

Zeitschrift für die Fächer Latein und
Griechisch an Schulen und Universitäten

FORUM CLASSICUM



INHALT

ISSN 1432-7511

1/2004

	Antike verbindet	2
Burkhard Reis	Der USA-Rom-Vergleich im lateinischen Lektüreunterricht	3
Wilfried Stroh	Zum 400. Geburtstag von Jacobus Balde (1604-1668)	10
Dieter Harlfinger	Warten auf Menander im Vatikan	13
Friedrich Maier	Schöpfung – Der kreative Mensch zwischen Glaube und Wissenschaft	15
Herbert Zimmermann	Die stoische Einheit der Ethik und Kosmologie in einem didaktischen Vergleich mit Platon und Epikur	20
Heinz Munding	Gräzistisches aus heutiger Sicht (2)	25
Günter Reinhart	Das „Biberacher Modell“ in Baden-Württemberg	27
Gabriele Kaiser	Der Mehrsprachenwettbewerb	29
Josef Rabl	Zum 5. Bundeswettbewerb Fremdsprachen 2003	32
	Personalia	35
	Zeitschriftenschau	38
	Besprechungen	43
	Leserforum	56
	Varia	65
	Adressen der Landesvorsitzenden	71

Deutscher Altphilologenverband

Antike verbindet

So lautete das Motto des diesjährigen DAV-Kongresses in Köln. Das vorliegende Heft war während des Kongresses im Herstellungsprozess und kann daher noch keine Einzelheiten berichten oder ein Resümé ziehen. Der Untertitel des Kongressmottos hieß: „Der europäische Bildungsauftrag der alten Sprachen“. Man sehe solch „große Worte“ nicht einfach als Phrasen an, sondern eher als den Versuch einer knappen Zusammenfassung der Impulse, die letztlich von allen Vorträgen und Arbeitskreisen des Kongresses ausgehen und bis in den schulischen Alltag hineinwirken sollen. Die Beschäftigung mit der Kultur und Literatur der Antike und ihrer Rezeption verbindet uns über die Jahrhunderte hinweg mit

vielen Generationen, verbindet uns aber auch mit den Vertretern anderer Fächer und Kulturinstitutionen in Schule und Gesellschaft, verbindet uns über die Grenzen der deutschen Bundesländer und nicht zuletzt auch mit Lehrern und Wissenschaftlern anderer Nationen, die ebenfalls das gemeinsame griechisch-lateinische Erbe Europas im Bildungsprozess der Heranwachsenden wirksam machen wollen. Das Bewusstsein, einem solchen höheren Ziel zu dienen, kann den „Einzelkämpfer“ durchaus ermutigen und über den gelegentlichen Frust durch schulpolitische Auseinandersetzungen oder organisatorischen Kleinkram hinweghelfen.

ANDREAS FRITSCH

Impressum

ISSN 1432-7511

47. Jahrgang

Die Zeitschrift **FORUM CLASSICUM** setzt das von 1958 bis 1996 in 39 Jahrgängen erschienene „Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes“ fort. – Erscheinungsweise vierteljährlich. Die im **FORUM CLASSICUM** veröffentlichten Beiträge sind im Internet unter folgender Adresse abrufbar: <http://www.forum-classicum.de>

Herausgeber: Der Vorsitzende des Deutschen Altphilologenverbandes: <http://www.altphilologenverband.de>
StD Dr. Helmut *Meißner*, Hubstraße 16, 69190 Walldorf

Schriftleitung: Univ.-Prof. Andreas *Fritsch*, Freie Universität Berlin,
Didaktik der Alten Sprachen, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin; E-Mail: classics@zedat.fu-berlin.de

Die Redaktion gliedert sich in folgende Arbeitsbereiche:

1. Schriftleitung, Berichte und Mitteilungen, Allgemeines (s. o.);
2. Didaktik, Schulpolitik:
StR Michael *Hotz* (Anschrift s. u.)
3. Fachliteratur, Schulbücher, Medien:
OStR Dr. Dietmar *Schmitz*, Am Veenteich 26, 46147 Oberhausen
Wiss. Ass. Dr. Stefan *Kipf*, Schillerstr. 12, 14532 Kleinmachnow
4. Zeitschriftenschau:
Univ.-Prof. Dr. Eckart *Mensching*, Technische Universität Berlin,
Klassische Philologie, Ernst-Reuter-Platz 7, 10587 Berlin;
StD Dr. Josef *Rabl*, Kühler Weg 6a, 14055 Berlin;
StR Martin *Schmalisch*, Deidesheimer Str. 25, 14197 Berlin

Die mit Namen gekennzeichneten Artikel geben die Meinung des Verfassers, nicht unbedingt die des DAV-Vorstandes wieder. – Bei unverlangt zugesandten Rezensionsexemplaren ist der Herausgeber nicht verpflichtet, Besprechungen zu veröffentlichen, Rücksendungen finden nicht statt. – **Bezugsgebühr:** Von den Mitgliedern des Deutschen Altphilologenverbandes wird eine Bezugsgebühr nicht erhoben, da diese durch den Mitgliedsbeitrag abgegolten ist (**Wichtiger Hinweis** zur Mitgliedschaft, Adressenänderung usw. am Schluss des Heftes). Für sonstige Bezieher beträgt das Jahresabonnement EUR 15,-; Einzelhefte werden zum Preis von EUR 4,50 geliefert. Die angegebenen Preise verstehen sich zuzüglich Porto. Abonnements verlängern sich jeweils um ein Jahr, wenn sie nicht spätestens zum 31.12. gekündigt werden.

C. C. Buchners Verlag, Postfach 1269, 96003 Bamberg.

Layout und Satz: StR Rüdiger *Hobohm*, Mühlweg 9, 91807 Solnhofen, E-Mail: ruediger.hobohm@altmuehlnet.de

Anzeigenverwaltung: StR Michael *Hotz*, Riederer Str. 36, 85614 Kirchseeon, Tel. (0 80 91) 29 18.

Herstellung: BÖGL DRUCK GmbH, Am Schulfang 8, 84172 Buch a. Erlbach.

Ne quod toto orbe terrarum iniustum imperium sit

Der USA-Rom-Vergleich im lateinischen Lektüreunterricht

I. Was spricht gegen den Vergleich im Unterricht?

Seit dem Zusammenbruch der Sowjetunion und verstärkt seit den US-amerikanischen Reaktionen auf die Terroranschläge vom 11. September 2001 gibt es auf beiden Seiten des Atlantiks eine neue Debatte über die vermeintlich imperiale Rolle der letzten verbliebenen Supermacht.¹ Dabei werden über das Schlagwort der *Pax Americana*² hinaus die modernen USA oftmals mit dem römischen Reich der Antike verglichen. Dass die gegenwärtige und zukünftige weltpolitische Rolle der USA möglichst breit, also auch an den Schulen, diskutiert werden sollte, steht für aufmerksame Zeitgenossen außer Frage. Ob dabei der Vergleich mit dem *Imperium Romanum* von Nutzen ist, dürfte dagegen umstritten sein.³

Bevor im Folgenden für eine Einbeziehung des USA-Rom-Vergleichs in den Lateinunterricht der gymnasialen Oberstufe plädiert werden kann, ist daher zunächst auf die Problematik dieses Vergleichs einzugehen. Betrachten wir dazu einmal philologisch genau die entscheidende Frage in jener plakativ zugespitzten Formulierung, wie sie einem bisweilen in den Medien begegnet: „Sind die USA das neue Rom?“ Klar ist, dass hier eine Beziehung zwischen den USA und Rom in Frage steht. Darüber hinaus zeigt das Attribut „neu“, dass (1.) die USA in Beziehung zum „alten Rom“ gesetzt werden und dass (2.) nicht an eine numerische Identität zwischen USA und „altem Rom“ gedacht wird.⁴ Es wird also nach einer Beziehung der qualitativen Identität (Gleichheit) oder der Ähnlichkeit gefragt.⁵ Beides aber ist deshalb problematisch, weil in irgendeiner Hinsicht alles allem gleicht bzw. ähnelt, bekanntlich auch Äpfel Birnen. Zuerst müsste der Fragende folglich darlegen, in welcher Hinsicht es überhaupt sinnvoll, d.h. erkenntnisfördernd sein sollte, zwei politische Gebilde miteinander zu vergleichen, die durch Raum und Zeit weit von

einander getrennt sind. Was haben der ursprünglich als Adelsrepublik verfasste antike Stadtstaat und der aus aufbegehrenden Kolonien hervorgegangene und nach neuzeitlichen Prinzipien organisierte Territorialstaat überhaupt gemeinsam, wenn man einmal von der vorweg bekannten Tatsache absieht, dass beider Einfluss sich im Lauf der Zeit nicht auf das eigentliche Staatsgebiet beschränken sollte? Ein weiteres Problem ergibt sich aus der je eigenen, Jahrhunderte umfassenden Geschichte. Welches Rom soll den USA gleichen bzw. ähneln: das der frühen oder späten Republik oder das der Kaiserzeit? Und welchen USA: den USA der Gründerväter oder den USA des 19. Jahrhunderts etc.? Mit dem Verzicht auf jede präzise Eingrenzung, was das *tertium comparationis* wie auch den historischen Index des Verglichenen angeht, findet auf der semantischen Ebene eine zweifelhafte Pauschalisierung statt. Dass der Fragende dies vermutlich sogar beabsichtigt, bestätigt ein Blick auf die performative Dimension seiner Äußerung. Wer nämlich derartig plakativ formuliert, hat die – in diesem Fall wohl nur positive – Antwort von vornherein antizipiert, so dass hinter der rhetorisch verstandenen Frage letztlich die Behauptung stehen dürfte: „Die USA sind [*sc.* wie] das neue Rom!“ Der Verdacht liegt nahe, dass diese Aussage wiederum ein Werturteil, und zwar ein negatives, impliziert, gerade weil die Gleichheit bzw. Ähnlichkeit beider Größen keineswegs auf der Hand liegt. Wenn es in der Welt heutzutage kein bisschen gerechter und humaner zugeht als vor 2000 Jahren, so lässt sich unschwer folgern, tragen dafür diejenigen mit die Verantwortung, die über die gleiche bzw. ähnliche Vormacht verfügen wie seinerzeit die Römer. Sollte die Frage aber bloß der Artikulation antiamerikanischer Vorurteile dienen, so verböte sich ihre Einbeziehung in den Unterricht natürlich insofern, als eine ergebnisoffene Besprechung im Sinne des Gebots politischer Neutralität erst gar nicht möglich wäre.

II. Was spricht für ihn?

Trotz der genannten Probleme sprechen drei Gründe für eine Einbeziehung des Vergleichs in den Lateinunterricht, von denen der dritte letztlich den Ausschlag gibt.

1. Der USA-Rom-Vergleich ist populär; er ist darüber hinaus alt, ja er begleitet die USA seit ihren Anfängen. Als die Gründerväter der Vereinigten Staaten sich daran machten, eine Verfassung für ihr neuartiges Gemeinwesen zu entwerfen, modellierten sie dessen Struktur in expliziter Auseinandersetzung mit den Staaten der griechisch-römischen Antike.⁶ Flankierend dazu entwickelte sich in den USA eine bis zum heutigen Tage ungebrochene Tradition klassizistischen Bauens, die den Anspruch, sich mit dem Rom der Antike zu messen, unübersehbar zum Ausdruck bringt.⁷ Wenn auch solcherlei Berufung auf römische Größe, zumindest in der Anfangszeit, eher der republikanischen als der imperialen Seite des Vorbilds galt⁸, so macht sie doch gewiss die Wiederaufnahme des alten Vergleichs in der jüngeren Vergangenheit verständlich. Jedenfalls ist die Zahl der publizistischen Beiträge zum Thema nach dem Ende des Kalten Kriegs und abermals nach dem 11. September 2001 ins Unüberschaubare gewachsen: „Die Zunft der Althistoriker mag in Ohnmacht fallen ob des kruden Vergleichs und die Affinität zwischen römischer und amerikanischer Macht an den Haaren herbeigezogen sein (oder auch nicht!) – darüber zu debattieren aber, ist in Mode.“⁹ Nun sind Mode und Popularität gewiss keine unfehlbaren Indizien für die wirkliche Relevanz eines Themas, und tatsächlich begnügen sich allein von den Beiträgen in den Printmedien gerade die kürzeren häufig mit einer fragwürdigen, weil durchsichtig effekthascherischen Parallelisierung einzelner historischer Ereignisse, etwa der Eroberung des antiken Hispaniens mit dem jüngsten Afghanistan-Feldzug oder der Punischen Kriege mit den Irak-Kriegen als familiären Unternehmungen der SCIPIONEN bzw. der BUSHS.¹⁰ Anders sieht es dagegen aus, wenn in den Feuilletons großer Zeitungen mehrseitige Essays erscheinen, die römische mit amerikanischer Geschichte *en bloc* vergleichen und sich dabei durchaus um Genauigkeit und Ausgewogenheit bemühen.¹¹

Mit PETER BENDERS „Weltmacht Amerika – Das neue Rom“ hat das aktuelle Vergleichen im Sommer 2003 schließlich Buchformat erreicht.¹² Als promovierter Althistoriker mit Jahrzehnten journalistischer Erfahrung war der Autor wie kein anderer zum Totalvergleich der beiden Mächte prädestiniert. Darüber, ob dieser ihm durchweg gelungen ist, herrscht freilich bei den Rezensenten Uneinigkeit.¹³ Bender beschreibt in einer Art Parallelbiographie, wie Rom und die USA zunächst in der Abgeschiedenheit einer natürlichen Insellage Stärke gewannen und dann infolge aufgezwungener Kriege, getrieben von einem ausgeprägten Bedürfnis nach Sicherheit, – gleichsam „wider Willen“ – in relativ kurzer Zeit zu Supermächten expandierten. Obgleich Motor und Mechanik der römischen Expansion bis heute umstritten sind und daher kaum zur Erhellung amerikanischer Parallelen taugen, muss man dem Buch zugute halten, dass fast auf jeder dritten Seite explizit auf die Grenzen des Vergleichs verwiesen wird. Da man beim Lesen der sprachlich eingängigen Überblicksdarstellung alte Kenntnisse der Ereignisgeschichte wieder auffrischen und neue dazu gewinnen kann, obendrein nachdenklich wird, wenn der Autor zum Schluss über Gefahren und Chancen amerikanischer Macht in der Zukunft reflektiert, handelt es sich hier zweifellos um einen lehrreichen und anregenden Beitrag zu drängenden Zeitfragen. Unterdessen ist der USA-Rom-Vergleich längst auch in die politische Rhetorik über ebendiese Fragen eingedrungen. Deutlich wird dies, wenn etwa LUDWIG STIEGLER für diplomatische Irritationen sorgt mit der Bemerkung, „Bush benimmt sich so, als sei er der *Princeps Caesar Augustus* und Deutschland die *Provincia Germania*“¹⁴, oder HELMUT SCHMIDT in einer ungleich subtileren Analyse davor warnt, ein uneiniges Europa werde gegenüber den USA „in die unbedeutende, hilflose Rolle Athens zu Zeiten des Imperium Romanum abrutschen“.¹⁵

2. Der USA-Rom-Vergleich impliziert an sich keinen Antiamerikanismus. Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass eine positive Antwort auf die Ausgangsfrage keineswegs selbstverständlich ist und nur unter bestimmten Einschränkungen akzeptabel erscheint. Aber auch wer eine solche

Antwort vertreten wollte, ist nicht automatisch auf eine antiamerikanische Haltung festgelegt. Gerade Lateinlehrer dürften noch vor wenigen Jahrzehnten bei der Behandlung von Caesars gallischen Feldzügen die immense Zahl der Opfer auf der Verliererseite mit Stillschweigen übergangen haben. Heute hat sich das zum Glück geändert, wenngleich man nach wie vor, z. B. bei Werbeveranstaltungen für das Fach Latein, die territoriale Ausbreitung und nachhaltige zivilisatorische Wirkung der römischen Kultur als gute Gründe für die Beschäftigung mit der zugehörigen Sprache heranzieht und das historische Unrecht, das jene erst ermöglichte, dahinter zurücktreten lässt. Selbst EDWARD GIBBON werden immer noch viele zustimmen, wenn er im ersten Kapitel seines „*Decline and Fall of the Roman Empire*“ von 1776 die Epoche der Antoninen als eine der friedlichsten und glücklichsten Perioden in der Geschichte beschwört.¹⁶ Im Hintergrund solcher Urteile steht die Binsenweisheit, dass aus Bösem Gutes erwachsen kann, womit Ersteres zwar nicht entschuldigt, aber zumindest im Rückblick ein wenig erträglicher wird. Für die Gegenwart folgt daraus *mutatis mutandis* die Position jener so genannten Realisten und Pragmatiker, die in Ermangelung einer internationalen Rechtsordnung, die diesen Namen verdient, die „gütige Hegemonie“¹⁷ der einen Supermacht als die zweitbeste Lösung in Kauf nehmen: Bevor der Planet komplett im Chaos versinke, sei eine hegemoniale Ordnung besser als gar keine, zumal dann, wenn sich der Hegemon im Innern gewissen demokratischen Idealen verpflichtet wisse und diese, so weit es irgend geht, in Form von Mindeststandards auch nach außen zu tragen bemüht sei. Aber nicht nur eine solche Position widerlegt die unterstellte Einseitigkeit: Mitnichten antiamerikanisch argumentiert auch derjenige, der die Ausgangsfrage zwar bejaht, die behauptete Gleichheit zwischen Rom und den USA jedoch aus Liebe zu letzteren bitter beklagt und als ein Übel betrachtet, das im Interesse aller möglichst schnell zu beseitigen sei.¹⁸

3. Der USA-Rom-Vergleich besitzt eine immense motivationale Kraft. Dass viele Schüler über eine beachtliche Sensibilität für weltpolitische Vor-

gänge verfügen, haben zuletzt die Diskussionen und Proteste anlässlich des Irak-Krieges gezeigt. Von der Einbeziehung des USA-Rom-Vergleichs in den lateinischen Lektüreunterricht kann entsprechend ein starker Motivationsschub ausgehen, und zwar vor allem deshalb, weil der Vergleich (1.), wie oben gezeigt, ein real existierendes Phänomen der Publizistik und kein Kunstprodukt der Fachdidaktik ist, weil er (2.) gerade durch die mit ihm verbundenen sachlichen Probleme zu einer ergebnisoffenen Prüfung einlädt und weil er (3.), bei Akzeptanz wie bei Ablehnung, verschiedene moralische Bewertungen zulässt. Im Gegensatz zu anderen Versuchen der Aktualisierung haben wir es hier mit dem seltenen Fall zu tun, dass Schüler und Lehrer eine echte Untersuchungsgemeinschaft bilden können mit dem Ziel, die vielerorts behauptete Gleichheit bzw. Ähnlichkeit an lateinischen Quellen kritisch zu überprüfen und den ermittelten Befund eigenständig zu bewerten.¹⁹ Wer außer ihnen als den wenigen Experten, die aufgrund ihrer Sprachkenntnisse noch Zugang zu den Originaltexten haben, wäre sonst für diese Aufgabe qualifiziert? Die bewusste Unterstellung der erforderlichen Kompetenz dürfte im Rahmen einer solchen Aufgabe bei den Schülern die Bereitschaft stärken, den Anforderungen auch tatsächlich gerecht zu werden.

III. Wie könnte es gehen?

Der abschließenden Kurzvorstellung eines didaktischen Modells sei vorausgeschickt, dass die Lehrplankonformität der Unterrichtseinheit vom Genus der verwendeten Texte garantiert wird: Sie stammen fast sämtlich aus den Werken römischer Historiker und lassen sich daher leicht in einen Halbjahreskurs zur römischen Geschichtsschreibung integrieren, in dem auch das Thema „Imperialismus“ seit langem einen festen Platz hat. Darüber hinaus lässt sich mit der Unterrichtseinheit die Erörterung zweier philosophischer Fragen verbinden: der Frage nach dem Verhältnis zwischen Macht und Recht auf der zwischenstaatlichen Ebene und jener nach der Möglichkeit eines moralischen Fortschritts in der Geschichte. Gemäß dem Grundsatz, dass die Aktualisierung nicht zum Selbstzweck werden darf, dass also im Zentrum des Unterrichts die Lek-

türe und Interpretation lateinischer Texte stehen muss, bietet es sich an, die intensivste Phase der Beschäftigung mit dem USA-Rom-Vergleich in unterrichtsbegleitende Projekte auszulagern, deren Benotung bis zu 50% in die Teilnote für die sonstige Mitarbeit eingehen kann. Der Verfasser hat in einem Grundkurs gute Erfahrungen damit gemacht, nach dem Einstieg mit einem reißerischen Zeitungsartikel²⁰ mehrere Kleingruppen bilden zu lassen, in denen die Schüler neben dem eigentlichen Unterricht einen selbstgewählten Teilaspekt der Thematik (z.B. „extraterritoriale Machtausübung“; „Kulturexport/soft power“; „explizite Selbstberufung der frühen USA auf das antike Rom“²¹ in (a) Verfassungsdiskussion²² und (b) Architektur repräsentativer Gebäude“²³, etc.)²⁴ zu untersuchen haben. Erst am Ende des Semesters sind zu einem vereinbarten Termin die Ergebnisse zu präsentieren, und zwar in den bewährten Formen einer schriftlichen Ausarbeitung und eines mündlichen Referats, ggf. auch einer Collage auf einer großen Pappe. Zusätzlich kann der Kurs bei ausreichendem Interesse ein „politisches Streitgespräch“ zwischen Befürwortern und Gegnern des Vergleichs vor der Schulöffentlichkeit inszenieren oder einen Beitrag für die Schülerzeitung verfassen.

Eine große Hilfe bei der Textauswahl leistet die von ERNST BURY herausgegebene Quellensammlung „*Domina Roma*“ von 1987.²⁵ Dort findet man, wenn auch für heutige Verhältnisse mit eher spärlichen Vokabelangaben und ohne kolometrische Lesehilfen und Abbildungen, u. a. die berühmten Romkritiken eines CRITOGNATUS oder CALGACUS bei CAESAR (*Gall.* 7,77,3-16) bzw. TACITUS (*Agr.* 30-32), die, gekürzt oder ungekürzt, keinesfalls ausgelassen werden sollten.²⁶ Wichtig ist, dass treu nach dem Motto *Audiatur et altera pars* die Segnungen römischer Herrschaft genauso ausführlich zur Sprache kommen. Als Spiegeltext zu Critognatus bietet sich für diesen Zweck eine um alle ereignisspezifischen Hinweise gekürzte Fassung der Rede an, die Tacitus den Feldherrn Cerialis beim Bataveraufstand des Jahres 69/70 in Trier halten lässt (*hist.* 4,73 f.).²⁷ Ihre Kernaussagen können sogar in einer Klausur Verwendung finden. Da die dort vorgebrachten Argumente die Replik eines wiederauferstande-

nen Critognatus geradezu herausfordern, ergibt sich hier zwanglos die Gelegenheit zu einer kreativen Schreibaufgabe. Weitergearbeitet werden kann auch, indem man der von Cerialis behaupteten politischen Partizipation der Unterworfenen nachgeht, entweder in unterhaltsamer Weise anhand der Karikatur eines romanisierten Galliers aus dem Asterix-Band „Der Kampf der Häuptlinge“²⁸ oder ernsthafter anhand der Rede, mit der Kaiser CLAUDIUS im Jahr 48 die Zulassung von Galliern zum *cursus honorum* begründete (Tacitus, *ann.* 11,24).²⁹ Wem letztere zu lang ist, der sollte stattdessen auf jene Spottverse zurückgreifen, mit denen der Volksmund einen ähnlichen Vorgang bereits zu Caesars Zeiten kommentierte: *Gallos Caesar in triumphum ducit, idem in Curiam. | Galli bracas deposuerunt, latum clavum sumpserunt* (SUETON, *Div. Iul.* 80). Zur Spiegelung der Calgacus-Rede verende man am besten aus derselben Schrift den kurzen Bericht über das effektive Romanisierungsprogramm AGRICOLAS (*Agr.* 21)³⁰, zumal dieses angesichts seiner ambivalenten Beurteilung durch den Autor die Aussagen der Rede nicht in jeder Hinsicht widerlegt und somit Anlass zu kontroversen Interpretationen geben kann.

Unbedingt sollte wenigstens einmal im Verlauf der Einheit die moralphilosophische Legitimation der Herrschaft über Fremde zum Thema werden: Die Einsicht in antike Gerechtigkeitsprinzipien, nach denen Herrschaft mit der natürlichen Minderwertigkeit der Beherrschten legitimiert werden darf – wie es CICERO, *rep.* 3,36³¹ mit Blick auf das römische Imperium ganz selbstverständlich tut –, schärft den Blick für irreduzible Differenzen zwischen den Epochen.³² Schüler wenden hier gerne ein, dass der faktische Weltzustand einen etwaigen Fortschritt in den Ansichten über das, was sein sollte, ohnehin desavouiert. Dieser Einwand muss ernst genommen und offen diskutiert werden. Nach außen hin begründeten schließlich auch die Römer ihre *bella iusta* meistens auf andere Weise, etwa mit den Bündnisverpflichtungen gegenüber ihren *amici* und *socii*. Geradezu frappierend aktuell klingen die Worte, mit denen sich bei den Isthmischen Spielen des Jahres 196

v. Chr. begeisterte Griechen einen Reim auf die unerwartete Proklamation ihrer politischen Freiheit zu machen versuchten – und auf lange Sicht einer fatalen Fehleinschätzung unterlagen: *esse aliquam in terris gentem, quae sua impensa, suo labore ac periculo bella gerat pro libertate aliorum, nec hoc finitimis aut propinquae vicinitatis hominibus aut terris continentibus iunctis praestet, sed maria traiciat, ne quod toto orbe terrarum iniustum imperium sit, ubique ius, fas, lex potentissima sint* (LIVIVS 33,33,4-8).³³ Wenn die Schüler im Anschluss an die Übersetzung solcher Texte sofort mit Parallelen bei der Hand sind, ist das Fingerspitzengefühl des Lehrers gefragt. Im Allgemeinen wird er spontane Diskussionen gewähren, aber nicht ausufern lassen, Emotionen mäßigen, sachliche Fehler korrigieren und auf die Möglichkeit einer weiteren Klärung bei der Projektpräsentation am Schluss der Einheit verweisen. Für die nötige Objektivität sorgen oft schon die unterschiedlichen Standpunkte, die in einer größeren Gruppe politisch interessierter Oberstufenschüler erfahrungsgemäß eingenommen werden.

Es wurde oben bereits gesagt: Alle vorgeschlagenen Texte sollen in erster Linie als Dokumente *sui generis* gelesen und interpretiert werden. Ebenso wie bei der zuletzt genannten Stelle aus Livius die komplexe historische Situation³⁴ und das spezielle Verhältnis zu den Griechen³⁵ zumindest in Ansätzen nachgezeichnet werden müssen, ist im Fall der sog. Barbarenreden nach der besonderen Intention zu fragen, die der betreffende *römische* Historiker mit der Formulierung einer derart radikalen Romkritik verfolgt.³⁶ Wenn das trotz aller didaktischen Reduktion hinlänglich geschieht, kann im Rahmen des USA-Rom-Vergleichs eine anspruchsvolle Beschäftigung mit lateinischer Literatur zustande kommen. Sollten sich darüber hinaus die verblüffenden Parallelen zwischen Antike und Gegenwart bei genauerem Hinsehen als Oberflächenphänomene verflüchtigen, so ist dies kein geringer Erkenntnisgewinn, lehrt doch bekanntlich erst der Vergleich mit dem Anderen, die Eigenart des Eigenen zu begreifen.

Anmerkungen:

- 1) Vgl. z. B. Eakin, Emily, 'It takes an empire,' say several U.S. thinkers, *The New York Times* 02.04.2002 (<http://www.uni-muenster.de/PeaCon/global-texte/g-m/n/empiretaking2.htm>); Ross, Jan, Der neue Imperialismus, *ZEIT* 36/2003 (<http://www.zeit.de/2003/36/Imperialismus>).
- 2) Zu diesem Schlagwort und seiner Herkunft aus den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts vgl. Peters, Werner, *The Existential Runner: Über die Demokratie in Amerika*, Eggingen 1992, 205-208; 419.
- 3) Grundsätzliche Zweifel an der Tauglichkeit des Imperialismus-Begriffs und der Rede von den USA als dem neuen Rom im Zeitalter des globalisierten Kapitalismus äußert in Anlehnung an den von Michael Hardt und Antonio Negri entwickelten Begriff des „Empire“: Finzsch, Norbert, Von Wallerstein zu Negri: Sind die USA das ‚neue‘ Rom?, in: Sielke, Sabine (Hrsg.), *Der 11. September 2001. Fragen, Folgen, Hintergründe*, Frankfurt a. M. 2002, 159–171.
- 4) Letzteres ist insofern nicht trivial, als es durchaus der Fall sein könnte, dass irgendwo auf dem weiten Feld der Verschwörungstheorien im Rahmen einer Theorie der *translatio imperii* die Kontinuität zwischen den USA und dem „alten Rom“ und damit auch ihre diachrone Identität behauptet wird. Die Argumente der Vertreter einer solchen Identitätsbehauptung näher zu untersuchen wäre gewiss nicht ohne Reiz.
- 5) Das Verhältnis der Ähnlichkeit unterscheidet sich bekanntlich dadurch von dem der Gleichheit, dass es wegen der unscharfen Grenzen zwischen dem gerade noch Ähnlichen und bereits Unähnlichen nicht notwendigerweise die Bedingung der Transitivität erfüllt. Eine Beschränkung auf die stärkere Gleichheitsrelation im vorliegenden Fall würde es immerhin ermöglichen, empirisch gehaltvolle Aussagen zu formulieren, die sich falsifizieren lassen. Wenn nämlich schon die Gleichheitsrelation in einigen basalen Hinsichten – Rom und die USA waren/sind Staaten, führ(t)en Kriege etc. – trivialerweise vorliegt, so gilt dies in sehr viel stärkerem Maße für die schwächere Ähnlichkeitsrelation. Da sich außerdem die meisten Ähnlichkeitsbehauptungen einer Falsifikation entziehen, drohte der Vergleich bei deren Zulassung ins Beliebig abzurutschen.
- 6) Vgl. dazu das bekannteste Dokument aus den Jahren 1787/88: Hamilton, Alexander/Madison, James/Jay, John, *Die Federalist Papers*, übersetzt, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Barbara Zehnpfennig, Darmstadt 1993 (WBG), und die Bemerkungen Ulrich Greiners im *FORUM CLASSICUM* 2/2000, 89–92. Umfassend zur Rezeption der klassischen Antike in den USA informiert: Buschendorf, Christa, Art. „United States of America“, I.-III., in: *DNP* 15/3 (2003), 833-875, bes. 838-848 zur Bedeutung antiker Vorbilder bei den Gründervätern.

- 7) Vgl. Köster, Baldur, Palladio in Amerika. Die Kontinuität klassizistischen Bauens in den USA, München 1990 (Prestel). Exemplarisch sei hier nur auf das architektonische Werk Thomas Jeffersons (1743–1826) verwiesen, zu dem u. a. das nach einem römischen Podientempel in Nîmes, dem 14 n. Chr. entstandenen Maison Carrée, gestaltete Virginia State Capitol gehört. Zu Jefferson vgl. die auch für Schülerhände geeignete Bildmonographie: Nicolaisen, Peter, Thomas Jefferson, Reinbek bei Hamburg 1995 (rowohlt).
- 8) Vgl. Bender, Peter, Weltmacht Amerika – Das neue Rom, Stuttgart 2003 (Klett-Cotta), 19.
- 9) Martin Kilian in der *Weltwoche.ch* 40/2002 (http://www.weltwoche.ch/ressort_bericht.asp?asset_id=2200&category_id=59).
- 10) Vgl. Franz, Angelika, Imperium USAnum, Stern 14.03.2002; Das Streiflicht, SZ 24.03.2003. Lesenswert ist auch der in „Quo Vadis“ (Schülerzeitung des Lise-Meitner-Gymnasiums Falkensee), Nr. 39, 12/2001 (<http://www.vadis.de/archiv/0112/011223.html>) erschienene Artikel „Pompeius Magnus und George W. Bush“ von StR Georg Uehlein, der, ausgehend von der Parallelisierung des 11. Septembers mit der sog. Vesper von Ephesos im Jahr 88 v. Chr., die Problematik des Afghanistan-Feldzuges erörtert. Mit den Spannungen im Verhältnis zwischen Europäern und Amerikanern befasst sich auf hohem Niveau anhand von Zitaten aus den bei Polybios überlieferten Debatten der Griechen im Jahr 196 v. Chr.: Bender, Peter, Als die Griechen frech geworden, ZEIT 41/2002.
- 11) Vgl. z. B. Bender, Peter, Wird Amerika das Rom unserer Zeit?, Freitag 28.09.2001 (<http://www.freitag.de/2001/40/01401101.php>); Bollmann, Ralph, Ist Amerika das neue Rom?, TAZ Magazin 31.08.2002; Freedland, Jonathan, Rome, AD ... Rome, DC?, The Guardian 18.09.2002 (<http://www.guardian.co.uk/usa/story/0,12271,794163,00.html>), als „Is America the new Rome?“ übernommen von Spotlight („Das aktuelle Magazin in Englisch“) 12/2002.
- 12) Vgl. oben Anm. 8. Bender hatte schon ein ganzes Jahr vor dem 11.09.2001 im Merkur-Sonderheft „Europa oder Amerika? Zur Zukunft des Westens“ den USA-Rom-Vergleich zur Analyse der amerikanischen Hegemonie herangezogen. Alle wesentlichen Thesen des Buches enthält im Übrigen bereits sein in der vorangehenden Anmerkung zitierter Artikel.
- 13) Vgl. die Zusammenfassungen bei: <http://www.perlen-taucher.de/buch/14744.html>.
- 14) „... So geht es nicht.“ Ludwig Stiegler sagte dies in einem Interview am 06.09.2002. Datum und Wortlaut der Äußerung entnehme ich: <http://www.n-tv.de/3063846.html>. Welchen Wirbel Stieglers Worte auslösten, dokumentiert die hohe Zahl der meist englischsprachigen Treffer, wenn man die Begriffe „Stiegler, Bush, Augustus, Germania“ in eine Internet-Suchmaschine eingibt.
- 15) Schmidt, Helmut, Freunde ohne Ziele [Leitartikel zum 40. Jahrestag des Elysée-Vertrages], ZEIT 04/2003 (http://www.zeit.de/2003/04/01_Leit_2_schmidt).
- Vgl. dens., Europa braucht keinen Vormund, ZEIT 32/2002 (http://www.zeit.de/archiv/2002/32/200232_unilateral.xml).
- 16) Vgl. Gibbon, Edward, The Decline and Fall of the Roman Empire, An abridged Version, ed. by D. E. Saunders, London 1980 (Penguin), 27: „In the second century of the Christian era the empire of Rome comprehended the fairest part of the earth and the most civilized portion of mankind. ... The gentle but powerful influence of law and manners had gradually cemented the union of the provinces. Their peaceful inhabitants enjoyed and abused the advantages of wealth and luxury.“
- 17) Vgl. Kleine-Brockhoff, Thomas, Amerikas gütige Hegemonie, ZEIT 17/2002 (http://www.zeit.de/2002/17/Kultur/print_200217_amerika.html).
- 18) Dass ein eingefleischter Bushist diese Haltung vermutlich anders beurteilen würde, sei unumwunden zugegeben. Übrigens zwingt auch umgekehrt die Ablehnung des Vergleichs nicht zu einer proamerikanischen Haltung, ja sie wäre sogar mit dem unerfüllbaren (?) Wunsch kompatibel: „Wären die USA doch nur das neue Rom!“ Paradoxerweise schließt Bender sein Buch mit einem ähnlichen Wunsch.
- 19) Es wäre z. B. schon viel erreicht, wenn die Schüler die historischen Fehler in der oben zitierten Bemerkung Ludwig Stieglers (vgl. Anm. 14) erkannten, auf die Karl Christ in der FAZ vom 13.09.2002 in einem Interview mit Jürgen Kaube hingewiesen hat.
- 20) Franz, Angelika, Imperium USAnum (Anm. 10). Statt eines Textes kann natürlich auch eine provokative und aussagekräftige Abbildung zum Einstieg dienen, z.B. die Titelseite von Spotlight 12/2002 (Anm. 11), auf der die Freiheitsstatue als Legionär mit *scutum* und *gladius* zu sehen ist, oder die Karikatur von George W. Bush als waffenstarrendem antiken Krieger, gezeichnet von David Levine in: The New York Review of Books, Vol. 49,3, 28.02.2002, 1 u. 44 (erneut abgedruckt ebd., Vol. 50,15, 09.10.2003, 8).
- 21) Dass die frühe Selbstberufung auf das antike Rom im Gesamtkontext eines aufklärerischen Klassizismus weniger imperiale als republikanische Ideale zum Ausdruck bringt, überrascht nur denjenigen nicht, der bereits über entsprechende Kenntnisse der Kunstgeschichte verfügt. Für die Schüler gibt es hier im Kontrast zur Stoßrichtung des aktuellen Rom-Vergleichs wichtige Entdeckungen zu machen.
- 22) Man gebe den Schülern z. B. eine deutsche Übersetzung der *Federalist Papers* (vgl. Anm. 6) in die Hand und lasse sie mit Hilfe des Registers sämtliche Stellen, an denen Rom vorkommt, abarbeiten. Auf diese Weise werden sie u. a. herausfinden, dass die Autoren als Lektion aus den römischen Bürgerkriegen stehende Heere verbieten. Dass dieses Verbot, das sich mit dem 3. Präliminarartikel in Immanuel Kants Schrift „Zum ewigen Frieden“ von 1795 deckt, *de facto* aufgegeben wurde, mag man je nach Standpunkt bedauern oder begrüßen. Zum Vergleich der Verfassungen vgl. unten Anm. 32.

- 23) Der Architekturvergleich dürfte vor allem künstlerisch begabte Schüler interessieren, zumal hier die Präsentation der Ergebnisse ohne eine großzügige Visualisierung gar nicht auskommt. Reichhaltiges Bildmaterial findet sich bei Köster (Anm. 7); populärwissenschaftlich aufbereitete Informationen über Vitruv bietet: Albig, Jörg-Uwe, Die Macht aus dem Stein, in: GEO Epoche Nr. 5: Das römische Imperium, 4/2001, 96-99. Im Rahmen des Projekts können bequem die klassischen Säulenordnungen wiederholt oder auch eingeführt werden.
- 24) Weitere Themen für die Projektarbeit bieten z. B. die folgenden Aspekte: „Religion und Politik“, „Wahlen und Geld“, „öffentliche Wohlfahrt und private Spenden“. Bei der Suche nach Material erweist sich wegen der Aktualität des Themas die Arbeitstechnik der Internet-Recherche als unverzichtbar; das Erstellen einer Liste mit einschlägigen URL könnte sogar ein eigenes Projekt sein.
- 25) *Domina Roma*. Lateinische Quellentexte zum römischen Imperialismus, ausgewählt und erläutert von Ernst Bury, Stuttgart 1987 (Klett).
- 26) Die Texte, einschließlich des sog. Mithridates-Briefes (Sallust, *hist. frg.* 69), bei Bury a.a.O. 35–39. Die berühmte Sentenz *Ubi solitudinem faciunt, pacem appellant* (Tac. *Agr.* 30,5) zitieren nicht selten die Kritiker amerikanischer Macht, z.B. Noam Chomsky. Man gebe die Worte einmal in eine Internet-Suchmaschine ein!
- 27) Der Text bei Bury a.a.O. 18f. Zum Bataveraufstand im Rahmen des Romanisierungsprozesses vgl. Krause, Dirk, Als die Gallier Römer wurden, in: *Spektrum der Wissenschaft* 2/2003, 72–79.
- 28) Uderzo/Gosciny, Der Kampf der Häuptlinge (Großer Asterix-Band IV), Stuttgart 1969 (franz. Erstveröffentlichung: Paris 1966), 8. Zum historischen Wahrheitsgehalt der Darstellung des wohlhabenden Gallo-Römers Augenblix vgl. van Royen, René/van der Vegt, Sunnyva, Asterix. Die ganze Wahrheit, München 1998 (Beck), 70–73.
- 29) Zu dieser Rede und ihrem inschriftlich überlieferten Original vgl. von Albrecht, Michael, Meister römischer Prosa. Von Cato bis Apuleius. Interpretationen, Tübingen und Basel 1995 (UTB), 164–189.
- 30) Die Erschließung des nicht ganz leichten Textes kann zunächst durch die Sammlung zentraler Begriffe (z.B. *templa, fora, artes liberales, eloquentia, balinea, convivia*) erfolgen, die herausgeschrieben und nach Sachgruppen (Architektur, Bildung, Lebensstil) geordnet werden. In einem zweiten Schritt werden den Begriffen und Sachgruppen dann die im Text enthaltenen Bewertungen (*saluberrimis consiliis, per voluptates, descensum ad delenimenta vitiorum* etc.) gegenübergestellt.
- 31) Der Text, den Augustinus, *civ.* 19,21 überliefert, bei Bury a.a.O. 21.
- 32) Zur Veranschaulichung der normativen Differenz kann auch ein Blick auf die schematischen Darstellungen von Staatsverfassungen in den Geschichtsbüchern lohnen: Während die Verfassungen moderner Staaten durch die Prinzipien der Volkssouveränität und der Gewaltenteilung gekennzeichnet sind, herrschen in der „Verfassung“ der römischen Republik unsystematische Abhängigkeitsverhältnisse zwischen diversen Ämtern und Organen. Letztere soll anders als die ersteren eben nicht die größtmögliche Freiheit rechtsgleicher Individuen verwirklichen, sondern konfligierende Interessen gesellschaftlich relevanter Gruppen (Frauen und Sklaven gehören erst gar nicht dazu!) zum Ausgleich bringen. Als gleichsam institutionalisierte Machtbalance ist sie die Summe geschriebener wie ungeschriebener Verfahrensregeln und bedarf daher auch keiner autoritativen Gründungsurkunde, die als Gesellschaftsvertrag einen fiktiven Naturzustand beendet.
- 33) Der Text bei Bury a.a.O. 21. Mit der Fremddeutung römischer Außenpolitik nach dem Sieg über Philipp V. vgl. sprachlich die Selbstdeutung amerikanischer vor dem 1. Krieg gegen Saddam Hussein durch George Bush sen. in seiner *State of the Union*-Rede vom 29.01.1991: „*Halfway around the world, we are engaged in a great struggle [against Iraq] in the skies and on the seas and sands. We know why we're there: We are Americans, part of something larger than ourselves. For two centuries, we've done the hard work of freedom. And tonight, we lead the world in facing down a threat to decency and humanity. What is at stake is more than one small country; it is a big idea: a new world order, where diverse nations are drawn together in common cause to achieve the universal aspirations of mankind – peace and security, freedom, and the rule of law.*“ (Zitiert nach: <http://www.clas.ufl.edu/users/mjacobs/AMH2020/Documents/Bush.html>)
- 34) Vgl. dazu auch den oben in Anm. 10 zitierten Artikel Benders.
- 35) Falls in einem anderen Zusammenhang bereits Plinius, *epist.* 8,24 oder Cicero, *ad Q. fr.* 1,1,27-30 gelesen wurde, kann darauf zurückverwiesen werden.
- 36) Zur Rede des Critognatus vgl. die Interpretation bei: Maier, Friedrich, Caesar – Bellum Gallicum. Der Typus des Machtmenschen. Lehrerkommentar, Bamberg 2000 (C.C. Buchner), 160–166. Überhaupt lassen sich an den fingierten Reden, die zahlenmäßig unter den vorgeschlagenen Texten dominieren, wesentliche Charakteristika der antiken Historiographie erarbeiten.

Burkhard Reis, Hamburg

Jacobus Balde (1604-1668)

eine kurze Würdigung des Dichters zum 400. Geburtstag

Wer sich vor etwa 350 Jahren in Europa nach dem berühmtesten Dichter Deutschlands umgehört hätte, der hätte wohl nicht die Namen zu hören bekommen, die uns heute die wichtigsten scheinen: GRYPHIUS, GRIMMELSHAUSEN, PAUL GERHARDT ... Ihrer aller Ruhm wäre überstrahlt worden von dem eines bayerischen Jesuiten, der in der damals ja weltweit gepflegten lateinischen Sprache dichterische Werke schuf, die überall Aufsehen erregten und sogar von Protestanten bewundert wurden: JACOBUS BALDE. Erst mit dem Niedergang der lateinischen Poesie in Deutschland begann auch sein Ruhm zu verblasen. Doch blieb ihm der Name des „deutschen Horaz“; und JOHANN GOTTFRIED HERDER, der auch sein bekanntester Übersetzer wurde, hat ihn als „Dichter Deutschlands für alle Zeiten“ seinen Landsleuten ans Herz gelegt.

1604 im elsässischen Ensisheim geboren, kommt Balde als junger Mann an die Universität Ingolstadt, ins geistige Zentrum des katholischen Deutschlands, wo er als Jurastudent mit zwanzig Jahren eine spektakuläre Bekehrung erlebt, die später vielfach von anderen in Lyrik und Drama ausgestaltet wird. Als in einer Maiennacht seine einer schönen Bäckerstochter dargebrachte Serenade ohne Wirkung bleibt, zerschmettert er, von der Nichtigkeit der Welt urplötzlich durchdrungen, seine Laute mit dem Vers: „Sei's des Liedes genug: Sprenge das Saitenspiel!“ (*cantatum satis est: frangito barbiton*) – und wird alsbald Jesuit. Wegen seiner poetischen und rhetorischen Fähigkeiten macht er dann als Gymnasiallehrer, vor und nach dem Theologiestudium (1630-1632), rasche Ordenskarriere in München, Innsbruck und Ingolstadt (wo er zugleich auch Mitglied der Universität ist).

Schon seine frühesten dichterischen Versuche führen ihn durch den ganzen Kosmos der antiken Dichtungsgattungen, denen er sich sämtlich gewachsen fühlt: In einem fürs Münchner Gymnasium verfassten Jugendwerk (von 1628) werden Episoden des damals zehn Jahre alten Dreißigjährigen Krieges im Stil und Versmaß von zwölf verschiedenen altrömischen Dichtern (VERGIL, HORAZ, OVID usw.) besungen, wobei

Balde die Ereignisse von einem unkatholischen, ja antik-heidnischen Standpunkt aus wahrnimmt: So beruft sich etwa Kurfürst MAXIMILIAN, der in der Schlacht am Weißen Berg ja in Wirklichkeit mit der Parole „Maria“ gesiegt hatte, bei Balde auf den Willen der „Götter“ (*superi*).

Ersten deutschlandweiten Ruhm bringen dann nicht die nach dem Willen des Ordens verfassten offiziellen Auftragsgedichte im klassischen Stil, auch nicht verschiedene aus Prosa und Vers auf eigene Faust gemischte Formexperimente, sondern ein eher volkstümliches, lateinisch-deutsches, in deutscher Sprache sogar singbares Lied „*De vanitate mundi*“ (1636), in dem die „Eitelkeit der Welt“, ein Modethema der Zeit, in hundert Strophen originell und mit viel Humor vom Standpunkt eines christlichen Platonismus aus durchgehechelt wird. Dichterisch noch bedeutender ist, auch wenn dieses Werk weniger populär wurde, Baldes urkomische Fassung des pseudohomerischen „Froschmäusekriegs“ (*Batrachomyomachia*), der in vielfacher Weise den großen Krieg, der Bayern an den Rand seiner Existenz bringt, im Kleinen widerspiegelt. Von der Not des Kriegs spricht auch die von Balde verfasste, 1970 zur Einweihung der U-Bahn wiederhergestellte, Inschrift auf der Münchner Mariensäule, deren Einweihung er 1638 mit einer gewaltigen Ode begleitet.

Schon 1637 war er ja auf Betreiben von Kurfürst Maximilian, dem überragenden katholischen Staatsmann der Zeit, wieder nach München geholt worden, wo er bald das Amt des Hofpredigers und (leider) auch Hofhistoriographen zu versehen hatte: Maximilian erwartete eine in seinem Sinn geschriebene bayerische Geschichte, ein Projekt, an dem schon andere gescheitert waren und das den wahrheitsliebenden und höchst reizbaren Literaten Balde in manche Konflikte brachte. Dieser allerhöchste Auftrag musste ihm umso lästiger sein, als in den ersten Münchner Jahren sein speziell dichterisches Talent zur mächtigsten Entfaltung drängte. 1643 erscheint in München ein lyrisches Großcorpus, wie es die Welt in lateinischer Sprache noch nicht gesehen hatte: In vier Büchern „*Lyrica*“, einem Buch „*Epodi*“

und sieben (später auf neun erweiterten) Büchern „*Sylvae*“ („Wäldern“) stellte er in den Maßen und Formen des Klassikers HORAZ die Empfindungen und Probleme seines aufgewühlten Zeitalters so umfassend und vollendet dar, dass ihm von nun an der Beifall auch aller Gebildeten in Europa sicher war.

Von den Themenbereichen, die Horaz einst berührt hatte – Politik, Freundschaft, Religion, Literatur, Lebensweisheit und Geselligkeit – fehlt naturgemäß nur die Erotik, die aber wunderbar aufgehoben und sublimiert ist in Baldes Marienlyrik, die immer als ein Höhepunkt seines Schaffens angesehen wurde. Von der demütigsten Verehrung bis zu einer fast schäkernden Vertraulichkeit geht hier die Skala der Töne, die besonders auch in deutscher Sprache (in dem schon 1638 gedichteten „Ehrenpreiß“) sehr innig werden können. So z. B. wenn er, der erst Vierunddreißigjährige, sich der Gottesmutter für seine dermaleinst letzte Stunde anempfiehlt und sie darum bittet, ihm, an Stelle der heidnischen Parzen, persönlich den Lebensfaden abzuschneiden:

*Wann nun geschwächt seind all fünf Sinn,
Die umstehend Rott wird sagen:
Jetzt hat ers gar, jetzt ist er hin,
Man merkt kein Puls mehr schlagen:
Dein schöne Hand, Dein milde Hand,
O Mutter meines Lebens,
Schneid oder halt, gleich wies dir gfallt,
Sonst ist es alls vergebens.*

Die als derb empfundene Intensität solcher Verse, die man sich in bayerischem, vielleicht auch noch alemannischem Tonfall gesprochen zu denken hat und die sich jedenfalls der damals von Norddeutschland ausgehenden Regulierung der deutschen Dichtersprache nicht fügte, ging schon seinen Ordensoberen entschieden zu weit; und so gilt Balde bis heute meist als schlechter deutscher Dichter, wohl kaum zu Recht.

Nach München gehört auch der zunächst (1638) nur lateinisch, dann lateinisch-deutsch bearbeitete „*Agathysus*“, ein paradoxes Loblied auf die Magerkeit, die in Zeiten der Hungersnot minder beliebt war und, wie bekanntlich schon

der von Balde bewunderte RUBENS zeigt, auch nicht unbedingt als schön empfunden wurde. Sie war von Hause ein Ideal des christlich-platonischen Asketen, der um der Ausrichtung auf Gott und Jenseits willen den Sinnenfreuden abschwört. Balde aber, ein Bußprediger im Narrenkostüm, tut lustigerweise so, als komme es nur auf dieses Nebenergebnis der Askese, eben auf die Magerkeit, an; und so lässt er etwa bei seiner Darstellung des Jüngsten Gerichts Gott seine Entscheidung über Gut und Böse, Himmel und Hölle nach dem schieren Körpergewicht treffen:

*Hinab mit dir, speckfeiste Rott,
Der Schmaus nit länger währet,
Welche den Bauch als ihren Gott
Mit Knobloch hie verehret.
Back dich, du Sack, mit Sack und Back
Hinab in d' ander Kuchen!
Die selig Schar, die dürr vor war,
Jetzt Gottes Speis versuchen.*

Balde übersteigert den grotesken Humor dieses Schlankheitsfanatismus noch, wenn er schließlich als Spiel seiner Phantasie einen förmlichen, nach dem Vorbild der Jesuiten organisierten religiösen Magerkeitsorden stiftet – die dessen Statuten enthaltende Handschrift wurde erst kürzlich von HELMUT ZÄH in der Münchner Staatsbibliothek entdeckt –, einen Mönchsorden, der im Gegensatz zu allen bisherigen nicht der Sorge um die Seele, sondern nur der lebenslangen Körperpflege, d. h. eben der (angeblich durch den Sündenfall beeinträchtigten) Magerkeit gewidmet sein soll. Da es ausschließlich nur um diese geht, darf und soll in diesem Orden von den Berufenen und der Gnade der Dürrheit Teilhaftigen sogar hemmungslos, ja wettbewerbsmäßig gefuttert werden – sofern nur eben keine Gewichtszunahme eintritt. Welch utopisches Paradies auch für Vollschanke von heute! Unzweifelhaft real war dagegen ein aus Begeisterung für Baldes „*Agathysus*“ entstandener Münchner „Club der Mageren“ (*Congregatio Macilentorum*), der, vielleicht analog zu modernen Karnevals-gesellschaften, als eine Art Fastenverein offenbar asketische Ziele verfolgte und dessen Vorsitzender der dünne Dichter selbst mehrere Jahre lang war (als Mitglieder werden

nobelste Münchner genannt). Hier sollen, nach den freilich grotesk übersteigerten Zeugnissen in Baldes Lyrik, Abmagerungskuren mit schaurigen Diäten (aus Hummerschalen etc.) veranstaltet worden sein – fast zwei Jahrhunderte vor dem molligen Lord BYRON, der sich, natürlich ohne Balde zu kennen, als erster wieder (mit Essigwasser) auf die Idealmaße eines romantischen Dichters herunterhungerte.

Rücksichtnahme auf seine angeschlagene Gesundheit nötigt Balde, einige Zeit, nachdem der große Krieg endlich zum ersehnten Ende gekommen ist, seine Münchner Ämter aufzugeben. Aber auch als Prediger in Landshut und Amberg (1650-1654) bleibt er unermüdlich schöpferisch. Nach dem lyrischen Jahrzehnt fesselt ihn nun zunächst die satirische Dichtung, die er für besonders schwierig und nur dem reiferen Dichter für zugänglich hält. In „Ruhm der Heilkunst“ (*Medicinae gloria*) von 1651 rechnet er im Geiste des giftigen Spötters JUVENAL höchst erfolgreich mit allerlei Humbug der zeitgenössischen Medizin und Quacksalberei ab. Noch berühmter wird, vor allem dank einer kongenialen deutschen Bearbeitung durch SIGMUND VON BIRKEN, Baldes satirisches Hohnlied auf das Tabakrauchen, „Die Truckene Trunckenheit“ (*Satyra contra abusum tabaci*). Trotz ihrem burlesken Humor sollte diese Satire keineswegs als rein ironisch interpretiert werden, und die Gesundheitsminister der EU könnten sie für ihre Aufklärungsarbeit durchaus mit Gewinn verwenden.

Dann aber wendet sich Balde vor allem dem Schauspiel zu, das von den Jesuiten ja immer besonders gepflegt wurde. In Neubearbeitung eines schon früher aufgeführten Dramas schafft er nun die monumentale Tragödie „Jephtias“ (1654), das Drama des jüdischen Heerführers Jephte, der aus Gehorsam gegen Gott die eigene Tochter opfern muss, ein Stück, durch das er, gegen den herrschenden Zeitgeschmack, das deutsche Jesuitentheater mit seinen oft vordergründigen Bühnenspektakeln durch Rückbesinung auf die Grundsätze der klassisch antiken Ästhetik zu reformieren sucht. Ohne großen Erfolg: Das herrliche, wohl alle Barockdramen Deutschlands übertreffende Werk, zu dessen Chorpartien sogar Noten existieren, ist in dieser Fassung bis heute

noch nicht uraufgeführt worden. Es würde allerdings, ungekürzt, fast zehn Stunden dauern.

In seiner letzten Lebensperiode, in der Balde am Hof des Pfalzgrafen in Neuburg an der Donau als Prediger und Beichtvater wirkt (1654-1668), rundet er, wenn wir von vielen anderen Dichtungen absehen, sein Lebenswerk, in dem er bis dahin schon fast alle Formen antiker Poesie belebt und um neue Erfindungen vermehrt hatte, durch einen im Stil des elegischen OVID verfassten erotischen Briefroman „*Urania victrix*“ („Siegreiche Urania“). Dessen erster Teil, der der einzige bleiben sollte, wurde 1664 herausgegeben und alsbald vom Papst persönlich mit einer Goldmedaille ausgezeichnet. Urania ist die für den Himmel (griech.: *uranós*) bestimmte menschliche Seele, die sich – ein Lebensthema Baldes – den Verführungen der Sinnlichkeit zu entziehen sucht. Dies wird, in Form der Allegorie, so dargestellt, dass sich die fünf Sinne persönlich als Freier um die von ihnen zur Braut erkorene Urania in Versbriefen bewerben, wobei sie jeweils von Adlaten unterstützt werden, der Gesichtssinn (*Visus*) etwa von einem Maler, der Gehörsinn (*Auditus*) von einem Musiker usw. So kommen alle möglichen Künste und Wissenschaften ins Spiel; und es entsteht ein buntes Panorama der damaligen Welt, als zeitgemäßer Verkörperung jener „Welt“, die Christus überwunden hat. Er und kein anderer ist ja der himmlische Bräutigam, um dessentwillen Urania ihre aufdringlichen Freier, oft schnippisch und mit viel Humor und Schalkhaftigkeit, zurückschmettert, wobei sie sich besonders entschieden gegen den allzu handgreiflich werdenden Tastsinn (*Tactus*) zur Wehr setzt: Er verkörpert in der Gestalt eines Soldaten die Verführungskraft ungestümer Sexualität, und so wird er von Urania, seinem Opfer, als der Teufel persönlich demaskiert. Baldes Sprache geht hier in ihrer Unzimperlichkeit an die Grenzen dessen, was in Jesuitendichtung möglich war. Was die Sache angeht, so bekennt sich der für Erotik so empfängliche Dichter erneut zu dem nie bereuten Entschluss jener Ingolstädter Maiennacht. Er soll sich, sagt die alte Chronik von Neuburg, in seiner letzten Lebenszeit fast nur noch mit der Meditation seines Wegs zum Jenseits beschäftigen haben.

In einer Ode hat Balde einmal, den demütig christlichen Wunsch geäußert, „ganz begraben zu sein“ (*tumulerque totus*), d. h. auch nicht im Nachruhm fortzuleben – ein Wunsch, der nicht nur im deutlichen Gegensatz zu seinem Vorbild HORAZ steht, sondern dem auch andere Äußerungen, vor allem in seiner poetologischen Hauptschrift „Über das dichterische Bemühen“ (*De studio poetico*), widersprechen. Aus ihr, der mit Abstand originellsten Barockpoetik wohl nicht nur Deutschlands, geht hervor, wie hoch die Ansprüche sind, die Balde an sein Schaffen stellte, und wie sehr er, indem er ihnen entsprach, glaubte, Bleibendes geleistet zu haben: als *poeta* (d. h. „Macher“) gleichsam ein zweiter Gott, der aus dem Schatzhause des Hirns, wie jener aus dem Nichts, eine neue Welt erschafft. Die Bewunderung für diese Leistungen Baldes und der Genuss an seinen Werken ist nicht völlig an die Übereinstimmung mit seiner katholischen Vorstellungswelt gebunden. Sie zeigen eine tiefe, die Grenzen der Weltanschauungen überstei-

gende Einsicht in alles Menschliche; vor allem aber sind sie, auch schon der schieren Quantität nach, Erzeugnis einer fast unglaublichen, immer eigenständigen Kreativität, die in der deutschen Literatur wohl nur noch bei GOETHE ihr Vergleichbares findet. Hier steht Ernst neben Spaß, Christliches neben Heidnischem, Überkommenes neben Unerhörtem, Welt- und Sinnenfeindschaft neben einer fast übermütigen Freude an Spiel und Form, Rhythmus und Wohllaut.

Baldes Grab in der Neuburger Hofkirche ist unbekannt, und so weit scheint denn also sein Wunsch nach dem „Ganz begraben zu sein“ endgültig in Erfüllung gegangen. Den Freunden der Literatur und der Latinität aber bleibt aufgegeben, ihn, wie schon HERDER wollte, aus seinem so bedauerlichen „lateinischen Grab“ aufzuerwecken und als einen der ganz Großen, einen der geistreichsten Männer seines Jahrhunderts wieder zu uns sprechen zu lassen – nicht nur als Mahner gegen Korpulenz und Nikotin.

WILFRIED STROH, München

Warten auf Menander im Vatikan

400 griechische Komödienverse in einer syrischen Palimpsest-Handschrift entdeckt

Der griechische Komödienschreiber MENANDER (342 – 292 v. Chr.) ist, recht betrachtet, ein Klassiker der Weltliteratur. Kürzlich sind in der Bibliothek des Vatikans 400 Verse des Dichters in einer syrischen Palimpsest-Handschrift entdeckt worden.

Vor sechs Wochen im Lesesaal der *Biblioteca Apostolica Vaticana*¹: Der Unterzeichnete – er beschäftigt sich dort im Rahmen eines weitverzweigten europäischen Projekts mit der Untersuchung griechischer Palimpseste – bestellt einen syrischen Kodex zur Einsicht. Von diesem heisst es im 1965 gedruckten Katalog, dass er im Jahre 886 auch unter Wiederverwendung zahlreicher Pergamentblätter mit unterliegenden Texten in Aramäo-Palästinensisch, Griechisch, Arabisch, Armenisch und Syrisch geschrieben worden sei. Statt der gewohnten Wartezeit von etwa einer halben Stunde vergeht der ganze Tag, ohne dass die erbetene Handschrift bereitgestellt wird. Am folgenden Morgen wird höflich mitgeteilt, dass der gewünschte Palimpsest-Band nicht zugänglich sei,

da sich ein anderer Kollege mit der Auswertung des unteren griechischen Textes befasse.

Gut zwei Wochen später hat der Vatikan das Geheimnis gelüftet. Durch einen klug intonierten Artikel von GIOVANNI RICCIARDI im „*Osservatore Romano*“ vom 6. Dezember erfährt die Öffentlichkeit, dass vierhundert griechische Verse des Komödiendichters Menander (etwa 342–292 v. Chr.) aus einem syrischen Palimpsest-Kodex des ausgehenden 9. Jahrhunderts ans Licht gekommen seien; sie gehörten zu einem Menander-Kodex des 4. nachchristlichen Jahrhunderts, der wie weitere anderssprachige Pergamentblätter nach Abwaschen der ursprünglichen Schrift mit christlichen Predigten in syrischer Sprache wieder beschrieben worden sei.

Die eine Hälfte der Verse stamme aus Menanders Bühnenstück „*Dyskolos*“ (Der Menschenfeind), das aus der berühmten Sammlung des Bibliophilen MARTIN BODMER in Genf als wohl bedeutendster Papyrusfund des 20. Jahrhunderts im Jahre 1958 von VICTOR MARTIN erstmals herausgegeben worden ist.

Die andere Hälfte – das ist die aufregende Überraschung – stelle einen unbekanntem Lustspiel-Kontext dar, der auch von Menander stammen könne, mit einem Mädchen, einem Neugeborenen – vielleicht Frucht einer Gewalttat – und einer alten Frau als Figuren. In der Tat lässt sich die angedeutete personelle Konstellation z. B. in den nur bruchstückhaft erschliessbaren Menander-Stücken „Der Heros“, „Der Bauer“, „Die Perinthierin“ erkennen.

Diese schöne Entdeckung ist das Verdienst von FRANCESCO D’AIUTO, einem jungen Professor für Byzantinistik an der zweiten Universität Roms, „*Tor Vergata*“, der bis vor kurzem als Spezialist für griechische Handschriften an der Vatikanischen Bibliothek tätig war. Nun wartet nicht nur die Fachwelt mit Spannung darauf, dass er seinen Fund in den Einzelheiten baldmöglichst publizieren wird. Und es bedarf keiner Sehergabe, vorauszusagen, dass unmittelbar anschließend eine lebhafte Debatte unter den Philologen, Literaturhistorikern und Theaterspezialisten um die Textkritik und Deutung der neuen Verse ihren Lauf nehmen wird. Denn Menander ist ein Klassiker der Weltliteratur. Er war „der Liebling eines Jahrtausends“ vom Theaterrund bis in die Schule. Die römische Bühne – ein PLAUTUS, ein TERENCEZ – hat ihn adaptiert, auch bei den Christen stand er in Ansehen. Die allgemein gültige und lebensnahe Thematik seiner Stücke, die feine psychologische Charakterzeichnung, die Kunst des sprachlichen Ausdrucks, seine dramaturgische Gewandtheit – alles hat dazu beigetragen, dass er in einem Atemzug mit HOMER genannt werden konnte. Aber den schriftgeschichtlichen Engpass ins Mittelalter hat er offensichtlich nicht durchschritten. So sind es seit dem Ende des 19. Jahrhunderts vor allem die Papyrusfunde aus dem konservierenden Sand Ägyptens, auf die sich die Menander-Philologie konzentriert – und nicht zu vergessen hundert Verse in eleganter Majuskelschrift des 4. Jahrhunderts auf zwei Pergamentblättern (heute in St. Petersburg), die der bekannte Bibelforscher KONSTANTIN VON TISCHENDORF bereits 1844 im Katharinenkloster auf dem Sinai fand; diese Herkunft und die Tatsache, dass teilweise auch sie syrisch überschrieben wurden, lassen hinsichtlich des neuen Menander im Vatikan aufhorchen.

Syrisch über Griechisch, christliche Erbauungstexte über attischen Komödien – das steht nicht

für einen *clash of cultures*, nicht für mönchische Intoleranz, sondern ist in erster Linie Zeichen des Mangels. Der aus Tierhaut (besonders Ziege, Schaf) gewonnene Beschreibstoff Pergament war kostspielig; für einen größeren Band musste schon eine kleine Tierherde geopfert werden. Daher das Palimpsestieren, das mehr oder weniger gründliche Löschen der ursprünglichen Schrift (*scriptio inferior*) mit Schwamm oder Bimsstein, damit die Blätter erneut beschriftet werden konnten (*scriptio superior*).

Seit den sensationellen Palimpsest-Entdeckungen zu Beginn des 19. Jahrhunderts, etwa von CICEROS „*De re publica*“ im Vatikan durch ANGELO MAI, ist man bemüht, die untere Schrift durch technische Hilfsmittel sichtbar zu machen. Den chemischen Tinkturen, die auf nachhaltige Beschädigung hinausliefen, folgten im 20. Jahrhundert schadfreie Spezialfotografie und ultraviolette Lampen. In den allerletzten Jahren sind erste gute Erfahrungen mit der multispektralen Digitalisierung gemacht worden, und in Europa ist ein kooperierendes Netzwerk zur digitalen Palimpsest-Forschung entstanden. Die Zeichen scheinen also nicht schlecht zu stehen für die Entzifferung des Menander im Vatikan, zu dessen Auffinden wir Francesco D’Aiuto gratulieren und auf dessen Veröffentlichung wir in Vorfreude warten.

F. D’Aiuto hat inzwischen Näheres zum handschriftenkundlichen Hintergrund mitgeteilt: *Graeca in codici orientali della Biblioteca Vaticana (con i resti di un manoscritto tardoantico delle commedie di Menandro)*, in: *Tra Oriente e Occidente. Scritture e libri greci fra le regioni orientali di Bisanzio e l’Italia a cura di Lidia Perria*, Rom 2003 (= *Testi e studi bizantino-neoellenici XIV*), S. 227-296 (hier 266-283 mit Tafeln 13-14).

Anmerkung:

- 1) Der Artikel erschien zuerst in: Neue Zürcher Zeitung, Internationale Ausgabe, Nr. 301, am Montag, dem 29. Dezember 2003, Feuilleton S. 16. Für die vorliegende Veröffentlichung wurde die ursprüngliche Überschrift vom Autor wiederhergestellt und der abschließende Satz hinzugefügt. Der Autor ist Professor für klassische Philologie an der Universität Hamburg. Er leitet ein EU-Projekt zur Palimpsest-Erschließung (vgl. <http://www.rrz.uni-hamburg.de/RV>).

DIETER HARLFINGER, Hamburg

Schöpfung

Der kreative Mensch zwischen Glaube und Wissenschaft*

„Schöpfung“ meint in unserer Sprache ein Zweifaches: den Vorgang des Schöpfens und das Produkt des Schöpfens. Spricht man allerdings von der Schöpfung schlechthin, so meint man die geschaffene Welt, die auf eine schöpferische Instanz zurückverweist.

Das ist offensichtlich seit Urzeiten so; in den Mythen und Glaubensvorstellungen der Völker, den ersten Akten der schöpferischen Phantasie des Menschen, setzt die Welt mit dem Schöpfungsakt ein. Die Griechen und Römer etwa stellten sich am Anfang das „Chaos“, eine „ungeordnete Masse“ an Materie vor, in die eine Gottheit teilend, scheidend, gliedernd, zusammenballend, letztlich ordnend eingriff, so dass das „Chaos“ zu einem „Kosmos“ wurde, zu einem geordneten, schönen Gefüge.

Der Schöpfungsbericht der Bibel, des Heiligen Buchs der Christen, beginnt mit: „Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde. Die Erde war wüst und leer. Finsternis lag über der Urflut, und der Geist Gottes schwebte über den Wassern“. Auch hier griff in eine Art von chaotischem Zustand, der seit ehedem bestand, eine göttliche Instanz über mehrere Tage hin trennend, scheidend, bauend und ordnend ein, bis ein Werk entstanden ist, von dem sein Schöpfer sagen konnte: „Siehe, es war sehr gut.“ Auch hier ist am Ende eine schön geordnete Welt, ein Kosmos, entstanden.

In dieser „schönen“ Welt ist – neben den Tieren und Pflanzen – auch der Mensch ein Produkt solcher Schöpfung, als einziges unter allen Lebewesen mit aufrechtem Gang ausgestattet, mit dem Blick zum Himmel gerichtet, im wahren Sinn des Wortes herausragend, durch die ihn prägenden Potenzen: durch Geist, Sprache und freien Willen, und durch eine – aus diesen ihm erwachsende – ungeheure kreative Energie. Diese Vorrangstellung innerhalb der Schöpfung sollte ihm zum Glück, doch auch zur Gefährdung werden.

*Vieles ist gewaltig.
Doch nichts ist gewaltiger
als der Mensch.*

So hat bereits ein früher Dichter diese Allgewalt der menschlichen Schöpfungskraft in oft zitierte Worte gefasst. Seine Geistbegabung befähigte den Menschen zum Bau von Tempeln, Burgen, Städten, Kirchen, Domen und Schlössern, zum Verfassen von bleibenden Werken der Literatur, zur Gestaltung großartiger Zeugnisse der Plastik und Malerei wie überhaupt zum Herstellen all dessen, was das Leben auf dieser Erde möglich, erträglich und schön macht.

Doch, wo die Freiheit des Willens besteht, da ist auch die Alternative zum Guten und Schönen da: das Übel, das Abartige. „Nichts aber ist ungeheurer als der Mensch.“ Auch so ließe sich das zitierte Dichterwort übersetzen und damit stärker die dunkle Seite seines Wesens markieren. Im antiken Mythos erhob sich der Mensch hybrishaft gegen die Macht der Götter, so dass das Böse in Gestalt von Streit, Mord und Krieg in die kosmische Ordnung einbrach. Prometheus, der den Göttern das Feuer gestohlen und mit ihm zusammen alle Künste den Menschen gegeben hat, ist dafür die Symbolfigur geworden. In der Bibel brachte die Schlange die ersten Menschen auf gegen das Verbot Gottes, so dass nach dem Verstoßen aus dem Paradies Mord, Totschlag, Krieg und Vernichtung gang und gäbe wurden. Kain, der seinen Bruder erschlug, ist dafür wohl eines der ausdrucksstärksten Sinnbilder geworden. Im antiken Mythos wie in der Bibel hat eine furchtbare Sintflut die aus der Ordnung geratene Erde vom sündigen Menschen befreit.

Doch die, welche aus der großen Flut damals entkommen sind, gottesfürchtig und alles von Neuem besser beginnend, blieben im Besitz der Allgewalt ihres Geistes, ihrer Entscheidungsfreiheit, ihrer gottähnlichen Schöpferkraft. Und so war für die Nachfahren der Geretteten auch „der Weg bald zum Guten, bald zum Bösen“ weiterhin offen.

Freilich, mögen auch die Besten im Geiste schon früh – vor etwa 2 1/2 Jahrtausenden – versucht haben, tiefsinnend der Schöpfung auf die Spur zu kommen und, wie es GOETHE ausgedrückt hat, zu erkennen, „was die Welt im Innersten zusammenhält“, – man berechnete Sonnenfinster-

nisse voraus, man „entdeckte“ in der Theorie die Atome als die Grundbausteine der Welt –, so blieb doch eines tabu: die Erde; sie war den Menschen heilig; man verehrte sie wie eine Göttin, als „die Mutter Erde“.

In ihre „Eingeweide einzudringen“, galt als Verbrechen; wer die von Göttern durchwaltete Ordnung des Kosmos, in dessen Mitte man die Erde sah, störte, wurde bestraft. Ikarus, der sich mit dem von seinem schöpferischen Vater geschaffenen Flügeln aus ihrem Bannkreis hin zur Sonne befreien wollte, stürzte kläglich ab.

Prometheus, der sich auflehnd gegen alle göttliche Macht und in seinem schöpferischen Drange aus dem Lehm der Erde Menschen formte, wurde für Tausende von Jahren an die Felsen des Kaukasus geschmiedet, wo ihm täglich ein Adler die Leber aushackte. Der Eingriff in die Schöpfung war verpönt.

An dieser Heiligkeit der Erde wurde über die Jahrhunderte hin – auch und gerade im Raum der Christenheit – unabdingbar festgehalten, bis zu jenem Wendepunkt der Menschheitsgeschichte, in der sich die bislang größte Revolution im Denken und Handeln der Menschen und der gewaltigste Umsturz im Umgang mit der Schöpfung vollzog, in der sog. „Kopernikanischen Wende“. Hier hat am Beginn der Neuzeit (15./16. Jh.) ein kreativ denkender, findiger Mann vom Osten Europas aus über den Kontinent hin seinen Ruf „*Terra movetur*“ („Die Erde bewegt sich“) geschickt, der aus den verstörten Universitäten schrill widerhallte und auch die Fenster des Vatikans zum Klirren brachte. So schockierend war seine neue Botschaft. Das Werk des NIKOLAUS KOPERNIKUS: „*De revolutionibus orbium caelestium*“, in dem das heliozentrische Weltbild begründet wurde, geriet zwar bald auf die Liste der verbotenen Bücher, aber seine Erkenntnis wurde von GALILEO GALILEI und JOHANNES KEPLER verfeinert, vervollständigt und rasch weit verbreitet.

Die Folge war: Alles Bisherige, was seit der Antike und in der Kirche als Überzeugung galt, wurde auf den Kopf gestellt. Die Sonne, nicht die Erde rückte in den Mittelpunkt des Universums. Die Erde wurde säkularisiert, ihrer Heiligkeit beraubt, der Mensch verlor seine Vorrangstellung in der Schöpfung, „er rollte“, wie es FRIEDRICH NIETZSCHE

ausdrückte, „aus dem Zentrum ins X“. Doch der solchermaßen entwürdigte Mensch sprengte sich – prometheisch getrieben – aus den Fesseln der Vergangenheit frei hin zu etwas bis dahin Unfassbarem: zur Beherrschung der Natur, zum Eingriff in die Erde, die sich nun nicht mehr als „Mutter“, sondern als „Stiefmutter“ zu begreifen hatte.

Die Natur wurde zum Objekt der Forschung und Ausbeutung. „Man muss die Natur auf die Folterbank spannen, um ihr die Geheimnisse abzupressen“, so drastisch hat es der Engländer FRANCIS BACON ausgedrückt, jener Mann, in dem man heute den eigentlichen Promotor des naturwissenschaftlichen Zeitalters sieht. Ihm ging es nicht um Theorie, sondern um Praxis, um die praktische Anwendung der der Natur abgerungenen Geheimnisse. Solches Wissen bringt Macht: *Scientia est potentia*. Sein Satz wurde zum geflügelten Wort.

Die Herrschaft über die Natur, der sensationelle Eingriff in das Schöpfungsgeschehen, verhalf dem Menschen zur Herrschaft über die Welt. Nichts und niemand stellten sich dieser sich machtvoll entladenden schöpferischen Energie des Menschen in den Weg. Selbst aus der Bibel, und zwar aus dem Schöpfungsbericht, holte man sich die Legitimation dazu: „Wachset und mehret euch und macht euch die Erde untertan!“ (Gen. 1, 28) Darin sah man den Herrschaftsauftrag Gottes an den Menschen – zum *dominium terrae*. Der schöpferische Mensch wurde zum perfekten Nachahmer des Schöpfergottes. Die antike Gestalt des Prometheus avancierte zum Prototypen des kreativen Menschen, jetzt war er endgültig das Symbol für den grenzenlosen Fortschritt geworden.

Die Erde verwandelte sich rasant unter der Einwirkung der Technik, die sich, je mehr sie auf eine wissenschaftliche Grundlage gestellt wurde, um so stärker zur Technologie wandelte. Heute spricht man vom technologischen Zeitalter, in dem die Informationstechnologie die führende Rolle innehat. Die Erfolge dieser Entwicklung sind faszinierend, auf allen Gebieten steigert sich die menschliche Zivilisation. Wunderbares wird geschaffen, viel Heilloses beseitigt. Doch die kreative Potenz ist nicht nur den guten Weg gegangen. Das Unheil potenzierte sich in Krieg, Terror und Vernichtungsstrategien. Und die Natur, der entgöttlichte Teil im Schöpfungswerk des Alls,

leidet zunehmend unter den Folterqualen des Menschen. Längst hat sie sich zu wehren begonnen.

Für HORST SIEBERT, einem Kulturkritiker, ist Prometheus heute daran, in seinem grenzenlosen Erfindungsstrieb dem Menschengeschlecht die Zukunft zu nehmen. Auf einem Forschungsgebiet, dem der Genetik, der Erforschung der menschlichen Erbanlagen, wird die Paradoxie des menschlichen Schöpfungsdranges in aller Schärfe deutlich. Kreativität ist auf Einmaligkeit angewiesen, auf Individualität, auf dem So-und-nicht-anders-Sein des Geschaffenen, auf dessen Unwiederholbarkeit. All dies setzt den einmaligen, individuellen Menschen voraus. Die biotechnische Höchstleistung, nämlich das sogenannte Klonen, kann und will den Menschen, gerade die kreativ Begabtesten in total identischer Form verdoppeln, ja vervielfachen.

Solche identischen Menschen schaffen nur Identisches. Nichts entsteht mehr, was individuell, nur einer Person zugehörig ist. Nie mehr wird es dann die einmalige Schöpfung geben, etwa BACHS Fugen, PICASSOS Friedenstaube, die Venus von Milo, den Eiffelturm, die Akropolis, die Peterskirche, den Isenheimer Altar. Alle schreiben dasselbe Gedicht, malen dasselbe Bild, gestalten denselben Garten. Die im göttlichen Schöpfungsakt an den Menschen vermittelte Schöpfungskraft hebt sich in der Identität des Geschaffenen, in dessen Wiederholtheit zwangsweise auf. Der kreative Mensch ist daran, sich die Option auf eine menschengemäße, lebenswerte Zukunft zu nehmen. Der geklonte Mensch, heute bereits eine reale Möglichkeit, wird ein Unmensch sein, ein Ungeheuer, zugleich ein schrilles Signal, das eine Perversion der Schöpfung anzeigt.

Es ist wahr geworden, was GOETHE einst seinem Prometheus in den Mund gelegt hat: „Hier sitze ich, forme Menschen nach meinem Bilde ...“ Dieser prometheische Hochmut verstärkt die Schreckensvision vom Ende der Menschheit.

„Und der Geist des Menschen irrlichterte als Totengespenst über dem Chaos. Tief unten, in der Hölle, aber erzählte man sich die spannende Geschichte von dem Menschen, der seine Zukunft in die Hand nahm, und das Gelächter dröhnte hinauf bis zu den Chören der Engel.“

JÖRG ZINK, der dem Schöpfungsbericht eine umgekehrte Folge gegeben hat – vom Kosmos

zum Chaos –, lässt mit diesen Sätzen seine Version der Geschichte des Menschen enden.

Verständlich ist es deshalb, wenn man sich heute jeder Vergewaltigung der Natur im Menschen und um den Menschen massiv widersetzt. Der Freiheit und Willkür wird ein Prinzip entgegengestellt, das die menschliche Zukunft vorherrschend bestimmen soll: das Prinzip Verantwortung. Da stellt sich freilich mit aller Schärfe die Frage: Kann sich der heute autonom auftretende Mensch, der sich nur sich selbst verpflichtet fühlt, aus eigener Kraft in Schranken halten. Prometheus gehöre, so hat es ein Naturwissenschaftler selbst ausgedrückt, auf Halbration gesetzt, er müsse sich bremsen, er müsse sich manches Schöpfbare versagen.

Aber muss er dazu nicht seine Auflehnung gegen die göttliche Macht, nach antiken Mythos gegen den großen Zeus rückgängig machen? Allgemein gesagt: Bedarf es hier nicht einer höheren, überindividuellen Instanz, die den Menschen in die Pflicht der Verantwortung nimmt? Im materialistisch-mechanistischen Weltbild der Naturwissenschaften gibt es eine solche Instanz nicht. Für sie vollziehen sich in der Schöpfung nur Zufall oder Notwendigkeit. Ein Gott als erste Ursache der Schöpfung existiert für sie nicht, weder außerhalb des Universums noch innerhalb. Eine Welt ohne Gott hat freilich keinen Sinn. „Je begreiflicher uns das Universum wird, umso sinnloser erscheint es uns.“ So nüchtern hat es der Nobelpreisträger für Physik STEPHEN WEINBERG 2002 in seinem Buch „Die ersten drei Minuten“ ausgedrückt. Aus einer sinnlosen Welt kommt jedoch für niemanden ein Impuls zu einer sich selbst beschränkenden Haltung.

Diese Sinnlosigkeit der Schöpfung ist für jeden einzelnen zugleich trostlos, da er „sein Dasein nur als eine aus einer Kette von Zufällen sich ergebende Farce“ (Weinberg) verstehen muss; sie hat deshalb verständlicherweise die Theologen und Philosophen auf den Plan gerufen. Die Welt, die vor 15 Milliarden Jahren durch eine unvorstellbar gewaltige Explosion, dem sog. Urknall entstanden ist, wandelte sich aus einem Zustand des Chaos in ein berechenbares System von Planeten, Sonnen und Galaxien, gewann also Ordnung, entwickelte sich zu einer Art Kosmos – wobei wir die Analogie zu den mythischen Vorstellungen der Menschheit

erkennen. Schöpfung gibt es nach dieser sog. Chaos-Theorie nur als Prozess, ein geschaffener Endzustand wird niemals erreicht.

Der französische Theologe und Philosoph JEAN GUITTON hat nun in einem Gespräch mit Physikern, das er in seinem anerkannten Buch „Gott und die Wissenschaft“ (2000) niedergeschrieben hat, die scharfsinnige Frage gestellt: Wenn die Physik heute alles, was sich n a c h der Schöpfung vollzog und vollzieht, ergründen kann, aber in Hinsicht auf das, was v o r der Schöpfung war, die Grenzen ihrer Erkenntnis zugibt, kann es dann nicht eine Realität jenseits der naturwissenschaftlichen Erkenntnis geben, eine Transzendenz, eine schöpferische Energie, die sich als Gott begreifen lässt, kann „das Universum dann nicht einen Sinn haben“, von dem aus der Mensch in einem winzigen Teil dieses Universums lebend seinen eigenen Sinn erfahren kann, der ihn dazu verpflichtet, für sich und seinen Lebensraum, für die Schöpfung auf eine erträgliche Zukunft hin zu sorgen. Die Verantwortung als der nötige Widerpart der Freiheit hätte darin seine tiefere, letztlich religiöse Verankerung.

Das Prinzip Verantwortung hat angesichts der angedeuteten Gefährdung von Mensch und Natur heute eine völlig neue Dimension bekommen. Erstmals in der Geschichte der Menschheit ist die Zukunftsperspektive eine notwendige Kategorie für den schöpferischen Menschen geworden. HANS JONAS, einer der bedeutendsten Philosophen des letzten Jahrhunderts, anerkannt durch sein Buch „Das Prinzip Verantwortung“ (1986), weist mit Nachdruck darauf hin: „Die traditionelle Ethik hatte es mit dem Hier und Jetzt zu tun“, das durch sie bestimmte Handeln war bisher „keine Sache entfernter Planung“; deshalb formulierte er einen neuen kategorischen Imperativ:

„Handle stets so, dass die Wirkungen deiner Handlungen verträglich sind mit der Permanenz echten menschlichen Lebens auf Erden.“

Offensichtlich ein so gewichtiger Satz des vergangenen Säkulums, dass man ihn vor kurzem als Leitwort auf eine deutsche Briefmarke gesetzt hat. „Voraussicht und Verantwortung“ sind heute zu gleichgewichtigen Prinzipien im Umgang mit der Schöpfung geworden.

Die Exegeten der Bibel ziehen am gleichen Strang; vor dem Hintergrund des problematisch gewordenen Verhältnisses zwischen Menschen und Natur haben sie die Aussageabsicht des Schöpfungsberichtes heute genauer und umfassender unter die Lupe genommen. Darin wird der Mensch, da er ja hier dreimal als Ebenbild Gottes angesprochen wird, in einer Funktionsanalogie zu Gott gesehen; wie Gott für die Erde sorgt und in ihr das Ergebnis einer guten Tat von sich sieht („Und er sah dass, alles gut war“), so ist auch dem Menschen eine Fürsorgepflicht auferlegt.

Neben dem Herrschaftsauftrag hat er daher auch einen „Gärtnerauftrag“, den man aus einer anderen Stelle der biblischen Genesis erschlossen hat (Gen. II 4b-25). Hier heißt es: „Gott hat den Menschen in das Paradies gestellt, auf dass er es bearbeite und bewahre“. Das bedeutet: Der Mensch steht auch nach der biblischen Aussage in der Ausübung seiner Schöpferkraft in einer Verantwortung gegenüber der Natur, d. h. gegenüber der Schöpfung und gegenüber sich selbst als Teil dieser Schöpfung.

In der heute verdüsterten Stimmung im Verhältnis Mensch und Natur hat urplötzlich ein altehrwürdiges Dokument von neuem Rang und Geltung bekommen: FRANZ VON ASSISIS „Sonnengesang“, die schönste Dichtung, wie man gesagt hat, der italienisch-lateinischen Literatur des Mittelalters. Der *canto di sole* – gewiss Dokument einer naiven Vorstellung von Gottes Schöpfung, aber doch ein erwärmender Kontrapunkt gegen das eiskalte Weltbild der Naturwissenschaft heute. Weit vor der Zeit der Kopernikanischen Wende verfasst (im 11./12. Jh.), stellt das kleine Werk einen Hymnus auf die Schöpfung dar und auf den, der ihre Ursache ist. Daraus seien ein paar Strophen zitiert:

*Höchster, allmächtiger, guter Herr,
dein sind Lob, Ruhm, Ehre und aller Preis.
Dir allein sind sie geschuldet.
Und kein Mensch ist würdig, dich
mit Namen zu nennen.
Gelobt seist du mein Herr, wegen aller Geschöpfe,
und besonders wegen unseres
ehrbaren Bruders Sonne,
die es Tag werden lässt und
uns leuchtet durch ihr Licht.*

*Schön ist sie und strahlend und von großem Glanz
und sie trägt von dir, Herr, ein Zeichen an sich.*

Der Hymnus wendet sich an den Herrn, der sich, da außerhalb oder über der Schöpfung stehend, nicht mit einem irdischen Namen benennen lässt; man kann ihn nur erahnen. Die Sonne, das für den Menschen sichtbarste und imposanteste Phänomen in der ganzen Schöpfung, das am Höchsten stehende „Werk“ in der Hierarchie aller Geschöpfe, weist zeichenhaft auf die Existenz dieser unsagbaren Instanz hin, sie ist ein Symbol dafür (*porta significatione – symbolum praefert*). Diese Sonne wird im Verbund mit den anderen Kreaturen der Welt in einem Verwandtschaftsverhältnis zum Menschen gesehen. Sie werden bezeichnet als „Bruder Sonne“, „Schwester Mond“, „Bruder Wind“, „Schwester Wasser“, „Bruder Feuer“. Wenn die Erde als „unsere Mutter“ (*nostra matre terra*) angesprochen wird, so ist ihr hier eine herausgehobene Position zugewiesen; sie ist das Geschöpf (*creatura*), das den Menschen trägt, ihn mütterlich nährend erhält:

*Gelobt sei mein Herr wegen unserer Mutter Erde,
die uns trägt und nährt und
verschiedene Früchte hervorbringt
und buntfarbene Blumen und Kräuter.*

Die Mutter Erde (*terra mater*) erscheint unantastbar, sakrosankt; Der Mensch begegnet ihr und den anderen Geschöpfen, als gehörten sie wie in einer Familie zusammen. Die Natur ist dem Menschen nicht Umwelt, sondern Mitwelt. Für Franziskus liegt ein verletzender Eingriff in sie außerhalb jeder Vorstellung. Die ganze Schöpfung erscheint hier – aus dem Geiste der Bibel, nicht aus dem Wortlaut des Schöpfungsberichtes abgeleitet – als ein Kosmos, eine schöne Ordnung, in deren Harmonie das Leben und Sterben des Menschen sinnvoll einbezogen sind. Heute gilt der *canto di sole* als das christliche Manifest für die Ehrfurcht vor der Schöpfung, aus dem mehrere weltweit wirkende Organisationen zum Schutz der Natur ihre Legitimation beziehen, z. B. TERRA MATER oder SORELLA NATURA. Franziskus, der Schöpfer des Hymnus, ist 1992 zum Schutzpatron der Ökologie proklamiert worden.

Die Menschen singen heute in und außerhalb der Kirche das „*Laudato si, mi signore*“

mit Vorliebe. Warum? Sie sind alle sensibler geworden für die Gefährdung der Schöpfung, also der natürlichen Grundlagen ihrer Existenz. Der Hymnus stillt ihr Bedürfnis nach Frieden mit der Natur. Und er gibt Trost. Aus ihm strahlt, vom kranken Franziskus auf dem Sterbebett seinen Freunden singend mitgeteilt, ungebrochener Optimismus. Schöpfung als Prozess, bei dem aus Chaos Kosmos wird, hat von sich aus immer einen Zug zum Optimistischen. Der Sonnengesang ist gleichsam ein Kontrastprogramm zum bedenklichen Kulturpessimismus unserer Zeit.

Wer sich deshalb heute schöpferisch betätigt, schreibend, malend, komponierend, gestaltend, bauend, spielend, vollzieht gewissermaßen – in ähnlich optimistischer Stimmung – einen kosmischen Gestus; er macht Chaos zu Kosmos. Im Spannungsfeld zwischen Freiheit und Verantwortung, nimmt er – bewusst oder unbewusst – seine dem großen Schöpfer analoge Funktion wahr. Der schöpferische Mensch repräsentiert seine herausragende Stellung in der Schöpfung in der ihm eigentümlichsten Weise.

Bedenken wir zudem eine Erkenntnis der modernen Psychologie: Weil heute dem Menschen alle schematisierbaren Denk- und Handlungsabläufe durch die Maschine, d. h. vornehmlich durch den Computer abgenommen werden, tritt uns fast ausschließlich nur noch in der Kreativität, in der Schöpferkraft seine Besonderheit, seine Einmaligkeit entgegen. In ihr manifestiert sich deshalb ein wesentliches Stück dessen, was den Menschen trägt und prägt: seine Würde und seine Humanität.

Deshalb gilt meine Gratulation all den Künstlerinnen und Künstlern, die das Geheimnis der Schöpfung – eine gar nicht leichte Aufgabe – in ihren Werken schöpferisch zu bewältigen versuchen.

*) Der vorliegende Beitrag wurde als Referat zur Eröffnung einer Kunstaussstellung in München 2003 gehalten. Da hier größtenteils antike, meist lateinische Texte zugrundeliegen, sei er hier als Orientierung für ein kleines Unterrichtsprojekt „Mensch und Natur“ angeboten. Diese Thematik nimmt in der Rankingliste von 10 existentiellen Leitfragen, die an Schüler und Eltern gerichtet worden sind, einen vorrangigen Platz ein; vom Fach Latein (zusammen mit Griechisch) aus ließen sich, sollte man ein fächerübergreifendes Projekt planen, gute Verbindungen zu den Disziplinen Religion, Philosophie, Kunsterziehung und Biologie herstellen.

FRIEDRICH MAIER, Puchheim

Die stoische Einheit der Ethik und Kosmologie in einem didaktischen Vergleich mit Platon und Epikur

Nach meinem letzten Beitrag für das FORUM CLASSICUM bin ich gebeten worden, für die Schule solche Themen hier auch einmal didaktisch aufzubereiten. Dazu gibt es viele Möglichkeiten. Mit einer von diesen Möglichkeiten komme ich heute der Bitte nach. Der didaktische Vergleich der Ethik und der Kosmologie der Stoa mit der PLATONS und EPIKURS findet zwischen elementaren Begriffen statt, die wesentliche Einsichten in die philosophischen Systeme unmittelbar ermöglichen und es gestatten, ihnen weitere Aussagen des jeweiligen philosophischen Systems zuzuordnen und den Sinn des Ganzen zu erschließen.

Praktischer Teil

Der Begriff „Lebensgefühl“

In manchen Abhandlungen wird auf das Lebensgefühl und die daraus hervorgehenden ersten Anschauungen als Anfang aller hier zu behandelnden Systeme verwiesen, aber von einer systematischen Verwendung dieses Begriffes kann keine Rede sein. Denn zu unterscheiden ist das Lebensgefühl einer Kulturepoche von dem eines jeden einzelnen Individuums. Beim Lebensgefühl des einzelnen Individuums unterscheidet man wieder dasjenige, das sich auf die Welt richtet und aus dem sich ein erstes *Weltverständnis* ergibt, von demjenigen, das sich auf das Menschsein richtet und aus dem ein erstes *Selbstverständnis* hervorgeht.

ZENON, der Gründer der stoischen Schule, sieht von seinem Lebensgefühl aus das Weltgeschehen teleologisch. Er sieht diese eine Welt und ihren Weltlenker innerhalb dieser Welt. Zenons Nachfolger im Scholarchat, KLEANTHES, fasst diesen Weltlenker persönlich, wie sein Zeus-Hymnus zeigt. PANAITIOS interessiert diese Frage kaum. SENECA sieht den Weltlenker ebenso persönlich, sieht ihn jedoch nicht in der Immanenz, sondern in der Transzendenz mit innerweltlicher Parusie. Seneca wird auch als „platonisierender“ Stoiker bezeichnet: Er rezipierte PLATONS Gottes- und Menschenbild, keineswegs aber dessen Weltbild. Daraus ergab sich eine ganz persönliche und humane Ethik. (Siehe FORUM CLASSICUM 2001/3! Der Umfang unseres Themas macht aufgrund

des hier zur Verfügung stehenden Raumes solche Hinweise mehrmals erforderlich.)

Die Stoa kennt nicht die Autorität, auf die alle schwören und von der niemand abweicht. Sie kennt nicht das *αὐτὸς ἔφα* („Er selbst hat es gesagt“) des *Kepos*, sondern kennt, wie wir sehen, viele Gestaltungen ihrer Lehre. Deshalb ist der Begriff „Lebensgefühl“ für das Verstehen der Stoiker so bedeutsam, weil jede Persönlichkeit aus ihrem eigenen Lebensgefühl heraus zu ihren Anschauungen über Gott, Mensch und Welt kommt und aus ihnen (als den Axiomen) ihr System entwickelt, mögen die Unterschiede nun groß oder gering sein. Die hier und da immer noch verfochtene „Einheit der gesamten stoischen Lehre“ ist allerdings ein Postulat, keine historische Tatsache. Bei den Scholarchen der Akademie und des Peripatos verhält es sich bekanntlich nicht anders.

Anders steht es mit dem zweiten von uns angeführten Lebensgefühl, das auf Lebensinhalt und Lebenssinn des Menschseins gerichtet ist. Es hat mit seinem einheitlichen und nie eingeschränkten Grundsatz, dass der Mensch von Natur aus ein „Gemeinschaftswesen (*ζῆλον κοινωνικόν*)“ sei, im Gegensatz zu den vorherigen Ausführungen über Welt und Weltlenkung eine große Gemeinsamkeit unter den Stoikern geschaffen und wurde zu einem Charakteristikum der Schule. Dieser Gedanke des Gemeinschaftswesens führte sogar zur Idee einer Kosmopolis. PANAITIOS glaubte, diese im Römischen Reich verwirklicht zu sehen, und Seneca dachte (in *De otio*) an einen Weltstaat, den wir „mit dem Lauf der Sonne messen“.

Die Situation der grundsätzlichen Entscheidung

Der Stoiker drängt auf die Bildung der Staatsgemeinschaft, wie groß oder klein auch immer sie sein soll, aber er weiß auch um die durch den Schöpfer teleologisch gelenkten Welt. Damit ist eine Situation gegeben, die eine grundsätzliche Entscheidung verlangt. Denn der Wille zur Staatsgemeinschaft kann sich nicht unbekümmert entfalten, sondern muss sich mit der Teleologie dieser Welt – wie der Epikureer mit

dem Kausalmechanismus dieser Welt – auseinandersetzen und sich für eine Lebensgestaltung im Arrangement mit ihr entscheiden. Die Kardinalfrage lautet: Inwieweit geht die menschliche Willensfreiheit? Der Stoiker stellt weitere Fragen: Inwieweit sind Vorsehung (πρόνοια) und Schicksal (εἴμαρμένη) deterministisch zu verstehen? Inwieweit gibt der Weltlenker seinen Willen zu erkennen? Inwieweit ist das Handeln des Menschen in die Vorsehung und den Schöpfungsplan Gottes miteinbezogen? etc. Der Epikureer weiß, das blinde Gesetz der ewigen Bewegung lenkt alles; der Stoiker hingegen weiß, die Vorsehung lenkt alles zum Besten. Letzteres unterliegt bei PLATON *a priori* nicht dem geringsten Zweifel, aber für ihn hat Gott einen kosmischen Widersacher (siehe FORUM CLASSICUM 2002/3). Diese Fragen zeigen uns, wie sehr es bei der hier zu treffenden Entscheidung auf die einzelne Persönlichkeit ankommt.

Das Arrangement Mensch-Kosmos und die Philosophie

Dieses zu gestaltende Arrangement Mensch-Kosmos wird daher zum Hauptgegenstand des Philosophierens. Zwar besitzt der Mensch die Vernunft, die ihm in der Stoa als Teil der göttlichen Vernunft (als λόγος σπερματικός = Samenteil), von Geburt mitgegeben ist, aber philosophieren muss er selbst. Dabei gibt die Welt ihm nicht nur zu erkennen, dass das Weltgeschehen nach bestimmten Zwecken verläuft, sondern die höchste Vernunft zeigt sich dem Stoiker auch als das „Vernunftgesetz“. Diese dem Menschen gegebenen Orientierungshilfen sieht Platon in der Wiedererinnerung der unsterblichen Seele an die einst geschauten Ideen. Epikur hingegen ist von solchen Vorgaben gar nicht überzeugt und will seine Lebensgestaltung daher ganz aus eigener Kraft schaffen. Ein anschauliches Beispiel dafür bietet die Geschichtsphilosophie in LUKREZENS V. Buch.

Wie hat nun die Philosophie aufgrund dieser Vorgaben über das Arrangement Mensch-Kosmos gedacht? Einen allgemeinen, aus ihrer Kosmologie sich logisch ergebenden ethischen Satz hat die stoische Philosophie dem Arrangement zugrunde gelegt: „In Übereinstimmung mit der

Welt und dem ihr immanenten Lenker (= mit der „Physis“) leben! (ὁμολογουμένως τῇ φύσει ζῆν)“¹ Dieser Grundsatz gilt als die *condicio sine qua non*. Aber was bedeutet hier der Begriff „Übereinstimmung“ – auch „Homologie-Begriff“ genannt? Diese Frage ist nur durch die Kosmologie zu beantworten. Bevor wir aber an die Beantwortung dieser Frage gehen, wollen wir feststellen, wie denn Platon und Epikur über dieses für ein ganzes Leben zu gestaltende Arrangement Mensch-Kosmos gedacht haben.

In der platonischen wie in der epikureischen Anschauung steht der Mensch mit seiner Lebensgestaltung innerhalb der Welt ebenso vor einer grundsätzlichen Entscheidung: für die Welt der Ideen oder für die Welt der Atome? Aber einen Homologie-Begriff gibt es in beiden Anschauungen dafür nicht annähernd. Da Epikur im Weltlauf kein sinnvolles Geschehen sieht, kann sein ethischer Grundsatz nur lauten, sich mit dieser Welt eben nicht zu arrangieren, sondern sich von ihr zurückzuziehen bis zur punktförmigen Isolation: „Lebe zurückgezogen! (Λάθε βιώσας)“. Platon hingegen will die Reform des Staatslebens, eine Übereinstimmung des Menschen mit der Ideenwelt wäre jedoch nach seinen Erfahrungen mit der damaligen Polis viel zu ideal gewesen, als dass er sie je für möglich gehalten hätte. Auch die Wiedererinnerung an die einst geschauten Ideen führt noch nicht zu einer Übereinstimmung, allenfalls zu einer „Annäherung, einem Ähnlichwerden (ὁμοίωσις)“.

Die platonische „Annäherung (ὁμοίωσις)“ und die epikureische „Isolation (λάθε βιώσας)“ haben sich wie die stoische Homologie (ὁμολογία) als Lebensperspektiven zu bewähren. Über ihre Auslegung an der Realität des Lebens und ihre Durchsetzung gegen die Widerstände des Lebens ernsthaft nachzudenken, das ist Aufgabe des Einzelnen. Die Verwirklichung dieser Aufgabe ist an seine Tugend gebunden, d. h. an eine einsichtsvolle, durchsetzungswillige und maßvolle Haltung. Denn mit dieser Haltung gelingt die platonische Wiedererinnerung an die Ideenwelt, gelingt in der Isolation die epikureische Lustkalkulation auf dem Wege zum Freisein von jeglicher Belastung, gelingt die stoische Übereinstimmung mit der Welt und ihrem Lenker.

Dass das ununterbrochen gelingt, dagegen spricht allerdings die menschliche Erfahrung mit den Affekten. Sie sind in der Lage, wirkliche Erkenntnis und richtiges Handeln zu vermindern oder gar zu verhindern. Dass jemand die Voraussetzungen des stoischen Systems anerkennt, dann aber nicht aus einem Affekt, sondern aus kühler Berechnung und voller Absicht gegen ihre Lehren verstoßen will, das glaubt die Stoa wegen ihrer streng logischen Kosmologie nicht.

Welche kosmologischen Begriffe liegen dem Homologie-Begriff zugrunde?

Die Frage nach der tieferen Bedeutung des stoischen Homologie-Begriffes steht noch offen, wobei uns aber schon oben die Antwort in der Kosmologie zu liegen schien.

ZENONS Sichtweise der Welt führte zu zwei Aspekten, wie wir eingangs bereits ausgeführt haben. Der erste betrifft das Verstehen des erkennbaren Weltgeschehens in teleologischer Weise, der zweite den (aufgrund des teleologischen Verstehens denknötwendigen) Lenker dieses Weltgeschehens. Der erste Aspekt ist es, der den handelnden Menschen zu einem Arrangement mit der Teleologie veranlasst. Der zweite kommt im Homologie-Begriff zum Tragen. Die Frage nach der Bedeutung des Homologie-Begriffes erweitert sich um die beiden folgenden Teilfragen: Warum ist es die „Physis“ = „die Welt und der ihr immanente Lenker“, mit der der Stoiker übereinstimmen soll, und was bedeutet hier die Immanenz? Zenon ist zwar durch sein Lebensgefühl von der weltimmanenten Existenz des Lenkers von vornherein fest überzeugt, dennoch erfährt sie weitere Erläuterungen, die wir zu ihrer Erhellung im folgenden wieder mit Platon und Epikur vergleichen.

Die Materie (ὕλη) liegt in der stoischen Kosmologie wie in der platonischen und epikureischen allem Sein zugrunde. Die stoische unterscheidet sich aber von der platonischen wieder darin, dass ihre Materie keinerlei Eigenschaft besitzt, also auch keine Eigenbewegung und damit keinen Antagonismus ausübt. Sie ist reiner Gestaltungsstoff.

Da die stoische Materie nichts gestalten kann, selbst aber gestaltet werden kann (τὸ πάσχον),

gehört zu dieser Materie die Existenz ihres Gestalters (τὸ ποιῶν). Dieser Gestalter der Materie ist der „Logos“. Aufgrund des im Kosmos durchgängig herrschenden Vernunftgesetzes ist er sogar der unumschränkte Schöpfer des Kosmos, der unumschränkte Lenker der teleologischen Weltentwicklungsprozesse. Die Stoa glaubt aufgrund dieses im Kosmos durchgängig herrschenden göttlichen Vernunftgesetzes nicht an einen Ort und eine Kraft des Bösen in der Welt und hat deshalb keinen Anlass zu einem solchen Pessimismus wie Platon.

Der Schöpfer und die Materie existieren (wie bei Platon) von Ewigkeit her und sind (anders als bei Platon) untrennbar miteinander verbunden. Zwischen ihnen findet sogar „gegenseitige Durchdringung (κρᾶσις δι’ ὅλων)“ statt, die intensivste Form von Immanenz. Deshalb kann die Stoa von der Einheit der Welt (des Seins) sprechen (Monismus), während bei Platon die ungeordnete Eigenbewegung der Materie und ihr Antagonismus zu der bekannten Annahme einer zweiten Welt, eines transzendenten Seinsbereiches, führte (Dualismus).

Bei Epikur liegt das gesamte kosmologische Geschehen allein in der Materie (Materialismus). Sie befindet sich in ständiger Eigenbewegung, in Konglomerierung der Atome (Werden der Dinge) und ihrer Deglomerierung (Vergehen der Dinge) nach dem Zufallsprinzip. Es gibt hier kein Wesen, das auf die Materie einwirken könnte (Für den weiteren Vergleich mit Epikur und Platon sei auf das FORUM CLASSICUM 2003/Heft 2 u. 4 und mein Buch „Idee u. Wirklichkeit menschlicher Lebensgestaltung in Antike, Mittelalter u. Neuzeit“, 2003 verwiesen!)

Der stoische Logos als Schöpfer und Gestalter der Weltprozesse kann trotz seiner Immanenz nicht der Welt oder ihren Teilen gleichwertig sein: Der Logos ist Gott (pantheistische Weltauffassung). Hier von „Materialismus“ zu sprechen ist grob einseitig und irreführend: Es handelt sich anders als bei Epikur um eine *geistdurchwirkte* Materie! Genauso einseitig und irreführend wäre es, den von E. ELORDUY² eingesetzten Gegenbegriff „Spiritualismus“ zu verwenden.

Bei Platon hat die Weltseele die Aufgabe, dem Weltkörper die Vernunft Gottes mitzuteilen.

Dieser Mittlerrolle bedarf die stoische Kosmologie nicht. Gott ist nicht nur der *Demiurgos*, sondern hat auch selbst die Funktion der Weltseele. Er nimmt nach seiner Vernunft die Gestaltung der Materie vor, gibt seine Ideen selbst uneingeschränkt in den Gestaltungsprozess hinein, so dass die Welt auch „Gott“ genannt werden kann. Ist das nun, so fragen wir, eine Vergöttlichung der Welt (ZENON) oder eine Verweltlichung des Gottes (SENECA)?

Aber die einzelnen durch den Gestaltungsprozess des ewigen Schöpfers und der ewigen Materie entstehenden Dinge, „Körper“ genannt, sind vergänglich. Denn ihr gestalteter „Stoff“ besteht aus den aus der Materie hervorgegangenen Elementen und deren Mischung. Mischung und Entmischung aber bedeuten Werden und Vergehen der Dinge. Die „Materie“ (Gestaltungsstoff) und der vergängliche „Körper“ (gestalteter Stoff) können entgegen anderen Behauptungen keine identischen Begriffe sein.

Dieser Gestaltungsprozess der Dinge durch den Schöpfer offenbart uns den tieferen Sinn des angeführten stoischen Homologie-Begriffs, den wir jetzt ergänzen können: In Übereinstimmung leben mit der „Physis“ = mit der Welt und dem ihr immanenten Lenker = mit „Gott“ (s.o.). Der teleologische Gestaltungsprozess des Schöpfers ist Maßstab für das freie Handeln des Menschen, der zum Mitgestalter wird, wenn er die Zwecke des Gestaltungsprozesses zu erkennen vermag und nach dem Vernunftgesetz handelt. – Der Begriff „Mitgestalter“ dürfte zeitlos sein, die Frage ist jeweils, mit wem er gestaltet. – Eine solche Handlung wird durch den Begriff: „*Katorthoma* (κατόρθωμα)“ ausdrücklich abgesetzt vom „*Kathekon* (καθήκον)“, der guten Handlung aus sonstigen Motiven. Eine Handlung, die mit beiden Begriffen nicht zu bezeichnen ist, ist eine schlechte Handlung aufgrund eines Affektes. Nicht jeder Mensch kann gleich diese hohen Anforderungen an eine gute Handlung erfüllen; deshalb räumt die Stoa ihren Schülern auch den Status eines Fortschreitenden (προκόπων) ein.

Durch das permanente Vergleichen ist gleichzeitig auch die Frage beantwortet, welche kosmologischen Begriffe den oben angeführten Begriffen der platonischen „Annäherung“ und

der epikureischen „Isolation“ zugrunde liegen und deren tieferen Sinn zu erkennen geben. Kosmologie und Ethik stellen in der Stoa wie auch bei Platon und Epikur eine Einheit dar.

Theoretischer Teil

Das Verstehen als Gegenstand unseres philosophischen Hinterfragens

Wir alle kennen Interpreten, die einen Autor vornehmlich oder gar ausschließlich danach zu verstehen suchen, von wem er beeinflusst wurde, was er von seinen Vorgängern einfach übernommen hat, was er an Problemen, die Vorgänger ungelöst ließen, selbst gelöst hat etc. Aber ein erstes und ernstes Problem dieser Interpretationsmethode selbst ist ihre Aussagefähigkeit. Ihre Verfechter gehen grundsätzlich davon aus, ausschließlich durch (keineswegs immer gesicherte) Herleitung und durch (oft genug überschätzten) Einfluss der Vorgänger stoische Kosmologie zu „verstehen“.

Gegen dieses „Verstehen“ ist jedoch folgendes einzuwenden: 1) Die hergeleiteten philosophischen Elemente sind lediglich Materialien, sie bewirken prinzipiell noch nichts. Es ist vielmehr darzulegen, warum der übernehmende Philosoph an der Übernahme gerade dieser fremden Elemente ein selektives Interesse hatte und wie er sie verwandte. 2) Es ist ferner darzulegen, inwiefern in einer bestimmten Situation, an einem bestimmten Ort und zu einer bestimmten Zeit u. a. die Übernahme früherer Elemente in der gegenwärtigen Situation zu einem neuen System führte. Wer jedoch versucht, die Kategorie der Historizität philosophischer Systeme auszublenden, wendet ideologische Gewalt an. Denn von einem System, bei dem die Geschichte während seines Entstehens ausgeklammert wird, kann man nicht erwarten, dass es nach seiner Vollendung zur Geschichte spricht. Das aber wollen gerade die großen hellenistischen Systeme. 3) Ferner geht die für hellenistische Philosophen bezeichnende Ausrichtung ihres Systems als psychagogische Heilslehre bei der Ausschließlichkeit dieses zurückblickenden Verstehens völlig unter. Die Kategorie der auf eine geschichtliche Situation gerichteten Finalität philosophischer Systeme ist nicht herleitbar aus weit zurückliegenden Vor-

gängern, sie ergibt sich nicht anders als aus dem Lebensgefühl schöpferischer Philosophen und der gegenwärtigen geschichtlichen Situation.

Es kann keinem Zweifel unterliegen, dass das „Verstehen“ aufgrund der mit Ausschließlichkeit gehandhabten Herleitungsmethode äußerst fragmentarisch bleibt. So wertvoll gesicherte Herleitungen aus Vorgängern sind, die Ausschließlichkeit dieser Methode macht diese Herleitungen wieder wertlos.

Dieser Herleitung der stoischen Kosmologie aus der Akademie oder aus dem Peripatos hat M. POHLENZ eine andere Methode und mit ihr ein Bild von Zenon entgegengestellt³: „Die Einführung eines schöpferischen Prinzips entstammte seinem persönlichen Lebensgefühl.“ Dem psychagogischen Willen und der pastoralen Wirksamkeit der Stoiker entspricht es, wenn Pohlenz sagt: „Die neue Weltanschauung, die Zenon verkündete, kam damit dem Verlangen nach einem Halt für die praktische Lebensführung ebenso wie dem theoretischen Erkenntnistrieb entgegen. Noch wichtiger aber war, daß sie zugleich dem religiösen Gefühl einen neuen Weg wies. Denn die Physis, mit der für Zenon der Logos zusammenfiel, war ... die lebendige, alles lenkende und auch das Menschengeschick bestimmende Gottheit.“ Es folgt unmittelbar der forschungsmethodisch entscheidende Teil seiner Ausführungen: „Das mag uns davor warnen, sie rein aus philosophiegeschichtlichen Entwicklungen verstehen zu wollen. Es spricht aus ihm ein ganz neues Lebensgefühl. Und dieses Lebensgefühl ist nicht etwa das der ‚Zeit‘, die gerade auf religiösem Gebiete ganz andere Wege ging. Fragen wir, woher es stammt, so rühren wir an das Geheimnis der Persönlichkeit.“⁴

Eben dieser Begriff der „Persönlichkeit“, ein Zentralbegriff der deutschen Geistesgeschichte, wird von den die stoische Kosmologie aus der Akademie bzw. dem Peripatos herleitenden Interpreten nicht gesehen. Ebensowenig der Begriff des „Lebensgefühls“. Das gilt z. T. auch für solche Interpreten, die nach dem Erscheinen des Buches von Pohlenz wieder Herleitungen vorgenommen haben. Die „schöpferische Persönlichkeit“ ist nicht reduzierbar auf den Problemlöser überlieferter Theorien. Vielmehr ist in der Stoa allein sie es, die aus ihrer Zeit und

für ihre Zeit aus ihrem Lebensgefühl heraus ein System entwerfen und ausgestalten kann und die psychagogische Heilslehre verwirklichen kann.

Es ist bei einigen dieser herleitenden Interpreten der Verdacht nicht von der Hand zu weisen, dass diese Ausschließlichkeit ein wissenschaftstheoretischer Standpunkt hegelianischer Provenienz ist, bei dem jeder philosophische Gedanke auf den nächsten „vorausweist“, ihn „vorbildet“ und „erzeugt“. Wo dieses „Vorbilden“ nicht behauptet werden kann, da hat angeblich der nachfolgende Philosoph wenigstens „angeknüpft“, ist „angeregt“ worden, ist „beeinflusst“ worden etc. Es darf nur nicht dazu kommen, dass ein völlig neuer Gedanke einer schöpferischen Persönlichkeit anzuerkennen wäre – der Faden der (postulierten) problemgeschichtlichen Entwicklung wäre damit gänzlich abgerissen.

Diese Ausführungen zeigen uns deutlich, dass das Verstehen eines antiken philosophischen Systems seinerseits wieder ein Gegenstand unseres philosophischen Hinterfragens ist. Den Begriffen „Lebensgefühl“ und „schöpferische Persönlichkeit“ gebührt durch ihre anthropologische Bedeutung und ihre erhebliche Tragweite für Entstehung, Ausgestaltung und Ausrichtung der philosophischen Systeme eindeutig der Primat. Wir haben sie deshalb dem praktischen Teil unserer vorausgehenden Ausführungen zugrunde gelegt. Die erwähnte Herleitungsmethode kann nur subsidiäre Funktion haben.

Das Deuten als Gegenstand unseres philosophischen Hinterfragens

Nicht nur das Verstehen eines Philosophen, sondern schon die einer Interpretation eines philosophischen Textes folgende Deutung ist ihrerseits ein Gegenstand philosophischen Hinterfragens. Auch hier gilt, was wir oben ausführlich zur Herleitungsmethode dargelegt haben.

Natürlich haben wir uns bei einer Interpretation zurückzunehmen und den Philosophen ausschließlich von seinen eigenen philosophischen Voraussetzungen her zu interpretieren. Aber wenn wir deuten, fragen wir ja danach, was u n s der Text oder das ganze philosophische System b e d e u t . Die Deutung verändert also gegenüber der Interpretation den Vorgang dadurch, dass

zusätzlich zur Person des Philosophen die Person des Deutenden in den Vorgang einbezogen ist. D. h., es kommen nicht mehr nur die Voraussetzungen des Autors, sondern jetzt auch die des Deutenden ins Spiel, und zwar seine (inter)subjektiven Wertvorstellungen mit ihrer natürlichen Selektivität, etwa seine Anschauungen von Gott, Mensch und Welt etc. Dadurch wird die Deutung zum Gegenstand unseres philosophischen Hinterfragens. Einem eingefleischten Intellektualisten wird es jetzt schwindlig. Aber nichts führt daran vorbei: Die Deutung kann nur ein Produkt sein, das von beiden Seiten in sich trägt, wenn sie nicht wirkungslos bleiben soll. So paradox es klingen mag: Das auf seine Tragfähigkeit zu prüfende subjektive Moment, das in den Deutungsvorgang hineinkommt, ist der Garant für den Deutungserfolg des Textes.

Auf den vorausgehenden Seiten haben wir uns unter mehreren Möglichkeiten entschieden, für

den angestrebten Vergleich elementare Begriffe auszuwählen. Bevor dies geschah, stellte sich die Frage, welche Begriffe in der stoischen, platonischen und epikureischen Kosmologie elementar sind und welche elementaren Begriffe uns b e d e u e n d sind, schließlich, welche von ihnen dann nach bestimmten Auswahlkriterien zu vergleichen sind. Auch dieser Vorgang ist schon Deutung und wird dadurch ebenso zum Gegenstand philosophischen Hinterfragens – um der Sicherung und Solidität des Ergebnisses willen.

Anmerkungen:

- 1) Formulierung des Kleantes.
- 2) In: Die Sozialphilosophie der Stoa, Philologus 1936, Suppl.-Bd.18, 3, S. 24.
- 3) Die Stoa, Geschichte einer geistigen Bewegung, Göttingen 1948, S. 68.
- 4) a.a.O., S. 68f.

HERBERT ZIMMERMANN, Jülich

Gräzistisches aus heutiger Sicht (2)

Mit dem folgenden Beitrag setzen wir die (in FORUM CLASSICUM 4/2003, S. 216f.) begonnene Serie von insgesamt zehn kleineren Studien unseres hochverdienten Kollegen Dr. Heinz Munding fort, der am 15. 1. 2004 im Alter von fast 81 Jahren plötzlich und unerwartet verstorben ist. (Vgl. den Nachruf in der Rubrik „Personalia“.)

(II) Altgriechische und moderne Technik (1957)

Die altgriechische Technik unterscheidet sich von der modernen in drei Punkten:

1. Praktisch-technische Fähigkeiten wie Schmiedekunst, Architektur, Schiffbau usw. wurden als eine Sache von *H a n d w e r k e r n* betrachtet. Dabei spielte das Erfahrungswissen (*empeiria*) der Handwerksm e i s t e r die Hauptrolle, d. h. es gab noch keine diesbezügliche „Forschung“ oder gar „Grundlagenforschung“.

2. Es gab bei der handwerklichen Produktion zwar vielfach auch den Willen zur Steigerung der Qualität der Produkte, aber kaum Bedarfsweckung durch Werbung – was die Steigerung der Produktion in Grenzen hielt.

3. Aristoteles konnte noch meinen, dass für die Griechen seiner Zeit (4. Jh. v. Chr.) die materiellen Grundlagen durch entsprechende Erfindungen ausreichend gesichert seien und man sich daher verstärkt den freieren geistigen Betätigungen (wie Politik, Dichtung, Philosophie) zuwenden könne (vgl. *Met.* I,2 982 b 20ff.).

Er konnte nicht ahnen, dass die Menschen sich eines Tages so rasant vermehren würden, dass zur Sicherung ihrer Lebensgrundlagen ganz neue technische Anstrengungen erforderlich sein würden.

(III) Kulturelle Autarkie (1958)

Worauf beruht die immer wieder neue Anziehungskraft, die die antiken Texte auf uns ausüben, die Unerschöpflichkeit, die sie unseren Interpretationsversuchen gegenüber darstellen? – Die relative Beschränktheit des Horizonts, in dem diese Autoren lebten und in dem sie ihre Kulturwelt als *d i e* Welt schlechthin empfanden, gab ihrem Denken ein Höchstmaß an Selbstvertrauen und damit an Kraft und Elastizität. Nun hat es für den modernen Geist einen eigentüm-

lichen Reiz, in diese „naiven“ (und doch schon wunderbar differenzierten) Gedanken die Vielfachheit und Gebrochenheit seines Denkens hineinzulegen.

Die Franzosen mit ihrer Kultur-Autarkie (vgl. FRIEDRICH SIEBURG) sind vielleicht dasjenige moderne Volk, das den Griechen am meisten ähnelt. Die Frage ist jedoch, ob man als moderne Nation noch das Recht (bzw. die Möglichkeit) zu einer solchen Kultur-Autarkie hat.

(IV) Die Macht der Schwachen (1968)

In seinem Dialog „Gorgias“ lässt PLATON den Sophisten KALLIKLES die provozierende These vertreten, dass die Idee der Gerechtigkeit (*dikaioσύνη*) eine Erfindung der Schwachen sei. Mit diesem Schlagwort nämlich versuchten die vielen Schwachen mittels eines Netzes von listig ersonnenen „Gesetzen“ die wenigen Starken, d. h. die stolzen und nur auf sich selbst vertrauenden Individuen (wie z. B. einen ALKIBIADES), unter Kuratel zu stellen. – Natürlich wird diese These dann von SOKRATES, und damit von Platon selber, auf die bekannte Weise kritisiert und widerlegt. – Übernommen aber und konsequent weitergedacht hatte jenen sophistischen Gedanken schon ein halbes Jahrhundert zuvor der Geschichtsschreiber THUKYDIDES, und zwar in Übertragung auf das Gebiet der zwischenstaatlichen Politik. Ihn interessierte die Frage, welcher Machtfaktor jeweils entsteht, wenn sich eine größere Anzahl von relativ schwachen Staaten gegen einen stärkeren zusammenschließt. Und in seinem Werk über den Peloponnesischen Krieg kam er zu dem Ergebnis, dass das Scheitern der Athener samt ihrem machtvollen Imperium letztlich darauf beruhte, dass sie die Macht des ihnen gegenüberstehenden moralischen Konsenses, der im Verlauf der Kriegsjahre in der gesamtgriechischen Welt (also einschließlich ihrer eigenen Bundesgenossen) entstanden war, unterschätzten hatten.

(V) Sokratisches Nichtwissen und moderne Forschung (1969)

Für die Griechen bedeutete ihr Begriff „*Logos*“ eine Garantie dafür, dass sie mit ihrem Verstand die Wahrheit erfassen konnten – auch wenn die

einzelnen Philosophen oder philosophierenden Dichter immer wieder darüber stritten, worin denn diese Wahrheit bestehe. Die modernen Forscher hingegen sind, obgleich das den meisten nicht mehr bewusst ist, von dem christlichen Urerlebnis der Unermesslichkeit von Gottes Schöpfung geprägt. Entsprechend lautet ihr erkenntnistheoretisches Credo, dass man sich der Wahrheit zwar annähern, aber sie niemals ganz erreichen kann.

SOKRATES mit seinem „Ich weiß, dass ich nichts weiß“ scheint hier ein Vorläufer der modernen Haltung zu sein. Doch auch hinter seinem Nicht-Wissen stand das griechische Grundvertrauen in den „*Logos*“. Sokrates war überzeugt, dass auch für seine (einstweilen in der Aporie steckenbleibenden) Fragen bei genügend begrifflicher Schärfe die „richtige“ Lösung gefunden werden müsste. Es fehlte ihm also der Sinn für das Hypothetische, d. h. das Grundgefühl einer langfristigen (und immer nur geringfügig bleibenden) Annäherung an die Wahrheit in Form einer Kooperation von vielen Wissenschaftlern und vielen Geschlechtern von Wissenschaftlern. Zudem hatte Sokrates ja jenen Bereich ganz ausgeklammert, den wir heute als Naturwissenschaft bezeichnen. Sein berühmtes „Widerlegen“ unbegründeter Meinungen konzentrierte sich ausschließlich auf „das Menschliche“ (*ta anthropina*) im Sinne des Moralischen, konkret also auf die politische und gesellschaftliche Sphäre. Der heute für uns so wichtige und viel diskutierte Bereich der Technik war für ihn noch kein Problem, im Gegenteil: er betrachtete die Handwerker (*technitai*) als vorbildlich, insofern sie (auf ihrem jeweiligen Gebiet) Fachleute waren.

(VI) Kontemplative Naturbetrachtung bei Empedokles und Lukrez (1970)

Als altsprachliche Gymnasiallehrer sollten wir im Sinne interdisziplinärer Tuchfühlung auch die beiden relativ „modern“ anmutenden Naturgedichte des EMPEDOKLES und des LUKREZ in unser Lektüreprogramm aufnehmen. Dabei ließe sich dann (unter anderem) auch die folgende *differentia specifica* zur modernen Naturwissenschaft hervorheben:

Die Technik leitmotivischer Wiederholung ermöglichte es diesen beiden Dichtern, immer wieder das Ganze der Natur (bzw. dessen, was man damals unter „Natur“ verstand) dem Leser in den Blick zu bringen – vor allem auch bei den evolutionären Spätstufen „Leben“ und „Mensch“. So kam es im Leser zur meditativen Einübung eines kontemplativen Zustandes, in dem er als Betrachter des Weltganzen immer auch das Gewordensein (und damit die relative „Zufälligkeit“) seiner eigenen Existenz empfinden konnte. (Ähnlich heute z. B. H. v. DITFURTH!)

Vgl. dagegen etwa C. F. v. WEIZSÄCKER in seiner „Geschichte der Natur“ (Göttingen 1958): als moderner Naturwissenschaftler ist er da an die inzwischen erfolgten Spezialisierungen gebunden und kann folglich nur von einem streng umgrenzten Bereich zum nächsten fortschreiten. Im letzten Kapitel des besagten Buches, das vom Menschen handelt, ist von der Astrophysik des ersten Kapitels kaum noch etwas zu spüren (und ob sich da der Leser an dieses Kapitel noch mit der erforderlichen Gründlichkeit erinnert, wage ich zu bezweifeln).

(VII) Ohnmacht der Erziehung (1970)

Mal angenommen, die Neigung der Ekliptik vergrößerte oder verkleinerte sich plötzlich um einige Bogensekunden, so würde diese Veränderung, falls sie nicht geradezu die Zerstörung alles Lebens auf der Erde nach sich zöge, sich jedenfalls in kurzer Zeit gravierend auf das menschliche Leben und Denken auswirken, ohne dass jemand voraussagen könnte, wie. – Ähnlich, wenn auch in abgeschwächter Form, scheint es mir mit den technischen Erfindungen unserer Tage zu stehen. Man braucht dabei nicht nur an die vielzitierte Atombombe zu denken. Auch der Chemiker, der einen neuen Kunststoff herstellt, der Arzt, der die Technik der Herzverpflanzung begründet, oder der Biologe, der einen neuen Weg zur direkten Beeinflussung der tierischen (oder gar der menschlichen) Genstruktur entdeckt – jeder dieser Erfinder verhält sich zu der möglichen geistigen Auswirkung seiner Erfindung wie das Streichholz zur Pulvertonne: er kann damit die Menschheit stärker verändern als irgendein Gesetzgeber oder Religionsstifter der Vergangenheit. – Dies ist ein Tatbestand, der den Erzieher zur Verzweiflung bringen muss.

HEINZ MUNDING †

Das „Biberacher Modell“ in Baden-Württemberg Latein und Englisch ab Klasse 5

Ab dem Schuljahr 1997/98 werden in Baden-Württemberg Erfahrungen mit dem Anfangsunterricht in Latein nach dem sog. „Biberacher Modell“ gesammelt: Latein und Englisch parallel ab Klasse 5 (erstmalig am Wieland-Gymnasium Biberach systematisch erprobt). Latein wird in den Klassen 5 und 6 mit je 5 Wochenstunden, Englisch mit jeweils 3 Wochenstunden unterrichtet. Der Unterricht in Englisch ist in diesen beiden Klassenstufen nicht versetzungsrelevant. Inzwischen haben sich diesem Modell rund 30 Gymnasien mit Latein als erster Fremdsprache (von ca. 60 insgesamt) angeschlossen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden:

- Durch das Biberacher Modell hat Latein als erste Fremdsprache erheblich an Akzeptanz bei Eltern und Schülern gewonnen. An den Versuchsgymnasien konnten die bisherigen

Anmeldezahlen für Latein z.T. verdoppelt, in Einzelfällen sogar verdreifacht werden. Das Modell nimmt Eltern die Angst vor den Konsequenzen eines Scheiterns in Latein und entspricht zudem dem Wunsch nach einem möglichst frühen Englischbeginn.

- Aus keinem der Versuchsgymnasien wird wegen des Biberacher Modells eine Überforderung der Schülerinnen und Schüler gemeldet. Der gleichzeitige Beginn mit Latein (5 Wochenstunden) und Englisch (3 Wochenstunden) wird selbst dann gut gemeistert, wenn die Schülerinnen und Schüler mit keinerlei fremdsprachlicher Erfahrung aus der Grundschule kommen.
- Auf Grund der ausgezeichneten Erfahrungen haben zwei Gymnasien für das laufende Schuljahr mit einer Kombination aus Biber-

acher Modell und achtjährigem Gymnasium begonnen.

- Obwohl nicht durchgängiges Unterrichtsprinzip ergeben sich im Biberacher Modell durch das frühe Erlernen zweier Fremdsprachen zukunftsweisende Erfahrungen mit sprachkomparatistischem und damit vernetzendem Denken.
- Das „Biberacher Modell“ ist trotz der zusätzlichen Stunden in Englisch (in den Klassen 5 und 6 jeweils 3 Wochenstunden) absolut ressourcenneutral. Die für Schulen mit Latein als erster Fremdsprache in der Studententafel vorgesehenen 222 Jahreswochenstunden werden an keinem Gymnasium überschritten (z. T. auch unterschritten). Dieses Ergebnis wird dadurch erreicht, dass Latein in den Klassen 5 und 6 auf eine Wochenstunde (regulär 6 Wochenstunden) verzichtet und die Schulen mit Zustimmung der GLK und der übrigen Gremien in anderen Fächern im Verlauf der Klassen 5-11 jeweils um eine Wochenstunde kürzen. Dabei wird sehr unterschiedlich und nach den lokalen Gegebenheiten verfahren. Grundvoraussetzung dieses Prozesses ist der gemeinsame Wille des Kollegiums, das Lateinische an der Schule zu stärken.

Im Einzelnen besteht folgender Diskussionsbedarf:

Didaktisch-methodische Fragen:

An Gymnasien mit „Biberacher Modell“ sind didaktisch-methodische Überlegungen zur Arbeit in den Fremdsprachen Latein und Englisch erforderlich. Dies betrifft die neue Verteilung des Stoffes in der Unter- und Mittelstufe, die notwendigen Absprachen zu den grammatischen Termini (grammatische Metasprache), die Formen der Leistungsüberprüfung, allgemeine Lerntechniken (besonders im Hinblick auf das Vokabellernen), Absprachen zu den Hausaufgaben und vor allem die gemeinsame Förderung vergleichenden, vernetzenden Denkens. Im Zusammenhang mit dem letzten Punkt wird von den Teilnehmern betont, dass es sich bei der Kombination Latein/Englisch keineswegs um einen permanenten fächerübergreifenden Unterricht handelt. Um so gezielter müssen die Möglichkeiten methodenbewussten

Vergleichens und Kontrastierens herausgearbeitet und Schülerinnen und den Schülern bewusst gemacht werden.

Die bisherigen Lehrbücher für Latein und Englisch sind nur teilweise für den Unterricht im Biberacher Modell geeignet. Hier sind Gespräche mit den Verlagen erforderlich.

Fragen der Zusammenarbeit mit Eltern und Grundschulen:

Wie bereits angedeutet, ist die Information der Eltern durch die Grundschulen zu Latein als erster Fremdsprache und zum Biberacher Modell bisweilen nicht ausreichend. Um so erforderlicher sind eine ausführliche Beratung der Eltern durch das aufnehmende Gymnasium, verstärkte Formen der Kooperation mit den Grundschulen und regelmäßige Gespräche mit den Eltern in den ersten Jahren am Gymnasium. Für die Eltern besonders wichtig ist die Information, dass durch den frühen Beginn mit Englisch neben Latein ein Wechsel der Schulart oder des Schulzuges problemlos möglich wird.

Dies setzt auch eine intensiviertere Kommunikation mit der Lehrerschaft in der Grundschule voraus: wechselseitige Hospitationen, Informationen der Grundschulen über die Entwicklung der Kinder im Gymnasium und gemeinsame methodisch-didaktische Diskussionsrunden (auch zu Formen der Leistungsbeurteilung) sind hilfreich.

Übereinstimmend wird berichtet, dass sich bei Eltern und Schülern eine ungewöhnliche Identifikation mit diesem Bildungsgang herausbildet. Man ist „stolz“, an diesem Bildungsgang teilzuhaben.

Strukturelle und rechtliche Fragen des Unterrichts:

Englisch wird – wie üblich – erst mit Beginn der 7. Klasse Kernfach und ist infolgedessen in den beiden ersten Jahren (Klassen 5 und 6) nicht versetzungsrelevant.

Schülerinnen und Schüler können auch bei Latein als 1. Fremdsprache im Biberacher Modell neben dem sprachlichen Profil mit drei obligatorischen Fremdsprachen das naturwissenschaftliche Profil wählen.

Fazit, Konsequenzen, Ausblick:

Folgendes Fazit kann gezogen werden:

- Latein hat als erste Fremdsprache am Gymnasium auch in Zukunft eine gute Chance, wenn sich der Lateinunterricht neuen Wegen und Modellen öffnet.
- Erforderlich ist eine deutlich intensiviertere Kooperation mit den Grundschulen und deren Eltern.
- Der gute Erfolg mit dem Erlernen von zwei Fremdsprachen in Klasse 5 bestätigt die These, dass Fremdsprachen möglichst frühzeitig in das Curriculum einbezogen werden sollten.

Der Mehrsprachenwettbewerb

1. und 2. Runde

Sind Sie experimentierfreudig? Arbeiten Sie gerne mit sprachbegabten Schülerinnen und Schülern der MSS/Sekundarstufe II, die freiwillig kommen, in Latein zusammen? Nehmen Sie eine positive Haltung gegenüber modernen Fremdsprachen, vor allem Englisch, ein? Suchen Sie nach innovativen Mitteln, um geeignete Schüler/innen zu motivieren, sich über den normalen Schulbetrieb hinaus mit Latein zu beschäftigen und damit ihre Leistungen zu verbessern? Dann ist der Mehrsprachenwettbewerb innerhalb des Bundeswettbewerbs Fremdsprachen für Sie genau das Richtige! Ein Sprachwettbewerb bringt Farbe in den Schulalltag und macht Spaß.

Es handelt sich beim BWF um Begabtenförderung, was ich geeigneten Schülern und Schülerinnen, die ich einzeln ansprach, auch immer gesagt habe. Der Mehrsprachenwettbewerb wendet sich an besonders leistungsfähige und besonders leistungsbereite Schüler/innen der MSS/Oberstufe, in Einzelfällen auch aus Klasse 10, mit guten bis sehr guten Kenntnissen in zwei Fremdsprachen. Er bezweckt eine Verbindung zwischen einer alten Sprache und einer modernen Fremdsprache, enthält also neusprachliche Elemente, was ich sehr reizvoll finde.

Aus eigener Erfahrung als Latein- und Englischlehrerin weiß ich, dass erstaunlich viele Schüler/innen der Sekundarstufe I und II es mögen, wenn man sich mit ihnen „*privatissime*

Baden-Württemberg wird im Herbst 2004 generell das achtjährige Gymnasium einführen. Zusammen mit unserer neuen Fremdsprachenkonzeption (obligatorische Fremdsprache in der Grundschule von Klasse 1 – 4) ergeben sich völlig neue Chancen für das Fremdsprachenlernen am Gymnasium. Im Endausbau – je nach der Entwicklung der Fremdsprachen in der Grundschule zeitlich gestaffelt – werden alle Gymnasiasten in Klasse 5 zwei Fremdsprachen lernen. Es liegt nahe, auf die Erfahrungen aus dem „Biberacher Modell“ zurückzugreifen.

GÜNTER REINHART

Kultusministerium Baden-Württemberg

et gratis“ in kleinen oder größeren Gruppen mit einer Sprache beschäftigt und sie bei entsprechendem Einsatz Top-Leistungen beim BWF erreichen können. Dafür sind sie bereit, einen Teil ihrer Freizeit einzusetzen. Es ist für sie eine Herausforderung. Ohne gründliche Vorbereitung während und außerhalb des Unterrichts läuft allerdings nichts. Auch brauchen Schüler/innen während des Wettbewerbs verständnisvolle Betreuung, manchmal auch Ermutigung. Aber das sollte engagierte Lehrer/innen nicht abschrecken. Vielleicht besitzen Sie mehr Charisma, als Sie meinen! Ich habe Erstaunliches erlebt.

Wenn man weiß, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten beim BWF erwartet werden, kann man Schüler/innen gezielt und zeitökonomisch vorbereiten. Da nur wenige beim Mehrsprachenwettbewerb die 3. von insgesamt 4 möglichen Runden erreichen, werde ich mich auf die Darstellung der ersten beiden Runden beschränken. Preise gibt es zwar erst nach der 3. Runde, aber gute Wettbewerbsergebnisse können als mündliche Leistung bewertet, beim Abitur vermerkt oder als „besondere Lernleistung“ eingebracht werden, was für manche ein Ansporn sein könnte. Zudem sind 1–2 erfolgreiche Runden eine sehr gute Voraussetzung für das Abitur.

Einzelwettbewerb und Mehrsprachenwettbewerb sind voneinander unabhängig. Wenn aber jemand beim Einzelwettbewerb Bundessieger

war, werden ihm/ihr die Wettbewerbsaufgaben der 1. Runde des Mehrsprachenwettbewerbs in der jeweiligen Sprache erlassen.

Die Schüler/innen entscheiden sich von Anfang an für eine Fremdsprache als 1. und eine weitere als 2. Fremdsprache. Für Muttersprachler gelten besondere Regeln. In der 1. Wettbewerbssprache sind die Aufgaben ab der 2. Runde wesentlich länger und anspruchsvoller als in der 2. Wettbewerbssprache.

In der 1. Runde geht es um gute mündliche Sprachkenntnisse. So müssen in Latein zum Teil ungewöhnliche Aufgaben zu einem oder zwei lateinischen Texten, wozu in der Regel auch eine Bildvorlage gehört, zu Hause gelöst und auf eine neue Kassette gesprochen werden. Dauer der Aufnahme: 3 – 4 Minuten. Neuerdings kann auch eine CD eingeschickt werden. Da die Mitglieder der Bundesjury, zu der ich auch mehrere Jahre lang gehört habe, die Kassetten ausschließlich nach Gehör begutachten, wird eine gute Tonqualität vorausgesetzt. Steht aus irgendeinem Grund kein einwandfreies Aufnahmegerät zur Verfügung, kann man manchmal eines bei den Musikkollegen oder bei einer Kirchengemeinde ausleihen, wenn eine/r der Beteiligten gute Kontakte zu ihr hat. Gelegentlich stellt eine Kirchengemeinde auch einen ruhigen und gut geeigneten Raum für Wettbewerbsaktivitäten zur Verfügung. Eine preiswerte CD mit Beispielen in mehreren Sprachen vom Wettbewerb des letzten Jahres ist bei der Geschäftsstelle des BWF in Bonn zu bekommen. Der Text bzw. die Bildvorlagen werden mitgeschickt – eine gute Gelegenheit zum Üben! Aus dem Internet kann man sowohl die Aufgaben der 2. und 3. Runde der letzten drei Jahre herunterladen, als auch sich Hörbeispiele der ersten Runde anhören.

Ich habe jedoch die Schüler/innen nie gleich mit den anspruchsvollen Aufgaben konfrontiert, um sie nicht zu schocken, sondern sie erst einmal je nach Vorkenntnissen soweit „geliftet“, dass sie sich mit den Aufgaben früherer Jahre auseinandersetzen konnten.

Für die 1. Runde sollten die Schüler/innen Hexameter lesen, Stilmittel erkennen und ihre Wirkung beurteilen können. Es empfiehlt sich auch, ein paar amüsante Epigramme, z. B. von

MARTIAL, im Unterricht zu behandeln. Beim Lesen der lateinischen Texte kommt es auf korrekte Aussprache, sinngemäßes Lesen, die Beachtung der Quantitäten und der Betonung und bei poetischen Texten natürlich auf die Einhaltung des Metrums an. Vor allem Prosatexte kann man im Unterricht vorher gut üben, indem man geeignete Texte in Wortblöcke aufteilt, mit Trennstrichen, Akzenten, gegebenenfalls den nötigen Längen und Kürzen und mit Pfeilen für die (vermutete) Intonation aufteilt. Auch sollten Pausen markiert werden und Stellen „zum Luftholen“, damit Schüler/innen bis zum Ende eines Satzes durchhalten. Auch das Sprechtempo kann variiert werden. All dies erweist sich nicht nur für das Fach Latein als nützlich, was den Schülern einleuchtet. Chorsprechen spart manchmal Zeit und macht Spaß. Hören die Schüler/innen dann noch die Version eines guten Sprechers von einer Audio-Kassette (z. B. CICERO, *In Catilinam* I von der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft Darmstadt) und sprechen den Text nach, so wirkt das sehr motivierend und ist effektiv.

Da der Einzugsbereich einer Schule manchmal sehr groß ist, die Schüler der MSS/Oberstufe verschiedene Kurse besuchen und nicht zu spät nach Hause kommen dürfen, da sie noch viele andere Dinge zu erledigen haben, empfiehlt sich manchmal das Telefon (*sic!*) zum Üben. Ich habe mich zu einer bestimmten Zeit anrufen lassen und per Telefon, einem Medium, das zu deutlichem Sprechen animiert und bei dem man auch sprachliche Schnitzer besonders gut hören kann, mit den Einzelnen geübt bzw. etwas besprochen. Das hat nie sehr lange gedauert, aber immer gut funktioniert.

Mit Versprechern ist zu rechnen. Deshalb sollten für die Aufnahme der Aufgaben der 1. Runde mehrere neue Kassetten bereitliegen. Auch auf Nebengeräusche ist zu achten. Wir haben schon Flugzeuglärm auf einer Kassette gehabt und mussten die Aufnahme wiederholen. Gutachter berichteten von Staubsaugerlärm im Hintergrund. Dagegen war die leise, sehr passende Klaviermusik als Begleitung zum Lesen eines poetischen Textes auf einer Kassette wohl Absicht.

Produktives Latein führt zwar ein Schattendasein im heutigen Lateinunterricht, aber ca. 50 Wörter in korrekten Latein, die bei einer der

Aufgaben der 1. Runde gefordert werden, sind durchaus zu schaffen. Das beweisen die zahlreichen erfreulichen Beiträge in Latein, die auf den Kassetten der 1. Runde zu hören sind. Sie werden fragen: Wie schafft man das? Gute Erfahrungen habe ich damit gemacht, dass ich den Schülern unbekannte CICERO- und SENECA-Texte ins Deutsche übersetzt habe und sie von den Schülern zurückübersetzen ließ. Anschließend habe ich die Originale zur Kontrolle vorgelegt, und die Schüler konnten ihre Texte selber verbessern. Zu Hause schrieben sie den korrigierten Text ab und lasen ihn dabei laut. Man kann im Unterricht wesentliche stilistische und grammatikalische Merkmale der lateinischen Sprache erarbeiten, die von den Teilnehmern des Wettbewerbs später bewusst eingesetzt werden. Gut ist es auch, die Schüler/innen wichtige Grammatikgebiete wie ACI, Partizipialkonstruktionen, Pronomina, Gerundivum, indirekte Rede, etc. wiederholen zu lassen. Nachdem man die nötigen Wendungen und ein Wortfeld zur Verfügung gestellt hat, können die Schüler/innen zu Hause wie in einer modernen Fremdsprache einen kurzen Kommentar zu einer Problemstellung schreiben. Später werden die Texte dann korrigiert. Der Erfolg entschädigt für die Mühe!

Im übrigen gilt auch für den Mehrsprachenwettbewerb: *Docendo discimus*. Haben Sie schon einmal einen lateinischen Text in einem Versmaß Ihrer Wahl ins Deutsche übersetzt? Das wird manchmal beim BWF verlangt. Ich war erstaunt, wie gut meine Wettbewerbskandidaten diese Aufgabe in unterschiedlicher Weise bewältigten, nachdem ich zuvor mit ihnen an deutschen und englischen Versen Metrik geübt hatte. Beklagt hat sich niemand. Eine Schülerin war später mit den Lösungen der Wettbewerbsaufgaben auf einer Beispielkassette zu hören. Der BWF ist für die Schüler/innen eine Herausforderung, und sie sind stolz darauf, schwierige und ungewohnte Dinge zu meistern.

In der modernen Fremdsprache, meistens in Englisch, muss in der 1. Runde, eine 2–3 Minuten lange Kassettenaufnahme über eine Karikatur/Bildvorlage erstellt werden. Es geht um adressatengerechte gesprochene Sprache mit ihren besonderen Stilmerkmalen und ihrer

eigenen Semantik. Die Anforderungen sind hoch. Zu den Gutachtern gehören auch *native speakers* und Dozenten.

Jeweils zwei Gutachter/innen bewerten die Kassetten unabhängig voneinander. Dies trifft auch auf die Korrektur der 1. Wettbewerbssprache in der 2. Runde zu. Gelegentlich wird noch jemand hinzugezogen. Zur 2. Runde werden Schüler/innen zugelassen, deren Kassetten mit A/A, B/A oder A/B bewertet wurden. Findet sich ein C bei einer Sprache, fällt der Schüler/die Schülerin durch. Etwa 50% der Teilnehmer/innen der 1. Runde nehmen an der 2. Runde teil, die aus einer Klausur mindestens auf Abiturniveau an einem festgelegten Termin besteht. Mittlerweile darf ein lateinisch-deutsches Lexikon benutzt werden. Hat jemand Latein als 1. Wettbewerbssprache gewählt, so bekommt er/sie einen Prosa-Text und einen poetischen Text, manchmal auch eine oder mehrere Bildvorlagen mit entsprechenden Aufgaben vorgelegt und soll diese in 210 Minuten lösen. Jemandem mit Latein als 2. Wettbewerbssprache stehen ca. 70 Min. Zeit für einen etwa 10 Zeilen langen Text mit mehreren Aufgaben zur Verfügung. Für die in beiden Fällen unter anderem geforderte Übersetzung gilt immer noch die Regel: Es soll in gutes Deutsch übersetzt werden, und zwar so wörtlich wie möglich und so frei wie nötig. Es empfiehlt sich, bei Bedarf noch einmal den deutschen Konjunktiv zu üben. Damit die Schüler/innen nicht unvorbereitet in die Klausur gehen müssen, werden ihnen ein Autor und eines seiner Werke genannt. Für jede der Aufgaben wird eine bestimmte Punktzahl festgelegt, woraus sich die Schlussbewertung ergibt. Die Anforderungen in der modernen Fremdsprache sind entsprechend unterschiedlich hoch. Erfolge beim BWF lassen sich gut als Reklame für Latein in der Tageszeitung, dem Elternbrief und evtl. der Schülerzeitung vermarkten. Am besten schreibt man die Artikel selber und fügt ein Photo mit den Teilnehmern/Teilnehmerinnen hinzu. Ich habe damit gute Erfahrungen gemacht.

Informationen zu der 3. und 4. Runde des Mehrsprachenwettbewerbs und Beispiele für Themen der Hausarbeit finden Sie im Internet (www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de).

In den letzten Jahren gehörten mehrere Teilnehmer/innen mit Latein in der Endrunde zu den Preisträgern und Preisträgerinnen. 2001 wurden sogar ein Schüler und eine Schülerin, 2002 ein Schüler mit Latein als 2. Wettbewerbssprache als Stipendiaten in die Studienstiftung des deutschen Volkes aufgenommen.

Die Gutachtertätigkeit ist ehrenamtlich, arbeitsintensiv, aber interessant und empfehlenswert, nicht zuletzt dadurch, dass man an den Korrekturwochenenden, gewöhnlich in schönem Ambiente, viele engagierte Kolleginnen und Kollegen mit verschiedenen Sprachen aus etlichen Bundesländern trifft, mit denen man einen Gedankenaustausch pflegen kann, soweit die Zeit dafür ausreicht.

Sollte aus irgendeinem Grund an Ihrer Schule die Ausschreibung des BWF, die jeweils nach den Sommerferien an den Schulen eintrifft, unauffindbar sein, so hilft Ihnen Frau MARION ENDERS von der Geschäftsstelle in Bonn weiter (Tel. 0228-95915-32).

Adresse Bundeswettbewerb Fremdsprachen,
Postanschrift: Postfach 20 02 01. 53132 Bonn;
Hausanschrift: Godesberger Allee 90. 53175 Bonn;
e-mail: *enders@bundeswettbewerb-fremdsprachen.de*

GABRIELE KAISER, Ehlscheid

„Auch wenn es stressig ist, man schafft es unglaublicher Weise trotzdem!“ Notizen vom 5. Sprachturnier des Bundeswettbewerbs Fremdsprachen in Soest

Die Lateiner waren nicht schlecht vertreten beim 5. Sprachturnier des Bundeswettbewerbs Fremdsprachen vom 24. bis 27. September 2003 in Soest/Westfalen: Unter den 70 Teilnehmern, die sich in ihrem Bundesland in einem Einzelwettbewerb qualifiziert hatten, waren 19 Schülerinnen und Schüler mit der Wettbewerbssprache Englisch, jeweils 17 mit Latein bzw. Französisch, je 4 mit Spanisch und Russisch, je 3 mit Italienisch und Dänisch, zwei Schülerinnen mit Dänisch, einer mit Tschechisch.

Interessanter vielleicht noch die von den Schülerinnen und Schülern belegten Sprachen: 32 der 70 Teilnehmer (sie befinden sich alle in den Klassen 10 oder 11) haben kein Latein gelernt, neben den 17 Teilnehmern mit Latein als Wettbewerbssprache erwähnen weitere 21, dass sie in irgendeiner Form (als erste bis dritte FS oder AG) Latein lernen, knapp 55 Prozent der Teilnehmer, das liegt weit über dem statistischen Wert in Deutschland! Auch (Alt-)Griechisch war gut vertreten, wenn auch nicht als Wettbewerbssprache. Von den 17 Lateiner/innen lernen 5 Griechisch, weitere 6 lernen es aus der Zahl der übrigen Teilnehmer, ein Traumwert für dieses Fach! Während von den 32 Schülerinnen und Schülern ohne Lateinkenntnisse 13 zwei Fremdsprachen und 19 drei oder mehr Fremdsprachen belegen, haben von den 17 Schüler/innen mit

der Wettbewerbssprache Latein mit einer Ausnahme alle mindestens zwei weitere oder gar drei Fremdsprachen belegt: alle lernen Englisch, 11 Französisch, 6 Alt-Griechisch, je eine(r) Italienisch, Spanisch, Russisch, Japanisch.

Die Schüler qualifizieren sich durch exzellente Ergebnisse (meist über 92 Prozent) beim Einzelwettbewerb, der jedes Jahr Ende Januar stattfindet, sie werden dann zum viertägigen Sprachturnier eingeladen, schon die Teilnahme ist also eine Auszeichnung! Zu den 17 Lateinern zählten CLAUDIUS BACHMANN, Canisius-Kolleg Berlin, MARIUS BOMHOLT, Städt. Gymnasium Petrinum Recklinghausen, ALMA BRODERSEN, Staatl. Gymnasium am Kaiserdom Speyer, ANDREAS BÜCKLE, Helfenstein-Gymnasium Geislingen, HENRIKE FLEISCHHACK, Altes Gymnasium Oldenburg, CONSTANZE GREINER, Anton-Philipp-Reclam-Gymnasium Leipzig, FREDERIK JUST, Kurfürst-Friedrich-Gymnasium Heidelberg, EVA KESSLER, Staatl. Gymnasium am Kaiserdom Speyer, CHRISTIAN MOLL, Städt. Leibniz-Gymnasium Gelsenkirchen, ANTONIA PAPENHEIM, Suitbertus-Gymnasium Düsseldorf, HEDWIG PLAMPER, Friedrich-Wilhelm-Gymnasium Köln, CHRISTINA SCHLEITHOFF, Peter-Wust-Gymnasium Merzig, FRANZ THOMA, Ludwigsgymnasium München, CAROLA TRAHMS, Gymnasium Steglitz Berlin, VANESSA UHLY, Theodor-Heuss-Gymnasium

Ludwigshafen, NIKLAS WAGNER, Tilemannschule Limburg, und ROLAND ZIMM, St.-Benno-Gymnasium Dresden.

Was erwartete die Teilnehmer? Das Sprachenturnier besteht traditionell aus drei Teilen; Teil I dieser Veranstaltung ist eine zeitaufwendige Recherche- und Präsentationsaufgabe, genannt RAP („Recherchieren, Aufbereiten, Präsentieren“). Zur Auswahl stehen (für die Teilnehmer in Latein nicht anders als in den übrigen Wettbewerbssprachen) eine Recherche vor Ort, eine Internetrecherche und ein Bewerbungsgespräch. Die Latein-Teilnehmer mussten sich also, falls sie sich für Teilaufgabe 1 entschieden, in Soest umsehen – ausgerüstet mit einer Digital- oder Polaroidkamera und der Adresse des örtlichen Fremdenverkehrsbüros – und dabei recherchieren, was für ein fiktives Publikum („Leute, die sehr an der Antike und an der lateinischen Sprache interessiert sind“) interessant sein könnte. Oder sie wählten die Teilaufgabe 2, die Internetrecherche: dabei sollten sie „die Latein-Jury überzeugen, warum es gute Gründe gibt für jemanden, der Antikes oder Lateinrelevantes aufspüren möchte, etwa nach Bath, Leuven/Louvain, Nîmes, Segovia oder Verona zu reisen“. Die dritte Möglichkeit, die zur Wahl stand, war die Bewerbung um den Posten eines Museumsführers bzw. einer Museumsführerin in Museum und Park Kalkriese bzw. in der Römerstadt Augusta Raurica / Kaiseraugst bei Basel. Vorgelegt wurden dazu ein detaillierter Katalog von Einstellungsvoraussetzungen, Informationen aus dem Internet über die beiden Museumsorte und eine Textseite mit ausgewählten lateinischen Quellentexten/Inschriften, die zu studieren und in die Präsentation bzw. in das Bewerbungsgespräch möglichst klug einzubringen waren. Die Aufgaben wurden den Teilnehmern am Nachmittag des ersten Tages vorgestellt, am zweiten Tag ab 15 Uhr begann die Präsentation, die in der gewählten Wettbewerbssprache zu leisten war, für die Lateiner in deutscher Sprache mit einem kleineren lateinischen Anteil. Es gab also bis spät in die Nacht mächtig zu tun!

Teil II ist die Kultur- und Sprachaufgabe, genannt SAUNA (weil man ins Schwitzen gerät), angesagt sind „Sortieren, Ankreuzen, Umsetzen,

Nachdenken und Aufschreiben“. Auch dieser Bereich besteht aus mehreren Teilaufgaben, die allerdings allesamt zu bearbeiten sind. Es beginnt mit einem mehrseitigen Wissenstest (z. B. *Quis erat auctor fabularum Romanus clarissimus?* – a) Phaedra, b) Phaidon, c) Phaeton, d) Phaedrus. – *Quem auctorem fabularum Graecum is semper imitari conabatur?*), wobei zu zwei Autoren/Werken detaillierteres Wissen nachzuweisen ist. In diesem Jahr wurden das VI. Buch von OVIDS *Metamorphosen* und EINHARDS *Vita Caroli Magni* den Teilnehmern zur Vorbereitung empfohlen. Zweitens ist eine deutsche Übersetzung eines lateinischen Textes anzufertigen (ein Auszug aus einem PLINIUSbrief an TACITUS) und drittens gibt es eine Hörverstehensaufgabe in einer für alle Teilnehmer fremden Sprache. War es 2002 ein niederländischer Text mit vielen redundanten Partien (und dadurch gut verständlich), so wurde 2003 ein Text in Jiddisch ausgesucht. Die von der Jury im Vorfeld als recht schwierig erachtete Aufgabe, einen Brief in der Wettbewerbssprache (für die Lateiner in Deutsch) an einen Freund zu schreiben, der zentrale Passagen der jiddischen Geschichte beinhalten sollte, wurde von den meisten Teilnehmern besser als erwartet bewältigt. Die vorgetragene Erzählung „*Schalom Bajt*“ (1819) von IZSCHAK LEJB PEREZ wurde dem Buch „In Keller-Stub“ (59-64) entnommen und von CHAIM FRANK bearbeitet, gekürzt und mit einem Glossarium versehen; er las sie dem Publikum auch vor. Übrigens hatte er den Abend vorher unter größtem Interesse aller Teilnehmer von der Genese des Jiddischen und seiner spannenden Geschichte erzählt; die Erzählungen von I. L. Perez sind 1959 im Meluche-Verlag in Moskau erschienen.

Teil III ist wiederum eine sehr aufwendige kreative Aufgabe, genannt TEAM, also „Thema suchen, Entwerfen, Ausfeilen, Mitreißen“. In der Team-Aufgabe muss eine aus fünf oder sechs Teilnehmern bestehende Gruppe (darunter sind mindestens vier Wettbewerbssprachen vertreten!) einen Sketch oder eine Talkshow entwickeln und auf die Bühne bringen. Dabei müssen alle in ihrer Wettbewerbssprache zu Wort kommen, natürlich auch die Lateiner. Dazu gab es eine Fülle von Themenvorschlägen, etwa: „Madame Tussaud's wird renoviert. Wer muss gehen,

wer darf bleiben?“ – „Europa sucht den Superstar“ – „Ein Spot für Europa“ – „Literarisches Quintett/Sextett: ‚Mein Buch ist das Größte‘“ – „Internationales Forscherteam entdeckt bislang unbekannte Sprache“ – „Wenn Caesar wüsste ...“ – „Neuer Planet in der Milchstraße entdeckt! Raumschiff mit mehrsprachiger Besatzung auf dem Weg“ – „Hilfe, mein Kochbuch ist verbrannt!“ – „Bücher sind Papierverschwendung! Kauft mehr Laptops!“ – „Bin ich im Himmel oder in der Hölle? Hier verstehen sich alle“ u.v.m. Mit dem Einverständnis der Jury war es auch möglich, ein selbst ausgedachtes Thema zu bearbeiten. Natürlich gab es wie zur Präsentation auch für die Theateraufführung beim Start der Aufgabe eine spezielle Checkliste und eine Menge praktischer Tipps für die Teilnehmer. Mit der gemeinsamen Bearbeitung dieser Aufgabe ist ein weiterer Abend ziemlich ausgelastet.

Für die Jury, die aus 30 Lehrerinnen und Lehrern aus nahezu allen Bundesländern, zumeist den Landesbeauftragten für den Bundeswettbewerb Fremdsprachen, bestand, hatte der Leiter der Geschäftsstelle des BWFS in Bonn, Herr SICKING, die erforderlichen Bewertungsbögen bereitgestellt und damit einen harmonischen, effizienten und spannenden Ablauf der Veranstaltung gesichert. Der Vorsitzende der Jury, Herr StD FRIEDRICH STEPHAN/Mönchengladbach, hat das 5. Sprachenturnier erneut souverän geleitet und alle Klippen elegant umschiff. Die Arbeitsatmosphäre, der Leistungswille und die fachlichen Qualitäten der Teilnehmer/innen waren äußerst beeindruckend, die Stimmung vom ersten Zusammentreffen bis zur Preisverleihung hervorragend, der Austragungsort, das Landesinstitut für Lehrerbildung an der Paradiesstraße in Soest, für dieses Turnier optimal.

Die Ergebnisse des Sprachenturniers sind auf der Webseite des Bundeswettbewerbs Fremdsprachen zu finden (<http://www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de/wettbewerbe/einzel/turnier.html>), auch einen ausführlichen Bericht von HUGO BÜHREN, dem Regionalbeauftragten in NRW, über die Tage in Soest kann man dort nachlesen (<http://www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de/wettbewerbe/einzel/turnierbericht.pdf>), weitere Fotos vom Sprachenturnier bietet meine Webseite (www.peirene.de/dav/turnier2003.html).

Die vier Turniersieger sind ALMA BRODERSEN, Speyer (L), SARAH GROß (NL), THOMAS KÖNIG (E) und MARIA MITAEVA (F). Diese 4 Preisträger werden im kommenden Jahr eine Zeitlang in einem englischsprachigen Land verbringen, wo sie auf Kosten des Bundeswettbewerbs Fremdsprachen leben können. Weitere Preisträgerinnen und Preisträger erhielten Geldpreise, Einladungen zur Teilnahme an Seminaren und Zeitschriften-Abos.

Unter den vier Zweiten Turniersiegern ist aus der Gruppe der Lateiner NIKLAS WAGNER, Limburg; ANDREAS BÜCKLE, Geislingen, zählt zu den vier Dritten Siegern; er gehört auch zu den Teilnehmern an einem Schreibseminar in Leubsdorf/Rhein. CHRISTIAN MOLL, Gelsenkirchen, und ROLAND ZIMM, Dresden, dürfen an einem einwöchigen internationalen Seminar (ISLI) in Oberwesel teilnehmen. Teilnahmeurkunden gab es für alle, natürlich hat sich jeder die E-Mail-Adresse seiner Mitbewerber notiert, Freundschaften sind auch ein Mitbringsel von solchen Veranstaltungen!

Das nächste Sprachenturnier findet im September 2004 in Ludwigsfelde in Brandenburg statt. Dann wird der Bundeswettbewerb Fremdsprachen 25 Jahre alt. Deshalb werden 2004 das Sprachenturnier und die Endrunde des Mehrsprachenwettbewerbs gemeinsam ausgerichtet.

Was hat den Lateiner/inne/n am meisten Spaß gemacht? Die Teamarbeit, die Vorbereitung der Theaterstücke, das Improvisieren, der Stress und „der Kontakt mit Leuten, die Sprachen genauso mögen wie ich“. Der ein oder andere bekennt gar: „In der letzten Nacht habe ich zum ersten Mal mit den anderen ‚durchgemacht‘!“

Die geringste Schwierigkeit bereitete allen die Übersetzungsaufgabe, als schwierig wurden die Wissensfragen empfunden. CLAUDIUS BACHMANN stellt fest: „Man müsste im Lateinunterricht mehr über Geschichte und Landeskunde sprechen!“ Die Lateinsiegerin empfiehlt erneut OVID als Spezialautor (andere nennen LIVIUS, TERENZ und SENECA), meint hingegen, die Fragen sollten „nicht zu einfach“ sein. Die materiell-technischen Voraussetzungen (Kameras, Computer, Drucker, Papier, Stifte, Kleber usw.) hielten alle für optimal. Natürlich wird der Zeitdruck emp-

funden und die Arbeit bis spät in den Abend als ‚auslaugend‘ beschrieben, die Siegerin ALMA BRODERSEN meint dennoch: „Auch wenn es stressig ist, man schafft es unglaublicher Weise trotzdem!“ ANDREAS BÖCKLE, einer der wenigen, die bereits zweimal dabei waren, rät zukünftigen Teilnehmern „viel Kreativität mitzubringen“. FREDERIK JUST spricht wohl das größte Problem an: „Lateinsprechen ist wichtig, auch für die eigene Selbstsicherheit und ein überzeugendes Auftreten“. Deshalb hat er in Heidelberg privat einen entsprechenden Lateinkurs belegt, um Vertrautheit mit der gesprochenen lateinischen Sprache zu bekommen. CHRISTINA SCHLEITHOFF rät, „sich viel mit der antiken Geschichte und Kultur zu befassen – und sich auf das Sprachenturnier zu freuen!“ ANTONIA PAPENHEIM empfiehlt „Lateinsprechen zu üben und den Vorbereitungstext gründlicher zu lesen als ich!“ CONSTANZE GREINER verlangt: „Bring ein Betttuch mit – als Requisite für den Lateiner im Theaterpart uner-

lässlich!“ Alle sind ohne Ausnahme voll des Lobs über die Organisation, die konzeptionelle Vorbereitung und die sympathische Zusammenarbeit mit den Mitgliedern der Jury. Die gelassene Atmosphäre und das nicht vorhandene Konkurrenzdenken wurde von vielen Schüler/innen als große Überraschung registriert. Gerne hätten sie Zeit für einen gemeinsamen Ausflug in die Umgebung gehabt. Lehrreich sei die Teilnahme aber zweifellos gewesen, räumt HENRIKE FLEISCHHACK ein, „da man Latein einmal ganz anders erleben konnte“. Etliche Teilnehmer, so VANESSA UHLY, tragen sich mit dem Gedanken, sich für den Zweisprachenwettbewerb anzumelden, Englisch und Französisch haben dabei als weitere Sprachen die größten Chancen.

Übrigens wurden fast alle Teilnehmer durch ihre Lateinlehrer auf diesen Wettbewerb aufmerksam gemacht. Auf diese geben sie denn auch große Stücke!

JOSEF RABL, Berlin

Personalia

Griechische Lektüre – modernes Denken Zum Tode von Heinz Munding am 15. Januar 2004

Unter den Didaktikern der alten Sprachen darf HEINZ MUNDING als einer der anregendsten und profiliertesten gelten. Seine zahlreichen Buch- und Zeitschriftenveröffentlichungen (Vorträge nicht zu vergessen) gelten durchweg Wesentlichem und Grundlegendem, nicht nur im Sinne wissenschaftlicher Diskurse, sondern im Blick auf den werdenden und suchenden jungen Menschen, dessen Verständnis der Welt und seiner selbst, dessen „Existenz“ es zu fördern und ein Stück weit zu klären gilt.

Mundings Biographie, auf die hier nur in Stichworten eingegangen sei, ist mit dem Geburtsjahr 1923 nahezu vorgezeichnet: Schule im „Dritten Reich“, Kriegsdienst, Gefangenschaft, danach erst Studium der klassischen Philologie und Philosophie in Frankfurt/Main, kurze Tätigkeit an der Universität Mainz, dann, ab Beginn der 60er

Jahre Mentor (heute „Fachleiter“) für Griechisch und später auch für Ethik.

Ich verzichte darauf, auf seine Arbeiten detailliert einzugehen und verweise auf den Artikel von HARTMUT LOOS, Heinz Munding octogenario, FORUM CLASSICUM 1/2003, Seite 21f.

Exemplarisch für Mundings Denkansatz ist bereits ein (meines Wissens unveröffentlicht gebliebener) Vortrag vom Anfang der 60er Jahre: Bericht und Reflexion über eine Unterrichtsreihe, die anhand ausgewählter Texte PLATON und THUKYDIDES in ihrem gegenseitigen Spannungsverhältnis zeigt.

Die Reihe begann mit einem „Binnenvergleich“, einer Kontrastierung im „engen“ Bereich der griechischen Kultur und Sprache annähernd gleicher Zeit.

Es sind zwei unterschiedliche Denkstile: der des Philosophen, ein Denken in Begriffen und eine entsprechende politische Ethik – und die des Historikers, der die „Dinge“, die realen

Sachverhalte beobachtet und von daher Phänomene wie Machtzuwachs, überhaupt Fragen der Außenpolitik beleuchtet.

In einem weiteren und entscheidenden Schritt stellte Munding die Frage nach der Aktualität der antiken Autoren heute und griff dabei weit über das Fach im engeren Sinne hinaus, letztlich zu der Frage: Was bedeutet heute Politik? Ein Dickicht im Grunde, in das man sich da begibt, Mut auch des Lehrers fast schon zu einem „Denken ohne Geländer“ (HANNAH ARENDT).

Und doch bieten auch in dieser Hinsicht die griechischen Denker Entscheidendes, zumal für den Schüler, der sich erstmal an relativ Einfachem und nicht allzu schwer Verstehbarem erproben muss. Wie Munding immer wieder betonte, bieten antike Texte vielfach Denk-Modelle, klar und gut überschaubar und eben deshalb geeignet, klar umrissene Grundbegriffe und Denkschritte zu vermitteln und das ohne allzu diffizile Verästelungen.

Der knapp referierte Vortrag sollte zentrale didaktische und pädagogische Anliegen am Beispiel verdeutlichen, die Munding ein Leben lang weiter verfolgte. Immer kam es ihm darauf an, dem Schüler klar zu machen: Um d i c h geht es da, um dein Leben und dein Verhalten. Oft hat er Denkstile und Denkformen scharf miteinander kontrastiert, dabei mitunter heftige Emotionen, lebhaft Zustimmung und ebensolche Ablehnung geweckt, aber zurückhaltend, was eigene Entscheidungen im Sinne eines Entweder – Oder betrifft. Nichts lag ihm ferner, als sich als dogmatischen *maestro di verità* zu gerieren. Gleichwohl bot er die behandelten Texte mit jener Verbindlichkeit, die unerlässlich ist, will man sich auf ernsthafte und fundierte Denkwege einlassen.

Seine weit gespannten Interessen und Kenntnisse erlaubten ihm, ja drängten ihn zur modernen Wissenschaft, Soziologie, Anthropologie, vor allem aber zur Naturwissenschaft. Er hauptsächlich war es, der im Bereich der Schule den Vorsokratikern, die durch Platon und dessen denkerische Autorität Jahrhunderte lang verschüttet waren, wieder einen angemessenen Platz sicherte und dabei zeigte, wie nahe diese Denker, etwa EMPEDOKLES, DEMOKRIT, heutigem physikalischem Denken stehen. Gewiss: Hier

exakte Naturwissenschaft – dort naturphilosophische Spekulation, die auf manches antizipatorisch vordeutete. Gegenbilder? Nicht n u r Gegenbilder.

Unter seiner Leitung befassten wir uns am Speyerer Gymnasium am Kaiserdom mit mehreren interdisziplinären Projekten, an denen Kollegen mit verschiedenen Fächern beteiligt waren. Zunächst „Ehrgeiz als ein Grundtrieb menschlichen Handelns“, dann – in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen – „Kosmos“ und „Evolution“.

Bei aller Vielfalt der Themen, bei aller Unterschiedlichkeit der Terminologie verschiedener Wissenszweige kam es Munding stets darauf an, was sprachliche Artikulation betraf, lesbar, klar und verständlich zu sein. So schätzte er Denker wie K. R. POPPER und HANNAH ARENDT. Dagegen stand er kryptischen Sageweisen, in der Philosophie, in bestimmten Wissenschaften und auch in der Dichtung, skeptisch bis schroff ablehnend gegenüber. Eigentlich erstaunlich bei einem versierten Pianisten, Geiger und Streichquartettspieler. (Oder vielleicht gerade deshalb?)

Munding hat viele Kollegen, die sein Schaffen – auch in persönlichen Gesprächen – begleiten durften, in ihrem Denken geprägt und ermuntert, seine Spur weiter zu verfolgen. Vieles, was er angestoßen hat, ist noch uneingelöst. Zuletzt hat er in zwei Buchveröffentlichungen eine Art Bilanz gezogen: „Antike als Gegenbild“ (1990) und „Besinnung im Strom. Kulturphilosophische Essays und Aphorismen“ (1998).

KLAUS EYSELEIN, Mutterstadt

Dr. Franz-Peter Waiblinger zum 60. Geburtstag

Am 20. Februar 2004 feierte Dr. FRANZ-PETER WAIBLINGER, seines Zeichens Akademischer Direktor an der Ludwig-Maximilians-Universität in München, seinen 60. Geburtstag. Dieses Fest ist für mich Anlass, ihm eine kurze Glückwunschadresse zu widmen. Nach meinem Weggang von München nach Berlin ist er vom Wittelsbacher Gymnasium, wo er Seminarlehrer für Latein war, zu meinem Nachfolger in der Didaktik-Lehre an

der Universität berufen worden. Er verwaltet eine der wenigen hauptamtlichen Didaktikstellen in Deutschland. Und er tut dies mit Bravour. Meine Arbeit hat er mit ganzem Engagement fortgesetzt. Er ist dabei auch ganz neue Wege gegangen.

So hat er etwa in einer Aktion „Latein auf Stein“ die Studenten den Münchner Bürgern auf der Straße die lateinischen Inschriften erklären lassen oder wählte für ein Didaktikseminar Venedig als Lehrstätte (dort an der *Venice International University*). In Rom führte er mehrmals die Teilnehmer seiner Kurse unmittelbar an die antiken Orte, worüber sie später im Unterricht ihr Wissen weitergeben sollen. Waiblinger liebt Rom, er schwärmt geradezu von ihm; es ist ihm das geistige Zentrum seines Lebens. Gewiss deshalb hat er darüber seine ersten Reiseführer für italienische Städte geschrieben, z. B. „dtv Reise Textbuch Rom“ oder „Rom – Ein literarischer Reiseführer“ (WBD). Über die „ewige Stadt“ wird er demnächst in der Reihe ANTIKE UND GEGENWART auch eine Schülertext-Ausgabe mit Lehrerkommentar präsentieren. Den Rahmen dafür hat er bereits bei seinem Vortrag „Urbs aeterna. Die Stadt Rom im Lateinunterricht“ auf dem DAV-Kongress in Jena 1996 abgesteckt.

Franz-Peter Waiblinger ist ein gründlicher und solider Arbeiter; in manchem freilich auch ein Querdenker, der sich – in Rücksicht auf die Lernenden – mit dem Bestehenden nicht abfinden kann und will. Einerseits sind ihm die neuen Sprachlehrbücher zu modernistisch, andererseits will er für die Originallektüre die Schüler ihre Textausgaben selbstständig mit Hilfe der modernen Medien herstellen lassen. Mag man gegen solche Positionen – vielleicht mit Recht – Widerspruch anmelden, so wird man seiner These, das Wortschatzlernen in der Lektürephase solle sich an den aktuell benötigten Wörtern der tatsächlich gelesenen Kapitel mit Hilfe von Wortlisten, nicht mit massigen Wortkunden vollziehen, aus Überzeugung zustimmen.

Mit seinen Übersetzungen (etwa bei dtv), aber auch mit seinen Berichten und Rezensionen in der Süddeutschen Zeitung wirbt der Jubilar mit Erfolg auch *extra muros* für die Sache der klassischen Sprachen. Der Antike gilt (neben der deutschen Literatur) seine Liebe. Diese ist wohl

auch das leitende Motiv, das seine Freunde um ihn scharf; da zeigt er sich im Gespräch offen, gerade, ohne Hintergedanken, voller Verständnis für die Situation des anderen, zuweilen geprägt von verhaltenem Humor. Da greift er dann gelegentlich auch zum Saxophon, das er meisterlich beherrscht. Der Jubilar ist ein *vir vere humanus*, der sich auch Schicksalsschlägen – etwa beim frühen Tod seiner lieben Frau – tapfer stellt.

Für seine Arbeit, aber auch seine Freundschaft danken ihm gewiss viele. Ich will ihm persönlich und im Namen des DAV ein „*Ad multos annos*“ zurufen.

FRIEDRICH MAIER, Puchheim

Dr. Marion Giebel, eine Protagonistin extra muros, 65 Jahre

Am 10. 3. 2004 ist Dr. MARION GIEBEL 65 Jahre alt geworden. Sie ist keine Lehrerin der Klassischen Sprachen, aber doch eine ungemein wirksame Kämpferin für das Fortleben der Antike in unserer Welt, die mehr und mehr „die freie Fahrt in die Moderne“ proklamiert. Insofern dient sie auch dem Ansehen des altsprachlichen Unterrichts in der Öffentlichkeit.

Nach dem Studium der Klassischen Philologie, Archäologie und Germanistik in Frankfurt und nach der Promotion über ein griechisches Thema (1966) bei HARALD PATZER arbeitete Giebel zunächst als Lektorin im Goldmann-Verlag München, sehr bald aber ist sie freie Schriftstellerin geworden. Seit 1968 begann sie sich dadurch bei allen, die an der Antike interessiert sind, einen Namen zu machen; heute zählt sie wohl unter den Autoren, die über die antike Welt außerhalb von Schule und Universität den Menschen berichten, zu den profiliertesten und anerkanntesten.

Von ihr stammen 16 Übersetzungen im Reclam-Verlag, darunter die erste zweisprachige Ausgabe zu Velleius Paterculus, ebenso die vielgelesenen Rowohlt-Monographien zu Cicero, Sappho, Augustus, Vergil, Ovid, Seneca und die umfangreicheren (meist bei Artemis erschienenen) Darstellungen zu Sachthemen wie „Das Geheimnis der Mysterien. Antike Kulte in Griechenland, Rom und Ägypten“ (1990) oder „Kaiser Julian Apostata. Die Wiederkehr der

Götter“ (2002). Besonders geschätzt ist ihr bei Reclam erschienener „Literarischer Reiseführer durch das römische Italien“ mit dem gelungenen Titel „Treffpunkt Tusculum“ (1995).

Die Jubilarin propagiert freilich antikes Leben und Denken nicht bloß in ihren Schriften; sie setzt die Kraft ihrer feinfühlig und treffsicheren Sprache auch ständig in Vorträgen ein. Vor allem aber ist sie seit Jahrzehnten durch sehr griffige Themen im Bayerischen Rundfunk präsent. Die Palette der von ihr für diese Sendungen verfassten Manuskripte ist sehr weit angelegt, sie umfasst die gesamte griechische und lateinische Literatur, etwa angefangen vom „Weiberstreik und Wolkenkuckucksheim“ eines ARISTOPHANES über „Ovid in der Verbannung“ bis zu „Marc Aurel, Kaiser“. Neuerdings läuft ihre regelmäßige Antikepräsentation unter der Rubrik „Zeitreisen“ und „radioTexte“.

Marion Giebels Engagement gründet nicht bloß auf einer intimen Kenntnis der Stoffe, es zeugt auch von einer ausgesprochen starken Liebe zu der von ihr erforschten Welt. Sie erwirbt das antike Erbe, damit es auch andere besitzen. Dafür will sie bewusst in der Öffentlichkeit tätig sein. „Wem gehört die Antike?“ So lautete der provozierende Titel ihres am DAV-Kongress in Bamberg 1994 gehaltenen Vortrags. Sie reklamiert zu Recht die Antike auch für die Schriftsteller, die, wie sie meint, ein noch weiteres Publikum erreichen als die Lehrerinnen und Lehrer.

Für diesen ihren „Kampf *extra muros*“, wie sie ihre Arbeit selbst bezeichnet, möchte ich ihr persönlich und im Namen des DAV aufrichtig danken. Zu ihrem Jubiläumstag gehen ihr unsere herzlichen Glückwünsche zu.

FRIEDRICH MAIER, Puchheim

Zeitschriftenschau

Fachdidaktik

Angesichts des kaum noch aufzuhaltenden Schülerschwunds im Fach Griechisch muss sich der Lateinunterricht – wollen wir weiterhin ein vollständiges Bild der Antike und ihrer Bedeutung für die europäische Kultur vermitteln – zwangsläufig der Frage stellen, wie griechische Inhalte adäquat in das Fach Latein integriert werden können. Mit diesem Thema („Griechisches im Lateinunterricht“) setzt sich Heft 6/2003 des **Altsprachlichen Unterrichts** auseinander. In der kurzen Einleitung gibt PETER WÜLFING einen knappen Überblick über die Beiträge des Heftes, bevor HANS BERNSDORFF die Berührungspunkte zwischen Griechen und Römern, die Bereiche ihrer kulturellen Auseinandersetzung zusammenfassend darstellt; dabei geht er allerdings nur durch die Berücksichtigung neuerer Literaturtheorien über das hinaus, was im Studium allen angehenden Lateinlehrern zum griechischen Einfluss auf die Römer vermittelt wird. Als geradezu klassisch kann man das erste Praxisbeispiel von ANDREA BURWINKEL bezeichnen: Sie vermittelt „Griechische Mythologie im Anfangsunterricht

Latein“ (hier konkret den Raub der Helena), indem sie der Präsentation im Lehrbuch entsprechend aussagekräftiges Bild- und Textmaterial kontrastierend gegenüberstellt, um ihre Schüler so zu einer differenzierten Interpretation zu führen. CHRISTIAN STOCK erläutert anschließend seine für die Übergangs- oder Anfangslektüre konzipierte, erfreulich konkret dargestellte und umfassend dokumentierte Unterrichtsreihe zur *Ilias Latina*, einem vermutlich in der Regierungszeit Neros entstandenen epischen Gedicht, dessen gut tausend Hexameter sich inhaltlich mehr oder weniger an Homer orientieren. Ein Nachtrag zu AU 4+5/2003 (die Besprechung der lateinischen Kurzgrammatik *GrammaDux* durch WILLIBALD HEILMANN) füllt sinnvoll den restlichen Platz der Seite. Im nächsten Praxisbeispiel stellt MARIA LÜHKEN unter dem Titel „Der Dichter als Übersetzer“ eine sehr anspruchsvolle, vierstündige Sequenz zur vergleichenden Lektüre von CATULLS *carmen* 51 und dem entsprechenden SAPPHO-Fragment vor; dabei wird den Schülern durch Transkription und textnahe Übersetzung sogar der griechische Originaltext zugänglich

gemacht. KARL-HEINZ NIEMANN beschäftigt sich im anschließenden Artikel mit COCTEAUS und STRAWINSKYS *Oedipus Rex*; in dieser didaktisch wie inhaltlich höchst interessanten Unterrichtsreihe für einen Grundkurs ohne Griechisch-Kenntnisse vermittelt er fächerverbindend einen Einblick in die griechische Tragödie, die aufgrund der für die Schule ungeeigneten Dramen SENECAS – des einzigen vorhandenen authentischen Materials – im Lateinunterricht zumeist gar nicht thematisiert werden kann. Im letzten Praxisbeispiel des Heftes („Griechisches und Römisches im Münzbild“) möchte TAMARA VISSER mit Schülern anschauliche Dokumente dafür untersuchen, wie auch im Alltag die römische Kultur an die griechische anknüpfte und sie rezipierte; dem dabei postulierten handlungsorientierten Ansatz wird die Autorin m. E. jedoch nicht gerecht: Die Selbständigkeit der Schüler bleibt auf das genaue Betrachten der obendrein nicht immer deutlichen Münzabbildungen beschränkt, für die Deutung und Interpretation der gewonnenen Ergebnisse ist umfangreiches (in dem Beitrag enthaltenes) Vorwissen notwendig, so dass die längste Unterrichtsphase wohl ein gelenktes Unterrichtsgespräch sein dürfte. Das *Magazin* beginnt mit drei Buchhinweisen: *Hellenika* (besprochen von JOACHIM BIRKEN), *Das antike Rom – Führer durch Geschichte und Kultur* (rezensiert von JÜRGEN BERTRAM) und *Attika im Spiegel antiker Zeugnisse* (empfohlen von WILLIBALD HEILMANN). Es folgt eine nützliche tabellarische Übersicht zu „Informationen und Materialien zu Griechischem in Lateinlehrbüchern“ von JÖRG PFEIFER, der übrigens ab 2004 die Redaktionsleitung anstelle von EVA DOROTHEA BODER übernimmt. FRIEDERIKE HORN und SANDRA RUDLOFF geben in einem von originellen Anregungen strotzenden und dabei konstruktiv kritischen Artikel ihre Erfahrungen mit der Textausgabe „Kleopatra“ (Vandenhoeck & Ruprecht) wieder. MATHIAS LÖCHNER berichtet von dem interessanten Weg, den das Reuchlin-Gymnasium in Pforzheim gefunden hat, um dem Fach Griechisch durch Öffnung auch für Nichtlateiner wieder zu steigenden Schülerzahlen zu verhelfen und es so vor dem Aussterben zu bewahren. Eine Abbildung des nach neuesten Forschungen erstellten Modells des Athener Dio-

nysostheaters beschließt als Miniposter dieses überwiegend gelungene Heft.

Unter dem Titel „Synoptisches Lesen“ vereint **Der Altsprachliche Unterricht** in der Ausgabe 1/2004 Artikel, die in sehr unterschiedlicher Weise die Arbeit mit Übersetzungen im Lateinunterricht thematisieren. Der sehr ausführliche Basisartikel von RAINER NICKEL beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit dem Übersetzungsvergleich; dazu werden auf einer soliden theoretischen Basis die möglichen Gesichtspunkte für Übersetzungsvergleiche erläutert und nützliche Hinweise für die Praxis gegeben. Dem problematischen Umgang mit Übersetzungen von Lehrbuchtexten aus dem Internet widmet sich ACHIM BEYER im ersten Praxisbeispiel („Vernetztes Denken“), in dem er einen Weg aufzeigt, solche teilweise sehr fehlerhaften Produkte sinnvoll für den Unterricht zu nutzen – ihr heimlicher Einsatz ist ohnehin kaum kontrollierbar. Sehr überzeugend legt HANS-LUDWIG OERTEL in seinem Beitrag „Punktuelles Lesen“ dar, dass der Einsatz deutscher Übersetzungen nicht automatisch zu Oberflächlichkeit führt; die vorgestellte Methode ist sehr variabel in Mittel- und Oberstufe einsetzbar, ermöglicht die zügige Lektüre längerer Passagen und schärft den Blick der Schüler für wichtige Details. Wie man Lernern, die erst in Klasse 11 mit dem Lateinunterricht beginnen, trotz extremer Zeitknappheit bis zum Abitur einen nachhaltigen Eindruck von römischer Literatur vermitteln kann, zeigt WIELAND RICHTER in dem „Dido und Aeneas“ überschriebenen Praxisbeispiel, das aufgrund der umfangreichen Dokumentation hervorragend nachvollziehbar ist. Weniger ertragreich ist dagegen der sich anschließende Aufsatz von CHRISTINE GROß zur *Pax Romana*: Über die fachwissenschaftlichen und interpretatorischen Zusammenhänge kommen Didaktik und Methodik allzu kurz, die vorgeschlagenen Tafelbilder sind durch Umfang und Komplexität sehr praxisfern. Dies fällt vor allem im Vergleich mit den darauf folgenden Ausführungen von KARL-HEINZ NIEMANN zu methodischen Varianten bei der SENECA-Lektüre auf; sehr stringent macht er deutlich, wie man entscheidet, welche Partien oder ganze Briefe man im Original, welche man zweisprachig und

welche man vollständig in Übersetzung liest; die dabei entstehenden Tafelbilder sind übersichtlich und aussagekräftig, das beigegefügte Folienbild – ein durchaus nicht perfektes Schülerprodukt – verdeutlicht das erreichbare Textverständnis. SYLVIA THIELES prägnanter Beitrag dreht sich um TOLKIENS „Ringgedicht“, das mittlerweile auch in einer lateinischen Version existiert – ein Vergleich mit der englischen und der deutschen Fassung sorgt für beachtlichen Erkenntnisgewinn auf sprachlicher Ebene und eignet sich hervorragend für Vertretungsunterricht. (Für die Mitarbeit an einem Heft zu dem wichtigen Thema „Vertretungsstunden“ wird übrigens auf S. 51 ausdrücklich geworben!) In der Rubrik *AUextra* berichtet STEPHAN THIES ausführlich über die positiven Erfahrungen mit „Latein-Plus“ im sogenannten Biberacher Modell. Die Anregungen im Magazin-Teil enthalten Artikel von PETER GUMMERT über MARTIN LUTHERS Gedanken zur Problematik des Übersetzens und ihre Behandlung im Unterricht, von WERNER KEMPKES zu kolometrisch-synoptischem Lesen und dem Wesen einer hilfreichen Übersetzung, von MEINHARD-WILHELM SCHULZ zu der – etwas eigenwilligen – einsprachigen Erklärung schwieriger Sätze auch im Lateinunterricht und von SYLVIA THIELE über den Beitrag der Antike zum Verständnis von Tolkiens „perfektem Mythos“. Tipps und Termine sowie das Mini-poster („Dido und Aeneas in der Höhle“, farbige Abbildung aus dem *Codex Vergilius Romanus*) beschließen dieses empfehlenswerte Heft.

MARTIN SCHMALISCH

Themenschwerpunkt der *ZS Welt und Umwelt der Bibel* in Heft 30/2003 ist die Gestalt Abrahams; ein Dutzend Beiträge sind diesem ‚Mann mit vielen Gesichtern‘ gewidmet. Ein archäologischer Beitrag des Heftes gilt den Lagerhäusern und Silos in Cäsarea Maritima: J. PATRICH, „Antike Vorratshaltung“ (66-69), unterscheidet mehrere Speichertypen, zieht Rückschlüsse auf die Bedeutung für die Ökonomie der Stadt und beschreibt Cäsarea als ein Beispiel für die antike Vorratshaltung in einer größeren Stadt. – Ein schönes Heft ist den Herausgebern mit der Nr. 31/2004 gelungen, das den Fluss Nil in den Mit-

telpunkt stellt und eine Reihe von Beiträgen zu Natur, Kultur, Religions- und Alltagsgeschichte, Archäologie und Kunst des Niltals präsentiert. P. LENOBLE berichtet „Wie die Spione des Nero die Nilquellen suchten. Ägyptenforschung vor zwei Jahrtausenden“ (47). Auf Befehl NEROS machte sich 61 n. Chr. eine Expedition nach Ägypten auf, um die Erfolgsaussichten einer möglichen Eroberung zu prüfen. Doch vor allem studieren die Gesandten das fremde Volk und besichtigen touristische Angebote, so die Berichte bei PLINIUS d. Ä., SENECA und CASSIUS DIO.

Die *ZS Antike Welt* greift in Heft 5/2003 mit mehreren reich illustrierten Beiträgen das Thema einige schulisch sehr relevante Themen auf. H. KLOFT schildert den „Alltag in der Antike. Das Beispiel Pompeji“ (451-461); anhand von Graffiti, Dipinti und epigraphischen Zeugnissen spürt er dem ‚Glück‘, den ‚Segnungen der Pax Romana‘ nach, den ‚langfristigen Bekundungen von Zufriedenheit und Einverständnis mit den Lebensumständen über die subjektive Befindlichkeit hinaus‘. – Langjährige Grabungen haben in Arkadien eine prachtvolle kaiserzeitliche Villenanlage zutage gefördert, die im Besitz des berühmten Sophisten und steinreichen Mäzen HERODES ATTICUS war. Darüber berichten TH. und G. SPYROPOULOS: „Prächtige Villa, Refugium und Musenstätte. Die Villa des Herodes Atticus im arkadischen Eua“ (463-470; vgl. auch MARCO GALLI, *Die Lebenswelt eines Sophisten. Untersuchungen zu den Bauten und Stiftungen des Herodes Atticus*, Verlag Ph. v. Zabern, Mainz). – Neben den traditionellen Gattungen der Historienbilder, der mythologischen Gemälde und der Porträts waren schon in griechischer Zeit Lebensmittel ein Bildgegenstand der Kunst. Erscheinungsformen und Deutungsmöglichkeiten antiker Stilleben stellt K. JUNKER in seinem Beitrag „Täuschend echt. Stilleben in der römischen Wandmalerei“ (471-482) vor. – EDITH BERNHAUER befasst sich mit der Wechselbeziehung zwischen Attribut und Statueninhaber in der ägyptischen Kunst: „Sinnbildliche Kennzeichen ägyptischer Würdenträger. Die rundplastische Darstellung von Privatpersonen mit Attribut im Alten Ägypten“ (483-489). – Die Liebe Apolls und das Schicksal des von

ihm erwähnten Hyakinthos, der beim Spiel mit dem Diskus ums Leben kam, beschreibt u. a. OVID; G. GRIMM: „Apollons Liebling Hyakinthos oder Wer ist wer?“ (499-503) stellt einige Abbildungen des Mythos vor. – Den Vorläufern des römischen Hand-Abacus und die Entwicklung dieses Rechengeräts bis in die moderne Zeit verfolgt A. SCHÄRLIG: „Rechnen ganz einfach. Der römische Abacus – sein griechischer Vorfahre und seine Nachkommenschaft bis nach Japan“ (517-520). – Einige Beiträge verweisen auf Ausstellungen und neue Sammlungen: GERHILD KLOSE, KATHARINA ANGERMEYER: „Isis hält Hof. Ein Römerfest zur Eröffnung der Kultstätte der Isis Panthea und Mater Magna in Mainz“ (521-524); R. PETROVSZKY, BÄRBEL HANEMANN: „Römer in der Pfalz. Die neue Ausstellung zur Römerzeit im Historischen Museum der Pfalz Speyer“ (525-528); M. FLASHAR: „Theseus, der Held der Athener. Wie die Archäologische Sammlung der Universität Freiburg drei gleichzeitig laufende Sonderausstellungen auf die Beine gestellt hat“ (529f.). – Heft 6/2003 beginnt mit einem Bericht über eine Ausstellung im Berliner Vorderasiatischen Museum von J. MARZAHN: „Wiedererstehendes Assur. 100 Jahre deutsche Ausgrabungen in Assyrien“ (567-574). – M. FUHR schreibt über „Beutekunst unter Napoleon. Die ‚französische Schenkung‘ an Mainz 1803. Eine Ausstellung im Landesmuseum Mainz“ (595-599). – Über eine Ausstellung im Albertinum Dresden informieren M. WOELK und KORDELIA KNOLL: „Die Lebenden und die Seligen. Unteritalisch-rotfigurige Vasen der Dresdener Skulpturensammlung“ (601-603). – Die ungewöhnlich dichte Folge von Badeanlagen in Olympia, deren Entwicklung sich vom 5. Jh. v. Chr. bis weit in die römische Kaiserzeit verfolgen lässt, belegt, dass man an dieser prominenten Stätte gerade auch beim Badewesen den jeweils neuesten Standard anstrebte; U. SINN, CHRISTINA LEYPOLD und CHRISTA SCHAUER geben einen Einblick: „Olympia – eine Spitzenstellung nicht nur im Sport. Eine neuentdeckte Badeanlage der hellenistischen Zeit“ (617-623). – Im 2. und 3. Jahrhundert n. Chr. ist in vielen Regionen Kleinasien die Tendenz festzustellen, Göttergeburten auf Münzen oder Theaterfriesen nachdrücklich in das Bewusstsein der Bevölkerung zu rufen; diese

Sehnsucht nach welterneuenden Gotteskindern untersucht J. NOLLÉ: „Vielerorts war Bethlehem – Göttergeburten im kaiserzeitlichen Kleinasien“ (635-643). – In der Rubrik ‚Seitenblicke auf die antike Welt‘ untersucht H. FÖRSTER „Die Anfänge des Weihnachtsfestes“ (668-671).

Vier ganz verschiedene Wettbewerbsberichte liest man in **Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg**: J. PIEPER, ausgezeichnet in Arpino mit einem begehrten Sonderpreis, erzählt in Heft 3/2003, 86-88 unter dem Titel „Großer Berliner Erfolg beim Certamen Ciceronianum 2003“ vom großen Erlebnis in Italien. – Das Stück, mit dem die Berliner Bühring-Oberschule Landessieger beim Bundeswettbewerb Fremdsprachen wurde und sich für die Teilnahme am Sprachenfest in Hildesheim qualifizierte, ist nachzulesen S. 88-91 unter dem Titel: „*Horror unoculi vel ,numquam sine ...*“; Odysseus und Konsorten lassen darin den einäugigen Polyphem schlecht aussehen. – J. RABL blickt in Heft 4/2003, 110-137 auf den Berlin-Brandenburgischen Wettbewerb ‚Lebendige Antike‘ mit dem Thema ‚Werbung mit allen antiken Mitteln‘ zurück: „Lebendige Antike verleiht Flügel. Viel Witz und Phantasie beim 8. Schülerwettbewerb“ (vgl. auch www.peirene.de). – BETTINA REITZ schließlich war unterwegs „Auf den Spuren des Horaz in Venosa. Kleine Entdeckungsreise mit einer großen Überraschung“ (139f).

In Heft 2/2003 der ZS **Latein und Griechisch in Baden-Württemberg** gibt G. REINHART einen aktuellen Überblick über „Latein und Griechisch in Baden-Württemberg“ (9-13) mit einem Ausblick auf die neuen Bildungsstandards, „mit deren Hilfe neue Aspekte des altsprachlichen Unterrichts in Hinblick auf ihre Anspruchshöhe und Durchdringungstiefe näher definiert werden. Dabei treten z. B. folgende Arbeitsformen in den Blickpunkt: produktive Formen des Umgangs mit Texten (produktives Schreiben, Dialogisierung von Texten, Inszenierungen etc.); Text-Bild-Vergleiche oder Text-Text-Vergleiche; Einbeziehung elektronischer Medien als Hilfs- und Arbeitsmittel. ... Mit dem altsprachlichen Unterricht verbunden sind eine nachhaltige Schulung analytischer, kombinatorischer und strukturierender Fähigkeiten, die Ausprägung einer vor-

urteilsfreien Offenheit für fremde Kulturen und die Entwicklung eines eigenen Urteilsvermögens. Damit zielt der altsprachliche Unterricht nicht nur auf methodische und kulturelle, sondern auch auf soziale und personale Kompetenzen.“ – Es folgen zwei Vorträge bei Fortbildungsveranstaltungen: E. A. SCHMIDT: „Krieg und Menschlichkeit in der Ilias“ (14-26) und K. BARTELS: „Hephaistos, Prometheus und Homo faber. Mythisches und postmythisches Technikverständnis“ (26-37). – Über eine Stuttgarter Fachtagung des Vereins „Alte Geschichte für Europa“ berichtet R. KLIMEK-WINTER: „Das römische Reich und die historischen Wurzeln des heutigen Europa“ (41-43). – Abgedruckt ist die lateinische „Laudatio auf Michael von Albrecht“ anlässlich seines 70. Geburtstags von J. P. SCHWINDT (45f.)

Viel Interessantes bietet das Doppelheft 2+3/2003 der ZS **Die Alten Sprachen im Unterricht**. Zwei Thüringer Schülerinnen KATI HILDEBRAND und STEFANIE SCHUH erzählen begeistert von ihrer Teilnahme am internationalen *Certamen Ciceronianum* in Arpino (4-6). – KARIN KEMMETER befasst sich mit ganz praktischen „Möglichkeiten der aktiven Werbung für das Fach Latein: *Audite Faunum!*“ (12-14). – A. SEDLMEIER plädiert für die Lektüre lateinischer Texte des 20. Jahrhunderts „Christliche Texte im Lateinunterricht – ein Projekt für die 10. Jahrgangsstufe am Beispiel der Enzyklika ‚*Humanae vitae*‘“ (14-40) mit einer (kopierfähigen) Textauswahl und umfangreichen Erläuterungen (40-70). – Im Heft 4/2003, S. 3 berichtet H. KLOIBER u. a. von einem Schreiben von Ministerialdirigent Dr. P. Müller, „dass in Zukunft auch Schüler mit Latein als zweiter Fremdsprache ‚das Fach Griechisch ohne weitere Auflagen wählen‘ und damit zum Humanistischen Gymnasium zugelassen werden können.“ – F. HEUBNER ruft (5f.) zum *XI. Certamen Thuringiae* 2004 auf. – Zu einem ausgefallenen Wettbewerb ruft der Landesverband Bayern auf: „Gegenstand des Wettbewerbs ist ein Logo bzw. eine graphische oder bildhafte Darstellung, die auf witzige, nicht aber kitschhafte Weise für das Fach Latein werben soll. Auch eine Kombination aus graphischen Elementen und einem kurzen Text im Sinne einer Sentenz oder eines Werbespruchs wäre sehr willkommen.“ – W.

VON BERNUTH referiert mit Blick auf die Nutzung von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien im Internet über „Das neue Urheberrecht. Neue Regeln für den Unterrichtsalltag“ (13-18). – Einen sehr detaillierten und materialreichen Lektürevorschlag gibt MARTINA REISS: „Rutilius Claudius Namatianus, *Laudes Romae (De reditu suo* 1,47-164), als Ergänzung zu Vergils Aeneis in der 11. Jahrgangsstufe oder im Leistungskurs“ (18-54). – M. LOBE berichtet über „Eine Ausstellung von Titelkupfern lateinischer Textausgaben des 17. und 18. Jahrhunderts am Melanchthongymnasium Nürnberg vom 15.12.2003 bis zum 15.03.2004“ unter der Überschrift „Stumme Poesie“ – Lateinische Literaturgeschichte in Bildern“ (55-59).

Heft 3+4/2003 des **Mitteilungsblatts des Landesverbands NRW** beginnt mit dem Resümee des Vortrags von G. BINDER bei der Xantener DAV-Tagung über die „Via Flaminia. 2000 Jahre einer antiken Fernstraße in Mittelitalien“ (3-5). – G. JANSSEN diskutiert die Frage „Eulen aus Athen oder: Warum man Griechisch können sollte“ (5-7). – „Zwei Vorstellungen von Glück“ präsentiert FLORA BEGRICH, Teilnehmerin am *Certamen Carolinum* 2001, und zwar das Modell des Herakles am Scheideweg und das von Solon und Kroisos (7-17).

Die ZS **Circulare**. Unabhängiges Organ der klassischen Philologen Österreichs, Heft 4/2003 beginnt mit einem Vortrag „Rom und Europa“ (3-5), den G. E. THÜRY in der rumänischen Botschaft in Wien beim Symposium „*In honorem imperatoris Traiani*“ gehalten hat. – G. E. Thüry war auch der Hauptakteur eines Workshops ‚Kochen in der römischen Antike‘, von dem W. WIDHALM-KUPFERSCHMIDT unter dem Appell „Männer an den Herd“ berichtet (S. 7). – RENATE GLAS berichtet unter dem Titel „Talentecamp 2003: Ansturm auf das Lateinerteam“ (8) von einer nachahmenswerten Initiative, einer Veranstaltung für besonders talentierte und interessierte Schüler verschiedener Fachbereiche an der Universität Klagenfurt. Unter dem Motto ‚Die antike Mythologie lässt grüßen ..‘ arbeiteten 13 Schülerinnen und Schüler aus ganz Kärnten an der Bedeutung und der mythologischen Herkunft der Tierkreiszeichen und erstellten dazu eine viel beachtete Power-

point-Präsentation. – M. HUBER verfolgt am Beispiel einiger Karikaturen die „Antike(nrezeption) in den Medien“ (13), MARIE-THERES SCHMETTERER gibt einen Überblick über „Orpheus: Mythos, Dichtung und Oper“ (16-19). – M. SCHÖFFBERGER und V. STREICHER sehen „Griechisch auf neuen

Wegen“; sie analysieren Webseiten für den Griechischunterricht, müssen dabei feststellen, dass es „nach wie vor an einem dichten ‚Netzwerk für Griechisch‘ mangelt“.

JOSEF RABL

Besprechungen

Arbogast Schmitt: Die Moderne und Platon. J. B. Metzler, Stuttgart, Weimar 2003, 584 S., EUR 69,95 (ISBN 3-476-01949-7).

Der Marburger Gräzist ARBOGAST SCHMITT (S.) legt mit seiner – nach Abzug des Literaturverzeichnis (541-561), des Sach- und Personenregisters (562-579) sowie des Stellenregisters (581-584) – 540 Seiten umfassenden Monographie „Die Moderne und Platon“ eine Fülle seiner Forschungs- und Interpretationsergebnisse zur Deutung des Verhältnisses der Moderne zu Platon oder – um es gleich etwas genauer zu sagen –: des Verhältnisses der Neuzeit/Moderne (deren spezifische Ausprägungen er bereits im Spätmittelalter sich vollziehen sieht (dazu u.)) zur platonisch-aristotelisch-scholastischen Tradition vor. Der Titel des Buches ist insofern Ergebnis des Befundes, dass sich die Moderne zur Ausbildung ihres eigenen Selbstverständnisses Platon stets erneut als zentralen Bezugspunkt gewählt und sich immer wieder in Auseinandersetzung mit diesem definiert hat – dies in teilweise dezidiert ablehnender oder auch ungerechtfertigt vereinnehmender Form.

S. greift auf langjährige und weitgespannte eigene Vorarbeiten wie auch auf Ergebnisse der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Projektes „Neuzeitliches Selbstverständnis und Deutung der Antike“ zurück (6), führt diese umfangreichen Studien zusammen und weiter und lässt ungeachtet der immensen, ja überwältigenden Aspektfülle ein beeindruckend geschlossenes Bild der in den Grundthesen entworfenen und diskutierten Fragestellungen entstehen.

Diese Weite des Horizontes ist ebenso Resultat des Verfolgens langfristiger Traditionslinien wie des grundsätzlich interdisziplinären Ansatzes.

Einbezogen werden u. a. philosophische, ästhetische, ethische, politische, ökonomische und naturwissenschaftliche Aspekte (5).

Eine Rezension kann natürlich nicht den Rahmen bieten, ein Buch, das sich in diesem Umfang so zahlreicher Bezüge bedient bzw. diese auch ganz neu herstellt, in seinen subtilen Argumentationssträngen auch nur im Ansatz nachzuzeichnen. Ich konzentriere mich dementsprechend auf wesentliche Thesen und bin zuversichtlich, dass vor diesem Hintergrund einsichtig wird, warum ich die Ansicht vertrete, dass diese Arbeit nicht nur von einigen wenigen klassischen Philologen (S. ist ja von Hause aus Gräzist), sondern von einem breiteren Publikum rezipiert werden sollte. Ich denke z. B. an die an Universitäten, Studienseminaren und Schulen in den Bereichen „Didaktik“, „Methodik“, „Pädagogik“ und „Psychologie“ – in welcher Form auch immer – Tätigen.

Zunächst zeichnet S. instruktiv nach, in welchem Maße sich das Selbstverständnis der Neuzeit/Moderne aus der Auffassung speist, sich in einem radikal-revolutionären Bruch mit den Epochen „Antike“ und „Mittelalter“ zu befinden und diese – vorgeblich insbesondere erkenntnistheoretisch naiven – Epochen endgültig überwunden zu haben, wodurch der Weg zu einer sachlich begründeten Auseinandersetzung mit dem im Grunde unwiederbringlich Überholten nicht mehr gegeben sei.

Wie wenig plausibel sich ein solch plakatives Konstrukt darstellt, ergibt sich S. zufolge schon aus den uneinheitlichen und demzufolge kaum argumentative Konsistenz aufweisenden Versuchen, „Modernes“ innerhalb der europäischen Geistesgeschichte, ja der Antike selbst

zu lokalisieren. „Modern“ soll demnach etwa die Entwicklung von HOMERS Ilias zur Odyssee, vom Epos zur Lyrik oder von der griechischen Klassik zum Hellenismus gewesen sein. Den Vorwurf könnte man also auch so wenden: Die Moderne hat sich in einem Gefühl der Überlegenheit von der Antike abgegrenzt, ohne sich des mit „modern“ Gemeinten wirklich vergewissert zu haben.

Im Anschluss zeigt S. diejenigen Linien auf, die zur Herausbildung der Moderne als fundamental charakterisiert werden dürfen.

Zum einen sieht er als ursächlich die „Wende zur Erfahrung und die Erhöhung des Einzeldings zum ‚wohlbestimmten‘ Ding...“ an (23). Entscheidend hierfür sei die Umdeutung des ARISTOTELES durch den franziskanischen Gelehrten DUNS SCOTUS im Spätmittelalter, der die mindestens drei notwendigen Arten des Erkennens (Wahrnehmung, Verstand und Intellekt) zugleich nivellierend auf zwei, nämlich die intelligente Anschauung und den (zergliedernden) Verstand reduziert und diese damit in einen scharfen Gegensatz gebracht habe – eine der Moderne geläufige Dichotomie. Folge sei die Verwissenschaftlichung der Anschauung gewesen, insofern diese nunmehr zur Erfassung der vollständigen Bestimmtheit eines Einzelgegenstandes zu befähigen schien (32).

Zum anderen arbeitet S. die Bedeutung der massiven Stoa-Rezeption in und seit der Renaissance heraus, wodurch diese übrigens nicht zu einer Epoche der Wiederentdeckung der Antike, sondern der hellenistischen Antike geworden sei (66ff.), durch deren ‚Brille‘ man von nun an Platon gesehen habe. Was den in hohem Maße prägenden Einfluss der Stoa auf die Neuzeit betrifft, so greife ich drei Denkfiguren heraus:

1. Die stoische Auffassung einer kontinuierlichen, kausal-mechanistischen Ursachenkette (z. B. 94f.), die jedem Einzelgegenstand in seiner jeweiligen Ausprägung einen notwendigen Platz im Gesamt zuweise.
2. Die stoische Lehre der Synkatathesis, die als ein Akt der (bewussten) Zustimmung zu einer Einwirkung/Affektion den Menschen in eine kategoriale Zweiteilung bringe: auf der einen Seite ein ausschließlich passiv-rezeptiver

Bereich der Seele (z. B. Wahrnehmung oder Gefühl), auf der anderen Seite der von Spontaneität gekennzeichnete Bereich des Logos, der demzufolge allein Freiheit verbürge (z. B. 114f., hier auch aufschlussreiche Hinweise zum Einfluss der Synkatathesislehre auf den in der Moderne gebräuchlichen, ja geradezu dogmatischen Rang beanspruchenden Primat des Willens/des Interesses gegenüber der Erkenntnis).

3. Die Oikeiosislehre, die den Menschen auf seine rudimentären Anfänge festlege (454). Es ist in der Tat ein intellektuelles Vergnügen, S.s Nachweis zu verfolgen, wie sich die genannten Linien und Denkmuster, die ja kein gegebenes Faktum, sondern historisch-kontingent vermittelt sind, bei allen Divergenzen im Detail als Basisannahmen in der Neuzeit/Moderne durchgehalten haben und bis in neueste Ansätze unterschiedlichster wissenschaftlicher Disziplinen durchhalten.

Ehe ich auf wenige ausgewählte Komplexe kurz genauer eingehe, liste ich einige Einzelaspekte auf. Dies kann nur in einer kleinen Auswahl geschehen, die ganze Breite der Einsichten vermittelt nur die eigene Lektüre. Zu nennen sind etwa der Gegensatz von Natur und Kultur (81ff.), die Verengung des Begriffs der Rationalität durch die Entgegensetzung von Sinnlichkeit und Verstand (100ff.), die Festlegung bzw. Reduzierung des Denkens auf die Dimension der Vorstellung (z. B. 134ff.), die Kunsttheorie des Naturalismus (145ff.), der logische Empirismus (154ff.), die Gestaltpsychologie (159ff.), moderne Logiken (241ff.), die Evolutionstheorie (460ff.).

Als Kernstück der Arbeit darf indes gewiss die Herausarbeitung des unterschiedlichen Begriffs des Denkens in der Neuzeit/Moderne und in der platonisch-aristotelisch geprägten Antike betrachtet werden. Dabei kehren sich gewohnte, verfestigte Bilder um. Es tritt der bemerkenswerte Befund zutage, dass die Antike keineswegs unbesehen als unkritisch und erkenntnistheoretisch naiv anzusehen ist, weil sie noch nicht zu der Erkenntnis gelangt sei, dass das Denken bei sich selbst seinen Anfang nehmen müsse. Im Gegenteil: Es sei gerade die Neuzeit/Moderne, die ein eher oberflächliches und unzureichen-

des Verständnis von dem entwickelt und ausgebildet habe, was das Denken zum Denken mache. Denn seither werde „Denken“ endgültig mit Bewusstsein identifiziert, der Begriff des Denkens also von dem nachgeordneten Akt der (bewussten) Vergegenwärtigung passiv empfangener Daten gewonnen, das Denken mithin in den Bereich der Vorstellung verwiesen und auf diesen festgeschrieben. Viele Aporien der Neuzeit/Moderne haben genau an dieser Stelle – wenn ich S. richtig verstehe – ihren Ursprung: z. B. die Subjekt-Objekt-Spaltung, die scheinbar unüberbrückbare Kluft zwischen vorgeblich distanzierter Rationalität und dem Reichtum unmittelbarer Erfahrung, unmittelbaren Erlebens und dgl. In diesem Kontext ist insbesondere auf die aufschlussreichen DESCARTES- und KANTinterpretationen zu verweisen.

Im Gegensatz dazu sei für PLATON und auch ARISTOTELES Denken ein primärer Erfassungsakt, ein Akt des Unterscheidens und zwar des Unterscheidens von „Etwas“, „etwas Bestimmten“. Und genau in diesem Erfassen von Bestimmtem, von dem, was eine Sache im Unterschied zu anderem zu dieser einen Sache mache (das dann natürlich kein Einzelgegenstand sein, sondern nur als Resultat einer begrifflichen Klärung verstanden werden könne), liege die Bedeutung des Seins (verstanden als „etwas Bestimmtes sein“) als innerer Maßstab des Denkens (vgl. hierzu 52ff. sowie die Ausführungen zur Hypothese der Idee und zum Widerspruchsaxiom, 215ff). Es sei folglich eine gravierende Fehldeutung, diese Ausrichtung am Sein als einen naiven Abbildrealismus zu kritisieren. Zudem biete die platonisch-aristotelische Auffassung einen alternativen Blick auf die Einheit der seelischen Aktivitäten, insofern hier alle seelischen Vermögen wegen ihrer Unterscheidungstätigkeit Anteil am Denken hätten. In diesem Sinne denke – wenn auch nicht im wirklich eigentlichen Sinne – schon die Wahrnehmung, insofern sie etwa Farben und Töne unterscheide, wenn auch gebunden an ihre Leistungsfähigkeit und deshalb in weniger freier Form als die Vernunft. Auch Gefühle sind dann nicht mehr nur in einem irrationalen Bereich des Menschen anzusiedeln, sondern spielen komplex mit Denkakten zusammen (283ff.). Es gelingt S.

m. E. überzeugend einsichtig zu machen, dass Platon zu einer bemerkenswert differenzierten Analyse der Einheit der Person gelangt ist, die sich der gegenwärtig gängigen Dreivermögen-Psychologie mit den drei als eigenursprünglich und getrennt angesehenen Elementen „Verstand“, „Gefühl“ und „Wille“ als überlegen erweist.

Den Zugang zu der für manchen Leser gewiss etwas sperrigen Materie erleichtert S. durch zahlreiche, oft auch vergnügliche Beispiele, die keineswegs nur illustrierenden Charakter haben, vielmehr der Argumentation zusätzlich Überzeugungskraft verleihen.

Zum Schluss möchte ich wenigstens noch auf die Kapitel zur modernen Staats-, Wirtschafts- und Evolutionstheorie hinweisen (381-523). Treffen S.s Analysen zu, so überrascht es – wie oben schon angesprochen – nicht wenig, in welcher immensen gedanklichen Abhängigkeit sich die Moderne von der antiken Stoa und deren doch z. T. erheblich spekulativen Grundannahmen befindet. Die Systemstelle „göttlicher Logos“ ist dabei lediglich ersetzt durch im Grunde metaphysische Subjekte wie „der Markt“ oder „die Selektion“. Auch hier erweisen sich nicht Platon und Aristoteles als unaufgeklärt, vielmehr die Neuzeit und Moderne, deren grundsätzliche Positionen S. vielfach als „Metaphysik des Empirismus“ kritisiert.

S. hat sich – im Bild gesprochen – beileibe nicht bemüht, den Anhängern und Vertretern moderner Positionen Honig auf den Rand seiner scharfen, manchmal geradezu beißenden Kritik¹ zu schmieren. Sein sozusagen enthellenisierter Platon eröffnet indes zweifelsohne einen freieren Blick auf zahlreiche Aporien, in denen sich die Moderne befindet, und zeigt mögliche Lösungsansätze auf. Diesen Blick zu gewinnen, dazu wünscht man diesem wirklich großartigen und bedeutenden Buch zahlreiche Leser, die bereit sind, Vertrautes in Frage zu stellen und noch einmal kritisch neu zu denken.

Anmerkung:

- 1) Zwei Beispiele: „In der Philosophie stehen plötzlich die im Mittelalter zwar bekannten, aber wenig geschätzten hellenistischen Schulen der Stoa, der Skepsis und des Epikureismus im Zentrum des Interesses. Die erste lateinische Übersetzung des Sextus Empiricus macht

diesen Philosophiegeschichtsschreiber aus der zweiten Reihe zum ‚Vater der modernen Philosophie‘“ (67). – „Statt aber über den Tod des Subjekts zu klagen ..., sollte man prüfen, ob wir die affirmative Haltung zur kritischen Moderne nicht zu weit treiben, wenn wir selbst ihr völliges Scheitern noch für ein Zeichen ihrer geschichtlichen Überlegenheit halten, hinter die es kein Zurück geben könne.“ (121).

BURKARD CHWALEK, Bingen

Arno Schmidt, Die Geburt des Logos, Logos Verlag Berlin, Comeniushof, Gubener Str. 47, 10243 Berlin (ISBN 3-89722-941-2).

ARNO SCHMIDT legt uns ein Buch vor, das aus einer Reihe von Vorlesungen und Vorträgen an den Universitäten Oldenburg, Halle und Marburg hervorgegangen ist. Er wendet sich an Studenten, Lehrer und überhaupt an philosophisch Interessierte.

Darstellungsform und Sprache sind deshalb bewusst auch für nicht Klassische Philologen verständlich gehalten, wie man überhaupt der gesamten Darlegung die Lebhaftigkeit des mündlichen Vortrags und die ausgeprägt didaktische Absicht (ausführliche Lesehilfen, Wort- und Namensklärungen, Indizes) des erprobten Schulmanns anmerkt. Das Buch ist deshalb von vorn bis hinten gut lesbar, kann aber auch abschnittsweise als Nachschlagewerk genutzt werden. Und wer hätte das nicht ab und zu nötig! Darüber hinaus erfreuen hinzugefügte Radierungen von ERNST MAROW das Auge.

Worum geht es? Schmidt beginnt seine Ausführungen zur Geburt des Logos nicht wie die gängigen Philosophiegeschichten mit THALES VON MILET. Ausführlich widmet er sich den Paradigmata (zur Erläuterung des Begriffs vgl. S. 2 und 15), die den milesischen Physiologi vorangehen: HOMER, HESIOD, ORPHEUS und SOLON. Er beschreibt ihre Denk- und Vorstellungswelten unter intensiver Bezugnahme auf einschlägige Textquellen. Die charakterisierenden und differenzierenden Attribute der verschiedenen Paradigmata (philomythisch, mythologisch, theologisch) wirken zunächst etwas verwirrend, sollen aber offenbar den Hintergrund für das logische Paradigma des THALES, ANAXIMANDER und ANAXIMENES stellen. Schmidt legt Wert auf die Beobachtung, dass es zwar im Mythos noch keinen

Diskurs wie um einen theoretischen Sachverhalt gebe, dass sich in ihm jedoch schon eine Tendenz zeige, zwischen Personen und Sachen zu trennen, womit der Zugang zu einer neuen Weltsicht freigebracht und der Weg der Forschung angebahnt werde, wie die späteren Philosophen im engeren Sinne ihn gingen. Schmidts Aufmerksamkeit gilt im Hauptstück (Paradigmata, Teil B) den Ansätzen philosophischen Denkens bei den *mythologoi* (Denken in Gegensätzen, in Strukturen, dem *Hen kai pan* z. B. S. 35ff).

Dabei verarbeitet Schmidt eine große Fülle von Literatur (11 Seiten Literaturverzeichnis), schlägt große gedankliche Bögen zu HÖLDERLIN und CELAN und belegt damit die Wirkungsgeschichte der antiken Philosophie. Auf lebhaft narrative Passagen (über Odysseus oder Solon-Kroisos) folgen reflektierende Abschnitte. Bisweilen verführt den spürbar begeisterten Autor die Emotionalität zu waghalsigen Angriffen auf modern-gängige Wörter, die ihm zu Reizwörtern geworden sind (vgl. S. 21 Bildungspolitik – Frivolität). Schmidt schreibt mit Herzblut, und das ist erfrischend, auch wenn man ihm da und dort nicht immer folgen muss.

Die drei Milesier werden unter Heranziehung einer breit angelegten Sekundärliteratur von ARISTOTELES bis SCHADEWALDT, von NIETZSCHE bis WITTGENSTEIN differenziert dargestellt. Auch dieses bringt gegenüber den bisherigen einschlägigen Darlegungen in der Fachliteratur manchen neuen Aspekt.

Kurzum: ein lesenswertes und hilfreiches Buch, um einen Überblick über diesen Teil der Vorsokratiker zu gewinnen oder auch um Einzelnes nachzuschlagen. *Tolle, lege!*

KURT GIESEKING, Sarstedt

Martin Euringer: Epikur. Antike Lebensfreude in der Gegenwart. Stuttgart: Kohlhammer 2003, 114 S., EUR 18,- (ISBN 3-17-017957-8).

MARTIN EURINGER (E.) möchte nach eigener Aussage auf möglichst einfache Art Grundinformationen über die epikureische Philosophie vermitteln und Denkanstöße liefern, ob und in welchem Maße man in der heutigen Zeit nach den Lehren Epikurs sein Leben gestalten kann.

Demzufolge hat er sein Buch in zwei Großabschnitte eingeteilt. Der erste Abschnitt trägt den Titel: „Der Garten des Epikur“ (9-78), der zweite lautet: „Epikureisch leben“ (79-137). Daran schließen sich Hinweise auf ausgewählte Literatur (139f.), wobei E. – wie im Vorwort ausdrücklich vermerkt – eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der aktuellen Forschung nicht intendiert, ein Sachwortverzeichnis (141f.) sowie ein Personenverzeichnis an (143f.).

Im ersten Teil liefert E. zunächst eine insgesamt instruktive Übersicht über das Zeitalter Epikurs, die es dem Leser ermöglicht, den antiken Philosophen aus seiner Zeit heraus zu verstehen. Der Plural des griechischen Wortes: *polis* ist allerdings *poleis* (nicht: *polei*). Bei der Angabe über das Todesjahr Epikurs hat sich E. offensichtlich verrechnet, wenn er behauptet (12), dass „sich gegen 272 v. Chr. (Epikur war zwei Jahre vorher gestorben) schließlich drei große Machtblöcke bildeten.“ Auf dem Einband ist das richtige Todesjahr vermerkt: 271 v. Chr. Begreiflicherweise erläutert E. bei der Vorstellung der epikureischen Philosophie auch die Grundvorstellungen der anderen zentralen Philosophenschulen. Anschaulich und leicht verständlich – wie im Vorwort angekündigt – werden in knappen Strichen die wesentlichen Merkmale der Akademie PLATONS, des Peripatos des ARISTOTELES, der Schule der Skeptiker und die der Stoiker vorgestellt. Erwartungsgemäß greift E. auf wichtige Quellen zu Leben und Werk des Epikur zurück, etwa auf DIOGENES LAERTIOS, LUKREZ und andere Autoren wie CICERO, SENECA, PLUTARCH und LAKTANZ. Auf HORAZ und VERGIL verweist E. lediglich an einer Stelle (26). Dabei fällt die Auseinandersetzung mit beiden augusteischen Dichtern allzu knapp aus, wenn E. nur auf das berühmte *carpe diem* verweist. Von den zahlreichen Schriften Epikurs sind nur noch der Brief an HERODOT überliefert, in dem vor allem die Naturphilosophie und die Atomlehre im Zentrum stehen, der Brief an MENOIKEUS, der an PYTHOCLES sowie Sätze aus den „Hauptlehren“ und einige Fragmente. Bekanntlich hat es H.-W. KRAUTZ unternommen, das verbliebene Werk Epikurs in einer zweisprachigen Ausgabe zu publizieren (Briefe-Sprüche-Werkfragmente. Reclam: Stuttgart 1980).

Zur Einordnung eines antiken Systems ist die Berücksichtigung der Rezeption von großer Bedeutung. Dem trägt auch E. Rechnung und stellt dem Leser in gebotener Kürze die entscheidenden Entwicklungslinien dar. So verweist er darauf, dass spätestens die frühchristlichen Autoren die epikureische Lehre verwarfen und als ein Übel betrachteten. Diese Autoren konnten allerdings schon auf bestehende Vorbehalte, ja Schmähschriften der Stoiker zurückgreifen. Zentrale Autoren bis in die aktuelle Gegenwart hinein werden angeführt, die sich mit den Thesen Epikurs befasst haben, etwa PIERRE HADOT, MARTHA NUSSBAUM oder auch MARCELLO GIGANTE. Im dritten Unterabschnitt befasst sich E. mit der Atomlehre Epikurs, wobei er allerdings nicht auf Spekulationen verzichtet: „Wären uns mehr seiner Werke erhalten geblieben, würden wir wohl feststellen, dass quantitativ der größte Teil seiner Philosophie sogenannte ontologische Überlegungen gewesen wären“ (33). E. stellt interessante Bezüge zur Quantentheorie her, die auch im modernen Physikunterricht thematisiert werden können. Im vierten Unterabschnitt steht die „Heilung der Seele“ im Mittelpunkt. E. erläutert sein Verständnis der epikureischen „*hedoné*“ und stützt sich dabei auf Aussagen Epikurs, die er umsichtig interpretiert.

Im zweiten Teil des Buches geht E. der Frage nach, ob es statthaft und möglich sei, Epikurs Philosophie auf unser heutiges Leben unverändert zu übertragen. Der Verfasser glaubt, dies sei tatsächlich möglich, und kommt zu der Erkenntnis, dass die Anhänger der „Spaßgesellschaft“ (diesen Ausdruck lehnt er nachdrücklich ab) ihre Lebensweise durchaus moralisch vertreten könnten. Ob die meisten Vertreter dieser Lebensanschauung ihr Leben auf eine reflektierte und kalkulierte Lustempfindung ausrichten (81), wie E. glaubt, vermag der Rezensent nicht nachzuvollziehen. Letztendlich mag jeder Leser selbst entscheiden, ob E. mit seinem Verständnis des Transfers der epikureischen Überlegungen in der heutigen Zeit Recht hat. Bei seiner Argumentation für das Gedankengebäude Epikurs streift E. aktuelle Themen wie Euthanasie, Freundschaft, Gerechtigkeit, Lebensglück, Lebensplan, Utilitarismus u.v.m.

Insgesamt legt E. ein durchaus interessantes Buch vor, mit dessen Hilfe man einen guten Einblick in antikes Denken und vor allem in die Gedankenwelt Epikurs erhält. Allerdings ist Euringers Darstellung nicht frei von Spekulationen, insbesondere im zweiten Teil. Hier sollte jeder Leser sich selbst ein Urteil bilden, inwieweit er den Vorstellungen des Autors folgen will.

DIETMAR SCHMITZ, Oberhausen

Walter Burkert: Die Griechen und der Orient. München (C.H. Beck) 2003. 176 S., EUR 19,90 (ISBN 3-406-50247-4).

Ex oriente lux ... Bereits der Titel des Einleitungskapitels „Klassisches Griechenland und orientalischer Hintergrund“ macht deutlich, worum es in diesem Buch geht: aufzuzeigen, dass die klassische griechische Kultur nicht „wie von selbst aus der Natur des Menschengeschlechts“ (10), nicht in provinzieller Abgeschlossenheit, sondern im interkulturellen Kontext der Hochkulturen des Orients entstanden ist. W. BURKERT (B.), Emeritus für Klassische Philologie an der Universität Zürich, bekannt v. a. durch seine religionsgeschichtlichen Studien (erinnert sei etwa an „*Homo necans*: Interpretationen altgriechischer Opferriten und Mythen“ 1972 bzw. „Kulte des Altertums. Biologische Grundlagen der Religion“, 1998), zeigt auf, dass v. a. das historische 19. Jahrhundert die Isolierung des klassischen Griechenland zu verantworten hat. Erst nach dem 2. Weltkrieg sei es im Gefolge der Publikation hethitischer Texte und der Entdeckung von Linear B zu einer zunehmenden Anerkennung einer interkulturellen Perspektive gekommen, die B. als „gegenwartsbedingt“ deutet: „In der wachsenden Weltgesellschaft ist Europa eine kleinere Halbinsel, bewohnt von einer schwindenden Minderheit, umdrängt von zunehmend selbstbewußteren Mehrheiten. Deutlicher noch ist die veränderte Situation in den USA, wo das sogenannte Abendland allmählich aus dem Blick gerät. Kritik, teilweise ausgesprochen aggressive Kritik richtet sich gegen die angebliche intellektuelle Einzigartigkeit des vergangenen Europa, der ‚dead white men‘, und damit explizit auch gegen seine geistige Grundlage, also gegen die

Griechen als die ältesten der ‚dead white men‘.“ (11).

In einem knapp gehaltenen historischen Überblick zeigt B. auf, wie die Griechen, bedingt durch ihre geographische Lage am Rand des imperialen Ostens, zweimal das Glück hatten, weder vom Großreich der Assyrer (8./7.Jh.) noch dem der Achämeniden (5. Jh.) überrollt worden zu sein, sondern vorwiegend die positiven Wirkungen des Kulturtransfers erfahren zu haben. Das besondere Phänomen „Klassisches Griechenland“ erklärt B. durch „Aspekte von Freiheit“: das Fehlen einer beherrschenden Zentralmacht ließ eine Vielzahl von lokalen Zentren zu mit entsprechenden Chancen für Individuen, die in Konkurrenz zueinander traten. Daraus erwuchs die agonale Rhetorik, deren argumentierendes Vorgehen bald bloßes Autoritätsdenken überwand.

In Kap. I (Alphabet und Schriftkultur, 23-27) zeichnet B. nach, wie es ausgehend von ägyptischen Hieroglyphen bzw. mesopotamischer Keilschrift über die Silbenschriften der Mittleren Bronzezeit (Linear A und B) bis zur Entdeckung des Alphabets im 12./11. Jh. im semitischen Raum zu einer beständigen Vereinfachung des Schriftsystems kam. Die Griechen übernahmen kurz nach 800 das phönikische Alphabet wahrscheinlich von der phönikischen Kolonie Cypern und erweiterten die semitische Konsonantenschrift um die Vokale – dabei führten sie bereits bestehende zeitgenössische Ansätze zu solcher Orthographie weiter.

Kap. II (Homer als Dichter der orientalisierenden Epoche, 28-54) weist überzeugend und detailliert die mannigfaltigen Einflüsse v. a. der mesopotamischen Epik (*Atrahasis*, *Gilgamesh*, *Enuma elish*) auf HOMER nach, was Stil (Epitheta, Formelverse, Vergleiche), inhaltliche Motive, mythische Konzepte und Erzählfiguren angeht. B.s Fazit: „Es wäre paradox, wenn die klassische Philologie die nächsten Parallelen und Vorgänger der ältesten griechischen Literaturwerke weiterhin in stillem Einverständnis ignorieren würde.“ (54).

In Kap. III (Ostwestliche Weisheitsliteratur und Kosmogonie: Zur Vorgeschichte der Philosophie, 55-78) legt B. dar, wie auch die Bücher der sog. Vorsokratiker nicht im leeren Raum

entstanden, sondern von östlicher Weisheitsliteratur bzw. kosmogonischer Mythologie bzw. Spekulation beeinflusst wurden. Bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist auch, dass der Lehrsatz des PYTHAGORAS in Keilschrifttexten schon rund 1000 Jahre vor Pythagoras routinemäßig angewandt wurde und die Einteilung des Kreises in 360 Grad samt der Unterteilung in Minuten und Sekunden ein Stück babylonischer Rechentechnik sind.

In Kap. IV (Orpheus und Ägypten, 79-106) geht B. den Beziehungen zwischen Griechenland und dem Osten im geistig-religiösen Bereich nach, so am Beispiel der Gleichsetzung Osiris-Dionysos, der seit dem Ende des 6. Jhs. als Mysteriengott bezeugt ist und das Glück der Verstorbenen im Jenseits sichert, und der kontrovers diskutierten „Orphik“, einer religiösen Bewegung, die Orpheus als Prophet betrachtete und Bücher des Orpheus kannte, die sie als heilige Texte behandelte. Nach B. erscheint die Orphik „als eine elitäre Gruppe inmitten einer sehr viel weiteren und unbestimmteren ‚bakchischen‘ Kult- und Symboltradition.“ (94).

In Kap. V (Persien und die Magier, 95-133) sieht B. das *Avesta*, die Sammlung der heiligen Schriften der altiranischen Religion des Mazdaismus bzw. Zoroastrismus als etwa zeitgleich mit der archaischen und klassischen Epoche Griechenlands, sodass Einflüsse wahrscheinlich sind. Begegnungen von griechischem und persischem Geist vor dem großen Krieg zeigen sich vor allem an zwei Wörtern: *Megabyxos*, Titel des Priesters der Artemis zu Ephesos, und *magos*, das iranischer Herkunft ist. Nach wie vor umstritten ist die Frage nach dem Einfluss des iranischen Dualismus auf die griechische Philosophie. Der Dualismus bei EMPEDOKLES etwa könnte sich dem Kontakt mit persischen Wanderpredigern, *magoi*, verdanken.

B.s große Leistung mit diesem kleinen Büchlein ist, die Anfänge der abendländischen Geisteswelt anschaulich und gut lesbar darzustellen – vor welchem Hintergrund des Wissens dies geschieht, kann ermesen, wer die benutzte Primär- und Sekundärliteratur im Anmerkungsapparat 136-159 einsieht.

MICHAEL LOBE, Bamberg

K.W. Weeber: *Luxus im alten Rom. Die Schwelgerei, das süße Gift ... Darmstadt (Primus) 2003. 176 S., EUR 34,90 (ISBN 3-89678-239-8).*

Ex oriente lux, ex occidente luxus. Dies gewitzte Bonmot aus der Feder des polnischen Schriftstellers STANISLAW JERZY LEC aus seinen „Sämtlichen unfrisierten Gedanken“ mag auf die Besprechung eines Buches einstimmen, das sich mit dem vielschichtigen Phänomen des Luxus im alten Rom beschäftigt. Der durch zahlreiche Buchveröffentlichungen zur römischen Kultur- und Alltagsgeschichte bekannte Althistoriker KARL-WILHELM WEEBER (W.) beleuchtet es unter den verschiedensten Aspekten: Tafel-, Villen-, Bade-, Erotik-, Kunst-, Schmuck-, Möbel-, Sklaven-, Gräberluxus - und auch die Darstellung der zeitgenössischen Kritik am Luxus fehlt nicht, ebensowenig wie ein „Who is who der 25 reichsten Römer.“

Im Vorwort konstatiert W., dass es „in der Weltgeschichte kaum eine Gesellschaft gegeben (hat), die so stark durch Statussymbole geprägt war wie die römische“. Im ersten Kapitel über „Armut und Reichtum in der römischen Gesellschaft“ macht W. das Gefälle zwischen Arm und Reich anhand konkreten Zahlenmaterials sinnfällig: So dürfte die Zahl der jährlichen Arbeitstage bei Lohnarbeitern zwischen 330 und 350 gelegen haben; arbeitsfreie Wochenenden waren unbekannt. Dass die kaiserlichen *congaria* nur ein Tropfen auf dem heißen Stein waren, zeigt das Beispiel eines Geringverdieners, der, wenn er in den Genuss aller 7 *congaria* in der 45jährigen Regierungszeit des AUGUSTUS gekommen wäre, pro Jahr damit nicht mehr als knapp zwei Wochenlöhne erhalten hätte. Gemessen an den „Superreichen“ wie etwa CRASSUS hätten CICERO und PLINIUS d. J. nur zu den „Normalreichen“ gezählt. Die Gründe für die Stabilität der römischen Gesellschaftsordnung mit ihrer gewaltigen sozialen Kluft sieht W. in den öffentlichen Sozialmaßnahmen und – vergleichbar dem amerikanischen Tellerwäschermythos – der „grundsätzlich vertikalen Durchlässigkeit der römischen Gesellschaft“. Kap. 2 stellt römischen Tafelluxus am Beispiel historischer (LUCULLUS, APICIUS, VITELLIUS, ELAGABAL) bzw. literarischer Figuren (Nasidienus, Trimalchio)

dar. Kap. 3 befasst sich mit den *deliciae* der *piscinarii*, der Fischteichbesitzer. Kap. 4 beschreibt den Villenluxus der römischen Oberschicht und das Paradox, dass die Kritik daran „aus den Reihen derer (kommt), die Herren über eben solche prachtvollen Villen waren“ – namentlich CICERO, SALLUST und SENECA. Kap. 5 schildert in allen Facetten den Badeluxus des römischen St. Tropez Baiae, das SENECA als *deversorium vitiorum* galt. An die dort herrschende sexuelle Freizügigkeit schließt Kap. 6 mit dem Thema „Erotik und Sexualität der noblen Welt“ an. Ausdrücklich werden dort Klischeevorstellungen wie „So bunt trieben es die Römer“ Zügel angelegt. Kap. 7 geht Statusymbolen wie Purpur, der „kostbarsten Flüssigkeit der alten Welt“ (12.000 Schnecken zur Gewinnung von 1,5 Gramm Farbstoff vonnöten), einer prestigeträchtigen Anzahl von Klienten und der Jagd nach griechischer Beutekunst nach. Kap. 8 und 9 handeln von kostbaren Perlen und Citrusholz-Tischen (*citreae mensae*) als Luxusobjekte für Frauen und Männer. Kap. 10 befasst sich mit Parfüms und Schmuck, Kap. 11 mit „Sklavenluxus“ bzw. „Luxussklaven“ und Kap. 12 mit dem Ausstattungsluxus von Gräbern (etwa Grabmal der CAECILIA METELLA bzw. des Bäckers EURYSACES). Kap. 13 handelt von „Luxusschelte in luxuriösem Ambiente“ und zeigt auf, dass die Antiluxusgesetze (*leges sumptuariae*) zumeist schlicht ignoriert wurden. Die Stärke des Buches liegt in der Vielzahl hübscher, stets sauber belegter Anekdoten, opulent zu nennender Bebilderung, farbig unterlegter Kästchen mit Quellentexten bzw. Zusatzinformationen zum Fließtext und v. a. dem geschickten Arrangement des Erzählten. So beginnt jedes Kapitel mit einem Neugierde weckenden „Aufhänger“ und ist durch oft launige Zwischenüberschriften gut gegliedert. Es ist bestimmt keine Beleidigung, wenn man dies Werk als gehobenes Infotainment bezeichnet: Die wissenschaftliche Seriosität ist allenthalben gewahrt, die Vielzahl der zitierten Quellenautoren würde einem FRIEDLAENDER zur Ehre gereichen, und der Ausstattungsluxus des Buches wird dem behandelten Thema mehr als gerecht.

MICHAEL LOBE, Bamberg

Fik Meijer: Gladiatoren. Das Spiel um Leben und Tod. Aus dem Niederländischen von Wolfgang Himmelberg. Düsseldorf: Patmos Verlag 2004, 230 S., EUR 19,90 (ISBN 3-7608-203-3).

FIK MEIJER (M.), Professor für Alte Geschichte in Amsterdam, legt ein Buch vor, in dem er das Thema „Gladiatoren“ umfassend behandelt. So liefert er Informationen über den Ursprung und die Entwicklung der Gladiatorenspiele, zeichnet ein instruktives und anschauliches Bild der Hauptdarsteller, beschreibt eingehend den Ort der Handlung, womit im wesentlichen das Kolosseum in Rom gemeint ist, und äußert sich zu den Tieren, die bei den Kämpfen eine Rolle spielten. Er grenzt diese Art von Veranstaltungen deutlich von den Theateraufführungen, Wagenrennen und gespielten Seeschlachten ab. Das eigentliche Kernstück des Buches stellt das Kapitel: „Ein Tag im Kolosseum“ dar (116-149), in welchem M. den Tagesablauf im Kolosseum genau nachzeichnet. M. berichtet Einzelheiten über Naumachien, die einige Kaiser mit großem finanziellem Aufwand durchführen ließen. Er vergisst auch nicht zu erläutern, was mit all den Leichen und Kadavern nach den Kämpfen geschah. Der Leser erfährt Details über das Ende der Gladiatorenspiele am Ausgang der Spätantike. Was mit dem Kolosseum nach dem Fall des Römischen Reiches passierte, beschreibt M. und liefert damit eine kleine Kulturgeschichte Roms. Ein Kapitel widmet der Autor der Verfilmung der Gladiatoren. Insbesondere Filme wie „Spartacus“ und „Gladiator“ untersucht M. auf die historische Genauigkeit und gelangt zu interessanten Erkenntnissen, die nur dem Zuschauer möglich sind, die wie M. die Thematik genauestens geprüft haben. Die Analyse der Spartacus-Verfilmung von STANLEY KUBRICK (1960) mit KIRK DOUGLAS in der Hauptrolle ergibt u. a., dass Spartacus zwar als *thraex* kämpft, seine Ausrüstung aber ganz und gar nicht einem solchen schwerbewaffneten Gladiator, ausgestattet mit einem Krummschwert, entspricht. Historisch völlig falsch wird der Gegner des Spartacus, der schwarze Athlet Draba, dargestellt; er stellt einen *retarius* dar. Ein solcher Kämpfer ist eine Erfindung der Kaiserzeit (der Spartacus-Aufstand fand

bekanntlich 71-70 v. Chr. statt) und trat mit Netz und Dreizack gegen seinen Gegner an, der entweder ein *secutor* (Gladiator mit Helm, Schild und Schwert) oder ein *murmillo* (Gladiator mit einem großen länglichen Schild) war. Der Film „Gladiator“ (2000 n. Chr.) weist historisch gesehen noch mehr Mängel auf; so soll Kaiser COMMODUS seinen Vater getötet haben. MARC AUREL ist aber nachweislich eines natürlichen Todes gestorben. Dieser Kaiser hatte auch nie die Absicht, die Staatsform der Republik wiederherzustellen – wie es im Film behauptet wird. Die Drehbuchautoren lassen Commodus drei Jahre nach dem Tod seines Vaters sterben, in Wirklichkeit fand er aber erst 192 n. Chr., also zehn Jahre später, den Tod anlässlich einer Palastrevolte. Mangelnde Lateinkenntnisse führten dazu, dass einer der Gladiatorenmeister (*lanista*) den Namen „*Proximo*“ trägt – richtig wäre natürlich *Proximus*; desweiteren zeigt der Film folgende Aufschrift über dem Eingang der Gladiatorenschule: „LUDUS MAGNUS GLADIATORES“, richtig wäre: „LUDUS MAGNUS GLADIATORUM“. Hätten sich die Filmproduzenten bei Fachleuten erkundigt, so wären die Gladiatoren richtig ausgerüstet worden. In der Tat tragen die Gladiatoren im Film Waffen aus allen erdenklichen Kulturen und Epochen, mit dem Zweck, möglichst spektakuläre Szenen zeigen zu können.

Nach dem Epilog, in dem sich M. vorwiegend mit der Frage befasst, wie er sich persönlich als Zuschauer im Kolosseum in der Antike verhalten hätte, bietet er im Anhang ein nützliches Glossar der lateinischen Fachbegriffe (204ff.), Anmerkungen (207ff.), Literaturhinweise (214ff.), eine Zeittafel (222ff.), ein Verzeichnis der bedeutendsten Amphitheater im Römischen Reich (225ff.) sowie einen Bildnachweis (228).

Um es vorweg zu nehmen, M. bietet ein sehr instruktives und gut lesbares Buch, wobei der Verfasser stets auf wichtige Quellen zurückgreift. Er zitiert entscheidende Passagen dieser Quellen in deutscher Übersetzung und wertet sie nachvollziehbar aus. Der Leser erfährt zahllose Details über die Kultur der Römer und insbesondere die Gladiatoren.

Desiderat ist lediglich eine bessere Illustration des Dargestellten. Zwar enthält das Buch einige Abbildungen, aber zum besseren Verständnis wäre es wünschenswert gewesen, wenn der Verlag einige Farbfotos und weitere detaillierte Bilder abgedruckt hätte. So fehlt ein Bild des Kolosseum, obwohl M. dieses Bauwerk in den Mittelpunkt seiner Ausführungen stellt.

Auch wenn M. sich der Greuelthaten der Römer bewusst ist, plädiert er dafür, die Gladiatorenspiele in ihrem eigenen kulturellen Kontext zu bewerten. Er verweist zu Recht darauf, dass sich in den folgenden Jahrhunderten bis heute zahlreiche Belege für grausame Akte finden lassen; so sollte man an öffentliche Hinrichtungen denken, die erst am Ende des 18. Jahrhunderts eingestellt wurden. M. lenkt den Blick des Lesers auf Gewaltfilme und auf Computerspiele, die das akzeptable Maß an Gewaltdarstellungen bei weitem überschreiten, und gelangt zu der Erkenntnis, dass „Gewalt die modernen Menschen genauso fasziniert wie die alten Römer“ (17). Daher ist der Verfasser davon überzeugt, dass die Gladiatorenspiele dem Menschen der heutigen Zeit näher sind, als er zugeben will. Gleichwohl gab es auch antike Stimmen, die Gladiatorenspiele ablehnten oder zumindest erhebliche Bedenken bekundeten: CICERO (*Tusculanae disputationes* II 41), SENECA (*De tranquillitate animi* XI 1-6), vor allem christliche Autoren wie TERTULLIAN (*De spectaculis* XXII 2-4). Dass es übrigens auch weibliche Gladiatoren gegeben haben muss beweist ein Abschnitt aus JUVENALS Satiren (VI 246-264), in dem der Dichter seinen Widerwillen gegen solche Kämpfe in poetische Worte gekleidet hat.

Wenn M. auch hauptsächlich die Gladiatorenkämpfe im Kolosseum in den Mittelpunkt seiner Ausführungen stellt, so liefert er auch einige Hinweise auf ähnliche Veranstaltungen im ganzen Römischen Reich. Der Rezensent empfiehlt die Lektüre dieses Buches nachdrücklich, wenn der Leser sich umfassend mit dem Themenbereich „Gladiatoren“ in der Antike auseinandersetzen will.

DIETMAR SCHMITZ, Oberhausen

Hartwin Brandt, *Das Ende der Antike. Geschichte des spätrömischen Reiches*, München: C.H. Beck (Reihe: Beck Wissen) 2001. EUR 7,50 (ISBN 3-406-44751-1).

Wer sich über die Geschichte des spätantiken Reiches informieren möchte, ist mit H. BRANDTS kleinem Buch über das Ende der Antike nur zum Teil gut beraten. Sehr gelungen ist der Einstieg, in dem er die Besonderheit der Epoche herausarbeitet: Die Spätantike ist für B. eine Zeit der Veränderung, des Wandels, der Umformung. Sie weist aber auch genug Konturen auf, um zu recht als „Epoche eigener Dignität“ (S. 8) wahrgenommen zu werden. Insofern ist der Buchtitel (Das Ende der Antike) ein wenig verwirrend, scheint das Werk doch das Ende der glanzvollen Antike und den Übergang zum dunklen Mittelalter zum Inhalt zu haben.

Anschließend wird die gesamte Epoche nach berühmten Herrschern geordnet durchgearbeitet: DIOKLETIAN, KONSTANTIN, die Konstantinsöhne, JULIAN, VALENTINIAN und VALENS, THEODOSIUS und schließlich von Theodosius zu THEODERICH und zu JUSTINIAN. Das Kapitel Ende und Anfang: auf dem Weg nach Europa beschließt das kleine Buch.

Bei der Betrachtung der Kapitelüberschriften fällt sogleich die Beschränkung oder Hervorhebung der Herrscher auf. Dies ist umso verwunderlicher, als B. selbst an einer personenorientierten Geschichtsschreibung eines JORDANES kein gutes Haar lässt: (Eine solche Art des Geschichtsschreibung) ... *entspricht ... dem üblichen, moralisierenden, personenzentrierten Charakter der spätantiken Geschichtsschreibung und trägt zur objektiven Ursachenanalyse wenig bei.* (S. 70). Und genau das macht B. in jedem Kapitel, das in der Überschrift den Namen der Herrscher trägt und eine Darstellung ihrer Taten beinhaltet. Ob das nun verwerflich ist oder nicht, sei dahingestellt. Merkwürdig ist es allerdings, wenn ein Autor etwas kritisiert, was er selbst macht. Durch diese personenorientierte Darstellungsweise gerät B.s Darstellung sehr unübersichtlich. Wichtige sozial- und gesellschaftspolitische Entwicklungen werden gar nicht erst angesprochen. Der Kampf zwischen Christentum und Heidentum, die innerchristlichen Bewegungen kommen in

jedem Kapitel immer wieder von neuem zur Sprache. Es stellt sich in diesem Zusammenhang natürlich die Frage, ob die gewählte Gliederung wirklich sinnvoll war. Davon abgesehen, wären Unterkapitel zur Orientierung ebenfalls hilfreich gewesen.

Neben diesen negativen Aspekten ist jedoch die Herangehensweise sehr zu loben: B. dekretiert nicht professoral die Ergebnisse der Forschung, sondern er bezieht das Quellenmaterial geschickt in seine Darstellung mit ein (z. B. S. 12ff.). So wird ein Laie – gleichsam ohne es zu merken – mit der historischen Arbeitsweise vertraut gemacht.

Nachfolgend sollen kurz weitere Probleme aber auch Highlights ausgewählter einzelner Kapitel aufgelistet werden:

In dem KONSTANTIN-Kapitel beginnt B. mit einer Beschreibung der Herkunft Konstantins und einer ausführlichen Darstellung der verschiedenen Tetrarchien. Es ist gewiss richtig, dass Konstantin ein Legitimitätsproblem hatte; dieses darzustellen muss angesichts der Knappheit des zur Verfügung stehenden Raumes jedoch nicht fünf Seiten in Anspruch nehmen (20-24). Gelungen ist die Darstellung der „konstantinischen Wende“, mithin der Religionspolitik. B. macht deutlich, dass Konstantin nicht der christliche Herrscher schlechthin war, für den ihn manche gerne halten wollten, sondern sich bewusst vor einer eindeutigen Positionierung zu hüten verstand. Gut ist erneut der Quellenbezug: Wie schon im vorherigen Kapitel, so werden auch hier Quellen kritisch hinterfragt und vor dem Hintergrund die Darstellung entwickelt. Die Verknüpfung von Religionspolitik und Stadtgründung ist sicherlich ein Glanzlicht dieses Kapitels (S. 29f.). Jedoch hätte die Neuorganisation der Verwaltung eine breitere Betonung verdient (S. 30f.).

In dem Kapitel THEODOSIUS wird vor allem die Barbarisierung (vielleicht besser: Germanisierung) des Heeres herausgestellt. Danach geht B. ausführlich auf den Gotenvertrag ein. Die religiösen Konflikte werden auf S. 61ff. geschildert. Das Hin und Her der Religionsprobleme wäre durch eine andere Aufteilung des Buches besser gelungen.

Bei der Darstellung JUSTINIANS ist es geradezu eine Sünde, das *Corpus iuris civilis* auf ca. einer halben Seite abzuhandeln (S. 100f.).

Im Schlusskapitel: „Ende und Anfang. Auf dem Weg nach Europa“ unterstreicht B. die Bedeutung der Antike für das Werden der Moderne. Die Bedeutung der Antike für die Gegenwart kann nur ein kultur- und geschichtsloser Barbar leugnen; dennoch stellt sich die Frage nach dem Sinn dieses Kapitels, wenn man den Buchtitel bedenkt und sich vor Augen führt, dass dieses Kapitel immerhin mehr als drei Seiten einnimmt.

Die Literaturhinweise hinterlassen einen sehr zwiespältigen Eindruck (S. 110f.): Es beginnt mit einem – im Rahmen des engen Raumes – sehr guten kommentierten Quellenverzeichnis. Das Verzeichnis der Sekundärliteratur wirkt sehr beliebig. Sehr wichtige Standardwerke wie etwa von BLEICKEN oder SCHIEFFER fehlen; stattdessen finden sich vergleichsweise spezielle Titel von BLECKMANN, KOLB oder LIPPOLD. Wenn Leser – angeregt durch B.s Werk – einen Überblick über die Spätantike bekommen und selbstständig weiter lesen wollen und auch sollen, dann sind allgemeinere Werke sicherlich besser geeignet als spezielle Untersuchungen (auch wenn diese einen guten Ruf genießen).

Um Fazit zu ziehen: B.s Buch hat genauso eine eigene Dignität, wie die von ihm besprochene Geschichtsepoche. Geradezu mustergültig führt er vor, wie man ausgehend von Geschichtsquellen eine Fragestellung bearbeitet. Insbesondere der Laie kann hieran viel lernen. Die Vielfalt der in den Kapiteln behandelten Themen ist jedoch ein großes Manko. Über die Bekämpfung des Heidentums etwa bekommt der Leser keine zusammenhängende Auskunft; wichtige Fragen wie z. B. die gesellschaftlichen Veränderungen oder die Neuorganisation der Verwaltung werden nicht extra abgehandelt. Und hier lässt einen auch das Verzeichnis der Sekundärliteratur teilweise im Stich.

JENS NITSCHKE, Beelitz

S. Schäfer: *Würde und Bürde des Humanismus. Elf Abitur-Reden an einem (ehemals) altsprachlichen Gymnasium. Kelkheim (M. G. Schmitz) 2002. 74 S. (ISBN 3-922272-84-3).*

Bei diesem selbstverlegten schmalen Bändchen handelt es sich um eine Sammlung der Abiturreden, die SIEGFRIED SCHÄFER, Oberstudienrat a. D. an der Gießener Landgraf Ludwig-Schule, einem ehemaligen humanistisch-altsprachlichen Gymnasium, zwischen 1992 und 2002 gehalten hat. Eifrig werden dabei schmückende Versatzstücke der griechischen und römischen Literatur zitiert, etwa PLATONS Höhlengleichnis (1992), das Chorlied aus der Antigone des SOPHOKLES (1993), ein Auszug aus Platons Theaetet (1994), aus TACITUS Annalen (1995), aus SALLUSTS Catilina (1996) etc., um dann etwa folgendermaßen auf die Gegenwart hin ausgelegt zu werden: „Liebe Grüne (traditioneller Name der Absolventen dieser Schule, der Rez.), versuchen Sie – ganz gleich, in welchem Beruf – Ihre Ideen umzusetzen für die *res publica*, die öffentliche Sache, so die wörtliche Übersetzung – Staat ist ein Abstraktum, unter dem man sich wenig vorstellen kann – die öffentliche Sache, die uns alle angeht, im Sinne einer gerechteren, sozialeren Welt, in der das Geben vor dem Nehmen steht, in der der andere ich bin, damit wir alle – von den Jungen auf bessere Pfade gelenkt – uns „ewig strebend“ bemühen, den steilen Pfad aus der Höhle – ein Bild aus Platons Höhlengleichnis – zu erklimmen in die Nähe der Sonne der Gerechtigkeit.“

In der Abiturrede von 1997 liest man: „Wir verabschieden mit den heutigen Abiturienten die letzten 3 Griechen, die Einführung der Gesamtschule in Gießen ermöglicht den direkten Übergang der Realschüler in die Stufe 11 der gymnasialen Oberstufe.“ Und in der Rede von 1999 heißt es: „Unsere heutigen Abiturienten haben den Cursus einer schulformbezogenen Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe erfolgreich abgeschlossen, alle ohne Griechisch, nur wenige (13!) bis zum nicht bitteren Ende einen Grundkurs Latein besucht.“ Es entbehrt nicht einer gewissen Tragikomik, dass nach diesem durch die hessische Bildungspolitik verursachten Abgang dieses ehemals humanistischen Gymnasiums Schäfer scheinbar ungerührt weiterhin

griechische Geistesgrößen paradieren lässt – vor einem Maturantenpublikum, das diese Namen kaum mehr aus dem Unterricht kennen kann.

Dies Büchlein hat insofern großen Wert, als es durchaus als Menetekel für die Zukunft der altsprachlichen Gymnasien in ganz Deutschland gelesen werden kann. Schäfer zitiert LUDWIG MARCUSE, der voller Optimismus über sein ehemaliges Gymnasium schreibt: „So schwarz der Horizont auch sei, wir vertrauen auf Pallas Athene, sie wird das Schiffelein unseres Gymnasiums nicht untergehen lassen...“ Das Gießener Schiff der Landgraf Ludwig-Schule ist offenkundig untergegangen, und ein auf Planken treibender Schiffbrüchiger feuert die Reste humanistischer Leuchtmunition ab – *oraque caerulea patrium clamantia nomen | excipiuntur aqua*. Um nicht missverstanden zu werden: Dies ist nicht im Spott gesagt, sondern im Verwundern darüber, wie der Autor angesichts des tiefgreifenden Identitätsverlustes seiner Schule solch maßvolle Worte finden kann: „An der Landgraf-Ludwig-Schule gibt es keine Schüler mehr, die Griechisch lernen, traurig, aber es darf keine Hybris aufkommen, die Erde wird sich weiter drehen (...) man muß das bedauern, aber bitte keine Threnoi, Klagegesänge wie in der frühgriechischen Lyrik (...) schon gar nicht: Untergang des Abendlandes! Schüler und Eltern setzen andere kulturelle Schwerpunkte...“ (S. 30).

Um im Bilde der Seefahrt zu bleiben: Längst drohen Piraten, die unter der Totenkopf-Flagge „Effizienz“ und „Innovation“ segeln, die verbleibenden Schiffe der humanistischen Flotte zu kapern. Der Weite ihres vorwiegend ökonomisch geschulten Denkhorizontes hat ARNFRIED ASTEL ein bleibendes Denkmal gesetzt: „Wer ist eigentlich dieser Achill? fragte die Schildkröte und fraß weiter an ihrem Salatblatt.“

MICHAEL LOBE, Bamberg

Lektüre auf (ge)sicher(t)em Boden?

Zu zwei Cicero-Lernwortschätzen

Führt ein Sprachlehrgang konsequent auf ein bestimmtes Lektüreziel, dürfte dies mit Scheuklappen der schier unüberschaubaren Fülle

gegenüber zu bezahlen sein, die links und rechts des eingeschlagenen Weges liegt und lockt; lässt ein Sprachlehrgang hingegen die anschließende Lektüre offen, steht zu befürchten, dass man für die jeweiligen Texte bzw. Autoren in ihrer ganzen Besonderheit und Eigenart auch nur sehr bedingt vorbereitet ist.¹

Für die Lektüre selbst aber – oder sollte man vorsichtiger sagen: Beschäftigung mit den lateinischen (Original-)Texten? – steht wohl außer Frage, dass nur noch zählt und gefragt ist, was auch tatsächlich vorkommt und unmittelbar gebraucht wird.

Die an das Zentralabitur gekoppelte Latinums-Ergänzungsprüfung hat in Baden-Württemberg ganz klare Vorgaben: Prüfungsautor ist CICERO, das prüfungsrelevante Textcorpus die Verrinen sowie Pompeiana und Catilinarier. Nun liegen seit geraumer Zeit für Ciceros Reden zwei Lernwortschätze vor, die im Folgenden knapp vorgestellt und an bzw. in einem Punkte problematisiert werden sollen: der Band *Cicero Reden* aus der Reihe *Latein-Wortschatz aktiv* von HELFRIED GSCHWANDTNER und anderen (zuerst Wien 1994; kurz: G.) und das *Lernvokabular zu Ciceros Reden* von GOTTFRIED BLOCH (zuerst Stuttgart 1995; kurz: B.).

Man lasse sich vom Äußeren nicht täuschen – die 48 Seiten B. (etwas über DIN A6-Format) wollen mit 800 Wörtern (in meiner Zählung rund 825) an die 90% eines Textes erfassen, die 78 Seiten G. (etwas über DIN A5-Format) mit rund 685 Wörtern (meine Zählung ohne gut 30 Einheiten ‚Eigennamiges‘) 85%.

G. ordnet die Wörter „nach der Häufigkeit ihres Vorkommens“, scheint aber nach einem ersten halben Hundert offenbar häufigster Einzelvokabeln Wortgruppen – wohl gleicher oder ‚ähnlicher‘ Häufigkeit – zu bilden und diese alphabetisch anzuordnen, allerdings rückläufig: von *vivo* bis *alius* (p. 16-17), *vita* bis *autem* (p. 17-18) oder *voco* bis *abhorreo* (p. 60-72). Rechts unten in der Ecke einer Doppelseite ist jeweils angegeben, wie viel Prozent (Durchschnitts-)Text mit den bis dahin gebotenen Vokabeln erfasst werden könne – „als Anhaltspunkt für den Lernfortschritt“.

B. untergliedert das Wortmaterial „allein nach der Frequenz“ in einen Basiswortschatz (gut 180

Wörter) und die eigentlichen Lernwörter („Die 440 wichtigsten Lernwörter“), abgerundet durch weitere 180 „Lernwörter für Fortgeschrittene“. Beide Lernlisten präsentieren ihre Wörter nach Möglichkeit nicht nur isoliert als Einzelwort mit Bedeutungsgleichung(en), sondern in Minimal-Kontexten – G. überwiegend durch Wortgruppen und Verbindungen (ohne näheren Nachweis), B. durch Satzbeispiele (weitestgehend aus den Verinen mit Einzelnachweis!).

Sowohl G. als auch B. gehen ausdrücklich auf Fragen nach der Ermittlung und Präsentation der jeweiligen Bedeutungsangaben ein – die „Lerngrundlage und Voraussetzung für eine zügige Lektüre“ (B.) scheint so gegeben, für die „Bedürfnisse einer raschen Texterfassung“ (G.) bestens gesorgt. Doch bei näherem Hinsehen zeigt sich – noch vor aller praktischen Erprobung und Bewährung – eine Schwierigkeit, die Auslöser dieser kleinen Betrachtung ist (und deren Ursache man nicht nur hier begegnet).

„Das vorliegende Lernvokabular wurde unter Zuhilfenahme moderner Textanalysemethoden zusammengestellt“, heißt es bei G., noch ‚objektiver‘ liest man bei B.: „Mehr als 6400 verschiedene Einzelwörter verwendet Cicero in seinen Reden. Knapp 10% davon, die 620 häufigsten, decken aber bereits etwa 80% der Textmenge eines beliebigen Textabschnittes ab. Weitere 180 erhöhen den Bekanntheitsgrad des Wortmaterials in einem Text auf nahezu 90%“ – ist man mit diesen Angaben und Auskünften hinreichend informiert?

Das gemeinsame Stichwort ‚Reden‘ und der praktisch identische, statistisch quantitative Ansatz lässt weithin ähnliche Ergebnisse erwarten, auch wenn man bei beiden Vokabularien nur mutmaßen kann, wer nun wie genau seine Lernwörter ermittelt hat (von der konkreten Textgrundlage bzw. -gestalt einmal ganz geschwiegen) – genau diese Bestätigung aber des einen Vokabulars durch das andere erfolgt nicht.

Nicht weniger als 168 Lernwörter G. – von *optimates* (p. 31) bis *abhorreo* (p. 72) – finde(n)s)ich bei B. nicht, und ebenso wenig lassen sich die knapp 300 Lernwörter B., die (s)ich bei G. nicht finde(n), mit dessen größerem Gesamtumfang erklären.²

Wenn nun in der österreichischen Einleitung steht: „Die Vokabularien dieser Reihe sind ... als Entscheidungshilfe, ob ein Vokabel auf Grund seiner Vorkommenshäufigkeit gelernt werden soll oder nicht, sehr gut geeignet“, kann ich dies aufgrund meines Vergleichs nicht unterschreiben – mangelnde Ausdrücklichkeit lässt den interessierten Benutzer in beiden Fällen ratlos-verlegen zurück: ‚Was soll ich denn nun lernen (lassen)?‘ Derart mutieren durchaus problembewusste und grundsätzlich hoch erfreuliche Angebote und Arbeitshilfen zu Ärgernissen, ohne dass eine leichte ‚Lösung‘ oder Behebung des Problems in Sicht wäre.

Vielleicht, dass sich in diesem Falle die Verfasser der Wortkunden hilfreich und klärend zu Wort melden (könnten) – allgemein scheint festzuhalten zu sein, dass man weder sich noch anderen mit allzu knappen (oder gleich ganz unterlassenen) Auskünften und Angaben zu Zielsetzung, Vorgehen und Grundlage(n) eigener Arbeit einen wirklichen Gefallen tut; es ist vielmehr, vielleicht auch etwas besorgt, zu fragen, ob wir uns derlei noch la(e)nge(r) leisten können.

- 1) Bei dem Lehrbuchverfasser Rainer NICKEL findet sich das spannungs- und folgenreiche Nebeneinander dieser Ansätze ebenso unvermittelt wie offenbar ungerührt (unbemerkt?): „Normalerweise sind moderne Lehrbücher nicht auf einen bestimmten Autor und seinen Wortschatz festgelegt“ (in: AU 4/1999, S. 3, übernommen ins Lehrerheft [Bamberg / München 2000] des Lehrgangs *Latein drei*, S. 6) neben „Dass die Auswahl des grammatischen Stoffes bzw. der Inhalte des Wissens über Sprache im Blick auf die zu erschließenden Textcorpora erfolgen sollte, braucht nicht eigens erwähnt zu werden. Die Lehrbücher entsprechen normalerweise diesem Prinzip, indem sie auf ein bestimmtes Textcorpus zielen (z. B. auf Caesars Commentarii), so dass nicht nur der Wortschatz, sondern auch die Grammatik des oder der Autoren für die Lehrbuchkonzeption maßgebend ist“ (mit ANJA ZANINI in: AU 4+5/2003, S.4 f.).
- 2) „Die Wörter des Basiswortschatzes sind in den Texten so häufig, daß die immanente Wiederholung im allgemeinen ein besonderes Lernen überflüssig macht, zumal kaum ein Wort nicht schon aus dem sprachlichen Grundkurs bekannt sein dürfte“ – beispielshalber nenne ich die zehn Wörter ‚Lücke‘ bei G. in diesem Bereich: *accipere, adulescens, filius, melior, minime, mittere, pecunia, pro, servus* und *verbum* (nähere wie weitere Auskünfte beim Verfasser – bitte melden resp. mailden!).

FRIEDEMANN WEITZ, Leutkirch im Allgäu

Zum Richtungsstreit „erkonservative Verengung“ oder „Profilbildung“?

Der Beitrag von GÜNTHER HOFFMANN in Forum Classicum 3/2003 hat eine Vielzahl mündlicher und schriftlicher Stellungnahmen provoziert. In Heft 4/03 hat KLAUS WESTPHALEN dazu Stellung genommen. Eine kurze Ergänzung hierzu steht am Anfang dieses Leserforums. Dann folgen eine Erwiderung von G. HOFFMANN und drei weitere engagierte Leserbriefe zum selben Thema.

Auf meinen Beitrag zum Leserforum in Heft 4/03 des FC habe ich einige recht zustimmende E-Mails erhalten, aber auch eine berechtigte Mahnung des Vandenhoeck & Ruprecht-Verlages. Daher möchte ich noch folgende Angabe nachtragen:

Nachschub für Neuerungen! In meiner Aufzählung moderner Unterrichtswerke für Latein als zweite Fremdsprache in Heft 4/2003 des FC („Panik angesichts von Neuerungen?“) habe ich unglücklicherweise den vorläufig jüngsten Spross der „dritten Generation“ übersehen. Es handelt sich um LUMINA, erschienen 1998 im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht. Auf dieses Buch treffen alle Kriterien zu, die ich dort zugunsten zeitgemäßer Lehrwerke in Latein angeführt habe.

KLAUS WESTPHALEN, Garmisch-Partenkirchen

Für einen profilierten Sprachunterricht

(Erwiderung auf Klaus Westphalen, FC4/2003)

„In zwei temperamentvollen, polemischen Beiträgen“ habe ich im Heft 3/2003 des FORUM CLASSICUM sowohl das jüngste Produkt der FELIX-Reihe (Latein mit Felix) als auch den damit Hand in Hand gehenden bayerischen Lehrplan kritisiert. Mein Haupteinwand war, dass das Grundkonzept beider Objekte die sinnvolle traditionelle Anordnung insbesondere bei der Morphologie zertrümmert und damit ein Chaos erzeugt, das es dem Schüler nicht leichter, sondern schwerer macht.

Diese Invektive versucht KLAUS WESTPHALEN im Heft 4/2003 zu entkräften und zu widerlegen. Er bedient sich dabei des Autoritätsargumentes,

was an sich durchaus seine Berechtigung haben kann. Die eine Autorität, auf die er sich beruft, ist er selbst, der „seit 1954 bei allen drei Lehrbuchgenerationen mitgearbeitet“ hat und dessen Verdienste für die klassischen Sprachen hier keinesfalls in Abrede gestellt werden sollen. Die zweite Autorität ist für Westphalen die „didaktische Tendenz“ seit den 70er Jahren, die „die Aspekte von Stoff und Form oder Inhalt und Grammatik in den neueren lateinischen Unterrichtswerken tatsächlich gleichberechtigt zur Geltung kommen“ lässt. Während man in Westphalen durchaus eine berufungswürdige Autorität sehen kann, ist dies bei Tendenzen problematisch: Kann man die Qualität eines Buches oder eines Lehrplanes wirklich damit begründen, dass sie im Trend liegen bzw. modern sind oder dass es alle anderen neuen Werke auch so tun? Ist eine Kritik wie meine deswegen falsch, weil sie dem Trend widerspricht und daher erzkonservativ erscheint?

Auch meine Ausführungen bemühen eine Autorität: FRANZ PETER WAIBLINGER, der den von Westphalen hochgehaltenen Trend einer herben Kritik unterzogen hat. Sein Fazit, das er im FORUM CLASSICUM Heft 1/1998 über die letzten Jahrzehnte gezogen hat, ist düster: Lehrpläne und Bücher wurden immer anspruchsvoller, die Ergebnisse bzw. die Kenntnisse immer erbärmlicher. Natürlich sind daran auch der „Rückgang des bürgerlichen Bildungsideals“ (Westphalen) und der vielzitierte neue Schüler schuld, aber auch die Didaktik, die sich bei der Spracherwerbsphase einfach verrannt hat und mit Waiblinger re-formiert werden muss. Insofern ist die historische Didaktik des Lateinischen – auch oder gerade im FORUM CLASSICUM¹ – weitergegangen, als sie die didaktischen Moden und Innovationen mit der Schulwirklichkeit und ihren (Miss-)Erfolgen korreliert.

Bayern hatte sich in den letzten Jahrzehnten den genannten fachdidaktischen Tendenzen eher zögerlich angeschlossen und ist damit nicht schlecht gefahren. Ursache dafür waren meines Erachtens Lehrbücher, in denen – wie

Westphalen richtig betont – „der leichten Überschaubarkeit der Vorzug gegeben“ wurde. Dass man diese didaktische Tugend – jedem Studienreferendar wird sie als Grundvoraussetzung für einen guten Unterricht eingepflegt – hintanstellt und das Gegenteil (Unüberschaubarkeit oder – zum sechsten Mal und öfter: Chaos) in Kauf nimmt, halten nicht nur Waiblinger, sondern auch viele Basisarbeiter für das Grundübel moderner Sprachdidaktik. Noch niemand ist im Lateinischen gescheitert, weil er die Aspekte bzw. die funktionalen Nuancen von Imperfekt und Perfekt nicht klar unterschieden konnte. Aber das Verkennen von Formen bzw. Endungen hat schon manchem das Genick gebrochen, wovor ihn der attackierte Formalismus mit Formendrill vielleicht bewahrt hätte.

Die Bedeutung der Syntax soll damit nicht geleugnet werden und auch nicht die allgemeinbildenden Werte und die Gesellschaft oder sonst irgendwelche Bildungsziele des Lateinunterrichts insgesamt, dessen Zielsetzung sicher weitergeht als die Grammatik. Nur heißt Ausgewogenheit nicht, dass man den zweiten Schritt gleichzeitig mit dem ersten oder alle Schritte auf einmal macht, im Gegenteil: Die Ausgewogenheit muss sich im Gesamt des Unterrichtes zeigen und nicht in jeder Einzelstunde, die immer einseitig sein muss, weil ihr ein bestimmter Lerninhalt zugrunde liegt und andere Inhalte eben nicht. So kommt von der inneren Logik und damit von der Ausgewogenheit her zuerst die Sicherheit mit Wortschatz und Endungen und dies in einer von der Morphologie her sinnvollen Ordnung, dann die Syntax mit ihrem spezifischen Vorschreiten und dann die anspruchsvollen Texte mit ihren Aussagen, für deren Verständnis Morphologie und (in dieser Reihenfolge) Syntax Voraus(!)-Setzungen und nicht Gleichsetzungen sind. Gegenteilige Konzepte, sei es von FELIX oder anderen modernen Unterrichtswerken, sind sowohl durch die vielen negativen Rückmeldungen aus der Praxis als auch durch Waiblingers kritische Reflexionen obsolet geworden.

Hinter Westphalens Forderung nach Gleichberechtigung von Inhalt und Sprache steht ein verengtes Verständnis von Ausgewogenheit im

Sinne einer arithmetischen Ausgewogenheit. Dem gegenüber ist für die Spracherwerbsphase des Lateinunterrichts eine geometrische Ausgewogenheit gefordert, welche der lateinischen Sprache und ihren Strukturen die eindeutige Priorität zuerkennt. Nur so kann diese Phase letztlich ihr Profil, ihre „philosophische Dimension“ (Waiblinger) gewinnen. Anders käme ein profilloses Mischmaschfach „Lateinische Kulturkunde (incl. Sprache)“ heraus, und das wäre weder für unser Fach noch für den Schüler ein Gewinn.

Betrachtet man die Forderung nach Ausgewogenheit bzw. Gleichberechtigung von Sprache und Inhalt historisch genauer, entdeckt man, dass sie ihren ursprünglichen Sitz ganz woanders hatte. Westphalens wissenschaftlicher Werdegang belegt dies: Als er Anfang der 70er Jahre Inhalt und Sprache gleichberechtigt nebeneinander stellte, ging es nicht um eine Optimierung des Grammatikunterrichts. Vielmehr musste man mit der „Multivalenzwaffe Latein“ Angriffe von außen (SAUL B. ROBINSOHN) abwehren und das Fach als ganzes vor dem Richterstuhl außerfachlicher Bildungsströmungen legitimieren. Dies hat Westphalen mit der legendären DAV-Matrix bravourös geschafft. Dabei ging es aber vorwiegend um die Gestaltung der Oberstufe: Durch deren Reform, die Westphalen seinerzeit in Bayern federführend begleitete, war der Lateinunterricht auf einmal dem freien Markt von Angebot und Nachfrage ausgesetzt; dort, bei der „Kollegstufenarbeit in den alten Sprachen“ (Donauwörth 1971) hat Westphalen die „kopernikanische Wende“ des Lateinunterrichts postuliert. Diese Postulate für die Oberstufe und für den Lektüreunterricht lassen sich aber nicht immer weiter nach unten verlagern, wenn man aus guten Gründen an einer eigenständigen Spracherwerbsphase festhalten will. In einer solchen geht es überwiegend um das Sprachlernen, in einer solchen muss ein Schulbuch auch vom Äußeren her ein profiliertes Sprachbuch und darf kein Reiseführer oder Kulturkundelesebuch mit Bilderflut und Grammatik und Projekten und Vokabeln und Karikaturen sein. Letztere scheint Westphalen in seiner Entgegnung als Inbegriff einer erweiterten Zielsetzung des Lateinunter-

richts anzusehen, da eine asketische Beschränkung wohl nicht der Spaßgesellschaftsmatrix gerecht werden würde.

Was Westphalen als erkonservative Vereinigung abtut, ist letztlich Profilbildung. Und nur durch ein spezifisches, d. h. der jeweiligen Phase des Lateinunterrichts angemessenes Profil erhält der Lateinunterricht langfristig seine Legitimation und seine Achtung in der Schule.

- 1) Vgl. dazu auch die Beiträge von Rupert Farowski: Latein – eine starke Marke. in: FC 4/1997 und Matthias Ferber, Latein als Kernfach des „kulturellen Gedächtnisses“ in: FC 1/2003.

GÜNTHER HOFFMANN

„Cottidie peius“?

Anmerkungen zur Besprechung von LATEIN MIT FELIX Band 1 von GÜNTHER HOFFMANN (FC 3/2003 S. 170-174)

In seiner umfangreichen und sehr genauen Besprechung hat GÜNTHER HOFFMANN massive und grundsätzliche Kritik am neuen Lehrbuch LATEIN MIT FELIX geübt und damit einen unter bayerischen Kollegen (ich schließe mich mit ein) nicht selten anzutreffenden Unmut über Konzeption und Umsetzung von LATEIN MIT FELIX (und FELIX) zum Ausdruck gebracht.

Zugegeben: Auch ich trauere dem bisherigen Lehrbuch ROMA A nach und ärgere mich bei LATEIN MIT FELIX besonders über die (vom Kollegen Hoffmann kürzer behandelte) unbefriedigende Aufbereitung des Wortschatzes: Die Schüler lernen bei *statim* (L 4) u. a. die Bedeutung „auf der Stelle“ und kommen natürlich bei Lektion 4 Übung f, in der Wörter (auch *statim*) nach Orts- und Zeitangaben zu sortieren sind, sofort in Schwierigkeiten. Ähnliches gilt für *est* („es gibt“) und *dat* („er, sie, es gibt“) in Lektion 5 und 6. Warum macht man es Schülern unnötig schwer? Muss *componit* (L 8) wirklich auch „er fasst ab“ (statt „er verfasst“) heißen? Reicht bei *interea* (L 9) nicht „inzwischen“ oder braucht man zusätzlich „unterdessen“? Um die Beispiele nicht endlos auszudehnen: Ich habe den Eindruck, die Autoren des „Bamberger Wortschatzes“ waren zu oft Sklaven ihrer eigenen Statistik und haben sich (aus Zeitdruck?) kaum Gedanken über ihre „Zielkundschaft“ gemacht.

Dennoch ist es mir wichtig, die Kritik an LATEIN MIT FELIX mit einigen Hinweisen grundsätzlicher Art zu relativieren:

Dieses Lehrbuch ist das einzige in Bayern für Latein als 1. Fremdsprache zugelassene und wird wohl auch das einzige bleiben. Es völlig in Frage zu stellen, heißt zwangsläufig auch, L1 in Frage zu stellen. Wie müssen sich Schüler und Eltern fühlen, wenn ihnen der eigene Lehrer den Eindruck vermittelt, mit diesem Buch könne man nicht erfolgreich Latein lernen?

Und: Kann man das wirklich nicht? Fairerweise sollten wir dem Lehrwerk (und den Lehrern, die mit ihm unterrichten, also uns!) die Chance und die Zeit (d. h. die gesamte Grammatikphase) geben zu zeigen, was in LATEIN MIT FELIX steckt und mit ihm möglich ist. Dies aber erfordert den unvoreingenommenen Lehrer, der gerne mit dem Buch arbeitet und diese Freude die Schüler spüren lässt. Denn über die Qualität des Lateinunterrichts entscheidet letzten Endes nicht das Lehrbuch, sondern gottlob immer noch der Lehrer, der mit diesem Buch einen engagierten, effizienten und durchdachten Unterricht hält.

Dafür ist es freilich sehr wichtig, auf Schwachstellen aufmerksam gemacht zu werden. Dass Günther Hoffmann dies in seiner Besprechung getan hat, sollten nicht nur wir ihm hoch anrechnen, sondern auch Herausgeber und Bearbeiter von LATEIN MIT FELIX – auch wenn es Überwindung kosten mag.

DIETMAR ABSCH, Bamberg

Zu G. Hoffmann: Der neue Lehrplan für Latein, in: FORUM CLASSICUM 3/2003

In der Ausgabe 3/2003 des FORUM CLASSICUM unterzog OStR G. HOFFMANN den neuen Lehrplan Latein einer kritischen Untersuchung, an deren Ende er zu einem *deprimierenden Fazit* gelangte: Der neue Lehrplan führe zu *chaotischem Sprachunterricht*, von dem kein *sprachliches Fundament zu erwarten* sei. Die Konsequenz sei, dass *an einen Oberstufenunterricht mit anspruchsvollen Texten [...] überhaupt nicht mehr zu denken* sei.

Diese harsche, z. T. recht polemisch formulierte und sachlich falsche Kritik überrascht zum einen durch den Zeitpunkt ihres Erscheinens: waren doch

alle Phasen der Lehrplanerarbeitung jedem Interessierten jederzeit zugänglich: die jeweiligen Entwürfe konnten auf der Internetseite des ISB München eingesehen werden, zu einer konstruktiv-kritischen Begleitung der Lehrplanerarbeitung wurde von Beginn der Arbeit an aufgerufen. Eine Reaktion oder kritische Begleitung durch Herrn Hoffmann ist während dieses Zeitraums nicht erfolgt.

Zum anderen überrascht die „Rezension“ durch ihre generelle Ablehnung des neuen Lehrplans. Dies entspricht in keiner Weise der allgemeinen Resonanz im Kreise der Kollegen, die, belegbar durch die im Zusammenhang mit der Lehrplanimplementation erfolgte Evaluation, positiv bis sehr positiv auf Geist und Inhalt des neuen Lehrplans reagierten.

Dieser fundamentalen Kritik soll im folgenden widersprochen werden, wobei die einzelnen Kritikpunkte Hoffmanns zunächst genannt und anschließend einer genauen Prüfung unterzogen werden.

Hoffmann geht zunächst auf die veränderte Stundentafel ein. Hier kritisiert er die Kürzung in L1 von 31 Wochenstunden im alten Lehrplan auf 27 im neuen. Die Zahl von 31 Wochenstunden trat mit Einsetzen des alten Lehrplans 1991 in Kraft, vor einigen Jahren wurde diese Zahl auf 29 Wochenstunden gesenkt (Jgst. 6 von 6 auf 5, Jgst. 11 von 5 auf 4 Wochenstunden); bedingt durch die Einführung neuer Fächer im neuen Lehrplan (Natur und Technik, Informatik in Jgst. 6) wurde diese Zahl auf 27 Wochenstunden verkürzt, wobei diese Senkung die 1. Fremdsprache allgemein betrifft, also auch Englisch und Französisch, mithin keine willkürliche Beschneidung des Faches Latein darstellt. Der Zugewinn von 2 Wochenstunden gegenüber dem alten Lehrplan in L2 wird von Hoffmann zwar registriert, im selben Atemzug aber als wertlos abgetan, da der Zuwachs ja „nur“ für die Lektürephase gelte.

Am Rande sei in diesem Zusammenhang erwähnt, dass die Festlegung der Stundentafel nicht durch die Lehrplankommission oder ähnliche Institutionen erfolgt, sondern durch die zuständigen bildungspolitischen Ausschüsse im bayerischen Landtag, die Kritik Hoffmanns also schlichtweg an die falsche Adresse gerichtet ist.

Zur Kritik Hoffmanns am neuen Lehrplan (dessen Geist und grundsätzliche Konzeption übrigens auch für den neuen Lehrplan des künftigen achtjährigen Gymnasiums gelten) selbst: Ausgangs- und einziger Bezugspunkt für Hoffmanns Kritik sind die beiden Aufsätze FRANZ-PETER WAIBLINGERS¹, der die häufig mangelhaften Sprachkenntnisse von Lateinschülern zum Anlass nimmt und eine Neuorientierung des Lateinunterrichts weg von der *Fixierung auf die Textmethode* fordert.

Diese Auffassung, die von großer Zustimmung getragen werde, wird nun von Hoffmann zur Basis seiner Kritik gemacht, d. h. Waiblingers fraglos wichtige und interessante These, die in der Fachwelt nicht nur Zustimmung gefunden hat und seit ihrer Veröffentlichung intensiv und auch kontrovers diskutiert worden ist, wird absolut gesetzt und von Hoffmann zum einzig möglichen Ansatzpunkt für die Erarbeitung eines neuen Lehrplans gemacht. Das mag für die persönliche Haltung eines einzelnen angehen, die Arbeit einer Lehrplankommission muss freilich auf einer breiteren Basis beruhen und alle wichtigen Positionen und Ansichten der aktuellen fachdidaktischen Diskussion mit einbeziehen. Selbstverständlich wurden bei der konkreten Entwicklung des Lehrplans Waiblingers Ansichten diskutiert und z. T. auch in den Lehrplan eingearbeitet (was Hoffmann offensichtlich entgangen ist), nur eben nicht diese allein.

Nach seiner allgemeinen Kritik an der Stundentafel geht Hoffmann auf die *Jahrgangsstufenprofile – oder die Präambeln des Lehrplans* ein. Abgesehen von der Verwendung einer falschen Terminologie (was Hoffmann mit *Jahrgangsstufenprofile* bezeichnet, sind fächerübergreifende Darstellungen der Schüler und ihres jahrgangsspezifischen Entwicklungsstandes, also Schülerprofile) existieren *Präambeln des Lehrplans* nicht, in den allgemeinen Vorbemerkungen auf S. 7, die den Jahrgangsstufenplänen vorgeblendet sind, kann man nachlesen, dass es sich bei den von Hoffmann angesprochenen Passagen um Jahrgangsstufenzieltexte handelt, die einen Überblick über die inhaltlichen und methodischen Ziele aus der Sicht des Schülers bieten.

Hier erkennt Hoffmann: *Gestrichen wird in der Regel das, was mit Sprache zu tun hat, und bemängelt, dass die Beschäftigung mit Sprache keinen Eigenwert hat, die Morphologie bleibt draußen.* Abgesehen von der Diskussionswürdigkeit der Ansicht, Beschäftigung mit Sprache sei für Schüler ein Eigenwert an sich, sind diese Aussagen schlicht falsch. Es wird im neuen Lehrplan in jeder Jahrgangsstufe und explizit natürlich in der Spracherwerbsphase dargelegt, was Schüler sprachlich lernen und beherrschen müssen. Dies ist zum einen im Bereich *Grundwissen* (übrigens einem *Novum* des neuen Lehrplans) farblich abgehoben und deutlich gekennzeichnet. Als Beispiel seien nur drei Passagen aus der Jahrgangsstufe 5 angeführt:

- *Grundvokabular; ... wesentliche Prinzipien der Wortbildung*
- *Formen- und Satzlehre; grammatische Strukturen bestimmen und benennen; Stammformen von Verben*
- *Kurze lateinische Texte übersetzen, einfache lateinische Sätze bilden* (aktive Sprachbeherrschung ist also explizit gefordert!); *Techniken des Übersetzens*

Mit welchen konkreten sprachlichen Inhalten diese Angaben gefüllt werden, ist im folgenden Bereich *Sprache* (!) detailliert aufgeführt. Hier finden sich dann selbstverständlich ganz konkrete Aussagen zur Morphologie (L1 5.1, Formenlehre (!): *Substantive: alle Deklinationenklassen; Adjektive: alle Deklinationenklassen; Verben: alle Konjugationenklassen; Prinzipien der Wortbildungslehre* etc.), das Erlernen der Sprache und die reflektierende Beschäftigung mit ihr wird als essentieller Bestandteil der Unterrichtsarbeit klar erkennbar. (*Systematisierung und Anwendung der einzelnen sprachlichen Elemente*, L1 5.1, S. 100). Wenn Hoffmann all diese Punkte nicht berücksichtigt, ist ihm das Strukturprinzip des neuen Lehrplans: einführender Jahrgangsstufentext – Grundwissenskatalog – konkrete und differenzierte Auflistung der einzelnen Inhalte so offensichtlich nicht erkennbar gewesen.

Diese Gliederung, aber auch die gesamte sprachliche Formulierung sprechen also klar an, dass die Arbeit an und mit der Sprache immer im Zentrum des Unterrichtens steht, andererseits

aber auch der Bereich „Antike Kultur“ einen wichtigen Stellenwert, gerade im Unterricht der Unterstufe, besitzt. Die Schüler werden in ihrer Entscheidung, Latein als 1. Fremdsprache am Gymnasium zu wählen, sicherlich nicht primär von der Faszination, die der Eigenwert der lateinischen Sprache ausübt, geleitet, sie sind vielmehr von der Vielfalt der römischen Kultur und Geschichte beeindruckt. Die Kinder dort abzuholen, wo sie sich von ihrem Interesse her befinden und dieses für den Lateinunterricht (und den Sprachunterricht innerhalb des Lateinunterrichts) fruchtbar zu machen, ist eine der wichtigsten Aufgaben und Herausforderungen des Unterstufenlehrers. Die Einbeziehung der antiken Kultur ist also keineswegs eine *Aufplusterung* der Welt der Römer, sondern sinnvoller, integrativer und unverzichtbarer Teil eines modernen Sprachunterrichts – eine Erkenntnis, die sich seit vielen Jahren in der lateinischen Didaktik durchgesetzt hat und den „Drillunterricht“, wie ihn Hoffmann in seiner Besprechung des neuen L1-Lehrbuchs in der gleichen Ausgabe von *FORUM CLASSICUM* wiederholt favorisiert, als didaktisches Grundprinzip abgelöst hat.

Auch die Behauptung, im neuen Lehrplan werde das Interesse an Sprache nicht mehr berücksichtigt, Sprache als *geschlossenes System* werde nicht mehr als wichtiger Unterrichtsbestandteil angesehen, wird durch verschiedene Passagen im Lehrplan klar widerlegt: So wird im Fachprofil für das Fach Latein (einem Teil des Lehrplans, der in Hoffmanns Kritik weder erwähnt noch kritisch reflektiert wird) explizit darauf hingewiesen, dass „*die Systematik der lateinischen Grammatik [...] Verständnis für das Zusammenwirken sprachlicher Elemente und für das Funktionieren von Sprache an sich*“ (S. 29f.) bewirke. Ferner wird in den Rubriken *Sprache* speziell in den unteren Jahrgangsstufen immer wieder auf den Wert der Systematik der lateinischen Sprache verwiesen.

Des weiteren kritisiert Hoffmann, im neuen Lehrplan gebe es *nur noch Texte*, im Gegensatz zu früher, wo *einfache Sätze und zusammenhängende Lesestücke* gefordert waren. Abgesehen von dem Verständnisproblem, das sich dem Leser bei der Unterscheidung zwischen einem zusam-

menhängenden Lesestück und einem Text ergibt, ist diese Feststellung falsch. Die von Hoffmann geforderten *Einzelsätze* sind vom Lehrplan her durchaus möglich und vorgesehen (z. B. *Übersetzung lateinischer Sätze...*, *Übersetzung einfacher deutscher Sätze ins Lateinische*, L1 5.2, S. 101). Es ist also jedem Lehrer unbenommen, bestimmte grammatische Phänomene durch Einzelsätze einzuführen oder einüben zu lassen. Die didaktisch – methodische Flexibilität des Lehrers – ein weiteres Grundprinzip des neuen Lehrplans – soll also nach Möglichkeit nicht eingeschränkt werden. Genaue Lektüre des Lehrplans macht dies ganz offensichtlich.

Jeglicher Grundlage entbehrt auch der Vorwurf, dass grammatische Phänomene nunmehr *mehr in ihrer Vereinzelnung* gelernt werden sollen; bisher seien vollständige Paradigmen bereits von Anfang an präsent gewesen (*das der Substantiva war Stoff des ersten Lateinmonats*). Nun dürfte es in Deutschland wohl kaum ein Lehrbuch geben, das sämtliche Formen der Substantive der o-Deklination, geschweige denn *der Substantiva* nach einem Monat als Lernstoff präsentiert, aber ganz abgesehen davon liegt hier ein Verständnisfehler Hoffmanns vor. Natürlich wird keineswegs angestrebt, grammatische Phänomene isoliert lernen zu lassen (zum Thema Systematik s. o.), nur ist es aus der Sicht einer vernünftigen Arbeitsökonomie bei bestimmten Grammatikphänomenen sinnvoll und möglich, diese in den Wortschatz zu verlagern. Ein eigenes Kapitel zum Possessivpronomen muss nicht unbedingt sein, *meus* kann beispielsweise problemlos als Lernvokabel behandelt und besprochen werden. Der etwas polemische Nachsatz Hoffmanns: *Systematisiert wird hinterher*, findet keinen Angriffspunkt im Lehrplantext, offenbart aber einen weiteren grundsätzlichen Denkfehler:

Hoffmann verwechselt offensichtlich die Kriterien, die für die Erstellung eines Lehrplans gelten, mit denen für die Erarbeitung eines Lehrbuchs. Diese beiden Bereiche sind aber strikt voneinander zu trennen. Methodische Überlegungen, Vorschläge zur Umsetzung oder zeitlichen Positionierung von Stoffen im Schuljahresverlauf sind nicht Gegenstand eines Lehrplans. Auch die Umsetzung der im Lehrplan geforderten Systeme-

matisierung liegt allein in Händen der Lehrbuchmacher und Lehrer vor Ort. Dementsprechende Kritik Hoffmanns muss also zwangsläufig ins Leere laufen.

Bei der Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Jahrgangsstufen beklagt Hoffmann einen *nicht zu verantwortenden Paradigmenwechsel*. Speziell mit der Verschiebung des Konjunktivs in das zweite Lernjahr werde der Schüler überfordert, im Kopf des Schülers bleibe nur *Chaos* zurück, da das vollständige Paradigma nicht gelernt werden könne. Diesem Gedanken stand bei der Erarbeitung des Lehrplans ein anderer Gedanke entgegen: Gerade dadurch, dass der Konjunktiv (und v. a. der Konjunktiv Präsens) aus dem ersten Lernjahr entfernt wird, vermeidet man ein Durcheinander im Kopf des Schülers. Wenn er sich nur auf die Formen des Indikativs konzentrieren kann, fällt ihm, gerade zu Beginn seiner Beschäftigung mit der Systematik einer Sprache das Schaffen von klaren Ordnungsstrukturen wesentlich leichter; in einem überschaubaren Lernfeld erwirbt er die Fähigkeit zur Sprachreflexion und Sprachbeherrschung leichter und dauerhafter, als wenn er durch das Erlernen des (im Deutschen ohnehin kaum gebräuchlichen) Konjunktiv Präsens und dessen problematische Wiedergabe – beispielsweise bei *ut-* oder *cum-*Sätzen – zusätzlich verwirrt wird. Was nutzt also eine vollständig ausgefüllte Tabelle mit allen Formen des Indikativs und Konjunktivs, wenn sie zwar, wie von Hoffmann vorgesehen, auswendig aufgesagt werden kann, die Formen im laufenden Text aber nicht erkannt und wegen fehlender kognitiver Durchdringung nicht korrekt übersetzt werden können?

Von diesem Aspekt einmal abgesehen erwerben die Schüler im ersten Lernjahr ohnehin kein wirklich vollständiges Paradigma, da ja – auch schon im bisherigen Lehrplan – das Passiv sinnvollerweise ausgeblendet war.

Im Bereich der Syntax behauptet Hoffmann, vom Anfänger werde mehr verlangt als früher. Dem widersprechen folgende Tatsachen: So wurden aus der von Hoffmann als Beispiel herangezogenen Jahrgangsstufe 5 L1 folgende Inhalte entfernt: Konjunktiv Präsens, Konjunktiv Imperfekt, Perfekt, Plusquamperfekt, Imperativ II, Par-

tizip Präsens (Hoffmann erwähnt dies in seiner Darstellung nicht). Wenn man nun vergleicht, welche grammatischen Phänomene an die Stelle dieser Inhalte getreten sind – AcI und Relativsatz – wird man feststellen, dass nicht nur eine quantitative, sondern auch qualitative Reduktion des Grammatikstoffes eingetreten ist. Jeder, der in der Praxis den Konjunktiv Präsens oder (am Ende des Schuljahres!) das Partizip Präsens mit seinen Schülern erarbeitet hat, kennt die damit verbundenen Schwierigkeiten und Probleme. Häufig sind die Schüler mit diesem Problem (noch) überfordert, wohingegen der Relativsatz mit seiner zum Deutschen parallelen Struktur oder der AcI mit seiner ebenfalls vorhandenen Nähe zum Deutschen und seinen Anknüpfungsmöglichkeiten zum Englischen weitaus leichter und besser zu vermitteln ist. Auch hier treten zwar Unterschiede zur Muttersprache auf, diese können aber von den Schülern, da sie ihrem geistigen Entwicklungsstand angemessener sind, besser bewältigt werden. Von einem *chaotischen Sprachunterricht*, von dem *kein sprachliches Fundament mehr für den Lektüreunterricht mehr zu erwarten* sei, kann also keine Rede sein.

Derartige apodiktischen und auch, wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben dürften, sachlich widerlegbaren und teilweise sogar falschen Aussagen müssen in einer eigentlich zur Sachlichkeit verpflichteten „Rezension“ zumindest verwundern.

Gegen Ende seiner Ausführungen behandelt Hoffmann noch kurz den Bereich Wortschatz. Hier wird hauptsächlich die *Fetischisierung* statistischer Erhebungen zur Vokabelfrequenz kritisiert. Jedes Wort müsse durch die *Mühlen* der Statistik gedreht werden, *vor deren unerbitlichem Richterstuhl es seine Existenz rechtfertigen muss*. Zudem sei die damit verbundene Wortschatzreduzierung der falsche Weg, um die *Malaise des Lateinunterrichts zu heilen* (Auch hier beruft sich Hoffmann auf Waiblinger): Es sei egal, wie viel Vokabeln der Schüler lernt, er vergesse ohnehin immer den gleichen Prozentsatz. Daraus muss man implizit den Schluss ableiten, dass der Schüler eben nur mehr Vokabeln lernen müsse, dann blieben auch mehr Wörter hängen.

Dieser Gedankengang ist nicht nur aus lernpsychologischer Sicht bedenklich, er nimmt auch zu wenig Rücksicht auf das Lernverhalten heutiger Schüler: Diese lernen in der Regel sehr wohl ihre Vokabeln, nur ist – nicht zuletzt durch die intensive Reizüberflutung, wie auch Hoffmann zugesteht – die Behaltensleistung und -dauer erheblich geringer als bei Schülern früherer Generationen. Und hier setzt genau das Konzept des neuen Lehrplans an: Gerade diesem geänderten Lernverhalten trägt er Rechnung, indem er der Komponente des Übens, Wiederholens, Vertiefens breiten Raum gewährt. Diese Phase soll nach Möglichkeit ein Drittel des gesamten Unterrichts ausmachen, also auch – und gerade – der Wortschatzwiederholung dienen.

Diese kann nun wesentlich effektiver und nachhaltiger erfolgen, wenn die Wortschatzmenge geringer ist als die bisherige. Anders gesprochen: Habe ich weniger Wörter zu wiederholen, kann ich diese öfter und intensiver umwälzen und erhöhe damit meine Behaltensleistung. Zudem ist diese reduzierte Vokabelmenge genau auf die Bedürfnisse des Lektüreunterrichts zugeschnitten, d. h. es brauchen viele, z. T. von uns Lehrern auch „lieb gewonnene“ Vokabeln nicht mehr gelernt zu werden, da sie in der Lektüre schlicht und einfach nicht oder nur sehr selten auftauchen. Die Anhäufung von „Ballastwörtern“, die einmal in der Unterstufe auf Vorrat gelernt wurden, nur um irgendwann ein- oder zweimal in der 10. Klasse Verwendung zu finden, entfällt damit also. Ferner bedeutet Wortschatzreduzierung nicht einfach wahllose Entfernung von Wörtern, sondern lernökonomisch sinnvolle Konzentration auf das Wesentliche.

Zudem wurde dem Vorwurf der Verabsolutierung statistischer Werte im Lehrplan durch die Gewichtung des so genannten Kulturwortschatzes entgegengetreten. Hier werden in jeder Jahrgangsstufe 10 bis 20 Prozent des Vokabelbestandes durch Wörter gebildet, die rein statistisch gesehen nicht repräsentativ sind, in unserem heutigen Sprachgebrauch und für unser kulturelles Selbstverständnis aber von großer Bedeutung sind.

Trotz dieser sinnvollen und notwendigen Ergänzung konnte eine spürbare Entschlackung

des Wortschatzes erreicht werden, die dem Schüler die Möglichkeit der Konzentration auf das Wesentliche und der sinnvollen und effektiven Sicherung seines Vokabelbestandes ermöglicht.

Bleibt noch, ein Fazit zu ziehen. Ein *deprimierendes*, wie Hoffmann es tut?

Im Hinblick auf den Lehrplan keineswegs. In ihm steht allen Kolleginnen und Kollegen eine von vielen, auch außerfachlichen Seiten positiv bewertete Arbeitsgrundlage zur Verfügung, die auf den Erkenntnissen der modernen Fachdidaktik ebenso beruht wie den täglichen Erfahrungen vieler Kollegen vor Ort. Dass nicht jeder mit jedem Punkt des neuen Lehrplans übereinstimmt, liegt in der Natur der Sache. Dies liefert die Grundlage für viele interessante und wichtige Diskussionen. Dass aber eine kritische „Würdigung“, z. T. unter Hintansetzung bzw. Nichtberücksichtigung sachlicher Argumente einem Lehrplan unterstellt, er mache den Lateinunterricht in Bayern *kaputt*, kann nicht unwidersprochen bleiben und mag als subjektives Empfinden eines Einzelnen vielleicht zur Kenntnis genommen, in keinem Falle aber akzeptiert werden.

Auf diese Weise wird dem Lateinunterricht in Bayern kein Dienst getan. Das ist das eigentlich deprimierende Fazit dieses Artikels.

Anmerkung:

- 1) Waiblinger, F-P.: Überlegungen zum Konzept des lateinischen Sprachunterrichts, in: FORUM CLASSICUM 1/1998, 9ff. (Die Zitation Hoffmanns 11/1995 ist falsch und irreführend, FORUM CLASSICUM als Fortführung des Mitteilungsblattes des Deutschen Altphilologenverbandes erscheint seit 1997 unter diesem Namen!) und ders.: Lateinunterricht 2000 in Bayern, in: Neukam, P., O'Connor, B. (Hrsg.), Tradition und Zukunft. München 2001, 150ff.

MICHAEL HOTZ, Kirchseeon

Latein trotz FELIX –

Zu den Beiträgen von GÜNTHER HOFFMANN in FORUM CLASSICUM 3/2003

Selten nur hat man das Glück, als Leser einer Zeitschrift Artikel zu finden, die einem aus vollem Herzen sprechen; doch ebendies widerfuhr mir bei den Beiträgen von Günther Hoffmann, Nürnberg.

Als Berufsanfänger und Angehöriger der jüngeren Generation von Altphilologen (Jahrgang 1968) hatte ich das Glück, Latein als erste Fremdsprache mittels eines Unterrichtswerkes zu erlernen, welches den Schüler behutsam in die Systematik der lateinischen Sprache einführt, zwar auf überladene Buntheit verzichtete, aber dafür dem Lehrer ein reichhaltiges Übungsmaterial an die Hand gab, das er im Rahmen seiner

**Qualität
macht
Eindruck**

**BÖGL
DRUCK**

Am Schulfang 8
84172 Buch a. Erlbach
(Gewerbegebiet Niedererlbach)
Tel. 0 87 09/15 65 · Fax 33 19
eMail: info@boegl-druck.de
www.boegl-druck.de

eigenen Kreativität in einen lebendigen Lateinunterricht umsetzen konnte – so er wollte.

Ebendiese didaktischen Grundpfeiler des Lateinunterrichtes, auf welche Herr Hoffmann Bezug nahm, sind jetzt (wie aus FORUM CLASSICUM 4/2003 zu entnehmen war) als „erkonservativ“ zu erachten.

Wenn aber *conservare* nichts anderes bedeutet als „bewahren, retten“, so wandelt sich das wohl als polemisch gedachte Etikett, das Herrn Hoffmann angeheftet wird, nämlich auch im Lateinunterricht der heutigen Zeit zu retten, was zu retten ist, in ein Kompliment außerordentlicher Güte.

Demgegenüber muss doch die „erfolgreiche FELIX – Konzeption“ mit mehr als einem Fragezeichen versehen werden. Wo liegen denn die Erfolge?

- In dem Bestreben, dem Schüler schon in den Anfangsstunden möglichst alle Deklinationen und Konjugationen in buntem Gemisch an den Kopf zu werfen, um so alle Chancen zu einem Erkennen des systematischen Grundgerüsts der lateinischen Sprache von vornherein zu vereiteln? Von dem Selbstverständnis des Unterrichtsfaches Latein, wie es sich im Lehrplan für das Gymnasium in Bayern vom Juli 2003 darstellt, nämlich dem Schüler Sprachkompetenz zu vermitteln (S. 29f.), bleibt da nicht mehr viel übrig.
- Oder in der „Verbuntung“ des Lateinunterrichtes bei allen passenden und – wie Günther Hoffmann deutlich nachgewiesen hat – unpassenden Gelegenheiten? Soll nicht ein Unterrichtswerk für die lateinische Sprache zunächst dem Lehrer genügend Material an die Hand geben, um für ausreichende Vertiefung des zu lernenden Stoffes zu sorgen (mag

man wie Günther Hoffmann das Wort „Drill“ verwenden oder eine gemilderte Bezeichnung, an der Richtigkeit von Hoffmanns Einwand ändert dies gar nichts) und die Präsentation der Kreativität des Lehrenden – diese in sich selbst zu wecken sollte eigentlich ein Postulat sein, das jede Lehrkraft an sich stellt – zu überlassen? Buntheit allein kann nicht über inhaltliche Mängel hinwegtäuschen, zumal der Verfasser dieser Zeilen selbst im eigenen Unterricht feststellen konnte, dass die so zentrale „Persönlichkeit“ des „stets gut gelaunten“ FELIX einem Neuntklässler, der FELIX B III in die Hand nimmt, nur mehr ein müdes Lächeln (wenn überhaupt!) abringt.

Natürlich kann darauf verwiesen werden, dass das neue Lehrbuch „Latein mit Felix“ genau mit den Anforderungen des neuen Lehrplanes für das Fach Latein übereinstimmt. Die Unsystematik ist also gewissermaßen „von oben“ vorgegeben. Doch hätte es – man mag mir dieses kühne Gedankenspiel verzeihen – so weit kommen müssen, wenn nicht so viele Gymnasien in Bayern in den letzten Jahren das „erfolgreiche FELIX – Konzept“ als Nonplusultra für Latein als zweite Fremdsprache erachtet hätten? Das Zitat von den Geistern, die ich rief, kommt mir unweigerlich in den Sinn.

Was bleibt, ist die Besinnung auf das πάντα ῥεῖ (Lehrpläne und -bücher kommen und gehen), der Wille, Schülern in den kommenden Jahren Latein trotz FELIX beizubringen und das Warten auf eine Neubewertung des „Systematischen“ im Lateinunterricht – wenn möglich, noch während meiner eigenen Dienstzeit...

JÖRG WEINER, Bamberg

Beflügelt vom Hexameter Ein neuer Ton in der deutschen Theaterlandschaft

„Moira!“ nennt das Dramatische Theater von MATTHIAS MERKLE und seiner Dramaturgin ANTJE BORCHARDT seine jüngste Inszenierung an suggestivem Ort: Der Friedrichwerderschen Kirche SCHINKELS im Zentrum Berlins. Die Moiren, das sind die drei griechischen Schicksalsgöttinnen, die uns Menschen unseren Anteil am Leben zuteilen, in der römischen Mythologie sind es die Parzen, in der germanischen die Nornen. Wir mögen uns heute sehr säkularisiert vorkommen – aber dass es so etwas wie das *Fatum*, ein unerkennbares und doch über uns waltendes Schicksal gebe, das anzuerkennen ohne sich deswegen damit stumm ergeben abzufinden, das dürfte ein sehr tief sitzendes Gefühl bei vielen sein. Glücklicherweise die Kultur, die dafür Namen und Begriff gefunden hat. Der amerikanische Dichter THORNTON WILDER, der sich in der Antike gut auskannte, hat einen kleinen dramatischen Sketch hinterlassen, in dem die drei Schicksalsfrauen Klotho, Lachesis und Atropos auftreten und sich mit Apoll geistreich streiten – damit, hoch von der Kirchenempore sprechend, wird der Textabend auf scheinbar leichtfüßige Art eingeleitet. Gleich darauf aber wird es ernst, muss man alle Konzentationskraft aufbringen, um dem Vortrag zu folgen – und es wird spannend, wenn man sich hineinziehen lässt in die geistige Welt HOMERS, in die Unterwelt der toten Helden des Trojanischen Krieges, in die Visionen PLATOS, vermittelt durch Textstücke aus der „Götterlehre“ des blitzgescheiten GOETHE-Freundes KARL PHILIPP MORITZ (auch das eine kleine Entdeckung dieses Theatermacher) oder auch des Parzenliedes von HÖLDERLIN.

Vor allem aber ist es die Sprache, die hier fesselt, die Sprache der ganz zu unrecht bildungsbürgerlich diskreditierten Voß'schen Übersetzung der Odyssee. Im Juni hatte das Dramatische Theater mit seiner Nachdichtung der Ilias im sechsfüßigen Hexameter, der sich so leicht mechanisch ableiern lässt, dass darunter die Sprach- und Bildkraft dieses Kunstwerkes

jahrzehntlang unerkannt begraben lag, damals auf der Museumsinsel einen kleinen, viel zu wenig beachteten Triumph gefeiert. Dann zog die Truppe – man höre und staune – nach Troja und verfilmte den in verteilte Rollen aufgebrochenen Text am historischen Ort für das kommende Olympiade-Jahr. Einige der Schauspielerinnen von damals sind auch nun bei „Moira!“ wieder dabei – und wenn man bereit ist, sich anstecken zu lassen von ihrer ganz und gar ungewöhnlichen, speziell dafür entwickelten Sprechkunst und Rhythmik (wo findet man das noch auf unseren Bühnen?), dann sollte man sich diese einmalige Gelegenheit nicht entgehen lassen. Man könnte sogar versucht sein, anschließend den Voß'schen Text selber zu lesen (so wie ihn GOETHE bewundernd wiederholt im Freundeskreis laut vorgelesen hat) – etwa Poseidons Liebesglück mit einer Irdischen: „Und beschief sie im Sand, an der Mündung des wirbelnden Stromes. / Rings um die Liebenden stand, wie ein Berg, die purpurne Woge, / Hochgewölbt, und verbarg den Gott und die sterbliche Jungfrau. / Schmeichelnd löst' er den Gürtel der Keuschheit, und ließ sie entschlummern. / Aber nachdem vollendet der Gott die Liebesumarmung ...“ Einen nicht geringen Anteil an der Lebendigkeit einer immer wieder neu gruppierenden Choreographie haben die farblich und stilistisch aufs Schönste abgestimmten Kostüme von ISA MEHNERT.

Allerdings sei nicht verschwiegen, dass bei aller Suggestivität des geradezu idealen Ambiente des mit klassizistischen Skulpturen bevölkerten Kirchenraumes die Akustik mehr von der Sprache – und damit vom Wortverständnis – verschlingt, als der Sache zuträglich ist; das geht nicht auf Kosten der Theaterleute (und war wohl in diesem Ausmaß nicht vorhersehbar), beschädigt aber doch dieses wichtige Unternehmen beträchtlich. – Warum wichtig? Weil hier nicht nur ein eigenwilliger Typus von Theater „gegen den Zeitgeist“ vorgestellt, sondern auch ein Diskurs öffentlich gemacht wird, der eine im weitesten und ernsthaftesten Sinne „politische“ Dimension hat: Der Rekurs auf die vorchristliche Mythologie enthält ja auch eine Kritik am dichotomischen Denken.

tomen Weltbild der monotheistischen Moderne, der „mosaischen Unterscheidung“ (ASSMANN) und macht, wie die Theatermacher in ihrem Programmblatt schreiben, „Gegenvorschläge zu bestehenden Weltbildern, kein schlichtes Gut und Böse“, also keine schrecklichen Vereinfachungen, sondern die Anerkennung des Unaufgelösten und vielleicht auch Unauflösbaren – eben *Moirai*.

EKKEHART KRIPPENDORFF, Berlin

Vom Nutzen des Lateinischen

Vorbemerkung: (Aus dem Brief des Verfassers an den Bundesvorsitzenden des DAV, Herrn Dr. HELMUT MEIßNER) „... Ihr heutiger Anruf hat mich sehr gefreut. Für Ihr Interesse an meinem **Beitrag zur Sendung des Deutschlandfunks ‚Forum Pisa‘ am 9. Januar 2004** bedanke ich mich. Gern stelle ich Ihnen diesen Beitrag zur Nutzung in Ihrem beruflichen Umfeld zur Verfügung. Ich habe ihn um einen 5. Punkt ergänzt, den ich während der Sendung aus Zeitgründen nicht mehr ausformulieren konnte, aber der Fairness wegen gern mitgeteilt hätte. Dankbar denke ich an meine Lateinlehrer HELMUT GÖRNE (5.-6. Klasse; lebt in Leipzig), Herrn RUDOLPH (9.-10. Klasse; wurde 1973 aus politischen Gründen von der Schule entfernt; Spur verloren) und Dr. GERHARD LÖWE (Latein und Altgriechisch 11.-12. Klasse, Mitarbeiter an Schulbüchern und Wörterbüchern, Herausgeber von: ‚Philogelos oder Der Lach-Fan‘ von Hierikles und Philagrios, Koehler & Amelang Leipzig 1881; lebt in Leipzig). ...“

Ich habe zwischen 1967 und 1975 an einer der wenigen Erweiteren Oberschulen mit altsprachlichem Profil in der DDR – an der Thomasschule in Leipzig – neben Russisch und Englisch auch Latein und Altgriechisch gelernt; Latein in der 5.-6. Klasse und in der 9.-12. Klasse.

Mein Fazit:

1. Latein vermittelte über die Sprachkenntnisse hinaus den Kontakt zu einem Weltbild, einer Hochkultur. Was der auf die Entwicklung von Klassengesellschaften verengte Geschichtsunterricht in der DDR verschwieg, offenbarte der Lateinunterricht. Freilich in der Vermittlung durch einen politisch couragierten Lehrer.

Beispiel: Die DDR rühmte sich der Preisstabilität bei steigender Subvention der Preise und zunehmendem Mangel an Waren. Unser Lateinlehrer erwähnte das Höchstpreisedikt des DIOKLETIAN und nannte die Folge: Der Schwarzmarkt blühte. Damit war alles gesagt.

2. Die Beschäftigung mit dem Kulturkreis des Lateinischen lehrt Demut. Es relativiert den Fortschrittsglauben und die Überheblichkeit, erst in unserer Zeit seien kulturelle und technische Höchstleistungen erreicht worden. Die Aquädukte und Brücken, die zum Teil noch heute genutzt werden, sind ein lebendiges Beispiel für solides und auf Dauer berechnetes Bauen, welches heute kaum noch vorzufinden ist.
3. Die Beschäftigung mit Politik und Rhetorik der Römerzeit hilft den Wert von Äußerungen heutiger Eliten aus Politik und Wirtschaft einzuschätzen. Insbesondere lässt sich leichter erkennen, wo es um wirkliche Probleme und um historische Dimensionen oder um Seifenblasen und Scheindiskussionen geht.
4. Latein liefert ein Sprachgerüst. Das Erlernen jeder romanischen Sprache bedeutet dann nur noch, Fleisch ans Skelett zu bringen. Ich habe es später mit Französisch und Spanisch probiert. Es war kein Neulernen, sondern ein Einordnen der Entsprechungen zum Lateinischen nach einem Analogieverfahren. Selbst beim Übersetzen von fachenglischen Texten auf dem Gebiet der EDV konnte ich auf Latein zurückgreifen, wo das auf politische Konversation ausgerichtete Englisch der DDR nicht weiterhalf und eine Rückfrage jenseits des Eisernen Vorhangs nicht möglich war.
5. Einschränkend muss ich sagen, dass ich in den ersten Schuljahren bereits sehr für den muttersprachlichen Unterricht aufgeschlossen war und dieses Interesse an abstrakten Strukturen durch den Fremdsprachenunterricht nicht erst geweckt werden musste. Bei etlichen meiner Mitschüler zeigte sich im Latein-Unterricht, dass sie Schwierigkeiten hatten, weil ihnen die deutschen Entsprechungen nicht geläufig waren. Und dieses Nichtwissen lässt sich im Lateinischen nicht durch elegante Konversation überspielen.

GERALD VOGEL, Geithain

Παρακαλοῦμεν εἰς τὸ συναπτικίζειν καὶ τὸ συμμελετᾶν τὸν τῶν ἀρχαίων Ἑλλήνων λόγον

22. Αὐγούστου - 5. Σεπτεμβρίου 2004 ἐν τῷ Ἑλληνικῷ Εἰδυλλίῳ

Τίνα τῶν φιλελλήνων τὸ ἐν τῇ Ἑλλάδι ἀναπαύεσθαι καὶ ἅμα τὸ τὴν ἀπτικήν φωνὴν μελετᾶν καὶ ἀσκεῖν οὐκ ἂν ἐφέλκοιτο; οὐδαμοῦ γὰρ γῆς ὁμοίον τι ἂν εὐρίσκοιτο ἐπιτήδευμα.

Ἐν μὲν οὖν μεγάλῳ καὶ ἐπισκίῳ καὶ παραθαλαττίῳ κήπῳ μαθηταὶ καὶ φοιτηταὶ καὶ πρεσβύτεροι πολλῶν χωρῶν συλλέγονται θαυμάζοντες, ὡς ῥαδίως ταῖς τοῦ Πλάτωνος λέξεσι διαλέγονται ἀλλήλοι καὶ ἀναγνώσκοντες συγγράμματα χαρίεντα καὶ σοφίας μεστά.

Πολλάκις δὲ μουσικοὶ τε καὶ ἄλλοι τινὲς παιδείαν τιμῶντες ἐν τῷ Ἑλληνικῷ Εἰδυλλίῳ διατρίβουσιν, ὥστε συναυλαί καὶ ἀκροάσεις τινὲς γίνονται ἐσπέρας, καὶ οἷόν τ' ἂν εἴη ἄλλον τινὰ τόπον θεάσασθαι καὶ δράμα τι ἐν ἀρχαίῳ τινὶ θεάτρῳ.

Τὸ δ' Ἑλληνικὸν Εἰδυλλίον ἐπὶ τῇ πρὸς βορέαν ἀκτῇ ἐστὶν οὐ πολὺ ἀπέχον ἀπὸ τοῦ Αἰγίου τῆς Πελοποννήσου. τοῦτο δὴ τὸ χωρίον διὰ τὴν ἰδίαν χάριν διαφερόντως Ἑλληνας ξένους ἐπάγεται. ὁ τὸ Ἑλληνικὸν Εἰδυλλίον κεκτημένος Ἀνδρέας ἄτε στέργων τὴν ἀπτικήν φωνὴν καὶ παιδείαν ἐπικουρεῖ τούτοις τοῖς μαθήμασι παρέχων καταλύματα μὲν πολύκλινα, ὅσα ἐστὶν μὴ κατεσχημένα, τοῖς μανθάνουσι δωρεάν· αἰτηθεὶς δὲ καὶ δικλίνων καὶ μονοκλίνων ἐπιμελεῖται.

διακόσια εὐρὴ καταβλητέα ἐστὶν ὑπὲρ τῶν μαθημάτων, ἑκατὸν δὲ καὶ πενήκοντα εὐρὴ οἱ φοιτηταὶ καὶ οἱ μαθηταὶ τελέσουσιν. ἐὰν δὲ πλεόν τι πυθέσθαι βούλησθε, τηλεπικοινωνήσασθε τῷ κυρίῳ τῷ χορηγῶντι τὰ μαθήματα. καὶ εἰς τὸν αὐτὸν στείλατε τὰς εἰσαγγελίας ὑμῶν· Helmut Quack, Eritstr. 23, D-25813 Husum, τηλ. καὶ φαξ 04841/5429. e-mail: helquack@freenet.de

Hellenikon Idyllion, Andreas Dreki, GR-25100 Selianitika/Egion

Tel. 0030/26910/72488 – Fax: 0030/26910/72791 – ἤ /68040

e-mail: hellenikon@idyllion.gr internet: <http://www.idyllion.gr>

**Klassisches Griechisch sprechen und geistvolle
Texte lesen** – 22. August bis 5. September 2004
im Hellenikon Idyllion

Sich in Griechenland erholen und gleichzeitig seine bisherigen Sprachkenntnisse erweitern und vertiefen, – wen unter den Freunden von Hellas sollte das nicht verlocken? Es gibt dafür in der ganzen Welt nur diese eine Möglichkeit.

In einem großen, schattigen Garten dicht am Meer treffen sich Schüler, Studenten und Erwachsene aus vielen Ländern, entdecken zu ihrer eigenen Überraschung, dass sie sich in der Sprache Platons miteinander verständigen

können, und lesen gemeinsam unterhaltsame und gedankenschwere Texte.

Die Ferienanlage beherbergt gleichzeitig meistens auch Musiker und andere kulturinteressierte Gäste. Deshalb beleben Konzerte und Vorträge manche Abende. Möglich sind ein Ausflug und der Besuch einer Aufführung in einem antiken Theater.

Das Hellenikon Idyllion liegt an der Nordküste der Peloponnes in der Nähe von Ägion in einem Ort, der wegen seines Charakters vor allem griechische Gäste anzieht. Der Besitzer unterstützt den Altgriechischkurs, indem er Mehrbeträge,

so weit sie frei sind, für die Kursteilnehmer kostenlos zur Verfügung stellt. Auf besonderen Wunsch besorgt er auch Unterkunft im Einzel- und Doppelzimmer.

Kursgebühr für 2 Wochen: 200,- EUR, für Studenten/Schüler 150,- EUR. Anfragen zu weiteren Einzelheiten und **verbindliche Anmeldung** beim Leiter des Kurses: Helmut Quack, Gräzist, Eritstr. 23, D-25813 Husum, Tel. und Fax 04841/5429, e-mail: helquack@freenet.de

Hellenikon Idyllion, Andreas Dreki, GR-25100 Selianitika/Egion, Tel. 0030/26910/72488 – Fax: 0030/26910/72791 – oder /68040; e-mail: hellenikon@idyllion.gr internet: <http://www.idyllion.gr>

Die Alten Sprachen im neuen Eltern-Ratgeber von KNAUR

„Die richtige Schule für mein Kind“ – unter diesem Titel hat der KNAUR-Verlag einen neuen Eltern-Ratgeber herausgebracht.¹ Im Kapitel „Alte Sprachen neu entdeckt?“ heißt es u. a.:

„Alte Sprachen waren lange aus der Mode, besonders Griechisch. Nur 0,13 Prozent der Schüler befassen sich heute noch mit der Sprache Homers. Auch Latein schien auf dem besten Wege, zum Fach für einen kleinen elitären Kreis zu werden. Doch das mag sich ändern. Die Talsohle, so der Deutsche Altphilologenverband, sei durchlaufen und eine Trendwende, wenn auch in winzigen Schritten, in Sicht. Das Statistische Bundesamt vermeldet nach Jahren des Rückgangs einen Anstieg der Lateinschüler um 1,4 Prozent auf exakt 627.122 (Stand Schuljahr 2001/2002). Der Altphilologenverband registriert gar eine neue ‚Wertschätzung von Latein‘ und wirbt unter dem Motto ‚Zukunft braucht Herkunft‘. Fast 2000 Jahre lang war Latein die Hauptsprache Westeuropas. Aus der lateinischen Volkssprache, dem ‚Vulgärlatein‘, entwickelten sich die romanischen Sprachen, darunter Französisch, Italienisch und Spanisch. ...

Latein gilt als ideale Basis für das Erlernen anderer Fremdsprachen. Es sind aber auch Stimmen zu hören, die Kenntnisse in einer modernen Fremdsprache für eine mindestens genauso gute Voraussetzung dafür halten.

Doch allen Unkenrufen zum Trotz: Die Sprache der großen Autoren wie VERGIL oder HORAZ, hat noch immer überzeugte Anhänger. Seit die PISA-Studie deutschen Schülern Nachholbedarf in der Lesekompetenz bescheinigt hat, erscheint das Lernen von Latein in neuem Licht. Der Lateinunterricht ist eng verknüpft mit einer bewussten Durchdringung sprachlicher Strukturen. Anders ausgedrückt: Wer einen Satz ins Deutsche übersetzen will, muss ihn zuvor gründlich analysieren – eine Übung, die dem allgemeinen Sprachverständnis zugute kommt.

Schüler, die frühzeitig die Weichen für eine akademische Ausbildung stellen und konkrete Vorstellungen bezüglich eines Studiums haben, können sich später einen ‚Crash-Kurs‘ an der Universität sparen, wenn sie sich beizeiten über die Modalitäten des angepeilten Studienganges informieren. Für nicht wenige Fachbereiche nämlich ist das Latein immer noch Voraussetzung, etwa für Romanistik, Anglistik, Geschichte, Theologie und Kunstgeschichte. Andererseits gilt es in den Reihen der EU-Kommission schon länger als ausgemacht, dass der ideale Europäer in Zukunft zwei moderne Fremdsprachen beherrschen sollte.

Vielleicht kommen alte Sprachen trotzdem wieder in Mode. Sachsen rühmt sich, einige renommierte altsprachliche Gymnasien im Lande zu haben, wie die Thomasschule in Leipzig mit einer mehrere hundert Jahre alten Tradition. Das Kultusministerium in Hessen bestätigt derzeit ‚verstärkte Nachfrage‘ nach humanistischer Bildung. ...

Selbst in Bereichen, die auf den ersten Blick weit entfernt scheinen von der alten Welt, hat humanistische Bildung offenbar einen guten Klang. Welcher Kaufmann braucht heute noch Latein? Das Ergebnis einer von Altphilologen gern zitierten Untersuchung des Instituts der deutschen Wirtschaft ist überraschend: Mehr als 60 Prozent der Führungskräfte, die Latein gelernt hatten, würden es demnach auch kommenden Generationen empfehlen. Von denen, die es selbst nicht können, bedauern es nahezu 40 Prozent.“

1) Beate Herfurth-Uber: Die richtige Schule für mein Kind. So gelingt der Start ins Leben. München (Droemer Knaur) 2003. 144 S. EUR 12,90. (ISBN 3-426-66837-8).

Argumente für den PISA-Disput im Buchhandel erhältlich

Wer im verwirrenden PISA-Disput klärende Informationen und stichhaltige Argumente sucht, wird dieses Buch mit Gewinn lesen. Es sind recht unterschiedliche Fächer und Berufe, von denen die Autoren geprägt sind. Ihr Anliegen aber ist im wesentlichen das gleiche: eine am Humanum orientierte Neubegründung unserer Bildungsarbeit. (Helmut Meißner)

Beiträge von
Manfred Fuhrmann
Jörg Gauger
Hermann Giesecke
Jürgen Kaube
Josef Kraus
Günter Loew
Christa Meves
R. Schmidt-Rost u.a.
Vorwort von
Gertrud Höhler

Aus den Beiträgen:

„Deshalb ist die Aufwertung der Erziehungsarbeit und die Unterstützung der Familie eine zwingende Notwendigkeit. Ohne sie wird es keine Zukunft geben.“ Christa Meves

„Die sogenannte kindzentrierte Schule raubt den Schülern die Zukunft, weil sie die Kinder in der kindlichen Gegenwart einkerkt.“ Josef Kraus

„Die alten Griechen bezeichneten diese Haltung des ängstlichen Fixiertseins auf das materielle Dasein als banausisch.“ Manfred Fuhrmann

Mit der Spaßgesellschaft in den Bildungsnotstand

**17 streitbare Beiträge für einen Aufbruch aus der
Bildungsmisere**

Hrsg. v. Claudia Ludwig und Astrid Mannes.
Kartonierte, 336 Seiten. 3-931155-20-X. EUR(D) 14,90
Leibniz Verlag St. Goar, 1. Aufl.2003

Autoren dieses Heftes (siehe Impressum, ferner):

Dieter Absch, *DiAb@gmx.de*

Klaus Eyslein, Kurpfalzstr. 6, 67112 Mutterstadt

Kurt Giesecking, Sarstedt, *Giesecking.Sarstedt@t-online.de*

Prof. Dr. Dieter Harlfinger, Institut f. Griechische und Lateinische Philologie, Univ. Hamburg,
Von-Melle-Park 6, 20146 Hamburg

Gabriele Kaiser, Kirchstr. 8, 56581 Ehlscheid, *kaiser.ehlscheid@freenet.de*

Prof. Dr. Ekkehart Krippendorff, Schulenburggring 5, 12101 Berlin

Dr. Michael Lobe, StR am Melanchthon-Gymnasium Nürnberg, priv.: Franz-Ludwig-Str. 22,
96047 Bamberg

Prof. Dr. Friedrich Maier, Mitterlängstr. 13, 82178 Puchheim

Dr. Heinz Munding, Beethovenstraße 18, 67365 Schwegenheim († 15. 1. 2004)

Dr. Jens Nitschke, Montepulcianoweg 13, 14547 Beelitz

Günter Reinhart, Ministerialrat, Kultusministerium Baden-Württemberg, Neues Schloss,
70173 Stuttgart, E-Mail: *guenter.reinhart@km.kv.bwl.de*

Dr. Burkhard Reis, StR, Schlicksweg 24, 22307 Hamburg, *surculus@aol.com*

Prof. Dr. Wilfried Stroh, Institut für Klassische Philologie, Ludwig-Maximilians-Universität,
Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München

Gerald Vogel, Kantorgasse 1, 04643 Geithain

Jörg Weiner, Stangstr. 5, 96047 Bamberg

Friedemann Weitz, Hochvogelstraße 7, 88299 Leutkirch im Allgäu

Herbert Zimmermann, StD, Artilleriestraße 7 A, 52429 Jülich

FORUM CLASSICUM auf CD-ROM

Eine Archiv-CD zu FORUM CLASSICUM und MDAV (ab 1994) kann weiterhin gegen eine Aufwandsentschädigung von EUR 10,- (incl. Porto) zugesandt werden. Sie enthält – vierteljährlich aktualisiert – sämtliche Dateien der gedruckten Ausgaben seit 1994 im Adobe®-PDF-Format zur Volltext-Recherche (vgl. dazu den Artikel in FC 4/99, 212f.). Die jeweils aktuellsten Dateien sind abzurufen unter *www.ruediger-hobohm.de*. Beachten Sie auch die Hinweise auf den Homepages des Verbandes: *http://www.altphilologenverband.de* und dieser Zeitschrift: *http://www.forum-classicum.de*. Bestellungen richten Sie bitte (wenn möglich, unter Beilage eines Verrechnungsschecks oder des Betrages in Briefmarken) an: StR Rüdiger Hobohm, Mühlweg 9, 91807 Solnhofen, E-mail: *ruediger.hobohm@altmuehlnet.de*

Wichtiger Hinweis:

Mit allen Fragen, die die Mitgliedschaft im DAV oder das Abonnement dieser Zeitschrift betreffen, wende man sich bitte nicht an den Bundesvorsitzenden. Für Fragen der Mitgliedschaft sind die Vorsitzenden der 15 Landesverbände zuständig, deren Anschriften auf der folgenden Seite abgedruckt sind. Für Institute und Abonnenten ohne Mitgliedschaft im DAV ist der Buchners Verlag zuständig (siehe Impressum).

DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND

Adressen der Landesvorsitzenden

- 1. Baden-Württemberg**
Prof. Dr. Bernhard Zimmermann
Am Pfarrgarten 10
79219 Staufen
Tel.: (0 76 33) 80 11 39
Bernhard.Zimmermann@altphil.uni-freiburg.de
- 2. Bayern**
StR Harald Kloiber
Pfalzgrafenstr. 1e
93128 Regenstauf (Oberpfalz)
Tel.: (0 94 02) 76 52
harald.kloiber@t-online.de
- 3. Berlin und Brandenburg**
StD Dr. Josef Rabl
Kühler Weg 6a
14055 Berlin
Tel.: (0 30) 3 01 98 97
Josef.Rabl@t-online.de
- 4. Bremen**
Renate Albler
Leerer Str. 43
28219 Bremen
Tel.: (04 21) 39 27 57
alblerren@t-online.de
- 5. Hamburg**
OStR Dr. Uwe Petersen
Humannstr. 13
22609 Hamburg
Tel.: (0 40) 82 17 92
uwe.petersen@hamburg.de
- 6. Hessen**
Prof. Dr. Jürgen Leonhardt
Wolfshäuser Str. 8
35096 Weimar
Tel.: (0 64 26) 96 60 40
juergen.leonhardt@t-online.de
- 7. Mecklenburg-Vorpommern**
Dipl.-Phil. Leif Berling
Blumenstr. 25
18258 Rukieten
Tel.: (03 84 53) 2 00 11
Leif.Berling@t-online.de
- 8. Niedersachsen**
OStD Dr. Walter Jarecki
Rosenweg 20
27283 Verden/Aller
Tel.: (0 42 31) 8 41 25
rosenweg20@ewetel.net
- 9. Nordrhein-Westfalen**
StD Reinhard Spänle
Franz-Lütgenau-Str. 21
44287 Dortmund
Tel. (02 31) 44 14 64
rspaenle@t-online.de
- 10. Rheinland-Pfalz**
StD Hartmut Loos
Am Roßsprung 83
67346 Speyer
Tel.: (0 62 32) 8 31 77
loos-speyer@t-online.de
- 11. Saarland**
OStR Walter Siewert
Sulzbachtalstr. 194
66280 Sulzbach
Tel.: (0 68 97) 6 45 51
WSiewert@t-online.de
- 12. Sachsen**
Dr. Bettina Meitzner
Auensteig 26
09648 Mittweida
Tel.: (0 37 27) 9 02 02
bettina.meitzner@t-online.de
- 13. Sachsen-Anhalt**
Dipl.-Phil. Kristine Schulz
Schulstr. 4
06198 Salzmünde
Tel.: (03 46 09) 2 03 60
schulz@altertum.uni-halle.de
- 14. Schleswig-Holstein**
OStD Rainer Schöneich
Kieler Gelehrtenschule
Feldstr. 19
24105 Kiel
Tel. priv.: (04 31) 31 16 72
r.i.schoeneich@t-online.de
- 15. Thüringen**
Dipl.-Phil. Reinhard Bode
Vippacher Gasse 6
99880 Mechterstädt
Tel.: (0 36 22) 90 48 50
Reinhard.Bode@t-online.de

(Stand: April 2004)

B 4044

Postvertriebsstück
Gebühr bezahlt

Deutsche Post AG

C. C. Buchners Verlag
Postfach 1269
96003 Bamberg

prima.

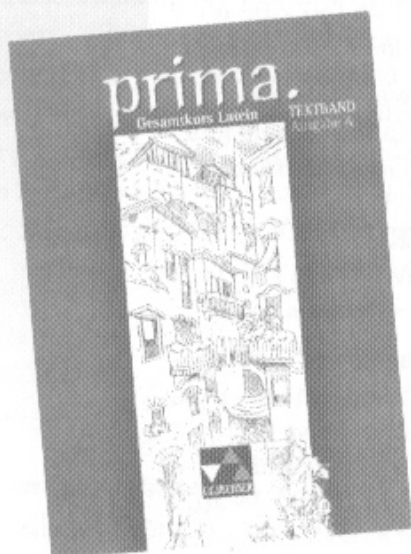
Prima A – Gesamtkurs Latein
Herausgegeben von Clement Utz



Bearbeitet von Martin Biermann, Josef Burdich, Roswitha Czimmek, Wolfgang Freytag, Wolff-Rüdiger Heinz, Gerhard Hey, Andrea Kammerer, Stefan Kipf, Anja Lücker, Bernhard O'Connor, Clement Utz, Brigitte Wilke und Edzard Visser.

Textband, BN 5000, ca. € 24,-

Begleitband, BN 5001, ca. € 16,-



Erstmals erscheint mit **prima** ein **kompaktes** und **in sich geschlossenes Curriculum** für den gesamten Lateinunterricht am Gymnasium, zunächst bestehend aus einem **Lehrwerk für den Spracherwerb**.

In Vorbereitung befinden sich außerdem ein Band zur **Übergangsektüre** mit altersgerechten Texten und ein **Lesebuch** mit wichtigen Originaltexten sowie reichhaltiges **Zusatzmaterial**.



Fordern Sie Ihr kostenloses Ansichtsexemplar an!

C.C. Buchners Verlag · Postfach 1269 · 96003 Bamberg

www.ccbuchner.de

service@ccbuchner.de