANZ sah es als Aufgabe dieser Fachdidaktik an, die Erkenntnisse der Klassischen Philologie denjenigen Außenstehenden zu vermitteln, die nicht selbst in der Lage waren, die fachwissenschaftliche Spezialliteratur zu perzipieren. Gleich am Beginn der altsprachlichen Fachdidaktik als universitärer Disziplin begegnet damit das Anliegen einer Erwachsenenbildung – und dies nicht im Wege eines Fremdsprachenunterrichts, sondern auf dem Gebiet populärer Kulturgeschichte. Vorangegangen waren da bereits mehrere Jahrzehnte, die sowohl Sachbücher als auch Sprachlehrwerke für interessierte Erwachsene hervorgebracht hatten. Beide Arten von Veröffentlichungen gibt es bis heute, jedoch bezieht sich die wissenschaftliche Didaktik des Griechischen und Lateinischen nur noch wie selbstverständlich auf die Vermittlung von Sprachkenntnissen an Kinder und Jugendliche.

Wenn Erwachsene Latein oder Griechisch lernen, sind vielfältige Motivationen denkbar, ästhetische und intellektuelle, allgemeinbildende und fachspezifische, oder eben auch freiwillige und unfreiwillige. Das sind naheliegende Raster, die letztlich für alle Epochen und Länder gelten. In Deutschland wurden der institutionelle Unterricht mit erwachsenen Lernern und die zugehörige Didaktik – aber auch wesentliche Teile der Autodidaktik – vom Schulunterricht geprägt. Die geschichtliche Betrachtung der Anfänge zeigt sowohl die Ursachen als auch die Folgen dessen mit großer Deutlichkeit. Latein und Griechisch sind als Gegenstände schulischer Bildung nicht nur alt, sondern es handelte sich jahrhundertlang um die beiden charakteristischen und programmatisch zentralen Fächer des Gymnasiums. Als gebildet galt, wer Latein konnte, als sehr gebildet galt, wer zusätzlich Griechisch las. Erst im Erwachsenenalter an diese Sprachen heranzutreten, war ein Unterfangen, das nicht vom individuellen und situativen Bedürfnis des jeweiligen Erwachsenen her gedacht und entsprechend unterstützt wur-

¹⁰⁵⁹ s. o. S. 141–142 m. Anm. 351.

de, sondern das mit dem erneuten Drücken der Schulbank assoziiert war. Ziele, Methoden und Inhalte waren so gestaltet, als gelte es, etwas Versäumtes nachzuholen.

Lateinkenntnisse waren außerdem ein gesellschaftliches Distinktionsmerkmal. Wem diese fehlten, der war von bestimmten Informationen, Medien und Diskursen ausgeschlossen. In manchen Lebenssituationen konnte das peinlich oder, wenn man an die katholische Liturgie vor 1969 denkt, durchaus hinderlich sein. Besonders viele Hilfen und Konzepte für die Aneignung des Lateinischen im Erwachsenenalter entstanden daher in der Spätzeit des bürgerlichen Zeitalters. Zeigen ließ sich dies anhand der Sprachlernmethode TOUSSAINT-LANGENSCHIEDT, anhand der Lehrbücher (einschließlich der Fremdwörterbücher mit Spracheinführung) sowie anhand des Engagements von Hermann DIELS in der Anfangszeit des Volkshochschulwesens.

Deutlich akzeptierter war es, als Erwachsener Griechisch zu lernen. Stellenwert und Verbreitung des Griechischen waren nur in der bildungspolitisch vom Neuhumanismus beherrschten Epoche so groß, dass es als Schulfach gleichrangig einen selbstverständlichen Konnex mit dem Lateinischen bildete. Dieser Umstand, sowie die Tatsache, dass Griechisch generell in einem höheren Alter sowie anknüpfend an bereits vorhandene Lateinkenntnisse erlernt wurde, prägten die Lehrmittel für Erwachsene. Dennoch war die Erwachsenen-didaktik des Griechischen quasi als Beiboot der des Lateinischen ebenfalls klar auf den Schulunterricht bezogen.

Von entscheidender Bedeutung für den Schulbezug waren die Ergänzungsprüfungen zum Abitur für die Studierenden diverser Fächer. 1892 wurde die Möglichkeit geschaffen, eine erleichterte Prüfung abzulegen, die sich von der regulären Reifeprüfung der Primaner unterschied. Hierbei stand nicht die operationale Anwendung für das jeweilige Studienfach im Vordergrund des Verfahrens, sondern der Lehrplan einer allgemeinbildenden Schule. Seither hatten es Erwachsene, die die erworbenen Kenntnisse in den alten Sprachen nachweisen wollten oder mussten, mit einem Lernstoff zu tun, der ursprünglich für Schulkinder vorgesehen war. Und sie stellten sich einem Prüfungsverfahren, das im schulischen Kontext konzipiert wurde, das Schulmänner durchführten und das normalerweise in Schulen stattfand.

Im Zuge der Schulreform des Jahres 1900 wurden an den Universitäten Vorbereitungskurse für Studierende auf diese Ergänzungsprüfungen eingerichtet. Der Anfängerunterricht für Erwachsene in Latein und Griechisch wurde damit zu einem hochschuldidaktischen Paradoxon, da hier ein Lehrveranstaltungstyp dauerhaft an der Universität installiert wurde, der seinem inhaltlichen Gepräge

nach ausschließlich wissenschaftspropädeutisch und in formaler Hinsicht studienvorbereitend angelegt ist.

Als empirisches Fallbeispiel für die Implementierung und Gestaltung dieser Vorbereitungskurse wurden die Verhältnisse an der Berliner Friedrich-Wilhelms-Universität bis zur Zäsur des Jahres 1945 untersucht. Auffällig war einerseits die enorme Intensität des Pensums, das innerhalb kurzer Zeit zu bewältigen war. Die anfängliche Komprimierung in Form eines einsemestrigen Kurses (im Griechischen mit drei, mit Lateinischen mit vier Wochenstunden) wurde, da das Niveau nicht abgesenkt werden sollte, freilich in zeitlicher Hinsicht immer weiter entschärft und schließlich auf einen Kurszyklus von bis zu vier Semestern ausgedehnt. Andererseits gab es für die eingesetzten Sprachlehrer kein eigenständig konturiertes Tätigkeitsprofil, geschweige denn ein Berufsbild. Statt der Konzipierung eines adressatengerechten Erwachsenenunterrichts mit eigens ausgebildeten Dozenten wurden in erster Linie vielversprechende Nachwuchswissenschaftler kurzfristig mit bezahlter akademischer Arbeit versorgt. Nur wenige Dozenten wie Johannes IMELMANN, Emil THOMAS oder Max ROTHSTEIN erteilten den universitären Sprachunterricht für Anfänger über einen längeren Zeitraum. Diejenigen mit der größten Erfahrung – der Lehrer Felix HARTMANN und die Hochschullehrer Paul MAAS und Richard WALZER – waren die Ansprechpartner der Fakultät, wenn es Probleme oder Anfragen von außerhalb gab. Als Schlüsselfigur und Archeget erwies sich jedoch Rudolf HELM, der das erste Lateinbuch im Kontext der Volksbildung sowie das erste Griechischbuch für die neuen Universitätskurse entwickelte und auf beiden Gebieten auch selbst als Erster unterrichtete. Die vollständige Liste der Berufsbiographien macht darüber hinaus deutlich, mit welchem hochkarätigem Personal die Anfängersprachkurse in Griechisch und Latein an der Berliner Universität in der Zeit von 1902 bis 1945 besetzt waren. Bei den später berühmt gewordenen Wissenschaftlern wie z. B. Werner JAEGER ist unschwer erkennbar, dass es sich hier um transitorische, geradezu volatile Episoden ihrer Werdegänge gehandelt hat, nicht selten als kurzzeitige Finanzierungshilfe. In aller Regel wird diese Art von akademischer Tätigkeit in den Biographien, Autobiographien, Lexikonartikeln oder Nachrufen auf die genannten Wissenschaftler nicht gewürdigt oder auch nur erwähnt.

Auffällig ist schließlich auch, dass die Anforderungen und Prüfungsformen für Erwachsene in Latein und Griechisch im Verlauf der letzten 120 Jahre nahezu dieselben blieben. Mehrfache gesellschaftliche Umbrüche vom Kaiserreich über die Weimarer Republik und die NS-Zeit bis zur deutschen Teilung und Wiedervereinigung sorgten nicht für eine Neuausrichtung. Während sich die Lebenswelt um diese Prüfungen herum denkbar stark veränderte, bestand die

Diagnostik der Sprachkompetenz stets aus schriftlichen und mündlichen Übersetzungen aus den alten Sprachen, in denen ein festgelegter Katalog von Regeln einer normativen Grammatik sowie die Bekanntschaft mit einer unverändert kleinen Gruppe antiker Autoren bzw. Texte vorzuweisen war. In demselben Zeitraum haben die Arbeiten von Ferdinand DE SAUSSURE und Roman JAKOBSON die Sprachwissenschaft grundlegend verändert. Auch auf dem Gebiet der Fremdsprachendidaktik bewirkte der deskriptive Strukturalismus die Herausbildung eines wirkungsmächtigen audiolingualen Behaviorismus (*audiolingual habit theory*), ohne dass der altsprachliche Unterricht – weder der mit Kindern noch der mit Erwachsenen – auf diese Paradigmenwechsel reagiert hätte. Der Rechtfertigungsdruck, der auf der Klassischen Philologie als universitärer Disziplin und auf dem Lateinischen und Griechischen als Schulfächern zunehmend lastete, hatte und hat neben bildungsprogrammatischen Gesichtspunkten stets auch mit der Frage nach ihrer diskursiven Anschlussfähigkeit zu tun. Der Zertifizierungsmechanismus des Latinum und Graecum ist in dieser Hinsicht ein Zeichen der Starre. Er wurde bis heute einigermaßen unbeachtet in dem Urzustand belassen, den er in den Tagen des wilhelminischen Preußen erhalten hatte. Ungefähr zur selben Zeit wurde im Jahr 1909 in Deutschland die Prüfung zum Führen eines Kraftfahrzeuges erstmals standardisiert, wobei die Kandidaten nur die Fähigkeit vorweisen mussten zu starten, zu bremsen und die bei Dunkelheit benötigten Karbidlampen anzuzünden. Es sollte zu denken geben, dass sich Erwachsene, die ein Latinum oder Graecum erwerben möchten, heute einem Verfahren stellen, das seit jener Zeit keiner nennenswerten Revision unterzogen wurde.

In einem beträchtlichen Maße wird der altsprachliche Erwachsenenunterricht noch immer als unfreiwilliges Fremdsprachenlernen in oft zu großen Lerngruppen erlebt, weil ihn die Studien- oder Promotionsordnungen von den Studierenden vieler Fächer verlangen. Die Aufgabe ist für Lernende wie für Lehrende oft auch deshalb schwierig, weil der Unterricht problembelastet ist. Die fehlende Akzeptanz und die fehlende Nachhaltigkeit wurde für den Bereich des Lateinischen bereits vor mehr als vierzig Jahren von Joachim DOMNICK und Peter KROPE empirisch nachgewiesen.¹⁰⁶⁰ Gegner und Befürworter setzen sich mit dem „Zwang“ des Graecum oder Latinum immer wieder aufs Neue in Blogs und in sozialen Netzwerken, früher in Aufsätzen und Zeitungsartikeln auseinander

¹⁰⁶⁰ DOMNICK-KROPE (1970a) 305–430.

– und sogar vor Gericht.¹⁰⁶¹ Diese Form der Debatte ist direkt mit dem Thema des Bildungswertes der alten Sprachen verknüpft und dementsprechend alt und redundant, nicht selten ideologisch, bestenfalls feuilletonesk.

Aktuell ist die Tendenz zu beobachten, dass die obligatorische Studienvoraussetzung eines Latinum oder Graecum entweder als direkte Folge des Bolognaprozesses und des erfolgten Umbaus der Studiengänge oder schlicht auf Grund von Sparmaßnahmen teilweise durch geringere Anforderungen ersetzt wurde und wird.¹⁰⁶² Dieser Prozess scheint nicht immer einer klaren Bestandsaufnahme seitens der betreffenden Fächer zu folgen. Latein und Griechisch sind allerdings für die sogenannten Abnehmerfächer unterschiedlich wichtig und haben unterschiedliche Funktionen, die es kontrovers zu diskutieren gilt:

► In den mediävistischen Fächern werden Lateinkenntnisse wegen des erforderlichen Studiums unübersetzter lateinischer Quellen unzweifelhaft benötigt, und zwar auch operational.

► Für einige Disziplinen hat das Erlernen des Lateinischen oder Griechischen substanzielle Bedeutung, ließe sich jedoch nur im jeweiligen fachwissenschaftlichen Kontext in curricularer Hinsicht effektiv auf die benötigten Ziele ausrichten (Historische Linguistik, Archäologie, Kunstgeschichte).

► Zumeist ist ein Anwendungsnutzen von Latein- oder Griechischkenntnissen nur dann gegeben, wenn innerhalb des jeweiligen Faches eine historische Spezialisierung angetrebt wird (Theologie, Philosophie, Musikwissenschaft, neuere Philologien).

► In vielen Fällen, etwa in Lehramtsstudiengängen, ist ein Anwendungsnutzen auf der Grundlage der heutigen Studienordnungen nicht (oder nicht mehr) gegeben.

► Andererseits gibt es Fächer *ohne* Anforderungen in den alten Sprachen, deren Arbeiten aus diesem Grund bisweilen erhebliche Qualitätsmängel aufweisen. Zu nennen sind besonders Kulturwissenschaft und Komparatistik. Fehlende oder mangelhafte Kenntnisse in den alten Sprachen führten, je nach Themenstellung, schon auf nahezu allen geisteswissenschaftlichen Gebieten zu desaströsen Fehlleistungen, selbst in Handbüchern und Standardwerken.¹⁰⁶³

¹⁰⁶¹ Vgl. Anm. 6.

¹⁰⁶² PROKOPH (2012) 66 m. FN 28.

¹⁰⁶³ Gravierende Fälle wurden aufgelistet und beschrieben von LUDWIG (1991); LEONHARDT (1999); WUTTKE (2000) 187–189 m. FN 43.

Am Beginn ihres wissenschaftlichen Werdegangs bleibt vielen Studierenden unklar, warum ihnen der Erwerb des Latinum und/oder Graecum abverlangt wird. Wenn dieses Erfordernis, wie in einigen neueren Philologien, erst in der Promotionsordnung erscheint, ist das Argument des Studienbezuges sogar *ad absurdum* geführt.

Eine zukunftsfähige und erwachsenengerechte Didaktik für Latein und Griechisch wird auf einer konsequenten Adressatenorientierung basieren müssen. Der Blick auf die Anfänge und auf die Entwicklung der altsprachlichen Erwachsenendidaktik sollte diejenigen bestärken, die in diesem Sinne zeitgemäße und adäquate Angebote entwickeln möchten – für Erwachsene, die aus freien Stücken und aus Interesse die griechische oder lateinische Sprache kennen lernen wollen.

Verzeichnis der Abbildungen

1. Seite 51: WEBER, *Lexicon Encyclion*, L165, Frontispiz und Titel.
Provenienz: Forschungsstelle Altsprachlicher Erwachsenenunterricht im Institut für Klassische Philologie der Humboldt-Universität zu Berlin (nachfolgend abgekürzt als FS).
2. Seite 71: SCHMIDT, Übung, L020, 11. Provenienz: FS.
3. Seite 75: KÄSTNER (Latein), Notation, L123, 54. Provenienz: FS (Digitalisat).
4. Seite 80: KÄSTNER (Griechisch), Lektionen, L008, 105; 115 (Montage).
Provenienz: FS.
5. Seite 90: SEIDEL, Grammatik, L022, 142. Provenienz: FS.
6. Seite 96: ROESE/TEGGE, Buchschmuck, L149, Schubert/L024, Broschüre.
Provenienz: FS.
7. Seite 98: MORGENSTERN, Buchschmuck, L002, Schubert. Provenienz: FS.
8. Seite 105: HABERLAND, Schreibübungen, L002, Beiheft. Provenienz: FS.
9. Seite 106: HABERLAND, Interlinearmethode, L002, 33. Provenienz: FS.
10. Seite 122: Methode *Rustin* (Latein), Texterklärung, L125, 299–302 (Montage). Provenienz: FS.
11. Seite 130: WILLING, Sachkunde, L168, 130. Provenienz: FS.
12. Seite 138: OTTO, Rundbrief, L016, 45. Provenienz: FS.
13. Seite 156: UHLE, Transkription, L075, 15. Provenienz: FS.
14. Seite 210: Universitätskurse, erster Aushang, HUB UA Phil. Fak. 122 Blatt 4. Provenienz: Archiv HU Berlin.
15. Seite 217: Zeugnis einer Ergänzungsprüfung, Nachlass Erich SCHUPPAN.
Provenienz: Privatbesitz Dr. Michael-Sören SCHUPPAN.
16. Seite 224: LANDMANN, Lektionsbeispiel, L013, 10. Provenienz: FS.
17. Seite 225: GOLDINGER, Grammatikbeispiel, L113, 13. Provenienz: FS.
18. Seite 230: Gertraudenschule Berlin-Dahlem um 1935, zeitgenössische Ansichtskarte. Provenienz: Privatbesitz d. Verf.

19. Seite 256: Postkarte Hermann DIELS, NL Rudolf HELM V/N-26/29.
Provenienz: Archiv FU Berlin.
20. Seite 260: Berlin-Mitte, Dorotheenstraße 5–6 um 1900, zeitgenössische Ansichtskarte. Provenienz: Privatbesitz d. Verf.
21. Seite 270: Emeritierung Rudolf HELM, HELM (1966) 106, Ausschnitt.
Provenienz: FS.
22. Seite 301: Dienststellung Ernst RUPPRECHT, NS-Dozentenschaft 2, Nr. ZD I 0929, Karton 029, Blatt 2. Provenienz: Archiv HU Berlin.

Bibliographie

Die Bibliographie ist in drei Teile gegliedert:

- ▶ Im ersten Teil, *Siglen für die verwendeten Quellen und Periodika*, wird die verkürzte Zitierweise für Archivalien, Quellen und Dokumente, für mehrfach zitierte Briefeditionen und für Sammelwerke aufgeschlüsselt. Abkürzungen für Periodika, die außerhalb der altsprachlichen Fachdidaktik nicht als bekannt gelten dürfen, sind gleichfalls enthalten.
- ▶ Im zweiten Teil ist die *Sekundärliteratur* konventionell nach Verfassern gelistet.
- ▶ Ein dritter Teil enthält ein Verzeichnis der gesichteten *Lehrwerke* für den altsprachlichen Erwachsenenunterricht. Berücksichtigt wurden auch die im Rahmen dieser Untersuchung nicht näher behandelten Publikationen aus der Zeit nach 1945. In diesem Teil wurde eine Untergliederung nach thematischen Rubriken jeweils für Griechisch und Latein vorgenommen, um sich rasch über das Vorhandene orientieren zu können. Für eine verkürzte Zitierweise bot sich eine fortlaufende Nummerierung an: von L001 bis L257, wobei „L“ für „Lehrmittel“ steht. Einschränkend ist jedoch anzumerken, dass die aufgenommenen Materialien nicht immer eigens oder ausschließlich für Erwachsene konzipiert sind. Schulische Lehrmittel wurden in Einzelfällen aufgenommen, wenn sie eine Eignung für den Erwachsenenunterricht reklamieren und/oder wenn sie für die Entwicklung des Erwachsenenunterrichts von Bedeutung waren.

Siglen für die verwendeten Quellen und Periodika

Aland = *Glanz und Niedergang der deutschen Universität. 50 Jahre deutscher Wissenschaftsgeschichte in Briefen an und von Hans Lietzmann (1892–1942)*. Kurt Aland (Hg.), Berlin 1979.

Amtsblatt = *Amtsblatt der (Königlichen) Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin*.

Archiv BBAW = *Archiv der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften*.

Asen = Johannes Asen: *Gesamtverzeichnis des Lehrkörpers der Universität Berlin. Bd. 1: 1810–1945. Die Friedrich-Wilhelms-Universität, die Tierärztliche Hochschule, die Landwirtschaftliche Hochschule, die Forstliche Hochschule*, Leipzig 1955.

- AU = *Der altsprachliche Unterricht. Arbeitshefte zu seiner wissenschaftlichen Begründung und praktischen Gestalt.*
- Chronik = *Chronik der (Königlichen) Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin* [für das angegebene Rechnungsjahr [= Rj.] und den angegebenen Jahrgang [= Jg.], Berlin oder Halle, angegebenes Erscheinungsjahr].
- DASiU = *Die Alten Sprachen im Unterricht. Mitteilungsblatt der Landesverbände Bayern und Thüringen im Deutschen Altphilologenverband* [bis Jg. 40 (1993) *Mitteilungsblatt des Landesverbandes Bayern*].
- EF-UvW = Paul Dräger: *Zwölf Briefe (1907–1921) Eduard Fraenkels (1888–1970) an Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff (1848–1931)*, in: *Göttinger Forum f. Altertumswiss.* 10 (2007) 107–145.
- EN-UvW = „*Sed servendum officio...*“ *The Correspondence between Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff and Eduard Norden (1892–1931)*. William M. Calder III/Bernhard Huß (Hgg.), Hildesheim 1997.
- FA-TM = *Theodor Mommsen und Friedrich Althoff. Briefwechsel 1882–1903*. Stefan Rebenich/Gisa Franke (Hgg.), München 2012.
- FA-UvW = *Berufungspolitik innerhalb der Altertumswissenschaft im wilhelminischen Preußen. Die Briefe Ulrich von Wilamowitz-Moellendorffs an Friedrich Althoff (1883–1908)*. William M. Calder III/Alexander Košenina (Hgg.), Frankfurt/M. 1989.
- FC = *Forum Classicum. Zeitschrift für die Fächer Latein und Griechisch an Schulen und Universitäten*. [Jg. 1 (1958) bis 39 (1996) u. d. T. *Mitteilungen des Deutschen Altphilologenverbandes* = MDAV].
- FUB UA = *Freie Universität Berlin, Universitätsarchiv*.
- GR-ES = *Regesten zum Briefwechsel zwischen Gustav Roethe und Edward Schröder*. Dorothea Ruprecht/Karl Stackmann (Hgg.), Göttingen 2000.
- HD-HU-EZ = *Hermann Diels, Hermann Usener, Eduard Zeller. Briefwechsel*. Dietrich Ehlers (Hg.), Berlin 1992 (2 Bde.).
- HD-UvW = „*Lieber Prinz*“. *Der Briefwechsel zwischen Hermann Diels und Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff (1869–1921)*. Michael Braun/William M. Calder III/Dietrich Ehlers (Hgg.), Hildesheim 1995.
- HUB UA = *Humboldt-Universität zu Berlin, Universitätsarchiv*.
- Kössler = Franz Kössler: *Personenlexikon von Lehrern des 19. Jahrhunderts. Berufsbiographien aus Schul-Jahresberichten und Schulprogrammen 1825–1918 mit Veröffentlichungsverzeichnissen*, Gießen 2008. <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/6106/> aufgerufen am 10. 4. 2017.
- Lenz = *Geschichte der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin*. Max Lenz (Hg.), Halle 1910 (4 Bde.; Bd. 3: *Wissenschaftliche Anstalten, Spruchkollegium, Statistik*).

- LGBB = *Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg* [bis Jg. 23 (1977) u. d. T. *Mitteilungen des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband Berlin* = MDAV Berlin; 24,1 (1980) bis 36,4 (1992) u. d. T. *Latein und Griechisch in Berlin* = LGB].
- MDAV siehe FC und LGBB.
- Nugae* = Eckart Mensching: *Nugae zur Philologie-Geschichte*, Berlin 1987–2004 (14 Bde.).
- PegOn = *Pegasus-Onlinezeitschrift. Wissenschaftliches Periodikum zur Didaktik und Methodik der Fächer Latein und Griechisch*.
- Personalblatt = *Personalblatt A für Direktoren, wissenschaftliche Lehrer und Kandidaten des höheren Schulamts*, in: Archivdatenbank der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung. <http://bbf.dipf.de/kataloge/archivdatenbank/> aufgerufen am 10.4.2017.
- PF-UvW = *The Wilamowitz in Me. 100 Letters between Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff and Paul Friedländer (1904–1931) with Translations of Selected Letters by Caroline Buckler*. William M. Calder III/Bernhard Huß (Hgg.), Los Angeles 1999.
- Richtlinien = *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. Mit Anmerkungen und Literaturnachweisen herausgegeben von Ministerialrat [Hans] Richert*, Berlin 1925¹⁻⁵, 1931⁸ (2 Bde.; Bd. 1: *Grundsätzliches und Methodisches*; Bd. 2: *Lehraufgaben*).
- UR UA = *Universität Rostock, Universitätsarchiv*.
- VV = *Vorlesungsverzeichnis* [meint, wenn nicht näher bezeichnet: *Vorlesungsverzeichnis* (ggf. *Personal- und Vorlesungsverzeichnis*) *der (Königlichen) Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin* für das angegebene Halbjahr/Semester/Trimester].
- Wiese = Ludwig Adolf Wiese: *Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung*, Berlin 1864–1902 (4 Bde.; Bd. 4 v. Bernhard Irmer).
- Zentralblatt = *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Herausgegeben im Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten*, Berlin 1859–1934 [1913–1917 in dem Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten, 1918–1934 in dem Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung].

Sekundärliteratur

- Adickes (1901) Franz Adickes: *Soll die Ergänzungsprüfung im Griechischen für Juristen aufrecht erhalten werden?* in: Pädagogisches Archiv 43 (1901) 21–28 [zuerst in: Dt. Juristen-Zeitung Jg. 5 (1900) 428–431].
- Aehle (1938) Wilhelm Aehle: *Die Anfänge des Unterrichts in der englischen Sprache, besonders auf den Ritterakademien*, Diss. Hansische Universität [i. e. Universität Hamburg] 1938 (Erziehungswiss. Studien Bd. 7).
- Alberts (1925) Helmut Alberts: *Aus dem Leben der Berthold-Otto-Schule*, Berlin 1925.
- von Albrecht (1991) Michael von Albrecht: *Ernst Zinn†*, Gnomon 63 (1991) 78–80.
- Apel-Bittner (1994) Hans Jürgen Apel/Stefan Bittner: *Humanistische Schulbildung 1890–1945. Anspruch und Wirklichkeit der altertumskundlichen Fächer*, Köln et al. 1994.
- Arnold et al. (2010) *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Rolf Arnold/Sigrid Nolda/Ekkehard Nuissl (Hgg.), Bad Heilbrunn 2010² [zuerst 2001¹ u. d. T. *Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik* www.wb-erwachsenenbildung.de aufgerufen am 10.4.2017].
- Arnold-Schüßler (2011) Rolf Arnold/Ingeborg Schüßler: *Das Didaktische neu denken! Thesen zur Erwachsenenbildung – inspiriert von Hans Tietgens*, in: *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin*. Wiltrud Gieseke/Joachim Ludwig (Hgg.), Berlin 2011, 151–157 (Erwachsenenpädagogischer Report Bd. 16).
- Arnold-Schüßler (2015) *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen*. Rolf Arnold/Ingeborg Schüßler (Hgg.), Baltmannsweiler 2003¹, 2015².
- Bäumlein (1859) Wilhelm von Bäumlein: *Art. Classische Studien*, in: Karl Adolf Schmid: *Enzyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, Bd. 1, Gotha 1859, 807–812.
- Bäumlein (1862) ders.: *Art. Griechische Sprache*, in: Karl Adolf Schmid: *Enzyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, Bd. 3, Gotha 1862, 63–77.
- Balser (1959) Fridoline Balser: *Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Eine kultursoziologische Deutung*, Stuttgart 1959 (Diss. Heidelberg 1957).

- Bauder (1998) Manfred Bauder: *Altsprachlicher Unterricht in der DDR. Anspruch und Wirklichkeit*, Diss. Berlin 1998.
- Bauer (1984) Anton Bauer: *Das Wissen um die Bedeutung des Lateinischen für die englische Sprache*, AU 27,2 (1984) 79–93.
- Baumeister (1898) Karl August Baumeister: *Didaktik und Methodik der einzelnen Lehrfächer. Erste Hälfte. Evangelischer Religionsunterricht – Katholische Religionslehre – Lateinisch – Griechisch – Französisch – Englisch – Deutsch – Geschichte*, München 1898 [vgl. Anm. z. Dettweiler 1898 u. Dettweiler 1906].
- Becher (1984) Ilse Becher: *Der fakultative Lateinunterricht an der EOS der DDR und das „Lateinische Lehrbuch – Einführungslehrgang“*, AU 27,3 (1984) 4–10.
- Becker (1937) Otfried Becker: *Das Bild des Weges und verwandte Vorstellungen im frühgriechischen Denken*, Berlin 1937 (Hermes Einzelschr. Bd. 4; zuerst Diss. Berlin 1935).
- Becker (1940) ders.: *Plotin und das Problem der geistigen Aneignung*. Karl Deichgräber (Hg.), Berlin 1940.
- Berndt (2013) *Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens*. Annette Berndt (Hg.), Frankfurt/M. 2013 (Fremdsprachen lebenslang lernen Bd. 1).
- Berner-Schelske (2012) Hans-Ulrich Berner/Oliver Schelske: *Art. Maas, Paul*, in: Kuhlmann-Schneider (2012) 761–762.
- Bernheim (1898) Ernst Bernheim: *Der Universitätsunterricht und die Erfordernisse der Gegenwart*, Berlin 1898.
- Berns-Neuber (1998) Jörg Jochen Berns/Wolfgang Neuber: *Das enzyklopädische Gedächtnis der Frühen Neuzeit. Enzyklopädie- und Lexikonartikel zur Mnemonik*, Tübingen 1998 (Documenta Mnemonica Bd. 2).
- Binder (1981a) Gerhard Binder: *Latein in Universitätskursen*, AU 24,2 (1981) 85–86.
- Binder (1981b) ders.: *Lateinische und griechische Sprachkurse an der Universität, Gymnasium* 88,3–4 (1981) 373–383.
- Binder (1982) ders.: *Lateinische Sprachkurse an der Universität. Erste Ergebnisse einer Umfrage an den Universitäten der Bundesrepublik*, MDAV 25,3 (1982) 1–5.
- Binder (1984) ders.: *Lateinkurse an Universitäten – Ein Bericht zur Situation an Hochschulen der Bundesrepublik und deutschsprachigen Universitäten der Nachbarländer*, AU 27,2 (1984) 5–28.
- Binder et al. (1989) Gerhard Binder/Gabriele Schwabe/Harald Merklin/Walter Burnikel: *Aus der Arbeit der Latinumskommission*, MDAV 32,4 (1989) 69–94 [Latinum- und Graecumkurse an Hochschulen – Umfrage zur Situation des Latein-Unterrichts an Hochschulen – DAV-Umfrage zur Situation

- des Griechisch-Unterrichts an Hochschulen – Übersichtstabelle *Geforderte Lateinkenntnisse an deutschen Hochschulen*].
- Binder et al. (1990) Gerhard Binder/Walter Burnikel/Gebhard Kurz/Harald Merklin/Peter Petersen/Kurt Selle: *Latinum. Latein in der Schule und für das Studium*. Herausgegeben von der Latinumskommission des Deutschen Altphilologenverbandes o. O. o. J. [1990].
- Blättner (1960) Fritz Blättner: *Das Gymnasium. Aufgaben der höheren Schule in Geschichte und Gegenwart*, Heidelberg 1960.
- Blümel (2013) Günter Blümel: *Von der Handwerkerbildung zur „Volksgemeinschaft“. Die Geschichte der Volkshochschule vom 18. Jahrhundert bis 1945*, in: „Das edle Bestreben, der breiten Masse zu nützen.“ *Beiträge zur Geschichte der Volkshochschule Göttingen*. Günter Blümel/Wolfgang Natonek (Hgg.), Göttingen 2013, 11-246.
- Böhm (1918) Ch. Böhm: *Zur Geschichte der Petri-Pauli-Schulen in Moskau*, in: *Luthers Erbe in Rußland. Ein Gedenkbuch in Anlaß der Feier des 400-jährigen Reformationsfestes der evangelisch-lutherischen Gemeinden in Rußland*. Theophil Meyer (Hg.), Moskau 1918, 85–89.
- Bönsch (1991) Manfred Bönsch: *Adressatenorientierte Didaktik, entwickelt primär als Planungs- und Beratedidaktik, sekundär als Vermittlungsdidaktik*, in: *Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung*. Hans Tietgens (Hg.), Frankfurt/M. 1991, 159–168 (Studienbibliothek für Erwachsenenbildung Bd. 2).
- Böttiger (1837) Karl Wilhelm Böttiger: *Karl August Böttiger. Eine biographische Skizze*, Leipzig 1837.
- Boner (1943) Georg Boner: *Die Universität Basel in den Jahren 1914 bis 1939*, Basel 1943.
- Bonjour (1960) Edgar Bonjour: *Die Universität Basel von den Anfängen bis zur Gegenwart. 1460–1960*, Basel 1960 [ND 1971].
- Bork (1984) Hans Dieter Bork: *Latein im Studium der Romanistik*, AU 27,2 (1984) 99–100.
- Brandes (1984) Jürgen Brandes: *Vom Unsinn, Latein zu lernen*, AU 27,2 (1984) 48–56.
- Brandl (1936) Alois Brandl: *Zwischen Inn und Themse. Lebensbeobachtungen eines Anglisten. Alt-Tirol – England – Berlin*, Berlin 1936.
- Brandt (2011) Peter Brandt: *Stichwort: „Stiefkind Fachdidaktik“* in: DIE Zeitschrift 18,4 (2011) 20–21, www.diezeitschrift.de/42011/fachdidaktik-02.pdf aufgerufen am 10.4.2017.
- Breitschuh (1978) Gernot Breitschuh: *Der Hürdenlauf zum Abitur. Vor 150 Jahren wurde im Königreich Hannover die Reifeprüfung eingeführt*, in: *Der*

- siebente Tag. Wochenendbeilage der Hannoverschen Allgemeinen Zeitung v. 28./29. Januar 1978.
- Briel (2013) Cornelia Briel: *Beschlagnahmt, erpresst, erbeutet. NS-Raubgut, Reichstauschstelle und Preußische Staatsbibliothek zwischen 1933 und 1945*, Berlin 2013.
- vom Brocke (1980) Bernhard vom Brocke: *Hochschul- und Wissenschaftspolitik in Preußen und im Deutschen Kaiserreich 1882–1907. Das „System Althoff“*, in: *Bildungspolitik in Preußen zur Zeit des Kaiserreichs*. Peter Baumgart (Hg.), Stuttgart 1980, 9–118 (Preußen in der Geschichte Bd. 1).
- vom Brocke (1991) *Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftspolitik im Industriezeitalter. Das „System Althoff“ in historischer Perspektiv*. Bernhard vom Brocke (Hg.), Hildesheim 1991.
- Bruny (1995) Martin Bruny: *Die Verlagsbuchhandlung A. Hartleben. Eine Monographie*, Dipl.-Arb. Univ. Wien 1995.
- Buchmann (1993) Jürgen Buchmann: *180 Stunden Griechisch für Philosophen. Alternativen für Graecum/Latinum-Kurse*, AU 36,4–5 (1993) 85–107.
- Bühler (1969) Winfried Bühler: *Paul Friedländer†*, *Gnomon* 41 (1969) 619–623.
- Bullock (1972) Alan Bullock: *Richard Walzer*, in: Stern et al. (1972) 1–3.
- Burger (1995) Günter Burger: *Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. Perspektiven und Alternativen für den Anfangsunterricht*, Ismaning 1995.
- Burnikel (1987) Walter Burnikel: „Am Ende unseres Lateins.“ *Lateinanforderungen an den deutschen Universitäten*, MDAV 30,2 (1987) 44–50.
- Butzkamm (2002) Wolfgang Butzkamm: *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*, Tübingen 1989¹, 2002³.
- Calder (1979) William M. Calder III: *The Berlin Graeca. A Further Note*, GRBS 20 (1979) 393–397.
- Calder et al. (1985) *Wilamowitz nach 50 Jahren*. William M. Calder III/Hellmut Flashar/Theodor Lindken (Hgg.), Darmstadt 1985.
- Calder (1989) William M. Calder III: *Werner Jaeger*, in: *Berlinische Lebensbilder Bd. 4: Geisteswissenschaftler*. Michael Erbe (Hg.), Berlin 1989, 343–363 (Einzerveröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin Bd. 60).
- Calder (1990) ders.: *Werner Jaeger*, in: *Classical Scholarship. A Biographical Encyclopaedia*. Ward W. Briggs/William M. Calder III (Hgg.), New York 1990, 211–226.
- Calder (1992) ders.: *12. March 1921. The Berlin appointment*, in: *Werner Jaeger reconsidered. Proceedings of the Second Oldfather Conference, held on the*

- campus of the University of Illinois at Urbana-Champaign (April 26–28, 1990)*, Atlanta 1992, 1–24 (Illinois Classical Studies Suppl. 3).
- Calder (1999) ders: *Hermann Diels. What sort of fellow was he?* in: Calder-Mansfeld (1999) 1–34.
- Calder-Mansfeld (1999) *Hermann Diels (1848–1922) et la science de l'antiquité*. William M. Calder III/Jaap Mansfeld (Hgg.), Genf 1999 (Entretiens Bd. 45).
- Calder (2012) ders.: *Art. Jaeger, Werner*, in: Kuhlmann-Schneider (2012) 617–621.
- Canfora (1985) Luciano Canfora: *Wilamowitz und die Schulreform. Das ‚Griechische Lesebuch‘*, in: Calder et al. (1985) 632–648 [zuerst in AU 25,3 (1982) 5–19; auch in: ders.: *Politische Philologie. Altertumswissenschaften und moderne Staatsideologien*, Stuttgart 1995, 90–110].
- Caravolas (1994) Jean-Antoine Caravolas: *La didactique des langues*, Montréal et al. 1994 (2 Bde.; Bd. 1: *Précis d'histoire I 1450–1700*; Bd. 2: *Anthologie I à l'ombre de quintilien*).
- Caravolas (2000) ders.: *Histoire de la didactique des langues au siècle de Lumières. Précis et anthologie thématique*, Montréal et al. 2000.
- Caspari et al. (2016) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Daniela Caspari/Friederike Klippel/Michael K. Legutke/Karen Schramm (Hgg.), Tübingen 2016.
- Cauer (1902a) Paul Cauer: *Palaestra Vitae. Das Altertum als Quelle praktischer Geistesbildung*, Berlin 1902¹, 1913³.
- Cauer (1902b) ders.: *Staatsfürsorge und Selbstverantwortung im Zutritte zur Universität*, in: Lexis (1902) 49–60.
- Cauer (1906) ders.: *Siebzehn Jahre im Kampf um die Schulreform. Gesammelte Aufsätze*, Berlin 1906.
- Curtius (1954) Ludwig Curtius: *Humanistisches und Humanes. Fünf Essays und Vorträge*, Basel 1954.
- Deichgräber (1975) Karl Deichgräber: *Nachruf R. Walzer*, in: Jahrbuch der Akademie der Wissenschaften und der Literatur, Mainz 1975, 75.
- Deicke (1901) Ludwig Deicke: *De scholiis in Apollonium Rhodium quaestiones selectae*, Diss. Göttingen 1901.
- Deissler (1984) Alfons Deissler: *Latein im Studium der Katholischen Theologie*, AU 27,3 (1984) 70.
- Deitz (2004) Luc Deitz: *Art. Walzer, Richard Rudolf*, in: *Oxford Dictionary of National Biography. From the Earliest Times to the Year 2000*, Bd. 57. Henry Colin Gray Matthew/Brian Howard Harrison (Hgg.), Oxford et al. 2004, 231–232.
- Delling (1992) Rudolf Manfred Delling: *Zur Geschichte des Fernstudiums. Eine Ausstellung im Deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tü-*

- bingen (DIFF) aus Anlaß seines fünfundzwanzigjährigen Bestehens. Tübingen 15. Juni bis 11. Juli 1992, Tübingen 1992.
- Delz (1988) Josef Delz: *Harald Fuchs*†, *Gnomon* 60,1 (1988) 80–82.
- Dessoir (1946) Max Dessoir: *Buch der Erinnerung*, Leipzig 1946¹, 1947².
- Dettweiler (1898) Peter Dettweiler: *Didaktik und Methodik des griechischen Unterrichts*, München 1898¹ [auch in Baumeister (1898) IV 1–93; 1912² Umarb. zus. m. Karl August Baumeister/Paul Dörwald].
- Dettweiler (1906) ders.: *Didaktik und Methodik des lateinischen Unterrichts*, München 1906² [Umarb. ggü. 1895¹, die erste Fassung auch in Baumeister (1898) III 1–255; 1914³ erneute Umarb. zus. m. Wilhelm Fries].
- Diels (1900) Hermann Diels: *Eine Stimme aus dem Volke für den Humanismus*, *Neue Jbb. Jg. 3 Bd. 6* (1900) 573–576.
- Dikau (1975) Joachim Dikau: *Institutionalgeschichte der Erwachsenenbildung, Kapitel 3.1: Geschichte der Volkshochschule*, in: Pöggeler (1975) 107–132.
- Diller (1984) Hans-Jürgen Diller: *Latein im Studium der Anglistik*, *AU* 27,2 (1984) 96–98.
- Dinkelaker-von Hippel (2015) *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Jörg Dinkelaker/Aiga von Hippel (Hgg.), Stuttgart 2015.
- Döderlein (1860) Ludwig Döderlein: *Öffentliche Vorträge*, Frankfurt/M. et al. 1860.
- Doff (2002) Sabine Doff: *Englischlernen zwischen Tradition und Innovation. Fremdsprachenunterricht für Mädchen im 19. Jahrhundert*, München 2002 (Diss. München; Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung Bd. 5).
- Doff (2005) dies.: *Der Beitrag der neueren Fremdsprachen zur Konstituierung der deutschen höheren Mädchenschule*, in: Hüllen-Klippel (2005) 261–287.
- Doff (2012) *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Sabine Doff (Hg.), Tübingen 2012.
- Doff-Giesler (2012) Sabine Doff/Tim Giesler: *Historische Fremdsprachenforschung. Grundlagenbeitrag*, in: Doff (2012) 82–98.
- Dolch (1959) Josef Dolch: *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*, Ratingen 1959¹, 1971³ [ND 1982].
- Domnick-Krope (1970a) Joachim Domnick/Peter Krope: *Student und Latinum. Untersuchung zum Bestand und Bedarf an Lateinkenntnissen bei Studenten* [Bd. 1 der Diss. Göttingen 1970], Weinheim et al. 1972 (Göttinger Studien zur Pädagogik NF 16).
- Domnick-Krope (1970b) dieselben: *Anhang zu "Student und Latinum. Untersuchung zum Bestand und Bedarf an Lateinkenntnissen bei Studenten"* [Bd. 2 der Diss. Göttingen 1970, unpaginiert].

- Domnick-Krope (1971) dieselben: *Abschlußbericht zum Projekt „Latinum“*. *Zusammenfassung der Ziele, Verfahren, Ergebnisse, Perspektiven*, in: Neue Sammlung 11 (1971) 174–92.
- Dräger (1984) Horst Dräger: *Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert* (2 Bde.), Braunschweig 1979 [Bd. 1], Bad Heilbrunn 1984¹, 1998² [Bd. 2].
- von den Driesch-Esterhues (1950) Johannes von den Driesch/Josef Esterhues: *Geschichte der Erziehung und Bildung*, Paderborn 1950¹, 1964⁶ (2 Bde.; Bd. 1: *Von den Griechen bis zum Ausgang des Zeitalters der Renaissance* [ab 1960⁵ „der Aufklärung“]; Bd. 2: *Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*).
- Dubielzig-Suerbaum (1993) [zit. als *Eikasmos* 4]: *Miscellanea di studi in onore di Ernst Vogt. Ricordi di filologi classici. Festgabe für Ernst Vogt zu seinem 60. Geburtstag am 6. November 1990*. Uwe Dubielzig/Werner Suerbaum (Hgg.), Bologna 1993 (*Eikasmos* Bd. 4).
- van Dülmen (1996) Richard van Dülmen: *Die Gesellschaft der Aufklärer. Zur bürgerlichen Emanzipation und aufklärerischen Kultur in Deutschland*, Frankfurt/M. 1996 [zuerst 1986].
- Ebert (2006) Maria Ebert: *150 Jahre Langenscheidt 1856–2006. Eine Verlagsgeschichte*, Berlin et al. 2006.
- Eckstein (1887) Friedrich August Eckstein: *Lateinischer und griechischer Unterricht*, Leipzig 1887 [davon 3–353 zuvor u. d. T. *Lateinischer Unterricht* in: Karl Adolf Schmid: *Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, Bd. 11 (1878) 483–696 d. Ausg. Gotha 1858–1878¹; Bd. 4 (1881) 204–405 d. Ausg. Leipzig 1878–1887²].
- Egetenmeyer-Schüßler (2012) *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Regina Egetenmeyer/Ingeborg Schüßler (Hgg.), Baltmannsweiler 2012 (*Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung* Bd. 70).
- Eggers (1997) Dietrich Eggers: *Sprachandragogik*. Frankfurt/M. et al. 1997 (*Forum Angewandte Linguistik* Bd. 31).
- Eikasmos* 4 siehe Dubielzig-Suerbaum (1993).
- Eikeboom (1970) Rogier Eikeboom: *Rationales Lateinlernen*, Göttingen 1970 [vgl. ders.: *Het Beginonderwijs in het Latijn. Een empirisch-didactisch onderzoek*, Tilburg 1967, zugl. Diss. Utrecht 1967].
- Eltester (1968) Walther Eltester: *Zur Geschichte der Berliner Kirchenväterkommission anlässlich der 75. Wiederkehr ihres Gründungsjahres*, ThLZ 93,1 (1968) 11–20.
- Engelmann (1853) Wilhelm Engelmann: *Bibliotheca Philologica oder Alphabetisches Verzeichniss derjenigen Grammatiken, Wörterbücher, Chrestoma-*

- thieen, Lesebücher und anderer Werke, welche zum Studium der griechischen und lateinischen Sprache gehören*, Leipzig 1840¹, 1853³.
- Ernst (1984) Ulrich Ernst: *Latein im Studium der Germanistik*, AU 27,2 (1984) 94–95.
- Filla (2013) Wilhelm Filla: *Geschichte der Erwachsenenbildung – ein Überblick*, in: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, Weinheim 2013, www.beltz.de
- Finkenstaedt (1992) Thomas Finkenstaedt: *Nachwort. Aufgeklärter Positivismus. Probleme einer Geschichte des Fremdsprachenunterrichts*, in: Schröder (1992) 237–244.
- Fischer (1974) Hans-Joachim Fischer: *Der altsprachliche Unterricht in der DDR. Entwicklung, Funktion und Probleme des Latein- und Griechischunterrichts von 1945 bis 1973*, Paderborn 1974.
- Flashar (1968) Hellmut Flashar: *Ernst Grumach*†, Gnomon 40 (1968) 221–223.
- Flashar (1978) ders.: *Zur Situation der Klassischen Philologie*, in: *Geisteswissenschaft als Aufgabe. Kulturpolitische Perspektiven und Aspekte*. Hellmut Flashar/Nikolaus Lobkowicz/Otto Pöggeler (Hgg.), Berlin 1978, 113–122.
- Flashar (1995) *Altertumswissenschaft in den 20er Jahren. Neue Fragen und Impulse*. Hellmut Flashar (Hg.), Stuttgart 1995.
- Flashar (2005) Hellmut Flashar: *Biographische Momente in schwerer Zeit*, in: *Wolfgang Schadewaldt und die Gräzistik des 20. Jahrhunderts*. Thomas A. Szlezák/Karl-Heinz Stanzel (Hgg.), Hildesheim et al. 2005, 151–169 (Spudasmata Bd. 100).
- Flöter-Pesenecker (2003) *Erziehung zur Elite. Die Fürsten- und Landesschulen zu Grimma, Meißen und Schulpforte um 1900*. Jonas Flöter/Marita Pesenecker (Hgg.), Leipzig 2003.
- Forneck et al. (2005) *Selbstlernumgebungen. Zur Didaktik des selbstorgnenden Lernens und ihrer Praxis*. Hermann-Josef Forneck/Ulla Klingovsky/Peter Kossack (Hgg.), Baltmannsweiler 2005.
- Fortlage (1800) Franz Arnold Fortlage: *Ueber die Entbehrlichkeit der lateinischen Sprache für Nichtstudirende*, Osnabrück 1800.
- Friedrich-Mandl (1997) Helmut F. Friedrich/Heinz Mandl: *Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens*, in: Weinert-Mandl (1997) 237–293.
- Fritsch (1973) Andreas Fritsch: *Besprechung* zu Domnick-Krope (1970a), MDAV Berlin 19,3 (1973) 6–7.
- Fritsch (1976) ders.: *Sprache und Inhalt lateinischer Lehrbuchtexte. Ein unterrichtsgeschichtlicher Rückblick*, in: *Fachdidaktik und fächerübergreifender Unterricht*. Walter Heistermann (Hg.), Berlin 1976, 116–169 (Abhandlungen aus der Pädagogischen Hochschule Berlin Bd. 3).

- Fritsch (1978) ders.: *Die „Lesestücke“ im lateinischen Anfangsunterricht. Ein Beitrag zur Geschichte des lateinischen Lehrbuchs*, AU 21,4 (1978) 4–37.
- Fritsch (1982) ders.: *Der Lateinunterricht in der Zeit des Nationalsozialismus. Organisation, Richtlinien, Lehrbücher*, AU 25,3 (1982) 20–56.
- Fritsch (1984) ders.: *Vom ‚Scriptum‘ zum ‚Lesenkönnen‘. Zur Methodik des Lateinunterrichts zwischen 1918 und 1945*, AU 27,4 (1984) 10–37.
- Fritsch (2001) ders.: *Ein kritischer Rückblick auf den Dritten Humanismus in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts*, in: Wiersing (2001) 224–242.
- Fritsch (2005) ders.: *Zweck und Methode des Lateinlernens nach Friedrich Gedike (1754–1803)*, in: Hüllen-Klippel (2005) 63–90.
- Fritsch (2006) ders.: *Zur Entwicklung der Didaktik des altsprachlichen Unterrichts im Nationalsozialismus*, in: *Fremdsprachendidaktik im 20. Jahrhundert. Konstituierung einer wissenschaftlichen Disziplin im Spannungsfeld von Theorie und Praxis*. Sabine Doff/Anke Wegner (Hgg.), München 2006, 209–224 (Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung Bd. 15).
- Fuckerieder-Götz (1989) *Universitärer Fremdsprachenunterricht für Studierende nichtphilologischer Fächer. Erste Übersicht des Arbeitskreises der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute*. Josef Fuckerieder/Dieter Götz (Hgg.), Augsburg 1989 (Augsburger I-&-I-Schriften Bd. 48).
- Fuhrmann (2001a) Manfred Fuhrmann: *Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II.*, Köln 2001.
- Fuhrmann (2001b) ders.: *Humanismus und Christentum. Die doppelte Orientierung des europäischen Lehrplans*, in: Wiersing (2001) 96–111.
- Fuhrmann (2004) ders.: *Der europäische Bildungskanon*, Frankfurt/M. 2004 [erw. Neuausg. v.: *Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters*, Frankfurt/M. 1999].
- Furrer (2009) Hans Furrer: *Das Berner Modell. Ein Instrument für eine kompetenzorientierte Didaktik*, Bern 2009 (Aus der Praxis für die Praxis Bd. 40–41).
- Gärtner (1986) Hans Gärtner: *Karl Deichgräber†*, Gnomon 58 (1986) 475–479.
- Garlip (1956) Johann Garlip: *100 Jahre Langenscheidt*, Berlin 1956.
- Gedike (1789) Friedrich Gedike: *Ueber die Verbindung des wissenschaftlichen und philologischen Schulunterrichts*, in: ders.: *Gesammelte Schulschriften*, Berlin 1789, 20–36.
- Geiger (1917) Ludwig Geiger: *Johannes Imelmann*, in: Berliner Tageblatt v. 8.2.1917 [erneut abgedr. in: Dt. Philologen-Bl. 25 (1917) 172–173].
- Gelzer (1937) Karl Ital Gelzer: *Die Schrift vom Staate der Athener*, Berlin 1937 (Hermes Einzelschr. Bd. 3).

- Giesler (2016) Tim Giesler: *Being Irrelevant? Die historische Perspektive innerhalb der Fremdsprachendidaktik*, in: *Perspektiven eines reflexiven Wissenschaftsverständnisses in der fremdsprachendidaktischen Forschung*. Meike Hethey/Alicia Jöckel (Hgg.), Trier 2016, 159–175.
- Glücklich (1986) Hans-Joachim Glücklich: *Fachdidaktik Latein und Griechisch an der Universität*, MDAV 3 (1986) 61–72.
- Glücklich (1993) ders.: *Lateinunterricht. Didaktik und Methodik*, Göttingen 1993² [2008³; ND 2013; Umarb. ggü. 1978¹].
- Gnutzmann-Königs (1995) *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Claus Gnutzmann/Frank G. Königs (Hgg.), Tübingen 1995 (Tübinger Beiträge zur Linguistik Bd. 404).
- Götte (1993a) Johannes Götte: *Werner Jaeger (1888–1961)*, in: *Eikasmos* 4, 217–228.
- Götte (1993b) ders.: *Eduard Norden (1868–1941)*, in: *Eikasmos* 4, 277–281.
- Gradenwitz (1929) Otto Gradenwitz: *Otto Gradenwitz*, in: *Die Rechtswissenschaft der Gegenwart in Selbstdarstellungen Bd. 3*. Hans Planitz (Hg.), Leipzig 1929, 41–88.
- Gräsel-Röbken (2010) Cornelia Gräsel/Heinke Röbken: *Bildungspsychologie des Tertiärbereichs*, in: Spiel et al. (2010) 140–153.
- Grau et al. (1979) Conrad Grau/Wolfgang Schlicker/Liane Zeil: *Die Jahre der faschistischen Diktatur 1933 bis 1945*, Berlin 1979 (Die Berliner Akademie der Wissenschaften in der Zeit des Imperialismus Bd. 3).
- Grosse (1984) Siegfried Grosse: *Latein im Studium der Germanistik (2)*, AU 27,3 (1984) 76–77.
- Gruber-Maier (1973) *Zur Didaktik der Alten Sprachen in Universität und Schule*. Joachim Gruber/Friedrich Maier (Hgg.), München 1973 (Fachdidaktische Studien Bd. 4).
- Grüttner (2012) Michael Grüttner: *Der Lehrkörper 1918–1932*, in: Grüttner et al. (2012) 135–185.
- Grüttner et al. (2012) *Geschichte der Universität Unter den Linden. Biographie einer Institution. Bd. 2: Die Berliner Universität zwischen den Weltkriegen 1918–1945*. Michael Grüttner/Rüdiger vom Bruch/Heinz-Elmar Tenorth (Hgg.), Berlin 2012.
- Gudjons et al. (2015) *Didaktische Theorien*. Herbert Gudjons/Wolfgang Klafki (Hgg.), Hamburg 2015¹⁴ [zuerst Braunschweig 1980¹; seither wechselnde Hgg. u. Beiträge].
- Gumbrecht (2003) Hans Ulrich Gumbrecht: *Die Macht der Philologie. Über einen verborgenen Impuls im wissenschaftlichen Umgang mit Texten*, Frankfurt/M. 2003 [zuerst engl. *The Powers of Philology. Dynamics of Textual Scholarship*, Urbana, Ill. et al. 2002].

- Guy (2008) John Guy: *A daughter's love. Thomas and Margaret More*, London et al. 2008¹, 2009².
- Hamacher (1984) Johannes Hamacher: *Latinum mit Mittellatein? Anregungen für die Lektüreprase in Universitätskursen*, AU 27,3 (1984) 52–59.
- Hansmann (1930) Karl Hansmann: *Ein neuentdeckter Kommentar zum Johannes-evangelium*, Paderborn 1930.
- Happ et al. (1972) Erich Happ/Klaus Westphalen/Karl Bayer/Friedrich Maier: *Entwürfe zu einer Fachdidaktik des altsprachlichen Unterrichts*, Anregung 18 (1972) 386–388 [auch in: Gruber-Maier (1973) 66–70].
- Hartke (1955) Werner Hartke: *Thesen über das Latinum*, in: Sonntag, 10. Jg. Nr. 16 v. 17.4.1955.
- Heck (1993) Eberhard Heck: *Ernst Zinn (1910–1990)*, in: Eikasmos 4, 393–401.
- Held (1984) Klaus Held: *Latein im Studium der Philosophie*, AU 27,3 (1984) 72–73.
- Helm (1907) Rudolf Helm: *Das Studium der klassischen Philologie und das Institut für Altertumskunde*, in: Berl. Akad. Wochenschr. 1. Jg. 1906/07, Ausg. 22 v. 15.4.1907, 171–173.
- Helm (1966) ders.: *Lebenserinnerungen von Rudolf Helm geb. 2.3.1872 gest. 29.11.1966*, Berlin 1966 [Typoskript].
- von Hentig (1966) Hartmut von Hentig: *Platonisches Lehren. Probleme der Didaktik, dargestellt am Modell des altsprachlichen Unterrichts. Bd. 1: Unter- und Mittelstufe*, Stuttgart 1966.
- Hinrichsen (1988) *250 Jahre Christianeum 1738–1988. Des Königs Schule spricht Latein*. Torklid Hinrichsen (Hg.), Hamburg 1988.
- Hölscher (1965) Uvo Hölscher: *Die Chance des Unbehagens. Drei Essays zur Situation der klassischen Studien*, Göttingen 1965.
- Hölscher (1994) ders.: *Das nächste Fremde. Von Texten der griechischen Frühzeit und ihrem Reflex in der Moderne*. Joachim Latacz/Manfred Kraus (Hgg.), München 1994.
- Hösle (2006) Vittorio Hösle: *Der philosophische Dialog. Eine Poetik und Hermeneutik*, München 2006.
- Hoffmann (2012) Beate Hoffmann: *Antike und moderne Strategien der Texterschließung. Eine Untersuchung in der Lektüreprase des gymnasialen Lateinunterrichts auf der Grundlage von Originalquellen*, Diss. Kassel 2012.
- Hoffmann (1838) Samuel Friedrich Wilhelm Hoffmann: *Handbuch zur Bücherkunde für Lehre und Studium der beiden alten klassischen und deutschen Sprache. Nebst einem Verzeichniss der Alterthumsforscher und Philologen*, Leipzig 1838.
- Hoffmann et al. (2016) *Fachdidaktik Latein und Griechisch*. Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (Hg.), Dillingen 2016 (Akade-

- miebericht 507) [Redaktion: Renate Markoff; Gesamtkompendium unter Verwendung des Akademieberichts 487 (2013) u. d. T. *Fachdidaktik Latein* einer Autorengruppe; *Fachdidaktik Griechisch* (2016) v. Günther Hoffmann].
- Holtorf (1937) Herbert Holtorf: *Höhere Schule und Berufswahl. Ein Beitrag zur Statistik der Staatsprüfungen*, in: *Altsprachliche Bildung im Neuaufbau der deutschen Schule. Sondergabe des Deutschen Gymnasialvereins an seine Mitglieder*, Leipzig 1937, 39–52.
- Hopf (2001) Diether Hopf: *Sprachen in der Sekundarschule. Curriculare Verwendungen am Beispiel des Lateinischen im deutschen Gymnasium*, in: *Pädagogik und Erziehung* (FS Panos Xochellis), Dimitrios Chatzidimou (Hg.), Thessaloniki 2001, 253–278 [Postprints der Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Reihe Bd. 127, <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3839/aufgerufen> am 10.4.2017].
- Horneffer (1925) Ernst Horneffer: *Die klassische Bildung als allgemeine Volksbildung. Vortrag gehalten auf der 55. Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner in Erlangen, Gießen 1925*.
- Hourani (1991) Albert Habib Hourani: *Prefatory Note*, in: Walzer (1991) 159–160.
- Hüllen (1982) Werner Hüllen: *Erinnerung an Gustav Langenscheidt*, *Neusprachl. Mitt.* 35,4 (1982) 255–256.
- Hüllen (2005) ders.: *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*, Berlin 2005.
- Hüllen-Klippel (2002) *Heilige und profane Sprachen. Holy and profane Languages. Die Anfänge des Fremdsprachenunterrichts im westlichen Europa. The Beginnings of Foreign Language Teaching in Western Europe*. Werner Hüllen/Friederike Klippel (Hgg.), Wiesbaden 2002 (Wolfenbütteler Forschungen Bd. 98).
- Hüllen-Klippel (2005) *Sprachen der Bildung – Bildung durch Sprachen im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts*. Werner Hüllen/Friederike Klippel (Hgg.), Wiesbaden 2002 (Wolfenbütteler Forschungen Bd. 107).
- von Humboldt (1960) Wilhelm von Humboldt: *Werke in fünf Bänden*. Andreas Flitner/Klaus Giel (Hgg.), Stuttgart 1960–1981¹, 1986⁴ [Studienausg. 2010; ND Darmstadt 1969², 2002⁹, Studienausg. 2010].
- Imelmann (1864) Johannes Imelmann: *Observationes criticae in Aristotelis ethica Nicomachea*, Diss. Halle 1864.
- Irmscher (1966) Johannes Irmscher: *Altsprachlicher Unterricht im faschistischen Deutschland*, in: *Jb. f. Erziehungs- u. Schulgeschichte* 5–6 (1965–66) 223–271.
- Jacobi (2013) Juliane Jacobi: *Mädchen- und Frauenbildung in Europa. Von 1500 bis zur Gegenwart*, Frankfurt/M. 2013.

- Jäkel (1966) Werner Jäkel: *Methodik des altsprachlichen Unterrichts*, Heidelberg 1962¹, 1966².
- Joho (2012) Tobias Joho: *Art. Burck, Erich*, in: Kuhlmann-Schneider (2012) 171–172.
- Kade-Seitter (1996) Jochen Kade/Wolfgang Seitter: *Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag*, Opladen 1996 (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung Bd. 10).
- Kanz (1975a) Heinrich Kanz: *Epochalgeschichte der Erwachsenenbildung, Kapitel 2.2: Renaissance und Reformation*, in: Pöggeler (1975) 16–22.
- Kanz (1975b) ders.: *Epochalgeschichte der Erwachsenenbildung, Kapitel 2.3: Aufklärung*, in: Pöggeler (1975) 22–31.
- Karstädt (1921) *Wegweiser für das Hochschulstudium des Lehrers*. Otto Karstädt (Hg.), Osterwieck am Harz 1921 [3 Bde.; Bd. 1: *Allgemeiner Teil. Allgemeine Bestimmungen und Ratschläge für die Vorbereitung zum Studium und für das Lehrer-Studium auf den deutschen Hochschulen*; Bd. 2: *Ergänzungs- und Reifeprüfungen in Latein und Griechisch, Englisch und Französisch*; Bd. 3.: *Ergänzungs- und Reifeprüfungen in Mathematik und Naturwissenschaften*].
- Kempkes (2016) Werner Kempkes: *Einführung in Gradatim*, Duisburg 2016, www.gradatim-methode.de aufgerufen am 10.4.2017.
- Kempter-Meusburger (2005) *Bildung und Wissensgesellschaft*. Klaus Kempter/Peter Meusburger (Hgg.), Berlin et al. 2005 (Heidelberger Jahrbücher Bd. 49).
- Kern (1927) Otto Kern: *Hermann Diels und Carl Robert. Ein biographischer Versuch*, Bursian 215 Suppl. (1927).
- Kiefner (1984) Wolfgang Kiefner: *Latinum postabituriale – Unfug oder Chance? Aus der Praxis eines Kursleiters*, AU 27,2 (1984) 57–70.
- Kipf (1999) Stefan Kipf: *Herodot als Schulautor. Ein Beitrag zur Geschichte des Griechischunterrichts in Deutschland vom 15. bis zum 20. Jahrhundert*, Köln et al. 1999 (Studien u. Dokumentationen z. dt. Bildungsgesch. Bd. 73).
- Kipf (2005) ders.: *Griechischlernen mit Homer und Herodot. Versuche einer Neugestaltung des griechischen Anfangsunterrichts seit dem Neuhumanismus*, in: Hüllen-Klippel (2005) 91–104.
- Kipf (2006a) ders.: *Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*, Bamberg 2006.
- Kipf (2006b) ders.: *Von Arrian bis Xenophon. Der griechische Lektüreplan der Berliner Gymnasien unter dem Einfluss des Neuhumanismus*, in: *Die Altertumswissenschaften in Berlin um 1800 an Akademie, Schule und Universität*. Bernd Seidensticker/Felix Mundt (Hgg.), Hannover-Laatzten 2006, 167–187 (Berliner Klassik Bd. 8).

- Kipf (2007) ders.: *Zur Situation der Didaktik der Alten Sprachen in Berlin und in der Bundesrepublik Deutschland*, LGBB 51,1 (2007) 3–9.
- Kipf (2009) ders.: *Historia magistra scholae? Historische Bildungsforschung als Aufgabe altsprachlicher Didaktik am Beispiel der Texterschließung*, PegOn 9,1 (2007) 1–19.
- Kipf (2013a) ders.: *Ars didactica necesse est colatur. Aufgaben und Perspektiven altsprachlicher Fachdidaktik*, in: *Enzyklopädie der Philologie. Themen und Methoden der klassischen Philologie heute*. Ulrich Schmitzer (Hg.), Göttingen 2013, 259–276 (Vertumnus Bd. 11).
- Kipf (2013b) ders.: *Der Schulmann als vir doctissimus. Preußische Schulprogramme im Spannungsfeld von Wissenschaft und Öffentlichkeit*, ZfG NF 23,2 (2013) 259–275.
- Kipf (2014) ders.: *Altsprachlicher Unterricht im Wandel. Fachdidaktische Themenkonstitution als Innovationsmotor*, in: *Kommunikation und Verstehen. Fachdidaktik und Themenkonstitution in den sprach- und kommunikationsbezogenen Fächern und Lernbereichen*. Harald Lange/Silke Sinning (Hgg.), Baltmannsweiler 2014, 43–64 (Forschungs- u. Lehrzusammenhang Themenkonstitution Bd. 10).
- Kipf-Fritsch (1990) *Die altsprachliche Schullektüre in Deutschland von 1918 bis 1945. Ein Verzeichnis der Textausgaben, der Herausgeber, Autoren und Themen*, zusammengestellt von Stefan Kipf, herausgegeben von Andreas Fritsch, Berlin 1990.
- Klein (2005) Richard Klein: *Franz Bömer†*, Gnomon 77 (2005) 189–191.
- Klink (2000) Cornelia Klink: *Universitäre Bildung in der Öffnung für das Lebenslange Lernen. Der Beitrag der Offenen Universität der Niederlande*, Münster et al. 2000 (Diss. Dresden 2001; Internationale Hochschulschriften Bd. 364).
- Klippel (1994) Friederike Klippel: *Englischlernen im 18. und 19. Jahrhundert. Die Geschichte der Lehrbücher und Unterrichtsmethoden*, Münster 1994.
- Klippel (2005) dies.: *Englische Literatur im Englischunterricht des 19. Jahrhunderts*, in: Hüllen-Klippel (2005) 185–209.
- Klippel (2016a) dies.: *Forschungstraditionen der Fremdsprachendidaktik*, in: Caspari et al. (2016) 23–31.
- Klippel (2016b) dies.: *Historische Forschung*, in: Caspari et al. (2016) 31–39.
- Klippel-Legutke (2016) Friederike Klippel/Michael K. Legutke: *Fremdsprachendidaktische Forschung im Kontext*, in: Caspari et al. (2016) 457–466.
- Knecht (1984) Theodor Knecht: *Der Einbau der Rezeption in die Lektüre*, AU 27,3 (1984) 60–69.

- Knoll (1998) *Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung*. Jörg Knoll (Hg.), Bad Heilbrunn 1998.
- Knowles (2007) Malcolm S. Knowles: *Andragogik und Erwachsenenlernen*. Reinhold S. Jäger (Hg.), Heidelberg 2012⁶ [bearb. v. Elwood F. Holton III/Richard A. Swanson; zuerst engl. u. d. T. *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*, Burlington 2005].
- Kochs (2005) Susanne Kochs: *Untersuchungen zu Johann Joachim Winckelmanns Studien der antiken griechischen Literatur*, Ruppolding 2005 (Stendaler Winckelmann-Forschungen Bd. 4; Diss. Jena 2001).
- Königs (1995) Frank G. Königs: *Die Rolle der Grammatik in alternativen Vermittlungskonzepten*, in: Gnutzmann-Königs (1995) 69–84.
- Kösel (2002) Edmund Kösel: *Die Theorie der subjektiven Didaktik. Wissenschaftliche Grundlagen*, Bahlingen 2002⁴ (*Die Modellierung von Lernwelten Bd. 1*) [Umarb. ggü. d. Ausg. Elztal-Dallau 1993¹].
- Krämer-Weiß (2011) Heinrich Krämer/Jürgen Weiß: „Wissenschaft und geistige Bildung kräftig fördern“. *Zweihundert Jahre B. G. Teubner 1811–2011*, Leipzig 2011.
- Kramer (1984) Johannes Kramer: *Latein und Romanistik an lateinlosen Universitäten*, AU 27,2 (1984) 71–78.
- Kranz (1926) Walther Kranz: *Die neuen Richtlinien für den lateinisch-griechischen Unterricht am Gymnasium*, Berlin 1926.
- Kraul (1984) Margret Kraul: *Das deutsche Gymnasium 1780–1980*, Frankfurt/M. 1984¹, 1989².
- Krause (1998) Konrad Krause: *Zur Entwicklung von Hochschuldidaktiken als Teilgebiete einer Hochschulpädagogik in der DDR*, in: Knoll (1998) 130–172.
- Krömer-Flieger (1996) *Thesaurus-Geschichten. Beiträge zu einer Historia Thesauri linguae Latinae von Theodor Bögel (1876–1973)*. Dietfried Krömer/Manfred Flieger (Hgg.), Stuttgart et al. 1996.
- Kroll (1942) Josef Kroll: *Ernst Rupprecht*†, Gnomon 18 (1942) 60–61.
- Krüger (1930) siehe Krüger-Hornig (1963).
- Krüger-Hornig (1963) Max Krüger: *Methodik des altsprachlichen Unterrichts. Neu bearbeitet von Georg Hornig*, Frankfurt/M. 1959¹, 1963² [Umarb. d. gleichnamigen Titels v. Max Krüger, Frankfurt/M. 1930 (Handb. d. Unterrichts an höheren Schulen Bd. 11), zit. als Krüger (1930)].
- Küppers (1993) Jochem Küppers: *Wolfgang Schmid (1913–1980)*, in: Eikasmos 4, 327–331.

- Kuhfuß (2014) Walter Kuhfuß: *Eine Kulturgeschichte des Französischunterrichts in der frühen Neuzeit. Französischlernen am Fürstenhof, auf dem Marktplatz und in der Schule in Deutschland*, Göttingen 2014.
- Kuhlmann (2009) Peter Kuhlmann: *Fachdidaktik Latein kompakt*, Göttingen 2009¹, 2012³.
- Kuhlmann (2010) Peter Kuhlmann/Birgit Eickhoff/Henning Horstmann/Meike Rühl: *Lateinische Literaturdidaktik*. Peter Kuhlmann (Hg.), Bamberg 2010.
- Kuhlmann (2014) Peter Kuhlmann: *Lateinische Grammatik unterrichten. Didaktik des lateinischen Grammatikunterrichts*, Bamberg 2014¹, 2015².
- Kuhlmann-Schneider (2012) *Geschichte der Altertumswissenschaften. Biographisches Lexikon*. Peter Kuhlmann/Helmuth Schneider (Hgg.), Stuttgart et al. 2012 (Der Neue Pauly Suppl. 6).
- Kurz (1984) Gebhard Kurz: *Auswahl und Aufbereitung fachspezifischer Lektüre*, AU 27,3 (1984) 44–51.
- Kytzler (1995) Bernhard Kytzler: *Unser tägliches Latein* [Bericht über L238], MDAV 38,2 (1995) 65–71 [zuerst in: Acta Germanica. Jb. d. Germanistenverbandes im südlichen Afrika Bd. 22. Jan Christoph Meister (Hg.), Frankfurt et al. 1994, 219–228].
- Landfester (1988) Manfred Landfester: *Humanismus und Gesellschaft im 19. Jahrhundert*, Darmstadt 1988.
- Landfester (2001) ders.: *Die neuhumanistische Begründung der Allgemeinbildung*, in: Wiersing (2001) 205–223.
- Lattmann (1896) Julius Lattmann: *Geschichte der Methodik des Lateinischen Elementarunterrichts seit der Reformation. Eine specialistische Ergänzung zur Geschichte der Pädagogik*, Göttingen 1896.
- Lebek (2004) Wolfgang Dieter Lebek: *Das Latinum und die Qualität der deutschen Universitätsstudenten. Kurzbericht über eine statistische Untersuchung*, FC 47,2 (2004) 108–113.
- Lebek (2005) ders.: *Zu Reinhold F. Gleib über „W. D. Lebek, Das Latinum und die Qualität der deutschen Universitätsstudenten“*, FC 48,1 (2005) 82.
- Ledl (2001) Andreas Ledl: *Die Geschichte der Greisenbildung*, Marburg 2001.
- Legenhausen (1995) Lienhard Legenhausen: *Abweichungsphänomene als Unterrichtsgegenstände*, in: Gnutzmann-Königs (1995) 285–302.
- Lehmann (1921) Rudolf Lehmann: *Der gelehrte Unterricht bis zum Weltkrieg. 1892–1914*, in: Paulsen (1919) 693–797 [fortsetzender Anhang, seit d. 3. Aufl. enth.].
- Lehmann (1984) Hartmut Lehmann: *Latein im Studium der Geschichte*, AU 27,3 (1984) 74–75.

- Lenhart (2005) Volker Lenhart: *Humboldt heute – das klassische Bildungsprogramm und die gegenwärtigen Bildungsaufgaben*, in: Kempfer-Meusberger (2005) 33–58.
- Leonhardt (1999) Jürgen Leonhardt: *Sieben Thesen zum Verhältnis von Latein und Geisteswissenschaften*, NlatJb 1 (1999) 283–288 [vgl. ders.: *Rez. zu Joachim Knappe: Philipp Melancthons ‚Rhetorik‘*, *Arbitrium* 16,3 (1998) 300–305].
- Lexis (1902) *Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen*. Wilhelm Lexis (Hg.), Halle/S. 1902.
- Liesenborghs (1984) Leo Liesenborghs: *Latein. Propädeutikum der Geisteswissenschaften*, AU 27,2 (1984) 37–47.
- Lietzmann (1921) Walther Lietzmann: *Fachwissenschaftliche Didaktik an der Universität*, in: *Monatsschr. f. Höhere Schulen* Jg. 20 H. 11–12 (1921) 155–161.
- Litt (2003) Theodor Litt: *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*, Bonn 1955¹, Bochum 1967⁷ [gek. Ausg. hrsg. v. Holger Burckhart, Darmstadt 2003].
- Lloyd-Jones (1965) Hugh Lloyd-Jones: *Paul Maas*[†], *Gnomon* 37 (1965) 219–221 [vgl. ders.: *Blood for the Ghosts. Classical Influence in the Nineteenth and Twentieth Centuries*, London 1982, 215–218].
- Lloyd-Jones (1993) ders.: *Paul Maas (1880–1964)*, in: *Eikasmos* 4, 255–261 [vgl. ders.: *Greek in a Cold Climate*, London 1991, 206–212].
- Lohse (1984) Eduard Lohse: *Latein im Studium der Evangelischen Theologie*, AU 27,3 (1984) 70–71.
- Ludwig (1984) Walther Ludwig: *Amtsenthörung und Emigration Klassischer Philologen*, *Berichte z. Wissenschaftsgesch.* 7,3 (1984) 161–178.
- Ludwig (1991) ders.: *Über die Folgen der Lateinarmut in den Geisteswissenschaften*, *Gymnasium* 98,2 (1991) 139–158.
- Ludwig (2012) Joachim Ludwig: *Lehr-, Lernsettings*, in: Schäffer-Dörner (2012) 516–529.
- Luppe (1990) Ingeburg Luppe: *Zur Geschichte des Griechischunterrichts an den Schulen auf dem Gebiet der ehemaligen DDR*, in: *Symposion zum Griechischunterricht heute*. Hans Grotz/Dieter Prankel (Hgg.), Dillingen 1990, 38–55 (Akademiebericht Nr. 170).
- Macht (1986) Konrad Macht: *Methodengeschichte des Englischunterrichts*, Augsburg 1986–1990 (3 Bde.; *Bd. 1: 1800–1880*, 1986; *Bd. 2: 1880–1960*, 1987; *Bd. 3: 1960–1985*, 1990; Augsburg I-&-I-Schriften Bde. 35; 39; 53).
- Macht (1991) ders.: *Erfolg und Mißerfolg beim Fremdsprachenlernen. Ein Streifzug durch die Ursachenforschung*, in: *Die Neueren Sprachen* 90,3 (1991) 259–279.
- MacIntyre-Gardner (1991) Peter D. MacIntyre/Robert C. Gardner: *Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning. A Review of the*

- Literature*, in: *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies* Bd. 41,1 (1991) 85–117.
- Manitius (1911) Max Manitius: *Geschichte der lateinischen Literatur des Mittelalters. Bd. 1: Von Justinian bis zur Mitte des 10. Jahrhunderts*, München 1911 [ND 2005].
- Mannsperger (1984) Brigitte Mannsperger: *Latein lernen ohne Lehrbuch? Erfahrungen mit der Einführung ins Latein durch direkte Lektüre von Caesars Bellum Gallicum*, AU 27,3 (1984) 34–43.
- Mattheis (2000) Martin Mattheis: *Die Entwicklung des höheren Schulwesens in Preußen von 1871 bis 1900*, in: *Der Mathematikunterricht* 46,3 (2000) 5–21 [Themenheft „Felix Klein und die Berliner Schulkonferenz des Jahres 1900“].
- Matthiä (1845) Konstantin Matthiä: *August Matthiä in seinem Leben und Wirken, zum Theil nach seiner eigenen Erzählung*, Quedlinburg 1845.
- Matthiessen (1973) Kjeld Matthiessen: *Fachdidaktik der Alten Sprachen zwischen Klassischer Philologie und Erziehungswissenschaft*, in: Gruber-Maier (1973) 32–39.
- Meilhammer (2010) Elisabeth Meilhammer: *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland bis 1945*, in: Arnold et al. (2010) 125–128.
- Meinhold (1912) Paul Meinhold: *Wilhelm II. 25 Jahre Kaiser und König*, Berlin 1912.
- Meis (2009a) Manfred Meis: *Von Lobberich nach Harvard. Daten aus dem Leben von Werner Jaeger*, in: Meis-Optendrenk (2009) 10–11.
- Meis (2009b) ders.: *Werner Jaeger in Lobberich*, in: Meis-Optendrenk (2009) 12–29.
- Meis-Optendrenk (2009) *Werner Jaeger*. Manfred Meis/Theo Optendrenk (Hgg.), Nettetal 2009.
- Meissler (1973) Hans-Jürgen Meissler: *Bericht über eine Umfrage zur Praxis des Lateinunterrichts an den Hochschulen und Kollegs zur Erlangung der Hochschulreife*, MDAV 16,1 (1973) 8–13.
- Mensching (1987) Eckart Mensching: *Über einen verfolgten deutschen Altphilologen. Paul Maas (1880–1964)*, Berlin 1987.
- Meueler (2011) Erhard Meueler: *Didaktik der Erwachsenenbildung. Weiterbildung als offenes Projekt*, in: Tippelt-von Hippel (2011) 973–987 [erw. u. aktualisierte Fass. 2017⁶ in Vorb.].
- Meyer (1975) Hermann-J. Meyer: *Epochalgeschichte der Erwachsenenbildung, Kapitel 2.4: Klassik – Idealismus – Romantik*, in: Pöggeler (1975) 31–49.
- Mikula (2009) Regina Mikula: *Lernen in der Erwachsenenbildung. Theoretische Perspektiven und Einblicke in die Forschungslandschaft*, Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 7–8 (2009) 05-(1-10); www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8_05_mikula.pdf aufgerufen am 10.4.2017.

- Müller (1998) Kurt R. Müller: *Handlung und Reflexion*, in: Knoll (1998) 68–129.
- Müller (2005) Sven Müller: *Der nicht geleistete Eid des Rostocker Griechisch-Professors Kurt von Fritz auf Adolf Hitler. „Preußisch-starre Haltung“ oder staatsbürgerliche Verantwortung von Wissenschaft?* in: *Zeitgeschichte regional*. Mitteilungen aus Mecklenburg-Vorpommern Bd. 9,2 (2005) 67–77.
- Müller-Nottscheid (2011) Hans-Harald Müller/Mirko Nottscheid: *Wissenschaft ohne Universität, Forschung ohne Staat: Die Berliner Gesellschaft für deutsche Literatur (1888–1938)*, Berlin et al. 2011.
- Nagel (1990) Anne Christine Nagel: *Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftspolitik im Industriezeitalter. Das "System Althoff" in historischer Perspektive. Tagungsbericht über das Symposium in der Werner-Reimers-Stiftung Bad Homburg 21.–23. 5. 1990*, in: *Berichte z. Wissenschaftsgesch.* 13 (1990) 182–186.
- Nagel (2012) dies.: *Die Universität im Dritten Reich*, in: Grüttner et al. (2012) 405–464.
- Neuhausen (1984) Karl August Neuhausen: *Neuere lateinische Unterrichtswerke für die Universität*, AU 27,3 (1984) 11–20.
- Nickel (1970) Rainer Nickel: *Der Mythos vom Dritten Reich und seinem Führer in der Ideologie des humanistischen Gymnasiums vor 1945*, Paed. Hist. 10 (1970) 111–128.
- Nickel (1972) ders.: *Humanistisches Gymnasium und Nationalsozialismus*, Paed. Hist. 12 (1972) 485–503.
- Nickel (1974) ders.: *Die alten Sprachen in der Schule. Didaktische Probleme und Perspektiven*, Kiel 1974.
- Nickel (1982) ders.: *Einführung in die Didaktik des altsprachlichen Unterrichts*, Darmstadt 1982.
- Nickel (2001) ders.: *Lexikon zum Lateinunterricht*, Bamberg 2001 [Neubearb. ggü. Udo Frings/Hermann Keulen/Rainer Nickel, Freiburg et al. 1981].
- Oberg (1973) Eberhard Oberg: *Relevanz des Lateinischen für andere Studienfächer. Lateinkurse an der Universität*, MDAV 16,1 (1973) 6–8.
- Obermayer (2014) Hans Peter Obermayer: *Deutsche Altertumswissenschaftler im amerikanischen Exil. Eine Rekonstruktion*, Berlin et al. 2014.
- Oertel (1994) Hans-Ludwig Oertel: *Ein Vorschlag zur effizienteren Gestaltung der Graecumsprüfung*, Anregung 40 (1994) 111–112.
- Olbrich (2001) Josef Olbrich: *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*, Bonn 2001.
- Optendrenk (2008) Theo Optendrenk: *Werner Jaeger in Berlin*, in: *Heimatbuch des Kreises Viersen* Bd. 59 (2008) 62–77.

- Optendrenk (2009a) ders.: *Wie traumwandelnd in der veränderten Heimat. Ein bisher unbekannter Brief Jaegers aus dem Jahre 1925 an Helene Kröller-Müller*, in: Meis-Optendrenk (2009) 30–35 [im Vorwort ausgewiesen u. d. T. *Besuch 1925 in Lobberich*].
- Optendrenk (2009b) ders.: *Ein willkommener Deutscher. Auslandsreisen zwischen den Kriegen*, in: Meis-Optendrenk (2009) 39–49.
- Optendrenk (2009c) ders.: *Eine charismatische Persönlichkeit*, in: Meis-Optendrenk (2009) 71–77.
- Orlt (2012) Anton Orlt: *Zur Geschichte des fachsprachlichen Lateinunterrichts*, in: *Sprachen öffnen Horizonte. 60 Jahre Sprachenzentrum der Humboldt-Universität zu Berlin*. Nina Selzer (Hg.), Berlin 2012, 59–60.
- Paletschek (2007) Sylvia Paletschek: *Zurück in die Zukunft? Universitätsreformen im 19. Jahrhundert*, in: *Das Humboldt-Labor. Experimentieren mit den Grenzen der klassischen Universität*. Wolfgang Jäger (Hg.), Freiburg 2007, 11–15; www.freidok.uni-freiburg.de/data/5224 aufgerufen am 10.4.2017.
- Parow (1909) Walter Parow: *Zur Frage des Lateinunterrichts an Oberrealschulen*, Pädagogisches Archiv 51 (1909) 99–106.
- Patzer (1964) Harald Patzer: *Hermann Langerbeck†*, Gnomon 36 (1964) 844–845.
- Paulsen (1901) Friedrich Paulsen: *Die höheren Schulen und das Universitätsstudium im 20. Jahrhundert*, Braunschweig 1901.
- Paulsen (1902a) ders.: *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*, Berlin 1902.
- Paulsen (1902b) ders.: *Das Prinzip der Gleichwertigkeit der drei Formen der höheren Schule*, in: Lexis (1902) 35–48.
- Paulsen (1906) ders.: *Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung*, Berlin 1906¹, 1920⁴.
- Paulsen (1919) ders.: *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht*, Leipzig 1885¹ [zitiert nach der Ausgabe Berlin et al. 1919–1921³, 2 Bde., ND 1960, 1965; vgl. Lehmann (1921)].
- Peek (1965) Werner Peek: *Paul Maas*, in: Jb. d. Dt. Akad. d. Wiss. zu Berlin 1964, Berlin 1965, 248–253.
- Pertsch (1972) G. Pertsch: *Zum 100. Geburtstag von Rudolf Helm*, in: MDAV Berlin 18,1 (1972) 3–4.
- Pestel (2009) Friedemann Pestel: *Weimar als Exil. Erfahrungsräume französischer Revolutionsemigranten 1792–1803*, Leipzig 2009 (Deutsch-Französische Kulturbibliothek Bd. 28).

- Pestel (2015) ders.: *Kosmopoliten wider Willen. Die „monarchiens“ als Revolutionsemigranten*, Berlin et al. 2015 (Pariser Historische Studien Bd. 104).
- Pöggeler (1975) *Geschichte der Erwachsenenbildung*. Franz Pöggeler (Hg.), Stuttgart et al. 1975.
- Poetzsch (1902) *Ergänzungsprüfung eines Realgymnasial-Abiturienten in Latein und Griechisch nach 1 Semester*, Pädagogisches Archiv 44,2 (1902) 826.
- Prenzel et al. (1997) Manfred Prenzel/Heinz Mandl/Gabi Reinmann: *Ziele und Aufgaben der Erwachsenenbildung*, in: Weinert-Mandl (1997) 1–44.
- Prestel (1987) Peter Prestel: *Didaktische Überlegungen zur Möglichkeit der Texterschließung im Sprachunterricht*, in: Wort und Dienst. Jb. d. Kirchl. Hochschule Bethel NF 19 (1987) 49–62.
- Prestel (2011) ders.: „So genau wie möglich und so frei wie nötig.“ *Was ist beim Übersetzen des Neuen Testaments möglich und was ist nötig?* Theol. Rundschau 76 (2011) 361–387.
- Preuß (1988) Ute Preuß: *Humanismus und Gesellschaft. Zur Geschichte des altsprachlichen Unterrichts in Deutschland von 1890 bis 1933*, Frankfurt/M. 1988.
- Pridik (1984) Karl-Heinz Pridik: *Beobachtungen zur Lernsituation in Hochschulsprachkursen*, AU 27,2 (1984) 29–36.
- Prokoph (2012) Felix M. Prokoph: *Latinum habendum (non) est*, in: Forum Schule. Latein und Griechisch in Hessen, Jg. 59, H. 1–3 (2012) 65–74.
- Quetz (1995) Jürgen Quetz: *Neuere Forschungen zum Fremdsprachenlernen. Konsequenzen für den Unterricht mit Erwachsenen*, in: Burger (1995) 9–22.
- Quetz (2007) ders.: *Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter*, in: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Karl-Richard Bausch/Herbert Christ/Werner Hüllen/Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), Tübingen 1989¹, 1991², 376–381 [1995³, 451–456; überarb. Fass. ohne W. Hüllen als Hg.: 2003⁴, 2007⁵, 464–470].
- Raasch (1995) Albert Raasch: *Grammatische Terminologie aus der Lehr- und Lernperspektive oder: Der ununterbrochene Kreislauf*, in: Gnutzmann-Königs (1995) 167–179.
- Rathke (1904) Georg Rathke: *De Romanorum bellis servilibus capita selecta*, Diss. Berlin 1904.
- Rebenich (1999) Stefan Rebenich: „*Mommsen ist er niemals näher getreten.*“ *Theodor Mommsen und Hermann Diels*, in: Calder-Mansfeld (1999) 85–134 [Diskussion 135–142].
- Rebenich (2001) ders.: *Zwischen Anpassung und Widerstand? Die Berliner Akademie der Wissenschaften von 1933 bis 1945*, in: *Antike und Altertumswissenschaft in der Zeit von Faschismus und Nationalsozialismus*. Beat Näf (Hg.), Mandelbachtal et al. 2001, 203–244.

- Regenbogen (1930) Otto Regenbogen: *Denkschrift über einige Fragen des altsprachlichen Universitätsunterrichts. Auf Anregung des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung*, Berlin 1930.
- Reich-Claassen-von Hippel (2011) Jutta Reich-Claassen/Aiga von Hippel: *Programm- und Angebotsplanung*, in: Tippelt/von Hippel (2011) 1003–1015 [erw. u. aktualisierte Fassung 2017⁶ in Vorb.].
- Reich-Ranicki (2006) *Meine Schulzeit im Dritten Reich. Erinnerungen deutscher Schriftsteller*. Marcel Reich-Ranicki (Hg.), München 2006⁹ [zuerst Köln 1982¹].
- Reich-Ranicki (2012) ders.: *Mein Leben*, München 1999¹, 2012⁸.
- Reinmann-Mandl (1997) Gabi Reinmann/Heinz Mandl: *Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden*, in: Weinert-Mandl (1997) 355–403.
- Reinmann (2010) Gabi Reinmann: *Bildungspsychologie des mittleren Erwachsenenalters*, in: Spiel et al. (2010) 163–182.
- Rethwisch (1902) C[onrad] Rethwisch: *Geschichtlicher Rückblick*, in: Lexis (1902) 1–34.
- Richert (1920) Hans Richert: *Die deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule. Ein Buch von deutscher Nationalerziehung*, Tübingen 1920.
- Riedel (1990) Manfred Riedel: *Hören auf die Sprache. Die akroamatische Dimension der Hermeneutik*, Frankfurt/M. 1990.
- Rieks (1993) Rudolf Rieks: *Wolfgang Schadewaldt (1900–1974) und Ernst Zinn (1910–1990)*, in: Eikasmos 4, 323–325.
- Rittelmeyer (2006) Christian Rittelmeyer: *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*, Darmstadt 2006.
- Römer (1989) C[ornelia] Römer: „Warum ich das Lateinum, das ich für mein Studium brauche, nicht an der Schule erworben habe“, MDAV NRW 37,1 (1989) 11–12.
- Röttger (1980) Gerhard Röttger: *Griechisch und Latein für ältere Lernanfänger*, MDAV 23,4 (1980) 1–7.
- Röttger (1984) ders.: *Kontrastgrammatik Lateinisch-Deutsch*, AU 27,3 (1984) 21–33.
- Rothfuchs (1893) Julius Rothfuchs: *Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts*, Marburg 1875¹, 1893³.
- Ruisz et al. (2016) Dorottya Ruisz/Elisabeth Kolb/Friederike Klippel: *Analyse historischer Quellen*, in: Caspari et al. (2016) 220–229.
- Rummel (1996) Erika Rummel: *Erasmus on Women*, Toronto 1996.
- Runge (1902) Friedrich Runge: *Geschichte des Ratsgymnasiums zu Osnabrück in älterer Zeit*, o. O. 1895¹, 1902² [ND 2013].
- Russell (1987) Donald Andrew Russell: *Richard Walzer*, in: Proceedings of the British Academy 73 (1987) 705–710.

- von Saldern (2010) Matthias von Saldern: *Fachdidaktik*, in: Arnold et al. (2010) 108.
- Schadewaldt (1940) Wolfgang Schadewaldt: *Otfrid Becker*[†], *Gnomon* 16 (1940) 237–239.
- Schadewaldt (1942) ders.: *Ital Gelzer*[†], *Gnomon* 18 (1942) 61–63.
- Schäffer-Dörner (2012) *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Burkhard Schäffer/Olaf Dörner, Opladen et al. 2012.
- Schleiermacher (1983) Friedrich Schleiermacher: *Pädagogische Schriften*. Unter Mitw. v. Theodor Schulze hrsg. v. Erich Weniger, Frankfurt/M. et al. 1983 [zuerst Düsseldorf et al. 1957; 2 Bde.; *Bd. 1: Vorlesungen aus dem Jahre 1826; Bd. 2: Pädagogische Abhandlungen und Zeugnisse*].
- von Schlosser (1937) Julius von Schlosser: *Magistra Latinitas und Magistra Barbaritas*, München 1937 (Sitzungsber. d. Bayer. Akad. d. Wiss., Philos.-hist. Abt., Jg. 1937, H. 2).
- Schmidt (1979) Rudolf Schmidt: *Deutsche Buchhändler, Deutsche Buchdrucker. Beiträge zu einer Firmengeschichte des deutschen Buchgewerbes Bd. 3*, Berlin et al. 1902–1908 [ND Hildesheim et al. 1979].
- Schmidt (1995) Peter Lebrecht Schmidt: *Zwischen Anpassungsdruck und Autonomiestreben. Die deutsche Latinistik vom Beginn bis in die 20er Jahre des 20. Jahrhunderts*, in: Flashar (1995) 115–182.
- Schmitter (1987) *Geschichte der Sprachtheorie*. Peter Schmitter (Hg.), Tübingen 1987–2007 (6 Bde.).
- Schneider (1957) Ilse Schneider: *Die Aufgaben der altsprachlichen Lektorate an den Universitäten der Deutschen Demokratischen Republik*, in: *Das Altertum* 3,2 (1957) 119–128.
- Schneidewin (1917) Max Schneidewin: *Johannes Imelmann*, *Dt. Philologen-Bl.* 25 (1917) 168.
- Schoelen (1965) Eugen Schoelen: *Erziehung und Unterricht im Mittelalter. Ausgewählte pädagogische Quellentexte*, Paderborn 1965² [zuerst u. d. T. *Pädagogisches Gedankengut des christlichen Mittelalters*, Paderborn 1956].
- Schoelen (1975) ders.: *Epochalgeschichte der Erwachsenenbildung, Kapitel 2.1: Mittelalter*, in: Pöggeler (1975) 12–16.
- Schrader (2007) Josef Schrader: *Lehr- und Lernforschung in der Erwachsenenbildung*, *Report* 30,2 (2007) 52–62.
- Schröder (1969) Konrad Schröder: *Die Entwicklung des Englischunterrichts an den deutschsprachigen Universitäten bis zum Jahre 1850. Mit einer Analyse zu Verbreitung und Stellung des Englischen als Schulfach an den deutschen höheren Schulen im Zeitalter des Neuhumanismus*, Ratingen 1969 (Diss. Saarbrücken 1967).

- Schröder (1980) ders.: *Linguarum recentium annales. Der Unterricht in den modernen europäischen Sprachen im deutschsprachigen Raum*, Augsburg 1980–1985 (4 Bde.; Augsburger I-&-I-Schriften Bde. 10; 18; 23; 33).
- Schröder (1987) ders.: *Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes*, Augsburg 1987–2001 (7 Bde.: 4 Hauptbde.; 2 Bde. m. Nachträgen, 1 Registerbd.).
- Schröder (1992) *Fremdsprachenunterricht 1500–1800. Vorträge gehalten anlässlich eines Arbeitsgesprächs vom 16. bis 19. Oktober 1988 in der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel*. Konrad Schröder (Hg.), Wiesbaden 1992 (Wolfenbütteler Forschungen Bd. 52).
- Schröder (1997) Wilt Aden Schröder: *Bemerkungen zum Briefwechsel Diels-Wilamowitz*, Eikasmos 8 (1997) 283–308.
- Schröder (1999) ders.: *Der Altertumswissenschaftler Eduard Norden (1868–1941)*, Hildesheim et al. 1999 (Spudasmata Bd. 73).
- Schröder (2005) Konrad Schröder: *Die modernen Fremdsprachen im frühen 18. Jahrhundert*, in: Hüllen-Klippel (2005) 11–28.
- Schulz (1993) Hartmut Schulz: *Pädagogik „vom Kinde aus“ und Lateinunterricht. Berthold Otto als Lateinidaktiker*, AU 36,4–5 (1993) 121–139.
- Schwarz (1847) Christian Schwarz: *Ein Blick in die Zukunft der Gelehrtenschule vom Standpunkte des Fortschrittes. Einladungsschrift zur Feier des Geburtsfestes Sr. Majestät des Königs durch einen Redeakt im K. Gymnasium am 27. September und zu den vorangegangenen öffentlichen Prüfungen daselbst*, Ulm 1847.
- Schwarz (1982) Franz Ferdinand Schwarz: *Altertum und Gegenwart. Kritische Reflexionen zum Bildungswert antiker Kultur*, Graz et al. 1982 (Neue Erwachsenenbildung Bd. 9).
- Schwindt (2005) Jürgen Paul Schwindt: „Radikalphilologie“. *Die Bedeutung der Altertumswissenschaften für die heutige Bildung*, in: Kempster-Meusburger (2005) 151–162.
- Seifert (1975) Eduard Seifert: *Institutionalgeschichte der Erwachsenenbildung, Kapitel 3.4: Geschichte der universitären Erwachsenenbildung*, in: Pöggeler (1975) 187–196.
- Seitter (2007) Wolfgang Seitter: *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung*, Bielefeld 2000¹, 2007³.
- Siebert (1985) Horst Siebert: *Lehr-Lernforschung in der Erwachsenenbildung – am Ende oder am Anfang?* Report 16 (1985) 55–63.
- Siebert (2009) ders.: *Theorien der Erwachsenenbildung. Phasen – Richtungen – Kontroversen*, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, Weinheim 2009, www.beltz.de

- Siebert (2012) ders.: *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*, Augsburg 2012⁷ [Umarb. ggü. d. Ausg. Neuwied et al. 1996¹ u. ö.].
- Siebourg (1917) Max Siebourg: *Die innere Weiterbildung unserer höheren Schulen*, Leipzig 1917.
- Siebourg (1921) ders.: *Philologen und Schulmänner*, in: Monatsschr. f. Höhere Schulen Jg. 20, H. 11–12 (1921) 257–260.
- Simon (2004) Dieter Simon: *Zeithorizonte. Versuch über verschwendetes Leben*, in: Rechtsgeschichte. Zs. d. MPI f. europ. Rechtsgesch. Bd. 4 (2004) 84–113.
- Solmsen (1979a) Friedrich Solmsen: *Wilamowitz in his last ten years*, GRBS 20 (1979) 89–122.
- Solmsen (1979b) ders.: *Reply to William M. Calder III: The Berlin Graeca. A Further Note*, GRBS 20 (1979) 398–400.
- Sommer (1975) Karl-Heinz Sommer: *Institutionalgeschichte der Erwachsenenbildung, Kapitel 3.9: Geschichte des Fernunterrichts*, in: Pöggeler (1975) 237–245.
- Sowards (1982) Jesse Kelley Sowards: *Erasmus and the Education of Women, SixteenthCentJ* 13,4 (1982) 77–89.
- Spenkuch (2012a) Hartwin Spenkuch: *Bildung statt Klassenkampf. Die volkstümlichen Hochschulkurse im Spannungsfeld von Universitätsidee, Social-Politik und gesellschaftlicher Integration (1895 bis 1914)*, in: *Acta Borussica NF 2. Reihe: Preußen als Kulturstaat. Abt. I: Das preußische Kultusministerium als Staatsbehörde und gesellschaftliche Agentur (1817–1934)*, Bd. 3.1: Fallstudien. Wolfgang Neugebauer (Hg.), Berlin 2012, 214–243.
- Spenkuch (2012b) ders.: *Bildung statt Klassenkampf. Die volkstümlichen Hochschulkurse im Spannungsfeld von Universitätsidee, Social-Politik und gesellschaftlicher Integration (1895 bis 1914)*, in: *Acta Borussica NF 2. Reihe: Preußen als Kulturstaat. Abt. I: Das preußische Kultusministerium als Staatsbehörde und gesellschaftliche Agentur (1817–1934)*, Bd. 3.2: Dokumente. Wolfgang Neugebauer (Hg.), Berlin 2012, 250–278.
- Spiel et al. (2010) *Bildungspsychologie*. Christiane Spiel/Barbara Schober/Petra Wagner/Ralph Reimann (Hgg.), Göttingen et al. 2010.
- Stab (1844) [Dr.] Stab: *Über Volks- und Bürgerakademien, Lehrconvente, Bildungsinstitute, Bildungsstunden und Zunftschulen, oder Vorschläge zur Förderung allgemeiner Volksbildung*, Berlin 1844.
- Steinthal (1977) Hermann Steinthal: *Zum Thema Latinum und „Lateinkenntnisse“*, MDAV 20,3 (1977) 1–3.

- Stern et al. (1972) *Islamic Philosophy and the Classical Tradition* (FS Walzer). Samuel Miklos Stern/Albert Habib Hourani/Vivian Brown (Hgg.), Oxford 1972 (Oriental Studies Bd. 5).
- Steveling (1999) Lieselotte Steveling: *Juristen in Münster. Ein Beitrag zur Geschichte der Rechts- und Staatswissenschaftlichen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster/Westf.*, Münster 1999 (Diss. Münster 1998; Beiträge z. Gesch. d. Soziologie Bd. 10).
- Stierle (1984) Karlheinz Stierle: *Latein im Studium. Sprache der Europäischen Identität*, AU 27,3 (1984) 78–79.
- von Stockhausen (2010) Annette von Stockhausen: *Einblicke in die Geschichte der „Athanasius Werke“*. Die Briefe Hans Georg Opitz' an Eduard Schwartz, in: *Von Arius zum Athanasianum. Studien zur Edition der „Athanasius Werke“*. Annette von Stockhausen/Hanns Christof Brennecke (Hgg.), Berlin et al. 2010, 207–295 (Texte u. Untersuchungen z. Gesch. d. altchristl. Lit. Bd. 164).
- Stroh (2003) Wilfried Stroh: *Nachruf auf Wolf Steidle (1910–2003)*, DASiU 50,2/3 (2003) 10–12.
- Swoboda (1890) Wilhelm Swoboda: *Die Methode Toussaint-Langenscheidt*, in: *Englische Studien* 14 (1890) 210–240 [zit. n.: *Moderne Sprachlehrmethoden. Theorie und Praxis*. Richard Batz/Waltraud Bufe (Hgg.), Darmstadt 1991, 40–73].
- Tenorth (1987) Heinz-Elmar Tenorth: *Dogmatik als Wissenschaft. Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente*, in: *Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag*. Dirk Baecker/Jürgen Markowitz/Rudolf Stichweh/Hartmann Tyrell/Helmut Willke (Hgg.), Frankfurt/M. 1987, 692–719.
- Tenorth (2003) ders.: *Die Universität ist eine Rabenmutter. Gutes Studium soll nicht erziehen*, in: *Berliner Zeitung*, 14. April 2003.
- Tenorth (2012) ders.: *Forschungsfragen und Reflexionsprobleme. Zur Logik fachdidaktischer Analysen, in: Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen*. Horst Bayrhuber/Ute Harms/Bernhard Muszynski/Bernd Ralle/Martin Rothgangel/Lutz-Helmut Schön/Helmut J. Vollmer/Hans-Georg Weigand (Hgg.), Münster 2012, 11–27 (Fachdidaktische Forschungen Bd. 2).
- Thiel (2000) Jens Thiel: *Paul Abraham. Ein vergessener Mitarbeiter der Preußischen Akademie der Wissenschaften*, in: *Die Preußische Akademie der Wissenschaften zu Berlin 1914–1945*. Wolfram Fischer (Hg.), Berlin 2000, 435–458.

- Thomas (1880) Emil Thomas: *Schedae criticae in Senecam rhetorem selectae*, Diss. Berlin 1880.
- Thommen (1923) Rudolf Thommen: *Über das Studium der griechischen Sprache an der Universität Basel*, in: *ANTIΔΩPON* [FS Wackernagel o. Ang. d. Hgg.], Göttingen 1923 [eigtl. 1924] 344–353.
- Thompson (1997) Craig R. Thompson: *Collected Works of Erasmus. Bd. 39: Colloquies*, Toronto et al. 1997.
- Tichy (2010) Eva Tichy: *Hermann als Grammatiker*, in: *Gottfried Hermann (1772–1848). Internationales Symposium in Leipzig 11.–13. Oktober 2007*. Kurt Sier/Eva Wöckener-Gade (Hgg.), Tübingen 2010, 123–142.
- Tietgens (1992) Hans Tietgens: *Reflexionen zur Erwachsenenbildung*, Bad Heilbrunn 1992.
- Tietgens (2011) ders.: *Geschichte der Erwachsenenbildung*, in: Tippelt-von Hippel (2011) 25–41.
- Tippelt-von Hippel (2011) *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Rudolf Tippelt/Aiga von Hippel (Hgg.), Wiesbaden, 2011⁵ [2017⁶ in Vorb., zuerst hrsg. v. Rudolf Tippelt, Opladen 1994¹, 1999²].
- Tosch (2006) Frank Tosch: *Gymnasium und Systemdynamik. Regionaler Strukturwandel im höheren Schulwesen der preußischen Provinz Brandenburg 1890–1938*, Bad Heilbrunn 2006.
- Trantow (1921) Johannes Trantow: *Latein und Griechisch*, in: Karstädt (1921) Bd. 2, 3–48.
- Unte (1985) Wolfhart Unte: *Wilamowitz als wissenschaftlicher Organisator*, in: Calder et al. (1985) 720–770 [auch in: Wolfhart Unte: *Heroen und Epigonen. Gelehrtenbiographien der klassischen Altertumswissenschaft im 19. und 20. Jahrhundert*, St. Katharinen 2003, 271–329].
- Usener (2003) Knut Usener: *Vom Frust zur Lust. Latein im gebildeten Deutschland des 21. Jahrhunderts*, in: *Germania latina, Latinitas teutonica. Politik, Wissenschaft, humanistische Kultur vom späten Mittelalter bis in unsere Zeit*. Eckhard Kessler/Heinrich C. Kuhn (Hgg.), München 2003, 963–998 (Humanistische Bibliothek. Texte u. Abhandlungen. Reihe I, Abhandlungen, Bd. 54 [in 2 Bdn.]).
- Usener (2012) ders.: *Zwischen Textkritik, Hermeneutik und Kulturwissenschaft. Die Altphilologie im Horizont des Theologie-Studiums*. in: *Theologie in Freiheit und Verbindlichkeit. Profile der Kirchlichen Hochschule Wuppertal/Bethel*. Henning Wrogemann (Hg.), Neukirchen-Vluyn 2012, 168–180 (Veröffentlichungen d. Kirchl. Hochschule Wuppertal Bd. 13).
- Valmaggì (1894) Luigi Valmaggì [Rez.]: *Rudolphus Helm, De P. Papinii Statii Thebaide*, RFIC 22,1 (1894) 147–50.

- Victor (1994) Ulrich Victor: *Besprechung zu Studium Latinum. Latein für Universitätskurse (1993)*, MDAV 37,3 (1994) 108–110.
- Vischer (1996) Rüdiger Vischer: *Brigitte Mannsperger, Latein Lernen beim Lesen. Sprachlehre mit Wortkunde*, Gymnasium 103,2 (1996) 185–186.
- Vogel (1959) Martin Rudolf Vogel: *Volksbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Theorien- und Institutionengeschichte*, Stuttgart 1959.
- Volkmann (2016) Laurenz Volkmann: *Hermeneutische Verfahren*, in: Caspari et al. (2016) 229–243.
- Waldeck (1902) August Waldeck: *Der Unterricht im Lateinischen*, in: Lexis (1902) 138–156.
- Walther (1996) Helmut G. Walther: *Latein für Universitätsstudien. Ansprache des Dekans der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena zum Certamen Thuringiae*, MDAV 39,3 (1996) 134–137.
- Walzer (1991) Richard Walzer: *The Formation of a Scholar. The Stages on My Way*, in: *British Journal of Middle Eastern Studies* 18,2 (1991) 159–168.
- Weckwerth (2016) Andreas Weckwerth: „Latein, wer zum Teufel braucht heute noch Latein?“ *Überlegungen zur Relevanz und möglichen Reform des Latinums in Lehramtsstudiengängen*, PegOn 2017 [eingereicht].
- Weeber (1998) Karl-Wilhelm Weeber: *Mit dem Latein am Ende? Tradition mit Perspektiven*, Göttingen 1998.
- Wegeler (1996) Cornelia Wegeler: „...wir sagen ab der internationalen Gelehrtenrepublik“. *Altertumswissenschaft und Nationalsozialismus. Das Göttinger Institut für Altertumskunde 1921–1962*, Wien et al. 1996.
- Wehrli (1976) Fritz Wehrli: *Richard Walzer†*, *Gnomon* 48 (1976) 221–222.
- Weimar (1989) Klaus Weimar: *Geschichte der deutschen Literaturwissenschaft bis zum Ende des 19. Jahrhunderts*, München 1989.
- Weinert-Mandl (1997) *Psychologie der Erwachsenenbildung*. Franz E. Weinert/Heinz Mandl (Hgg.), Göttingen et al. 1997 (*Enzyklopädie d. Psychologie, Themenbereich D: Praxisgebiete, Serie I: Pädagogische Psychologie, Bd. 4*).
- Weische (2003) Alfons Weische: *Cur exercitationes Latinas diligam*, in: *Altera Ratio. Klassische Philologie zwischen Subjektivität und Wissenschaft* (FS Suerbaum). Markus Schauer/Gabriele Thome (Hgg.), Stuttgart 2003, 171–175.
- Weiß (1999) Edgar Weiß: *Pädagogische Neuerungen im Kontext politischer Reaktion. Berthold Otto und seine „kindzentrierte“ Hauslehrerpädagogik*, in: *Archiv f. Reformpädagogik* 4,1 (1999) 3–26.
- von Weizsäcker (1972) Carl Friedrich von Weizsäcker: *Über Sprachrelativismus*, in: Stern et al. (1972) 495–502.

- Werner (1960) Jürgen Werner: *Zum Griechischunterricht an der Universität*, in: *Das Altertum* 6,3 (1960) 184–190.
- Wesseling (2001) Klaus-Gunther Wesseling: *Art. Jaeger, Werner Wilhelm*, in: *Biographisch-Bibliographisches Kirchenlexikon* Bd. 18, Ergänzungen 5, Hamm 2001, 717–749.
- Westphalen (1984) Klaus Westphalen: *Englisch und Latein. Fundamentalsprachen des Gymnasiums*. [Beilage zu] *AU* 27,3 (1984).
- Wiersing (2001) *Humanismus und Menschenbildung. Zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft der bildenden Begegnung der Europäer mit der Kultur der Griechen und Römer*. Erhard Wiersing (Hg.), Essen 2001 (Detmolder Hochschulschriften Bd. 4).
- Wiesner et al. (2006) *Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vom 21. bis 23. September 2006 an der Justus-Liebig-Universität in Gießen*. Gisela Wiesner/Christine Zeuner/Hermann J. Forneck (Hgg.), Baltmannsweiler 2006.
- Wilamowitz (1892) Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff: *Philologie und Schulreform*, Göttingen 1892 [gek. Fass.; vollst. abgedr. in: ders., *Reden*, Berlin 1913³ u. ö., 98–119].
- Wilamowitz (1902) ders.: *Der Unterricht im Griechischen*, in: *Lexis* (1902) 157–176.
- Wilamowitz (1928) ders.: *Erinnerungen 1848–1914*, Leipzig 1928.
- Willmann (1909) Otto Willmann: *Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung dargestellt*, Braunschweig 1882¹, 1909⁴ [ND 1957⁶, 1967⁷].
- Willmann (1925) *Einleitung in ein lateinisches Sprach- und Spruchbuch zum Selbstunterricht*. Aus dem literarischen Nachlaß Otto Willmanns mitgeteilt von W[enzel] Pohl, München 1925 [auch in: *Jb. d. Vereins f. christl. Erziehungswissenschaft* 16 (1925) 1–38].
- Wilsing (1957) Niels Wilsing: *Die Praxis des Lateinunterrichts*, Stuttgart 1951–1957 (2 Bde.; *Bd. 1: Probleme des Sprachunterrichts*, Stuttgart 1951¹, 1964² [ND 1968]; *Bd. 2: Probleme der Lektüre*, Stuttgart 1957¹, 1964² [ND 1972]).
- Wirth (1999) Günter Wirth: *Ernst Grumach. Universalgelehrter von internationalem Rang und Zeitzeuge sui generis*, in: *Jüdische Intellektuelle in der DDR. Politische Strukturen und Biographien*. Georg Schuppener (Hg.), Leipzig 1999, 106–130 (hochschule ost. leipziger beiträge zu hochschule & wissenschaft, 8. Jg. Bd. 1–2/1999).
- Wojaczek (1984) Günter Wojaczek: *Urteil des Bayer. Verfassungsgerichts in Sachen Latinum*, *DASiU* 31,2 (1984) 15–16.

- Wolf (2014) Gertrud Wolf: *Zur Konstruktion des Erwachsenen. Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie*, Wiesbaden 2011¹, 2014².
- Wolgast (1996) Günther Wolgast: *Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung*, Neuwied et al. 1996.
- Wuttke (2000) Dieter Wuttke: *Latein und Kunstgeschichte. Ein Beitrag zum Methodenproblem*, in: *Kunst – Politik – Religion. Studien zur Kunst in Süddeutschland, Österreich, Tschechien und der Slowakei* (FS Franz Matsche). Markus Hörsch/Elisabeth Oy-Marra (Hgg.), Petersberg 2000, 177–191.
- Wyneken (1916) Gustav Wyneken: *Wider den altsprachlichen Schulunterricht*, Jena 1916.
- Zawacki-Richter (2013) Olaf Zawacki-Richter: *Geschichte des Fernunterrichts. Vom brieflichen Unterricht zum gemeinsamen Lernen im Web 2.0*, in: *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. Martin Ebner/Sandra Schön (Hgg.), Frankfurt/M. 2011¹, 2013² (peDOCS Bd. 83321).
- Ziehen (1920) Ludwig Ziehen: *Der künftige Lehrplan des humanistischen Gymnasiums. Kritische Betrachtungen und praktische Vorschläge zur Schulreform*, Langensalza 1920 (Friedrich Manns Pädagogisches Magazin. Abh. v. Gebiete d. Päd. u. ihrer Hilfswiss. Bd. 755).
- Zierer (2009) Klaus Zierer: *Eklektik in der Pädagogik. Grundzüge einer gängigen Methode*, in: *Zs. f. Pädagogik* 55 (2009) 928–944.
- Zimmermann (1995) Günther Zimmermann: *Einstellungen zu Grammatik und Grammatikunterricht*, in: Gnutzmann-Königs (1995) 181–200.
- Zipfel (1965) Friedrich Zipfel: *Kirchenkampf in Deutschland 1933–1945*, Berlin 1965.

Lehrwerke

Griechisch

Allgemein/Vorbereitung auf das Graecum

- L001 Gustav Behrendt: *Selbst-Unterrichts-Briefe Griechisch* [Methode Rustin, 31 Briefe], Potsdam 1902¹ u. ö. [Umarb.: Friedrich Kunad, Potsdam et al. 1921; 1923⁵ aufgenommen in die Reihe „Die Oberrealschule: Vorbereitung zur Ablegung der Abschlussprüfung an einer Oberrealschule“ Bd. 2; ND Potsdam 1939].
- L002 Giambattista Buonaventura/Albert Schmidt: *Sprachliche Unterrichts-Briefe für das Selbst-Studium nach der Methode Toussaint-Langenscheidt. Griechisch*, Leipzig o. J. [zuerst ca. 1880 bei E. L. Morgenstern, spätere Aufl. in Haberlands Unterrichtsbriefen].
- L003 Winfried Elliger/Gerhard Fink/Günter Heil/Thomas Meyer: *Kantharos. Griechisches Unterrichtswerk. Lese- und Arbeitsbuch*, Stuttgart 1982¹, 1992².
- L004 Gerhard Fink: *Die griechische Sprache. Eine Einführung und eine kurze Grammatik des Griechischen*, München et al. 1986¹ u. ö. [auch Darmstadt 1986¹ u. ö., ND Ostfildern 1995 u. ö.].
- L005 Emil Gaar/Ernst Kalinka: *Einführung in die griechische Sprache für Hochschul- und Fortbildungskurse, Aufbauschulen und zum Selbstunterricht*, Wien 1930² u. ö. [u. d. T. Kurzgefaßte griechische Sprachlehre. Emil Gaar/Ernst Kalinka/Wilhelm Krause (Hgg.), Wien 1946⁹ u. ö., ND 1997].
- L006 Rudolf Helm: *Griechischer Anfangskursus. Übungsbuch zur ersten Einführung Erwachsener besonders für Universitätskurse*, Leipzig 1902¹, 1908³, 1923⁵, 1933⁸ [ND 1946 in 2 Bdn.; Bd. 1: Übungsbuch; Bd. 2: Leseheft].
- L007 Friedrich Jacobs: *Elementarbuch der griechischen Sprache für Anfänger und Geübtere*, Jena 1805–1806¹, 1820⁸, 1836¹² [div. Raubdrucke, z. B. Reutlingen 1820⁷, auch neugr. 1815–1819, poln. 1863; 4 Bde.: 1. Theil: *Grammatische Übungen/Lesebuch für Anfänger*; 2. Theil: *Attika oder Auszüge aus den Geschichtschreibern und Rednern der Griechen, in Beziehung auf die Geschichte Athens*; 3. Theil (ders. zus. m. Friedrich Wilhelm Thiersch): *Sokrates oder Auszüge aus den philosophischen Schriftstellern der Griechen*; 4. Theil: *Poetische Blumenlese aus griechischen Dichtern verschiedener Gattungen zum Gebrauche für Schulen*; Bearb. d. 1. Theils v. Johannes Classen ab 1870²⁰, 1875²¹, durch Hermann Warschauer 1880²² u. ö.; Bearb.

- d. 2. Theils v. Johannes Classen 1875¹⁰ u. ö.; dazu Friedrich Jacobs: *Hilfsbuch zum Elementarbucho der griechischen Sprache für Anfänger und Geübtere, bestehend in einer Übersetzung und Erläuterung derselben. Für den Schul- und Selbstunterricht*, Leipzig 1811–1823 u. ö.].
- L008 Christian August Lebrecht Kästner: *Kunst in zwei Monaten Griechisch zu lernen*, Leipzig 1820¹ [1828² u. d. T. *Kunst in zwei Monaten griechisch zu lernen. Zweite, verbesserte, mit einer vergleichenden griechischen Sprachlehre und mit einer kleinen neugriechischen Grammatik, auch mit einer Wandtafel vermehrte Auflage*].
- L009 Ernst Kalinka/Karl Kunst: *Kurzgefaßte griechische Sprachlehre mit Übungsstücken*, Wien 1925 u. ö.
- L010 Ernst Gustav Koch/Christian Roesse: *Unterrichtsbriefe für das Selbststudium der Altgriechischen Sprache* [Kurs I, d. h. Briefe 1–15, u. Kurs II, d. h. Briefe 16–36, v. Ernst Gustav Koch, zuerst Leipzig 1898 (Haberlands Unterrichtsbriefe); Kurs III, d. h. Briefe 37–48, v. Christian Roesse] Berlin 1909¹, 1915², 1919³ (Mentor Sprachprogramm).
- L011 Manfred Krzok: *Eisodos. Grundkenntnisse zur grammatischen Orientierung. Eine Einführung und Einübung in die altgriechische Grammatik*, Tübingen 1998¹, 1999².
- L012 Günter Lachawitz: *Einführung in die griechische Sprache*, Wien 2007–2010⁵ [Umarb. ggü. 1979¹, 1999⁴; 1. Teil: *Text und Vokabular*, 2. Teil: *Grammatik*].
- L013 Georg Peter Landmann: *Griechische Fibel. Originalsätze zum Einüben der griechischen Formenlehre*, Basel 1941¹, 1958², 1972³.
- L014 Gerhard Löwe: *Griechisches Lehrbuch. Einführungslehrgang*, Berlin 1972¹, 1990⁵.
- L015 Hermann Menge: *Materialien zur Erlernung und Wiederholung der griechischen Syntax. Für Schule und Selbstunterricht*, Wolfenbüttel 1890¹ [Überarb. v. Ernst Krause 1913³; *Teil 1: Deutscher Text; Teil 2: Griechischer Text*].
- L016 Berthold Otto: *Griechischer Selbstunterricht des Hauslehrers*, Großlichterfelde 1905 [Datierung d. gebundenen Gesamtausg., eigtl. 1904–1906; Einführungsheft u. 40 Beilagen à 4 Seiten zu *Der Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern* zw. Jg. 4 (1904) Nr. 27, 3. Beilage, u. Jg. 6 (1906) Nr. 43, 2. Beilage].
- L017 Hans Poeschel: *Die griechische Sprache. Geschichte und Einführung*, München 1950¹, 1968⁵ [ND 1975].
- L018 Gerhard Röttger/Ernst Habenstein: *Griechisches Lese- und Übungsbuch*, Berlin et al. 1946¹, 1949³.

- L019 Valentin Christian Friedrich Rost/Ernst Friedrich Wüstemann: *Anleitung zum Uebersetzen aus dem Deutschen in das Griechische*, Göttingen 1820¹, 1868¹⁰ [4 Kurse in 2 Bdn.].
- L020 Karl Christian Gottlieb Schmidt: *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*, Leipzig 1816¹, 1823².
- L021 Walter Schreiber: *Praktische Grammatik der Altgriechischen Sprache. Mit besonderer Berücksichtigung des attischen Dialektes. Für den Selbstunterricht*, Wien und Leipzig o. J.³ (Hartlebens Bibliothek der Sprachenkunde Bd. 25).
- L022 August Seidel: *Griechisch durch Selbstunterricht. Kurzgefaßte (alt)griechische Grammatik, Literaturgeschichte, Zitatenschatz und Erklärung der aus dem Griechischen stammenden Fremdwörter*, Leipzig o. J. (Lehrmeister-Bücherei Bde. 525–529 in einem Bd.).
- L023 Friedrich Slotty: *Einführung ins Griechische. Für Universitätskurse und zum Selbststudium Erwachsener. Auf sprachwissenschaftlicher Grundlage*, Bonn 1922¹, 1938² [Berlin 1952³, 1964⁵, ND 2013].
- L024 August Tegge: *Original-Methode Toussaint-Langenscheidt, Brieflicher Sprach- und Sprechunterricht für das Selbststudium Erwachsener. Altgriechisch*, Berlin 1912¹, 1934⁸.
- L025 Johann Georg Trendelenburg: *Anfangsgründe der griechischen Sprache*, Danzig 1782¹, Leipzig 1796⁴, 1805⁵.
- L026 Friedrich Wolff: *Griechisches Lehrbuch Band I*, Berlin 1954.
- L027 Joseph Marie Ysebaert/Karl-Ludwig Leip: *ιστοπέω. Lehrgang des Griechischen. Textbuch*, Frankfurt/M. 1977 [dazu: *Lernbuch, Kurzgefaßte Grammatik des Griechischen, Lehrerheft*; vgl. Joseph Marie Ysebaert: *περι ἀρίστων. Grieks oefenboek*, Maastricht 1968].
- L028 Susanne Zeilfelder: *Altgriechisches Lesebuch*, Wiesbaden 2009 (Texte d. Indogermanen Bd. 2).
- L029 Günther Zuntz: *Griechischer Lehrgang*, Göttingen 1983¹, 1991².

Koine/Neues Testament/Theologie

- L030 Joseph Dey: *Schola Verbi. Lehrbuch des neutestamentlichen Griechisch*, Münster 1950¹, 1977⁵ [1984⁷ bearb. v. Bernhard Dumbruch; 2012⁹].
- L031 Barbara Fuss: *Neutestamentliches Griechisch. Ein Lernbuch zu Wortschatz und Formenlehre*, Stuttgart 2007.
- L032 Manfred Hänisch: *Baseis. In 16 Schritten zum Graecum*, Göttingen 2007.

- L033 Molly Whittaker/Horst Holtermann/Andreas Hänni: *Einführung in die griechische Sprache des Neuen Testaments. Grammatik und Übungsbuch. Ianua Linguae Graecae. Ausgabe C.* Göttingen 1996⁶, 2000⁷, 2011⁸ [tiefgreifende Neubearb. v. Andreas Hänni ggü. L056].
- L034 Friedrich Hauck/Gerhard Schwinge: *Theologisches Fach- und Fremdwörterbuch. Mit einem Verzeichnis von Abkürzungen aus Theologie und Kirche und einer Zusammenstellung lexikalischer Nachschlagewerke*, Göttingen 1982⁵ u. ö. [seit 2010¹¹ auch online; ursprüngl. Fassung v. Friedrich Hauck, Göttingen 1950¹; erw. Ausg. 1959² zus. m. Ernst Höhne; weitere Umarb. 1967³ zus. m. Eberhard Herdieckerhoff (ND dieser Ausg. auch München et al. 1969 u. ö.); auch korean.].
- L035 Wilhelm Höhn: *Einführung in die griechische Sprache. Unter besonderer Berücksichtigung der Sprache des Neuen Testaments*, Groß Oesingen 2003¹, 2011².
- L036 Axel Horstmann: *Materialien für griechische Sprachkurse an theologischen Ausbildungsstätten*, Frankfurt/M. et al. 1978¹, 1991³ (Forum Linguisticum Bd. 16).
- L037 Paul Kaufman: *Neutestamentliches Griechisch. Eine leicht verständliche Einführung*, Marburg 1983 [dazu: *Schlüsselheft*, Marburg 1984].
- L038 Katja Kersten-Babeck: *ΠΑΣΙΝ. Lehrbuch des neutestamentlichen Griechisch*, Speyer 2012.
- L039 Helmut Krämer: *Griechische Wortkunde*, Stuttgart et al. 1952¹, 1967⁴ [ND 1997] (Griechisches Unterrichtswerk f. Studenten d. Theologie Bd. 1).
- L040 ders.: *Griechischer Kursus. Einführung in die griechische Sprache auf der Grundlage der Sprache Platons unter Einbeziehung des Neuen Testaments für Hochschulkurse sowie fakultative Kurse an Gymnasien*. Bd. 2, Stuttgart et al. 1978.
- L041 Lutz Lenz/Kurt Roeske/Hartmut Ruhbach: *Eklogai. Einführung in das neutestamentliche Griechisch*, Neukirchen-Vluyn 1973¹, 1998⁹ [2 Bde.; dazu als Bd. 3: Adolf Paul/Hartmut Ruhbach: *Eklogai Begleitgrammatik*, Neukirchen-Vluyn 1995].
- L042 Josef Lindauer/Rudolf Hotz/Michael Hotz: *ΕΛΛΗΝΙΣΤΙ. Hellenisti. Grundkurs der hellenistisch-griechischen Bibelsprache*, St. Ottilien 2005.
- L043 Peter Prestel: *Lehrgang Graecum. Literatursprache und Koine*, Bielefeld 2013 [dazu ders.: *Valenzorientierte Griechische Syntax. Literatursprache und Koine. Mit Formenlehre und Wortkunde*, Bielefeld 2008¹, 2013²].
- L044 Karl-Heinz Pridik/Axel Horstmann/Wilhelm Köhler/Frank-Michael Wesel: *Altgriechisch. Fernkurs*, Evang. Arbeitsstelle Fernstudium f. kirchl.

- Dienste, Hannover 1993 [jetzt Arbeitsstelle Fernstudium d. EKD, Gelnhausen 2005].
- L045 Karl-Heinz Pridik: *Parhodos. Texte, Übungen, Vokabeln, Bilder zum Seiteneinstieg in die altgriechische Sprache und Kultur, für Theologiestudierende zusammengestellt*, Wuppertal 2007.
- L046 Christophe Rico: *Polis. Altgriechisch lernen wie eine lebende Sprache*, Hamburg 2011 [Buch u. CD; zuerst frz. u. d. T. *Polis. Parler le grec ancien comme une langue vivante*, Paris 2009; auch ital., engl.].
- L047 Gerhard Röttger: *Koine. Einführung in die griechische Sprache*, Bamberg 1980.
- L048 Reto Schoch: *Griechischer Lehrgang zum Neuen Testament*, Stuttgart 2000.
- L049 Heinrich von Siebenthal: *Grundkurs Neutestamentliches Griechisch*, Gießen 2008.
- L050 Hans Siegert: *Griechisches in der Kirchensprache. Ein sprach- und kulturgeschichtliches Wörterbuch*, Heidelberg 1950 (Sprachwissenschaftliche Studienbücher).
- L051 Werner Stoy/Klaus Haag/Wilfried Haubeck: *Bibelgriechisch leichtgemacht. Lehrbuch des neutestamentlichen Griechisch*, Gießen 1983¹, 2012⁹ [dazu: Lösungsbuch, 1999², 2016⁸].
- L052 Nikolaos Vakonakis: *Griechisch für Studierende der Theologie. Grundkurs*, Berlin 2009 (Theol. Arbeitsbücher Bd. 6).
- L053 ders.: *Einführung in das neutestamentliche Griechisch. ἐλληνίζειν*, Berlin 2013¹, 2014².
- L054 Johannes Warns: *Kurzgefaßtes Lehrbuch des Neutestamentlichen Griechisch für den Schul- und Selbstunterricht*, Gotha 1925¹, 1931².
- L055 Johannes Warns: *Lehrbuch des neutestamentlichen Griechisch*. Reinhold Kücklich/Fritz Rienecker (Hgg.), Gießen et al. 1954¹, 1977⁹ [Neubearb. d. Satzlehre ggü. L054].
- L056 Molly Whittaker/Horst Holtermann: *Ianua Linguae Graecae. Ausgabe C. Einführung in die griechische Sprache des Neuen Testaments*, Göttingen 1974¹, 1978² u. ö. [vgl.: Molly Whittaker, *New Testament Grammar. An Introduction*, London 1969¹, 1980²; vgl. auch L033].
- L057 Hans-Eberhard Wilhelm: *Griechisches Übungsbuch*, Stuttgart et al. 1952¹, 1967⁴ (Griech. Unterrichtswerk f. Studenten d. Theologie Bd. 2).

Philosophie

- L058 Alfred Dunshirn: *Griechisch für das Philosophiestudium*, Wien 2008¹, 2013²
[zuerst ohne Übungen u. d. T. *Griechisch für Philosophen. Originaltexte mit Übersetzungen und Erläuterungen*, Wien 2007].
- L059 Emanuele Sgherri: *Altgriechisch für Philosophie-Studierende*, Berlin o. J.
[6 Teile als pdf-Dateien, <http://userpage.fu-berlin.de/mihost/fsi/altgriechisch.htm> aufgerufen am 10.4.2017].

Fremdwörterbücher/Etymologie

- L060 Michael Burger: *Ein halbes tausend griechischer Woerter. Dem Anfänger aus Fremdwörtern und Eigennamen erklärt*, Freising 1874.
- L061 Franz Dornseiff: *Die griechischen Wörter im Deutschen*, Berlin 1950.
- L062 Hermann Flaschel: *Unsere griechischen Fremdwörter*, Leipzig 1901.
- L063 Theodor Frings: *Antike und Christentum an der Wiege der deutschen Sprache*, Berlin 1949 [auch in: ders.: *Grundlegung einer Geschichte der deutschen Sprache*, Halle/S. 1948¹, 1957³, 44–60].
- L064 Paul Gessler: *Griechische und lateinische Fremd- und Lehnwörter im Deutschen*, Riehen et al. 1967.
- L065 Johann Griebmann: *Die gebräuchlichsten Fremdwörter in etymologisch geordneten Gruppen. Für Schulen ohne Unterricht im Griechischen und Lateinischen zusammengestellt*, Deggendorf 1903¹, Rosenheim 1908², 1911³, Bamberg 1914⁴.
- L066 Adolf Hemme: *Kleines Verzeichnis griechisch-deutscher Fremd- und Lehnwörter*, Leipzig 1901.
- L067 ders.: *Was muß der Gebildete vom Griechischen wissen? Eine allgemeine Erörterung der Frage nebst einem ausführlichen Verzeichnis der aus dem Griechischen entlehnten Fremd- und Lehnwörter der deutschen Sprache*, Leipzig 1900¹, 1905².
- L068 Max Hohnerlein: *Neues Fremdwörterbuch. 1. Griechische und lateinische Vorsilben, Vorwörter und Wörter, 2. Alphabetisches Fremdwörter-Verzeichnis, 3. Fremdsprachliche Zitate*, Stuttgart 1926.
- L069 Bernhard Kytzler/Lutz Redemund/Nikolaus Eberl: *Unser tägliches Griechisch. Lexikon des griechischen Spracherbes*, Mainz 2001¹, Darmstadt 2002².
- L070 Eduard Laubert: *Die griechischen Fremdwörter*, Berlin 1869.
- L071 Paul Rannacher: *Griechisches im täglichen Leben*, Leipzig 1922 (Die Fremdsprachen im dt. Sprachschatz d. Gegenwart Bd. 2).

- L072 Friedrich Richter: *Unser tägliches Griechisch. Deutsche Wörter griechischer Herkunft. Mit einem archäologischen Beitrag von Wilhelm Hornbostel*, Mainz 1981 [ND 1987].
- L073 Bernhard Schwalbe: *Griechisches Elementarbuch. Grundzüge des Griechischen zur Einführung in das Verständnis der aus dem Griechischen stammenden Fremdwörter*, Berlin 1887.
- L074 Franz Stürmer: *Das Griechische in der deutschen Sprache und Bildung*, Breslau 1932 (Neudeutscher Humanismus Bd. 5).
- L075 Heinrich Uhle: *Laien-Griechisch. 3000 Griechische Fremdwörter nach Form und Bedeutung erklärt nebst einer allgemeinen Einführung in den griechischen Sprachbau*, Gotha 1912¹, 1923².

Niedrigschwelliger Spracherwerb/Unterhaltung/Humor

- L076 Klaus Bartels: *Veni vidi vici. Geflügelte Worte aus dem Griechischen und Lateinischen*, Zürich 1966¹, Mainz 2013¹⁴.
- L077 ders.: *Sokrates im Supermarkt*, Paderborn 1986¹, Darmstadt 1997³.
- L078 ders.: *Eulen aus Athen*, Zürich 1988 [auch Paderborn 1988].
- L079 ders.: *Zeit zum Nichtstun*, Zürich 1989 [auch Paderborn 1989].
- L080 ders.: *Homerische Allotria*, Zürich 1993 [auch Paderborn 1993].
- L081 ders.: *Wie Berenike auf die Vernissage kam*, Darmstadt 1996¹, Mainz 2004³.
- L082 ders.: *Wie der Steuermann im Cyberspace landete*, Darmstadt 1998.
- L083 ders.: *Wie die Murmeltiere murmeln lernten*, Mainz 2001.
- L084 ders.: *Trüffelschweine im Kartoffelacker*, Mainz 2003.
- L085 ders.: *Internet à la Scipio*, Zürich 2004 [auch Mainz 2004].
- L086 ders.: *Die Sau im Porzellanladen*, Mainz 2008.
- L087 ders.: *Jahrtausendworte – in die Gegenwart gesprochen*, Mainz 2011.
- L088 ders.: *Geflügelte Worte aus der Antike – woher sie kommen und was sie bedeuten*, Mainz 2013.
- L089 E[douardos] Joannides [alias Eduard Johnson]: *Sprechen Sie Attisch? Moderne Conversation in altgriechischer Umgangssprache. Nach den besten attischen Autoren*, Leipzig 1889¹, Dresden et al. 1902², Berlin 1922⁴ [Neubearb. v. Helmut Schareika, Hamburg 2012].
- L090 Uwe Petersen: *Einführung in die griechische Schrift*, Hamburg 1988¹, 2010³.
- L091 Stefanos Sidiropoulos: *Altgriechisch... ohne Lateinkenntnisse!* Saarbrücken 2013.
- L092 ders.: *Traditionelles Altgriechisch. Kleines Nachschlagewerk für Anfänger, Schüler und Studenten*, Norderstedt 2015.

- L093 Eduard Stemplinger: *Von der Äolsharfe bis zur Xanthippe. Ein kleines Handbuch antiker Redensarten im deutschen Sprachgebrauch*, München 1933.
- L094 Karl-Wilhelm Weeber: *Super! Griechische und lateinische Wörter im Deutschen*, Stuttgart 2015.

Latein

Allgemein/Vorbereitung auf das Latinum

- L095 R. Arnoldi: *Lateinisch durch Selbstunterricht. Kurzgefaßte lateinische Grammatik, Literaturgeschichte, Zitatenschatz und Anleitung zur Erklärung der aus dem Lateinischen stammenden Fremdwörter*, Leipzig o. J. (Lehrmeister-Bücherei Bde. 434–436 in einem Bd.).
- L096 Theodor Bögel: *Lehrbuch des klassischen Lateins I. Grammatik*, Halle/S. 1955.
- L097 Christian Gottlob Bröder: *Practische Grammatik der lateinischen Sprache*, Leipzig 1787¹, 1793², 1813⁹ [bearb. v. Ludwig Ramshorn 1826¹⁷, 1870³²].
- L098 ders.: *Lectiones Latinae delectandis excolendisque puerorum ingeniis accommodatae collegit adiectisque notis philologicis iterum edidit Christianus Gottlob Broederus*, Leipzig 1787¹, 1793², 1832²¹ [Chrestomathie zur Sprachlehre L097, der sie i. d. 1. u. 2. Aufl. jeweils noch beigegeben war].
- L099 Giambattista Buonaventura/Albert Schmidt: *Sprachliche Unterrichts-Briefe für das Selbst-Studium nach der Methode Toussaint-Langenscheidt. Lateinisch*, Leipzig 1879¹ u. ö. [zuerst bei E. L. Morgenstern; 1900⁶ in der Haberland-Reihe u. d. T. *Unterrichtsbriefe für das Selbststudium der lateinischen Sprache*; Beilage *Das Kriegswesen der Römer* v. Hermann Roskoschny, Beilage *Abriss der lateinischen Verslehre* v. Albert Schmidt].
- L100 Frank E. Callies: *Latein. Das Latinum schnell trainiert*, Poing 2007.
- L101 ders.: *Das große und das kleine Latinum. Vokabeltraining mit dem Query-Corpus. Direkt aus der Schulpraxis: 40 Musterübersetzungen mit Erläuterungen. Auf CD-ROM: der interaktive Lernkurs 3900 Vokabeln*, Poing 2007 u. ö.
- L102 ders.: *Latein. Training für das Latinum in Schule und Studium*, Gummersbach 2015.
- L103 Wilhelm Danz: *Neue praktische Formenlehre der lateinischen Sprache, in welcher die beste Methode des deutschen Sprachunterrichts berücksichtigt, sämtliche Deklinations- und Conjugations-Formen in vollständigen Paradigmen dargestellt und durch tabellarische Uebersicht anschaulich ge-*

- macht sind. Für höhere Bürgerschulen und den Selbstunterricht entworfen*, Berlin 1836.
- L104 Werner Eisenhut: *Die lateinische Sprache. Ein Lehrgang für deren Liebhaber*, München 1959¹, Zürich et al. 1996⁸ [ND Düsseldorf 2007, Berlin 2013].
- L105 Walther Frederking: *Latein ohne Umwege*, Norderstedt 2014 (2 Bde.).
- L106 Felix S. Friedrich: *Latein in 3 Wochen. Ein Schnellkurs*, Frankfurt/M. 2007.
- L107 Manfred Fuhrmann/Eberhard Hermes/Hermann Steinthal/Niels Wilsing: *Nota. Lehrgang für Latein als 3. Fremdsprache, für Kurse auf der Sekundarstufe II, an Universitäten, Kollegs, Abendgymnasien. Lese- und Arbeitsbuch*, Stuttgart 1976 u. ö.
- L108 Reinhild Fuhrmann: *Prüfungstexte Latinum*, Berlin 1995 [2000² u. d. T. *Texte der schriftlichen Latinumsprüfung*, ND 2008].
- L109 dies.: *Texte der mündlichen Latinumsprüfung*, Berlin 1999.
- L110 Karl Gerth: *Latein leicht*, Gera et al. 1945⁴.
- L111 Roland Glaesser: *Wege zu Cicero. Per Aspera ad Astra. Intensivkurs für Studierende zur Vorbereitung auf die Cicerolektüre*, Heidelberg 2008.
- L112 ders.: *Caesar – magna itinera. Intensivkurs für Studierende zur Vorbereitung auf die Caesarlektüre*, Heidelberg 2010.
- L113 Christian Goldinger: *Das notwendigste Latein. Kurzes Lehrbuch für Selbstunterricht und Freikurse*, Freiburg i. B[r]. 1922.
- L114 Friedrich Gündel: *Roma Aeterna. Ein lateinisches Lesebuch für Reformrealgymnasien, Deutsche Oberschulen und Universitätskurse*, Frankfurt/M. 1925 [zur Benutzung als zweiter Teil des Unterrichtswerkes *Lateinunterricht als Kulturkunde* im Anschluss an L122; 2 Bde.: I. Teil: *Altertum*. II. Teil: *Mittelalter und Neuzeit*; Ausgabe B: 1926, einbändig].
- L115 Manfred Hänisch: *Gradus. In 16 Schritten zum Latinum*, Göttingen 2008.
- L116 Peter Heigl: *Lingua Latina Viva. Der lebendige Lateinkurs zur Allgemeinbildung*, Bremen 1984 [Methode Superlearning].
- L117 Rudolf Helm: *Volkslatein. Lateinisches Übungsbuch zur ersten Einführung Erwachsener, insbesondere für volkstümliche Vortragskurse*, Leipzig 1901¹, 1915⁵, 1927⁷ [ND 1946 u. d. T. *Lateinisches Übungsbuch zur ersten Einführung Erwachsener*].
- L118 Karl Hoerenz: *Latein durch Selbst-Unterricht*, Berlin 1900¹, 1938²¹ [Teil 1: *Lateinische Sprachlehre mit Bezeichnung der Aussprache, vielen Übungsstücken und Auflösungen*; Teil 2: *Lateinisches Lesebuch mit deutscher Übersetzung*; Teil 3: *Lateinisches Wörterbuch mit Bezeichnung der Aussprache*].
- L119 Robert Hofer: *Lateinisches Vademecum für den Selbstunterricht*, Graz 1948.

- L120 Friedrich Hoffmann/Hermann Hoffmann: *Lateinisches Arbeits- und Übungsbuch für die Kurse an lateinlosen höheren Schulen und an Universitäten*, Braunschweig 1932.
- L121 Friedrich Jacobs/Friedrich Wilhelm Döring: *Lateinisches Elementarbuch zum öffentlichen und Privatgebrauch*, Jena 1812⁹ (2 Bde.).
- L122 Heinrich Jungblut: *Elementa Latina. Ein lateinisches Lehr- und Übungsbuch für Reformrealgymnasien, Deutsche Oberschulen und Universitätskurse*, Frankfurt/M. 1925 [Erster Teil des Unterrichtswerkes *Lateinunterricht als Kulturkunde*, vgl. L114].
- L123 Christian August Lebrecht Kästner: *Die Kunst in zwey Monaten lateinisch lesen, verstehen, schreiben und sprechen zu lernen. Zum Gebrauche in öffentlichen Schulen, desgleichen für Diejenigen, welche ohne Hülfe eines Lehrers Latein lernen wollen, und endlich auch, als Hülfsmittel für die, welche das Erlernen der lateinischen Sprache früherhin vernachlässigt haben, und solche, bey vorkommenden Examinibus, Disputationen, u.s.w., nicht entbehren können*, Leipzig 1812.
- L124 Hans Klingelhöfer: *Novum Fundamentum Latinum. Lehr-, Übungs-, Lese- und Sachbuch für Latein als dritte Fremdsprache oder als zweite in der Klasse 9, in der Sekundarstufe II und in den Kursen auf der Kollegstufe und an Universitäten*, Düsseldorf 1977¹, 1993¹⁰.
- L125 Max Koch/Paul Hirt: *Selbst-Unterrichts-Briefe Lateinisch*, Potsdam et al. o. J. [ND 1940; Methode Rustin].
- L126 Dieter Kolschöwsky: *Tiro. Curriculum breve Latinum. Ein Lehrwerk [auch: Lehr- und Arbeitsbuch] für Erwachsene. Bd. 1: Texte – Grammatik – Übungen, Bd. 2: Vokabularien – Übersichten – Lösungen*, Hamburg 2008 u. ö.
- L127 Marc Brüssel/Thorsten Fuchs/Bernhard Goldmann/Peter Kuhlmann/Meike Rühl/Julia Schäfer-Schmitt /Bianca-Jeanette Schröder: *Unikurs Latein*. Peter Kuhlmann (Hg.), Bamberg 2011¹, 2015².
- L128 Christoph Kuhn: *Latinum für Studenten. Lehr- und Übungsbuch*, Stuttgart 2008¹, 2011² [ND 2014].
- L129 ders.: *Latinum für Studenten. Altklausuren mit Übersetzung und Kommentar*, Stuttgart 2009 [enthält Texte von Caesar, Cicero, Sallust; vgl. L142].
- L130 ders.: *Latinum für Studenten. Begleitband zum Lehr- und Übungsbuch mit Lösungen und Tabellen, Stichwortverzeichnis und Bonusmaterial*, Stuttgart 2014.
- L131 Gebhard Kurz: *Studium Latinum. Latein für Universitätskurse*, Bamberg 1993¹, 2003³ u. ö.
- L132 Adam Leber: *Elementarbuch der lateinischen Sprache*, Stuttgart 1842¹, 1861⁴.

- L133 Emmeram Leitl: *Lateinbuch für Erwachsene. Hervorgegangen aus Unterrichtskursen für Frauen und Männern aller Stände*, München 1924¹ [3 Bde.; 1931³ einbändig u. d. T. *Latein zum Selbstunterricht*].
- L134 Simon Lozo: *Mit Cicero zum Latinum. Ein Lese- und Arbeitsbuch*, Darmstadt 2012.
- L135 Hermann Ludwig: *Lateinische Phraseologie. Unter Berücksichtigung der Sprichwörter und Fremdwörter*, Stuttgart 1906.
- L136 Friedrich Maier: *Latein ganz leicht. In 20 Lektionen zum Latinum*, Ismaning 2007 u. ö. [Buch und CD; ND München 2014 u. d. T. *Latein. Sprachkurs. In 20 Lektionen zum Latinum*; vgl. auch Gerhard Fink/Friedrich Maier: *Cursus Brevis. Texte und Übungen*, München 2000 u. ö.]
- L137 ders.: *Endlich Zeit für Latein. Anfängerkurs für alle, die endlich wieder Zeit haben, Latein zu lernen*, München 2010.
- L138 ders.: *Statio. Latein auf kurzem Wege. Für alle Formen des spätbeginnenden Lateinunterrichts*, Bad Driburg 2015.
- L139 Brigitte Mannsperger: *Latein lernen beim Lesen. Einführung in die Lektüre lateinischer Schriftsteller. Caesars Bellum Gallicum für Universitätskurse und zum Selbstunterricht*, Aachen 1994.
- L140 Brigitte Mannsperger: *Latein lernen beim Lesen. Einführung in die Lektüre lateinischer Schriftsteller*, 2001² [anhand von Cicero, Reden gegen Verres, vgl. L139].
- L141 Hermann Menge/E[rnst] Krause: *Materialien zur Erlernung und Wiederholung der lateinischen Grammatik. Für Schule und Hausgebrauch*, Wolfenbüttel 1914⁶ [ND m. d. Untertitel *Für Schule und Selbstunterricht* Darmstadt 1963 u. ö.].
- L142 Juli Nienaber: *Latinum für Studenten. Altklausuren und Übungstexte mit Übersetzung und Kommentar*, Stuttgart 2014 [enthält Texte von Plinius, Seneca, Livius; vgl. L129].
- L143 Berthold Otto's *Lateinbriefe. 25 Briefe zur Einführung in den Bau der lateinischen Sprache und in die römische Literatur (Horaz, Cicero, Ovid, Virgil, Livius)*, Berlin-Lichterfelde 1913² [einbändig; zuerst 1899–1900 in 2 Bdn.; *Bd. 1: Lateinische Grundvorstellungen*, 1.–12. Brief, Leipzig 1899¹; *Bd. 2: Einführung in die Lektüre*, 13.–25. Brief, Leipzig 1900¹].
- L144 Peter Prestel: *Lateinlehrgang*, Bielefeld 2012 [vgl. ders.: *Valenzorientierte Lateinische Syntax mit Formenlehre, Valenzregister und Lernvokabular*, Hillsborough, North Carolina 2012² (Books on Demand), jetzt Hamburg 2016³ (Studienbücher zur lateinischen Linguistik Bd. 2)].
- L145 Felix M. Prokoph/Angelika Fricke: *Legenda – Transferenda. Lateinischer Lektürekurs*, Speyer 2011 [ND 2013].

- L146 Georg Rathke: *30 Stunden Lateinisch für Anfänger*, Berlin 1952² [Langenscheidts Kurz-Lehrbücher; 1979¹⁹ u. d. T. *30 Stunden Latein. Ein Langenscheidt Kurzlehrbuch*; 1995²¹ u. d. T. *30 Stunden Latein. Ein Kurzlehrbuch für Anfänger mit Schlüssel*; ND 2002].
- L147 Eckhard Reichert: *Fernkurs Latein. Texte und Aufgaben*, Arbeitsstelle Fernstudium der EKD, Gelnhausen o. J.
- L148 Margret Reike: *Vox Viva. Lebendiges Wort. Latein zum Entdecken und Wiederentdecken*, Norderstedt 2007 (2 Bde.).
- L149 Christian Roese: *Unterrichtsbriefe für das Selbst-Studium der Lateinischen Sprache*, Leipzig 1903 u. ö. [Haberlands Unterrichtsbriefe; Kurs I, d. h. Briefe 1–17, 1903; Kurs II, d. h. Briefe 18–32, 1904; Kurs III, d. h. Briefe 33–48 o. J.; spätere Aufl.: Berlin-Schöneberg (Mentor Sprachprogramm)].
- L150 Gerhard Röttger [i. e. Gerhard Salomon^{*}]/Wilhelm Hartke/Richard Vogt: *Lingua Latina. Ausgabe A. Unterrichtswerk für Latein als dritte Fremdsprache sowie für Universitätskurse*, Leipzig et al. 1927¹, 1938¹² [vgl. L153].
- L151 Gerhard Röttger [nicht identisch mit Gerhard Salomon^{*}]: *Latinitas. Ein Latein-Kurzlehrgang für ältere Lernanfänger und für Fortgeschrittene zur intensiven Wiederholung*, München 1980.
- L152 Adolf Rusch/Gerhard Röttger [i. e. Gerhard Salomon^{*}]: *Weg zur Reifeprüfung. 9. Teil: Latein*, Breslau et al. 1943 (Soldatenbriefe zur Berufsförderung Bd. 79).
- L153 Gerhard Salomon^{*}/Wilhelm Hartke: *Lingua Latina. Lateinisches Lese- und Übungsbuch für Anstalten mit Lateinbeginn in Sekunda sowie für Universitätskurse*, Leipzig 1927 u. ö. [Ausgaben A u. C auch u. d. T. *Lingua Latina. Unterrichtswerk für Latein als dritte Fremdsprache sowie für Universitätskurse*; außerdem einbändige Ausg. C von Gerhard Röttger [i. e. Gerhard Salomon^{*}] u. d. T. *Lingua Latina. Grammatik mit Übungsbuch für Schulen mit wahlfr. Lateinunterricht von O II an sowie für Universitätskurse*, Leipzig 1936; vgl. L150].
- L154 Otto Schliack: *Latein. Eine Einführung mit fachwissenschaftlichem Anhang für Literarhistoriker, Theologen, Juristen und Mediziner*, Braunschweig et al. 1950 (Westermanns Studienhefte).
- L155 Helmut Schlüter/Kurt Steinicke: *Latinum. Ausgabe B. Lehrgang für den später beginnenden Lateinunterricht*, Göttingen 1992¹, 2003².

^{*} Zu Gerhard SALOMON, der sich während der NS-Zeit Gerhard RÖTTGER nannte, und zu dem späteren Lehrbuchautor namens Gerhard RÖTTGER vgl. FRITSCH (1982) 31–32 m. FN 43.

- L156 Ilse Schneider: *Lectiones Latinae. Lateinisches Lehrbuch für Erwachsene. Mit einem grammatischen Anhang und einem Schlüssel zu den Übungen*, Hamburg 1990¹, 2006² [zuerst u. d. T. *Lateinisches Übungsbuch für Universitätskurse*, Berlin 1955¹, Leipzig 1966⁸; Leipzig 1967⁹ u. d. T. *Lectiones Latinae*].
- L157 Maria Anna Söllner: *Pons Power-Sprachkurs für Anfänger Latein*, Stuttgart 2008 u. ö. [Buch und CD].
- L158 Maria Anna Söllner/Hermann Schmid: *Lingua Latina. Prüfungsvorbereitung Latinum – Lektüren*, Stuttgart 2012.
- L159 Fritz Stockmann: *Veni, vidi, didici. Latein Grundlehrgang*, Wien 1993.
- L160 Hans Werner Ströhler: *Crashkurs Latein. Schnell richtig übersetzen*, Göttingen 2008.
- L161 Cornelia Techritz/Hermann Schmid: *Lingua Latina. Intensivkurs Latinum. Lehr- und Arbeitsbuch*, Stuttgart 2012.
- L162 Hannes Toense: *SOS Latinum. Prüfungstrainer mit 12 Musterklausuren – verständlich erklärt*, Berlin 2012.
- L163 H. Verner: *Die Kunst, die lateinische Sprache zu erlernen. Kurzgefaßte lateinische Grammatik für den Selbstunterricht. Mit einem Übungsbüchlein und Wörterverzeichnissen*, Wien et al. 1889¹; grundlegende Neubearb. v. Gabriel Felix 1897² (*Die Kunst der Polyglottie* Bd. 18/Hartlebens Bibliothek).
- L164 Wilhelm Wartenberg: *Vorschule zur lateinischen Lektüre für Reformschulen, Oberrealschulen und Studienanstalten*, Hannover 1904³, 1920¹⁵ [prototypische Vorläufer ab 1888].
- L165 Johann Adam Weber: *Lexicon Encyclion oder kurzgefaßtes Lateinisch-Teutsches und Teutsch-Lateinisches Vniversal-Wörter-Buch. Zu nöthigem Verstande der Lateinischen Auctorum und gründlicher Erlernung der Lateinischen Sprache, in dessen Erstem Theile Die Lateinischen Wörter, Redens-Arten, Particulae, Constructiones, Nomina Propria, Antiquitäten und andere Sachen, welche vornehmlich in den Alten Auctoribus zu finden, vor die Jugend. Hiernächst auch die Latinität derer Mittlern u. Neuern Zeiten, aus Carl du Fresne u. andern Glossariis, nebst denen in mancherley Wissenschaften u. Künsten vorkommenden gewöhnlichen Terminis Technicis, zu allgemeinem unentbehrlichen Gebrauch, mit ihren deutlichen u. der jetzigen Welt-Verfassung gemässen Erklärungen*, Chemnitz 1734¹, 1745² [2 Bde.], Dresden 1770³ [Bearb. v. Johann Daniel Heyde], 1807⁴ [3 Bde.].
- L166 Georg Andreas Werner: *Praktische Anleitung zur lateinischen Sprache nach den Regeln der Bröderischen Grammatik, in leichten Beyspielen und Exercitien*, Stuttgart et al. 1798³, 1817⁹ (2 Bde.).

- L167 Richard Willer: *Latein*, in: Eduard Mayr/Eleonore Weber/Richard Willer: *Kolleg 7. Wissen für alle. Übungsbücher, Nachschlagewerke und Arbeitshilfen für Schule und Abitur, für den zweiten Bildungsweg und zum Selbststudium*, Frankfurt/M. et al. 1973¹, 1982⁴, 209–290 [ND u. d. T. *Weltbild Kolleg Abiturwissen Fremdsprachen*, München 1983 u. ö.].
- L168 Carl Willing: *Original-Methode Toussaint-Langenscheidt. Brieflicher Sprach- und Sprechunterricht für das Selbststudium Erwachsener. Lateinisch*, Berlin 1913¹, 1940¹⁷.
- L169 Peter Witzmann/Liselott Huchthausen/Margarethe Bruß: *Studete linguae Latinae. Lehrbuch der lateinischen Sprache in einem Band*, Berlin 1993.
- L170 Oswald Woyte: *Latein-Gerüst. Kurzgefaßte lateinische Grammatik in übersichtlicher Anordnung und leichtverständlicher Darstellung mit Übungsaufgaben und Schlüssel. Selbstunterrichts- und Nachhilfelehrbuch nach der Gerüst-Methode*, Hollfeld 1955¹, 1991³ [4 Bde.; Bd. 1: *Formenlehre*; Bd. 2: *Übungsaufgaben und Schlüssel zur Formenlehre*; Bd. 3: *Satzlehre*; Bd. 4: *Übungsaufgaben und Schlüssel zur Satzlehre*].
- L171 Josef Wulff/Julius Schmedes: *Lateinisches Lesebuch für den Anfangsunterricht reiferer Schüler nach Perthes Lateinischen Lesebüchern*, Berlin 1907¹ [ab 1914⁵ „mit Wortkunde“; 1930¹⁸].
- L172 Susanne Zeilfelder: *Lateinisches Lesebuch*, Wiesbaden 2007 (Texte d. Indogermanen Bd. 1).

Kirchenlatein/Theologie

- L173 Benedikt Bauer: *Praktisches Handbuch zum Erlernen der lateinischen Kirchensprache zunächst für Frauenklöster, Ordenskongregationen, Klosterschulen, Organisten, Chordirigenten, sowie zum Selbstunterrichte*, Radolfzell 1899¹, 1919³, Rottenburg 1928⁵.
- L174 *Latein für Studierende der Theologie*, Würzburg 1985 [Fernstudienkurs, 23 Lektionsbände, mit einer Ergänzungslektion v. Georg Palitzza zur Vorbereitung auf das Latinum, sowie zwei Textheften, Tabellen zur Formenlehre, Grammatikregister u. Vokabelregister, entwickelt v. einem Projektbeirat u. einer Projektarbeitsgruppe unter d. Federführung v. Ulrich Burkhard, hrsg. v. d. Kirchl. Arbeitsstelle f. Fernstudien b. d. Domschule Würzburg].
- L175 Heidelore Köckert: *Lehrbuch der lateinischen Sprache*, Leipzig 1991.
- L176 Emmeram Leitl: *Das Latein der Kirche. Natürliche und kurze Einführung in das Kirchenlatein für alle, die mit der Kirche beten wollen*, München 1927.

- L177 Dominikus Mettenleiter: *Faßliche und praktische Grammatik der katholischen Kirchensprache. Für Chorregenten, Lehrer, Laienbrüder, Ordensfrauen, überhaupt für Alle, welche, ohne humanistische Studien gemacht zu haben, ein Verständniß derselben anstreben*, Regensburg 1866¹, 1869² [Neubearb. v. Theodor Nißl, Regensburg 1885³, 1897⁴. Nißl angeblich auch Verf. d. früheren Aufl.].
- L178 Johann Ries: *Einführung in die lateinische Kirchensprache*, Regensburg et al. 1913¹, 1922² (Sammlung Kirchenmusik Bd. 9).
- L179 Leopold Stoff: *Kurzgefaßte theoretisch-praktische Grammatik der lateinischen Kirchensprache. Zum Gebrauch für Lehrer-Seminarien, Klosterschulen, Chorschulen u.dgl. sowie zum Selbstunterricht*, Mainz 1896.
- L180 Johannes Zwior: *Einführung in die lateinische Kirchensprache zum Gebrauch für Frauenklöster und andere religiöse Genossenschaften, sowie für Organisten, Chorsänger usw.*, Wien 1911¹, 1916³ [ND Freiburg/Br. 1928].

Juristenlatein

- L181 Klaus Adomeit/Susanne Hähnchen: *Latein für Jurastudierende. Ein Einstieg in das Juristenlatein*, München 2015⁶ [zuvor Berlin 1997¹, 2001³ u. d. T. Latein für Jurastudenten v. Civis Romanus alias Klaus Adomeit.].
- L182 Nikolaus Benke/Franz-Stefan Meissel/Karl Luggauer: *Juristenlatein. Lateinische Fachausdrücke und Redewendungen der Juristensprache, übersetzt und erläutert*, Wien 1997 u. ö. [Umarb. ggü. Karl Luggauer: *Juristenlatein. Juristisch-lateinische Fachzitate und juristische Fachausdrücke lateinischer Herkunft des täglichen Rechtsgebrauches*, Wien 1967¹, 1970²].
- L183 Rudolf Bovensiepen: *Lateinische Rechtssprichwörter*, Berlin 1922¹, 1932².
- L184 Jochen Bruß: *Lateinische Rechtsbegriffe*, Freiburg/Br. et al. 1997¹, 1999².
- L185 Johanna Filip-Fröschl/Peter Mader: *Latein in der Rechtssprache. Ein Studienbuch und Nachschlagewerk*, Wien 1990¹, 2014⁴.
- L186 Lothar Frede: *Vademecum Latinum für Juristen und andere Humanisten. Rechtswörter, Begriffe, Sentenzen*, Stuttgart 1959¹, 1961².
- L187 Wilhelm Kalb: *Das Juristenlatein. Versuch einer Charakteristik auf der Grundlage der Digesten*, Nürnberg 1886¹, 1888².
- L188 ders.: *Roms Juristen nach ihrer Sprache dargestellt*, Leipzig 1890¹, Aalen 1975² [ND Norderstedt 2015].
- L189 ders.: *Spezialgrammatik zur selbständigen Erlernung der römischen Sprache für lateinlose Jünger des Rechts*, Leipzig 1910¹ [1923² u. d. T. *Spezialgrammatik zur selbständigen Erlernung der römischen Sprache und zur*

- Wiederholung insbesondere für Rechtsstudierende. Mit Übersetzungsbeispielen aus dem Bereiche des römischen Rechts.*
- L190 ders.: *Wegweiser in die römische Rechtssprache für Absolventen des humanistischen Gymnasiums mit Übersetzungsbeispielen aus dem Gebiete des römischen Rechts*, Leipzig 1912.
- L191 Georg von Klaeden: *Das Latein im Rechte. Stillehre für Juristen*, Frankfurt/O. 1896 [kein eigtl. Lehrbuch].
- L192 Bernhard Kübler: *Lesebuch des römischen Rechts. Zum Gebrauch bei Vorlesungen und Übungen und zum Selbststudium*, Berlin 1912¹, 1914², Leipzig 1925³ [ND Aalen 1979].
- L193 Rolf Lieberwirth: *Latein im Recht*, Berlin 1988², 2007⁵ [zuvor Heidelberg 1986¹ u. d. T. *Lateinische Fachausdrücke im Recht*].
- L194 Detlef Liebs: *Lateinische Rechtsregeln und Rechtssprichwörter*, München 1982¹, 2007⁷.
- Luggauer siehe L182.
- L195 Friedrich August Nuetzer: *Kleines juristisches Handwörterbuch oder Erklärung der in der Rechtssprache vorkommenden fremden und unverständlichen Wörter, Redensarten und Sprachwendungen. Ein nützliches Handbuch für den Bürger, Landmann und jeden Nichtjuristen, nach den besten Quellen und Hilfsmitteln und unter Mitwirkung eines Rechtsgelehrten* [i. e. Karl Back] *bearbeitet und herausgegeben*, Eisenberg 1828.
- L196 Georg Thiele: *Lateinkursus für Juristen. Ein Hilfsbuch zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts. Bd. 1: Institutionen*, Berlin 1910; *Bd. 2: Digesten*, Berlin 1912.

Naturwissenschaft/Medizin/Biologie

- L197 Gerhard Ahrens: *Naturwissenschaftliches und medizinisches Latein*, Leipzig 1960¹, 1983⁸.
- L198 Liselotte Ahrens/Jochen Bruß/Anton Ortl/Ilse Schneider: *Cursus Latinus Medicinalis. Lateinisches Lehrbuch für Mediziner*, Leipzig 1975¹, 1985⁵ [zuvor als Typoskript 1971].
- L199 Hartmut Bettin/Mariacarla Gadebusch Bondio/Martin Neutmann: *Lingua medica. Lehrbuch zur medizinischen und zahnmedizinischen Terminologie*, Berlin 2007¹, 2014³.
- L200 Christian Beyer: *Pharmazeutische und medizinische Terminologie. Ein Wörterbuch mit Einführung für Studium und Praxis*, Stuttgart 1990³, 1996⁴

- [1986² zus. m. Herbert Hügel; vgl. Herbert Hügel: *Kurze Einführung in die pharmazeutische und medizinische Terminologie*, Stuttgart 1973].
- L201 Jochen Bruß/Anton Ortl: *Studia Latina Medica. Lateinisches Lehrbuch für medizinische Studienrichtungen*, Leipzig 1989.
- L202 Wolfgang Caspar: *Lateinisch-griechische medizinische Terminologie. Lehrbuch und Nachschlagewerk*, Berlin 1995 [Typoskript; dazu 2 Beilagen: *Praktischer Kurzleitfaden der lateinischen Grammatik u. Lehrerbeiheft*].
- L203 ders.: *Medizinische Terminologie. Lehr- und Arbeitsbuch*, Stuttgart et al. 2000¹ [erw. Aufl.: 2007²].
- L204 Walter Freinbichler: *Fachsprache Latein. Texte aus Naturwissenschaft – Medizin – Recht*, Wien 2006¹, 2009² [schwierigere Texte ggü. L205].
- L205 ders.: *Fachsprache Latein. Texte aus Naturwissenschaft – Medizin – Recht. Übungstexte*, Wien 2009¹ [leichtere Texte ggü. L204].
- L206 Axel Karenberg: *Fachsprache Medizin im Schnellkurs. Für Studium und Berufspraxis*, Stuttgart 2000¹, 2015⁴.
- L207 Annette Kerckhoff: *Mikrolatinum für Heilberufe. Ein Einstieg*, Stuttgart 2009¹, 2010³.
- L208 Lothar Kiel: *Latein für Biologen*, München 1994.
- L209 Friedrich Kümmel/Helmut Siefert: *Kursus der medizinischen Terminologie*, Stuttgart et al. 1974¹, 1999⁷.
- L210 Max Lindner: *Das Latinum des Dentisten. Mit einer Einführung in die griechische Sprache*, München 1950.
- L211 Herbert Lippert/Wunna Lippert-Burmester: *Medizinische Fachsprache. Programmiertes Lehrbuch für Medizinstudium und Gesundheitsberufe*, Stuttgart 1994¹ [2014⁶ u. d. T. *Medizinische Fachsprache leicht gemacht. Lehr- und Arbeitsbuch. Mit einer Einführung in die englische medizinische Fachsprache. Mit 50 fachsprachlichen Kreuzworträtseln*].
- L212 Claus Meier-Brook: *Latein für Biologen und Mediziner. Lernen – Verstehen – Lehren*, Wiebelsheim 1999¹, 2002² [2008³ u. d. T. *Latein für Biologen, Mediziner und Pharmazeuten*].
- L213 Axel Hinrich Murken: *Lehrbuch der Medizinischen Terminologie. Grundlagen der ärztlichen Fachsprache*, München 1986¹ [ND Stuttgart 2003, 2009⁵].
- L214 Anton Ortl: *Latein für Mediziner*, Berlin 1980.
- L215 Kurt Peters: *Fachlatein für Drogisten und für im Gesundheitswesen tätige Berufe*, Berlin 1948.
- L216 E. J. Quecke: *Lingua Latina. Einführung in die lateinische Sprache für Dentisten und Zahntechniker*, Wien 1934.
- L217 Peter Wolfgang Ruff: *Einführung in den Gebrauch der medizinischen Fachsprache*, Reinbek 1991² [ND 2015].

- L218 Ilse Schneider: *Lingua Latina Medicinalis. Lateinisches Lehrbuch für Mediziner*, Leipzig 1963¹, 1970⁴.
- L219 Karl-Heinz Schulz: *Fachlatein für Drogisten und pharmazeutische Berufe*, Leipzig 1957¹ u. ö. [1973⁷ u. d. T. *Fachlatein. Lateinische Formenlehre. Rezepturlesen. Nomenklatur von A–Z*; Eschborn 2001¹³ zus. m. Axel Helmstädter u. d. T. *Fachlatein. Pharmazeutische und medizinische Terminologie. Ein Lehr- und Handbuch für Pharmaziestudenten, PTA, PKA und Drogisten*].
- L220 Eduard Strauß: *Medizinische Fachsprache...verständlich gemacht! Eine Übersetzung und Erklärung von 5000 medizinischen Fachausdrücken. Für Angehörige der Heilberufe und des Sanitätsdienstes, Laienhelfer u.s.w.*, Leipzig 1937², 1949¹⁸.
- L221 Fritz Clemens Werner: *Wortelemente lateinisch-griechischer Fachausdrücke in den biologischen Wissenschaften*, Frankfurt/M. 1972 [zuvor u. d. T. *Wortelemente lateinisch-griechischer Fachausdrücke in der Biologie, Zoologie und vergleichenden Anatomie*, Leipzig 1956¹, 1961², Halle/S. 1968¹, 1971²].
- L222 Juliane Wilmanns/Günther Schmitt: *Die Medizin und ihre Sprache. Leitfaden und Atlas der medizinischen Fachsprache nach Organsystemen*, Landsberg 2002.
- L223 *Wörterbuch der Medizin*. Maxim Zetkin/Herbert Schaldach (Hgg.), Berlin 1956¹, Wiesbaden 1999¹⁶ [ND Köln 2005; Anhang *Griechische Etymologie* v. Wilhelm Katner, 981–1008].
- L224 Otto Ziegler: *Lateinisches Unterrichtsbuch für Drogisten und verwandte Berufe*, München 1905³, 1946²³.

Weitere Berufe bzw. Studienrichtungen

- L225 Jakob Baß: *Praktisches Latein. Kurzgefaßter Lehrgang für Buchdrucker*, Stuttgart 1910¹, 1911³.
- L226 Monique Gouillet/Michel Parisse: *Lehrbuch des mitterlalterlichen Lateins*. Hamburg 2010 [zuerst frz. u. d. T. *Apprendre le latin médiéval*, Paris 1996].
- L227 Walter Martin: *Kleines Fremdwörterbuch des Buch- und Schriftwesens*, Leipzig 1959 [Fortführung v. L231].
- L228 Johannes Müller-Lancé: *Latein für Romanisten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Tübingen 2006¹, 2012².
- L229 Heinrich Otte: *Archäologisches Wörterbuch. Zur Erklärung der in den Schriften über christliche Kunсталterthümer vorkommenden Kunstaus-*

- drücke. Deutsch, Lateinisch, Französisch und Englisch*, Leipzig 1877² [Umarb. zus. m. Otto Fischer ggü. 1857¹ u. d. T. *Archäologisches Wörterbuch zur Erklärung der in den Schriften über mittelalterliche Kunst vorkommenden Kunstausrücke*].
- L230 Werner Rust: *Praktische Anleitung zum Uebersetzen leichter lateinischer Texte unter Hinweis auf die wichtigsten Regeln der lateinischen Formen- und Satzlehre. Ein Hilfsbuch für den lateinischen Selbstunterricht von Anwärtern für den mittleren Bibliotheksdienst*, Stettin 1930.
- L231 ders.: *Lateinisch-griechische Fachwörter des Buch- und Schriftwesens. Mit einem Verzeichnis häufiger lateinischer Ortsnamen. Für den Berufsnachwuchs der wissenschaftlichen Bibliotheken und des Buchhandels*, Leipzig 1950.
- L232 Gerd Schmidt: *Latein für Bibliothekare. Eine Einführung*, Wiesbaden 1997.
- L233 Paul Siegert: *Lateinbuch für Buchdruckerschulen*, Leipzig 1914¹, 1927².

Fremdwörterbücher/Etymologie

- L234 Arthur Richard Diebler: *Das Latein im täglichen Leben. Nachschlagebuch der gebräuchlichsten lateinischen Aussprüche und Redewendungen*, Leipzig 1915¹, 1922⁴.
- L235 Alfred Drießen: *Fremdwörterbuch für den Bergbau. Auskunfts- und Verdeutschungsbuch für Berg-, Bank- und Rechtsbeamte, enthaltend: 1. Latein, Fremd- und Lehnwörter, 2. Kurznamen, Kurz- und Buchstabenwörter, 3. Übersicht über Maßeinheiten*, Recklinghausen 1934.
- L236 Adolf Hemme: *Das lateinische Sprachmaterial im Wortschatze der deutschen, französischen und englischen Sprache*, Leipzig 1904 [ND Hildesheim et al. 1979].
- L237 Max Hohnerlein: *Neues Fremdwörterbuch. 1. Griechische und lateinische Vorsilben, Vorwörter und Wörter, 2. Alphabetisches Fremdwörterverzeichnis, 3. Fremdsprachliche Zitate*, Stuttgart 1926.
- L238 Eugen Krawczynski: *Das Lateinische in der deutschen Sprache und Bildung*, Breslau 1926 (Neudeutscher Humanismus Bd. 2).
- L239 Bernhard Kytzler/Lutz Redemund: *Unser tägliches Latein. Lexikon des lateinischen Spracherbes*, Mainz 1992¹, 2007⁷ (Kulturgesch. d. antiken Welt Bd. 52) [ND Darmstadt 2002⁶, Koblenz 2014].
- L240 Martin Lindner: *Was muss man vom Lateinischen wissen?* Kulmbach 1927², 1928³.

- L241 Alois Pögl: *Lebendiges Latein. Fachausdrücke, Lehn- und Fremdwörter lateinischer Herkunft*, Berlin 1968 [Umarb. ggü. d. Ausg. v. Friedrich Wolff, Berlin 1958; weitere Überarb.: Otto Wittstock, Berlin 1979].
- L242 Heinrich Uhle: *Laien-Latein. Viertausend lateinische Fremdwörter, Redensarten und Zitate nach Form und Bedeutung erklärt nebst einer allgemeinen Einführung in die lateinische Sprache*, Gotha 1920¹, 1924².
- L243 Wilhelm Weidler/Paul Arnold Grun: *Latein für den Sippenforscher: Wörterbuch*, Görlitz 1939 [ND Limburg 1965].

Niedrigschwelliger Spracherwerb/Unterhaltung/Humor

- L244 Anonymus: *Latein – leicht gemacht. Mit 300 Lektionen spielend Lateinisch lernen*, Dortmund 2005¹, Augsburg 2007³.
- L245 Otto Barth: *Latein? Non nisi..! Ein Hilfsbuch für kleine und größere Lateiner*, Berlin 1935.
- L246 Dieter Boy: *Kleines Latinum*, Aachen 2005.
- L247 Markus Brendel: *Latein für alle Fälle. Latina universa lingua magicaque*, Frankfurt/M. 1993.
- L248 Marcus Plebejus [alias Rainer Bruno]: *Ex Cathedra. Latein für Hochstapler*, Frankfurt/M. 1989.
- L249 ders.: *Non Plus Ultra. Mehr Latein für Hochstapler*, Frankfurt/M. 1990.
- L250 Rainer Bruno: *Summa summarum. Ein Schnellkurs für Leute, die mit ihrem Latein am Ende sind*, Reinbek 1993.
- L251 Georg Capellanus [alias Eduard Johnson]: *Sprechen Sie Lateinisch? Moderne Conversation in lateinischer Sprache*, Leipzig 1890¹, Bonn 1966¹³, Köln 1999¹⁷.
- L252 Clément Desessard: *Latein ohne Mühe*, Köln 2013 [zuerst frz. u. d. T. *Lingua Latina sine molestia. Le latin sans peine*, Paris 1966¹, 2015² zus. m. Chantal Guglielmi; auch ital.].
- L253 Roman Leuthner: *Latein für Führungskräfte*, Wien 2004.
- L254 Alfred Loepfe: *Kleiner Lateinkurs auf Grund im Deutschen fortlebender Formeln, Zitate und Sentenzen*, Luzern et al. 1966¹, 1967².
- L255 Harm Pinkster/Caroline Kroon: *Latein. Eine Einführung*, Heidelberg 2006.
- L256 Rudolf Spann: *Armes Latein. Stilblüten aus Lateinschulaufgaben*, Herrsching 1986¹, 1995², 2006³.
- L257 Karl-Wilhelm Weeber: *Latein – da geht noch was! Rückenwind für Caesar & Co*, Darmstadt 2016.

Die Untersuchung versteht sich als erster systematischer Beitrag zur Erschließung der altsprachlichen Erwachsenen- didaktik als bildungswissenschaftlicher Teildisziplin. Besonderes Augenmerk gilt dabei der Entstehungsgeschichte der im Wege von Universitätskursen und Ergänzungsprüfungen erworbenen Abschlüsse Latinum und Graecum. Einen weiteren Schwerpunkt des Buches bildet die Analyse historischer Lehrmittel für den altsprachlichen Erwachsenenunterricht und Selbstunterricht. Als empirisches Fallbeispiel für die Implementierung der universitären Anfängerkurse in Griechisch und Latein werden die Verhältnisse an der Berliner Universität bis 1945 gründlich untersucht.

ISBN 9783947450046



9 783947 450046