

Zeitschrift für die Fächer Latein und
Griechisch an Schulen und Universitäten

FORUM CLASSICUM



INHALT

ISSN 1432-7511

3/2007

Statistisches Bundesamt Dieter Lohmann	Latein erlebt Renaissance in Schulen Auf Neues habe ich Lust – Über die Bedeutung der Reihenfolge für das Übersetzen	163 164
Dietrich Stratenwerth	Vitae discere – Kompetenzen, Unterrichtsgestaltung und zentrale Prüfungen	176
Helmut Meißner	Wofür Europa die alten Griechen braucht	194
Gerd Pohlenz	Humanistische Bildung und Handeln	197
Frank Oborski	„Da ist mehr Latein drin“ – das Lehrwerk von Hans Ørberg	208
Bernhard Kytzler	Interview mit Cicero (Teil VIII)	216
Andreas Fritsch	Nachruf auf Eckart Mensching Zeitschriftenschau Besprechungen Varia Adressen der Landesvorsitzenden	217 218 226 246 250

Spannende Lektüre zum CURSUS



In Gemeinschaft mit dem
Verlag C.C. Buchner, Bamberg

Zwei Reihen Begleitmaterialien unterstützen Sie bei der Arbeit mit dem CURSUS A und B:

Cursoria: Die Begleitlektüre

- ist abgestimmt auf die Wortschatz- und Grammatikprogression des CURSUS;
- schult mit einer fortlaufenden Geschichte je Heft gezielt die Übersetzungsfähigkeit;
- ermöglicht die Wiederholung des gesamten Stoffes eines Lernjahres.

Cursoria 1: Leseabenteuer mit Herkules und Theseus ■ **Cursoria 2:** Leseabenteuer mit Odysseus von Troia bis Ithaka ■ **Cursoria 3:** Leseabenteuer mit Joseph und seinen Brüdern

Transcursus: Die Übergangsektüre

- schließt direkt an die Lehrwerksphase an;
- bietet anregende Lektüre mit leichten, auch adaptierten Texten aus Antike, Mittelalter und Neuzeit;
- erweitert das Hintergrundwissen zur Antike;
- fördert die sprachlich-stilistische Arbeit mit den Texten.

Aufbruch in ferne Welten – Marco Polo reist in den Fernen Osten / Christoph Kolumbus entdeckt Amerika ■ **Kaiser, Helden und Ganoven** – Geschichten aus den Gesta Romanorum ■ Weitere Bände in Vorbereitung
Mehr Informationen im Internet.

Klasse!

Oldenbourg ■ bsv

Servicetelefon 01805 653362 · www.oldenbourg-bsv.de

Latein erlebt Renaissance in Schulen

Diese Überschrift stammt nicht etwa vom Deutschen Altphilologenverband, sondern von der Pressestelle des Statistischen Bundesamtes. Laut Pressemitteilung vom 4. September 2007 erhielten von den rund 9,3 Millionen Schülerinnen und Schülern des vergangenen Schuljahres (ohne Vorschulen) 80% Fremdsprachenunterricht in Englisch, 19% in Französisch und 9% in Latein. Weiter heißt es darin: „Diese Reihenfolge der Fremdsprachen ist seit Jahren unverändert. Gegenüber dem Schuljahr 2000/2001 ist die Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Englischunterricht um 14,9%, derjenigen am Französischunterricht um 7,8% und derjenigen am Lateinunterricht um

30,7% gestiegen. Die Zunahme bei Englisch und Französisch ist insbesondere auf die zwischenzeitliche Einführung von Fremdsprachenunterricht im Primarbereich zurückzuführen. Latein wird nahezu ausschließlich (rund 95%) in Gymnasien unterrichtet. Im Schuljahr 2006/2007 lernte dort nahezu jeder dritte Schüler diese Fremdsprache, vor sechs Jahren war es noch jeder vierte. Dabei gab es zwischen den Ländern deutliche Unterschiede: Die Spanne des Anteils der Lateinschülerinnen und -schüler in Gymnasien reichte von 13% in Bremen und 15% im Saarland und in Sachsen-Anhalt bis zu 39% in Nordrhein-Westfalen und 47% in Bayern.“

A. F.

Impressum

ISSN 1432-7511

50. 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>
Univ.-Prof. Dr. Stefan Kipf, Murtener Str. 5 E, 12205 Berlin; stefan.kipf@staff.hu-berlin.de

Schriftleitung: Prof. Andreas Fritsch, Univ.-Prof. a. D., Freie Universität Berlin,
Didaktik der Alten Sprachen, Ehrenbergstr. 35, 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:
OStR Michael Hotz, Riederer Str. 36, 85614 Kirchseeon
3. Fachliteratur, Schulbücher, Medien:
OStR Dr. Dietmar Schmitz, Am Veenteich 26, 46147 Oberhausen
4. Zeitschriftenschau:
StD Dr. Josef Rabl, Kühler Weg 6a, 14055 Berlin;
StR Martin Schmalisch, Seehofstr. 56a, 14167 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: OStR Rüdiger Hobohm, Mühlweg 9, 91807 Solnhofen, E-Mail: mail@ruediger-hobohm.de

Anzeigenverwaltung: OStR'in Christina Martinet, Wiesbadener Straße 37, 76185 Karlsruhe, Tel. (0721) 783 65 53,
E-Mail: CMartinet@t-online.de

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

Auf Neues habe ich Lust

Über die Bedeutung der Reihenfolge für das Verstehen und Übersetzen, dargestellt an deutschen und lateinischen Text-Beispielen von Ovid bis Horaz

(Referat auf einer Lehrerfortbildungstagung in Maulbronn am 6. 12. 2006)

In nova fert animus mutatas dicere formas ... – „Zu Neuem treibt mich mein Geist: Verwandlungen von Formen erzählen!“ oder plakativer formuliert: Auf Neues habe ich Lust: Metamorphosen erzählen! ...

Welch ein Einstieg für ein Buch mit dem Titel „Metamorphosen“! Eine Ankündigung, die in das Thema einführt, zum Weiterlesen motiviert, die Phantasie anregt und die Lust auf Neues weckt. Viele werden allerdings diese Übersetzung des ersten Verses der ovidischen „Metamorphosen“ für falsch halten, sie findet sich auch in keiner deutschen Ovidausgabe und wird im Lateinunterricht normalerweise nicht erwogen. Richtig ist – liest man den Satz über die Versgrenze hinaus zu Ende: „In n e u e K ö r p e r verwandelte Gestalten zu verkünden treibt mich mein Geist.“

Eigentlich müsste aber – wenigstens für einen Augenblick – die zuerst erwogene Übertragung zum mindesten gedacht werden dürfen, denn jeder, der den ersten Vers in der natürlichen Abfolge seiner Informationen, d. h. nach der vom Dichter beabsichtigten Reihung der Wörter und Satzglieder, zur Kenntnis nimmt, wird am Versende sicher sein, den Satz verstanden zu haben, er wird nach *formas* nichts vermissen: Der Text gibt bis dahin einen guten Sinn, und er hat den Vorteil, verständlich, syntaktisch einfach und verstechnisch völlig unkompliziert zu sein. Verwirrende Unterordnungen, poetische Besonderheiten oder stilistische Schwierigkeiten gibt es nicht, ja der Vers ist einfach genug, um rein akustisch aufgenommen und – selten bei Ovid! – auch gleich verstanden zu werden. Es empfiehlt sich durchaus, dass der Lehrer seinen Schülern zunächst nur den ersten Vers bis *formas* lateinisch vorträgt, ohne Einblick in die gedruckte Vorlage. Man versteht gleich, dass der Dichter auf etwas Neues aus ist, die Pause nach der Penthemimeres legt es nahe, sich einen Doppelpunkt zu denken, hinter dem „das Neue“ mit Inhalt gefüllt wird:

„Verwandlungen von Formen erzählen“, eine leicht nachvollziehbare Übertragung der griechischen Vokabel „*Metamorphoseis*“.

Die kreativen Anregungen, die sich für die Textinterpretation ergeben, liegen auf der Hand. Die Ankündigung des Dichters, er habe Lust auf „Neues“, legt die Frage nahe, was denn das „Alte“ war, was also dem neuen Großepos der „Metamorphosen“ vorausging. Meinte Ovid seine bereits vorliegende Liebesdichtung, die Lehrgedichte? Oder kündigte er mit dem so explosiv einsetzenden *In nova* eine „Metamorphose“ in seinem Leben und seinen literarischen Plänen an? Oder nahm hier der Dichter – griechischer und römischer Proömiumstradition folgend – für sich in Anspruch, der „*Primus inventor*“ für das neue Thema zu sein? Der Zeitgenosse HORAZ lässt sich zitieren: „*Carmina non prius audita canto*“ oder noch überzeugender die Ovidnachahmung im 3. Buch des MANILIUS: „*In nova surgentem maioraque viribus ausum ... ducite, Pierides!*“ Und die klanglich so geschickte Übertragung des griechischen Begriffs *Meta-Morphoseis* in das lateinische *mutatas formas* leuchtet in ihrer knappen Formulierung sicher eher ein als durch den Zusatz „in neue Körper“. An dem Eingangsvers lässt sich zudem der Bau des Hexameters klären (für Schüler oft das erste Beispiel aus lateinischer Poesie), geradezu ein Mustervers mit Penthemimeres, Trithemimeres und bukolischer Dihärese, und wie leicht lässt er sich sinnvoll deklamieren – immer vorausgesetzt, man liest nicht weiter, und das folgende *corpora* bleibt noch aus. Tritt aber dies eine Wort jenseits der Versgrenze hinzu, verändert sich der Satz. Der Eingang des Proöms, der den latinisierten Titel „Metamorphosen“ in sich trägt, stellt durch ein einziges Wort am Satzende selbst eine sprachliche Metamorphose dar: inhaltlich, stilistisch, vor allem grammatisch. Aus einem einfachen additiv gebauten Satz wird ein kompliziertes zyklisch gefügtes Beziehungsgeflecht. Die

syntaktischen Zuordnungen ändern die Richtung. Das Prädikat *fert* führt nun direkt zu dem Infinitiv *dicere*, dieser wiederum, von innen nach außen, zu *mutatas --- formas*, und davon ist schließlich, wieder von innen nach außen, der weit gespannte Rahmen *In nova --- corpora* abhängig. Es ändern sich Inhalt und Übersetzung: „In neue Körper verwandelte Formen zu verkünden treibt mich der Sinn.“ Die eben noch anklingenden Fragen nach dem „Neuen“ im dichterischen Œuvre und in der Biographie des Autors, oder nach dem „*Primus inventor*“ stellen sich nun nicht mehr. Das Explosive und Eruptive des Gedichtanfangs geht verloren – dafür treten mit einem Mal poetische und stilistische Elemente hervor, die für Ovids Dichtung charakteristisch sind: Der Satz ist jetzt ringförmig eingefasst durch das alles umgreifende Hyperbaton, es entsteht ein doppelter Chiasmus. Ovidisch klingt das kühne Enjambement, der Zeilensprung vom ersten zum zweiten Vers. Dies stellt nicht nur neue Ansprüche an das Verstehen und Übersetzen, sondern, wie man sogleich bemerkt, auch an die Fähigkeit, den Satz im Versrhythmus zu sprechen. Mit *corpora* treten Schwierigkeiten für eine sinnvolle Deklamation auf, die einen Text betreffen, der seit Generationen an den Gymnasien memoriert und „skandiert“ wird. Und noch etwas zeigt die Eingangszeile: Wenn Ovid am Ende der kurzen Einleitung in V. 4 fordert, sein Werk solle in einer ununterbrochenen Kette als *perpetuum* vom Anfang bis zum Ende dargestellt werden, so ist dies Prinzip an der Form des ersten Satzes *in nuce* zu demonstrieren. Die beschriebene Vieldeutigkeit und die Veränderung durch das letzte Wort sind nur dann erkennbar, wenn zuvor der Satz als ein *perpetuum*, ein *continuum* in der Reihenfolge seines Ablaufs von Anfang an aufgenommen und gedacht wird. Wer sich bemüht, all den Interpretationsansätzen zu folgen, die sich aus der Doppelbödigkeit des Anfangs ergeben, wird über den Reichtum dieser acht Wörter staunen und über die dem Satz immanente Vielstimmigkeit, die der Dichter allein durch die Ausnutzung einer charakteristischen Besonderheit des Lateinischen erreicht: Es ist das „Hyperbaton“, die weite Sperrung zweier zusammengehöriger Satzglieder, das die Menge der Verstehensvarianten und damit die Prägnanz

des Satzes ermöglicht. Die Vielzahl der Fragen, – thematisch, formal, grammatisch – die sich hier stellen, gibt dem Eingangsvers eine besondere didaktische Qualität – vorausgesetzt, man versteht ihn in der Reihenfolge seines Ablaufs.

Doch gerade darum ist es unwahrscheinlich, dass von vielen Lesern die Hintergründigkeit des Metamorphosenbeginns überhaupt bemerkt und reflektiert wird. Wie wir wissen, gehört es zu den Besonderheiten lateinischer Sätze und Texte, dass sie gerade nicht in der Reihenfolge ihres Ablaufs verstanden, sondern dass sie seit vielen Generationen – gewohnheitsmäßig und methodisch gewollt – ohne Rücksicht auf die Reihenfolge, sozusagen von hinten nach vorn „erschlossen“ oder „konstruiert“ werden. Latein ist – neben dem Altgriechischen, bei dem es aber weniger auffällt – unter den Schulfächern weltweit die einzige Sprache, bei der der Verstehensprozess nicht dem Ablauf im Zeitkontinuum, sondern meist der Gegenrichtung vom Ende zum Anfang folgt, eine Sprache, deren Sätze nicht in der Abfolge ihrer Elemente aufgenommen, sondern zunächst nach strikten Regeln „umgebaut“ werden, bevor man versucht, sie inhaltlich zu verstehen. Meist wird das Prädikat an den Anfang der Verstehenskette gerückt, die anderen Glieder folgen nach dem Grad ihrer syntaktischen Abhängigkeit gemäß dem alten Schema: „*Quis, quid, ubi, quibus auxiliis ...*“, oft werden Nebensätze oder andere satzwertige Glieder zunächst „herausgeworfen“, „Konnektoren“, Namen oder bestimmte Wortfelder im Vorgriff gesammelt – und was dergleichen vorbereitende satz- und textlinguistische Analysen gegen die vom Autor gewollte Verstehensrichtung mehr sind. Solche Verfahren vor dem Erstverstehen kennzeichnen die Unterrichtsmethoden bereits in der Anfangsphase des Lateins, so dass sich schon bei den jüngsten Schülern unauslöschlich der Eindruck festsetzen muss, Latein sei eine korrekturbedürftige Sprache, deren natürliche Abfolge das Verstehen erschwert oder gar unmöglich macht und die deshalb vorher umzuordnen, also eben zu „konstruieren“ sei. Auch der Anfang des ovidischen Proömiums wurde und wird vermutlich regelmäßig „erschlossen“, und wenn es die Schüler nicht selber tun, so sorgt der Lehrer dafür, dass die syntaktischen Zuordnungen im Vorgriff

„geklärt“ oder „dekodiert“ und die Elemente des Satzes entsprechend umgebaut werden, bevor man den Inhalt begreift. So ist die Chance gering, dass die oben gezeigte Pointe des Eingangs der Metamorphosen im Unterricht überhaupt auffällt.

Natürlich wurde die sprachliche „Doppelbödigkeit“ in Einzelfällen bemerkt und im Unterricht genutzt, sie lässt sich auch in der wissenschaftlichen Literatur zu Ovids Dichtung nachlesen: FRANZ LÄMMLI hat vor bald einem halben Jahrhundert den Anfang der Metamorphosen in seinem Aufsatz „Vom Chaos zum Kosmos“ (in: Schweizerische Beiträge zur Altertumswissenschaft, H. 10,1 und 2, 1961) in diesem Sinn verstanden und auch so übersetzt: „Zu Neuem treibt mich mein Sinn...“ Lämmli lässt dabei keinen Zweifel, dass „diese doppelschichtige hintergründige Ausdrucksweise in hellenistischer Tradition“ auktorialer Absicht entspricht, dass sie also „für Hörer wie Leser ein Eigenleben führen soll und eigenen Sinn beansprucht“ (S. 1). Er sieht hierin ein entscheidendes Argument dafür, „dass man fremde Texte nur im Original fassen kann.“ Doch in der Erwartung, der Originaltext gewährleiste nun automatisch die Aufdeckung der „Pointe“ und der „doppelten Aussage“, sieht man sich getäuscht. Man registriert mit Befremden, dass sogar die Untersuchung von ULRICH FLEISCHER (in: Antike und Abendland 6, 1957, S.33), die auf das Metamorphosen-Prämium genauer eingeht, mit keinem Wort auf die „Doppelbödigkeit“ des *In nova fert animus...* hinweist, ja dass der Verfasser offenbar „nichts davon erkennt“ (Anm. 1). Noch deutlicher macht eine neue italienische Gesamtausgabe (Ovidio Opere II, Le metamorfosi, Torino 2000) auf das Phänomen aufmerksam. In dem Kommentar von LUIGI GALASSO zu V. 1-4 wird einleuchtend auf das „Spiel“ und die sprachliche „Metamorphose“ hingewiesen:

„... *ecco che subito Ovidio gioca un piccolo tiro al lettore. Le parole in nova fert animus possono venire lette autonomamente („la mia ispirazione mi porta a nuove cose...“) come una rivendicazione di originalità. Proseguendo nella lettura vediamo però che nova è attributo di corpora e quindi il significato della frase va reinterpretato. Il senso delle parole fluttua, come presto faranno le forme di personaggi del poema.“*

Auch andere haben wohl den „kleinen Streich“ bemerkt, aber für die Interpretation oder gar die didaktische Aufarbeitung im Lateinunterricht ist dies ohne erkennbare Folgen geblieben. Kein Schulkommentar, kein didaktischer Beitrag zu Ovid macht, soweit ich sehe, auf die „doppelte Aussage“ und ihre interpretatorischen Konsequenzen aufmerksam. Die Frage, wie der Dichter es erreicht, den lateinischen Satzbau und die Reihenfolge der Wörter für seine Pointe auszunutzen, um das Verstehen des Hörers oder Lesers zu lenken, weckt wenig philologische Aufmerksamkeit. Bezeichnend für dieses Desinteresse ist die Reaktion FRANZ BÖMERS auf LÄMMLIS Deutung. Bömer weist gleich am Beginn seines großen Metamorphosen-Kommentars (zu Vers 1ff.) auf Lämmli's Aufsatz hin: „Neuere Erklärer sehen in der Prolepse (von *nova*) eine betonte gedankliche Stellung „*apó koinou*“: *animus fert in nova*, „zu Neuem“; und: *animus fert dicere formas in nova corpora mutatas*.“

Auf eine inhaltliche oder gar interpretatorische Erläuterung verzichtet Bömer, und seine Formulierung lässt vermuten, dass er wenig von all dem hält.

Es ist anzumerken, dass sowohl Lämmli wie auch Bömer, Galasso und andere, die auf die „Doppelbödigkeit“ hinweisen (ausführlich St. M. WHEELER, *A Discourse of Wonders, Audiences and Performance in Ovid's Metamorphoses*, Philadelphia 1999, S. 8ff.; Th. SCHMITZ, *Moderne Literaturtheorie und antike Texte*, Frankfurt a. M. 2002, S. 108-110; U. SCHMITZER, *Ovid*, Hildesheim 2001, S. 95) den Wendepunkt im Verständnis des Satzes nicht nach dem Versende ansetzen, wie es doch wohl dichterischer Absicht entsprechen muss, sondern schon hinter der *Penthemimeres*. Damit wird die interpretatorische Vielfalt stark reduziert.

Eine didaktische Erörterung dieser Möglichkeiten, den Eingangssatz eines der berühmtesten Gedichte der Weltliteratur einmal anders, facettenreicher, zu verstehen, als es gewöhnlich geschieht, hat für die Schule nicht wirklich stattgefunden. Und schon gar nicht hat man den naheliegenden Anstoß gesehen, die Rolle der Reihenfolge im Verstehensprozess zu thematisieren und über die Frag-

würdigkeit der sprachwidrigen traditionellen Übersetzungsmethoden im Lateinunterricht nachzudenken. Die für die Fremdsprachen so singulären und allein bei den Altphilologen seit Jahrhunderten üblichen Umstellverfahren mit all ihren linguistischen, hermeneutischen, vor allem aber didaktisch-methodischen Implikationen stellen noch immer – von wenigen Ausnahmen abgesehen – kein philologisches Problem dar. Die Forderungen, Sinn und Ziel der überkommenen Umstellverfahren generell in Frage zu stellen, stoßen auf Desinteresse, Ablehnung und zuweilen auf offene oder versteckte Feindschaft. Es sei im Folgenden trotzdem wieder einmal versucht, eine solche grundsätzliche Diskussion anzumahnen.

Unbestreitbar folgt in jeder Sprache der Verstehensprozess dem sukzessiven Ablauf der sprachlichen Informationskette im Zeitkontinuum. Andernfalls wäre eine Kommunikation auf der primären Ebene, d. h. im mündlich-akustischen Bereich ja gar nicht möglich. Die Beachtung der Reihenfolge von Anfang an ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, den Sinn von Texten aufzunehmen, Bedeutung und Intention dessen, was ein Autor sagen will, zu erkennen und der Verstehenserwartung des Textes zu folgen. Und es ist unvorstellbar, dass in irgendeiner Sprache der kommunikative Prozess anders als sukzessiv abläuft oder gar durch die natürliche Wortfolge erschwert wird, so dass man sie vorher neu anordnen oder einzelne Elemente herausuchen müsste, um diesen Vorgang zu erleichtern. Um gleich einem Missverständnis zu begegnen: Die nachträgliche Analyse eines zuvor verstandenen oder auch missverstandenen Satzes wird hier nicht in Frage gestellt. Grammatische, semantische oder stilistische Analysen *a posteriori* gehören selbstverständlich zu jeder philologischen Beschäftigung mit Sprache, und in diesem analytischen Bereich haben die Konstruktions- und Erschließungsmethoden ihren legitimen Platz. Es geht hier um das kommunikative Erstverstehen, einen spontanen Vorgang, der nicht wiederholbar und nicht immer korrigierbar ist. Kein kompetenter Benutzer einer Sprache, ob es sich nun um die eigene Muttersprache oder um eine Fremdsprache handelt, kann diese Selbstverständlichkeit ernsthaft in Zweifel ziehen.

Dies lässt sich an dem Verstehensvorgang in der eigenen Muttersprache zeigen. Es genügt, die altsprachlichen Verfahren probeweise auf deutsche Texte zu übertragen, in einem GOETHEgedicht vor dem Verstehen des Inhalts Verb und Subjekt oder alle „Konnektoren“ zusammenzustellen, aus den Romanen THOMAS MANNs zunächst die Nebensätze auszusparen oder Zeitungsartikel vom Verb her umzuordnen. Jeder mag sich nach eigener Phantasie ausmalen, was man einer Sprache und sich selbst damit antun würde und wie barbarisch ein solches Verfahren wäre: Verstehbarer würden deutsche Texte nicht, und eine Erleichterung beim Erlernen der Sprache wäre damit gewiss nicht verbunden.

Es wird sich als aufschlussreich erweisen, einmal deutsche Entsprechungen dem lateinischen Beispiel gegenüberzustellen, um den Verstehensablauf besser zu verstehen. Solche Parallelen lassen sich im Deutschen – und *mutatis mutandis* in allen Sprachen – ohne Schwierigkeit finden. Im urbanen Gespräch, beim Erzählen von Witzen, in kabarettistischen Pointen, auf der Bühne oder im Film – immer wieder überrascht der Sprecher im Redeverlauf, oft mit dem letzten Wort, den Hörer oder Leser mit einer unvermuteten Pointe, die den Sinn verändern kann, „*gioca un piccolo tiro al lettore*“, etwa von dem Typus: „Die Polizisten haben die Diebe!“ – [Pause] – „laufen lassen.“ – Oder: (HEINZ ERHARDT in einem Film zu seinem ungeratenen Sohn, der sich ein teures Auto gekauft hat): „Das bezahle ich dir natürlich!“ – [Pause] – (dann mit erhardtschem Tremolo:) „nicht!“

Es fällt auf, dass auch hier charakteristische Eigentümlichkeiten der deutschen Wortfolgeregeln ausgenutzt werden, vergleichbar dem lateinischen Hyperbaton in dem Ovid-Beispiel: Die Zweiteilung des deutschen Prädikats (der „prädikative Rahmen“, der ja ein institutionalisiertes Hyperbaton innerhalb der deutschen Syntax ist) und die charakteristische Möglichkeit, die Verneinung hinter das Verb zu stellen. Dass dies auch in der Dichtung ausgenutzt wird, mögen zwei Beispiele illustrieren:

EDUARD MÖRIKE lässt sein Gedicht „Aus dem Leben“ (= Nr. 9 der „Bilder aus Bebenhausen“) mit dem folgenden Hexameter einsetzen:

*Mädchen am Waschtrog, du blondhaariges,
zeige die Arme ...*

Offenbar ein sinnenfrohes Genrebild „aus dem Leben“, das einen – angesichts der frommen klösterlichen Umgebung – pikanten Ton in dem romantischen Gedichtzyklus anzuschlagen scheint. Aber der Leser wird im folgenden Pentameter sogleich eines Besseren belehrt. Die gebotene schwäbische Prüderie stellt sich sogleich ein, wenn man über die Versgrenze hinaus weiterliest:

*... n i c h t und die Schultern so bloß
unter dem Fenster des Abts!*

Die Leserlenkung, der „kleine Streich“, den der Dichter Mörike dem Leser hier spielt, ähnelt auffallend der Ovidstelle schon wegen des gleichen Versmaßes. Auch hier das betonte Enjambement und die plötzliche „Metamorphose“ durch ein einziges Wort hinter der Versgrenze. Beispiele dieser Art lassen sich überall finden. Eine lateinische Parallele bei MARTIAL:

*Nubere Paula cupit nobis, ego ducere Paulam
n o l o : Anus est. Vellem, si magis esset anus.*

In SCHILLERS kurzem Gedicht „Odysseus“, ebenfalls in klassischen Distichen verfasst, geschieht mit der Endstellung der Verneinung etwas Ähnliches, und hier betrifft die plötzliche Umkehrung den Sinn des ganzen Gedichts.

*Alle Gewässer durchkreuzt Odysseus,
die Heimat zu finden...*

In geraffter Knappheit wird im Folgenden der Heimweg nach Ithaka geschildert: Skylla und Charybdis, die Schrecken des Meeres und des Landes, der Weg durch den Hades, bis hin zu dem erlösenden „Endlich“ im letzten Distichon, das mit dem „Erwachen“ und „Erkennen“ den erwarteten Erfolg der Reise anzukünden scheint:

*Endlich trägt das Geschick ihn schlafend an
Ithakas Küste,
Er erwacht und erkennt jammernd
das Vaterland n i c h t.*

Buchstäblich die letzte Silbe verkehrt den Sinn des Ganzen ins Gegenteil und erfüllt so erst die poetische Absicht. Das alles klingt sehr selbstverständlich. Denn niemand käme in der eigenen Sprache auf die Idee, die beiden Gedichte beim ersten Kennenlernen – unbeschadet späterer Analysen – nicht in der vom Dichter gewollten Reihenfolge zur Kenntnis zu nehmen.

Als Abschluss der deutschen Beispiele sei es erlaubt, einen kleinen Witz zu erzählen: Kommt eine junge Dame ins Kaufhaus und sagt: „Ich möchte den Bikini im Schaufenster anprobieren.“ – Der Verkäufer, irritiert: „Bitte, wenn Sie darauf bestehen...“

Die Pointe beruht auf zwei grammatischen Eigentümlichkeiten, einmal auf der Vorliebe des Deutschen für Präpositionalattribute, die dem Ausdruck „im Schaufenster“ eine pikante Doppeldeutigkeit verleiht. (Aus diesem Grunde lässt sich der Witz nicht ins Lateinische übertragen, das solche Attributformen vermeidet.) Entscheidender ist die deutsche Wortfolge: Verändert man die Abfolge der Elemente, indem man z. B. „Im Schaufenster“ voranstellt, verliert der Satz Pointe und Sinn. Die dann eindeutige Variante ist zwar verstehbar, aber nicht mehr witzig.

Allen Beispielen ist gemeinsam, dass der Autor oder Sprecher die Wortfolge dazu benutzt, das Verstehen – im letzten Fall das „Missverstehen“ – in eine überraschende Richtung zu lenken. Der Zusammenhang zwischen Reihenfolge und richtigem Verstehen ist hier evident und kann nicht ernsthaft bestritten werden. Wer die Blickrichtung ändert, indem er die Satzelemente vor dem Erstverstehen umordnet, verändert auch den Sinn, er hat einen anderen Text vor sich, als der Autor beabsichtigte. Dies gilt nicht nur für literarische Texte, sondern grundsätzlich: Bei jeder sprachlichen Äußerung geht der Sprecher davon aus, dass der Empfänger sie in der von ihm gewollten Reihenfolge aufnimmt. Wer sich nicht daran hält, läuft Gefahr, das, was der Autor gemeint hat, falsch zu gewichten, falsch zu deuten, es nur zum Teil oder gar nicht zu verstehen. Welche Konsequenzen sich daraus für die traditionellen lateinischen Übersetzungsmethoden ergeben, im Umgang mit der Sprache allgemein, mit poetischen Texten, besonders aber in der Phase der Sprachaneignung für junge Lern-Anfänger, mag sich jeder selbst ausmalen. Das vorherige „Analysieren“, die „dekodierenden“ Vorbereitungsphasen sind keine Hilfe, sie erschweren das Verstehen, sie führen nicht zu mehr Sicherheit, wie gern behauptet wird, sondern zu mehr Missverständnissen. Und dies ist vielleicht der gravierendste Grund, warum Latein oft als ein so schwieriges Fach erscheint.

Es sei im Folgenden erlaubt, am Beispiel anderer lateinischer Texte auf dies Problem einzugehen. Der erste und dritte Text wurden von mir bereits an anderer Stelle behandelt, so dass ich mich hier auf das Wesentliche beschränken kann.

(1) Caesar BG. I 28,5

Boios petentibus Haeduis, quod egregia virtute erant cogniti, ut in finibus suis conlocarent, concessit.

(Vgl. meinen Beitrag im Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes 2/94, 61-68.)

Der Satz steht in dem Maßnahmenkatalog, der CAESARS bevölkerungspolitische Entscheidungen nach dem Sieg bei Bibracte im 28. Kapitel von BG I zusammenfasst.

Die üblichen Übersetzungen, die, soweit ich sehe, in allen deutschen Caesarausgaben zu finden sind, lauten sinngemäß:

„Er (Caesar) erlaubte den Haeduern auf ihre Bitten hin, dass sie die Boier in ihrem Gebiet ansiedelten, weil sie für ihre hervorragende Tapferkeit bekannt waren.“

Die einzelnen Formulierungen mögen variieren, aber gemeinsam ist allen die Auffassung, *concedere* am Satzende habe die Bedeutung „erlauben“ und der davorstehende *ut*-Satz gehöre dazu als Objekt: „Er erlaubte den Häduern, dass sie die Boier ansiedelten.“ Die weite Entfernung zwischen *Boios* und *collocarent* scheint nicht ernsthaft zu stören, allerdings wird in allen Schulkomentaren als „Übersetzungshilfe“ für die Schüler vorgeschlagen, die Reihenfolge umzuordnen: „Stelle: *Caesar Haeduis petentibus concessit, ut Boios ... conlocarent*“, (H. BRAUER bei Schönigh, ähnlich H. J. GLÜCKLICH in seinem Lehrerkommentar bei Klett, entsprechend MAIER/VOIT, G. HORNING, und so schon ältere Kommentare des 19. Jahrhunderts.) An dem Satz lässt sich die traditionelle Ignorierung der Reihenfolge und die Erschließung „von hinten nach vorn“ beispielhaft verdeutlichen. Alle Übersetzer und Kommentatoren gehen ganz offensichtlich von *concessit, ut* aus und müssen dann notwendigerweise den Akkusativ *Boios* syntaktisch in den Nebensatz ziehen, eine weit entfernte Prolepse, angeblich wegen besonderer Betonung des Namens. Wer dem Verlauf des Satzes in seiner

natürlichen Anordnung folgt und die Reihenfolge nur dort ändert, wo es vom Deutschen her unausweichlich ist (Zweitstellung des Prädikats), wird mit dem Objekt des Hauptsatzes *Boios* problemlos beginnen können. Dann allerdings hat *concedere* nicht die Bedeutung „erlauben“, sondern die (bei Caesar übliche) Normalbedeutung „überlassen“: „Die Boier überließ er den Häduern...“ In diesem Fall kann der *ut*-Satz nicht mehr Objekt zu *concessit* sein, sondern muss als freie Angabe final verstanden werden: „..., um sie in ihrer Gegend anzusiedeln.“ – Eine Übersetzung, die auch für Schüler leicht ist und keiner komplizierten „Übersetzungshilfen“ und „Umstellungen“ bedarf. Vor allem eine Übersetzung, die im sukzessiven Ablauf genau zu dem vorausgehenden Kontext passt: Caesars Anordnungen (in 28,1-5) folgen ja alle dem gleichen Aufbauschema. Jeder Satz des Maßnahmenkatalogs, von *reductos* (§1) angefangen, setzt mit dem Objekt ein:

„Die Zurückgeführten behandelte er als Feinde. Die Übrigen nahm er alle zur Kapitulation an. Die Helvetier, Tullinger und Latobrigen forderte er auf zurückzukehren. Den Allobrogern befahl er, sie mit Getreide zu versorgen. Sie selbst forderte er auf, ihre Städte wieder aufzubauen... Die Boier überließ er den Häduern zur Ansiedlung.“

Wer den vorhergehenden Text in seinem Ablauf und seiner strukturellen Monotonie gelesen und nicht „konstruiert“ hat, kann *Boios* gar nicht falsch einordnen. Aber die traditionellen Übersetzungen demonstrieren eben auch auf der Textebene die fatalen Folgen der Umstellmethoden, und an dieser Stelle zeigt sich obendrein, dass solche „Übersetzungen“ nicht ohne weiteres nachträglich korrigiert werden.

Die sicher gut gemeinte „Übersetzungshilfe“ „Ordne!“ oder „Stelle um!“ beruhte in diesem Fall auf einem sprachlichen Irrtum. Aber auch wenn es wirklich um eine von der Norm abweichende Wortstellung geht, ist eine solche nicht weiter kommentierte „Korrektur“ der originalen Textform vor dem Erstverstehen sehr fragwürdig. In einem neusprachlichen literarischen Text, einem GOETHEgedicht, einem Sonett SHAKESPEARES oder einem französischen Roman, wäre ein

solcher vorweggenommener Eingriff in einem Schulbuch undenkbar, obwohl ja auch moderne Autoren die Lizenz ungewöhnlicher Wortstellungen in Anspruch nehmen. Dass dies im Interesse eines unbefangenen Verstehens auch für lateinische Texte gelten muss, mag das folgende Beispiel demonstrieren:

(2) Horaz, c. IV 15, 9-11

(*tua, Caesar, aetas*) ... *et ordinem
Rectum evaganti frena licentiae
Iniecit...*

Der Satz steht in dem bekannten AUGUSTUSgedicht, in dem HORAZ die Verdienste des Kaisers um das römische Volk lobt. „Augustus hat Wohlstand und Frieden wiederhergestellt, er hat die im Partherkrieg verlorenen Trophäen nach Rom geholt und die Pforten des Janustempels geschlossen.“⁴ Daran schließt sich dieser Satz an: „*Ordinem | rectum evaganti frena licentiae | iniecit...*“ Eigentlich ein einfacher Satz von sechs Wörtern, mit einer kurzen Partizipialkonstruktion. Und doch werden viele beim ersten Lesen mehrmals hinsehen müssen. Lateinische Partizipialkonstruktionen haben eine relativ stabile Ordnung, die aus 3 Elementen, dem Bezugswort (B), dem dazugehörigen Partizip als verbalem Bestandteil (P) und den davon abhängigen Ergänzungen (E) besteht. Die statistisch häufigste Anordnung B – E – P findet sich z. B. in der gleichen Ode 4,15 in den beiden Schlußstrophen (*Nos deos prius adprecati duces Troiam et Anchisen canemus*), eine leichte Variante mit Anfangsstellung des P im ersten Vers (*Phoebus volentem proelia me loqui increpuit*). Der Satz *Ordinem rectum ...* durchbricht diese Normal-Ordnung in einem Ausmaß, dass man Mühe hat, Ähnliches bei Horaz wiederzufinden: E am Anfang, B am Ende, und zwischen P und B schiebt sich ein Element, das innerhalb des Partizipialbereiches eigentlich nichts zu suchen hat, das Objekt des Hauptsatzes *frena*. Es kommt hinzu, dass der unbefangene Leser durch diese Anordnung leicht zu einer verhängnisvollen (syntaktisch und semantisch ohne weiteres möglichen) Fehlübersetzung provoziert werden kann, indem er die Objekte *Ordinem rectum* und *frena* syntaktisch vertauscht. Es ist also durchaus verständlich, wenn etwa in dem Horazkommen-

tar von KARL NUMBERGER z. St. dekretiert wird: „*Ordne: et licentiae rectum ordinem evaganti frena iniecit.*“ – Nachdem so der Satz in die „richtige Ordnung“ gebracht ist, wird niemand mehr stutzen und gleich richtig übersetzen: „Deine Zeit hat der Zügellosigkeit, die die richtige Ordnung durchbrach, Zügel angelegt.“ Er wird sich aber wohl auch nicht mehr darum bemühen, nachzufragen, warum Horaz einen so verqueren und „korrekturbedürftigen“ Satz formuliert hat. Ob Horaz an dieser Stelle, wovon ich überzeugt bin, eine besonders hintergründige Form der „abbildenden Wortstellung“ angewendet hat, lässt sich natürlich nicht beweisen. Entscheidend ist, dass die apodiktische Anweisung: „Ordne!“ jede Chance blockiert, den Text so aufzufassen. Die dem Verstehen vorausgehende Manipulation der Wortfolge hindert die Freiheit des Verstehens und der Interpretation.

Wie folgenreich die Missachtung der Reihenfolge in lateinischen Texten sein kann, soll das letzte Beispiel zeigen:

(3) Horaz, c. III 2

*Angustam amice pauperiem pati
Robustus acri militia puer
Condiscat ...*

(Vgl. meinen Beitrag „*Dulce et decorum est pro patria mori*“, in: Schola Anatolica, Freundesgabe für Hermann Steinthal, Tübingen 1989, 336-372.)

Der oben (1) besprochene Caesarsatz B. G. I 28,5 kann wegen seiner unleugbaren Unscheinbarkeit ein besonderes philologisches Interesse kaum erwarten lassen, zumal die Korrektur der Übersetzung nichts Wesentliches an der sachlichen Aussage der Stelle ändert. Entsprechend schwach war die Resonanz auf meinen Artikel von 1994. Anders ist es mit der folgenden Horazstelle und ihrer Umgebung. An diesem Beispiel lässt sich die traditionelle Umkehrung der Verstehensrichtung noch deutlicher demonstrieren als bei dem Caesartext, denn gleich auf drei Ebenen wird in den gängigen Übersetzungen der berühmten Römerode die Ignorierung der Reihenfolge erkennbar: 1. Bei der Kontextanbindung an den vorausgehenden Text (c. III 1), 2. Auf der Satzebene selbst und 3. im Gesamtzusammenhang der Ode. Hinzu kommt ein Umstand, der

einem solchen Übersetzungsproblem eigentlich ein hohes Maß an Aufmerksamkeit sichern sollte: Die zweite „Römerode“ gehört mit dem berühmten Bekenntnis in Vers 13, der Tod fürs Vaterland sei „süß und ehrenvoll“, zu den meistdiskutierten und umstrittensten Stellen der antiken Literatur überhaupt. Meine in dem nun bald 20 Jahre zurückliegenden Festschrift-Beitrag zur Diskussion gestellte Vermutung, dass auch bei diesem Text die mangelnde Beachtung der Verstehensrichtung und des Textkontinuums zu Missverständnissen oder – schlimmer – zu einem folgenreichen Übersetzungsfehler geführt haben könnte, blieb nicht ganz ohne Resonanz. Dazu weiter unten. Was die Gesamtinterpretation betrifft, sei generell auf den zitierten Festschrift-Beitrag hingewiesen, hier geht es um die Übersetzung des Eingangssatzes Vers 1-6: *Angustam amice pauperiem pati | Robustus acri militia puer | Condiscat ...* etc. Schon in der antiken Kommentierung des PORPHYRIO wird darauf aufmerksam gemacht – und die heutigen Gelehrten stimmen dem im allgemeinen zu – dass die Serie der später so genannten „Römeroden“ thematisch eine Einheit bildet, dass also zwischen ihnen ein enger Kontextbezug besteht. Um den ersten Satz von c. III 2 richtig einzuordnen und im Kontinuum zu verstehen, muss man also von der ersten Ode, besonders von der Übergangsstelle zwischen den beiden Gedichten ausgehen, wie wir es soeben *mutatis mutandis* beim Kontext der Caesarsstelle getan haben. Die erste „Römerode“, ein Bekenntnis des epikureischen Philosophen zum individuellen Glück, drückt die Distanzierung des Dichters von all dem aus, was dieses Glück gefährden könnte: Macht, politischer Einfluss, Bauluxus und ganz am Ende übertriebener Reichtum (c. III 1, 45-48): „Warum soll ich ein hohes Atrium bauen mit neiderregenden Pfosten und modernem Pomp? Warum soll ich mein Sabinertal eintauschen gegen Reichtum, der mir größere Mühe macht?“

Wer nun bei *Angustam* kontinuierlich weiterliest, wird die betonte Antithese schon wegen des mehrfachen Chiasmus nicht übersehen (*Cur permutem [ego] divitias operosiores? – Angustam pauperiem puer condiscat.*), die Serie der Konjunktive, die mit *Moliar* und *permutem* einsetzt

und die persönliche Distanzierung des Dichters zum Ausdruck bringt, setzt sich in *condiscat*, *vexet* und *agat* ohne Bruch fort, und wer die Reihenfolge im Satz einhält, wird ohne Schwierigkeit verstehen: „Doch beklemmende Armut begeistert ertragen, das mag ein Knabe lernen, abgehärtet durch die harte *militia* (gemeint sind die vormilitärischen Reiterspiele auf dem Marsfeld), er mag die wilden Parther als furchterregender Reiter plagen und ein strapaziöses Leben unter freiem Himmel führen ... etc.“

Wenn diese Strophen tatsächlich noch Teil der ersten Ode und nicht durch die Gedichtgrenze abgetrennt wären, dann könnte man kaum anders übersetzen. Sprachlich und inhaltlich spricht nichts dagegen. Zu den konzessiven Konjunktiven vergleiche man TIBULL I 1,1: *Divitias alius fulvo sibi congerat auro*, besonders aber Vers 29 der 10. Elegie: *Alius sit fortis in armis!*

Aber zu der Unterbrechung der Kontextverbindungen kommt obendrein hinzu, dass der Eingangssatz beim ersten Verstehen wohl regelmäßig gegen die Verstehensrichtung „konstruiert“ wurde, dass der Erschließungsprozess also nicht am Beginn mit dem antithetischen *Angustam pauperiem*, sondern mit dem Prädikat *condiscat* einsetzte. So erklärt sich die offenbar irreversible Festlegung auf den jussiven Konjunktiv: „Der Knabe soll lernen.“ Der bisher unerwähnte „Knabe“ erhält dabei nicht nur regelmäßig den bestimmten Artikel, sondern wird in fast allen Übersetzungen zu „der Jüngling“, „der junge Römer“, „der Bursche“ und was dergleichen markige Formulierungen mehr sind: „Der junge Römer, abgehärtet durch scharfen Drill, soll lernen, beengende Armut freudig zu ertragen ...“ Ganz und gar irreversibel wird dieser martialische Eingang schließlich durch die dritte Umkehrung der Verstehensperspektive, den rückwirkenden Einfluss des berühmten TYRTAIOS-Zitates in Vers 13: „Süß und ehrenvoll ist es, fürs Vaterland zu sterben.“ Nebenbei: Warum fällt den Horazinterpreten bei Vers 13 immer nur Tyrtaios fr. 6 ein und nicht ein in der Antike ebenso bekanntes Zitat: „Süß aber ist der Krieg für die, die ihn nicht kennen, und wer ihn kennt, den schaudert's, wenn er naht.“? Das „süß“ in Verbindung mit „Krieg“ fand Horaz bei PINDAR

(fr. 110 Sn.), der ihm doch viel näher stand als der martialische Tyrtaios.

Es fehlt hier der Platz, im Detail darzulegen, wie die Distanzierung von kriegerischem Pathos, Heldentum, Beengung, Armut und Strapazen zu dem ganzen Gedicht, den „Römeroden“, dem berühmten Vers 13 und überhaupt zu den Wertvorstellungen des epikureischen Dichters Horaz passt. Ich habe das ausführlich in dem angegebenen Aufsatz getan und darf darauf verweisen. Unbestreitbar hat die veränderte Übersetzung gravierende Folgen für das Verständnis der ganzen Ode, die hier kurz angedeutet werden sollen: Man wird es als einen besonderen Kunstgriff ansehen dürfen, dass Horaz seine persönliche Distanzierung von einem kriegerischen Patriotismus, der ja in der augusteischen Gesellschaft und bis heute als hoher ethischer Wert gilt, mit dem Gegensatz zwischen Jugend und Erwachsensein verbindet. Indem Horaz dem unreifen Knaben ironisch, aber nicht aggressiv, dieses kriegerische Verhalten zugesteht, vermeidet er die direkte Verletzung eines allgemein respektierten Wertetabus. Das Stichwort *puer* am Anfang weist auf den Gegensatz voraus: Die Haltung des erwachsenen Mannes. Diese Antithese prägt in der Tat das ganze Gedicht: Genau hinter der ersten Hälfte der Ode, in exakter Symmetrie, erscheint zweimal an betonter Stelle der Begriff *virtus*, der hier nicht als „Heldensinn“, sondern in seiner Grundbedeutung zu verstehen ist: Die „Art eines Mannes“, sein Verhalten und sein persönliches Bekenntnis als Gegensatz zu dem Knaben des Anfangs. So erhält das Gedicht eine antithetische Struktur, die sich Wort für Wort verfolgen lässt: Hier der Knabe mit seinem heroischen Aktionismus – dort der philosophische Mann in ruhiger Unerschütterlichkeit; hier kriegerische, dort zivile Tugend; hier die Beengung (*angustam*) und Gebundenheit an militärischen Drill, Strapazen und „blutigen Zorn“ – dort die unbegrenzte Freiheit eines Mannes, der sich buchstäblich über alles Irdische erhebt, seine Unabhängigkeit von politischen Niederlagen und den Würden des Staates; hier der „süße Tod fürs Vaterland“, unentrinnbar auch für den Fiehenden – dort die Öffnung des Himmels für den, der „nicht verdient zu sterben“. Am Ende eine Art Coda, in der der Dichter seine persönli-

che Entscheidung mit dem religiösen Kult, dem Heiligtum der Ceres und Jupiters Gerechtigkeit verbindet. Ein gedanklicher Aufbau, inhaltlich und formal von bestechender Folgerichtigkeit, der sicherlich besser zu dem Denken des epikureischen Dichters passt als der emphatische Preis des Heldentodes.

An dieser Stelle sei eine kurze Abschweifung gestattet, die nichts mit der Übersetzungsmethode im Lateinunterricht zu tun hat, die aber, wie schon oben, den Blick auf erhellende Beispiele in der neuzeitlichen Dichtung öffnet. Ein Sonett von GOTTFRIED KELLER mit der Überschrift „Nationalität“ enthält zu der so verstandenen zweiten Römerode auffallende Parallelen:

Nationalität (Gottfried Keller)

*Volkstum und Sprache sind das Jugendland,
Darin die Völker wachsen und gedeihen,
Das Mutterhaus, nach dem sie sehrend
schreien,
Wenn sie verschlagen sind auf fremden Strand.*

*Doch manchmal werden sie zum Gängelband,
Sogar zur Kette um den Hals der Freien;
Dann treiben Längsterwachsne Spielereien,
Genarrt von der Tyrannen schlauer Hand.*

*Hier trenne sich der lang vereinte Strom!
Versiegend schwinde der im alten Staube,
Der andere breche sich ein neues Bette!*

*Denn einen Pontifex nur fasst der Dom:
Das ist die Freiheit, der politische Glaube,
Der löst und bindet jede Seelenkette!*

So wenig das Sonett auf den ersten Blick an die lateinische Ode erinnert, so verblüffend sind bei genauerem Hinsehen die Übereinstimmungen in der Inhaltsstruktur, dem formalen Aufbau, und besonders in der politischen Tendenz. „Volkstum und Sprache“ galten und gelten als unantastbare und tabuisierte patriotische Wertbegriffe nicht nur in G. Kellers Schweizer Heimat des 19. Jahrhunderts, sondern sie sind bis heute nationale Reizwörter in vielen Nationen Europas (Basken, Katalanen, Flamen, Iren etc.), sie sind nicht weniger emotionsbefrachtet als der horazische „Tod fürs

Vaterland“. Die Ähnlichkeit geht bis in einzelne Details: Die antithetische Grundstruktur mit dem Gegensatz Jugend und Erwachsensein, die thematischen Anklänge Gängelband und Freiheit, die Unabhängigkeit im politischen Bereich, schließlich der religiöse Abschluss, Pontifex, Dom, Glaube, Lösung und Bindung. Auffallend auch: Wie in der Horazode ist bei Keller die Distanzierung von den nationalen Werten zunächst nicht eindeutig zu erkennen, denn die Formulierung wirkt am Anfang in der ersten Strophe durchaus positiv: „... das Jugendland, darin die Völker wachsen und gedeihen, das Mutterhaus ...“ – dies klingt wie eine Lobeshymne auf „Volkstum und Sprache“. Erst die 2. Strophe bringt den Umschwung, die Trennung des freien Mannes von „Gängelband und Kette“.

Eindeutiger noch findet sich die Distanzierung von einem übersteigerten Patriotismus in Verbindung mit Jugend und Alter, Unreife und philosophischem Geist in einem Brief SCHILLERS an KÖRNER aus dem Jahr 1789:

„Das vaterländische Interesse ist ... nur für unreife Menschen wichtig, für die Jugend der Welt. Es ist ein armseliges, kleinliches Ideal ...; einem philosophischen Geist ist diese Grenze durchaus unerträglich. Dieser kann bei einer so wandelbaren zufälligen und willkürlichen Form der Menschheit, bei einem Fragmente (und was ist die wichtigste Nation anders?) nicht stillestehen. Er kann sich nicht weiter dafür erwärmen.“

Alles erinnert so sehr an die Horazode (in der hier erwogenen Übersetzung), dass man eigentlich literarische Zusammenhänge erwägen müsste, wenn nicht das traditionelle Vorverständnis und die bekannte Wirkungsgeschichte der 2. „Römerode“ dies verbieten würde. Einen Beweis für die Richtigkeit der von mir vorgeschlagenen Neuübersetzung der Horazode können weder das Sonett noch das Schillerzitat bieten, aber sie verdeutlichen, dass die persönliche Befreiung von nationalem Pathos und patriotischer Ideologie keineswegs nur dem Individualismus unserer Zeit anzurechnen ist, wie in einem der neuesten Horazkommentare (von NISBET and RUDD, Oxford, 2004, S. 27) behauptet wird. Es zeigt sich vor allem, dass die Dichter über Jahrhunderte und Jahrtausende hinweg ähnliche Gedanken auf ähnliche Weise äußern können.

Meine Neuübersetzung der 2. Römerode, 1989 veröffentlicht, fand innerhalb der Fachwelt oder im didaktischen Bereich wenig Resonanz. Zwar erreichte mich eine beträchtliche Anzahl ermutigender Zuschriften aus dem In- und Ausland, (am bewegendsten ein Brief von OTTO SKUTSCH aus London 1990 kurz vor seinem Tod: eine „Lösung“! – eine Erlösung!) in wenigen fachlichen Beiträgen gab es auch Ansätze, das Thema zu diskutieren, aber dies ließ schnell nach. Die ablehnenden Urteile reichten in der Regel von einem nicht weiter begründeten „unzutreffend“, „verfehlt“, „abwegig“ oder „*unconvincing*“ (auch: „Ich glaube Ihnen kein Wort!“) bis hin zu handfesten Beleidigungen von Seiten eines vaterländisch gesinnten Horazfreundes. Was an all diesen Reaktionen besonders ins Auge fiel – und damit komme ich zum eigentlichen Thema zurück –, war der Umstand, dass der sprachliche Ausgangspunkt für die Neu-Übersetzung so gut wie immer unerwähnt blieb und nie eine Rolle für eine mögliche Diskussion spielte. Ob es sich nun um Ablehnung oder Zustimmung handelte, niemand ging wirklich auf die zentrale philologische Begründung ein: Reihenfolge beim Verstehen und Primat der Sukzessivität bei der Aufnahme lateinischer Texte. Der entscheidende argumentative Ansatz, die Kritik an den traditionellen Umstellmethoden, blieb fast immer unerwähnt oder wurde ironisch abgetan, und selbst in zustimmenden Briefen fand sich mitunter der (wohl gut gemeinte) Rat, die Frage der Übersetzungsverfahren als „entbehrliches Steckenpferd“ besser aus dem Spiel zu lassen.

Hier werden zwei fachspezifische Denkbarrieren erkennbar, die in der Sache nichts miteinander zu tun haben, die aber in ihrem Zusammenwirken geeignet sind, jede fachliche Auseinandersetzung zu verhindern. Zum einen ist es die verständliche (alt)philologische Scheu davor, die jahrhundertlang unangefochtene Übersetzung eines literarischen Textes so radikal in Frage zu stellen, wie es hier geschieht. Und man muss wohl auch erkennen, dass von vielen Horazverehrern der angeblich so umstrittene Vers c. III 2, 13 und die Vorstellung von einem militaristisch-patriotischen Dichter Horaz als gar nicht so anstößig empfunden wird, wie es in der Horazliteratur manchmal den Anschein hatte.

Die zweite Barriere liegt weniger auf der philologisch-literarischen als auf der didaktisch-methodischen Ebene. Die unverhohlene Abneigung und das Unbehagen vieler Fachkollegen gegenüber dem Versuch, die traditionellen Übersetzungsverfahren kritisch zu reflektieren, sie grundsätzlich und ernsthaft zu hinterfragen, ist überdeutlich und hat durchaus Folgen, die über einen einfachen Methodenstreit weit hinausgehen. Dieser Widerstand ist, wie ich meine, die für unser Fach schwerwiegendere und verhängnisvollere Diskussions-Barriere. Das Festhalten an einem eindeutig sprachwidrigen Umgang mit Sprache erklärt sich natürlich – nicht anders als bei dem Horazbeispiel – aus einer Jahrhunderte alten Tradition, die nicht nur die Unterrichtsmethoden in den Schulen, sondern vor allem die gedruckten Unterrichtswerke bis heute nachhaltig prägt. Vor allem ist eines nicht zu unterschätzen: Nahezu alle Lateiner haben nach den überkommenen Umstellmethoden Latein gelernt, und manche von ihnen unbestreitbar erfolgreich. Es ist nachvollziehbar, dass diejenigen, die – trotz sprachwidriger und vielfach auch ungeeigneter Übersetzungsmethoden – gute Lateiner geworden sind oder gar die Beschäftigung mit dieser Sprache zu ihrem Beruf gemacht haben, sich gegen das Ansinnen wehren, Lernverfahren und alt vertraute Gewohnheiten, nach denen sie jahrelang selbst gelernt oder gelehrt haben, kritisch in Frage zu stellen. Besonders hartnäckig dürften sich schließlich diejenigen Fachkollegen den hier vorgetragenen Überlegungen und einer offenen Auseinandersetzung verschließen, die als Didaktiker und Methodiker die vorbereitende Texterschließung selbst publizistisch vertreten und entsprechende Systeme, Satzmodelle und graphische Erschließungsmuster in ihren Schriften und Aufsätzen entworfen haben. Das ist verhängnisvoll, denn nur die Elite – unbestreitbar eine verschwindende Minderheit gemessen an der Vielzahl gescheiterter und frustrierter Lateinschüler! – wäre kompetent und in der Lage, das Problem einmal grundsätzlich neu zu erörtern.

Bei den bisher vorgetragenen Überlegungen blieb der methodische Bereich zunächst ausgespart. Ich habe mich hier bewusst auf den sprachlich-philologischen und (im engeren

Sinne) didaktischen Aspekt beschränkt und mich damit begnügt, auf die Relevanz der Reihenfolge für den Verstehensprozess hinzuweisen, die Gefahren sichtbar zu machen, die mit den traditionellen Methoden verbunden sind, und dadurch vielleicht ein neues und grundsätzliches Nachdenken über diese fatale Besonderheit des altsprachlichen Umgangs mit Texten in der Schule anzuregen. Wortstellung und Reihenfolge im sprachlichen Ablauf sind als rhetorische und poetische Faktoren von jeher Gegenstand philologischer Betrachtung, Stilmittel wie Parallelismus und Chiasmus, Enjambement, Prolepse und dergleichen, die auf der Anordnung sprachlicher Elemente im Text- und Satzzusammenhang beruhen, spielen als Mittel besonderer Hervorhebung eine wichtige Rolle für die Interpretation auch im Schulunterricht. Erläuterungen dazu findet man in Kommentaren und wissenschaftlichen Untersuchungen in großer Menge. Aber für den primären kommunikativen Prozess, für das Verstehen und Mitteilen von Sprache, sucht man entsprechende Arbeiten meist vergeblich. Dies ist leicht zu erklären: Wenn man ohnehin die Satzelemente nach Belieben umstellen oder aussuchen kann, erscheint die Reflexion über ihre Reihenfolge als überflüssig. Ein eklatantes Beispiel ist das „Hyperbaton“, die oft weitgespannte Sperrung grammatisch zusammengehöriger Satzelemente, die eines der charakteristischsten Merkmale des Lateinischen ist, insbesondere in poetischen Texten. Es muss auffallen, dass in einer philologischen Wissenschaft, in der die kleinsten Überlieferungsprobleme ganze Serien von Dissertationen hervorrufen, das „Hyperbaton“ als Forschungsgegenstand so gut wie nicht vorkommt. Eine grundlegende wissenschaftliche Untersuchung zu seiner Anwendung und seiner kommunikativen Funktion scheint zu fehlen. (Eine Anfrage im Internet erbrachte als Standardbeispiel für „Hyperbaton“: *Gallia est omnis divisa*). – Auf diesem Gebiet gibt es große Lücken, und es wäre zu wünschen, dass das Problem der Wortfolge im Zusammenhang mit den kommunikativen Prozessen des Verstehens und Übersetzens in Wissenschaft und Schule ein größeres Interesse findet, es gäbe Neues zu entdecken: *IN NOVA FERT ANIMUS*.

Abschluss: Zur Methoden-Frage

Zu der philologischen und didaktischen Absicht gehört als dritter und für die praktische Schularbeit wichtigster Aspekt das Nachdenken über methodische Strategien, mit denen es zum einen möglich ist, lateinische (oder griechische) Texte natürlicher und besser, müheloser, zeitsparender und lustvoller zu verstehen, ohne sie vorher umgebaut, „konstruiert“ oder „dekodiert“ zu haben. Methoden, die wirksame Übungsformen verfügbar machen, die im Unterricht und in den Lateinbüchern die dazu notwendigen Fertigkeiten vermitteln, Methoden, die das Lernen und Lehren der alten Sprachen mit den natürlichen Verstehensprozessen verbinden und damit leichter und wirksamer machen. Die Darstellung einer derartigen Übersetzungsmethode musste hier ausgespart bleiben, denn sie würde den Rahmen sprengen. Es mag genügen, die grundsätzlichen Kategorien und methodischen Implikationen für ein Lesen und Verstehen in der „Reihenfolge“ und „am Satz- und Textfaden entlang“ kurz zusammenzufassen (Hinweise auf Literatur und Materialien weiter unten):

Die entscheidende Grundregel für Verstehen und Übersetzen ist leicht zu definieren: Übersetze grundsätzlich am Satzfaden entlang und stelle nur dann – dann aber bewusst! – die Wortfolge um, wenn es nach den deutschen Satzbauregeln erforderlich ist.

Von diesem Grundprinzip aus lassen sich alle weiteren Verfahren ableiten, in Regeln fassen und einüben. Wichtig ist dabei, dass das Verstehen und Übersetzen von Anfang an bewusst der Blickrichtung im Zeitkontinuum folgt. Das Gleiche gilt für die einübenden Verfahren in der Schule. Für nahezu alle Bereiche des Anfangsunterrichts lassen sich wirksame Strategien entwickeln, die die Richtungsperspektive im Verstehensablauf vom Satzanfang her bewusst beachten, Ergänzungsübungen mit der „Verstehenskurve“ und der „Verstehenserwartung“, die gezielte Vorausschau auf sprachliche Signale im Satzablauf. Selbst bei einfachem Sprachtraining wie der Einübung von Deklinations- und Konjugationsformen, bei Kongruenzübungen oder auch beim Lernen und Repetieren von Vokabeln lassen

sich Verstehenserwartung und sprachliche Determination mündlich oder schriftlich ausnutzen und wirksam trainieren. Von der ersten Stunde an können sich junge Schüler so an den natürlichen Ablauf lateinischer Texte und Sätze gewöhnen, wenn konsequent auf diese Blickrichtung geachtet wird. Im Anfangsunterricht ist die Bedarfslücke bei weitem größer als in der Übersetzungsphase, denn nahezu alle Lateinbücher sind durch die Tradition der Umstellmethoden geprägt. „Altbewährte“ Übungsformen demonstrieren ebenso wie auch oft die Lehrbuchtexte selbst, dass mit ihnen das Konstruieren und Erschließen gegen die Verstehensrichtung vorbereitet und eingeübt werden soll. Es wäre ohne weiteres möglich, auch in Lehrbüchern das „Prinzip der Reihenfolge“ zu beachten und entsprechende Übungen zu entwickeln. Beispiele dazu finden sich unter der Rubrik „Verstehen und Übersetzen“ in der ersten Auflage des von mir entwickelten Lehrwerks „*INTERESSE*“ aus dem Lindauer Verlag, München. (Aus der zweiten Auflage von 2006, die laut Verlagsprospekt „nach dem aktuellen Lehrplan von Baden-Württemberg überarbeitet“ wurde, hat man leider alle diese Übungen ohne Rücksprache mit dem Autor entfernt).

Dies mag vorerst genügen. Zu dem Verfahren selbst („Dreischritt-Methode“), zu Unterrichtsmaterialien und Übungsformen verweise ich auf meine Veröffentlichungen zum Thema. Unter anderem:

Die Schulung des natürlichen Verstehens im Lateinunterricht, *Der Altsprachliche Unterricht (AU)* 11/3, 1968, 5-40.

Latein – ein Ratespiel? *AU* 31/6, 1988, 29-54.

Dynamisches Verstehen – Dynamisches Üben, *AU* 38/1, 1995, 71-89.

Überschneidungen – ein sprachliches Strukturphänomen, *Anregung* 41/2, 1995, 85-102.

ADESSE, Lehrerband zu *INTERESSE*, Lindauer Verlag München, 1998 (besonders die Einführungsabschnitte).

Zur praktischen Anwendung: *INTERESSE*, Lehrwerk für Latein, Lindauer Verlag; 1. Auflage München 1998.

DIETER LOHMANN, Tübingen

Vitae discere

Kompetenzen, Unterrichtsgestaltung und zentrale Prüfungen

Kompetenz

Wenn der französische Unterrichtsminister auf seine Uhr sieht, so erzählte man, kann er genau sagen, was in diesem Moment an allen Schulen des Landes im Unterricht gelehrt wird.¹ Übertrieben, gewiss, doch insofern nicht falsch, als bis vor wenigen Jahren² die Lehrpläne für das ganze Land sehr detailliert vorschrieben, was zu lernen war. Welche Fakten ein Absolvent der Schule beim „*bac*“ im Kopf haben sollte, war klar definiert. Das bedeutete z. B. im Literaturunterricht, Inhalt und Interpretation vieler genau festgelegter französischer bzw. in den modernen Fremdsprachen englischer, spanischer, deutscher literarischer Werke im Kopf zu haben. Deshalb war es möglich und sinnvoll, in einer zentralen Prüfung allen Schülern dieselben Aufgaben zu stellen. Da das Ziel war, dass die Schüler/innen sich auf alle diese Werke gleichmäßig vorbereiteten, durfte niemand vorher wissen, nach welchen Autoren gefragt werden würde.

Nun besteht die Geschichte der Pädagogik zumindest³ seit COMENIUS aus immer wieder neuen Aufbrüchen aus dem bornierten gleichmachenden Pauketrieb in die Freiheit lebensbezogenen individuellen Lernens.⁴ So gesehen sind der PISA-Schock und die folgende Proklamation des Kompetenz-Prinzips ganz ungeachtet dessen, wie man die Aussagekraft der PISA-Studie⁵ bewertet, einer dieser Aufbrüche, die nötig sind, weil sich jede Generation fragen sollte, was von dem, was man den Kindern zu vermitteln sucht, d. h. was man schon selbst mehr oder weniger von der vorigen Generation übernommen hat, eigentlich für die Zeit, in der diese Kinder leben werden, wichtig sein wird. Was kann also das Griechische, was das Lateinische den Kindern von morgen, die ihre ἀκμή in der zweiten Hälfte des 21. Jahrhunderts haben werden, bedeuten?

Schon die früheren Aufbrüche standen immer unter der Devise: Fort von der Anhäufung einzelner Fakten hin zu lebendiger Ganzheit. Oder, um COMENIUS zu zitieren, der fordert „daß das vernünftige Wesen, der Mensch, sich nicht von fremder, sondern seiner eigenen Vernunft leiten

zu lassen und nicht nur fremde Ansichten von den Dingen in den Büchern zu lesen und zu verstehen oder auch im Gedächtnis zu behalten und wieder vorzutragen, sondern selbst bis zu den Wurzeln der Dinge vorzudringen und ihren richtigen Sinn und Gebrauch sich anzueignen lernt.“⁶

Das heutige Schlagwort dafür heißt Kompetenz. Eine Definition WEINERTS, die „inzwischen in Deutschland zum Referenzzitat geworden“⁷ ist, lautet: Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen, und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“⁸ (Diesen Satz kann eigentlich nur jemand verstehen, der Latein gelernt hat.) Also bedeutet Kompetenzen zu erwerben kurz: die Fähigkeit zu erwerben, erfolgreich und verantwortlich zu handeln (Comenius: Gebrauch von den Dingen zu machen), noch kürzer: das, was SENECA mit „*vitae discere*“ meint.

Ich denke, dass dies ein Ziel ist, mit dem wir uns als Vertreter der Alten Sprachen sehr wohl anfreunden können, wenn auch die Betonung der kognitiven Fähigkeiten und des Handelns die Bedeutung von ästhetischem Genuss und Spiel als menschlichen Grundgegebenheiten, die auch wichtige Aspekte in unseren Fächern darstellen, zu kurz kommen lässt.

Als besonders wichtig und begrüßenswert an dieser Definition möchte ich dagegen hervorheben, dass sie einschließt, dass es nicht, wie der modische wirtschaftsliberale *mainstream* es nahelegt, nur um Effizienz geht, sondern das Handeln in seiner sozialen Verflechtung und Verantwortung gesehen wird.

Verantwortliches Handeln

Gerade weil in Prüfungen, seien sie nun zentral oder nicht, allenfalls überprüfbar ist, ob Schüler/innen ethische Prinzipien kennen, nicht aber, ob sie danach leben, möchte ich, bevor ich auf das Thema

dieser Prüfungen zu sprechen komme, betonen, wie wichtig es ist, auch dieses Nicht-Abprüfbar in unseren Fächern neu zu überdenken. Der Anstoß, den FRIEDRICH MAIER mit seinem Artikel „Humanistische Bildung und Werteerziehung“⁹ gegeben hat, sollte intensiv weitergeführt werden.

Der sich aus der Antike ableitende *Humanismus* ist der Kernbegriff der nicht durch eine bestimmte Religion geleiteten, d. h. der staatlichen, für alle Staatsbürger verbindlichen, auf den Menschenrechten basierenden Werte-Erziehung. Insofern sind gerade Gedanken der „heidnischen“ Antike grundlegend für die abendländische Entwicklung. Dennoch hat diese ihre Vollendung zum Prinzip allgemeiner Menschenrechte erst in der Neuzeit gefunden und deshalb kann „die Antike“ als solche nicht einfach Vorbild sein, wie sie von den Humanisten der Renaissance und der Folgezeiten gesehen wurde. Daraus leitete sich dann die spätestens in der Zeit des Nationalsozialismus¹⁰ als irrig erwiesene Überzeugung ab, „daß der altsprachliche Unterricht ... selbst jene hohen Menschheitswerte der jugendlichen Seele imprägniert.“ (SCHADEWALDT¹¹) „Nicht Vorbilder hatten die Griechen hingestellt, aber sie haben ... in den verschiedenen Bereichen ihres Denkens höchst instruktive Modelle von der Welt und den Menschen aufgestellt.“ (ders.)¹² Diese Modelle¹³ sind zweifellos klassisch in dem Sinne, dass sie immer wieder in verschiedenen Zeiten, aber auch in verschiedenen Kulturkreisen dazu anregen, neu bedacht und gedeutet zu werden. Das gilt für die Abenteuergeschichten aus Sage und Mythos, die in allen möglichen Verwandlungen auch in den neuesten Fantasy und Science-Fiction- (und natürlich Troja-!) Filmen immer wieder aufgegriffen werden, wie für menschliche Grundkonflikte wie im Ödipus- oder Orpheus- oder Sisyphus-Mythos. Vorbilder sind es aber nicht.¹⁴ Was bedeuten sie dennoch für die Erziehung zu Werten? Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass Christentum und Islam ja nicht nur in ABRAHAM einen gemeinsamen Stammvater haben, sondern sie haben beide im Mittelalter denselben „heidnischen“ Philosophen in die Fundamente ihres Denkens integriert: ARISTOTELES. Ein Aspekt, dessen Bedeutung für heute, wie mir scheint, noch gar nicht ins allgemeine Bewusstsein gedrungen

ist. (In „Internationale Politik“ 9/2007, S. 10, weist OTTO KALLSCHEUER, CARL HEINRICH BECKER [1910] folgend, auf die konstitutive Bedeutung des Hellenismus für die Entwicklung der islamischen Zivilisation hin.)

Kompetenzorientierter Unterricht

Vitae discere bedeutet der Erwerb von Kompetenzen deshalb, weil sie die Handlungsorientierung einschließen. Um handeln zu können, braucht man Wissen, aber durch Auswendiglernen allein erwirbt man keine Handlungskompetenz. Es geht also nicht nur darum, in einer Prüfungssituation Wissen vorzuweisen (Sachkompetenz), sondern auch darum, zu zeigen, dass man Methoden beherrscht, die auf andere Situationen, die einem im Leben begegnen, transferierbar sind¹⁵ (COMENIUS: Lernen, wie man sich den richtigen Sinn und Gebrauch der Dinge *a n e i g n e t*; Methodenkompetenz). Man könnte das als Motto sinnvoller Entwicklungshilfe bekannte Sprichwort: „Gib dem Hungernden einen Fisch – und er ist bis morgen satt; lehre ihn Fischen – und er ist immer satt“ ins Pädagogische übersetzen, um den Sinn von Methoden-Kompetenz zu erläutern: „Gib dem Schüler 20 Wörter zum Lernen – und er kann das nächste Kapitel übersetzen; lehre ihn ein Wörterbuch zu benutzen – und er kann beliebige Texte übersetzen.“ Gerade in einer Zeit, wo die Fakten leichter und massenhafter abrufbar sind denn je, ist es notwendig, zu lernen, wie man sie strukturiert, aber auch über Fächergrenzen hin vernetzt, denn das Leben orientiert sich nicht an diesen Grenzen (fächerübergreifende Präsentationen, Projekte), und wie man sie für das eigene und das soziale Leben fruchtbar macht. Denn nur der handelt, der sich etwas zutraut (Comenius: der sich von seiner eigenen Vernunft leiten lässt; Selbstkompetenz). Daraus entsteht die Forderung, dass die Kinder lernen, sich selbstständig Ziele zu setzen (selbstreguliertes Lernen, eigenverantwortliche Lernorganisation) und ihre Fortschritte zu überprüfen (Pensenblätter, Portfolio-System). Handeln setzt den oder die Einzelne(n) aber auch immer in Beziehung zu anderen. So müssen die Kinder lernen, ihr Tun mit anderen zu koordinieren (Teamfähigkeit, Gruppenarbeit), und dadurch Kompetenz entwickeln.

ELISABETH BONSEN und GERHARD HEY schreiben dazu in ihrem Aufsatz „Kompetenzorientierung – eine neue Perspektive für das Lernen in der Schule“: „Die ... ‚affektiven‘ und ‚sozialen Lernziele‘ finden sich wieder in der Reflexion der ‚Selbst‘- und ‚Sozialkompetenz‘, nun aber in einer neuen systematischen Verknüpfung mit dem kognitiven Lernen. Die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und der Fähigkeit zum Umgang mit anderen findet nicht neben dem eigentlichen Unterricht statt, sondern ist integraler Bestandteil des fachlichen Lernens selbst. Im Sinne der Selbstkompetenz ist es ein durchgehendes Unterrichtsprinzip aller Fächer, die fachbezogene Urteils-, Entscheidungs- und Orientierungsfähigkeit zu fördern.

Indem Schülerinnen und Schüler lernen, sich in der Auseinandersetzung mit anderen sowohl durchzusetzen als auch auf deren Vorstellungen einzugehen, Absprachen zu treffen und auf deren Einhaltung zu achten, findet soziales Lernen nicht zusätzlich zum Fachunterricht, sondern vor allem im Zusammenhang mit dem fachlichen Lernen statt. Darin liegt die Bedeutung des Aspektes der Sozialkompetenz.“¹⁶

Die Notwendigkeit umfassender und individualisierter Unterrichtsformen ergab sich für die Öffentlichkeit aus den PISA-Ergebnissen. Besonders die Forderungen nach Teamfähigkeit und nach fächerübergreifenden Aufgabenstellungen werden von der Wirtschaft an die Schulen herangetragen. Die dafür geeignetste Unterrichtform ist der Projektunterricht.

In den allgemeinen Ausführungen der Bildungs- oder Rahmenpläne oder Curricula erscheinen diese Prinzipien inzwischen überall mehr oder weniger vollständig. Als Beispiel sei aus Baden-Württemberg zitiert:

„Die Unterrichtsgestaltung am allgemein bildenden Gymnasium hat drei zentrale Ziele:

- eigenverantwortliches
- selbstständiges und
- zielorientiertes Arbeiten.

Dabei kommt neuen Unterrichtsformen besondere Bedeutung zu:

- fächerverbindendes Denken und Arbeiten
- Gruppen- und Partnerarbeit
- Umgang mit neuen Medien.¹⁷

Wie sind aber diese Ziele und Unterrichtsformen mit zentralen Prüfungen zu vereinigen? Wenn nämlich die zentralen Prüfungen wie bisher vor allem wissensorientiert und/oder auf enge Bereiche spezialisiert sind, werden die geforderten Ziele und Unterrichtsformen in der Praxis unmöglich gemacht.¹⁸

Der Lehrplan Latein von Nordrhein-Westfalen gibt für die Qualifikationsphase sieben große Rahmenthemen wie „Erleben und Dichten – Welterfahrung in poetischer Gestaltung“ oder „Erkennen und Handeln – Antworten der Philosophie und Religion“ zur Auswahl:¹⁹ Unter jedem Rahmenthema sind jeweils 5 bis 13 Kursthemen subsumiert, mit dem Hinweis, dass diese Liste nur Anregungscharakter hat und „eine Zuordnung von anderen Autoren zu hier genannten Kursthemen möglich“ ist. Daneben können auch noch weitere kleine Themen z. B. im Rahmen von Projekten behandelt werden. Die Hinweise zur Auswahl beschränken sich im Wesentlichen darauf, dass jedes Semester einem anderen Rahmenthema gewidmet sein muss, dass jeweils ein anderer zentraler Autor im Mittelpunkt zu stehen hat,²⁰ dass mindestens ein Semester seinen Schwerpunkt in der Dichtung und eines in der Zeit von der Spätantike bis zur Neuzeit haben müssen. Diese Skizze lässt deutlich zwei Intentionen erkennen: Erstens praktisch völlige Wahlfreiheit, die nur dadurch charakterisiert sein muss, dass – zweitens – Vielfalt im Überblick über die lateinische Literatur in Bezug auf Autoren, Themata, Genera und Epochen gewahrt wird.

Sind da zentrale identische Prüfungsaufgaben für alle Schüler/innen überhaupt vorstellbar?

Kompetenz Übersetzen-Können

Zu den Fachkompetenzen schreibt KLIEME, der das grundlegende Gutachten zu Kompetenzen und Standards für die KMK²¹ entwickelt hat (man sollte aber wissen, dass die KMK den dort entwickelten Vorschlägen in einigen wesentlichen Punkten nicht gefolgt ist.²²): „Die fachbezogene Formulierung von Kompetenzen darf ... nicht verwechselt werden mit der traditionellen Ausbreitung von Inhaltslisten in stoffdidaktischer bzw. fachsystematischer Gliederung. Von Kompetenzen kann nur dann gesprochen werden, wenn man grund-

legende Zieldimensionen innerhalb eines Faches benennt, in denen systematisch über Jahre hinweg Fähigkeiten aufgebaut werden.“²³ – Da stehen unsere Fächer gar nicht so schlecht da.

Trotz des Rufes als „Paukfach“, der vor allem dem Lateinischen anhängt, sind die altsprachlichen Fächer in ihrer *essentia* durchaus ein Fach der Kompetenzvermittlung in dem von Klieme definierten Sinne, denn ihre *essentia* ist das Übersetzen, das (hoffentlich!) „systematisch über Jahre hinweg .. aufgebaut“ wird und in dem sich die Aspekte des Sprach- und des Kulturunterrichts überschneiden.

Es heißt Eulen nach Athen tragen, wenn in dieser Publikation der Altphilologen die Bedeutung des Übersetzens gewürdigt wird. So kann ich mich auf Stichworte beschränken, um den Kompetenz-Charakter des Übersetzens zu skizzieren:

Die Übersetzungskompetenz ist grundsätzlich nicht an bestimmtes Faktenwissen gebunden,²⁴ sondern wer über sie verfügt, kann einen beliebigen Text (seines Niveaus²⁵!) in seine Muttersprache übertragen. Welchen Transfer schließt diese Kompetenz ein? Im engeren Sinne das Übersetzen aus anderen (z. B. lebenden) Fremdsprachen. Zwar setzt dies die entsprechenden Sprachkenntnisse zusätzlich voraus, aber die Problematik des Umsetzens in die Muttersprache ist dieselbe. Das ist besonders wichtig, weil einerseits das Übersetzen im modernen Fremdsprachenunterricht nur in geringerem Maße geübt wird,²⁶ andererseits jeder, der mit Fremdsprachen zu tun hat (und wer wäre das nicht?), auch in die Lage kommt, selbst, vielleicht nur für sich, übersetzen zu müssen.

Im weiteren Sinne ist diese Kompetenz bedeutsam, weil jeder mit Übersetzungen arbeiten muss, auf jeden Fall aus all den Sprachen, die man nicht selbst beherrscht – und das sind nun mal auch bei einem Sprachgenie die meisten. Nur wenn man die Problematik des Übersetzens klar durchschaut, weiß man, mit welchen Mitteln man in Zweifelsfällen versuchen kann sich selbst ein Urteil zu verschaffen.²⁷

In noch weiterem Sinne setzt das gelungene Übersetzen ein präzises Textverständnis voraus. D. h. wer übersetzen kann, hat gelernt einen Text genau zu durchschauen. Hier macht sich die

Tugend des im Lateinunterricht geübten „mikroskopischen Lesens“ bemerkbar.

Eine der Kompetenzen, die bei der PISA-Studie überprüft wurden, war ja das Leseverständnis. D. h. es ging nicht darum, dass die Kinder einen Text aus dem vorangegangenen Unterricht reproduzierten, sondern dass sie einen ihnen neuen Text verstehen konnten. Sie sollten nicht Fakten wissen, sondern in der Lage sein, dem Text Fakten und ihre Zusammenhänge zu entnehmen. Dennoch ist auch diese Fähigkeit nicht völlig unabhängig von Faktenwissen, beginnend schon mit der Kenntnis der Buchstaben und ihrer Lautwerte. Aber auch die Auswahl des zu lesenden Textes musste sorgfältig getroffen werden, weil z. B. ein älterer Text aus dem Dorfleben Begriffe aus der Landwirtschaft enthält, die heutigen Stadtkindern nicht geläufig sind usw.

Man wird sich also in jedem Fach fragen müssen: Welche Fakten müssen allen als Basis für alle Aspekte dieses Faches und auch als Basis für andere Fächer vermittelt werden?²⁸ Es ist also nötig, unter diesen Gesichtspunkten den Lernstoff des Faches neu zu definieren und dementsprechende Prinzipien der Kompetenzüberprüfung zu entwickeln.

Wissen als Voraussetzung des Übersetzens

Anders als die oben skizzierten früheren französischen Lehrpläne bieten die *Curricula* aller Bundesländer einen Rahmen oder ein mehr oder weniger breites Spektrum unterschiedlicher Themen bzw. Autoren, woraus von den Schulen, den Lehrer/innen, den Schüler/innen ausgewählt wird.

Dass nach den Abiturregelungen der Bundesländer verschiedenartige Texte unterschiedlicher Autoren Prüfungsgegenstand sein können, zeigt, dass nach Vorstellung derer, die diese Bestimmungen entwickelt haben, die abiturrelevante Übersetzungsfähigkeit – entsprechend ihrem oben dargestellten Charakter als Kompetenz-unabhängig von einem bestimmten Autor oder einer bestimmten Textsorte nachweisbar ist – vorausgesetzt, der Text hat einen angemessenen Schwierigkeitsgrad.²⁹

Aber wenn schon ein älterer Text aus dem Dorfleben für ein heutiges Stadtkind nicht mehr einfach verstehbar ist, so können unsere Schüler/

innen zu den meisten antiken Texten überhaupt keinen unmittelbaren Zugang mehr haben.³⁰

Das bedeutet, bevor sie übersetzen können, müssen sie in den Kenntnisstand versetzt werden, über den der Adressat des Textes verfügte. Bei den uns zur Verfügung stehenden Texten kann man den Adressaten als einen Mann³¹ beschreiben, der

1. über ein selbstverständliches Alltagswissen seiner Zeit verfügte,
2. eine gezielte rhetorische Ausbildung genossen hatte, zu der inhaltlich die Kenntnis umfangreicher historischer Exempla (der römischen und griechischen Geschichte) ebenso gehörte wie juristische und philosophische Grundlagen,³²
3. aus der Lektüre lateinischer und griechischer Literatur als sprachliche Muster eine heute schwer abzuschätzende Menge auswendig gelernter Redewendungen, Topoi und ganzer Passagen im Kopf hatte.

Übersetzung in der zentralen Prüfung

Es besteht nun ein fundamentaler Unterschied zwischen einer dezentralen und einer zentralen Prüfung. Wenn sich die Prüfung aus dem Unterricht entwickelt, ist es z. B. möglich, einen Text zu verwenden, der sich an das, was im Unterricht gelesen wurde, nahtlos anschließt. Dann bedarf es keiner weiteren Einleitung zu dem Text: Die Schüler/innen verfügen aus dem Unterricht über alle notwendigen Informationen. Bei einer zentralen Prüfung, die zu allen nach dem Lehrplan möglichen Lektüren passen soll, muss eine Einleitung alle für diesen Text relevanten Vorinformationen eines antiken Adressaten enthalten.

Zu 1.

Die Bedeutung des Alltagswissens wird leicht unterschätzt.³³ Auch der Stadtrömer wuchs, verglichen mit unserer von Technik bestimmten Umwelt, in einer vergleichsweise natürlichen Umgebung auf, in der es z. B. auf den Straßen stockfinster war, wenn die Sonne untergegangen war, so dass es ein großstädtisches Nachtleben in unserem heutigen Sinne nicht gab. Was weiß denn ein Schüler davon, was wissen wir überhaupt über alltägliche religiöse Bräuche und ihre Bedeutung für das Bewusstsein von Intellektu-

ellen und Volk. Was hilft es unseren Schülern zum Verstehen, wenn ihnen das Wörterbuch für *libatio* die Übersetzung „Trankopfer“ anbietet? Unglaublicher antiker Luxus wie gekühlte Getränke im Sommer ist heute hier fast jedem selbstverständlich, andererseits sind antike Selbstverständlichkeiten, wie dass auch in einfachen Familien Bedienstete die Küche oder die Wäsche besorgten, heute nur einer sehr schmalen Oberschicht möglich. Wenn Schüler/innen Begriffe wie „Tross“, „Feldzeichen“ oder „(Truppen) ausheben“ im Wörterbuch finden, kann man nicht damit rechnen, dass ihnen diese Wörter etwas sagen, da die CAESAR-Lektüre, zumal die der militärischen Ereignisse, nun nicht mehr zum unverzichtbaren Kanon der Anfangslektüre gehört. In der Einleitung oder zur Vokabel selbst müsste also eine Erläuterung erfolgen.

Zu 2.

In TACITUS' *Germania* wird der im Hintergrund für den antiken Leser immer gegenwärtige Vergleich oft gar nicht ausdrücklich ausgesprochen. Ein Beispiel kann hier sehr gut die Unterschiede verdeutlichen, die zwischen einer Behandlung im Unterricht, einer dezentralen und einer zentralen Prüfung bestehen müssen: In der *Germania* c. 7, 1 sagt Tacitus: „...*nec regibus infinita ac libera potestas* ...“ Im Unterrichtsgespräch kann man gemeinsam herausarbeiten, welche Vorstellung die Römer offensichtlich mit dem Begriff *rex* verbinden: die absolute, willkürlich geübte Gewalt. Damit arbeitet man etwas heraus, was Tacitus als selbstverständlich voraussetzt. Das ist notwendig, um die eigentliche Aussage des Textes überhaupt zu verstehen. In einer Prüfungssituation, in der es um das Übersetzen geht, kann man aber nicht verlangen, dass dabei die unausgesprochenen Voraussetzungen herausgearbeitet werden, im Gegenteil, sie müssen den Schüler/innen vor dem Übersetzen gegeben werden. Wenn man nun im vorangegangenen Unterricht z. B. im Zusammenhang mit der römischen Frühgeschichte oder mit CAESARS Ermordung, die mit dem Streben nach dem Königtum begründet wurde, die Bedeutung, die *rex* für die Römer hatte, erarbeitet hat, kann diesen Schüler/innen das Kapitel 7 als Prüfungstext vorgelegt und diese Kenntnis vorausgesetzt

werden. Eine weitere Erläuterung ist dann nicht nötig. Bei einer zentralen Prüfung aber, die ganz unterschiedlichen Wegen der einzelnen Schülergruppen durch das *Curriculum* gerecht werden muss, muss die Bedeutung von *rex* dagegen erläutert werden, um die Schüler/innen gemäß dem oben genannten Prinzip in den Kenntnisstand eines antiken Lesers zu versetzen. Wer nun hier unwirsch meint, einem Latein-Abiturienten müsse doch diese negative Konnotation von *rex* geläufig sein, müsste nachweisen, dass diese bei jeder möglichen Themenkombination im Durchgang durch die vier Semester mindestens einmal ausdrücklich thematisiert worden sein muss. Es reicht ja nicht, dass vielleicht im Unterricht der achten Klasse einmal eine entsprechende Bemerkung gefallen ist.

Zu 3.

Dass die lateinische Literatur gewissermaßen ein anderssprachiger Zweig und eine Fortsetzung der hellenistischen ist, die selbst wiederum bereits in oft manieristischer Form die griechischen Klassiker voraussetzt und abwandelt, bedeutet eine besondere Herausforderung für das Verständnis. Wenn OVID eine mythologische Szene schildert, so setzt er im Allgemeinen³⁴ nicht voraus, dass sie für den Leser die Erstbegegnung mit dieser Sage bildet, sondern es geht gerade darum, den bekannten Stoff entweder so überraschend anzubieten, dass der Leser das Allbekannte dennoch mit Genuss an der eleganten Darstellung liest, oder aber sachlich überraschende Abweichungen einzuarbeiten. Das bedeutet für uns, dass den Schüler/innen die geläufige Version der entsprechenden Sage bekannt sein, also in der Einleitung skizziert werden muss, bevor sie den Ovid-Text in einer Prüfungssituation erhalten.

In einem IUVENTIUS-Gedicht³⁵ erscheint dem eifersüchtigen CATULL ein Nebenbuhler „*inaurata pallidior statua*“. Das können alle Schüler/innen, denen der *ablativus comparationis* geläufig ist, übersetzen. Aber sie müssen glauben, falsch übersetzt zu haben: wieso denn blasser als eine vergoldete Statue, die doch gar nicht blass ist? Und was Catull damit andeuten will, können sie gar nicht verstehen. Da hilft auch ein Wörterbuch, das eine Übersetzung für diese Stelle liefern will,³⁶

nicht weiter, im Gegenteil. Wenn dort für *pallidus* steht: „sterblich verliebt“, führt diese platte Auflösung der Bildsprache zu einem noch unsinnigeren Konstrukt, nämlich jemandem, der verliebter ist als eine goldene Statue. Hier muss also erläutert werden, dass es sich um einen Topos handelt, der besagt, dass ein Verliebter vor Liebe gelb wird³⁷ und dass hier mit *pallidus* gelb gemeint ist.³⁸ Außerdem muss sehr sorgfältig überprüft werden, was in den zum Abitur zugelassenen Wörterbüchern zu den einzelnen Begriffen überhaupt angegeben ist, um gegebenenfalls in einer Anmerkung einen zusätzlichen Hinweis geben zu können.

Um also den Übersetzungstext von der konkreten vorangegangenen Lektüre unabhängig zu machen, ist eine präzise auf ihn zugeschnittene Einleitung, die die Schüler/innen in den Wissensstand des antiken Lesers versetzt, notwendig.

Man wende nicht ein, dass damit alles das, was der vorangegangene Unterricht an Realien vermittelt habe, nicht mehr geprüft werde. Für diesen Bereich gibt es den zweiten Prüfungsteil mit den Fragen und Aufgaben. Hier geht es zunächst um den Aspekt der Übersetzungskompetenz allein.

Das Problem des Stils

Aber damit, dass in einer präzise formulierten Einleitung die Schüler/innen auf den Kenntnisstand des antiken Lesers gebracht werden, ist es nicht getan, vielmehr müssen auch die innerhalb der schon sehr hohen Stilebene erheblichen Stilunterschiede unserer Prüfungsautoren berücksichtigt werden. Wer, mit der Redundanz CICEROS vertraut, an die lapidare Kürze eines TACITUS nicht gewöhnt ist, wird auf die beim Übersetzen nötigen Ergänzungen nicht kommen, den Sinn gar nicht verstehen. Wer die dekorativen Hyperbata OVIDS nicht erwartet, es nicht gewohnt ist, die über den ganzen Satz verteilten zusammengehörigen Stücke eines Satzteils zusammenzuklauen, für den wird diese Kunst ein unentwirrbares Vexierbild bleiben.

So zeigt sich, dass, auch wenn das Übersetzen zweifellos eine Kompetenz darstellt, es dennoch in der Praxis nicht so einfach möglich ist, sie zu überprüfen ohne die unterschiedlichen Vorkenntnisse zu berücksichtigen.

Eine Lösung: „Sternchenthemen“

Diesem Dilemma begegnet man in einigen Bundesländern damit, dass jährlich oder in größeren Abständen wechselnd bestimmte Autoren oder Themen als abiturrelevant verkündet werden (sogenannte „Sternchenthemen“). Das bedeutet aber, dass ähnlich wie in den früheren Stoffplänen die Inhalte vorgeschrieben werden und keine oder nur noch eingeschränkte Wahlmöglichkeiten bestehen.

Das Sternchenthema z. B. in Baden-Württemberg ist für 2008 „CICERO, Politische Reden“. Mit einer solchen Eingrenzung ist immerhin gesichert, dass die Schüler/innen sich auf den Stil des Abitur-Autors einstellen können.

In Nordrhein-Westfalen wird dagegen eine detaillierte Materialliste vorgegeben:⁴⁰

- CICERO, *De oratore* I 64-73
- CICERO, *Orator* 7-19 (nur Leistungskurs)
- Auswahl aus QUINTILIAN, *Institutio oratoria*, Buch XII (nur Leistungskurs)
- VERGIL, *Aeneis*, Buch VI
- HORAZ, *Carmen saeculare*
- TACITUS, *Agricola* 30-32 (nur Leistungskurs)
- Auswahl aus SENECA, *Epistulae morales ad Lucilium*
- Auswahl aus CICERO, *De finibus bonorum et malorum*, Buch I
- Auswahl aus LUKREZ, *De rerum natura* (nur Leistungskurs)
- CICERO, *De re publica*, Buch I
- Auswahl aus AUGUSTINUS, *De civitate Dei*
- Auswahl aus THOMAS MORUS, *Utopia* (nur Leistungskurs)

Das bedeutet, dass man auf dem Wege der Definition der Abiturbedingungen genau zu „der traditionellen Ausbreitung von Inhaltslisten in stoffdidaktischer ... Gliederung“ gelangt ist, die KLIEME als nicht kompatibel mit dem Kompetenz-Prinzip kritisiert hat.

Im Ganzen folgt die vorgegebene Liste in krassem Gegensatz zu den Intentionen des oben skizzierten nordrhein-westfälischen Lehrplans einem gravitatisch-klassischen Kanon, über den man streiten kann.⁴¹ Gerade weil das so ist, ist es unter Kompetenz-Gesichtspunkten problematisch, dass die Schüler/innen bei der Festlegung der Thematik nicht mitentscheiden können

(Selbstkompetenz), wobei sie sich in der Lerngruppe einigen müssen (Sozialkompetenz).⁴²

Das Problem, ob die Schüler/innen sich in ausreichender Weise auf den Stil des Abitur-Autors einlesen konnten, bleibt ungelöst.⁴³

Zweite Lösung: Spiralcurriculum

Das für das neue Zentralabitur in den Ländern Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern entwickelte *Curriculum* erlaubt in jedem Semester die Auswahl aus einem breiten Spektrum von Themenvorschlägen. Im Abitur werden aber nur Texte von fünf Autoren (CAESAR, CICERO, SALLUST, OVID und SENECA; für Leistungskurse auch VERGIL) verwendet. Der leitende Gedanke ist der, dass alle diese Autoren – mal der eine mehr, mal der andere – zu jedem Thema jedes Semesters gelesen werden, mit zunehmendem Schwierigkeitsgrad, so dass die Schüler/innen in aufsteigender Wiederholung (Spirale) auf alle Autoren vorbereitet werden. Doch was in der Theorie recht überzeugend klingt, lässt sich in der Praxis nicht verwirklichen. Es gibt Themen, bei denen nur mühsam irgend ein Textstückchen des einen oder anderen abiturrelevanten Autors untergebracht werden kann, und in den Semestern, in denen prosaische Sachthemen zu behandeln sind, können Dichter wie OVID oder VERGIL kaum begegnen. So werden die praktisch im Hinblick auf das Abitur verantwortbaren Wahlmöglichkeiten auf wenige Themen eingeschränkt, und trotzdem ist eine gleichmäßige Berücksichtigung aller dieser Autoren bei einer von der Sache her sinnvollen Zusammenstellung der Texte gar nicht möglich.

Dritte Lösung: CICERO

Nun gibt es einen Autor, der seit seinen Lebzeiten für die gesamte Latinität, auch gerade in ihrem Wiederaufleben in der Renaissance, als das nie wieder erreichte Vorbild galt und bis heute gilt: Cicero. Darüber wird man sich doch einigen können, dass jemand, der Latein lernt, das man ja poetisch auch als die Sprache Ciceros umschreibt, Texte dieses Autors übersetzen können sollte. In Berlin war in den Jahrzehnten des dezentralen Abiturs Cicero der Autor des 3. Semesters und damit auch in der Regel für das Abitur. Dabei war

es nie ein Problem, aus seinem umfangreichen Werk immer wieder geeignete Texte zu finden.

Eine praktikable Lösung wäre es also, allgemein das dritte Semester auf Cicero festzulegen. Innerhalb des Werkes von Cicero sind vielfältige Themen möglich. Alle Schüler/innen haben in diesem Rahmen dann die Möglichkeit, sich ein ganzes Semester lang in seinen Stil einzulesen.

Man müsste allerdings zwei Textgruppen unterscheiden: Die Reden⁴⁴ und die philosophischen Schriften.⁴⁵ Das würde konkret bedeuten, dass für die zentrale Prüfung dem Lehrer/der Lehrerin zwei oder drei Texte aus den Reden und zwei oder drei aus den philosophischen Schriften vorgelegt würden, aus denen er/sie auswählt.⁴⁶

Auch innerhalb dieser Genres gibt es sehr unterschiedliche Möglichkeiten, ob man im Bereich der Philosophie *de re publica* liest oder z. B. in einer Auswahl aus verschiedenen Schriften jeweils die Positionen von Stoa und Epikureismus gegenüberstellt und ob man als Schwerpunkt eine Gerichtsrede oder eine politische Rede liest.

Das bedeutet also, dass es eine Einleitung in dem oben beschriebenen Sinne geben muss, die auch dem, der *de re publica* gelesen hat, die Informationen über die Philosophenschulen gibt, die zum Verständnis eines vorgelegten Textes aus *de finibus* nötig sind, und umgekehrt. Für Schüler/innen, die sich mit diesen Schulen ein halbes Jahr beschäftigt haben, wäre ein großer Teil dieser Informationen dann eigentlich nicht nötig. Aber man sollte sich von der Vorstellung trennen, bei der Übersetzungsaufgabe nebenbei auch noch das zugrundeliegende Sachwissen abprüfen zu wollen. Es geht in diesem Teil der Prüfung wirklich nur um das Übersetzen.⁴⁷

Auch bei diesem Vorschlag, das muss ich zugeben, tritt das Problem auf, dass fächerübergreifende Projekte in dem dritten Halbjahr kaum möglich sein werden. Immerhin ist die Themenbreite der Schriften Ciceros groß, so dass bei einer Reihe von Themen eine Verbindung hergestellt werden kann. Dafür gewinnt man aber in den anderen Semestern die notwendige Freiheit.

Der Gefahr, dass sich der gesamte Lateinunterricht im Hinblick auf das kommende Abitur allein auf Cicero beschränken könnte, kann man zunächst mit der administrativen Festle-

gung begegnen, dass nur das dritte Semester der Cicero-Lektüre gewidmet wird. Prüfungstechnisch und für die Schülermotivation wichtiger aber ist es, dass der Fragen- und Aufgabenteil alle anderen Gebiete des Lateinunterrichts erfasst.

Dichtung und Übersetzungsvergleich

Das Übliche ist, dass in der Prüfung das Verhältnis des Sprach- zu dem Kultur-Aspekt entsprechend dem Schwerpunkt des Lateinunterrichts als Sprachunterricht etwa 2 : 1 sein soll. Innerhalb dieser Vorgabe könnte man aber die eigene Übersetzung auf etwa eine Hälfte des Gesamt-Prüfungsgewichtes reduzieren, so wie es in Baden-Württemberg der Fall ist, und dafür regelmäßig eine umfangreichere sprachliche Zusatzaufgabe geben. Um auch die Dichtung in die Prüfung einzubeziehen, könnte es sich dabei um einen Übersetzungsvergleich eines poetischen Textes handeln, wobei ich mit „Übersetzungsvergleich“ sowohl den Vergleich des Originals mit einer Übersetzung als auch den Vergleich zweier Übersetzungen an Hand des Originals meine. Der Übersetzungsvergleich gehört zu den unverzichtbaren Kompetenzen, die im Lateinunterricht erworben werden sollten.

Die Auswahl des Prüfungstextes müsste man allerdings möglicherweise auf hexametrische⁴⁸ Dichtung beschränken. Es dürfte dann möglich sein, mit Hilfe wieder einer präzise konstruierten ausführlichen Einleitung den Vergleich unabhängig von den im Unterricht gelesenen Texten zu bewältigen.⁴⁹ Diese Aufgabe setzt allerdings voraus, dass der Übersetzungsvergleich geübt wurde und alle Schüler/innen genau wissen, was sie bei dem Stichwort „Übersetzungsvergleich“ zu tun haben, d. h. er muss im *Curriculum* und in den Prüfungsvorgaben klar definiert werden.

Auf jeden Fall gehört dazu, zu beobachten, ob und wie die Stilmittel des Originals in der Übersetzung wiedergegeben werden. Das bedeutet eine sinnvolle, kompetenzorientierte Einordnung dieses Aspektes, und auf die eines Abiturs unwürdige Abfrage einzelner Stilmittel, wie sie heute vorkommt, kann dann verzichtet werden.

Wenn eine solche Aufgabe im Abitur festgeschrieben ist, werden die Schüler/innen ein dringendes Interesse daran haben, dass die Dich-

tung einen angemessenen Raum im Unterricht einnimmt und nicht nur Cicero gelesen wird.

Der Fragen- und Aufgabenteil

Gerade wenn es wohl unausweichlich ist, dass für die Übersetzung wegen des Stilproblems nur ein oder vielleicht zwei Autoren abiturrelevant sein können, so ist es umso wichtiger, dass der zweite Teil der Prüfung das gesamte Spektrum des Lateinunterrichts erfassen kann, um zu sichern, dass auch alle anderen Themen und Autoren ernst genommen werden.

In den Bildungsstandards des Bildungsplans Gymnasien von Baden-Württemberg heißt es z. B.: „Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage ... wesentliche Textsorten (zum Beispiel Abhandlung, Dialog, Brief, Rede, Epos, Elegie, *Carmen lyricum*, Epigramm) zu bestimmen...“

Auf den ersten Blick eine Selbstverständlichkeit: Während einer umfangreicheren VERGIL-Lektüre werden typische Merkmale des Epos im Unterricht von den Schüler/inne/n herausgearbeitet, so dass sie deren Funktion, deren Reiz begreifen. Aber man kann deshalb Kenntnisse von gattungsspezifischen Merkmalen nur von solchen Gattungen erwarten, die die Schüler/innen intensiv erarbeitet haben. Das können aber nur wenige sein und es sind je nach Themenwahl oder Schwerpunktsetzung bei jedem Kurs andere.

Wie kann eine Aufgabe zu diesem Standard lauten, wenn jede Lerngruppe also eine andere Auswahl von Textsorten kennengelernt hat? „Stellen Sie an einem von Ihnen im Unterricht gelesenen Text dar, auf welche Weise sich die gattungstypischen Merkmale darin ausprägen!“ Diese Aufgabe hätte gar keinen geringen Anspruch in Bezug auf das Faktenwissen, wenn man daran denkt, was Schüler/innen von den Texten, die sie vor einem Jahr gelesen haben, noch im Kopf zu haben pflegen. Noch stärker auf Transfer im Sinne des Kompetenzprinzips bezogen wäre eine Fragestellung wie: „Welche Ihnen aus der Antike bekannten gattungstypischen Merkmale finden sich heute in Film/Fernseh-Produktionen wieder? Wählen Sie zwei aus und Vergleichen Sie ihre Bedeutung für den Handlungsablauf!“⁵⁰

Wenn, wie oben vorgeschlagen, ein Semester Cicero gewidmet sein wird, dann könnte eine

Frage nach dem Zusammenhang der *vita* mit dem Werk gestellt werden, die jede/r unter Betrachtung des Teils des Werkes, die er/sie gelesen hat, beantworten kann. Auch Bezüge zwischen den im Unterricht gelesenen Texten Ciceros und unserer heutigen Lebenswelt herzustellen ist eine sinnvolle Aufgabe, die von allen möglichen gelesenen Texten aus beantwortet werden kann.

Bedeutung der zentralen Prüfung für den vorangehenden Unterricht

Es geht bei den Fragen der Prüfungsgestaltung um mehr als nur eine faire, zuverlässige und valide Prüfung, vielmehr wird die Form der Prüfung durch das „*teaching for the test*“⁵¹ auf den gesamten Unterricht zurückwirken.

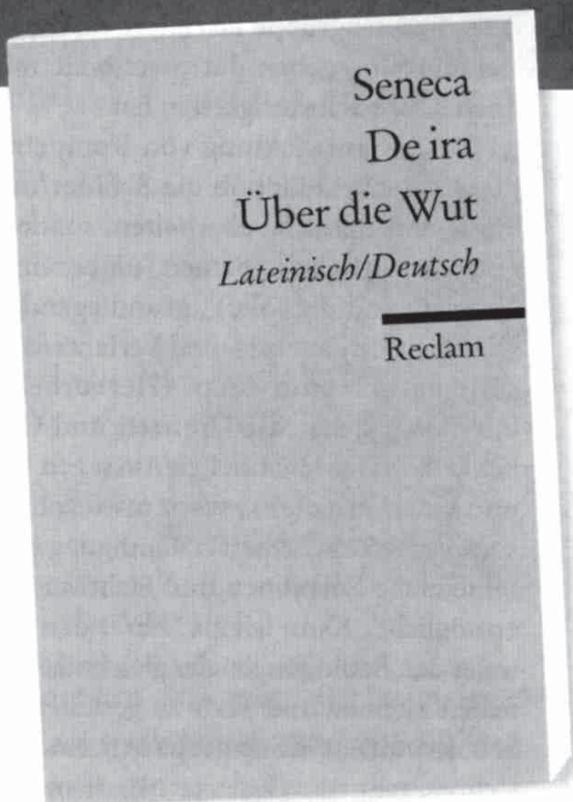
Das sei an konkreten Beispielen verdeutlicht. Es wurde schon erwähnt, dass die Festlegung von bestimmten abiturrelevanten Autoren in den Nordostländern schon auf den vorangehenden Unterricht zurückwirkt, bevor er überhaupt richtig beginnt, nämlich bei der Auswahl der Themen, weil die Notwendigkeit, die Schüler/innen auf diese Autoren vorzubereiten, bedeutet, dass man nicht verantworten kann, Themen, in denen diese Autoren nicht ausreichend berücksichtigt werden können, auszuwählen.

Noch stärker einengend ist ein „Sternchenthema“ wie das bereits zitierte aus Baden-Württemberg für 2008: „Cicero, politische Reden“⁵² (dass diese Themen jährlich wechseln, bedeutet für den einzelnen betroffenen Jahrgang keine Alternative). Zwar sind in den Bildungsstandards, wie oben erwähnt, vielfältige Textsorten aufgezählt, und dazu werden auch noch konkretere Hinweise gegeben:

- philosophische Texte (zum Beispiel CICERO, SENECA)
- politisch-historische Texte (zum Beispiel CICERO, LIVIUS, SALLUST, TACITUS)
- poetische Texte (zum Beispiel CATULL, HORAZ, OVID, VERGIL),⁵³

aber das Interesse der Schüler/innen, die perfekt auf die Prüfung vorbereitet werden wollen, ist es, einzig und allein Ciceros politische Reden zu lesen. Wenn es im Verlauf der Kursstufe gelänge, von all diesen Reden Kernstellen zu lesen und die Inhalte zu kennen,⁵⁴ hätten diese Schüler/innen

Aktuelles aus unserem Antike-Programm



Ausgehend von der stoischen Philosophie analysiert Seneca in seinem Traktat *Über die Wut* diesen aggressiven Affekt unter folgenden Gesichtspunkten: Was versteht man unter Wut? Soll man sie zulassen und ist sie vermeidbar? Das Nachwort der Ausgabe liefert Informationen zum Aufbau der Schrift, zu Quellen und Wirkungsgeschichte.

Seneca: De ira / Über die Wut

Lat/Dt. · Übers. u. Hrsg.: J. Wildberger
320 S. · UB 18456 · € 8,00

Ingemar König:

Der römische Staat

Ein Handbuch · 464 S.
HC 10644 · € 18,90

Herodot: Historien. 3. Buch

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

Horaz: Sämtliche Werke

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

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

Reclam

einen erheblichen Vorteil im Abitur gegenüber denen, die damit beschäftigt waren, die Bildungsstandards vollständig zu erarbeiten. Die, die sich nur auf Ciceros Reden konzentriert haben, haben entweder den vorgelegten Text überhaupt schon übersetzt oder wissen zumindest über den groben Inhalt Bescheid. In jedem Fall haben sie sich in den Stil der Reden viel besser eingelesen als die anderen. Das bedeutet aber, dass diese Prüfung zur Überprüfung, ob diese Bildungsstandards insgesamt erreicht sind, ungeeignet ist.

multum, non multa

Eine solche zu starke Einengung will man in Nordrhein-Westfalen offensichtlich vermeiden und gibt folgende „Inhaltliche Schwerpunkte“:

- Römisches Philosophieren
 - Grundbegriffe stoischer und epikureischer Philosophie
 - Philosophie als Lebenshilfe – Philosophische Durchdringung des Alltags
 - Sinnfragen des Lebens
 - Gottes- / Göttervorstellungen
 - Gattungsspezifische Merkmale philosophischer Literatur (Brief, Lehrgedicht, Dialog)
- Römisches Staatsdenken
 - Romidee und Romkritik
 - *Res publica* und Prinzipat
 - Verfassungsformen
 - *Orator perfectus* als Ideal der römischen Erziehung.

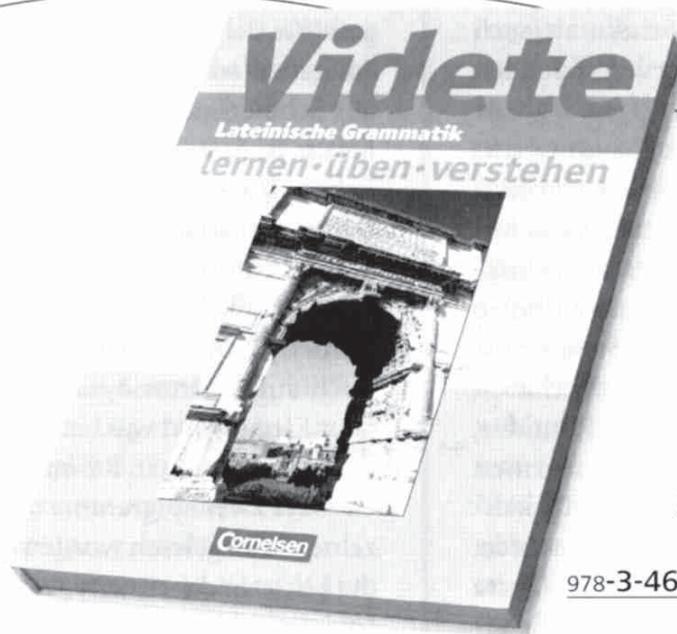
Wird es möglich sein, dass die Schüler/innen im Sinne von COMENIUS alle diese schwerwiegenden Themen erarbeiten, indem sie die Möglichkeit haben „selbst bis zu den Wurzeln der Dinge vorzudringen und ihren richtigen Sinn und Gebrauch sich anzueignen“, und nicht nur eine Literaturgeschichte in die Hand zu nehmen und „nur fremde Ansichten von den Dingen in den Büchern zu lesen und zu verstehen oder auch im Gedächtnis zu behalten und wieder vorzutragen“? Brauchte man dann nicht für jedes dieser Themen ein ganzes, mindestens ein halbes Semester? Woher sollen sie weiterhin eigentlich über die Göttervorstellungen in der antiken Philosophie etwas erfahren, wenn nicht auch noch umfangreichere Abschnitte aus *de natura deorum*

gelesen werden?⁵⁵ Woraus sollen Grundkurschüler/innen eine Vorstellung von einem Lehrgedicht gewinnen?

Noch problematischer ist es, dass alle genannten Themen gleichmäßig abiturrelevant sind, die Schülerinnen also gleichmäßig auf Fragen zu all diesen Bereichen vorbereitet werden müssen. Das ist nur denkbar, wenn die Unterrichtenden die Qualifikationsphase nach einem ausgefeilten Zeitplan gestalten. Das ist auf den ersten Blick ja nichts Schlechtes, aber es bedeutet auch, dass es keine Vertiefung in ein Thema geben darf, von dem die Lerngruppe fasziniert ist, dass es keine Verzögerung geben darf, wenn sie mit einem Thema ihre Schwierigkeiten hat.

Für die Entwicklung von Kompetenz ist es nicht entscheidend, ob die Schüler/innen drei oder zehn Bereiche abarbeiten, sondern ob sie an exemplarischen Themen (und exemplarische Themen sind dies alle) „grundlegende wissenschaftliche Erkenntnis- und Verfahrensweisen systematisch erarbeiten“ (Hervorhebung von mir), ob sie die „die Grenzen und Geschichtlichkeit wissenschaftlicher Aussagen erkennen“ und eine Verhaltensweise entwickeln, „die auf spezifische Weise eine Verständigung über unterschiedliche Positionen und Sichtweisen hinweg ermöglicht“. Kann ich als Lehrer den Unterricht unter den Bedingungen der gleichmäßig verbindlichen Themen und Texte so gestalten, „dass die Schülerinnen und Schüler lernen, eine Aufgabenstellung selbstständig zu strukturieren, die erforderlichen Arbeitsmethoden problemangemessen und zeitökonomisch auszuführen, Hypothesen zu bilden und zu prüfen, und die Arbeitsergebnisse angemessen darzustellen“? (Hier ist zu betonen, dass sie die Zeitökonomie lernen sollen, dass man also nicht voraussetzt, dass sie bereits so arbeiten können). Dies alles ist eine kleine Auswahl der „Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe“ in Nordrhein-Westfalen.⁵⁶ Diese Kompetenzen sollte die Prüfung erfassen. Eine sinnvolle Aufgabe muss also so konstruiert sein, dass im Unterricht für jede Lerngruppe unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden können. Eine solche Aufgabe könnte lauten, an einem Beispiel des Denkens, das die Schüler/innen im Unterricht kennengelernt

Die kann sich sehen lassen!



Videte

224 Seiten, Festeinband

[Best.-Nr. 654400]

978-3-464-65440-8 ● 17,95 €

Videte ist eine anschauliche lateinische Grammatik für die Klassen 5 bis 9. Systematischer Aufbau, einprägsame Beispielsätze, Erklärungen, Tabellen und methodische Hinweise machen das Grammatiklernen zum Vergnügen.

Auch im Erscheinungsbild überzeugt *Videte*: Die Farbigkeit und die Illustrationen sind sorgfältig auf ihre Funktionalität abgestimmt. Fazit: Mit *Videte* Latein zu lernen, zu üben und zu verstehen ist ganz einfach!

Cornelsen Verlag • 14328 Berlin • www.cornelsen.de

Willkommen in der Welt des Lernens

Cornelsen

haben, die Geschichtlichkeit wissenschaftlicher (philosophischer) oder dichterischer Aussagen nachzuweisen. Zu dieser Frage etwas zu sagen, wäre sowohl Schüler/innen möglich, deren Unterrichtsschwerpunkt auf der Romidee lag, wie denen, die sich vor allem mit der Rhetorik befasst haben und ganz sicher denen, die die Philosophenschulen erarbeitet haben.

Unter den bereits erwähnten Zielen und Aufgaben heißt es auch: „Wissenschaftspropädeutisches Lernen umfasst systematisches und methodisches Arbeiten sowohl in einzelnen Fächern als auch in fachübergreifenden und fächerverbindenden Vorhaben.“⁵⁷

Wenn nun ein Ereignis wie die KONSTANTIN-Ausstellung in Trier⁵⁸ stattfindet, liegt eine Projektidee nahe, fächerübergreifend über Geschichte, Latein und Religion: Das Ziel könnte sein, einige Aspekte der Ausstellung in die Schule zu holen und damit allen Schüler/innen der Schule vorzustellen. Inhaltlich würde sich dieses Vorhaben wunderbar an den Themenkreis von Romidee, Gottesvorstellungen und Verfassungsformen anschließen, indem die Betrachtung von der klassischen Zeit in die Spätantike fortgesetzt würde. Da müssten im Lateinischen spätantike Texte erarbeitet werden, die Feinheiten christlicher Dogmatik und ihrer sprachlichen Form müssten an ein oder zwei Beispielen präsentiert werden usw. Ein schöner Traum! Denn in Wirklichkeit müssen die Lehrer/innen mit ihren Lerngruppen die abiturrelevanten vorgegebenen Texte lesen. Neben dem Aufwand für das Projekt kann das nicht geschehen. Schüler/innen, die (auch) das Projekt bearbeitet haben, werden gegenüber jenen an anderen Schulen, die dies nicht getan haben, im Nachteil sein. Das kann in Zeiten des *Numerus clausus* niemand verantworten.⁵⁹

Hier kommt es wieder auf die Art der Aufgabenstellung an. Wenn eine Aufgabe lautete:⁶⁰ „Nennen Sie ein Epochenjahr der römischen Geschichte und erläutern Sie, inwiefern es einen wesentlichen Einschnitt bedeutete“, können die Schüler/innen z. B. die Jahre 44, 31 oder 27 v. Chr. wählen – aber auch 312 oder 325 n. Chr. Zu der Frage „Welche Bedeutung hat in der Antike Religion bzw. Philosophie für den Staat?“ können sie auf die unterschiedliche Einstellung

von Epikureern und Stoikern eingehen, auf die Religionspolitik des AUGUSTUS – oder auf die Konstantinische Wende.

Zur Auswirkung der Art der Aufgabenstellung auf den vorangehenden Unterricht noch ein Beispiel: Wenn die Schüler/innen zum oben erwähnten Aspekt der Textsorten eine Aufgabe erwarten müssten, in der ein Beispiel irgendeiner Textsorte, sagen wir, ein Epigramm (mit Übersetzung) vorgelegt wird mit der Aufforderung, daran die charakteristischen Gattungsmerkmale aufzuzeigen (für sich betrachtet, eine nette und harmlose Aufgabe), so hätte dies die Voraussetzung, dass alle Schüler/innen genügend Epigramme gelesen haben, ja, dass die Schüler/innen auf alle „wesentlichen Textsorten“ vorbereitet sein müssen. Es könnte ja auch ein Brief gewählt werden oder ein Ausschnitt aus einem Epos – ja, und was sind eigentlich die „wesentlichen Textsorten“? Es werden ja nur Beispiele aufgezählt. Also vielleicht doch auch Historiographie oder *Commentarii* oder Elegie? Und was heißt vorbereiten? Es reicht doch nicht, wenn in Rahmen irgendeines Themas ein oder zwei Epigramme oder vielleicht ein einzelner Brief gelesen wurden und der Lehrer oder die Lehrerin dabei auf typische Merkmale hinwies (für die Bedeutung, die der Text innerhalb des Themas hat, sind diese Merkmale möglicherweise ganz irrelevant). Wer soll sie behalten? Die einzige praktikable Lösung wäre, den Schüler/inn/en eine Liste der „wesentlichen Textsorten“ mit ihren Merkmalen zum Auswendiglernen zu geben. Es gibt aber viele weitere Hinweise zu Inhalten des Literaturunterrichts, zu Staat und Gesellschaft, privatem und öffentlichem Leben, antiker Philosophie, Religion und Mythologie, Kunst und Politik. Zu all diesen Themen müsste es solche Listen geben und wir wären schnell bei dem Paukunterricht, der in der eingangs zitierten Anekdote persifliert wird.

Für die oben genannte kompetenzorientierte Aufgabenstellung dagegen wäre die Voraussetzung nur, dass dann, wenn – zu welchem Thema auch immer – mehrere oder umfangreichere Texte einer Gattung gelesen wurden, deren typische Merkmale im Unterricht erarbeitet wurden.

Fragen wir nun auch, wie sich der oben gemachte Vorschlag, Dichtung im Abitur nur an

Hand von Übersetzungsvergleichen zu prüfen auf den Unterricht zurückwirkt!

Im Grundkurs HORAZ-Oden zu „lesen“, heißt doch in Wirklichkeit: ein Gedicht mühsam in wochenlanger Arbeit und mit starken Hilfen in welcher Form auch immer erst einmal zu übersetzen. Da ist Genuss an der Poesie kaum möglich. Wenn der Übersetzungsvergleich für poetische Texte aber ein Methodenziel ist, könnte die Sprachbetrachtung einer Horazode z. B. von dem Ansatz zweier unterschiedlicher Übersetzungen ausgehen und mit deren Hilfe zum Verständnis des lateinischen Textes, seiner Schönheit – und seiner Unübersetzbarkeit führen.

Das Curriculum

In den Zeiten des Fakten-Lernens führte der Lehrplan genau auf die zentrale Prüfung hin: Hier war genau alles das aufgezählt, was in der Prüfung „drankommen“ konnte. Heute besteht die Gefahr, dass ein verschwommenes *Curriculum*, in dem irgendwie von Kompetenzen geredet wird, durch eine Prüfung, in der plötzlich alle möglichen Fakten erwartet werden, wie am Beispiel aus Nordrhein-Westfalen gezeigt, „gekrönt“ wird.

Auf ein Wissen über die negative Konnotation von *rex* könnte in der Prüfung nur dann rekurriert werden, wenn sich aus dem *Curriculum* ergäbe, dass sie in jeder denkbaren Themenkombination zumindest in einem Semester erarbeitet worden sein müsste (nicht nur irgendwann einmal erwähnt.) – eine sicherlich nicht sinnvolle *Curriculum*-Konstruktion. Oder, um an ein zweites der obigen Beispiele anzuknüpfen und daraus einen sinnvollen Vorschlag abzuleiten: im *Curriculum* muss vermerkt sein, dass die Merkmale von Gattungen, aus denen umfangreichere Texte (sagen wir, mindestens ein Drittel des Semesters ausmachend) gelesen werden, im Unterricht herausgearbeitet werden. Entsprechend sollte man die Viten von Autoren, von denen entsprechend umfangreiche Texte gelesen wurden, als Unterrichtsstoff festschreiben. An einen weiteren Punkt sei noch einmal erinnert: Wenn man den Gedanken, als zusätzliche Sprachprüfung einen poetischen Übersetzungsvergleich einzuführen, realisiert, müsste festgelegt sein, dass Dichtung in ausreichendem Maße gelesen wird.⁶¹

Ein weiterer Aspekt sei hier angefügt: Dass die Latinität über das 4. Jahrhundert n. Chr. hinausreicht, steht heute wohl in jedem *Curriculum*, und es gibt inzwischen zahlreiche schöne Schulausgaben von mittellateinischen und neulateinischen Texten. Einerseits werden diese Texte in den Prüfungen oft gar nicht berücksichtigt, andererseits bedeutet die intensive Beschäftigung einer Lerngruppe damit notwendigerweise, dass deren Hintergrundwissen über die Antike lückenhafter sein muss. Der „Das-muss-man-doch-wissen!“-Impuls in Bezug auf Kenntnisse über die Antike aus der Zeit der Faktenvermittlung ist dann noch weniger angebracht. Bei der oben vorgeschlagenen kompetenzorientierten Frage nach gattungsspezifischen Merkmalen jedoch ergibt sich kein Problem, denn diese Schüler können z. B. die Legende oder die Vagantendichtung einbringen.

Wenn also ein *Curriculum* keiner „traditionellen Ausbreitung von Inhaltslisten“ (KLIEME – s. o.) mehr gleichen soll, so darf es dennoch nicht weniger präzise sein. Es muss genau definieren, was z. B. bei einer Übersetzung erwartet wird. Man könnte z. B. fordern, dass die Schüler/innen sich zu ihrer eigenen Übersetzung kommentierend äußern, an welchen Stellen sie gelungen ist (inwiefern?) und an welchen Stellen etwas unklar bleibt – wobei eine solche Erkenntnis mehr Bedeutung haben kann, als die Tatsache, dass eine grammatische Form verkannt wurde.

In den traditionellen Aufgabenstellungen verwenden wir gewöhnlich den Begriff „angemessene Übersetzung“ – aber was ist das? Es muss auch, wie schon erwähnt, geklärt sein, was bei einem Übersetzungsvergleich erwartet wird. Nur dann sind die Klausuren überhaupt korrigierbar.

Die Korrektur

Ganz entscheidend für die Gerechtigkeit der Prüfungen ist doch die Korrektur. Ohne eine vergleichbare Korrektur sind alle Bemühungen um Gerechtigkeit in einer zentralen Prüfung vergebens.

Auf dem DAV-Kongress in Jena 1996 hat eine Arbeitsgruppe für die Korrektur von Übersetzungen neue Vorschläge erarbeitet. Dennoch zeigt nicht nur der Vergleich der Korrekturen in verschiedenen Bundesländern beachtliche

Unterschiede, wodurch eine Vergleichbarkeit der Noten in Hinblick auf den *Numerus clausus* nicht wirklich gegeben erscheint. Auch bei der Zweitkorrektur innerhalb eines Landes, ja, innerhalb einer Schule, treten oft grundsätzliche Meinungsverschiedenheiten über die Gewichtung der Fehler auf.

Innerhalb der Mitgliedschaft des Altphilologenverbandes wäre es grundsätzlich realisierbar, erst einmal eine Bestandsaufnahme zu machen, d. h. eine entsprechende Untersuchung mit einem wissenschaftlich relevanten *Quorum* durchzuführen. Vielleicht hat jemand an einer Universität oder in einem Fachseminar daran Interesse.

Ebenso gilt, dass bei der Aufgabenkonstruktion der Fragen und Zusatzaufgaben einerseits präzise, andererseits aber individuelle Lösungen zulassende Erwartungshorizonte zu entwickeln sind.

Was tun?

Einige Schulverwaltungen meinen nun, es sei genug, ein paar verdiente Kolleg/inn/en damit zu betrauen, schnell (!) und möglichst kostenlos (!!)

Vorschläge für zentrale Prüfungen zu entwickeln. Nach allem Gesagten dürfte klar sein, dass solche Aufgaben, die nicht aus dem eigenen Unterricht erwachsen, ganz anderen Ansprüchen genügen müssen. „In Nordrhein-Westfalen werden die Aufgaben der Lernstandserhebungen in Arbeitsgruppen aus erfahrenen Lehrkräften mit wissenschaftlicher Beratung aus Fachdidaktik und Testmethodik entwickelt.“ „Zur Vorbereitung der Lernstandserhebung in Klasse 9 wurde eine Kooperation mit der schwedischen Bildungsbehörde Skolverket vereinbart.“⁶² („Das Testsystem für die schwedischen Schulen ist Ergebnis einer langen politischen und pädagogischen Entwicklung.“⁶³) Auch einem in geeigneter Weise zusammengesetzten Team ist es nicht möglich, überzeugende Aufgaben nur am Grünen Tisch zu entwickeln, vielmehr müssen sie in Bezug auf Trennschärfe, Reliabilität und Validität in der Praxis erprobt werden. „Voraussetzung eines fairen, zuverlässigen und validen Einsatzes (von Prüfungsaufgaben) ist ..., dass Aufgabenstellungen und Bewertungsverfahren präzise festgelegt

und v o r e r p r o b t sind.“⁶⁴ (Hervorhebung von mir) Die Erprobung der Bewertungsverfahren wird hier also ausdrücklich vorausgesetzt.

Auch in Nordrhein-Westfalen werden nur die Aufgaben der Kernfächer Deutsch, Englisch und Mathematik in dieser Weise entwickelt. Für Latein und Griechisch können wir voraussichtlich *ad Kalendas Graecas* warten, bis eine Schulverwaltung bereit ist, einen solchen Aufwand zu treiben. Es wird – wie schon in der 70er Jahren – der Altphilologenverband selbst sein, der die Initiative ergreifen muss und der auch dazu in der Lage ist, da er Mitglieder aus der Praxis, aus der Fachdidaktik und aus der Forschung, vielleicht ja auch solche mit Erfahrungen in der Testmethodik umfasst. Und vielleicht finden sich im latein-freudigen Finnland auch Fachkolleg/inn/en, die eine solche Arbeitsgruppe zu beraten bereit wären.

Wenn es gelänge, eine Sammlung von musterhaft aufbereiteten erprobten Texten und Musteraufgaben mit präzisen und in der Praxis getesteten Erwartungshorizonten zu entwerfen, wäre für die Aufgabenkonstrukteure in den einzelnen Ländern schon viel gewonnen. Wie oben im Zusammenhang mit dem Übersetzungsvergleich erwähnt, geht es dabei um eine grundsätzliche Präzisierung dessen, was dabei erwartet wird, die Anpassung an eine bestimmte Aufgabe stellt dann nur eine Modifikation dar. Dies gilt noch mehr für Beurteilungsaufgaben, bei denen es ja nicht darum geht, ein bestimmtes Urteil inhaltlich vorzugeben, sondern darum, Beurteilungskriterien festzulegen und durch Punktvorgaben zu gewichten; das wären Gesichtspunkte wie: Korrektheit der Fakten, Vielseitigkeit der Argumentation, Stringenz, Berücksichtigung von Gegenargumenten, sprachliche Korrektheit, sprachliche Differenziertheit usw.

Mein konkreter Vorschlag ist, dass sich möglichst bereits im Hinblick auf den Altphilologenkongress 2008 in Göttingen eine vorläufige Arbeitsgruppe bildet, die Vorschläge zum weiteren Verfahren entwickelt, die auf dem Kongress bereits diskutiert werden könnten. Da die zentralen Prüfungen inzwischen in den meisten Bundesländern existieren, ist es notwendig, hier schnell zu sinnvollen Lösungen zu kommen.

Epilog

Im Zentralabitur einiger Länder, so der drei Nordostländer, sind für Latein ab Klasse 5, ab Klasse 7 und ab Klasse 8 bzw. 9 keine Unterscheidungen in den Abituranforderungen vorgesehen. Von den Berliner Studentafeln ausgehend ergibt sich, dass Schüler/innen mit Latein als Wahlpflichtfach in der Sek. I mindestens 6 Jahreswochenstunden (in zwei Jahren je 3) haben. In Latein ab Klasse 7 sind es vier Jahre mit mehr als der doppelten Stundenzahl, nämlich 14 Jahreswochenstunden, in Latein ab Klasse 5 sechs Jahre mit 23 Jahreswochenstunden, also fast dem Vierfachen der Mindeststundenzahl des Wahlpflichtfaches.

Inhaltlich bedeutet das z. B., dass Schüler/innen, die in der 5. Klasse mit Latein begonnen haben, von den fünf abiturelevanten Autoren sicherlich vier (CAESAR, CICERO, OVID, SALLUST) z. T. ein halbes Jahr lang oder noch länger bereits in der Sekundarstufe I gelesen haben, während die Schüler/innen mit Latein als Wahlpflichtfach am Ende der Sekundarstufe I kaum ihr Lehrbuch abgeschlossen haben.

Man führt den Sinn von Unterricht *ad absurdum*, wenn die vierfache Unterrichtszeit keinen adäquaten Kompetenzgewinn erbringen sollte. Die Konsequenz müsste sein, dass man dann ja auch mit einem Viertel der heutigen Wochenstundenzahl zu denselben Ergebnissen kommen könnte. Oder man führt den Sinn der Abiturprüfung *ad absurdum*, wenn sie so konstruiert wäre, dass sie die umfassendere Kompetenz von Schüler/innen, die Latein ab Klasse 5 gehabt haben, nicht messen könnte.

Es bleibt mir unfassbar, wie ein solches unsinniges Verfahren der Schulverwaltungen dieser Bundesländer von den Didaktikern, von der Öffentlichkeit – und vom Altphilologenverband akzeptiert werden kann.

Anmerkungen:

- 1) Ein „Wanderwitz“, der zuletzt auch gern über MARGOT HONECKER erzählt wurde.
- 2) Auch die französischen Lehrpläne haben sich inzwischen von dieser Faktenhuberei befreit.
- 3) Senecas Seufzer: „*Non vitae, sed scholae discimus*“ (epist. 106, 12) zeigt, dass schon damals verkrustete Schulstrukturen der Lebenswirklichkeit fremd geworden waren.
- 4) HERMANN NOHL schreibt in seiner Einleitung zu dem Buch „Die Pädagogik Herbarts“ (Weinheim, 4. Aufl. 1962, S. III): „Es ist das Schicksal aller pädagogischer Schulen, daß sie in den nachfolgenden Generationen allmählich erstarren, den vollen Impuls verlieren, den ihre Schöpfer besaßen, und in Technik und bloßer Routine enden. So ist es PESTALOZZI gegangen, so FRÖBEL, und so auch HERBART.“
- 5) und vorangehend auch schon der TIMSS-Studie. Beide Studien werden kritisiert. Aber auch wenn sie methodische Schwächen aufweisen, ist ihr Ergebnis bezeichnenderweise im Einklang mit den Beobachtungen, die sowohl Handwerksmeister und Ausbilder in den Firmen wie Universitätsprofessoren seit längerem beklagen, dass die Schulabgänger nicht „vermittelbar“ oder nicht „studierfähig“ seien.
- 6) Johann Amos Comenius, Große Unterrichtslehre (Übers. C. Th. Lion) Zwölftes Kapitel 2, IV, Langensalza 1898, S. 75.
- 7) Eckhard Klieme, Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? in Pädagogik 6/04, S. 12.
- 8) Franz E. Weinert, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: ders. (Hrsg.) Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim und Basel ²2002, S. 27f.
- 9) In FORUM CLASSICUM 3/06.
- 10) Vgl. dazu Jürgen Busche, Klassische Philologie nach dem Ende des „Silbernen“ Humanismus, in Gymnasium 104 (1997), der zu dem Schluss kommt: „Die Antike zu denken – einmal nicht als Exempel für gültige Werte und großartige Hierarchien, sondern als Ort politischer Diskussionen und Debatten, wo man sich behaupten, wo man sich durchsetzen mußte, das ist die Aufgabe gegenwärtiger Altertumskunde.“ (S. 12)
- 11) Wolfgang Schadewaldt, Gedanken zu Ziel und Gestaltung des Unterrichts in den alten Sprachen auf der Oberstufe unserer altsprachlichen Gymnasien, in: ders., Hellas und Hesperien II, Zürich und Stuttgart ²1970, S. 546.
- 12) Wolfgang Schadewaldt, Sinn und Wert der humanistischen Bildung in neuerer Zeit, in: a.a.O. S. 531f.
- 13) Vgl. Friedrich Maier, Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt Bd. 2, Bamberg 1984, S. 105ff.
- 14) Zur Problematik des Modellbegriffs s. Stefan Kipf, Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Bamberg 2006, S 103ff.
- 15) Klieme, a.a.O. S.12; dazu schreiben Elisabeth Bonsen und Gerhard Hey, Kompetenzorientie-

rung – eine neue Perspektive für das Lernen in der Schule <http://lehrplan-lernnetz.de> (Veröffentlichungen zu den Lehrplänen): „Schule kann nicht mehr all das Wissen vermitteln, das für eine umfassende Lebensorientierung ausreicht. Die Möglichkeiten des stofflichen Lernens in der Schule sind begrenzt, die Bedeutung eines das ganze Leben andauernden Lernens hat zugenommen. Daraus folgen Akzentverschiebungen in der Aufgabenbeschreibung von Schule. Schülerinnen und Schüler müssen lernen sich Wissensbereiche und Sachverhalte selbständig erschließen zu können. Darin liegt die Bedeutung des Erwerbs von Methodenkompetenz.“

- 16) a. a. O.
- 17) *www.km-bw* (Schulsystem – Gymnasien)
- 18) Vgl. „Die bessere Schule verhindern“ von Annemarie von der Groeben, in: *Pädagogik* 5/05 S. 20ff.; „Unsere ‚Standards‘ leiten wir von den Kindern ab!“ von Alfred Hinz, in: *Pädagogik* 9/05, S. 20ff.; „Die PISA-Lüge“ von Rolf Arnold, in: „Standards“, Friedrich-Jahresheft XXIII / 05, S. 65f.
- 19) Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen – Latein, Düsseldorf 1999, S. 24ff.
- 20) Nur Cicero darf zweimal zentraler Autor sein.
- 21) Eckhard Klieme u. a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin (BMWF) 2003, abrufbar unter www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf
- 22) Vgl. Annemarie von der Groeben, Aus Falschem folgt Falsches, in: Friedrich Jahresheft XXXIII Standards (2005), S. 78f.
- 23) Eckhard Klieme, Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? in *Pädagogik* 6/04 S. 12.
- 24) Zur Relativierung dieser Aussage und Erläuterung des „grundsätzlich“ s. u.
- 25) Kompetenz gibt es selbstverständlich auf verschiedenen Niveaus – dazu Klieme a. a. O. S. 13. Wirklich „beliebig“ ist die Textauswahl deshalb nur für den, der über diese Kompetenz in vollkommenem Maße verfügt. Für Schüler/innen gilt diese Feststellung nur für Texte eines ihnen angemessenen Schwierigkeitsgrades. Innerhalb dieser Begrenzung ist aber wieder jeder beliebige Text verwendbar. Man stelle sich nur einmal die Vielfalt von Texten vor, die Lehrer/innen, sagen wir, am Ende des zweiten Lernjahres ihren Schüler/innen in einer Klassenarbeit vorlegen. Vom Anspruch her sind alle diese Texte geeignet, die für dieses Niveau zu erwartende Kompetenz zu überprüfen.
- 26) Nach Zeiten völliger Abstinenz zugunsten der Kommunikation wird jetzt auch in den modernen Sprachen wieder der Bildungswert des Übersetzens gewürdigt, dennoch steht – mit Recht – bei diesen Sprachen die Kommunikation im Vordergrund.
- 27) Besonders geeignet ist dazu natürlich der Übersetzungsvergleich; aber auch schon das Nachschlagen in einem Wörterbuch (wenn man denn immerhin die Schrift lesen kann), ermöglicht dem, der damit umgehen kann, oft Einsichten in alternative Deutungsmöglichkeiten.
- 28) Auch für das Lateinische und das Griechische ist diese Frage sehr ernsthaft zu stellen, um die Fächer von heute Überflüssigem zu entlasten und Zeit für das Eigentliche zu gewinnen. Konkrete Vorschläge habe ich dazu im *FORUM CLASSICUM* 3/2006 („Besinnung auf das Kerngeschäft“) gemacht.
- 29) Auf das Problem der Bestimmung des Schwierigkeitsgrades gehe ich hier nicht ein. Vgl. dazu: Karl Bayer, Bestimmung des Schwierigkeitsgrades von lateinischen Klassenarbeiten in: www.pegasus-onlinezeitschrift.de 2/2003.
- 30) Friedemann Scriba hat in einem schönen Aufsatz „Lateinunterricht – eine Kunst des Verstehens“ in: *Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg* 2/07 diese Problematik unter vielfältigen Aspekten dargestellt.
- 31) Ich verwende hier bewusst den Begriff „Mann“, weil die allermeisten Texte zweifellos für Männer geschrieben waren, auch wenn es gerade in Rom genügend Frauen gab, die ebenfalls in der Lage waren, sie zu lesen und zu verstehen.
- 32) Der Nachdruck, mit dem Cicero diese Kenntnisse fordert, zeigt, dass gewiss der durchschnittliche Angehörige der Nobilität keineswegs über die Breite der Bildung verfügte, die Cicero für notwendig hielt. Dennoch überstieg das Wissen eines durchschnittlichen Redners in dieser Hinsicht nicht nur das jedes Schülers/jeder Schülerin, sondern auch das der meisten von uns.
- 33) Das sieht man an den erfreulich vielen den Markt bereichernden historischen (Kriminal-) Romanen über antike Themen, in denen sich immer mehr oder weniger Szenen finden, über die man als Altphilologe nur den Kopf schütteln kann, obwohl die Autor/inn/en oft Kolleg/inn/en sind – und keiner von uns weiß, über wie viele weitere Merkwürdigkeiten sich ein antiker Leser noch gewundert haben würde.
- 34) Es gibt offensichtlich auch Episoden, die Ovid wohl als erster schildert. Es wäre eine interessante literaturhistorische Untersuchung, festzustellen,

ob diese Handlungen anders erzählt werden als die, von denen sicher ist, dass sie jeder schon als Kind von der Amme gehört hat.

- 35) Catull, c. 81,4.
- 36) Langenscheidts Großes Schulwörterbuch.
- 37) Vgl. Theokrit II, 88. S. auch Horaz c. IV, 10, 14; Tibull III, 8, 52 oder Properz V, 3, 21.
- 38) „Der Südländer wird nicht blaß, sondern gelb“, schreibt Kroll zu Catull c. 64, 100.
- 39) <http://lbsneu.schule-bw.de/schularten/gymnasium/zentralepruefungen/abitur/richtlinien/Schwerpunktthemen>
- 40) www.learn-line.nrw.de/angebote/abitur-gost (Gymnasiale Oberstufe - Fächer - Lateinisch – Runderlass vom 10. 3. 06) mit dem Hinweis: „Bei umfangreicheren Texten auch unter Einbeziehung kursorischer Lektüre in Übersetzungen“.
- 41) Der private, individuelle Aspekt von Literatur: Liebesdichtung, Komödie, Elegie, Satire bleibt ebenso außer Betracht wie das römische Recht oder moderne soziologische Fragestellungen. Ich zitiere dazu einige Kursthemen, die in dem Latein-Lehrplan Nordrhein-Westfalens selbst vorgeschlagen werden: „Erlebnis und Kunstgehalt – Politik, Liebe, Freundschaft, Natur im Erleben und in der Dichtung Catulls“ (1/5), „Alltag in der Kaiserzeit (Plinius, Petron)“ (6/1), „Frauen im antiken Rom zwischen Einbindung in überkommene Ordnungen und Emanzipation“ (6/3), „Sklaven in der römischen Antike“ (6/5). (A. a. O. S. 24ff.)
- 42) Ich erinnere hier an die Forderung von Elisabeth Bosen und Gerhard Hey, dass „die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und der Fähigkeit zum Umgang mit anderen integraler Bestandteil des fachlichen Lernens selbst“ sein muss. Vor allem aber verweise ich auf die NRW-Richtlinien, in denen es heißt, die Schülerinnen und Schüler seien „in die Arbeit und die Entscheidungsprozesse der Schule einzubeziehen“. – A. a. O. S. XIII.
- 43) Es kommen Autoren mit sehr unterschiedlichem Stil in Betracht, und es bleibt offen, welche Autoren wirklich zu erwarten sind. Wird man einem Grundkurs einen Horaz- oder Vergil-Text vorlegen wollen?
- 44) Wenn die Reden das Thema sind, wird man auch Passagen aus den rhetorischen Schriften mit einbeziehen. Es wäre aber kaum sinnvoll, sich ein Semester lang mit Ciceros Theorie der Rhetorik zu befassen, ohne eine Rede dazu zu lesen.
- 45) Ob als dritte Textgruppe auch die Briefe, die sowohl einen anderen Stil haben als auch wegen der Alltagssituationen, in denen sie entstanden, viele Probleme für das Verständnis enthalten, ebenfalls als Prüfungstexte in Betracht gezogen sollten, wäre zu diskutieren.
- 46) Innerhalb jedes Genres müssen es mehrere Texte sein, damit ein Text, der im Unterricht schon gelesen wurde – ein besonderes Problem aller zentralen Prüfungen –, vermieden werden kann.
- 47) Eine vollständige Trennung von Hintergrundwissen und Übersetzungsfähigkeit ist – wie das oben Gesagte zeigt – selbstverständlich nicht möglich. Dennoch kann man alles tun, um die Übersetzungsaufgabe so weit wie möglich davon frei zu halten.
- 48) Da zum Übersetzungsvergleich eines poetischen Textes selbstverständlich dazugehört, zu untersuchen, inwieweit das Versmaß in der Übersetzung berücksichtigt wurde, ist die Fähigkeit der Versanalyse also von allen Schüler/innen zu verlangen. Um andererseits dadurch nicht die Auswahl in den Semestern zu sehr zu beschränken, sollte die hexametrische Dichtung als Minimum definiert werden. Sie analysieren zu können, muss also im Curriculum als Fertigkeit festgeschrieben sein. Das ist bei der Bedeutung dieses Versmaßes nicht nur in der Antike, sondern auch in der Rezeption unschwer zu begründen.
- 49) Auch hier sollten den Lehrer/inne/n mehrere Texte zur Auswahl geboten werden.
- 50) Dies sind Vorschläge vom „Grünen Tisch“. Sie müssten mit dem Curriculum des betreffenden Bundeslandes abgeglichen werden, und es müsste in der Praxis erprobt werden, ob die Fragestellung auf einen klar zu definierenden Erwartungshorizont hinführt.
- 51) Zur Problematik in England vgl. Isabell Van Ackeren, Vom Daten- zum Informationsreichtum, in: Pädagogik 5/05, S. 25.
- 52) <http://lbsneu.schule-bw.de/schularten/gymnasium/zentralepruefungen/abitur/richtlinien/Schwerpunktthemen>
- 53) a. a. O.
- 54) Eine gewisse Zeit müsste allerdings auch für die Vorbereitung der Interpretationsaufgabe abgezweigt werden. Da ihr Thema lautet „Vom Bürgerkrieg zur *pax Augusta* (Vergil Aeneis und Eklogen, Cicero, Philippische Reden)“ ergibt sich aber bei den Reden eine erleichternde Überschneidung mit der Vorbereitung der Übersetzungsaufgabe.
- 55) Vgl. die oben aufgeführte Autoren- und Werkliste der NRW-Abiturvorgaben!
- 56) Richtlinien a. a. O. S. XIIIf.
- 57) a. a. O. S. XII.

- 58) Für diesen Jahrgang allerdings begann sie zu spät.
- 59) Wer hätte bei diesem Programm auch nur die Zeit, die Ausstellung wenigstens zu besuchen und mit dem Material, das in AU (Unterricht Latein 3/07) angeboten wird, vor- bzw. nachzubereiten?
- 60) Auch die hier folgenden Aufgaben-Beispiele sind nicht in der Praxis erprobt.
- 61) Wenn, wie oben bedacht, im Abitur nur hexametrische Dichtung verwendet wird, ist deren Gesamtumfang genau festzulegen,

- 62) Christoph Burkard, Rainer Peek, Anforderungen an zentrale Lernstandserhebungen, in: Pädagogik 6/04, S. 25.
- 63) Gerhard Eikenbusch, Tommy Lagergren, Keine Elchtests für die Schule in: Pädagogik 6/04, S. 32.
- 64) Klieme a.a.O. S. 13.

DIETRICH STRATENWERTH, Berlin

Wofür Europa die alten Griechen braucht, um europäisch zu bleiben (und wofür der Rückgriff auf die Römer nicht genügt!)

I. Anlass dieser Gedanken

Eine Umfrage an deutschen Universitäten vom Juli 2007 hat ergeben, dass durch den Bologna-Prozess das Studienfach Griechisch bundesweit vielerorts in eine bedrohliche Lage gerät. Die Hauptgefahr geht von der Beschränkung der Studiengänge auf Zwei-Fach-Kombinationen aus. Da Griechisch dasjenige gymnasiale Hauptfach sein dürfte, über dessen Bildungsauftrag die Öffentlichkeit am wenigsten weiß, können wir, von löblichen Ausnahmen abgesehen (FAZ!), kaum öffentliche Unterstützung erwarten.

Informations- und Argumentationsarbeit ist also nötig. Anders als bisher sind unsere Adressaten nun nicht mehr in erster Linie Schüler und Eltern, sondern vor allem die zuständigen Politiker. Und erklären müssen wir die Bedeutung des Faches Griechisch nun nicht nur im Hinblick auf die Griechischschüler selbst, sondern mehr noch im Hinblick auf die Gesellschaft insgesamt, für deren Zukunft diese Politiker zu sorgen haben.

Zur Vorbereitung eines Schreibens an Abgeordnete habe ich die folgenden Gedanken zusammengestellt. Ich würde mich freuen, wenn ein Austausch darüber in Gang käme.

II. Das neue Ja zur humanistischen Bildung

In den vor uns liegenden Jahrzehnten fällt – so meinen Experten – die Entscheidung darüber, ob die freiheitliche Werteordnung Europas verloren geht oder noch einmal bewahrt werden kann. Diese Entscheidung hängt wesentlich von Bildung und Erziehung ab.

Betrachtet man die Vorschläge, die in den letzten Jahren zur Rettung der europäischen Werte gemacht wurden, kann man feststellen: Vertreter ganz unterschiedlicher politischer und religiöser Richtungen setzen heute ihre Hoffnung wieder besonders auf die in Latein und Griechisch vermittelte humanistische Bildung. Zu ihnen gehören die früheren Bundespräsidenten RICHARD VON WEIZSÄCKER, ROMAN HERZOG und JOHANNES RAU, aber auch andere Spitzenpolitiker wie HANS-JOCHEN und BERNHARD VOGEL, ANNETTE SCHAVAN und JUTTA LIMBACH, die Päpste JOHANNES PAUL II. und BENEDIKT XVI., die Publizisten ALFRED GROSSER, BASSAM TIBI, HEIKE SCHMOLL und THEO SOMMER, die Schriftsteller DURS GRÜNBEIN und ADOLF MUSCHG.

In diesen Stellungnahmen zugunsten der humanistischen Bildung wird meist nicht ausdrücklich zwischen der griechischen und der römischen Geisteskultur unterschieden. Vor allem drei Überzeugungen sind es, die in diesen Stellungnahmen zum Ausdruck kommen:

- Die Antike **verbindet die Europäer**. Gleichsam als Gegenkraft gegen die Zerklüftung Europas in zahlreiche Sprachen und Nationalitäten kann humanistische Bildung den Europäern helfen, ihren Zusammenhalt, ihr europäisches Identitätsbewusstsein zu stärken.
- Latein und Griechisch sind **Schlüsselfächer der europäischen geistigen Tradition**. Da die Wissenschaften wie überhaupt die europäische Kultur größtenteils griechisch-römische Wurzeln haben, lässt sich ihre mehr als 2000-

jährige Entwicklung bis heute ohne Kenntnis der klassischen Antike nicht angemessen verstehen.

- In humanistischer Bildung – so will ich die Erwartungen einmal zusammenfassen – steckt ein **zivilisierendes Potential**. Dieses Potential gilt es zur Wirkung zu bringen, um Europa für kommende Herausforderungen wetterfest zu machen.

III. Das zivilisierende Potential der griechischen Geisteskultur in der Geschichte

Die Bildungspotentiale der Fächer Latein und Griechisch sind teils ähnlich, teils unterscheiden sie sich. Der Bildungswert des Lateinischen wird gegenwärtig weit öfter thematisiert als der des Griechischen. Darum möchte ich im Folgenden das Augenmerk eigens auf das spezifische Bildungspotential des Faches Griechisch lenken.

Griechisch ist die Sprache der wohl **wichtigsten Geisteskultur aller Zeiten**. Ihr zivilisierendes Potential hat sich in mehreren Epochen der Geschichte mit bemerkenswerter Klarheit gezeigt: Der Rückbesinnung auf die Geisteskultur Griechenlands verdanken nicht nur die Römer, sondern später auch der (Hoch-)Islam und dann besonders das christliche Europa zivilisierende Impulse.

IV. Die aktuelle europädagogische Bedeutung des Faches Griechisch

Doch damit ist die Frage noch nicht beantwortet, worin das zivilisierende Potential der Beschäftigung mit der griechischen Antike heute besteht. Diese Frage wirft vielschichtige Probleme auf. Da für eine längere Erörterung hier kein Platz ist, begnüge ich mich mit einigen thesenartigen Behauptungen und erkläre mich bereit, darüber, wenn gewünscht, Rechenschaft zu geben:

1. Die wichtigsten identitätsstiftenden Grundwerte, denen Europa seine besondere Lebensart verdankt, sind **Freiheit, Vernunft, Wahrheit** und **Verantwortung** (RICHARD SCHRÖDER).
2. Wie kommt es, dass in europäisch geprägten Gesellschaften diese und andere spezifisch **europäische Werte** – wie die Verneinung des Rachedenkens und die Ablehnung eines

streng kollektivistischen Ehrbegriffs – **noch immer weitgehende Gültigkeit** haben, während in anderen Zivilisationen doch zum Teil ganz andere Wertvorstellungen gelten? Das Entstehen unserer Wertvorstellungen und ihre aktuelle Geltung betrachten wir vielfach beinahe als naturgegebene Selbstverständlichkeiten!

3. Dabei behauptet kaum jemand, dass die Weitergabe unserer Wertvorstellungen an kommende Generationen etwa auf genetischer Vererbung beruhe! Wo es gelingt, die Weitergabe unserer Wertvorstellungen ernsthaft zu thematisieren, kann man sich oft auch darauf verständigen, dass sie durch **Bildung** erfolgt, vor allem durch **gute Beispiele**, verbunden mit ethischer Reflexion.
4. Entsprechend dieser Einsicht zeichnen sich erzieherisch wertvolle Texte weniger dadurch aus, dass sie hohe Werte ständig nennen, sondern in erster Linie dadurch, dass ihr **Sprachverhalten von diesen Werten bestimmt** ist.
5. Zu den Eigentümlichkeiten großer **griechischer Autoren** – wie HERODOT, THUKYDIDES, PLATON und ARISTOTELES – gehört, dass ihr **Sprachverhalten gerade von denjenigen Werten geprägt** ist, deren Rettung heute vordringlich erscheint: Freiheit, Vernunft, Wahrheit und (gemeinwohlorientierte) Verantwortung.
Das wohl eindrucksvollste Modell eines solchen Sprachverhaltens ist der **sokratisch-platonische Dialog**. Dass seine „Spielregeln“ von den Werten Vernunft, Freiheit, Wahrheit und Verantwortung bestimmt sind, lässt sich m. E. überzeugend zeigen.
6. Vernunftbestimmtes, verantwortliches Handeln wird erschwert, wenn Menschen ihre Ehre von der Meinung des Kollektivs abhängig machen. Die Lektüre der genannten griechischen Autoren gibt Anreiz, **einen solchen primitiven Ehrbegriffs zu überwinden**, und kann zur Schärfung des Bewusstseins der Freiheit und persönlichen Verantwortung des Einzelnen beitragen.
7. Vernunftbestimmtes, verantwortliches Handeln wird erschwert, wenn Menschen vom Zwang zur Rache beherrscht werden. Auch bei

den Griechen war das Rachedenken zunächst verbreitet. Doch die genannten griechischen Autoren sehen den Zwang zur Rache kritisch und geben Anreiz, die **Problematik des Rachedenkens** zu erkennen. Platonlektüre gibt sogar Gelegenheit, sich mit der These auseinanderzusetzen, Rache sei nichts anderes als „Zurück-Unrechtun“!

8. Demokratie kann ohne die Bereitschaft des Einzelnen, verantwortlich mitzuwirken, nicht gedeihen. Namentlich in Platons „Kriton“ wird eine Theorie entfaltet, die dem Einzelnen (indirekt, aber deutlich) eine **Teilnahme an der Meinungsbildung** im Staat empfiehlt und sein **Bewusstsein der Mitverantwortung** für die Geschicke seines Landes schärfen kann.
9. Demokratie ist darauf angewiesen, dass die Bürger sich nicht von populistischer, demagogischer Rede verführen lassen. Die Lektüre der genannten griechischen Autoren kann in besonderem Maße zur **Sensibilisierung gegen populistische, demagogische Rede** beitragen und helfen, ihre Methoden zu durchschauen.
10. Wer die Regeneration der im besten Sinne europäischen Werte als wichtig ansieht, muss ein Interesse daran haben, dass unser Bildungswesen verstärkte Anstrengungen unternimmt, **junge Menschen zum Erwerb der entsprechenden Fähigkeiten und Haltungen anzuregen**; er muss bestrebt sein, ein Fach wie Griechisch nicht nur zu erhalten, sondern es in seinen europapädagogischen Wirkungsmöglichkeiten zu stärken.

V. Kein Massenfach, aber wichtig für unsere Gesellschaft – ein Widerspruch?

Griechisch zu lernen bedeutet zusätzliche Mühen, die unsere Schüler meist völlig freiwillig auf sich

nehmen. Wir empfehlen Griechischschülern, auch mindestens zwei moderne Sprachen zu lernen. Griechisch war nie Massenfach. Das widerspricht aber nicht seiner Bedeutung für unsere Gesellschaft. Denn was ein einzelner Mensch lernt, hat, gerade wenn es um Wertfragen geht, Bedeutung nicht nur für ihn allein, sondern auch für seine Mitmenschen. – Die Verdrängung des Faches Griechisch aus Schule und Universität bewirkt, dass wichtige Quellen der genannten Grundwerte versiegen. Über die Folgen bietet die Geschichte reiches Material.

VI. Ein Textbeispiel

Am Schluss sei eine Stelle aus einem Dialog PLATONS angeführt, die zeigt, wie SOKRATES in einer emotional aufgeladenen Gesprächssituation auf dem sorgfältigen Wägen der Argumente als maßgeblicher Methode besteht und wie er zugleich durch sein Sprachverhalten dazu beiträgt, die Funktionstüchtigkeit des Urteilsvermögens – die „Vernunft“ – seines Gesprächspartners zu erhalten oder wiederherzustellen. Nachdem KRITON seinen alten Freund Sokrates gedrängt hatte, aus dem Gefängnis zu fliehen, und am Ende in einen ungeduldigen, hektischen Ton verfallen war, beginnt Sokrates seine Erwiderung mit den Worten:

„Mein lieber Kriton, deine Hilfsbereitschaft ist viel wert – wenn es nur einige Richtigkeit damit hat: wenn nicht, dann ist sie je größer, desto misslicher. Wir müssen also prüfen, ob wir dies tun sollen oder nicht. Ich halte es ja nicht erst jetzt, sondern schon immer so, dass ich nichts anderem in mir folge als dem Gedanken, der sich mir beim Nachdenken als der beste erweist.“ (Platon, Kriton 46 B)

HELMUT MEIßNER, Walldorf

Humanistische Bildung und Handeln

Ein Beitrag zur von Friedrich Maier angestoßenen Kontroverse

Den „Abgrund zwischen Wissen und Handeln zu überspringen“ sei „kein Automatismus“ humanistischer Bildung, konstatiert FRIEDRICH MAIER gegen Ende seines „Versuches einer Standortbestimmung“ zur humanistischen Bildung und Werteerziehung (FC 3/06, 174), der ein ebenso lebhaftes wie kontroverses Leser-Echo gefunden hat (FC 1/07, 62-72; vgl. auch schon FC 1/97, 1-4). So skeptisch in ethischen Grundfragen zu formulieren, ist gute sokratische Tradition.

Da befinden wir uns bereits mitten drin in dem, was es aus dem Erbe der Antike im Latein- und Griechisch-Unterricht zu vermitteln gilt. Gleichzeitig können wir so an eine der wichtigsten Einsichten moderner Wissenschaftstheorie anknüpfen, wie sie seit den siebziger Jahren zunehmend entwickelt wurde: in die Einsicht vom hypothetischen Charakter aller theoretischen und praktischen Grundsätze (auch den Anspruch strikter Gültigkeit des kategorischen Imperativs auf Allgemeingültigkeit hat KANT begründet). Diese Einsicht hat zum Tauwetter unter den damaligen politischen und gesellschaftlichen Ideologien sowie in der Politik selbst nicht unerheblich beigetragen. Auch publizistische Kommentare zu politischen Angelegenheiten werden seither wohlthuend als „Einschätzungen“ ausgegeben und gewürdigt. Beide, moderne wissenschaftstheoretische und antik-philosophische sokratische Einsicht oder Skepsis, sind für sich schon im besten Sinne erzieherisch, weil sie dem Dialog und der Wahrheitsfindung dienen. Sie entstammt übrigens nicht den primär praktisch verstandenen „Bedingungen sozialen und politischen Handelns“, auf die SAUL B. ROBINSOHN pocht – in seiner einflussreichen Schrift „Bildungsreform als Revision des Curriculums“ (1967) – und daraus ein „Versagen der klassisch-humanistischen Bildungsvorstellung“ ableitet (zitiert nach KARL JÜRGEN BEUTEL, FC 1/07, 67).

1. Werteerziehung: ein angemessenes Privileg der alten Sprachen?

Die Rede von einer humanistischen Werteerziehung lässt manchen Leser besorgt aufhorchen.

Wird hier nicht ein moralisches Privileg der Fächer Latein und Griechisch anderen Fächern gegenüber behauptet? Das ist der Tenor des Einwandes von RUPERT FARBOWSKI, der ein Abhängigkeitsverhältnis zwischen dem moralischen Motiv und einer bestimmten Bildung oder auch Religion für „absurd“ hält (FC 1/07, 64). Diese Auffassung ist sehr verbreitet, insbesondere gehört sie in den weiteren Kontext der Behauptung, Latein und Griechisch dienten dem Elitebewusstsein bestimmter sozialer Gruppen. Wird diese Behauptung nicht als das genommen, was sie in formal-wissenschaftlicher Hinsicht ist, nämlich als eine Hypothese in der moraltheoretischen Diskussion, dann können wir Lehrer der alten Sprachen ja gleich den Verfechtern jener Elite-Hypothese oder Herrn Robinsohn die Meinungsführerschaft in der moraltheoretischen Diskussion überlassen ... Oder auch den Fächern „Sozialkunde“ und „Werte und Normen“. In Wahrheit aber will doch diese Diskussion niemandem seine konkrete moralische Verantwortung absprechen und erst recht nicht abnehmen. Sie will dieses Motiv nur unterstützen, in dem es Orientierung in der Frage zu schaffen versucht, was denn eigentlich das Wesen des moralischen Motivs oder der Gerechtigkeit sei. Auch KANT, auf den sich FARBOWSKI beruft (ebd.), will auf die Frage antworten: „Was soll ich tun?“ Sein Ergebnis – das Konzept vom „moralischen Gesetz in mir“, dessen Formulierung im kategorischen Imperativ sowie die Begründung seiner Allgemeingültigkeit – ist zu unterscheiden von dem Faktum, dass wir alle im Alltag uns frei fühlen und (auch) moralisch argumentieren. Die europäische Philosophie verfährt seit ihren Anfängen so, dass sie das, was wir im Alltag für selbstverständlich und durchsichtig halten, hinterfragt.

Allerdings neigt auch Kant dazu, das moralische Motiv als von irgendwelchen empirischen-Bedingungen schlechthin, zu denen ja auch unsere intellektuelle Ausbildung gehört, unabhängig zu denken. Aber das unterstreicht nur, dass wir auch unser alltägliches moralisches Urteilen gar nicht genug kritisch hinterfragen

können. Allgemein formuliert: In der Wissenschaft und Philosophie gibt es – mit Ausnahme der Tatsache, dass wir denken – nichts, was im strikten Sinne unmittelbar gegeben und frei von aller Interpretation wäre. All unser Wissen von der empirischen Realität ist „interpretativ imprägniert“ (HANS LENK). Dazu gehört als Sonderfall auch unsere Kenntnis von unserem ureigenen moralischen Motiv. Zugleich sehen wir, dass unser aller moralisches Motiv durch dergleichen Überlegungen gar keinen Schaden nehmen kann; ganz im Gegenteil kann es von der – im ihrerseits skeptisch-konstruktiven Sinne! – ‚kritischen‘ Reflexion nur profitieren.

2. Sokrates

Dass unser moralisches Motiv sogar in hohem Maße von kritischer Reflexion und vor allem von philosophischer Theorie profitieren kann, glaubt SOKRATES. Sokrates seinerseits wäre nicht der Sokrates, den wir kennen, könnte er nicht seinerseits auf eine bereits fast zweihundert Jahre alte bzw. junge Philosophiegeschichte zurückblicken. Anders als sein Schüler PLATON ist Sokrates kein Aristokrat, sondern Sohn einer Hebamme und eines Steinmetzen. Bis zuletzt ist er von der moralischen Gleichheit aller Menschen überzeugt. Ihm Gehör zu schenken, lohnt sich auch in dem buchstäblichen Sinne, dass er, anders als wir und schon die Sophisten, kein Geld für seine Gespräche und Unterrichtungen nimmt ...

Farbowski widerspricht jener These des Sokrates von einem bedeutenden Zusammenhang zwischen wissenschaftlicher Reflexion und moralischem Motiv auch ausdrücklich (a. O. 62). Dass sie, wie er ALBIN LESKY zitiert, „Widerspruch von allem Anfang an hervorgerufen hat“, scheint ihm einer Widerlegung gleichzukommen. Man kann dieses Argument aber auch umkehren: Die These des Sokrates ist – wohlgemerkt auf wissenschaftlicher Ebene, zumal in der erwähnten skeptischen Vorgehensweise – die originellere These als der Widerspruch, der alles beim Alten lässt: bei dem, was uns vom Alltag her seit jeher selbstverständlich zu sein scheint und einer Bestätigung durch „ARISTOTELES und EURIPIDES“ (ebd. Anm.1) gar nicht erst bedarf. Andererseits sind gerade auch Sokrates und noch der frühe Platon weit

davon entfernt, von der alltäglichen Erfahrung gleichsam abzuheben, und eben dies macht hat durch die Geschichte hindurch einen Teil ihrer Faszination aus: Sie berufen sich auf unsere Intuition oder Ahnung von dem Guten und bringen diese Intuition in eine fruchtbare methodische Spannung zum angestrebten Wissen. Dagegen abschließend nochmals Farbowskis apodiktisches Urteil: „... die Gleichsetzung von Bildung und Verhalten bleibt ein Irrtum“ (ebd., Hervorhebung hinzugefügt).

Beide Thesen gleichermaßen gelten zu lassen, lässt sich m. E. als ein kleines Stück Bildung bezeichnen. Damit öffnet man sich zugleich ein wenig dem pädagogischen Bestreben des Sokrates. Dann würden wir vielleicht auch bemerken, dass wir alle ungefähr an derselben Stelle stehen im Streben nach moralischer Erkenntnis. Aber auch wenn das, aus welchen Gründen auch immer, nicht möglich ist: Die sokratische Skepsis selbst schon ist es, die uns vor der Einbildung schützt, nun bessere Menschen zu sein als andere. Geradezu ein Kriterium des echten moralischen Motivs scheint es mir zu sein, dass es Gefühle vermeintlich moralischer Überlegenheit ausschließt. Entsprechend kann man sich schwerlich vorstellen, die Mitglieder des Kreisauer Kreises (Beutel, a. O. 68) hätten irgendwelchen Wert darauf gelegt, von ihren Landsleuten „Mut oder Zivilcourage“ (Farbowski, 62) anzumahnen. Wenn überhaupt jemand, dann wären sie am ehesten dazu legitimiert gewesen. Auch ihre Opfer sollten aus konsequent moralischer Sicht gar nicht nötig sein, sind weitere (soundsoviele) Opfer zu viel.

All dies gilt *a fortiori* für die moraltheoretische Diskussion: Es ist theoretisch kontraproduktiv und geradezu unmoralisch, sie mit persönlichen moralischen Vorwürfen gegen Vertreter von angeblich oder tatsächlich moralisch problematischen Theorien zu befrachten.

Außerdem gilt: Gegenstand der Kritik können nicht die Menschen selbst: ihr je persönlicher Kern, sein, sondern nur Handlungen, Leistungen, Meinungen und Erziehung von Menschen – und dies stets mit Blick auf die Verständlichkeit der Kritik. Auch das dürfte mit den Intuitionen zu tun haben, auf die Sokrates abhebt. Anders for-

muliert: Was eigentlich ist der persönliche Kern des Menschen, sein ‚Herz‘? Auch hier wieder wird unabweislich, dass schon in unseren Intuitionen Theorien und Interpretationen mit im Spiel sind. Wir sollten diesem theoretischen Forschen mindestens ebenso viel Zeit einräumen wie der Geschichte der Naturwissenschaft.

Schließlich und nicht zuletzt leben wir heute in einer hocharbeitsteiligen Gesellschaft, zu deren Gesamtarbeit jeder Arbeitende seinen Beitrag beisteuert. Und geht es hier nicht darum, den spezifischen Beitrag der alten Sprachen zu dem, was für die schulische Bildung der Jugend wichtig ist, deutlich zu machen und sich diesen Beitrag weder von anderen Fächern noch von Bildungstheoretikern abnehmen zu lassen?

3. Ist unsere Zeit mit der Antike falsch umgegangen?

Schon damals also haben sich die Griechen intensiv mit Fragen zur Welt und zum Zusammenleben beschäftigt, die uns noch heute auf den Nägeln brennen, zumal nach den Erfahrungen mit dem politisch-ideologischen Totalitarismus.

Eine solche historische Einsicht hat freilich auch eine Kehrseite: Offenbar treten wir in solchen Fragen noch immer auf der Stelle. Doch anstatt von da auf eine Unabhängigkeit des moralischen Motivs von Interpretationen zu schließen, müssen wir uns jetzt, nach all dem oben Gesagten, fragen: Haben wir und die vorangegangenen Generationen etwas falsch gemacht im Umgang mit der Antike, die Fachhistoriker natürlich eingeschlossen?

Im Unterschied zu den früheren Epochen (Mittelalter, Karolingische Renaissance, Humanismus, Neuhumanismus / Klassik) hat die Moderne keinerlei konstruktives Verhältnis zur Antike entwickelt, obwohl doch gerade sie die Wissenschaft auf ihr Banner geschrieben hat. Ganz im Gegenteil hat ausgerechnet die wissenschaftsgeprägte und -kritische Moderne die Antike mit pauschalen negativen Etiketten wie ‚Sklavenhaltergesellschaft‘ beklebt, die eine Beschäftigung mit ihr ziemlich unattraktiv macht. Wie ist all das zu erklären? – Wir werden auf diese Frage im übernächsten Kapitel zurückkommen.

4. Wozu Latein lernen, statt Übersetzungen zu gebrauchen?

Wie aus den vorangegangenen Kapiteln hervorgeht, ist die Auseinandersetzung mit der Antike nicht nur zum Vorteil der jeweiligen Epoche ausgeschlagen, sondern offenbar selbst ein geschichtlicher Prozess. Aber hat noch die moderne Gesellschaft einen möglichen Nutzen davon, Schüler allgemeinbildender Schulen die alten Sprachen statt Französisch, Spanisch oder Chinesisch lernen zu lassen? Schließlich besitzen wir heute zu den wichtigsten antiken Autoren Übersetzungen und Kommentare. Und können deren wesentlichen Gehalte, wie die genannten über Sokrates, nicht auch über andere Fächer, wie Deutsch und Geschichte oder auch ‚Werte und Normen‘, vermittelt werden? Pointiert formuliert: Die Übersetzungen und gelehrten Werke zur Antike stehen doch zu jedermanns Gebrauch, auch zum Schulgebrauch, bereits in den Regalen, bevor sich Schüler an lateinischen Texte überhaupt heranzumachen beginnen.

Dass der Igel immer schon vor dem Hasen zur Stelle ist, ist ein bekanntes Phänomen. Die Schulen und Medien haben stets nachgezogen, wenn es aus den Forschungen zur Antike Neues zu berichten gab. Aber wirklich lebendige Forschung zur Antike setzt voraus ein waches Interesse an dieser Epoche in wenigstens einem Teil unserer hocharbeitsteiligen Gesellschaft. Nur dann auch werden Bücher in ausreichender Menge verkaufbar, ist die Einschaltquote (!) zu einschlägigen Sendungen im Fernsehen leidlich hoch und werden möglicherweise auch (Kultur-)Politiker erreichbar. Wohl nur noch ein Minimum zu dieser Voraussetzung leisten wir heute in den alten Sprachen: Erst und vor allem das Erlernen von Latein und Altgriechisch, der Muttersprache der antiken Griechen und Römer, vermittelt diejenige Nähe zur Antike, die ein einigermaßen hinreichendes Interesse der Gesamtgesellschaft schafft. Darüber hinaus ermöglichen sorgfältig ausgewählte – ggf. von Lehrerhand auf die Unterrichtssituation eigenhändig zugeschnittene – Textstellen, gerade auch kurze, sowie ein „geeignetes Lektürearangement“ (Maier, a.O. 174; s. z. B. ders. 2002) eine intensive – stets interpretierende – Begegnung mit antikem Denken und Fühlen. An einigen sol-

cher Texte lässt sich auch in Erfahrung bringen, was es eigentlich heißt, auf frühe Epochen unserer Geschichte, etwa auf den Vesta-Kult der Römer, unsere heute üblichen „Interpretationsschemata“ (LENK) unreflektiert zu projizieren; das sei hier wenigstens angedeutet.

Von daher ergibt sich eine selbstverständliche Sorgfaltspflicht, ja ein Sorgfaltsbedürfnis, in der Vermittlung der lateinischen Sprache. Das betont RUPERT FARBOWSKI zu Recht, wenn er von „einer Kernkompetenz“ spricht (a. O. 65f.); m. E. schaffen moderne lerntheoretische Erkenntnisse genügend Möglichkeiten für effektiveres Erlernen der Vokabeln und der Formen-Endungen als in früheren Zeiten; es gibt dazu eine Menge Kniffe und Tricks. Auch deswegen kann ich in solcher Betonung eine Differenz zu dem Vorschlag FRIEDRICH MAIERS nicht sehen. Entsprechend lässt sich Farbowskis Schlussdevise ohne Widerspruch im Sinne einer wechselseitigen Abhängigkeit umformulieren: „... und umgekehrt ist ohne bildende Gehalte alles nichts“; ein Entweder-Oder ist hier schwerlich hilfreich. Auch vergisst wohl niemand, dass ohne einen halbwegs gelingenden inhaltlichen und – in diesem Falle auch: oder – weitgehend formalen, aus Vokabellernen und Übersetzen (mit Grammatik-Analyse) bestehendem Unterricht in den vorangegangenen Generationen der Eltern und Großeltern (GODO LIEBERG, FC 1/07, 70ff.; KLAUS MÜLLER, a.O. 72) die gegenwärtige Nachfrage nach Latein wohl weit geringer wäre.

5. A. Zum geschichtlichen Werdegang des Verhältnisses zwischen Philosophie und Geschichtswissenschaft sowie zwischen Wissenschaft, Politik und Religion

Wenn im Folgenden erneut die Philosophie in den Mittelpunkt rückt, dann heißt das nicht, sie müsse unbedingt Teil des altphilologischen Studiums sein. (Ich selbst habe außer Latein und Biologie als verbindendes Fach Philosophie studiert.) Doch kann die Philosophie m. E. gute Dienste leisten bei der analytischen Aufarbeitung und Entwirrung geistes- und politisch-geschichtlicher Verwicklungen, welche die alten Sprachen in den letzten hundert Jahren teilweise in eine defensive Position gedrängt haben. Ist sie doch selbst eine

der größten, an die Entwicklung der Buchstabenschrift geknüpften und auch – was geschichtswissenschaftlich eingehender zu analysieren wäre: – politisch einflussreichen Schöpfungen der Antike. Freilich wurde SOKRATES, nachdem er im demokratischen Athen lange Zeit unbehelligt hatte lehren dürfen, zum Tode verurteilt. Und mit der römischen Republik ging auch der großartige Ansatz CICEROS unter, die hellenistischen Philosophen-Schulen, einschließlich des epikureischen Atomismus, in dem Programm einer integrierten Theorie zusammenzuführen und die Moralphilosophie zu verbinden mit Politik im Rahmen einer republikanischen Verfassung. (Cicero selbst wurde ermordet.) –

Dafür nun, dass sich die Moderne im Unterschied zu den vorangegangenen Epochen nicht mehr von der Antike her zu verstehen sucht (s.o. Kap. 3), sehe ich außer dem oben behaupteten Missverständnis des Sokratischen Bildungsansatzes folgende weitere Gründe:

Die zwei großen damaligen Wissenschaftsstränge, die politische Geschichtsschreibung und die Philosophie, laufen nebeneinander her, ohne voneinander Notiz zu nehmen. Was für die damalige Zeit noch nachvollziehbar ist, hat sich merkwürdigerweise bis heute nicht geändert: Die Philosophie wird in unseren Geschichtsbüchern im Prinzip kaum anders registriert als der Bau von Wasserleitungen und Straßen im alten Rom oder der Vulkanausbruch von Pompeji. Sie gilt als ein Ereignis neben anderen Ereignissen. Mehr noch: Sie wird ähnlich wie von dem Dichter ARISTOPHANES als ein Ereignis in „den Wolken“ verzeichnet, das allenfalls in den Köpfen römischer Kaiser wie MARK AUREL eine Rolle spielt. Und umgekehrt macht die Philosophie seit HEGEL im Allgemeinen einen Bogen um die politische Geschichte und die Geschichtswissenschaft.

Eher entgegengesetzt verläuft in der Antike die Begegnung zwischen der Philosophie und den Religionen. Bis in den innersten Kreis der christlichen Religion, in das JOHANNES-Evangelium, reicht der Einfluss der hellenistischen Philosophie. Umgekehrt werden durch die genuin philosophische – d. h. von der Struktur des ‚atomistischen‘ Kernes der modernen Naturwissenschaft verschiedene – Forschung auf neuer

wissenschaftlicher Ebene das tradierte mythische Denken und die damit verknüpfte (ggf. implizite) Ethik, denen Griechenland und vor allem das republikanische Rom viel zu verdanken haben, gewissermaßen integriert. Ohnehin hat ja in Griechenland die tendenziell monotheistische Revision des archaisch-mythischen Denkens (HOMER, HESIOD) die systematische Analyse der – bis dahin mythisch wahrgenommenen – phänomenalen Welt vorbereitet: die vorsokratische Denkbewegung.

Andererseits spielt die christliche Religion im Mittelalter eine kulturell exklusiv dominierende Rolle. Jedoch hat sie die Gründe, die zu dieser Rolle geführt haben, im Wesentlichen nicht oder nur sehr bedingt selbst zu verantworten (monarchische Struktur des römischen Kaiserreichs, das aber noch die Trennung zwischen Politik und Kirche wahrt; anfangs ‚unzivilisierte‘, des Schreibens unkundige Länder nördlich der Alpen, die als Sieger das politische Erbe Roms antreten; politische Funktionen, die dem frühen Papsttum in der Abwehr der Langobarden notgedrungen zuwachsen; Bildungsprivileg der Kirche, welches darin begründet ist, dass in den Klöstern Abschriften von antiken Texten angefertigt werden). Nicht zuletzt weil das Mittelalter – u. a. mit ARISTOTELES – die schon im römischen Kaiserreich erheblich reduzierte antike Philosophie und das römische Rechtswesen transportiert, bewirkt es eine kulturelle Integration Europas und ist so indirekt, am Übergang zur Neuzeit beteiligt.

All das ändert jedoch nichts daran: Die christliche Kirche des Mittelalters übt eine exklusive kulturelle Dominanz aus, die gegen zwei ihrer eigenen Grundsätze verstößt: 1. gegen die Freiheit des persönlichen Urteils, wie sie in der Geschichte vom ungläubigen Thomas impliziert ist, 2. gegen die Trennung von Religion und Politik (Kreuzzüge, Inquisition, Investiturstreit, Fürstbischöfe usw.). Daraus müssen sich Philosophie, Einzelwissenschaften und Politik befreien.

5.B. Die Philosophie als Gefangene mit Gefängnischlüssel

Die schon in der römischen Kaiserzeit vorbereitete, im Mittelalter verstärkte Engführung

der Philosophie hat zum modernen (falschen) Eindruck fundamentalwissenschaftlicher Exklusivität der Naturwissenschaft nicht unerheblich beigetragen und die Kirche(n) selbst in die fixe Rolle der Abwehr wissenschaftlichen ergebnisoffenen Forschens bzw. in ein hermetisches Wahrheitsverständnis manövriert. In demselben Maße wird die Naturwissenschaft in ihrem Hang zu fundamentalwissenschaftlicher Hermetik bestärkt. Die genuin philosophische Forschung wird so – auf Grund ihrer partiellen Verwandtschaft mit der Religion (einschließlich des Polytheismus) – in jene gedoppelte, sich in ihrer Polarisierung verstärkende Hermetik eingezwängt. – Öffnen nun lassen sich dieses ‚Gefängnis‘ und damit der kulturelle und wissenschaftliche Immobilismus dadurch, dass die Philosophie selbst zuallererst jene wissenschaftlich illegitime Hermetik der Naturwissenschaft möglichst deutlich sichtbar macht. Im folgenden Teilkapitel freilich kann dieses Ziel nur auf extrem knappem Raum angestrebt werden (vgl. Vf. 2007, Teile 1, 3, 5).

5. C. Zur illegitimen Hermetik der modernen Naturwissenschaft

1.1. Schon in der Antike hat der Atomismus einen Hang zu exklusiver Hermetik: Nicht er sucht die Verbindung zu den anderen Philosophenschulen, wohl aber versucht schon PLATON, den Atomismus in seine Theorie zu integrieren.

1.2. Auch die Naturwissenschaften, wie Chemie und Biologie, haben einen im weiten Sinne ‚atomistischen‘ Kern; Zellen etwa sind gleichförmige Einheiten, die nicht zerteilbar (*a-tom*) sind, ohne dass ihre **höherstufigen Funktionen**, wie die Selbstvermehrung, zerstört werden. Jene Lebensfunktionen nun sind nichts anderes als die **Summenfunktionen** von zu Komplexen zusammengeordneten kleineren ‚Atom‘-Typen, wie Mikro- und Makromolekülen. Ebenso wurde auch die gesamte mentale und sogar moralische Begrifflichkeit unserer Alltagssprache rekonstruiert.

1.3. Mit solchen ‚Atomen‘, zumal wenn man sie vorkantisch als an sich existierend versteht, unverträglich sind Begriffe seelischer Innenphänomene, Epiphänomene oder Emergenzen.

2. Die neuzeitlich-moderne Entwicklung der Naturwissenschaft hat wegen ihrer experimentellen Fundierung, die sie vor genuin philosophischer Theorie auszeichnet, den zusätzlichen Eindruck erweckt, allein sie bzw. der atomistische Theorietyp habe sich unter den alternativen philosophischen Theorien der Antike und der Neuzeit als wissenschaftlich herausgestellt.

3.1. Die – auch erkenntnistheoretischen – Ergebnisse des ‚atomistischen‘ Forschungstyps sind vorgezeichnet durch ihre mechanische Grundmethode: durch körperlich-handwerklichen Umgang mit Objekten – erweitert durch Experimente, technische Instrumente und Mathematik (Vf. 1994, 50-115); von den Vorsokratikern seit THALES wird diese Methode rein gedanklich auf den Makro- und Mikrobereich der Welt übertragen. Auch dies ist Teil der Hermetik des Atomismus.

3.2. Bei DESCARTES (Vf. 1990) wird erstmals, wenn auch noch eher marginal, deutlich, dass die Grundmethode der genuin philosophischen Forschung primär vergleichend-begriffsanalytischer, also rein gedanklicher Natur ist: Die Grundbegriffe dieser Forschung, die dann erst theoretisch zu interpretieren sind, werden auf dem kontrastiven Hintergrund ‚atomistischer‘ Begrifflichkeit konzipiert – so die Begriffe der phänomenalen Farben, des Bewusstseins, der Freiheit, des moralischen Motivs usw. Indirekt lässt sich diese Methode auch schon an der Struktur der vorsokratischen Denkbewegung ablesen (Vf. 1990/1991).

Die skizzierte Hermetik der Naturwissenschaft hat einen moraltheoretischen Aspekt:

4. Die Gegenstände der Naturwissenschaft sind, wie wir etwa seit DARWIN, spätestens aber seit der molekularen Revolution der Biologie, also seit den sechziger Jahren, wissen können, ausnahmslos Sachen im engen Wortsinne. Mithin ist auch der Mensch, exklusiv verstanden als Zusammensetzung aus kleinen und kleinsten Teilchen oder ‚Atomen‘, eine Sache und kann aus wissenschaftlich-objektiven Gründen als eine solche behandelt werden, z. B. bei Bedarf entsorgt werden ... Sprach nicht MUSSOLINI von seinen Soldaten als „Menschenmaterial“, das sich in militärischen Bewährungsproben als „nicht geeignet“ erwiesen habe?

5. Anders als DESCARTES verfügen DEMOKRIT und EPIKUR nicht über das Bild eines Roboters. Daher machen sie sich unbekümmert an äquivalente atomistische Interpretationen von Begriffen der sinnlichen Wahrnehmung und des Erkennens. Zudem teilen sie den schon einigen Vorsokratikern geläufigen Topos vom Vorrang des theoretischen Verstandes vor dem Sinnesurteil.

Atome könnten so wenig empfinden, wie sie lachen könnten, lesen wir bei dem Epikureer LUKREZ. Dieser Satz ist die erste implizite Formulierung des Begriffs höherstufiger, hier psychologischer, Funktionen ‚atomarer‘ oder, modern gesprochen, neurophysiologischer Prozesskomplexe des Gehirns. Nur *in puncto* Freiheit hat EPIKUR das Konzept von Spontanabweichungen der Seelenatome von ihren mechanisch determinierten Bahnen eingeführt. Jedoch bleibt der moral-theoretische Einwand gegen den Atomismus – Atome = Sachen – davon unberührt, wie übrigens auch von (implizit) höherstufig-funktionalen Formulierungen des Emergentismus sowie von moralbiologischen Konzepten (tierischer ‚Altruismus‘ usw.). Entsprechend ist die Frage, ob Computer Bewusstsein haben, offenbar eine *contradictio in adiecto*.

Natürlich dürfen solche Diskussionsbeiträge zu den moralischen Implikationen der modernen Naturwissenschaft unter keinen Umständen persönlich gegen ‚atomistische‘ Theoretiker erhoben werden, aus wiederum moralischen Gründen, etwa aus Respekt vor der je persönlichen theoretischen Urteilsfreiheit, aber auch aus Gründen einer sachlichen wissenschaftlichen Diskussion. Zudem sind wir alle, ob wir wollen oder nicht, irgendwie beteiligt an den mit der Dominanz der Naturwissenschaft verknüpften moralischen Komplikationen der Moderne (vgl. o. 5.B).

5.D. Ein Weg aus dem skizzierten Dilemma, der sich schon in der Antike abzeichnet

Gerade und vor allem auf dem Hintergrund des bezeichneten modernen Dilemmas der Naturwissenschaft erhebt sich die Frage, der bereits SOKRATES mit seinen athenischen Gesprächspartnern und Zuhörern nachging, in neuer Aktualität und Schärfe: Was nun eigentlich ist das Wesen unseres moralischen Motivs oder des moralisch Guten?

Sokrates' so bescheidene wie geduldige („maieutische“) Methode, er wolle einem moralischen Vorwissen, über welches jedermann verfüge, zu mehr Klarheit verhelfen, fließt in die spätere Schule PLATONS, die nach ihrem Standort in Athen benannte ‚Akademie‘ ein. Kein Geringerer als CICERO ist einer ihrer interessiertesten Schüler, und es verwundert nicht, dass sie sich zu seiner Zeit ausdrücklich als konstruktiv-skeptisch versteht. Cicero bekennt, sein gesamtes politisches Handeln sei ohne ‚die Philosophie‘ undenkbar. Was Platons Versuch einer politischen Umsetzung der Philosophie im tyrannisch regierten Syrakus Jahrhunderte zuvor nicht hatte gelingen sollen, realisiert demnach erstmals Cicero, zwar nur als einzelner römischer Konsul und unter den begrenzten Bedingungen der republikanischen Verfassung, aber unter den zusätzlichen extremen Belastungen einer vom Untergang bedrohten Republik. Ganz allgemein dürfte man wohl kaum fehlgehen mit der Vermutung: Die Philosophie passt, da ihre Geschichte wie erwähnt seit den Vorsokratikern (implizit-)dialogisch strukturiert ist, weit besser zur Republik als die Philosophen des Platonischen Staates zu Monarchien oder Diktaturen.

Auf der anderen Seite ist Platons Wendung vom Sokratischen Handlungskonzept zum Konzept des Philosophenkönigs sicherlich eine Folge sowohl der Hinrichtung seines Lehrers Sokrates (vgl. Maier 2005, 117) als auch einer vielfältigen Auseinandersetzung mit DEMOKRITS Atomismus. (Denn obwohl Demokrit zu den Vorsokratikern gerechnet wird, wurde er erst ein knappes Jahrzehnt später als Sokrates im thrakischen Abdera geboren; und als er bereits weit herum gekommen und vielorts gefeiert war, soll er, als er schließlich auch nach Athen kam, dort noch unbekannt gewesen sein.) Dazu, dass sich erst Sokrates' Schüler Platon mit dem Atomismus auseinandersetzt, passt, was hier gar nicht genug betont und wiederholt werden kann: So ausdrücklich, wie es uns von keinem anderen antiken Philosophen bekannt ist, verfolgt Cicero in geduldigem Bemühen das Programm, gerade auch den epikureischen Atomismus mit den Grundkonzeptionen der anderen Philosophenschulen zu einer integrierten Theorie zusammenzuschließen. Nach

dem Untergang der römischen Republik und der Ermordung Ciceros verfolgt erst DESCARTES (um 1630) wieder dieses Programm.

Nach KANT aber, der wie der englische Empirismus (LOCKE, HUME), an DESCARTES anknüpft, verliert die Philosophie diesen ursprünglichen Faden. Mehr und mehr reduziert sie sich nunmehr zum Ausdruck von Intuitionen (KIERKEGAARD) oder gar zum Ausdruck des Charakters. Oder sie wird zum Instrument praktischer Kritik der Geistesgeschichte (NIETZSCHE). Bei MARX schließlich schrumpfen die Theorie „der Philosophen“ zu Nur-Interpretationen (11. These ad FEUERBACH), und die Praxis wird bei ihm erstmals zum Fundamentalkonzept einer politisch-ökonomischen, HEGELS Konzept der Dialektik in diesem Sinne umdeutenden Theorie; entsprechend begrüßt er DARWINS Theorie als naturhistorische Grundlage seiner Konzeption.

Die großen militärischen und ideologisch-totalitären Katastrophen des 20. Jahrhunderts werden in wachsendem Maße quasi zu dessen unausgesprochenem – ironischerweise ebenfalls primär praktischem – Lehrmeister. Zunächst aber lebt im Schatten dieser langsam einsetzenden praktischen Entwicklung der exklusiv fundamentalwissenschaftliche Anspruch der Naturwissenschaft weiter fort. Wissen und Wissenschaft – zumal die Schulfächer – müssen sich von vornherein durch ihren „Bezug zur Wahrheit und ihre Distanz zum Mythos“ ausweisen (ROBINSON 1967, zitiert nach BEUTEL, FC 1/07, 67). Offensichtlich ist die Philosophiegeschichte aus der angestrebten „Einsicht in die Bedingungen sozialen Lernens und politischen Handelns“ (ebd.) endgültig ausgeschieden. Auch die Sokratische Bescheidenheit und die philosophisch-akademische Skepsis sind für längere Zeit dahin. Der von da ausgehende Meinungsdruck ist gewaltig, der konservative Gegendruck ebenfalls, beide legitimiert und geschützt allerdings, das sei hier ausdrücklich betont, durch die demokratische Verfassung und den dadurch garantierten liberalen Rahmen. Aber im faktischen, alles andere als vom Respekt vor Andersdenkenden geleiteten Austrag von Meinungsdivergenzen werden zum Beispiel die genannten Philosophen der Neuzeit wie auch der Antike, mit Ausnahme der Atomisten, implizit zu

Wesen erklärt, die ohne wahrhaft politisches oder objektiv-gesellschaftliches Basis-Bewusstsein irgendwo in der Wolke des kulturellen Überbaus herumrudern. Im Gegenzug wird an der theoretischen und praktischen Überlegenheit der ARISTOTELISCHEN Philosophie gegenüber der modernen Naturwissenschaft festgehalten.

Es ist schließlich die moderne Wissenschaftstheorie, welche mit dem Konzept vom hypothetischen Charakter aller Theorie die tatsächliche formale Freiheit des Urteils vor allem gegen die politischen Ideologien stückweise zurückerobert. Aber der konkrete wissenschaftliche Gehilfe, der dieser Entwicklung zur Seite steht, darf nicht verschwiegen werden: die mikro- und makro-physikalischen Ergänzungen der modernen theoretischen Physik zur klassischen oder im Kern ‚atomistischen‘ Physik. Dieser Teil der Physik bildet gewissermaßen, davon darf man wohl überzeugt sein, eine intern-naturwissenschaftliche Brücke zur genuin philosophischen Forschung und ihrer Geschichte. Wie jedoch diese Brücke zu interpretieren ist, kann nur Gegenstand genuin philosophischer Interpretation sein. MARX' pejoratives Konzept von den Nur-Interpretationen der Philosophen muss jetzt seinerseits zu einem positiven methodologischen Interpretationskonzept uminterpretiert werden, aber dabei alle Optionen für eine konkrete Theorie der phänomenalen Welt bzw. des konkreten Interpretierens selbst offen halten (vgl. HANS LENK).

Aber auch inhaltlich ist die Philosophie inzwischen weiter fortgeschritten. Besonders interessant daran ist ihr gemeinsamer Nenner: Analog wie die vorsokratische Denkbewegung die damals alltägliche Wahrnehmung der Welt von ihrer mythisch-interpretativen Durchsetzung zugunsten neuer systematisch begründeter Theorien oder Interpretationen befreite, muss heute die phänomenale Welt, einschließlich der menschlichen Selbstwahrnehmung von ihrer einseitigen interpretativen Durchsetzung mit naturwissenschaftlicher Theorie befreit werden. Am konsequentesten hat diesen Schritt WITTGENSTEIN vollzogen (der m. E. oft als Konstruktivist missverstanden wird). Nicht zufällig treten dabei das im weiten Sinne zu verstehende Sokratisch-

Platonische Denken und seine primär ontologische Wendung durch PLOTIN auf neuer Ebene in den Gesichtskreis. Die Erkenntnistheorie ist jetzt nicht länger einseitig an den theoretischen Primat des Handelns gebunden, wie vor allem in der biologischen Kognitionstheorie.

Aber was dann ‚ist‘ die phänomenale Welt, und darin insbesondere das Wesen des moralischen Motivs? Wir alle haben ein intuitives Vorwissen davon ... DESCARTES hat die aporetische Struktur seines in der Gegenwart zu Unrecht geschmähten Leib-Seele-Dualismus bewusst in Kauf genommen. Ohne ihn gäbe es weder den englischen Empirismus noch KANT und WITTGENSTEIN. Sie alle sehe ich in die Richtung des Konzeptes zweier Aspekte der phänomenalen Welt weisen, die als solche theoretisch unhintergebar ist. Dieses Konzept gibt unserem alltäglichen Festhalten an der theoretisch irreduziblen Objektzugehörigkeit der Farben Recht, ebenso unserem alltäglichen Freiheitsbewusstsein und – unserem moralischen Motiv. (Vf. 2007.)

6. „Mut / Zivilcourage“ statt (Streben nach) Weisheit?

Mut und Zivilcourage sind in einer geschichtlichen Realität, wie sie uns bis heute vertraut ist und sogar noch in der Situation CICEROS, unentbehrliche Tugenden. Aber umgekehrt verdient die Fragestellung des SOKRATES unser aller ganz besonderes Interesse, vor allem auch das der Alt-sprachler. Die auf Sokrates und PLATON folgenden Autoren (ARISTOTELES, EURIPIDES) wiederholen doch nur, was einer damals wie heute gängigen Position entspricht: Moralisieren als Ausdruck dessen, dass man sehr gut ‚wisse‘ (!), was gut und böse sei, allein genüge nicht. Vielmehr komme es auf entsprechendes Handeln an und den ggf. dazu erforderlichen Mut, bzw. schon zuvor auf eine gelungene Sozialisation und moralische Vorbilder.

Doch besteht das Dilemma SALLUSTS nicht gerade darin, dass seiner Zeit alle Vorbilder abhanden gekommen sind und dass er sich in seinem eigenen ursprünglichen Vorbild CAESAR getäuscht sieht? Fehlt es Sallust gar an Zivilcourage? Solches wird man kaum behaupten können. Entsprechend brauchen seine Mitbürger nicht

etwa Courage gegen das Unrecht der je anderen; sie brauchen das Unrecht nur allesamt einfach gar nicht erst zu tun. – Ähnlich ist das politische Klima im demokratischen Athen zur Zeit des Delisch-Attischen Seebundes, der zum imperialen Instrument verkommt, und des Peloponnesischen Krieges. Genau hier setzt Sokrates' Fragen an.

Auch Sallust beginnt zu fragen. Er kommt, nachdem sein flammender Appell an die Sitten der Vorfahren und ihre Religiosität (die er demnach offenbar für einen quasi persönlichen Akt hält) zu dem Schluss, der eine These des POSEIDONIOS zuspitzt: Allein die zusammenschweißende Furcht vor lebensbedrohlichen Feinden sei die Wurzel von Moral; doch die sei von den Römern zusammen mit Karthago zerstört worden ... Noch dieser Pessimismus und das Festhalten am moralischen Urteil lässt paradoxerweise ein noch intaktes echtes moralisches Motiv erkennen; denn Sallust ist weit davon entfernt, wieder zu der alten Gewohnheit zurückzukehren: die Feinde im Innern des Staates auszumachen.

Auch CAESAR hat beträchtlichen Mut, dazu eine überragende politische und militärische Begabung. Es ist nicht leicht, ihm ein moralisches Motiv im üblichen Sinne abzustreiten. Nur ist dieses jetzt, unserem modernen Bewusstsein und nicht zuletzt der modernen biologischen Theorie durchaus entsprechend, nur ein psychologisches Moment (Motiv) unter anderen. Über allem, auch über völkerrechtlichen Argumenten, steht jetzt Caesars langfristiges persönlich-machtpolitisches Kalkül, auch seine „Milde (*clementia*)“ gegenüber besiegten Feinden und politischen Gegnern ist Teil davon. Wo nun wäre hier Zivilcourage zu verorten?

„Mut (*thymos*)“ ist in PLATONS Staat Teil von jedermanns Seele (FARBOWSKI, FC 1/07, 62). Er gilt auch Platon als teils vererbt, teils durch Erziehung erworben. Durch diese Tugend zeichnet sich besonders der Wächterstand aus. Er hat die Aufgabe, der Weisheit des Philosophenkönigs die nötige Macht nach außen und innen zu verleihen. Mut lässt sich demnach teilweise antrainieren, schwerlich aber Weisheit: Sie schafft Harmonie in der Seele; in solche Harmonie fließen mithin auch die übrigen Seelenkräfte ein. – Aber was

ist Weisheit, und wie vor allem lässt sie sich mitteilen? Moral ohne – grundsätzlich mögliche – moralische Gleichheit aller, ist ein ziemliches Ungetüm. So ist denn auch Platons Staat der Entwurf eines argen ‚Kompromisses‘: Er lässt die Frage offen, wie sich sicherstellen lasse, dass jemand nicht aus Machtgier die monarchische Führung im Staate übernimmt, und was sonst die Kriterien von Weisheit für Außenstehende seien. Denn um die Weisheit der Wächter ist es nicht gerade rühmlich bestellt: Platon traut ihnen nicht einmal Eigentum zu, weil es eine Quelle des Streites sei. – Folgt man also der Idee des Sokrates und des Platon der frühen Dialoge, so ist bereits der Staat der „zweite Weg (*deuteros plous*)“, dem der Staatsentwurf der Gesetze als ein dritter Weg folgt.

Die Maxime ‚Zivilcourage statt Bildung‘ hat, wie mir scheint, ihren Kontext in dem Prinzip vom theoretischen und moralischen Primat des Handelns. Sie ist ihm untergeordnet. Seinerseits steht dieses Prinzip in zwar nur lockerer, oft unausgesprochener, aber in der Sache enger und einflussreicher Verknüpfung mit der Naturwissenschaft; es ist ihr verwandt (vgl. o. 5.B).

7. „Du glaubst zu schieben und du wirst geschoben“

ROBINSONS Auffassung ist demnach selbst ein Ausfluss von Strömungen, die sich im Übergang zur Moderne abzeichnen und die an dem von ihm selbst beklagten – partiellen – „Versagen“ des AU im 20. Jahrhundert vermutlich entscheidend mitgewirkt haben: Die Tendenz zu einem einseitigen Grammatik- und Übersetzungsunterricht dürfte ihrerseits eine Reaktion auf den oben rekonstruierten Geist der Zeit sein. Dieser Zeitgeist wurde oben als ein sich noch in der Neuzeit anbahnender Verlust einer Philosophie umschrieben, zu der seit Sokrates eine theoretische und moralische Zukunftsperspektive gehört. Ein solches Philosophie-Verständnis hatte freilich schon im Untergang der römischen Republik erhebliche Einbrüche erfahren. Im Mittelalter muss gewissermaßen die christliche Religion die ganze Last des reflektierenden Kulturtyps und seiner Geschichte schultern. Die negative Entwicklung der Philosophie wird erst in der Neuzeit teilweise

überwunden. Doch in der Moderne wird die Philosophie – nicht zuletzt aus philosophieinternen Gründen – durch eine falsche fundamentalwissenschaftliche Exklusivität der Naturwissenschaft wissenschaftlich marginalisiert.

Auch Robinsohn ist demnach ein schulplanerischer Exponent dieser undurchschauten geschichtlichen (Fehl-)Entwicklung. Gerade auch für ihn gilt folglich das geflügelte Wort: „Du glaubst zu schieben und du wirst geschoben“.

8. Der Mensch des reflektierenden Kulturtyps als geschichtliches Wesen

Namentlich das durch die Naturwissenschaft fundamentalisierte, daher vielerorts fraglos akzeptierte Prinzip vom theoretischen und moralischen Primat der Praxis (das übrigens in demokratischer Form auch im amerikanischen Pragmatismus zu Hause ist) trägt bis heute erheblich dazu bei, dass die Menschheit dem auch moralisch relevanten Gehalt der phänomenalen Welt weitgehend verschlossen ist.

Insgesamt aber erweist sich die Geistesgeschichte, einschließlich der Naturwissenschaft, den vorstehenden Überlegungen zufolge als der frei und autonom durchlaufene Weg vom archaisch-ethnozentrischen hin zu einem die objektive Menschheit verbindenden Weltverständnis. Die so verstandene Geschichte im engeren Sinne ist die Geschichte des reflektierenden Kulturtyps. Der Mensch des reflektierenden Kulturtyps ist demnach auch ein geschichtliches Wesen. Zu dieser Geschichte gehört die Zukunftsperspektive dazu, ohne dass darum das Leben vorangegangener Epochen entwertet oder wertmäßig auf ein Ziel hin relativiert würde.

Zur Geschichte gehört, wie zum Wandel generell, Konstantes, in allem Wandel Gleichbleibendes. Das intellektuell und emotional gleichermaßen Faszinierende an der Konstanz unserer Welt, einschließlich des Menschen, sind, wie der vorliegende Aufsatz zeigen sollte, nicht ihre atomistischen Strukturen, welche im ersten Grundansatz bereits von THALES expliziert werden, sondern die theoretisch irreduziblen Eigentümlichkeiten der alltäglichen phänomenalen Welt.

Es ist gerade deren naturwissenschaftliche Überzeichnung, unter welcher die Moderne leidet.

Dies deutlich zu erkennen, ist wiederum nur auf der ‚atomistischen‘ Kontrastfolie der Naturwissenschaft möglich. Wenn sich in beidem die Charakteristika der Moderne zeigen, so ist darin eben der Anteil der Moderne an der Geschichtlichkeit der Menschheit des reflektierenden Kulturtyps ausgewiesen: Diese Geschichtlichkeit besteht nicht nur in der technischen Entwicklung, die in der Antike nur langsam in Gang kommt und sich in der Neuzeit – wohl dank der Erfindung des Buchdrucks – zunehmend beschleunigt, sondern auch darin, dass dieselbe phänomenale Welt in den verschiedenen Epochen und Kulturen verschieden interpretiert wird. Die bezeichnete Invarianz der phänomenalen Welt wiederum erlaubt es uns, den Bogen des Verstehens bis hin zum archaischen Kulturtyp zu spannen und diesen von pejorativen Etiketten, wie ‚Hokuspokus‘ und ‚Augurenlächeln‘, zu befreien. (Ein gutes Beispiel ist auch der römische Vesta-Kult, der noch in der Republik einen tiefgreifenden Verständniswandel durchmacht.)

Die europäische Antike ist somit die Schlüssel-epoche, welche wie keine andere Epoche das ganze Potential der Geschichte des reflektierenden Kulturtyps, insbesondere der Beziehung zwischen politischer Geschichte und Geistesgeschichte, analytisch erfassbar macht. Gegenstand solcher Erfassung ist besonders das moralische Motiv. Es nimmt in HERAKLIT und SOKRATES erstmals wissenschaftlich reflektierte Konturen an, auch wenn es ihm noch an hinreichender Explikation und Mittelbarkeit mangelt (die Distanz von Sokrates bis heute beträgt nicht mehr als vierzig Menschenleben von je sechzig Lebensjahren!).

Nehmen wir mithin das moralische Motiv als ein bewegendes Moment der europäischen Geschichte wirklich ernst, dann muss sich die Geschichte Europas ganz anders lesen, als wir es uns unter dem gängigen politisch-ökonomisch-biologischen Leitkonzept des Basis-Überbau-Modells angewöhnt haben: In der politischen Geschichtswissenschaft müssen die Eigendynamik der Geistesgeschichte und ihr Einfluss auf die politische Geschichte neu analysiert werden.

Im einseitig naturwissenschaftlich fundierten Geschichtsverständnis ist die Geschichte einem Korallenriff vergleichbar: Nur die oberste Schicht lebt, während alle darunter liegenden Schichten

zwar tragen, aber einen toten Kalksockel bilden. Nach dem hier vorgeschlagenen Konzept hingegen berühren uns die verschiedenen Geschichtsepochen, etwa in der Darstellung SALLUSTS; wir können gar nicht gleichgültig sein. Wir empfinden sie als Teil desselben Lebensdramas.

9. Mephisto und die Trödelhexe

Das Neue liegt also mitnichten nur im Tagesgeschehen und in den technischen Revolutionen. Und die Vergangenheit, zumal die Antike, ist in diesem Sinne nicht einfach nur vergangen und erledigt. Es ist GOETHES Mephisto, der im Umgang mit der Geschichte als spektakulärem Hauen und Stechen (Gladiatorenkämpfe als Blickfang der römischen Geschichte!) und entsprechendem Trödelkram, den in der Walpurgisnacht die „Trödelhexe“ verhökert, seine buchstäblich altkluge Distanzierung von Vergangenem entgegensetzt (Faust, Verse 4111/4113):

„Getan geschehn! Geschehn getan! ...

Nur Neuigkeiten ziehn uns an.“

Danach ist Geschichte aufgespalten zwischen Vergangenheit als (auch geistig) Abgelegtem und Trödelkram einerseits und je gegenwärtigen und künftigen Neuigkeiten andererseits. Diese Alternative polarisiert unsere Welt nur scheinbar: *De facto* arbeitet Mephisto der Trödelhexe in die Hand. Beide wollen, dass sich alte Fehler wiederholen. Die Alternative macht die geschichtliche Dialektik und Dynamik aus, garantiert, dass Gewalt und List über Moral triumphieren.

10. Schluss

Die Schulfächer Latein und Griechisch haben von ihrer Einführung bis heute erheblichen Anteil daran, den Zusammenhang zwischen Denken, Fühlen und Handeln an der Wiege des reflektierenden Kulturtyps zu reflektieren. Den oben skizzierten Überlegungen zufolge waren sie Beteiligte auch an den dunklen Seiten der Moderne; darin unterscheiden sie sich aber gar nicht von ihrem Kritiker ROBINSON. Inzwischen haben sie in Deutschland die Folgen des Nationalsozialismus und den Sturm, der ihnen Jahrzehnte danach für allzu lange Zeit ins Gesicht blies, durch konservatives Beharrungsvermögen und reformerische Flexibilität – in MAIERS Worten:

durch „Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt“ (ab 1979) – überstanden. Es ist zu hoffen, dass sie in der gesellschaftswissenschaftlichen Akzeptanz am Ende gestärkt aus jener Bewährungsprobe hervorgehen. Sie sollten sich eine entsprechende Diskussion zutrauen.

Literatur:

- Beutel, Karl Jürgen: Zum Beitrag „Humanistische Bildung und Werteerziehung – Versuch einer Standortbestimmung“ von Friedrich Maier. In: Forum Classicum (FC) 1/2007, 66-70.
- Farbowski, Rupert: Formale Bildung und Fortschritt – Eine Erwiderung auf Friedrich Maiers Aufsatz „Humanistische Bildung und Werteerziehung“. In: FC 1/2007, 62-66.
- Lenk, Hans: Interpretation und Realität. Vorlesungen über Realismus in der Philosophie der Interpretationskonstrukte. Frankfurt / M. 1995.
- Lenk, Hans: Schemaspiele – Über Schemainterpretation und Interpretationskonstrukte. Frankfurt / M. 1995.
- Lenk, Hans 1998, Konkrete Humanität. Vorlesungen über Verantwortung und Menschlichkeit, Frankfurt / M.
- Lieberg, Godo: In memoriam praeceptorum meorum. Zu F. Maier: Humanistische Bildung und Werteerziehung. In: FC 1/2007, 70-72.
- Maier, Friedrich: Lateinunterricht zwischen Fortschritt und Tradition. Bd. 1: Zur Theorie und Praxis des lateinischen Sprachunterrichts, Bde. 2 u. 3: Zur Theorie und Praxis des lateinischen Lektüre-Unterrichts, Bamberg seit 1979.
- Maier, Friedrich: Latein auf gefestigter Basis in die Zukunft. Ansätze zu einer neuen Begründung des Faches. In: FC 1/97, 1-8.
- Maier, Friedrich: Antike und Gegenwart. Pegasus – Gestalten Europas. Das lateinische Lesebuch der Mittelstufe. Bamberg 2002.
- Maier, Friedrich: „In unserem gemeinsamen Haus...“. Bausteine Europas. Bamberg 2005.
- Maier, Friedrich: Humanistische Bildung und Werteerziehung – Versuch einer Standortbestimmung. In: FC 3/2006, 172-175
- Müller, Klaus: Zum Beitrag von F. Maier in FC 3/2006. In: FC 1/2007, 72.
- Pohlenz, Gerd: Die erkenntniskritische Wendung Descartes' als Konsequenz geschichtlicher Entwicklung des Leib-Seele-Dualismus, in: Conceptus XXIV, Heft 62, 1990.
- Pohlenz, Gerd: Beziehungen zwischen physikalischem und methodisch-metaphysischem Denken in den

Anfängen menschlichen Geistes, in: Perspektiven der Philosophie, Bde. 16 u. 17, 1990 / 1991.

Pohlenz, Gerd: Phänomenale Realität und Erkenntnis. Umriss einer Theorie im Ausgang von der eigentümlichen Natur des Qualia-Begriffs. Freiburg / München 1994.

Pohlenz, Gerd: ‚Wert und Sinn‘: Prinzip der Realität und der Geschichte. Warum die Moderne und die Wissenschaften von der Antike einander brauchen. Berlin 2007.

GERD POHLENZ, Bremen

„Da ist mehr Latein drin“¹

Das Lehrwerk von Hans Ørberg

Die Suche nach einem neuen lateinischen Lehrwerk wird in der Regel genutzt, um das Fach Latein mit der Wahl des besten Buches neu und vorteilhafter als bisher zu positionieren. So wird eine Profilleiste für Sprachlehrbücher erstellt, an der alle zur Debatte stehenden Unterrichtswerke gemessen werden; aber auch die Lehrbücher, die in der Vergangenheit benutzt worden sind, sollte man berücksichtigen. Nicht zuletzt in der gerechten Beurteilung der praxiserprobten Konzepte liegt der Schlüssel für die richtige Einschätzung von Produkten, die neu auf dem Markt sind.

Nach zwei oder drei Generationen von Lehrwerken, deren Vorzüge der Anpassung an ehemals neue pädagogische Strömungen nach fünf bis sieben Jahren mit der Veränderung des Schülerverhaltens unwirksam werden und neuerlicher Veränderung unterworfen werden, braucht es schon viel Optimismus, um in der schlussendlichen Entscheidung für eine Neuanschaffung keinen Schnellschuss und keine Verlegenheitslösung zu sehen, sondern den Beginn einer langen Partnerschaft, die im Idealfall aufgrund der Qualitäten des gewählten Buches ein Berufsleben andauert. Die Anschaffung eines neuen Unterrichtswerkes beruht aber leider oft genug auf der Wahl des geringeren Übels.

Dass für eine mehrtausendjährige Sprache, die nicht mehr dem Wandel unterworfen ist, in kurzen Abständen immer neue Vermittlungskonzepte entwickelt werden, ist erstaunlich. Dass diese Sprache durch all diese Bemühungen bei den Schülern aber nicht beliebter wird und auch nicht besser gelernt wird, sollte zu denken geben. Hier geht es natürlich um pädagogische Traditionen und beste Absichten, aber auch um Geld und Einfluss.

Schüler einer 9. Klasse hatten die Aufgabe in Kleingruppen einige Lehrbücher zu beurteilen und die Profilleiste anhand eines Smilydiagramms zu füllen.² Schüler an der Evaluation zu beteiligen ist von Vorteil. Sie fühlen sich ernst genommen, nehmen die Aufgabe der Beurteilung von Lateinbüchern sehr gerne an und erkennen Vor- und Nachteile des Materials manchmal sogar besser als in ihren Methoden und Ansichten allzu gefestigte Lehrer. In einer Unterrichtsstunde lässt sich so auf unterhaltsame Weise ein interessanter Vergleich etlicher Titel erstellen. Nun wies ØRBERGS „*Lingua Latina per se illustrata*“, im Folgenden LL, nur lächelnde Gesichter oder wenigstens bei keinem Kriterium einen Schmolmund auf, während bei den anderen heruntergezogene Mundwinkel vorherrschten. Den zweiten Rang belegte *Actio*, das bei vier Punkten enttäuschte.³

Das Schülerurteil ist zwar aufschlussreich, macht aber natürlich nicht die fachliche Prüfung überflüssig. Daher soll an dieser Stelle die fachspezifische, praxisgestützte Würdigung des Evaluationssiegers unternommen werden.

Mit LL, einem in der ganzen Welt erfolgreichen Lernkonzept, das sich seit fünf Jahrzehnten auf dem Markt international behauptet und sich weltweit wachsender Beliebtheit erfreut, lässt sich uneingeschränkt von einem guten Lehrbuch sprechen, mit dem Schüler sowie Lehrer und Eltern zufrieden sind. Es muss nicht, wie schon bei etlichen anderen Lehrwerken leidvoll erlebt, die Brechstange angesetzt werden. Mit LL fühlen sich die Schüler in der lateinischen Sprache zu Hause, ohne dass vorher Türen eingetreten werden mussten.

Woran liegt das und was ist der Unterschied zu anderen Lehrwerken? Der offenkundigste Unter-

schied liegt in der Netto-Einwaage Latein. Während diese woanders 50% gegenüber deutschen Zusatz- und Einleitungstexten⁴ nicht übersteigt, manchmal sogar darunter liegt, so dass mehr Deutsch und bestenfalls mit einigem Verstand über das Lateinische geredet wird, erreicht die Ware „Latein“ den Endverbraucher hier zu 100%, Brutto gleich Netto, ohne fachdidaktisch oder methodisch bedingte Einbußen oder Verdunstungsprozesse. Die lateinische Sprache wird als lebendiges Kommunikationsmittel und nicht lediglich als skelettierter Literaturkörper erlebt, dem man das Fleisch auf dem Wege von Theorie und Mutmaßung mühsam andichten muss.

Die lateinischen Texte sind in den anderen hier verglichenen Lehrwerken aufgrund der Fremdheit ihrer Inhalte bzw. ihrer relativen inhaltlichen Substanzlosigkeit – bei gleichzeitiger Kürze⁵ – eher zusätzliche Hürden, die es zu überwinden gilt, ehe man zu irgendwelchen Einsichten durchdringt, zumal Spannung und Interesse von Text zu Text neu aufgebaut werden müssen, da es keinen kapitelübergreifenden Spannungsbogen gibt. Das kostet Kraft, die anders besser zum Lernen aufgewendet werden könnte, führt auch geradewegs zur Gewöhnung an die oft gescholtene „Pröbchenlektüre“ und man fragt sich überhaupt, wie man mit so wenig Latein „Latein“ lernen soll?

Text bei ØRBERG bedeutet 100% Latein und in Masse, wobei der Unterhaltungswert hoch (trockener dänischer Humor) und der Inhalt getreu in die reale Lebenswelt einer römischen Familie des 2. nachchristlichen Jhdts. eingebettet ist. Textlastigkeit war tatsächlich ein erster spontaner Vorwurf gegen das Buch, als es Kollegen vorgestellt wurde. Nun, textlastig ist Harry Potter auch und wird ganz ohne Bilder gelesen. Textlastig sind auch die neuen deutschen Unterrichtswerke – nur, dass hier der meiste Text auf deutsch ist.

Aus dem mühelosen Verständnis des Einfachen heraus gelangen die Schüler nicht zuletzt dank wesensnaher, unterhaltsamer Texte zur Anschauung des Schwereren. Theoretische Erkenntnisse knüpfen sich an gefühlsmäßig erfasste inhaltliche Zusammenhänge. Es werden nicht lediglich Worte gelesen. Das allein wäre nicht gleichbedeutend mit dem Verstehen eines zusammenhängenden Textes.

LL lehrt zu allererst, sich auf das Kerngeschäft des Sprachunterrichts zu besinnen, nämlich sich kontextbezogen mit Worten und Inhalten der zu erlernenden Sprache auseinanderzusetzen und eine echte Beziehung zu ihnen aufzubauen. Die Begegnung mit Ørbergs Texten wirkt über den Unterricht hinaus nach. So erzählten mir Eltern einer Lateinschülerin der 7. Klasse – die *Lectio decima* war eben durchgenommen worden –, wie die Familie mit dem Auto eine Landpartie gemacht und das Mädchen, während es aus dem Fenster auf die Felder blickte, plötzlich gerufen habe: „*Ecce, oves in campo sunt!*“ Ein Satz aus dem Lektionstext.

Dabei macht der Schüler die ersten Schritte zur Einsicht wie von selbst. Er versteht viel, der Lehrer erklärt wenig, während man von deutschen Lehrwerken sonst gewöhnt ist, dass der Lehrer mehr auf Deutsch erklären muss, als der Schüler lateinisch versteht. Setzt man aber das selbstständige, automatische Verstehen der fremden Sprache vor das Lernen ihrer Worte und Formen und baut man das theoretische Erfassen auf dem sprachauthentischen Erleben auf, dann klärt sich die Frage, wie ein Buch in kürzerer Zeit (2 Jahre) mehr schafft, mit ihm mehr Vokabeln (hier ca. 1700) gelernt werden, mehr Text bewältigt und ein tieferes, weil auf natürlichem Erleben gründendes Grammatikverständnis erreicht wird.

Auch lässt sich durch das Erleben der Sprache die Notwendigkeit, Formen zu lernen und syntaktische Zusammenhänge nachzuvollziehen, leichter vermitteln.

Es wird keine Zeit mit kontraproduktiven Einführungen auf Deutsch verschwendet. *Latine* wird der Schüler mit Beginn der ersten Stunde an die Hand genommen und in die römische Welt geführt. Was sonst ein Wunschtraum bleibt, kann mit LL ohne Zwang zur Wirklichkeit werden und schnell auch der Unterricht meistens auf Latein stattfinden. Dafür braucht man keine Kunstfiguren wie etwa eine *Syntia* und einen *Formatus* (Cursus/Begleitgrammatik), die durch die „Wunderwelt der lateinischen Grammatik“ führen sollen, aber nur ab und zu als müde Muntermacher hier und da auf ein Paradigma zeigen und den Schüler mit der zu erbringenden

Lernleistung im Stich lassen. Man hat stattdessen echte Identifikationsfiguren von der ersten bis zur letzten Seite.

Aus dem direkten Verstehen des gelesenen Textes erwächst eine pädagogische Einsicht, die unmöglich zu gewinnen ist, wenn man textliches Verstehen auf theoretischen Grundlagen aufbaut; dass nämlich die Grammatik als solche für den Schüler gar nichts bedeutet und keinen Wert an sich hat, auch für den emotionalen Wert von Kommunikationserlebnissen unbedeutend ist und deshalb in jedem Fall nur mit großer Übung und Gewöhnung als wertvoller Besitz angesehen wird. Mit LL fällt dem Lehrenden erst richtig auf, wo „der Schuh drückt“ und wo die wirklichen Handicaps des Schülers, sich von der Grammatik leiten zu lassen, liegen. Wenn nämlich die ansonsten selbstverständliche lebhaftige Mitarbeit verebbt und die Schüler verstummen, ist das ein sicheres Indiz, dass „formal“ nachgearbeitet werden muss. Bei der Anwendung der in Deutschland üblichen Lehrbücher gibt es die Phasen mühelosen Arbeitens kaum oder überhaupt nicht. Dabei arbeitet der Lehrer am meisten. Ständig ist er damit beschäftigt, Aufgaben zu erklären, Texte zu präparieren bzw. didaktisch aufzuarbeiten und den historischen Rahmen, den das Buch vorgibt, auszumalen, alles auf Deutsch, versteht sich. Deshalb kann auch das Schweigen der Schüler hier nicht als Indikator notwendigen Einsatzes gezielter Übung herangezogen werden. Er ist es von der ersten Stunde an gewohnt, schweigend einen kurzen lateinischen Text wie ein nichtssagendes Orakel zu betrachten und den wortreichen Auslegungen und Erklärungen des Lehrers zu lauschen. Die kultivierte Unmündigkeit des Adepten erklärt vielleicht den beinahe zwanghaft großen, vielfältigen und ständig wechselnden Methoden- und Aufgabenfundus in jeder Lektion, weil dem Dauerzustand mangelnden Wissens bei gleichzeitigem Mangel umfangreicher Textarbeit nur mit ständigem Einüben des Formenrepertoires begegnet werden kann. Da es hier aber oft um inhaltslose Einzelformen und Einzelsätze ohne Bezug geht und anders als bei den für LL vorgesehenen grammatischen Exerzitien wenig um die in inhaltlichem Zusammenhang mit dem Lektionstext stehende Übung, darf der substan-

tielle Wert des erworbenen Wissens angezweifelt werden. Das Bedürfnis des Schülers, eine Sprache nicht durch Bruchstücke inhaltsloser Formen, sondern in interessanten, lebensvollen Zusammenhängen zu erlernen, wird so gar nicht berücksichtigt. Stattdessen mutiert er zu einer Lernmaschine und man darf sich nicht wundern, wenn der Reiz der Sprache, der man durch wie immer ausgeklügelte, aber doch knöcherne Übung den Zauber genommen hat, schnell verloren geht. LL gibt dem Schüler, um es noch einmal in anderen Worten zu sagen, geradezu die Chance, in der lateinischen Sprache ein Bad zu nehmen; eben, weil er keine Schwierigkeiten hat, von Lektion zu Lektion große lateinische Textmengen in seinem Geist zu bewegen. Diese Leistung ist mit kurzen Texten, die überdies mit Stolpersteinen gespickt sind, nicht zu erreichen. Hier ist der Schüler so oft gezwungen, in Begriffsstutzigkeit zu verharren, und ist so oft auf die Hilfe des Lehrers angewiesen, dass er eher als alles andere an seinen Fähigkeit zu zweifeln lernt und die Lust am Lateinischen bald verliert.

Mehr Text bedeutet auch, die Gewöhnung an souveränes Leseverhalten, so dass eher zur Lektüre größerer Schriften hingeführt wird. Die stilistische Einheitlichkeit des didaktischen Kunstlateins Ørbergs ist zudem ein guter Anhaltspunkt für spätere Stilvergleiche originaler Autoren, auf deren Werke sprachlicher Duktus und Wortschatz von LL ausgerichtet sind.⁶

Als Voraussetzungen für den geglückten Einsatz des Buches sei genannt:

- Es schafft einen vergnüglich unterhaltsamen, dabei in der Sache an den Realien orientierten Rahmen für die Erweiterung des sprachlichen Horizonts der Schüler.
- Die Schüler fühlen sich mit dem Buch wohl und lesen in ihm deshalb sogar aus freien Stücken.
- Sie verstehen, was sie machen und worum es in der lateinischen Sprache geht, arbeiten deshalb erfolgreich und ziehen daraus für den Lernfortschritt günstige Selbstbestätigung.
- Sie sind in der Sprache zu Hause, wie die römische Familie, die sie begleiten und deren Alltag auf römischen Straßen und in römischen Städten sie während der Lektüre miterleben.

- Ihnen wird das Fremde nahe gebracht, ohne zu befremden und hohe intellektuelle Hürden mit entsprechendem Frustrationspotential aufzubauen. Das Erkennen, Lernen, Zuordnen und Auswendiglernen kommt nach dem Verstehen und bietet, weil motivatorisch unterfüttert, höhere Ausbauchancen.
- Es entspricht voll dem Grundsatz, dass jedes Wort Latein im Lateinunterricht ein Gewinn und eigentlich jedes deutsche Wort, wenn auch notwendig, ein Wort zuviel ist.

LL hat die Eigenschaften eines guten Sprachlehrbuches, ...

... **weil** das autonome Lernen der Schüler gefördert wird.

... **weil** der Aufbau des Lehrwerkes durchschaubar ist und es eine klare Linie hat. Durch die klare Linie ist die Vergleichbarkeit von Lerngruppen eher gegeben, weil alle dasselbe, in sinnvoller Beschränkung regelmäßig angelegte und berechenbare Aufgabenspektrum bearbeiten, anders als bei Lehrwerken, wo der Lehrer aus einem überwältigenden Aufgaben- und Methodenangebot⁷ auswählen muss, weil man unmöglich alles machen kann und jeder auch nach persönlichem Geschmack unterschiedliche Akzente setzt und etwas anderes für seine Gruppe auswählen wird; stattdessen wird in LL mit einheitlicher Grundstruktur ein fester Rahmen geboten, in den weitere Übersichten, Zusatzmaterialien zu Partizipialkonstruktionen usw. – zusätzlich eingefügt werden können; auf diese kann in den anderen Werken wegen der Unübersichtlichkeit und mangelnden Struktur auf keinen Fall verzichtet werden. Der feste immer wiederkehrende Rahmen bedeutet Verlässlichkeit, gibt Sicherheit, welche die Motivation, den Erfolg, die Selbstwirksamkeit und schließlich das Selbstbewusstsein erhöht. Das wird nicht langweilig, weil der feste Rahmen wie in einer Spielshow mit immer anderen Inhalten gefüllt wird. Außerdem lieben Lernende die Wiederholung, durch die sie ihre Könnerschaft erfahren. Bei einer lektionsweisen Veränderung des Rahmens würde man nicht wissen, worauf es eigentlich ankommt, verwirrt und frustriert werden und das Interesse verlieren. In einem Spiel sollte jeder die Chance haben, sich im Regelwerk heimisch und überlegen zu fühlen.

Außerdem lässt sich die Vielzahl der existierenden Methoden, von denen in anderen Lehrwerken trotz unüberschaubarer Fülle auch nicht alle zu finden sind, auch so anwenden. Dazu müssen sie nicht gedruckt sein.

... **weil** es eine ansprechende, klare, anschauliche graphische und inhaltliche Gliederung aufweist, die geeignet ist, das Interesse auf das Wesentliche zu lenken und auch die Aufmerksamkeit von Schülern mit Lese-Rechtschreibschwäche zu binden, anders als manch anderes Lehrwerk, dessen inhaltliches und optisches Durcheinander zugleich mit manchen Geschichtsbüchern, Boulevardmagazinen oder gar dem Werbefernsehen zu konkurrieren scheint. Auf einigen Seiten flimmern Bild und Schrift geradezu vor den Augen. Die nette, bisweilen aufreizende Aufmachung stellt gerade für den Schüler mit Aufmerksamkeitsdefizit eine Versuchung dar und entpuppt sich spätestens dann als Mogelpackung, wenn am Ende doch lediglich die alten Formentabellen gelernt werden müssen. Gerade Legastheniker brauchen eine dezent präsentierte und eher große, dafür leichter zu meisternde Textmenge als Herausforderung. Bilder sollen das konzentriert verstehende Lesen unterstützen, nicht stören. Das konsequent begleitende und gediegen in einheitlichem Stil gehaltene Bildmaterial in LL⁸ ist überhaupt nur in der hier gebotenen Form denkbar, wenn es seinen pädagogischen Zweck erfüllen soll. Andere Lehrwerke mischen, oft wahllos, wie aus Verlegenheit, die Bildstile und -arten, was notwendig dazu führen muss, dass jede Seite überraschend und eben verwirrend anders gestaltet ist als die vorhergehende. Die auf den ersten Blick erfrischende Vielfalt, die unterhaltsam wirkt, lenkt schließlich in ärgerlicher Weise vom Wesentlichen ab, wenn der Lehrer seine Klasse erst einige Minuten zum gemeinsamen Lesen einer Aufgabe sammeln muss – und dann folgt erst die Anstrengung und mit Glück das Verstehen. Zum Lernen bleibt dann kaum noch Zeit und am Ende fehlt auch noch die Kraft zur Wiederholung. LL hebt sich hier mit seiner geschlossenen Form wohltuend ab.

... **weil** es nicht nur kapitelweise einen Spannungsbogen gibt, sondern auch einen kapitelübergreifenden, so dass das Buch von der ersten

bis zur letzten Lektion wie eine zusammenhängende Geschichte gelesen werden kann.

... **weil** es durchgehend Identifikationsfiguren bietet und nicht in jedem Kapitel neue Namen, neue Figuren begegnet, zu denen wegen der Kürze und fehlender Charakterisierung nur mühevoll oder gar keine Beziehung aufgebaut werden kann.

... **weil** es durchgängig und regelmäßig gezielt ausgewählte Anregungen und Aufforderungen zu Lernstrategien und Arbeitsweisen bietet (klare Linie), die z. T. erst jetzt hierzulande als „pädagogische Innovation“ propagiert werden.⁹

... **weil** das sprachliche Material der Texte authentisch und sowohl realiennah als auch der Erlebenswelt der Schüler angemessen ist.

... **weil** die Texte mehr sind als inhaltsleere Beispiele für Phänomene im Sprachsystem und sich deshalb auch keine motivationstötende psychologische Wirkung ergibt.

... **weil** das Vokabular vom Kultur- und Lehnwortschatz her aufgebaut ist, so dass sich Vokabeln leichter mit Bekanntem verknüpfen lassen.

... **weil** das Vokabular (in einer Randliste am Ende jeder Lektion) klar nach Wortgruppen strukturiert ist und meist aus dem Textzusammenhang heraus verstanden werden kann.

... **weil** neue lateinische Vokabeln mit bekannten lateinischen Synonymen erklärt werden und so (durch Verknüpfung bzw. Vernetzung) einmal mehr die Lernkapazität gesteigert wird.

... **weil** konsequent lernunterstützende Grafiken geboten werden, wobei die Bildarbeit auch spezifisch angeleitet wird (s.o).

... **weil** angesichts der eingängigen Kohärenz des Sprachmaterials (Referenzobjekt ist immer der sehr gut verstandene lateinische Text) mehr Raum für formale Sprachbetrachtung bleibt, diese sich auch leichter nachvollziehen lässt, so dass zum ersten Mal etwa am Beispiel der Relativsätze vertiefende Überlegungen angestellt werden können, nämlich der Unterschied zwischen notwendigen und nicht notwendigen Relativsätzen diskutiert (in den Texten sind notwendige Relativsätze nicht durch Kommata abgetrennt) und der Vergleich zu dem gleichzeitig im Englischunterricht eingeführten Gebrauch der Relativsätze gezogen werden kann (ein weiteres Beispiel: der

leicht verstandene Unterschied im Gebrauch von *suus* und *eius*, hier früh eingeführt, was sonst, später eingeführt, immer eine hohe intellektuelle Anforderung, somit ein Problem darstellt).

... **weil** die grammatische Progression schrittweise auf die Systematisierung des Ganzen angelegt ist, etwa bei der Einführung des Ablativs in seinen drei Haupterscheinungsformen, unter die sich die späteren Ablativarten subsumieren lassen.

... **weil** der Lernende durch die geschickte Anordnung des gesamten Stoffes Überschuss für die Erlernung wichtiger grammatischer Erscheinungen hat, die das Lateinische als Mittel lebendiger Kommunikation erleben und verstehen lassen, so etwa die Zutat der Verbalflöskel „*age*“ („Wohlan! Los! ...schon!) zur Verstärkung eines Imperativs.

... **weil** es sich durch Handlichkeit der Begleitmaterialien und ein sehr gutes Preis-Leistungsverhältnis auszeichnet (Buch mit Mengenrabatt: 9 Euro, Studienanleitung / Grammatik 1,50 Euro, Vokabular 1,50 Euro).

Aus diesen Gründen entspricht das Lehrbuch nicht nur den aktuellen pädagogischen Anforderungen des Lehrplans (Handlungskompetenz, Sozialkompetenz durch Anregung zu gemeinsamem lateinischem Theaterspiel, dessen Wert in jüngster Zeit wieder erkannt wird, etc.; so wird der Verfasser zum ersten Mal mit einer 7. Klasse mit einem auch für Nichtlateiner verständlichen lateinischen Stückchen an den Schultheatertagen des Landes Schleswig-Holstein teilnehmen.), sondern ist auch von pädagogischen Moden und Strömungen unabhängig, indem es – seiner Zeit voraus – seit 1955 (!) Interessierte von 8 bis 88 Jahren in die lateinische Sprache einführt und pädagogische Grundsätze (Einsatz von Bildern, einfacher Zugang) verwirklicht, die vor ca. 350 Jahren vom damals wie heute geachteten Pädagogen COMENIUS (*Orbis pictus*) entwickelt wurden.¹⁰ Dazu bietet das Lehrwerk reiche Zusatz- und Übungsmaterialien und weiterführende vom Autor (H. Ørberg) in gleicher Weise bearbeitete Lektüre (im Original PLAUTUS *aliquot versibus omissis*; CAESAR, *Sermones Romani*, jeweils mit Vokabular im Beiheft; ein Fortsetzungsband mit Texten von VERGIL, LIVIUS und CICERO).

Dies alles sei Beweggrund genug, das Buch ernsthaft zur Einführung in Erwägung zu ziehen und den Fachkollegen seine beherzte, breit angelegte Erprobung zu empfehlen. Denn Lehrwerke, mit denen Schüler oder ganze Lerngruppen Fehlstarts hingelegt haben und bei denen der Lehrer viel und oft vergeblich zusätzlich erklären muss (Zeit, die sozusagen von der Nettoeinwaage des Lateinischen im Lateinunterricht verloren geht), sind hinreichend in der Praxis erprobt.

Das Fach Latein erfreut sich nicht eben häufig solcher Beliebtheit, dass große Grund- und Leistungskurse bis zum Abitur geführt werden; und auch der Fachbereich Klassische Philologie an den Universitäten ist in den vergangenen Jahrzehnten ausgedünnt worden. Wenn dem so ist, wieso sollte man dann nicht die Schüler die paar Jahre, die sie Latein haben, Freude daran haben lassen? Vielleicht würden sie so wieder vermehrt das Fach Latein auch in der Oberstufe wählen – auf der Basis der fröhlich unbeschwerten Erfahrung eines Lehrwerks, das mit seiner natürlichen Methode abseits der Moden steht und in seiner vornehmen Schlichtheit und klugen inhaltlichen Begrenztheit auf die Bedürfnisse jeder Schülergeneration zugeschnitten ist. Die neuen oder verbesserten alten Unterrichtswerke (Halbwertszeit höchstens 7 - 10 Jahre) müssen wieder einmal erst den Beweis erbringen, dass sich ihre Erprobung an einer weiteren Schülergeneration lohnt. (Wie verkrampft die Suche nach Neuerung mitunter ist, zeigt sich etwa an der verstohlenen Art und Weise, in der die Drei-Schritt-Methode von DIETER LOHMANN nach mehr als 40 Jahren endlich Aufnahme in zwei Unterrichtswerke gefunden hat. In dem einen wird sie um einen vierten Schritt erweitert, der ganz und gar dem Sinn der Drei-Schritt-Methode zuwiderläuft. In einem anderen wird auf ihren Urheber gar nicht erst hingewiesen.) Die Gefahr noch mehr Boden zu verlieren besteht durchaus.

Mit der Wahl eines 50 Jahre alten Lehrbuchs, das es aufgrund seiner angestammten Qualitäten nicht nötig hat, Trends zu folgen, wäre ein neuer Trend mit nachhaltiger Wirksamkeit gesetzt, immer der Tatsache eingedenk, dass altsprachliche Tradition nicht das Weitergeben der Asche einer „toten“ Sprache bedeutet, sondern die Über-

gabe des Feuers, das die Begeisterung für sie neu zu entfachen vermag.

Anmerkungen:

- 1) Schülerzitat aus dem Feedback zu „*Lingua Latina per se illustrata*“. – Das Werk ist zu beziehen unter www.antike-zum-begreifen.de (Dr. Gabriele Nick-Versand, Niddastr. 7, 65239 Hochheim). – Erinnerung sei an die Besprechung des Lehrwerks von Hartmut Dietrich in: FORUM CLASSICUM 3/2000, S. 205-209. Dietrich äußert sich mit sorgfältigen Beobachtungen und zahlreichen Beispielen durchweg positiv zu den Vorzügen des hier vorgestellten Werkes. Man wundert sich angesichts dieser objektiv gehaltenen Rezension, dass Ørberg in weiten Kreisen der deutschen Fachwelt so unbekannt ist und Kollegen dem Versuch, sein Konzept an einer Schule gründlich zu erproben, mitunter sogar mit hartnäckiger, didaktisch durchaus nicht immer gut begründeter Skepsis und Widerstand begegnen. Nach genau sieben Jahren kommt diese Besprechung, die übrigens unabhängig von Dietrichs Darstellung entstanden ist, unter etwas anderem Aspekt zum gleichen Ergebnis. Einmal ist keinmal, zweimal ist bewiesen.
- 2) *Lingua Latina per se illustrata*, Felix, Prima, Salvete (alt), Salvete (neu; schnitt etwas besser ab), Ostia, Actio, dazu Krüger als älteres Beispiel und Bornemann und Itinera für Lat III.
- 3) Kein Spannungsbogen, Grammatik nicht auf Lateinisch vermittelt, Aufgaben nicht selbstständig lösbar, nur teilweise altersgerecht.
- 4) Lange Einleitungstexte sind auch deshalb kontraproduktiv, weil sie den Schüler an ausführliche Vorverständnishilfen gewöhnen, die später unter Klausur- und Abiturbedingungen gerade nicht erlaubt sind.
- 5) Prima beginnt die erste Lektion mit einem Text von 40 Worten, mit 2 belanglosen Fragen zum kaum vorhandenen Inhalt, Latein 3 sogar mit weniger Text mit dem vollen Analyserepertoire im Aufgabenteil. Zum Vergleich: LL bietet in der ersten Lektion einen lateinischen Text mit 621 Wörtern, noch mal 111 lateinische Wörter in der *Grammatica Latina*, anschließend ein text- und grammatikorientiertes lateinisches Aufgabekompodium, von dessen ca. 324 Worten die Schüler 144 selbst aus ihrem Textverständnis und ihrer Formenkenntnis heraus generieren müssen, da es sich um Lückentexte und Fragen handelt, die lateinisch zu beantworten sind.
- 6) Waiblinger, Franz P.: Überlegungen zum Konzept des lateinischen Sprachunterrichts, in: FORUM

CLASSICUM 1/1998, 9-19. Waiblinger weist in seinem Aufsatz auch auf die Chancen hin, die Ørberg bietet, ebd. 14. Zur der Zeit war etwa an der AVS Flensburg ein neues Lateinbuch, dessen Abschaffung jetzt eifrig betrieben wird, gerade ein Jahr im Einsatz. Eine Einschätzung von LL liefert Stroh, W.: Hilfen zum Lateinsprechen, in: AU 5, 1994, 76-95; auch unter www.klassphil.uni-muenchen.de, mit dem Hinweis auf ein begeistertes Urteil nach 13-jähriger Erfahrung: J. O. Loyd, Indiana State University, in: New England Classical Newsletter 14, Nr. 4, Mai 1987. Inzwischen ist auch ein Lehrwerk für Altgriechisch nach Ørbergschem Vorbild erarbeitet worden: Athenaze, an introduction to ancient Greek, von Maurice Balme, Oxford University Press; wobei es auch für den spanischen und italienischen, nicht aber für den deutschen Markt bearbeitete Fassungen gibt. Ganz pragmatisch gibt es in diesem Griechischbuch keine Berührungspunkte, wenn es gleich in den ersten Lektionen z. B. um schwierigere Verbformen geht. Sie erklären sich leicht aus einem eingängigen, lebensnahen Kontext. Überschaubare Satzstrukturen und zahlreiche Wiederholungen des Gleichen in leichten formalen Abwandlungen schaffen, ähnlich wie bei Ørberg, die nötige Vertrautheit.

- 7) Als ginge es um die Veranstaltung einer Leistungsschau der Methoden wird den Schülern ein buntes „Lernbuffet“ geboten. Nur, dass man ihnen den Gebrauch von Messer und Gabel jedes Mal neu erklären muss. So findet sich z. B. in *Actio* nicht nur ein ständig wechselndes Aufgabenarrangement, jede Aufgabe ist überdies mit einem Phantasietitel versehen, dessen Sinn sich erst durch die Durchführung der Aufgabe erschließt. Zum Teil werden sogar verschiedene Titel für denselben Aufgabentyp verwendet, so dass man sich auf gar nichts mehr verlassen, geschweige denn an die Art der Aufgabe gewöhnen kann. Die *Virtus* der Vielfalt und des Einfallsreichtums der Lehrbuchmacher wird angesichts der Unmöglichkeit hier ohne Anleitung selbstständig zu arbeiten zum *Vitium*. „*Non multa, sed multum!*“ möchte man den Experten zurufen.
- 8) Dietrich (Anm. 1) nennt die Zeichnungen „präzise und liebevoll“.
- 9) Etwa ein lateinischer Fragenkatalog zu einem Lesestück aus *Prima*, welches diesen vermeintlich innovativen Aufgabentyp selbst gar nicht enthält; FORUM CLASSICUM 2/2006; vgl. Krell, Michaela: Kein Leseverstehen ohne Sprechen und Schreiben, 109-121.
- 10) Der Ansatz entspricht auch deutscher philologischer Tradition. Die Natürlichkeit, mit der

die sprachliche Vertrautheit angestrebt wird, schwebte schon LUTHER vor. Und denken wir an das Wort eines großen deutschen Altphilologen: „Wenn wir es (Altgriechisch) verstünden, müssten wir es nicht übersetzen.“ Zu erinnern ist auch an den Versuch von GEORG ROSENTHAL, mit seinem „Lateinischen Lehrbuch auf deutscher Grundlage“ (1925) eine der natürlichen Methode ähnliche Herangehensweise zu propagieren.

Schülerfeedback zu LL „Lingua Latina per se illustrata“

Ich finde das Buch gut, so toll, weil ...

Text

- ... die Geschichten und Themen spannend, interessant und abwechslungsreich sind, so dass man gar nicht zu lesen auf-hören mag und man nicht das Interesse am Text verliert.
- ... die Geschichten einfach zu verstehen sind.
- ... seine langen lateinischen Texte zu gutem Verständnis führen, im Gegensatz zum winzigen lateinischen Text in „*Salvete*“.
- ... da mehr Latein drin ist.
- ... es keine langen einleitenden Texte auf Deutsch gibt, die man ja gar nicht übersetzen kann.
- ... kein Wort Deutsch in dem Buch ist, wodurch es leichter geht.
- ... die Sätze der Übersetzungstexte viel besser zu verstehen sind und man nicht jedes Wort einzeln übersetzen muss, weil man gleich den Zusammenhang des Satzes versteht.
- ... die Sätze durch ähnliche Wiederholungen wiederholt werden und man dadurch auch fließender die Vokabeln kann.
- ... die Geschichten spannend und interessant sind. Und weil das so ist, kann man sich die Vokabeln auch gut merken. Außerdem lernt man auch viel schneller. Leute aus anderen Klassen, die wir gefragt haben, sind noch nicht so weit in Latein.
- ... man die Wörter von selbst (durch Textverständnis) erklären kann.

Motivation

- ... es mir Spaß bringt zu übersetzen.
- ... es viel mehr Spaß macht, seitdem wir das Buch haben.
- ... die Lateinstunden viel schneller vorbei gehen, seitdem wir „*Lingua Latina*“ haben.
- ... ich bessere Noten bekomme.
- ... die Arbeiten besser ausfallen.
- ... ich in der ersten Arbeit, nachdem wir das Buch bekommen haben, eine 2 geschrieben habe.

... der Lehrer von unserer Mitarbeit im Unterricht begeistert ist.

Lernstützen

... man am Rand durch Bild, Karte, Satz oder Tabelle Erinnerungs-, Übersetzungs- und Lernhilfen bekommt.

... es an der Seite Vokabeln gibt, die mit Bildern erklärt sind.

... an der Seite des Textes die neuen Wörter mit schon bekannten Wörtern auf Latein erklärt sind, wodurch man automatisch wiederholt.

... es keine überflüssigen Bilder gibt, die nur ablenken und nicht beim Lernen der lateinischen Sprachlehre hilfreich sind.

... man bei den wenigen unverständlichen Vokabeln das Vokabular in einem kleinen, dünnen, platzsparenden Vokabelheftchen zu Hilfe nehmen kann. Bei „*Salvete*“ muss man umblättern und das kostet Zeit und Aufwand.

... sich die Vokabeln und auch die Grammatik wie von selbst lernen lassen.

... die Vokabeln öfter wiederholt werden.

... nach jeder Lektion am Rand noch einmal alle neue Vokabeln aufgelistet sind.

... Das Beste an „*Lingua Latina*“ ist, finde ich, dass neue Vokabeln und Grammatik am Rand erklärt sind.

Grammatik

... es nach jeder Lektion einen Grammatikteil auf Latein gibt, wo man noch mal durchlesen kann, was da neu war.

... wir noch einen Grammatikzettel zu dem Buch kriegen, wo es dann nochmals auf Deutsch ausführlicher erklärt wird (neue Grammatik).

... nach jeder Lektion Grammatikteile sind.

... die Grammatik einfacher zu verstehen ist.

... jeder Kapiteltext mit Formen gemischt ist, im Gegensatz zu „*Salvete*“, wo ein Kapitel z. B. nur von Akkusativendungen handelt. (Text um des Textes, nicht um des grammatischen Phänomens willen.)

Aufgaben

... die Aufgaben nach jeder Lektion (Pensum A, B, C) gut zum Üben sind.

... die Fragen der Aufgabe C das Textverständnis fördern, den Text wiederholen und manchmal auch ergänzen lassen.

Allgemein

... es ein Buch ist, das in einfachster Weise Latein lehrt und somit den Schülern sowie den Lehrern vieles erleichtert.

... es die natürliche Lernmethode verwendet.

... man alles Schritt für Schritt lernt und nicht alles auf einmal. Andere von unseren Freunden in anderen Klassen haben wir das Buch gezeigt und sie würden es auch gern lieber haben als „*Salvete*“.

... man damit gut lernen kann und alles nach und nach kommt. Die erste Lektion ist leicht und dann wird es immer etwas schwerer. Durch die Pensa kann man trainieren, wie gut man die Endungen und Wörter kennt. Außerdem kommen immer mal wieder Relativpronomen etc. dran. Bei *Salvete* kommt immer alles auf einmal.

Empfehlungen

- Ich finde, das Buch sollte auf jeden Fall hier eingeführt werden.
- Ich empfehle das Buch allen Lateinlehrern, Schülern und Schulen.

FRANK OBORSKI, Flensburg

**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

Interview mit Cicero

Neun Gespräche mit Cicero aus dem achtundzwanzigsten Jahrhundert der Stadt

Die Fragen stellte Bernhard Kytzler, Silesius, im frühen einundzwanzigsten Jahrhundert.

Die Antworten erteilte Marcus Tullius Cicero, Romanus, im ersten vorchristlichen Jahrhundert.

(Fortsetzung, vgl. zuletzt FC 2/2007, S. 131f.)

Interview VIII (Der schwierige Gast)

- Frage: Sie hatten, Herr Konsular, verschiedene bedeutende Zeitgenossen. Sie sind zum Beispiel dem jungen AUGUSTUS begegnet, als er noch OCTAVIAN hieß; und Sie haben den großen CAESAR sein ganzes Leben lang gekannt.
- Cicero: Octavian besitzt, wie ich mich überzeugen konnte, viel Geist, viel Charakter, er wird auch, scheint es, gegen unsere Helden so gesinnt sein, wie wir es wünschen. (*Att.* 15,15,2)
- Sie haben also einen ganz und gar positiven Eindruck von dem jungen Mann?
- Inwieweit seinem Alter, seinem Namen, seinem Erbe, seiner Erziehung zu trauen ist, das bleibt eine große Frage. Sein Stiefvater jedenfalls, mit dem ich in Astura gesprochen habe, meint, es sei ihm nicht zu trauen. (*ibid.*)
- Wie ist denn demnach mit ihm umzugehen?
- Trotz allem müssen wir ihn fördern und ihn jedenfalls von ANTONIUS fernhalten. Also: gute Grundlagen, wenn er nur konsequent bleibt. (*ibid.*)
- Sie mögen ihn also doch?
- Aber ich traue seiner Jugend nicht; ich weiß nicht, was er im Schilde führt. (*Att.* 16,10) Und eigentlich ist er ein großes Kind! (*Att.* 16,11,6)
- Ist er Ihnen vielleicht nicht forsch genug?
- Mut hat der junge Mann schon genug, aber doch zu wenig Autorität. (*Att.* 16,17,2)
- Und der große JULIUS CAESAR? Wie haben Sie den *Dictator Perpetuus* persönlich erlebt?
- Was für ein unsympathischer Gast! Aber eigentlich war sein Besuch nicht zu bereuen; er hatte immerhin beste Laune. (*Att.* 13,52)
- Wann war das?
- Als er am zweiten Tag der Saturnalien abends zu PHILIPPUS kam, füllte sich dessen Villa dermaßen mit Soldaten an, dass kaum noch ein Speisesaal für Caesar freibleib. Es waren immerhin volle zweitausend Mann! (*ibid.*)
- Hat Sie das beunruhigt?
- Mir wurde angst und bange, wie das am folgen-

den Tage gehen sollte. Aber BARBA CASSIUS half mir aus der Not: er stellte mir Posten, Biwak war auf freiem Felde, meine Villa blieb abgesperrt.

- Und Caesar?
- Der blieb am dritten Tage der Saturnalien bis gegen ein Uhr bei Philippus. Niemand wurde vorgelassen; ich vermute, es gab einen Kassensturz mit BALBUS. Von dort kam er zu Fuß den Strand entlang zu mir herüber. Nach zwei Uhr gings ins Bad; dann Audienz wegen MAMURRA, aber: keine Reaktion.
- Und Ihre Bewirtung?
- Er ließ sich anschließend erst einmal salben und kam dann zu Tische. Er wollte wohl ein Brechmittel nehmen, und so aß und trank er ungeniert und mit bestem Appetit.
- Hatten Sie für ihn etwas Besonderes auffahren lassen?
- Es war ein ganz glänzendes, prächtiges Mahl! Und nicht allein das, sondern „gut gekocht und gut gewürzt, mit gutem Gespräch und wenn du mich fragst: höchst behaglich“. [LUCIL. 1136 Krenkel]
- Was machte denn sein Gefolge?
- Es wurde in drei Speisesälen sehr stattlich bewirtet. Schon den weniger vornehmen Freigelassenen und sogar den Sklaven fehlte es an nichts; den Angeseheneren ließ ich erst recht bestens aufwarten. Kurz und gut, ich konnte mich sehen lassen. (*ibid.*)
- Also Friede, Freude, Festmahlzeit?
- Nun ja, der Besuch war jedenfalls nicht der, zu dem man sagt: „Schau doch ja bitte herein, wenn du wieder vorbeikommst!“ Das eine Mal reichte völlig!
- Wovon war denn bei Tisch die Rede? Gab es viel Politik?
- Ach, es kam nichts Ernsthaftes vor; im Gespräch ging es nur um Literatur.
- Und das macht einem Gast wie Julius Caesar Spaß?

– Was wollen Sie? ER hatte sein Vergnügen und fühlte sich wohl. Und damit haben Sie meinen Bericht von diesem Gastmahl. Oder besser: dieser Einquartierung. Für mich war das alles recht unerfreulich, aber nicht eigentlich unangenehm.

– Herr Konsular, wir danken Ihnen für dieses detailreiche Gespräch.

BERNHARD KYTZLER, Durban (Südafrika)

Nachruf auf Eckart Mensching (1936-2007)

Am 21. Juli 2007 starb Professor Dr. ECKART MENSCHING im 71. Lebensjahr. Die deutschen, insbesondere die Berliner Altphilologen haben ihm viel zu danken. Die Leser dieser Zeitschrift werden ihn als langjährigen Autor des fachwissenschaftlichen Teils der „Zeitschriftenschau“ in guter Erinnerung haben, den er von 1982 bis 2005 regelmäßig, gründlich und zugleich knapp und übersichtlich betreut hat. Aber dies war natürlich nur ein – wenn auch arbeits- und zeitaufwendiges und stets sorgfältig erstelltes – „Nebenprodukt“ seiner vielfältigen wissenschaftlichen Tätigkeit für Schule und Universität. 25 Jahre lang, von 1980 bis 2005 hat er als Schriftleiter das Mitteilungsblatt „Latein und Griechisch in Berlin“ (ab 1993 „und Brandenburg“) herausgegeben und in diesem Zusammenhang zahlreiche Detailstudien zur Geschichte der Klassischen Philologie publiziert, insbesondere zu Leben und Werk vieler in der NS-Zeit verfolgter Philologen. Die zum großen Teil zunächst im Berliner Mitteilungsblatt erschienenen Aufsätze wurden von ihm selbst von 1987 bis 2004 als Schriftenreihe der Technischen Universität Berlin in 14 Broschüren unter dem leicht untertreibenden Titel „Nugae zur Philologie-Geschichte“ veröffentlicht (vgl. <http://www.ub.tu-berlin.de/index.php?id=202>). Eine Umschau im Internet zeigt, dass diese Forschungen auch im Ausland Beachtung und Anerkennung fanden.

Eckart Heinrich Mensching wurde am 1.12.1936 in Hameln/Weser als Sohn eines ev.-luth. Pfarrers geboren. 1956 legte er am Max-Planck-Gymnasium in Göttingen das Abitur ab. Von 1956 bis 1961 studierte er vor allem die Fächer der Klassischen Altertumswissenschaft an den Universitäten Göttingen, Basel und Bern. 1961 wurde er in Basel zum Dr. phil. promoviert (Dissertation über FAVORIN VON ARELATE), 1962 folgte das Staatsexamen für das Lehramt an höheren Schulen. 1963 bis 1969 war er Wiss. Assistent

am Seminar für Klassische Philologie der Universität Göttingen, 1969 bis 1970 Oberassistent. 1968 erhielt er die *venia legendi* von der Universität Bern, 1969 auf dem Wege der Umhabilitation an der Universität Göttingen. 1970 wurde er auf den Lehrstuhl II für Klassische Philologie (Latinistik) an der Technischen Universität Berlin berufen. Er war mit KARIN MENSCHING verheiratet, die bereits zwei Jahre vor ihm verstorben ist. Eckart Mensching starb nach mehrmonatiger Krankheit. Die Beerdigung fand im engsten Familienkreis statt.

Die Technische Universität Berlin würdigte seine Verdienste in einer Traueranzeige im Berliner „Tagesspiegel“ vom 29.7.2007. Darin heißt es: „Er hat sein Fach mit hohem Engagement vertreten. Als begeisterter Lehrer brachte er vielen Studierenden die Schönheit der Alten Sprachen näher. Seine Forschung gehörte in den letzten Jahren der Geschichte seines Faches, deren Vertreter er in liebevollen Biographien würdigte.“ In einem Brief charakterisierte ihn ein Berliner Kollege treffend: Eckart Mensching war „ein zurückhaltender und bescheidener Mann ... Er machte aus seiner professoralen Existenz kein Weihefestspiel wie viele andere, denen er überlegen war, er kannte im Umgang mit seinen Studenten bei aller Distanz noble und herzliche Gesten ... In seinen ‚Nugae‘ finden sich wahre Kabinettstücke biographischer Darstellungen, geschrieben mit Herz und Verstand, und herausragend, weil sie die Person des Autors fast gänzlich hinter seinem Gegenstand verschwinden lassen“. Ein Göttinger Kollege schrieb: „Der Name Eckart Mensching wird in der Klassischen Philologie immer mit zwei Forschungsschwerpunkten verbunden bleiben, in denen E. M. Neues geschaffen hat: in der CAESAR-Forschung und in der Dokumentation der Schicksale deutsch-jüdischer Gelehrter, die in der Zeit des National-

sozialismus vertrieben oder ermordet wurden“. Zur Caesar-Forschung sind – von zahlreichen vorbereitenden und ergänzenden Aufsätzen in Zeitschriften abgesehen – zwei Bücher von ihm erschienen, die auch dem Gymnasiallehrer von großem Nutzen sind, das eine über die Rezeption von Caesars *Bellum Gallicum* in Deutschland im 20. Jahrhundert (1980), „das andere, bescheiden nur als ‚Einführung‘ in Caesars *Bellum Gallicum* benannt, in Wirklichkeit aber ein grundlegendes Werk zu Caesars Erzählstil und zur Frage von Caesars Glaubwürdigkeit (1988)“. Damit hat er „wesentliche Anstöße zur Neubewertung Caesars und seines Nachlebens gegeben“.

Der Unterzeichnete hat Eckart Mensching in einem Vierteljahrhundert fruchtbarer Zusammenarbeit für den Berliner Altphilologenverband, für die Lehrerfortbildung und nicht zuletzt für diese Zeitschrift kennen und schätzen gelernt. Ich verdanke ihm viele Anregungen zu eigenen Studien (insbesondere zum Fabeldichter PHAEDRUS, zum Lateinsprechen im Unterricht, zur Geschichte des altsprachlichen Unterrichts). Viele andere werden sich ebenso dankbar ihres verstorbenen Lehrers oder Kollegen erinnern.

ANDREAS FRITSCH

Zeitschriftenschau

Der Altsprachliche Unterricht

Symptomatisch für Heft 3/2007 des AU, das sich aus gegebenem Anlass ausschließlich mit Kaiser KONSTANTIN beschäftigt, ist der Umstand, dass den vier Praxisbeispielen drei (!) Basisartikel vorangestellt sind: Die Thematik ist offensichtlich so komplex, dass selbst Altphilologen umfangreiches Hintergrundwissen benötigen, um diese schillernde Person der Spätantike annähernd erfassen zu können. Ohne Frage gelingt es ULRICH EIGLER, PHILIPP FONDERMANN und SAMUEL C. ZINSLI, kompetent, prägnant und gut nachvollziehbar nicht nur die mit der Tetrarchie obsolet gewordene Beschränkung auf Rom als Hauptstadt und die damit verbundene Dezentralisierung, sondern auch die extrem gegensätzliche Darstellung Kaiser Konstantins bei christlichen und heidnischen Autoren zu erörtern. Leider fehlt jedoch für alle Praxisbeispiele eine schlüssige didaktische Begründung, warum sich Schülerinnen und Schüler so intensiv, wie es nötig ist, um kein einseitiges Bild entstehen zu lassen, im zeitlich immer stärker eingeeengten Lateinunterricht damit beschäftigen sollen. Diese Frage drängt sich vor allem bei den – gut recherchierten und sehr gelehrten – Beiträgen von MICHAEL MAUSE und HANS-LUDWIG OERTEL auf: Mause möchte mit seiner „Der ideale römische Kaiser“ überschriebenen Unterrichtsreihe den Schülern „das Genus des Panegyricus mit seinen Beson-

derheiten näher [...] bringen“ (S. 33), gestützt auf Auszüge der *Rhetorica ad Herennium* und der *Panegyrici Latini*; die von Mause selbst angesprochene Problematik (artifizielle Sprache der Panegyriker, allgemein verbreitete Bewertung als Lobhudelei) wird von ihm nicht entkräftet. Hans-Ludwig Oertel mutet seinen Schülern im Rahmen der *Aeneis*-Lektüre einen recht detaillierten Vergleich ausgewählter Passagen mit dem barocken Versepos *Constantinus* des Franzosen PIERRE MAMBRUN zu – für Philologen ein interessantes „Schmankerl“, für 17- oder 18-Jährige aufgrund der zum Verständnis notwendigen Erläuterungen kaum zu bewältigen (ganz abgesehen von den Motivationsschwierigkeiten, die sich daraus ergeben). Nicht weniger erklärungsbedürftig, aber sehr viel unmittelbarer umzusetzen ist das Praxisbeispiel von MARIA KIRCHBAUMER, das „Das Constitutum Constantini und seine Illustration in der Kirche ‚Santi Quattro Coronati‘ in Rom“ zum Thema hat und zum besseren Verständnis der interessanten Ausführungen der Autorin die relevanten Textpassagen in Übersetzung sowie die meisten der besprochenen Fresken überwiegend in aufwändigem Farbdruck als Materialien mitliefert; es scheint durchaus realistisch, dass damit – je nach Akzentuierung – sowohl mit jüngeren Schülern als auch mit Kursoberstufelern, sowohl im Klassenraum als auch vor Ort in Rom Gewinn bringend gearbeitet werden kann.

Zwiespältig ist aus meiner Sicht das letzte Praxisbeispiel von FRANK OBORSKI mit dem Titel „Von der Märtyrersekte zur Staatskirche – Zum Verhältnis von Kirche und Staat im frühen Christentum“. Die fachkundig erläuterte Thematik ist zweifelsohne auch für die Schule interessant, die getroffene Textauswahl (u.a. mit Auszügen aus PLINIUS, TERTULLIAN, ORIGENES, EUSEBIUS und den Märtyrerakten) angesichts des Zentralabiturs und abiturrelevanten Autorenkanons m. E. in vertretbarer Zeit nicht machbar. Vielleicht eignet sich das Material aber vorzüglich als Grundlage für eine bereits in vielen Bundesländern eingeführte Präsentationsprüfung oder Semesterarbeit („besondere Lernleistung“) im Abitur. In der Rubrik AUextra stellt FRANK-THOMAS OTT offensichtlich gut gelungenes, altersdifferenziertes Material des Pädagogischen Zentrums Rheinland-Pfalz (nicht nur) zur Vorbereitung einer Exkursion zur Konstantin-Ausstellung in Trier vor und liefert am Ende seines Artikels – endlich! – schlüssige Gründe, die trotz gekürzter Stunden tafeln für eine Behandlung Kaiser Konstantins im Unterricht sprechen. NORBERT SIEMER ergänzt dies unter dem Titel „*Roma Secunda* – Eine Alternative zu Rom?“ durch Anregungen für eine ebensolche Trier-Exkursion; einschlägige Adressen und Telefonnummern sind beigefügt. Tipps und Termine, bei denen ich (spätestens) einen Hinweis auf das großartige Rom-Panorama in Leipzig (Ausstellungstitel: ROM CCCXII) erwartet hätte, beschließen dieses reichhaltige, aber unter didaktisch-methodischen Gesichtspunkten weniger zu empfehlende Heft.

MARTIN SCHMALISCH

Im **Gymnasium** Heft 114/2 (2007) findet man folgende Beiträge: D. ENGELS: *Postea dictus est inter deos receptus*. Wetterzauber und Königsmord: Zu den Hintergründen der Vergöttlichung frühromischer Könige, S. 103-130. Abstract: Aus dem Vergleich der Erzähltraditionen um Tod und Vergöttlichung von Aeneas, Latinus, Aventinus, Armulus Silvius, Titus Tatius, Romulus und Tullus Hostilius geht hervor, dass hinter den Quellenberichten die Erinnerung an ein archaisches Ritual des Wetterzaubers steht, durch welches der mit Jupiter identifizierte König mittels der Imitation

von Donner und Blitz den Himmelsgott zum Handeln zwingt. Dieses Ritual mochte teilweise auch den Tod des Königs implizieren, welcher nach seinem Selbstopfer vergöttlicht wurde. – N. HOLZBERG: Vom *vates* zum Vater des Abendlandes. Metamorphosen Vergils durch die Jahrhunderte, S. 131-148. – Berichte und Diskussionen: U. SCHMITZER: Neue Forschungen zu Ovid – Teil III, S. 149-179. – Beiträge in Heft 114/3 (2007): R. KLEIN (†): Das Eigene und das Fremde. Roms politisch-geographische Denkweise über den *orbis terrarum*, mit einem Anhang: Ergänzungen zum Schriftenverzeichnis von Richard Klein, S. 207-232. Abstract: Der ideologisch begründeten Gleichsetzung von *orbis terrarum* und *orbis Romanus* von CICERO bis in die Spätantike steht eine realistische Denkweise gegenüber, die sich in Anerkennung von Flussgrenzen, Befestigungsanlagen und einer losen Anbindung von Klientelrandstaaten sowie in weitreichenden Handelsbeziehungen äußert. Was die Entdeckungen betrifft, so waren für die Römer durchwegs politische und wirtschaftliche Gründe ausschlaggebend, wie sich bei der Erschließung des Nordens von CAESAR über die Germanienpolitik des AUGUSTUS bis zu den Britannienfeldzügen AGRICOLAS zeigen lässt. Zur Veranschaulichung dieser praktischen Ausrichtung werden der *Periplus Ponti Euxini* ARRIANS sowie die beiden anonym überlieferten handelsgeographischen Schriften *Periplus Maris Erythraei* und *Expositio totius mundi et gentium* vorgestellt. Abschließend wird das von Gegensätzen und Annäherung bestimmte Verhältnis zwischen der universal ausgerichteten christlichen Kirche und dem römischen Imperium von den Anfängen bis AUGUSTIN kurz nachgezeichnet. – CHR. SCHMITZ: ‚Umwertung aller Werte‘ in Lucans *Pharsalia*, S. 233-249. Mit NIETZSCHES Formel der ‚Umwertung aller Werte‘ lässt sich ein Wesenszug der *Pharsalia* erfassen: die Verkehrung traditioneller und allgemein anerkannter Werte. Im Bürgerkrieg zwischen CAESAR und POMPEIUS, in dem Bürger, sogar Verwandte einander bekämpfen, herrscht ohnehin das Gesetz der Verkehrung. Dass das Verbrechen legitimiert wurde (*ius ... datum sceleri canimus*, 1,2), wird bereits im Proömium als Grundthema der *bella ... plus quam civilia* (1,1) genannt. In dieser verkehrten

Welt geht die Zerstörung der Werte allenthalben mit einer Umdeutung der Begriffe einher: *sceleri ... nefando/nomen erit virtus* (1,667f.). Es soll gefragt werden, wie sich die Umwertung der bis dahin gültigen Werte vollzieht, was jeweils den Ausschlag gibt, wer die Umdeutung vornimmt und von wem und warum diese anerkannt wird. – Berichte und Diskussionen: N. BLÖSSNER: Platons missverständene Ethik. Das neue Bild von Platons ‚Staat‘ seit 1988, S. 251-269.

Heft 4/2007 (Nr. 114/2007) beginnt mit dem Beitrag von P. RIEMER: Nichts gewaltiger als der Mensch? Zu Sophokles' Kritik an der zeitgenössischen Kulturentstehungslehre (305-315). Es folgen: P. KUHLMANN: Theologie und Ethik in Ovids Metamorphosen (317-335) und S. KOSTER: „... des Springquells flüssige Säule“. Beschreibungen des elegischen Distichons (337-355). Ausgehend von Beschreibungen des elegischen Distichons vornehmlich durch die Weimarer Klassik und deren zeitgenössische Rezeption werden die Aussagen der antiken Vorgänger interpretiert. Es stellt sich heraus, dass keine andere Versform die Bildhaftigkeit in vergleichbarer Vielfalt herausgefordert hat.

Die Doppelpnummer 2+3/2006 der **Pegasus-Online-Zeitschrift** (<http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/>) umfasst folgende Beiträge: H. SCHWILLUS: Vom Wert der Tradition. Christliche Überlieferung und Bildung in der pluralen Gesellschaft, S. 1 – 12. Christentum und Kirche gehören ebenso wie die Überlieferungen der klassischen Antike untrennbar zur europäischen Kultur. Welche Bedeutung die christliche Tradition jedoch im Rahmen einer sich als plural beschreibenden Gesellschaft einnehmen soll, wird kontrovers diskutiert. Wie mit den Überlieferungen angesichts von Säkularisierung und Individualisierung umgegangen werden kann, ist eine wichtige Frage moderner Religionsdidaktik und Bildungsforschung, die die Selbstbildung des Menschen zum Ziel haben. In einem solchen Kontext kann Tradition zu einer Perspektive werden, die dem Menschen Freiräume eröffnet, indem sie der scheinbar normativen Kraft des Faktischen widerspricht. Als pädagogische und didaktische Konsequenz ist daher ein nicht-traditionaler Umgang mit Tradition zu gestalten.

– D. STRATENWERTH: Lateinische Vokabeln in heutiger Gestalt, S.13 – 27. Latein als Mutter der romanischen Sprachen wird nicht nur auf den ersten Seiten der Lehrbücher erwähnt, sondern auch gern als Argument für die Wahl des Lateinischen angeführt. Im Unterricht dann wird immer wieder auch Bezug auf die romanischen Sprachen genommen, um durch die Vernetzung der Sprachkenntnisse vor allem die Wortschatzarbeit zu unterstützen. Dies wird auch durch Lehrbücher gefördert. Um auf diesem Gebiet mehr Informationen und vor allem konkrete Unterstützung zu bieten, hat D. Stratenwerth über Jahre seine Kenntnisse der verschiedenen Sprachen und ihrer Entwicklung sowie Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis ausgewertet. Er führt nicht nur detailreich in das Thema ein, sondern beleuchtet auch problematische Aspekte und liefert durch Tabellen darüber hinaus Material, das – ganz nach Bedarf verändert – direkt im Unterricht eingesetzt werden bzw. als Anregung dienen kann. – St. KIPF: Aut Caesar aut nihil? S. 28 – 46: CAESAR nimmt in der Geschichte des Lateinunterrichts eine einzigartige Stellung ein: Wohl kein anderer Autor wurde und wird als der „römischste Römer“ mit dem Lateinunterricht so identifiziert, dass beide wie selbstverständlich zusammenzugehören scheinen. In der Tat hat Caesar jedoch nicht nur Spracherwerb und Lektürepraxis, sondern darüber hinaus auch das Erscheinungsbild des gesamten Lateinunterrichts geprägt. Mit Sicherheit ist es vor allem der jahrzehntelangen Praxis der Caesar-Lektüre zu danken, dass auch heute noch mit dem Lateinischen zuallererst grammatischer Drill und militärische Taten, weniger Dichtung oder Philosophie identifiziert werden. Der Eindruck trägt nicht, als bündelten sich in der Lektüre des *Bellum Gallicum* wie in einem Brennglas alle wichtigen formalen und inhaltlichen Ziele, Fachleistungen und Wandlungen des Lateinunterrichts im Laufe seiner Geschichte. Am Beispiel der Caesar-Lektüre spürt der Vortrag diesen Wandlungen nach und schlägt dabei einen Bogen vom 18. Jahrhundert bis in die Gegenwart. – P. HABERMEHL: Martial – didaktisch, S. 47 – 61: Sexualität und Erotik spiegeln in ihren Formen und Spielarten ein Stück Kultur- und Sittengeschichte wider. Sie

sind weitgehend vom Zeitgeist, vom jeweiligen Freiheitsbegriff und dem Verhältnis zu Religion, Moral und Körper abhängig. – MICHAEL WENZEL zeigt, wie anhand dreier Epigramme Martials (II 80, VI 91, XII 16), in denen der scharfzüngige Spötter ebenso geistreich wie anzüglich das Sexualleben seiner Zeitgenossen aufs Korn nimmt, den Schülern auf verblüffend unterhaltsame Weise Einblicke in die römische Gesellschaft und in ihre Werte vermittelt werden können. – M. LOBE: Totus mundus agit histrionem, S. 76 – 83: Ausgehend vom modernen medizinisch-soziologischen Befund des Gegenwartsmenschen als histrionischen Sozialcharakters werden an MARTIALIS Epigramm 3, 43 und einem zeitgenössischen Cartoon des deutschen Dichters und Malers ROBERT GERNHARDT Maskenmenschen vorgeführt. Ein Vergleich beider fast zwei Jahrtausende auseinanderliegenden Texte zeigt bemerkenswerte Parallelen zwischen dem antiken und zeitgenössischen Satiriker auf. Nicht zuletzt versteht sich der Beitrag als Hommage an den am 30.06.2006 verstorbenen Robert Gernhardt. – K. BARTELS: Geflügelt, entflohen, S. 84-87: Geflügelte Worte aus der Antike fehlen auch heute in keinem Zitatenschatz. Klaus Bartels zeigt unter anderem, dass Geflügelte Worte im Laufe ihrer Rezeption aufgrund neuer Bezüge ihre ursprüngliche Bedeutung verändert haben und die große Popularität ihrer Lebensnähe und auch ihrem Prestigewert verdanken. – H. FRANZ: Pyramus et Thisbe, S. 88-97: Harald Franz stellt ein bemerkenswertes Unterrichtsprojekt vor: Schülerinnen und Schüler einer 8. Klasse erarbeiteten eine lateinische Film-Version von Pyramus und Thisbe. – FRAUKE HANEBECK, CHRISTINA PORTZ: Herzblatt, S. 98-101: Die beiden Autorinnen stellen ein Projekt vor, das zu den Siegern des Bundesfremdsprachenwettbewerbs 2006 in Berlin gehörte: Die bekannte Fernsehshow Herzblatt wird in einer lateinischen Version geboten. – N. RUF: Augustus und der Prinzipat, S. 102-126: Kenntnis der soziokulturellen und politischen Rahmenbedingungen lateinischer Literatur ist bei Schülern oft nur mangelhaft oder gar nicht vorhanden. Dies wird immer wieder bei der Behandlung augusteischer Autoren deutlich. Der vorliegende arbeitsteilige Lernzirkel soll diesem Missstand abhelfen und die Schüler zu einem ver-

tieften Verständnis der genannten Bedingungen führen. Dieses Verständnis erarbeiten sich die Schüler mit Hilfe vorgegebenen Materials und anhand von Leitfragen zu vier Themenkreisen weitestgehend selbst. Zur Erarbeitung der vier Themenkreise „Selbstdarstellung“, „Repräsentationskunst“, „Religiosität und Götterkult“ und „Familienpolitik“ werden lateinische Texte, die teils von den Schülern zu übersetzen sind, teils in Übersetzung geboten werden, zusammen mit antiken Plastiken, Bauwerken, Münzen, aber auch modernen fachwissenschaftlichen Texten interpretiert.

Die Nummer 1/2007 der Pegasus-Onlinezeitschrift umfasst in der Rubrik *Erga* folgende Artikel: P. HIBST (Siegen) gibt in seinem Beitrag „Von der Kunst, die Zukunft zu gestalten oder: Lernen, in Utopien zu denken – Die Utopia des Thomas Morus im Lateinunterricht. Bildungsgehalt und didaktische Bedeutsamkeit“ (http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2007_1/erga_1_2007_hibst.html) einen äußerst instruktiven Einstieg in die Lektüre der *Utopia* des THOMAS MORUS. Sein didaktischer Schwerpunkt liegt darin, die Schüler in utopisches Denken einzuführen, nicht als Mittel der Weltflucht, sondern um ein vernunftgeleitetes, auf Veränderung gerichtetes Verhalten zu fördern. Hibst liefert zusätzlich umfangreiche Unterrichtsmaterialien. – „Intellektuelle Bildung (...) und die Frage, wie man sie erwirbt und wie man sie zu leben hat“ sind zentrale Themen im *Ceuvre* des Syriers LUKIAN AUS KOMMAGENE (ca. 120 bis nach 180 n. Chr.), denen sich der Beitrag „Grübler, Schwätzer, Scharlatane — das Bild des Intellektuellen bei Lukian“ (http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2007_1/erga_1_2007_moellendorf.html) von P. VON MÖLLENDORFF (Gießen) widmet. Denn Bildung wird „seit dem ersten vorchristlichen Jahrhundert zunehmend zu einem Statussymbol der griechischsprachigen lokalen Oberschichten, ermöglicht neben dem Vermögen politischen Einfluss und – bis hin zum Kaiserhof – Autorität. Doch führt der Bildungsehrgeiz auch zu heftigster Konkurrenz der Intellektuellen und es erstaunt nicht, „dass Bildung bisweilen nur vorgetäuscht wird und dass sich die wirklich Gebildeten um die Entlarvung solcher Scharlatane bemühen“, etwa auch Lukian in satirischer Form. Anhand ausgewählter Textbeispiele geht

Peter von Möllendorff der Frage nach, „was denn aus der Sicht dieses eminenten Intellektuellen zum Bildungsstandard seiner Zeit gehört, wie man bloße Bildungsprätention enttarnt und auf wie viele verschiedene Weisen ein nicht wirklich Gebildeter sich in jener Zeit blamieren kann.“ – Die neulateinische Literatur gewinnt im Lateinunterricht zunehmend an Bedeutung. N. THURN (Berlin), ein hervorragender Kenner dieses Teilfachs der Latinistik, gibt einen ebenso kurzweiligen – der hier veröffentlichte Aufsatz „Das Studium neulateinischer Literatur im 21. Jahrhundert: Warum? Wozu? Wie?“ (http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2007_1/erga_1_2007_thurn.html) bewahrt den ursprünglichen Vortragscharakter – wie informativen Überblick über Gegenstand und Forschung, Gattungen und Vertreter der neulateinischen Sprache und Literatur. Eine ideale Lektüre für eine erste Orientierung über die neulateinische Literaturgeschichte. – Im Lateinunterricht kann mit Hilfe des Übersetzungsvergleichs die Reflexion und Auseinandersetzung mit dem Übersetzen deutlich gefördert werden. Den Schülern sollte deutlich werden, dass wesentliche Teile eines Gedichts eigentlich nicht übersetzbar sind, sondern dass eine Übersetzung vielmehr stets nur eine Deutung des Originals sein kann. DOROTHEA WEISS (Berlin) liefert anhand CATULLS c. 8 anregende Vorschläge für einen gelungenen Übersetzungsvergleich. Drei Anhänge bieten zudem wertvolles Material: Anhang 1 (Text und Übersetzungen); Anhang 2 (Texte zur Übersetzungstheorie); Anhang 3 (drei ausführliche Übersetzungskritiken zu Catulls c. 8). – Die Rubrik *Agora* bietet folgende Beiträge: Zentraler Bestandteil des Griechisch- und Lateinunterrichts ist das Übersetzen. In seinem Beitrag „Übersetzen ohne Verrat?“ (nach dem italienischen Wortspiel *Traduttore – Traditore*) beschäftigt sich D. STRATENWERTH (Berlin) mit der Problematik der Übersetzung und verdeutlicht dies, auch für Schüler gut nachvollziehbar, anhand zweier zentraler Beispiele aus der antiken Literatur: Für das Griechische hat er KALLIMACHOS' Epigramm 61 Asper (62 Pf.) und für das Lateinische OVIDS Metamorphosenproömium (met. I,1-4) gewählt. Die beigefügten Hypertexte machen den Schülern den Zusammenhang zwi-

schen Original und jeweiliger Übersetzung klar und verdeutlichen insbesondere die – vor allem für Schüler unterer Klassenstufen schwer zu erkennenden – Hyperbata. Die drei Varianten der Ovid-Übersetzung ermöglichen den Einsatz in verschiedenen Altersstufen. – CHR. ZITZL (Freyung) lenkt in seinem Artikel „Die Tragik einer großen Liebe – Abaelard und Héloise im lateinischen Lektüreunterricht“ (http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2007_1/agora_1_2007_zitzl.html) das Augenmerk auf einen lateinischen Autor des Mittelalters, dessen Name zwar vielen bekannt, dessen sprachliche Brillanz aber den meisten eher verborgen ist. Im Folgenden werden zunächst Leben und Werk Abaelards kurz vorgestellt. Danach folgen Gedanken und Anregungen zur Lektüre Abaelards im Lateinunterricht.

Im Mittelpunkt des Heftes 117 (Mai 2007) von **Geschichte Lernen** stehen zentrale Strukturen und Einrichtungen der römischen Republik. Dabei setzen die Unterrichtsvorschläge auf methodische Vielfalt, wie z. B. Standbildbau, topografische Erkundung und Lernspiel. Das Heft umfasst folgende Artikel: M. BERNHARDT: „Innenansichten der Römischen Republik“ (2-10); – M. DIETZE: „Steh zu deinen Freunden. Das römische Klientelwesen mit Standbildern erfassen“ (11-17); – M. MAUSE: „Kriegerische Expansion. Das Konzept des *bellum iustum* untersuchen“ (18-25); – SUSANNE SCHUL: „... me fecit ... ‘ Grabsteine als Quellen des römischen Handwerkerstandes“ (26-32); – DOROTHEA ROHDE: „Wo hatten die Konsuln ihr Büro? Erschließung von Ämtern anhand von Stadtplänen“ (33-39); – T. GROVE: „Washington – das neue Rom? Ein struktureller Vergleich der Außenbeziehungen der USA und des Römischen Reiches“ (44-50); – F. MAIER: „Frauen im Kampf um Rom. Die Republik am Abgrund durch Catilinas Revolte“ (51-57); MONIKA ROX-HELMER: „Spannung und Rätsel zur Römischen Republik“ (Jugendliteratur) (58-61); UTA HARTWIG, ILKA RICHTER: „Epoche im Netz“ (Links zum Thema des Heftes – 62f.). Das Spiel „Wer wird Konsul?“ (zum Download unter <http://www.friedrichonline.de>) von TOBIAS PILZ dient dazu, Schülerinnen und Schülern der Sek. I und der Sek. II die römische Ämterlaufbahn nachvollziehbar zu machen. Zum Spiel gehören

ein zweiteiliger Spielplan sowie Ämter- und Ereigniskarten für fünf farblich unterscheidbare Ämter. Die Spielkarten sind so angelegt, dass sie leicht auszuschneiden sind. Didaktische Hinweise zum Spiel finden sich in Geschichte lernen 117 (Römische Republik) auf S. 40–43.

Titelthema im Heft 2/2007 von **Antike Welt** sind „Beutekunst und Grabraub“ mit u. a. folgenden Beiträgen: M. BECKER: „Spielball der Mächte. Raub und Missbrauch antiker Kunstwerke ist ein Phänomen, das Methode und Tradition hat“ (8-14); – M. HÖVELER-MÜLLER: „Nenne mir alle Männer, die mit dir in den Gräbern waren!“ Aus den Prozessakten gegen ägyptische Grab- und Tempelräuber gehen zahlreiche Details zu den Hintergründen der Plünderungen hervor“ (15-20). – Außerdem ist zu vermerken: D. BENNETT: „Die ehemalige Hauptstadt Britanniens. Das wechselhafte Schicksal der Stadt Colchester kann als ein Spiegelbild der Geschichte Englands betrachtet werden“ (47-52). – Ausstellungshinweise: „Konstantin der Große. Ein Kaiser zwischen Antike und Christlichem Mittelalter“ (70) – „Archéopub. Das Überleben der Antike in der Werbung“ (71), Ausstellung bis 31.12.2007 im Archäologischen Museum Straßburg, vgl. www.musees-strasbourg.org. *L' exposition Archéopub, largement complétée et développée depuis sa première version conçue et réalisée par le Musée Archéologique en 1994, traite des nombreuses utilisations de thèmes antiques dans la publicité commerciale, depuis les années 1930 jusqu'à nos jours. Ces thèmes antiques concernent la Préhistoire, les Gaulois, mais aussi très largement la civilisation grecque et romaine, sans oublier l'Égypte et les pharaons. À travers une large sélection d'objets en tous genres, ces divers thèmes et leur signification sont analysés pour comprendre les mécanismes publicitaires qui se dissimulent derrière eux, tout en mettant en lumière les personnages, événements et faits historiques auxquels il est fait référence. À l'occasion de cette exposition, un catalogue a été publié aux éditions des Musées de Strasbourg : 280 pages, isbn: 2-35125-036-2; 35 €.* – „Revolutionär, Reformator oder nur kultivierter Machtmensch? Reflexionen auf Konstantin den Großen“ – damit ist das Thema in Heft 3/2007 angeschlagen: KONSTANTIN und seine Zeit. – H. BRANDT: „Konstan-

tin der Große – Der erste christliche Monarch. Der römische Kaiser Konstantin beendete die Epoche der Vier-Kaiser-Herrschaft und leitete die Entwicklung des christlichen Abendlandes ein“ (8-16). – K.-P. GOETHERT: „Trier – Des Kaisers neue Residenz. In der Spätantike wurde das bereits blühende regionale Zentrum Trier zum Herrschersitz ausgebaut“ (17-23). – W. WEBER: „Unsichtbar ist er und erfüllt sind Erde und Himmel.“ Der christliche Kirchenbau – ein neues Kapitel der europäischen Architekturgeschichte“ (25-30). – F. SCHWEIZER: „Konstantinopel – Das neue Rom am Bosphorus. Der Alleinherrscher Konstantin schuf mit der Stadt am Schwarzmeereszugang eine zweite Hauptstadt“ (31-34). – Außerdem zu vermerken: F. HILDEBRANDT: „Vorläufige Bemerkungen zur farbigen Antike. Seine Reisen durch die römisch-griechische Antike haben den Architekten und Archäologen Gottfried Semper nachhaltig geprägt“ (64-66). – SABINE FAUST, STEFANIE HOSS: „Der Spargel wächst. Bereits bei den Römern war Spargel eine geschätzte Delikatesse, der auch medizinische Wirkung zugeschrieben wurde“ (67-70). – G. GRIMM: „Noch ein Traum des Marcus Aurelius Antoninus. Wie Kaiser Caracalla versuchte, mit Hilfe seiner ‚Alexander-Connection‘ in die Familie des göttlichen Helden Achill einzudringen“ (71-78). – NICOLA CRÜSEMANN: „Auf dem Rücken der Pferde liegt das Glück der Erde. Eine Mannheimer Sonderausstellung begleitet die besondere Beziehung zwischen Mensch und Pferd durch die Jahrtausende“ (79-82). – Aus Heft 4/2007 (Titelthema: Inseln im Mittelmeer) sind folgende Beiträge zu notieren: V. GRIEB, J. BREDER: „Unterwegs zwischen den Kykladen. Eine interdisziplinäre Forschergruppe begibt sich mit dem Segelboot in die Perspektive des antiken Seefahrers in der Ägäis“ (8-16). – D. PANAGIOTOPOULOS: „Minoische Villa in den Wolken Kretas. Ein ungewöhnlich großes Gebäude im kretischen Bergland besitzt hohe Brisanz für die minoische Archäologie“ (17-24). – J. BERGEMANN: „Siziliens Süden. Als die Griechen im Jahre 688 v. Chr. an der Südküste Siziliens landeten, begann der spannende Prozess der Vermischung mit den Einheimischen“ (25-32). – G. CREEMERS: „Tongeren – Eine nördliche Bastion des Glaubens. Die älteste Stadt Belgiens erlebte

im 2. Jh. n. Chr. bereits eine erste Blüte und war im 4. Jh. n. Chr. eines der frühesten christlichen Zentren im römischen Norden“ (47-52). – JENNIFER LERCH: „Ich bin Spartacus‘. Der Kinofilm ‚Spartacus‘ (1960) verdankt seinen Welterfolg der Figur des tragischen Sklaven und Gladiators, dem Sinnbild des Freiheitskämpfers“ (70-73).

Von den beiden jüngsten Heften der Zeitschrift **Welt und Umwelt der Bibel. Archäologie – Kunst – Geschichte** beschäftigt sich die Nummer 2/2007 mit dem Thema „Auf den Spuren Jesu, Teil 2: Jerusalem“ und die Nummer 3/2007 mit dem Hauptthema „Verborgene Evangelien. Jesus in den Apokryphen“. Mehr als ein Dutzend Aufsätze umkreisen jeweils diese Themen, zu denen es auf der Webseite der Zeitschrift www.weltundumwelt-derbibel.de geprüfte Links und Materialien zur Unterrichtsvorbereitung gibt.

In der **Regensburger Universitätszeitung U-Mail** 2/07, Seite 6 berichtet H. KONEN von einem strapaziösen Unternehmen („es bedurfte mehr als 130.000 Ruderschläge, bis die Mannschaft ihr Ziel erreichte“): „Mit dem Römerschiff nach Budapest. *In eadem navi sumus* – die römische Flussgaleere Regina erreicht nach 19 Tagen Fahrt Budapest“.

In der Nummer 1/2007 (März) der Zeitschrift **Circulare** schreibt MARIE-THERES SCHMETTERER über „Liebe und Intrige für Kaiserhof und Karneval“ (zu Händels Oper „Agrippina“ (2-4) und M. HUBER gibt eine „Nachlese zu zwei Ägyptenausstellungen in Deutschland. Kleopatra und biblische Papyri“ (5f.). – W. WIDHALM-KUPFERSCHMIDT stellt als Nachlese zu einer Veranstaltung zum Lehrplanmodul „Witz, Spott, Ironie“ „Tierisches bei Catull, Martial & Co“ vor (17f.). Im Heft 2/2007 gibt es zahlreiche Berichte von Latein-Wettbewerben zu lesen, etwa W. J. PIETSCH: „Besuch bei Ovid. X Certamen Ovidianum in Sulmona“ (2f.), V. STREICHER: „Alle Jahre wieder: Zum Bewerb des Meisters nach Arpino“ (4), A. CHRIST: „19. Bundesolympiade der Klassischen Sprachen Fürstenfeld 2007“ (5), M. ARTH: „19. Bundesolympiade für Latein und Griechisch in Fürstenfeld“ (6f.).

In Heft 2/2007 der Zeitschrift **Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg** schreibt H.-J. GLÜCKLICH über „Caesar in Gallien und im Film

(Teil 1). Wechselnde Urteile über Caesar“ (56-63). – F. SCRIBA: „Lateinunterricht – eine Kunst des Verstehens. Schüler scheitern nicht, weil sie kein Latein könnten, sondern, weil sie nichts verstehen“ (64-67). In Heft 3/2007 folgt der zweite Teil der Aufsatzes von H.-J. GLÜCKLICH: „Caesar in Gallien und im Film (Teil 2). Wechselnde Urteile über Caesar“ (76-80). – Mit Bezug zu Glücklichs Beitrag geht D. STRATENWERTH der Frage nach: „Ist Caesars bellum Gallicum keine Rechtfertigungsschrift?“ (82f.). – J. RABL gibt anschließend einen „Rückblick auf den 10. Wettbewerb ‚Lebendige Antike‘ unter der Überschrift „An Grenzen stoßen – Grenzen überschreiten“, bei dem die Teilnehmerzahl von ansonsten weniger als 500 Schülern auf über 800 angestiegen ist. 58 Preise wurden vergeben; alle Teilnehmer sind aufgelistet (84-103). – UTE ROSENBACH (ihre Schule, das Canisius Kolleg, erhielt als Schule, die durch ein ganz besonderes Engagement beim Wettbewerb herausstach, den Sonderpreis der Freunde der Antike auf der Museumsinsel) beschreibt aus Lehrersicht das Projekt ‚Schülerwettbewerb: „Von der Freiheit zur Kreativität. Zum Schülerwettbewerb ‚Lebendige Antike 2007‘“ (104-106). – Mit dem ersten Berliner Zentralabitur setzt sich E.-G. LORENZ kritisch auseinander: „Wirklich ein Fortschritt? Überlegungen zum Berliner Zentralabitur im Fach Latein“ (108-116); ebenso tun dies FL. EVERS, ELISABETH PEUSCHEL und KATHARINA ROSS: „Vom Zentralabitur 2007 Latein – Bemerkungen zur Korrektur“ (117-119). – Auf Seite 122 findet man einen Nachruf auf Prof. Dr. ECKART MENSCHING, der vier Jahrzehnte lang Klassische Philologie an der TU Berlin gelehrt, 25 Jahre das Mitteilungsblatt des Landesverbands geführt und sich um sein Fach und den DAV verdient gemacht hat. Er ist am 21. Juli 2007 im Alter von 70 Jahren gestorben.

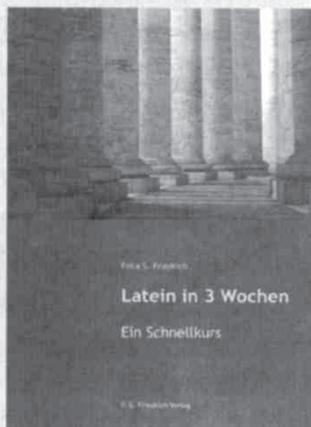
In der Doppelnummer 3+4/2006 der Zeitschrift **Die alten Sprachen im Unterricht** untersucht W. SUERBAUM zahlreiche Buchillustrationen zu VERGILS *Aeneis* aus der Zeit zwischen 1502 und 1840: „Vier (und mehr) Frauen-Bilder zu Vergils *Aeneis*“ (5-32), G. HOFFMANN berichtet über einen bemerkenswerten Vorgang: „Vom Schüleraustausch zur Städtepartnerschaft mit Griechenland“ (35-37). In Heft 2/2007 gratuliert

KL. WESTPHALEN einem Verlag, der aus der deutschen Bildungslandschaft nicht wegzudenken ist: „175 Jahre C. C. Buchners Verlag“ (5f.) – W. FEINER forderte seine Schüler auf, Werbeslogans für das Fach Griechisch zu finden, d. h. Anleihen bei gegenwärtigen Werbesprüchen zu nehmen und auf das Griechische umzumünzen: eine Fundgrube! Titel des Ergebnisberichts: „Mc Greek – I'm learning it!“ (9f.). Es folgt: R. HASENPFLUG: „Analyse und Entzifferung der Schrift der altindischen indoeuropäischen Hochkultur von 2500 bis 1900 v.Chr.“ (11-15; mehr dazu unter www.indus-civilization.info). – M. GLOCK: „Wellness – die Renaissance einer antiken Idee? Zu Platons Philebos“ (15-25). – Eine sehr lohnende Aufgabe leistet A. BLÜMEL: „Latein pur: Streifzug durch den Wortschatz moderner Sprachen“ (26-38). Er gibt plausible Antwort auf die Schülerfrage nach den ‚unverändert gebliebenen Wörtern in neueren Sprachen‘: „Wenn ich die lateinischen Vokabeln lerne, habe ich zugleich mehrere hundert Wörter des Italienischen, viele spanische, portugiesische, französische gelernt.“

Der achte Band der Zeitschrift **Pro lingua Latina** des gleichnamigen Aachener „Vereins zur Förderung des Lateinischen Sprache in Schule und Öffentlichkeit“ ist im Frühjahr 2007 erschienen: 144 Seiten stark, herausgegeben von Dr. HERMANN KRÜSSEL, dem Meister der Chronogramme, von denen es auch in diesem Heft wieder eine große Zahl auf Gott und die Welt gibt – beispielsweise eines auf das Jahr 2007: AMOR SVPERABIT OMNIA. Krüssel und seine Mitar-

beiter wollen zeigen, „wie vielseitig Latein sein kann“, sie möchten „die Facetten dieser schönen Sprache aufzeigen“, mit Chronogrammen zur Fußballweltmeisterschaft, mit einer Erinnerung an die Ersterwähnung Amerikas: „Vor 500 Jahren wurde der Name ‚Amerika‘ erfunden. Wir stellen neben der ersten Weltkarte mit der Bezeichnung America auch die Entdecker dieses Namens vor, den Kartographen MARTIN WALDSEEMÜLLER und den Humanisten MATTHIAS RINGMANN, mit denen sich STEPHAN JOSEFS in seiner Facharbeit beschäftigt hat. ... PETER NOWAK vergleicht die Ethik von CICERO und AMBROSIUS, ... MANFRED LOSSAU weist auf das große Konstantinsjahr in Trier hin.“ NINA KRÜSMANN berichtet über Exkursionen nach Xanten und ins Rheinische Braunkohlerevier, interviewt außerdem den deutschen Papst-Korrespondenten ANDREAS ENGLISCH. Es geht um den römischen Dichter AUSONIUS, den die Klasse 8d bei einer Radtour kennen gelernt hat. Viele regionalgeschichtliche Beiträge sind dabei, etwa zur Aachener Heiligtumsfahrt, zu den *villae rusticae* zwischen Rhein und Maas, zu lateinischen Toponymen der Stadt Aachen. MARKUS KRINGS übersetzt einen Abschnitt aus EINHARDS *Vita Karoli Magni* ins Öcher Platt. Es gibt diverse Anzeigen in lateinischer Sprache („*veni ad expertos!*“), und der Chef des neuen Ovid-Verlags, RUDOLF HENNEBÖHL, gibt ein langes Interview. Der Leser wird noch viel mehr in diesem Heft entdecken.

JOSEF RABL



Sehr geehrte Damen und Herren,
 liebe Kolleginnen und Kollegen,
 wir würden uns sehr über Ihr Interesse
 an unseren Herbstnovitäten und Ihren
 Besuch unserer Internetpräsenz freuen:
www.fsf-verlag.de

F. S. Friedrich Verlag, Frankfurt am Main

Besprechungen

Dieter Lau: Metaphertheorien der Antike und ihre philosophischen Prinzipien. Ein Beitrag zur Grundlagenforschung in der Literaturwissenschaft. Frankfurt am Main u. a. (Peter Lang) 2006, 437 S. (Lateres: Texte und Studien zu Antike, Mittelalter und früher Neuzeit 4, hrsg. von R. Brandt u. a.), EUR 68, - (ISBN 3-631-55949-6).

Wenn sich auch das Thema „Metapher“ inzwischen zu einem umfassend behandelten Gegenstand unterschiedlichster Disziplinen der Forschung entwickelt hat, so konstatiert der klassische Philologe DIETER LAU (L.) ungeachtet dessen, dass die Metaphertheorien der Antike und insbes. die Konzeptionen des ARISTOTELES darin eine vergleichsweise unbedeutende Stellung einnehmen, was selbst für die Klassische Philologie als genuin zuständigem Fach gelte. Dementsprechend ist ein zentrales Anliegen des umfänglichen Werkes, den Beitrag der Antike und in bes. Maße des Aristoteles zum Phänomen „Metapher“ in seiner ganzen Bedeutung herauszukristallisieren sowohl mit Blick auf Vorwegnahmen moderner Ansätze als auch diesen überlegenen Positionen unter Beachtung der Einsichten, die der Antike noch verschlossen gewesen seien. Im Einvernehmen mit der modernen Metaphorologie befindet sich L. in der Überzeugung, dass die Metapher nicht lediglich eine rhetorische Figur sei – eine Auffassung, die zu Unrecht Anwendung auf Aristoteles erfahren habe. Insofern L. in diesem Zusammenhang auf die Prinzipien antiker Metaphertheorien zurückgeht, stellt sein Buch zugleich den Anspruch, „einen Beitrag zur Grundlagenforschung in der Literaturwissenschaft“ (Vorwort) zu bieten. Ansatzpunkte zu einer Überwindung einer auf das Dekorative reduzierten Sicht der Metapher sieht L. v. a. in „der Frage nach dem Begriff, dem Wesen und dem Zustandekommen des Metaphorischen, der Frage nach der kognitiven und kommunikativen Funktion der Metapher und der Frage nach dem Verhältnis der Metapher zur Wahrheit“ (19-20), was eine transdisziplinäre Betrachtungsweise erfordere (Einbeziehung von etwa Logik, Ontologie, Psychologie, Ästhetik, Wissenschaftstheorie).

Konsequent ist der Forschungsbericht auf die modernen Bemühungen einer Korrektur der lediglich rhetorischen Auffassung der Metapher ausgerichtet. Er skizziert wesentliche Positionen zum Thema, z. B.: RICHARDS (Metapher als allgegenwärtiges Prinzip der Sprache), BLACK (Interaktionstheorie), GADAMER (Hermeneutik), RICOEUR (z. B. Kontextwirkung, semantische Innovation), PETÖFI (semantisch-pragmatische Metaphertheorie), PEIRCE und MORRIS (Semi-otikmodell), KATZ und FODOR (Metapher als Irregularität, Anomalie-Konzept), die theologische Metapherdiskussion, die Physik (Versagen der natürlichen Sprache). L. warnt sehr zu Recht davor, neuere Konzepte, die oft nur partielle Aspektverschiebungen aufwiesen, als grundsätzlich neues Metapherverständnis zu sehen (37).

Die Einleitung beschließt mit konzentrierten Hinweisen zur Thematik und Methodik (44-51). L. weitet die Untersuchungsperspektive über die gängigerweise auf das Phänomen der Metapher bezogenen Termini und Texte hinaus, rückt die Begriffe der Ähnlichkeit und Analogie ins Zentrum und gewinnt von dieser Position her eine bemerkenswerte Fülle an Fragen und Untersuchungszielen. Die kurzen Bemerkungen zur Beobachtungssprache dokumentieren das ausgeprägte methodische Bewusstsein.

Drei Großkapitel erschließen im Folgenden in unterschiedlicher Gewichtung und historisch-genetischer Darstellung das Thema: „A. Die Grundlegung der analogischen, generischen, onomatischen Einheit, der Begriffs- und Urteilslogik“ (53-115), „B. Aristoteles: die Konzeption der Metaphertheorie aus dem Geist der Philosophie“ (117- 270) und „C. Zur Metaphorologie der hellenistischen Epoche: die Simplifikation der Formprinzipien und der Typologie“ (271-364). Ein Rückblick, Verzeichnis der Abkürzungen, ein umfangreiches Literaturverzeichnis (fast 40 Seiten!) sowie hilfreiche Stellen-, Wort- und Sachregister runden den Band ab.

Die von L. aufgeworfenen Fragen und zur Diskussion gestellten Probleme (allein deren Benennung nimmt in seinem Buch wohl mehr Raum ein als einer Rezension zur Verfügung steht, vgl.

bes. 44-52), erlauben kein anderes Vorgehen, als zentrale Fragestellungen, Aspekte und Ergebnisse in den Blick zu nehmen.

Kapitel A behandelt die Vorsokratiker und PLATON, spürt die Fundamente der antiken Metaphorologie auf und sucht diese freizulegen, so dass das Kapitel – wenn auch nicht nur, so doch insbesondere – der ausführlichen Vorbereitung der Metapherkonzeption des ARISTOTELES dient. Das Verhältnis des Einen zum Vielen stellt dabei das (vorrangig) einende Band des Verstehens dar. Zustimmend hervorzuheben ist, dass L. – methodisch gesehen – ein Phänomen von der Sache her aufspürt, nicht von der Frage her, ob es bereits mit einem bestimmten Terminus belegt ist (phänomengeschichtlicher Ansatz). Zu Platon finden sich insbes. Analysen zur Analogie als ontischem Strukturprinzip und als Denkform, zum Begriff der Ähnlichkeit (Idee und Gattung als Prinzip der Einheit), zur Homonymie und zum Verhältnis von Sprache und Wirklichkeit. Sie erweisen Platon, der, auch wenn seine Sprache ja selbst reich an Metaphern sei, keine explizite Metaphertheorie entwickelt habe, dennoch als grundlegend für eine philosophische und theologische Metaphorologie.

Das Kernstück der Arbeit (Kapitel B) stellen die Ausführungen zur Metaphertheorie des ARISTOTELES dar. Nach methodischen Vorklärungen, die insbes. die Notwendigkeit begründen, bei der Untersuchung über die Poetik und Rhetorik hinauszugehen, wird seine Metapherkonzeption umfassend entwickelt und dargestellt. Die Argumentation schafft durch präzise Klärung zentraler Begriffe die notwendigen Verstehensvoraussetzungen und schreitet einsichtig voran. Ein besonderes Verdienst ist dabei, die aristotelische Metapherkonzeption von Missverständnissen moderner Rezeption befreit zu haben (z. B. die Position, Aristoteles habe die Metapher noch nicht als ein Phänomen der Allgemeinsprache aufgefasst oder dass Aristoteles die Bedeutung der Bezugswelt für die Metaphorizität von Texten nicht bekannt gewesen sei). Zu den zentralen Ergebnissen der Analyse, die hier nur angedeutet werden können, zählen das differenzierte Erschließen der Übertragungsformen (generisch, analogisch) und das Aufzeigen der Bedeutung der

Metaphorologie des Aristoteles hinsichtlich ihrer kommunikationstheoretischen, kognitiven und ästhetischen Implikationen sowie der Sprache der Wissenschaft.

Kapitel C wendet sich der Metaphorologie der hellenistischen Epoche zu und behandelt dabei auch die Rezeption griechischer Metaphertheorien im römischen Bereich (*Rhetorica ad Herennium*, CICERO und QUINTILIAN). L. sieht in hellenistischer Zeit eine ausgeprägte Tendenz zur Simplifizierung der aristotelischen Konzeption, resultierend zum einen aus dem Bestreben, diese schulrhetorischen Erfordernissen verfügbar zu machen, zum anderen aus Missverständnissen des ARISTOTELES mit dem Ergebnis mangelnder theoretischer Durchdringung und Differenziertheit. Neuplatonische Überlegungen werden auf etwa 25 S. skizziert, da „eine eingehendere Behandlung ... eine eigene Untersuchung“ (297) erforderte, wobei PLOTIN den größten Raum erhält. Zwar sei seine Leistung nicht „auf dem Feld einer innovativen metaphorologischen Begriffs- und Theoriebildung“ (318) zu sehen, er habe der Metapher mit seiner Erkenntnis der grundsätzlichen Metaphorizität jeder positiven Theologie indes einen ganz neuen Funktionsbereich erschlossen.

L. hat ein nicht ganz leicht zugängliches Buch geschrieben. Dies liegt an der Komplexität des Gegenstandes, aber auch – dadurch freilich bedingt – an der mitunter recht sperrigen Diktion. Seinem eigenen Anspruch, den LeserInnen die Metaphertheorien der Antike, dieses schwierige Thema, umfassend in subtilen Analysen von ihrer philosophischen Fundierung her zu erschließen und damit zugleich Grundlagenforschung für die Literaturwissenschaft zu bieten, wird der Autor ganz ohne Zweifel gerecht.

BURKHARD CHWALEK, Bingen

Reinhold F. Gleis (Hrsg.), *Die Sieben Freien Künste in Antike und Gegenwart. Bochumer Altertumswissenschaftliches Colloquium Bd. 72*. Trier (Wissenschaftlicher Verlag Trier) 2006. 292 S. EUR 29,50 (ISBN 978-3-88476-872-3).

Der zu rezensierende Band umfasst Vorträge, die anlässlich einer interdisziplinären Ringvorlesung an der Universität Bochum im Winterse-

mester 2004/2005 gehalten wurden. Laut Vorwort stellen Fachvertreter alle sieben *artes* (Arithmetik, Geometrie, Astronomie, Musik, Grammatik, Rhetorik und Dialektik) in ihrer antiken und heutigen Ausprägung vor. Absicht ist, „die Kontinuitäten und Diskontinuitäten in der Tradition der jeweiligen Wissenschaft deutlich werden“ zu lassen.

Der erste Beitrag stammt vom Herausgeber des Buches, REINHOLD F. GLEI (G.): „Im Anfang war die Zahl: Die Arithmetik als Basisdisziplin der mathematischen Künste“ (9-21). G. befasst sich mit der *Institutio arithmetica* des BOETHIUS, auf dessen Lebensumstände und Wirken er kurz eingeht. Nach G. ist das Werk von Boethius höher einzuschätzen als die Kompendien des MARTIANUS CAPELLA, CASSIODOR oder ISIDOR. Boethius griff auf das griechische Lehrwerk des NIKOMACHOS VON GERASA zurück. Allerdings handelt es sich nicht um eine reine Übersetzung, sondern durchaus um eine eigenständige Adaptation. G. stellt entscheidende Details aus der *Institutio arithmetica* vor. Für Boethius ist jedenfalls die Arithmetik die Grundlage des Studiums und sollte daher am Anfang der Ausbildung stehen. Die Mathematik gestattet es dem Studierenden, den Kosmos zu betrachten, wobei für ihn die Zahl Eins die zentrale Rolle spielt, während er wie andere antike Mathematiker kein Zeichen (und auch kein Wort) für die Null kennt. FABIAN KRETER und HUBERT FLENNER liefern folgenden Beitrag: „Die Erforschung der Primzahlen in der modernen Zahlentheorie“ (23-50). ALEXANDER KLEINLOGEL wählt als Titel seines Aufsatzes ein Motto, das angeblich über dem Eingang zur Akademie stand: „Ohne Geometrie kommt hier keiner herein.“ (51-73. Die griechischen Mathematiker begannen die Erforschung der Geometrie nicht bei Null, sondern konnten auf Erkenntnisse der alten Ägypter zurückgreifen. Allerdings war THALES VON MILET der erste, der Gesetzmäßigkeiten formulierte und „geometrische Theoreme und diese Theoreme mit Argumenten“ bewies (54). Des weiteren erläutert K. Details aus den Elementen des EUKLID, der ebenfalls wichtige Beweise lieferte. K. erinnert daran, dass die Elemente des Euklid „nach der Bibel die weiteste Verbreitung gefunden haben“ und „bis in die

jüngste Zeit die Grundlage des Geometrieunterrichts an unseren Schulen“ darstellen (65). Aspekte der modernen Geometrie stellt GERD LAURES vor: „Moderne Geometrie und die Kunst des abstrakten Unsinn“ (75-87). Die nächsten beiden Beiträge sind der Astronomie gewidmet. THOMAS PAULSEN zeigt die Möglichkeiten und Grenzen antiker Astronomie auf: „2000 Jahre vor Kopernikus. Errungenschaften und Grenzen der antiken Astronomie“ (89-104), während WOLFHARD SCHLOSSER auf Forschungsergebnisse der modernen Astronomie eingeht: „Moderne Astronomie oder: Die Entdeckung der Tiefenerstreckung des Kosmos“ (105-113).

DIETMAR NAJOCK befasst sich ebenfalls – wie schon GLEI – mit dem Werk des BOETHIUS und untersucht „Die Musiklehre des Boethius: Schlussstein der antiken Theorie und Grundstein für das Mittelalter“ (115-140). Das Pendant dazu steuert CHRISTIAN AHRENS bei: „Zwischen Historizität und Aktualität: Konzepte und Methoden der Musikwissenschaft“ (141-171). Die nächsten beiden Vorträge befassen sich mit der Grammatik. RAPHAEL DAMMER (D.) sieht die „Sprache im Korsett: Die antike Grammatik“ (173-192). Während moderne Grammatiker auf normative Regeln weitgehend verzichten und lediglich deskriptiv vorgehen, haben antike Grammatiker danach getrachtet, Sprache zu bewerten, sie sogar aktiv zu gestalten (175). Letztere haben die beiden Bereiche *langue* und *parole* – wie FERDINAND DE SAUSSURE in seinem *Cours de linguistique générale* sie beschrieben hat – untersucht, sie haben sich „nicht bloß mit der Struktur des Lateinischen oder des Griechischen, sondern auch mit konkreten lateinischen und griechischen Texten“ befasst (175). Nach antiker Auffassung beinhaltete Grammatikunterricht nicht nur die Vermittlung von grammatischen Kenntnissen, sondern auch Einblicke in die Literatur der Römer bzw. der Griechen. Auch in diesem Beitrag werden wieder zahlreiche Details präsentiert, auf die der Rezensent natürlich nicht eingehen kann. D. weist auf entscheidende Unterschiede zwischen den Auffassungen der Griechen und Römer bezüglich der Grammatik hin. Während etwa ARISTOTELES nur drei Wortarten unterscheidet, kennt DIONYSIOS THRAX (τέχνη γραμματική 23,1f. (= 36,1f.

PECORELLA) deren acht, die in leichter Variation DONAT in seinem *Opus Ars minor* 585,4f. HOLTZ ebenfalls aufweist (183). D. analysiert die vier geforderten Kriterien zur Bestimmung sprachlicher Korrektheit: *vetustus, auctoritas, ratio, consuetudo*, die nicht spannungsfrei nebeneinander bestanden. Letztendlich ist das wichtigste Kriterium das der *consuetudo* (QUINT. *Inst.* 1,6,43-45), weil die letzte Instanz nicht die Wissenschaft war, sondern die Anzahl der Sprachteilnehmer (191). Den antiken Vorstellungen von Grammatik stellt TIBOR KISS (K.) moderne Grammatiktheorien gegenüber: „Abseits von Welt und Sprecher – die moderne Linguistik“ (193-215). Ausgehend von dem richtungsweisenden Werk FERDINAND DE SAUSSURES: *Cours de linguistique générale* untersucht K. das Verhältnis zwischen Linguistik und Philologie und erläutert anschaulich an ausgewählten Beispielen Erkenntnisse moderner Sprachwissenschaft. Er schließt seine Ausführungen mit folgendem Satz: „Während in der Tradition von Saussure zunächst die Sprache im Sinne der *langue* den primären Untersuchungsgegenstand der Linguistik bildete, hat sich in den letzten 50 Jahren die Fragestellung hin zu einer Charakterisierung der Sprache als kognitives Vermögen verschoben“ (214).

Die beiden folgenden Beiträge sind der Rhetorik gewidmet. BERND EFFE (E.) befasst sich mit den Ursprüngen der Rhetorik: „Die Konstituierung der Rhetorik in der Antike: Propaganda – Widerstände – Selbstrechtfertigung“ (217-236). E. prüft umsichtig die beiden Bildungskonzepte von PLATON und dem Sophisten ISOKRATES. Er kommt dabei zu folgender Erkenntnis: „Für Platon ist die Rhetorik eine lächerliche und zudem schädliche Pseudo-Disziplin; wahre Rhetorik ist Philosophie. Für Isokrates ist die sokratische Philosophie eine rein theoretische und deshalb weitgehend nutzlose Gedankenspielerlei; wahre Philosophie ist Rhetorik. Wer von beiden hat Recht? Die geschichtliche Entwicklung und der Erfolg haben dem isokrateischen Konzept rhetorisch-praxisorientierter Bildung Recht gegeben – und dies nicht nur in der Antike, sondern bis in die Gegenwart hinein. Wenn z. B. die heutige Bildungspolitik darauf insistiert, dass schulische und auch akademische Wissens-

vermittlung anwendungs- und berufsbezogen zu erfolgen habe, dann steht dies in der Tradition des isokrateischen Bildungskonzepts“ (235f.). Im zweiten Beitrag zum Thema Rhetorik von CARSTEN ZELLE (Z.): „Fall und Aufstieg der Rhetorik in der Moderne“ (237-263) wird betont, dass die Rhetorik zunächst verdrängt und dann wieder „entdeckt“ wurde. Z. vermittelt ein instruktives Bild der Rhetorik, die sich in zwei gegensätzliche Richtungen entwickelt hat. Stellvertretend für beide Richtungen wird einerseits der Romanist H. LAUSBERG genannt (*Handbuch der literarischen Rhetorik*), andererseits der Anglist K. DOCKHORN (*Macht und Wirkung der Rhetorik*). Z. schlägt bei seinem Vermittlungsversuch die Unterscheidung von Disziplin und Wissen vor. Es werden verschiedene Ansatzweisen vorgestellt, die der „Neuen Rhetorik“ zugerechnet werden können. Der letzte Beitrag stammt von KLAUS J. SCHMIDT: „Die Begründung der modernen Logik durch Aristoteles“ (265-287). Die letzten Seiten enthalten ein Personenregister (289-292).

Die Ringvorlesung bietet zunächst immer einen Beitrag zu einem Bereich aus der Antike, dem ein Vortrag aus der Moderne folgt, so dass Einblicke in Entwicklungen der verschiedenen *artes* ermöglicht werden. Die einzelnen Beiträge enthalten zahlreiche interessante Details zum übergeordneten Thema. Alle Beiträge greifen auf die aktuelle Forschungslage zurück und bieten entsprechende Literaturangaben, sie sind flüssig geschrieben und gut lesbar. Wer sich mit den Sieben Freien Künsten befassen will, erhält eine informative Übersicht über den aktuellen Forschungsstand.

DIETMAR SCHMITZ, Oberhausen

Die Worte der Sieben Weisen. Herausgegeben, übersetzt und kommentiert von Jochen Althoff und Dieter Zeller. Mit Beiträgen von Markus Asper, Dieter Zeller und Lothar Spahlinger (Texte zur Forschung. Bd. 89), Darmstadt 2006: WBG, EUR 24,90 (ISBN: 978-353419033; WBG: B-19505-1).

„Μηδὲν ἄγαν.“ oder „Μέτρον ἄριστον.“ und vor allem „Γνώθι σαυτόν.“ sind bekannte, einprägsame Maximen. Sie gehören zu den delphischen Worten und werden den Sieben Weisen zugeschrieben.

Die Herausgeber geben zugleich einen Überblick über die verschiedenen Sammlungen der Weisheitssprüche und einen zweisprachigen Katalog (S.25ff), in welchem jeweils 20 Sprüche schematisch einem der 7 zugewiesen werden in der Reihenfolge KLEOBOULOS, SOLON, CHILON, THALES, PITTAKOS, BIAS und PERIANDROS. Als Textgrundlage dient die Sammlung des DEMETRIOS VON PHALERON, erhalten bei STOBAIOS II 1,172, und jeweils als Parallelüberlieferung die Version des DIOGENES LAERTIOS, der Sprüche in die Viten der Weisen integriert. Die einzelnen Sammlungen sind zudem jeweils sorgfältig charakterisiert.

Zu diesen Textzeugnissen aus dem Mainstream der Überlieferung kommen mehrere Imperativreihen, die sich auf ein nicht erhaltenes inschriftliches Vorbild in Delphi zurückführen lassen. Dies sind 1. die Inschrift aus dem ionischen Miletupolis (S. 53ff.); 2. der Fund von Ai-khanum, einer Stadt im nordöstlichen Zipfel des Alexanderreichs, gefunden 1966. Ein gewisser KLEARCHOS, war in Delphi, hat dort die Weisheitssprüche abgeschrieben und auf einer Stele in Ai-Khanum aufstellen lassen, ein schönes Beispiel für das Ausstrahlen des Griechischen bis ans Ende der Welt (S. 59ff). Was lesbar ist, deutet auf eine Übereinstimmung mit der Sammlung des SOSIADES hin, die als 3. Zeugnis (S. 61-71) abgedruckt ist; als Nr. 4 und 5 treten ein Athener und ein Oxyrhynchos-Papyrus hinzu. Es folgt ein Ausblick auf die lateinische Überlieferung, wo am bekanntesten die sog. *Disticha Catonis* aus dem 3. Jh. n.Chr. sind. Die byzantinische Überlieferung wurde vor kurzem aufgearbeitet und in drei Rezensionen gegliedert. – In einem 2. Teil versucht ASPER sich an „literatursoziologischen“ Aspekten (S. 83-103). Hier lässt sich nur wenig mit Wahrscheinlichkeit ausmachen. Die Sieben sind, wie immer schon bekannt war, eine nur lose verbundene, nicht wirklich existierende Gruppe. Ein gemeinsames Auftreten wurde später literarisch fingiert (PLUTARCH). Wozu dann diese Gruppe? Vielleicht diente sie als eine Art Projektionsfeld für musterhaftes Problemlösen in der Polis. Wurden gesellschaftliche Gruppen besonders angesprochen? Asper möchte manches einer „Domestikationsethik“

zurechnen, die sich an den Adel wendet und vor überspanntem Handeln warnt. – In einem 3. Teil erweist ZELLER (S. 105-158) die Worte als Zeugnisse volkstümlicher griechischer Ethik und teilt die einzelnen Sprüche ethischen Oberthemen zu. In diesem ausgesprochen nützlichen Teil finden sich endlich auch zahlreiche Verweise auf Parallelen und Interpretationen, auch wenn man eher nicht von einem Kommentar sprechen kann. Zeller subsumiert unter das erste Oberthema „Grundwerte und allgemeine Ziele“ 1. Gesundheit, 2. Bildung, 3. Überlegtes Handeln. Unter das 2. Oberthema „Das Verhältnis des Menschen zu sich selbst“ subsumiert er 1. Umgang mit der Sterblichkeit, 2. Die Mitte als Maß, 3. Umgang mit Schicksalsschlägen, 4. Maßhalten gegenüber den vitalen Trieben 5. (nicht überschneidungsfrei) Beherrschung des Affekts und der Zunge, 6. Der Mensch und seine Habe. Dies soll als Beispiel für einzelne Gesichtspunkte genügen. Weitere Oberthemen sind 4. „Das Verhältnis zum Staat“ und 5. „Das Verhältnis zu den Göttern“. Allen Kategorien werde einzelne Weisheitssprüche aus der Sammlung zugeordnet und kurz diskutiert. Zellers Gliederung könnte man eine Art griechischen Katechismus nennen. – Es folgt in einem letzten 4. Teil als spätantikes lateinisches Zeugnis das 230 Verse lange Spiel des AUSONIUS „*Ludus septem sapientium*“, das SPAHLINGER einleitet und vorstellt.

Man fragt sich: Was soll uns das Thema? Es handelt sich nicht um einen Text, und man könnte die Sammlung als Sammelsurium von Allgemeinplätzen und Banalitäten ansehen (vgl. Zeller 157f). Zeller ist hier mit Recht der Ansicht, dass die Kennzeichen der Sammlung das Streben nach Selbsterkenntnis und das Wissen um die eigene Begrenztheit seien. Es handele sich gerade nicht um eine heroische Ethik und daher überfordere sie den Menschen nicht. „Aber gerade weil sie durchschnittlich ist, ist sie auch plausibel und ermöglicht ein soziales Zusammenleben, in dem jeder dem anderen zugesteht, was er selber beansprucht ... Solche Ethik ist nicht revolutionär, sondern geht (mit) dem demokratischen System konform“. Daher sollte sie uns allemal interessieren.

NORBERT GERTZ, Bielefeld

Erik Hornung, *Der Eine und die Vielen*, 6., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Darmstadt (Primus) 2005, EUR 29,90 (ISBN 978-3-89678-539-8).

Mit seiner 1971 erschienenen Monographie „Der Eine und die Vielen“ hatte der Baseler Ägyptologe ERIK HORNING (H.) ein Standardwerk zum Umgang der alten Ägypter mit ihrer komplexen Götterwelt geschaffen. Es war seitdem wiederholt unverändert nachgedruckt und auch in mehrere Sprachen übersetzt worden. Bei dem vorliegenden Buch handelt es sich nun um die 6. – vom Verfasser jedoch grundlegend überarbeitete und erweiterte – Auflage. Bei dieser Gelegenheit konnte er die Forschungsdiskussion, die sein Beitrag in der Vergangenheit ausgelöst hatte, in seine Überlegungen mit einfließen lassen. Ferner berücksichtigte er auch die neuere Fachliteratur, wobei er ältere Literaturhinweise durch neuere ersetzte und zusätzliche Quellen heranzog. Die ursprüngliche Gliederung wurde beibehalten und lediglich an einigen Stellen leicht umformuliert bzw. ergänzt.

Kapitel I (9-27) führt in die Thematik der ägyptischen Götterwelt ein, wobei H. als Ausgangspunkt eine Passage aus der „Ratsversammlung der Götter“ des LUKIAN (10-12) nimmt, wo schon die in der Antike vorhandene Ablehnung der tiergestaltigen Götter Ägyptens thematisiert und zur Rezeption in der neuzeitlichen Forschung übergeleitet wird. Kapitel II (28-61) untersucht die Gottesbezeichnungen unter besonderer Berücksichtigung des ägyptischen Wortes für Gott (*netjer*) und seiner Verwendung. Ferner werden verschiedene göttliche Mächte sowie das Adjektiv „göttlich“ erklärt. Dazu gehören die Begriffe *Baw* (oft als Seele übersetzt, besser wäre „Mächte“) und *Sechem* (Macht). Die Namen und Verbindungen von Göttern werden im dritten Kapitel behandelt (62-100). Nach einer Einleitung zum ägyptischen Namengebrauch geht H. auf die Personifikationen von Gottheiten sowie deren weibliche Parallelbildungen, Vielnamigkeit, Hierarchie von Namen und Synkretismus ein. Kapitel IV (101-149) ist der Darstellung und Erscheinung der Götter gewidmet. Während ägyptische Götternamen sich schriftlich ab 3000 v. Chr. fixieren lassen, reicht die Darstellung gött-

licher Mächte noch fast ein weiteres Jahrtausend zurück. In einer ausführlichen Einführung zu den Ursprüngen weist H. daraufhin, dass die Ägypter bis gegen Ende ihrer Vorgeschichte im besonderen Maße göttliche Mächte in Gestalt von Tieren darstellten und erst ab dem dritten Jahrtausend v. Chr. den Wandel zu einem „Personalismus“, d. h. zur Menschengestalt, in ihrer Religion vollziehen. Bis dahin hatte man sich ohne die Verkleidung in ein Tier als wehrlos empfunden. Hatten die ersten Könige noch Tiernamen getragen, so kam nun ein neues Selbstverständnis auf. Ein weiterer Abschnitt befasst sich mit der Deutung der Mischgestalt – wohl dem auffälligsten Wesenszug der ägyptischen Religion – sowie der Vielgestaltigkeit der Götter und dem Pantheismus. Ferner untersucht H. die Frage nach der „wahren“ Erscheinung der Götter, d. h. wie sie sich den Menschen mitteilen. Die Belege dazu stammen aus literarischen Quellen. Hier fällt auf, dass die Götter nicht nur mit ihren Attributen – wie z. B. Kronen – sowie durch ihren Duft, Glanz und Mächtigkeit sichtbar und spürbar werden, sondern auch durch die Wirkungen in den Herzen der Menschen, nämlich durch Gefühle wie Liebe, Furcht und Schrecken. Hier wird der Unterschied zwischen dem Bild, das der Mensch sich von der Gottheit machen darf, und deren „wahrer“ Gestalt deutlich. Letztere entzieht sich dem Menschen bis auf sehr wenige Ausnahmen bis nach seinem Tode. Im letzten Abschnitt dieses Kapitels werden die Gottesbilder untersucht, die in Form eines materiell gefertigten Kultbildes, eines heiligen Tieres oder im König selbst ihren Ausdruck fanden. Allerdings galten auch die Menschen als Bild Gottes, wie der Erzählung im Papyrus Westcar zu entnehmen ist, wo selbst noch der Übeltäter zum „heiligen Vieh“ Gottes gezählt wurde. Mit den Eigenschaften der Götter befasst sich das 5. Kapitel (150-208). Einleitend geht H. auf Herkunfts- und Entstehungsmythen ägyptischer Gottheiten ein. Hier ist besonders der Mythos von der Geburt und Jugend des Horus zu nennen. Ferner wird hier auch auf die Vorstellung einer „Göttermutter“ und folgerichtig auf die eines „Göttervaters“ sowie des Schöpfergottes allgemein eingegangen. Ein weiterer Abschnitt gilt dem Altern und Sterben im ägyptischen

Pantheon. Charakteristisch für die Sterblichkeit ägyptischer Götter ist die Ermordung des Osiris, die u. a. durch PLUTARCH überliefert ist. Auch der tägliche Sonnenlauf steht für das Altern des Sonnengottes, der Abends ein Greis ist. Abschnitte über die Differenziertheit der Gottheiten, ägyptischen Ontologie sowie zur Einzigartigkeit und Größe Gottes runden dieses Kapitel ab. Die Wirkung der Gottheit und die Antwort des Menschen sind Gegenstand von Kapitel VI (209-230). In dieser zusammenfassenden wie auch detaillierten Darstellung geht es um die Wirkung des Götterbildes beim Kultvollzug ebenso wie um die Fürsorge der Götter für die Menschen, die anhand der Mythen und den religiösen Texten erkennbar ist. Ein größerer Abschnitt gilt der göttlichen Macht bzw. Kraft, die im ägyptischen Kontext als „Zauber“ (*heka*) zu verstehen ist, dem sich eine kurze Erörterung über die ägyptische Weltordnung *Maat* anschließt. Kapitel VII (231-266) untersucht die Frage nach einer Ordnung und numerischen Gliederung des ägyptischen Pantheons. H. unterscheidet hier nach einem lokalen (Ort der Götter) und einem sozialen Ordnungssystem (Henotheismus). Zwei Exkurse über die scheinbar fehlende Logik in der ägyptischen Religion und die „Revolution“ von oben durch ECHNATON ergänzen diesen Abschnitt. Eine Schlussbetrachtung fasst die Ergebnisse der Studie zusammen (267-274). Für den Tafelteil hat H. diesmal andere – allesamt farbige – Bilder ausgewählt. Es ist zu begrüßen, dass dieses Standardwerk nun endlich in aktualisierter und deutlich verbesserter Form vorliegt. Wer sich mit der ägyptischen Religion befasst, kommt um dieses Buch nicht herum.

PETER NADIG, Mannheim/Duisburg

Meinhard-Wilhelm Schulz, Faszinierende Fantastik der Antike. Aachen: Bernardus-Verlag 2007. 17,50 EUR (ISBN 3-8107-9255-1).

Der Verfasser MEINHARD-WILHELM SCHULZ (S.), der auch gerne die lateinische Fassung seines Namens benutzt (MEGINHARDUS-GUILELMUS SCULTETHUS), legt ein recht unkonventionelles Buch vor, in dem zwar zahlreiche griechische und lateinische Texte zugrunde gelegt, die aber in einer sehr modernen deutschen Fassung wie-

dergegeben werden. Die Sammlung erhebt laut Vorwort des Verlages nicht den Anspruch, eine philologische Übertragung zu sein. S. bemüht sich, die antiken Texte in unsere Zeit zu transponieren und dem Leser, nicht dem studierten Altphilologen die Texte und Ideen näher zu bringen. Bekanntlich lässt sich trefflich über Übersetzungsmodalitäten streiten, insgesamt sollte der Versuch, antike Texte in modernes Deutsch zu übertragen, Anerkennung finden, zumal die Lektüre das Publikum erfreuen soll. S. hat eine Reihe interessanter Textpassagen antiker Autoren ausgewählt, sie mit Anmerkungen versehen und sogar ein alphabetisches Autorenlexikon am Ende seines Buches angefügt. Am Schluss folgen Anmerkungen, in denen dem Laien Einzelbegriffe oder offensichtlich schwierige Wörter und Sachverhalte erläutert werden.

S. beginnt mit Textpassagen aus den Historien des HERODOT, der ja für teilweise skurrile Erzählungen bekannt ist. Der erste Beitrag bietet die Geschichte vom Lyderkönig KANDAULES und seinem Krieger GYGES (*Hist.* 1.8-12). Danach folgen Texte von TIMAIOS, AISCHINES, GAIUS PETRONIUS ARBITER, PUBLIUS OVIDIUS NASO, PHLEGON, LUKIANOS, APULEIUS, dessen Werk „Metamorphosen“ zahlreiche Erzählungen entnommen sind, AELIANIUS, ARISTAINETOS, MUSAIOS und KALLISTHENES. Darin eingestreut sind eigene Erzählungen von S. Der Leser wird ausdrücklich aufgefordert, diese „Transkriptionen“ zu enttarnen, da nur eine einzige von S. stammt, während die anderen auf berühmte literarische Vorbilder zurückgehen. Insgesamt bietet S. eine sehr amüsante Lektüre, die sich auch für den Einsatz in Vertretungsstunden oder Randstunden hervorragend eignet. Einige wenige kritische Anmerkungen seien dennoch erlaubt. Zuweilen erscheint dem Rez. die Sprache etwas zu salopp (S. 27: „Oh, Gnade, ihr Meeresgötter! Ich hab mich vor Schiß ganz unten im Schiff versteckt.“ S. 104: „meine letzten Kröten“; S. 107: „töter“). Folgende Druckfehler sollten bei einer Neuauflage eliminiert werden (S. 219: in unserem *geliebten* Rom; S. 359: Erlöser-*Religionen*; S. 360: *erchiennen* bei Mnemosyne; S. 362: nach *den* Vorbild; S. 367: Den *hübsche* Hylas; S. 367: schwere *Kämpfe*; S. 370: weitgehend *festerlose* Mauern; S.

370: einen idealen Wächter seines *Kloster*). Einige Ausdrücke sind zumindest ungewöhnlich (S. 14: Dann ließ sie (die Frau des Kandaules) den Gyges *vorfördern*).

Über so manche Aussage ließe sich diskutieren (S. 304: „Die Römer bevorzugten das Verbrennen der Toten“; S. 368: „Obwohl die Römer offiziell die Leichenverbrennung bevorzugten, gab es jederzeit auch die Erdbestattung, insbesondere bei ärmeren Leuten...“; hier scheint mir ein Widerspruch zu bestehen, zumal die Wahl zwischen Einäscherung und Körperbestattung von der jeweiligen Epoche abhing; vgl. J.-Cl. FREDOUILLE, *Lexikon der römischen Welt*, Darmstadt 1999, 38ff.). S. schreibt S. 361: „Die Göttin (Latona) habe nur zwei Kinder produziert, während sie, Niobe, deren sechs bis zehn (je nach Sage) zur Welt gebracht habe.“ Üblicherweise beruft man sich auf OVID, *Met.* VI 146ff. – was auch S. tut. Der Dichter Ovid spricht aber bekanntlich von sieben Töchtern (*Met.* VI, 286-312) und sieben Söhnen (*Met.* VI, 218-266), die von Diana und Apollo getötet wurden.

Der Leser erhält Informationen über zahlreiche Mythen (etwa S. 361: Tantalus), über historische Personen (etwa S. 301: KIMON; S. 363: Kaiser TIBERIUS; S. 371: den Philosophen DIOGENES (Kyniker), über geographische Einzelheiten (S. 299: die Ägäis; S. 301: Troia) und über weitere Details. Aufgelockert wird das Buch durch eine Reihe von Comics, die M.-E. SCHUPP beigesteuert hat.

Insgesamt erhält man bei der Lektüre interessante Einblicke in wirkmächtige Texte der klassischen Antike, und dies auf recht unterhaltsame Weise, so dass der Verfasser dem horazischen Wunsch nach *delectare aut prodesse* recht nahe kommt.

DIETMAR SCHMITZ, Oberhausen

Hans Jürgen Hillen/Gerhard Fink, Die Geschichte Roms. Römische und griechische Historiker berichten. Düsseldorf: Artemis & Winkler, 2006, 496 S., EUR 29,90 (ISBN 3-538-07235-3).

Im großen und ganzen sind es im Laufe der Jahre und Jahrzehnte erfahrungsgemäß zumeist dieselben Bücher, auf die ihrer Verlässlichkeit wegen zur Unterrichtsvorbereitung zurückgegriffen wird. Erstmals seit dem Erscheinen des Bandes „Altertum“ (Alter Orient – Hellas

– Rom) aus der Reihe „Geschichte in Quellen“⁴¹ wird nun die Geschichte Roms, so der Obertitel, mit historiographischen Quellen in deutschen Übersetzungen ausführlich dokumentiert. Als Herausgeber zeichnen H.J. HILLEN (Neuss), hervorgetreten als Übersetzer (LIVIVS) und Neubearbeiter eines Unterrichtswerkes, für die Textauswahl und G. FINK (Nürnberg), ausgewiesen als Didaktiker, Methodiker, Lehrbuchautor und Übersetzer (HORAZ, OVID, VERGIL, SENECA), für die Einführungstexte verantwortlich.

Geboten werden nach einer knappen Einführung (7-10) sechzehn annähernd gleich ausführliche Abschnitte, in denen – chronologisch orientiert – von der Vorgeschichte und Königszeit, der frühen Republik, der mittleren Republik, von Rom und Karthago, der Expansion des *Imperium Romanum*, der Krise der römischen Republik, der Ära CAESARS, dem Zeitalter des AUGUSTUS, den Julisch-Claudischen Kaisern, den Flaviern, den Adoptivkaisern, den Severern und Soldatenkaisern, dem Zeitalter DIOKLETIANUS und CONSTANTINUS, von THEODOSIUS sowie den letzten Jahrzehnten Westroms die Rede ist (11-453). Bei den römischen und griechischen Autoren und Textsammlungen, deren Ausführungen die Herausgeber in teilweise überarbeiteten Übersetzungen zugrunde gelegt haben, handelt es sich vorwiegend um POLYBIUS, LIVIVS, PLUTARCH, DIODOR, TACITUS, SUETON, APPIAN, AURELIUS VICTOR, HERODIAN, EUTROB, PROKOP, ZOSIMOS und um die *Historia Augusta*. Vermisst werden Abschnitte aus den frühen römischen Historikern² und aus der von NIKOLAOS VON DAMASKUS verfassten Lebensbeschreibung des Augustus.³ Die Inhalte werden durch vorangestellte Stichworte erschlossen, zahlreiche Abbildungen dienen zur Veranschaulichung der vorgestellten Texte.

Es folgen knapp gehaltene Anmerkungen (456-468) und ein Verzeichnis der Quellenautoren nebst verwendeten Textausgaben und herangezogenen Übersetzungen (469-475). Nach welchen Maßstäben textkritische Ausgaben genannt werden, erschließt sich dem Rez. nicht immer. Nicht selten handelt es sich um das Jahr des jüngsten Nachdrucks, nicht um das der letzten Bearbeitung: Das Geschichtswerk des AMMIANUS

MARCELLINUS wurde 1978 ediert und seither nachgedruckt; der Gottesstaat des Kirchenvaters AUGUSTIN wurde um zwei Briefe erweitert 1981 herausgegeben; die Briefe des HIERONYMUS erschienen 1910-18 und wurden 1996 nur nachgedruckt. Ausführliche Literaturangaben, ein Verzeichnis der Eigennamen, Erläuterungen wichtiger Begriffe sowie ein Bildnachweis (476-496) beschließen den Band.

Die Herausgeber haben ein nützliches Buch vorgelegt, das nicht allein zur Information über das im Lateinunterricht Gebotene hilfreich erscheint. Auch für den Geschichtsunterricht kann es, soweit die römische Antike behandelt wird, in den Händen der interessierten Lehrkraft wie des geneigten Schülers mit Gewinn herangezogen werden. Von erfahrenen Unterrichtspraktikern entworfen und verfasst, wird dem vorliegenden Band weite Verbreitung und rege Verwendung gewünscht.

Anmerkungen:

- 1) München 1965.
- 2) Die Frühen Römischen Historiker. Hrsg., übers. u. komment. v. H. Beck u. U. Walter, TzF 76 u. 77. Darmstadt 2001-4 hätten als Orientierung dienen können.
- 3) Hingewiesen wird hier auf Nikolaos von Damaskus, Leben des Kaisers Augustus. Hrsg., übers. u. komment. v. J. Malitz, TzF 80, Darmstadt 2003.

HANS-ULRICH BERNER, Hannover

Pedro Barceló, Hannibal, München, 2. Auflage, 2003, EUR 7,50. (Anm. d. Red.: Im Jahr 2007 erschien eine dritte Aufl. in der Beck'schen Reihe Wissen für EUR 7,90. Ob sie sich von der hier rezensierten zweiten Aufl. wesentlich unterscheidet, kann von der Red. nicht beurteilt werden.)

HANNIBAL gehört zweifelsohne zu den großen militärischen Genies, die in einem Atemzug mit ALEXANDER, CAESAR oder NAPOLEON genannt werden. Wie war es möglich, dass ein ausgesprochen junger Mann die Weltmacht Rom in die Knie zwingen konnte, am Ende aber doch scheiterte? Dieser Frage geht der Potsdamer Althistoriker PEDRO BARCELÓ (PB) in seinem bei Beck erschienen Buch nach. Es ist gewiss spannend geschrieben, doch richtig zu empfehlen ist es nicht.

Das liegt schon an der quellenkritischen Grundeinstellung PBs: Im Vorwort weist er zu Recht darauf hin, dass die gesamte Überlieferung auf die siegreichen Römer zurückzuführen ist. Seine Schlussfolgerung lautet, dass durch fehlende direkte Äußerungen Hannibals „genaue Rückschlüsse auf Charakter, Intellekt oder Temperament“ unmöglich seien (S.10). Gerade diese Aussage macht wenig Sinn, da die Römer immer wieder die Disziplin und Tugenden Hannibals herausarbeiten (vgl. etwa LIV. in der 3. Dekade), sie allerdings immer wieder mit der sagenhaften karthagischen Perfidie kontrastieren. Dennoch sollte man auch die positiven Aussagen eines Feindes (!) über Hannibal nicht gleich außer Acht lassen.

Aber lassen wir uns ruhig auf die Grundaussage PBs ein, dass die Überlieferung – und damit auch die Beurteilung – Hannibals aus römischer Sicht erfolgt. Warum übernimmt er dann geradezu naiv die Aussagen des LIVIUS, ohne deren Wahrheitsgehalt zu überprüfen: „Bei den Karthagern jedenfalls herrscht der Ruf der Geldgier, bei den Römern der der Grausamkeit.“ (S.33). Das sind Gemeinplätze! Geradezu abenteuerlich wird es, wenn PB aus der literarisch gefärbten und nachweislich ausgedachten Feldherrenrede Hannibals vor seinen Soldaten zitiert (S. 45).

Verlassen wir nun die Quellenkritik und wenden wir uns dem eigentlichen Inhalt des Buches zu: PB bindet Hannibals Leben sinnvoller Weise in die historische Entwicklung Karthagos ein. Das ist löblich. Doch die Gewichtung mancher sehr wichtiger Ereignisse ist kaum nachvollziehbar. Hannibal ist bekanntlich die große Gestalt des 2. Punischen Krieges, einer Auseinandersetzung, bei der wie bei kaum einer anderen darüber diskutiert wird, welche Beweggründe es für den Krieg gegeben haben mag. Um die Beweggründe zu verstehen, muss man aber die Anlässe des Krieges genau studieren. Nach Lage der Dinge sind das der HASDRUBAL-Vertrag, die Frage nach der Lage des Ebro und schließlich die Sagunt-Problematik.

Beginnen wir mit dem Hasdrubal-Vertrag. Der Überlieferung zufolge habe der Ebro die Grenze zwischen dem römischen und dem karthagischen Machtbereich in Spanien gebildet. Die Römer

hätten frei im Norden des Ebro, die Karthager im Süden des Flusses agieren können. Bündnispartner dürften nur aus dem jeweiligen Einflussgebiet stammen. Der Vertrag wurde vom römischen Senat abgesegnet, von karthagischer Seite jedoch nur von dem Feldherren Hasdrubal. Die erste Frage, die sich stellt, ist die, ob ein solcher Vertrag nach dem Tode Hasdrubals überhaupt noch gültig ist, da der Staat (in diesem Fall Karthago) ihn nicht bestätigt hat.

Die zweite Frage, die 1968 von SUMNER zuerst aufgeworfen wurde, und auch in den letzten 15 Jahren immer wieder Streitpunkt der Forschung war, ist die nach der Lage bzw. der Zuordnung des Ebro. Warum sollten die Römer ca. 226 v. Chr. den Karthagern, die zu diesem Zeitpunkt nur in Küstengebieten an der Costa del Sol agieren, fast ganz Spanien als ihr Einflussgebiet zuweisen? Diese Frage hat dazu geführt, dass manche Forscher (vor allem VOLLMER) andere Flüsse als den Ebro als Demarkationslinie ansehen. Dann würde auch das mit Rom verbündete Sagunt, das *casus belli* wurde, nicht im karthagischen sondern im römischen Einflussgebiet gelegen haben.

Die gesamte Diskussion, die über die Frage entscheidet, ob der zweite Punische Krieg ein imperiales Unternehmen Roms war oder ob Rom nur seine eigenen Interessen gewahrt hat (defensiver Imperialismus), wird von PB auf S. 27 in wenigen Sätzen tangiert, ohne dass in die Tiefe gegangen wird. Offenbar hat der Autor eine eigene Meinung, der sich der Leser anschließen hat. Eine Diskussion oder überhaupt ein Aufwerfen der oben genannten Fragen findet gar nicht erst statt! Auch später führt PB keine wissenschaftliche Diskussion an, wenn er auf S. 35 sagt: „Eine solche Vereinbarung verstieß auch nicht gegen den Hasdrubal-Vertrag.“ oder später: „Sehr wahrscheinlich existierte eine Übereinkunft, die Rom zum Beistand verpflichtete, falls Sagunt angegriffen würde.“ (*ibidem*). Woher weiß PB das eigentlich? Der Leser erfährt es jedenfalls nicht!

Überhaupt die Sagunt-Problematik: Geht man davon aus, dass die Römer die Belagerung und die Einnahme Sagunts durch Hannibal als Kriegsgrund angesehen haben, so fragt sich, warum die Römer acht Monate lang weitgehend untätig Hannibals Aktion zuschauen, ohne die

später angeführte Bündnistreue in Handlung umsetzen. PB schreibt auf S. 36 „Acht Monate lang leistete Sagunt tapferen Widerstand, wohl in der Hoffnung auf römische Hilfe, die jedoch nicht kam.“ Warum sie nicht kam, warum die Römer so lange untätig blieben, ob sie eventl. noch in Kriegsvorbereitungen und diplomatischen Vorbereitungen steckten, wird gar nicht erst überlegt, ist aber für die Beurteilung der Handlungsweise von entscheidender Bedeutung.

Wahrscheinlich merkt PB seine Schwachstellen und schildert dafür in epischer Breite die strategischen Überlegungen und Besonderheiten des 2. Punischen Krieges. Aber selbst hier ist man vor quellenunkritischen Aussagen PBs – ja Widersprüchen – nicht sicher. Obwohl er ja eingangs betont hat, man könne nichts Genaues über die Person Hannibal sagen, erfährt der Leser auf S. 48: „Ehr- und Ruhmsucht spielten für Hannibal eine wichtige Rolle, als er den wagemutigen Entschluß faßte, Rom herauszufordern. Diese Stimmung hat LIVIUS sehr plastisch eingefangen, als er nach dem Vorbild des griechischen Historikers HERODOT in die Rolle des Warners schlüpft und Hannibal vor seinem Abmarsch nach Rom eine Traumvision erleben läßt.“ Topischer geht es nun wirklich mehr!

Im Detail zeigen sich weitere Probleme: Dass das karthagische Heer bei der Alpenüberquerung Verluste erlitten habe, die aber nicht drastisch gewesen seien (S. 52), ist gelinde gesagt eine gewagte Äußerung. Hannibal zog mit ca. 50.000 Mann, 9.000 Reitern und 37 Elefanten über die Pyrenäen. Als er im Oktober 218 in der Po-Ebene ankam, waren davon noch 20.000 Mann, 6.000 Reiter und 1 Elefant übrig. Da fragt man sich, was nach PB drastische Verluste wären.

Wichtige innenpolitische Entwicklungen Roms kommen ebenfalls zu kurz. Der Krieg gegen Hannibal brachte militärische Notwendigkeiten mit sich, die auch Auswirkungen auf die Gewohnheitsregeln der Nobilität hatten. So beschreibt PB die sechsmonatige Diktatur des Q. FABIVS MAXIMVS CUNCTATOR als ein Ausnahmamt fern des üblichen *cursus honorum* (S. 55). Das ist ganz richtig und auch nicht ungewöhnlich. Der Zeitraum reichte aus, da bis dahin nur in der wärmeren Jahreszeit Krieg geführt wurde

und somit ein außerordentliches Amt von einem halben Jahr Sinn machte. PB hätte aber auch thematisieren müssen, dass P. CORNELIUS SCIPIO AFRICANUS 211 als Proconsul das Kommando in Hispania übernahm und dort sehr erfolgreich bis 206 agierte. Seit 205 befand er sich jedoch mehr oder weniger permanent in einem Dauerstreit mit dem Senat und politischen Gegnern. Die alte Ordnung brach offenbar zusammen und es war noch nicht klar, wie man mit erfolgreichen Standesgenossen zukünftig umgehen sollte.

Nach zahlreichen Seiten über die unterschiedlichsten Schlachten greift PB am Ende noch einmal tief in die Kiste voller Vorurteile und Klischees: „Livius hat uns seine letzten Worte mitgeteilt.“ (S. 110). Woher kennt die Livius eigentlich? Oder „Noch einmal wurde das Gespenst einer karthagischen Bedrohung (*metus Punicus*), das mit der Chiffre Hannibals verbunden war, instrumentalisiert...“ (S. 111). Klischees über Klischees!

Was bleibt am Ende übrig? Zahlreiche Schlachtbeschreibungen und militärische Details und eine irgendwie doch spannende Lektüre. Was fehlt? Entscheidende Diskussionen wesentlicher und tiefer gehender Fragen und die Anwendung quellenkritischer Grundsätze.

JENS NITSCHKE, Beelitz

Weeber, Karl-Wilhelm, *Wahlkampf im Alten Rom*, Düsseldorf: Patmos-Verlag 2007, 93 S., 12 Abb., 14,90 EUR (ISBN 978-3-491-35008-3).

[...] *hic aerarium conservabit*, hieß es einst an den Wänden Pompejis im Kampf um die Wählergunst – wem kommt ein solches Programm nicht auch heute noch bekannt vor. WEEBER lehrt uns aber sofort an diesem und elf weiteren Beispielen, dass der römische Wahlkampf in der Regel „dramatisch inhaltsleer“ (S. 9) war. Im Vordergrund habe „die Persönlichkeit eines Kandidaten und sein Charakter, nicht seine politischen Vorstellungen“ (S. 8) gestanden.

Wie schon dies eine von 195 Dipinti zeigt, die Vf. aus den etwa 2800 in der Stadt am Vesuv erhaltenen ausgewählt hat, führt das Buch mitten ins pralle politische Leben und unterscheidet sich mit seiner lebendigen Anschaulichkeit deutlich und wohltuend von manch anderem Werk, das

die Staatstheorie der Antike eher trocken behandelt.

Unter elf Gesichtspunkten gliedert Weeber die Wahlwerbeslogans und führt damit kenntnisreich und unterhaltsam in das erstaunlich lebendige politische Bewusstsein der Bewohner Pompejis und ihre aktive Teilnahme am öffentlichen Leben ein: Einzelne Personen oder Personengruppen wie etwa bestimmte *collegia*, Nachbarschaftsvereinigungen, ja sogar der *ordo sanctus*, der Stadtrat, aber auch Frauen, die ja weder im Besitz des aktiven noch des passiven Wahlrechts waren, riefen zur Wahl eines bestimmten Kandidaten auf, der ihnen von seiner Persönlichkeit her geeignet und zuverlässig erschien. Dabei wurden, wie wir weiter lernen, manche Personen recht unverhohlen und zum Teil derb zur Abgabe ihrer Stimme für einen namentlich benannten Bewerber aufgefordert: *surge fac; vigila; dormis?* etc.

Die Kandidaten traten aber, wie schon oben erwähnt, in aller Regel nicht mit einem politischen Programm an, sondern wurden fast ausschließlich wegen ihrer charakterlichen Eignung empfohlen. Diese sei überwiegend in „vorgestanzte Formeln mit mehr oder weniger – meist weniger – aussagekräftigen Adjektiven“ (S. 56) gefasst worden, ja oft so formalisiert, dass Abkürzungen geläufig gewesen seien, etwa *vb* für *vir bonus* oder *drp* für *dignus rei publicae*.

Formelhafte Abkürzungen bestimmen ohnehin weitgehend die Sprache der Dipinti. Beispielsweise seien hier nur noch die geläufigsten Wendungen zitiert: *ovf* als Kurzform für *oro vos faciatis* und *rog* für *rogat* bzw. *rogant*, womit die Verfasser ihren Wahlaufufen eine persönliche Note und Nachdruck verliehen.

Eigenwerbung der Bewerber um ein städtisches Amt, wie wir sie aus den heutigen Wahlkämpfen kennen, ist in Weebers Auswahl für Pompeji nicht belegt. Dieser Befund wird sicherlich mit dem Mangel an inhaltlicher Programmatik in Verbindung stehen (S. 56; 62), vielleicht aber auch bedingt sein durch die Annuität, die Angst davor, persönlich zur Rechenschaft gezogen zu werden (S. 14), und die Tatsache, dass es noch keine Parteien in modernem Sinne gab, die Rückhalt boten (S. 67).

Insoweit nimmt der Leser überraschende und zugleich fundierte Einblicke in das Funktionieren der politischen Praxis einer *colonia*.

Fragen mag man aber nach der Berechtigung des Buchtitels, dessen Problematik sich Vf. selbst bewusst ist und ihn als Zugeständnis an den Verlag erklärt. Denn eigentlicher Gegenstand seiner Darstellung ist eben nur der Kommunalwahlkampf im Pompeji des Jahres 79 n. Chr. um die Ämter *aedilis viis aedibus sacris publicis procurandis*, *Ilvir iure dicundo* und *Ilvir quinquennalis*. Er ist allerdings nach Ansicht Weebers „repräsentativ für Wahlkämpfe in diesem Kulturkreis – und ‚Rom‘ steht, wie in kulturgeschichtlichen Darstellungen üblich, für ‚römische Welt‘“ (S. 8). Damit sei der gewählte Titel gerechtfertigt. Ob eine solche unmittelbare Übertragung der Verhältnisse von Pompeji auf andere Kolonien, Munizipien und vor allem auf Rom, aber auch auf Städte in den Provinzen – man denke etwa an Metropolen wie Athen, Alexandria oder Antiochia – zulässig ist, mag einstweilen detaillierteren Untersuchungen und der Beurteilung des Lesers vorbehalten bleiben.

Nicht ganz unproblematisch erscheinen dem Rez. auch die Ausführungen zur städtischen Selbstverwaltung, v. a. dem *ordo decurionum*. Denn Vf. erklärt, dass „ein Großteil der 100 Dekurionen [...] sich die Mitgliedschaft in dem erlauchten Kreise [...] durch ein festgelegtes ‚Eintrittsgeld‘ (*honorarium*) erkaufen [konnte]“. Dadurch sei „seine demokratische Legitimation [...] aus heutiger Sicht fragwürdig“ (S. 11). Diese Darstellung ist zumindest in der Hinsicht unpräzise und verkürzt, dass im Regelfall die gewesenen Beamten Dekurionen wurden und nur als weitere Option auch die Hinzuwahl ohne vorherige Bekleidung eines Amtes möglich war, aber keinesfalls der Kauf eines Sitzes im Stadtrat. Das sogenannte Eintrittsgeld war darüber hinaus vom Aufnahmeverfahren unabhängig und nicht immer verbindlich. Insofern wäre dann auch eine differenziertere Beurteilung der Legitimation dieses Gremiums wünschenswert. Richtig ist aber natürlich, dass es sich beim *ordo decurionum* um ein oligarchisches Element handelt.

Mit ein wenig kritischer Distanz hinsichtlich der historischen Rahmenbedingungen gelesen,

legt Weeber erneut ein auch für den Fachmann und die Fachfrau durch hervorragende Detailanalysen wirklich informatives, dabei anregend-vergnügendes und lehrreiches Buch vor.

MICHAEL WISSEMAN, Wuppertal

Allan & Cecilia Klynne, Das Buch der antiken Rekorde. 777 Höchstleistungen zum Staunen, München (C. H. Beck) 2007, 288 S., 72 Abb., EUR 18.- (ISBN 978-3-406-55620-3).

Die Antike hat Hochkonjunktur, und dies seit einigen Jahren nicht nur im schulischen und universitären Bereich, in dem sich die Beliebtheit, deren sich das Altertum erfreut, sich in einer steigenden Zahl von Schülerinnen und Schülern, aber auch Studierenden der Alten Sprachen und der altertumswissenschaftlichen Disziplinen niederschlägt, sondern auch auf dem Buchmarkt. Insbesondere ist in den letzten zehn Jahren ein enormer Zuwachs an Nachschlagewerken zu verzeichnen; erinnert sei vor allem an Der Neue Pauly, aber auch an die Vielzahl von Lexika zur gesamten Antike oder zu Teilbereichen wie der Mythologie. In der Reihe dieser Nachschlagewerke nimmt der vorliegende Band der beiden schwedischen Archäologen eine Sonderstellung ein, behandelt er doch eher das, was man in den einschlägigen Lexika nicht suchen und in der Regel auch nicht finden würde: antike Höchstleistungen oder, um den traditionellen literaturwissenschaftlichen Begriff zu verwenden, *Mirabilia* verschiedener Art. In diese Tradition der Buntschriftstellerei stellt sich denn auch das Autorenteam ganz dezidiert im Vorwort (7-11). Die methodischen Vorüberlegungen (13-16), die man bei solch einem Unternehmen genau lesen sollte, gehen auf die Frage der Vergleichbarkeit ein, was besonders bei allen *Lemmata*, in denen es um Einkommen, Vermögen oder den Kaufwert geht, wichtig ist (14f.).

Es folgt in 28 Sektionen vom Menschen über Tiere und Pflanzen, von der Kunst bis zur Liebe und Liebesleidenschaft die Zusammenstellung der Rekorde – dieser Begriff trifft den Inhalt des Buches sicher besser als „Höchstleistungen“. Bei der Lektüre stellt man fest: eigentlich hat man kein Nachschlagewerk in den Händen, sondern ein Buch zum Schmökern und Schmunzeln. Denn

wer würde auf ein *Lemma* kommen wie „Die empfindlichste Haut“ (21), „Vom Blitz getroffen und überlebt“ (23); „Die seltsamste Skulptur“ (67), „Der perverseste Alte“ (214) oder gar „Der misslungenste Geschlechtsverkehr“ (215). Bisweilen wird ein *Lemma* unter eine Rubrik gesetzt, wo es nur stehen darf, wenn es ironisch gemeint ist: so unter „Heldentaten“, „Der verfressenste Kaiser“ oder „Der schlimmste Fresser“ (227f.). Der Anhang bietet ein Personenverzeichnis, ein Glossar – allerdings traten in der Orchestra nicht die Schauspieler auf, sondern sie war der Tanzplatz des Chores – und ein Verzeichnis der Quellentexte (273-284) sowie eine Zusammenstellung der gebräuchlichen Übersetzungen (285-288).

Das Buch ist eine humorvolle Zusammenstellung von Kuriositäten, wie wir es aus ATHENAIOS und PLINIUS kennen. Wenn man darin stöbert, wird man Anregendes für die Unterrichtsgestaltung zuhauf finden. Und auch ein Scherzartikel ist unter den 777 Rekorden verborgen, den man allerdings unter all den *Mirabilia* lange suchen muss.

BERNHARD ZIMMERMANN, Freiburg

Christina Viola Dix, Virtutes und vitia. Interpretationen der Charakterzeichnungen in Sallusts Bellum Iugurthinum. Bochum Altertumswissenschaftliches Colloquium Bd. 70. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier 2006. EUR 40,- (ISBN 978-3-88476-850-1).

Der vorliegende Band stellt die geringfügig überarbeitete Fassung der Dissertation dar, die CHRISTINA VIOLA DIX (D.) bei der philologischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum eingereicht hat. In der Einleitung (15-24) erläutert sie kurz und prägnant ihre anvisierten Ziele. Während SALLUST mit seiner Monographie über CATILINA weiterhin im Focus der bisherigen Forschungsinteressen stand und steht, widmet sich D. vorwiegend der zweiten bedeutenden Monographie Sallusts und deren Protagonisten. Vor allem detaillierte Analysen der einzelnen Charaktere scheinen aus der Sicht von D. bisher zu wenig Aufmerksamkeit erfahren zu haben. Vor allem fehlt ein umfassender Vergleich von IUGURTHA und seinen römischen Kontrahenten. Im zweiten Kapitel (25-58) liefert D. Analysen

über die „Charakterdarstellungen in antiker Historiographie“ und ordnet Sallust in die Reihe der griechischen und römischen Historiker ein. Dabei greift sie umsichtig auf den aktuellen Forschungsstand zurück. Das dritte Kapitel (59-276) stellt das Kernstück des Buches dar und bietet Einzelinterpretationen, beginnend mit Iugurtha (59-138), um danach die römischen Gegenspieler METELLUS (139-183), MARIUS (184-249) und schließlich SULLA (250-276) vorzustellen. Das vierte Kapitel trägt folgenden Titel: „Die Rolle der Hauptpersonen im *Bellum Iugurthinum* und ihre Bewertung durch Sallust: Ergebnisse der Einzelinterpretationen und weiterführende Überlegungen“ (277-313). Das fünfte Kapitel befasst sich nicht nur mit der im Vordergrund stehenden Monographie über den Krieg gegen Iugurtha, sondern ordnet Sallust in die Tradition der antiken Historiographie ein und bietet einen Vergleich mit den anderen Schriften Sallusts.

Nach den Schlussbemerkungen (330f.) folgen Angaben über die verwendete Literatur (Bibliographien und Forschungsberichte, Textausgaben, Übersetzungen und Kommentare sowie die Sekundärliteratur) und ein sehr nützlicher *Index locorum* (332-349).

Sallust gehörte in der Geschichte des Lehrplans zu den meist gelesenen Autoren, auch im 20. Jahrhundert – wie STEFAN KIPF in seiner jüngst erschienenen Studie belegt (Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Bamberg 2006, 126ff., 131ff., 141ff. und *passim*). Allerdings stand immer die Catilinarische Verschwörung im Vordergrund, nicht so sehr das *Bellum Iugurthinum*. Daher ist D. zu danken, dass sie diese Monographie in das Zentrum ihres *Opus* stellt. Zu danken ist ihr auch dafür, dass sie die Wertbegriffe einer besonderen Untersuchung unterzieht. Es gelingt ihr schließlich, Sallust in einem günstigeren Licht zu sehen, als dies bisher in der Forschung geschehen ist.

Dass als erster Protagonist IUGURTHA behandelt wird, legt der Titel des Buches nahe. Ihm widmet D. neben MARIUS die meisten Seiten, und zwar zu Recht. Sie prüft den gesamten Text vom Anfang bis zum Ende auf die zu analysierende Figur, sie verzichtet auf Spekulationen, sondern untersucht kritisch die einzelnen Textpassagen

und bezieht die aktuelle Forschungslage mitein. Der Numiderfürst wird hauptsächlich am Anfang sehr positiv charakterisiert. D. lehnt allerdings die These von KARL VRETSKA ab, er durchlaufe einen Wandel zum Negativen. Man kann Iugurtha durchaus mehrere positive Wertbegriffe zusprechen, etwa *virtus*, *disciplina*, *moderantia*, aber seine guten Anlagen schlagen aus mehreren Gründen, für die auch die Römer verantwortlich sind, in *ambitio*, *avaritia* und *cupido imperi* um. Letztendlich hält Sallust mit der Darstellung des Iugurtha den Römern einen Spiegel vor, „da auch sie seiner Meinung nach auf Abwege geraten sind und sich nicht mehr an den alten Wertvorstellungen orientieren“ (282). Damit zeigt sich Sallust für TACITUS als Vorbild, der den Römern mit seiner *Germania* ebenfalls einen Spiegel vorhielt. D. schließt nicht aus, dass Sallust in der Charakterisierung des Iugurtha sein eigenes Leben aufarbeitet (284). D. zieht folgendes Fazit: „Erstaunlicherweise war in der Forschungsliteratur bisher nie davon die Rede, dass Sallust für die Entwicklung Iugurthas Verständnis aufbringt, da er doch selbst auf eine ganz ähnliche zurückblicken kann“ (286).

Die einzige wahre Lichtgestalt im *Bellum Iugurthinum* ist offensichtlich METELLUS. MUTSCHLER spricht ihm zahlreiche positive Wertvorstellungen zu: *virtus*, *industria*, *patientia*, *labor*, *prudentia*, *consilium*, *scientia belli*, *disciplina*, *temperantia* und *innocentia* (F.-H. Mutschler, Geschichtsbetrachtung und Wertorientierung bei Nepos und Sallust, in: Halthoff, A. /Heil, A. /Mutschler, F.-H. (Hrsgg.), *O tempora, o mores! Römische Werte und römische Literatur in den letzten Jahrzehnten der Republik*. München/Leipzig 2003, 271). Während Sallust die anderen Protagonisten jeweils in einem charakterisierenden Kapitel darstellt, verzichtet er im Falle des Metellus auf eine solche Kurzcharakteristik in einem speziellen Kapitel. D. hat folgende plausible Erklärung dafür parat: „Sallust widmet im *Bellum Iugurthinum* solchen Persönlichkeiten ein charakterisierendes Kapitel, die entweder schon aufgrund der sie prägenden Eigenschaften als ambivalent zu bewerten sind (Sulla), bei denen sich eine Entwicklung von Anfang an andeutet (Marius) oder deren weitere Entwicklung auf-

grund ihrer hervorragenden Anlagen erstaunlich bzw. sogar erschütternd ist (Iugurtha)“ (293). Des weiteren wird Metellus als *magnus* und *sapiens* bezeichnet (*Bell. Iug.* 45.1); diese Attribute werden sonst keiner Person im *Bellum Iugurthinum* zugeordnet, auch nicht in anderen Schriften Sallusts. Als einziges *vitium* lastet der Historiker dem Metellus dessen *superbia* an, ein Laster, das viele Vertreter der Nobilität hatten (162).

Letztendlich stehen die drei Feldherren, die gegen Iugurtha kämpften, für die verschiedenen Entwicklungsstufen der römischen Innenpolitik. Durch Metellus werden die alten Werte repräsentiert, die Rom groß gemacht hatten. Mit Marius hielt die sich in Rom ausbreitende Parteienlandschaft ihren Einzug. Ihm schreibt Sallust in höchstem Maße *ambitio* und *cupido* zu. Im Falle des Sulla streut Sallust Vermutungen über dessen weitere Entwicklung ein, die „den Leser Böses ahnen lassen“ (312). Bei ihm stellt der Historiker zusätzlich *luxuria* fest, Eigenschaften, die für die weitere Entwicklung des römischen Staates sehr negative Konsequenzen haben. Durch die Kontrastierungen gelingt es Sallust, die einzelnen Personen schärfer zu konturieren. D. weist nach, dass Sallust sämtliche Möglichkeiten ausschöpfte, welche ihm die historiographische Tradition zur Verfügung stellte. Sie schließt das Buch mit folgenden Gedanken: „Sallust zeigt mit dem Numiderfürsten Iugurtha und seinen römischen Gegenspielern große Persönlichkeiten zwischen hervorragenden Eigenschaften (*virtutes*) und verhängnisvollen Schwächen (*vitia*). Mit der Präsentation dieser Exempla möchte er den Römern ins Gewissen reden und sie zur Rückkehr zu den alten Werten aufrufen, die für den Erhalt der römischen *res publica* von größter Wichtigkeit sind“ (331).

Bei der Durchsicht der Literaturliste wird deutlich, dass D. die wichtigsten Opera berücksichtigt hat, mit einer Ausnahme allerdings. Die beiden Bände von GABRIELE THOME, *Zentrale Wertvorstellungen I/II. Texte – Bilder – Interpretationen* (Buchner Verlag Bamberg 2003) verdienen aus mehreren Gründen, dass man ihre detaillierten und kenntnisreichen Analysen beachtet.

CHRISTINA VIOLA DIX hat eine lesenswerte, gründlich recherchierte und die Forschungslage

bereichernde Studie vorgelegt. Vielleicht trägt sie mit ihrem Buch dazu bei, dass das *Bellum Iugurthinum* wieder verstärkt in der Schule gelesen wird.

DIETMAR SCHMITZ, Oberhausen

Sebastian Lamm: *Die Darstellung des Augustus bei Tibull und Ovid*, Berlin: Mensch & Buch Verlag 2006. EUR 19,60 (ISBN 3-89820-745-5 / 978-3-89820-745-4).¹

Das hier zu besprechende Büchlein von SEBASTIAN LAMM (= L.) dürfte gerade für Lehrer und Lehrerinnen von besonderem Interesse sein, da es ein zentrales Thema des lateinischen Lektüreunterrichts zum Diskussionsgegenstand hat. In der Einleitung (1-3) formuliert L. als Ziel seiner Arbeit, „das Werk der Dichter TIBULL und OVID im Hinblick auf ihr Verhältnis zum Prinzeips AUGUSTUS zu untersuchen“ (2). Bei beiden handele es sich nämlich um Personen, die der Politik und dem System des Prinzipats kritisch gegenüberstanden.

Den ersten Teil seiner Arbeit widmet L. dem Dichter TIBULL (4-34). Zunächst gibt er einen Überblick über das Leben und das Werk des Albius Tibullus (4f.). Anhand der Untersuchung ausgewählter Elegien Tibulls (I,1; I,3; I,5; I,7; II,5) hinsichtlich dessen Augustus-Bildes und der zeitgenössischen Gesellschaft kommt der Vf. zu folgenden Ergebnissen: Tibull kritisiere vor allem das bei seinen Zeitgenossen stark ausgeprägte Streben nach Reichtum und Besitz. Damit einhergehend übe der Dichter Kritik, dass Rom beständig Krieg führe, um den Reichtum in der Stadt zu mehren. Mit dem Krieg verbinde der Poet ein gefährvolles Leben fernab der Heimat mit ständiger Bedrohung durch den Tod. Dagegen setze Tibull seine alternative Lebenswelt. Er wolle ein beschauliches Leben auf dem Land genießen mit Ruhe und in Sorglosigkeit, vor allem aber in Frieden. Mit diesem Wertesystem wende sich der Elegiker gegen das „andere“ dem Geld, dem Ruhm, den militärischen oder politischen Erfolgen verpflichtete Leben seiner augusteischen Zeitgenossen. „Im Aufbau jener Alternativwelt“, so L., „bestehe für Tibull die wesentliche Kritikformulierung“ an Augustus und seiner zeitgenössischen Gesellschaft (33).

Am Bsp. der Messalla-Elegie zeigt der Vf., wie subtil der Dichter Tibull Kritik am bestehenden augusteischen Rom übt und dadurch dem Leser vor Augen führt, wie viel besser doch die von ihm gebotene Welt ist. Bei der Interpretation dieser Elegie gelingt es L. auch herauszuarbeiten, wie wenig Tibull willens ist, seinen Patron Messalla als Feldherren und Repräsentanten des Augustus wahrzunehmen.² Der Dichter ignoriere außerdem die imperialistische Herrschaftspolitik des Augustus durch Nichtnennung desselben. „Dieser Aspekt sei“, wie L. trefflich bemerkt, „eine nicht zu unterschätzende Form des Protestes gegen Augustus.“ (34)

Im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit untersucht der Autor analog und exemplarisch unterschiedliche Passagen aus dem Gesamtwerk des Ovid, nämlich aus der *Ars amatoria*, den *Fasti* und den „Metamorphosen“ (35-55). Auf die *Amores* sowie die Exildichtung geht der Vf. seltsamerweise nicht ein (2f.). Zunächst wird ein Überblick über das Leben und das Werk des OVID gegeben (35-37). Dem folgt der Interpretationsteil (37ff.). L. kommt hierbei in seiner in sich konsistenten Untersuchung zu dem Ergebnis, dass der Dichter Ovid über Augustus und den Prinzipat in den drei besprochenen Werken gänzlich unterschiedliche Ansichten habe.

In der *Ars amatoria* übe Ovid punktuell an den Reformen des *Princeps* Kritik – insbesondere an der Ehegesetzgebung. Dennoch solle man sich davor hüten, so L., „Ovid als Regimekritiker zu bezeichnen“ (54). Mit Hilfe von Ov. *Fast.* III, 545-654 gibt der Vf. einen Einblick in den Umgang Ovids mit der Augustus verherrlichenden Literatur. Mit wenig Respekt und auf humorvolle Art und Weise gehe der Dichter Ovid mit VERGILS *Aeneis* um. Er karikiere und entheroisiere den „heiligen Stoff“ des römischen Nationalepos. L. gibt allerdings zu Recht zu bedenken, dass aus diesem Spiel mit der Tradition, die die eingehendere Vertiefung Ls. verdient hätte, Ovid sich nicht unbedingt gegen Kaiser Augustus aufgelehnt habe. Dagegen, Ovid als Regimekritiker zu bezeichnen, spricht auch die von L. besprochene Textpassage Ov. *Met.* XV, 745ff.: Der Dichter erkenne die Leistung des Augustus an, spreche sogar offenes Lob aus – soweit das eben möglich

sei.³ Gegenüber den Huldigungen und der Kaiserverehrung des HORAZ und des VERGIL sei Ovid allerdings sehr verhalten.

Im letzten und dieses Büchlein beschließenden Teil arbeitet L. in einer systematischen Gegenüberstellung die Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Augustusbildes der beiden Dichter Tibull und Ovid heraus. Ein allzu knappes Literaturverzeichnis beschließt die Arbeit (58-60).⁴

Insgesamt handelt es sich um eine interessante Studie zur Darstellung des Augustus bei Tibull und Ovid. Jedoch ist der Ovid-Teil zu kurz geraten. Denn gerade ein Vergleich der ovidischen *Amores* mit Tibulls Liebeselegien unterbleibt.⁵ Das ‚Warum‘ wird nicht angegeben. Ebenfalls wagt sich der Vf. nicht auf das Feld einer Untersuchung des Augustus-Bildes in den Exil-Gedichten.⁶ Somit bleibt die Darstellung des Augustus bei Ovid durch L. nur ‚bruchstückhaft‘. Auch in methodischer Hinsicht hätte L. deutlicher formulieren können, dass er Tibulls und Ovids Reaktion auf die Umbruchzeit von der Republik zum Prinzipat des Oktavian/Augustus untersucht. Gerade die Gründe für diesen Paradigmenwechsel im Denken und im Geschichtsbewusstsein des Tibull und des Ovid sowie deren Unterschiede hätten eine eingehendere Studie verdient.⁷

Anmerkungen:

- 1) Obwohl L. es nicht ausdrücklich erwähnt, scheint seine Diss.: Augustus im Spiegel des Dichters Tibull: Analyse, Darstellung und Interpretation der Schriften Tibulls hinsichtlich des Wechselverhältnisses von Staat und Poesie, Berlin 2007 (= Diss. Bratislava 2006) auf obiger Arbeit zu basieren.
- 2) Vgl. aber Suetons Lebensbeschreibung: *Albius Tibullus, eques Romanus, ... ante alios Corvinum Messalam oratorem dilexit, cuius etiam contubernalis Aquitanico bello militaribus donis donatus est.*
- 3) Hier hätte L. auf D. Urban: Die augusteische Herrschaftsprogrammatik in Ovids Metamorphosen, Frankfurt/Main 2005 verweisen können.
- 4) Zu Tibull fehlt beispielsweise folgende wichtige Forschungsliteratur: F. H. Mutschler: Die poetische Kunst Tibulls. Struktur und Bedeutung der Bücher 1 und 2 des Corpus Tibullianum, Frankfurt/Main 1985; P. Morte della Militerni: *Rassagna di studi tibulliani (1971-1983)*, in: *BStudLat* 14 (1984), S. 83-119, ... (1983-1999), in: *BStudLat*

30 (2000), S. 204-246; P. Murgatroyd: *Tibullus. Elegies II.* Ed. with introduction and commentary, Oxford 1994 (ND = Oxford 2001); P. Lee-Stecum: *Powerplay in Tibullus: Reading Elegies book one*, Cambridge 1997. Außerdem vermisst man Standardwerke wie z. B. S. Döpp: *Werke Ovids. Eine Einführung*, München 1992; U. Schmitzer: *Ovid*, Hildesheim 2001; Ph. Hardie (ed.): *The Cambridge Companion to Ovid*, Cambridge 2002; M. von Albrecht: *Ovid. Eine Einführung*, Stuttgart 2003; Holzberg: *Die römische Liebeselegie. Eine Einführung*, 3. Aufl. Darmstadt 2006. Die wichtigste Literatur notiert dann D. Gall: *Die Literatur in der Zeit des Augustus*, Darmstadt 2006, S. 175 zu Tibull, S. 176-179 zu Ovid. Vgl. aber das Literaturverzeichnis der Diss. von Lamm (wie Anm. 1), S. 148-159.

- 5) Vgl. etwa zur Erwähnung des Augustus bei Ov. Am. 1,2,51; 3,12,15.
- 6) Vgl. vor allem N. Holzberg: *Playing with his life: Ovid's ‚autobiographical‘ references*, in: *Lampas* 30 (1997), S. 4-19 (wieder abgedruckt in: P. E. Knox (ed.): *Oxford readings in Ovid*, Oxford 2006, S. 51-68) sowie Schmitzer (wie Anm. 4), S. 179-208, insbesondere S. 186ff. Vgl. z. B. Ov. Trist. III,1,30ff.; V,2b,1ff.; Pont. III,1,114ff. und IV,6,15ff.
- 7) Vgl. z. B. K. Galinsky: *Augustan culture*, Princeton 1996; Ph. Hardie, A. Barchiesi and S. Hinds (eds.): *Ovidian transformations*, Cambridge 1999; K. Sion-Jenkis: *Von der Republik zum Prinzipat. Ursachen für den Verfassungswechsel in Rom im historischen Denken der Antike*, Stuttgart 2000 (= Diss. Hamburg 1996); I. Mäkel: *Das Zeitbewusstsein und der Bürgerkrieg. Eine Untersuchung zur geistigen und politischen Situation im Umbruch zwischen Republik und Principat*, Göttingen/Erlangen 2002 (= Diss. Göttingen 2000); P. White: *Ovid and the Augustan milieu*, in: *Brill's Companion to Ovid*, ed. by B.W. Boyd, Leiden 2002, S. 1-25; ders.: *Poets in the new milieu: realigning*, in: *The Cambridge Companion to the Age of Augustus*, ed. by K. Galinsky, Cambridge 2005, S. 321-339 (mit Lit.). Vgl. aber wenigstens L. (wie Anm. 1), Kap. 6: Die Darstellung des Verhältnisses Tibulls zum Augusteischen anhand des zweiten Elegientypus.

HOLGER KOCH, Heidelberg
und ORM LAHANN, Bensheim

Jula Wildberger, *Seneca und die Stoa: der Platz des Menschen in der Welt*, 2 Bde, Berlin/New York (Walter de Gruyter) 2006, 1034 S., EUR 168.- (ISBN-10: 3-11-019148-2).

Eine in der philosophischen und philologischen Forschung immer wieder – und dies eigentlich seit der Antike – gestellte Frage lautet: Wie verhalten sich Leben und Lehre des Philosophen SENECA zueinander? Das bedeutet: das Interesse an der Philosophie Senecas wird unweigerlich mit der oft kritischen Frage verbunden, wie sich z. B. der luxuriöse Lebenswandel mit der stoischen Einordnung des Reichtums unter die *Adiaphora* verbinden lasse, und ob der Philosoph überhaupt in der Lage war, die *Probatio* für die von ihm gepredigten Lehren zu geben.

WILDBERGER schlägt in ihrer umfangreichen Schrift einen diametral entgegengesetzten Weg ein. Sie will „ein handbuchartiges Hilfsmittel zur Verfügung“ stellen, um Senecas Schriften vor dem „Hintergrund des stoischen Diskurses“ zu lesen (S. XIII), wobei sie die historische Persönlichkeit Senecas völlig ausblendet und einen ganz und gar systematischen Zugriff auf Senecas Werk sucht. „Nach der Leseanweisungen des Textverfassers L. Annaeus Seneca sind seine Prosaschriften also als Äußerungen eines Stoikers, des Autors ‚Seneca‘ zu rezipieren; und eine entsprechende Leseweise zu ermöglichen und vorzuführen, ist das Ziel“ der vorliegenden Arbeit (S. XIV).

Folgende Bereiche werden behandelt: 1. Prinzipien und Elemente (darin auch die vielen Namen Gottes und die Lehre vom Weltenbrand), 2. Körper und nicht-körperliche Dinge (darin die stoische Ontologie, die Lehre von Raum und Zeit, die Logik), 3. Gott und Mensch (darin die sog. *Scala naturae*, der Weltstaat, die Pflichten des Menschen im Weltstaat, die Frage nach dem Sinn des Leids).

Der 2. Band enthält die umfangreiche Bibliographie und den Anmerkungsapparat, in dem häufig in der Form von Miszellen und gar kleinen Abhandlungen die oft schwierige Quellenlage diskutiert und ausgewertet wird (z. B. S. 872f.). Häufig wird auch für die im Textband apodiktisch geäußerte Deutung in den Anmerkungen eine ausführliche Begründung geliefert (z. B. S. 642) oder ein Überblick über die Forschungsge-

schichte gegeben (z. B. S. 646-648 zur Zeit). Das Stichwortverzeichnis und Glossar erschließt den Band hervorragend und ermöglicht seine Benutzung als Nachschlagewerk und Handbuch.

Das äußerst gelehrte Werk wird sich zweifelsohne seinen Platz unter den Standardwerken zur Stoa erobern. Ein kleines Fragezeichen sei hinter die Dekonstruktion des Autors gesetzt, die die Autorin in der Einleitung betreibt. Die vorliegenden Ergebnisse hätten sicher auch ohne diesen Umweg erzielt werden können.

BERNHARD ZIMMERMANN, Freiburg

Ina Braun: *Günter Wallraff. Leben – Werk – Wirken – Methode*. Würzburg, Königshausen & Neumann 2007. EUR 19,80 (ISBN 978-3-8260-3542-5).

GÜNTER W(ALLRAFF), den AltsprachlerInnen durch seine Aktion von 1974 gegen die Militärjunta in Griechenland bekannt¹ (auch mit den Problemen des zu 80% griechischsprachigen Zypern hat er sich befasst), hat zum 65. Geburtstag eine schöne Würdigung durch die freie Publizistin INA BRAUN erhalten. Es ist die erste Monographie über W., wobei Leben, Methode, Werk, Wirkung gut in die Zeitgeschichte „eingebettet“ sind. Eine besondere Rolle spielt W.s Beschäftigung mit der Situation von Ausländern in Deutschland, zu denen ja sehr viele Griechen gehören. (Zu W.s Auftritt von 1974 s. 32f., 59f. u. ö.) Zu seiner Reflexion über die Bezeichnung „Gastarbeiter“ und seiner Distanzierung davon s. S. 142 und 170. (Die Bezeichnung „Ostarbeiter“ für osteuropäische Arbeitnehmer kann man nach 1945 nicht mehr verwenden.²) Die VfN geht auf Vorgänger und Vorbilder W.s wie den „Muckraker“ UPTON SINCLAIR, TRETJAKOW, den „rasenden Reporter“ KISCH ein; auf Kisch bezieht sich auch H. MAYERS „*Schreib das auf, Wallraff*“ betitelt Vorwort zu einem W.-Buch. Behandelt ist ebenfalls das sehr unterschiedliche Echo auf W.s Aktionen. Zustimmung gab es z. B. von BÖLL, LENZ, ROBERT NEUMANN, WALSER, HÄRTLING, DÜRRENMATT, ERNST BLOCH, HAP GRIESHABER³ und dem gegenwärtigen Präsidenten der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Künste KLAUS STAECK; sein Plakat „Die Kunst der 70er Jahre findet nicht im Saale statt“ zeigt

ein Foto des auf dem Athener Syntagma-Platz zusammengeschlagenen Wallraff, vgl. Staecks gleichnamiges Plakate-Buch (1976) und andere seiner Publikationen. Noch mehr Angaben hätte man gern zu Auszeichnungen W.s⁴. „HERODOT bezeichnete alle nichthellenischen Völker als Barbaren“ stimmt nicht: Zwar war „Barbaren“ generelle Bezeichnung der antiken Griechen für die Nichtgriechen, aber viele Griechen hatten von vielen Fremden eine hohe Meinung, so auch Herodot; gleich im Proömium seines Geschichtswerkes sagt er, dass „die bewundernswerten Leistungen der Griechen und der Nichtgriechen [nur diese wertfreie Wiedergabe von *barbaroi* ist korrekt!] nicht ruhmlos bleiben sollen“⁵.

Das Buch von Ina Braun enthält ein umfang- und inhaltsreiches Interview mit Wallraff von 2006, Bibliographien der Primär- und Sekundärliteratur, ein Namenverzeichnis und zahlreiche Abbildungen. Es ist sehr informativ, bei aller Sympathie für Wallraff aber nicht unkritisch, und es liest sich gut. Glückwunsch!

Anmerkungen:

- 1) An Antijunta-Stellungnahmen Klassischer Philologen sei die von WALTER JENS hervorgehoben: Griechen sind anders, in: W. J., Fernsehen. Themen und Tabus, München 1973, 118ff.
- 2) Cornelia Schmitz-Berning, Vokabular des Nationalsozialismus, Berlin, New York 1998, 453 f.; zu dem Buch insgesamt: J. Werner, „Landes- und Hochverrat soll mit barbarischer Rücksichtslosigkeit verfolgt werden“, in: Lexicographica 18, 2002, 133-146.
- 3) Einen Holzschnitt, der Wallraff in Athen mit der Überschrift „ELEUTHERIA E THANATOS“ zeigt, enthält der Katalog der Grieshaber-Ausstellung in der Staatlichen Kunsthalle Berlin (1977) „KATO E DIKTATORIA. CONTRA LA JUNTA“ S. 144.
- 4) Mehr dazu: „Wer ist wer?“ 2006/2007 und J. Werner, Günter Wallraff in Griechenland, in: Ders. (Hg.), Modernes Griechenland – Modernes Zypern, Amsterdam 1989, 7-31. Dort auch weiteres Material zum Echo auf W.s Griechenland-Aktion in Griechenland und in anderen Ländern. Wer W. unter den Mitgliedern der Ostberliner Akademie der Künste vermisst (dass er ihr nicht angehört hat, bestätigte mir das Archiv der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Künste), der bedenke, dass W. 1976 einen von der DDR ausgebürgerten Dissidenten aufnahm.

- 5) Vgl. J. Werner, Zur Fremdsprachenproblematik in der griechisch-römischen Antike, in: Carl Werner Müller, Kurt Sier, J. W. (Hg.), Zum Umgang mit fremden Sprachen in der griechisch-römischen Antike, Stuttgart 1992, 1-20; ders., Kenntnis und Bewertung fremder Sprachen bei den antiken Griechen I, in: Philologus 133, 1989, 169-176.

JÜRGEN WERNER, Berlin

Duden. Das große Fremdwörterbuch. 4., aktualis. Aufl. Dudenverlag. Mannheim usw. 2007. 1548 S. Mit CD-ROM EUR 49,95 (ISBN-13: 978-3-411-04164-0).

Deutsches Universalwörterbuch. 6., überarb. u. erweit. Aufl. Dudenverlag. Mannheim usw. 2006. 2016 S., EUR 36,- (ISBN-10: 3-411-05506-5).

Die 3. Auflage des großen Fremdwörterbuches (GFWB) habe ich in FC 3/04, 250f. vorgestellt; zur Anlage des Werkes anhand der 2. Auflage (2000) s. FC 4/00, 288ff. Jetzt sind erneut viele Lexeme dazugekommen, so – außer einem Teil der in der 3. Auflage vermissten – folgende (Griechisches und Lateinisches ist kursiv gesetzt): *Bachelor of Arts/Science* (doch ist *B.* längst nicht mehr nur in „englischsprachigen Ländern“ üblich; Entsprechendes gilt für *Master!*); *Alcopops*, *Blog/Weblog*, *Podcast*, *Sudoku*. Es fehlt (zum Teil wurde schon in früheren Rezensionen darauf hingewiesen): *Bezahlstudium*, *biometrisch* (Passwesen), *Biopic* (*Biographical picture*), *Dominoeffekt*, *Eckpunkt* (zum Problem „nichtfremdes Lexem plus fremdes Lexem“ habe ich mich bereits z. B. FC 3/06, 230ff. geäußert), *Elefantenhochzeit*, *Fanmeile* (Fußball-WM 2006; inzwischen „Wort des Jahres“ 2006), *Filestück* (im übertragenen Sinn; „*Filesteak*“ ist aufgenommen), *Flatrate*, *Format* = Fernsehsendung, *Frontalunterricht* (seit Jahren kommt keine Debatte über Schulprobleme ohne „*Frontalunterricht*“ aus), *Generation Praktikum*, *Grüner Punkt*, *Karriereknick*, *Katastrophentourismus*, *Leitkultur* (spielt jetzt wieder im CDU-Programmentwurf eine Rolle), *Masterplan*, *~studiengang*, *Migrationshintergrund*, *Minuswachstum*, *Nanotechnologie*, *No-go-area*, *Orchideenfach* (durch die Diskussion über die Rolle der Geisteswissenschaften erneut aktuell), *Palliativmedizin*, *Parallelgesellschaft*, *Pisastudie*, *Plasmafernsehen*, *politische Klasse*, *politisch korrekt* (*political correctness*) ist

registriert, das reicht aber nicht), *Powerfrau*, *Prekariat*, *Publikumsjoker*, *SARS/Sars* (*Severe Acute Respiratory Syndrome*), *Sekundärtugenden*, *Tab*, *Teleskopschlagstock*, *Trojaner* (EDV), *Turbokapitalismus*, *Zählkandidat*. An Nichtaltsprachlichem vermisst man: Fidschi (negativ für „Ausländer“), ~ gate (Water-, Irangate usw.), Google, Happy slapping, iPod, NordicWalking, Patchworkfamilie, Slam (in: Slam Poetry), Spaghettiträger, Taliban. Ein *Zentralkomitee* hat auch die Organisation der deutschen katholischen Laien. *Quartier* = „Wohnviertel“ ist nicht mehr nur in Österreich und der Schweiz üblich. Bei *Hämorrhoid* ist neuerdings auch die Schreibung *Hämorrhide* zulässig, bei *Bonbon* die Betonung auch auf der ersten Silbe, aber noch nicht der schon oft zu hörende Plural ohne s (mit Akzent auf der ersten Silbe). „Schwarze/rote“ Zahlen sind bei „Zahl“ erwähnt, nicht wie andere redensartige Verwendungen dieser Farben bei „schwarz/rot“.

Vom „Deutschen Universalwörterbuch“ ist bereits die 5. Auflage gewürdigt worden (FC 3/06, 236ff.; ausführlicher zu dem umfassendsten einbändigen deutschen Bedeutungswörterbuch: FC 2/01, 143f.). Auch in der 6. Auflage findet sich viel Neues, z. B. (Altsprachliches kursiv): *biometrisch* (Passwesen), *Dosenpfand*, *Format* = „Fernsehsendung“, *Frühbucherrabatt*, *Genfood*, *Heuschreckenkapitalismus*, *Humankapital*, *Jobcenter*, *Lebensmittelpunkt*, *Leitkultur*, *Masterstudiengang*, *Migrationshintergrund*, *Plasmabildschirm*, *SARS/Sars*, *seniorengerecht*, *Telenovela*, *Trojaner* = „trojanisches Pferd“ (EDV; aber über dieses erfährt man nur bei „Pferd“ etwas, und dort ist „trojanisches Pferd“ zu Unrecht lediglich auf EDV bezogen), *Zweiklassenmedizin*; an Nichtaltsprachlichem z. B.: *Alcopops*, *Blog/Weblog*, *einbetten* (< embed: seit dem Irakkrieg in Bezug auf Medienvertreter verwendet), *Google*, *Hartz IV* usw., *Osterweiterung*, *Spa* = „Wellnessbad“, *ups* („oops“ liest man kaum noch), *Vogelgrippe*, *Zeitfenster*. Es fehlen unter anderem: *Ein-Euro-Job*, *feindliche Übernahme*, *iPod*, *Kreationismus*, *Wikipedia* (zu *Enzyklopädie*). Bei „Al Kaida“ wird man auf „El Kaida“ verwiesen, bei „Al Fatah“ auf „El Fatah“ und bei „Fatwa“ auf „Fetwa“; hier sollte überall nur oder als Haupteintragung die geläufige Form mit *a* erscheinen. Bei „Puzzle“

sind die deutsche und die englische Aussprache verzeichnet. – Zu „Dritte-Welt-Laden“ ist die „Dritte Welt“ erwähnt, aber über sie erfährt man nur unter „Welt“ etwas und nichts über „Erste/Zweite Welt“; allerdings sind diese Begriffe kaum gebräuchlich, wie der „Brockhaus. Die Enzyklopädie“, 20. Aufl., Bd. 5 (1997) bestätigt.

Zahlreiche der in beiden Wörterbüchern (Erscheinungsdaten: Oktober 2006, Januar 2007) vermissten Lexeme stehen schon z. B. im Rechtschreibungs-Duden, 24. Aufl., vom Sommer 2006; zu ihm s. FC 4/06, 300ff. Stimmen sich die Redaktionen der verschiedenen Duden-Bände nicht miteinander ab? Und, um auch das einmal auszusprechen, werten sie wohlherwogene Hinweise der Rezensenten nicht aus? Dass es sich bei beiden Werken um nützliche, ja wichtige Publikationen handelt, steht außer Frage.

JÜRGEN WERNER, Berlin

Innovative Methoden für den Lateinunterricht, herausgegeben von Julia Drumm und Roland Frölich. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2007; mit Beiträgen von folgenden Autoren: Tilman Bechthold-Hengelhaupt – Martin Biastoch – Julia Drumm – Roland Frölich – Marina Kneip – Stefan Kliemt – Ralf Lotz – Bettina Münch-Rosenthal – Ingvelde Scholz – Joanna Siemer – Martina Steinkühler – Philipp Wehmann. 339 Seiten mit 22 Abbildungen. EUR 39,90 (ISBN 978 – 3 – 525 – 7104799).

Wer Latein unterrichtet, kennt ganz sicher die von den beiden Herausgebern im gleichen Verlag veröffentlichten Lernzirkel zum *abl. abs.*, zu den lat. Konjugationen, zur Arbeit mit dem lat. Wörterbuch sowie zu den lat. Deklinationen. Ganz sicher ist dieses Buch als Grundlagenbuch gedacht, sich mit den verschiedensten Formen des Nicht-Lehrer-orientierten-Lateinunterrichts (im Gegensatz zum „starren“ Frontalunterricht) bekannt und vertraut zu machen. Mit zunehmender Lektüre dieses Buches gerät man zweifach ins Staunen:

- erstens über die vielfältigen Bezeichnungen dessen, was man didaktisch-methodisch als „Großformen“ des Unterrichts bezeichnet: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht – szenische Interpretation

- Lernzirkel bzw. Stationenlernen – Freiarbeit
- Wochenplan – Gruppenpuzzle – Projektunterricht – projektorientierte Gruppenarbeit – Vorhaben – projektorientiertes Übersetzungstraining – Museumsbesuch – Schulfahrt,
- zweitens darüber, dass man – ohne es je so bezeichnet zu haben – manche dieser Großformen schon mehr als einmal selbst praktiziert hat.

Um es vorweg zu sagen: ich habe schon beim Vorwort zum erstenmal gestutzt bei dem Satz „Vielmehr gilt das Primat der Didaktik.“ (S. 8). Mag der Duden auch „der“ bzw. „das“ Primat zur Wahl stellen, Latinisten haben m. E. diese Wahl nicht und sollten ihre geistigen Wurzeln nicht verleugnen. Bei dem Fachterminus „emotiv“ (S. 15: Ausbildung sowohl der emotiven als auch der kognitiven Möglichkeiten ...) ist zwar die lateinische Wurzel nicht zu leugnen, aber anscheinend ist das Wort ein „*hapax legomenon*“ der Verfasserin, denn weder der Duden in der 23. Auflage noch KYTZLER/ REDEMUND „Unser tägliches Latein“ kennen dieses Fremdwort. Vermutlich meint die Verfasserin damit die „emotionalen“ Möglichkeiten und wollte mit der Kombination emotiv – kognitiv ein Homoioteleuton formulieren. Der grammatikalische Schnitzer „Kriterium sind“ statt „Kriterien sind“ (S. 10) wurde beim Korrekturlesen einfach übersehen.

Ein gravierenderes Ärgernis ist das gehäufte Auftreten überflüssiger Anglizismen: „Warm-up-Übungen“, „Freeze“ (S. 39), „Loosening“ (S. 55), „Sharing“ (S. 58), „advance organizer“ (S. 137), „Handouts“ (S. 192), „Statements“ (S. 193).

Schwammig bleibt in einigen Beiträgen der Unterschied zwischen „Lernerfolgskontrolle“, d. h. der Bewertung der Schülerergebnisse in Form einer Benotung, und der „Evaluation“ des Unterrichtsgeschehens durch den Lehrer im Sinne einer Rückmeldung unter Einbeziehung der Lernerfolgskontrolle. Auf S. 24/25 gewinnt man den Eindruck, als seien die Begriffe austauschbar. Neben „Evaluation“ (*in margine* S. 24) heißt es: ... (Schüler) wollen auf eine Benotung nur selten verzichten. Ebenso kann der Lehrer auf Dauer nicht das Erheben von Leistungsmessung unterlassen. Neben „Benotung“ (*in margine* S.

25) ist die Rede von den Modalitäten der Benotung durch den Lehrer und dem Mitspracherecht der Schüler bei derselben (was ich für äußerst problematisch halte).

Mir ist auch nicht klar geworden, was die Großform „Vorhaben“ prinzipiell vom „Projektunterricht“ unterscheidet.

Nicht zuletzt werfen die angeführten Praxisbeispiele doch eine Reihe kritischer Fragen auf. Einige seien hier exemplarisch aufgeführt.

1. So habe ich erhebliche Schwierigkeiten die gedankliche Assoziationskette bei dem „Elfchen“ (ein „Gedicht“ aus vier Zeilen mit insgesamt elf Wörtern) einer Achtklässlerin (!) zum Thema „*virtus*“ am Beispiel der Erzählung „Herakles am Scheideweg“ nachzuvollziehen (S. 18): Tugend – realitätsgetreu, ehrlich – Willen, Nützlichkeit, Unsterblichkeit – anderen gegenüber hilfsbereit sein – Hercules

2. Ich teile auch nicht den Ansatz von GERHARD FINK (S. 82), wenn er den *abl. abs.* als eigenständigen „Minisatz“ versteht, der in einen Hauptsatz eingefügt ist. Der *abl. abs.* kann genau so gut in einen Gliedsatz oder einen Relativsatz eingebettet sein.

3. Für grammatikalisch ganz misslungen halte ich das Praxisbeispiel zum Gruppenpuzzle „semantische und syntaktische Funktionen des Ablativs“. Das liegt zum einen an der grammatischen Konzeption des Lehrbuchs FELIX beim Kapitel „Ablativ“ mit dem völlig unnötigen Terminus *ablativus „punctualis“* (anstelle der bewährten Termini „*locativus*“ und „*temporalis*“) und der nichtssagenden Unterteilung des Ablativs in „*instrumentalis* I und II“ anstelle der bewährten Unterscheidung von „*instrumentalis*“ und „*sociativus*“. Dahinter steckt wohl der Versuch, den Ablativ als Sammelkasus dreier ursprünglich selbständiger Kasus zu offerieren. Noch schlimmer aber ist die fast durchgehende syntaktische Bestimmung der Ablative in den Beispielsätzen als „Adverbiale“ (also fakultative Bestimmung). In den 14 Beispielen, die auf S. 156 angeführten Übungsblattes zu den semantischen und syntaktischen Funktionen des lat. Ablativs tritt der Ablativ achtmal eindeutig als obligatorische Ergänzung (d. h. als Objekt) zur Prädikatsgruppe auf (Sätze 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 12).

In der Musterlösung des *advance organizer* (S. 155) wird der Ablativ als Objekt jedoch nur bei den Verben *uti, frui, fungi, potiri* anerkannt, nicht aber nach *servare*, nach Komparativ, *proficisci, privare, defendere, nasci, abesse, profugere*, wie das Lösungsblatt 2 zum Separativus (S. 154) ausweist: dort wird der Ablativ in den Sätzen 1 – 10 stets als adverbiale Bestimmung angegeben, obwohl er durchgehend obligatorisch ist!

Ganz abgesehen davon, sollte man sich die Frage stellen, welchen Gewinn zum Verständnis des Satzinhaltes die Frage nach dem Satzglied Ablativ überhaupt bringt. Wesentlich zum inhaltlichen Verständnis eines Satzes ist doch die semantische, nicht die syntaktische Rolle eines Wortes. Das erinnert mich fatal an die Schilderung eines Kollegen aus seinem Unterricht. Da hatte ein Schüler einen Ablativ semantisch richtig erkannt und korrekt übersetzt. Die Nachfrage des Kollegen nach der Satzgliedfunktion des Ablativs beantwortete er jedoch falsch. Originalzitat des Kollegen: „Siehst du, lieber xy, deine richtige Übersetzung war nichts wert, denn Du hast die Bedeutung (*sic!*) des Ablativs überhaupt nicht erkannt.“

4. Als Saarländer bin ich enttäuscht, dass im Anhang zu Kapitel 2.5 (Museumsbesuche und

Schulfahrten) die bedeutsamen keltisch-römischen Ausgrabungen des Europäischen Kulturparks Reinheim-Bliesbrück mit keinem Wort erwähnt werden.

Bei allen aufgezeigten *Monita* ist das Buch dennoch empfehlenswert für denjenigen, der sich über alternative Unterrichtsformen und -methoden des Lateinunterrichts, über deren Vorzüge, aber auch Risiken und räumlich, personell, finanziell sowie zeitlich bedingte Erschwernisse sachkundig informieren will. Nicht zuletzt tragen die Beispiele aus der Unterrichtspraxis zur Veranschaulichung bei. Ausgesprochen gut gelungen und für die Schulpraxis verwertbar sind die Anhänge zum Kapitel 2.5: außerschulische Unterrichtsformen (Fahrten- und Elternabend-Agenda für Lehrer – Checkliste für Schüler – Adressen von Museen in Deutschland und Museen mit Römerkoffern – Adressen von Römerparks und Originalstätten der römischen Geschichte in Deutschland – Kontaktadresse in Xanten – Literatur) und das Kapitel 3 mit den orientierenden Kurzporträts der methodischen Elemente innerhalb der Großformen des Unterrichts, sowie die Übersichten über die Sozialformen, Aktionsformen und Medien des innovativen Lateinunterrichts.

WALTER SIEWERT, Sulzbach

Varia

Schulbuchverlegerverband weist Forderung nach „Einheitsschulbuch für alle“ zurück
(Pressemitteilung des VdS Bildungsmedien vom 30. Juli 2007)

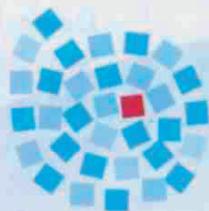
Der VdS Bildungsmedien weist jedwede Gedankenspiele um ein „Einheitsschulbuch“ für alle Schüler in Deutschland als politisch abwegig und aus pädagogisch-didaktischen Gründen auch nicht wünschenswert zurück. Schulbücher transportieren nicht einfach Inhalte, die in den Lehrplänen der Länder festgeschrieben sind, sondern sie vertreten unterschiedliche Lernwege und methodisch-didaktische Ansätze. Gerade nach PISA werden diese verschiedenen Lösungswege von den Schulen für die Bewältigung ihrer je eigenen Unterrichtssituationen in verstärktem Maße nachgefragt. Die Verlage bieten hierzu miteinander konkurrierende Ansätze.

Dieser Wettbewerb um die besseren Ideen und Konzepte trägt zur Optimierung und Reform von Schule und Unterricht bei.

Mit seiner Stellungnahme reagiert der Verband, der die 84 Schulbuchverlage und Hersteller von Bildungsmedien in Deutschland vertritt, auf die in den Medien kolportierte Forderung von Bundesbildungsministerin Dr. ANNETTE SCHAVAN nach einem „Einheitsschulbuch“ für ganz Deutschland. Der Verband betont, dass er sich nicht vorstellen kann, dass Bundesbildungsministerin Schavan mit ihrem Interview im „Tagesspiegel“ Vereinheitlichung statt pädagogisch-didaktische Vielfalt fordern will. Er geht von einem Missverständnis aus.

Grundsätzlich unterstützt der Verband die Forderung der Bundesbildungsministerin nach

KLASSENFAHRTEN • STUDIENREISEN • LEHREREXKURSIONEN



HELTUR

LERNEN DURCH REISEN



HELTUR, IHR PARTNER FÜR DAS BESONDERE
UNTERRICHTSERLEBNIS VOR HISTORISCHER KULISSE.



ITALIEN • GRIECHENLAND • TÜRKEI • FRANKREICH • SPANIEN



HELTUR REISEN GMBH

HEILWIGSTR. 40C
81827 MÜNCHEN

TEL 0 89 / 4 30 27 66

FAX 0 89 / 4 39 19 23

INFO@HELTUR.DE

*Bitte kontaktieren Sie uns!
Wir beraten Sie gerne!*

WWW.HELTUR.DE

KLASSENFAHRTEN • STUDIENREISEN • LEHREREXKURSIONEN

mehr Vergleichbarkeit zwischen den Ländern. Die Situation vieler verschiedener Länderausgaben von Lehrwerken ist für die Verlage aufwändig, insbesondere für Bundesländer mit kleinen Schülerpopulationen. Mit der Verabschiedung von nationalen Bildungsstandards in der Kultusministerkonferenz hat aber der Prozess der Angleichung von Bildungszielen begonnen. Dieser Prozess müsse fortgeführt werden und sollte nach der Föderalismusreform nicht abreißen.

Derzeit werden die nationalen Bildungsstandards in die Bildungspläne der einzelnen Länder eingeführt. Der Verband hofft, dass es dann bei Lehrplanreformen zu mehr Abstimmungen über Ländergrenzen hinweg kommen wird. Dass dies möglich ist, haben die Länder Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern in den vergangenen Jahren bei ihren gemeinsamen Bildungsreformen bewiesen.

V.i.S.d.P.: RINO MIKULIC,
VdS Bildungsmedien e.V.

E-Mail: mikulic@vds-bildungsmedien.de

Spendenaufruf für Olympia

Griechenland ist im August von einer verheerenden Brandkatastrophe heimgesucht worden. Es sind nicht nur viele Menschen ums Leben gekommen, sondern auch viele Häuser und wertvolle Waldbestände durch Feuer zerstört worden. Besonders stark waren von den Bränden im August auch das Grabungsgebiet des antiken Olympia und seine Umgebung betroffen. Das Dach eines Steindepots und zahlreiche Bäume wurden ein Raub der Flammen.

Da die deutschen Altertumswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler Griechenland sehr viel verdanken und zu verdanken haben, rufen die

Vereinigung der Deutsch-Griechischen Gesellschaften e.V., der Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands, die Mommsen-Gesellschaft, der Deutsche Altphilologenverband, das Deutsche Archäologische Institut und der Deutsche Archäologenverband gemeinsam zu Spenden auf, die zweckgebunden uns bekannten und verlässlichen Partnern für die Wiederaufforstung in Olympia und Umgebung zur Verfügung gestellt werden sollen.

Spenden sind abzugsfähig nach den Bestimmungen der Abgabenordnung. Spendenbescheinigungen werden erteilt.

Die Spenden werden erbeten an:

Bundeskasse Halle

Konto-Nr. 86001040

Deutsche Bundesbank, Filiale Leipzig

BLZ 860 000 00

Kassenzeichen: ZV90918037 Feuer

Für Auslandszahlungen:

BIC: MARKDEF1860

IBAN: DE38860000000086001040

Bundeskasse Halle

Merseburger Str. 196, Haus 7

06110 Halle

Kassenzeichen: ZV90918037 Feuer

PD Dr. ORTWIN DALLY

Generalsekretär

Deutsches Archäologisches Institut

Podbielskiallee 69-71

D - 14195 Berlin

Tel: +49-(0)1888-7711-133

Fax: +49-(0)1888-7711-191

e-mail: generalsekretaer@dainst.de

Internet: <http://www.dainst.de>

Wie bereits in FORUM CLASSICUM 1/2007, S. 5, angekündigt, findet der nächste

Kongress des Deutschen Altphilologenverbandes in Göttingen

vom 25. bis 29. März 2008

statt.

Schon jetzt bitten wir alle Mitglieder und Interessenten,
diesen Termin in ihre Jahresplanung einzubeziehen.

Das Programm erscheint demnächst.

Autoren dieses Heftes (siehe Impressum, ferner):

Hans-Ulrich B e r n e r , Schleswiger Str. 10, 30165 Hannover

Dr. Burkard C h w a l e k , Dromersheimer Chaussee 31 b, 55411 Bingen

Dr. Norbert G e r t z , StD, Tribünenweg 61, 33649 Bielefeld

Holger K o c h , StR, Steinachstr. 6, 69198 Schriesheim; Schule: Bunsen-Gymnasium Heidelberg;
Univ. Rostock

Prof. Dr. Bernhard K y t z l e r , University of KwaZulu-Natal, School of Graduate Studies, MTB,
HC Campus, 4041 Durban, South Africa, *kytzler@ukzn.ac.za*

Orm L a h a n n , StD, Steinmetzweg 36, 64625 Bensheim, *orm_lahann@web.de*;

Schule: Ludwig-Georgs-Gymnasium (LGG) Darmstadt

Prof. Dr. Dieter L o h m a n n , Brunsstraße 20, 72074 Tübingen, *dieter.lohmann@uni-tuebingen.de*

Dr. Helmut M e i ß n e r , StD, Hubstraße 16, 69190 Walldorf

PD Dr. Peter N a d i g , Kreuzerstr. 3, 47057 Duisburg

Dr. Jens N i t s c h k e , Montepulcianoweg 13, 14547 Beelitz

Frank O b o r s k i , StR, Auguste-Viktoria-Schule, Südergraben 34, 24937 Flensburg

(privat: Nygade 31, DK- 6330 Padborg), *oborski@privat.dk*

Dr. habil. Gerd P o h l e n z , Rich.-Wagner-Str. 28, 28209 Bremen

Walter S i e w e r t , OStR, Sulzbachstr. 194, 66280 Sulzbach

Dietrich S t r a t e n w e r t h , StD i.R., Bamberger Str. 23, 10779 Berlin

Prof. Dr. Jürgen W e r n e r , Peter-Huchel-Str. 40, 12619 Berlin

Dr. Michael W i s s e m a n n , Siegersbusch 42, 42327 Wuppertal, *mwissemde@yahoo.de*

Prof. Dr. Bernhard Z i m m e r m a n n , Am Pfarrgarten 10, 79219 Staufen

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.). Bestellungen richten Sie bitte (wenn möglich, unter Beilage eines Verrechnungsschecks oder des Betrages in Briefmarken) an: OStR Rüdiger Hobohm, Mühlweg 9, 91807 Solnhofen, E-Mail: *mail@ruediger-hobohm.de*. 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*.

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 am Ende dieses Heftes 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**
Imke Tschöpe
Rackelskamp 12
28777 Bremen
tschoepe@nord-com.net
- 5. Hamburg**
OStRin Ellen Pfohl
Baron-Voght-Str. 187
22607 Hamburg
Tel.: (0 40) 82 01 32
pfohl.rudolf@freenet.de
- 6. Hessen**
StDin Christa Palmié
Hünsteinstr. 16
34225 Baunatal
Tel.: (0 56 01) 96 50 66
chr.palmie@t-online.de
- 7. Mecklenburg-Vorpommern**
Christoph Roettig
Slüterufer. 15
19053 Schwerin
Tel.: (03 85) 73 45 78
ac.roettig@arcor.de
- 8. Niedersachsen**
StD Burghard Gieseler
Sandhauk 8
49699 Lindern
Tel.: (0 59 57) 96 72 97
www.NAVonline.de
- 9. Nordrhein-Westfalen**
StDin Cornelia Lütke Börding
Teplitzer Str. 20
33803 Steinhagen
Tel. (0 52 04) 64 91
c.luetkeboerding@t-online.de
- 10. Rheinland-Pfalz**
StD Hartmut Loos
Am Roßsprung 83
67346 Speyer
Tel.: (0 62 32) 8 31 77
h.loos@gmx.net
- 11. Saarland**
OStR Walter Siewert
Sulzbachtalstr. 194
66280 Sulzbach
Tel.: (0 68 97) 6 45 51
wsiewert@arcor.de
- 12. Sachsen**
Dieter Meyer
Arltstr. 8
01189 Dresden
Tel.: (03 51) 3 10 27 61
ud-mey-dd@t-online.de
- 13. Sachsen-Anhalt**
Jörg Macke
Wülperoder Straße 31
38690 Vienenburg
Tel.: (0 53 24) 78 75 81
jrgmacke@aol.com
- 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**
Tobias Rausch
Graben 2
98693 Ilmenau
Tobias.Rausch@t-online.de

(Stand: Juli 2007)

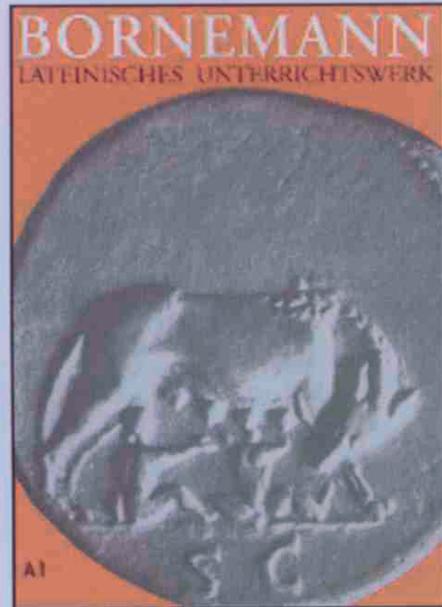
Iterum adest! Multum prodest! Tua interest!

**Prof. Dr. Eduard Bornemann:
*Lateinisches Unterrichtswerk***

Ausgabe A für grundständiges Latein

überarbeitet und herausgegeben von Axel Schönberger und Sydney Smith

- *Modulares Konzept*: Einzelsätze (Auswahl möglich!), zusammenhängende Texte und Sätze (100 Stücke in drei Bänden)
- *Induktives Vorgehen* bei der Einführung neuer grammatischer und syntaktischer Phänomene
- *Kleinschrittiges Fortschreiten* von einfachen zu komplexeren Strukturen
- *Vertikale Systematik* für ein übersichtliches Lernen
- Durchgehende *Angabe aller Vokalquantitäten*
- Zunehmender *Einbezug originalen Textmaterials*
- *Große Auswahl an Übungen*
- *Deduktive Methode* beim Wortschatzerwerb (unter Bewußtmachung von Etymologien, Wortschatzfamilien und Ableitungsprinzipien)
- *Grammatischer Vorkurs* im ersten Band
- *Eigener Grammatikteil* in den Bänden A1 und A2
- *Übersichtliche Flexionstabellen*
- *Syntaktische Erläuterungen in der Wortkunde*
- *Kontrastive Didaktik*: auflockernde Gliederung des Stoffes nicht nach Häufigkeit des Vorkommens, sondern nach Schwierigkeitsgrad für deutsche Muttersprachler
- *Hilfen für Migrantenkinder* mit zu Beginn des Lateinunterrichts noch defizienten Deutschkenntnissen



A1: ISBN 978-3-936132-05-2, 14,80 € — **A2**: ISBN 978-3-936132-06-9, 17,80 €
A3: ISBN 978-3-936132-07-6, 19,80 € — **A4: Lateinische Sprachlehre** (in Vorbereitung)
Wortschatz A1-A3: ISBN 978-3-936132-17-5, 9,80 €



**Generationen haben mit dieser Methode
Latein gelernt und erinnern sich ihrer gerne!**

Valentia GmbH — Postfach 10 37 52 — 60107 Frankfurt am Main
Tel.: 0 69 / 95 15 89 13 — 0 69 / 95 15 89 34

B 4044

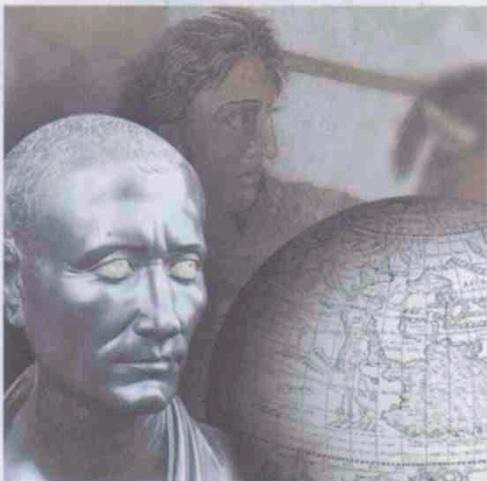
Postvertriebsstück
Gebühr bezahlt

C. C. Buchners Verlag
Postfach 1269
96003 Bamberg

Deutsche Post AG

Neu für das G8

ANTIKE UND GEGENWART



Caesar · Weltherrscher
Ein literarisches Porträt

Bearbeitet von Friedrich Maier,
120 Seiten, BN 5984,
€ 14,80



C.C. Buchners Verlag

Postfach 12 69 • 96003 Bamberg • www.ccbuchner.de

E-Mail: Service@ccbuchner.de

In der renommierten Reihe ANTIKE UND GEGENWART ist eine aktuelle Caesar-Ausgabe erschienen: In ihr wird Caesars Lebensgeschichte anhand von Texten von und über Caesar nachgezeichnet. Das Arrangement von Texten und Bildern gewährleistet eine völlig neue Konzeption der Caesar-Lektüre; gerade der durchgehend mögliche Vergleich mit Alexander dem Großen, der nachweislich Caesars Vorbild als Weltherrscher war, gibt ihr eine tiefere historische und existenzielle Dimension.

