

- 27) Dio 53, 27,1.
- 28) Vgl. dazu E. BUCHNER, *Horologium solarium Augusti*, in: *Kaiser Augustus und die verlorene Republik*, Mainz 1988, S. 242.
- 29) Vgl. ISIDOR V. SEVILLA, *Orig.* 18,55: *Quae armatura pugnat Neptuno tridentis causa.*
- 30) Vgl. M. JUNKELMANN, *Das Spiel mit dem Tod. So kämpften Roms Gladiatoren*. Mainz, 2000, S. 125.
- 31) Bequem zugänglich sind Abbildungen und ausführliche Beschreibungen bei P. ZANKER, *op. cit.* S. 192ff., E. SIMON, *Augustus* S. 53ff. oder J. BOARDMAN (Hrsg.), *Geschichte der antiken Kunst*, Stuttgart, 1997, S. 252ff.
- 32) G. LAHUSEN, *Augustus und Polyklet*, in: *Polyklet. Der Bildhauer der griechischen Klassik. Katalog zur Ausstellung im Liebighaus, Mainz, 1990*, S. 393 und 396.
- 33) Die einleitenden Verse der Actium-Episode in der vergilischen Schildbeschreibung verleihen mit der Erwähnung dieses Meerestiers dieser Deutung weitere Wahrscheinlichkeit: *et circum argento clari delphines in orbem / aequora verrebant caudis aestumque secabant.* (8,673f.)
- 34) Dabei soll nicht verschwiegen werden, dass es sich beim Verfasser um einen archäologischen Laien handelt, der als angestammter Philologe einen Seitenblick in die Kunstwissenschaft riskiert und seine diesbezüglichen Ausführungen lediglich als Anregung, als Denkmöglichkeit aufgefasst wissen will.
- 35) *Lexikon der Alten Welt*, Sp. 2081.
- 36) Im übrigen ist der Hüftmantel der Prima Porta-Statue eine Anspielung auf die übliche bildliche Darstellung des vergöttlichten CAESAR, wie K. GALINSKY feststellt, *op. cit.* S. 252: „It’s (sc. die bewusste Identifikation des Augustus mit seinem Adoptivvater) *most palpable visual representation, as we have seen, is the mantle of the Augustus statue from Prima Porta, whose particular type, the Hüftmantel, is a clear reference to Julius Caesar.*“
- 37) E. SIMON, *Augustus*, S. 56; dort entsprechende Rekonstruktionszeichnung der AUGUSTUSSTATUE mit Lanze.
- 38) P. ZANKER, *op. cit.* S. 251f.
- 39) K. GALINSKY (s. Anm. 10), *op. cit.* S. 222.

MICHAEL LOBE, Dinkelsbühl

## Seneca, epistulae morales 108 – Eine Anfrage an den altsprachlichen Unterricht?

„Wenn“ – so heißt es in SENECAS 108. Brief – „wenn ein Philologe, ein Grammatiker und ein Anhänger der Philosophie CICEROS Buch über den Staat zur Hand nehmen, dann richtet jeder seine Aufmerksamkeit auf einen anderen Punkt. Der Philosoph wundert sich, dass so viel gegen die Gerechtigkeit gesagt werden konnte. Wenn sich der Philologe an dieselbe Lektüre macht, stellt er fest: Es gebe zwei römische Könige, von denen der eine keinen Vater, der andere keine Mutter hatte. Denn über die Mutter des SERVIUS weiß man nichts Genaues; für ANCUS wird kein Vater genannt, er heißt nur ‚Enkel des Numa‘ ...

Erklärt ein Grammatiker dieselben Bücher, so nimmt er zunächst die besonders auffallenden Wörter in seinen Kommentar auf, ‚tatsächlich‘ heiße bei CICERO ‚reapse‘ und nicht ‚re ipsa‘ usw. Dann geht er zu Wörtern über, deren Verwendung sich im Laufe der Jahrhunderte gewandelt hat; schließlich schätzt sich der Grammatiker glücklich, entdeckt zu haben, wie VERGIL auf die Worte gekommen sei: *quem super ingens / porta*

*tonat caeli*, ‚Über ihm donnert das gewaltige Himmelstor.‘ ENNIUS, erklärt er, habe sich das aus HOMER geholt, und VERGIL dann aus ENNIUS ...

Ich selbst“ – so SENECA – „habe freilich anderes im Sinn, und ich möchte auch nicht zum Philologen oder Grammatiker herabsinken.“ (Übersetzung nach GLASER-GERHARD 1965)

Der Grund, mich in diesem philosophisch-philologischen Kolloquium zu Ehren von THOMAS A. SZLEZÁK (Tübingen am 8./9. 10. 2000) mit einem Beitrag zu Wort zu melden, der Bezug nimmt auf SENECAS Brief 108, aus dem ich soeben zitiert habe, ist nicht allein die thematische Koinzidenz des Leitmotivs dieser Veranstaltung mit einem wichtigen Thema dieses Briefes, nämlich dem Verhältnis von philologischer und philosophischer Interpretation literarischer Texte – es sind in erster Linie fachdidaktische Implikationen dieser Fragestellung, die mich bewegen. Und ich reagiere damit auch auf Bemerkungen gelegentlich des Gedenkens an WOLFGANG SCHADEWALDT im Frühsommer dieses Jahres. Damals war im Hinblick auf

SCHADEWALDTS Modellbegriff davon die Rede, hier handele es sich um Sonntagsgedanken, von denen man besser so schnell wie möglich ablassen solle, um sich der soliden Alltagsarbeit des philologischen Geschäfts zu widmen. Dass ich meine Überlegungen jetzt nur auf Latein beziehe, wird Herr SZLEZÁK mir verzeihen, denn schulisch hängt das Griechische nun einmal vom Lateinischen ab, nicht umgekehrt.

Vor zwei Jahren hat FRIEDRICH MAIER, der langjährige Vorsitzende des DAV, unter dem Titel „Die Antike am Scheideweg“ wieder einmal die Frage nach der Zukunft der klassischen Sprachen in der Schule gestellt und damit eine Fülle von Reaktionen hervorgerufen. Den Leser dieser Stellungnahmen überkommt indes insgesamt mehr Irritation als Zuversicht. Deutlich werden ein vielfaches Auseinanderklaffen von Anspruch und Wirklichkeit, aber auch einige fundamentale Widersprüche in den Argumenten selbst.

Auf der einen Seite verfügt der AU über immer weniger Stunden, wobei die Talsohle noch nicht erreicht ist, auf der anderen sieht sich der Unterricht vor immer neue Aufgaben und Anforderungen gestellt.

Die Klage, heutige Schüler könnten nicht einmal mehr die lateinischen Inschriften in einer Kirche lesen (BURNIKEL FC 2000, 16) steht neben der Frage, ob denn nicht „alles transferierbare antike Gedankengut im Lauf der europäischen Geistesgeschichte so extensiv rezipiert worden“ ist, „dass in weiterer Zukunft eine persönlich-individuelle Aneignung durch Begegnung mit dem Original tatsäc h l i c h überflüssig wird (GAUL FC 1999, 219).

Es erfolgt der Appell, zurückzukehren zum „Lernen der Sprache an sich“ (KLISCHKA FC 2000, 20), womit wohl nicht einmal so sehr das Latein als vielmehr das „Büffeln“ desselben gemeint ist; dem steht die Forderung gegenüber, „in einer gewaltigen philosophischen Anstrengung“ von der Antike, namentlich von ARISTOTELES her das Fundament neu zu gründen, auf dem eine europäische Kultur, wenn überhaupt, noch möglich sein könnte – Voraussetzung auch für einen Fortbestand des AU (BURNIKEL FC 2000, 17).

Sie werden nicht annehmen, dass ich beabsichtige all dies aufzulösen; aber ich möchte in

diesem Zusammenhang drei für mich eng mit SENECAS Argumentation verbundene Gesichtspunkte zu bedenken geben, weil ich glaube, dass neben der fachpolitischen Diskussion nach außen auch das Nachdenken und das Handeln nach innen notwendig ist, und dass hier alle gefordert sind, nicht nur die Schule, auch die Universität.

### **Erstens.**

Ich gehe aus von dem Stichwort ‚Inschriften in den Kirchen‘. Es ist in der Tat zu beklagen, dass deren Entzifferung dem, der Latein gelernt hat, so große Mühe macht. Aber: solche Inschriften lesen zu können ist bislang wohl niemals ein ernsthaftes Ziel des Unterrichts gewesen. Es setzt spezielle Kenntnisse voraus, nicht nur hinsichtlich Schreibweisen und Abkürzungen (insoweit ist der Vorwurf unredlich); es war schon deshalb kein Ziel, weil es sich hier i. d. R. um Texte handelt, die weder inhaltlich noch ästhetisch oder moralisch bedeutend erscheinen; auch von der Syntax wie vom Wortschatz her stellen sie keine Anforderungen, die denen beim Lesen der wichtigen Autoren vergleichbar sind. Was bringt es also? Wird hier nicht nur wertvolle Zeit vertan, die sich besser nutzen ließe?

Erkennbar wird mit diesem Argument eine Denkfigur, die auf den ersten Blick überzeugend klingt, bei näherem Hinsehen aber doch als destruktiv eingeschätzt werden muss, nämlich dann, wenn sie allzu häufig ins Spiel kommt: der Rekurs ausschließlich auf die sogenannte Ökonomie des Lernens. Wieso?

Lateinische Inschriften eröffnen einen quasi-unmittelbaren Zugriff zu einer uns fremden Zeit, sie sind sinnlich-plastisch-anschaulich, v. a. wenn sie in der Form eines Fotos, eines Abklatsches oder als Original vorliegen. Sie sind i. d. R. überschaubar, zwar zunächst oft rätselhaft, dann aber doch zu knacken, v. a. auch in gemeinsamer Anstrengung. Dies gilt zumal dann, wenn sie sich auf Ereignisse oder Sachverhalte beziehen, die nachvollziehbar sind, sie aber nicht nur in komplizierterer Form das beinhalten, was ihr Leser ohnehin schon vorher weiß. Inschriften sind m. a. W. Texte in kleinstmöglicher Form, originale dazu: sie haben

einen Autor, einen Inhalt, einen Adressaten, eine Intention, eine Form; sie sind nicht nur Belegstücke einer beliebigen grammatischen Struktur.

Man könnte auch von ‚Quellen‘ sprechen und damit eine Funktion ins Blickfeld rücken, die der LU doch haben soll: zu lernen, sich möglichst unmittelbaren Zugang zu verschaffen zu den Gedanken und Zeugnissen einer uns fremden Epoche und Kultur – wobei zu bemerken ist: aus Quellen schöpft man, und man prüft sie auch; Quellen sind mehr als ‚Dokumente‘, mehr als Belehrungsmittel, um damit irgend etwas zu beweisen. Dass in dem in Vorbereitung befindlichen Oberstufen-Lehrplan Inschriften nunmehr als ein eigener möglicher Wahlbereich genannt werden, scheint mir sinnvoll.

Wie lateinische Inschriften gerade auch der neueren Zeit zu einem lohnenden Unterrichtsthema werden können, hat 1999 MARTIN HOLTERMANN in einer am Tübinger Seminar für Schulpädagogik angefertigten Prüfungsarbeit gezeigt; es geht darin um die Beschäftigung eines Grundkurses Latein (12) mit den Grabdenkmälern in der Tübinger Stiftskirche. Diese wurden natürlich nicht isoliert angegangen, sondern in die Tradition der römischen Grabinschriften und Grabdenkmale gestellt, die sie ja fortführen resp. erneuern. Ein Anlass zu Vergleichen und Anlass zu immer wieder neuen Fragen.

Den Schülerinnen und Schülern begegnen so nicht einfach schwer verständliche, letztlich obsolete Zeugnisse einer vergangenen Zeit, sondern sie waren gefordert, diese Zeugnisse aus dem 15. bis 18. Jh. auch als Rezeptionsdokumente zu sehen: Zeugnisse nicht nur in einer Tradition, sondern auch für die Auseinandersetzung mit dieser Tradition.

HOLTERMANN hat in seine Unterrichtseinheit 16 U-Stunden investiert; im Ergebnis haben die Schüler neben wenigen gezielt ausgewählten Beispielen aus der Antike sechs verschiedene Grabplatten kennengelernt, die sie sich in arbeitsteiligem Vorgehen weitgehend selbständig erschlossen und wechselseitig vorgestellt haben. War dies lohnend? Hätte es nicht genügt, ihnen die Platten zu erklären?

Allein der Gedanke macht bewusst, wie absurd dies wäre. Die Schüler und Schülerinnen hätten damit nicht nur erfahren, dass mit ihrem Latein nichts anzufangen ist; entscheidendes ginge damit auch verloren: es ist nicht so sehr der Inhalt, sondern die Art der Annäherung an diesen Inhalt, die hier von Bedeutung ist. Sich auf zunächst fast völlig Fremdes einzulassen, es verstehen zu wollen, auch bei Schwierigkeiten nicht gleich aufzugeben, ist das eine; die Hilfsmittel kennen und nutzen zu lernen, die man dafür benötigt, ist ein weiteres; ein drittes schließlich, Rechenschaft darüber zu geben, was man herausgefunden hat und welche Fragen dabei offen geblieben sind.

Es geht dabei nicht um ‚Informationen‘ und auch nicht nur um ‚Methoden‘; es geht ganz wesentlich um eine Haltung gegenüber unserer kulturellen Überlieferung: darum, dass man bereit und fähig wird sich auf diese einzulassen und sich mit ihr auseinanderzusetzen.

Dazu bedarf es der gewachsenen und ‚gepflegten‘ Neugier und der Erfolgszuversicht nicht weniger als immer wieder der Erfahrung eines Gewinns: dass auch unverhofft etwas klar wird oder zu einer Frage wird, mit der man sich weiter beschäftigt. Anders gesagt: es geht darum, Gelegenheiten zu finden, sich etwas wichtig werden zu lassen.

Dies wird zuverlässig verhindert, wo um der großen Ziele willen die kleinen Schritte dorthin allzu gering geachtet werden. Schon COMENIUS hat dies gewusst: der Gärtner zieht nicht täglich an den Pflanzen, damit sie schneller wachsen; und der Vogel wirft die Eier nicht ins Feuer, um das Brüten abzukürzen. HORST RUMPF hat von den ‚Lernschnellwegen‘ gesprochen, die wir so gerne nutzen – und dadurch das Lernen dessen verhindern, was uns eigentlich wichtig ist.

Blumenpflücken während der Fahrt? Es muss immer wieder ermöglicht werden. Wenn die Zeit zu knapp wird, darf man nicht nur immer weiter straffen, man muss auch kürzen. Mit SENECAS Worten (in der Einleitung des genannten Briefes):

„Man darf nicht wahllos überall etwas herausgreifen, aber auch nicht das Ganze auf einmal verschlingen wollen: Stück für Stück kommt

man in den Besitz der ganzen Lehre. Die Last muss den Kräften angemessen sein ... Nicht der Wille, sondern das Fassungsvermögen bestimmt die Stoffaufnahme.“

### **Zweitens.**

Solange ich Latein unterrichte, verstehe ich immer weniger, wieso der statistisch gesiebte Wortschatz CAESARS und CICEROS den alleinigen Maßstab dafür abgeben soll, welche Wörter etwa lernenswert sind und welche nicht. Was an Latein lebendig war, was sich niedergeschlagen hat im Lehnwortschatz und aus dem Alltagswortschatz kommend fortwirkt in den romanischen Sprachen, kommt darin kaum vor. Lehrbuchtexte geraten so allzu schnell zu aseptischen Exerzitionen; die immer wieder versuchte Ausweitung des Lektürespektrums auf Spät- und Neulateinisches findet ganz rasch ihre Grenzen darin, dass der dafür benötigte Wortschatz weder zuvor lernwichtig war noch es zum Zeitpunkt dieser Lektüre ist und man dann in der Menge der erforderlichen Wortangaben ertrinkt. Auch dadurch erhalten Texte den Anschein des im Grunde Beliebigen und Überflüssigen.

Wer sich mit HOLTERMANNs Arbeit befasst oder selbst die vertrauten Bahnen des an der klassischen Literatur orientierten Unterrichts zu verlassen sich anschickt, merkt sehr schnell, dass das ohne Zweifel gewichtige Argument von der gymnasialen Basisfunktion und der Multivalenz des Lateinischen bei inhaltlicher Konkretisierung einige Tücken beinhaltet. Sprache, auch Latein, ist nicht nur ‚Sprache‘, ist nicht nur ein System von Regeln und Wörtern, sondern Ausdruck wie Medium der Verständigung von Menschen in konkreten Situationen über ganz konkrete Sachverhalte, wovon sich beim Verstehenwollen nicht einfach absehen lässt.

Daraus folgt etwas, was wir nach meiner Einschätzung bei der Diskussion über die Bedeutung des Lateinlernens bislang allzu wenig bedacht haben: dass Latein in so vielen Bereichen eine Rolle spielt – seine genuine Stärke also, auf die wir uns immer wieder berufen, erweist sich zugleich als seine größte Schwäche: denn unter Verzicht auf die Verbindung mit diesen vielfältigen potentiellen Nutzenwendungen

werden diese Stärken nicht erfahrbar; ein Latein pur, ein Latein ohne seine welthaltigen und geschichtsmächtigen Seiten, wäre demnach noch gar kein ‚Latein‘.

Bezieht man aber diese vielfältigen Realitätsbezüge mit ein – und das sind nicht nur die Beziehungen zu den Neuen Sprachen, stellt sich natürlich die Frage, wer das denn leisten können soll: außer dem Latein bis in die beginnende Neuzeit auch noch die Bezugfelder, in denen es wichtig geworden ist, zu überblicken und darüber so frei verfügen zu können, dass daraus ein verantwortbarer Unterricht werden kann. Latein ein Überfach?

Womit das Problem so zugespitzt wäre, dass es gar nicht mehr lösbar ist: ein *in paedagogicis* gebräuchliches Verfahren. Tatsächlich geht es aber nicht um enzyklopädische Vollständigkeit; es geht darum, die Perspektiven zu verdeutlichen, über Anknüpfungspunkte zu verfügen und immer wieder Einstiege zu versuchen, die die notwendigen Erfahrungen ermöglichen.

Das Lesen von Inschriften, die Lektüre von historischen Quellen, von Texten aus Kirche, Wissenschaft, Philosophie, Jurisprudenz usw. kann nicht nur zufälliges Beiwerk sein oder ferne Verheißung – es gehört ins Hauptprogramm, weil der Zugang hierzu nicht nur etwas damit zu tun hat, wozu Latein nützlich ist (und sein soll), sondern auch damit, einen Zugang zu finden zu unseren geschichtlichen Voraussetzungen.

Es zeigt sich allerdings: wenn ich den Sinn des Lateins auch in dieser Perspektive sehe, dann ist Latein nicht nur im Alleingang möglich. Latein ist im Grunde auf die Kooperation mit anderen Fächern angelegt; es braucht sie sogar; wenigstens muss es sie anzubahnen suchen.

Dabei geht es nicht darum, zu verdeutlichen, dass man mit Latein- (oder Griechisch-)kenntnissen alles besser versteht, weil man etwa bei der Auseinandersetzung mit Gedichten, Dramen, Bildern usw. einen Zugang zu den antiken Voraussetzungen eines Sujets hat; viel wichtiger ist die Erfahrung, dass es sich lohnt, immer wieder Altes und Neues in Beziehung zu setzen, dass man dabei nicht nur etwas über die moderne Variante eines Motivs lernt, sondern vielleicht sogar auch die antike Gestaltung besser

verstehen oder einen besseren Zugang dazu finden.

Wichtig also, solche Texte in den Vordergrund der Lektüre zu rücken, die den Brückenschlag in die Moderne geradezu herausfordern; kein Abdriften *in specialissima*; wichtig auch, die mit der anstehenden Revision des Kurssystems entstehenden Möglichkeiten fächerverbindender Arbeit in der Oberstufe ernsthaft zu nutzen.

### **Drittens.**

Die kommenden Lehrpläne legen gegenüber den bisherigen entschieden größeres Gewicht darauf, dass neben Inhalten auch Kompetenzen vermittelt werden, die man bislang nicht eigens für vermittlungsbefähigt gehalten hat: Medienkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz. Dies wird zu dem Aufschrift führen, wie das denn nun auch noch in den all zu knappen Zeitrahmen gepresst werden soll; andere werden darauf verweisen, dass wir das doch schon immer gemacht haben: Arbeitstugenden zu vermitteln. (vgl. WEEBER 18f.). Ein Unterschied wird sein, dass all dies nicht nur nebenher erwartet, sondern explizit gefordert und geübt werden soll.

Genannt werden in diesem Zusammenhang neben der Benutzung von Medien und Hilfsmitteln, neben dem Präsentieren und Visualisieren von Arbeitsergebnissen diverse Methoden der Textarbeit: erschließen; exzerpieren, reduzieren, paraphrasieren; ordnen, strukturieren, zusammenfassen; übersetzen; interpretieren; Benutzung von Übersetzungen; vergleichen und Stellung nehmen, produktives Arbeiten mit Texten.

Mir fällt dabei auf, dass vom Übersetzen und der Benutzung von Übersetzungen abgesehen (vgl. NICKEL 1999 !), die gleiche Liste nahezu wörtlich auch im Deutsch-Lehrplan steht, der darüber hinaus wenigstens einen Aspekt benennt, den ich bislang als einen eingeschätzt habe, der gerade für das Lateinische charakteristisch ist, der hier aber fehlt: Im Deutsch-Lehrplan-Entwurf heißt es ausdrücklich: „Der Schüler soll sich der doppelten Historizität von Text und eigener Position bewusst werden. So wird auch das Verständnis für das Entlegene und Fremde gefördert.“

Die produktive Spannung im Umgang mit der Antike als „dem uns nächsten Fremden“, wie UVO HÖLSCHER dies genannt hat, bietet doch

nicht nur inhaltlich, sondern auch methodisch die große Chance, unter den genannten Maximen nicht nur Leerlauf zu inszenieren.

Als man in den 70er Jahren die Fachleistungen des Lateins zu bestimmen versuchte, wurde ein Lernzielraster entwickelt (SCHÖNBERGER 1973), dessen produktive Möglichkeiten kaum richtig in den Blick gekommen sind (THUROW 1982). Man hat damals von ‚Inhaltsklassen‘ gesprochen, denen einzelne Autoren oder Themen zugeordnet wurden, um damit die Breite des Angebots in Latein zu verdeutlichen; es waren dies die vier Bereiche Sprache, Literatur, Gesellschaft-Staat-Geschichte und Grundfragen menschlicher Existenz (Humanismus).

Erinnert man sich der eingangs zitierten Gedanken SENECAS, die davon ausgingen, dass man den gleichen Text durchaus unterschiedlich lesen kann, mithin prinzipiell unterschiedliche Leseperspektiven zu unterscheiden sind, so lassen sich die genannten Arbeitsbereiche viel besser als ein Ordnungsrahmen für jedwede Interpretation von Texten verstehen, und zwar nicht nur literarischer Texte, sondern auch so pragmatischer, wie es die zuvor genannten Grabinschriften sind, an denen ich dies in aller Kürze verdeutlichen möchte:

Eine erste Art des Zugangs betrifft die Beschreibung und Erklärung der sprachlichen Form: Abkürzungen, Ligaturen, Schreibweisen, Wortschatz usw.

Die Inschriften stehen zweitens in der Tradition der römischen Grabinschriften, weisen daher eine besondere Form der sprachlichen, teilweise künstlerischen Gestaltung auf: viele Texte sind metrisch gestaltet.

Zum dritten: Die antiken wie die neuzeitlichen Grabinschriften haben sozialkulturelle Voraussetzungen und sie eröffnen historische, politische und biographische Bezüge: Welche sind dies? Wer hat Grabmäler dieser Art gestalten lassen, welche Absichten, welche Folgen waren damit verbunden?

Viertens geht es um Grundfragen menschlicher Existenz: Was besagen diese Inschriften und Gestaltungsformen über die Auffassung des Todes? Welche religiösen Überzeugungen, was für ein Menschenbild ist damit verbunden?

Diese Frage aber nun nicht zeitlos gestellt, sondern nach zwei Seiten aufgefächert; erstens: wie ist es zu verstehen, dass in dem neuzeitlich-christlichen Umfeld auf die römisch-heidnischen Gestaltungsmuster zurückgegriffen wird? Ist dies nur formal oder hat es auch inhaltliche Bedeutung? – die Problematik der Rezeption also – allgemein gesprochen: Wie haben andere Leser die Texte verstanden, um die es uns geht?

Zweitens: wie stehen wir selbst zu den angesprochenen Problemen und zu den Deutungsangeboten in den gelesenen Texten? Was lernen wir über uns und über die Menschen Roms, wenn wir hierzu nicht nur den heute sich ausbreitenden Brauch anonymen Bestattungen in Beziehung setzen sondern auch die *puticuli* jenseits des Esquilin? Welche Impulse zur Auseinandersetzung mit Fragen der eigenen Existenz werden gegeben?

Die skizzierte Strukturierung der Interpretation erlaubt es, Texte ‚ganzheitlich‘ zu verstehen, ohne dabei Gefahr zu laufen, im Sinne nicht nur NIETZSCHES sondern auch aktueller Strömungen „alles Einzelne und Vereinzelte“ zu verdampfen, um nur das „Ganze und Einheitliche bestehen“ zu lassen. Differenzierung ist ebenso geboten wie mögliche Sinnerfahrung nicht ausgeschlossen wird. Ich folge mit dem Bezug auf SENECAS Philologenkritik also nicht den Sirenenklängen NIETZSCHES, der – SENECAS Fazit in seiner Basler Antrittsvorlesung umkehrend – für sich selbst formuliert hat: *philosophia facta est, quae philologia fuit* (SCHLECHTA III 174).

### Zum Schluss.

Die meisten Texte erlauben es, Fragen auf ganz verschiedenen Ebenen zu stellen, die zunächst einmal unterschieden werden können, die sich dann aber auch auf einander beziehen lassen.

Texte die zu lesen sich lohnt, erschließen Wirklichkeit, lassen Neues erfahren, geben Anlass zum Nachdenken.

An Beispielen zu lernen, dass und wie der Umgang mit lateinischen und griechischen Texten nicht in eine abseitige Welt vieler Beliebigkeiten und Belanglosigkeiten führt, sondern dass die Auseinandersetzung mit der Antike dabei helfen kann, sich selbst und die eigene Welt besser zu verstehen, darin liegt, so denke ich, über alle Nützlichkeiten hinaus der wesentliche Sinn des altsprachlichen Unterrichts – mit SENECA gesprochen: seine philosophische Perspektive.

### Literatur

- FC FORUM CLASSICUM. Zeitschrift für die Fächer Latein und Griechisch an Schulen und Universitäten.
- R. Nickel, Synoptisches Lesen, in: F. Maier, Hrsg.: Latein auf neuen Wegen. 1999, 143-161.
- O. Schönberger, Entstehung und Funktion der Lernzielmatrix für den Lateinunterricht, in: K. Bayer, Hrsg.: Lernziele und Fachleistungen. 1973.
- R. Thurow, Zeitbezug – Aktualisierung – Transfer. AU XXV/3, 1982, 57-59.
- K.-W. Weeber, Mit dem Latein am Ende? 1998

REINHARD THUROW, Reutlingen

## Zur Diskussion gestellt

### Non vitae sed scholae discimus?

Anmerkungen eines Lateinlehrers zu ELSBETH STERN, *Non vitae sed scholae discimus*. In: Forschung und Lehre 11/2000, S. 591 - 593

Der moderne Wissenschaftsbetrieb steckt doch voller Überraschungen: Da veröffentlicht ELSBETH STERN, Professorin für Pädagogische Psychologie, das Ergebnis einer empirischen „Längsschnittstudie ... (zu) möglichen Transfereffekten des Lateinunterrichts“ mit dem niederschmetternden – für manche vielleicht

auch befreienden – Fazit, dass das Lateinlernen letztlich keinerlei Sinn mache, mutet dem Leser jedoch gleichzeitig eine Überschrift zu, deren Pointe er wiederum nur mit Hilfe eben dieses als nutzlos erwiesenen Lateins verstehen kann: „*Non vitae sed scholae discimus*“!

Damit der geneigte Leser den angeblichen Anachronismus des Lateinlernens nunmehr ohne weitere Umschweife erkennt, ist der Artikel zusätzlich auch optisch „gestylt“, d. h. mit Bildern aus den mittelalterlichen Lateinstuben garniert, die den Schüler zumeist in demütig-