

aufgenommenen Prominente ist die Olympia-Zweite in Snowboard-Alpin A. KOBER (\*1987), der älteste Prominente JOHANNES HEESTERS (\*1903). Nicht neu, aber derzeit besonders interessant sind die 18 Z. über die Fürther Landrätin Dr. rer. pol. GABRIELE PAULI, leider ohne Foto. Bei GRASS ist sein neuestes Buch nicht genannt, bei G. SCHRÖDER die Gasprom-Funktion nicht: Es wird generell nur mitgeteilt, was die Betroffenen erwähnt sehen möchten. Noch immer fehlen der Latinist DEUFERT sowie der Byzantinist und Neogräzist KONSTANTINOU (FC 1/06, 35). Wer BENEDIKT XVI. noch unter RATZINGER sucht, findet dort einen Hinweis; aber die Vorstandsvorsitzende von „Verona's Dreams AG“ steht nicht unter „Feldbusch“, sondern nur unter „Pooth“. An Publikationen sollte bei dem Gräzisten ERNST VOGT unbedingt das „Lexikon des Hellenismus“ angeführt sein (2005; nur das „Kleine Lexikon

...“ von 1993 ist verzeichnet<sup>1</sup>). Bei KJ. MATT-HIESSEN ist schon eine Veröffentlichung von 2007 gebucht. An Würdigungen vermisst man bei W. JENS HINCKS Buch von 1993 (unter „Hinck“ ist es erwähnt) sowie SEIDENSTICKERS schönen Essay in dem Band „Mythen in nachmythischer Zeit“ (dazu s. FC 4/06, 285f.). Im Nekrolog ist an Altertumswissenschaftlern der Troja-Ausgräber KORFMANN genannt, noch nicht der Latinist HÄUSSLER (s. FC 1/06, 35), der Gräzist MERKELBACH, der Althistoriker BLEICKEN, der Indogermanist G. NEUMANN. Erst nach Redaktionsschluss verstarb der Althistoriker R. KLEIN, der langjährige verdienstvolle Herausgeber des „Gymnasiums“. – Ein überaus nützliches Buch!

#### **Anmerkung:**

- 1) Dazu meine Rez. in Gnomon 67, 1995, 583-587.  
JÜRGEN WERNER, Berlin

## **Leserforum**

### **Formale Bildung und Fortschritt – Eine Erwiderung auf Friedrich Maiers Aufsatz „Humanistische Bildung und Werteerziehung“ (FC 3/2006, S. 172-175)**

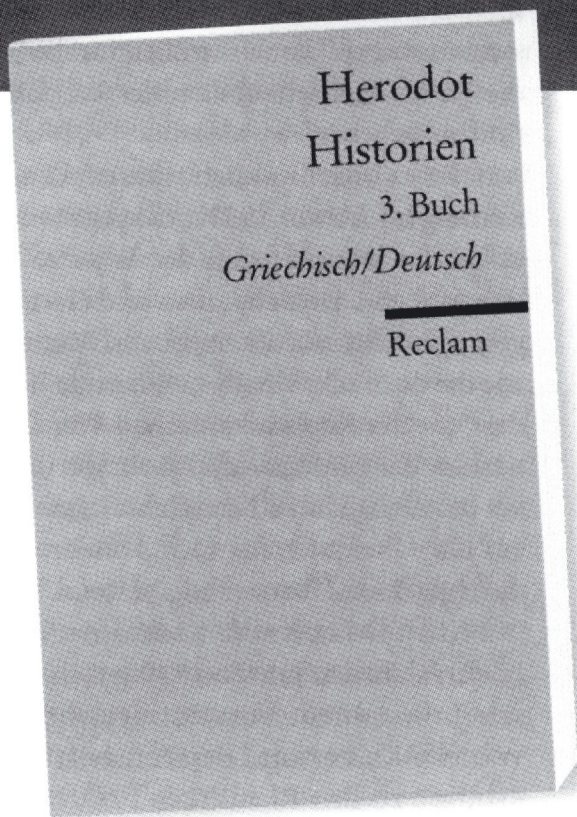
JOSEF KRAUS zitierte in seinem Festvortrag Ostern 2006 in München MARIE VON EBNER-ESCHENBACH mit dem Satz: „Wer nichts weiß, muss alles glauben“. Muss man nun alles glauben, was FRIEDRICH MAIER über den Zusammenhang von formaler Bildung und den Exzessen des Nationalsozialismus zu bedenken gibt? Die Herstellung eines solchen Zusammenhangs halte ich für fragwürdig, wenn nicht gar für absurd, und zwar aus folgenden Gründen:

Die Frage, „warum die mehrheitlich humanistisch gebildete Bürgerelite einst vor dem Hitlerregime in die Knie gegangen sei“, ist schon deswegen falsch gestellt, weil Widerstand gegen welches Regime auch immer keine Frage der Bildung ist, wie man bereits seit den Tagen des SOKRATES weiß. „Dass wirkliches Wissen um

sittliche Normen auch das Handeln nach diesen verbürge, hat Widerspruch von allem Anfang an hervorgerufen“<sup>1</sup>. Und seit PLATON wissen wir auch, dass Einsicht und Mut nicht etwa dasselbe sind, sondern zwei ganz verschiedene Tugenden, die ihren Sitz in verschiedenen Teilen der Seele haben. Wenn also Widerstand aus einer Tugend resultiert, dann ist dies sicher nicht Bildung, Einsicht und Klugheit, sondern der Mut oder die Zivilcourage, und insofern ist und bleibt die Gleichsetzung von Bildung und Verhalten („Bildung ist mehr als Wissen, ist Haltung, Verhalten“) ein Irrtum.

Ist der Grundsatz falsch, kann die darauf aufbauende Argumentation nicht richtig sein. Wenn also die Ursache für das „Versagen der humanistisch Gebildeten vor der nationalsozialistischen Barbarei“ nicht in deren Bildung erblickt werden kann, dann macht es auch keinen Sinn mehr, dieses Versagen aus einer falsch verstandenen humanistischen Bildung (ohne Werteerziehung)

# Aktuelles aus unserem Antike-Programm



Im dritten Buch der *Historien* wendet sich Herodot wieder den Kriegsplänen des Perserkönigs Kambyses zu: der Eroberung Ägyptens. Den ordnenden Maßnahmen Dareios' I. ist die zweite Hälfte des Buches gewidmet. Mit dem Bericht von Dareios' Eroberung des aufständischen Babylon findet es seinen Abschluss.

**Herodot: Historien. 3. Buch.**

Gr/Dt. · Übers.: C. Ley-Hutton · Hrsg.: K. Brodersen  
210 S. · UB 18223 · € 6,00

**Horaz: Sämtliche Werke**

Lat/Dt. Hrsg.: B. Kytzler  
832 S. · UB 18466 · € 18,00

**Basiswissen Antike**

Ein Lexikon · Von H. Mickisch  
344 S. · 40 Abb.  
UB 18465 · € 6,60

**Livius: Ab urbe condita** Liber XXVI

**Römische Geschichte** 26. Buch

Lat/Dt. · Übers. u. Hrsg.:  
U. Blank-Sangmeister  
244 S. · UB 18016 · € 5,60

Wir informieren Sie gerne über unsere  
speziellen Bezugsbedingungen für Lehrer  
Tel.: 07156 / 163 155 Fax: 07156 / 163 201  
E-mail: [lehrerservice@reclam.de](mailto:lehrerservice@reclam.de) [www.reclam.de](http://www.reclam.de)

## Reclam

erklären zu wollen. Und so zielt auch der Vorwurf gegen den formalbildenden Unterricht des humanistischen Gymnasiums, dass dieser „ein Gespür für das Leiden und Sterben anderer, die Einfühlsamkeit in ihre Ängste und Tränen nicht auszuprägen vermochte“, ins Leere. Zu keiner Zeit nämlich war die Ausprägung „eines Gespürs für das Leiden und Sterben anderer“ an den Besuch eines humanistischen Gymnasiums gebunden, prägend in dieser Hinsicht waren aufs Ganze gesehen doch wohl eher zweitausend Jahre Christentum, dessen Botschaft sich ja auch nicht ausschließlich an die Schülerschaft eines humanistischen Gymnasiums richtete! Wie erklärt sich denn sonst die Humanität einer ANTIGONE, einer ELISABETH VON THÜRINGEN, einer MUTTER THERESA, die alle kein humanistisches Gymnasium besucht haben, und schon gar keins nach der so genannten Kopernikanischen Wende mit dem Schwerpunkt „menschenbildende Werteinterpretation“. Wenn es also nach IMMANUEL KANT so etwas wie „ein moralisches Gesetz in uns“ gibt, dann ist dieses unabhängig von einer bestimmten Bildung oder auch Religion in uns, und es ist absurd, ein Abhängigkeitsverhältnis zwischen beiden konstruieren zu wollen.

Abwegig erscheint insofern auch die gedankliche Verbindung zwischen der durch den altsprachlichen Unterricht vermittelten formalen Bildung als Voraussetzung „zur strategischen Planung auf den Kriegsschauplätzen“. Würde man dieser Logik folgen, könnte man ebenso die Mathematik in Mithaftung nehmen, deren Einmaleins sich zur „Berechnung einer immer kürzeren Brenndauer ...“ wohl besser eignete als die formalbildenden Grundlagen des AU, oder auch die Geographie, die Russland im Osten lokalisierte und den deutschen Truppen sozusagen die Richtung wies. Das Argument, dass „der altsprachliche Unterricht schon in der Vorphase des nationalsozialistischen Staatsungeheuers den Geist zur Hochform gebracht, die Formung des Gewissens aber gröblich vernachlässigt“ habe, erweist sich also schon deswegen als hinfällig, weil Gewissensbildung bzw. „Formung des Gewissens“ nicht ein Privileg von Adepten einer im Sinne Friedrich Maiers recht verstanden humanistischen Bildung ist. Denn würde die

„Formung des Gewissens“ exklusiv durch eine besondere humanistische Bildung vermittelt, dann stünden alle die, die daran keinen Anteil hatten, tatsächlich vor der Frage, ob sie sich nicht als „Produkte“ einer falsch verstandenen oder fehlenden humanistischen Bildung als „rationale Tiere“ zu betrachten hätten. Das würde aber nach dieser Logik im Umkehrschluss bedeuten, dass die „Menschwerdung“ in Deutschland erst im Jahre 1972 mit der Kopernikanischen Wende und der Einführung der DAV-Matrix („Grundfragen menschlicher Existenz – Humanismus“) begann, aufgrund derer damals endlich für die „Textarbeit die Parole menschenbildender Werteinterpretation ausgegeben“ wurde.

Dass es „nachweislich“ eine explizite Werteerziehung im AU vor 1933 nicht gegeben habe, dass es bei der Interpretation der Texte vor allem um „Waffenliebe, Heldenpathos und Germanenkult“ gegangen sein soll, scheint ebenso wenig glaubhaft wie die doch sehr verallgemeinernde Behauptung, dass vor der Kopernikanischen Wende im Gymnasium der fünfziger und sechziger Jahre „selbst bei hervorragenden Lateinlehrern der Unterricht auf der Oberstufe aus nichts anderem als einer durchdachten Übersetzung bestand.“<sup>2</sup>

So hatte MAX KRÜGER seine Methodik bereits im Breslau des Jahres 1930 geschrieben, und schon in seinem Vorwort bezieht er sich auf WALTER KRANZ und dessen „geistvollen Kommentar“ zu den Richtlinien für den lateinisch-griechischen Unterricht des Jahres 1926, in dem dieser eine „geradezu klassische Darstellung des Neuhumanismus (...) und des wechselvollen Schicksals dieser Bildungsidee bis in unsere Tage“ gegeben habe. Dass Schule nicht einseitig „die Kräfte des Verstandes und des Gedächtnisses erfassen solle, sondern ebenso die der Phantasie, des Gefühl und des Willens“, war schon der Grundgedanke der preußischen Schulreform von 1925. Und in der so genannten „Göttinger Definition“ der Bildungsziele des AU von 1927 lässt sich nachlesen, dass es auch damals schon nicht nur um „Formen“, sondern auch um „Werte“ ging: „Diese Formen und Werte sind vornehmlich in den repräsentativen Werken der griechischen und römischen Literatur verkörpert. Aus diesen sie deutend zu entbinden, sie nach Wesen

und Ursprung bewusst zu machen und durch diesen Akt des Verstehens und Zueignens die Kräfte des jugendlichen Geistes zu wecken und zu bilden, ist die Hauptaufgabe des altsprachlichen Unterrichts“<sup>3</sup>. Bloßer Grammatikdrill und tumber Germanenkult lässt sich aus dieser Definition der Bildungsziele wohl nur mit Mühe herausinterpretieren. Deutlich wird außerdem, dass Werteeziehung keine Erfindung der Curriculumreformer des Jahres 1972 ist.

Eines hatten allerdings die Reformer des Jahres 1927 denen des Jahres 1972 voraus, nämlich das klare Bewusstsein davon, dass Werteeziehung im altsprachlichen Unterricht sich nicht irgendwie von selbst ereignet, sondern an unabdingbare Voraussetzungen gebunden ist, und zwar an „sicheres sprachliches Können und straffe grammatikalische Schulung als Grundvoraussetzung für eine Lektüre, die dem bezeichneten Ziel dienen soll“. Wenn es also so etwas wie eine *condicio sine qua non*, eine Kernkompetenz, im LU gibt, dann ist dies die Übersetzungskompetenz. Mit ihr steht und fällt der Lateinunterricht. Und diese hat auch noch das Gymnasium der fünfziger und sechziger Jahre unbestreitbar in hervorragender Weise vermittelt. Dass aber gerade in dieser Hinsicht bei allem didaktischen und methodischen Fortschritt der letzten dreißig Jahre irgendetwas besser geworden ist, wird wohl niemand sehenden Auges behaupten wollen.

Behaupten lässt sich aber ziemlich unwiderlegbar, dass ein großer Teil des didaktischen Fortschritts der letzten zwei Jahrzehnte nicht als Morgengabe dem Lateinunterricht quasi zu Füßen gelegt wurde, sondern durchaus seinen Preis hatte und vor allem auf Kosten der Übersetzungskompetenz der Schülerinnen und Schüler ging. Als Beispiele seien nur die verkürzte Lehrbuchphase, die Einführung zeitaufwendiger „Interpretations“-Aufgaben, der Wegfall der deutsch-lateinischen Übersetzungsübungen, die Vernachlässigung der Übersetzungsmethodik, die Entsystematisierung des LU durch Begleitgrammatiken, die Erschwernis der Lehrbuchtexte durch die Prinzipien der Textualität und Latinitas und damit einhergehend besonders in jüngerer Zeit die Überfrachtung der Lektionstexte durch eine für den Lernanfänger kaum mehr über-

schaubare Fülle von Phänomenen aufgrund der horizontalen Methode genannt.

Hinzu kommt dann noch der Verlust der Bodenhaftung bei einigen Fachaufsichtsbeamten, was u. a. daran deutlich wird, dass man bei der Beschreibung von Kernkompetenzen von einer Schülerfigur ausgeht,<sup>4</sup> wie sie allenfalls auf den eleusinischen Inseln oder in irgendwelchen virtuellen Welten existiert, aber kaum jemals in der Realität eines nordrhein-westfälischen Klassenzimmers.

Wenn es wirklich eine existenzbedrohende Gefahr für den LU gibt oder gegeben hat, dann waren es bestimmt nicht die Thesen eines SAUL B. ROBINSOHN, dessen Einfluss *extra muros* auf die Wahlentscheidung der Eltern eher im Nano- als im Promillebereich zu suchen war. Die eigentliche Gefahr liegt darin, dass eine zunehmende Anzahl von Schülerinnen und Schülern aufgrund der Vielzahl der Experimente der letzten zwei Jahrzehnte die Texte, die sie übersetzen sollen, nicht mehr übersetzen können. Und im Gegensatz zu den Ansichten des Herrn Robinsohn bleiben den Eltern die Noten ihrer Sprösslinge auch nicht auf Dauer verborgen.

Folglich wird es aufgrund der zunehmend geringer werdenden Übersetzungskompetenz bis hin zum Verlust derselben für den Praktiker zu einem immer größer werdenden Problem, den Erwartungen an überspannten Vorstellungen festhaltender Fachaufsichten, auf den Ruf ihrer Schule bedachter Schulleitungen und um das Fortkommen ihrer Kinder besorgter Eltern gerecht zu werden.

Nach RAINER NICKEL erreicht der altsprachliche Unterricht seine Ziele auf dem Wege der Übersetzung und Interpretation, und JOSEF KRAUS spricht in seinem Festvortrag davon, dass „mancherorts ein dreißigjähriges Vakuum auszufüllen“ sei. Auf den LU bezogen heißt das nach meiner festen Überzeugung, dass die Methoden, mit deren Hilfe der LU seine Ziele erreichen will, endlich auf eine nachvollziehbare begriffliche Grundlage gestellt werden müssen. Kann man Satzbauformen nicht mehr definitiv unterscheiden, wird es schwer auf diesem „schwimmenden“ Untergrund eine Übersetzungsmethode zu installieren. Hält man das Prädikat für den

wichtigsten Teil des Satzes, wird man auf dieser Grundlage nur schwer zur Einsicht in den Zusammenhang von Idee und Abbild oder Thema und Text gelangen und sich bei der „Interpretation“ der Texte auf Paraphrasen oder Einzelaspekte wie Progression, Konfiguration und Perspektive<sup>5</sup> beschränken müssen.

Nach KARL CARSTENS hat die „humanistische Bildung den Vorzug, dass sie zur unerbittlichen Suche nach der Wahrheit zwingt. Damit immunisiere sie im Sinne des Sokratischen „*Ti estin*“ (Was ist das eigentlich, wovon du sprichst?) gegen Ideologie.“<sup>6</sup> Dass Karl Carstens mit der „unerbittlichen Suche nach der Wahrheit“ die heute in vielen Fächern um sich greifenden subjektiven Auseinandersetzungen in sophistischer Manier nach dem *Homo-mensura*-Prinzip gemeint hat (Wärst du gern bei LYSANDER in der Schule?), kann ich mir beim besten Willen nicht vorstellen. „Markiere den Text.“ oder „Formuliere zwei Fragen, die mit Hilfe des Textes beantwortet werden können. Sammelt eure Fragen und beantwortet die interessantesten“ oder „Mit welchen Wörtern sind die einzelnen Sätze verbunden? In wie viele Abschnitte lässt sich demnach der Text gliedern?“ – auf diesem Niveau findet inzwischen auch Lateinunterricht statt: leicht, locker, luftig, subjektiv und kommunikativ. Eine „Kraftquelle“, von der Josef Kraus in seinem Festvortrag sprach, ist das alles aber wohl nicht mehr.

Im Vergleich dazu sollte man dem Gymnasium der fünfziger und sechziger Jahre eine gewisse *gravitas*, ein gewisses Standing nicht leichtfertig („Steinbruch“, „Höhle“, „Rückwärtsgang“) absprechen und die Frage, ob denn „der Unterricht der Gegenwart die bisher höchste Stufe einer langen Entwicklung erreicht habe“,<sup>7</sup> einmal mit einer etwas größeren Skepsis betrachten. Ansetzen könnte man vielleicht bei dem Befund, dass ein aus dem Einzelsatzprinzip resultierender formaler Grammatikdrill süddeutscher Provenienz sich nicht einfach auf bundesrepublikanische Verhältnisse „hochrechnen“ lässt, da in den in Norddeutschland weit verbreiteten Unterrichtswerken der ersten Generation wie der ARS LATINA oder dem LUDUS LATINUS bereits damals der Lektionstext im Mittelpunkt der Lektion und des Unterrichts stand. Und

wenn es in sechzig Jahren Nachkriegsgeschichte einmal ein unübertreffliches Erfolgskonzept für den lateinischen Sprachunterricht gegeben hat, dann war es das von KLAUS WESTPHALEN und seinen Mitarbeitern entwickelte ROMA-Konzept, das sich millionenfach bewährt hat. Was dann kam, waren eigentlich nur noch die Versuche einer Antwort auf die Frage, was denn erfolgreicher als der Erfolg sein könne ...

Niemand wird sich einem „humanistischen Bildungskonzept verschließen“ oder Latein „nur als Basisfach für Sprachverständnis und Übersetzungstechnik vermitteln“ wollen. Aber viele, die in den letzten dreißig Jahren vor der Klasse gestanden haben, wissen (wie die Reformer von 1927) aus eigener Erfahrung, dass man nicht den zweiten Schritt vor dem ersten tun kann, ohne dabei auf die Nase zu fallen. Formale Bildung ist sicher nicht alles, aber ohne formale Bildung ist alles nichts.

#### Anmerkungen:

- 1) So Albin Lesky, Geschichte der griechischen Literatur, Bern, 2. Aufl. 1971, 564, unter Hinweis auf Euripides und Aristoteles.
- 2) Westphalen, K.: Wohin steuert der Lateinunterricht? In: FC 3/2005, 176.
- 3) MDAV 4/1927, auszugsweise abgedruckt in: Krüger-Hornig.: Methodik des altsprachlichen Unterrichts, Frankfurt, 2. Aufl. 1963, 27.
- 4) Kernlehrplan NRW Sekundarstufe I Latein, 2004, 15/16.
- 5) Richtlinien NRW Sekundarstufe I Latein, 1993, 66.
- 6) Kraus, J.: Persönlichkeitsbildung statt PISA-Falle. In: Forum Classicum 2/2006, 87.
- 7) Nickel, R.: Einführung in die Didaktik des Altsprachlichen Unterrichts, Darmstadt 1982, 42.

RUPERT FARBOWSKI, 31832 Springe

#### Zum Beitrag „Humanistische Bildung und Werteeziehung – Versuch einer Standortbestimmung“ von Friedrich Maier

F. MAIER führt u. a. aus: „Humanistisch‘ ist offensichtlich ein recht schillernder Begriff, der schnell und ohne viel Nachdenken verwendet wird, oft sinnentleert und seiner Substanz (auf Menschwerdung ... ausgerichtet - F. M. zuvor) entfremdet. ... Humanistische Bildung ist nicht

oder nicht nur ein das Sprach- und Denkniveau tragendes Antike-Wissen, ... Bildung ist mehr als Wissen, ist Haltung, Verhalten. – Am eklatantesten Fall in der Geschichte des altsprachlichen Unterrichts soll es verdeutlicht werden. Warum ist die mehrheitlich humanistisch gebildete Bürgerelite einst vor dem Hitlerregime in die Knie gegangen? SAUL B. ROBINSOHN ... erhob 1967 gegen die Alten Sprachen, die er aus der Schule verbannen wollte, den Vorwurf des ‚Versagens der humanistisch ‚Gebildeten‘ vor der nationalsozialistischen Barbarei‘. Dieser Vorwurf ist niemals ernsthaft und vom grundsätzlichen Verständnis ihrer Bildungsidee her von den klassischen Philologen diskutiert oder gar widerlegt worden.“

Bei der Lektüre kam mir zweierlei in den Sinn: einmal, bei S. B. Robinsohn genau nachzulesen, sodann, die Bewertung dieses Vorwurfs durch F. Maier wenigstens durch ein Beispiel zu widerlegen.

Saul B. Robinsohn erwägt 1967 in seinem umfangreichen Aufsatz „Bildungsreform als Revision des Curriculums“ in Abschnitt B) „Bildung als Erziehung“ unter 2. „folgende gegenwärtiger Wirklichkeit adäquate Zielsetzungen: Wirksame Kommunikation, Bereitschaft zur Veränderung, Erziehung zur Wahl, Autonomie“ und betont unter 3. „Keines der genannten Ziele kann ohne die Aufnahme verhaltenswissenschaftlicher Begriffe und Einsichten in den Bildungskanon erreicht werden. ... Es ist unwahrscheinlich, daß ‚Mündigkeit‘ erreichbar ist ohne Einsicht in die Bedingungen sozialen Lernens und politischen Handelns und ohne daß ... eine Verständigung erfolgt über die Funktion von Wissen und Wissenschaft in ihrem Bezug zur Wahrheit und ihrer Distanz zum Mythos.“ und eröffnet den nächsten Absatz mit der Feststellung: „Die klassisch-humanistische Bildungsvorstellung jedenfalls hat diesen Zielen gegenüber versagt.“

1971 verfasst Robinsohn ein Vorwort zu einer Neuauflage der „Bildungsreform ...“ und setzt sich unter 4. zuerst mit Argumenten auseinander, „welche die wissenschaftstheoretische und methodologische Problematik von Curriculumforschung und -entwicklung betrafen; ...“ – Sodann rechtfertigt er seinen Ansatz: „Gewiß: Wir nannten die Bedeutung eines Gegenstandes

im Gefüge der Wissenschaften als Kriterium, diese selbst als Quelle für die Identifizierung von Curriculuminhalten. ... Die Ablösung eines jeden Enzyklopädismus ... durch differenziertere Möglichkeiten der Bewußtseinsbildung ist ein Grunddatum der Curriculumentwicklung.“ – Schließlich kommt er auf den Gegenstand der Ausführungen F. Maiers zu sprechen: „Zuvor aber soll eine Gruppe von Kritikern zu Worte kommen, die sich mit Leidenschaft für die Bewahrung, ja für die Restaurierung ‚klassischer humanistischer Bildung‘ oder einfach ‚altsprachlichen Unterricht‘ einsetzen. Soweit hierbei das Argument einer besonderen Effektivität ihrer Inhalte für die Ausbildung von Sprachverständnis, von Ausdrucks- und Interpretationsfähigkeit, ja von Denkvermögen vorgebracht wird, ist ihm notwendig mit der Frage nach empirischem Nachweis solcher Vermutungen oder zumindest nach einer hypothetischen Begründung derart exklusiver Transferbehauptungen zu begegnen. ... Ob Linguistik und ihre Zweige, angewandt auf lebende Sprache, ob funktionsbewußter, strukturbetonter Unterricht in den Naturwissenschaften, ob gut motiviertes Lernen und gut angelegte Lehrformen nicht all diese Leistungen an Gegenständen erbringen, die gegenwärtig relevanter sind, wird nicht gefragt. ... Nach wie vor wird nämlich gerade die Relevanz der klassisch-humanistischen Bildung behauptet. ... Nicht die uneingestanden selektive Interpretation antiker Welt als ‚Humanismus‘, sondern nur eine humanistisch orientierte Selektion kann auch in dieser Welt der ‚klassischen‘ Antike wichtige Elemente eines neuen Curriculums gewinnen. In diesem Zusammenhang scheint es mir bemerkenswert, daß mein Argument vom Versagen der klassisch-humanistischen Bildung (s.o.: B 3.) nicht verstanden oder vielleicht ignoriert wurde. Es ging um das Versagen auch der ‚humanistisch‘ Gebildeten vor der nationalsozialistischen Barbarei. – So bleibt denn den Vertretern einer Möglichkeit altsprachlichen Unterrichts im Curriculum m. E. nur ein Weg: die faktische, nicht durchaus rational begründete Abschaffung dieses Unterrichts durch rationale Begründungen ... aufzuhalten.“

Es darf bezweifelt werden, ob es gerechtfertigt ist, heute eine Grundsatzdebatte auszulösen, die

sich auf ein Argument aus dem Jahre 1967 bzw. 1971 stützt. Dies umso mehr, als Robinsohn unter dem Eindruck der Ergebnisse des Zweiten Weltkrieges und der – trotz der Existenz des Ostblocks – nahezu uneingeschränkten Vormachtstellung der USA zu einer positiven Weltsicht auch auf dem Gebiet der Pädagogik gelangt war, die ihn zu seinen Darlegungen zum Thema Erziehungswissenschaft und Curriculumforschung führte und ihn zu Schlüssen kommen ließ, die die Bedeutung des altsprachlichen Unterrichts – aus seiner Sicht auf die Relevanz von Lerninhalten – völlig logisch und zu Recht obsolet werden ließen. Seine Verdeutlichung aus dem Jahre 1971 erklärt sich vor allem aus der Uneinsichtigkeit seiner Widersacher, die ab 1967 gegen seine Ansichten zu Felde gezogen waren. – Sicher war sein Blick auf die ‚humanistisch‘ Gebildeten in den Zeiten des Nationalsozialismus, geschärft durch persönliche Erfahrung, völlig berechtigt: in Berlin geboren, in Breslau aufgewachsen, wusste er als humanistisch Gebildeter genau, an wen er seinen Vorwurf zu richten hatte.

Bevor auf die Feststellung F. Maiers, der Vorwurf Robinsohns sei nie ernsthaft diskutiert oder widerlegt worden, eingegangen wird, bedarf es eines kurzen historischen Rückblicks: Eine große Zahl der Deutschen, vor allem auch der Gebildeten, hatte sich schon im späten 19. Jahrhundert in antisemitischen Erwägungen geübt, „Eugenik“ betrieben und „Euthanasie“ für richtig gehalten; die Ergebnisse des Ersten Weltkrieges hatten ihre Auffassungen bestärkt und sie aus ihrem Geschichts- und Politikverständnis heraus dazu getrieben, sich hinter HITLER zu stellen, wie dies von Philosophen, Historikern, Soziologen und anderen Wissenschaftlern in aller Ausführlichkeit dargelegt und bewertet worden ist. – Tatsache ist, dass sich durch die historische und politische Entwicklung von 1918 bis 1933 in weiten Teilen der „gebildeten Kreise“ Deutschlands ein Weltbild verfestigt hatte, das zumindest unter den Älteren auch durch die Ergebnisse des Zweiten Weltkrieges kaum erschüttert werden konnte, wozu auch der gleich nach Kriegsende einsetzende Kalte Krieg beitrug: Der Kampf gegen die „jüdisch-bolschewistische Weltverschwörung“ ging für viele Angehörige der älteren Generation

bruchlos in den Kampf gegen den Kommunismus sowjetischer Prägung über, jedenfalls im Bereich der alten Bundesrepublik. (In der DDR war mit dem 8. Mai 1945 der „neue Mensch sozialistischer Prägung“ auf den Plan getreten, für den die NS-Vergangenheit keine Rolle zu spielen brauchte.) Dieses Verharren in alten Denkgewohnheiten mag zu guten Teilen die Klage F. Maiers über den Mangel an qualifizierter Stellungnahme zum Vorwurf Robinsohns begründen.

Auch der Widerspruch, geschweige denn Widerstand der Kirchen hielt sich in recht engen Grenzen, abgesehen von so rühmlichen Ausnahmen wie Kardinal VON GALEN und DIETRICH BONHOEFFER als geistigem und geistlichen Führer der Bekennenden Kirche. Dem standen die Deutschen Christen innerhalb der Evangelischen Kirche gegenüber, die sich einen „Reichsbischof“ leisteten und den Hitlergruß erwiesen. (Ich erinnere mich gut der Widerstände aus den eigenen Reihen, mit denen Prof. Dr. PETER VON DER OSTEN-SACKEN nach der Gründung des „Instituts Kirche und Judentum“ an der Kirchlichen Hochschule Berlin zu kämpfen hatte.)

Nachdrücklichen Widerstand gegen Hitler leisteten die Verschwörer des 20. Juli 1944, der zum größten Teil von „humanistisch gebildeten“ Offizieren und Politikern getragen wurde, wobei festgehalten werden muss, dass viele der beteiligten Offiziere ihre Hoffnungen eher darauf setzten, durch eine Beseitigung Hitlers den Einmarsch feindlicher Truppen auf deutsches Reichsgebiet verhindern zu können; die im „Kreisauer Kreis“ versammelten Anführer der Verschwörung jedoch waren in Kenntnis der Verbrechen des Naziregimes in erster Linie ethisch-moralisch motiviert.

In welchem Maße sich „humanistisch“ gebildete Klassische Philologen auf dem Felde des Widerstandes hervorgetan haben, ist mir unbekannt; jedoch hat mein Lehrer GEORG ROHDE es vorgezogen, mit seiner Frau mosaischen Glaubens in die Türkei zu emigrieren, statt sich, wie von der braun gefärbten Universitätsverwaltung gefordert, von ihr zu trennen. – Unvergesslich bleibt mir das Erlebnis der Begegnung mit dem Emigranten HERMANN FRÄNKEL während meines Studienjahres in Freiburg, der als Gastprofessor

aus Stanford Vorlesungen hielt, mit denen er alle Zuhörer stumm vor Bewunderung und Staunen machte. – Derartige Erlebnisse und intensive Beschäftigung mit der jüngeren Geschichte ließen in mir die Erkenntnis wachsen, dass sich Deutschland mit der Vertreibung und Vernichtung seiner jüdischen Eliten die rechte Hand abgeschlagen hat; unter den Folgen dieser Selbstamputation leiden wir noch heute und werden wir noch lange leiden.

So schwierig es ist, Widerstand gegen die nationalsozialistische Barbarei speziell seitens Klassischer Philologen im einzelnen nachzuweisen, so offenkundig ist das Bemühen der nachfolgenden Generation, sich mit diesem Phänomen in humaner, eines Humanisten würdiger Weise auseinanderzusetzen. Als ein Beispiel möchte ich Prof. Dr. ECKART MENSCHING von der Technischen Universität Berlin – Klassische Philologie – nennen, der 25 Jahre lang „LATEIN UND GRIECHISCH in Berlin“, ab 1993 „in Berlin und Brandenburg“, das Mitteilungsblatt des Landesverbandes Berlin im DAV als Schriftleiter betreute. In seinem „Dank an Prof. Dr. Eckart Mensching“, veröffentlicht in Heft 1/2005, Jahrgang XLIX dieses Mitteilungsblattes, äußert sich Prof. ANDREAS FRITSCH u. a. wie folgt: „Einen besonderen Schwerpunkt setzte Eckart Mensching in der jüngeren Philologie-Geschichte Berlins. Insbesondere brachte er viele Einzelheiten und Originaldokumente aus dem Leben, Schaffen und Leiden der durch die Nationalsozialisten vertriebenen oder geschädigten Klassischen Philologen Berlins ans Licht und überlieferte sie auf diese Weise der Nachwelt. ... Wer waren EDUARD NORDEN, WERNER JAEGER, WALTHER KRANZ und RUDOLF SCHOTTLAENDER? – um nur vier Persönlichkeiten zu nennen, über die E. Mensching berichtet hat.“

Professor Menschings Tätigkeit auf diesem Felde beginnt in Heft 3/1982 (S. 37-50) mit der Untersuchung „Meine Schulzeit im Dritten Reich – Anmerkungen zum altsprachlichen Unterricht in autobiographischen Texten“, in der er auf eine von MARCEL REICH-RANICKI angeregte Serie von Beiträgen eingeht, die in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung in der Zeit vom Februar '81 bis zum Februar '82 erschienen waren und in der fünfzehn deutsche Schriftsteller

ihre Erinnerungen an ihre Schulzeit im Dritten Reich schildern. Er entwirft ein Schema zum „Geflecht der Komponenten, die auf Seiten der Erinnerung die Aussagen über ein Fach beeinflussen haben mögen“, in dem der jetzige Autor mit Hilfe der Erinnerungen von Eltern und Großeltern und über Kontakte mit ehemaligen Lehrern aus seiner beruflichen Sicht sein Verhältnis als damaliger Schüler zum damaligen Lehrer und zum Fach (Latein) schildert. Sodann geht er unter diesen Gesichtspunkten auf die biographischen Einlassungen der Autoren ein; deren ältester ist HEINRICH BÖLL (Jahrgang 1917), die jüngsten sind PETER RÜHMKORF und GÜNTER KUNERT. (Jahrgang 1929). – Teil I der Untersuchung enthält allgemeine Anmerkungen zur Schule der Diktatur unter besonderer Berücksichtigung des altsprachlichen Unterrichts; am Schluss heißt es: „Im folgenden sollen zunächst die Aussagen der Serie zusammengestellt werden, die sich primär oder ausschließlich auf den altsprachlichen Schulalltag beziehen (im II. Teil), anschließend diejenigen, die verschiedene Individuen in ihrem Verhalten dem NS-Regime gegenüber zeigen (im III. Teil). Den Abschluß soll der Versuch bilden, die vorangehenden Überlegungen in einen weiteren Kontext einzuordnen.“ (IV. Teil; III. und IV. Teil in Heft 4/1982, S. 66-82.)

Gegen Ende des IV. Teils führt E. Mensching aus: „... nichts wäre abwegiger als die Annahme, ähnlich wie in der Serie, wo ein vorbildlicher und ein widerwärtiger Altphilologe deutlich Kontur gewinnen (Dr. Holz, ... und „Studienrat F. ...“), habe es in der Wirklichkeit ausgesehen. Dies heißt zugleich: Zu der Frage, ob die Altphilologen oder die Klassische Philologie im ‚Dritten Reich‘ sich bewährt oder versagt hätten, soll nicht Stellung genommen werden, u. zw. deshalb nicht, weil eine derartig pauschale Frage und eine entsprechende Antwort mir im Blick auf die Vielfalt der Realität unangemessen erscheinen. ... Angesichts des hohen Anspruchs, mit dem die Klassische Philologie – als Repräsentantin des Humanismus – aufgetreten ist, muß das Versagen eines Altphilologen besonders deprimieren, ohne daß jener Anspruch die Bewunderung für einen Dr. Holz mindern könnte.“ Und in der Kommentierung seiner Ausführungen:



„Jene pauschale Frage hatte seinerzeit S. B. Robinsohn zuerst mit einer entschieden, wenig differenzierenden Behauptung des Versagens beantwortet, dies aber in einer späteren Auflage beträchtlich modifiziert, wenn er vom ‚Versagen auch der ‚humanistisch‘ Gebildeten‘ spricht“ (Hervorhebung im Zitat von E. M.).

Das Wort „auch“ hat F. Maier in seinem Zitat Robinsohns ausgelassen; ich habe in meinem Zitat beide von E. Mensching erwähnten Aussagen durch Sperrung kenntlich gemacht. – Im übrigen bietet der Text E. Menschings in 32 Fußnoten eine Fülle von Hinweisen auf einschlägige Fachliteratur, die sich mit dem Problem des altsprachlichen Unterrichts in der NS-Zeit auseinandersetzt.

E. Mensching hat sich in den folgenden zwei Jahrzehnten mit der deutschen, vornehmlich der Berliner Philologie-Geschichte beschäftigt und dabei auch ebenso ausführlich wie einfühlsam das Schicksal der Altphilologen dargestellt, die wegen ihrer „nichtarischen Abstammung“ aus dem Amt gejagt und aus Deutschland vertrieben wurden.

Hier die Namen der von ihm gewürdigten Wissenschaftler (z. T. auch außerhalb der NS-Zeit): EDUARD NORDEN, WALTHER KRANZ, PAUL MAAS, ULRICH VON WILAMOWITZ-MOELLENDORF, OTTO SCHROEDER, LUDWIG DEUBNER, ALBERT REHM, RUDOLF SCHOTTLAENDER, WERNER JAEGER, FELIX JACOBY, FRIEDRICH SOLMSEN, WILLY MOREL, KONRAT ZIEGLER, ADOLF WERMUTH, THEODOR MOMMSEN, HERMANN DIELS, FRIEDRICH KLINGNER, STEFAN WEINSTOCK, THEODOR BIRT, BRUNO SNELL, ERWIN ROHDE, FRIEDRICH NIETZSCHE, ENOCH POWELL, EDUARD SCHWARTZ, GEORG ROHDE, HANS HERTER, HILDEBRECHT HOMMEL, WILLY THEILER, WILHELM KROLL, HARALD FUCHS, KURT VON FRITZ, RICHARD WALZER, KARL VRETSKA, RICHARD HARDER, FRITZ SCHACHERMEYR, EDUARD VON TUNK, KARL OTFRIED MÜLLER, MAX ROTHSTEIN, PAUL FRIEDLÄNDER, ERNST MORITZ MANASSE, ERNST GRUMACH, MAX FRÄNKEL, KARL REINHARDT, HANS DILLER.

Die genannten Personen stehen im Mittelpunkt von über fünfzig Einzelbeiträgen E. Menschings, die er für „Latein und Griechisch in Berlin“ bzw. „... in Berlin und Brandenburg“ recherchiert hat;

sie sind als „Nugae zur Philologie-Geschichte“ in mehr als zehn Bänden veröffentlicht worden.

Sicher gab und gibt es nicht nur in Berlin Forscher unseres Fachgebiets, die sich mit der Rolle der Klassischen Philologie und des altsprachlichen Unterrichts während der NS-Herrschaft auseinandergesetzt haben und auch heute auseinandersetzen. Da ich nicht zu diesen Wissenschaftlern gehöre, bleibt mir nur der Hinweis auf das Beispiel, das Prof. Dr. Eckart Mensching gegeben hat, dem unser aller Dank geschuldet ist.

#### **Literaturhinweis:**

Saul B. Robinsohn, *Erziehung als Wissenschaft* – Herausgegeben von Frank Braun, Detlef Glowka und Helga Thomas, mit einer Einleitung von Hellmut Becker, i.d. Reihe *Konzepte der Humanwissenschaften*, Ernst Klett Verlag, Ernst Klett Verlag Stuttgart 1973; darin: „Bildungsreform als Revision des Curriculum 1967-1971“; Vorwort (1971) S. 110ff; *Bildungsreform als Revision des Curriculum* (1967) S. 122ff.

KARL JÜRGEN BEUTEL, Friedland

#### **Zum Beitrag von F. Maier in FC 3/2006:**

##### **In memoriam praeceptorum meorum**

In numero paucorum sum, qui adhuc viventes testes temporum, ut ita dicam, gymnasia annis longinquis frequentaverunt, quibus Germania a Socialistis Nationalibus regebatur. Expertus igitur affirmo FRIDERICUM MAIER in Foro Classico (3, 2006, p.172) falso contendere homines litteris humanioribus doctos tunc barbariae Hitlerianae succubuisse. Maier etiam a vero longe aberrat dicens institutionem Graecam et Latinam illis temporibus solum ad formam linguae, non autem ad res ea expressas, pertinuisse.

Ita magister, qui me anno MCMXLII in gymnasio urbis Cuxhaven appellatae linguam Latinam severe, sed diligentissime docebat, non solum a laude tunc gubernantium omnino se abstinuit, sed etiam operam dedit, ut vivida imago vitae Romanae et rerum a Romanis gestarum animo meo imprimeretur.

Annis posterioribus in gymnasio urbis Salzwedel vocatae magister mathematicae nos monuit pueros Iudaeos scientiarum naturalium difficultates et mathematicae problemata multo facilius quam nos solvere posse.

„Jene pauschale Frage hatte seinerzeit S. B. Robinsohn zuerst mit einer entschieden, wenig differenzierenden Behauptung des Versagens beantwortet, dies aber in einer späteren Auflage beträchtlich modifiziert, wenn er vom ‚Versagen auch der ‚humanistisch‘ Gebildeten‘ spricht“ (Hervorhebung im Zitat von E. M.).

Das Wort „auch“ hat F. Maier in seinem Zitat Robinsohns ausgelassen; ich habe in meinem Zitat beide von E. Mensching erwähnten Aussagen durch Sperrung kenntlich gemacht. – Im übrigen bietet der Text E. Menschings in 32 Fußnoten eine Fülle von Hinweisen auf einschlägige Fachliteratur, die sich mit dem Problem des altsprachlichen Unterrichts in der NS-Zeit auseinandersetzt.

E. Mensching hat sich in den folgenden zwei Jahrzehnten mit der deutschen, vornehmlich der Berliner Philologie-Geschichte beschäftigt und dabei auch ebenso ausführlich wie einfühlsam das Schicksal der Altphilologen dargestellt, die wegen ihrer „nichtarischen Abstammung“ aus dem Amt gejagt und aus Deutschland vertrieben wurden.

Hier die Namen der von ihm gewürdigten Wissenschaftler (z. T. auch außerhalb der NS-Zeit): EDUARD NORDEN, WALTHER KRANZ, PAUL MAAS, ULRICH VON WILAMOWITZ-MOELLENDORF, OTTO SCHROEDER, LUDWIG DEUBNER, ALBERT REHM, RUDOLF SCHOTTLAENDER, WERNER JAEGER, FELIX JACOBY, FRIEDRICH SOLMSEN, WILLY MOREL, KONRAT ZIEGLER, ADOLF WERMUTH, THEODOR MOMMSEN, HERMANN DIELS, FRIEDRICH KLINGNER, STEFAN WEINSTOCK, THEODOR BIRT, BRUNO SNELL, ERWIN ROHDE, FRIEDRICH NIETZSCHE, ENOCH POWELL, EDUARD SCHWARTZ, GEORG ROHDE, HANS HERTER, HILDEBRECHT HOMMEL, WILLY THEILER, WILHELM KROLL, HARALD FUCHS, KURT VON FRITZ, RICHARD WALZER, KARL VRETSKA, RICHARD HARDER, FRITZ SCHACHERMEYR, EDUARD VON TUNK, KARL OTFRIED MÜLLER, MAX ROTHSTEIN, PAUL FRIEDLÄNDER, ERNST MORITZ MANASSE, ERNST GRUMACH, MAX FRÄNKEL, KARL REINHARDT, HANS DILLER.

Die genannten Personen stehen im Mittelpunkt von über fünfzig Einzelbeiträgen E. Menschings, die er für „Latein und Griechisch in Berlin“ bzw. „... in Berlin und Brandenburg“ recherchiert hat;

sie sind als „Nugae zur Philologie-Geschichte“ in mehr als zehn Bänden veröffentlicht worden.

Sicher gab und gibt es nicht nur in Berlin Forscher unseres Fachgebiets, die sich mit der Rolle der Klassischen Philologie und des altsprachlichen Unterrichts während der NS-Herrschaft auseinandergesetzt haben und auch heute auseinandersetzen. Da ich nicht zu diesen Wissenschaftlern gehöre, bleibt mir nur der Hinweis auf das Beispiel, das Prof. Dr. Eckart Mensching gegeben hat, dem unser aller Dank geschuldet ist.

#### **Literaturhinweis:**

Saul B. Robinsohn, *Erziehung als Wissenschaft* – Herausgegeben von Frank Braun, Detlef Glowka und Helga Thomas, mit einer Einleitung von Hellmut Becker, i.d. Reihe *Konzepte der Humanwissenschaften*, Ernst Klett Verlag, Ernst Klett Verlag Stuttgart 1973; darin: „Bildungsreform als Revision des Curriculum 1967-1971“; Vorwort (1971) S. 110ff; *Bildungsreform als Revision des Curriculum* (1967) S. 122ff.

KARL JÜRGEN BEUTEL, Friedland

#### **Zum Beitrag von F. Maier in FC 3/2006:**

##### **In memoriam praeceptorum meorum**

In numero paucorum sum, qui adhuc viventes testes temporum, ut ita dicam, gymnasia annis longinquis frequentaverunt, quibus Germania a Socialistis Nationalibus regebatur. Expertus igitur affirmo FRIDERICUM MAIER in Foro Classico (3, 2006, p.172) falso contendere homines litteris humanioribus doctos tunc barbariae Hitlerianae succubuisse. Maier etiam a vero longe aberrat dicens institutionem Graecam et Latinam illis temporibus solum ad formam linguae, non autem ad res ea expressas, pertinuisse.

Ita magister, qui me anno MCMXLII in gymnasio urbis Cuxhaven appellatae linguam Latinam severe, sed diligentissime docebat, non solum a laude tunc gubernantium omnino se abstinuit, sed etiam operam dedit, ut vivida imago vitae Romanae et rerum a Romanis gestarum animo meo imprimeretur.

Annis posterioribus in gymnasio urbis Salzwedel vocatae magister mathematicae nos monuit pueros Iudaeos scientiarum naturalium difficultates et mathematicae problemata multo facilius quam nos solvere posse.

Magister rerum gestarum declaravit libros historicos tempore rei publicae Vimariensis adhibitos multo meliores fuisse, quia res sine ira et studio describerent, quam eos, qui nobis utendi essent.

Magister linguae Latinae tum, cum in libro exercitationum narrationes ad bellum Troianum pertinentes legebamus, nobis explicavit conversiones Theodiscas ad linguam Graecam Homeri ipsam supplendam nullo modo valere. Molestè tulit se linguam Graecam tunc in schola nostra abolitam non iam docere posse. Sed hodie res certe non meliores se habent. Tunc enim lingua Latina omnibus in gymnasiis omnibus discipulis sex per annos discenda erat. Lingua Graeca in scholis, quibus non abolita erat, ab omnibus discipulis, nisi fallor, discebatur.

Magister, qui religionem christianam docere debuit, nos libellos bellicos, Kriegshefte appellatos, legere fecit. Ita certe gloria belli Theodisca laudibus efferenda regimen fovit, sed aliquid excusationis habuit, quia mentis perturbatione laborabat. Inter tantos mente sanos regimen recusantes unum solum fautorem regiminis atque eum paene mente captum!

His dictis patet magistros nostros non prae timore delatorum ad genua gubernantium Hitleri procubuisse. Tamen Maier homines studiis humanitatis doctos tunc id fecisse contendit!

Magister litterarum Theodiscarum anno MCMXLV ineunte, cum exercitus Sovietici iam nulla vi retenti in Germaniam orientalem penetrarent, nobiscum legit fabulam a PAULO HEYSE, philologo quoque classico, anno MDCCCLXVIII divulgatam, cui titulus est Obsidio Colbergae, qua narratur, ut milites Borussi anno MDCCCVII urbem contra copias Francogallicas Napoleonis fortiter defenderint. Recitans scaenas animum moventes magister lacrimis temperare non valuit. Si Maier vere amans est patriae, magistrum meum non vituperabit, quod hanc fabulam tum legendam elegit.

Rector gymnasii doctor KAMINSKI, etsi prae-positus erat praestantiae regiminis tota regione propagandae, a tali munere se in schola prorsus abstinuit. Quamquam linguam latinam nos docuit, tamen saepius officio deerat praeferens nobis de vita et operibus poetarum Theodiscorum, exempli gratia EDUARDI MÖRIKE, qui

certe regimen tunc vicens non paraverat, docte ac iucunde narrare.

Ut hanc scripti partem ad finem perducam, satis habeo addere scriptorem nostrum logica disserendi penitus neglegentem impudenter contendere institutione linguarum classicarum illius temporis mentem rationalem fotam esse aptam ad Iudaeos velocius comburendos.

Nunc autem ad alteram partem transeo, qua brevius de Caesare disputare mihi in animo est. Maier enim denuo opinionem, damnationi parem, in medium profert Caesarem sine pudore de caede gentium Usipetum et Tencterorum a se facta in Bello Gallico rettulisse. Sed textum (Gall. IV 14-15) neglegenter interpretatur. Nam de militibus Germanis ibi, non de multitudine puerorum mulierumque antea (14) nominata, legimus capite XV: Germani ... se ex castris eiecerunt et reliqua fuga desperata magno numero interfecto reliqui se in flumen praecipitaverunt atque ibi ... perierunt. Nostri ... omnes incolumes ..., cum hostium numerus capitum CCCXXX milium fuisset, se in castra receperunt. Gentes igitur Germanorum universae a Caesaris militibus occisae non sunt, ut Maier falso affirmat,<sup>1</sup> sed solum magnus numerus militum Germanorum.<sup>2</sup> Omittit quoque considerare antea Usipetes et Tencteros Menapios Belgicos, qui ... trans Rhenum in suos vicos remigravissent, interfecisse (cf. his interfectis, IV 4, 7). Germani igitur non maiore humanitate in Belgas fuerant quam Caesar in eos usus est. Id Maier inique tacet. Tacet quoque Usipetes et Tencteros dolo usos etiam mulieres liberosque Menapiorum, qui certe una cum viris in vicos suos remigravissent, occidisse. Id Caesar fecisse non videtur, etsi ad eos consecrandos equitatum misit (14, 5).<sup>3</sup>

### Adnotationes

- 1) Ernestus Baltrusch, Caesar und Pompeius, Darmstadt 2004, p. 67, in eundem errorem ac Maier incidit rem vel in peius mutans. Scribit enim „CDXXX milia capitum abscisa esse dicuntur“ („angeblich rollten 430.000 Köpfe“). Caput vero, quo Baltrusch de Gallia a Caesare expugnata agit (pp. 61-67), probari nullo modo potest. Nam erroribus variis refertum est. Ita commentarius a verbo comminiscendi, non, ut rectum erat, a verbo commentandi, derivatur. Commentarii

magistratum a commentariis scriptorum non distinguuntur etc. Loci quoque ambigui et obscuri inveniuntur. Alii parum accurate observantur. Modo Caesaris verba bene rescipiuntur, modo negleguntur vel omnino tacentur, prout professori opportunum esse videtur. Interpretatio epistulae Matii ad Ciceronem missae (fam. XI 28, pp. 173-175) tantis vitiis corrumpitur, ut paene tota recusanda sit. Scriptor mores Matii immerito in malam partem interpretatur. Omnia, quae in eius libro vituperanda sunt, hic enumerari non possunt. Maximus autem error silentio praetermittendus non est. Is in eo consistit, quod petitio principii vocatur. Baltrusch enim Caesarem bellum in Galliam solum gessisse, ut potentiam suam auget, ponit, sed non demonstrat. Tamen singula interpretatur, quasi id iam demonstraverit.

- 2) Tamen Maier in libro Caesar. Bellum Gallicum. Lehrerkommentar, Bambergae 2000, p. 97, Romanos interfectores Germanorum mulierum et liberorum perperam appellat. Non animadvertit verba „suos interfici“ (15,1) ad alios milites spectare, non ad mulieres liberosque (14,5), qui fugere iam coeperant.
- 3) De pugna cum Usipetibus et Tencteris cf. quod scripsi in Foro Classico 48, 2005, pp. 98-101, et in Latein und Griechisch in Baden-Württemberg 34, 2005-2006, pp. 20-22. In universum vide librum meum Caesars Politik in Gallien, Bochum, 2. Aufl. 2000.

Scripsit GODO LIEBERG, Bochum

**Zu Friedrich Maier: Humanistische Bildung und Werteerziehung, Forum Classicum 3/2006, S. 172-175, und Dietrich Stratenwerth: Besinnung auf das Kerngeschäft, a.a.O., S. 176-182.**

Es gab Zeiten, so erinnert sich der Verfasser dieses Leserbriefes, in denen es üblich war, ein halbes Dutzend Gründe und mehr zur Erhellung eines wichtigen geschichtlichen Vorganges kritisch zu ermitteln. Heute wird oft nicht mehr differenziert, sondern eine monokausale Erklärung, garniert mit moralischer Überhebung, gegeben. Wenn das Verhältnis von Christentum zu Kreuzzügen und Hexenverbrennungen, von Marxismus zum Gulag, von Islam zum Terrorismus diskutiert wird, hört man von den Anhängern jener Lehren heute fast immer nur dies: „Zu jenen Fehlentwicklungen konnte es kommen, weil diejenigen, die sich für Christen, Marxisten oder Moslems hielten, tatsächlich gar keine waren; denn sie haben die

hauptsächlichen Lehren nicht richtig verstanden. Uns könnte so etwas nicht passieren!“ Ähnlich urteilt FRIEDRICH MAIER über das Verhältnis von klassischer Philologie zum Nationalsozialismus. Er beklagt einerseits ein Versagen der damals humanistisch Gebildeten und behauptet andererseits, heute den Schlüssel zu besitzen, solch ein Versagen zu verhindern: Nach der Schulreform der 70er Jahre, nach der „Kopernikanischen Wende in der Pädagogik“ (welch anmaßende und m. E. ganz unzutreffende Bezeichnung!) gebe es ja eine Werteerziehung, die es vorher „nachweislich“ nicht gegeben habe. Sodann erteilt er Ratschläge, wie durch „positive und negative Exempla menschlichen Verhaltens“, von der „Antigone“ bis zum „verlorenen Sohn“, die Schüler gleichsam gegen das Böse geimpft werden könnten. Als ob er mit diesen Beispielen den Älteren etwas Neues mitteilte! Ich jedenfalls habe all diese Geschichten in der Schule der 50er Jahre kennen und schätzen gelernt, nicht anders übrigens als meine Eltern in der Weimarer Republik und meine Großeltern im Kaiserreich. Es gab nämlich ein deutsches Bildungsgut, bis es in den 70er Jahren von den Kulturrevoluzzern so mit Füßen getreten wurde, dass die klassischen Geschichten, ja fast das gesamte europäische Erbe auf der Strecke blieben. Daran hat auch die anschließende Einrichtung eines besonderen Unterrichts (in Niedersachsen eines neuen Faches) für „Werte und Normen“ kaum etwas geändert. Wenn Herr Maier jetzt eine Wiederbelebung von alten Werten fordert, so sollte er, statt die meist fragwürdigen Errungenschaften der „großen Wende“ zu preisen, lieber auf eine Überwindung jener traditionsfeindlichen Strömung hinarbeiten, die unsere Schulen und Öffentlichkeit noch immer fest im Griff hält. Denn ohne gesellschaftliche Zustimmung erreichen wir wenigen Altphilologen auch auf dem Gebiete der Werteerziehung gar nichts. In der Gegenwart aber scheint es mir für die Existenz des Faches Latein noch wichtiger, über feste Fundamente, also über den Anfangsunterricht, nachzudenken. Deshalb verdient der ganz neue Ansatz von DIETRICH STRATENWERTH, auch wenn er gewiss nicht eins zu eins umgesetzt werden wird, überall eifrige Diskussionen und Erprobungen.

KLAUS MÜLLER, Diepholz